

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## Práce s loutkou v předškolním vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Tereza Volfová  
Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na  
děti se speciálními potřebami  
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.  
Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Tereza Volfová</b>
Studium:	P19P0772
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Práce s loutkou v předškolním vzdělávání</b>
Název diplomové práce AJ:	Working with a puppet in preschool education

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá významem loutek v předškolním vzdělávání a cílem je zjistit, jak jsou loutky v mateřských školách využívány. Teoretická část pojednává o možnostech práce s loutkou v mateřské škole, jejím smyslu v edukaci a zaměřuje se na využití loutek ve vztahu k tvořivé dramatice. Empirická část dotazníkovým šetřením zjišťuje, jaké jsou možnosti a míra využívání loutek v předškolním vzdělávání.

Zadávací pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	11.12.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce PaedDr. Vladimíry Hornáčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

---

Tereza Volfová

## **Poděkování**

Děkuji PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování diplomové práce. Děkuji učitelkám mateřských škol, které mi poskytly data pro výzkum a v neposlední řadě děkuji své rodině za podporu.



## **Anotace**

Volfová, T. (2022). *Práce s loutkou v předškolním vzdělávání*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, PhD.

Diplomová práce se zabývá významem loutek v předškolním vzdělávání a cílem je zjistit, jak jsou loutky v mateřských školách využívány. Teoretická část pojednává o možnostech práce s loutkou v mateřské škole, jejím smyslu v edukaci a zaměřuje se na využití loutek ve vztahu k tvořivé dramatice. Empirická část dotazníkovým šetřením zjišťuje, jaké jsou možnosti a míra využívání loutek v předškolním vzdělávání.

### **Klíčová slova:**

loutka, předškolní vzdělávání, tvořivá dramatika, práce s loutkou

## **Annotation**

Volfová, T. (2022). *Práce s loutkou v předškolním vzdělávání*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, PhD.

The diploma thesis deals with the importance of puppets in preschool education and the aim is to determine how puppets are used in kindergartens. The theoretical part discusses the possibilities of working with puppets in kindergarten, its importance in education and focuses on the use of puppets in relation to creative drama. The empirical part uses a questionnaire survey to determine the possibilities and extent of using puppets in preschool education.

## **Key words:**

puppet, preschool education, creative drama, work with a puppet

## Obsah

Úvod.....	8
1 Význam loutek v předškolním vzdělávání .....	9
2 Charakteristika loutky .....	10
2.1 Rozdělení a druhy loutek .....	10
3 Možnosti práce s loutkou v mateřské škole .....	12
3.1 Loutka jako edukační nástroj .....	12
3.2 Loutka jako komunikační nástroj .....	13
3.3 Loutka jako pomocník při řešení konfliktů .....	15
3.4 Loutka jako hračka.....	18
3.5 Využití loutek v souladu s teorií mnohačetných inteligencí dle Gardnera.....	19
4 Loutkové divadlo v mateřské škole.....	26
5 Práce s předmětem.....	28
6 Význam tvořivé dramatiky v mateřské škole s využitím loutek .....	31
6.1 Propojení tvořivé dramatiky s dětskou hrou.....	34
6.2 Význam tvořivé dramatiky pro osobnostně-sociální rozvoj dítěte .....	35
6.3 Tvořivá dramatika v předškolním vzdělávání z pohledu pedagogické psychologie .....	37
7 Tvořivá dramatika a loutka ve vztahu k dětské literatuře .....	41
7.1 Předčtenářská gramotnost a funkce knihy v předškolním vzdělávání.....	41
7.2 Popularizace knihy prostřednictvím tvořivé dramatiky a loutky .....	44
7.3 Vliv digitálních technologií jako ohrožení zájmu o dětskou literaturu.....	46
8 Výzkumné šetření.....	48
8.1 Cíl výzkumného šetření.....	48
8.2 Metoda výzkumného šetření a předvýzkum .....	49
8.3 Výzkumný soubor.....	49
8.4 Analýza dat a vyhodnocení průzkumu.....	49
8.5 Závěrečné shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse.....	65
8.6 Limity výzkumného šetření .....	70
Závěr.....	71
Použité zdroje.....	72
Seznam příloh .....	77

## Úvod

Diplomová práce se zabývá využitím loutek v předškolním vzdělávání a možnostmi práce s nimi. Cílem je popsat význam a možnosti využití loutek v předškolním vzdělávání a zjistit, jaké jsou způsoby, míra využití i nabídka loutek v mateřských školách.

Volba tématu pro diplomovou práci vychází ze zjištění, ke kterému jsem došla v rámci bakalářské práce, jež byla zaměřena na využití tvořivé dramatiky v mateřské škole. Z výzkumu jsem zjistila, že tvořivé dramatice se nedostává mnoho pozornosti, přestože jsou názory na ni pozitivní. Tato skutečnost pramení z nízkého povědomí pedagogů o této možnosti vzdělávání.

V diplomové práci se zaměřuji na využití loutky v souladu s tvořivou dramatikou. Práce s loutkou v mateřské škole může být pohnutkou pro zjišťování možností a zařazení metod tvořivé dramatiky do vzdělávání a stejně tak tvořivá dramatika může být podkladem pro práci s loutkou.

Mé dosavadní zkušenosti mě dovedly k přesvědčení, že loutka může být při práci s dětmi efektivním edukačním nástrojem a zároveň k otázce, zda je její potenciál v předškolním vzdělávání dostatečně naplněn.

## 1 Význam loutek v předškolním vzdělávání

Loutky jsou dětskému publiku velmi blízké. Přináší radost, zábavu, ponaučení i citové zázemí. „*Loutka hraje v životě malého dítěte velkou roli, neboť podporuje dětskou představivost, fantazii, ale rozvíjí i komunikační schopnosti. Dítě s loutkou mluví, vstupuje do role nejen diváka, ale i herce*“ (Honzíková, Depešová, 2017, s. 29). S loutkami se dítě může nechat vtáhnout do kouzelného světa. Setkává se tak s magičnem, které je pro předškolní věk velmi důležité právě pro rozvoj představivosti i komunikačních schopností. Díky loutkám děti vtáhneme do děje a probíraných témat. Loutka je dětem blízká jako průvodce tématem a činnostmi. „*Loutka získává u dětí přirozené sympatie, pomáhá překonávat eventuální problémy ve vzájemných vztazích, stmeluje dětský kolektiv a navozuje jedinečnou atmosféru pro výchovnou práci*“ (Hejhalová, 1988, s. 6). Dětem můžeme dát možnost se s loutkou ztotožnit, což jim usnadní procházení novými tématy, která jim budou zároveň bližší a získávání nových poznatků se stane přirozenější. Loutkou můžeme děti také motivovat k plnění úkolů, které se jim nemusí zdát příliš zábavné. Loutka zde může být dítěti oporou, pedagog může skrz loutku dítě podporovat ve vytrvalosti a pevné vůli. Děti s loutkami také rády manipulují, je pro ně zážitkem loutku rozpohybovat a oživit. Pro pedagoga je loutka pomocníkem, díky němuž se dostane blíže k dětskému chápání a mysli.

## 2 Charakteristika loutky

První loutky vznikaly z lipového lýka, v praslovanském jazyce lot. A právě odtud patrně pochází slovo loutka. Loutku v jejím nejjednodušším pojetí, zapadajícím do dnešní doby lze uvést jako předmět určený k „oživení“. Běžné chápání loutky souzní s jedním z pojetí Jurkowského (1997, s. 279) s odkazem na Pavlovského: „...za loutky se považují zpravidla pohyblivé plastiky lidských nebo zvířecích těl, vybavené určitými ovládacími mechanismy (vahadlo s nitěmi, čempurity, tyčky) nebo nějak jinak uzpůsobené k animaci (maňásky). Jenom to je vlastně odlišuje od výtvarných figurativních děl, ikonických plastik“. Pokud bychom se zabývali její charakteristikou hlouběji, jistě bychom objevili mnoho variant vymezení loutky. Za loutku můžeme považovat také předmět, který se ovšem stává loutkou až na jevišti, můžeme tak hovořit o zástupné loutce. Nelze však najít definici, která by zahrnovala vše, čím loutka je a může být. Jedná se o umění, kterému není přirozené přisuzovat fixní pojmy, a proto by se jakákoliv definice zdála neúplná.

### 2.1 Rozdělení a druhy loutek

Na rozdělení loutek lze pohlížet z několika různých úhlů. V odborné literatuře je obvykle uváděno přehledné rozdělení, které využívá také Honzíková, Depešová (2017), a to dělení podle:

- směru vedení loutky – shora, zdola, ze strany, zezadu
- prostorové povahy loutky – plastické, reliéfní, plošné
- způsobu ovládnutí loutky – bezprostřední (ovládané bezprostředně částí loutkářova těla) např. prstové, zprostředkované – ovládané pomocí nití, drátů, tyček atd.
- různých kombinací s živým lidským tělem – loutky mimické, s živou hlavou, rukou, maskové
- materiálu, z něhož jsou loutky vyrobené – papírové, dřevěné atd.
- použití – filmová, divadelní, výuková atd.

Honzíková, Depešová (2017) dále uvádí rozdělení loutek dle způsobu vedení a ovládnutí. Dělení podle techniky vedení (oživování) se používá nejčastěji:

- Závěsné – nejčastěji marionety – loutky typické pro loutkové divadlo.

- Spodové – loutky vedené zesponu. Např. maňásek, javajka (loutka na tyčce nebo drátu vedená zesponu, jejíž ruce jsou ovládnány vodícími tyčkami), vařečková loutka, marota (jednoduchá loutka s jedním vodidlem – hůlkou), improvizovaná loutka (loutka z vlastní ruky)
- Vedené – manekýn – velká, látková loutka, kterou loutkoherce drží před sebou
- Ostatní – např. stínová loutka, vodní loutka, loutka pro animovaný film, loutky plošné, loutky hůlkové, loutky vedené zezadu, zvláštní loutky s kombinovaným ovládnáním

Pro práci s předškolními dětmi považuji za přínosné zmínit také rozdělení loutek na figurativní a nefigurativní neboli předmětné. Figurativní loutky svým zjevem představují člověka nebo zvíře či jinou bytost. Loutky nefigurativní jsou předměty, které loutkoherce „oživuje“. Např. můžeme mít oživlou čepici nebo čepice může představovat tatínka, jedná se zde o symbol. Můžeme mít také kombinaci těchto dvou typů loutek, a to upravený předmět. Např. hrníček, kterému dokreslíme tečky jako oči.

### 3 Možnosti práce s loutkou v mateřské škole

Děti se s loutkou setkávají prostřednictvím divadelních představení, ale také v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. „*Mezi prostředky neboli prvky, které neodmyslitelně patří do tvořivé dramatiky a obohacují předškolní vzdělávání, patří hra s loutkou (maňáskem), která je u dětí v předškolním věku velmi oblíbená*“ (Hornáčková, 2020, s. 56). Práci s loutkou lze vnímat jako jednu z metod tvořivé dramatiky, zároveň však může přesahovat do dalších sfér pedagogické práce. Využívat můžeme loutky figurativní i nefigurativní a vhodným způsobem je kombinovat.

Loutka na děti působí magicky a zároveň živě. Záleží však na učitelce, jakým způsobem bude dětem loutky nabízet a představovat. Pokud bude z práce s loutkami sama mít radost, přenesse své nadšení i na děti a zároveň její projev bude přesvědčivější. Předškolní vzdělávání nám dává mnoho možností k využívání loutek.

#### 3.1 Loutka jako edukační nástroj

Loutka může být pro pedagogy velkým pomocníkem při vzdělávání dětí. Ve výchovně-vzdělávacím procesu má často významnou motivační funkci a učitelka ji využívá pro vtažení dětí do tématu a k udržení jejich pozornosti. Loutku může využívat např. jako průvodce projektu a kamaráda dětí. Děti si zároveň vytvoří k loutce vztah. Pomocí loutek může učitelka přehrávat problémové situace nebo využít loutky k ilustraci vyprávěné pohádky. Děti jsou pak mnohem lépe vtaženy do děje, text díky loutkám lépe vnímají a s nadšením odpovídají na otázky nebo radí loutkám. Děti jsou pak schopny za pomoci loutek pohádku převyprávět a zároveň si ji lépe zapamatovat. Stejně tak lze loutky využít při říkadlech a písničkách. Přínosné je využívat loutku k popularizaci knihy, o čemž více pojednává kapitola 7.2.

Při využívání loutky v edukaci je třeba vědět, co budeme od loutky potřebovat a dle toho zvolit typ, materiál i vzhled loutky. Hledáme-li loutku jako průvodce projektu, jež má být zároveň dětem oporou, pravděpodobně zvolíme loutku, která je příjemná na dotek, výraznější vzhledem i velikostí a snadno se ovládá. Pokud budeme potřebovat loutku jako ilustraci k textu, postačí nám např. loutka plošná.

Při řízené činnosti je výhodné využívat hru s loutkou ve volném prostoru. Učitelka má možnost s loutkou procházet mezi dětmi a být s nimi v užším kontaktu. Děti si tak mohou loutku pohladit



a mluvit s ní v její blízkosti. Pro přehrání scének a problémových situací využijeme hru za stolem. Děti vidí loutky i učitelku, která je zároveň vypravěč a společně s dětmi může loutky doplňovat. Děti v předškolním věku nemají problém oddělit učitelku od loutky, je však důležité, aby se učitelka dívala na loutku ve chvíli, kdy loutka hraje. Děti tak nebude pohled učitelky rozptylovat a bude jim jasné, že právě hovoří loutka. Pokud učitelka hraje s maňáskem nebo jinou spodově vedenou loutkou, může si ji ve chvíli, kdy loutka hovoří dát před obličej (Mikanová, 2016).

Učitelka může loutky využívat při práci s teorií mnohačetných inteligencí dle Gardnera, o takovém využití pojednává podkapitola 3.5 nebo se zaměřit na vzdělávací oblasti RVP PV a využít loutku v souladu s nimi.

### 3.2 Loutka jako komunikační nástroj

Komunikace nemá jednotnou definici, neboť není možné postihnout naráz všechny její aspekty a roviny významu a dopadu. „*Bussmann (in Franke, 1998) diferencuje komunikaci v širším slova smyslu a v užším slova smyslu. Pojmem komunikace v širším slova smyslu označuje každou formu oboustranného předávání informací za pomoci znaků či symbolů mezi živými tvory, eventuálně mezi lidmi a datazpracujícími stroji. Pod pojmem komunikace v užším slova smyslu rozumí mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků*“ (Bytešníková, 2012, s. 11). Komunikace je nezbytnou součástí lidského života a je třeba v dětech podněcovat zájem o ni. Z pohledu ontogeneze řeči, jakožto součástí komunikace je období do šestého roku věku dítěte pro vývoj řeči klíčovým.

Bytešníková (2012) uvádí charakteristiku hlavních funkcí lidské komunikace dle Vybírala (2005):

- informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit;
- instruovat – navést, naučit, zasvětit;
- přesvědčit – adresáta o (po)změnění názoru, získání někoho na svou stranu,
- ovlivnit či zmanipulovat;
- vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě;
- pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe;
- kontaktovat se – užít si blízkosti, prožít si sebepotvrzení;
- předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem.

Loutka může být pomocníkem a prostředníkem komunikace mezi učitelkou a dítětem nebo mezi dětmi. Děti takovéto komunikace loutkou dosáhnou v rámci volné hry, případně při činnosti řízené učitelkou. Loutky zlepšují komunikační dovednosti dětí, ale zároveň mohou pomoci překonat komunikační bariéry.

Dle Mikuláščíka (2010) se komunikační bariéry dělí na externí a interní. Za externí bariéry v mateřské škole můžeme považovat především hluk, vlivem kterého dochází k nepochopení. Další bariéru můžeme pozorovat při adaptaci dětí na prostředí mateřské školy, na něž nejsou zvyklé. Prostředí, které děti neznají na ně může působit rušivě a cítí se pak nejistě. Mezi bariéry interní, s kterými se můžeme setkat u předškolních dětí patří obava ze selhání, která dítě svazuje. Dítě může mít strach, že špatně odpoví, projevem bývá např. chvění hlasu. Bariérou může být také emoční rozpoložení, např. vztek, který vede ke snížené sebekontrolě. Dále pak skákání do řeči, fyzické nepohodlí, nesoustředěnost nebo nepřipravenost na komunikaci. Může se jednat také o zhoršené smysly. Mezi interní bariéry bych také doplnila logopedické či jiné vady a odlišný mateřský jazyk.

V mateřské škole se setkáváme s introvertními dětmi, s nimiž může být obtížnější navázat kontakt. Některé děti nejeví zájem o komunikaci na základě prožitých traumat a psychického stavu. V tomto případě stejně tak jako v případě logopedických či smyslových vad je vhodné rodiče odkázat na odborníky.

Uvádím zde příklady, jak můžeme s loutkou pracovat v případě komunikačních bariér:

### *Introvertní dítě*

Introvertní děti, které se ostýchají se mohou za loutku „schovat“ a vyjádřit své pocity skrze ni. Dítě s učitelkou může postupně rozehrát situaci a učitelka touto formou získá potřebné informace.

### *Obava ze selhání*

Podobně to platí u dětí, které mají obavu ze selhání. Děti při otázce neodpovídají za sebe, ale za loutku. Můžeme například „loutku požádat, aby nám prozradila“, co si kamarád (dítě) myslí.

### *Problém při adaptaci na nové prostředí*

Při adaptaci dětí můžeme využít maňáška, kterého dítěti představíme jako kamaráda a ochránce s kterým si může hrát. Ukážeme mu tak, že je zde vítané, vyjádříme radost z jeho přítomnosti a pochopení s odloučením od rodičů. Dítě tak získá určitý pocit bezpečí a jistoty.

### *Odlišný mateřský jazyk, logopedické a jiné vady, problémy s verbálním vyjadřováním*

Při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem můžeme na loutce ukazovat části těla nebo s ní znázorňovat pozice jako sed, leh, vzpažit atd. Podobně můžeme loutku využít u dětí s logopedickými nebo smyslovými vadami. Na loutce můžeme znázornit, co po dítěti požadujeme, např. aby si sedlo ke stolu nebo si šlo umýt ruce. Stejně tak dítě nám na loutce může ukázat, co potřebuje. Loutka v tomto případě může částečně nahradit nebo zpestřit náhradní komunikaci.

Při využívání loutky za účelem překonání komunikačních bariér je vhodné mít s prací s loutkami u dětí již nějaké zkušenosti. Je zde třeba improvizace a pohotových reakcí. Učitelka se musí zároveň rychle vžít do hraní s loutkou, aby byl její projev přesvědčivý. Mnohým dětem můžeme takto pomoci překonávat různé potíže. Děti si na práci s loutkou zvyknou a budou vědět, že pokud pro ně bude snazší komunikovat v určité situaci prostřednictvím loutky, mohou ji využít.

### **3.3 Loutka jako pomocník při řešení konfliktů**

Společnost chápe konflikt jako určitý spor mezi dvěma a více lidmi. Konflikty se však odehrávají Z odborného hlediska existuje mnoho definic, které nám umožňují vidět konflikt z různých úhlů pohledů.

Plamínek (2012) definuje konflikt jako faktor, který narušuje nebo ohrožuje rovnováhu a stabilitu systému. Má tendenci vychylovat systémy z rovnováhy a podněcovat tím jejich změny a ve stabilních systémech zpravidla působí negativní zpětné vazby.

Dle Křivohlavého (2008) se konfliktem rozumí vyjádření současného a zároveň probíhajícího nároku na opačných stranách stojících a rozdílných zájemců o tutéž věc a s tím spojený boj. Konfliktem můžeme nazývat boj, spor, srážku, nesouhlas, soupeření, hádku atp. dvou protichůdných sil.

Rozdělení základních druhů konfliktů dle Křivohlavého (2008):

1. intrapersonální konflikty – vnitřní, osobní konflikty jedné osoby;
2. interpersonální konflikty – konflikty mezi dvěma lidmi;
3. skupinové konflikty – konflikty, které existují uvnitř dané skupiny lidí;
4. meziskupinové konflikty – konflikty mezi dvěma skupinami lidí

V prostředí mateřské školy se můžeme setkat se všemi těmito typy konfliktů. Nejčastěji se však vyskytují konflikty interpersonální – mezi dvěma dětmi. Při dětských hrách je vznik konfliktů běžným úkazem. Jsem toho názoru, že pokud je pedagog svědkem konfliktu a dovoluje-li to situace, není na škodu nejprve počkat, zda děti konflikt zvládnou vyřešit samy. Učitelka se tedy stává pozorovatelem a zasáhne až pokud usoudí, že je to třeba. Pokud děti zvládnou konflikt mezi sebou vyřešit samy, může je pochválit a motivovat tak k dalšímu prosociálnímu chování.

Interpersonální konflikty můžeme pozorovat např. v podobě nerozhodnosti. Dítě se nemůže rozhodnout jakou činnost si má vybrat nebo do kterého centra aktivit půjde. Vnitřní konflikty, které dítě prožívá nemusí být viditelné a samo dítě je většinou nedokáže popsat. Navenek se pak může projevit např. v podobě mrzutosti.

Potíže předškolních dětí nemusí vycházet pouze z konfliktů. Dítě se např. necítí emočně komfortně, což ovlivňuje jeho prožívání a na otázku proč má špatnou náladu nebo proč je smutné nemusí odpovědět. Buď protože nechce, nebo své trápení nedokáže popsat. Dětem se často stýská po rodičích a sourozencích. Mohou být smutné, že si zapoměly oblíbenou hračku nebo nejsou spokojené s obrázkem, který namalovaly. Důvodů může být mnoho. Učitelka by problémy dětí neměla zlehčovat, ale dát najevo pochopení a nabídnout pomoc a řešení.

Uvádím zde příklady, jakými způsoby lze využít loutku k řešení konfliktů a problémů:

#### *Loutka jako rádce*

Pro tento účel je dobré vyhradit speciální loutku. V některých mateřských školách mají loutku nebo plyšáka jako maskota třídy, kterého lze také využít. Loutka funguje jako rádce při problémech dětí. Děti ho mohou chápat jako odborníka na hádky. Aby loutku takto chápaly, je vhodné ji využívat, když se s dětmi bavíme o tématech prosociálního chování. Skrze loutku můžeme vyprávět různé příhody na tato témata a s dětmi diskutovat. Děti budou vědět, že pokud bude loutka součástí komunitního kruhu, budeme mluvit o přátelství, pomáhání si, slušném a správném chování, řešení sporů atd. Pokud se mezi dětmi pak vyskytne konflikt, který nejsou

schopné vyřešit samy, učitelka může s pomocí loutky děti dovést k řešení. S loutkou si mohou některá témata zopakovat a společně dojít k závěru vyhovujícímu oběma stranám. Pokud děti dojdou k řešení samy, skrze loutku je pak můžeme pochválit.

### *Přehrání problémové situace*

Přehrávání problémových situací s loutkami má spíše preventivní funkci. Můžeme se inspirovat aktuálními problémy mezi dětmi, kterých si všímáme. Pomocí loutek pak učitelka může přehrát situace, kdy se např. dva maňásci hádají o hračku, kdy jeden druhého z nějakého důvodu bouchne, kdy loutka upadne s druhá ji jde pomoci, kdy je loutka smutná a ostatní ji rozveselí atd. Loutky se mohou zachovat různě a děti jim pak radí, co je správné a co ne, mohou přímo vstoupit do děje a vymyslet řešení nebo mohou s loutkou přímo hrát. Na konci pak můžeme zařadit kontrolní otázky nebo děti mohou situaci převyprávět. V případě konfliktů, se může učitelka dětí zeptat, zda si pamatují na loutky, které měly podobný problém a vzpomínat s dětmi na řešení situace.

### *Loutka jako terapeut - pomocník vstřebání nepříjemné situace*

K tomuto účelu se velmi hodí manekýn, což je velká loutka, kterou vodí loutkoherec před sebou, mnohdy je velká stejně jako loutkoherec. Díky velikosti a zpracování této loutky se dítě v její blízkosti cítí bezpečně. Pro potřeby mateřské školy lze manekýna vyrobit, kdy nepotřebné oděvy vyplníme molitanovou stříží a zašijeme. Loutku pak můžeme dle potřeby různě oblékat. Jako manekýna můžeme využít také velkého plyšáka (Honzíková, Depešová, 2017).

Dítě, které se ocitlo v emoční nerovnováze by mělo mít možnost shledat pocit jistoty a bezpečí v blízkosti učitelky. Někdy však může mít potřebu být o samotě a o přítomnost učitelky nemá zájem. Ve třídě mateřské školy je dobré zařídit tzv. koutek, kde se dítě cítí skryté a v bezpečí. Pokud součástí tohoto koutku bude loutka manekýn, kterého zároveň dětem představíme (např. v rámci komunitního kruhu, povídání o emocích nebo u prosociálních aktivit) jako kamaráda – pomocníka, můžeme tak zajistit přívětivé prostředí při prožívání vnitřních konfliktů.

Tato loutka může mít obdobnou funkci při intenzivním prožívání negativních emocí, nejčastěji při vzteku. Pokud se dítě ocitne v takové situaci, většinou je nezbytný zásah učitelky. Těsně po

prožití návalu vzteku se děti často odmítají účastnit aktivit s ostatními. Pokud dítě ví, že má možnost rozhodnout se odejít na místo, které je pro tyto situace určené, mu dává uvědomění, že je pochopeno, pocit jistoty a bezpečí a zároveň se učí zodpovědnosti za své jednání.

Nutno upozornit, že děti nesmí být na toto místo posílány „za trest“. Musí mít možnost rozhodnout se samy, zda jej využijí. K místu i loutce děti získají citový vztah a zároveň budou vzájemně vědět, že někdo z nich chce mít svůj klid nebo se necítí zrovna nejlépe. V dětech takto podpoříme ohleduplnost a prosociální chování.

### 3.4 Loutka jako hračka

Hračka je předmět, který je pro hru určený a podněcuje ji. V širším pojetí však může být hračkou vše, co dítě ke hře využije. Při hře venku se tak hračkami stanou různé přírodniny, v kuchyni dítě využije pro hru nádobí. Hračka může být pro hru podnětem nebo ji může doplnit. Pro dítě je pomocníkem a sprostředkovatelem k poznávání světa. Díky hře a hračce, která mnohdy napodobuje a nahrazuje skutečné předměty, může dítě napodobovat situace opravdového života, na které se zároveň připravuje a učí se v nich jednat. Hračky by měly motoriku, kognitivní funkce, tvořivost i fantazii. Hračky mají také socializační funkci, pomáhají dětem s navazováním prvních vztahů a přijímáním sociálních rolí. Dítě má k hračce také citový vztah. Je pro něj kamarádem, přináší mu pocit jistoty a bezpečí. Hračky na děti působí také terapeuticky, kdy snižují psychické napětí, kterým může být např. odloučení od matky. Dále mohou sloužit jako rehabilitační pomůcky a být prostředníkem komunikace (Suchánková, 2014).

U loutky můžeme spatřit velmi podobné vlastnosti, především v rámci dětské volné hry. Loutka napodobuje osobu, zvíře či jinou bytost a svou funkčností vybízí k oživení. Při volné hře děti jsou nejvíce využíváni maňasci, kteří jsou pro svou jednoduchou manipulaci a zajímavý vzhled u dětí velmi oblíbení. Jsou to loutky vhodné pro nejmladší děti, protože snadno přijdou na to, jak maňáska nasadit na ruku a vést ho. „*Mladší děti, které ještě nedovršily tři let, maňasci také zaujali. Nejdříve je držely pouze pod hlavou, ale po pár dnech už si je začaly také navlékat na ruku*“ (Mikanová, 2016, s. 33). Starší děti pak mohou s maňásky rozehrávat scénky. Děti maňásky využívají při hře také jako panenky nebo plyšáky. Mají-li děti k dispozici nabídku maňásků, jejich volná hra může být v mnohém obohacena. Především u mladších dětí je podporován rozvoj motoriky a komunikace. Na rozdíl od ostatních loutek mohou maňasci

uchopit různé předměty, což je pro děti zajímavým prvkem. S využitím maňásků se může také učitelka snadněji zapojit do volné hry dětí a lépe je tak poznat a porozumět jim.

Během praxe v mateřských školách jsem se nesetkala s tím, že by děti měly k dispozici marionety. Vzhledem k tomu, že se jedná o typickou a zároveň dostupnou loutku by dle mého názoru měly být marionety s pohyblivými končetinami zařazeny do nabídky hraček, případně k příležitostnému zapůjčení (např. u mladších dětí z bezpečnostních důvodů). Díky ovládání loutky se děti učí technickému myšlení, vodění loutky rozvíjí hrubou i jemnou motoriku. Loutky by měly být dětem k dispozici tak, aby je podněcovaly ke hře s nimi, měly by mít vyhrazené své místo jako většina hraček a děti by měly být obeznámeny o správném zacházení. Domnívám se, že určitá nabídka maňásků a marionet by měla být samozřejmou výbavou každé mateřské školy.

Ostatní typy loutek již nejsou tak obvyklé a pro volnou hru dětí většinou méně zajímavé nebo je obtížnější jejich vodění. Například javajky jsou loutky, které se vodí zesponu pomocí kolíku v hlavě a jejichž ruce jsou ovládány čempurity (dlouhé kovové tyčky). Pro děti je obtížnější zkoordinovat pohyby loutky, a proto o ní v rámci volné hry nemusí jevit zájem. Velmi jednoduché jsou plošné a vařečkové loutky, které můžeme s dětmi snadno vyrobit. Tyto typy loutek, budou-li kvalitně zpracované, můžeme dětem též nabízet v rámci volné hry. Nelze však očekávat, že děti zaujmou stejně jako maňásek či marioneta. Tyto loutky jsou spíše pro krátkodobé ozvláštňení hry, především pokud si je děti mohou vyrobit, budou z nich mít radost hrát si s nimi. Vést plošné loutky zvládnou i ty nejmenší děti, většinou je ale třeba zapojení učitelky, aby děti ke hře s nimi motivovala.

### 3.5 Využití loutek v souladu s teorií mnohačetných inteligencí dle

#### Gardnera

V moderním předškolním vzdělávání má velký význam a potenciál uvědomění si rozmanitosti v zájmech a schopnostech dětí. Připravuje-li pedagog program s ohledem na různorodost mezi dětmi, každé z nich pak může být vedeno k rozvoji svých zájmů a nadání. Tímto způsobem se dostáváme k individualizovanému vzdělávání, které je typické zohledňováním různých potřeb dětí a zároveň vede k rozvoji jejich tvořivosti. V pedagogické praxi dnešní doby je tento přístup vítán a více uplatňován. Je již známo, že hodnocení lidské inteligence nemůžeme omezovat pouze na logicko-matematické uvažování, které je typické pro IQ testy. Inteligenci je třeba

chápat jako komplexní jev obsahující několik oblastí. Proto je teorie mnohačetných inteligencí, kterou definoval americký psycholog Howard Gardner přínosem.

Využití loutek ve vztahu k pojetí inteligence dle Gardnera v předškolním vzdělávání může být přínosem pro tvorbu vzdělávací nabídky pro děti. Zařazením loutek můžeme děti k činnostem motivovat a rozvíjet jejich tvořivost originálním způsobem. Při aktivitách lze rozvíjet více inteligencí najednou. Některé činnosti navržené pro rozvoj jednotlivých inteligencí se prolínají a záleží do jaké míry se na konkrétní inteligenci chceme zaměřit.

### *Verbální inteligence*

Charakteristika: Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka

Potřeby a záliby: Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory

Děti, u nichž se výrazněji projevuje tento typ inteligence mají rády příběhy a můžeme si povšimnout i velké fantazie. Můžeme si všimnout nadšení pro vyprávění vlastních příběhů, toho, co se jim stalo a co zažily. Mají rády hádanky, rýmy a jazykolamy. Děti mají zájem o knihy, rády si je prohlíží a pozorují učitelku, jak čte. Také je mohou zaujmout grafomotorická cvičení a pracovní listy.

Loutku zde můžeme využít v případě vyprávění a vymýšlení příběhů. Patří sem loutkové divadlo, hrané učitelkou nebo dětmi. Loutky můžeme využít k improvizaci, kde bude uplatněna kreativita dětí. Děti mohou skrze loutky vyprávět či převyprávět příběhy.

### *Logicko-matematická inteligence*

Charakteristika: Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky

Potřeby a záliby: Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických úloh, skládanek, hlavolamů, technické zájmy

U dětí, které mají výrazné schopnosti odpovídající logicko-matematické inteligenci, můžeme pozorovat zaujetí v oblasti technických zájmů. Děti vynikají v řešení logických úkolů, mají rády různé skládanek či puzzle i logické hry, rády manipulují s předměty a seřazují je nebo porovnávají a odhadují množství, také projevují zájem o různé pokusy. Mohou mít brzo zájem o čísla a počítání.



K rozvoji této inteligence se velmi hodí znakující loutka, která má místo rukou rukavice nebo rukávy, kam lze prostrčit ruce. Jedná se o loutku využívanou u neslyšících dětí, neboť umožňuje projev ve znakovém jazyce. V souvislosti s logicko-matematickou inteligencí nám dává možnost dobře manipulovat s předměty a počítání na prstech. Využití zde najdeme také u prstových maňásků, kdy je děti mohou počítat a seřazovat. Různé loutky můžeme seřazovat dle velikosti.

### *Prostorová inteligence*

Charakteristika: Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru

Potřeby a záliby: Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění

Typickým jevem této inteligence je představivost. Děti se dobře orientují v prostoru a mají výraznou schopnost vizuálního vnímání. Dobře si pamatují a rozlišují barvy, tvary, velikosti a vzdálenosti mezi předměty. Děti oplývající touto inteligencí rády kreslí, modelují, prohlíží si obrázky, hrají si se skládačkami a bludišti, také je zajímají mapy a plánky.

Využití loutky k rozvoji prostorové inteligence se může prolínat s činnostmi, jimiž je rozvíjena také inteligence logicko-matematická. Jedná se hlavně o seřazování a porovnávání dle různých vlastností. Zde se ale budeme detailněji soustředit na vizuální stránku. U loutek se můžeme zaměřit na oblečení a hledat určité barvy nebo typy oblečení. Loutky můžeme porovnávat např. dle zdánlivého věku (Je starší maminka nebo babička?). Smysl pro orientaci mohou děti rozvíjet voděním loutky v bludišti nebo podle plánu. Také lze dobře procvičovat odhad vzdálenosti. (Dojdeme s loutkou rychleji k bližšímu nebo vzdálenějšímu předmětu? Kudy se loutka nejrychleji dostane do svého domečku?) Dětem můžeme zahrát divadélko s maňásky, kdy děti mohou radit např. kde se kdo schovává, kdo je výš nebo níž, kde se nachází předmět, který maňásek právě hledá, kudy vede nejlepší cesta atd. Pro děti, které se rády zabývají uměleckými aktivitami, mohou loutky sloužit jako předloha k malování a modelování. Také mohou pro loutky vyrábět např. domečky nebo oblečení. Vyzkoušet můžeme výrobu samotných loutek.

### *Hudební inteligence*

Charakteristika: Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě

Potřeby a záliby: Zpívání, pískání, broukání, vyťukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj

Hudební nadání se obvykle projevuje velmi brzy a většinou lze také snadno rozpoznat. Děti citlivě reagují na hudbu i zvuky, je pro ně obtížné vnímat monotónní projev. Děti rády zpívají, tančí a hrají na hudební a rytmické nástroje. Pamatují si rytmus, dokážou jej vytleskáním nebo vyťukáním zopakovat. Písničky a rytmizace říkadla jim může velmi dobře posloužit k učení a získávání nových vědomostí.

Písničky a říkadla můžeme ztvárnit jako loutkové divadlo. Mezi různými loutkami mohou děti hledat postavy, které se v dané písni objevují. Můžeme zkusit, jaký hlas se k loutkám nejvíce hodí (tatínek má hluboký hlas, holčička vysoký). Skrz loutky můžeme zpívat písničky, hledat písničku, která se k dané loutce nejvíce hodí a přemýšlet, jak by ji loutka mohla zazpívat. Využit můžeme také hudební a rytmické nástroje, kdy lze hledat např. na klavíru tóny, hodící se k loutce (zkusíme zahrát hlas ptáčka, medvěda, holčičky, kluka atd.). Pomocí dřivek můžeme vyťukávat rychlost chůze loutky nebo mezi nástroji hledat ten, který se k loutce nejvíce hodí. Při sledování loutkového divadla mohou děti rytmickými nástroji nebo vlastním hlasem, vytleskáváním a vydupáváním ozvučit děj (napodobení deště, větru, bublání vody, nápodoba zpěvu ptáků a zvuků dalších zvířat).

### *Tělesně-kinestetická inteligence*

Charakteristika: Schopnost velice obratně využívat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty

Potřeby a záliby: Tanec, pohybové aktivity a sport, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, „kutilství“

Děti s touto inteligencí vynikají v pohybových aktivitách, dokážou snadno napodobovat pohyb a vyjadřovat se pomocí pohybu. Jsou často temperamentní a pohyb mohou vyžadovat více než ostatní děti. Mají rády tanec, pantomimu, hraní rolí. Děti bývají manuálně zručné a dovedou dobře zacházet s předměty.

Loutky můžeme využít k napodobování pohybu, kdy nám poslouží k názorným ukázkám. S loutkami můžeme různě manipulovat nebo s nimi zahrát divadlo. Děti mají potřebu vyjadřovat se pohybem, proto můžeme využít různé typy pantomimy, kam lze zařadit i práci s loutkou. Zajímavou aktivitou je druh pantomimy s názvem Živá loutka, kdy se loutkou stává samo dítě. Za ním nebo proti němu, chceme-li hru zjednodušit, stojí spoluhráč, který je vodičem loutky a tahá za pomyslné provázky. Můžeme vyzkoušet také vytváření loutek z běžných předmětů.

### *Interpersonální inteligence*

Charakteristika: Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách

Potřeby a záliby: Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory

Děti s převahou této inteligence jsou empatické a komunikativní. Snadno zapadnou do kolektivu a najdou si v něm přátele. Mají organizátorské schopnosti. Baví je skupinové hry a rády se zapojují do diskusí a rozhovorů. Citlivě vnímají nálady druhých, rozpoznají jejich emoce a jsou schopné se jim přizpůsobit. Také dokážou ostatní ovlivňovat a při hrách často zastávají vůdčí pozice.

Loutku zde můžeme využít při společných rituálech a skupinových hrách. Můžeme například přinést loutku nebo maňásku schovaného v krabici nebo košíku a dětem říct, že spí. Děti se jej pak opatrně pokusí vzbudit a vedou s ním diskusi na dané téma, které je bude během dne provázet. Zaměřit se můžeme také na rozpoznávání emocí. Využít lze speciální maňásky, jejichž obličej vyjadřuje emoci. S pomocí maňásků můžeme určovat jednotlivé emoce, rozlišovat příjemné a nepříjemné nebo sehrát scénky, kde emoce vystupují. V mateřských školách se stala oblíbenou vzdělávací pomůckou hračka s názvem Emušáci a jeho mouchy, která slouží k rozvoji emoční inteligence. Podobné pomůcky si můžeme snadno vyrobit a pravidelně je využívat.

### *Intrapersonální inteligence*

Charakteristika: Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ

Potřeby a záliby: Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů a koníčků

U dětí se schopnostmi intrapersonální inteligence si můžeme všimnout samostatnosti. Mohou vyhledávat samostatné činnosti a rády trávit čas o samotě, mají oblibu ve snění a meditacích. Děti dokážou dobře přemýšlet o vlastních emocích. Mohou mít vyhraněné názory, za kterými si pevně stojí a také mít potřebu jít vlastní cestou.

Stejně jako u rozvíjení interpersonální inteligence, i zde využijeme loutky znázorňující emoce. Budeme se ale více zaměřovat na vlastní emoce dětí. Příkladem je aktivita, kdy děti mohou vybrat loutku, jež vyjadřuje to, jak se právě cítí. Podobná aktivita bývá ve školkách zařazována jako každodenní ranní rituál. Činnosti zaměřené na rozvoj této inteligence se většinou shodují s činnostmi rozvíjejícími interpersonální inteligenci. Dětem však můžeme pokládat více otázek na jejich vlastní pocity a rozebírat, jak se cítily v různých situacích. Vlastní pocity lze také vyjadřovat skrze loutku, kdy se děti mohou za loutku „schovat“.

### *Přírodní inteligence*

Charakteristika: Schopnost vnímat energie, intuice, „šestý smysl“, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich

Potřeby a záliby: Pobyt v přírodě, životní styl, který je v souladu s prapodstatou člověka, zájem o literaturu a praktiky opírající se o holistický přístup k životu a zdraví

Tato inteligence je ve velké míře ovlivněna prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud je dítě zvyklé pobývat v přírodě snadno si vybuduje vztah k rostlinám, živočichům a péči o ně. Lépe pak pochopí důležitost ochrany přírody a smysl ekologie. Rozvinutou přírodní inteligenci lze poznat snadno. Děti si rády hrají venku. Pozorují živočichy i rostliny a rády sbírají přírodniny a hrají si s nimi. Všimají si proměn přírody a počasí. Baví je environmentálně zaměřené aktivity a témata.

Prostřednictvím loutek můžeme ukázat, jak se starat o životní prostředí. Loutky můžeme vzít ven a s jejich využitím prozkoumávat přírodu. Můžeme hledat přírodniny, které později použijeme pro loutkové divadlo nebo loutky přírodninami ozdobit či z nich loutky tvořit.

## 4 Loutkové divadlo v mateřské škole

První loutková divadla se do českých zemí začala dostávat v 17. století. Jednalo se o italské, nizozemské, anglické a německé umělce. Kočovní herci předváděli představení s marionetami jako doplňkovou atrakci. Postupně se pak někteří z divadelníků začali specializovat na loutkové divadlo. Loutková divadla byla původně určena dospělým divákům, divadla specializovaná na dětské publikum vznikla později. V 19. století se rozšiřovala loutková divadla, tzv. rodinná, která vznikala pro zábavu dětí. Zároveň se objevila snaha pedagogů zapojit loutky do vzdělávacího procesu. Dnes je divadlo převážně spojováno s dětskými diváky a tomu odpovídá i specializace drtivé většiny loutkových divadel.

Historie loutkového divadla může být jedna z motivací, které může pedagog využít k podněcování zájmu dětí o divadlo. (Např.: „Dříve neexistovala televize a děti nebo rodiče hráli místo večerníčku doma loutkové divadlo...“) Domnívám se, že je vhodné, aby děti věděly, kde se loutkové divadlo „vzalo“ a jaký je jeho smysl již od dob minulých. Také se domnívám, že loutkové divadlo by nemělo chybět v žádné třídě mateřské školy a mělo by být dětem volně přístupné. Pro práci pedagoga může být loutkové divadlo velmi užitečné. Skrze loutky je možné dětem předávat informace, zpestřit komunikaci a přehrávat pohádky nebo různé situace s poučným charakterem. Děti budou mnohem více zaujaté, budou více vnímat informace, jež se jim pedagog snaží předat a program pro ně bude příjemným zážitkem. Oproti pouhému výkladu se jedná o značné výhody. Práce s loutkovým divadlem v mateřské škole může být velmi rozmanitá. Učitelka loutkové divadlo může využít v souladu s Gardnerovými inteligencemi, o čemž pojednává předchozí kapitola, kde se ovšem zaměřuji spíše na práci s loutkami samotnými, příklady lze ale snadno vztáhnout také na loutkové divadlo. Podobně lze divadlem prostoupit všemi vzdělávacími oblastmi a kompetencemi RVP PV, což zmiňuje Vlašicová (2015). Využitím loutek ve vzdělávacích oblastech RVP PV se zabývají také Honzíková, Depešová (2017).

Mateřské školy často využívají možnosti zájezdových divadel. Zájezdová představení pro mateřské školy jsou činoherní, loutková nebo spojení obou typů. Jejich scéna je navržena pro menší prostory a mohou se snadno přizpůsobit podmínkám školky. Poměrně častá jsou divadla o jednom herci, který využívá loutky. Záměr zájezdových divadel je děti pobavit, seznámat s kulturou, ale zároveň mají edukativní charakter. Zájezdová divadla se v mateřských školách těší velké oblibě. Především vesnické školky, pro které bývá obtížné realizovat návštěvy divadla takovou možnost uvítají. Je však důležité děti seznámat s kulturou také v podobě

návštěvy divadla. Loutková divadla se nachází ve větších městech a pro mnohé školky je jejich vzdálenost limitující. Existují také muzea loutek, kde se děti s loutkami mohou seznámit.

Během praxe jsem zpozorovala několik faktorů, které mají vliv na udržení dětské pozornosti při divadelním představení. Může se jednat o loutkové i činoherní divadlo. Zjistila jsem, že čím více z těchto prvků divadlo obsahuje, tím lépe na něj děti reagují.

- Interakce s publikem – pokládání otázek, plnění úkolů na jevišti
- Nacítění herce na dětské publikum – schopnost reagovat a improvizovat
- Využití zvuků/hudby
- Výrazný pohyb loutek
- Výrazný herecký projev
- Délka představení kolem 30 minut

Vliv na udržení dětské pozornosti má samozřejmě také věk, vývoj nervové soustavy, individuální a speciální potřeby atd. Ale všimla jsem si, že pokud divadlo tyto prvky obsahuje, jsou kvalitní a vyvážené, vydrží jej sledovat se zaujetím i dvouleté děti.

## 5 Práce s předmětem

Předmět může představovat sám sebe, mít funkci rekvizity. Můžeme mu také dát vlastnosti, oživit jej. Nebo může představovat někoho či něco jiného, než ve skutečnosti je. Předmět se stává zástupnou loutkou ve chvíli, kdy jej využíváme jako loutku. Jedná se tedy o loutku nefigurativní. Obyčejný klobouk tak může být např. dědečkem nebo mít lidské vlastnosti. Ožívování předmětů je přirozenou součástí dětské hry.

Dětský svět je z velké části tvořen bohatou představivostí, proto pro děti není problém zástupnou loutku přijmout. Při volné hře dětí se často setkáváme s předměty, které se v dětské mysli mění na nejrůznější objekty a přizpůsobují se dle potřeby hry. „*Jedná se o symbolismus, ve kterém jedna věc zastupuje jinou, a děti na základě pružné představivosti mění význam zástupných předmětů podle potřeby (například z nasbíraných kaštanů je jídlo na talíři, ze sprchy je telefon, z kostky stavebnice je miminko, ze šátku je postýlka, nebo šaty pro princeznu apod.)*“ (Hornáčková, 2020, s. 82). Učitelce se tedy otvírají nové možnosti k obohacení vzdělávacího procesu a získání pozornosti dětí. Výběr předmětu jako zástupné loutky nebo zástupné rekvizity by neměl být ponechán náhodě. Je třeba si určit, co od předmětu očekáváme. K zodpovězení této otázky nám může pomoci rozdělení funkcí předmětu v loutkovém divadle podle Ludřka Richtera (1997):

1. Předmět vyznačuje sám sebe: jedná se o využití předmětu, který má pro naše účely funkci rekvizity. Při výběru předmětu jako rekvizity je třeba myslet na to, do jaké míry má předmět zaujmout pozornost dětí. Hrajeme-li např. pohádku Hrnečku vař, kde je hrneček důležitou rekvizitou, pravděpodobně zvolíme hrneček výraznější svou velikostí či vzhledem. Pokud však potřebujeme hrneček pouze k tomu, aby se z něj postava z pohádky napila, zvolíme hrneček, který neupoutá svým zjevem tolik pozornosti, neb v tomto případě je důležité jednání postavy, nikoliv samotná rekvizita.
2. Předmět vyznačuje jiný předmět: předmět se v tomto případě stává zástupnou rekvizitou. Využití zástupné rekvizity je velmi blízké dětské hře, kterou se zde můžeme inspirovat. Např. lepoperele knížka složená do tvaru střechy nám poslouží např. jako bouda pro pejska. Složíme-li ji pak do tvaru kruhu, máme ohrádku pro králíčka. Rozložená knížka může představovat silnici pro auto. „*V případě zástupné rekvizity předmět vyznačuje jiný předmět, druhově odlišný, s nímž má podobnou či totožnou jen jednu vlastnost či část vlastností, a proces proměny spočívá v nalézání spojitostí mezi*



*prvým a druhým předmětem cestou jednání s předmětem jako s jiným předmětem“* (Richter, 1997, s. 11). Děti využívají ke své hře předměty, které jsou původně k jinému účelu, ale jim poslouží dle aktuálních potřeb hry. Stejně tak může učitelka při své práci využívat předměty a dávat jim novou funkci. Děti takovému počínání bez problému přijmou, neboť je to přirozeností jejich volné hry.

3. Předmět vyznačuje jednající živou bytost: předmět se stává loutkou. V určitém smyslu lze považovat za předmět vyznačující živou bytost loutku např. marionetu, maňáska atd. V tomto případě se však budeme zabývat loutkou zástupnou, jakožto předmětem obyčejným, používaným v běžném životě, který našim jednáním dostává funkci loutky. Volba zástupné loutky probíhá na základě vnějších nebo vnitřních podobností s bytostí, jež má být představována. Průhledný šátek nebo kus bílé záclony můžeme „proměnit“ v kouzelnou vílu. Nůž může představovat zlého a našťvaného člověka, který je ostrý, nabroušený jako nůž – na základě vnitřní podobnosti. Také může být zvolen předmět, který je pro danou bytost typický např. dýmka představující dědečka, čepička představující Karkulku. Může nastat situace, kdy předmět vyznačuje sám sebe, ale jedná jako živá bytost. V takovém případě lze polemizovat o tom, zda se předmět stal loutkou nebo zda se jedná o loutku zástupnou. *„V případě loutky pak předmět vyznačuje „nepředmět“ (jímž je i „živý“ předmět – např. Míček Fliček), s nímž má určitou spojitost (vlastnost, funkce), od něž se však zásadně liší svou skutečnou neživostí, jde tedy o jednání předmětem jako živou bytostí“* (Richter, 1997, s. 11).
4. Richter (1997) se zmiňuje o využití předmětu také na úrovni představivosti a prostřednictvím lidského těla jako nástroje. V předškolním vzdělávání můžeme využít imaginární rekvizitu v rámci pantomimy, kdy děti předvádějí beze slov různé činnosti. Využití imaginární rekvizity je v tomto případě běžným jevem. Pokud se ale při hře zaměříme na imaginární předmět přímo, např. děti mají za úkol napít se z neviditelného hrnečku, dojdeme k soustředění na co nejpřesnější představu a ke snaze o předmětu přemýšlet v detailech. Dalším, méně typickým jevem je zobrazení předmětu jednajícím tělem. Děti o předmětu začnou přemýšlet podobně jako při využití imaginární rekvizity, ale s tím rozdílem, že se do předmětu vcítí a jsou tak vedeny k rozvoji empatie. Přínosem je také procvičení motoriky. Tento prvek lze využít též v pantomimě, ale také jím můžeme zpestřit loutkové divadlo, kdy se děti mohou tímto způsobem zapojit a ztvárnit např. nábytek pro loutky.

Richter (1997) uvádí dělení předmětů jakožto zástupné loutky dle míry úpravy předmětu:

1. Běžný předmět ve funkci loutky: předmět bez jakýchkoliv úprav. Mezi předmětem a zobrazovanou bytostí jsou vnější či vnitřní podobnosti.
2. Upravený běžný předmět ve funkci loutky: předmět je upraven tak, aby více připomínal postavu, která je ztvárňována.
3. „Loutka“ vytvořená z běžných předmětů: prvořadá je podoba se ztvárňovanou postavou (rytíř z hrnce a cedníku, slepička z míčku a rukavice).
4. Plně figurativní „loutka“: (marioneta, maňásek, plošné loutky atd.) vzniká se záměrem potřeby aktivity loutkoherce.

V mateřské škole lze prohloubit prožitek dětí zapojením do procesu vzniku zástupných loutek a rekvizit. Učitelka může připravit výběr předmětů, nad kterými vznikne diskuse o vhodnosti a možnostech jejich využití. Může se jednat např. o přípravu loutkového divadla nebo děti mohou radit loutkám při divadélku hraném učitelkou. Spektrum možností by nemělo být příliš velké a předměty by měly dětem „samy naznačit“, který z nich je vhodný. Např. hledáme něco, v čem může skřítek z pohádky přespat jako v postýlce. Děti mají na výběr vidličku, pastelky, nůžky nebo šuplík. Záleží však na zkušenostech, schopnostech diskutovat i věku dětí.

Další možností je úprava předmětů a tvorba vlastních loutek. *„Dítě se tak prakticky setkává s výtvarně technickou oblastí, která je propojena s estetickými složkami, s hrou, pohybem i oblastí psychickou“* (Zacharová, 2015, s. 54). Děti poznávají vlastnosti různých materiálů a rozvíjí tvořivost, fantazii a představivost. Posílením motivace je, pokud děti již předem ví, proč zástupný předmět nebo loutku tvoří. Děti mají z funkčnosti vlastnoručně zhotovených loutek radost a mají k nim mnohdy citovou vazbu. *„Na výrobu loutek a kulis můžeme použít různý materiál, ať již přírodní (kukuřičné šustí, ovčí vlnu, nerosty) nebo technický (textil, papír, dráty, polystyrénové kuličky, provázky, aj.). Na výrobu můžeme použít i různý odpadový materiál jako jsou různé části odložených oděvů, papírové roličky, plastové lahve, dřevěné odřezky a určitě by se ještě našlo kolem nás mnoho využitelných věcí“* (Hončíková, Depešová, 2017, s. 97). Zajímavou zkušeností může být tvorba zástupných loutek z běžných předmětů. Tato činnost je již náročnější, děti musí přemýšlet o vzájemné kompatibilitě a funkčnosti předmětů. Je zde potřeba asistence pedagoga a menší počet dětí. Tvorba loutek bývá pro děti přínosná v mnoha směrech a díky pestré nabídce materiálů i funkčnosti produktu se může stát velmi oblíbenou aktivitou.

## 6 Význam tvořivé dramatiky v mateřské škole s využitím loutek

Tvořivá dramatika je způsob, kterým lze vytvářet situace týkající se běžného života a hravou formou předávat dětem zkušenosti. V životě a rozvoji dětí má velký význam hra. Hra je přirozenou součástí každého dítěte a také přirozenou součástí tvořivé dramatiky. Dramatickými činnostmi zprostředkovanými hrou se přiblížíme k dětské přirozenosti a přirozenou formou můžeme rozvíjet osobnost. Rozvoj osobnosti vnímám jako ucelený a základní význam tvořivé dramatiky v mateřské škole. Během těchto činností děti uplatňují zkušenosti z běžného života nebo o běžném životě získávají nové představy a mohou je uplatnit při vlastní volné hře.

V předškolním období je velice důležitý rozvoj kognitivních procesů. V mateřské škole je v rámci tvořivé dramatiky jedním z největších přínosů improvizace, která může velmi dobře propojit vnímání, paměť, učení, představivost, myšlení a tvořivost, pozornost a řeč. Při improvizaci je z těchto oblastí nejvíce rozvíjena kreativita a tvořivost včetně fantazie, jejichž rozvoj je velmi důležité v předškolním věku podněcovat. Ostatní funkce však nejsou opomenuty a s větším či menším významem budou do procesu vždy zahrnuty. Výjimkou zde někdy může být řeč, neboť pro improvizaci je často využívána pantomima, která ale naopak rozvíjí neverbální komunikaci. Při technikách tvořivé dramatiky je verbální komunikace mezi dětmi často uplatňována. Vznikají situace, kdy se děti musí domluvit na tvorbě živého obrazu a dalších činnostech ve skupinách, kde společně vymýšlí různá řešení, diskutují o různých tématech a příbězích. Děti se při komunikaci zároveň učí empatii a toleranci, setkávají se s různými názory, na které reagují a učí se tak vzájemnému respektu.

Metody a techniky tvořivé dramatiky můžeme obohatit využitím loutek. Loutky lze využít v rámci různých obměn aktivit nebo je zařadit jako jejich součást a na práci s nimi se více zaměřit.

Možnosti pro využití loutek v tvořivé dramatice při práci s předškolními dětmi můžeme shledat v těchto metodách:

- Hra v roli

Jedná se o jednu ze základních a nejvyužívanějších metod tvořivé dramatiky. *„Z hlediska tvořivé dramatiky vstupujeme do role jen jako, a v tom bychom měli děti stále ujišťovat. Dítě se v roli nebojí jednat, experimentovat a zkoušet vlastní nové nápady a tím rozvíjet situaci, do které se v určité roli dostává a s níž je po určitý čas ztotožněno. Takto funguje*

*volná dětská hra „na něco“*“ (Volfová, 2019, s. 13). Při hře v roli můžeme využít loutku spíše jako zpestření, kdy se dítě stává vodičem loutky, přičemž však jedná samo za sebe skrze loutku. Některým dětem může být takový způsob příjemnější, neboť se mohou za loutku „schovat“. Další možností může být kombinace, kdy některé děti hrají s loutkou, jiné jsou v roli jako takové a vzájemně se doplňují a spolupracují.

- Hra v situaci/Simulace

Dítě zde nemá přidělenou roli, ale hraje samo sebe v uměle vytvořené situaci. Dalo by se také hovořit o přijetí určité sociální role, do které hráče staví fiktivní situace. Touto metodou můžeme dětem přiblížit situace reálného života. *„Rizikem pak ovšem může být to, že se hráče některá témata může dotknout více, než je nutno či záhodno, neboť chybí prostředek udržení odstupu, jímž je hra na někoho jiného“* (Valenta, 2008, s. 216). Z tohoto důvodu můžeme zařadit loutku, která bude fungovat jako alter ego dítěte. Aby však činnost neztratila smysl, musí se jednat o loutku chlapce nebo holčičky, aby se s ní dítě snadno ztotožnilo. Valenta (2008, s. 55) popisuje techniku Kabát experta, která spočívá v přijetí faktu, že jsme na něco experti a zároveň uvádí příklad: *„Učitel v roli: „Vy se tady jistě všichni v tom vašem velkém městě vyznáte. Tak mi poradte, nač si jako cizinec mám dávat pozor...“*. Pokud by tuto otázku položila dětem učitelka, pravděpodobně by ji poradily něco jiného než malé holčičce, s kterou se děti mohou snadno ztotožnit. Něco jiného by poradily pejskovi a něco jiného zase pohádkové bytosti. Využití loutek nám v tomto případě může pomoci vést děti k pochopení, že na situace lze nahlížet z různých úhlů a zároveň záleží, kdo se v situaci nachází.

- Improvizace

Improvizace je na tvořivosti se zakládající a tvořivost rozvíjející metoda. Zároveň je jednou ze základních metod tvořivé dramatiky. Je to metoda, která je nejvíce podobná dětské hře, tudíž je pro děti ze všech metod nejpřirozenější. Jejím smyslem je spontánnost a dobrovolnost. Děti získávají zkušenosti a prožitky na základě experimentování ve fiktivních situacích. Improvizace je využívána v mnoha technikách tvořivé dramatiky (např. různé typy pantomimy, živé obrazy, horké křeslo) Při improvizaci najdeme pro loutky mnoho způsobů využití. Využít však můžeme také předměty, jakožto zástupné loutky. Stejně tak, jako mohou děti vytvořit živý obraz, který spočívá ve skupinovém zobrazení určité situace bez pohybu, mohou vytvořit obraz také z loutek, v tomto v případě jej nazveme obrazem neživým. Využití předmětu jako zástupné loutky, případně zástupné rekvizity nám může

nabídnout pantomima. Děti mohou hádat, jakou roli předmět v rámci předváděné pantomimické situace zastává (sklenice jako telefon, knížka jako pták apod.).

- Interpretace a dramatizace

*„Interpretace vychází z divadelních oborů, kdy předvádíme určité dílo nebo jeho část“* (Volfová, 2019, s. 15). Dle Hornáčkové (2020, s. 41) *„interpretace klade důraz na předvedení podle předlohy, ať už se jedná o dílo literární, hudební nebo výtvarné, jehož podstatou je právě onen tvůrčí způsob v předávání od interpreta k divákovi či posluchači“*. Naproti tomu, dramatizace se drží pouze dějové linie a charakteru postav, a poskytuje tak více prostoru pro improvizaci. Dramatizace a interpretace bývají zaměňovány nebo se mohou mnohdy neúmyslně prolínat. Zároveň je třeba dbát na to, aby se např. z dramatizace pohádky nestala pouze reprodukce bez hlubšího smyslu. Dětem je třeba dát při dramatizaci prostor k vlastnímu dotváření detailů i možnému pozměnění díla. V mateřské škole by při dramatizaci mělo jít především o prožitek z činnosti. Zaměřujeme se tedy na proces, nikoliv na výsledný produkt.

Při práci s těmito metodami mohou mít loutky bohaté využití. Od doplnění a zpestření metody loutkou až po využití loutek jako hlavního nástroje, čímž nám vznikne improvizované divadelní představení. I v tomto případě je smyslem aktivity samotný proces a prožitek.

Významnou funkcí tvořivé dramatiky je možnost propojení různých oborů. Metody tvořivé dramatiky nám pomohou propojit např. výtvarnou výchovu s matematických představ a plynule přejít do výchovy hudební (např. Děti v roli včeliček (nebo s loutkou včelky) „přiletí“ k namalované jabloni na velkém papíře. Každá včelka zde nakreslí tři jablíčka. Včelky letí dál a potkají motýlka. S motýlkem se spřátelí a společně si zazpívají písničku.). *„Tento v principu pozitivní fakt však právě v mateřské škole vede často k rozplynutí dramatické výchovy ve všeobecně tvořivých aktivitách. Dramatické činnosti v pravém slova smyslu nelze uplatňovat u nižších věkových skupin, protože až kolem pátého roku je dítě schopno kooperace“* (Machková, 2018, s. 25). Dramatické činnosti se v rámci věkových kategorií liší. Nehovořila bych však o pravém smyslu, z mého pohledu u mladších dětí využíváme prvky tvořivé dramatiky, které je vedou ke schopnosti kooperace a pozitivnímu vnímání spolupráce.

## 6.1 Propojení tvořivé dramatiky s dětskou hrou

Hra je nedílnou a přirozenou součástí života dítěte a zároveň je hlavní náplní jeho času. Pro dítě je to prostředek, díky němuž se učí, poznává svět i samo sebe a získává první sociální zkušenosti. Ze zkušeností, které dítě získalo prostřednictvím hry později čerpá v reálném životě. Volná hra není pouze zdrojem učení a zábavy, zároveň plní relaxační funkci, poskytuje odreagování, uvolnění i odpočinek. „*Po intenzivním řízeném zaměstnání (cvičení) se děti rozbíhají po herně: jedna holčička běží k houpačce, vylézá na ni a začíná se houpat. Houpe se z našeho pohledu dlouho, skoro půl hodiny, zdánlivě nic nedělá, ale působí velmi spokojeně, potichu si zpívá nějakou melodii. Ve tváři má uvolněný, spokojený výraz, chvílemi zavírá oči*“ (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 168). Hra má také terapeutickou funkci. Může být záměrně využita právě v dětské terapii, která se díky hře přizpůsobí věku a dětskému chápání. Terapeut hru využívá k tomu, aby dítě mohlo odžít a zpracovat minulá či aktuální traumata. Při dětské terapii můžeme spatřovat přirozené propojení hry s tvořivou dramatikou, kdy jsou využívány její metody a techniky jako např. hraní rolí nebo vymýšlení příběhů. Loutky mohou pro děti také terapeutické účinky, k tomuto účelu je velmi vhodná loutka manekýn, jejímž využitím se zabývá v kapitole 3.3

Tvořivá dramatika funguje na principu hry a fikce. Hra je pro dítě dobrovolná a svobodná aktivita, přinášející radost. Nikdo nemůže hru nařít, pokud by se tak stalo, činnost ztratí svůj hlavní smysl. Dítě si obvykle uvědomuje, že situace, které se dějí při hře nejsou skutečné. Při hře se dostává do fiktivního světa, kde vytváří různé situace a na základě svých zkušeností v nich jedná a zároveň získává zkušenosti nové. Do fiktivního světa můžeme děti díky metodám tvořivé dramatiky vtáhnout a v situacích zkoušet různé postupy řešení. Stejně jako je hra přirozenou součástí dětského života, je také přirozenou součástí tvořivé dramatiky a jejím hlavním prostředkem. Pokud jsou metody tvořivé dramatiky ve vzdělávání správně využívány, hra se prolíná celým vzdělávacím procesem a činnosti se pro děti stávají zdrojem zážitků.

Nástrojem pro hru je hračka. Hračka nahrazuje věc patřící do reálného života. Stejně tak v tvořivé dramatice můžeme vnímat loutku a rekvizitu jako její nástroj. Není tomu tak ale vždy, neboť mnohé techniky žádné loutky ani rekvizity nevyžadují a nástrojem se tedy stává sám účastník aktivity.

## 6.2 Význam tvořivé dramatiky pro osobnostně-sociální rozvoj dítěte

Nalézt definici pojmu osobnostně-sociální rozvoj je poněkud obtížné. Pojmy osobnostní a sociální ve vztahu k rozvoji člověka bývají v odborné literatuře často chápána jako synonyma. Na chápání tohoto pojmu má velký vliv kulturní prostředí, ve kterém žijeme, a které se v různých zemích liší a vyvíjí. Také vysvětlení z pohledu jednotlivých věd budou odlišná. V pedagogice lze hovořit o osobnostně-sociálním rozvoji jako o snaze dosažení ideálu, který spočívá v osvojení kompetencí, díky nimž se dokážeme přizpůsobovat okolnímu světu. Prostřednictvím vhodných metod ve výchovně-vzdělávacím procesu dosahujeme harmonického a komplexního rozvoje osobnosti každého jedince.

Mateřská škola může dětem v oblasti osobnostně-sociálního a emocionálního vývoje nabídnout jedinečné podněty. Každé dítě je jiné, a proto zde významnou roli hraje individualizace a individuální přístup. Podstatným činitelem je hra, díky níž dítě přirozeně rozvíjí svou osobnost. Další důležitou podmínkou pro rozvoj dětské osobnosti je respektující a citlivý přístup učitele, který je založen na přijetí dítěte a akceptování jeho potřeb a prožitků. *„Vzhledem k rozvoji kognitivních procesů se děti v předškolním věku stávají citlivějšími k prožívání svých úspěchů a neúspěchů a efekty této skutečnosti se též odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Proto je tak důležitá podpora, ocenění a pochvala dětí“* (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 126). Důležitým prvkem pro regulaci sociálního chování je rozvoj svědomí. K rozvoji svědomí fungují v mateřské škole normy a pravidla, které děti dodržují. Chápání určených norem souvisí s kognitivním vývojem, což znamená, že se toto chápání časem prohlubuje. Děti jsou vedeny tak, aby při dodržení norem prožívaly pocit uspokojení, a naopak při jejich nerespektování pocit viny. *„Svědomí je ještě zaměřené na aktuální konkrétní situaci, a spíše pak na její výsledek než na její pohmutky (např. předškolák si vyčítá, že rozbil vázu, ale ne to, že zbrkle či divoce běžel)“* (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 127). Proto je dle mého názoru důležité děti upozornit nejen na následek určitého chování, ale také na příčinu, která následku předcházela, tedy na chování dítěte. Po incidentu, jenž způsobil nepříjemnost je důležité vést dítě k uvědomění a propojení příčiny a následku. Společně s dítětem v klidu zhodnotíme situaci, z čehož vyvodíme nápravu a ponaučení.

Dítě v předškolním věku obvykle již zvládá mluvit o svých prožitcích a emocích, později se je učí ovládat a kontrolovat a tyto dovednosti stále rozvíjí. Postupně je schopno o emocích, prožitcích a pocitech hovořit v souvislosti s druhými a při hře je připisovat hračkám. S dětmi je důležité o pocitech a prožitcích hovořit, neboť je tím pozitivně ovlivňován jejich emocionální

vývoj. Tvořivá dramatika je v tomto ohledu výborným nástrojem, který nám pomůže tuto problematiku dětem přiblížit. Děti rozvíjí emocionální stránku pomocí hry, a právě ze hry tvořivá dramatika vychází.

Z hlediska vývojové psychologie socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 1998):

1. Vývoj sociální reaktivity – Jedná se o vývoj emočních vztahů k lidem v dítěti blízkém i vzdálenějším sociálním prostředí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – Dítě si postupně na základě příkazů a zákazů vytváří normy a přijímá je za své. Jde o vytváření hranic, které jsou vyžadovány pro fungování ve společnosti.
3. Osvojení sociálních rolí – Osvojení vzorců chování, dle věku, pohlaví, společenskému postavení atd., které jsou společností očekávané.

Vrstevnická skupina v mateřské škole je prostředím, kde jsou dětem poskytovány různé formy sociálního učení. Dítě poznává vzájemné sympatie i nesympatie, zjišťuje, že s někým si rozumí lépe než s jiným, má prostor pro ověřování svých sociálních dovedností. Velký význam při získávání sociálních dovedností má napodobování. Dítě si všímá dospělých, sourozenců i vrstevníků, jak reagují v různých situacích. Při sociálním učení lze hovořit o odměnách a trestech sociální povahy, jedná se o sociální zpevňování. Sociální odměna zahrnuje např. pochvaly, projevy sympatie, zájmu i uznání. Sociální trest znamená např. nesouhlas, odmítnutí, ignorování. V prostředí mateřské školy existuje observační učení, kdy dítě pozoruje situaci pochvaly. Např. pokud dítě vidí, že je vyjádřena pochvala vždy tomu, kdo někomu pomůže, bude se snažit i ono pozorující dítě příště někomu pomoci. Sociální učení můžeme ovlivňovat také očekáváním. Dítěti je sděleno naše očekávání toho, jak situaci zvládne. S pozitivním očekáváním dáváme dítěti dobrý důvod se snažit. Dáváme mu najevo respekt a důvěru k jeho dovednostem. Pokud dítěti naopak budeme tvrdit, že situaci nezvládne, většinou nebude mít motivaci k tomu, úkol splnit (Mertin, Gillernová a kol., 2010).

Doporučovány jsou pro sociální a citový rozvoj interakční hry. Tyto hry jsou specifické tím, že nemají vítěze ani poražené. Je zde kladen důraz na proces, nikoliv na výsledek. Součástí her je mluvení o pocitech, které děti při hře měly a také je zde součástí učení prožitkem. Tyto specifika má také tvořivá dramatika, jejíž některé metody, techniky a prvky se s interakčními hrami mohou shodovat. Např. Mertin, Gillernová a kol. (2010) uvádí jako interakční hru Umíme



mluvit beze slov, jež spočívá v předvádění beze slov, např. povolání, pocitů, různých scének atd. Jedná se však o pantomimu, která je jednou z technik (je také možno vnímat ji jako metodu) tvořivé dramatiky. Součástí interakčních her je reflexe, kterou je důležité zařazovat také při práci s tvořivou dramatikou. K tomuto účelu nám poslouží například technika škála názorů. Technika vnitřní hlasy (ulička, alej myšlenek). Dalším příkladem může být dramatická hra, která je metodou i principem tvořivé dramatiky a jednou z jejích charakteristik je interakce.

### 6.3 Tvořivá dramatika v předškolním vzdělávání z pohledu pedagogické psychologie

Nejprve je třeba říci, že tvořivou dramatiku psychologie prostupuje ve všech svých podobách a je pro ni vodítkem k efektivnímu působení. Kromě pedagogické psychologie jde hlavně o vývojovou psychologii, sociální psychologii a psychologii hry. Zaměřím se zde na pohled pedagogické psychologie, která patří mezi obory aplikované psychologie a zkoumá psychologické základy, činitele a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Jedná se o hraniční disciplínu mezi pedagogikou a psychologií. „*Pedagogická psychologie tedy zkoumá psychologické aspekty, ke kterým dochází v procesu výchovy a vzdělávání*“ (Vacek, 2017, s. 10).

V tvořivé dramatice můžeme spatřit několik základních prvků uplatnění pedagogické psychologie:

#### 1. Motivace

Za veškerými zájmy, postoji i jednáním člověka stojí motivace. Základem motivace jsou potřeby, jakožto tendence odstranit nedostatek. Nedostatky mohou být buď biologického původu nebo se může jednat o potřeby sociálního a psychologického původu. Biologických potřeb se může tvořivá dramatika dotknout, nemůže je ale zcela naplnit. Možné je však naplnit potřebu pohybu, která je ve velké míře u předškolních dětí přirozeně přítomna. Tvořivá dramatika naplňuje především potřeby lidské – sociální a psychologické. Jedná se o potřebu sociálního zázemí, někam patřit a být akceptován potřeby týkající se sebeuplatnění, potřeba respektu a uznání, potřeba úspěchu a vyrovnání se s neúspěchem, potřeba přátelství a opory, pomoci druhých i druhým, potřeba lásky, sebeprosazení, bezpečí, potřeba hry a aktivity, intelektuální potřeby poznávání a uspokojování zvědavosti (Machková, 2018).

Tyto potřeby lze naplňovat prostřednictvím metod a technik tvořivé dramatiky. Mají motivační efekt a podněcují děti k aktivnímu zapojení a udržení pozornosti. Např. hra v roli může děti velmi dobře motivovat a podporovat zájem o nové poznatky. Zároveň je uspokojena potřeba pohybu. Díky brainstormingu nebo asociáčnímu kruhu můžeme děti snadno uvést do tématu a připravit je na následující činnosti.

## 2. Proces učení

Pro předškolní děti je přirozené a zároveň efektivní učit se formou prožitku, získáváním a uplatňováním zkušeností. Prožitek dítěti umožňuje učit se všemi smysly. Učení prožitkem nabízí hra, která je společně s fikcí hlavním principem tvořivé dramatiky. Souhlasím s názorem Švejdvové (2011), která vnímá dramatickou výchovu jako specifický vzdělávací proces, využívající prvky a prostředky dramatu a divadla a jako tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry. Dále uvádí dramatickou výchovu jako prostředek vhodný k předávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů, což je v předškolním věku, kdy by vzdělávání mělo probíhat integrovaně velmi žádoucí. Zároveň upozorňuje na význam osobnostního a sociálního učení, které považuje za prvořadé a základní oblast předškolního vzdělávání.

S tímto pojetím tvořivé dramatiky si lze všimnout souvislosti s typy učení tříděných dle procesů a činitelů, jichž se týká podle Mareše (2013):

- učení senzorické – procesy čítí
- učení percepční – procesy vnímání
- učení senzomotorické – pohybové dovednosti
- učení verbálně pojmové – řeč a myšlení
- učení emocionálně-motivační – prožívání, zájmy a potřeby, motivační vzory
- učení sociální – postoje, role, interpersonální vztahy
- učení vedoucí ke změně osobnosti – systémy hodnot, sebepojetí

Z výzkumu mé bakalářské práce (2019) vyplynulo, že učitelky hodnotí vliv tvořivé dramatiky na oblast učení velmi pozitivně. Při využití metod a technik tvořivé dramatiky pozorovaly efektivitu při učení nových věcí, dále pozorovaly pozitivní vliv např. na slovní zásobu a vyjadřování.

### 3. Cíle vyučování a volba výukových metod

Pro předškolní vzdělávání jsou nejvhodnější aktivizující výukové metody, které vnášejí do výuky prvky tvořivé dramatiky. Aktivizující výukové metody vychází z klasifikace výukových metod dle Maňáka, Švece (2003). Jedná se o metody diskusní, heuristické, řešení problému, metody situační, inscenační a didaktické hry. Smyslem aktivizujících metod je aktivní zapojení do výuky, podporují tvořivost a všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Výchovně-vzdělávacích cílů se dosahuje řešením problémů.

Mezi základní metody tvořivé dramatiky patří hra v roli, hra v situaci, improvizace a dramatizace. Tvořivá dramatika a aktivizující metody se tedy mnohdy prolínají a vzájemně doplňují.

Pro předškolní vzdělávání jsou velmi vhodné také některé komplexní metody, např. Skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích. Jsou to metody, které mimo jiné podněcují aktivitu dětí a též mohou být spjaty s metodami tvořivé dramatiky. V předškolním vzdělávání se využívají také klasické metody, u dětí oblíbené jsou metody dovednostně-praktické. Poměrně časté jsou některé metody slovní, u nichž bývá vyšší riziko ztráty pozornosti. I tyto metody lze obohatit prvky, metodami a technikami tvořivé dramatiky a zajistit tak vyšší efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu.

Cílem je pak získání a uplatňování zkušeností na základě prožitku a podpora harmonického rozvoje osobnosti. U dětí je rozvíjena tvořivost.

### 4. Hodnocení výsledku procesu učení

Tvořivá dramatika vede děti především k sebehodnocení, s čímž souvisí také vedení k zodpovědnosti za své chování. Na konci aktivit, nejen v rámci tvořivé dramatiky je velmi vhodné zařazovat reflexi. Prostřednictvím reflexe dětí se nám dostává zpětné vazby, do jaké míry činnosti splnily svůj účel. Reflexí může být diskuse, kontrolní otázky, škála názorů, ukázání palcem nahoru/dolu apod.

## 5. Vedení skupiny

Machková (2018) uvádí dle Řezáče (1998) styl integrující, nedirektivní, otevřený a tvořivý jako nejvhodnější pro dramatickou výchovu. V předškolním vzdělávání se nejlépe uplatní styl expresivní, orientovaný na žáky. Staví do popředí cíle a potřeby dětí, uspokojení ze sociálních vztahů a klimatu, pozitivní prožitky výkonů. Jsou zdůrazněny potřeby, zájmy a postoje dětí. Děti jsou povzbuzovány k osobním projevům, návrhům, otázkám a diskusím. Učitelka se zajímá o děti, které mají speciální potřeby. Je možné, aby se vnášela témata nesouvisející s obsahem práce nebo přesahující.

Význam má také klima třídy a atmosféra, čemuž můžeme dopomoci např. vhodnou výzdobou, hudbou nebo také správným osvětlením a čistým vzduchem.

Uplatnění těchto prvků, především motivace, procesu učení a hodnocení výsledku procesu učení vidím v metodách projektové výuky a kritického myšlení, kdy se v projektu využívá model E-U-R – evokace, uvědomění, reflexe. Projekty nabízí mnoho možností pro využití metod a technik tvořivé dramatiky i práce s loutkou.

## 7 Tvořivá dramatika a loutka ve vztahu k dětské literatuře

Dítě v předškolním věku je při poznávání literatury závislé na dospělých. Jejich úkolem je dítě ve světě literatury provázet a snažit se, aby si ke knihám vytvořilo citový vztah. „*Potřeba vytvořit kladný vztah k literatuře už v předškolním období je nezastupitelná. Získá-li dítě tento kladný vztah, může jej pak rozvíjet během školní docházky a celého dalšího života*“ (Kádnerová, 1982, s. 10). V současnosti protkané moderními technologiemi je to úkol mnohdy nelehký, o to důležitější je věnovat zde pozornost. Dítě v předškolním věku je budoucím čtenářem a čím dřív najde k literatuře vztah, tím snazší, efektivnější i zábavnější bude jeho cesta ke čtenářským dovednostem. Dítě postupně více chápe a prožívá umělecký text, na který si zároveň utváří vlastní názor a současně rozvíjí a utváří morální postoje a více chápe fungování společnosti a sociálních vztahů. Literatura může děti inspirovat při hře i uměleckých aktivitách, které jsou většinou vedené pedagogem. Předškolní dítě uplatňuje při hře svou bohatou fantazii, a proto ocení fantazii také v literatuře. Dalším nápadným rysem předškolního věku je potřeba pohybu. Tvořivá dramatika nám nabízí propojení těchto potřeb a zároveň dává možnost mimo jiné k rozvoji spolupráce, chápání mezilidských vztahů, orientace v prostoru i čase.

Při výběru literárního textu by mělo být samozřejmostí brát ohled na věk, zájmy i potřeby dětí. V předškolním věku mají největší uplatnění pohádky. Machková (2012) uvádí pohádky lidové, kumulativní, kouzelné a autorské jako nejvíce vhodné pro předškolní věk. S těmito pohádkami se dá velmi dobře pracovat právě v souvislosti s tvořivou dramatikou. Toto propojení má velký význam např. v projektech. Uplatnění mají při práci s tvořivou dramatikou říkadla, která mají rytmus a podněcují k pohybu. Z naučeného říkadla s pohybem se může stát rituál, např. přivítání dětí každé ráno v komunitním kruhu. Využití říkadla s pohybem lze také při rozcvičce nebo jimi můžeme vyplnit volný čas.

### 7.1 Předčtenářská gramotnost a funkce knihy v předškolním vzdělávání

Pro dítě je velmi důležité osvojit si předpoklady pro čtenářské dovednosti již v předškolním věku. Dovednost čtení a psaní si dítě musí osvojit a aktivně využívat v prvních letech školní docházky, a proto je třeba zaměřit se na tuto oblast v předškolním vzdělávání. Tomášková (2015) uvádí, že v mateřské škole u rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které při samotném čtení budou děti potřebovat.

Dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je úkolem mateřské školy vytvořit základ pro čtenářské dovednosti, od kterých se může odrazit výuka na základní škole. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní. Proto je dle mého názoru důležitá spolupráce základních a mateřských škol. Pokud spolu obě instituce dokážou o této oblasti vzdělávání komunikovat, usnadní tak dětem začátek i průběh vzdělávacího procesu na základní škole. Švejdrová (2019, s. 5) definuje čtenářskou pregramotnost jako „*soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu.*“

Novodobé poznatky udávají, že „*osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození*“ (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 166). Znamená to, že dítě vstupuje do předčtenářského období v souladu s rozvojem verbální komunikace a následného chápání možnosti propojení obrázku s předmětem. Dítě se učí principům čtení již při poznávání různých symbolů a značek, kterých si může všimnout při pohybu venku i v místnostech. To znamená, že v mateřské škole můžeme procvičovat čtení na obrázcích a piktogramech. Děti by však také měly pochopit, že se čtou písmena, nikoliv obrázky. Je třeba brát ohled na individualitu dětí, neboť se v dovednosti mohou velmi lišit. Již při těchto činnostech můžeme odhalit náznaky potíží, které mohou děti v budoucnu při výuce čtení omezit. Pokud se v mateřské škole povede pracovat na nápravě nedostatků, dítě má pak mnohem větší šanci zvládnout požadavky následujícího stupně vzdělávání. Také pro učitele na základní škole může být zjištění rizikových faktorů již v MŠ nápomocné, neboť se na příchod dítěte mohou lépe připravit.

„*Vzhledem k tomu, že základní škola má poměrně neměnně stanovené požadavky a postupy, měla by mateřská škola výuku čtení programově ukončit na úrovni znalosti písmen. Tato situace je však do budoucna neudržitelná, protože je krajně neproduktivní omezovat odlišně probíhající rozvoj dovedností u jednotlivých dětí*“ (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 168). Během praxe v mateřské škole jsem se setkala s výukou čtení metodou Sfumato u předškoláků. Můj názor na tento program zpočátku nebyl příliš pozitivní, právě kvůli myšlence, kterou disponuje také Mertin v uvedené citaci. Většina základních škol metodu Sfumato nevyužívá, a proto bych měla obavy děti vyučovat návykům, které budou muset za necelý rok měnit. Dle slov paní ředitelky však tento program v MŠ děti při přechodu na základní školu neomezuje.

Mertin (2010) klade důraz na pochopení principu čtení a fonologické uvědomění. Fonologické uvědomění znamená dovednost hry s jazykovými prostředky, kam spadá např. rýmování,

slabikování, analýza a syntéza slov. Dítě si uvědomuje, že řeč je složena z menších částí, jako jsou věty a slova a jsou tvořeny myšlenkami. Součástí fonologického uvědomění je fonemické uvědomění. Dítě si uvědomuje, že slovo se skládá z jednotlivých hlásek (fonémů). Pokud dítě hlásky slyší, ale neuvědomuje si je, jedná se o nedostatečně rozvinuté fonemické uvědomění. Mertin uvádí, orientační úrovně ve vývoji fonemického uvědomění u dětí v předškolním vzdělávání:

- „uvědomuje si odlišnost slov (holinky-hodinky), rozdíl mezi slabikami (ba-pa);
- zvládá jednoduchou slabičnou analýzu (rozpočítadla – pla-ve mýd-lo na Vl-ta-vě...);
- chápe rýmy, umí vytvářet jednoduché rýmy;
- rozloží jednoduchá slova (z otevřených slabik) na slabiky;
- rozpozná první hlásku ve slově;
- rozpozná poslední hlásku ve slově“ (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 169).

Ve své praxi jsem se setkala s rozkladem slov na slabiky již u tříletých dětí. Děti zvládaly slabikovat slova za současného tleskání. Také jsem se však setkala s tím, že děti, které absolvovaly v mateřské škole poslední povinný rok docházky, nedokázaly rozpoznat první ani poslední hlásku ve slově. Proto mě překvapilo, že je zde tento bod uvedený. Dle zkušeností z praxe jsem očekávala, že je tato dovednost rozvíjena až v první třídě ZŠ. „*V první řadě by předškolní děti měly mít možnost pochopit princip čtení, tedy to, že předmět či událost jsou zastoupeny jiným objektem (napsané slovo stůl odkazuje na faktický stůl.) Slovo koresponduje s textem v knížce, a to zase se skutečným předmětem. Současně by měly pochopit, že se čtou písmenka (a ne obrázky), že se čte zleva doprava, řádky shora dolů, že text obsahuje pro děti velmi cenné informace (jaký bude Večerníček, kdy je pohádka, komu patří tenisky, skříňka apod.). Toto pochopení vzniká u dětí pozorováním druhých lidí při čtení a psaní a vlastními pokusy číst a psát. V mateřské škole by děti měly mít hojnou příležitost vidět zblízka učitelku, jak čte. Proto by učitelka měla dětem umožnit, aby bylo co nejbližší, aby viděly, jak čte, aby si třeba při čtení ukazovala prstem na text“ (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 168).*

Uvedu zde pojem literární gramotnost, která je součástí čtenářské gramotnosti, můžeme ji však vymezit zvlášť, protože v definicích čtenářské gramotnosti je její význam často skrytý nebo není obsažen. Literární gramotnost zahrnuje schopnost vnímat, zažít, interpretovat a hodnotit umělecký text a využívat zkušenosti v následné vlastní produkci. Literární gramotnost je rozvíjena především uměleckými texty. V mateřské škole se jedná o dětskou literaturu (pohádky, básničky, říkadla), zahrnula bych také písně, neboť všechna tato díla obohacují děti

o slovní zásobu, kreativní myšlení a fantazii. Děti se učí texty vnímat a za pomoci učitelky nebo sami mohou text převyprávět nebo jej využít k vytváření vlastního vyprávění. Pokud k tomuto děti podněcujeme, je rozvíjena literární gramotnost, která je součástí gramotnosti čtenářské, v případě předškolních dětí předčtenářské.

## 7.2 Popularizace knihy prostřednictvím tvořivé dramatiky a loutky

V mateřských školách je čtení rituálem před spaním. Tento rituál většinou probíhá tak, že učitelka začne číst tehdy, jsou-li všechny děti v posteli. Mnohdy je to jediná příležitost z celého dne, kdy děti mohou vidět učitelku číst knihu. Vzhledem k tomu, že děti leží v posteli a učitelka sedí opodál a čte, děti nemají možnost vidět čtený text. Čtení často bývá nahrazeno nahrávkou pohádky v mp3. Proto by dle mého názoru bylo přínosné tento rituál pozměnit. Učitelka by si k sobě mohla vzít skupinku dětí, které by chvíli pozorovaly zblízka jak čte, později by se tato skupinka střídala s další. Také by se učitelka mohla procházet po místnosti a vždy se zastavit mezi ležícími dětmi tak, aby měly možnost chvíli pozorovat text. Čtecí rituál by se mohl zavést např. v komunitním kruhu v podobě krátkého čtení. Např. toho, co děti dnes ve školce čeká nebo použít čtení jako rekapitulaci minulého dne či týdne. Mertin, Gillernová a kol. (2010) uvádí, že jedna z možností, jak podpořit zájem o knihu je hraní her a řešení úkolů na počítači. Pro dnešní dobu tato myšlenka není zcela aktuální, protože s přibývajícimi možnostmi v oblasti internetu a technologií zájem dětí o knihy ustupuje. Je proto třeba nabízet dětem technologie s rozmyslem a opatrností. Většina námětů pro popularizaci knihy v mateřských školách ale zůstává v průběhu let stejná. Jedná se např. o exkurze do knihovny, rozhovory o knihách, knihy ve třídách volně dětem k dispozici, knižní dárky. V každé třídě by měl být koutek s knihami, které jsou dětem volně k dispozici. Je vhodné knížky obměňovat a upozorňovat na ně, abychom tak u dětí podněcovaly zvědavost a zájem o knihy. Pražáková (1974) uvádí, že by v dětské knihovně neměla chybět loutka tzv. Knihačka. Jedná se o loutku či maňáska sloužícího jako podnět zájmu o knihy. Tato loutka má charakter kamaráda, který dětem představuje knižní svět. Vysvětluje, jak s knihami zacházet, jak si knihu půjčit nebo si povídat s dětmi o knihách. S pomocí této loutky můžeme zavést rituál, kdy se budeme pravidelně věnovat knihám.

Další možností popularizace knihy u dětí je tvořivá dramatika, která se může stát velmi efektivním nástrojem. Nabízí nám mnoho možností, jak zaujmout dětskou pozornost právě knihou. Díky tvořivé dramatice mohou postavy a příběhy z knih pro děti ožít. V souvislosti s tvořivou dramatikou nám k popularizaci knihy velmi dobře poslouží loutka. Loutka ožívá



v rukou učitelky a dětí a je tak spojujícím nástrojem mezi dětmi, příběhem v knize a knihou. Při výběru knihy je samozřejmostí vycházet z aktuálních zájmů dětí. Především tehdy, chceme-li knihu popularizovat.

Podotýkám, že propagovat knihu lze různými způsoby, zaměřím se však na popularizaci knihy loutkou. Loutka by měla dětskou pozornost také zaujmout, je ale třeba dát pozor, aby loutka knihu nezastínila. „*Pro popularizaci knih vybíráme loutky co nejjednodušší, abychom dali co největší možnost dětské fantazii*“ (Pražáková, 1974, s. 10). Názor sdílím s autorkou jen částečně, neboť záleží na míře jednoduchosti, ale také na způsobu, kterým budeme loutku s knihou prezentovat. Pokud bude loutka příliš jednoduchá a její jednoduchost nevyvážíme správnou prezentací, děti nemusí reagovat tak, jak předpokládáme. Proto je dle mého názoru důležité loutku vybrat natolik jednoduchou, aby v dětech probudila fantazii a vzhledově natolik zajímavou, aby zaujala jejich pozornost. V souvislosti se vzhledem loutky mě napadá myšlenka, do jaké míry je pro děti důležitá podoba loutky s ilustrací v knize. Některé děti mohou více vnímat vizuální stránku a při výběru loutky, která se nápadně liší od vyobrazení postavy v knize, mohou mít citlivější děti pochybnosti. Vzhled některých postav může být v knihách také popisován, proto si myslím, že je někdy důležité brát v úvahu i tuto oblast. Projev učitelky, která se rozhodne loutku „oživit“, by měl být v souladu s charakterem postavy, kterou představuje.

Proces propagace knihy pomocí loutky pak může mít různý průběh. Vždy je ale třeba výstup promyslet a přizpůsobit. Děti v předškolním věku vnímají především pohyb. To znamená, že pokud loutku pouze posadíme a budeme skrze ní mluvit, dětská pozornost může po chvíli kolísat. Pokud se ale na pohyb více zaměříme, udržíme pozornost dětí lépe. Děti takto buď připravíme na čtený příběh v knize nebo budeme-li knihu výstupem s loutkou na konci nebo v průběhu čtení doplňovat, zážitek ze čtení umocníme. Setkají-li se děti s knižním hrdinou i „ve skutečnosti“, zájem o jeho dobrodružství formou čtení stoupne. „*U dramatizací loutkových ukázek jde ponejvíce o to, vybrat z literární předlohy stat', která je nejpoutavější a předložit ji dětským posluchačům ve zjednodušené, zkrácené formě tak, aby je co nejvíce zaujala a vzbudila jejich zvědavost*“ (Pražáková, 1974, s. 14). Loutka dítěti přiblíží knižní hrdiny a o to raději po knize později sáhne, pro připomenutí hraného příběhu a jeho hrdinů.

Po přečtení příběhu z knihy můžeme s dětmi pracovat prostřednictvím tvořivé dramatiky, která nám dává mnoho možností, jak děti zaujmout, vtáhnout do děje a s knihou je více sblížit. K práci nemusí být nutno použít loutku, protože hrdiny příběhu se stanou samotné děti. Toho docílíme prostřednictvím dramatizace, kdy se děti drží charakteru postav a dějové linie, ale

nejedná se zde o odříkávání naučených replik. S dětmi můžeme tímto způsobem nacvičovat divadlo na motivy příběhů v knize nebo příběhy dotvářet a nechat děti více improvizovat. Pro předškolní děti je vhodná tvořivá dramatizace popsána Ulrychovou Gregorovou, Švejdvovou (2000), při které děti dramatizují zadanou situaci. Děti zde více improvizují a dotvářejí vlastní detaily, je kladen důraz na citový zážitek. Dětem dáme při dramatizaci k dispozici vhodné rekvizity a kostýmy, tyto pomůcky můžeme s dětmi vyrobit. Nacvičování divadla je pro děti zajímavá a zábavná činnost, jejíž výsledek můžeme využít jako program na školní besídku.

Technikou, která se mi osvědčila v praxi i u nejmenších dětí je narativní pantomima, která spočívá v improvizaci dětí na text interpretovaný učitelkou. Tuto techniku lze zařadit po přečtení příběhu, ale také při samotném čtení. Pokud budeme s technikou pracovat po přečtení příběhu, děti si budou jistější, protože znají děj. Text se opakuje, mohou předvídat, co nastane a lépe se soustředit na improvizaci. Využití narativní pantomimy přímo při textu, který děti předem neznají má výhodu v tom, že se aktivita může stát dobrodružstvím, kdy děti neví, jak dopadne a zážitek z činnosti tak může být umocněn. Další snadnou technikou tvořivé dramatiky jsou sochy a živé obrazy. Přestože tyto techniky spočívají v zastavení pohybu, můžeme s dětmi tímto způsobem ztvárnit některé situace z příběhu a diskutovat o nich. Zapojit můžeme také škálu názorů, kdy část prostoru je vyhrazena pro negativní názory a část pro pozitivní. Děti jdou buď na jednu nebo druhou stranu dle jejich názoru. Tuto techniku můžeme využít např. pro rozpoznání dobra a zla v příběhu nebo zařadit na konec jako reflexi.

### 7.3 Vliv digitálních technologií jako ohrožení zájmu o dětskou literaturu

Úpadek zájmu o knihy nejen v mateřské škole, ale celkově ve společnosti je přisuzován stále narůstajícímu vlivu internetu a informačních technologií. Postupem času zasahuje internet a technologie také do života stále mladších dětí. Není výjimkou, když děti v předškolním věku bez problémů ovládají mobilní telefony, počítače a tablety. Bohužel lze hovořit o takové míře dovednosti, kdy nejde pouze o seznámení se s vymoženostmi dnešní doby, ale o radikální zásah do vývoje dětí a ústup zájmu o knihy a ohrožení dětské hry a tvořivosti. Vliv na vývoj dětí je stále častěji negativní a dovednosti v této oblasti jsou na úkor dovedností potřebných k harmonickému rozvoji osobnosti. Splavcová (2015) uvádí tyto negativní dopady a možná rizika: deformace pohledu na realitu, omezení představitosti a fantazie, snížení potřeby pohybu a tím negativní dopad na rozvoj pohybové soustavy, omezení potřeby aktivní komunikace a tím negativní dopad na rozvoj řeči.

Za příčinou tohoto problému nevidím mateřské školy, které do vzdělávacího programu zařazují informační technologie, ale sociální zázemí a rodinné prostředí dětí, které je však ovlivněno takovým způsobem, že zde bylo znemožněno vidět negativní dopady techniky na lidské bytí. Jako novodobé poslání mateřských škol vidím navrácení zájmu dětí nejen o knihy, ale také o všechny oblasti života, které technika zastínila. Zároveň využití informačních technologií v mateřských školách neodsuzuji, mělo by se však jednat pouze o zpestření a zvýšení efektivity vzdělávání a účel na úrovni seznámení se s moderními vymoženostmi, případně prevence v souvislosti se škodlivým vlivem a nebezpečím. Poučení dětí o technologiích, jejich výhodách i nebezpečích můžeme spojit právě s popularizací knihy prostřednictvím tvořivé dramatiky a loutek, které mohou fungovat např. jako průvodce a propojovatel mezi těmito odlišnými „světy“.

Využívání loutky je v mateřské škole velmi efektivním obohacením edukace. Její výhody spočívají v rozmanitosti podob i funkce. Loutka rozvíjí dětskou tvořivost, představivost i fantazii a podporuje rozvoj kognitivních funkcí. Teoretická část diplomové práce pojednávala o významu loutek v předškolním vzdělávání a zaměřila se na jejich možnosti a potenciál, který můžeme pro rozvoj dětské osobnosti využít. V souvislosti se zaměřením teoretické části následuje interpretace dat výzkumu, v kterém zjišťuji, jaká jsou aktuální využití loutek v praxi mateřských škol.

## 8 Výzkumné šetření

Během svých praxí v mateřských školách jsem zpozorovala, že potenciál využití loutek ve výchovně-vzdělávacím procesu není naplněn tak, jak jsem předpokládala. Proto jsem se rozhodla uskutečnit výzkum, zabývající se využitím loutek v mateřských školách.

Tématem využití loutek v mateřských školách se zabývají také Honzíková, Depešová (2017), které provedly dotazníkové šetření. Dotazníky distribuovaly studentkám Učitelství pro mateřské školy v rámci kombinované výuky. Většina respondentů tohoto šetření byla ve věku kolem 30 let, s délkou praxe do 5 let. Je pravděpodobné, že se tento údaj bude v mém dotazníku vzhledem k distribuci přímo do mateřských škol velmi lišit. Dotazníkové šetření na obdobné téma uskutečnila také Rybářová (2011).

### 8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak jsou loutky v mateřských školách využívány při vzdělávání dětí. Dotazník zjišťuje, jaké jsou možnosti, míra využití loutek i jejich nabídka v mateřských školách a zda má využití loutek vliv na volnou hru dětí.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO<sub>1</sub>: Jaká je nabídka loutek pro využití při vzdělávání v mateřských školách?

VO<sub>2</sub>: Jakým způsobem učitelky využívají loutky v oblasti komunikace a řešení konfliktů?

VO<sub>3</sub>: Jaké je využití loutek v souvislosti s dětskou literaturou?

VO<sub>4</sub>: Jaké je využití loutkového divadla v mateřských školách?

Dále byly stanoveny tyto hypotézy:

H<sub>1</sub>: Učitelky, které využívají loutku ke komunikaci s dětmi pozorují, že děti využívají loutky při volné hře častěji než učitelky, které loutku ke komunikaci nevyužívají.

H<sub>2</sub>: Učitelky, které hrají nebo spíše hrají dětem nebo s dětmi loutkové divadlo pozorují, že děti mají zájem hrát loutkové divadlo samy při volné hře častěji než učitelky, které divadlo spíše nehrají nebo nehrají vůbec.

## 8.2 Metoda výzkumného šetření a předvýzkum

Pro výzkum jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Tato kvantitativní metoda je pro sběr dat a záměr výzkumu diplomové práce nejvhodnější. Výzkumným nástrojem je nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, jenž obsahuje celkem 27 položek. Z toho 2 otevřené, 18 uzavřených a 7 polouzavřených položek, které jsou dichotomické, trichotomické nebo polytomické a většina z nich je výběrového typu.

Vzhledem k typu dotazníku, který je nestandardizovaný jsem zrealizovala předvýzkum, abych mohla ověřit optimálnost otázek. Dotazníky byly distribuovány 11 učitelkám. Optimálnost otázek se v předvýzkumu potvrdila a nebylo nutné otázky nijak měnit.

Část dotazníků jsem do mateřských škol distribuovala osobně v tištěné podobě a dále jsem využila webové rozhraní.

## 8.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 62 respondentů. Jednalo se o učitelky mateřských škol z České republiky. Celkem bylo osloveno 172 učitelek a návratnost byla 36 %. Návratnost dotazníků distribuovaných osobně činila téměř 100 %. Dotazníky distribuované prostřednictvím webového rozhraní vyplnilo 17 % respondentů.

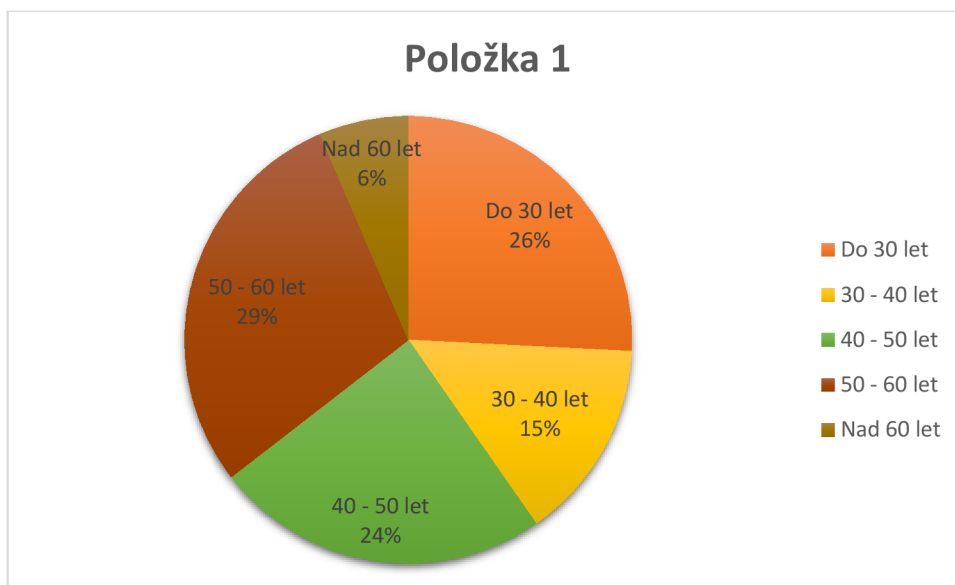
## 8.4 Analýza dat a vyhodnocení průzkumu

Data tištěných dotazníků jsem zpracovávala ručně. K vyhodnocení dat jsem pro uzavřené otázky zvolila čárkovací metodu. Pro každou položku byla vytvořena tabulka, do níž jsem zaznamenávala četnost jednotlivých odpovědí. Pro analýzu otevřených otázek jsem využila kódování. Při využití webového rozhraní jsou dotazníky vyhodnocovány automaticky.

V dotazníku není zařazena otázka týkající se pohlaví respondentů. Muži tvoří v mateřských školách v české republice kolem 2 %. Tento údaj potvrzuje výzkum Honzíkovej, Depešovej (2017) kde muži tvořili pouze 2,3 % a výzkum Rybářovej (2011), kde byly ženy ve 100 % zastoupení.

Výsledky průzkumu jsou uvedeny v grafech a součástí je krátké shrnutí výsledku každé položky.

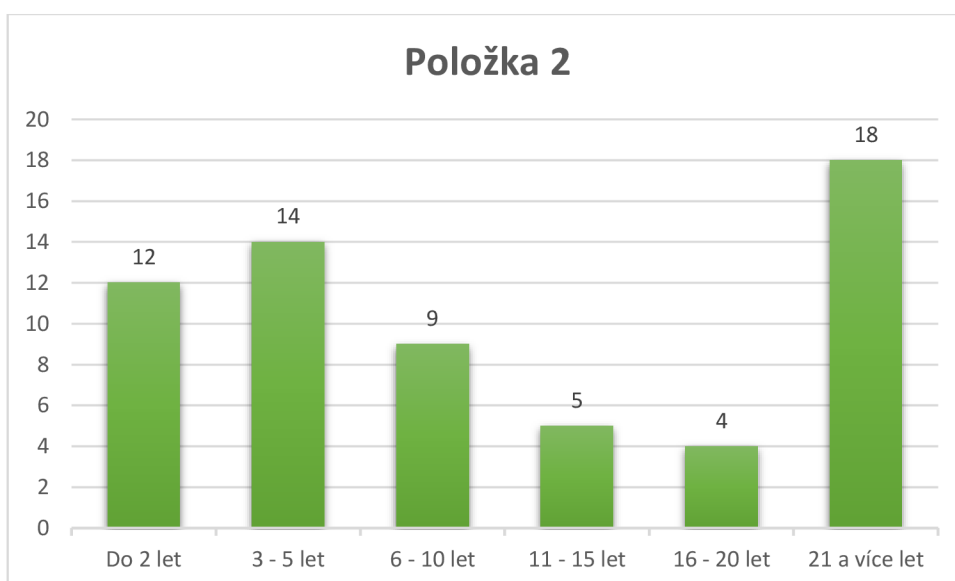
## 1. Jaký je Váš věk?



Graf 1 - Věk učitelek

Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny všechny věkové kategorie. 16 učitelek je ve věku do 30 let (26 %), 9 učitelek ve věku 30 – 40 let (15 %), 15 učitelek ve věku 40 – 50 let (24 %), 16 učitelek ve věku 50 – 60 let (29 %) a 4 učitelky nad 60 let (6 %), které jsou zde ve výrazně nižším zastoupení. Ve srovnání s výzkumem Honzíkové, Depešové (2017), kde výrazně převažovalo věkové zastoupení učitelek do 30 let a 30 – 40 let, se podařilo získat z tohoto hlediska rozmanitější soubor respondentů.

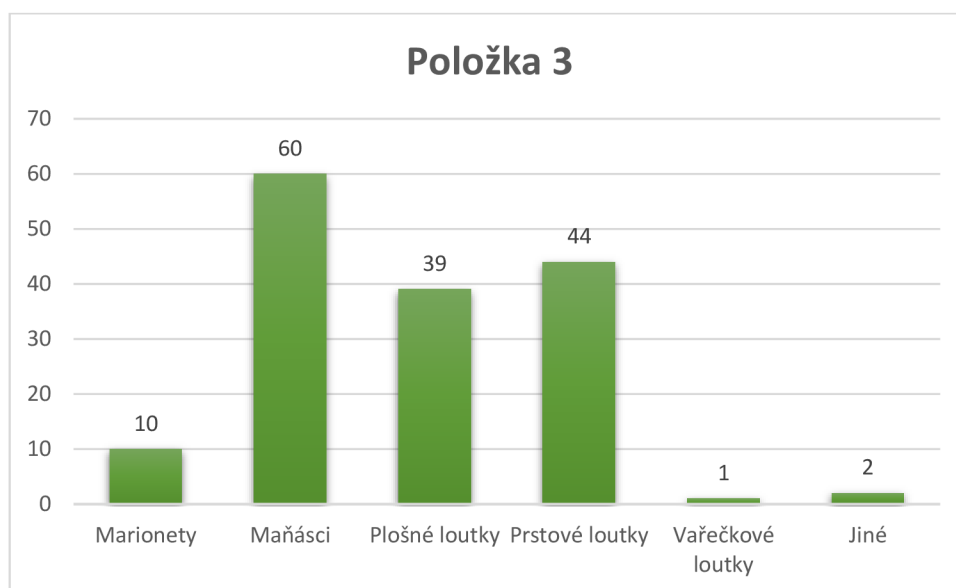
## 2. Jaká je délka Vaší praxe v MŠ?



Graf 2 - Délka praxe

V největším zastoupení jsou učitelky s délkou praxe 21 a více let, což čítá 18 (29 %) učitelek. Ve srovnání s výzkumem Honzíkovej, Depešovej (2017), kde bylo zastoupení učitelek s praxí nad 20 let v počtu 4 nebo výzkumem Rybářovej (2011), kde bylo 69 % učitelek s praxí nad 20 let se jedná o velký rozdíl. 14 (23 %) učitelek je pak v zastoupení délky praxe 3 – 5 let, 12 (19 %) začínajících učitelek s délkou praxe do 2 let, 9 (15 %) učitelek s délkou praxe 6 – 10 let, 5 (8 %) učitelek s délkou praxe 11 – 15 let a 4 (6 %) učitelky s délkou praxe 16 – 20 let.

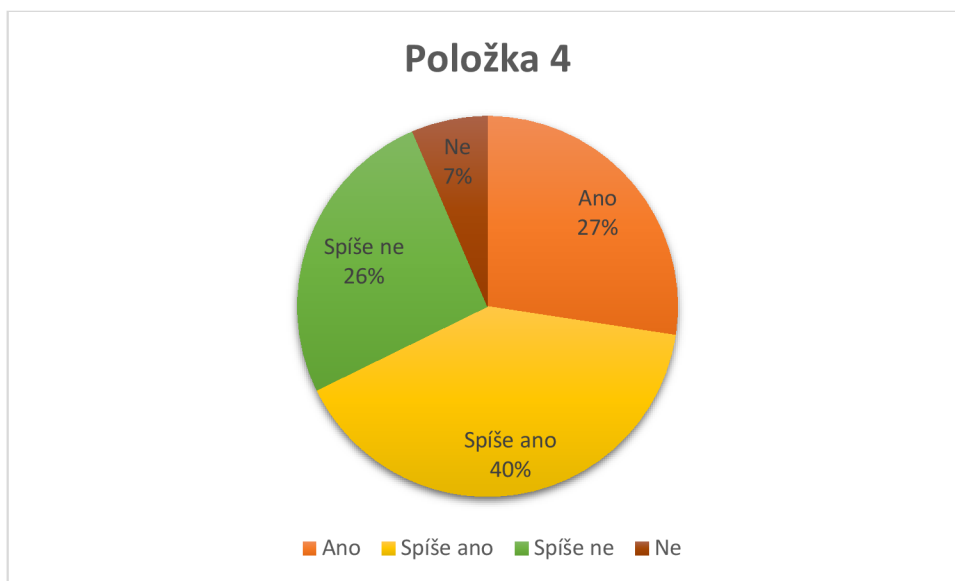
### 3. Jaké typy loutek ve třídě máte?



Graf 3 - Typy loutek

60 z 62 učitelek má k dispozici maňásky, což je drtivá většina. Tento výsledek zároveň není příliš překvapivý, maňásci bývají ve větší či menší míře samozřejmostí vybavení tříd mateřských škol. 44 učitelek uvádí, že má k dispozici prstové loutky. Tyto loutky si v mateřských školách vyskytují též běžně. Plošné loutky má k dispozici 39 učitelek. Tyto loutky jsou jednoduché na výrobu a mohou dobře doplňovat např. čtený text či vyprávění. Marionety jsou v poměrně malém zastoupení, tento typ loutky uvedlo pouze 10 učitelek. Důvodem může být vyšší cena, která je u těchto loutek obvyklá. Marionety bývají křehké a je třeba, aby s nimi bylo zacházeno ohleduplně, což může být dalším důvodem k jejich nižšímu výskytu ve školách. Vařečkové loutky má k dispozici pouze 1 učitelka, očekávala bych větší výskyt těchto loutek pro jejich nenáročnost na výrobu, jednoduché ovládání a odolnost. 1 učitelka uvedla dřevěné loutky. Pravděpodobně jde o typ nepohyblivé loutky na podstavci. Dále 1 učitelka uvedla zajímavý typ loutky - manekýn.

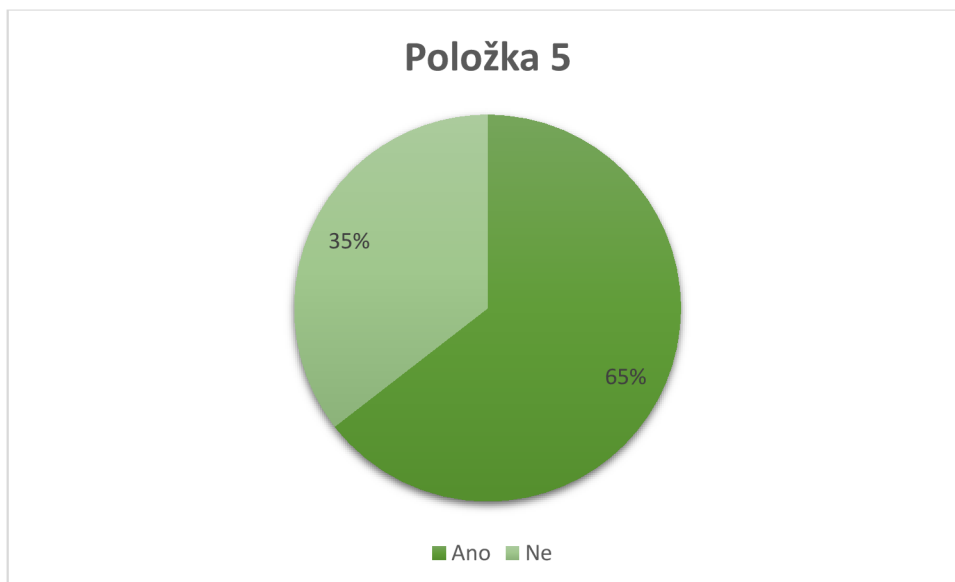
#### 4. Využíváte předmět jako zástupnou loutku?



Graf 4 – Využití předmětu

Předměty jako zástupné loutky využívá 17 (27 %) učitelek a spíše využívá 25 (40 %) učitelek. Více než polovina dotazovaných tedy zástupné loutky v různé míře využívá. 16 (26 %) učitelek pak uvedlo, že zástupnou loutku spíše nevyužívá a 4 (7 %) učitelky nevyužívají vůbec. Míra využití předmětu jako zástupných loutek je dle mého názoru vyhovující.

#### 5. Vyráběli jste někdy s dětmi loutky?



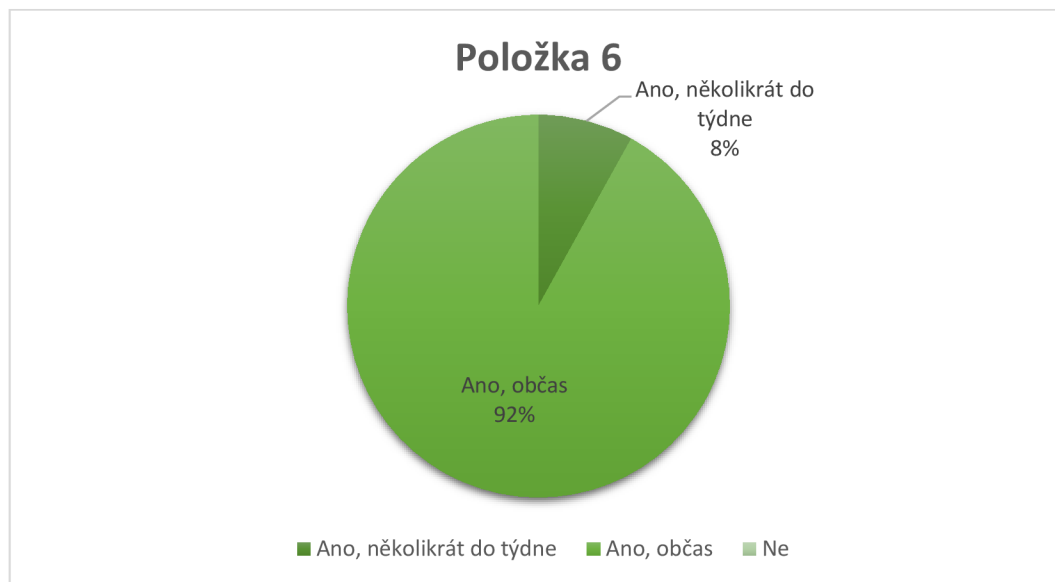
Graf 5 - Výroba loutek

Loutky vyrábělo 40 (65 %) učitelek a 22 (35 %) uvedlo, že loutky nikdy nevyráběly. Ve srovnání s výzkumem Honzíkové, Depešové (2017), kde uvedlo 90 % učitelek z České



republiky, že loutky s dětmi vyrábí jsou výsledky více rozdílné, učitelky ze Slovenské republiky, které loutky s dětmi vyrábí jsou v zastoupení pouze 38 %.

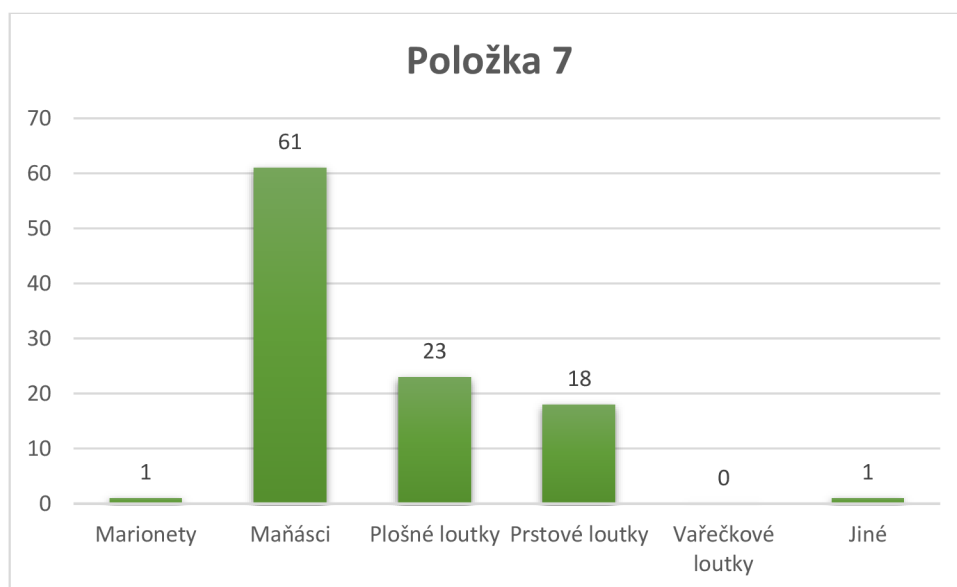
## 6. Využíváte loutky v řízené činnosti?



Graf 6 - Loutky v řízené činnosti

Pouze 5 (8 %) učitelek uvedlo, že loutky v řízených činnostech využívá několikrát do týdne. 57 (92 %) učitelek pak uvedlo, že loutky v řízených činnostech využívají občas. Na tuto otázku by bylo zajímavé získat podrobnější odpovědi, co se týče míry využití. Přepokládala jsem, že míra využití loutek vícekrát do týdne bude vyšší. Za pozitivní však považuji, že všechny dotazované učitelky loutky v řízené činnosti nějakým způsobem využívají.

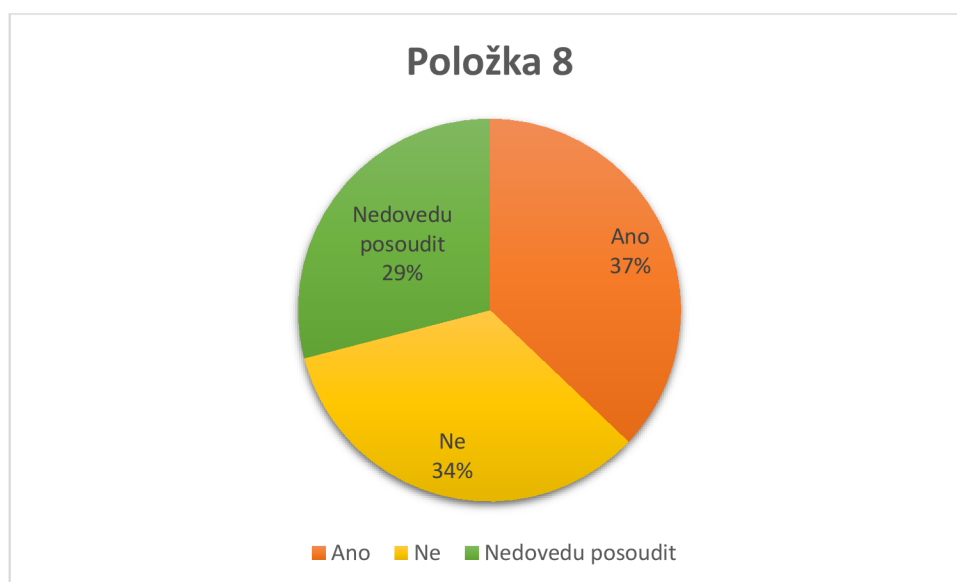
## 7. Jaký typ loutek využíváte s dětmi nejčastěji?



Graf 7 - Využití loutek

61 z 62 učitelů uvedlo, že jedním z nejvyužívanějších typů loutky je maňásek, což není překvapující. 23 učitelů využívá plošné loutky a 18 učitelů využívá prstové loutky. Pouze 1 učitelka využívá marionety a 1 učitelka uvedla využití plyšáku, což lze považovat za loutku zástupné.

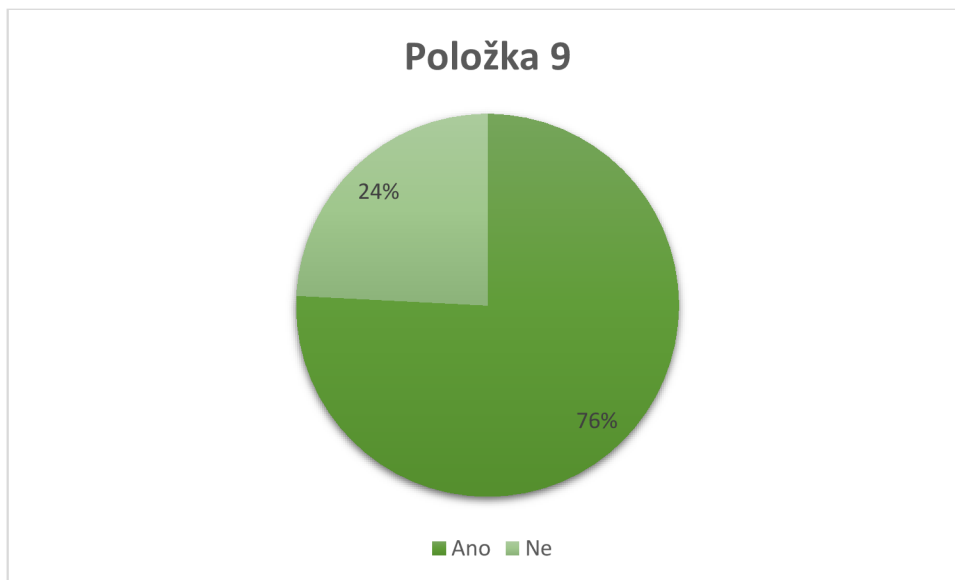
## 8. Je využití loutek zařazeno v ŠVP školy, kde pracujete?



Graf 8 - ŠVP

Že je využití loutek zařazeno v ŠVP mateřské školy uvedlo 23 (37 %) učitelek. 21 (34 %) pak uvedlo, že zařazení loutek v ŠVP není a 18 (29 %) učitelek nedovede posoudit. Odpovědi jsou zde téměř vyrovnané.

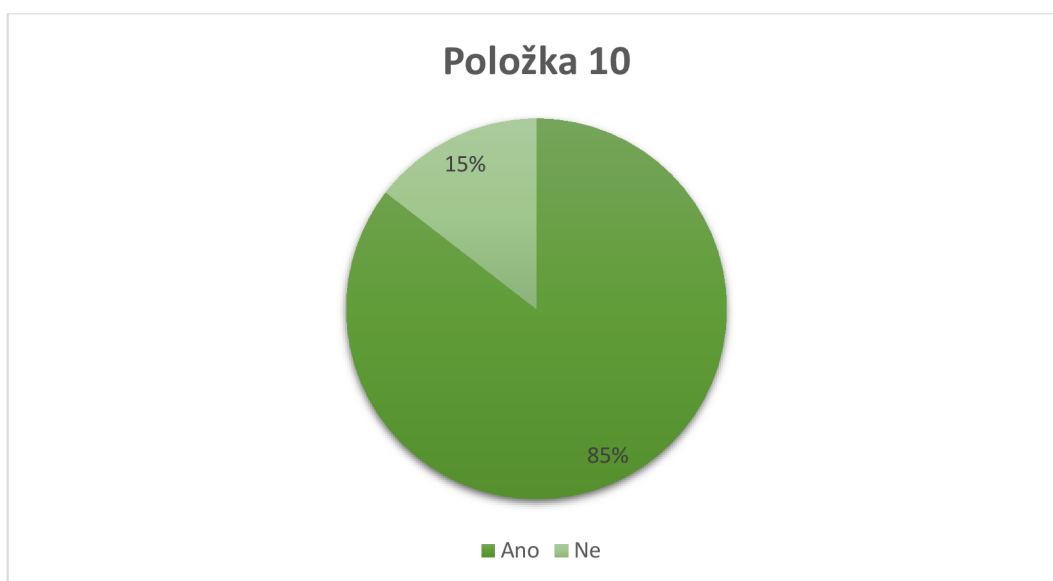
### 9. Využívají děti loutky nebo maňásky při volné hře?



Graf 9 - Loutky při volné hře

47 (76 %) učitelek pozoruje, že děti využívají loutky při volné hře. Tato skutečnost mě překvapila, neboť jsem zatím tento jev v rámci své praxe nepozorovala. 15 (24 %) učitelek pak uvedlo, že děti loutky do volné hry nezapojují. Z odpovědí vyplývá, že o loutky mají děti zájem.

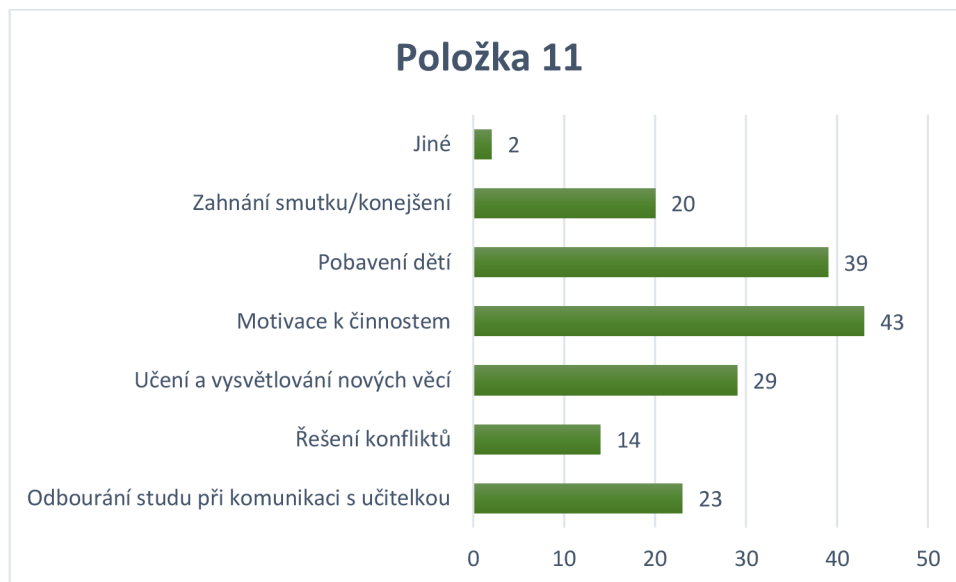
### 10. Využíváte loutku ke komunikaci s dětmi?



Graf 10 - Loutky v komunikaci

Ke komunikaci s dětmi využívá loutku 53 (85 %) učitelek, což je překvapivý a pozitivní výsledek. 9 (15 %) učitelek loutku ke komunikaci nevyužívá.

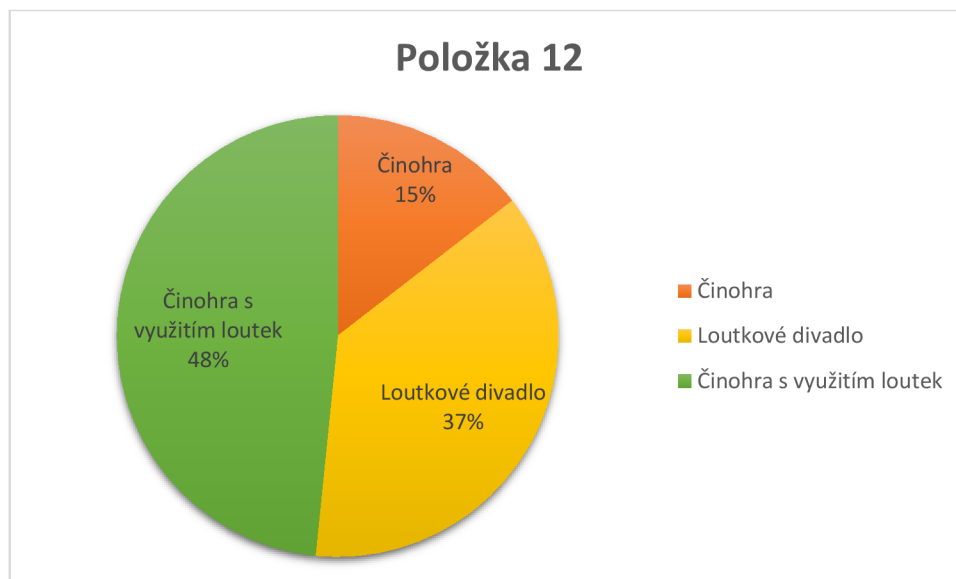
### 11. Pokud ano, k jakému účelu nejčastěji?



Graf 11 - Účel komunikace

Loutka je v komunikaci s dětmi nejvyužívanější za účelem motivace k činnostem, uvedlo tak 43 učitelek. Velké využití loutky je také v pobavení dětí, což uvedlo 39 učitelek. 29 učitelek loutku často využívá k učení a vysvětlování nových věcí, 23 učitelek odbourává pomocí loutky stud u dětí při komunikaci. 20 učitelek využívá loutku ke konejšení dětí. 14 učitelek uvedlo časté využívání loutky při řešení konfliktů. Dále 1 učitelka využívá loutku v komunitním kruhu, kdy ji drží dítě, které se hlásí o slovo. 1 učitelka využívá loutky k odbourání komunikační bariéry u dětí s narušenou komunikační schopností, autismem a lehkou mentální retardací.

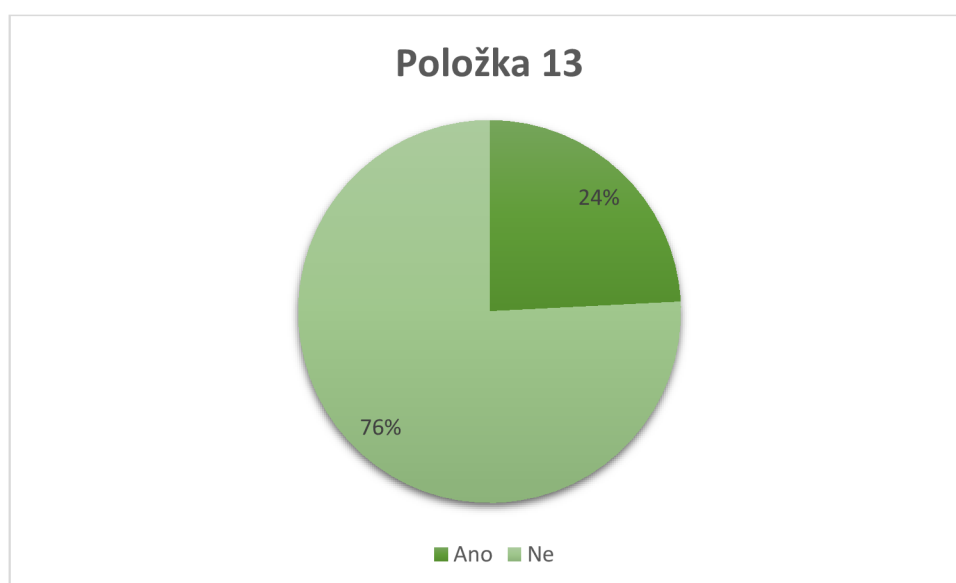
## 12. S jakým druhem divadelního představení se děti setkávají nejčastěji v rámci návštěvy divadla nebo zájezdového divadla ve školce?



Graf 12 - Typy divadla

Nejčastěji se děti setkávají s činoherními divadly, které zapojují loutky, uvedlo tak 30 (48 %) učitelek. 23 (37 %) učitelek uvedlo, že se děti nejvíce setkávají s loutkovým divadlem a pouze 9 (15 %) jich uvedlo, že se děti nejvíce setkávají s činoherními divadly. V tomto případě jsem očekávala, že míra setkání dětí s loutkovým divadlem bude mít nejnižší zastoupení a činoherní divadla budou více častá. Tento výsledek je pro mě překvapující.

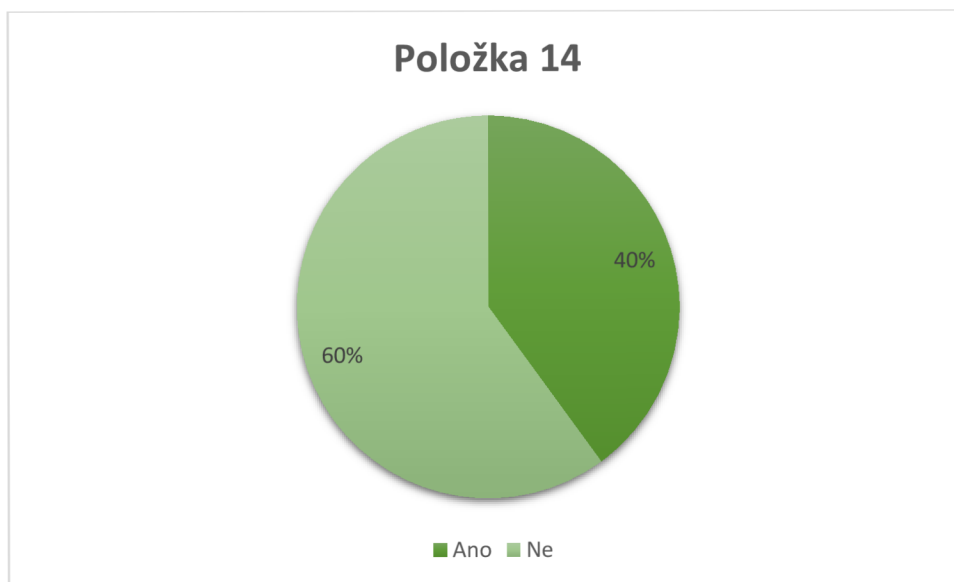
## 13. Využíváte loutku k řešení konfliktů?



Graf 13 - Řešení konfliktů

Pomocí loutky řeší konflikty 15 (24 %) učitelek, což téměř odpovídá položce č. 11, kde uvedlo 14 učitelek, že využívá loutky v komunikaci při konfliktech. 47 (76 %) učitelek uvedlo, že loutky k řešení konfliktů nevyužívají.

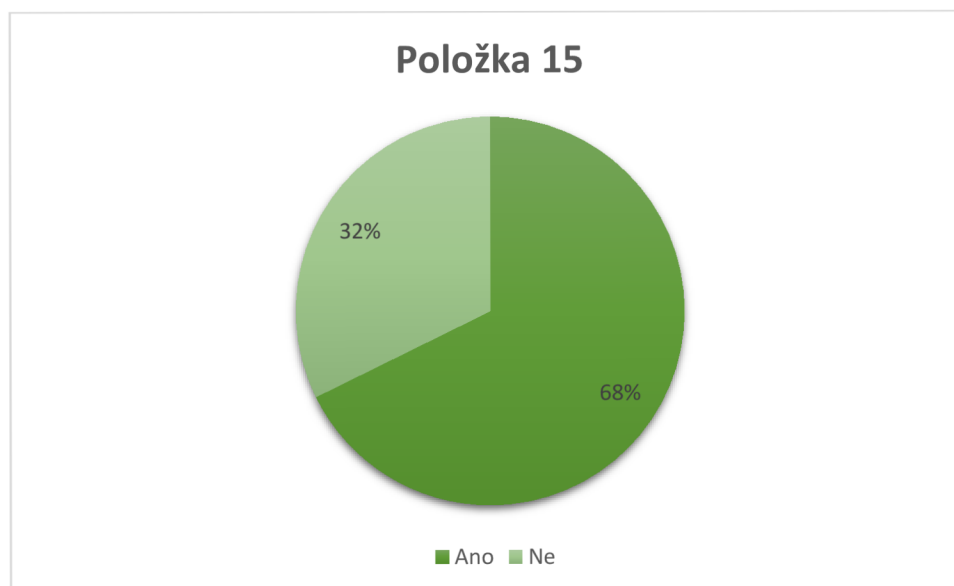
#### 14. Pokud ano, máte speciální loutku k tomuto účelu?



Graf 14 - Speciální loutka

6 (40 %) učitelek, využívajících loutku v řešení konfliktů má k tomuto účelu určenou speciální loutku. 9 (60 %) učitelek zvláštní loutku k tomuto účelu nemá.

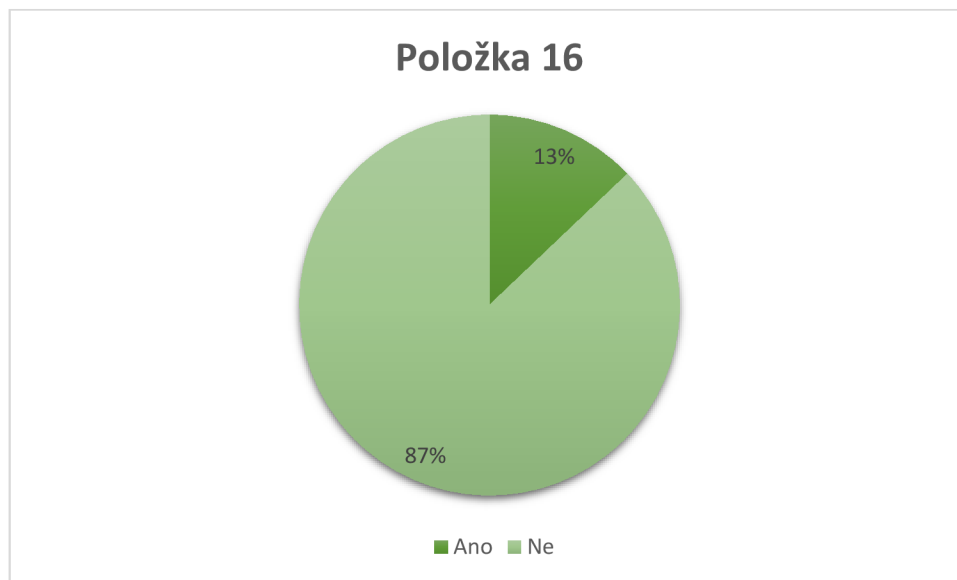
#### 15. Mají děti zájem hrát samy loutkové divadlo v rámci volné hry?



Graf 15 - Zájem o divadlo

42 (68 %) učitelek pozoruje, že děti mají o loutkové divadlo při volné hře zájem. 20 (32 %) učitelek zájem u dětí neshledalo.

#### 16. Využíváte loutky k popularizaci knihy/motivaci k zájmu o knihy?



Graf 16 - Popularizace knihy

Loutku při popularizaci knihy uplatňuje pouze 8 (13 %) učitelek. Ostatních 54 (87 %) učitelek loutku tímto způsobem nevyužívá a zájem dětí o knihy pravděpodobně podněcují jiným způsobem.

#### 17. Pokud ano, napište prosím, jakým způsobem.

Učitelky, které využívají loutky k popularizaci knihy uvedly několik příkladů průběhu. Většinou se jedná o přehrávání příběhu z knih pomocí loutek. Dále se jedná o loutku, jako průvodce nebo postavu z knihy, prostřednictvím které učitelka děti s knihou seznámí.

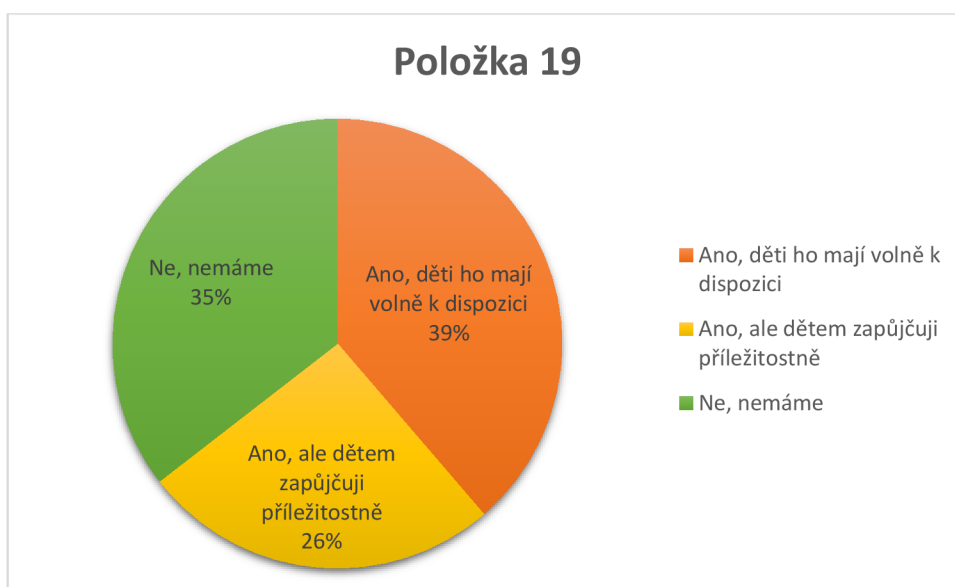
## 18. Máte speciální loutku, která provází děti světem knih?



Graf 17 - Speciální loutka

Speciální loutku určenou pro popularizaci knihy využívá pouze 1 učitelka. Ostatních 61 (98 %) učitelek vyhrazenou loutku pro tento účel nemá. Příčina tohoto lehce znepokojivého výsledku může pramenit z ustupujícího zájmu společnosti o knihy, potažmo i loutky a nárůstem technických vymožeností.

## 19. Máte ve třídě loutkové divadlo?



Graf 18 - Loutkové divadlo

24 (39 %) učitelek uvedlo, že děti mají loutkové divadlo volně k dispozici. 16 (26 %) učitelek zapůjčuje divadlo dětem příležitostně a 22 (35 %) učitelek nemá loutkové divadlo k dispozici



vůbec. Odpovědi jsou poměrně vyrovnané, ale výsledek je z mého pohledu lehce znepokojivý, neboť loutkové divadlo považují za základní výbavu třídy v mateřské škole.

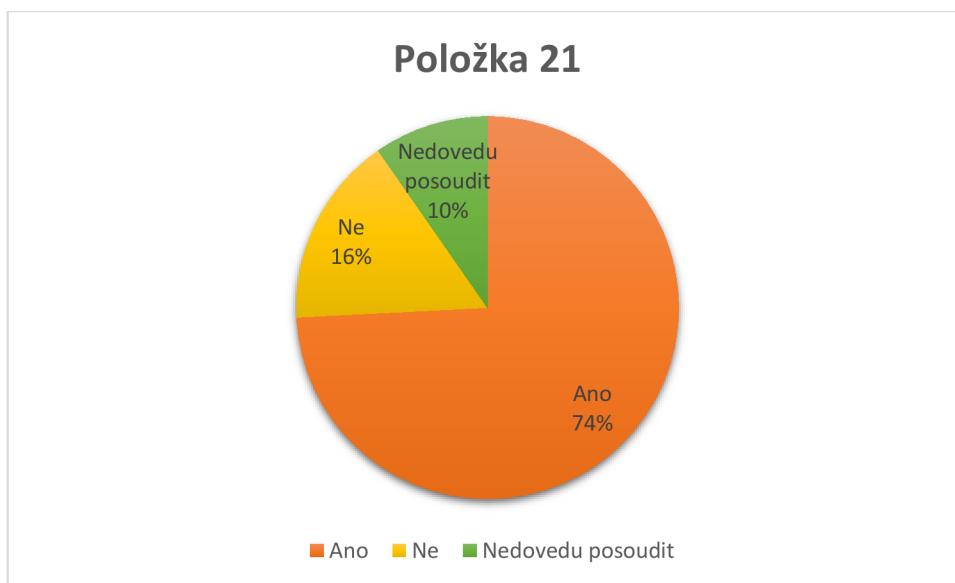
## 20. Je snazší komunikovat s některými dětmi prostřednictvím loutky?



Graf 19 - Komunikace loutkou

45 (74 %) učitelek uvádí, že s některými dětmi může být komunikace prostřednictvím loutky snazší. 16 (26 %) učitelek v komunikaci skrze loutku tento smysl neshledává. Jedna z dotazovaných na otázku neodpověděla.

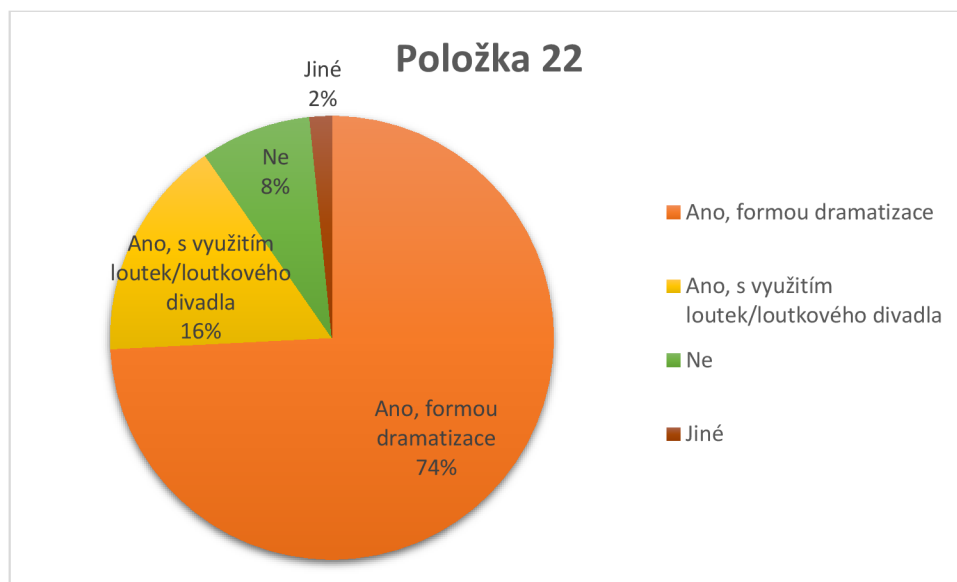
## 21. Myslíte si, že vlivem informačních technologií ustupuje zájem dětí o knihy?



Graf 20 - Zájem o knihy

46 (74 %) učitelek si myslí, že informační technologie mají negativní vliv na zájem dětí o knihy. 10 (16 %) učitelek si myslí, že technologie vliv na zájem dětí o knihy nemají a 6 (10 %) učitelek nedovede posoudit.

## 22. Přehráváte si s dětmi příběhy z knih? Pokud ano, jakým způsobem nejčastěji?



Graf 21 - Přehrávání příběhů

46 (74 %) učitelek využívá dramatizaci, 10 (16 %) učitelek uvedlo využití loutek nebo loutkového divadla. Pouze 5 (8 %) učitelek příběhy z knih s dětmi nepřehrává vůbec. 1 učitelka uvedla využití hrových činností. Předpokládám, že se jedná o různé pohybové hry na téma příběhů z knížek.

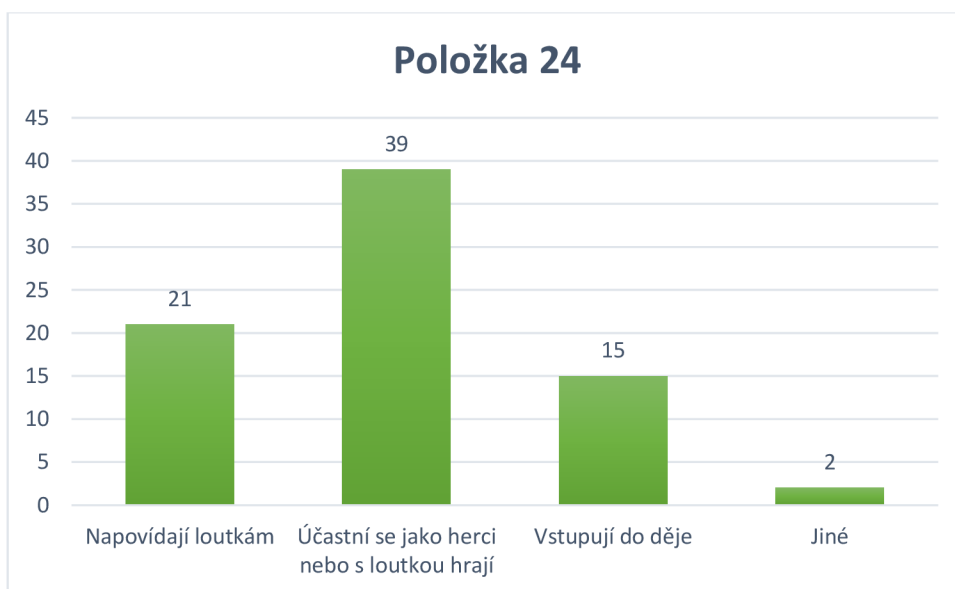
### 23. Hrajete dětem/s dětmi loutkové divadlo?



Graf 22 - Loutkové divadlo

18 (29 %) učitelek odpovědělo, že divadlo s dětmi hrají, 23 (37 %), že spíše hrají, 20 (32 %) učitelek divadlo spíše nehraje a 1 učitelka nehraje loutkové divadlo vůbec. Můžeme tedy vidět, že ve větším zastoupení, které divadlo hrají a spíše hrají.

### 24. Pokud ano, jak se děti zapojují?

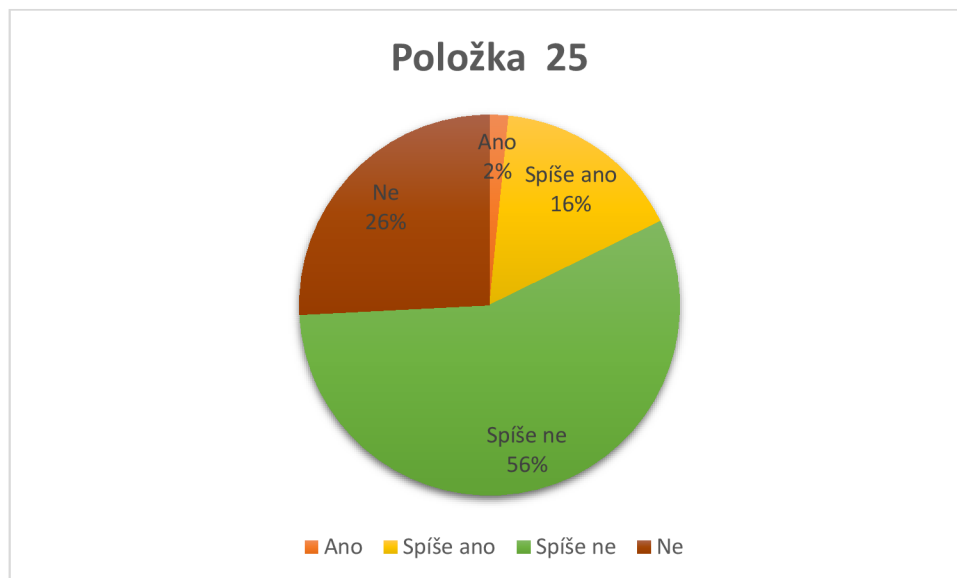


Graf 23 - Zapojení dětí

Ze 43 učitelek, které divadlo hrají nebo spíše hrají, odpovědělo 39, že děti se účastní divadla přímo buď jako herci nebo s loutkou hrají. 21 učitelek uvedlo, že děti napovídají loutkám a 15

učitelek uvedlo, že vstupují do děje. 2 z dotazovaných uvedly, že nejmenší děti pouze sledují nebo že děti se většinou stydí a do děje nijak nezasahují.

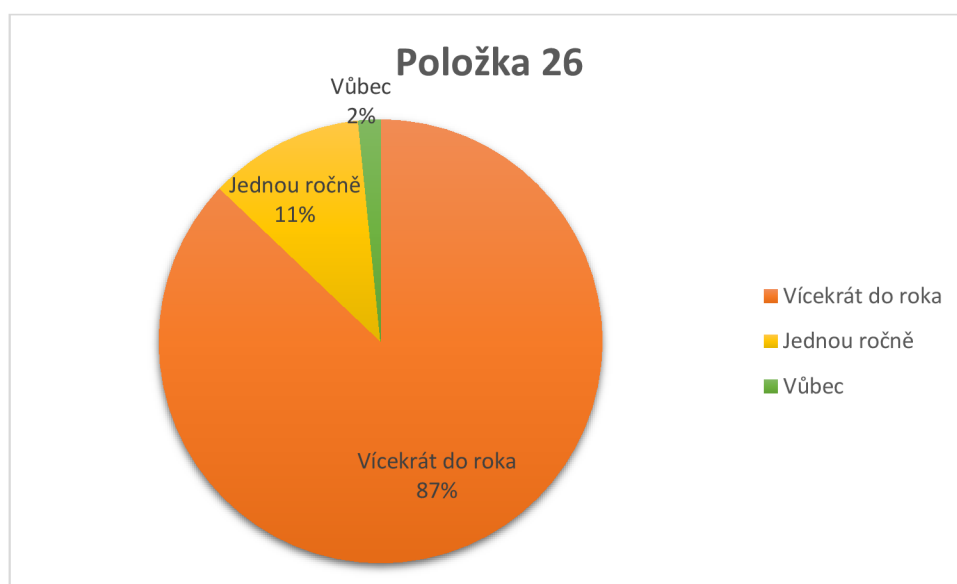
## 25. Přehráváte pomocí loutek problémové situace?



Graf 24 - Problémové situace

35 (56 %) učitelek problémové situace s loutkami spíše nepřehrává 16 (26 %) učitelek nepřehrává vůbec. Pouze 1 učitelka uvedla, že přehrává a spíše přehrává 10 (16 %) učitelek. Domnívám se, že potenciál loutek je v tomto ohledu vyšší a je škoda, že mnohdy zůstává nevyužit.

## 26. Jak často navštěvujete s dětmi divadlo?



Graf 25 - Návštěva divadla

Výsledek je zde pozitivní, 54 (87 %) učitelek uvedlo, že divadlo navštěvují vícekrát do roka. Pouze 7 (11 %) učitelek jednou ročně. 1 učitelka, uvedla, že divadlo s dětmi nenavštěvuje vůbec, ale několikrát ročně mají zájezdové divadlo přímo v mateřské škole. Důvodem by mohlo být např. složení třídy z dětí kolem dvou let.

## **27. Názory na danou problematiku**

Na tuto dobrovolnou otázku odpovědělo 16 z 62 učitelek. Na loutky mají názor velmi pozitivní. Často uváděly pozitivní vliv na fantazii, motivaci a zájem dětí o činnost. Děti také baví loutky vyrábět (plošné loutky). Také vidí loutku jako vhodnou pomůcku k odbourání komunikačních bariér (stydlivé děti, děti s odlišným mateřským jazykem). Zároveň by však uvítaly širší nabídku loutek, např. loutky z moderních pohádek nebo loutky, které vypadají více reálně, aby pro děti byly lépe čitelné. Některé učitelky by měly zájem se v této oblasti více vzdělávat. Učitelky si také uvědomují ohrožení loutkového divadla vlivem technologií a uvádí, že by bylo dobré zájem o loutky zvýšit (návštěva muzea loutek, více zvát loutková divadla do mateřské školy).

## **8.5 Závěrečné shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse**

Cílem průzkumu bylo zjistit, jakým způsobem a k jakému účelu jsou využívány loutky v mateřských školách. V závěrečném vyhodnocení vycházím z výzkumných otázek a ověřuji dané hypotézy.

### *Zodpovězení výzkumných otázek*

VO<sub>1</sub>: Jaká je nabídka loutek pro využití při vzdělávání v mateřských školách?

K této otázce se vztahují položky 3 – 8.

Nejprve mě zajímalo, jak rozmanitá je nabídka loutek v mateřských školách. Zjistila jsem, že nejrozšířenějším typem loutky je maňásek, což není překvapivé. Maňásek je jednoduchá a dostupná loutka, kterou zvládnou ovládat i nejmenší děti a velmi se hodí jako motivace k činnosti. Dalšími hojně využívanými loutkami jsou prstové a plošné loutky. Jedná se též o loutky s jednoduchým ovládním, plošné loutky jsou navíc snadné na výrobu. Loutky již někdy s dětmi vyrábělo 65 % učitelek. Předpokládám, že se jednalo převážně právě o plošné loutky, které mohou nyní využívat. Honzíková, Depešová (2017) zjistily, že loutky s dětmi vyrábí 90

% učitelek z ČR a 38 % učitelek ze SR. Vidíme, že výsledky se výrazně liší. Z výzkumu Rybářové (2011) však vzešlo, že loutky vlastní výroby jsou využívány pouze v 1,16 %. Zdá se tedy, že loutky vlastní výroby další využití spíše nenachází. Loutky, které mají poměrně malé zastoupení jsou marionety, pouze 10 učitelek je má k dispozici. Očekávala jsem mnohem větší dostupnost vařečkových loutek, právě pro jejich snadnou výrobu, ukázalo se ale, že pouze jedna z 62 dotazovaných učitelek je má k dispozici. Jiné loutky (uvedeny dřevěné a manekýn) nemají téměř žádné zastoupení (pouze 2 učitelky). Mohu tedy konstatovat, že mateřské školy disponují především maňásky, prstovými a plošnými loutkami, loutky ostatních typů jsou v minimálním zastoupení.

Využití loutek v řízené činnosti je v drtivé většině občasně, ojediněle pak několikrát do týdne. Pozitivní je fakt, že všechny dotazované učitelky loutky alespoň někdy využívají. Nejčastější využití mají maňásci, což koresponduje s jejich častým výskytem ve třídách mateřských škol. V menší míře jsou využívány plošné a prstové loutky, ostatní typy minimálně. Tyto výsledky jsou ve shodě s nabídkou loutek ve školách. Výsledky využití loutek se částečně shodují s výsledky výzkumu Rybářové (2011). I zde měli největší využití maňásci a plošné loutky.

Chtěla jsem zjistit, zda jsou loutky zařazovány do ŠVP mateřských škol, protože tak může být využívání loutek více podněcováno. Ukázalo se, že v 37 % si jsou učitelky vědomé zařazení loutek v ŠVP jejich školy. Na základě tohoto výsledku bych očekávala o něco rozmanitější výběr druhů loutek ve školách a při jejich využívání. Malý výběr typů loutek je možná jedním z důvodů, proč více než polovina učitelek alespoň občas využívá předmět jako zástupnou loutku. Zároveň je tento fakt pozitivní, protože práce se zástupnými loutkami rozvíjí dětskou představivost.

VO<sub>2</sub>: Jakým způsobem učitelky využívají loutky v oblasti komunikace a řešení konfliktů?

K této otázce se vztahují položky 10, 11, 13, 14, 20, 25

Loutka může být učitelce nápomocná při řešení různých situací, kde je třeba uvažovat v souladu s východisky psychologie. Nejčastěji se jedná o problémy v komunikaci s dětmi a řešení konfliktů. Většina učitelek si myslí, že s některými dětmi je snazší komunikovat prostřednictvím loutky a 85 % učitelek loutku ke komunikaci také využívá. Tento výsledek je podobný se zjištěním Honzíkovej, Depešovej (2017), kde odpovědělo 91 % učitelek z ČR a 78 % ze SR, že využívají loutku při komunikaci s dětmi. Zjistila jsem, že nejvíce za účelem

motivace k činnostem a pobavení dětí. Řešení konfliktů pomocí loutek není mezi učitelkami příliš oblíbené, tento způsob využívá jen 24 % učitelek a z nich méně, než polovina má k tomuto účelu speciální loutku. V mateřských školách je důležité hovořit s dětmi o řešení problémových situací a podněcovat je ke správným způsobům řešení. Loutky nám mohou být nápomocné k názorným ukázkám, které pak můžeme s dětmi rozebírat. Bohužel tento způsob využívá jen menšina učitelek, pouze 18 % alespoň občas tímto způsobem loutky použijí.

Učitelky využívají loutku v komunikaci ve velké míře, způsoby jsou však poměrně omezené. Využití je především v motivaci a pobavení dětí. Při řešení konfliktů se loutky uplatňují minimálně. Domnívám se, že v těchto oblastech má loutka mnohem větší potenciál.

VO<sub>3</sub>: Jaké je využití loutek v souvislosti s dětskou literaturou?

K této otázce se vztahují položky 16, 17, 18, 21, 22.

Knihy i loutková divadla vlivem technologických vymožeností ustoupily do pozadí. O to více je třeba, zaměřit se ve vzdělávání předškolních dětí na dětskou literaturu, kterou lze propojovat s prací s loutkami. Pomocí loutek lze u dětí podněcovat zájem o knihy různými způsoby. Popularizaci knihy v předškolním vzdělávání se zabývají Pražáková (1974) a Kádnerová (1982), které rozebírají témata, jež jsou aktuální také pro dnešní dobu. Zajímalo mě, zda a jakým způsobem využívají učitelky loutky v souvislosti s knihami. Loutky k popularizaci knihy nebo k motivaci zájmu o ni využívá pouze 13 % učitelek, které loutku využívají jako průvodce ke konkrétní knize nebo s loutkami ilustrují čtený příběh. Na základě myšlenky Pražákové (1974), týkající se vyhranění speciální loutky k popularizaci knihy, jsem položila otázku, zda mají učitelky speciální loutku, která provází děti světem knih. Pouze jedna učitelka odpověděla kladně. Zároveň si však 74 % učitelek myslí, že vlivem informačních technologií ustupuje zájem dětí o knihy. Další zjištění přinesla položka zaměřená na přehrávání příběhů z knih. Zajímalo mě, v jaké míře učitelky pro přehrávání příběhů s dětmi volí loutky nebo zda je v oblibě jiný způsob. Využití loutek zde nemá velké zastoupení (jen 16 %) a v 74 % učitelky využívají dramatizaci. Za pozitivum považuji, že většina učitelek nějakým způsobem s příběhy z knih pracuje.

Zjištění, ke kterým jsem došla považuji za spíše znepokojivá. Pedagogové si jsou vědomi negativního vlivu technologií na zájem dětí o literaturu, ale zvýšení zájmu o ni není věnováno mnoho pozornosti. Zabývala jsem se však motivací k zájmu o knihy prostřednictvím loutek, je

tedy možné, že v mnohých případech probíhá popularizace knihy jiným způsobem. Přesto jsem názoru, že by se této problematice mělo v předškolním vzdělávání věnovat více pozornosti, ať už se jedná o propojení literatury s loutkami nebo o jiný způsob představování knih dětem.

VO4: Jaké je využití loutkového divadla v mateřských školách?

K této otázce se vztahují položky 12, 19, 23, 24, 26

Nejprve jsem chtěla zjistit, zda jsou ve třídách mateřských škol k dispozici loutková divadla. Ukázalo se, že loutkové divadlo, které by měly děti volně k dispozici není samozřejmostí. Zarážející je skutečnost, že 35 % učitelek nemá k dispozici loutkové divadlo vůbec. Většina učitelek však uvedla, že s dětmi loutkové divadlo alespoň občas hrají. Je škoda, že učitelky loutková divadla nemají více k dispozici, zdá se, že by o práci s nimi byl projevem zájem. Dále mě zajímalo, jak se do hraní divadla zapojují děti. Převažuje odpověď, že děti se účastní jako herci nebo s loutkou hrají. Více než poloviční převaha této odpovědi mě pozitivně překvapila. Pro děti je přímá účast silným prožitkem a zároveň je podporován rozvoj osobnosti. Pro srovnání s výzkumem Honzíkovej, Depešovej (2017) mě zajímalo, jak často navštěvují mateřské školy divadlo. V jejich šetření byla položena otázka týkající se návštěvy loutkového divadla. Bylo zjištěno, že 81 % učitelek z ČR a 67 % učitelek ze SR loutkové divadlo s dětmi navštěvují, z toho 62 % učitelek z ČR a 24 % učitelek ze SR vícekrát do roka. Moje otázka byla zaměřena na divadlo celkově, neboť jsem dotazníky distribuovala také do školek, pro které jsou loutková divadla příliš vzdálená (nachází se ve větších městech). Zjistila jsem, že 87 % učitelek navštěvuje s dětmi divadlo vícekrát do roka, ostatní jednou ročně nebo vůbec. Ukázalo se, že děti se nejvíce setkávají s divadly, která jsou činoherní a zároveň zapojují loutky (48 %). Loutková divadla jsou však zastoupena v překvapivých 37 %. Očekávala jsem, že loutková divadla zde budou zastoupena nejméně. Předpokládám, že děti se s divadlem nejčastěji setkávají v rámci zájezdových představení do mateřských škol. Všimla jsem si, že školky této možnosti hojně využívají a děti divadlo většinou velmi ocení. Je patrné, že učitelky i děti mají o loutkové divadlo zájem a pokud by jej měly ve větší míře k dispozici, jistě by práce s ním byla častěji zařazována do vzdělávacího procesu.



## Ověření hypotéz

Chtěla jsem zjistit, zda má využívání loutek a loutkového divadla v předškolním vzdělávání vliv na volnou hru dětí v mateřské škole. Stanovila jsem následující hypotézy:

H<sub>1</sub>: Učitelky, které využívají loutku ke komunikaci s dětmi pozorují, že děti využívají loutky při volné hře častěji než učitelky, které loutku ke komunikaci nevyužívají.

K ověření této hypotézy se vztahují položky dotazníku 9 a 10.

H<sub>2</sub>: Učitelky, které hrají nebo spíše hrají dětem nebo s dětmi loutkové divadlo pozorují, že děti mají zájem hrát loutkové divadlo samy při volné hře častěji než učitelky, které divadlo spíše nehrají nebo nehrají vůbec.

K ověření této hypotézy se vztahují položky dotazníku 15 a 23.

Vzhledem k tomu, že ověřuji vztah mezi dvěma proměnnými využiji test nezávislosti Chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku, který uvádí Chráska (2007). Součástí je vzorec pro výpočet, který jsem zde též využila:

$$X^2 = n \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

Pro statistické zpracování byly hypotézy upraveny:

H<sub>1\_0</sub>: Častější využívání loutek dětí při volné hře nezávisí na tom, zda učitelky využívají loutku ke komunikaci s dětmi.

H<sub>1\_A</sub>: Častější využívání loutek dětí při volné hře závisí na tom, zda učitelky využívají loutku ke komunikaci s dětmi.

	Využívají při volné hře	Nevyužívají při volné hře	Celkem
Komunikují loutkou	44	9	53
Nekomunikují loutkou	3	6	9
Celkem	47	15	62

Tabulka 1 - H<sub>1</sub>

Zjistila jsem, že vypočítaná hodnota 10,36 je vyšší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a jeden stupeň volnosti 3,841.

Zamítám nulovou hypotézu a přijímám alternativní. Výsledek je statisticky významný a mohu konstatovat, že H<sub>1</sub> se potvrdila.

H2\_0: Zájem o využití divadla dětí při volné hře nezávisí na tom, zda učitelky hrají dětem divadlo.

H2\_A: Zájem o využití divadla dětí při volné hře závisí na tom, zda učitelky hrají dětem divadlo.

	Zájem při volné hře	Nezájem při volné hře	Celkem
(Spíše) hrají divadlo	36	5	41
(Spíše) nehrají divadlo	6	15	21
Celkem	42	20	62

Tabulka 2 - H2

Zjistila jsem, že vypočítaná hodnota, 22,3 je vyšší než kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a jeden stupeň volnosti 3,841.

Zamítám nulovou hypotézu a přijímám alternativní. Výsledek je statisticky významný a mohu konstatovat, že H<sub>2</sub> se potvrdila.

Ověřením hypotéz, které byly potvrzeny jsem zjistila, že využívání loutek a loutkového divadla v mateřské škole má pozitivní vliv na zájem dětí o využívání loutek a loutkového divadla při volné hře. Učitelky, které využívají při své práci loutky, pozorují, že také děti využívají loutky při volné hře a učitelky, které hrají s dětmi loutkové divadlo si též všimají zájmu dětí o loutkové divadlo v rámci volné hry.

## 8.6 Limity výzkumného šetření

Největší bariéru vidím v návratnosti dotazníku. V některých případech jsem se snažila tuto skutečnost eliminovat osobní distribucí dotazníku a přiložením dvou bombónů ke každému z nich. V tomto případě byla návratnost téměř 100 %. U dotazníků, které byly distribuovány v elektronické podobě byla návratnost velmi nízká, přestože distribuci předcházela telefonická domluva. Nižší počet respondentů (62) je zde tedy limitující, přesto mohou mít výsledky orientační charakter. Dle Bačuvčíka (2010) je pro orientační funkci minimální počet respondentů 30. Např. ve výzkumu Honzíkovej, Depešovej (2017) byl počet respondentů z ČR pouze 68. Dalším limitem je zkrácení odpovědí v dotazníku, které může být zapříčiněno např. špatným pochopením nebo položením otázky. K alespoň částečné eliminaci tohoto limitu jsem zařadila předvýzkum.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti pro využití loutek v mateřských školách, v jaké míře a jakými způsoby jsou loutky využívány v edukaci.

Bylo zjištěno, že loutky mají pro předškolním vzdělávání větší potenciál, než je jejich aktuální využití. Také se ukázalo, že současné materiální vybavení mateřských škol může být v tomto ohledu mnohdy nedostačující. Zjistilo se, že nejvíce využívaným typem loutky je maňásek, a to převážně za účelem motivace k činnostem a pobavení dětí. Zájem pedagogů a dětí o loutky a loutkové divadlo existuje, některé učitelky projevíly v rámci dotazníkového šetření zájem o vzdělávání se v této oblasti. Objevily se názory, že nabídka loutek na trhu není dostatečně rozsáhlá a bylo by vhodné vytvořit např. kolekci loutek se zvířátky nebo loutky na motivy moderních pohádek, které jsou u dětí oblíbené.

Mnohým pedagogům by jistě pomohlo vytvoření námětů pro praktické využití loutek a loutkového divadla. V tomto směru může být velmi přínosná publikace Honzиковé, Depešové (2017), kde jsou mimo jiné návrhy pro výrobu loutek i divadelních kulis.

Pro mateřské školy by bylo přínosné navázat spolupráci s loutkovými divadly. Loutkoherci by představením různých loutek v mateřských školách mohli podněcovat zájem dětí o tuto oblast a zároveň inspirovat učitelky. Tento postup by byl přínosný pro rozvoj dětské kreativity, obohacení spontánní hry dětí a celkového rozvoje jejich osobnosti.

Dnešní doba umožňuje zprostředkování informací pomocí sociálních sítí. Informace o možnostech práce s loutkou lze šířit i tímto způsobem.

V teoretické části jsem se zabývala významem a potenciálem loutek a okrajově také loutkového divadla v předškolním vzdělávání. Byly popsány typy loutek i uvedeny příklady možností práce s nimi. Zabývala jsem se také prací s loutkou v souladu s tvořivou dramatikou, neboť takto mohou být metody tvořivé dramatiky v mnohém obohaceny. Dále jsem se zaměřila na možnost popularizace knihy prostřednictvím loutek a poukázala na ohrožující faktor v podobě informačních technologií.

Ve spojitosti s obsahem teoretické části byl vytvořen dotazník, jehož prostřednictvím byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. V rámci vyhodnocení výzkumného šetření jsem srovnávala některé výsledky s výzkumy zabývající se obdobnými tématy.

## Použité zdroje

AGELOVÁ, T. (2021). *Kam zmizela loutka?*. Janáčkova akademie múzických umění. ISBN: 978-80-7460-185-9.

BAČUVČÍK, R. (2010). *Jak na marketingové průzkumy*. [online]. [cit. 2022-12- 4]. Dostupné z: <https://bacuvcik.webnode.cz/news/jak-na-marketingove-pruzkumy/>

BAUDISOVÁ, A., JENGER-DUFAJETOVÁ, Y. (1997). *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-178-9.

BERÁNKOVÁ, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Nakladatelství Fraus. ISBN: 80-7238-182-2.

BUDÍNSKÁ, H. (1992). *At' si už mohou naše děti ve škole hrát*. IPOS-ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii. ISBN: 80-7068-0407.

BURDÍKOVÁ, KREJČOVÁ, (2002). *Teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera*. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2014/MSBK\\_PP2/um/Typy\\_intelligence.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2014/MSBK_PP2/um/Typy_intelligence.pdf)

BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-8319-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-3008-0.

GRUBEROVÁ, K. (2018). *Práce s loutkou s tříletými dětmi v ZŠ a MŠ Stod*. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/31668/1/Bakalarska%20prace.pdf>

HEINING, R. B. (1992). *Improvisation with Favorite Tales*. United States of America: A division of Reed Elsevier Inc. ISBN: 0-435-08609-X.

HONZÍKOVÁ, J., DEPEŠOVÁ, J. (2017). *Kdo tvoří, ten nezlobí III aneb práce s loutkou v mateřské škole*. Západočeská univerzita v Plzni. ISBN: 978-80-261-0729-3.

HORNÁČKOVÁ, V. (2020). *Dramatika a hra jako potenciál kreativity v předškolním vzdělávání*. Gaudeamus. ISBN: 978-80-7435-818-0.

- CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-4.
- JURKOWSKI, H. (1997). *Magie loutky*. Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN: 80-902482-0-9.
- KÁDNEROVÁ, B. (1982). *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-407-6.
- KŘÍŽOVÁ, H. (2011). *Proměny hry se zástupným předmětem u dětí a mládeže*. Bakalářská práce. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér divadlo a výchova, Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdaléna Lípová. Dostupné z: [https://is.jamu.cz/th/m5jt0/text\\_prace.pdf](https://is.jamu.cz/th/m5jt0/text_prace.pdf)
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing. ISBN: 80-7169-195-X.
- MACHKOVÁ, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. Nakladatelství AMU. ISBN: 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. H&H Vyšehradská, s. r. o. ISBN: 978-80-7319-125-2.
- MACHKOVÁ, E. (2018). *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Nakladatelství AMU. ISBN: 978-80-7331-487-3.
- MACHKOVÁ, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN: 978-80-7068-317-0.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál, s. r. o., Praha. ISBN: 978-80-262-0174-8.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, K. a kol. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-627-9.

MIKANOVÁ, K. (2016). *Nabídka a využití různých typů loutek pro skupinu nejmladších dětí v mateřské škole*. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková. Dostupné z:

<https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/24480/1/Katerina%20Mikanova%20-%20Bakalarska%20prace%202016.pdf>

MIKULÁŠTÍK, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-2339-6.

NÁDVORNÍKOVÁ, H., SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H., VÍTEČKOVÁ, M. a kol. (2019). *Čtete si, hrajeme si, poznáváme... Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích. ISBN: 978-80-7394-763-7. dostupné z:

[http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika\\_ctenarske\\_pregramotnosti.pdf](http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf)

PHILLIPS, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 978-0-19-437220-6.

PLAMÍNEK, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání*. Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-4485-8.

PROVAZNÍK, J. a kol. (2001). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN: 80-901660-4-0.

RICHTER, L. (1997). *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu*. IPOS-ARTAMA a Společenství DDD. ISBN: 80-7068-097-0.

RYBÁŘOVÁ, D. (2011). *Loutka při práci učitele v mateřské škole*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D. Dostupné z:

[https://is.muni.cz/th/t6gt1/4\\_BAKALARSKA\\_PRACE\\_-\\_Rybarova.pdf](https://is.muni.cz/th/t6gt1/4_BAKALARSKA_PRACE_-_Rybarova.pdf)

SLATTERY, M. (2008). *Teaching with Bear*. Oxford University Press. ISBN: 978-0-19-443301-3.

SPLAVCOVÁ, H. (2015). *Informační technologie v mateřské škole – úvod*. [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/20585/INFORMACNI-TECHNOLOGIE-V-MATERSKE-SKOLE---UVOD.html>

Studentům pedagogiky. *Pedagogická psychologie*. [online]. [cit. 2022-11-24]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/psychologie/pedagogicka-psychologie/>

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

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál, s. r. o., Praha. ISBN: 978-80-262-0020-8.

ŠMELOVÁ, E. a kol. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-5115-2.

ŠVP PV, *Bezpečně spolu v pohodě i nepohodě, Teorie inteligenci dle H. Gardnera*. Dostupné z: <http://msuplavhaly.eu/wp-content/uploads/2018/09/priloha18-svp-gardnerova-teorie.pdf>

TOMÁNEK, A. (2006). *Podoby loutky*. Akademie múzických umění v Praze. ISBN: 80-9331-053-8.

TOMÁŠKOVÁ, I. (2015). *Rozvijíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál s. r. o. ISBN: 978-80-262-0790-0.

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. (2000). *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-355-2.

VACEK, P. (2017). *Pedagogická psychologie*. Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN: 978-80-7435-684-1.

VALENTA, J. (1995). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. ISV nakladatelství. ISBN: 80-85866-06-4.

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

VELÍŠKOVÁ, A. (2008). *Rozvoj komunikativních kompetencí v předškolním věku prostřednictvím loutek*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová. Dostupné z: <https://theses.cz/id/rwufsx/401751>

VOHRADSKÝ, J., HODINÁŘ, J. ONDREJČÍK, K., SIMBARTL, P., ŠTICH, L., VILD, M. (2009). *Výukové metody*. ZČU, Plzeň, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2015/Bi2MP\\_PESD/um/47079955/vyukove\\_metody\\_a\\_formy\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf)



VOLKMEROVÁ, H. (2016). *Loutky jako edukační nástroj. Potenciál dramatických výchovněvzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky)* Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér Výchovné dramatiky pro Neslyšící.

Vedoucí práce prof. Mgr. Zoja Mikotová. Dostupné z:

[https://is.jamu.cz/th/aovoj/Disertacni\\_prace\\_HV\\_2016\\_cerven.pdf](https://is.jamu.cz/th/aovoj/Disertacni_prace_HV_2016_cerven.pdf)

VOLFOVÁ, T. (2019). *Využití tvořivé dramatiky v mateřské škole*. Bakalářská práce. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, PhD. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5yfv5/STAG90934.pdf>

ZACHAROVÁ, J., (2015). *Loutka a její význam pro dítě v mateřské škole*. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/19789/1/BP%20-%20Jolana%20Zacharova%202015.pdf>

ZAPLETAL, Č., HEJHALOVÁ, V. (1978). *Práce s loutkou v jeslích a dětských domovech*. Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, Brno. ISBN: 57-878-78.



## Seznam příloh

### Příloha 1 – Dotazník

## Loutky v mateřské škole

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé mateřských škol,

jsem studentkou Univerzity Hradec Králové, oboru Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami. V rámci výzkumu v diplomové práci se zajímám o využívání loutek v předškolním vzdělávání.

Chtěla bych Vás touto cestou požádat o spolupráci na výzkumu vyplněním dotazníku.

Jedná se o 24 otázek týkajících se využití loutek v MŠ, další 2 otázky zjišťují informace o respondentech a na konci dotazníku je prostor pro Vaše názory.

Dotazník je zcela anonymní a zabere cca 10 minut.

S poděkováním

Bc. Tereza Volfová

### 1. Jaký je Váš věk?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Do 30 let
- 30 - 40 let
- 40 - 50 let
- 50 - 60 let
- Nad 60 let

### 2. Jaká je délka Vaší praxe v MŠ?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Do 2 let
- 3 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 - 20 let
- 21 a více let

3. Jaké typy loutek ve třídě máte?

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Marionety
- Maňásci
- Plošné loutky (např. papírové na špejli)
- Prstové loutky
- Vařečkové loutky
- Jiné: \_\_\_\_\_

4. Využíváte předmět jako zástupnou loutku?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

5. Vyráběli jste někdy s dětmi loutky?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

6. Využíváte loutky v řízené činnosti?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, několikrát do týdne
- Ano, občas
- Ne

7. Jaký typ loutek využíváte při práci s dětmi nejčastěji?

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Marionety
- Maňásci
- Plošné loutky
- Prstové loutky
- Vařečkové loutky
- Jiné: \_\_\_\_\_

8. Je využití loutek zařazeno v ŠVP školy, kde pracujete?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne
- Nedovedu posoudit

9. Využívají děti loutky nebo maňásky při volné hře?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

10. Využíváte loutku ke komunikaci s dětmi?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

11. Pokud ano, k jakému účelu nejčastěji?

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Odbourání studu při komunikaci s učitelkou
- Řešení konfliktů
- Učení a vysvětlování nových věcí
- Motivace k činnostem
- Pobavení dětí
- Zahánání smutku/konejšení
- Jiné: \_\_\_\_\_

12. S jakým druhem divadelního představení se děti setkávají nejčastěji v rámci návštěvy divadla nebo zájezdového divadla ve školce?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Činohra
- Loutkové divadlo
- Činohra s využitím loutek
- Jiné: \_\_\_\_\_

13. Využíváte loutku k řešení konfliktů?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

14. Pokud ano, máte speciální loutku k tomuto účelu?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

15. Mají děti zájem hrát samy loutkové divadlo v rámci volné hry?

*Označte jen jednu elipsu.*

Ano

Ne

16. Využíváte loutky k popularizaci knihy/motivaci k zájmu o knihy?

*Označte jen jednu elipsu.*

Ano

Ne

17. Pokud ano, napište prosím, jakým způsobem.

---

---

---

---

---

18. Máte speciální loutku, která provází děti světem knih?

*Označte jen jednu elipsu.*

Ano

Ne

19. Máte ve třídě loutkové divadlo?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, děti ho mají volně k dispozici
- Ano, ale dětem zapůjčuji příležitostně
- Ne, nemáme
- Jiné: \_\_\_\_\_

20. Je snazší komunikovat s některými dětmi prostřednictvím loutky?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne

21. Myslíte si, že vlivem informačních technologií ustupuje zájem dětí o knihy?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Ne
- Nedovedu posoudit

22. Přehráváte si s dětmi příběhy z knih? Pokud ano, jaký způsob upřednostňujete?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, formou dramatizace
- Ano, s využitím loutek/loutkového divadla
- Ne
- Jiné: \_\_\_\_\_

23. Hrajete dětem/s dětmi loutkové divadlo?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

24. Pokud ano, jak se děti zapojují?

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Napovídají loutkám
- Účastní se jako herci nebo s loutkou hrají
- Vstupují do děje
- Jiné: \_\_\_\_\_

25. Přehráváte pomocí loutek problémové situace?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

26. Jak často navštěvujete s dětmi divadlo?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Vícekrát do roka
- Jednou ročně

Vaše názory - prostor pro jakékoliv náměty a postřehy

Děkuji za Váš čas a ochotu.

27. Máte nápad, jak zvýšit zájem dětí nebo učitelek o využívání loutek?  
Máte nějaké zajímavé zkušenosti či inspiraci pro práci s loutkami?  
Jaký máte názor na tuto problematiku?

---

---

---

---

---

---

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře