

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kateřina Michálková

Dramatická výchova a její uplatnění v praxi učitele mateřské školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod odborným vedením
Mgr. Aleny Srbené Ph.D., a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2019

.....

Bc. Kateřina Michálková

Děkuji Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za její cenné rady, odbornost, vstřícnost, ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce. Dále děkuji mému příteli Danielovi, mé rodině a přátelům, kteří mi dodávali dostatek opory a důvěry při zpracovávání této práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Předškolní výchova a vzdělávání a jejich vymezení	7
1.1 Základní terminologie předškolní výchovy a vzdělávání.....	7
1.2 Hra a její základní vymezení	9
1.2.1 Charakteristika hry.....	9
2 Dramatická výchova a její vymezení	11
2.1 Základní charakteristika dramatické výchovy	11
2.2 Význam dramatické výchovy.....	14
2.2.1 Prožitek.....	14
2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve spojení s dramatickou výchovou.....	15
2.4 Metody a techniky dramatické výchovy	19
2.4.1 Hra v roli	22
3 Osobnost dítěte v dramatické výchově	25
3.1 Emoce	27
3.1.1 Sebevědomí a sebedůvěra	27
4 Charakteristika učitele mateřské školy.....	29
4.1 Osobnost učitele.....	29
4.2 Učitel v roli	31
4.3 Význam učitele	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
5 Hlavní design výzkumu	36
6 Pilotáž.....	40
7 Vyhodnocení výzkumných otázek	42
8 Testování hypotéz	46
9 Diskuze.....	56
ZÁVĚR.....	61
Seznam literatury.....	63
Seznam tabulek a grafů.....	66
Seznam zkratk.....	68
Seznam příloh	69
PŘÍLOHY.....	70

Úvod

Hlavním tématem diplomové práce, tedy dramatickou výchovou, se zabývala a zabývá spousta autorů, různorodé názory jsou prezentovány v celé práci. Díky jejich činnosti v oboru mohou nyní učitelé mateřských škol (i dalších stupňů vzdělávání) poskytovat dětem předškolního věku zábavnou formou plnou prožitků nové zkušenosti, vědomosti nebo dovednosti. Celá dramatická výchova je založena na aktivní účasti dětí na vzdělávacím a výchovném procesu. K němu slouží velký výběr metod a technik, které nabízejí různorodou škálu činností. Aktivity, které se díky dramatické výchově realizují v prostředí mateřské školy, jsou pro děti velmi přínosné z toho důvodu, že jim právě přinášejí něco nového zajímavějším způsobem.

Samotná problematika dramatické výchovy při práci s dětmi v mateřských školách byla motivací k vytvoření této diplomové práce. Ta navazuje na autorčinu bakalářskou práci s obdobným tématem, ve které můžeme jako učitelky mateřských škol využít a vyzkoušet vypracovaný projekt „Za domorodci do Afriky“. V něm je zakomponováno mnoho metod, které dramatická výchova nabízí, a o kterých se v této diplomové práci píše.

Cílem práce je zjistit, v jakém zastoupení se můžeme s dramatickou výchovou v mateřských školách setkat. V jaké míře se při výchovně vzdělávacím procesu objevuje. Jak přistupují předškolní instituce k využívání dramatické výchovy, která je i jednou z „podmínek“ Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Celá diplomová práce je členěna na dvě části – teoretickou a empirickou.

V první kapitole teoretické části se zaměřuji na předškolní výchovu, která se uskutečňuje v mateřských školách. Následuje pohled na hru a její význam při práci s dětmi a možnosti, které nabízí v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Tato problematika je podložena informacemi z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání zmiňujícího důležitou roli dramatické výchovy. Ve druhé kapitole se zaměřujeme na samotnou charakteristiku a zdůrazňujeme význam dramatické výchovy, jejich metod a technik. Je velmi podstatné neopomenout individuální přístup k osobnosti dítěte a plnění jeho potřeb. Tomuto tématu se věnujeme v rámci čtvrté kapitoly. A jako poslední zmiňujeme neméně důležitou oblast týkající se tématu práce, tj. osobnost učitele mateřské školy, který celý proces vzdělávání a výchovy dětí zaštiťuje a provází děti poznáváním svého „já“ a dodává jim příležitosti seberealizace ve skupině vrstevníků.

V empirické části se zabýváme výzkumem pomocí dotazníkového šetření, kdy se soustředíme na samotnou realizaci dramatické výchovy v rámci režimu dne v mateřských školách. Zda je využívána k všestrannému rozvoji osobnosti dětí, a jak často se s ní zde můžeme setkat. Hlavním výzkumným nástrojem se stal dotazník, který byl rozdán do mateřských škol z různého prostředí, různým věkovým kategoriím učitelů s rozdílnou délkou praxe s dětmi v mateřských školách. K lepší srozumitelnosti výsledků jsou přiloženy grafy a tabulky, které jsou na závěr shrnuty a vysvětleny.

1 Předškolní výchova a vzdělávání a jejich vymezení

V první kapitole diplomové práce se zaměříme na samotnou předškolní výchovu a vzdělávání, ve které dramatickou výchovu můžeme uskutečňovat s dětmi předškolního věku a tak rozvíjet jejich dovednosti, vědomosti a zkušenosti, jiným specifickým a pro děti zajímavějším způsobem. Budeme se zde zabývat základní terminologií, vysvětlíme si pojmy výchova, předškolní výchova, mateřská škola nebo vzdělávání. A také jak se pojí dramatická výchova se základním kurikulárním dokumentem Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

1.1 Základní terminologie předškolní výchovy a vzdělávání

Co to vlastně výchova je? Touto otázkou se zabýval ne jeden autor, mezi ně patří například Machková (2017), Kantorová (2008) nebo Průcha (2000). Všichni se shodují a definují výchovu jako záměrné a cílevědomé působení na osobnost jedince – dítě získává zkušenosti o tom, jaké jsou normy a pravidla chování ve společnosti. Díky výchovnému působení se děti stávají jejími plnohodnotnými členy. Výchovu ale „neprodukují“ pouze vychovatelé, učitelé v mateřských a následujících stupních škol, ale také rodiče. Ti by měli dát dětem důležité základy potřebné pro jednodušší socializaci ve skupině vrstevníků ve škole.

Pokud mluvíme o předškolní výchově, orientujeme se na období od 2 do 6 let věku dítěte. Děti získávají nové zkušenosti, vědomosti, dovednosti, a proto je potřeba výchovně nezanedbat toto období a věnovat se budování charakterových vlastností dětí. (RVP PV, 2018). Podle Průchy (2000) je činnost společnosti v rámci výchovy jejím bohatstvím, které se předává z generace na generaci. Proto je naší povinností dále šířit normy správného chování a nezanedbávat naši budoucnost. K tomuto účelu slouží mateřské školy, které vše výše zmíněné zaštitují a orientují se na budoucnost dětí.

Předškolní výchova probíhá tedy v rámci práce učitelek v mateřských školách. V současné době je poslední rok předškolní docházky povinný pro všechny děti, aby se vyrovnaly, napravily nebo doplnily nedostatky z rodinné výchovy. Je třeba, aby se všechny děti dostaly do základní školy ze stejné úrovně. Proto vůbec existuje předškolní výchova, která doplňuje tu rodinnou. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je přesně definováno jaké úkoly, cíle a formy má tato úroveň mít. Díky prostředí mateřských škol, ve kterých probíhá vzdělávací a výchovný proces, získávají děti dostatek podnětů

k jejich aktivnímu rozvíjení a následnému učení se novým věcem. Děti potřebují předškolní výchovu i z toho důvodu, že jim dodává přesně stanovený režim dne, který je díky práci učitelek vyplněn smysluplně. Má podporovat jejich tělesný rozvoj, nabízet jim příležitosti pro objevení svých silných stránek. Díky tomu, že učitelé s dětmi tráví v mnoha případech více času než samotní rodiče, získávají tak přehled o vývoji dítěte. V případě, že se objeví odchylka, mohou pomoci s diagnostikou problému a doporučují postup, který by měl následovat. Učitelé mateřských škol se zaměřují na podporování a rozvíjení individuálních dovedností a zkušeností dětí (RVP PV, 2018).

Jak již bylo zmíněno výchova a vzdělávání dětí předškolního věku probíhá v mateřských školách, a je určeno pro děti od 2 let do 6 let věku, nebo do ukončení předškolní docházky (odklad docházky o jeden rok). V předškolních institucích pracují pedagogové s dostatečným vzděláním. Mateřské školy plní podle Šmelové (2014) tyto funkce:

- Funkce pečovatelská – děti získávají od učitelek dostatečnou podporu s přihlédnutím k jejich individuálním zvláštnostem a jejich potřebám.
- Funkce vzdělávací – předškolní vzdělávací instituce poskytuje dětem základy pro následující vzdělávání (základní, středoškolské,...), ale i pro celý život. Většina vzdělávacích činností probíhá pomocí hry, která je pro děti atraktivní a zábavná.
- Funkce socializační – jak už jsem zmínila, mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a nabízí dětem možnost začlenit se do sociální skupiny v třídě MŠ. Podporujeme kamarádské vztahy ve třídě a jejich vytváření a soužití ve skupině dětí. Důležité je, že se učí společenskému dodržování pravidel a respektování jeden druhého.
- Funkce integrační – mateřská škola je základem a předpokladem pro celoživotní vzdělávání jedinců.
- Funkce personalizační – orientuje se na individualitu a originalitu dětí, podporuje jejich projevy a přistupuje k dětem opravdu individuálně.

Vzdělávání obecně definuje Kantorová (2008, s. 89) jako „*proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti.*“ V mateřské škole mluvíme o vzdělávání, které je úzce spjato s výchovným působením. Soustředí se na dítě od útlého věku, a na to, aby si osvojovalo a získávalo základní kompetence, které jsou předpokladem pro vzdělávání v průběhu celého života.

1.2 Hra a její základní vymezení

Díky hře se děti v mateřské škole učí novým dovednostem zábavnou formou a získávají tak zkušenosti a vědomosti, které si rychleji a trvaleji zapamatují. Hra nabízí dětem možnost nejen se naučit něčemu novému, ale především si tu novou informaci nebo zkušenost prožít a užít. Proto má v mateřské škole nezastupitelné místo během celého dne. Poskytuje dětem uvolnění a zábavu.

1.2.1 Charakteristika hry

Podle Růžičkové (2012) je hra jednou ze základních potřeb lidí, hlavně dětí. Pro hru samotnou není potřebná motivace, i přesto se do ní dokáží zapojit s plným nasazením. Měla by být základní metodou práce učitele, a to zejména v mateřské škole a v nižších stupních základních škol.

Marušák uvádí, že *„hru považujeme za ústřední princip dramatické výchovy. Uplatňuje se nejen jako metoda, ale také jako strategický princip stavby celé lekce; ...“* (Marušák, 2008, s. 29). Pokud se jedná o dramatickou hru, mluvíme o hře „jako“ nebo „na něco“, což pomáhá při akceptování jednoho z pravidel dramatické hry, tedy fikci. Hra by měla děti pohltit, bavit, zaujmout. A to se v mateřských školách daří, děti jakoukoliv dramatickou aktivitu vnímají jako mnohem přitažlivější než je sice podstatné, ale nezajímavé a teoretické vykládání např. v komunitním kruhu. Jakákoliv dramatická hra vyžaduje od dětí akci. V případě, že pedagog volí pro práci s dětmi právě tuto činnost a ještě se do ní sám zapojí, zajišťuje to nejen zájem ze strany dětí, ale také zvýšení obdivu, oblíbenosti a větší chuti zapojit se do takových činností i od těch jedinců, kteří se drží stranou. Dramatická hra není určitě povinnou činností, je u ní možné být pouhým pozorovatelem. U některých dětí je toto postavení vyhovující, a určitě není na škodu. Děti mají možnost poznat činnost a pozorovat ostatní. Postupně může činnost získat jejich zájem a ony samy projeví chuť vyzkoušet si ji.

Hry jsou *„přirozenou součástí dětské zábavy a kromě toho jsou i výborným nástrojem vyučování“* (Clark, 2008, s. 66). Použití hry v rámci dramatické výchovy může sloužit jako motivační aktivita, díky které může učitel nastínit téma. To se stává hlavním předmětem dramatické situace anebo poslouží i jako průzkumná činnost, kdy má učitel možnost zjistit, co skupinu dětí zajímá. *„Přechod od hry k dramatu se musí dobře načasovat a citlivě provést“* (Clark, 2008, s. 66).

Podle Machkové (2004) se hrou stává činnost, která provází člověka po celý jeho život. Je pestrá a v každé etapě života má jinou intenzitu. V předškolním věku je každodenním zaměstnáním dítěte, čím je jedinec starší, tím méně se u něho objevuje jako spontánní trávení času. V rámci hry v dramatické výchově mluví Machková o hře ve fiktivním světě. Tento svět je pro děti velmi atraktivní a nabízí jim i učitelům nepřeberné množství námětů pro činnosti. Díky němu si děti rozvíjejí svou představivost a fantazii.

Z uvedeného vyplývá, že práce učitele začíná porozuměním toho, co obnáší výchova a vzdělávání dětí předškolního věku. Je důležité využívat pro práci s dětmi hru, kterou samy chtějí vykonávat. Díky jejím možnostem poskytuje učitelům a účastníkům výchovně – vzdělávacího procesu dostatečně širokou škálu pro různorodé realizování činností. Poskytuje příležitosti pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte, ke kterému velmi dobře poslouží i aktivity zaměřené na dramatickou výchovu. Tou se budeme zabývat v následující kapitole.

2 Dramatická výchova a její vymezení

V kapitole s názvem Dramatická výchova a její vymezení se zaměříme na souhrn definic dramatické výchovy od různých autorů, kteří se touto výchovou a její důležitou rolí v procesu předškolní výchovy zabývají. Vyzdvihneme zde i velkou roli prožitku, který je pro děti předškolního věku jedním z nejpodstatnějších zdrojů k získávání poznatků, zkušeností a dovedností. V následující podkapitole se budeme více soustředit na metody a techniky dramatické výchovy, díky nimž je realizována, a které poskytují učitelům velký výběr možností pro práci s dětmi.

2.1 Základní charakteristika dramatické výchovy

Historie tvořivé dramatiky začíná v roce 1924 v USA. Za její zakladatelku patří Wardová. V úvodu její knihy *Playmaking with children* se objevuje věta: „*Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší*“ (Machková, 2011, s. 12). V této myšlence je obsaženo ve své podstatě vše, co bychom měli o tvořivé dramatice neboli dramatické výchově vědět. Nejpodstatnější je, že si děti prožijí, zažijí aktivitu na vlastní kůži, a to jim dá do života nejvíce.

Charakteristik a definic dramatické výchovy je mnoho, jako příklad uvádím následující dvě, které ve své publikaci zmiňují Svobodová a Švejdová, které se inspirovaly Valentou:

- „*Dramatickou výchovu můžeme chápat v souladu s Josefem Valentou (1997) jako systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky, a to především prostředky dramatickými a divadelními.*
- *Podle Švejdové (2010) se jedná o specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 46).

Dramatická výchova se tedy soustředí na poznávání formou aktivní účasti na procesu, proto pak získají jeho účastníci nové zkušenosti, které mohou upotřebit v rámci jejich života. Může se stát, že se dostanou do situace, jejíž řešení si měli možnost vyzkoušet díky fiktivnímu světu nabízejícího dramatickou výchovou.

Podle Valenty (1994) bychom měli dramatickou výchovu chápat jako styl učení, který směřuje zejména k rozvíjení osobnosti a schopnosti zvládat jednání ve skupině. Využívá prostředky dramatu a může k němu dojít. To znamená, že se jejím výsledkem může stát nějaká divadelní produkce nebo vystoupení. Nejdůležitější je ovšem proces, díky kterému k výsledné produkci může dojít. Velký význam má v dramatické výchově hra v roli, protože sleduje celkový rozvoj dítěte.

Dle výše uvedeného lze problematiku chápat tak, že se v mateřské škole učitelé často snaží naučit děti básničky a písničky pro různá vystoupení pro rodiče. Přitom není potřeba děti nátlakem „biflovat“ něco, co jim nepřinese nic jiného než stres z nepovedeného výsledku. Stačí dobrý nápad nebo téma, které je osloví a vystoupení se pro ně stane zábavou. Sama z praxe vím, že děti mnohem více baví, pokud mohou samy realizovat své nápady a zkusit svá řešení, a dojít tak ke zdárnému cíli. Proto si myslím, že díky dramatické výchově a učitelce, která je v její problematice alespoň trochu informovaná, může vzniknout něco, co dá dětem mnohem víc než např. vánoční pásmo básní pro rodiče, v němž se děti nikterak nerealizovaly, pouze přednesly to, co jim někdo jiný vybral.

„Výchovná dramatika (...) je improvizovaná, k předvádění neurčená, ale na proces vnitřní práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně výchovná dramatika vztahována k dětem a mládeži, je vhodná pro všechny věkové kategorie“ (Valenta, 1994, s. 158).

Dramatická výchova je v současné době čím dál více využívána v našem školství. Jak jsem psala již v kapitole věnované RVP PV. Je nejen součástí výuky na některých školách, ale hlavně výukovým principem, způsobem a filozofií práce s dětmi. Je zaměřena na rozvoj ducha, duše a těla, na získávání nových zkušeností, dovedností a vědomostí. Dává možnost a příležitost dětem vyniknout. Dítě se učí pomocí vlastní zkušenosti, prožitku. Dramatická výchova je účinnou cestou, jak se rozvíjet po osobnostní i sociální stránce (Růžičková, 2012).

Učí děti poznat svět kolem sebe, společnost, a sebe samého. Učí dovednostem jako je například vedení dialogu, přijetí zodpovědnosti za sebe, rozvíjí sebevědomí a toleranci (hlavně ve skupině s dětmi, kdy dítě musí umět zvládnout ocenit i snahu druhých dětí). V neposlední řadě rozvíjí tvořivost a fantazii. Zprostředkovává vlastní zkušenosti, čímž se

děti dostávají do různých rolí a mohou tedy jednat v různých situacích (Růžičková, 2012). K jejich vyzkoušení slouží dobře námětové hry, které dětem nedávají jinou možnost než se do jedné z rolí opravdu vžít a vyzkoušet si ji.

Svou pozornost tedy dramatická výchova zaměřuje na jedince a to zejména na jeho individuální zvláštnosti a jeho získávání zkušeností. Tím, že je takto orientována, může dítě získávat informace, které v průběhu vyhodnocuje a může tak ovlivnit své chování a řešení problémů. K dramatické výchově bezpochyby patří znalost jejích metod a technik a také povědomí o tom, co to dramatická výchova vlastně je. Mezi její důležité prvky patří například dobrý vztah učitele s žákem, jejich spontánní jednání, získávání nových zážitků, zkušeností, rozvíjení smyslů, sebekázně, tvoření, samostatnosti nebo toleranci (Machková, 2011).

Tvořivá dramatika obsahuje také úkoly, díky kterým rozvíjí a obohacuje představivost, fantazii, tvořivost, citovou výchovu (děti se mohou naučit, jaké citové projevy je potřeba usměrňovat a kontrolovat, a z jakého důvodu). Dále nabízí možnost samostatného, svobodného myšlení, schopnost jasnějšího formulování svých myšlenek pro ostatní, nebo respektování a tolerování druhých lidí (Machková, 2011).

Podle Černé (1992) není tvořivá dramatika pouze odlišná cesta k vychování emocionálně bohatého člověka, je přínosem i pro nás, reagujeme na její zpětnou vazbu. Důležité je znát děti, se kterými pracujeme a znát to, co je zajímá, ale také jaké mají problémy a co je trápí. Velmi důležité je si jako učitel – vedoucí dramatické aktivity promyslet důsledně průběh činností, cíl, jehož chceme dosáhnout a motivace, kterou využijeme. Tvořivá dramatika je jednou z možností, jak může dítě poznat samo sebe a dokáže se projevovat. A to i to méně úspěšně.

Žák se stává nejpodstatnějším článkem celého procesu a je potřeba přihlížet k jeho individuálním potřebám a zájmům, které se pak odráží při řešení problémů. Důležité je dbát na to, aby bylo dítě součástí při tvorbě procesu, aby jednalo a tvořilo zároveň se skupinou ostatních dětí a učitelem (Marušák, 2008). Proto by se učitel při přípravě činností měl poradit s dětmi, měl by s nimi spolupracovat a jejich touhy a zájmy rozvíjet. Nabízet dětem podnětné prostředí. To povede k vytváření činností, děti pak budou mít v oblibě nejenom dramatické činnosti, ale celkový proces, za kterým stojí.

Podle Valenty (2008) je dramatická výchova „*systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem*

- *na jedné straně:*
 - *ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a*
 - *k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*
- *na druhé straně*
 - *k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností)* (Valenta, 2008, s. 40).

Dramatická výchova je založena na jednání, psychickém stavu činitelů, tj. dětí. Dále na ději a příběhu, který provází celou dramatickou situaci a je motivační složkou.

2.2 Význam dramatické výchovy

Proč vlastně dramatickou výchovu začleňovat do režimu dne v mateřské škole? Odpověď na tuto otázku jsem našla u Machkové. Ta zdůrazňuje podstatnost plnění potřeb dětí. Díky dramatické výchově u nich dochází k uspokojování tělesných, intelektuálních, citových i sociálních potřeb. Děti mají potřebu pohybu, je pro ně důležité dosažení zvidavosti, dodání podnětů, které je zajímají, nebo problémů, které mohou řešit. Potřebují někam patřit, nějakým způsobem se realizovat ve skupině, najít si přítele a být na chvíli středem zájmu. A není ani výjimkou, že je nutné, aby pocítily radost, i smutek, zvládaly pozitivní i negativní emoce (Machková, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že je potřebou každého dítěte v předškolním věku a právě díky dramatické výchově může dojít k jejich uspokojení trochu jiným způsobem, odlišnou cestou. Mohou si všechno prožít, vyzkoušet a vyřešit. Je velmi důležité využívat možností dramatické výchovy.

2.2.1 Prožitek

Hlavní přínos dramatické výchovy je prožitek. Všechny aktivity spojené s touto výchovou, jsou založené na praktickém realizování činností, ať už mluvíme o vstupování do rolí, improvizaci nebo pantomimě a dalších. Vždy je potřeba děti správně namotivovat, což vede

k zájmu o účast na činnosti. A pak už jde dramatická výchova s prožitkem ruku v ruce a přináší dětem něco nového (Machková, 2004).

Jak ve své publikaci uvádí Machková: „*Prožitek je zvláštním projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznávání, je to „odraz světa braného ve vztahu k subjektu“ (Vasil'juk 1988: 18), má proto význam pro jedince“* (Machková, 2004, s. 12).

Prožitek jako takový patří k principům dramatické výchovy, a to zejména z toho důvodu, že děti vstupují do role, kterou mají možnost prožít ve fiktivním světě, a vzít si z něho to, co potřebují pro svůj reálný život (Machková, 2004).

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve spojení s dramatickou výchovou

V rámci předškolního vzdělávání je třeba přihlídnout k individuálním zvláštnostem dítěte. Pomocí metod a technik, které RVP PV, doporučuje a mezi které patří prožitkové učení nebo spolupracující činnosti dětí. Tím získávají nové zkušenosti, poznatky a dovednosti. Je jim dán volný průchod jejich myšlenek a mohou nechat volnost své fantazii a představivosti. Pomocí situačního učení se dostanou děti do situací, díky kterým si mohou vyzkoušet změny rolí a způsob řešení problémů, což jistě využijí i v průběhu života (RVP PV, 2018).

RVP PV obsahuje oblasti, které vysvětlují smysl užívání dramatické výchovy v režimu dne v mateřské škole. Obsah bloků je sestaven podle životních zkušeností a individuálních potřeb dětí. Měl by pro ně být atraktivní, smysluplný a měl by jim přinést hlubší prožitek.

Mezi cíle uvádí RVP PV klíčové kompetence členící na: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Na každé z uvedených kompetencí se dramatická výchova podílí. Zábavnou a atraktivní formou poskytuje dětem rozvíjení těchto schopností.

V kompetencích učení se dramatická výchova může využít v tom, že „*uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých“* (RVP PV, 2018, s. 11).

V kompetencích k řešení problémů dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, pomocí dramatické výchovy: „řeší problémy, na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (...), náročnější s oporou a pomocí dospělého; řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu omylu, (...), spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost; rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou, dokáže mezi nimi volit“ (RVP PV, 2018, s. 11).

V dramatické výchově lze rozvíjet i komunikativní kompetence, dítě pak „ovládá řeč, (...), samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; dokáže se pak vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, (...)“ (RVP PV, 2018, s. 12).

V rámci sociálních a personálních kompetencí dítě „samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky; dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, (...), je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy; napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí“ (RVP PV, 2018, s. 12).

A na závěr díky kompetencím činnostním a občanským „se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; dokáže rozpoznat a využívat svoje silné stránky, poznávat svoje slabé stránky; odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem; chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá“ (RVP PV, 2018, s. 13).

V RVP PV je vzdělávací obsah členěn do oblastí: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. V těchto kategoriích se objevují cíle a vzdělávací nabídka, ve které má nezastupitelnou roli i dramatická výchova. V následujících bodech bych chtěla tyto možnosti dramatické výchovy a rozvíjení osobnosti dětí přiblížit.

1. Dítě a jeho tělo

Mezi dílčí vzdělávací cíle může učitel v mateřské škole pomoci dětem k poznání jejich těla, a rozvíjet užívání všech smyslů. Ve vzdělávací nabídce proto volí aktivity, které jsou zaměřené na poznávání těla, dále relaxační a odpočinkové činnosti, díky

kterým se vytvoří ve třídě pohodová atmosféra a děti získají pro ně tak potřebný pocit bezpečí a jistoty (RVP PV, 2018).

2. Dítě a jeho psychika

Oblast se skládá ze tří „podoblastí“.

a. Jazyk a řeč

Aby pedagog rozvíjel tuto oblast, musí se zaměřit na osvojování a rozvíjení řečových dovedností a poznatků. Cílem je dosáhnout správné výslovnosti, ovládnutí dechu a složek řeči, dokázat vést rozhovor, umět popsat situaci (skutečnou, podle obrázku nebo dle vlastní fantazie), dokázat reagovat na otázky a odpovídat ve smysluplných větách. Dítě se musí umět dokázat domluvit slovně, mimicky i pomocí gestikulace, ovládá své vyjadřovací schopnosti a vše formuluje do smysluplných vět. Proto využívá učitel dramatické výchovy, díky které volí činnosti rozvíjející artikulační, řečové a sluchové dovednosti. Také může volit aktivity, kdy děti využívají své slovní zásoby a komentují své zážitky nebo samostatně vypravují nějaký příběh.

b. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Hlavními cíli této oblasti je rozvinout u dětí představivost, fantazii a tvořivost (tvořivé myšlení, řešení problémů). Posilování zvědavosti a zájmu ze získávání nových zkušeností.

Do plánu svých činností proto volí učitel takové, které se zaměřují právě na řešení problémových situací a praktických problémů, hry pro rozvoj paměti a také různé experimenty a manipulativní hry s předměty (v dramatické výchově například hra s rekvizitami a kostýmy).

c. Sebepojetí, city, vůle

Zde je hlavním cílem poznat sebe sama, a vnímání svých kladných i záporných stránek a jejich využívání při činnostech. Také učitel musí rozvíjet zvládnutí emocí a citových projevů, seznamování s mravním cítěním a ovládnutí svých povahových vlastností a projevů chování.

K tomu volí aktivity, které dodávají dětem pocit radosti a nějakého uspokojení z výsledků jejich rozhodnutí, hry pro rozvoj vůle, s estetickým zaměřením nebo dramatické činnosti a ztvárňování nálad díky mimice.

Dítě si díky tomu uvědomuje svou samostatnost a své názory, ať už jsou kladné nebo záporné. Dokáže zachytit své prožitky dokonce i pomocí

dramatické improvizace. Zvládne vyvinout určité úsilí a dokončit aktivitu (RVP PV, 2018).

3. Dítě a ten druhý

V této oblasti se pedagog soustředí na pomoc dětem dodávat jim příležitosti k utváření kamarádských vztahů a respektování jejich jedinečnosti a odlišnosti. Posiluje proto kooperativní dovednosti a spolupráci ve skupině a také chování, které se projevuje k lidem nejenom v předškolním věku, ale i v průběhu celého jejich života. Je proto zapotřebí, aby měly povědomí o tom, jaké projevy chování jsou pro společnost v pořádku a jaké jsou už nevhodné.

Učitel tedy nabízí takové činnosti, které všechny výše zmíněné požadavky společnosti splňují. Mezi vhodné aktivity patří např. sociální a interaktivní hry, hraní rolí nebo dramatické činnosti. Dále hry rozvíjející spolupráci ve skupině nebo ve dvojicích; činnosti, které podporují vytváření vztahů mezi dětmi a rozvíjí jejich přátelství. Mimo jiné je potřeba, aby pochopily respektování pravidel společného soužití, respektování ostatních, přijímání odlišným názorů. Děti by se měly stát empatickými a měly by chápat emocionální potřeby svých přátel a spolužáků.

4. Dítě a společnost

V této oblasti si děti utváří kulturní přehled a vkus, proto jsou vhodnou volbou aktivity s prvky dramatické výchovy. Děti se účastní činností, které jsou zaměřeny na rozvoj slovesné, literární a dramatické stránky osobnosti a jejichž obsah podněcuje tvořivost a zvědavost. Je to důvod pro poznávání kulturních míst a navštěvování divadelních vystoupení, které rozšiřují dětské obzory a nabízí jim inspiraci pro jejich dramatizaci ve třídě. Děti se setkávají, poznávají a přejímají nové role, které se stanou jejich součástí v budoucím životě. Takové činnosti jim přibližují svět dospělých, jejich starosti a povinnosti a pomáhají pochopit současnou společnost.

Od dětí se očekává, že se dokáží začlenit do skupiny vrstevníků ve třídě, a že budou respektovat jejich zvláštnosti.

5. Dítě a svět

V poslední oblasti se dramatická výchova dá využít minimálně, pokud nemluvíme o vstupování do rolí v rámci poznávání jiných kultur. Určitě ale pomáhá dětem v rozvoji poznávacích činností.

Z rozepsaných oblastí a kompetencí vyplývá, že je dramatická výchova nezastupitelnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu v mateřské škole. Je potřeba využívat možností, které učitelům nabízí. Dítě, jenž má možnost realizovat se a projevit se se svými vrstevníky v činnostech zaměřených na dramatickou výchovu, získává tolik nových prožitků a zkušeností, že je lze velmi těžko všechny popsat. Určitě je škoda nevyužít možností této výchovy, která funguje a působí oboustranně. Přináší zkušenosti jak dětem, tak i učitelům.

2.4 Metody a techniky dramatické výchovy

Někteří autoři člení metody a techniky na dvě odlišné kategorie, u jiných se tyto dva pojmy stávají v podstatě jedním, prolínají se a splývají.

Obecnou definici metody uvádí Valenta (2008) jako: „*určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žáková činnost, respektive žákově učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl*“ (Valenta, 2008, s. 47).

Technikou naopak rozumíme cestu, díky níž dosáhneme vytyčeného cíle. Technika konkretizuje metody, snižuje jejich rozsah a více jej prohlubuje. Také se můžeme bavit o postupu, díky kterému dochází k řešení zadaného postupu. Anebo jde o dovednost, kterou pokud dítě ovládá, dokáže uskutečnit zadaný úkol (Valenta, 2008).

Pokud je řeč o využívání metod dramatické výchovy, jde o hraní v rolích v nějakém fiktivním, fantazijním světě. Pak dochází k propojení dramatické výchovy s hraním v divadle (Valenta, 2008). Machková (2004) uvádí, že dramatická výchova má s dramatickým uměním společný prvek napětí. Důvod proč se napětí využívá v dramatické výchově, je ten, že pomáhá udržovat pozornost a zájem dětí, ale také pomáhá a učí děti řešit náhlý problém v krizové situaci a odpovědnost za jeho výsledek. Z tohoto hlediska má výchovný cíl do budoucího života dětí, učí je k nesení následků za svá rozhodnutí a odpovědnému chování.

Podle Machkové (2011) je důležité vybírat metody a techniky tak, aby byly dostatečně přiměřené věku a vyspělosti hráčů. „*Přitom však je potřeba nepodléhat jim nekriticky, ale*

myslet i na „zónu nejbližšího vývoje“, tj. nabízet do hry to, k čemu hráči mohou už směřovat.(...) Pojem přiměřenost nelze chápat jen jako menší náročnost, neplatí jen „směrem dolů“, k menším dětem, ale také „směrem nahoru“. (...) Jestliže má jedinec ve hře poznávat a vyjadřovat sebe, má-li být autentickým, musí dostat materiál, na němž svoje postoje ke světu může demonstrovat a na němž může řešit svoje skutečné problémy (Machková, 2011, s. 25).

Valenta klasifikuje metody do několika skupin, což pomáhá k lepšímu pochopení možností užívat je při dramatické výchově v mateřské škole:

- I. „Metoda (ú)plné hry*
- II. Metody pantomimicko-pohybové*
- III. Metody verbálně-zvukové*
- IV. Metody graficko-písenné*
- V. Metody materiálově-věcné“ (Valenta, 2008, s. 123).*

Mezi metody pantomimicko-pohybové pak řadí různé varianty práce s pantomimou, patří sem například částečná pantomima, dotyková pantomima, mechanická pantomima nebo narativní pantomima, ozvučená pantomima a zpomalená pantomima. Také taneční drama, zrcadlení, živá loutka nebo živý obraz sem zahrnuje (Valenta, 2008).

Skupinu metod verbálně zvukových tvoří akce-narace, alej, alter ego, brainstorming, čtení, dabing, diskuze, dialogy, dotazování, hlasová cvičení, imaginativní hra nebo předávaná řeč a ticho (Valenta, 2008).

Následující metoda graficko-písenná obsahuje například dopisy, deníky, inzeráty, mapy-plány, obrazy, obrazné představy, a další (Valenta, 2008).

V poslední skupině metod materiálově-věcných mluví Valenta (2008) například o práci s kostýmem, s loutkou, s maskou, s prostorem, s rekvizitou, se světlem a stínem nebo se zástupnými předměty.

Ve vypsaném přehledu metod jsem vybrala opravdu ty, se kterými jsem se ve své vlastní praxi v MŠ setkala. Jejich množství pro práci s dramatickou výchovou s dětmi je ale mnohem větší.

Podle Marušáka (2008) je dítě díky metodám dramatické výchovy vtaženo do fiktivního světa, umožňujícího mu prožít si problémy a situace, získat nové zkušenosti. „*Metody*

dramatické výchovy nabízejí propojení osobnostního (...) a sociálního aspektu v procesu. Kvalita procesu je dána nejen nalezením významů, faktů, skutečností, ale i procesem samotným – kvalitou jejich hodnoty a smyslu, kvalitou a mírou sebeuplatnění a seberozvoje, kvalitou sociálního rozměru tohoto procesu“ (Marušák, 2008, s. 15). Metody dramatické výchovy mohou posloužit i jako pouhé zpestření výuky (v případě mateřské školy mluvíme o dni/dopoledni). Slouží také jako motivace k následujícím činnostem a získání zájmu o ni.

Mezi důležitý prvek metod dramatické výchovy patří hra v roli, o které více píše v kapitole věnované přímo jí. Dalším pojmem spojeným s metodami je situace. Konkrétně dramatická situace je vnímána jako vztah, který vede k nějaké akci. Měla by obsahovat nějaký děj, díky kterému mohou děti řešit nějaký problém. Je ovlivňována jejich emocemi a prožitky, a hlavně jejich rozhodnutími (Machková, 2004). Různorodost dne v MŠ nabízí nepřehledné množství situací a tedy i příležitostí pro využití dramatické výchovy a jejích metod.

V bezpečných a kontrolovaných podmínkách probíhá improvizace, která má tři roviny. Můžeme mluvit o improvizaci v pravém (užším) slova smyslu (= dramatická činnost); hře z patra (= hra bez textu) anebo o vypilované improvizaci (= hra bez psaného textu) (Machková 2004).

Dělení metod je mnohými autory členěno odlišně. Již jsem zmínila klasifikaci podle Valenty (2008). Machková (2004) uvádí několik dalších typů třídění metod dramatické výchovy. Mě osobně nejvíce zaujalo dělení metod od Budínské (2008), která vnímá podstatu dramatické hry v rozvíjení smyslového vnímání. Toto členění mi pro praxi učitele mateřské školy přijde jako jedno z nejpraktičtějších pro cílené vybírání oblastí, které chceme u dětí rozvíjet pomocí dramatické výchovy.

I. Pozornost, paměť, představivost

- a. zraková,
- b. sluchová,
- c. hmatová,
- d. čichová,
- e. pohybová,
- f. slovesná

II. Rytmus

- a. cvičení,

- b. etudy
- III. Jevištní řeč
 - a. dech,
 - b. hlas,
 - c. artikulace,
 - d. intonace)
- IV. Fantazie a tvořivost
 - a. výtvarná
 - b. slovesná
- V. Hry a etudy
 - a. soustředění,
 - b. situace a vztahy,
 - c. zvukové etudy,
 - d. hry s předměty,
 - e. obrazotvornost (Budínská, 2008).

2.4.1 Hra v roli

Hra v roli je jednou z nejvíce přínosných metod dramatické výchovy. Pomáhá nejenom dětem ale i učitelům ukázat skryté stránky jejich osobnosti v různých situacích. Každá role, do které se můžeme vžít, přináší spoustu nových poznatků o sobě samém.

Přikláním se k názoru Clarka (2008), podle kterého je hra v roli nejdůležitější složkou dramatické výchovy. Je to pro člověka jedna z nejpřirozenějších činností, se kterou se již narodil. Pomáhá nám rozvíjet sebe sama, pomocí někoho jiného, hraním v jeho „kůži“. Díky svým vlastním zkušenostem nahlíží každý člověk subjektivně na problém, který mu dramatická výchova nastiňuje, a díky němuž může sám sebe posunout dál. Jedinec využívá to, co již prožil a získává nové zkušenosti. Díky dramatické výchově, zejména hře v roli, se děti dostávají do rolí, které nejsou v jejich běžném okruhu zážitků dostupné, anebo ve kterých vidí možnost ohrožení a vystoupení z komfortní zóny. Fikce, dětem nabízí velké množství příležitostí, např. se mohou stát lupičem v bance, Červenou Karkulkou nebo záchranářem. Důležité je poskytnout dítěti pocit bezpečí a určit mu přesně stanovené hranice, aby věděl, kde začíná fikce a kde naopak realita. Po skončení aktivity je velmi důležité zdůraznit závěr hry. Některé děti nemají zkušenosti s tímto druhem činnosti, a vžijí

se do role natolik, že si do budoucího života nesou nějaký zážitek a následně ho vnímají jako skutečný. Proto by po jakékoliv dramatické činnosti mělo následovat její ukončení a zhodnocení. Aby se stala pro děti opravdu zřetelně uzavřenou činností.

Podle Marušáka (2008) je vhodná volba hry v roli podmíněna věkem a zkušenostmi účastníků aktivity s danou metodou. Také souhlasí s tím, že je velmi podstatné dodat dětem pocit bezpečí, a to proto, aby získaly důvěru nejen v sebe samé, ale také ve skupinu vrstevníků, před kterou budou něco prezentovat, dramatizovat a vyjadřovat své prožitky, myšlenky, pocity. Důležité je také nezapomínat na hodnocení aktivit a vyzdvihování povedených akcí.

I Machková (2011) tvrdí, že: „*v dramatické výchově hráči nikdy nesmějí mít obavy, že by se mohli zesměšnit nebo ztrapnit nebo že by si zvýšenou aktivitou přivodili nepříjemnosti, jako je zkoušení, napomínání, opravování. (...) Na nedostatky a chyby je nutno reagovat ne výtkou a opravováním, ale novým úkolem, podnětem k dalšímu, zajímavějšímu nebo sdělnějšímu řešení*“ (Machková, 2011, s. 30).

Hru v roli vykovává hráč nejen psychicky, ale i fyzicky. Zapojuje se do její realizace celým svým „já“. Jedná ve skutečném světě a to, co provede nebo uskuteční, mu dodává nové zkušenosti a prožitky. Základem hry v roli je vnitřní představa fiktivní situace přenesené do reálného světa. (Machková, 2004). K tomu, aby se děti i po interní stránce vžily do aktivity ve smyšleném světě, je potřeba vhodná motivace ze strany učitele. Tu volí učitel podle svého uvážení. Může to být tematický příběh, nabídka kostýmů, práce s loutkou či rekvizitou, nebo vstup do role samotného učitele.

Na závěr je tedy zřejmé, že všichni výše zmínění autoři se shodují, že je hra v roli opravdu dobrým výchovně – vzdělávacím prostředkem, kterého by byla škoda nevyužít. Přináší nesčetné množství možností, díky nimž se mohou děti realizovat ve skutečném světě s prožíváním toho fiktivního. Získávají spoustu nových prožitků a zkušeností, také sebedůvěru. Na konci každé činnosti ve hře v roli je důležité ji nejenom správně namotivovat, ale také ukončit a jasně uzavřít aktivitu. Je vhodné v ní i zhodnotit výsledky, ať už dobré tak i špatné, ze kterých se může učitel poučit pro další činnosti.

Po přečtení celé kapitoly jsme se dozvěděli, že je dramatická výchova přínosná a nabízí velké množství činností, za pomoci zmíněných metod a technik. Nejvyužitelnější pro hru s dětmi se stává hra v roli. Nabízí totiž nepřeberné množství nápadů a činností, které se díky ní dají

realizovat v prostředí mateřské školy. Pro děti se jakákoliv aktivita, které se účastní dospělý jedinec, tedy učitel, stává mnohem více zajímavější, než dominantně řízená činnost, která je postavená na porozumění teorii. Aby byla realizace úspěšná, je třeba přihlížet a neopomenout individuální potřeby dětí, charakterové vlastnosti osobnosti dítěte, a to že se opravdu každé dítě postaví k činnosti odlišně. Tímto tématem se budeme zabývat v následující kapitole.

3 Osobnost dítěte v dramatické výchově

Na úvod bychom chtěli připomenout, že opravdu každý jedinec je jedinečný. Má své vlastní citové projevy, potřeby, odlišně se vyrovnává se situacemi, je jiné povahy. Někdo může být optimista, jiný pesimista, někdo se obává projevit své vlastní já před ostatními lidmi, jiný se naopak rád „ukáže“ a předvede, co umí. O všem výše zmíněném se budeme zabývat v následujícím textu.

Obecně hovoříme o osobnosti jako o spojení biologických, sociálních a psychických znaků, které jsou u každého člověka jiné, v odlišném poměru. Každý člověk, ať už je to dítě nebo dospělý je jedinečnou bytostí, která má své specifické potřeby. Díky tomu, že je dramatická výchova ve své podstatě schopná zaměřit se na všechny složky osobnosti, poskytuje každému dítěti uspokojení jeho potřeb. Děti se při dramatické výchově otevírají a poznávají stránky svých osobností, které jim byly doposud skryté. Tiché děti získávají odvahu projevit se ve skupině a jistotu při zvládnání obtížných situací. Naopak děti nebojácné, otevřené, upovídané, zjišťují, že nejsou všichni stejní, učí se trpělivosti, shovívavosti a respektování jeden druhého. Samozřejmě, že mnoho aktivit i mimo dramatickou výchovu může dětem poskytnout podobné zkušenosti. Ale jenom ta dramatická činnost jim je předloží k prožití (Machková, 2017).

Pfeffer (2003) tvrdí, že je nutné přistupovat k dítěti s přihlédnutím k jeho charakterovým vlastnostem. Pokud se jedná o optimistu, je jasné, že jeho přístup k činnostem a k řešení problémů bude probíhat jinak než u pesimisty. U něho se dá naopak očekávat, že se k situacím bude stavět již od počátků negativně, nebude předpokládat, že může vyřešení problému zvládnout. Pokud bychom chtěli nahlédnout na řešení problémů v rámci dramatické výchovy, je zřejmé, že pro pesimistu bude mnohem obtížnější se projevit ve skupině, sebrat před ní odvahu k projevení sebe samého, otevření se druhým.

Každé dítě vyžaduje poskytování základních potřeb, ať už mluvíme o tělesných, psychických, sociálních, citových a dalších. Mezi jednu z nejpodstatnějších podmínek realizování dramatických činností, patří právě uspokojování potřeb, na což se často zapomíná. U malých dětí je tou nejvíce vyžadovanou potřebou pohybu, u těch starších je vhodné zaměřit se na přísun nových zážitků a zkušeností, které je motivuje k dalšímu a dalšímu poznávání. Mezi tu, kterou vyžadují všechny děti i dospělí, je potřeba někam patřit, možnost někam se začlenit, zapadnout. Mít možnost ve skupině zazářit a pocítit úspěch.

Pokud už víme, jakým způsobem přistupovat k různým věkovým kategoriím a dosáhneme toho, že se v naší skupině jedinců cítí každý rovnocenným členem, dochází k dalšímu problému. Tím jsou u mnoha dětí jejich charakterové vlastnosti, povahové rysy, na které je důležité nezapomenout. Děti, které jsou plaché a tiché se tak budou projevovat i ve skupině, budou pozorovat ostatní a jejich reakce na jejich chování. Proto není dobré na dramatickou výchovu a aktivitu v ní na děti tlačit a vynucovat si u všech stejné zapálení. Je vhodné nechat tichým jedincům možnost být pozorovatel, hodnotitelem situací, anebo při dramatizaci pohádek/příběhů držitelem kulisy. Děti tak budou mít pocit, že jsou součástí skupiny a i při neaktivních činnostech mohou pocítit úspěch, díky pochvale učitele nebo vrstevníků. Krůček po krůčku si snad každý najde nějakou činnost a pozici, v níž se bude cítit komfortně. Přinese mu ten správný prožitek. U dětí, které se ani po pozorování aktivit nechtějí jejich realizování zúčastnit a stále se straní, může pomoci jakákoliv skupinová i třeba rytmická činnost, kdy se zapojí a stanou součástí skupiny přirozeným způsobem, aniž by jim to přišlo nepříjemné (Machková, 2018).

Machková (2004) uvádí, jak s obtížně zvládnutelnými povahami dětí pracovat (výběr některých typů):

„Tiší:

- *pracovat ve dvojicích a trojicích*
- *mít dostatek času na přípravu*
- *poskytnout čas na získání jistoty*
- *(...)*

Upovídaní:

- *dávat úkoly, jako je zaznamenávání, zapisování na pokyn*
- *chválit ochotu pracovat, ale zdůraznit snahu povzbudit druhé*
- *(...)*

Agresivní:

- *umístit do skupiny s učitelem*
- *vyžadovat komentáře zaměřené na pozitivní jevy*
- *zavést pravidla, která vylučují agresivní typ chování (...)*“ (Machková, 2004, s. 89 – 90).

3.1 Emoce

Emoce a pocity jsou velmi podstatnou součástí našeho života a je důležité, aby si člověk během něho, hlavně na jeho začátku prožil, co nejvíce možných druhů a byl tak připravený na životní situace, které ho mohou potkat (Pfeffer, 2003). Pokud chceme dětem poskytnout „komfort“ prožít si toho, co nejvíce, vyzkoušet si nové věci a odnést si z toho zkušenosti, které doposud neměly šanci okusit. Je vhodné „sáhnout“ právě po dramatické výchově, protože je pro zkoušení nových věcí jako stvořená. Nabízí dětem nepřeborné množství různých aktivit zaměřených na rozličné situace, ve kterých si mohou vyzkoušet i emoce, které neznají, a jejich prožití. Neměli bychom se jako učitel soustředit pouze na ty dobré typy emocí, vždyť v životě nás také nepotkávají jenom dobré věci. Proto se nesmíme bát ani my, a nabídnout dětem prožít si smutek i radost, lež i pravdu, nenávisť, vztek, lásku, nespravedlnost,... Pokud si toto a mnohem více prostřednictvím dramatické výchovy vyzkouší „nanečisto“ a v bezpečném prostředí, mohou se stát odolnějšími k problémům v dnešní společnosti.

„Člověk se v průběhu svého vývoje učí správně vyhodnocovat různé pocity a tělesné a duševní vjemy, které jim odpovídají, a přiměřeně na ně reagovat. Můžeme si všimnout, že v určitém období děti některé emoce přímo vyhledávají a rády reakce na ně zkoušejí v bezpečném prostředí“ (Pfeffer, 2003, s. 32).

Z toho vyplývá, že je dobré dětem v mateřské škole takové situace připravovat, čímž jim pomůžeme k ovládnutí jejich emocí. Nehledě na to, že z praxe sama vím, jak si děti rády hrají na něco, co v běžném životě nemají možnost prožít. Dramatická výchova je proto velmi vhodným prostředkem, který všechno výše zmíněné poskytuje v rámci svých metod a technik. Rozvíjejí se tak, ale nejenom emoce, ale i fantazie a další přidružené dovednosti.

K emocionálnímu prožití dramatické výchovy pomáhá zejména hra, která dítě pohltí a tak může dítě opravdu poznat jiné pocity, než ty na které je „zvyklé“, které prožívá denně. Děti se dostanou do situace, v níž se ještě neocitly, a řeší tak nové situace, nové problémy (Marušák, 2008).

3.1.1 Sebevědomí a sebedůvěra

„Sebevědomí znamená být si vědom sám sebe, toho, co prožívám, co cítím, jaké mám potřeby. Znamená také mít vnitřní přesvědčení, že mám právo své myšlenky, emoce a potřeby vyjádřit. Znamená také být si vědom svých dobrých vlastností a schopností, svých silných a

slabých stránek a současně si dobře uvědomovat své slabosti a chyby. Z tohoto vědomí vzniká důvěra ve vlastní schopnosti a ve vlastní pocity“ (Pfeffer, 2003, s. 66). K tomu, aby si děti věřily a dokázaly své schopnosti zužitkovat, je vhodné prožít si úspěchu ve skupině, pochvaly učitele, uznání vrstevníků. Toto všechno probouzí v dětech pocit sebedůvěry a zbavuje je ostychu v projevu před ostatními.

Valenta (1994) vnímá sebevědomí jako pocit, kdy jedinec vnímá své kvality, své hodnoty, své kladné stránky. Cílem dramatické výchovy je dodat jedinci zdravé sebevědomí, které mu pomáhá projevit se úspěšně ve skupině lidí nebo například řešení životních situací.

Z uvedeného vyplývá, že sebevědomí i sebedůvěra jsou velmi důležité při prožívání různých situací v životech každého jedince. Díky dramatické výchově se tyto dvě podstatné vlastnosti lidí mohou vyvíjet a růst. Děti, které jsou svými charakterovými vlastnostmi otevřenější novým zkušenostem, může učitel nabízet jakékoliv dramatické aktivity. Pro děti uzavřenější a s větším ostychem nabízí dramatická výchova zocelování jejich povahových vlastností, poskytuje jim pocit bezpečí, v němž se mohou uvolnit, zbavit stresu. Tím bezpečným pocitem, že se jim nemůže vlastně nic stát a že je vše, co se bude dít, hra, se uvolní. A pak už mohou růst a zocelovat se úplně stejně jako všichni ostatní, jenom těmto dětem to bude trvat o trochu déle. Proto je důležité, aby byl učitel trpělivý a dodal jim dostatek času na otevření se.

4 Charakteristika učitele mateřské školy

Tématem této kapitoly je vyzdvihnutí významné a nezastupitelné role učitele mateřské školy. Jeho specifickým rysům osobnosti, jaké by měl takový jedinec mít nejlépe osobnost, co by měl splňovat, aby dokázal uspokojit většinu potřeb dětí, které má dennodenně na starosti a nese za ně zodpovědnost. S přihlédnutím k jeho vlastnostem a k zaměření práce nemohu opomenout hlavní a velmi přínosnou a důležitou metodu při dramatické práci s dětmi, tj. hrou v roli. Ta nabízí nespočetné množství možností, jak s dětmi pracovat, jiným a hlavně zajímavějším způsobem. Závěrem píšeme o samotném významu učitele mateřské školy a o tom, co všechno leží na jeho bedrech.

4.1 Osobnost učitele

Co bychom si měli pod pojmem učitel představit? Někdo si představí člověka, který vychovává naše děti, jiný zase, že je to osoba, která vyplňuje čas odloučení od matky, když ona musí jít pracovat. Anebo je to snad jenom chůva, která si s dětmi hraje a nic jiného s nimi nedělá? Kantorová učitelem označuje: „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti*“ (Kantorová, 2008, s. 163). V těchto pár větách je jasně a srozumitelně napsáno ve stručnosti vše, co by měl rodič vědět o práci učitele, se kterým tráví jeho dítě čas. Učitel není jenom chůva, záměrně dítě vzdělává a vychovává tak, aby získávalo co nejvíce podnětů k jeho vývoji. Měl by být nejenom vzdělaný ve svém oboru a znát veškeré vývojové zvláštnosti dětí, ale měl by být také kreativní a tvořivý. To pomáhá k tomu, aby se stal pro děti partnerem, kterého budou vyhledávat pro svoji hru.

„*Smékal (1995, s. 11) uvádí několik zásadních tezí o tvořivém přístupu v práci učitele* (Kantorová, 2004). Sama vybírám ty, které vnímám jako nejpodstatnější:

1. „*Tvořivý může být každý učitel.*
2. *Tvořivosti se lze naučit.*
3. *Tvořivost se může projevit jak v činnostech s věcmi, tak v činnostech s idejemi, ale i v činnostech s lidmi, v lidském jednání.*
4. *Jen tvořivý učitel může rozvíjet tvořivost žáků*“ (Kantorová, 2004, s. 172 – 173).

Práce učitele v jakékoliv vzdělávací instituci, nejenom v mateřské škole, je velmi náročnou. A to hlavně z toho důvodu, že musí reagovat pohotově a rychle na změny, mezi které patří například naladění dětí v rámci jejich zážitků a změn z rodinného prostředí. Nemusí se jednat pouze o záporné zážitky, ale i ty je třeba nějakým způsobem potřeba řešit, prožít s dětmi. Učitel se proto nevyrovnává pouze se svými úspěchy a neúspěchy, ale i s těmi, které ho obklopují (Kantorová, 2004).

Podle Marušáka (2008) je učitel nejenom zprostředkovatelem informací, ale je i organizátorem, motivátorem k činnostem nebo respektovaným partnerem. Pokud mluvíme o dramatické výchově, stává se nejdůležitější rolí učitele, role spoluhráče.

Pokud je řeč o učiteli, který se zaměřuje hlavně na výuku dramatické výchovy, je třeba, aby jeho kompetence byly schopny rozvíjet a obohacovat děti pomocí metod a technik dramatické výchovy, aby byl se dokázal přizpůsobovat nečekaným zvrátům při hře. Musí umět flexibilně reagovat na problémy, vstupovat do role, dokázat naplánovat dramatickou hru s určitým cílem, kterého chce dosáhnout. Pokud se jedná o učitele, který využívá dramatické výchovy v procesu mimopředmětového vzdělávání, k čemuž dochází i v mateřské škole je třeba, aby učitel vybíral tu techniku nebo metodu, na kterou má „zralou“ věkovou skupinu, své kompetence. Není vůbec na škodu, pokud se učitel seznamuje s metodami a s prací s dramatickou výchovou zároveň s dětmi. Existují totiž právě metody, které jsou zvládnutelné i pro začátečníky (jak děti, tak i učitele). Pedagog sám musí získat zkušenosti, které může získat pouze praxí (Marušák, 2008).

Pokud se učitel odhodlá, díky svým zkušenostem a povahovým vlastnostem k tomu začlenit dramatickou výchovu do své práce s dětmi, nabízí Ulrychová (2000) ve své knize jednoduchý „návod“, jak s touto výchovou pracovat tak, aby se činnosti povedly. Mezi její rady patří například:

- Vytvoření atmosféry přátelství a bezpečí
- Jasně stanovení pravidel soužití ve skupině
- Rozvíjení smyslového vnímání dětí (díky představivosti můžeme pracovat s dramatickou výchovou)
- Volba tématu, které bude zajímavé pro celou skupinu dětí
- Volba vhodné motivace

- Volba jednodušších, konkrétních a srozumitelných požadavků podle věku dětí
- Respektování potřeby pestrosti činností, reagování na změnu zájmu ve skupině, respektování potřeby pohybu
- Zřetelné stanovení rozdílu mezi skutečností a fantazijním světem

Učitel by měl při své práci počítat nejenom s úspěchem, ale měl by se umět vyrovnat s neúspěchem. Dát dětem dostatek času zvyknout si na novou aktivitu a zkusit si ji i vícekrát. Najít si k ní i k dětem cestu (Kantorová, 2008).

4.2 Učitel v roli

Pojem učitel v roli vnímám podle Ulrychové (2000) jako jednu z velmi důležitých a nenahraditelných technik dramatické výchovy, kdy získává nezastupitelnou úlohu v rámci přímé práce s menšími dětmi, tj. s dětmi v mateřské škole. Pomáhá učiteli realizovat situace, které není možné jen tak uskutečnit. Učitel v roli nabízí dětem dostatečnou motivaci už jenom tím, že je nejenom pozorovatelem a organizátorem, ale i přímým účastníkem situace, kterou pomáhá rozehrávat. Jelikož se účastní aktivity společně s dětmi, je pro ně určitou oporou, dodává jim jistotu a pocit bezpečí. Také se děti více uvolní a zapojí se do hry i ty, které by bez učitelovy pomoci nesebraly odvahu na vystoupení ze své ulity a projevení svého potenciálu. Není vůbec na škodu, pokud učitel využije k nastínění tématu hry a ke vtáhnutí dětí do hry nějaký vhodný kostým, či rekvizity. Zejména u menších dětí pomáhá využití rekvizity rozlišit, co je realitou a co hrou.

„Hra v roli učiteli umožňuje, aby:

- *Vtáhl děti rychle a účinně do dramatické akce,*
- *Umožnil jim spontánní a autentické reakce a jednání*
- *Vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku*
- *Udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel*
- *Prohluboval dětské přemýšlení o tématu a problému*
- *Nabídl dětem model vhodného jazyka a chování v roli*

- *Změnil styl vzájemné komunikace*“ (Ulrychová, 2000, s. 110-111).

Podle Clarka (2008) se učitel díky hře v roli stává nejenom partnerem při činnosti, ale také vzorem. Může ovlivňovat hru zevnitř a reagovat zároveň s dětmi na vzniklý problém. Není důležité, zda má učitel nějaké divadelní vzdělání nebo zkušenosti. Stačí, pokud se dokáže projevovat a reagovat aktivitu dětí. Díky tomu, že dítě vidí zaujetí učitele, je motivováno k tomu, aby se do hry také zapojilo. Učitel je motivátorem celé činnosti.

„Technika učitel v roli v žádném případě neohrožuje váš statut učitele. Hra v roli se vždy odehrává v rámci dramatické fikce, ta může být kdykoliv přerušena nebo zastavena, jestliže učitel pociťuje nutnost upevnit svou autoritu nebo zdůraznit učební cíl“ (Clark, 2008, s. 38). Proto se není opravdu čeho bát při využívání dramatické výchovy a jejích metod a technik. Naopak místo toho, aby děti znevažovaly učitelovo postavení, ho vnímají jako rovnocenného partnera, a váží si jeho zapálení pro činnost a jeho odvahy a riskování.

Machková (2004) souhlasí s tím, že učitel v roli přináší nejednu výhodu:

- *„Učitel je součástí dramatu a může spolu s třídou sledovat, co se právě děje.*
- *Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce.*
- *Může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci, takže všichni mohou pracovat ve vzájemné shodě.*
- *Má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení“* (Machková, 2004, s. 77).

Také zmiňuje, že i pro děti, které se účastní činnosti dramatické výchovy, je výhodné, pokud učitel vstupuje do role. Je jim poskytnuta možnost zkusit si vést skupinu, vyjádřit své postoje nebo najít si partnera pro hru a pocít bezpečí právě v učiteli (Machková, 2004).

Pokud mluvíme o učiteli v roli jako o jedné z technik dramatické výchovy, lze ji podle Valenty (2008) členit:

- *„Z hlediska zvoleného způsobu hry uvnitř „učitele v roli“*
- *Z hlediska množství v jednom dramatu učitelem sehraných rolí*
- *Z hlediska možnosti přenášení role mezi učitelem a žákem*
- *Z hlediska působení učitelem hrané postavy v čase hry“* (Valenta, 2008, s. 311).

Při první variantě může učitel volit pantomimu, hru nebo hlasové postupy. U druhé se může učitel rozhodnout, zda bude v celé činnosti pouze v jedné roli, nebo zda využije variabilitě

dramatické výchovy a bude své role měnit. V dalším bodě může učitel hrát buď sám anebo dochází k přenášení rolí během hry. U poslední možnosti sledujeme vliv působení učitele v roli na děti v roli a následně pak, jaký vliv měla činnost na děti (Valenta, 2008).

4.3 Význam učitele

Z historického hlediska, byl největší důraz kladen na osobnost učitele a jeho vztah k dítěti byl na přelomu 19. a 20. století, kdy se dbalo na uspokojování potřeb dítěte, a samotný vztah byl založen hlavně na oboustranné lásce, ve které ovšem nechyběl respekt a autorita. Tento postoj dodával dětem pocit bezpečí a jistotu. Naneštěstí se po několika letech přístup obrátil k horšímu (tělesné tresty, pozornost obrácena na politické myšlenky atd.), až v současné době opět zjišťujeme, že na něm bylo hodně dobrého (Kantorová, 2008, s. 165-166).

Podle Kantorové (2008) má učitel nejednu důležitou roli ve vzdělávacím a výchovném procesu. „*Učitel plánuje a organizuje výchovně-vzdělávací proces, vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Upevňuje výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, ověřuje je a hodnotí*“ (Kantorová, 2008, s. 191).

Na rozdíl od technických pomůcek dokáže učitel flexibilně reagovat na změny, které se během výchovně-vzdělávacího procesu dějí. Pouze učitel dokáže odpovědět na otázky dětí v plném rozsahu, ukazuje jim cestu k vyřešení jejich úkolu nebo problému. Dodává dětem motivaci k jejich práci. Mimo jiné působí také jako vzor dospělého, může svým chováním motivovat děti následujícím aktivitám. Pokud mluvíme o dramatických činnostech, jde zejména o hru v roli (Kantorová, 2008).

Učitel v předškolním vzdělávání má mít předem určené schopnosti, které rozvíjí zkušenosti, schopnosti a dovednosti dětí předškolního věku. Mezi základní roli pedagoga v mateřské škole je být pro děti inspirátorem, který tvoří podmínky pro práci a podporuje zvědavost dětí. Také musí být facilitátorem, který podporuje dítě při jeho rozhodnutích, a je i konzultantem, jenž získává důvěru dětí a radí jim při řešení problémů. Ovšem roli učitele lze také nazvat pečovatelkou, komunikátorkou, vůdcem, manažerem nebo radcem (Šmelová, 2014).

Podle RVP PV (2018) musí učitel vzdělávat tak, aby podporoval zdravé sebevědomí dětí a rozvoj jejich řečových schopností. Měl by jim dodat dostatečné množství podnětů a podporovat radost z učení se nových věcí. S rodiči by měl udržovat partnerské vztahy a posilovat jejich zájem a účast na aktivitách pořádaných mateřskou školou.

EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme se věnovali charakteristice dramatické výchovy a oblastí, které s ní souvisí. Přihlédli jsme k osobnosti učitele i dítěte, kteří jsou podstatnými milníky pro vznik dramatické aktivity. V empirické části na ni navazujeme výzkumným šetřením zabývajícím se využíváním dramatické výchovy a míry jejího výskytu při práci učitelů s předškolními dětmi.

Zaměříme se na to, zda je dramatická výchova v praxi učitelů mateřských škol využívána k všestrannému rozvoji osobnosti dětí. Konkrétněji se budeme orientovat na to, jaké metody dramatické výchovy učitelé využívají při práci s těmi předškolními. Zda má prostředí (město x vesnice), ve kterém je dramatická výchova realizována, nějaký vliv na větší zastoupení v rámci práce s dětmi během dne. Můžeme se opírat o folklor a zvyky, které jsou ve vesnickém prostředí poněkud rozvinutější a lidé v těchto místech se sami snaží předávat dál zažitě tradice. Dále nás také zajímá, jaký počet dětí je podle učitelů ten nejvhodnější pro úspěšnou realizaci dramatických aktivit.

Výzkumným vzorkem a tedy respondenty šetření budou učitelé mateřských škol, u kterých sledujeme, zda prostředí mateřské školy, nejvyšší dosažený stupeň vzdělání učitelů, zájem navštěvování dramatických kurzů nebo počet dětí ve třídě může nějakým způsobem ovlivnit využívání a uskutečňování dramatické výchovy.

Empirická část diplomové práce byla rozdělena do několika fází: pilotáž, vlastní výzkum a závěr.

5 Hlavní design výzkumu

Výzkumný problém

Je dramatická výchova využívána učiteli mateřských škol v kontextu s všestranným rozvojem osobností dětí předškolního věku?

Hlavní cíl

Zjistit, zda je dramatická výchova v mateřských školách využívána jako prostředek pro všestranný rozvoj dětí předškolního věku.

Dílčí cíle empirické části

- Zjistit, porovnat a vyhodnotit, v jakém prostředí je dramatická výchova využívána častěji (město x vesnice).
- Zjistit, porovnat a vyhodnotit, jaké metody a techniky jsou v mateřských školách využívány nejčastěji.
- Zjistit, porovnat a vyhodnotit, jaký počet dětí ve třídě je vhodný pro úspěšnou realizaci dramatických aktivit.
- Zjistit, porovnat a vyhodnotit, zda se úroveň vzdělání pedagogů odráží v četnosti využívání dramatické výchovy v praxi.
- Zjistit, porovnat a vyhodnotit, zda má vliv na využívání dramatické výchovy navštěvování kurzů dané výchovy učiteli mateřských škol.

Dílčí výzkumné otázky

- V jakém prostředí (město x vesnice) se dramatická výchova objevuje ve větším zastoupení?
- Jaké metody a techniky využívají učitelé mateřských škol v praxi s dětmi nejčastěji?
- Jaký je vyhovující počet dětí ve třídách mateřských škol pro práci s dramatickou výchovou?
- Ovlivňuje učitele mateřských škol úroveň jejich vzdělání při využívání dramatické výchovy?

- Setkal se učitel v průběhu studia s dramatickou výchovou?
- Navštěvuje učitel nebo má zájem navštěvovat kurzy dramatické výchovy?

Formulace hypotéz

Hypotézy jsme rozdělily do tří oblastí podle zkoumaného problému. Každá z nich se skládá ze dvou popřípadě tří hypotéz, které na sebe navazují. Nejprve se zaměřujeme na získání dat v rámci počtu odpovědí respondentů k danému tématu, a následně na četnost výskytu ve srovnání s dobou, které učitelé mateřských škol věnují prostor pro všestranný rozvoj dětí. K jednotlivým hypotézám přistupujeme z hlediska nulové a alternativní hypotézy. Pro zpracování hodnot pomocí χ^2 – kvadrát testu nebylo potřeba stanovování věcné hypotézy.

Oblast: prostředí mateřské školy

Hypotéza 1

H₀ Dramatická výchova je využívána ve vesnických mateřských školách stejně jako v těch městských.

H_A Dramatická výchova je ve vesnických mateřských školách využívána více než ve městských.

Hypotéza 2

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy je stejná ve vesnických mateřských školách jako v těch městských.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy se liší ve vesnických a městských mateřských školách.

Oblast: děti v mateřské škole

Hypotéza 3

H₀ Zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol nezávisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

H_A Zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol závisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

Hypotéza 4

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol nezávisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol závisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

Oblast: pedagog a jeho vzdělání

Hypotéza 5

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na úrovni vzdělání pedagoga.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na úrovni vzdělání pedagoga.

Hypotéza 6

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na tom, zda se učitel s ní setkal v průběhu svého studia.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na tom, zda se učitel s ní setkal v průběhu svého studia.

Hypotéza 7

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na tom, zda učitel nyní navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na tom, zda učitel nyní navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy.

Výzkumný vzorek

Dotazníkového šetření se účastnili učitelé a učitelky mateřských škol z celé České republiky. Vycházeli jsme ze statistického měření ke školnímu roku 2017/2018 (Český statistický úřad [online]), kdy na našem území pracovalo s dětmi 30 303,2 učitelů. Tento počet se pro nás stává základním souborem, kterým rozumíme podle Chráska (2016): „*všechny prvky (osoby, situace), patřící do skupiny, kterou zkoumáme*“ (Chráska, 2016, s. 17). S přihlédnutím k tomu, že je tento soubor pro šetření příliš velkým, rozhodli jsme se pro prostý náhodný výběr. Tím pádem máme jistotu, že při vyhodnocování dat získáme různorodou škálu odpovědí (jiná

úroveň vzdělání, odlišná volba metod pro práci s dramatickou výchovou atd.). Pro naše šetření jsme zvolili náhodný výběr o počtu 400 osob, přičemž jsme vycházeli z tabulky 9.4 *Sample sizes for various populations of size 10 to 500 milion* (Johnson, 2012, s. 234).

Dotazníky byly do mateřských škol dodány buď osobně, do vzdálenějších byly odeslány emailem s průvodním dopisem a prosbou.

Metody vyhodnocení dat

Pro sledování rozdílů odpovědí pedagogů na otázky dotazníků podle různých charakteristik je použit χ^2 -test (chí – kvadrát test) nezávislosti v kontingenční tabulce. Ten porovnává napozorované četnosti s teoretickými, jež lze očekávat v případě nezávislosti odpovědí. V tom případě má testové kritérium G přibližně χ^2 -rozdělení. V případě, že jeho hodnota překročí tu kritickou, zamítne se za zvolené hladiny významnosti (nejčastěji $\alpha= 5 \%$) nulovou hypotézu H_0 o nezávislosti. Pak považujeme závislost odpovědí na daném faktoru za dokázanou (Hindls a kol., 2006).

6 Pilotáž

Pro výzkum jsme zvolili mateřské školy v rozdílných prostředích a to na vesnicích a ve městech. K získání potřebných dat pro vyhodnocení šetření byl nejprve zvolen rozhovor s učitelkami, aby byl dotazník vytvořen ve správném a logickém pořadí a složení otázek. Po diskuzi nad dotazníkem následovalo upravení otázek a byl přidán slovníček pojmů souvisejících s dramatickou výchovou pro lepší srozumitelnost při vyplňování dotazníků.

V pilotáži se výzkumným vzorkem staly 4 učitelky – 2 z městské a 2 z vesnické mateřské školy. Byl vytvořen nestandardizovaný dotazník, který je i hlavním výzkumným nástrojem práce.

Cíle pilotáže:

- Vytvořit první verzi dotazníku potřebného pro získání dat
- Realizovat rozhovory s učiteli mateřských škol nad dotazníky a jejich srozumitelností
- Vytvořit finální verzi dotazníku a rozdáni a rozeslání do mateřských škol.

Popis rozhovoru

Každá učitelka byla seznámena s účelem, za kterým ke schůzkám došlo. Jednotlivé schůzky trvaly přibližně 1 hodinu, kdy proběhla diskuze nad otázkami a jejich možnými východisky. Nejprve si samy podle svého uvážení dotazníky pročetly, zkusily vyplnit a následně sdílely samotné odpovědi a připomínky k otázkám. Některé z nich musely být upraveny z otevřených na uzavřené z toho důvodu, že bychom při vyhodnocování dotazníků neměly dostatečný počet odpovědí k potvrzování či vyvracení hypotéz a k výpočtu výsledků.

Následně proběhlo sdílení poznatků z praxe a to zejména těch, které jsou spojeny s prostředím, které by mělo být pro dramatickou výchovu nejpřívětivější. Učitelky z vesnických mateřských škol se shodly, že tradice a zvyky v jejich mateřské škole opravdu podporují. Vynášejí Morénu, slaví Velikonoce, dodržují lidové zvyky Vánoc, povídají si s dětmi o Dušičkách, Masopustu, atd. Vše mají zaměřené tak, aby si děti prožily danou tradici. Díky „rodinnému“ prostředí, ve kterém se mateřské školy nacházejí, je možná spolupráce s domovem důchodců, zde realizují společné dílničky, kde se děti učí vyrábět vánoční dekorace, zdobí vajíčka a další. Každé období přináší něco nového. Za možnost propojení zkušeností starších generací s těmi nejmenšími připravují děti „na oplátku“ pro veřejnost různá vystoupení. Ať už se jedná o dramatizace pohádek, pohádková odpoledne, kdy si děti i dospělí oblečou kostýmy a jsou celé odpoledne ve hře v roli.

Na rozdíl od vesnických mateřských škol jsou učitelky v těch městských omezené možnostmi prostředí a uvědomují si, že to jejich sice neposkytuje takové příležitosti k propojení zkušeností starších osob s malými dětmi, ale nabízí zase jiné možnosti pro realizaci dramatických aktivit. Ve městě děti více navštěvují muzea, kina, divadla, památky, které město nabízí. Díky vycházkám po okolí mateřské školy, tak děti vidí např. morový sloup na náměstí, a hned mají téma pro práci s dramatickou výchovou. Pokud se v městě vyskytuje hrad nebo zámek, také ho učitelky viděly jako dobrou příležitost pro práci s dětmi.

Z uvedeného krátkého shrnutí rozhovorů s učitelkami můžeme vidět, že každé prostředí poskytuje určité příležitosti pro využívání metod a technik dramatické výchovy, ale také sledujeme rozdíly v jejich pojetí. Na vesnicích se zaměřují hodně na tradice, které šíří dál, spolupracují se staršími generacemi. Ve městech zase naopak vidí atraktivitu ve variabilnosti prostředí, které jim poskytuje navštěvování různým kulturních míst, vystoupení nebo akcí.

Všechny čtyři paní učitelky se shodly v tom, že realizují i řízenou dramatickou aktivitu, kdy děti vedou a připravují na různá vystoupení pro maminky, vánoční besídky atd., ale nepřipouštějí, že by nedaly dětem prostor pro jejich nápady a projevy. Někdy samotný nápad jednoho dítěte položí základy pro povedené vystoupení.

Závěrem pilotáže s učitelkami proběhlo dokončení úprav otázek s tím, že bude na závěr přiložen krátký slovníček pojmů. Zamezíme tak špatnému pochopení metod a technik dramatické výchovy. Předpokladem pro možnou komplikaci v této oblasti byla terminologie z citované literatury, přičemž mohou někteří učitelé aktivity realizovat, ale neznat přesný pojem.

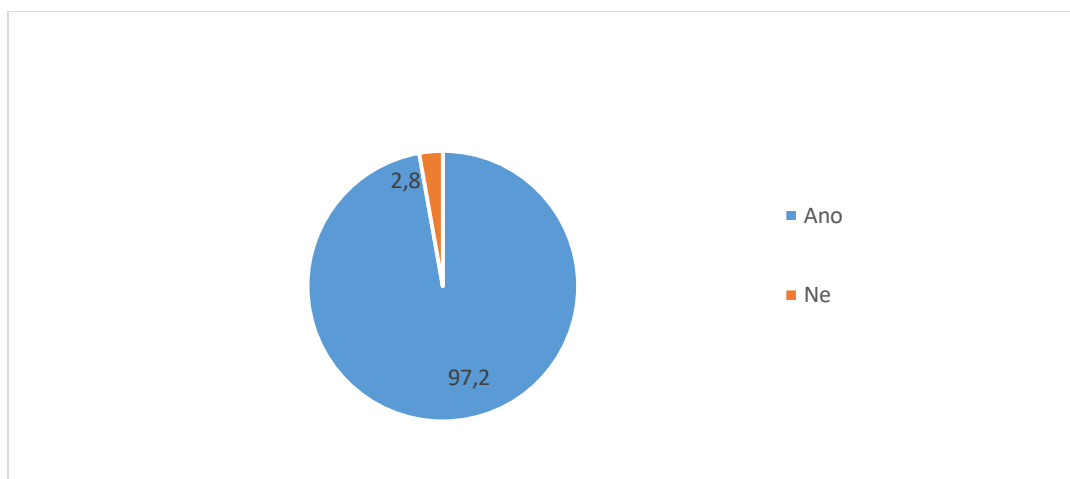
7 Vyhodnocení výzkumných otázek

V rámci tabulky č. 1 a grafu č. 1 můžeme vidět, že dramatická výchova je využívána učiteli mateřských škol. Oslovený počet respondentů byl 400, přičemž jeden z nich na tuto otázku neodpověděl. V celkovém součtu spatřujeme jako potěšující, že je dramatická výchova součástí práce učitelů s dětmi.

Tabulka č. 1: Využívání dramatické výchovy v práci s dětmi

	N	%
Ano	388	97,2
Ne	11	2,8
Celkem	399	100

Graf č. 1: Využívání dramatické výchovy v práci s dětmi (%)

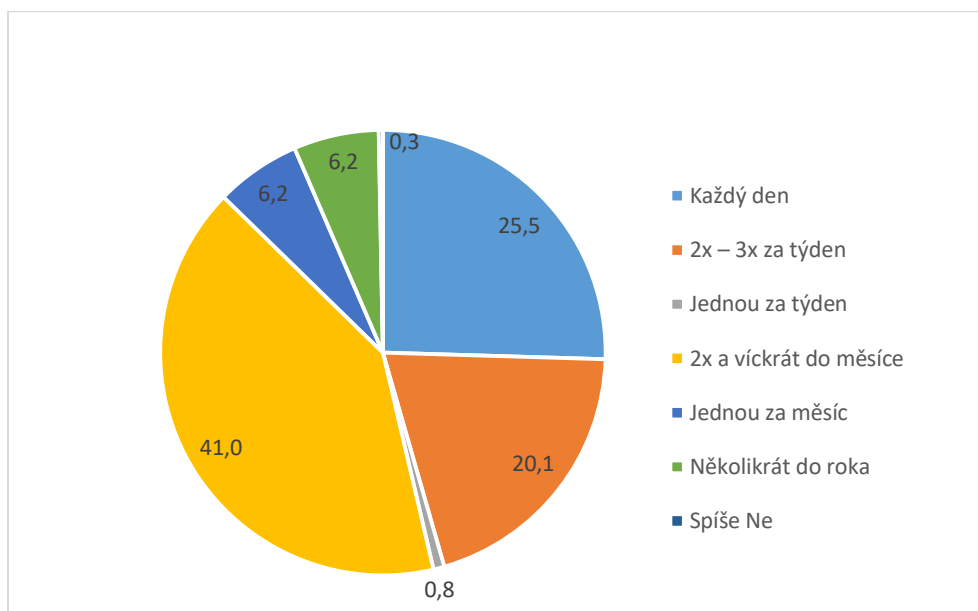


V rámci deváté otázky z dotazníků jsme zjistili i jak často bývá dramatická výchova v praxi učitelů mateřských škol začleňována při jejich práci během celého dne v mateřské škole

Tabulka č. 2: Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol

	n	%
Každý den	99	25,5
2x – 3x za týden	78	20,1
Jednou za týden	3	0,8
2x a víckrát do měsíce	159	41,0
Jednou za měsíc	24	6,2
Několikrát do roka	24	6,2
Spíše Ne	1	0,3
Celkem	388	100

Graf č. 2: Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol

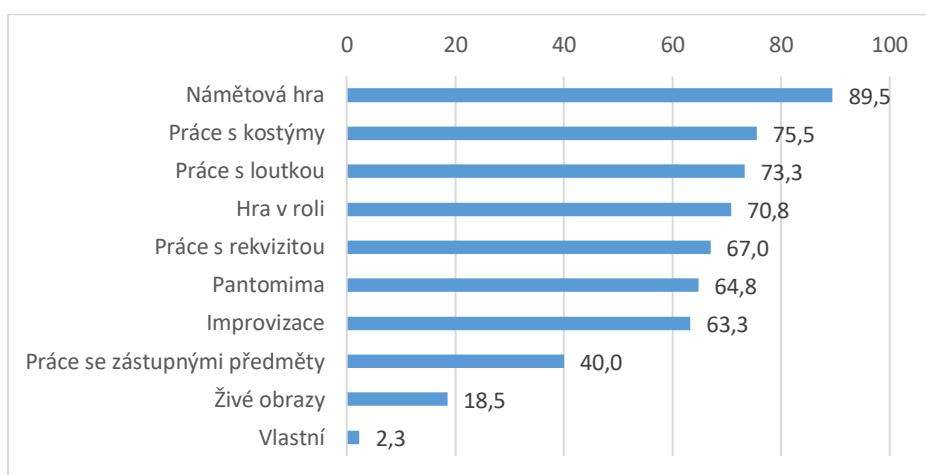


Tabulka č. 3: Metody a techniky využívané při práci s dětmi předškolního věku

	n	%
Námětová hra	358	89,5
Práce s kostýmy	302	75,5
Práce s loutkou	293	73,3
Hra v roli	283	70,8
Práce s rekvizitou	268	67,0
Pantomima	259	64,8
Improvizace	253	63,3
Práce se zástupnými předměty	160	40,0
Živé obrazy	74	18,5
Vlastní	9	2,3
Celkem	400	-

*Součet procent nedává 100 % z důvodu možností více odpovědí.

Graf č. 3: Metody a techniky využívané při práci s dětmi předškolního věku



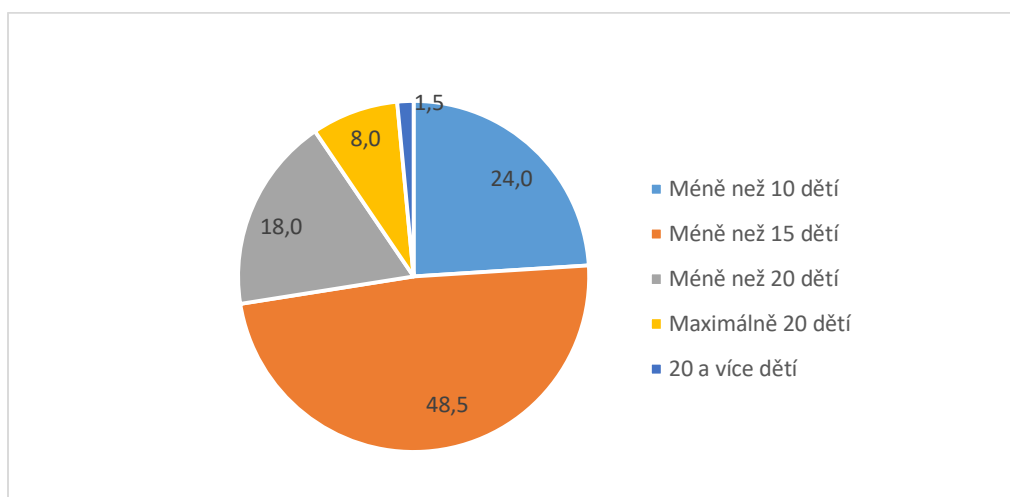
Jak můžeme vidět nejčastější zastoupení má při práci s dětmi a s dramatickou výchovou námětová hra, která provází děti během celého dne nejenom v rámci spontánní hry, ale učitel ji může využít i jako řízenou aktivitu, u které podle potřeby volí rozvíjenou složku osobnosti dítěte (např. redaktor – jazykové dovednosti, prodavač – předmatematické dovednosti, spisovatel – rozvoj grafomotoriky).

Dalším velmi podstatným problémem, který ztěžuje práci učitelů s dramatickou výchovou je maximální počet dětí ve třídě, který je v současné době 28 dětí, a je ve většině mateřských škol opravdu naplněn až do posledního volného místa. Z toho důvodu může být pro některé učitele více problematické a obtížné zrealizovat dramatickou činnost v tak velkém počtu dětí. Obzvláště to může být překážkou při snaze splnit všechny potřeby dětí a přihlížení k jejich individuálním potřebám, které je nutné rozvíjet u každého dítěte opravdu individuálně. Z následující tabulky č. 25 můžeme vidět, že učitelé inklinují ke sníženému počtu dětí ve třídě a nejvíce by pro ně byl vyhovující počet 15 dětí celkem.

Tabulka č. 4: Vhodný počet dětí při využívání dramatické výchovy

	n	%
Méně než 10 dětí	96	24,0
Méně než 15 dětí	194	48,5
Méně než 20 dětí	72	18,0
Maximálně 20 dětí	32	8,0
20 a více dětí	6	1,5
Celkem	400	100

Graf č. 4: Vhodný počet dětí při využívání dramatické výchovy



8 Testování hypotéz

HYPOTÉZA 1

H₀ Dramatická výchova je využívána ve vesnických mateřských školách stejně jako v těch městských.

H_A Dramatická výchova je ve vesnických mateřských školách využívána více než ve městských.

Hypotéza č. 1 je v rámci dotazníkového archu v rámci šesté a sedmé otázky. V první z nich jsme zjišťovali, v jakém prostředí se mateřská škola nachází. Ve druhé otázce nás zajímal názor, zda oslovení respondenti souhlasí s tím, že jejich prostředí je ovlivňováno okolím, ve kterém se mateřská škola nachází.

Odpovědi na zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle typu prostředí mateřské školy. Tyto rozdíly však nejsou podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P-hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,328, tedy větší než 0,05, proto nezamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a neprokázala se závislost zařazení dramatické výchovy na prostředí mateřské školy. Podle této otázky se tak nepotvrdila hypotéza, že dramatické výchova je využívána jinak často podle typu prostředí mateřské školy.

Tabulka č. 5: Součet respondentů odpovídajících na prostředí, ve kterém se vyskytuje jejich mateřská škola (město x vesnice)

n	Ano	Ne	Celkem
Město	225	8	233
Vesnice	163	3	166
Celkem	388	11	399

Tabulka č. 6: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (město x vesnice)

%	Ano	Ne	Celkem
Město	96,6	3,4	100
Vesnice	98,2	1,8	100
Celkem	97,2	2,8	100

Tabulka č. 7: Výpočet odpovědí respondentů v χ^2 – Square testu (město x vesnice)

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,956	1	,328
Likelihood Ratio	1,004	1	,316
N of Valid Cases	399		

HYPOTÉZA 2

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy je stejná ve vesnických mateřských školách jako v těch městských.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy se liší ve vesnických a městských mateřských školách.

V rámci Hypotézy 1 jsme se zaměřili ještě na to, zda se dramatická výchova může v odlišném prostředí objevovat jinak a tedy, že může být ve městě využívána v jiné míře četnosti a naopak.

Odpovědi na četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle typu prostředí mateřské školy. Tyto rozdíly však nejsou podle χ^2 – kvadrát testu statisticky významné. P – hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,236, tedy větší než 0,05, proto nezamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a neprokázala se závislost četnosti zařazení dramatické výchovy na prostředí mateřské školy. Podle této otázky se tak nepotvrdila hypotéza, že dramatické výchova je využívána jinak často podle typu prostředí mateřské školy.

Tabulka č. 8: Součet odpovědí respondentů v rámci otázky na četnost výskytu dramatické výchovy v rámci jejich práce s dětmi

n	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Město	50	44	1	102	17	13	1	228
Vesnice	49	34	2	57	7	11	0	160
Celkem	99	78	3	159	24	24	1	388

Tabulka č. 9: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (četnost výskytu)

%	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Město	21,9	19,3	0,4	44,7	7,5	5,7	0,4	100
Vesnice	30,6	21,3	1,3	35,6	4,4	6,9	0,0	100
Celkem	25,5	20,1	0,8	41,0	6,2	6,2	0,3	100

Tabulka č. 10: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (četnost výskytu)

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,024	6	,236
Likelihood Ratio	8,417	6	,209
N of Valid Cases	388		

HYPOTÉZA 3

H₀ Zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol nezávisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

H_A Zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol závisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

Druhá hypotéza se zaměřuje na vhodný počet dětí pro práci s dramatickou výchovou tak, aby byl výsledek pro každé z nich co nejpřínosnější. V dotazníkovém šetření se touto hypotézou zabývaly zejména otázky jedenáct a dvanáct. V běžné třídě mateřské školy je povolený maximální počet dětí 28, přičemž je snižován dle individuálních potřeb dětí v rámci probíhající inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve většině případů bývá tento počet obsazen do posledního možného místa, a proto může být pro některé učitele problematické pracovat s tak velkou skupinou dětí, ke které je potřeba přistupovat individuálně. Otázkou a tedy hypotézou je to, zda by při snížení počtu dětí ve třídách probíhala dramatická výchova v mateřských školách častěji, nebo není množství dětí ve třídě nosným problémem.

Odpovědi na zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy. Tyto rozdíly však nejsou podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P – hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,115, tedy větší než 0,05, proto nezamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a neprokázala se závislost

zařazení dramatické výchovy na názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy. Podle této otázky se tak nepotvrdila hypotéza, že pro úspěšnou realizaci dramatické výchovy je určující vhodný počet dětí ve třídě.

Tabulka č. 11: Součet odpovědí respondentů v rámci otázky zaměřené na vhodný počet dětí ve třídách pro využívání dramatické výchovy

n	Ano	Ne	Celkem
Méně než 10 dětí	95	1	96
Méně než 15 dětí	187	6	193
Méně než 20 dětí	71	1	72
Maximálně 20 dětí	30	2	32
20 a více dětí	5	1	6
Celkem	388	11	399

Tabulka č. 12: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (počet dětí ve třídách)

%	Ano	Ne	Celkem
Méně než 10 dětí	99,0	1,0	100
Méně než 15 dětí	96,9	3,1	100
Méně než 20 dětí	98,6	1,4	100
Maximálně 20 dětí	93,8	6,3	100
20 a více dětí	83,3	16,7	100
Celkem	97,2	2,8	100

Tabulka č. 13: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (počet dětí ve třídách)

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,432	4	,115
Likelihood Ratio	5,208	4	,267
N of Valid Cases	399		

HYPOTÉZA 4

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol nezávisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol závisí na jejich názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy.

Pro bližší prozkoumání tohoto problému jsme spojily odpovědi respondentů z otázky pro počet dětí ve třídě s četností výskytu dramatické výchovy při práci v mateřských školách.

Výsledkem je, že se odpovědi na četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy. Tyto rozdíly jsou navíc podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P – hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,003, tedy menší než 0,05, proto zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a dokázala se závislost četnosti zařazení dramatické výchovy na názoru, kolik dětí je vhodný počet při využívání dramatické výchovy. Podle této otázky se tak potvrdila hypotéza, že pro úspěšnou realizaci dramatické výchovy je určující vhodný počet dětí ve třídě.

Tabulka č. 14: Součty odpovědí respondentů v otázce četnosti využívání dramatické výchovy při práci s dětmi ve spojení s vhodným počtem dětí ve třídě

n	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Méně než 10 dětí	18	23	0	37	8	6	1	93
Méně než 15 dětí	38	36	2	95	10	8	0	189
Méně než 20 dětí	28	13	1	21	2	5	0	70
Maximálně 20 dětí	10	6	0	6	3	5	0	30
20 a více dětí	5	0	0	0	1	0	0	6
Celkem	99	78	3	159	24	24	1	388

Tabulka č. 15: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (četnost výskytu dramatické výchovy + vhodný počet dětí)

%	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Méně než 10 dětí	19,4	24,7	0,0	39,8	8,6	6,5	1,1	100
Méně než 15 dětí	20,1	19,0	1,1	50,3	5,3	4,2	0,0	100
Méně než 20 dětí	40,0	18,6	1,4	30,0	2,9	7,1	0,0	100
Maximálně 20 dětí	33,3	20,0	0,0	20,0	10,0	16,7	0,0	100
20 a více dětí	83,3	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	100
Celkem	25,5	20,1	0,8	41,0	6,2	6,2	0,3	100

Tabulka č. 16: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (četnost výskytu dramatické výchovy + vhodný počet dětí)

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,902	24	,003
Likelihood Ratio	47,789	24	,003
N of Valid Cases	388		

HYPOTÉZA 4

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na úrovni vzdělání pedagoga.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na úrovni vzdělání pedagoga.

Ve třetí hypotéze nás zajímá, jak moc může ovlivňovat učitele mateřských škol jejich nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, a zda má nějaký vliv na četnost využívání dramatické výchovy při jejich práci s dětmi. Výpočty proběhly ve spojení získaných zkušeností s četností výskytu v rámci práce s dětmi v mateřských školách. Na tuto problematiku jsme nahlíželi zejména ve třetí, čtvrté a páté otázce.

Odpovědi na četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle vzdělání pedagoga. Tyto rozdíly jsou navíc podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P-hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,014, tedy menší než 0,05, proto zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a dokázala se závislost četnosti zařazení dramatické výchovy na úrovni vzdělání pedagoga. Podle této otázky se potvrdila hypotéza, že úroveň vzdělání pedagogů se odráží v četnosti využívání dramatické výchovy v praxi.

Tabulka č. 17: Součty odpovědí respondentů v otázce nejvyššího dosaženého stupně vzdělání ve spojení s četností využívání dramatické výchovy

n	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
SŠ	50	34	2	61	11	16	0	174
VOŠ	5	6	1	7	1	3	0	23
VŠ - Bc.	29	33	0	73	9	4	0	148
VŠ - Mgr.	15	5	0	18	2	1	1	42
Celkem	99	78	3	159	23	24	1	387

Tabulka č. 18: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (vzdělání + četnost výskytu dramatické výchovy)

%	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
SŠ	28,7	19,5	1,1	35,1	6,3	9,2	0,0	100
VOŠ	21,7	26,1	4,3	30,4	4,3	13,0	0,0	100
VŠ - Bc.	19,6	22,3	0,0	49,3	6,1	2,7	0,0	100
VŠ - Mgr.	35,7	11,9	0,0	42,9	4,8	2,4	2,4	100
Celkem	25,6	20,2	0,8	41,1	5,9	6,2	0,3	100

Tabulka č. 19: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (vzdělání + četnost výskytu dramatické výchovy)

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,603	18	,014
Likelihood Ratio	29,817	18	,039
N of Valid Cases	387		

HYPOTÉZA 5

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na tom, zda se učitel s ní setkal v průběhu svého studia.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na tom, zda se učitel s ní setkal v průběhu svého studia.

Zde se zaměříme na to, jak mohou znalosti a zkušenosti učitelů v rámci dramatické výchovy ovlivnit jejich práci s dramatickou výchovou.

Odpovědi na četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle toho, zda se s ní učitel v průběhu svého studia setkal. Tyto rozdíly jsou navíc podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P – hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,001, tedy menší než 0,05, proto zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a dokázala se závislost četnosti zařazení dramatické výchovy na faktu, zda se s ní učitel v průběhu svého studia setkal, či nikoliv. Podle této otázky se potvrdila hypotéza, že úroveň vzdělání pedagogů se odráží v četnosti využívání dramatické výchovy v praxi.

Tabulka č. 20: Součty odpovědí respondentů v rámci vzdělanosti v oboru v průběhu jejich studia v závislosti na četnost výskytu dramatické výchovy při jejich práci

N	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíš Ne	Celkem
Ano, setkala, a byla pro mě přínosná	85	71	2	138	17	15	0	328
Ano, setkala, ale nevnímám ji jako přínosnou	10	7	0	12	6	6	1	42
Ne, nesetkala jsem se s ní vůbec	4	0	1	9	1	3	0	18
Celkem	99	78	3	159	24	24	1	388

Tabulka č. 21: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (zkušenosti + četnost výskytu dramatické výchovy)

%	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Ano, setkala, a byla pro mě přínosná	25,9	21,6	0,6	42,1	5,2	4,6	0,0	100
Ano, setkala, ale nevnímám ji jako přínosnou	23,8	16,7	0,0	28,6	14,3	14,3	2,4	100
Ne, nesetkala jsem se s ní vůbec	22,2	0,0	5,6	50,0	5,6	16,7	0,0	100
Celkem	25,5	20,1	0,8	41,0	6,2	6,2	0,3	100

Tabulka č. 22: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (zkušenosti + četnost výskytu dramatické výchovy)

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,460	12	,001
Likelihood Ratio	28,412	12	,005
N of Valid Cases	388		

HYPOTÉZA 6

H₀ Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol nezávisí na tom, zda učitel nyní navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy.

H_A Četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol závisí na tom, zda učitel nyní navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy.

Zde si pokládáme otázku, zda zájem ze strany učitelů dále se vzdělávat v rámci různých kurzů či školení v oboru dramatické výchovy, ovlivňuje četnost jejího výskytu v rámci práce s dětmi.

Odpovědi na četnost zařazení dramatické výchovy v praxi mateřských škol se liší podle toho, zda učitel navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy. Tyto rozdíly však nejsou podle chí-kvadrát testu statisticky významné. P – hodnota (Asymptotic Significance) vyšla 0,311, tedy

větší než 0,05, proto nezamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti a neprokázala se závislost četnosti zařazení dramatické výchovy na faktu, zda učitel navštěvuje kurzy v oboru dramatické výchovy. Podle této otázky se tak nepotvrdila hypotéza, že úroveň vzdělání pedagogů se odráží v četnosti využívání dramatické výchovy v praxi.

Tabulka č. 23: Součty odpovědí respondentů v rámci účasti na kurzech (navštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

n	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Ano	29	19	0	29	3	6	0	86
Ne	70	59	3	130	21	18	1	302
Celkem	99	78	3	159	24	24	1	388

Tabulka č. 24: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (navštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

%	Každý den	2x – 3x za týden	Jednou za týden	2x a vícekrát do měsíce	Jednou za měsíc	Několikrát do roka	Spíše Ne	Celkem
Ano	33,7	22,1	0,0	33,7	3,5	7,0	0,0	100
Ne	23,2	19,5	1,0	43,0	7,0	6,0	0,3	100
Celkem	25,5	20,1	0,8	41,0	6,2	6,2	0,3	100

Tabulka č. 25: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (navštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,104	6	,311
Likelihood Ratio	8,018	6	,237
N of Valid Cases	388		

9 Diskuze

V následující kapitole se budeme zabývat shrnutím výsledků dotazníkového šetření. Rozebereme si popisnou statistiku – tedy vyhodnocení dílčích výzkumných otázek, zaměříme se na problematiku hypotéz a jejich výsledků, a podíváme se na světové mínění několika autorů na využívání dramatické výchovy v mateřských školách.

Díky vyhodnocení výzkumných otázek můžeme s jistotou a s radostí říci, že se dramatická výchova v mateřských školách objevuje. To v jakém množství už je jen na daném učiteli, jak si je jistý při samotné realizaci s dětmi. Dále jsme se ptali na využívání metod a technik dramatické výchovy, přičemž měli respondenti možnost označit více odpovědí. Přikládáme tabulku k připomenutí hodnot:

Tabulka č. 3: *Metody a techniky využívané při práci s dětmi předškolního věku*

	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Námětová hra</i>	358	89,5
<i>Práce s kostýmy</i>	302	75,5
<i>Práce s loutkou</i>	293	73,3
<i>Hra v roli</i>	283	70,8
<i>Práce s rekvizitou</i>	268	67,0
<i>Pantomima</i>	259	64,8
<i>Improvizace</i>	253	63,3
<i>Práce se zástupnými předměty</i>	160	40,0
<i>Živé obrazy</i>	74	18,5
<i>Vlastní</i>	9	2,3
Celkem	400	-

**Součet procent nedává 100 % z důvodu možnosti více odpovědí.*

Zde můžeme vidět, že se nejčastěji využívá námětové hry, která provází děti denně dokonce i během jejich spontánních her bez zapříčinění vstupu učitele a jeho organizace. Je potěšujícím zjištěním, že si učitelé uvědomují její zastoupení při práci. Následující položky už jsou spíše realizovány pod vedením učitelů, přičemž práce s loutkou, s kostýmy nebo s rekvizitou jsou pro děti velmi atraktivní a baví je.

V rámci dotazníkové šetření jsme si nyní potvrdili či vyvrátili hypotézy. Dozvěděli jsme se, že prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází, neovlivňuje to, jak často se s dramatickou výchovou můžeme ve výchovně – vzdělávacím procesu setkat. Takže naše domněnky, že lidový folklor, tradice a jejich rozšiřování budoucím generacím nesouvisí s větší frekvencí využívání

právě zkoumané výchovy. Učitelé volí kombinace různých výchov a tak podporují také všestranný vývoj osobností dětí. Ty však nedokáží zachytit prožitek, který dramatická výchova poskytuje. V rámci následující oblasti jsme si potvrdili, že úroveň vzdělání má opravdu vliv na to, jak často a jestli vůbec je dramatická výchova v mateřských školách zastoupena. Předpokládáme, že učitelé s menší praxí teprve získávají důvěru v sebe samé a uznáváme, že dramatická výchova a její organizace je jednou z těch náročnějších výchov. Dětem se musí dát smysluplné téma s dostatkem podnětů. Vše musí být pečlivě promyšleno a není na škodu si metody a techniky zkoušet jednotlivě, zjišťovat, co děti baví a co méně. Předpokládali jsme, že pokud je učitel začátečník a bude mít zájem o navštěvování kurzů s danou problematikou, ovlivní to i jeho práci. Přičemž nám tato spekulace byla vyvrácena, navštěvování kurzů nezvyšuje nikterak výrazně zastoupení výchovy při práci s dětmi. Na závěr jsme se soustředili na vhodný počet dětí ve třídě k tomu, aby měla dramatická výchova smysl, a aby byla pro děti přínosnou. Dotazovaní respondenti se shodli na tom, že jsou ve třídách počty dětí (28) příliš vysoké na to, aby se pohodlně a účinně pracovalo nejen dětem ale i učitelům. Ti by byli rádi za maximálně 15 dětí ve třídě. Dosáhlo by se tak přímější práce s dětmi, individuálnějšímu přístupu, ale je to pouze domněnka. Vyžadovalo by to další výzkum, ve kterém bychom zjistili, zda má snížený počet jedinců ve třídě opravdu nějaký vliv a zejména výsledky.

Pokud se ještě vrátíme zpět k dotazníkům a výsledkům z nich, jednou z položek byla otázka: Jakým způsobem ovlivňuje prostředí práci učitelů mateřských škol při využívání dramatické výchovy. Některé z odpovědí si uvedeme v následujícím textu. Odpovědi jsou citované přímo z dotazníků. Rozdělili jsme je na dvě oblasti město x vesnice, aby byly rozdíly mezi nimi lépe viditelné.

Vesnice

- *Držíme se tradic z vesnického prostředí - vynášení Morény, slavení Halloweenu.*
- *Na vesnici je více rodinné prostředí a to mě motivuje, abych s dětmi něco podobného dělala. I rodiče mají větší zájem.*
- *Je tradicí, že děti vystupují na různých akcích a oslavách obce, kde přednáší básničky, zpívají písně a předvádí scénky.*
- *V našem případě ano. Jsme ve vesnickém prostředí v podhůří Beskyd a valašské tradice jsou zakomponovány do našeho ŠVP. Dramatická výchova je součástí všech našich projektů, které se zabývají tradičními svátky a zaměřuje se proto hodně na místní kulturu.*

- *Ano – místní tradice, zvyky a folklor (účast na vystoupení pro obec, kdy se dramatické výchovy také využívá)*
- *Ano - I v přírodě se dá dramatická výchova použít, např. stavíme mraveniště a děti jsou mravenci, kteří jsou rozděleni (shání potravu, opravují mraveniště, bojují s ostatními, ...)*
- *Ano, vystupujeme s dětmi v obci při různých příležitostech, často zařazujeme scénku, dramaturgii pohádky – Vítání občánků, vystoupení pro důchodce, pro cizí strážníky, spolupracujeme s místní knihovnou – prožitková setkání s prvky dramaturgie.*
- *Krásná okolní příroda (lesy, řeka, louky) přímo vyzývá k dramaturgii.*
- *Skutečné přiblížení prožitku. Procházky do okolí – hustý les (přiblížení prostředí - Karkulka šla hustým lesem), hledání liščích nor – pohádka o Budulínkovi, místní pověst o skále a rytíři Belkovi.*
- *Ve spontánních činnostech si děti velmi často hrají na zvířátka, staví domečky. Nacvičujeme programy pro jubilanty, důchodce naší vesnice, vystoupení na vítání občánku, vánoční besídka nebo dny matek*
- *Jsmo v bezprostřední blízkosti přírody, více na nás působí – občas si hrajeme na vítr, probouzející se květy apod.*
- *Dramatickou práci s dětmi, především tedy námětové hry pozitivně ovlivňuje možnost setkat se s jednotlivými povoláními. Na vesnici je menší ruch, každý se s každým zná a není problém si domluvit individuální schůzku, návštěvu nebo možnost podívat se přímo na práci.*
- *Ano, vesnické prostředí, okolní příroda nám umožňuje využití přírodních materiálů k tvorbě loutek, kostýmů, rekvizit. Většinu vystoupení organizuje obec a místní spolky ve spolupráci se školou při všech příležitostech a událostech v obci. „Díky našim vystoupením obec žije.“ Dramatickou výchovu můžeme využívat i v přírodě a tím je pro děti zajímavější. Na školní zahradě a v obecním parku máme dřevěné sochy vytvořené místním řezbářem, které probouzí v dětech zájem, fantazii, představivost, chodíme si k nim hrát. Vzhledem k tomu, že jsme malá obec, rodiče mají ke školce blíž, více spolupracují, mají zájem o dění, pomáhají s tvorbou kostýmů a rekvizit, někteří se i aktivně zapojují do představení, což je pro děti velkým přínosem.*
- *Ano, děti na vesnici mají bohatší mezilidské vztahy a konkrétně u nás je velmi bohatý kulturně veřejný život.*

- *Ano, děti se seznamují s místními tradicemi, účastní se akcí jako je Masopust (v MŠ se oblékají do masek, vyrábí masky, zapojují se do improvizovaných her). Spolupracujeme i s hanáckým souborem „Cholinka“ – děti tančí na lidovou muziku, učí se hanácké písničky, mají možnost si vyzkoušet kroj, ...*
- *Ano, v obci působí dvě amatérská divadla. Dramatizací často zahajujeme nový tematický celek v MŠ.*
- *Ano. Příroda v bezprostřední blízkosti poskytuje dojmy a zážitky, které jsou pro mě inspirující pro tvorbu her. Těž v námětových hrách dětí se projevuje vliv podnětného přírodního okolí*

Město

- *Dobře vybavené třídy, velké prostory, okolí MŠ vybízí k dramatizaci přímo venku.*
- *Dostupnost divadla*
- *Ano, využíváme školní zahradu jako kulisy.*
- *Větší možnost návštěvy divadel, možnost výběru divadel.*
- *Moje mateřská škola se nachází na sídlišti. Hodně dětí, které k nám dochází, jsou ukrajinské národnosti. Česky mluví špatně a to, co ve školce s dětmi děláme, je nezajímá. České děti dramatická výchova baví, ale trochu mizí zájem o klasické pohádky. Přesto dramatickou výchovu zařazují do svých činností, učím děti prožívat i básničku. Jsem rada, když zapojují fantazii, představivost a tvořivost.*

Z vyhodnocování dotazníkového šetření a hypotéz, které jsme nepotvrdili, bychom měli být s největší jistotou přesvědčení o tom, že prostředí nemá vliv na realizaci dramatické výchovu. Výše vybrané odpovědi, ale potvrzují, že se přece jenom vyskytují oblasti, kde se život na vesnici točí kolem dramatiky. Je vidět, že se život na vesnici dá předávat pomocí tradic a zvyků, které v něm rostou. Za velké pozitivum můžeme považovat to, že si význam jejich pozice respondenti uvědomují, že ví, jak důležitou práci vykonávají pro další roky. Lze konstatovat, že je opravdu chvályhodné, když si alespoň na té vesnici najdou lidé chvíli času pro svou budoucnost, pro své děti a věnují jim svůj čas. Děti to musí určitě oceňovat. Čím pestřejší je program během roku tím více získávají děti nových poznatků, zkušeností a vědomostí a rozvíjí se tak všestranně jejich osobnost.

V rámci celosvětového měřítka se v současné době dramatická výchova setkává také s velkou oblibou. Ve svém článku Reimagining Kindergarten zmiňuje Graue, že je dobré využívat

dramatickou výchovu k hlubokému zakořenění určitých problematik. Jako příklad uvádí hru na lékárnu, kde se děti učí „číst“ recepty, odpočítávat léky. K uvedenému příkladu lze doplnit například rozvíjení slušného chování při kontaktu se zákazníky, učení se manipulace s financemi atd. mezi další autory, kteří se tématem zabývají, patří například Courtney (1989), který zdůrazňuje význam motivace, kterou dramatická výchova přináší. *„Dramatic play, ..., greatly motivates people to learn. By definition, play is what they want to do and its brings a deep need to learn. There are two related issues that do not fully account for this need: drama teachers are highly committed to the activity and their enthusiasm can „rub off“ on the players; and the climate of the drama classroom, where student choice is paramount, gives some relief from other more formal classes. The issue is more complex than these reasons* (Courtney, 1989, s. 101). Z tohoto vyplývá, že pokud je nadšený učitel a má k dramatickému působení na děti uzpůsobené i klima třídy tak, že děti mohou opravdu cítit atmosféru, která je láká k aktivitě, můžeme být přesvědčeni o tom, že se činnost vydaří. Účastníci připravené situace budou nadšeni pro práci stejně jako učitel. Z uvedených dvou příkladů můžeme shrnout, že práci s dramatickou výchovou nepodporujeme pouze u nás v České republice, ale že se využívá i po celém světě.

Na závěr bychom měli upozornit na to, že nejenom podle výše zmíněného ale i v různých zdrojích, ať už českých tak i světových, je jedním z nejpodstatnějších prvků práce s dramatickou výchovou právě učitel. To on tvoří základní klima třídy a činnosti, které se stanou pro děti přitažlivé.

ZÁVĚR

V rámci teoretické části jsme získali nové poznatky z oblasti nejenom dramatické výchovy, ale i osobnosti pedagoga ve spojení s osobností dítěte. Toto spojení je základním kamenem pro realizování tak specifické výchovy, jakou je ta dramatická. Zjistili jsme, že je podstatné nezapomínat na základní smysl předškolní výchovy a vzdělávání, která je tím nejpodstatnějším a nejdůležitějším milníkem vzdělávací soustavy nejenom v České republice. Díky práci učitelů mateřských škol vznikají nové osobnosti, a díky dramatické výchově to skutečně osobnosti budou. Jedná se o výchovu, jež dodává důvěru v sebe sama a znalosti a zkušenosti v jednání s ostatními lidmi a s tím, co potřebují. Děti proto získávají základní povědomí o tom, jak funguje svět, jakým způsobem by se měly řešit různé situace. Díky dramatické výchově mají děti možnost zažít důsledky jejich rozhodnutí dříve, než k nim dojde ve skutečném životě. Tato výchova je připraví a naučí reagovat správně. I z tohoto důvodu je vhodné zařazovat dramatickou výchovu do aktivit s dětmi předškolního věku, v dalších stupních vzdělávací soustavy budou mít učitelé na čem stavět. Děti budou v daných metodách a technikách zkušenější.

V empirické části jsme se více zaměřili na samotnou práci učitelů mateřských škol orientovanou na dramatickou výchovu. Přihlédlí jsme k tomu, zda se setkává s oblibou nejenom u učitelů, ale i u dětí. A zjistili jsme, že je oblíbeným zpestřením při běžném režimu dne. Bohužel počet dětí ve třídě nespĺňuje, podle odpovědí respondentů, dostatečný prostor pro individuální přístup, a proto by byli raději, kdyby se pohyboval kolem 15 dětí ve třídě. Předpokladem je individuálnější přístup k práci s dramatickou výchovou a uspokojování jejich potřeb. Na druhou stranu nelze opomenout, že zkušenosti učitelů se odráží na tom, jak často bývá dramatická výchova začleňována do průběhu dne v mateřské škole.

Přínosem pro pedagogickou praxi má tato práce určitě ten, že se její výsledky opírají o praxi, tedy o to, co je realizované a proto skutečné. V teoretické části si čtenář může přečíst základní podmínky pro vznik dramatické činnosti ve třídě mateřské školy. Nesmí zapomenout na přihlížení k individuálním potřebám dětí a na svou osobnost (jestli se k činnosti odhodlá). Dále získá stručný přehled o nabídce metod a technik dramatické výchovy. Empirická část diplomové práce nám nabízí pohled na názory učitelů mateřských škol v praxi, ať už mluvíme o začátečnicích, tak i těch zkušenějších. Zjistili jsme nedostatky v rámci vysokého počtu dětí ve třídách, což může určitým způsobem ztěžovat práci s dramatickou výchovou, a čehož si jsou učitelé vědomi. A dále jsme vyvrátili domněnku o tom, že prostředí (město x vesnice), ve

kterém se aktivity realizují, má velký vliv na četnost zastoupení dramatické výchovy v průběhu dne s dětmi.

Pro autorku osobně je práce přínosná tím, že může obsah teoretické části využívat v průběhu své vlastní praxe. Je zde rozepsána podstata dramatických činností, ke kterým se bude určitě ráda vracet. Z empirické části může čerpat v rámci šetření pro využívání metod a technik, může vybírat ty, které jsou pro děti atraktivnější. Dále zjistila, že její domněnka s počtem dětí ve třídě nebyla mylná.

Je důležité nebát se získávat nové zkušenosti, kterých lze dosáhnout pouze praxí s dětmi, ať už jich je deset, patnáct nebo dvacet osm, vždy je některá z činností realizovatelná.

Na závěr bychom chtěli dodat, že není podstatné, zda se aktivita povede na poprvé, na podruhé nebo až na šestý pokus. Důležité je jít do dramatických činností s chutí. Vždy si totiž najde cestičku, jak nás oslovit a získat si nás pro naši práci s dětmi. Není nic lepšího než to, když můžeme slyšet, jak dítě vypráví mamince, že bylo dneska s paní učitelkou u dinosaurů, nebo v Africe a mluvilo s šamanem, anebo že se koupalo v krupicové kaši.

Seznam literatury

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

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.

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4.

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

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - školní rok 2017/18*. [online]. [cit. 2019-16-04]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421801.pdf/11ef1ed8-3f87-44c8-8644-cc24026d2fae?version=1.2>

GRAUE, E. *Reimagining Kindergarten*. [online]. [cit. 2019-16-04]. Dostupné z: <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=8450>

HINDLS, HRONOVÁ, SEGER, FISCHER. *Statistika pro ekonomy*. Praha: Professional Publishing, 2006. ISBN 80-86946-16-9.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0458-3.

JOHNSON, Burke, CHRISTENSEN, B. Larry. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2012. ISBN 978-1-4129-7828-6.

KANTOROVÁ, Jana, GRECMANOVÁ, Helena. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

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

MACHKOVÁ, Eva (OPRAVILOVÁ, Eva, ČERNÁ, Irena,...). *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha, 1992.

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

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

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

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

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT ČR, 2018. [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>.

RŮŽIČKOVÁ, Dora, ed. *Hry a výukové programy dramatické výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3170-3.

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

ULRYCHOVÁ, Irina, GREGOROVÁ, Vlasta, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.

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.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Využívání dramatické výchovy v práci s dětmi

Tabulka č. 2: Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol

Tabulka č. 3: Metody a techniky využívané při práci s dětmi předškolního věku

Tabulka č. 4: Vhodný počet dětí při využívání dramatické výchovy

Tabulka č. 5: Součet respondentů odpovídajících na prostředí, ve kterém se vyskytuje jejich mateřská škola (město x vesnice)

Tabulka č. 6: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (město x vesnice)

Tabulka č. 7: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (město x vesnice)

Tabulka č. 8: Součet odpovědí respondentů v rámci otázky na četnost výskytu dramatické výchovy v rámci jejich práce s dětmi

Tabulka č. 9: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (četnost výskytu)

Tabulka č. 10: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (četnost výskytu)

Tabulka č. 11: Součet odpovědí respondentů v rámci otázky zaměřené na vhodný počet dětí ve třídách pro využívání dramatické výchovy

Tabulka č. 12: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (počet dětí ve třídách)

Tabulka č. 13: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (počet dětí ve třídách)

Tabulka č. 14: Součty odpovědí respondentů v otázce četnosti využívání dramatické výchovy při práci s dětmi ve spojení s vhodným počtem dětí ve třídě

Tabulka č. 15: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (četnost výskytu dramatické výchovy + vhodný počet dětí)

Tabulka č. 16: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (četnost výskytu dramatické výchovy + vhodný počet dětí)

Tabulka č. 17: Součty odpovědí respondentů v otázce nejvyššího dosaženého stupně vzdělání ve spojení s četností využívání dramatické výchovy

Tabulka č. 18: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (vzdělání + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 19: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (vzdělání + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 20: Součty odpovědí respondentů v rámci vzdělanosti v oboru v průběhu jejich studia v závislosti na četnost výskytu dramatické výchovy při jejich práci

Tabulka č. 21: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (zkušenosti + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 22: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (zkušenosti + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 23: Součty odpovědí respondentů v rámci účasti na kurzech (návštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 24: Procentuální hodnoty odpovědí respondentů (návštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

Tabulka č. 25: Výpočet odpovědí respondentů v Chí – Square testu (návštěvnost kurzů + četnost výskytu dramatické výchovy)

Graf č. 1: Využívání dramatické výchovy v práci s dětmi (%)

Graf č. 2: Četnost zařazení dramatické výchovy učiteli mateřských škol

Graf č. 3: Metody a techniky využívané při práci s dětmi předškolního věku

Graf č. 4: Vhodný počet dětí při využívání dramatické výchovy

Seznam zkratk

s. – strana

Tj. – to jest

Atd. – a tak dále

Tzn. – to znamená

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ – mateřská škola

ISBN - International Standard Book Numbering (mezinárodní standardní číslo knihy)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

PŘÍLOHY

Využívání dramatické výchovy v mateřské škole

Vážené paní učitelky, Vážení páni učitelé mateřských škol,
jsem studentkou oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Oslovuji Vás s prosbou o vyplnění mého dotazníku, které Vám zabere jenom pár minut. Dotazník slouží k výzkumné části mé diplomové práce a zabývá se dramatickou výchovou v mateřských školách a jejím užití v praxi. Vyplnění dotazníku je anonymní. Při výběru vhodné odpovědi volte prosím pouze jednu možnost (více možností pouze u otázky č. 10).

Předem děkuji za Váš čas.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

- Středoškolské s maturitou - předškolní pedagogika
- Vysokoškolské - Bc. - předškolní pedagogika
- Vysokoškolské - Mgr. - předškolní pedagogika
- Jiné

3. Setkala jste se v průběhu studia s dramatickou výchovou?

- Ano, setkala, a byla pro mě přínosná
- Ano, setkala, ale nevnímám ji jako přínosnou
- Ne, nesečkala jsem se s ní vůbec

4. Navštěvujete kurzy/ další vzdělávání v oboru dramatické výchovy? Pokud ano, vypište jaké.

5. Jak dlouhá je Vaše praxe s dětmi v mateřské škole?

- Méně než 2 roky
- 2 - 5 let
- 5 - 10 let
- 10 let a více

6. V jakém prostředí se Vaše MŠ nachází?

- Město
- Vesnice

7. Ovlivňuje prostředí, ve kterém se MŠ nachází nějakým způsobem Vaši práci dramatickou výchovou? Pokud ano vypište jak.

- Ne
- Ano
 - Jak:

8. Využíváte dramatickou výchovu v práci s dětmi

- Ano
- Ne

9. Jak často zařazujete dramatickou výchovu pro práci s dětmi?

- Každý den
- 2x - 3x týdně
- 2x a vícekrát do měsíce
- Jednou za měsíc
- Několikrát do roka – příliš nevyužívám dramatickou výchovu

10. Jaké z uvedených metod a technik využíváte při práci s dětmi? Můžete označit i více odpovědí.

- Pantomima
- Námětová hra
- Práce s rekvizitou
- Práce s kostýmy
- Práce s loutkou
- Práce se zástupnými předměty
- Hra v roli
- Improvizace
- Živé obrazy
- Vlastní odpověď

11. Jaký počet dětí je podle Vás nejlepší při využívání dramatické výchovy v mateřské škole?

- Méně než 10 dětí
- Méně než 15 dětí
- Méně než 20 dětí
- Maximálně 20 dětí
- 20 a více dětí

12. Z jakého důvodu začleňujete dramatickou výchovu? Napište

13. Zkoušíte s dětmi metody a techniky dramatické výchovy, které děti neznají?

- Ano, děti se rády seznamují s novými činnostmi
- Ano, ale ne vždy se mi organizace povede
- Ne, protože se mi činnosti nedařily zorganizovat

15. Baví podle Vás dramatické činnosti dětí?

- Ano
- Ne

Slovníček pojmů

- Pantomima – metoda založena na pohybu, nikoli na komunikaci či zvuku
- Námětová hra - Hra „na něco“, „na někoho“. Děti přijímají a ztvárňují roli.
- Práce s rekvizitou – manipulace s předměty od jednoduchých po složité.
- Práce s kostýmem – hra v kostýmu, hra s kostýmem. Může se jednat o celý převlek či jen část oděvu. Kostým může být vyrobený z papíru, co vytvořil hráč samostatně.
- Práce s loutkou – loutka může být využita jako zástupná postava, může zastoupit hráče, může zastoupit celý dramatický děj. Hráči si s loutkami mohou také libovolně hrát „jen tak“.
- Práce se zástupným předmětem / rekvizitou – pohyblivá věc, kterou přemísťujeme. Tato fiktivní realita inspiruje a podněcuje jednání hráče a jeho chování (např. míč hraje zemi).
- Hra v roli – hra „na něco“ realizuje se i při námětové hře. Ale i učitel může díky této technice pracovat s dětmi účinněji.
- Improvizace – jedná se o tvůrčí dramatický výkon, projev bez přípravy.
- Živý obraz – Může být složen z jednotlivců či několika hráčů. Hráči představují nějakou pozici (například fotografii z dovolené). Živý obraz se dá hrát vlastní aktivitou hráčů nebo řízením jiné osoby (učitele).

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Michálková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Dramatická výchova a její uplatnění v praxi učitele mateřské školy
Název v angličtině:	Dramatic education and its use in the practice of kindergarten teacher
Anotace práce:	<p>Cílem práce je zjistit, v jakém zastoupení se můžeme s dramatickou výchovou v mateřských školách setkat. V jaké míře se při výchovně vzdělávacím procesu objevuje. Jak přistupují předškolní instituce k využívání dramatické výchovy, která je i jednou z „podmínek“ Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V rámci teoretické části diplomové práce seznamujeme s dramatickou výchovou jako jedním z prostředků k všestrannému rozvoji dětí předškolního věku, s přihlédnutím k jejím metodám a technikám. V empirické části se zaměříme na to, zda je dramatická výchova v praxi učitelů mateřských škol využívána k všestrannému rozvoji osobnosti dětí. Konkrétněji se budeme orientovat na to, jaké metody učitelé využívají při práci s předškolními dětmi. A zda má prostředí, ve kterém je dramatická výchova realizována, nějaký vliv na větší zastoupení v rámci práce s dětmi během dne.</p>

Klíčová slova:	Předškolní výchova a vzdělávání, mateřská škola, dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, osobnost dítěte, osobnost učitele
Anotace v angličtině:	The aim of this work is to find out what representation we can encounter with dramatic education in kindergartens. To what extent it appears in the educational process. As access to pre-school institutions use drama in education, which is also one of the "conditions" General Educational Program for Preschool Education. In the theoretical part of the thesis we introduce drama education as one of the means for the versatile development of preschool children, taking into account its methods and techniques. In the empirical part we focus on whether drama education in the practice of kindergarten teachers is used for the versatile development of children's personality. More specifically, we will focus on what methods teachers use to work with pre-school children. And whether the environment in which drama education is implemented has any influence on greater representation in working with children during the day.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school education, kindergarten, drama education, methods and techniques of drama education, child's personality, teacher's personality
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník 4 strany
Rozsah práce:	75 stran
Jazyk práce:	český