

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Disertační práce

Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy

Autor: Mgr. Alena Berčíková

Školitel: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených literatury a zdrojů. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování školitelce doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její cenné rady při vedení disertační práce. Rovněž bych chtěla poděkovat konzultantovi Mgr. Oldřichovi Müllerovi, Ph.D. za pomoc při získání potřebných podkladů, dále PhDr. Mileně Krškové za pomoc při zpracování získaných dat. Dále děkuji také všem odborníkům a učitelkám, kteří byli do výzkumu zapojeni a samozřejmě celé rodině a přátelům za podporu.

.....
podpis

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Profese učitele	9
1.1 Učitelská profese jako vědní disciplína	9
1.2 Typologie učitele	14
1.3 Délka pedagogické praxe učitelů.....	16
1.4 Profesní kompetence učitele.....	19
2 Učitel v kontextu současného předškolního vzdělávání	22
2.1 Učitelovo pojetí předškolního vzdělávání.....	22
2.2 Současná mateřská škola.....	28
2.3 Pojetí dítěte předškolního věku z pohledu vybraných teorií.....	34
2.4 Hra jako základní prostředek rozvoje dítěte.....	36
3 Tvořivá dramatika	40
3.1 Filozofická východiska a současný stav poznání ve sledované oblasti.....	42
3.2 Důležité mezníky ve vývoji tvořivé dramatiky	46
3.3 Paradivadelní systémy	49
3.4 Východiska tvořivé dramatiky	52
3.5 Cíle obsah a metody tvořivé dramatiky	55
3.5.1 Cíle tvořivé dramatiky a jejich stanovení	55
3.5.2 Obsah tvořivé dramatiky.....	58
3.5.3 Metody tvořivé dramatiky.....	59
4 Tvořivá dramatika jako vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání.....	60
4.1 Současné místo tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání.....	61
4.2 Tvořivá dramatika jako součást předškolního kurikula.....	66
4.3 Základní předpoklady pro dramatické jednání.....	68
4.4 Proces a produkt v tvořivé dramatice v předškolním vzdělávání.....	70
4.5 Osobnost učitele mateřské školy se zaměřením na tvořivou dramatiku.....	74
II. EMPIRICKÁ ČÁST	82
5 Výzkum a jeho představení.....	83
5.1 Etické aspekty výzkumu	87
6 Pilotáž	88
6.1 Design pilotáže	88
6.2 Vyhodnocení pilotáže	91

7 Předvýzkum.....	113
8 Vlastní výzkum.....	115
8.1 Charakteristika výzkumného souboru	115
8.2 Charakteristika výzkumného nástroje pro vlastní výzkum.....	121
8.3 Vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace	123
9 Klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky	132
10 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu	137
ZÁVĚR.....	143
Použitá literatura a zdroje	144

Seznam zkratk

Seznam schémat, tabulek a grafů

Seznam příloh

ANOTACE

ÚVOD

V disertační práci se zabýváme profesí učitele mateřské školy a jeho pojetím tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku. Svým zaměřením spadá disertační práce do vědního oboru pedeutologie. Téma tvořivé dramatiky a její využívání v mateřské škole považujeme za aktuální, a to z důvodu jejího významného vlivu na všestranný rozvoj dítěte. Její využívání v předškolním vzdělávání umožňuje a podporuje kurikulární dokument: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Tento dokument tvoří rámec pro práci učitele mateřské školy a současně mu poskytuje značnou volnost při volbě edukačních prostředků, přičemž jedním z nich může být právě tvořivá dramatika.

Jak ukazují výzkumy (ale i naše zkušenosti), má-li být tvořivá dramatika vhodně využívána, potřebuje jak odborně připravené a motivované učitele, tak odpovídající vzdělávací podmínky. Prostřednictvím disertační práce chceme nejen zjistit současný stav ve zvolené oblasti, ale také rozšířit výzkum o nové poznatky vztahující se k učitelovu pojetí tvořivé dramatiky.

Na profesi učitele působí různé okolnosti a vlivy: např. mění se společenská situace a s tím související změny v oblasti funkcí školy, prohlubování spolupráce mezi rodinou a školou, probíhající individualizace ve vzdělávání, přijímání kurikulárních dokumentů, prohlubování vědeckého poznání, mění se podmínky, ve kterých je edukace realizována. Na všechny tyto okolnosti učitel reaguje, dochází ke změnám v pedagogických činnostech. (volně dle Vašutové, 2004, s. 72–73, 83) Učitelé mohou na změny reagovat odlišně, a to v závislosti na své osobnosti, vědomostech, dovednostech. Z autorského přístupu Vašutové (2004) jsme extrahovali předpokládané determinanty, které učitelovo pojetí tvořivé dramatiky mohou ovlivňovat. Jsou to: dosažené vzdělání, věk učitele, typologie temperamentu, délka pedagogické praxe, znalost problematiky tvořivé dramatiky, vztah ke tvořivé dramatice, podmínky vzdělávání se zaměřením na materiální zázemí a podporu ze strany vedení v oblasti tvořivé dramatiky.

V tomto kontextu stanovujeme hlavní cíl disertační práce: ***Zjistit učitelovo pojetí a využívání tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku, tj. pojetí podporující všestranný rozvoj dítěte předškolního věku. Zjistit vliv zvolených determinant na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy.***

Disertační práce je strukturována do dvou hlavních částí. V teoretické části se věnujeme determinantám, které zasazujeme do širšího teoretického kontextu. V první kapitole představíme učitelskou profesi se zaměřením na vzdělávací přípravu, typologii temperamentu, profesní dráhu učitele a profesní kompetence. V následující kapitole

představíme učitele mateřské školy se zaměřením na jeho pojetí předškolního vzdělávání, dále se věnujeme osobnostně orientovanému modelu, výchovně-vzdělávacím metodám, organizačním formám a podmínkám vzdělávání. Neopomeneme zmínit pohled na dítě předškolního věku a na hru v předškolním vzdělávání v kontextu s teoriemi významných osobností. Třetí kapitola se zabývá tvořivou dramatikou a jejím obecným vymezením: filosofické ukotvení a současné poznání ve sledované oblasti, vývoj tvořivé dramatiky, paradivadelní systémy, východiska, cíle, obsah a metody tvořivé dramatiky. Poslední kapitola teoretické části pak propojuje předškolní vzdělávání s tvořivou dramatikou se zaměřením na učitele mateřské školy.

Empirická část vychází ze sekvenční metodologické triangulace, v níž kvalitativně orientovaná pilotáž předchází kvantitativně orientovanému vlastnímu výzkumu. Struktura empirické části se pak odvíjí od jednotlivých fází, které byly postupně realizovány. Prostřednictvím pilotáže nejprve zjišťujeme, zda definované determinanty ovlivňují učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. Následně zjištěná data uplatňujeme při tvorbě výzkumného nástroje, nestandardizovaného dotazníku, pro kvantitativní výzkum. Nestandardizovaný dotazník je ověřován v rámci předvýzkumu, na nějž navazuje vlastní výzkum. Nestandardizovaný dotazník ověřuje vliv jednotlivých determinant na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. Závěrečná kapitola je pak věnována celkovému shrnutí výzkumu a klasifikaci učitelova pojetí tvořivé dramatiky, která z výzkumu vzešla.

V úvodu disertační práce považujeme za důležité specifikovat užívanou terminologii. V oboru tvořivé dramatiky se setkáváme s různou terminologií. Za běžně používané označení pro tuto disciplínu lze považovat termín dramatická výchova. V české odborné literatuře se také setkáváme s termíny: výchovná dramatika, výchovné drama, dramatika či právě tvořivá dramatika. (Macková, 2004; Machková 2007a; Valenta, 1994; Valenta 2011) Název pro tuto disciplínu přejímáme z anglického překladu termínů drama, drama in education, creative drama atd. (Ward, 1947; Sommers, 1994; Nicholson, 2015) Ze studia odborné literatury vyplývá, že tyto pojmy je možné chápat jako synonyma. V rámci disertační práce se přikláníme k používání termínu **tvořivá dramatika**. Dané terminologické vymezení nejlépe vystihuje její místo v edukačním procesu současné mateřské školy – prostřednictvím její aplikace směřujeme k přirozenému, hravému a aktivnímu vzdělávání i k výchově dětí předškolního věku. V souvislosti s terminologickým vymezením také podotýkáme, že při citaci tuzemských i zahraničních autorů používáme terminologii jakou využívají ve svých pracích, a to z toho důvodu, aby nedošlo ke zkreslení jejich autorského přístupu.

V celé disertační práci je uplatňována bibliografická norma ISO 690:2011.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je koncipována v souladu s těmito cíli:

- Charakterizovat osobnost učitele současné mateřské školy, jeho profesní dráhu, vzdělávací přípravu, typologii učitele.
- Charakterizovat současné předškolní vzdělávání v pojetí kurikula – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.
- Specifikovat profesi učitele současné mateřské školy.
- Vymezit učitelovo pojetí předškolního vzdělávání.
- Definovat potenciální determinanty, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí tvořivé dramatiky.
- Odůvodnit na základě dosavadního stavu poznání význam tvořivé dramatiky v práci učitele mateřské školy.
- Specifikovat místo a potenciál tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy.
- Představit učitele mateřské školy v souvislosti s využíváním tvořivé dramatiky v současné mateřské škole.

1 Profese učitele

Než se budeme blíže věnovat specifikám profese učitele mateřské školy (dále i MŠ), považujeme za nezbytné vymezit základní pojmy související s profesí učitele.

Důležitost vlivu osobnosti učitele a jeho osobnosti na rozvoj dětí, žáků a studentů lze demonstrovat na vyjádření Kohoutka následovně: „*Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.*“ (Kohoutek, 1996, s. 32)

Kohoutek popisuje dva způsoby studia osobnosti učitele a jeho profese, a to normativní a analytický. **Normativní přístup** si klade za cíl určit, jaký učitel má být, jakými má disponovat vlastnostmi, aby dosáhl ve své výchovně-vzdělávací práci úspěchu. Při uplatňování tohoto přístupu je aplikována deduktivní metoda, kterou se zjišťuje vzor ideálního učitele. **Analytický přístup** vychází ze snahy zjistit, jakými vlastnostmi disponují konkrétní učitelé. Tento přístup využívá induktivní metodu. (Kohoutek, 1996, s. 23–24) V rámci disertační práce používáme analytický přístup.

1.1 Učitelská profese jako vědní disciplína

Průcha (2015, s. 137) se zamýšlí nad tím, zda lze učitelskou profesi považovat za samostatnou vědeckou disciplínu, poukazuje na četná výzkumná šetření, která odkazují na teoretickou základnu v této oblasti.

Teorii učitelské profese se zabývá **pedeutologie**. Z etymologického hlediska je název pro tuto vědu odvozen z řeckých slov paideuó (vychovávám) a paideutos (vychovaný), tzn. pedeutologie je věda o vychovaném. Pedeutologové se převážně zaměřují na problémy učitelství a pedagogických profesí, profesionálního rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků a dále i na vědecké poznání v oblasti. Je potřeba tuto oblast vnímat obecněji, jelikož učitele lze chápat jako subjekt, který je uvědomělý tvůrce, nositel a uskutečňovatel výchovných záměrů. (Blížkovský, 1990, s. 503)

Podle Blížkovského bychom měli pedeutologii vnímat a „*rozvíjet nejen jako teorii učitelství, ale také jako nauku o optimalizaci činností vychovatelů a subjektů výchovy vůbec při rozvíjení subjektu v nejširším slova smyslu*“. (Blížkovský, 1990, s. 503)

Pojmem **profese** Průcha definuje jako: „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“.
(Průcha, 2002, s. 16)

Dále se při studiu pedeutologie setkáváme s pojmem **učitel**: „*Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole.*“ (Průcha, 2002, s. 17)

Malach (2002, s. 55) chápe učitele jako „*všechny kategorie zaměstnanců, kteří realizují proces vyučování-učení se.*“ Dále např. Vorlíček (2000, s. 118) uvádí: „*Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.*“

Učitele považujeme za subjekt i objekt edukační reality, která je ovlivňována socio-ekonomickými, politickými a kulturními faktory, jak uvádí např. Pišová (1999, s. 75).

Sjednocujícím faktorem uvedených definic je myšlenka učitele profesionála v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy, který má být na svou profesi adekvátně odborně připraven.

Výzkumný exkurz do pedeutologie se zaměřením na Českou republiku

Jak bylo již zmíněno, v pedeutologii byla realizována četná výzkumná šetření. Uvádíme výběr výzkumů se zaměřením na vývoj této oblasti v naší zemi po roce 1989.

Např. v roce 1994 se konala konference České asociace pedagogického výzkumu, v rámci níž bylo stěžejní téma *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe* a vnikl stejnojmenný sborník. (<http://www.capv.cz/index.php/konference/probehle-konference>)

Tomuto tématu se věnuje i *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. V roce 1994 (č. 4) vyšlo tematicky zaměřené číslo: *Povolání: učitel*. (*Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1994)

Šimoník publikoval v roce 1995 monografii *Začínající učitel*.

Chráška (1996, s. 256–264) zjišťoval prostřednictvím Q-metodologie názory učitelů základních škol na přípravu budoucích učitelů. Soubor Q typů vytvořili vyučující příslušných pedagogických disciplín Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Bylo potvrzeno, že mezi skupinami učitelů v praxi a na vysoké škole existují rozdíly v tom, jaké vědomosti a dovednosti považují za důležité.

Kalhous a Horák v roce 1996 (s. 245–254) publikovali výsledky výzkumného šetření pod názvem *K aktuálním problémům začínajících učitelů*, ve kterém zhodnocovali stav

přípravy začínajících učitelů s využitím srovnávání dvou výzkumných šetření v odstupech 10 let.

Píšová realizovala výzkum s cílem identifikovat klíčové problémy začínajících učitelů. Z výsledků šetření byly formulovány následující závěry: potřeba modifikace pregraduální přípravy učitelů, zaměřit pozornost na osobnostní přípravu budoucích učitelů. Autorka také poukazuje na absenci vzdělávací politiky. (Píšová, 1999, s. 80, 84–85)

Blížkovský, Kučerová, Kurelová realizovali výzkum, ve kterém srovnávali učitelkou profesí v České republice, na Slovensku a v Polsku s názvem *Středoevropský učitel*. Výstupem monografie bylo formulovat sedm reformních strategií, a to na základě kritického rozboru 3 300 pracovních dnů učitelů základních a středních škol. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, s. 7)

V letech 2000–2001 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vyhlásilo (dále i MŠMT) projekt: LS20006 – Podpora práce učitelů. (<http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>)

Profesí učitele sledovala Vašutová ve svém výzkumu: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* (2004).

Spilková, Hejlová realizovaly v letech 2007–2013 projekt s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, jejímž cílem mj. bylo „vytvoření teoretického zázemí pro proměnu kurikula přípravného vzdělávání učitelů“. (2010, s. 5) V rámci tohoto projektu také vznikla rozsáhlá publikace *Příprava pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku* přinášející podrobnou analýzu vývoje a proměn přípravného preprimárního a primárního vzdělávání v obou zemích po roce 1989, vše zasazeno do souvislosti s transformací školy a přípravy budoucích učitelů. (Spilková, Hejlová, 2010)

Profesí učitele mateřské školy se ve svých výzkumech věnují Nelešovská, Šmelová. Z průzkumného šetření z roku 2005 vzešla skladba motivů studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. Dále se autorky zabývaly osobnostními předpoklady pro profesí učitele mateřské školy, realizovaná pedagogická sonda poukázala na zájmové aktivity studentů Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. (Nelešovská, Šmelová, 2005, s. 59–61) Dále se autorky zabývaly rozvojem profesních kompetencí prostřednictvím pedagogické praxe, v rámci níž bylo sledováno sebehodnocení profesních kompetencí studentů druhého ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy a zároveň byli studenti hodnoceni ze strany vedoucích učitelek pedagogické praxe. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 104)

Mezi významné osobnosti pedagogického výzkumu, a to nejen v oblasti profese učitele mateřské školy, jistě patří i Burkovičová, která v publikaci *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy* z roku 2013 představuje východiska a výsledky výzkumného šetření. Ve výzkumu se tým zaměřoval na „hledání vztahu mezi vnímanou vlastní obtížností realizace druhů profesních činností a délkou pedagogické praxe“. (Burkovičová, 2013, s. 50)

V letech 2011–2013 byl pod řešitelským týmem Píšová a kol. řešen projekt s cílem „...přispět k současnému stavu poznání kvality v profesi učitele, a to skrze analýzu charakteristik učitelů expertů. (Píšová a kol. 2013, s. 61)

Z aktuálních výzkumů se můžeme dále zmínit o výzkumném šetření autorů Chudého a Neumeistera z roku 2014, kteří se prostřednictvím kvantitativního výzkumu zaměřili na „...vytvoření diskurzu disciplíny v pojetí začínajícího učitele, který si tvoří subjektivní koncepty disciplíny vystavěné za pomoci disciplinárních metod a technik...“ (Chudý, Neumeister, 2014, s. 12) Výzkum byl realizován u začínajících učitelů 2. stupně základní školy.

V zahraničí se této oblasti věnují např. Evropská asociace pedagogického výzkumu – ECER, (<http://www.eera-ecer.de/>); American Educational Research Association (<http://www.aera.net/EducationResearch/tabid/10065/Default.aspx>); Teaching and Teacher Education (<http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/>); European Journal of Teacher Education (<http://www.tandfonline.com/toc/cete20/current>) aj.

Učitel v současné legislativě a jeho příprava na budoucí povolání

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů užívá pro učitele pojem pedagogický pracovník: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen ‚přímá pedagogická činnost‘); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (§ 2)

Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog,

pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění podějších předpisů, § 2)

V rámci formulace pojmového aparátu disertační práce se přikláníme k užívání: **Učitel mateřské školy, který je vybavený profesními kompetencemi nezbytnými pro kvalifikovaný výkon profese.**

Jak z výše uvedeného vyplývá, měl by být učitel odborně připraven na vykonávání své profese.

Příprava učitele mateřské školy je neustále diskutované téma. Podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění podějších předpisů, § 6 může jako učitel mateřské školy působit člověk s vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním, středoškolským vzděláním, absolvent celoživotního vzdělávání realizované vysokou školou v příslušných studijních programech a oborech. V současné době na území České republiky poskytují studium pro učitele mateřských škol univerzity, a to v rámci bakalářského nebo magisterského studia jak ve formě kombinované, prezenční, tak v rámci celoživotního vzdělávání, dále vyšší odborné školy (prezenční i kombinované studium) a střední pedagogické školy (prezenční i kombinované studium).

Důležitou součástí vzdělávání učitelů je také další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i DVPP), které je v současné době ukotveno ve Vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška formuluje druhy DVPP, jako jsou studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace. (Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, § 1)

Vzdělání učitele je jedna ze sledovaných determinant.

1.2 Typologie učitele

Z odborné literatury vyplývá, že typ učitele ovlivňuje jeho přístup ke vzdělávání. V této podkapitole se věnujeme základním přístupům z hlediska typologie učitele jako další ze sledovaných determinant.

Z latinského *typos*, tedy ráz, podoba, obraz vychází Kohoutek, (1996, s. 24) při definici typologie učitele: „...*představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností.*“ Typologie by měla pedagogům také napomoci k sebepoznání i k poznání kolegů na pracovišti; také uvádí, že nelze vyloučit existenci smíšených typů. (Kohoutek, 1996, s. 29)

Klasickou typologií temperamentu, kterou lze vztáhnout i do oboru pedagogiky, formuluje Jung na základě přístupu jedince k okolí. Introverta lze chápat jako jedince spíše uzavřeného, přemýšlivého, rozvážného. Je empatický ke svému okolí, všímá si drobností, pečlivě váží své projevy citů. V sociálním kontaktu upřednostňuje menší skupinu lidí. Extrovert se vyznačuje komunikativností, spontánností, otevřeností vůči okolí a ostatním lidem. Je rád středem pozornosti. Jeho city a zájem o ostatní je spíše povrchní. Podněty ze sociálního prostředí extrovert vnímá v široké míře, ovšem s nižší precizností než introvert. (Jung, 1921, s. 478–484; 536–540)

Kromě uvedeného existuje řada dalších typologií, např. Luk (in Ďurič a kol. 1977, s. 574–575) formuloval na základě sledování zpracovávání vnějších vjemů v psychice učitele a na základě jeho reakcí na ně následující typologii: naivně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní, reflexivně produktivní.

Nelze nezpomenout další odborníky věnující se této oblasti jako jsou: Döring, Vorwickel, Caselmann. (Kohoutek, 1996, 24, 27, 28)

V době probíhajících školských reforem v průběhu 90. let v zemích střední a východní Evropy byly zkoumány postoje učitelů k probíhající reformě a na základě zjištěných dat vznikla dvě schémata: 1. učitel – tradicionalista 2. učitel – chameleón.

1. učitel – tradicionalista

Takto orientovaný učitel se těžko adaptuje na změny, může se stavět až odmítavě ke změnám, které mohou přinést srovnání a konkurenci, lpí na tradičním pojetí vyučování, tradiční roli, má odmítavý postoj ke školské reformě.

2. učitel – chameleón

Tito učitelé zaujímají ambivalentní postoj ke školské reformě, přiznávají, že změna je potřeba, ale k reformám jsou zdrženliví. Část by si přála změny odložit nebo je neprovádět v takovém

rozsahu, jiní by ji přijali pouze za předpokladu zapracování svých, často nerealistických představ, další skupina reformu přijímá pouze navenek, vnitřně zůstávají ve svých zaběhlých postupech. (Prokop, 2002, s. 59–61)

Mezi další novodobou typologii lze zařadit výstupy ze slovenského empirického výzkumu, v němž výzkumníci sledovali vztah učitelů ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a k vlastní profesi. Výzkum přinesl následující typologii: plačky, ignoranti, fanatici, nenapravitelní idealisti, tandemisti, aristokrati, podnikatelé, zběhové. (Beňo a kol., 2001, s. 290–292)

S dalším vývojem se objevuje snaha vytvářet nová schémata, která reflektují měnící se kontext a nové charakteristiky učitelské profese. Jedná se spíše o dílčí přístupy založené na jednotlivých aspektech učitelovy profese, např. výchovný styl, prezentace učiva, vzdělávací priority, učitelovo pojetí žáka, kurikula atd. Kombinací typologií dílčích aspektů pak lze vytvářet obraz učitelů. (Vašutová, 2004, s. 84)

V rámci disertační práce se budeme zajímat o typologii temperamentu podle Junga jako o další sledovaný determinant.

1.3 Délka pedagogické praxe učitelů

Jako další sledovanou determinantu byla zvolena délka pedagogické praxe (dále i DPP). Mareš (2013, s. 435) uvádí, že „*učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává*“. Lze konstatovat, že existují nadaní, ba přímo stvoření jedinci pro tuto pomáhající profesi, kteří ovšem nepokryjí potřeby škol, takže je nutné získávat zájemce a odborně je připravit na profesi učitele. Po pregraduální přípravě učitel nastupuje do praxe a v lepším případě v ní setrvává několik desítek let. Během tohoto období prochází učitel vývojem, kdy se buduje jeho profesní identita a stává se učitelem. (Mareš, 2013, s. 435)

Průběh pedagogické dráhy učitelů je v současnosti hojně diskutován a časové rozvrstvení je předmětem výzkumných šetření. Výzkumů, které se zabývají počtem let pro jednotlivé etapy, není příliš mnoho a neexistuje v nich jednotná shoda; většina se shoduje v tom, že období stabilizace nastává po 5 letech praxe. (Průcha, 2013, s. 217)

1. Volba učitelské profese

Pozornost odborníků se obrací nejen na učitele v praxi, ale také na zájemce o povolání a studenty učitelství. Kladou si otázku, jak uchazeče vybírat, zda lze diagnostikovat, kdo je pro budoucí povolání učitele vhodně disponován. Dlouhodobě se na učitelské obory hlásí ženy. (Průcha, 2002, s. 24–25) Zájem ze strany uchazečů o studium je dlouhodobě vysoký. Např. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2014 přijala 36 % z přihlášených zájemců. (<http://www.vysokeskoly.com/vysoke-skoly-1/pedagogicka-fakulta-univerzita-palackeho-v-olom#sance>)

2. Profesní start a adaptace na povolání

První roky praxe jsou nejdůležitější pro utváření celé profesní dráhy začínajícího učitele, dochází ke konfrontaci představ a ideálů s realitou, teorie a praxe. Učitelé mohou prožít nástupní šok. Čeští začínající učitelé jsou často konfrontováni s např. nedostatečným finančním ohodnocením, nadměrnými úvazky, s výukou neaprobovaných předmětů, s různým přijetím vedení a kolegy. (Šimoník, 1995, s. 17–20, 22) Nejčastější obtíže začínajících učitelů vplynuly z výzkumu Šimoníka (1995, s. 33–35), jsou to např.: udržení kázně, neschopnost uplatnit teoretické znalosti v praxi, udržení pozornosti.

3. Učitelé experti

Učitelem expertem se učitel stává asi po 5 a více letech praxe. V této fázi učitelé významně ovlivňují charakter edukačních procesů, působí nejen na žáky, ale jsou i vzorem pro začínající učitele. (Průcha, 2002, s. 27) V tomto období dochází ke stabilizaci. Učitel začíná být

„zkušený“ v momentě, kdy již přestává potřebovat soustavnou odbornou podporu. (Průcha, 2013, s. 217) Nelze přesně vymezit, kdy se učitel expertem stává a kdy naopak o své mistrovství přichází, např. Chráska (1996, s. 567) pro svůj výzkum pracuje se zkušenými učiteli, jejichž průměrná pedagogická praxe dosahovala v průměru 22,9 let.

4. „Vyhasínající“ učitel

V současnosti hojně sledovaný a zkoumaný syndrom vyhoření je stav, kdy učitel v závěru své profesní dráhy může ztrácet zájem o svoji práci, vykonává ji rutinně, bez nadšení. U učitelů je tento stav spojen s únavou výkonu profese, se zklamáním z vlastní úspěšnosti, odporem k dalšímu vzdělávání či k pedagogickým inovacím atd. (Průcha, 2002, s. 28) Nelze přesně vymezit, po kolika letech praxe dochází k vyhasínání, je nutné brát v úvahu i individuální rozdíly a předpoklady učitelů. V této souvislosti byla realizována řada výzkumů. V roce 1989 Prick provedl výzkum zaměřený na stupeň učitelova uspokojení z praxe. U kategorie 45 – 55 let věku zjistil charakteristické rysy jako: klesající chuť být mezi dětmi, klesající pocit uspokojení z práce, pocit fyzického opotřebením a psychického stresu. (Prick 1989, in Průcha s. 227 – 228) Ze současných výzkumů můžeme uvést např. výzkum Matějkové, Kelnarové, Blahutkové, který se zaměřoval na zhodnocení individuálního stresového profilu učitelů. Ve výzkumu byla potvrzena souvislost mezi délkou pedagogické praxe a vznikem syndromu vyhoření u učitelů s délkou pedagogické praxe 20 – 30 let. (2012, s. 32 – 34)

Lukas (2011); (upravil Mareš, 2013) uvádí vývojové fáze profese učitele:

1. fáze – nástup na školu, počátek kariéry

V této fázi prožívá začínající učitel šok, vyrovnává se s realitou a svými představami, kromě toho však také objevuje své nové možnosti a získává prvotní zkušenosti.

2. fáze – stabilizace

Učitel zvládá rutinní záležitosti, vytváří si vlastní vyučovací styl, krystalizuje jeho pojetí výuky, sbližuje se s institucionálním prostředím školy. V tomto období se „stává učitelem“.

3. fáze – experimentování

Tento učitel je již zakotven v učitelské profesi, věří si, má zkušenosti. Klade si vyšší cíle než dříve, zkouší nové možnosti, ověřuje si nové možnosti, snaží se za svou práci získat uznání.

4. fáze – přehodnocování dosavadních snah

Po předchozí fázi hledání nových možností přichází bilancování. Pokud jeho experimentování bylo úspěšné, inovace se ustalují a ukotvují. Pokud nebylo, dostavuje se rezignace na inovaci výuky. Od nadřazených pak vyžaduje přesné vymezení kompetencí, jeho práce se stává

rutinní, ztrácí snahu emočně se angažovat. Tato rezignace je nebezpečná pro syndrom vyhoření.

5. fáze – vyrovnaní a zklidnění

Většina učitelů se v této fázi uzavírá do sebe, smiřují se s tím, že nepatří mezi nejlepší, brání se jakýmkoli změnám, které by mohly nabourat jeho rutinní styl výuky. Menší část učitelů zůstává stále motivovaná a je otevřena inovacím.

6. fáze – stahování se do ústraní a opouštění profese

Na sklonku kariéry se učitelé stahují do ústraní, někteří jsou vyčerpaní a nemají zájem pokračovat, jiní jsou posláni do důchodu, i kdyby dále chtěli pracovat. Vynikající jedinci mohou pracovat do pozdního věku. Tato fáze není dostatečně zmapovaná.

Popsaný model vývojových fází podle Lukase je sice přehledný, ale nebere v úvahu životní události, okolnosti, životní fázi ani sociální prostředí, ve kterém učitel žije a působí, proto vznikají i jiné přístupy a modely. Jedním z nich je např. model učitelova profesního cyklu Fesslera a Ingrama z roku 2003, v němž autoři pracují se třemi systémy, které se navzájem ovlivňují. Další odborníci se začínají zajímat o individualizované modely, studují konkrétní životní dráhy učitelů. (Mareš, 2013, s. 435–438)

Pro potřeby výzkumu se v rámci disertační práce přikláníme k členění vyplývající z výše uvedených autorských přístupů a výzkumů:

„Začínající“ učitel: 0 – 5 let praxe.

Učitel „*expert*“: 5 – 25 let praxe.

„*Vyhasínající*“ učitel: nad 25 let praxe.

Délka pedagogické praxe je považována za další sledovanou determinantu, a to i v kontextu věku učitelů.

1.4 Profesní kompetence učitele

I přesto, že se v empirické části nevěnujeme výzkumnému šerení přesně zaměřenému na profesní kompetence učitele, domníváme se, že tvořivá dramatika (dále i TD) a její využívání v předškolním vzdělávání jako všestranného vzdělávacího prostředku, je nedílnou a samozřejmou součástí profesních kompetencí každého učitele.

Odborníci nahlíží na profesní kompetence různě, např. Stolinská (2014, s. 23) uvádí: „*Aby mohl učitel úspěšně své role naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistými profesními kompetencemi.*“ Tyto kompetence nejsou legislativně ukotveny, ale v současné době existuje široké spektrum různých definic, přístupů i členění kompetencí učitele.

Dále Švec (1999, s. 23) definuje kompetence jako: „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.*“

Vašutová (2001, s. 24) se přiklání k vyjádření pojmu kompetence jako receptivního pojmu následovně: „*...způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání.*“

Uvedené definice se shodují v tom, že pro výkon profese učitele musí jedinec disponovat odpovídajícími způsobilostmi, které budou pokládány již během vzdělávací přípravy. Student učitelství si tedy již během studia začíná postupně vytvářet a rozvíjet profesní kompetence (tedy způsobilosti), kterými by měl disponovat, aby byla zabezpečena kvalita jeho práce. Prohlubováním profesních kompetencí ovšem vzdělávací příprava budoucích učitelů nekončí, ale stává se celoživotním procesem v rámci profesní dráhy učitele v kontextu vývoje společnosti a školství.

Formulování profesních kompetencí má svůj vývoj. V následujícím textu představíme nejdůležitější milníky a výzkumné výstupy, které vedly ke vzniku různých klasifikací.

V 90. letech dochází k transformaci českého školství. Transformace se samozřejmě dotýká i učitele, kvality jeho práce, jeho kompetencí a rolí, mění se také požadavky na jeho odbornost a profilaci. Profese učitele, jeho role a kompetence, se během transformace dostává do hledáčku odborníků, jsou realizovány výzkumy jako např. Vašutová, (2004); Spilková, Vašutová a kol., (2008), vzniká široká škála členění rolí, funkcí, profesních kompetencí učitele a postupně sílí potřeba vytvořit platný dokument, který by jasně a komplexně stanovil profesní standardy učitele.

MŠMT proto vyhlásilo projekt: LS20006 – Podpora práce učitelů (2000–2001), který si kladl za cíl: „*Analýza současných modelů přípravného a dalšího vzdělávání učitelů, jejich institucionální a obsahové struktury. Vytvoření uceleného návrhu kvalifikačních předpokladů učitelské profese, standardu přípravného vzdělávání a struktury podpůrného systému pro vzdělávání a profesní činnost učitelů. Formulování návrhu strategie v dané oblasti odpovídající národnímu programu rozvoje vzdělávání.*“ (<http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>)

V rámci projektu bylo také směřováno ke vzniku *Modelu tvorby profesního standardu učitelů*. V modelu byly naformulovány oblasti kompetencí, které směřovaly k těmto kategoriím: učitel mateřské školy, primární školy, všeobecně-vzdělávacích předmětů 2. stupně základní školy a střední školy, učitel odborných předmětů, mistr odborné výchovy a vychovatel školní družiny/ školního klubu. (Vašutová, 2001, s. 25)

Po roce 2009 jsou zahájeny práce na vzniku *Standardu kvality profese učitele*. I přesto, že dokument nevznikl, otevřel se prostor pro další diskusi. V současné době je aktuální tvorba kariérního systému, který navazuje na tvorbu standardu.

(<http://www.ceskaskola.cz/2015/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>)

Dělení kompetencí podle vybraných autorů

Lze uvést členění podle Švece (1999, s. 22–23), který vymezuje tři základní skupiny kompetencí:

- k vyučování a výchově: psychopedagogická, komunikativní, diagnostická;
- osobnostní;
- rozvíjející: adaptivní, informační, výzkumná, sebereflektivní, autoreglativní.

Touto oblastí se také zabývá např.: Švec (1999); Malach (2002); Kalhous, Obst (2009); Spilková, Vašutová a kol. (2008); Seberová (2006); ze zahraniční Belz, Siegrist (2001); Eraut (1994); Kyriacou (2012); Koetsier, Wubbels, Korthagen (1996).

V rámci disertační práce je objekt výzkumu učitel mateřské školy, proto se další členění zaměřuje na specifika této profese. Členění vzniklo v rámci projektu MŠMT LS20006 – Podpora práce učitelů (2000–2001), o kterém jsme se již zmínili.

Kompetence:

1. předmětová nebo oborově předmětová,
2. didaktická a psychologická,
3. pedagogická nebo obecně pedagogická,
4. diagnostická a intervenční,
5. sociální, psychosociální a komunikativní,
6. manažerská a normativní,
7. profesně a osobnostně kultivující. (Vašutová, 2001, s. 25)

**Pozn.: Blíže se tomuto členění profesních kompetencí věnujeme v příloze č. 2.*

Pro práci učitele mateřské školy jsou všechny oblasti stejně důležité, tvoří propojený, od sebe neoddělitelný komplex. Dovednosti/způsobilosti, které spadají do výše uvedených oblastí pro učitele mateřské školy, blíže specifikovaly na základě odborné diskuze Opravilová, Spilková, Kropáčová (2001, s. 235–242). Tyto oblasti profesních kompetencí se zároveň staly východiskem pro koncipování studijních oborů.

2 Učitel v kontextu současného předškolního vzdělávání

Jelikož se v rámci výzkumného šetření pohybujeme v podmínkách předškolního vzdělávání, bude se následující kapitola blíže věnovat učiteli současné mateřské školy. Představíme učitelovo pojetí předškolního vzdělávání, vymezíme základní principy předškolního vzdělávání, dále se zaměříme na kurikulum, současnou mateřskou školu, podmínky vzdělávání, představíme metody a formy uplatňované v předškolním vzdělávání. A nakonec se budeme věnovat dítěti předškolního věku a hře a jejímu postavení v předškolním vzdělávání.

2.1 Učitelovo pojetí předškolního vzdělávání

Žádný člověk není stejný, každý je svébytná osobnost se svými vlastnostmi, zkušenostmi, na vývoj ve své životní dráze reaguje různě, má své pojetí vlastního života. Stejně tak u učitelské profese můžeme sledovat učitelovo pojetí výuky. V úvodu této podkapitoly je vhodné se vyjádřit k námi používané terminologii.

U českých a slovenských autorů se setkáváme s různými pojmy, jako jsou: učitelovo pojetí výuky, učitelova individuální koncepce vyučování či učitelova subjektivní teorie a další. Z důvodu objasnění terminologie se k výše uvedeným pojmům vyjádříme.

V České republice se této oblasti dlouhodobě věnuje Mareš, který učitelovo pojetí vnímá jako podmnožinu učitelova pedagogického myšlení a formuluje definici: „...komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní a emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu“. (Mareš, 2013, s. 455)

Gavora uvádí individuální koncepci vyučování, kterou chápe jako skrytou a nepostradatelnou součást profesionálního vybavení učitele a přirovnává ji k „zařízení“, které učitel používá na plánování a realizaci vyučování. Z tohoto „zařízení“ pak učitel vybírá ty principy, pravidla a vědomosti, které potřebuje pro danou činnost ve všech fázích edukačního procesu. Učitelova koncepce tak může ovlivnit způsob, jakým učitel vyučuje, průběh vyučování i jeho výsledky. Kromě toho může svoji individuální koncepci aplikovat i na situace mimo edukační proces, např. jejím prostřednictvím nahlíží na práci svých kolegů nebo na odbornou literaturu. (Gavora, 1990, s. 209–210)

Učitelovu subjektivní teorii definuje Janík (2007, s. 15) následovně: „*O subjektivních teoriích se často hovoří jako o kognici, která vede nebo řídí učitelovo jednání. Pokud jsou si učitelé svých subjektivních teorií vědomi, mohou na jejich základě odborně zdůvodnit své pedagogické rozhodování a jednání.*“ Na subjektivní teorii lze, podle autora, nahlížet také jako na „*poznání sebe sama a světa*“.

Význam učitelova pojetí výuky uvádí Obst: „*Na učitelově pojetí výuky záleží, jak a dle čeho hodnotí pedagogickou realitu, jeho aktéry včetně sebe samého, a jaké závěry z toho vyvozuje. Přímo i nepřímo tak na učitelově pojetí výuky závisí výsledky jeho práce.*“ (Obst, 2009, s. 111)

Uvedené definice pracují s učitelovými vědomostmi prolínajícími se do jeho chování, zdůrazňují také osobnost učitele. Autorské přístupy se také shodují v tom, že pojetí, teorie či koncepce mají své oblasti, složky a zdroje. Janík ovšem upozorňuje, že pojetí lze v širším kontextu vnímat spíše jako implicitní pojem, který je až vágně používán pro označení širokého spektra skutečností a je náročné jej specifikovat. Také ovšem připouští, že jasně definované a operacionalizované pojetí může mít povahu subjektivní teorie. (Janík, 2007, s. 16)

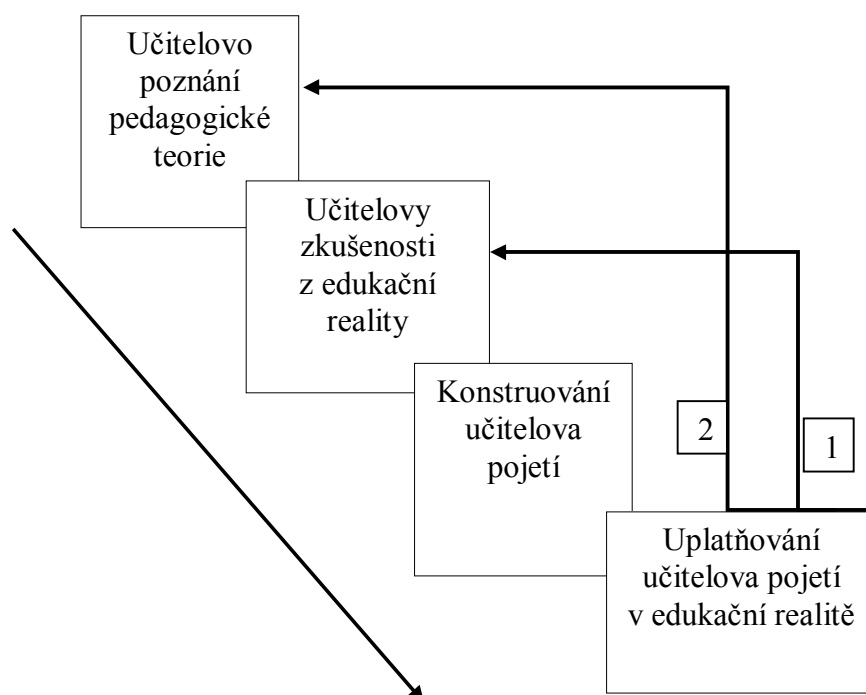
Lze konstatovat, že výše uvedené autorské přístupy mají společné rysy, nabízejí také prostor pro výraznější vymezení jednotlivých pojmů. Přikláníme se k používání pojmu pojetí výuky, neboť zdůrazňuje i emoční stránku, kterou právě u TD považujeme za stěžejní. V souvislosti s předškolním vzděláváním a v kontextu disertační práce učitelovo pojetí výuky chápeme jako ***učitelovo pojetí předškolního vzdělávání*** (dále pojetí).

Pojetí se týká všech učitelů, lze jej chápat jako volbu či výběr, který učiteli umožňuje modifikovat změny, které s sebou přináší legislativa, metodické pokyny, doporučení nadřízených orgánů, ale i kolegů, stejně tak může vybírat názory dětí, žáků, studentů, rodičů, veřejnosti. Díky tomu pak učitel přijímá z velkého množství informací jen část, některé poznatky si upraví, jiné zamítá. (Mareš, 2013, s. 457–458)

Při vytváření pojetí hrají neopomenutelnou roli zdroje, např. příprava budoucího učitele, konfrontace s praxí atd., tudíž je nelze podcenit. Co se týče pojetí, je hybatelem změn sám učitel, který může na základě diagnostiky cílevědomě pracovat na svém pojetí a promyšleně jej rozvíjet. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 16–17)

Máme-li se pojetím zabývat do hloubky, je nutné uvést zdroje jeho vzniku. Vycházíme přitom ze schématu Gavory (1990, s. 213–215), které jsme pro potřeby disertační práce upravili:

Schéma č. 1 Proces utváření učitelova pojetí



Zdroj: (upraveno podle Gavory, 1990, s. 213–215)

Učitel získává teoretickou orientaci v problematice prostřednictvím své odborné přípravy během studia, ale i během praxe v rámci např. dalšího vzdělávání a sebevzdělávání. Za druhý hlavní zdroj poté lze považovat učitelovy zkušenosti z edukační reality, tedy aplikaci získaných teoretických poznatků. Praktická aplikace také přispívá k tomu, že učitel dokáže ze získané teorie filtrovat to, co považuje za důležité a vhodné pro praktické užití. Během praxe učitel sleduje a průběžně vyhodnocuje svoji práci, čímž získává cenné informace. Na základě těchto dvou zdrojů se utváří učitelovo pojetí, které učitel uplatňuje v edukační realitě. Edukační realita je živý organismus, který je v neustálé interakci se všemi svými aktéry. Proto dochází k tomu, že učitel na základě této interakce může přehodnocovat svoje pojetí (1) či na základě propojení praxe s teorií „se vrací“ (2) na začátek konstituování pojetí, ale již obohacen o předchozí teoretické znalosti a praktické zkušenosti.

Učitelovo pojetí se vyvíjí, jedná se dlouhodobý a složitý proces, během kterého se kvantitativně i kvalitativně mění. Každý učitel si své pojetí tvoří už jako žák, student základní či střední školy, kdy si vytváří vlastní názor na učitele a jeho práci a zamýšlí se nad tím, jak by se choval sám v učitelově roli, toto pojetí má spíše negativní charakter. Při pregraduální přípravě se budoucí učitel setkává s teoretickými znalostmi a praktickými

dovednostmi, přichází do kontaktu s autoritami na fakultě i na fakulturních školách. V tomto období dochází ke krystalizaci pojetí. Nejhlubší a nejzávažnější proměna pak nastává po nástupu do praxe, kdy začínající učitel své pojetí hledá, významný vliv na formulaci jeho pojetí má místo, typ školy, děti, žáci školy, učitelský sbor a samozřejmě samotná osobnost začínajícího učitele. (Mareš, 2013, s. 458) V prvních letech praxe dochází u učitele ke změnám v osobnostní struktuře, které jsou důležité pro dotváření pojetí. V této fázi zůstávají někteří učitelé u nalezeného pojetí, zpřesňují ho a zdokonalují, nebo své pojetí vnímají jako optimální a nechtějí na něm nic měnit, jiní učitelé své pojetí neustále hledají a přehodnocují. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 15)

Učitel mateřské školy se během své praxe setkává s velkým množstvím informací, různými pedagogickými názory, také s měnící se společenskou situací, je v každodenním kontaktu s rodinou a kolegy a samozřejmě se odborně věnuje dětem. Jeho pojetí mu usnadňuje orientaci v tomto velkém množství informací a podnětů.

U pojetí můžeme sledovat i jeho vyhraněnost, ve kterém nacházíme rozdíly. Někteří učitelé spíše jen mlhavě seskupují pedagogické zásady a doporučení, která přejímají, jiní učitelé se naopak přesně až tvrdohlavě opírají o proklamované zásady. Mezi těmito hranicemi pak existuje pestrá škála míry vyhraněnosti pojetí. (Mareš, 2013, s. 458–460)

Z pohledu originality a původu pojetí vychází Obst ze tří hledisek. První pracuje s myšlenkou, že pojetí je výsledkem hledání, ověřování a konfrontace teorie s praxí. Druhé hledisko je, že učitelé si své pojetí nehledají, ale volí, přikloní se k pedagogické autoritě, pedagogickému směru spíše pod vlivem emocí a principy tohoto pojetí šíří bez toho, aniž by ho podrobili vlastnímu kritickému přehodnocení. Třetí možnost vychází z předpokladu, že někteří učitelé nemají stabilní názor, ale mění jej podle svého momentálního zájmu či podle aktuálních trendů. (Obst, 2009, s. 112)

Učitelovo pojetí zahrnuje širokou škálu složek. Podle Mareše se jedná o: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, vzdělávacích metod a prostředků, žáka a jeho učení, třídy, učitelské role, role vedení školy, role rodičů. (2013, s. 457)

Mareš dále specifikuje vlastnosti pojetí, které mohou být: a) implicitní – není jasně definováno, b) subjektivní – každý učitel má jiné pojetí v souvislosti s jeho osobností a zkušenostmi. Také může být c) relativně neuvědomované – pojetí je bezděčnou součástí myšlenkových pochodů učitele, bývá d) orientované – obsahuje negativní, pozitivní i neutrální postoje a hodnocení. Dále je pojetí e) stereotypní – je málo variabilní a pružné, nebo f) relativně stabilní – jeho proměna je velice pomalá. (Mareš, 2013, s. 456)

Kromě vlastností má pojetí i své funkce: a) projektivní – učitel plánuje, co a jakými způsoby bude realizovat; b) selektivní – vybírá, co je pro něj důležité a co méně; c) motivační – něco je pro něj motivací/demotivací, popř. neutrální; d) regulační – zahrnuje jeho postupy v rozhodování; e) konativní – učitel si stanovuje priority ve svém pedagogickém jednání; f) hodnotící – učitel aplikuje postupy a kritéria hodnocení pedagogické reality i všech aktérů včetně jeho samotného; g) rezultativní – díky této funkci učitel zjišťuje své výsledky. (Mareš, 2013, s. 456)

Mareš doporučuje při diagnostice pojetí aplikovat postupy kvalitativního charakteru, jako je např. biografický výzkum, technika repertoárové mřížky, zjištění praktických argumentů, polostrukturovaný rozhovor, projektivní techniky atd. Také je možné použít kvantitativní postupy – různé typy dotazníků, řešení modelových situací (nasimulovaných nebo reálných), učitelé také mohou realizovat autodiagnostiku svého pojetí. (Mareš, 2013, s. 460–465) Pro potřebu výzkumného šetření jsme použili kombinaci kvalitativních a kvantitativních postupů.

V rámci přípravy pilotáže a koncipování samotného výzkumného nástroje považujeme za důležité znát vlastnosti a funkce pojetí.

Výzkumný exkurz do oblasti učitelova pojetí edukačního procesu

Mareš a kol. realizoval sondy do učitelova pojetí již před rokem 1989. V počátcích transformace školství v letech 1993–1995 bylo realizováno empirické šetření. Pro výzkum byly zvoleny dva vzorky respondentů, první tvořili náhodně vybraní učitelé 1. a 2. st. základní školy Východočeského kraje, druhý tvořili učitelé ze střední Moravy, kteří se sami do výzkumu přihlásili. Byla využita projektivní technika. Závěry jsou rozsáhlé, za kladné zjištění autoři považují, že většina učitelů je nakloněna se zabývat metodickými inovacemi výuky. Podle výzkumu se učitelé postupně odklánějí od učebnice jako hlavního zdroje poznatků, dochází k obohacování žákovské práce o aktivní a pestré formy. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 46–57)

Čeští výzkumníci se problematice pojetí věnují i z různých hledisek např. Fialová (2011, s. 119–130) sledovala: *Postoje učitelů k edukaci žáků s obezitou na základních školách*. Potměšil (2011, s. 25–37) ve tříletém výzkumu zjišťoval pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Kurelová (1994, s. 59–65) se zabývala tématem: *Vybrané aspekty učitelova a žákova pojetí obsahu výuky*. Výzkumníci také sledují pojetí jednotlivých předmětů např. Svoboda (2009, s. 84–97) se zabývá postoji učitelů základních a středních škol k výuce fyziky.

Výzkumná šetření jsou také realizována OECD. Jedná se např. o mezinárodní výzkum TALIS (<http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-KoncepRamec/flipviewerxpress.html>), realizovaný v 5letých cyklech, zaměřený na učitele, ředitele, vyučování, učení a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. V rámci TALIS představuje Kašparová (2014, s. 34–38) dílčí výsledky výzkumu s názvem *Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů*.

Ze zahraničních výzkumů vybíráme např.: v roce 2011 bylo v Estonsku realizováno výzkumné šetření *Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers*, ve kterém výzkumníci sledovali učební přístupy a učební postoje učitelů mateřských a základních škol. (Uibu, Kikas, Tropp, 2011, s. 91–111)

Účelem kanadské studie *Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches* autorů Pyle, DeLuca z roku 2013 bylo poskytnout hloubkové zkoumání přístupů tří učitelů k hodnocení ve vzdělávacím kontextu současné mateřské školy. (Pyle, DeLuca, 2013, s. 373–380)

Za zajímavý považujeme chorvatský výzkum (Novaković, 2015, s. 153–163), který zkoumal postoje předškolního učitele k oblasti uměleckých aktivit a jeho didaktické přístupy. Výzkumu se zúčastnilo 207 učitelů ze 17 mateřských škol v Chorvatsku. Výsledky výzkumu ukazují, že předškolní učitelé hodnotí své znalosti z uměleckých oblastí za dobré. Dále bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl v postojích předškolního učitelů s rozdílným stupněm vzdělání.

2.2 Současná mateřská škola

Pro potřeby našeho výzkumného šetření považujeme za nezbytné tento pojem pregnantně vymezit, a to v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2004); (dále i RVP PV) a platnou legislativou.

Mateřskou školu lze chápat jako instituci, která zajišťuje předškolní vzdělávání a je legislativně zakotvena ve vzdělávací soustavě jako druh školy. (RVP PV, 2004, s. 7)

Jako instituce naplňuje mateřská škola určité funkce, které uvádí např. Šmelová (2006, s. 119):

- **Pečovatelská:** V mateřských školách je zabezpečena odborná péče dětem předškolního věku, děti jsou vedeny k sebeobsluze, péči o své zdraví i zdraví okolí.
- **Vzdělávací:** V rámci předškolního vzdělávání probíhá harmonický rozvoj dítěte, jeho osobnosti, učení a poznávání, díky tomu jsou vytvářeny předpoklady pro další vzdělávací cestu jedince.
- **Socializační:** Mateřská škola je místem druhotné socializace a velice úzce navazuje na výchovu rodinnou. V rámci druhotné socializace se dítě dostává do širšího kolektivu dětí i dospělých, setkává se s autoritou učitele.
- **Integrační:** Mateřská škola se podílí na pokládání základů klíčových kompetencí, a vytváří tak předpoklad pro celoživotní učení.
- **Personalizační:** V duchu osobnostně orientovaného modelu je tato funkce zaměřena na podporu individuality každého dítěte, podpora schopnosti projevit se jako samostatná osobnost.

Tyto funkce je nutné chápat ve společensko-politickém kontextu.

Současné kurikulum

Od roku 1989 prošlo české školství v rámci transformace značnou změnou. Za důležitý krok této transformace lze požadovat vznik Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, neboli Bílé knihy, který byl schválen vládou České republiky 7. 2. 2001. Dokument specifikuje východiska a předpoklady pro další vývoj školství v souladu se vzdělávací politikou státu, nastiňuje vznik kurikulárních dokumentů pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7–8)

V souladu s transformací školy a na základě implementace osobnostně orientovaného modelu výchovy jsou do pedagogické praxe postupně zaváděny kurikulární dokumenty na dvou úrovních: 1. státní, 2. školní. Státní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří rámcové

vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. Školní vzdělávací programy si pak školy vypracovávají na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu, analýzy podmínek a vlastních preferencí. (RVP PV, 2004, s. 5)

Současné předškolní vzdělávání vychází z kurikulárního dokumentu – RVP PV (2004). Během předškolního vzdělávání postupně směřujeme k rozvoji základů klíčových kompetencí, které se pro dítě stávají východiskem pro jeho další vzdělávání. Klíčové kompetence rozvíjené v předškolním vzdělávání chápeme jako soubory základních vědomostí, dovedností, postojů, které jsou v období předškolního vzdělávání pro dítě dosažitelné. Podle RVP PV jsou formulovány pro dítě 6 až 7leté, které ukončuje předškolní vzdělávání. Osvojení klíčových kompetencí v plném rozsahu a kvalitě není pro dítě povinné, a to z toho důvodu, že pracujeme s osobnostně orientovaným modelem a každé dítě bereme jako jedinečnou individualitu. Proto snahou učitele mateřské školy je u dítěte rozvinout klíčové kompetence v takové maximální možné míře, jakou jeho individuálních předpoklady dovolí. Oblasti klíčových kompetencí jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Klíčové kompetence se promítají do vzdělávacího obsahu RVP PV, ten je rozpracován do 5 oblastí, přičemž každá má stejnou strukturu:

1. Dítě a jeho tělo – biologické
 2. Dítě a jeho psychika – psychologické
 3. Dítě a ten druhý – interpersonální
 4. Dítě a společnost – sociálně-kulturní
 5. Dítě a svět – environmentální
- (RVP PV, 2004, s. 15)

Za velmi důležité považujeme **podmínky vzdělávání** mateřských škol, jelikož mohou jak pozitivně, tak negativně ovlivnit průběh edukačního procesu.

Podmínky související s bezpečností, nezávadností a vhodností prostor jsou formulovány v příslušných legislativních dokumentech např.: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů; Vyhláška č. 410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů; Vyhláška č. 57/2010 Sb., Vyhláška o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ve znění pozdějších předpisů;

Vyhláška č. 214/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Podmínky vzdělávání stanovuje RVP PV: věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů. (RVP PV, 2004, s. 32)

Lze je chápat jako ideální stav, za kterého by mělo být realizováno předškolní vzdělávání. Na vzdělávací podmínky v mateřských školách a jejich hodnocení učiteli v kontextu TD se zaměřujeme v rámci výzkumného šetření. Podmínky materiální a řízení mateřské školy představuje jednu ze sledovaných determinant.

Dále se RVP PV věnuje oblastem jako: vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných, autoevaluaci mateřské školy, hodnocení dětí, formuluje zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu aj. (RVP PV, 2004, s. 36–44)

Tento dokument poskytuje mateřským školám důležitý rámec zahrnující: principy, úkoly, vzdělávací obsah i výstupy předškolního vzdělávání a zabezpečuje jeho univerzální platnost v rámci České republiky.

Metody a organizační formy vhodné pro aplikaci v současné mateřské škole

Učitelé v současné mateřské škole mají díky RVP PV možnost využívat v edukačním procesu širokou škálu metod a forem práce.

Blíže se zaměříme na metody a formy práce, které RVP PV stanovuje; dále přiblížíme vybranou klasifikaci metod vzdělávání a organizačních forem v kontextu našeho výzkumného šetření.

RVP PV ukládá učitelům využívat metody a formy, které respektují vývojová specifika dítěte předškolního věku. Jsou to metody prožitkového a kooperativního učení, které jsou založeny na vlastních zážitcích a zkušenostech dětí, podněcují zvědavost, radost z poznávání, spontaneitu, tvořivost. Dále je vhodné situační učení, které využívá a vytváří různé situace obsahující srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí. Dítě tak získává poznatky a dovednosti v tom okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak pochopí jejich smysl. Pro dítě předškolního věku je typická nápodoba neboli spontánní sociální učení, dítě přirozeně napodobuje takové vzory chování, které jej obklopují. Proto by učitel mateřské školy i ostatní pracovníci měli být dítěti přirozeným vzorem. (RVP PV, 2004, s. 8–9)

Dalším důležitým požadavkem RVP PV je vyváženost mezi spontánními a řízenými aktivitami, které by zároveň měly být provázané. Za vhodné organizační formy pak RVP PV

považuje didakticky zacílené aktivity, ve kterých je uplatněno spontánní i záměrné učení. Pedagog aktivity nabízí a vhodně motivuje. Je vhodné pracovat s menší skupinou dětí nebo individuálně. (RVP PV, 2004, s. 8–9)

Výše uvedené metody a organizační formy dané RVP PV chápeme jako přirozenou součást veškerých aktivit edukačního procesu během celého dne v mateřské škole. Proto jsme se v rámci výzkumného šetření zajímali, jaké výchovné metody, jaký typ vzdělávání a jaké organizační formy učitelé při aplikaci TD využívají.

V rámci různých autorských přístupů ke členění metod a forem jsme zvolili následující klasifikace.

Metody mravní výchovy dělí Kučerová (1998, s. 78–98) na oblasti, při jejichž formulaci vycházejí z výchovného procesu, který ve školních podmínkách probíhá: metody mravního uvědomování, citového a názorného působení, rozvoje morálního úsudku, metody usměrňování činnosti dětí a mládeže, metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže.

V oblasti vzdělávacích metod vycházíme z klasifikace Maňáka (2003, s. 34). Vzhledem ke specifikům předškolního vzdělávání jsme se zaměřili pouze na metody z hlediska pramene poznání a typů poznatků (aspekt didaktický):

1. metody slovní (monologické, dialogické, popř. práce s knihou);
2. metody názorně demonstrační (pozorování, předvádění);
3. metody praktické (nácvik pohybových a pracovních dovedností, grafické a výtvarné činnosti, pracovní činnosti, laboratorní činnosti).

V podmínkách mateřské školy považujeme za vhodné využívání aktivizujících metod, kam Maňák řadí např. didaktické hry, inscenační metody, situační metody, projektovou metodu. (2003, s. 42 – 45)

Mimo uvedených metod a členění mohou učitelé aplikovat např. specifické metody typické pro daný obor, např. metody TD (těm se budeme věnovat v podkapitole 3.4).

V rámci výzkumného šetření se zaměřujeme na členění organizačních forem podle vztahu k osobnosti dítěte:

1. Hromadné – učitel pracuje s celou skupinou dětí v určitém čase a místě.
**Pozn. organizační frontální formu chápeme pro potřeby disertační práce jako synonymum.*
2. Skupinová – učitel pracuje se skupinou dětí (3–5), což umožňuje vytvářet interaktivní situace.

3. Individualizovaná – učitel přizpůsobuje práci s dětmi podle znalosti jejich individuálních možností, tato forma je úzce spjata s diferenciací.
4. Individuální – učitel pracuje pouze s jedním dítětem. (Václavík, 2009, s. 293 – 303)

Východiska pro práci učitele mateřské školy by měla vycházet z následujících oblastí, které se vzájemně prolínají:

1. Dítě, jeho potřeby, zájmy a aktuální naladění dětí v oblasti biologické, psychické i sociální.
2. Učitel a jeho sebepoznání. Učitel by měl na základě sebepoznání a sebereflexe vycházet ze svých možností.
3. Kurikulum. Učitel vychází ze vzdělávacího obsahu, který je formulován buď v RVP PV, nebo ve školním a třídním vzdělávacím programu.

Z výše uvedeného vyplývá, že současné předškolní vzdělávání je důležité nejen pro dané období v životě dítěte, ale pokládá také základy pro celoživotní učení, a může tak dítěti usnadnit jeho budoucí vzdělávací cestu. V neposlední řadě pracuje s principy osobnostně orientovaného modelu.

Osobnostně orientovaný model v současné mateřské škole

Osobnostně orientovaný model vychází z kritiky kolektivistického přístupu převládající v předškolním vzdělávání před rokem 1989 a ze základních myšlenek pedocentrické pedagogiky z první poloviny 20. století. V centru učitelovy pozornosti je dítě, jeho potřeby a zájmy. Cílem osobnostně orientovaného modelu je zabezpečit a zprostředkovat dítěti prožít šťastné dětství, které se stane základem pro jeho budoucí život za respektu jeho potřeb a zájmů. (Opravilová, 2001, s. 132)

Znaky tohoto modelu popsala Opravilová:

- vztah k dítěti by měl být partnerský, vstřícný, založen na důvěře;
- vztah k rodině, současná mateřská škola je otevřená spolupráci s rodinou, kterou doplňuje;
- vztah k počátečnímu vzdělávání, mateřská škola tvoří plynulý přechod z nezávazného dětství k systematickému vzdělávání;
- hra a učení, za vhodný edukační prostředek pro dítě předškolního věku lze považovat hru, prožitkové a situační učení;

- tvořivost a samostatnost, nejsou vrozené a je potřeba je rozvíjet z toho důvodu, že dítěti napomohou s vyrovnáváním se v jeho prostředí;
- individualizace, ke každému dítěti přistupujeme jako k jedinečné osobnosti, respektujeme jeho předpoklady;
- alternativnost, díky RVP PV mají mateřské školy možnost volby při realizaci jeho vzdělávacího obsahu.

Model lze považovat za nástroj pro transformaci mateřské školy v duchu humanismu a demokracie. (Opravilová, 2001, s. 132–137)

Problematicke se mj. věnuje také Helus, který formuluje znaky osobnostního pojetí dítěte:

- dítě jako aktivní činitel edukačního procesu – dítě je iniciativní, ptá se, spoluvytváří vzdělávací situace, čerpá z vlastních zdrojů, má příležitost se aktivně projevit;
- dítě jako příjemce aktivizujících impulzů k rozvoji svého potenciálu a tvořivosti;
- dítě jako objekt lásky, podpory, důvěry – setkávání s milujícími osobami, které jsou pro dítě přirozenou autoritou a kterých si dítě váží a vzájemně si důvěřují;
- dítě a jeho seberealizace – i když dítě prožívá dětství, zároveň překonává během svého rozvoje vývojové fáze, postupně začíná vnímat své možnosti, potenciál a také současně to, že pro dosažení svých cílů je potřeba něco udělat, mít možnost se o někoho opřít a oporu také poskytnout. (upraveno podle Heluse, 2009 s. 12)

Helus také upozorňuje na to, že takové pojetí není snadnou záležitostí a že je třeba se mu naučit a dát mu prostor v edukační realitě. (Helus, 2009 s. 12)

V kontextu výzkumného šetření pracujeme s pojmem **běžná mateřská škola**, který pro potřebu výzkumu chápeme jako instituci pro plánované a promyšlené vzdělávání dětí předškolního věku, které se odvíjí od RVP PV. Do tohoto terminologického uchopení nezahrnujeme mateřské školy speciální, církevní, soukromé, jejichž vzdělávací koncepce mají vlastní specifika.

Jako další determinantu formulujeme podmínky vzdělávání se zaměřením na materiální podmínky a řízení mateřské školy.

2.3 Pojetí dítěte předškolního věku z pohledu vybraných teorií

Obecně se pod širším pojmem předškolní období označuje věk dítěte od narození po vstup dítěte do základní školy. V užším pojetí chápeme předškolní období v rozmezí 3–6 let. (Šulová, 2004, s. 66) V rámci disertační práce se přikláníme k užšímu vymezení tohoto období.

Vývoji dítěte v tomto věku se z pohledu kognitivního, sociálního, psychomotorického vývoje podrobně věnuje vývojová psychologie. My si klademe za cíl představit osobnost dítěte a jeho specifika z pohledu významných filosofů, psychologů, pedagogů a představit jejich názory na přístup k dítěti v tomto věku. Jsou to: Rogers, Vygotskyj, Erikson. Z bohatého zdroje prací těchto osobností jsme se zaměřili na informace vztahující se k dítěti, učiteli/ jiné osobě, vztahu mezi nimi a vlivu prostředí.

Nedirektivní přístup Rogerse

Rogers je představitelem fenomenologie a odpůrcem behaviorismu. Jeho filosofie je zaměřená na člověka a jeho růst. Mimo jiné přichází s myšlenkou důležitosti vztahu mezi dvěma lidmi a jeho vlivu na jejich psychický růst. To ukazuje na modelu vztahu matky a dítěte, na základě něhož vysledoval, že blízkost milující osoby dítě uspokojuje, cítí se v bezpečí a zároveň jej rozvíjí. Díky této interakci dochází nejen k sebepoznání, ale také k vzájemnému sdílení, chápání a konstruování vztahů. Každý jedinec má, podle Rogerse, skrytý psychický potenciál a na jeho rozvoj má také právo. Tento potenciál se ale může rozvinout za určitých podmínek, právě blízký vztah s jinou osobou tyto podmínky může poskytnout. (Nykl, 2012, s. 31) Roges formuloval základní rysy přístupu zaměřeného na člověka jako: akceptace, empatie, kongruence.

K akceptaci, neboli přijetí, dodává Rogers bezvýhradnost. To ve vztahu dítěte a dospělého znamená, že dospělý má snahu dítě přijmout takové, jaké je, se všemi jeho klady i zápory, dítěti chce porozumět, panuje mezi nimi vzájemná důvěra, dítě má ve vztahu oporu ale i svobodu. (Nykl, 2012, s. 34)

Empatie neboli vcítění se, je brána jako součást emoční inteligence. Jedná se schopnost vcítit se do jiné osoby, do její situace, kterou prožívá, do jejích pocitů, vnímat i neverbální projevy a prožitky druhé osoby. Rozvíjí se už od dětství. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 127) V kontextu Rogersových myšlenek je empatie pro bezvýhradnou akceptaci dítěte ze strany dospělého nepostradatelná. Dospělý je pro dítě příkladem, empatický přístup také vytváří prostor pro sebepoznání a sebepojetí dítěte. (Vymětal, Rezková, 2001, s. 90–91)

Proto, abychom dítě byli schopni přijmout opravdu takové, jaké je, je nezbytné, abychom se dokázali vcítit do jeho prožitků, do jeho prožívání, které se navenek projevuje jako chování. Dalším krokem je pak zamyšlení se nad tím, proč se dítě chová daným způsobem. To nám výrazně napomůže k pochopení vnitřního světa dítěte a jeho projevům navenek, což vede k akceptaci dítěte. Tento cyklus může existovat za předpokladu důvěry a komunikace mezi dítětem, dospělým a také za předpokladu kongruence.

Kongruence (autentičnost) neboli shoda mezi chováním a prožíváním. (Čáp, Mareš, 2007, s. 55) Pouze tehdy, když se jako dospělí budeme chovat autenticky, můžeme totéž očekávat i od dítěte. Jak bylo výše zmíněno, je důležité být dítěti vzorem, když ale sami nebudeme dítěti autentickým vzorem, nemůžeme od něj očekávat autentičnost. Pro dítě tohoto věku je typická nápodoba jak pozitivních, tak nevhodných vzorů. Pouze tehdy, když se jako dospělí budeme chovat autenticky a upřímně, můžeme totéž očekávat i od dítěte. (volně podle Šmelová, 2014, s. 41–42)

Akceptace, empatie a kongruence tvoří propojené části vedoucí k nedirektivnímu přístupu ve výchově a vzdělávání dítěte. Odkaz Rogerse je v současné době u nás velmi aktuální, jelikož z něho vychází i osobnostně orientovaný model uplatňovaný v současném předškolním vzdělávání.

Zóna nejbližšího vývoje v pojetí Vygotského

O teorii Zóny nejbližšího vývoje můžeme v poslední době sledovat vzrůstající zájem. V souvislosti s ní se zmiňujeme o internalizaci – zvnitřnění, což chápeme jako postup ve vývoji dítěte směrem zvenku dovnitř. To se může dít na základě interakce mezi dítětem a okolím. (Šmelová, 2014, s. 58)

Zónu nejbližšího vývoje Vygotskij definoval jako vzdálenost mezi dvěma úrovněmi, a to mezi úrovní současného vývoje a úrovní potenciálního vývoje. Zatímco v současné vývojové úrovni má již dítě osvojené určité dovednosti a je schopno situace řešit samostatně, v potenciální úrovni si dítě osvojuje dovednosti k řešení vzniklých situací za pomoci někoho jiného. (Bertrand, 1998, s. 134)

Podle teorie Vygotského je Zóna nejbližšího rozvoje a sociální interakce základem pro kognitivní růst jedince. Interakce a komunikace v sociálním prostředí mezi dítětem a „zdatnější osobou“ (rodič, učitel, ale i vrstevníci) napomáhá dítěti budovat jeho koncept porozumění. (Bransford, Brown, Cocking, 2000, in Coffey, 2009)

V kontextu školního prostředí chápe Vygotskij roli učitele jako pomocníka v budování nových úrovní porozumění. Učitel by měl být schopen rozpoznat, na jaké vývojové úrovni

se dítě nachází i na jaké by se mohlo nacházet v blízké budoucnosti. Díky diagnostice možností a potřeb dítěte může učitel v rámci Zóny nejbližšího vývoje na dítě zaměřit své pedagogické úsilí. Tím tedy posouvá vývojový stav/úroveň dítěte. (Berger, 2009 in Coffey, 2009)

Iniciativa proti vině – předškolní věk podle Eriksona

Tento psycholog a psychoanalytik se mj. ve svých pracích zabýval vývojovými stádii v životě člověka. Navazuje na Freuda a popisuje stádia lidského života v souvislosti s možnou krizí a jejím řešením, tedy stádia typická pro dané životní období člověka. Pro předškolní věk formuloval stádium „iniciativa proti vině“.

Je to období, kdy se dítě buď stane aktivním, nebo naopak dojde k utlumení jeho vlastní iniciativy. V prvním případě si dítě bude vytvářet zdravé sebevědomí, bude směřovat k vlastním cílům, bude zaujaté aktivitou a bude zvědavé. Naopak v druhém případě bude v dítěti sílit pocit viny z důvodu, že se nedokáže vyrovnat s nároky okolí, jeho sebevědomí bude nezdravé. (Čáp, Mareš, 2007. s. 214–215)

Erikson v této souvislosti upozorňuje na významný vliv prostředí, v němž dítě vyrůstá. Obklopují-li dítě příznivé a vhodné podmínky, jako jsou jistota, bezpečí, nastavená pravidla, podpora atd., může být dítě iniciativní, vyhledává různé činnosti typické pro tento věk, je aktivní. V takto nastavených přirozených podmínkách se dítě může přirozeně vyvíjet, přijímá normy, také postupně dochází k regulaci zvenčí a následně autoregulaci. Naopak, vyrůstá-li dítě v podmínkách, které nerespektují jeho potřeby, převažuje spíše autoritativní styl výchovy, dochází k tlumení iniciativy a přirozené aktivity dítěte. To může vést k prožívání viny a k přebírání stylů chování, které jej obklopují. (Šmelová, 2014, s. 26)

Jak lze ve všech třech přístupech těchto psychologů vysledovat, shodují se v neopomenutelném vlivu prostředí, které může jak pozitivně, tak negativně ovlivnit vývoj dítěte. Součástí tohoto prostředí je i učitel mateřské školy. Tímto chceme opět upozornit na významnou roli erudovaného učitele mateřské školy v životě dítěte, potažmo i jeho rodiny.

2.4 Hra jako základní prostředek rozvoje dítěte

Hra nás doprovází celý život. Zatímco v dospělosti má charakter různých „koníčků“, sloužících především k odreagování a načerpání sil, v dětství hraje důležitou roli při všestranném rozvoji dítěte. Jak uvádí Suchánková (2014, s. 27), je právě předškolní věk označován jako věk hry, hra se stává vývojovou potřebou a plní převážnou část dne dítěte.

Díky hře zažívá dítě radost, učí se, vstupuje do různých situací a rolí, uspokojuje své potřeby, touhy, uplatňuje bohatou fantazii, získává zkušenosti, je spontánní.

Jak z uvedeného vyplývá, má hra neopomenutelnou roli v předškolním vzdělávání. Pro učitele mateřské školy hra představuje nevyčerpatelné možnosti a příležitosti v rozvoji dítěte. V následujícím textu tedy představíme hru jako edukační prostředek dítěte z pohledu vybraných teorií a autorských přístupů.

Hrou se zabývali již filosofové – Platón či Aristoteles. (Millarová, 1978, s. 13) Výraznější pozornosti se hře dostalo díky Komenskému. Jeho pokroková myšlenka vnímání hry jako edukačního prostředku se promítá do většiny jeho děl. Např. ve Škole vševědné nabádá čtenáře k tomu, aby hra byla u dítěte podporována a v žádném případě by hře nemělo být zabraňováno. Hry podporují tělesnou čilost a duševní svěžest. (Komenský, 1926, s. 79–80)

Na význam hry upozorňovali reformátoři jako Rousseau, Pestalozzi či Fröbel. Se společenským a vědeckým poznáním sílí v 19. stol. snahy psychologů a pedagogů odhalit smysl a původ hry. Např. významný vliv na formování teorií her měla Darwinova evoluční teorie. (Millarová, 1978, s. 14)

Anglickému filozofovi a psychologovi **Spencerovi** se v jeho teorii o přebytečné energii podařilo skloubit jak fyziologické, tak psychologické a sociální hledisko. V jeho přístupu lze také vysledovat evoluční teorie. Čím je živočich na vývojovém žebříčku výše, tím méně potřebuje energie na shánění potravy a na obranu. Hra se tedy u těchto živočichů mohla rozvinout a sloužit jako ventil pro uvolnění energie, kterou již nebylo třeba využívat k udržení se na živu. Spencer svá tvrzení ovšem dává do souvislosti s fyziologickou únavou nervového systému, to lze uvést na příkladu, kdy se žáci po hodině matematiky potřebují proběhnout, odreagovat. Po dobu vyučovací hodiny je nervové centrum pod zátěží matematiky, tím se narušuje a unavuje, takže potřebuje určitý čas na obnovení původních funkcí, zrekreování. (Millarová, 1978, s. 15–16) I když jsou myšlenky Spencera dnes již překonány, měly významný vliv na prostor a podmínky, které hra jako prostředek pro vypuštění přebytečné energie potřebuje. (Kotátková, 2005, s. 12)

Americký psycholog **Hall** přichází s rekapitulační teorií hry. Zakládá ji na předpokladu, že to, co se naučila předchozí generace, je dědičně předáváno té následující. Svoji teorii vysvětluje tak, že dítě je článkem v evolučním řetězu a od početí k porodu prochází lidský plod obdobnými vývojovými fázemi probíhajícími v souladu s evoluční teorií

od ryby po člověka. Tento předpoklad Hall rozšířil na průběh celého dětství, kdy dítě prostřednictvím hry znovu prožívá činnosti v posloupnosti, jako tomu bylo u primitivního člověka. S vývojem genetiky ovšem tato teorie nebyla potvrzena. I tak přispěla k zájmu o hru v různém věku dítěte. (Millarová, 1978, s. 17–19)

Švýcarský filozof **Groos** vychází při koncipování teorie hry z analýzy hry mláďat a dětí. Hra dítěti umožňuje procvičovat instinkty důležité pro současný i budoucí život, slouží k nacvičování dovedností, které jedinec bude potřebovat ve svém životě. Čím je budoucí život jedince složitější, tím delší čas na přípravu a procvičování potřebuje. Groos také vyzývá dospělé k vytvoření podmínek pro hru dětí, obrací pozornost na hračky a pomůcky, které rozvíjí dětské dovednosti potřebné pro další život. Hře připisuje funkci přípravy a přípravného učení na budoucí život. (Millarová, 1978, s. 19–21)

V souvislosti s vývojem teorií hry se krátce zmíníme i o rakouském psychoanalytikovi **Freudovi**. Dítě vnímá jako sexuální bytost, jejíž sexuální pud musí být pro zdravý vývoj celé osobnosti uspokojován, např. v podobě poznávání vlastního těla, dotyku, experimentování s vlastním tělem. Proto nabádá vychovatele k pochopení a přijetí této potřeby. Pokud nebude tento pud uspokojován, dojde u dítěte k frustraci. Podle Freuda hra dítěti napomáhá k aktivnímu vyrovnání se s nějakou rušivou situací či událostí, dítě tuto událost ve svých hrách aktivně reprodukuje, což vede k redukci nepříjemného rozrušení. Hra pak může mít pro dítě očistný a uklidňující účinek. (Millarová, 1978, s. 30–31) V současné době lze stále považovat za aktuální to, že podnětem pro hru dítěte může být událost, kterou prožilo.

Za významnou osobnost nejen v oblasti teorii hry považujeme švýcarského přírodovědce a psychologa **Piageta**. Podle něj hra úzce souvisí s rozvojem myšlení a inteligencí dítěte, je důležitým aspektem intelektuálního vývoje. Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která se realizují v určitém charakteru hry:

- senzomotorické (6 měsíců až 1,5–2 roky (senzomotorické, motorické hry);
- předoperační (2–7 let), (symbolická hra);
- konkrétních logických operací (7–11 let) abstrakce od názorného, tvoří nadřazené pojmy;
- formálních myšlenkových operací (od 12). (Piaget, Inhelderová, 1970 s. 46, 95)

Hra a její význam v rozvoji dítěte

Nelze opomenout významný vliv hry na kognitivní, psychomotorický a sociální rozvoj dítěte.

V oblasti kognitivního rozvoje právě Piaget vyslovuje myšlenku, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a na druhou stranu složitější způsoby hry urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení. Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce. Při hře dítě uplatňuje řeč, která je propojena s myšlením. (Piaget, Inhelderová, 1970 s. 50–53)

Sociální rozvoj. Děti se při společné hře učí vyjadřovat, naslouchat druhému, přemýšlet o jeho nápadech apod. Dozívají se něco o sobě. Z pohledu potřeby partnera při hře můžeme specifikovat tato vývojová stádia:

- Hra individuální – kojenecké období, do 2 let. Dítě si hraje samo se sebou, s hračkami.
- Hra paralelní – 2–2,5 let. Děti si hrají vedle sebe, hry mají stejný námět a obsah, ale nejde o hru společnou.
- Hra párová – 2,5–3,5 roku. Dvě děti si hrají spolu.
- Hra skupinová – 3,5–5 let. Děti si hrají spolu, napodobují činnosti dospělých.
- Hra tvořivá, fantazijní – nad 5 let. Dítě hru plánuje, obohacuje apod. (Millarová, 1978, s. 218–222)

Dítě, které se zdravě vyvíjí, se od svého narození potřebuje pohybovat. Děti s běžnou potřebou motoriky (normomotorické) se z pohybových her těší, vyhledávají je a prokazují schopnost se pohybům učit. Dítě samo sebe ve svých hrách nepřetěžuje. Tam, kde tělesná zátěž dosahuje maxima, dítě samo ztrácí zájem a činnosti zanechává. Děti hypermotorické mají velkou potřebu pohybu, děti hypomotorické mají malou potřebu pohybu a dětským pohybovým hrám se vyhýbají. (Kotátková, 2005, s. 24–25)

Hry lze dělit z mnoha hledisek, vzhledem k zaměření disertační práce představíme ty druhy her, které se vztahují blíže k TD (viz kapitola 4).

Pro učitele mateřské školy je teoretická znalost o hře a jejích zákonitostech nezbytná a měla by patřit k základní vybavenosti učitele.

3 Tvořivá dramatika

Jak bylo zmíněno v úvodu – i přes pestrou terminologii, se kterou se u nás i ve světové odborné literatuře setkáváme, se v rámci disertační práce přikláníme k užívání termínu TD. V následující kapitole se budeme věnovat základnímu vymezení TD v širším kontextu, který zahrnuje její filozofická východiska, vědecké poznání nebo historický vývoj. Představíme paradivadelní systémy, cíle, obsah a metody TD.

Základní terminologické vymezení

V úvodu této kapitoly považujeme za důležité představit aktuální základní terminologické ukotvení v odborné literatuře. V této souvislosti budeme používat terminologii, jakou využívají jednotliví autoři, a to z toho důvodu, aby nedošlo ke zkreslení jejich autorského přístupu.

Nejprve se zastavíme u základní struktury dramatických oborů, jejichž součástí TD je. Machková (2007a, s. 59) formuluje tři obory:

1. Divadlo jako umělecký druh: uskutečňuje se uměleckou divadelní praxí, smyslem existence tohoto oboru je sdělování divákovi, je předmětem zkoumání divadelní vědy a kritiků.
2. Výchovná dramatika jako skupinová zkušenost: do této zkušenosti jsou zahrnuti spoluhráči a pozorovatelé, je předmětem teorie a metodiky (didaktiky) oboru dramatické výchovy. Neřeší problémy divadelního umění, ale čerpá z jeho teorie a praxe.
3. Dětské, mladé, školní divadlo: veřejná produkce produktu, který vznikl jako výsledek dramaticko-výchovného procesu.

V rámci zaměření disertační práce se budeme nejvíce věnovat výchovné dramatice jako skupinové zkušenosti, také se zmíníme o produkci dětských představení v kontextu předškolního vzdělávání.

Dramatická výchova svým obsahem patří mezi esteticko-výchovné předměty. Přívlastek dramatická lze chápat jako prostředek pro plnění výchovných a vzdělávacích cílů. Je tedy zřejmé, že tento obor patří do pedagogiky a zaslouží si adekvátní prostor i zkoumání. Dramatická výchova je úzce spjatá s uměním, a to uměním divadelně-dramatickým.

Čerpá z něj postupy, metody, inspirace, pracuje s mezilidskými vztahy, s přeměňováním sebe sama atd. (Provazník, 1998, 41–43)

Mezi významné české odborníky, zabývající se touto oblastí, jistě patří Valenta, který chápe TD takto: „*Výchovná dramatika (též dramatická výchova, tvořivá dramatika, výchovné drama apod.) je systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě proces sám.*“ (Valenta, 1994, s. 28)

Další výraznou osobností je jistě Machková: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt – představení.*“ (Machková, 2007a, s. 32)

Uvedené přístupy českých autorů korespondují se zahraniční literaturou. Ward chápe TD jako obecný pojem zahrnující činnosti, při kterých hráči tvoří neformální drama. Neformální drama je nekonvenční, což znamená, že dialogy a jednání/akce jsou spíše improvizované/nepřipravené, než dopředu napsané a memorované. TD vychází z tvořivosti, v rámci níž postupujeme od nejjednodušších dramatických her k nejkomplikovanější dramatisaci. (Ward, 1947, s. 10)

Nicholson upozorňuje na to, že aplikace dramatické výchovy a její účinnost je založená na aktivitě účastníků, aktivita je spojená se změnou a vývojem, pasivita pak s poddajností. (2015, s. 427–429)

TD lze chápat jako formu imaginativní hry, která rozvíjí účastníky bez předem připraveného psaného dialogu. Tím se liší od provedení představení, v němž herci opakují nebo memorují texty napsané někým jiným. V TD jsou účastníci kreativní a sdělují vlastními slovy smysl hry. (Mayesky, 2008, s. 331)

Práce s TD také vede k sebezpejetí účastníků, a to z toho důvodu, že aktivity nepodporují konkurenci a každý účastník může dosáhnout úspěchu na své vlastní úrovni vývoje. (Furman, 1990, s. 50)

V rámci rozsáhlého výzkumu DICE – Educational Theatre and Drama hovoří její autoři o dramatickém umění následovně: Drama a divadlo je sdílenou zkušeností mezi účastníky, ať je účastníkem herec či publikum. Základem je jednání v situacích. (DICE, 2008)

Podle výše uvedeného chápeme TD jako specifickou pedagogickou „oblast“ využívající principy divadla a dramatu, podporující osobnostní, sociální, ale i všestranný rozvoj jedince, a to vše na základě vlastního prožitku a přímé zkušenosti s různými situacemi za odborného vedení. TD také rozvíjí tvořivost, komunikaci, kooperaci, představivost, empatii, napomáhá k budování sociálních vztahů. V současné vzdělávací soustavě existuje v různých formách a podobách.

3.1 Filozofická východiska a současný stav poznání ve sledované oblasti

Základní filozofická východiska pro TD lze vysledovat v personalistických, sociálních a sociokognitivních teoriích, nelze také opomenout konstruktivismus. Filosofické teorie uspořádal Bertrand v publikaci Soudobé teorie vzdělávání, ze kterých vybrané představujeme.

Personalistické teorie mají společnou myšlenku: „*konstrukce svobodné osoby*“ (Meirieu 1991 in Bertrand, 1998, s. 42). Teorie jsou odpovědí na převládající dominantní proud ve vzdělávání. Tento dominantní proud ve vzdělávání neposkytuje dostatečný prostor pro svobodu osobnosti žáků, což zastánci personalistických teorií kritizují. Objevuje se tedy potřeba zaměřit pedagogické úsilí na subjektivní dynamiku vzdělávaného. U vzdělávaných jedinců by měla být podporována jejich zvědavost, tvořivost, dále posilovány jejich individuální zájmy. Učení má probíhat v rámci interakcí v situacích se zaměřením se na budoucnost. (Bertrand, 1998, s. 42)

Sociální teorie vycházejí z nutnosti transformace společnosti. Zastánci teorie analyzují, že náš život v sobě nese vážné příznaky ekologické, sociální a kulturní krize. Hlavním záměrem těchto teorií je proměna naší společnosti, kdy právě dítě se má stát aktérem této transformace. (Bertrand, 1998, s. 152–153)

Sociokognitivní teorie se zabývají společensko-kulturní dimenzí v procesu učení. Kladou důraz na různé stránky socio-kulturních transakcí mezi jedincem a jeho prostředím. Nenavrhují proměnu společnosti, ale upozorňují na nutnost respektu sociokulturních faktorů, které na učení ve školním prostředí působí. (Bertrand, 1998, s. 117)

V současné době lze za jedno z důležitých východisek uplatňujících se ve vzdělávání považovat **konstruktivistické didaktické postupy**. Za významné osobnosti v této oblasti lze

považovat J. Piageta, který svými výzkumy výrazně přispěl ke vzniku konstruktivistické teorie vzdělání, a G. Bachelarda. Právě Bachelard (1940 in Bertrand, 1998, s. 67) tvrdí, že *„každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou současných poznatků a svých zkušeností.“* Na jejich myšlenky navazují další výzkumníci a objevuje se snaha brát v úvahu poznatky, které vzdělávaný získal již dříve. V této souvislosti autoři definují důležitý pojem – prekoncept. Např. Jodelet (in Bertrand, 1998, s. 68) jej chápe jako *„referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací.“*

Za další východisko považujeme dramaturgickou sociologii **Goffmana**, který vychází z principu hraní rolí v běžném každodenním životě. Vychází ze zjištění, že když jedinec vystupuje před ostatní ve svém okolí (své publikum), je veden mnoha motivy, kterými se snaží ovlivnit dojem publika. Goffman dále definuje základní pojmy svého přístupu, jako je interakce, čili setkání tváří v tvář, kdy za fyzické přítomnosti účastníků dochází k vlivu jednotlivce na činy druhých, ovlivňování je oboustranné. Dále hovoří o setkání, což je prostor, ve kterém dochází k interakcím mezi stejnými účastníky ve stejné příležitosti.

Představení chápe jako aktivitu jednotlivce v dané konkrétní příležitosti, tedy herecký výkon, k němuž také mohou přispívat i další účastníci. Role nebo úloha je pak určitý vzorec chování účastníků, který předvádí při představení. Tento vzorec lze uplatňovat a opakovat i při jiných příležitostech. Jedná se tedy o sebe prezentaci jednotlivce za účelem ovlivňování dojmu, který si o něm jeho okolí vytváří. (Goffman, 1972, s. 26–27) Jeho přístup si můžeme analogicky převést na prostředí školy, kdy za herce v tomto příkladu považujeme učitele, obecenstvo dětí, jeviště tvoří třída, šatna nebo zahrada, zákulisí chápeme jako prostor, kam se obecenstvo nedostane nebo při výjimečných příležitostech (šatna učitelů, pracovna ředitele, sklad atd.). Ve specifickém prostředí mateřské školy je více než pravděpodobné, že dochází ke střídání rolí a z herce (učitele) se rázem stává divák či převezme jinou roli – režiséra, který herce (děti) přijatelnými prostředky „řídí“ za účelem jejich rozvoje.

Současné poznání ve sledované oblasti

TD se od 2. poloviny 20. století stává objektem výzkumů, u nás byla realizována až v posledních 20 letech řada výzkumných šetření, která poukazují na aktuálnost a přínos TD v současném vzdělávacím systému.

Vítková se zaměřuje ve svém dlouhodobém výzkumu Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na inkluzi těchto

žáků do prostředí základní školy díky využití různých metod a postupů. Jednou z nich je i dramatická výchova. Autorka jejím prostřednictvím zjišťuje úroveň osobnostního, sociálního a uměleckého rozvoje těchto jedinců v rámci širšího dětského kolektivu. Ze závěrů mj. vyplývá, že školy jsou vstřícné k inkluzi těchto žáků, ale nemají vytvořeny adekvátní podmínky. (Vítková, 2012, s. 13–25)

Svozilová experimentálně ověřovala model strukturované dramatické hry na základní škole. Cílovou skupinu tvořili žáci 3. tříd. Prostřednictvím výzkumu bylo zjištěno, že u žáků třídy, která pracovala se strukturovanou dramatickou hrou, došlo k rozvinutí prosociálních kompetencí na rozdíl od žáků, kteří se s ní nesetkali. (Svozilová, 2005, s. 167–173)

Jako další příklad šetření můžeme uvést výzkum Kasíkové, která se zabývá myšlenkou, že učitel dramatické výchovy může být zároveň i výzkumníkem. Díky nové roli učitele by došlo k rozšíření jeho pole působnosti a kvalita jeho práce. Autorka tímto také upozorňuje na nutnost spolupráce učitelů z praxe a odborníků na akademické půdě. Díky spolupráci totiž může dojít i ke zkvalitnění odborné přípravy budoucích učitelů. (Kasíková, 2008, s. 165–169)

V rámci svého výzkumu se Kořátková zabývá úrovní kompetencí v oblasti dramatické výchovy u budoucích učitelů prvního stupně základní školy po a bez absolvování dramatické specializace. Sledovala kompetence sociální, osobnostní, pedagogické a dramaticko-výchovné. Výsledky prokázaly, že studenti, kteří touto specializací prošli, jsou v těchto oblastech kompetencí lépe vybaveni, jsou tolerantnější, dokáží lépe spolupracovat, komunikovat. (Kořátková, 2003, s. 34–48)

Cisovská se ve výzkumu zaměřovala na možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociálních kompetencí budoucích učitelů. Jejím hlavním cílem bylo „ověřit účinnost metod dramatické výchovy ve studijním předmětu *základy profesní praxe studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro motivaci k profesnímu seberozvoji*“. (2003, s. 138) Z výzkumu vzešla tato zjištění: metody dramatické výchovy umožňují aktivní, zkušenostní učení, jsou důležité pro seberozvoj studentů, mají i nezpochybnitelný motivační aspekt a umožňují i individuální přístup ze strany vyučujícího. Autorka ale zároveň upozorňuje na ne zcela vyhovující podmínky výuky, počet studentů, hodinovou dotaci, spolupráci mezi vyučujícími dalších pedagogicko-psychologických disciplín a praxi. (Cisovská, 2003, s. 179–183)

Klapetko (2013) se ve svém kvalitativním výzkumu zaměřil na žáky základních škol a vyšších odborných škol s cílem zmapovat výpovědní pole žáků a jejich názorů v kontextu účinků interaktivního divadla. Autoři soustředili svoji pozornost na výklad děje zaměřeného

na vybrané sociálně-patologické jevy a mezilidské vztahy v životě školáků. Z výzkumného šetření vzešla mj. struktura efektů interaktivního divadla. (Klapetko, 2013, s. 159–176)

V oblasti předškolního vzdělávání bylo realizováno výzkumné šetření ve školním roce 2003/2004 autorkami Zemanová, Renotíerová. Výzkum se zabýval dramatickou edukací a tvořivostí dětí v mateřských školách Jihomoravského kraje. Autorky pracovaly s hypotézou: „...*dramatická výchova v mateřských školách využívá v současné době hlavní dramatické činnosti tj. dramatická cvičení, pouze okrajově.*“ (2004, s. 8) Také mapovaly zájem učitelek o kulturní a dramatické vyžití dětí, dramatické výstupy dětí a v neposlední řadě věk a délku pedagogické praxe učitelek. Ze závěrů vyplývá, že nejčastějším obsahem dramatických činností v mateřských školách je dramatizace pohádek, písní, improvizace, hraní rolí; další metody jako např. pantomima, imaginace, smyslové hry využívají učitelky spíše sporadicky. Jisté rezervy autorky vysledovaly i ve vzdělávací přípravě učitelek. (Zemanová, Renotíerová, 2004, s. 8–9)

TD se u nás zabývá jediný celostátní časopis Tvořivá dramatika. Poskytuje teoretickou oporu, prostor pro odborné články a také inspirativní podněty.

(http://www.drama.cz/periodika/tvoriva_dramatika.html)

V oblasti předškolního vzdělávání mají učitelé mateřských škol k dispozici množství příruček či metodik zabývajících se implementací TD do edukačního procesu mateřské školy, např. Hrajeme si s pohádkami (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000), 100 námětů pro dramatickou výchovu (Mégrier, 1999) atd.

V zahraničím kontextu se zmíníme o Somersovi, který ve své knize Drama in the curriculum hovoří o svébytnosti dramatu, poukazuje na jedinečný styl výuky, který umožňuje, a zamýšlí se i nad učitelem dramatu. (Somers, 1994)

V letech 2008–2010 byl realizován rozsáhlý kvantitativně i kvalitativně orientovaný výzkum s širokou mezinárodní účastí v rámci Evropy: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, kterého se zúčastnilo téměř 5000 účastníků ve věku 13–16 let. (DICE, 2008)

Prostřednictvím kvalitativního výzkumu se autoři amerického výzkumu Wright, Diener, Kemp (2013) zaměřili na vyprávění jako na aktivitu rozvíjející děti v konkrétní třídě. Výsledky šetření prokázaly, že vyprávění poskytuje učitelům implementaci takové strategie, která podporuje budování dětského společenství a přitom respektuje specifika vzdělávání a vývoje dítěte.

Cílem studie realizované v Turecku bylo zjistit účinky kooperativního učení podporovaného dramatem na vývoj komunikačních dovedností u dětí ve věku 5–6 let. Šetření bylo realizováno ve školním roce 2011/2012 a zúčastnila se ho experimentální a kontrolní skupina. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny ve prospěch experimentální skupiny v oblasti verbální komunikace. V dalších oblastech výzkumu nebyly zjištěny statistické rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou. (Güleç, Macan, 2014, s. 532–536).

Jak z uvedeného vyplývá, výzkumníci na TD nahlíží různě, což přispívá k jejímu obohacení jako vědní disciplíny. Výzkumy se obecně shodují v tom, že TD představuje přínos pro rozvoj dětí, žáků, studentů i učitelů. Je ovšem patrná absence výzkumů TD v podmínkách předškolního vzdělávání a v oblasti přípravy budoucích učitelů mateřských škol.

3.2 Důležité mezníky ve vývoji tvořivé dramatiky

V následující podkapitole stručně představíme nejdůležitější milníky v rozvoji TD. V souvislosti s historickými událostmi se budeme nejdříve pohybovat v oblasti primárního vzdělávání, poté v preprimárním.

S určitou podobou dramatické výchovy na školách se setkáváme již **ve středověku**, kdy se žáci prostřednictvím komedií zdokonalovali v latině hraním Terentiových her, později i Plautových komedií. Hry byly uváděny zpočátku pouze ve školském prostředí, později i jako představení veřejná. Na přelomu **15. a 16. století** se rozšiřuje funkce školských her, nejde primárně pouze o cvičení se v jazyce, ale také o to, aby si studenti osvojovali antický pohled na svět. Humanisté vidí ve školských hrách tyto přínosy: cvičení paměti, zdokonalení v latině, učení se dobrému vystupování, výchova k mravnosti. V době rozvoje reformačního divadla měl na jeho formování význam Luther, do našich zemí se jeho vliv dostává v první polovině 16. století. Významný vliv na formování školského divadla pak měly i školy jezuitského řádu. Nejprve uváděly antické a biblické texty, které byly pro potřebu církve upravovány, později vytvořily vlastní repertoár. (Machková, 2007a, s. 6–8) S novým pojetím pak přichází Komenský, který odmítá školní divadlo jako řemeslné umění a nabízí originální pohled na školní drama jako na vzdělávací metodu. „...*my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (způsobem přiměřeným tomuto věku).*“ (Komenský, 1926, s. 81) Kromě toho radí zavést divadelní hry i v těch školách, kde dosud divadlo není provozováno. Přínos školského divadla formuluje do šesti nejvýznamnějších důvodů (*Pozn. text v kurzívě jsou námi zvolená hesla pro vyjádření Komenského):

1. **Prožitkové učení** – veřejný výkon povzbuzuje lidského ducha k čilosti, snáze si žáci zapamatují, co sami živě představovali, než kdyby pouze četli či poslouchali.
2. **Motivace** – chvála i hana může být pro žáky pobídkou k dosažení vyšších cílů.
3. **Rozvoj osobnosti učitele** – učitelé prezentují, jak o své žáky dbají, což je pro ně pobídka a neustávají v horlivosti.
4. **Zpětná vazba pro rodiče** – rodiče mohou být na své děti hrdí, když se jejich dílo veřejně líbí, a nebudou litovat případných výloh.
5. **Individuální rozdíly mezi dětmi** – lze tímto způsobem zjistit vlohy a nadání dětí k určitému studiu a odhalit, který student chudých rodičů je hoden podpory nad jinými.
6. **Příprava na praktický život** – žáci jsou přirozenou cestou vedeni k pozornosti, odbourání ostychu a k přirozenému a příjemnému vystupování. (Komenský, 1926, s. 80–81)

Tyto myšlenky pak rozvádí v díle *Škola hrou neboli Živá abeceda, to jest Procvičování Brány jazyků na divadle*. Toto dílo je praktickou aplikací Brány jazyků do podoby 8 her. Hry jsou spojeny postavou krále Ptolemaiose, který se radí s učenci Platonem, Eratosthenem, Apolloniem a Pliniem. (Komenský, 1947) Komenský nás nepřestane udivovat svojí pokrokovostí. Byl to právě on, kdo oddělil divadlo jako umění od divadla jako edukačního prostředku. (Valenta, 2011, s. 12)

Po bitvě na Bílé hoře pak bylo školské divadlo pod tlakem protireformace a je patrný sílící vliv jezuitského školského divadla. V polovině 18. století postupně ztrácí divadlo smysl, rekatolizace byla dokončena a v roce 1764 je vydán zákaz veřejných školských představení. Reformy Marie Terezie a Josefa II. měly v našich zemích neopomenutelnou roli v rozvoji školství, ale estetická hlediska byla z výuky vymýcena. (Machková, 2007a, s. 7–9)

V 19. století se drama do škol vrací jako zájmová činnost, vlastenečtí učitelé a kněží zprvu překládají hry, poté píšou sami vlastní, jejich motivem jsou nejčastěji příběhy ze života a s dětským hrdinou. Ty měly morální podtext s cílem ovlivnit reálný život, hry byly ovšem přemrštěné až nereálně, vytržené z běžného života. 70. léta 19. stol. přinášejí do dětského divadla nový žánr – pohádku – a s ní bohatý rozvoj pohádkové dramatiky. Pohádky jako divadelní hry vznikly jako reakce na rigidní, fádňácké a moralistické hry ze života. Mezi významné představitelé tohoto období patří např. Pešková, Doucha, Podlipná, Krásnohorská a další. Pohádky se rozšiřují i v literární podobě jako četba pro děti. (Machková, 2007a, s. 14–16)

Na přelomu 19. a 20. století se kvalita divadelních pohádek snižuje, vznikají parazitní pohádky. Krátce před 1. sv. válkou se setkáváme s kritikou těchto pohádek a je rozvíjena také otázka, zda dítě může být hercem. (Machková, 2007a, s. 17) V tomto období již můžeme

sledovat silící vliv reformních snah a začíná se formovat nový filosofický směr – pedocentrismus, který je založen na kritice tradiční školy. Do popředí se dostává dítě, jeho osobnost, potřeby a zájmy. (Jůva, Jůva, 2003, s. 47–49) K novému pohledu na metody a principy uplatňované ve vzdělávání přispívá Američan Dewey a jeho pragmatická teorie. Ta pracuje se zkušeností jedince, kterou si z edukačního procesu má odnášet. Jeho teorie vede k potřebě hledat formy a postupy aktivního vzdělávání. (Valenta, 1999, s. 11) V roce 1917 vydává Angličan Cook publikaci *The play way*, ve které se podrobně zaobírá možností aktivního učení prostřednictvím hry. Formuluje hlavní principy, metody učení hrou, popisuje tvorbu a plánování her či práci učitele. (Cook, 1917)

Začátkem 20. století se také začíná objevovat nová tendence, a to umění jako specifický zdroj výchovných možností. Proto se ve 20. letech 20. století postupně začíná formovat směr využívající principy divadla s možností získat právě zkušenost, a to i v situacích, kterých lze v běžném životě dosáhnout těžko. Dochází k postupnému upouštění od kýženého produktu a odborníci se začínají soustředit na proces vznikání produktu. (Valenta, 1999, s. 11–12)

Nelze v tomto kontextu nezpomenout na Američanku Ward. Z její iniciativy vzniklo v roce 1924 Hnutí tvořivé dramatiky. V roce 1930 vydala knihu *Creative Dramatics*. Ve své knize *Playmaking with Children* Ward vyzdvihuje myšlenku, že pro děti je významná a vhodná jejich vlastní aktivita, experimentování a prožívání, nikoliv pasivní přijímání informací. (Ward, 1947, s. 7) V této době se konala i první konference učitelů TD a vznikla asociace *Children's Theatre Association of America*; po těchto událostech se rozšířilo i vzdělávání učitelů a vydávání odborné literatury a také výzkum. (Machková, 2007a, s. 23)

Významnou osobností v souvislosti s rozvojem TD a dramaterapie je Angličan Slade, který si světový ohlas získal mj. prostřednictvím knihy *Child Drama* z roku 1955. (Slade, 1955)

Další významnou osobností světové TD je i Angličan Way, který čtenáře své knihy *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* mj. nabádá ke hledání neobvyklých řešení a dalších cest, vedoucích k vyřešení otázky či problému. (Way, 1996, s. 7)

Mezi další významné osobnosti TD ve světě patří např. Spolin (1986, 1999), Sills (1971), O'Neill (1995), Morganová, Saxtonová (2001), ze současných autorů např. Baldwin (2008), Nicholson (2015), Mayesky (2008).

V období reformních snah dochází i v našich zemích k přerodu, kdy autoři začínají vycházet ze zájmů a potřeb dětí a reformní školy hledají nové edukační metody založené na jejich aktivitě. Významným představitelem je Disman, kterého považujeme za spojnicí

mezi reformními snahami a současnou dramatikou výchovou. Po 2. světové válce dochází ke kvantitativnímu rozvoji dětského divadla a s nastoupením komunismu je i dětské divadlo přeorientováno podle ideologických potřeb. **V druhé polovině 20. století** dochází k podstatným změnám ve vývoji dramatické výchovy, která prochází různými etapami vývoje, ty ovšem dlouho zůstávají navenek skryty. 70. léta jsou označována za období hledání, 80. léta znamenají prohlubování metodiky dramatické výchovy, v roce 1990 začíná třetí fáze – dochází k rozmachu vzdělávání v této oblasti. Střední školy v této fázi rozšířily výuku, na vysokých školách vznikají studijní obory. Také k nám proniká zahraniční literatura, jsou pořádány semináře a kurzy pod vedením zahraničních odborníků. To vše s sebou přineslo potřebu přehodnotit dosavadní praxi. (Machková, 2007a, s. 17–29)

Jak z výše uvedeno vyplývá, prošla TD dlouhým vývojem, který stále není u konce. Během tohoto vývoje se vydělují a koncipují dva dominantní paradivadelní systémy, a to terapeutický a edukační. V rámci disertační práce se zaměřujeme na edukační linii, v následující podkapitole stručně představíme i terapeutickou linii.

3.3 Paradivadelní systémy

Paradivadelní systémy jsou soustavy různých forem uplatnění dramatu. Na rozdíl od klasického divadla tyto formy využívají divadelní prostředky za cílem rozvíjet a formovat jedince, který participuje na daném procese. Důraz je kladen na prožívání a vlastní zkušenost, na dynamiku procesu, přičemž umělecký a estetický efekt je považován za druhořadý. (Fudaly, 2003, s. 22)

Valenta definuje paradivadelní systémy jako *“...systémy, které mají cosi s divadlem společného, leč divadlem jako takovým nejsou...”* (1999, s. 23)

Valenta v tomto kontextu hovoří o použití divadla k takovému účelu, který nesleduje uměleckou hodnotu či estetický zážitek, ale zaměřuje svůj cíl na praktičtější využití divadla. V tomto směru rozlišuje 2 skupiny využití: **1. divadlo jako edukační prostředek, 2. divadlo jako prostředek léčby.** (2011, s. 12)

1. divadlo jako edukační prostředek (edukační linie)

Valenta do této skupiny řadí dramatickou výchovu a divadlo ve výchově. Dramatická výchova (také TD, dramatika atd...) vychází z dramatického umění a využívá jeho prostředků k dosažení psychologických a pedagogických cílů. (Valenta, 2011, s. 13) Divadlo ve výchově

je pak nejčastěji divadelní představení určené dětem, žákům, které hrají profesionální herci. Může se jednat také o participující divadlo, kdy se diváci podílí na ději představení. (Valenta, 2011, s. 14) Fudaly do této skupiny také zařazuje speciálně-dramatickou výchovu a do jisté míry i divadlo utlačovaných. (2003, s. 23)

V rámci edukační linie můžeme sledovat různé její směry a formy, které mj. rozčlenil např. Valenta na systémy a subsystémy.

1. Školní dramatická výchova – tu lze v užším pojetí považovat za sociálně-umělecké učení, které nevede k produktu, čili představení.

Subsystémy:

I/a Dramata – např. dramatizace, rozhrávání témat, sled hrových prvků atd.

I/b Jednotlivé dramatické hry – improvizace, etudy atd.

II/a Učení sociální – zaměřuje se na obsah hry, cílem je učení o životě, reagování, komunikace, využívá modelové situace, iluzivní hru, může směřovat k učení uměleckému.

II/b Učení umělecké – sleduje nejen obsah, ale i formu hry, její estetizaci, umělecké ztvárnění.

III/a Samostatný předmět, který směřuje jak k učení sociálnímu, tak k uměleckému.

III/b Metody vyučování v různých běžných předmětech, používání metod dramatické výchovy bez nároku na umělecké ztvárnění.

2. Divadlo hrané dětmi – v rámci širšího vymezení dramatické výchovy lze i divadlo hrané dětmi chápat jako její součást, využívají se prvky divadelně-dramatického umění a dítě je při tom aktivní. Valenta také uvádí, že „...cesta k divadlu hranému dětmi ve své optimální podobě vede přes dramatické hry...“ (Valenta, 1999, s. 20)

3. Divadlo ve výchově je založené na tom, že dospělí (herci, učitelé) připraví divadelní představení pro děti, které respektuje výchovně-vzdělávací možnosti dané skupiny, volí vhodné metody a formy. Děti mohou, podle stanovených pravidel, do představení zasahovat, vstupovat do rolí, spoluvytvářet děj. (Valenta, 1999, s. 20–21)

Machková hovoří o formách dramatické výchovy:

- Zájmová dramatická činnost: tato forma se uplatňuje v základních uměleckých školách, v kroužcích dramatické výchovy či souborech, účast je dobrovolná, aktivity většinou směřují k divadelním produkcím.

- Školní dramatická výchova jako předmět na základní škole může mít podobu povinnou, povinně-volitelnou, nepovinnou. V rámci předmětu je směřováno buď k divadelním dovednostem, nebo k osobnostnímu rozvoji dětí, ale také umožňuje kombinaci obou přístupů.
- Dramatické metody uplatňované ve výuce jsou převážně využívány při výuce humanitně zaměřených předmětů nebo v kombinaci s jinými předměty a metodami. Dramatické metody mají silný motivační aspekt, jsou vhodné pro prozkoumávání mezilidských vztahů, nabízejí také propojení více vyučovacích předmětů. Machková také upozorňuje na specifické místo metod dramatické výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy, kde se metody mohou prolínat veškerými aktivitami a mají zde pestrou škálu uplatnění. Její využívání se odvíjí od přístupu učitelů, prostoru a času.
- Využití dramatické výchovy ve speciální pedagogice, zdravotnictví, sociálních službách poskytuje široký a bohatý prostor pro uplatnění jejich metod a každá oblast si tvoří vlastní přístup k jejich využívání.
- Dramatická výchova v přípravě učitelů: v rámci středoškolské i vysokoškolské přípravy se dramatická výchova objevuje převážně u oborů Vychovatelství, Učitelství pro mateřské školy, Učitelství pro 1. st. základní školy, Speciální pedagogika, samozřejmě při studiu Učitelství dramatické výchovy. Kromě toho se mohou učitelé v této oblasti dále vzdělávat prostřednictvím rozšiřujícího studia. (Machková, 2007a, s. 191–204)

2. divadlo jako prostředek léčby (terapeutická linie)

Využívá divadlo a jeho prvky k terapii klientů, a to buď přímo, nebo zprostředkovaně. Valenta (2011, s. 15–22) zařazuje do této linie psychodrama, sociodrama, psychogymnastiku, teatroterapii. Fudaly (2003, s. 30) dodává figurativní psychodrama a pesso terapii.

Ward upozorňuje na využití TD k léčebným účelům při práci s dětmi, které jsou tělesně nebo mentálně handicapovaní, mají poruchy ve vývoji řeči či v emocionálním vývoji. Handicapované děti hrají méně aktivní příběhy a jednoduché loutkové hry. TD může také pomoci při jejich sociální adaptaci. (Ward, 1947, s. 12)

3.4 Východiska tvořivé dramatiky

Každý obor má svá východiska, u TD se můžeme setkat s rozpory, jelikož dochází ke spojení umění, umělecké tvorby a výchovy a vzdělávání. Z tohoto důvodu jsou koncipována základní východiska. Přikláníme se ke členění, které sestavila Macková (2004): psychologická, pedagogická, divadelní východiska.

1 Psychologická východiska

Dramatické umění využívá jako svůj hlavní prostředek lidské jednání, což je odraz vnitřního světa jedince, lidského prožívání – tím se dostáváme do oblasti psychologie. Proto se v TD setkáváme s pojmy jako prožívání, zkušenost, jednání apod. Psychologie zároveň poskytuje vysvětlení, jak propojit dramatické umění s výchovou a vzděláváním.

Zkušenost je pro dramatickou výchovu pojem zcela klíčový. Macková (2004, s. 23) definuje zkušenost následovně: *„Zkušenosti získává člověk tím, že něco dělá, pozoruje a zkouší. Při této praktické činnosti probíhají psychické procesy (vnímání, myšlení, citění, snahy). To, co bylo prožito při činnosti, je uchováno v paměti, vyvolává změny v osobnosti a ovlivňuje jeho budoucí chování.“*

V dramatické výchově se jedná o herní jednání odehrávající se ve fiktivních situacích, ve kterých pracujeme s představivostí, fantazií, obrazotvorností, imaginací (na rozdíl od reálných zkušeností).

Představa je znovuvybařený, přepracovaný zážitek, vjem, je základem pro vytváření pojmů, myšlení, citů a volního jednání.

Představivost tvoří základ pro tvořivé činnosti, umožňuje vytvářet představy.

Prostřednictvím fantazie dochází k vytváření nových představ, situací, které člověk neprožil.

Díky obrazotvornosti/imaginaci dochází ke vzniku obrazů či idejí, které jsou využitelné v praktické činnosti člověka.

V našem vědomí dochází k odrážení podnětů a představ z okolního světa, které je zprostředkované vnímáním, myšlením, pamětí, emocemi, představami. Díky poznávání dochází k identifikaci významů těchto podnětů, kdy zjišťujeme: „Co to je, co to znamená?“

Prostřednictvím citění dochází ke zjištění subjektivního významu podnětů a jeho hodnocení: „Co je to pro mě, co to pro mě znamená?“

Snahy jsou výsledkem interakce poznávání a citění: „Co s tím udělám/neudělám?“

Jak bylo zmíněno, jsou výše uvedené pojmy součástí lidského prožívání, které se navenek projevuje jako chování, tedy souhrn vnějších projevů: jednání, řeči a výrazu.

Jednání chápeme jako záměrné motivované chování – „co dělám a co tím sleduji“.

Prostřednictvím řeči můžeme komunikovat se svým okolím, vyjadřujeme své pocity, a to jak verbálně, tak neverbálně – „co vypovídám o tom, co jsem poznal, co cítím, co chci“.

Výrazem dáváme najevo expresi prožívání – „jak mi je“.

(Macková, 2004, s. 24–31)

Z pohledu aplikace TD do edukačního procesu mateřské školy vnímáme za stěžejní zkušenost, kterou jedinec získá na základě vlastního prožitku v určité situaci. Podobu a průběh situace pak spoluvytváří právě principy a metody TD.

2. Pedagogická východiska

I když TD čerpá z dramatického umění, je jejím hlavním smyslem výchova a vzdělávání – děti, žáci či studenti si jejím prostřednictvím osvojují vědomosti, dovednosti, postoje.

Z didaktického hlediska se tedy jedná o disciplínu, která má svoje cíle, obsah, metody, těmto oblastem se podrobněji věnujeme v podkapitole 3.5.

Pedagogická východiska jsou pro práci s TD v edukačním procesu stěžejní, neboť učiteli udávají směr, jakým má své pedagogické úsilí směřovat tak, aby postupně vedlo ke všestrannému rozvoji jedince.

3. Divadelní východiska

Základ aplikace TD v edukačním procesu spatřujeme také v dramatickém procesu. Tomuto procesu a procesu inscenační tvorby se věnujeme v podkapitole 4.4. Nyní se blíže zaměříme na objasnění vybraných principů směřujících k rozvoji jedince, které jsou typické právě pro TD. Zároveň se o ně budeme terminologicky v další kapitole opírat.

Dramatické jednání chápeme v širším pojetí jako schopnost dramatického díla a jeho složek působit na prožívání diváka, ale stejně tak působí dramatické jednání i uvnitř skupiny během dramatického procesu na prožívání jeho účastníků. Dramatické jednání může mít charakter herního a jevištního jednání.

Při herním jednání jednají jeho účastníci ve fiktivní nereálné situaci. Ta jim poskytuje prostor a podmínky pro experimentování, zažívání, improvizaci. Herní jednání nemá diváky, popř. jsou jimi účastníci navzájem.

Jevištní jednání je předání určitého sdělení divákům, kteří přijímají divadelní fikci, v určitém čase a prostoru. Macková (2004, s. 37)

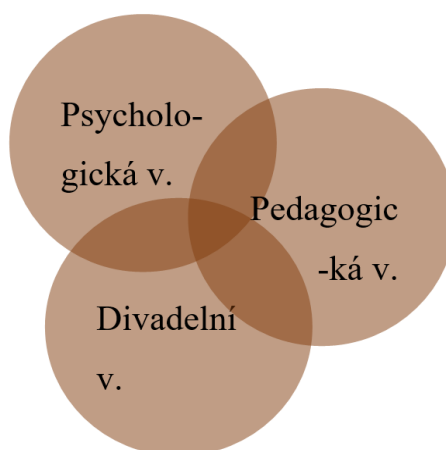
Základním prvkem pro dramatické, herní, jevištní jednání a celého dramatu je situace: „Vzájemné vztahy v určitém okamžiku, předpokladem zrodu situace je setkání. Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami, jež nazveme účastníky, subjekty situace. Tato komunikace má své téma – předmět situace. Předmětem situace může být něco, co stojí mezi účastníky – konflikt.“ Situace je dynamická, má vnitřní napětí a pohyb. (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000, s. 109)

Konflikt je hybnou silou situace, který vnímáme jako rozpor, spor, střetnutí dvou tendencí. Konflikt posouvá vývoj situace, mohou být např. vnitřní, vnější, interpersonální, intrapersonální, meziskupinové. (Macková, 2004, s. 42)

Během svého života vstupujeme do určitých rolí. V oblasti dramatické výchovy se setkáváme s pojmy herní role nebo hra v roli, u nichž dochází k vědomému přebírání rolí v rámci určité situace. Např. v rámci námětových her dochází ke vstupování do rolí v konkrétní situaci a čase. (Macková, 2004, s. 39, 42–43) Při vstupování do rolí rozlišujeme určité stupně „ztotožnění“: při simulaci je účastník sám sebou, ale jedná ve fiktivní situaci, mění se tedy okolní podmínky oproti realitě. Alterace je hlubší forma hry v roli, kdy účastník vstupuje do role, ale jedná v ní sám za sebe, nejedná se o totální přeměnu v hranou postavu. V rámci charakterizace dochází k převzetí určité role i s jejími charakteristickými znaky. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 77)

Výše uvedená východiska tvoří základ pro TD a jejího uplatňování ve vzdělávání. Všechny tři oblasti lze chápat jako samostatné vědní obory. Jako propojující linii uvedených východisek chápeme všestranný rozvoj jedince – viz schéma č. 2.

Schéma č. 2 Propojení východisek TD



3.5 Cíle obsah a metody tvořivé dramatiky

Právě proto, že TD může ve vzdělání zastávat různé funkce a větví se do různých směrů (viz kap. 3.3), je nutné, aby si udržela jako specifický obor svoji konzistentnost a nestala se nahodilým prostředkem bez cílevědomého využití. K tomu je nezbytné formulovat cíle, obsah a metody vztahující se výhradně k TD. Tyto aspekty jsou pak aplikovány do edukačního procesu prostřednictvím pedagogického projektování v souladu se specifiky jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy a jejich kurikul.

3.5.1 Cíle tvořivé dramatiky a jejich stanovení

V cílech spatřujeme základ pro jakoukoliv učitelovu pedagogickou práci, proto se jim věnujeme blíže. V oblasti TD lze ke kategorizaci cílů přistoupit z více hledisek.

A) Členění cílů podle Valenty:

Valenta J. (1999, s. 34–35) formuluje členění cílů ze tří hledisek, a to podle oblastí, k jejichž rozvoji cíle směřují:

1. Výchovné hledisko

- Individuálně-psychická oblast rozvíjí: motorické, senzomotorické schopnosti, logické myšlení, myšlenkové operace, volní vlastnosti, soustředění a zaměření, představivost a fantazii, tvořivost, emocionalitu, seberegulaci, sebedůvěru, sebepoznání, sebevědomí, seberegulaci, schopnost změny a adaptace, schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě.
- V sociální oblasti jsou rozvíjeny: komunikační schopnosti, sociální inteligence, cit pro skupinu, empatie, kooperace a schopnost pomoci, dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům, zdravá soutěživost, předpoklady pro použití naučeného v životě mimo hru.
- Etická oblast rozvíjí: senzitivitu a vnímavost vůči existenci etických problémů, schopnost analyzovat a řešit etické problémy, postoje k etickým otázkám adekvátní pozitivní společenské morálce, hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie, motivační a volní předpoklady k pozitivním etickým aktivitám.
- Umělecká oblast směřuje k rozvoji: všech předchozích oblastí s akcentem na umělecké využití, k rozvoji sensorických a interpretačních dovedností ke vztahu k umění, expresivních schopností a symbolického vyjadřování, schopností hrát v roli a vytvářet děje, improvizace v dramatické situaci, využívání všech prostředků divadla ke hře, vystupování

veřejně, komunikace prostřednictvím hry s divákem, estetické stránky osobnosti, citu pro umění a uměleckou tvořivost.

2. Vzdělávací hledisko

- V předmětech, kde je dramatu použito jako metody, jsou jejím prostřednictvím rozvíjeny: soubory znalostí, odborné myšlení, specifické dovednosti vázané k danému předmětu.
- V dramatické výchově jsou rozvíjeny soubory potřebných znalostí k výše uvedeným cílům v oblasti psychologické, sociologické, etické a umělecké.

3. Specifické hledisko (k sobě samé sleduje dramatická výchova cíle)

- Znalosti a porozumění dramatické výchovy, v oblasti postojů k dramatické výchově, prožívání a pocitů ve vztahu k dramatické výchově, v oblasti chování při dramatické výchově a specifických dovedností potřebných při dramatické výchově.

B) Dramatické cíle členěné ve třech rovinách podle Machkové

Dramatická rovina rozvíjí:

- dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výrazové prostředky);
- vědomosti v dramatické oblasti (znalost teorie, historie, dramaturgie).

Sociální rovina směřuje k rozvoji:

- skupiny, dynamice skupiny, vztahů, kooperace;
- poznávání života, světa, lidí.

Osobnostní rovina sleduje:

- psychické funkce (vnímání, pozornost, myšlení, komunikace, vůle);
- schopnosti a dovednosti (tvořivost, speciální schopnosti);
- motivace, zájmy;
- hodnotový žebříček, postoje. (Machková, 2007b, s. 35)

C) Členění cílů podle časového hlediska

Vzhledem k časovému horizontu můžeme cíle specifikovat na dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé.

- Cíle dlouhodobé můžeme stanovit minimálně na rok, popř. jsou formulovány na časový úsek vztahující se k určité etapě vzdělávání. Představují „profil jedince“, tedy to, co by jedinec měl po uplynutí daného časového úseku zvládnout.

- Střednědobý horizont se týká kratšího období (čtvrtletí, několik měsíců), může se vztahovat k určitému bloku či tématu.
- Cíle krátkodobé stanovujeme na kratší časový úsek v řádu několika dnů i hodin. (Machková, 2007b, s. 27, 28)

D) Cíle v různých oblastech učení

Oblast afektivní (hodnotová)

Tyto cíle sledují přijetí určitých morálních hodnot, estetických zásad, které jsou pro člověka podnětem k jeho jednání. (Vorlíček, 2000, s. 56)

Taxonomie afektivních cílů je založena na postupné internalizaci hodnot u vychovávaných jedinců. Taxonomie sestavili např. Kratwohl, Niemirko. (Kalhous, 2009, s. 283)

Oblast psychomotorická (dovednostní, operační)

Smyslové učení vedoucí nejprve od bezděčných a reflexních pohybů až ke složitým řetězcům účelového a zručného chování. Zdokonaluje se opakováním. Psychomotorické cíle jsou založeny na pozorování, poslouchání, koordinaci svalů a svalových skupin. (Pasch, 1998, s. 51)

Taxonomie psychomotorických cílů podle Davea z roku 1968 obsahuje 5 kategorií, které jsou odvozeny od fází utváření pohybových dovedností, které postupují od vědomé kontroly až k úplné automatizaci. (Kalhous, 2009, s. 288)

Oblast kognitivní (vědomostní, intelektuální)

Tato oblast cílů klade na jedince nemalé nároky, požaduje zapamatování, vybavení informací, jejich analýzu, nutí s nimi kreativně pracovat při řešení problémových situací v každodenním životě. (Pasch, 1998, s. 51)

Taxonomii kognitivních cílů sestavil Bloom; jeho taxonomie má přísně logickou strukturu, vychází z pedagogických a psychologických požadavků na řízenou kognitivní činnost jedinců ve výuce, neklasifikuje učivo. Je také důležitým nástrojem pro zpětnou vazbu pro učitele – informuje o úrovni, na jaké jedinec úkol zvládl. (Kalhous, 2009, s. 279)

Pokud vědomě a promyšleně využíváme TD a její prvky, je vhodné její cíle znát a implementovat je prostřednictvím projektování do vzdělávacího obsahu vycházejícího z RVP PV.

3.5.2 Obsah tvořivé dramatiky

Obsah vzdělávání, jehož součástí je i dramatická výchova, chápeme jako prostředek umožňující kultivaci člověka. Odráží úroveň poznání, respektuje systém hodnot, kulturu, potřeby, tradice dané společnosti, je determinován cíli vzdělávání. Macková (2004, s. 48) obsah formuluje „*jako soubor poznatků, výkonů, postojů daného oboru, v našem případě oboru dramatického umění.*“

Obsah dramatické výchovy vychází z různých zdrojů, které formuluje Machková následovně.:

1. Vědy o člověku:

- Psychologie zkoumá vnitřní stánky života jedince i jeho chování, zabývá se psychickými funkcemi a vývojem. Pro dramatickou výchovu je psychologie vodítkem při volbě cvičení, her, které směřují k té části obsahu založeném na rozvoji dovedností a schopností.
- Sociologie se zabývá společenskými vztahy, ději v různých sférách lidského života, vztahy člověka, přírody i kultury. V rámci dramatické výchovy poskytuje témata zabývající se socializací, sociálními rolemi, sociálními skupinami a jejich strukturami, vztahem člověka k práci atd.
- Sociální a kulturní antropologie – tato oblast zdroje zkoumá člověka a kulturu, mravy, obyčeje, také sleduje modely mezilidských vztahů a lidského chování. Z pohledu dramatické výchovy jsou důležité subsystémy této vědní disciplíny jako etnografie, mytologie. Tvořivé dramatice poskytuje příběhy, situace, symboly obsažené ve hrách, rituálech, uměleckých výtvorech.
- Historie poskytuje velké množství látky, která se týká všech stránek lidského života, vztahů, myšlenek, postojů. Můžeme čerpat z populárně naučných děl, učebnic či umělecké literatury. Historie nám také poskytuje odstup v čase i místě a prostřednictvím dramatické výchovy můžeme pochopit i prožít odlišnosti mezi různými způsoby života v různých časech a místech.

2. Dalším zdrojem je umění, a to jak literatura ve všech svých podobách a žánrech, včetně ústní slovesnosti a epiky, tak divadlo a dramatické umění včetně filmu. Umění nabízí dramatické výchově náměty k volnému zpracování i k interpretaci hotových dramatických celků. Poskytuje hlavně velké množství dovedností a činností, které tvoří podstatnou část obsahu dramatické výchovy od základních poznatků z psychologie a herectví až po inscenační tvorbu.

3. Životní praxe, zkušenosti – dalším zdrojem je tedy sám život, životní praxe účastníků, jejich vlastní zkušenosti, ale i zprostředkované zkušenosti od jiného člověka, kterého znají a přebírají jeho soudy, výroky, také sem spadá zkušenost získaná z masmédií.

Jinak řečeno v dramatické výchově se její účastníci učí o druhých tváří v tvář, o vztazích mezi lidmi, o problémech lidských skupin, o institucích a organizacích, o vývoji člověka a lidstva, o globálních problémech, o hmotném prostředí, ve kterém lidé žijí a samozřejmě o sobě samém. (Machková, 2007b, s. 47–52)

Výše uvedené oblasti obsahu TD poskytují učitelé široký podklad námětů a situací vhodných k využití rozvoje jedince.

3.5.3 Metody tvořivé dramatiky

V následujícím textu představíme metody dramatické výchovy podle Valenty (1999, s. 47–52), který uvádí obecné třídění metod podle následujících hledisek.

- A. Hledisko technologické
- B. Hledisko organizační
- C. Hledisko obsahové
- D. Hledisko stylové
- E. Hledisko zdroje hry

A) Hledisko technologické

Toto hledisko je založeno na klasifikaci různých forem komunikace, které využívá divadlo jako sdělovací prostředek.

1. Metoda plné hry – reálné hraní hlasem a pohybem s užitím předmětů a prostoru, hraní iluzivní napodobující skutečnost, stylizované, účelně deformované.
2. Metody pantomimicko-pohybové – komunikačním prostředkem je pohyb: částečná pantomima, dotyková hra, plná pantomima, mechanická, narativní, ozvučená atd.
3. Metody verbálně-zvukové představují hlavní typy verbální komunikace – dialog, monolog, diskuse, rozhovor, dabing, zpěv, zástupná řeč, recitace atd.
4. Metody graficko-písemné – užívají se buď jako metody podpůrné, kdy hráči mimo role připravují hru, nebo v rámci hry, kdy postavy vytvářejí např. mapy, plakáty, obrazy, skládají básně apod.
5. Metody materiálně-věcné – práce s předměty, rekvizitou, loutkou, s kostýmem, stavbou, scénou, světlem a stínem apod.

B) Hledisko organizační

Tyto postupy pracují s organizací rolového hraní, podle autora je lze chápat jako druh organizačních forem výuky dramatem: adresování hry, časové omezení hry, vstupování do rolí a vystupování z nich, obsazení role, interakce hráčů, montáž, zastavení, opakování atd.

C) Hledisko obsahové

Toto hledisko sleduje obvyklé postupy, které jsou dány obsahem; podle charakteru obsahu jsou pak voleny techniky jeho provedení – hraní analogií, konflikt, rituály, postava v různých situacích, rekonstrukce, sny/představy/fantazie, zaslechnutá řeč apod.

D) Hledisko stylové

Stylové hledisko definuje dramatickou hru z pohledu stylu hraní nebo zvoleného uměleckého žánru:

- iluzivní hra (hra věrně napodobující realitu),
- stylizovaná hra (hra účelně deformovaná),
- hra podle žánru (ztvárnění tématu formou opery, grotesky).

E) Hledisko zdroje hry (podle Machkové 1980 in Valenta, 1999, s. 52)

Improvizace – nepřipravená hra.

Interpretace – herní interpretace někým připravené hry, textu.

Hlavní princip uvedených metod je vždy převzetí role, zastoupení jiné postavy sebou samým, vytvoření fikce vlastním tělem a hlasem, propůjčení sebe sama k modelování někoho či něčeho jiného. Dramatická výchova využívá i dalších metod, které jsou univerzální a jsou společné i pro další oblasti, předměty např. metody verbální. (Valenta, 1999, s. 47–52)

Při formulaci cílů bereme v úvahu nabídku oboru a její obecné hodnoty, ale také zvažujeme, co můžou učitelé nabídnout a podle toho modifikujeme cíle, obsah a metody. (Machková, 2007b, s. 37)

Z pohledu zaměření disertační práce považujeme teoretickou orientaci učitele v oblasti TD za stěžejní a je pro nás další determinantou.

4 Tvořivá dramatika jako vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání

Jak bylo výše zmíněno, prošla TD ve světě i u nás vývojem a v současné době není její využívání jako edukačního prostředku v mateřské škole nic neobvyklého. V následující kapitole se budeme věnovat jejím možným podobám v současném předškolním vzdělávání, jejímu postavení v kurikulu a samozřejmě se budeme věnovat učitelé mateřské školy se zaměřením na jeho vybavenost směřující k aplikaci TD či jejích prvků.

4.1 Současné místo tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Aplikace TD v mateřské škole v sobě skrývá velký potenciál pro všestranný, harmonický a aktivní rozvoj dítěte. Je ovšem nutné podotknout, že prostředí mateřské školy má svá jistá specifika, např. individuální rozdíly mezi dětmi, věkově smíšené třídy, poměrně vysoký počet dětí ve třídě atd., která je nutné při aplikaci TD respektovat. Na druhou stranu nám TD umožňuje z nich udělat i přednosti, např. věkově smíšené třídy poskytují prostor pro vznik různorodých situací mezi dětmi.

Aby byla v prostředí mateřské školy TD funkční a přínosná, je nutné znát a respektovat její principy, na kterých lze zároveň demonstrovat opodstatněné místo TD v předškolním vzdělávání.

- Princip aktivity, prožitku, zkušeností je založen na skutečnosti, že dítě vlastní aktivitou a prožitkem dospěje k určité zkušenosti, což je výrazně intenzivnější než pouhé poučení ze strany dospělého.
- Princip hry: Díky hře lze přirozeně a harmonicky rozvíjet dítě v podmínkách mateřské školy. Záleží na osobnosti učitele, jak se této příležitosti chopí. Nutno podotknout, že soutěživé hry se s tímto principem neslučují.
- Princip hry v roli: Hra v roli je základním principem dramatické výchovy a pro předškolní věk dítěte naprosto přirozenou součástí jeho her. Umožňuje dítěti poznání a zároveň podporuje tvořivost a fikci.
- Princip tvořivosti a fikce: V předškolním věku jsme schopni (jak již nikdy v životě) prožívat a přijímat fikci, čímž se rozvíjí tvořivost, dochází k získávání nových zkušeností a prožitků.
- Partnerství: Tento princip se prolíná celým dnem v mateřské škole, je založen na demokratickém pedagogickém stylu učitele. Ten vytváří prostředí, ve kterém se děti

respektují, pomáhají si, neublížíjí si. Partnerství v mateřské škole znamená partnerství mezi všemi účastníky edukačního procesu.

- Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace. Tento princip umožňuje dětem zkoumat různé situace, nahlédnout na problém z různých úhlů, objevit tak více variant řešení. Díky improvizaci se také situace dále vyvíjí a přináší stále nové a nové podněty. To vše za kvalitní přípravy učitele.
- Princip psychosomatické jednoty a empatie: Dítě předškolního věku je spontánní, upřímné a psychosomatická jednota by měla být samozřejmostí. V tomto věku ovšem dochází k jejímu ovlivňování určitými mechanismy, poučkami, příkazy. Pokud je učitel vůči dítěti empatický, což je základní požadavek na učitele mateřské školy, je to vhodná cesta pro zachování psychosomatické jednoty. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 47–58)

Možné prostředky aplikace tvořivé dramatiky v mateřské škole

Jelikož hlavním edukačním prostředkem v předškolní vzdělávání je hra, využívá se i při aplikaci TD a jejích prvků. S TD bezprostředně souvisí hry napodobivé, námětové (rolová hra), dramatická hra, dramatizace, improvizace, hry s předměty. Uvedené podoby chápeme jako prostředek pro aplikaci i dalších metod TD a k rozvoji základních předpokladů pro dramatické jednání u dětí předškolního věku (viz kap. 4.3).

Průpravné hry – na počátku jakékoliv práce bychom měli nastolit atmosféru s cílem uvolnění, rozeřtání, motivace, soustředění. Jsou to nejčastěji pohybové hry, práce s prostorem, orientací v prostoru atd. (Novotná, 2010, s. 13)

Napodobivá hra – typická pro batolecí období. Dítě od 18. měsíce napodobuje, co vidí u dospělého nebo jiného dítěte. Tuto činnost není schopné oddálit a zpětně si ji vybavit. (Koťátková, 1998, s. 22). Mezi druhým a třetím rokem obliba této hry roste vzhledem ke schopnosti oddálené nápodoby. Děti mají také v oblibě hračky napodobující skutečné předměty. (Šulová, 2004, s. 66)

Námětová hra (také rolová hra, hra na něco, na někoho, spontánní dramatická hra) – typická od 3. roku života, složitější než hra napodobivá. Od 4. roku do hry dítě vnáší stále více fantazijních prvků, což mu umožňuje doplňovat chybějící pasáže. Dítě vstupuje do role, přijímají ji, vykonává činnosti s rolí spojené, ty přetváří podle svých možností a představ. Od 5. roku se hra stává obsahově bohatší a časově náročnější, důležitou rolí v tomto věku začíná zaujímat spoluhráč – jiné dítě, s kterým společně sdílí a rozvíjí náměty. Postupně dokáží hru plánovat, promýšlet a vracejí se k ní i několik dní, pokud jsou k tomu vytvořeny podmínky. Od 6. roku dochází k prohlubování plánování a diskuzím nad námětem,

což se už samo o sobě může stát hrou. Děti se pohybují v abstraktních představách, hledají také ale určité logické posloupnosti a souvislosti. (Kotátková, 1998, s. 24)

Dramatická hra – námětová hra založená na kontaktu a komunikaci, na setkávání jedinců vzájemně na sebe působících v určitých situacích, řešících střet svých potřeb a postojů a vzájemným působením vytvářejících děj. (Machková, 1992, s. 19)

Ward (1947, s. 10) definuje dramatickou hru jako „žijící hru“, ve které dítě prožívá známé zkušenosti a zkoumá nové. Když si dítě hraje např. na dům nebo sklad, je možné vidět jeho interpretaci sociálního světa kolem něj. Dítě *si hraje na život* tím, že se samo stává někým jiným (např. je strýcem Johnem, policistou nebo babičkou). Dramatická hra nemá děj, může kdekoliv začít a kdekoliv skončit.

Svozilová hovoří o strukturované dramatické hře: „... *strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku.*“ (Svozilová, 2005, s. 30)

Dramatická hra má také své atributy, vybíráme ty, které lze uplatnit v prostředí mateřské školy: napětí z očekávání, možnost podílet se na utváření hry, uplatňovat fantazii, podílet se na souhře rolí, improvizovat, komunikovat a kooperovat. (Kotátková 1998, s. 34)

Dramatická hra je základní předpoklad pro dramatické vyjadřování dětí (Novotná, 2010, s. 14)

Do námětových a dramatických her se prolínají mj. hry fiktivní, pohybové, improvizací. (Suchánková, 2014, s. 54)

Dramatizace

Na dramatizaci lze nahlížet ze dvou úhlů pohledu. První pracuje s předem navrženým scénářem či jinou textovou předlohou, která přesně určí, jak se mají děti zachovat; dochází tak k interpretaci např. textu pohádky. V tomto případě ji chápeme jako mechanické dramatizování, během něhož děti reprodukují text bez nové zkušenosti.

Z druhého pohledu lze dramatizaci vnímat jako zdroj podkladů pro improvizaci a čerpání různých námětů z textové předlohy. Děti mají prostor tvořivě pracovat s konkrétním momentem z pohádky a podle své fantazie vzniklou situaci řešit. (volně podle Novotná, 2010, s. 16–17)

Improvizace

I v rámci „dělání her s dětmi“ se improvizace odvíjí od improvizovaného dramatu, obecné plány jsou připraveny dopředu, ale podrobná akce a dialogy jsou ponechány na účastnících. (Ward, 1947, s. 10) Tento princip můžeme uplatnit spíše u starších dětí.

Morganová, Saxtonová, (2001, s. 126) vnímají improvizaci jako strategii, díky které se rozvíjí spontaneita. Její podstatou jsou různá cvičení, u nichž je aktivita přenechávána na účastnících, učitel stojí mimo hru, může ji podněcovat prostřednictvím bočního vedení, popř. vstoupením do okrajové role.

V podmínkách mateřské školy je improvizace běžnou a přirozenou součástí spontánních her dětí i společných aktivit s učiteli. Lze tedy na improvizaci nahlížet dvojím způsobem:

- Nepřipravené jednání dětí v určitých situacích. Děti rozehrávají různé situace – buď reálné, nebo i fiktivní, vstupují do rolí, komunikují, spolupracují. I v rámci improvizace může učitel nastolit určitá pravidla jako vymezit situaci, vymezit čas, popř. i role, ovšem nezadá, co mají děti dělat a jak v situaci reagovat.
- Pedagogická improvizace, což je jedna z nejobtížnějších dovedností učitele. Jde o schopnost flexibilně reagovat na vzniklé situace v průběhu dne a využít podněty, které se mohou odklánět od pedagogických cílů. (volně podle Svobodová, Švejdová, 2011, s. 56, 82–83)

V předškolním věku jsou námětové i dramatické hry oblíbené, přirozené a dětem blízké, v tomto věku se ještě nesetkáváme s případným ostychem nebo studem či strachem ze zesměšnění se před ostatními. Děti přirozeně improvizují, dramatizují i ve svých spontánních hrách, je to pro ně bezpečná a zábavná činnost.

Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 28.) upozorňují na to, že talent a předchozí zkušenosti dětí s dramatickou výchovou a jejími prvky sice může ovlivnit kvalitu hry, ale neměly by být podmínkou pro uplatnění metod dramatické výchovy v edukačním procesu.

Pomůcky a jejich využití při aplikaci tvořivé dramatiky v mateřské škole

O přínosu a významu předmětů a práci s nimi hovoří i Ward, (1947, s. 11) „*Maňásci, marionety, stínohry jsou obvykle součástí TD. Mají kreativní design, konstrukce, kostýmy, scénu a ve většině případů jsou kreativní i samotné hry s nimi.*“

Je možné konstatovat, že jakékoliv předměty, ať už denní potřeby, hračky nebo i sofistikované loutky, mají v předškolním vzdělávání nezastupitelnou roli a poskytují široké uplatnění při rozvoji dítěte.

Za loutky můžeme označit „oživlé“ předměty, které jednají sami za sebe jako svébytná bytost. V tomto případě je možné rozlišit loutku „klasickou“ a zástupnou. Loutka je také velice dobrým partnerem při komunikaci s hercem/vodičem. Mohou spolu vést dialog, loutka také může zapojit diváky do komunikace. „*Objekt je něco, čím je jednáno, subjekt je něco, co jedná!*“ (Richter, 1997, s. 33) Tak autor označil rozdíl mezi předmětem (objekt) a loutkou (subjekt). Také nabízí definici loutky: „*Loutka je objekt – předmět, jímž se zachází tak, aby vystupoval jako subjekt.*“ Richter (1997, s. 47)

Richter (1997, s. 7–8) představuje sdělovací možnosti předmětů i bez role vodiče. Předměty komunikují tím, že existují, místem umístění, způsobem umístění, vzájemným napětím mezi sebou.

Loutky můžeme dělit podle různých kritérií – podle materiálu, ze kterého jsou vyrobeny, podle způsobu ovládání, směru, odkud jsou vedeny, podle kombinace s lidským tělem. (Leština, 1995, s. 17) Níže uvádíme členění podle Tománka (2001, s. 10–67), které jsme doplnili o další druhy loutek využitelných i v předškolním vzdělávání.

1. Loutky vedené zezadu: manekýn, stínohra, totemové loutky.
2. Loutky vedené zesponu: javajky, loutky hůlkové, plošné, prstové, maňásci (jedno-, dvoj-ručné), spodová marioneta.
3. Loutky vedené shora: marionety na drátě, marionety na nitích, loutky hůlkové, plošné.
4. Zvláštní loutky – kombinované: přilbové, krosnové, vozíkové, „wajang“ loutky bez těla, kdy tělo loutky supluje ruka vodiče.

Využívání pomůcek v předškolním vzdělávání s sebou přináší i určité podmínky, které by neměl učitel opomíjet. Pokud učitel mateřské školy pracuje s předměty jako s loutkami, je jeho snahou jako vodiče, aby práce s loutkou působila co nejpřirozeněji. Právě prostřednictvím svého jednání učitel poskytuje dítěti informace o tom, co daný předmět představuje. Jeden konkrétní předmět se tak během chvíle může stát jak rekvizitou, tak loutkou klasickou či zástupnou. Práce s loutkou ze strany učitele by měla být plánová,

promyšlená, někdy ovšem nastanou v edukačním procesu i takové situace, kdy improvizace s loutkou „zachrání situaci“. Využití práce s loutkou je vhodná také pro udržení pozornosti a zájmu dětí, při navození situace a při motivaci; může fungovat i jako komunikační prostředník mezi dítětem a učitelem, zastává také terapeutickou i diagnostickou funkci.

Pro práci dětí s loutkami považujeme za vhodné využívat maňásky, loutky plošné, hůlkové či různé předměty denní potřeby. Méně vhodné jsou marionety, kombinované loutky či loutky velkých rozměrů náročné na ovládání. Význam má vlastní výroba loutek dětmi, což přispívá k hlubšímu prožitku ze hry s loutkou. Samozřejmě jako loutku můžeme využít i oblíbené hračky dětí. Hračka je pro dítě dobře známá, snadno ovladatelná. Při práci s loutkami je možné využít různých jevištních i improvizovaných zástěn.

Loutka také může přispět ke vzniku a podporování vztahu k divadlu budoucího diváka či herce. Loutkové pohádky také zprostředkovávají dětem kontakt s literaturou.

Lze tedy konstatovat, že loutka je v edukačním procesu mateřské školy výchovným a vzdělávacím prostředkem, důležité je i estetické zpracování loutky a její zdravotní nezávadnost.

4.2 Tvořivá dramatika jako součást předškolního kurikula

Nad situací TD a jejích rolí v kurikulu se zamýšlí Somers. Ten přichází s myšlenkou, že drama a divadlo by sice mělo zůstat samostatným předmětem se svým vlastním obsahem, ale současně by také měl být kladen důraz na jeho roli ve vztahu k ostatním předmětům, jak je navrženo v národním kurikulu (Velké Británie). (Somers, 1994, s. 9–10)

S měnící se společností a její multikulturalitou roste požadavek na začlenění umělecké oblasti do vzdělávání již od mateřských škol. Podnětem proto byl přístup generálního ředitele UNESCO v roce 1999, který vedl k celosvětové diskuzi a postupným krokům implementace umění do vzdělávání. Následovala četná výzkumná šetření zabývající se významem umění ve vzdělávání. Snahy vyústily v roce 2006 ve vznik World Alliance for Arts Education. V evropském kontextu dochází ke změnám, realizují se výzkumy, vědecké konference, v roce 2007 vzniká rezoluce Council on a European Agenda for Culture, která podporuje umělecké vzdělávání a jeho vliv na rozvoj kreativity. Následuje přijetí dokumentu Word Plan for Culture 2008–2010, který potvrzuje význam uměleckého vzdělávání. V roce 2009 byla Evropským parlamentem schválena rezoluce o uměleckém vzdělávání v Evropské unii. V rezoluci je mj. požadováno, aby se umělecké vzdělávání stalo povinnou součástí všech

úrovni vzdělávací soustavy zemí Evropské unie. (Cisovská, Galetková, Káňová, Karaffa, 2010, s. 35–37)

Důležitým dokumentem je Arts and Cultural Education at School in Europe (2009). Tento dokument analyzuje aktuální stav implementace uměleckého vzdělání do vzdělávacích soustav zemí Evropské unie. Zabývá se oblastmi jako: umění a kurikulum, organizace uměleckého kurikula, doporučení pro rozvoj uměleckého a kulturního vzdělávání, hodnocení a monitorování kvality výuky, umění a kulturní výchova ve školách v Evropě, vzdělávání a odborná příprava vyučujících. Blíže se zaměříme na kapitoly věnující se kurikulu. Analýza byla realizována ve školním roce 2007/2008 a zaměřovala se na ISCED 1 a 2.

Ve většině evropských zemí je oblast uměleckého vzdělávání spravována ministerstvem zodpovědným za vzdělávání, popř. probíhá úzká spolupráce i s ostatními ministerstvy vztahujícími se k umělecké a kulturní oblasti. Dokument mj. hovoří o zavádění uměleckého vzdělávání na následujících úrovních: centrální, regionální, místní, školní. Cíle a výstupy by měly být v jednotlivých kurikulech blíže formulovány v následujících oblastech: vizuální umění, hudba, drama, tanec, mediální umění a řemesla. Formulace cílů a výstupů je v zemích poměrně různá, některé je formulují spíše obecně, jiné konkrétně. Cíle mohou být definovány pro každý rok studia nebo pro každou úroveň ISCED. (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009, s. 17–18)

Z realizované analýzy bylo také zjištěno, že země k implementaci na školní úrovni přistupují různě. Jako možnosti implementace se objevily: samostatné vzdělávací oblasti nebo integrace do různých vzdělávacích oblastí prostřednictvím průřezových témat. (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009, s. 24)

I přes tyto snahy se setkáváme v zahraniční literatuře i s kritikou implementace TD do kurikula. O'Toole (2009, s. 11–13) konstatuje, že první roky života dítěte jsou plné dramatických her. Psychologové a filozofové akcentují (mnohem více než obhájci školního kurikula) zásadní vliv těchto her na kognitivní, sensorický, emoční a pohybový vývoj během tohoto tvárného období. To autor dokládá tvrzením, že divadlo a učení hrou je utlačováno klasicky postaveným kurikulem, čemuž odpovídá i „architektonické“ rozložení prostoru škol: na hřišti si děti hrají, v učebnách se učí.

Jelikož cíle současného předškolního vzdělávání v České republice se odvíjí od kurikula na státní úrovni (RVP PV), uvádíme analýzu tohoto dokumentu z pohledu zakomponování TD a jejích prvků. Na rozdíl od RVP pro základní vzdělávání, kde je TD zpracována jako doplňující vzdělávací obor a je přítomna i v konkrétních vzdělávacích

oblastech, je v RVP PV TD rozprostřena ve všech oblastech vzdělávacího obsahu i jeho jednotlivých částech, viz příloha č. 3. Jak z analýzy vyplývá, je TD pevnou součástí vzdělávacího obsahu RVP PV. RVP PV poskytuje učiteli dostatečný základ pro aplikaci TD do edukačního procesu, a to jak edukačního prostředku, tak se na TD a její prvky může učitel zaměřit v rámci elementární dramatické průpravy prostřednictvím rozvoje základních předpokladů pro dramatické jednání i v rozvoji vztahu dítěte k jeho kulturně-sociálnímu prostředí. Učitelé mají značný prostor, jak s TD prostřednictvím vzdělávacího obsahu RVP PV každodenně pracovat. Zde je ovšem na místě se ptát, jak a do jaké míry ji učitelé využívají, zda jsou adekvátně informováni o jejím přínosu a potenciálu a co její využívání může ovlivnit.

4.3 Základní předpoklady pro dramatické jednání

V kontextu analýzy vzdělávacího obsahu RVP PV je možné konstatovat, že základní předpoklady pro dramatické jednání jsou v tomto dokumentu ukotveny v podobě cílů, vzdělávací nabídky i očekávaných výstupů. Směřují k získání a prohloubení určitých dovedností, vědomostí i postojů. Tudíž jsou zároveň základem pro jednání a orientaci v běžném životě – jsou univerzální.

Předpoklady dramatického jednání člení Macková na **A) vnitřní a B) vnější** (podmínky) a jejich podoblasti. Vychází přitom z prací Spolin (1999), O'Neill (1995).

A) Vnitřní předpoklady, které jsou chápány jako předpoklady jedince přijmout nabídnutou situaci a jednat v ní, členíme na: psychosomatické dovednosti, herní dovednosti, sociálně-komunikační dovednosti.

1. Psychosomatické dovednosti

Při dramatickém jednání využíváme jako základního komunikačního prostředku hlas a tělo. Je tedy důležité tyto dovednosti rozvíjet, kultivovat, zdokonalovat a objevovat jejich možnosti. Tím směřujeme k rozvoji schopností vyjadřovat se jimi navenek. Kromě toho také slouží k rozvoji schopností odhadovat z vnějších projevů druhých jejich prožívání. Psychosomatické dovednosti jsou také základem pro další rozvoj jedince.

Somatické neboli tělesné

Do této oblasti můžeme zařadit dech, hlas, mluvu a pohyb, poznávání vlastního těla, jeho možností. Tato oblast je zatím nejvíce propracovanou oblastí v dramatické výchově. Hlas a tělo bychom měli rozvíjet současně a prostřednictvím aktivit směřujeme k funkčnímu propojení hlasového a tělesného projevu.

Předpokladem pro rozvoj těchto dovedností jsou smyslová vnímavost a představivost, základní práce s rytmem a dynamikou v řeči i v pohybu, práce s napětím a uvolněním, koncentrace po určitou dobu. Obsah této oblasti vychází z teorie a praxe hlasové a tělesné výchovy a aplikujeme je s ohledem na věkové zvláštnosti účastníků.

Psychofyzické

Psychofyzické jednání navazuje na somatické dovednosti a je základem pro vlastní projev jedince. Jeho prostřednictvím dochází ke srozumitelnému a čitelnému vyjádření našeho vnitřního světa a pochodů, dáváme najevo, co si myslíme, co cítíme a prožíváme, ale také se učíme pochopit vnější projevy druhých.

Psychofyzické jednání se vyvíjí v průběhu života v závislosti na interakci s okolím. Díky interakci si osvojujeme a učíme se různé modely chování, které se projeví jako funkční a vhodné pro využití v konkrétní situaci. Tento princip se uplatňuje v každodenním životě i v dramatickém procesu jako prostředku experimentování, učení se, hledání řešení, prověřování apod.

2. Herní dovednosti

Aby mohlo úspěšně probíhat herní jednání, je nezbytné rozvíjet u účastníků herní dovednosti. Ty navazují na psychosomatické, prohlubují je a využívají pro další rozvoj jedince.

Herní dovednosti, které v této oblasti rozvíjíme a které jsou zároveň předpokladem pro herní jednání, jsou: dodržování pravidel, přijímání role, schopnost soustředit se po určitou dobu na činnost, směřování k řešení problému, vytváření struktury herního jednání, jednání v situaci spontánně, pravdivě, tvořivě, respektování zájmů skupiny.

V běžném životě pak tyto dovednosti přispějí k přijetí společenských norem pro určité situace a sociální role, do kterých se v každodenních situacích dostáváme.

3. Sociálně-komunikační dovednosti

Sociálně-komunikační dovednosti jsou vytvářeny průběžně a postupně při veškerých aktivitách. Komunikace a kooperace jsou nepostradatelnými předpoklady pro dramatické

jednání. Prostřednictvím těchto dovedností může skupina mj. přirozeně a plynuje dojít k tvorbě produktu (např. etud, divadelního představení) a společně jej zhodnotit.

**Pozn. Tyto základní předpoklady pro dramatické jednání také formuluje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016, s. 112–114)*

B) Vnější předpoklady/podmínky

Podle autorky je výstižnější spíše hovořit o podmínkách než o předpokladech. Stěžejní roli při jejich formulaci má učitel. Na něm záleží, jaký charakter má pracovní atmosféra. Ta by měla poskytnout adekvátní podmínky pro svobodné a tvůrčí činnosti. Učitel by také měl vytvářet příležitosti pro každého účastníka vstupovat a jednat v herních situacích a podílet se na společné tvorbě. V takovém prostředí by nemělo mít místo soupeření nebo soutěžení. Na škodu je také přehnaná sebekontrola, strach účastníků z hodnocení učitelem nebo ze zesměšnění. To vše klade nemalé nároky na učitele a je nutné si uvědomit, že dosažení adekvátních podmínek je dlouhodobý proces.

(Macková, 2004, s. 54–79)

4.4 Proces a produkt v tvořivé dramatice v předškolním vzdělávání

Jak z výše uvedeného vyplývá, TD lze vnímat jako všestranný edukační prostředek, který může zahrnovat jak samotný proces, tak i jeho produkt. Proto se v následující podkapitole budeme věnovat podrobněji právě spojení divadelně-dramatického umění a výchovy a vzdělávání v souvislosti s procesem a jeho případným produktem, a to v kontextu současné mateřské školy.

V rámci definování oblastí výchovného dramatu a definování vztahu mezi produktem a procesem byly na 2. mezinárodním kongresu Drama a divadlo s dětmi formulovány následující pracovní oblasti:

- výchovné drama omezující se na skupinovou zkušenost;
- proces s pozorovateli, kteří jsou přítomni, aby sdíleli zkušenost, ale nesmějí ji narušovat;
- proces vedoucí k momentu, ve kterém se jeho účastníci rozhodnou zpřístupnit svou zkušenost ostatním lidem;
- proces, ve kterém jsou účastníci od jeho začátku rozhodnutí předvést svou zkušenost obecenstvu.

Každá z těchto oblastí je sama o sobě ucelená, je ovšem možné přecházet z jedné oblasti do druhé podle potřeb a možností skupiny. (Amatérská scéna, 1977, s. 9)

Co se týče **dramatu a divadla**, Valenta tyto pojmy vysvětluje následovně: drama je ...“(převážně) psaná (literární) umělecká reflexe světa...” Ta obsahuje sdělení, uspořádané do děje, středem událostí je obvykle konflikt (zápletka) a zúčastněné postavy jej musí řešit. Způsob sdělení je především řeč, promluvy či jiné jednání. (Valenta, 2008, s. 41–42)

Divadlo Valenta definuje jako hru, která vytváří fikci, zobrazuje něco aktuálně „tady a teď“. Tato hra probíhá v určitém čase a místě za pomoci materiálních a technických prostředků, a to za účelem, aby diváci mohli děj sledovat pro poučení, potěšení atd. (Valenta, 2008, s. 42) Divadlo a drama existují v symbióze.

Valenta upozorňuje na to, že bychom vždy měli sledovat pedagogický cíl za účelem rozvoje hráčů (dětí). Pokud tento důležitý aspekt opomeneme, pohybujeme se sice v širším pojetí dramatické výchovy, ale směřujeme primárně ke vzniku produktu. Naším cílem by přitom měl být samotný proces – tedy aktivity opírající se a čerpající z divadla a dramatu, který ovšem sleduje zážitek a rozvoj hráčů (dětí), nikoliv onen závěrečný produkt – divadelní produkci. (volně podle Valenty, 2008, s. 43).

Macková v této souvislosti hovoří o **dramatickém procesu a procesu inscenační tvorby**, které tvoří jádro dramatické výchovy. Mezi jejich společné rysy jistě patří dramatické jednání jako základní vyjadřovací a sdělovací prostředek, prostředek k poznávání sebe sama i okolního světa. Procesy ovšem využívají odlišné postupy.

Dramatický proces primárně nesměřuje k vytvoření jevištního tvaru, ale smyslem je vstupování do různých herních situací a jednání v nich. Tím dochází k získávání nové zkušenosti a rozšiřování poznání. Tento proces nemá diváky, je neopakovatelný, založený na principu svobodné a spontánní aktivity účastníků. Účastníci ale dodržují stanovená pravidla, v rámci kterých spolupracují, komunikují, kreativně tvoří a také mohou vstupovat do rolí.

Dramatický proces využívá jako své základní prostředky a postupy herní jednání v situacích; to vyžaduje adekvátní podmínky a pomůcky. Velice důležitou roli hraje atmosféra, v níž panuje vzájemná důvěra, prostor pro experimentování, kooperaci atd. Důležitou součástí dramatického procesu je hodnocení proběhlého herního jednání s cílem zpracování zážitku, nacházení paralel v běžném životě, vyjádření témat i sebereflexe účastníků. Hodnocení probíhá za využití nejrůznějších metod.

Proces inscenační tvorby postupně směřuje ke vzniku jevištního tvaru – produktu – prostřednictvím kterého herci komunikují s divákem, produkt může být opakován.

Obsahuje etapy:

- Tvorba inscenačního tvaru: směřuje k seznamování účastníků s postupy kolektivní divadelní tvorby a jednotlivými divadelními profesemi (dramaturgie, režie, scénografie, hudba, zvuk, světlo). Primárním cílem nemusí být produkt, který by byl veřejně předváděn. Jedná se spíše o inscenační pokusy uvnitř skupiny, přičemž diváky těchto pokusů jsou sami účastníci.

Zda tento proces povede k vytvoření jevištního tvaru a veřejné produkci, to závisí na učiteli a na specifikách skupiny dětí. Veřejným vystoupením je výsledek společné práce účastníků prověřen diváky, kteří se neúčastnili procesu jeho vzniku. Tato etapa je realizována převážně v rámci hodin dramatické výchovy.

- Tvorba jevištní postavy prostřednictvím postupů herecké práce směřuje k posílení hereckého projevu účastníků za respektu vývojových specifík dané skupiny. Nejsilnějším prvkem tohoto hereckého projevu je osobnost každého účastníka. U mladších dětí v této etapě využíváme hry, s přibývajícím věkem pak směřujeme k roli.
- Komunikace s diváky, tvůrci a spolutvůrci produktu předkládají divákům výsledek své tvorby. Herci komunikují s divákem prostřednictvím komunikace mezi jednajícími postavami. (Macková, 2004, s. 16–17)

Nad vztahem procesu a produktu se zamýšlí i Machková. Veřejné vystupování divadelního typu do dramatické výchovy patří jako jedna z možných cest pro naplnění pedagogických cílů. Pokud je však i v rámci amatérských snah hlavním cílem tvorba produktu, jde o divadelní umění. Tomuto cíli je pak vše podřízeno, včetně využitých metod, odborné připravenosti herců a jejich průpravy. Produkt je nadřazen procesu.

V dramatické výchově je ale produkt přizpůsoben pedagogickým cílům.

Metody, techniky, žánry, způsoby práce s látkou, které jsou aplikovány v obou přístupech, mohou být podobné, ba i stejné, mají však jinou vnitřní hierarchii a identitu.

Machková dále konstatuje, že při řešení této otázky existují různé odlišnosti, většina přístupů u nás i ve světě se ale shoduje v tom, „že v práci s dětmi a mládeží je v centru pozornosti proces, který má cílovou hodnotu, a že také bez něho nelze dosáhnout kvalitního produktu“.

(Machková, 2007a, s. 60)

Palarčíková upozorňuje, že proces inscenační tvorby má své zákonitosti a každá skupina si volí optimální cestu k produktu. Co by ale mělo být společným rysem všech postupů, je vzájemná spolupráce dětí ve všech dílčích krocích procesu. (Palarčíková, 2001, s. 126)

Divadlo hrané dětmi využívá tvořivost zúčastněných dětí, kdy produkt (představení) je výsledkem kolektivního procesu dramatické hry. (Zentko, Chanasová, 2011, s. 61)

Aplikace TD by neměla zasahovat do mimoškolního času dětí, ale měla by být součástí naplánované práce v rámci edukačního procesu; to vše ovšem za předpokladu, že by nebyly požadovány předváděcí ukázky práce s dětmi. Je tedy pravděpodobné, že přinejmenším na Vánoce a na jaře budou připravovány speciální kreativní programy. (Ward, 1947, s. 244)

Z pohledu předškolního vzdělávání poskytuje dramatický proces v mateřské škole bezpečný prostor, ve kterém si mohou děti ověřovat a prozkoumávat získané a prožité události a vytvářet nové podle své představivosti a fantazie; to vše za předpokladu dodržování základních stanovených pravidel třídy. V tomto prostoru mohou děti vstupovat do různých rolí a řešit situace, které jsou jim zatím vzdáleny.

S inscenační tvorbou se v mateřských školách stále můžeme setkat v rámci „nacvičování“ krátkého divadelního představení na besídky či pásem básní a písní u příležitosti svátků či reprezentaci školy na různých kulturních akcích. O vhodnosti této aplikace principů divadla a dramatu v předškolním vzdělávání lze vést spekulace, jelikož se zde vytrácí primární cíl dramatického procesu směřující k přirozenému, všestrannému rozvoji dítěte v důvěrném prostředí dětské skupiny.

Pokud tedy směřujeme ke vzniku onoho produktu, měli bychom dodržovat určitá pravidla, ty formuluje např. Novotná (2010, s. 22):

- Dítě by primárně nemělo mít masku na obličeji (pokud to tedy není režijní záměr), a to z toho důvodu, aby se mohlo co nejpřirozeněji vyjadřovat.
- Dítě by mělo být v představení aktivní, ne jen „držák kulis“.
- Všechny děti by měly mít svoji roli, kterou v představení hrají, v rámci níž jednájí.
- Každá rekvizita by měla mít na scéně svůj smysl, účel.

Ze zásad vyplývá, že i v klasickém představení připravovaném na besídku či jinou akci, by dítě mělo mít prostor pro vlastní aktivitu a sebe prezentaci, všechny děti by měly mít pokud možno stejně obsáhlou roli, pravidla, která jsou pro představení nastavena, by měla být srozumitelná.

I přes tyto zásady lze konstatovat, že při práci s dětmi předškolního věku pomocí TD a jejích prvků nemusí být pro učitele prioritou produkt (tedy představení, besídka, pásmo), ale spíše samotný proces, při kterém dochází k přirozenému a všestrannému rozvoji dítěte.

Tento proces i přesto může spontánně vyústit v produkt, v němž sami děti jsou hybateli situace a tvůrci onoho produktu, byť jsou jejich diváky ostatní děti ze třídy. Tento produkt sice neobsahuje atributy divadelního představení, ale je to vhodný základ pro další pokroky a motivaci směřující v budoucnu k inscenační tvorbě dětí. Díky tomu jsou také rozvíjeny výše uvedené oblasti základních předpokladů pro dramatické jednání.

4.5 Osobnost učitele mateřské školy se zaměřením na tvořivou dramaturgii

Osobnost učitele má jistě nesporný vliv na kvalitu a průběh edukačního procesu, jak bylo nastíněno v předchozích kapitolách. To platí i pro oblast TD a jejího využívání v předškolním vzdělávání. Bez zájmu učitele o TD nelze předpokládat, že její metody bude aplikovat. TD má totiž na učitele specifické požadavky, jak vyplývá z podstaty propojení vzdělávání, výchovy a dramatického umění.

Valenta, J. se v tomto kontextu zmiňuje o roli vedoucího následovně: „*Výchovná dramaturgie je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a sdělování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání.*“ (Valenta, 1994, s. 28)

Machková upozorňuje i na schopnost učitele reflexe a sebevzdělávání se. Učitel při projektování vzdělávacího obsahu zvažuje i to, co on sám může nabídnout, své silné i slabé stránky, svoji osobní vybavenost, a podle toho modifikuje volbu cílů, metod, obsahu. Musí své vědomosti zhodnotit a zvážit, co je schopen se pro aplikaci dramatické výchovy do edukačního procesu doučit, doplnit. Nejedná se ovšem pouze o znalost dramatické výchovy, ale i příbuzných oborů, jako je hudba, výtvarné umění, literatura nebo společenské vědy. (Machková, 2007a, s. 37)

O osobnosti učitele dramatu, dramatické výchovy či TD hovoří zahraniční i čeští autoři. V disertační práci se primárně zabýváme učitelem mateřské školy a jeho pojetím TD. Přesto se domníváme, že v obou těchto profesích lze vysledovat společné rysy právě v kontextu využívání TD.

Ward již v roce 1947 opodstatnění práce učitele TD výstižně obhájí: „...*Pokud by drama nebylo takové fascinující dílo, nikdo by se do této profese nepouštěl*“. Dodává, že stále roste počet mladých lidí po celé zemi, kteří se touto oblastí zabývají a tvoří hry a programy. (Ward, 1947, s. 243)

Od učitele TD se očekává např. kreativita, tvorba programů, her, důsledná a časově náročná příprava. Osoba, která nemá hluboký zájem o děti a respekt k nim, by se neměla pokoušet je vzdělávat. Pokud o děti nemá učitel zájem, bude podrážděn jejich překypující energií a nedostatkem koncentrace. Jestliže bude děti považovat za zajímavé osobnosti se svými problémy a možnostmi a bude se snažit jim porozumět, setká se i jeho pedagogické úsilí s ohromným zájem. (Ward, 1947, s. 243–244)

Ward také formuluje „očekávání“ od učitele TD jako: znalost stavby hry, techniky a filozofii „dělání her“. Učitel by také měl přispívat svým chováním demokratické společnosti a v tomto směru vést i své vzdělávání. Dětem je učitel nápomocen při orientaci v hodnotách, podporuje jejich kreativní myšlení, socializaci, rozvíjí ochotu ke spolupráci, vzdělání realizuje v souladu se zájmy dětí, rozvíjí jejich řeč. (Ward, 1947, s. 244–257)

Nad osobností učitele dramatické výchovy se zamýšlí i Kořátková. Autorka formuluje **dvě roviny vybavenosti učitele:**

A) Základní profesní vybavenost

V první rovině autorka vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivismu. Z humanistických principů se k této rovině vztahují teze, jako jsou důvěra v člověka, jeho vitalita, naplňování jeho potenciálu. Lidská charakteristika, vycházející z tohoto filozofického a psychologického směru, by měla být zakomponována do osobnosti učitele. Ten by svoji pedagogickou práci měl v těchto intencích vést.

V oblasti pragmatické pedagogiky spatřujeme jako stěžejní pro učitele základní zdroje výchovy k demokracii. Učitel rozvíjí u dětí kritické myšlení, tvoří prostředí pro experimentování, ověřování, vše založené na vlastní zkušenosti.

V konstruktivistickém pojetí vychází učitel z předpokladu, že dítě již „něco ví“ a s tímto faktem pracuje, dítě poznatky dále obohacuje ve spolupráci s učitelem a kolektivem. Učitel vytváří takové podmínky, aby poznatky, které chce dítěti předat, korespondovaly s jeho zkušeností, aby dítě mělo prostor pro tvořivé zpracování nových informací. Dítě je při vlastní práci aktivní, volí různé varianty řešení, formuluje závěry nebo se o to pokouší. (Kořátková, 1998, s. 219–220)

B) Speciální vybavenost pro dramatickou práci

1. Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově, kdy je učitel účastníkem skupiny, vytváří příznivé klima, věří v potenciál skupiny, má zájem

o každého člena skupiny, jeho chování je kongruentní, je empatický, tolerantní, uvolněný atd.

2. Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci.

Učitel by měl zvládat techniku řeči, improvizovat, přijmout roli a jednat v ní, použít neverbální a pohybové vyjádření, tvořivě reagovat a podněcovat nové situace, být schopen reflexe, osvojovat si didaktické zásady, metody, techniky dramatické výchovy, orientovat se v literatuře, zvládnout základy pro dramaturgickou a režijní práci, získávat dramatizační zkušenosti. (Koťátková, 1998, s. 221–222)

**Pozn.: Z autorčina přístupu jsme vycházeli při formulaci oblastí rozhovoru a při tvorbě záznamových archů pro pilotáž.*

Jak z uvedeného vyplývá, základní profesní vybavenost by měla být samozřejmostí i pro učitele mateřské školy. Stejně tak se předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce nemusejí vztahovat pouze k aplikaci TD a vnímáme je také jako samozřejmou vybavenost učitele. Pokud chce učitel vhodně pracovat s TD nebo jejími prvky, považujeme za vhodné osvojení základních dovedností pro vlastní dramatickou práci.

Styly učitelova vedení v rámci tvořivé dramatiky

I přesto, že k principům dramatické výchovy patří svoboda a tvořivost, neobejde se bez učitelova odborného vedení a řízení, kdy učitel vědomě nakládá s cíli, vzdělávacím obsahem a příslušnými metodami. Zároveň by učitel měl být tvořivý a komunikativní. Úspěšnost práce s dramatickou výchovou tedy závisí i na tom, jak učitel edukační proces vede, jak prezentuje svoje připravené aktivity, jak se při tom chová. Způsob jakým učitel „zadá“ aktivity má úzký vztah k naformulovaným cílům, prostřednictvím aktivit se cíl uvádí v život. Tímto chceme upozornit na důležitou roli učitele i jeho pedagogického projektování, během kterého si stanovuje nejen cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy, ale také pracuje s motivací a formuluje metodický postup se všemi náležitostmi. (Machková, 2007b, s. 66, 68)

Machková rozlišuje dva krajní typy: **direktivní** – založený na přesně vymezeném systému kroků a na klasifikaci; **interaktivní** – pracující s partnerským dialogem mezi učitelem a dětmi. (Machková, 2007b, s. 66) Z pohledu současného nejen předškolního vzdělávání je direktivní přístup překonán interaktivním.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pohledy na dělení. Níže představujeme dva možné pohledy, které jsou založeny na aktivitě učitele. **První** je založen převážně na verbálním projevu učitele, díky kterému se usměřňuje edukační proces. **Druhý** vychází ze zapojení učitele do skupiny. Každá z oblastí má své dílčí prostředky.

A) Vedení převážně založené na verbálním projevu učitele

Mezi nejčastější verbální prostředky, které učitel může využít nejen při aplikaci dramatické výchovy, je instrukce, dialog, diskuze, otázky, boční vedení, prezentace textu a vyprávění. Blíže se zaměříme na boční vedení a vyprávění, které od učitele vyžadují hlubší nastudování a přípravu. (Machková, 2007b, s. 69)

Boční/ vnější vedení je typické právě pro aplikaci dramatické výchovy i v dalších uměleckých oborech (např. tanec). Boční vedení je založeno na verbálním projevu učitele – souvislém, nebo přerušovaném. Učitel stojí mimo hru, sleduje skupinu, atmosféru, vývoj aktivity a flexibilně reaguje. Boční vedení klade nároky na hlasovou techniku učitele. Měli by jej srozumitelně slyšet všichni účastníci, jeho slovní projev by měl být klidný, příjemný, plynulý. Boční vedení je kvalitní tehdy, když účastníci přistoupí na kooperaci s učitelem, vnímají jeho projev jako jejich „vnitřní hlas“ a udrží svoji pozornost u aktivity. (Machková, 2007b, s. 74–75)

Machková upozorňuje, že vnější vedení klade na učitele nemalé nároky, učitel by měl rychle rozpoznat, co se ve skupině děje, předvídat možný vývoj situace ve skupině, neměl by dětem vnucovat svoje vize. Kromě toho pojmenovává i nevýhody bočního vedení – učitel stojí mimo skupinu, neprožívá totéž co skupina, což může znesnadnit jeho odhad vývoje situace. (Machková, 2004, s. 114–115)

Vyprávění – uplatňuje se při práci s příběhem, kdy učitel potřebuje udržovat plný kontakt s účastníky, silně je zaujmout, udržet jejich pozornost. Vyprávění je vhodné při práci s mladšími dětmi či nezkušenými hráči. Další formou může být předčítání, při výběru předlohy bychom měli volit takový text, který zaujme sám o sobě, jelikož učitel nemůže udržet takový kontakt s účastníky jako v předešlém případě. Obě metody vyžadují učitelovu přípravu, či dokonce „nácvik“. (Machková, 2007b, s. 75–76)

V mateřské škole se při aplikaci TD můžeme setkat jak s bočním vedením (např. při hudebně pohybových hrách), tak s vyprávěním (např. při motivaci a navození atmosféry); předčítání je pak typickým rituálem před odpoledním odpočinkem.

B) Učitel v roli

Specifický způsob vedení, bez kterého se TD neobejde, je *učitel v roli* – tzv. *vnitřní vedení*.

Morganová, Saxtonová (2001, s. 54) ji považují za nejefektivnější z těchto důvodů: učitel se účastní společně se skupinou aktivity, sleduje průběh aktivit a proces získávání zkušeností účastníky. Je přímo napojen na vnitřní rytmus práce skupiny, kontroluje napětí, podporuje, povzbuzuje, udržuje otevřenou komunikaci. Může sdílet spolu se skupinou všechny její objevy, zkušenosti, poznání. Pro skupinu má tato metoda také určité výhody, pokud jsou na to účastníci připraveni, přenechává jim učitel určité pravomoci a zodpovědnost, ujmají se vedení skupiny, činí společná rozhodnutí. Učitel v roli také poskytne účastníkům neobvyklý prostor pro vyjádření různých postojů, emocí, pohledů na stejnou věc, a to vše v bezpečí role.

Učiteli v roli se věnuje i Valenta a formuluje funkce a cíle učitele v roli:

- Je účasten hry, může ji sledovat, řídit, posunovat zevnitř, pomáhat jednotlivcům.
- Může účastníky poměrně rychle a efektivně dostat do hry.
- Nabízí účastníkům modely úrovně hraní, komunikace apod. – v podstatě poskytuje kód hry, což jim usnadní orientaci ve hře, potažmo i v běžném životě.
- Předkládá určité výzvy, problémové situace, které účastníci řeší.
- Učitel v roli vnáší do hry napětí, kontrast, překvapení, vyhocení, překážky.
- Umožňuje účastníkům jiný pohled na jejich učitele. (upraveno podle Valenta, 2008, s. 311–312)

Vnitřní vedení klade na učitele taktéž nemalé požadavky – učitel osciluje mezi posláním učitele a aktivním účastníkem skupiny. To znamená, že učitel by měl být schopen současně jednat v roli a současně zůstat učitelem. Také by ale měl být ve své roli přesvědčivý, aby jej skupina akceptovala jako postavu a „spoluhráče“. To sebou nese i možné riziko, že se učitel svojí rolí nechá příliš pohlit. Učitel by se měl vyvarovat během práce v roli hodnocení skupiny, poskytování návodů „jak“. Učitelovy pokyny by měly směřovat pouze k tomu, „co“ mají účastníci dělat. (Macková, 2004, s. 116)

V podmínkách mateřské školy má jistě tato metoda široký prostor pro své uplatnění. Učitel běžně vstupuje do role, a to nejen pro navození situace, využívá všechny funkce s ohledem na věkové zvláštnosti dětí.

Svobodová, Švejdová upozorňují i na vhodné podpoření role kostýmem či kostýmním prvkem, což učiteli a dětem poskytne lepší orientaci ve hře. Učitel se často potřebuje rychle proměnit v konkrétní postavu, k tomu může použít znak (např. šátek, klobouk). Takto jednoduchý znak umožňuje i velkou variabilitu – učitel může např. tímto znakem

proměnit dítě v danou postavu. Autorky také upozorňují na to, že v dnešní materiálně přesycené době je jednoduchý kostýmní prvek přínosnější než bohaté kostýmy. (Svobodová, Švejdrová, 2011, 78–80) Troufáme si dodat, že nejen při běžných aktivitách s dětmi, ale třeba i při přípravě besídky či pásem je někdy „méně více“.

Jiný pohled na styly vedení poskytuje Somers. Učitelé by si měli vytvořit takový způsob **přístupování k účastníkům**, který poskytne oběma skupinám dostatečný pocit komfortu a současně si uchovají atributy nezbytné pro roli „učitele“. Pro práci s dramatem je také vhodné, aby učitelé byli sebevědomí a účastníci je respektovali. Učitelé jsou také důležitými prostředníky mezi látkou (či náměty) a účastníky. Zájem a nadšení pro daný materiál učitelé vyzařují a přenáší na účastníky, tím jim zprostředkovávají nové poznání, zkušenost, objevování. (Somers, 1994, s. 45, 46)

Při samotné práci by měli být hnací silou situace účastníci, kteří s učitelem sdílejí své zkušenosti, učitel klade otázky, může zpochybňovat názory skupiny, pomáhá s reflexí jejich práce. Bolton (in Somers, 1994, s. 45) tvrdí, že drama by mělo spojit touhy skupiny se záměry učitelů. V tomto kontextu můžeme narazit na křehkou rovnováhu mezi potřebou učitele podporovat spontánní, tvořivé a upřímné reakce účastníků a potřebou vytvořit dobré pracovní podmínky pro všechny. Toho může učitel dosáhnout díky nastolení pravidel, jejichž dodržování je důležité především na začátku práce se skupinou. Postupem času se pak z těchto pravidel stane přirozená součást práce skupiny, díky které vznikne funkční a tvůrčí prostředí. (Somers, 1994, s. 45, 46)

Učitelovy postupy vhodné pro nastolení funkčního prostředí:

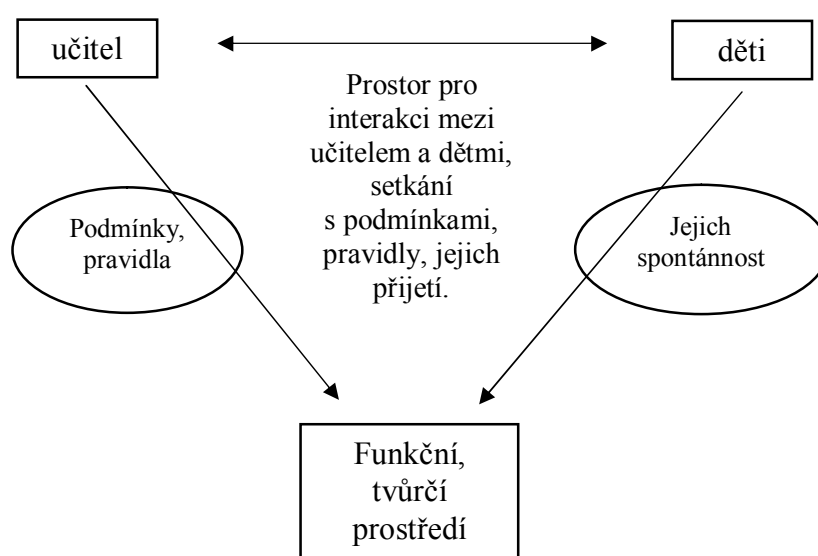
- Zabezpečit strukturu a pořádek během edukačního procesu.
- Povzbudit rozjímání o hodnotném materiálu.
- Dát najevo skutečný zájem a úctu k práci účastníků.
- Rozvíjet schopnosti jednotlivců na maximum.
- Naslouchat skupině a reagovat.
- V případě potřeby využít adekvátní sankce.
- Zajistit, aby se jedinci nepouštěli do práce, ve které pravděpodobně selžou.
- Být flexibilní při projektování vzdělávacího obsahu.
- Zajistit technické pomůcky, které jsou bezpečné a o kterých účastníci vědí, jak je efektivně využívat.
- Znat různé strategie pro rozšíření a obohacení své práce.

- Chápat význam a smysl vystoupení.
- Představovat dramatické umění ve škole a v dané lokalitě.
- Vyhodnocovat úspěšnost organizace a strategie vzdělávání.
- Navštěvovat divadlo.
- Pracovat v roli.

(Somers, 1994, s. 45–51)

Myšlenky Somerse jsme znázornili pomocí schématu a převedli do prostředí současné mateřské školy.

Schéma č. 3 Utváření funkčního a tvůrčího prostředí v současné mateřské škole



(volně podle Somers, 1994, s. 45)

Učitel je důležitým spolutvůrcem atmosféry, podmínek i pravidel konkrétní třídy. Aby jeho práce s TD nesklouzla v chaos, je vhodné naformulovat určitá pravidla. Ta by ovšem měla respektovat spontánnost a tvořivost dětí. Díky vzájemné interakci a konfrontaci učitele a dětí pak společně dochází k utřibení a přijetí pravidel. To, že se děti na jejich tvorbě (např. prostřednictvím výtvarného zpracování či jejich zdramatizováním) podílejí, přidá pravidlům na významnosti a důležitosti. Funkčně nastavená pravidla pak poskytnou dětem i učiteli prostředí, ve kterém dochází k přirozenému a spontánnímu rozvoji dětí; to také učiteli umožní sledovat děti a jejich pokroky v co možná nejautentičtějším prostředí, jaké je možné v mateřské škole navodit.

Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky

Stejným procesem vzniku pojetí prochází i vytváření učitelova pojetí TD. Budoucí učitel mateřské školy se s TD setkává při studiu na středních školách, vyšších odborných školách nebo až při vysokoškolském studiu, první zkušenosti může získat již v mateřské či základní škole, kde se TD postupně stává součástí edukačního procesu. Při vysokoškolském studiu oborů Učitelství pro mateřské školy se student seznamuje se základními principy, které si ověřuje v rámci své pedagogické praxe. Po vstupu do praxe přichází začínající učitel do pedagogické reality a setkává se s pravidly i stereotypy dané školy, které jsou konfrontovány s osobností učitele i s jeho nabytými vědomostmi, které získal během své přípravy na budoucí povolání. I při setkání s TD pak dochází k ohodnocení „užitečnosti a potřebnosti“ této oblasti. Důležitým aspektem při učitelově volbě je jeho osobnost a vlastnosti samotného pojetí.

Lze konstatovat, že pro aplikaci TD do předškolního vzdělávání by učitel měl být nejen erudovaným odborníkem v oblasti předškolní pedagogiky, psychologie, pedagogické diagnostiky a TD, ale také člověk empatický, flexibilní, komunikativní, schopný improvizace, otevřený novým podnětům se zájmem o oblast TD. Kromě toho je také nutné si uvědomit, že využívání TD jako prostředku pro všestranný rozvoj dítěte je poměrně časově a organizačně náročné, s čímž by měl učitel při přípravě své pedagogické práce počítat.

Pro potřeby disertační práce uvádíme poslední determinantu, za kterou považujeme vztah učitele k TD.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Na základě zpracování teoretické části jsme přistoupili ke zpracování a představení empirické části a jejích kapitol.

Empirická část disertační práce kombinuje na základě sekvenční metodologické triangulace kvalitativní a kvantitativní postupy. Je strukturována do 5 kapitol a jejich subkapitol.

Nejprve se autorka věnuje představení výzkumu, stanovuje výzkumný problém, cíle práce, výzkumné otázky, hypotézy a etické aspekty výzkumu.

Kapitoly jsou strukturovány podle fází výzkumu. Kapitola věnována kvalitativně orientované pilotáži představuje její design a následně vyhodnocení.

V předvýzkumu je ověřena validita a vhodnost využití metod pro verifikaci hypotéz. V kapitole věnující se vlastnímu výzkumu je pak představen výzkumný soubor, výzkumný nástroj a výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. Dále je jako jeden z výstupů disertační práce představena vytvořená klasifikaci učitelova pojetí TD.

V rámci diskuse pak autorka hodnotí dosažení stanovených cílů, věnuje se přínosu pro pedagogiku jako vědu a pedagogickou a praxi.

5 Výzkum a jeho představení

Oblast výzkumu:

Tvořivá dramatika v podmínkách současné mateřské školy

Výzkumný problém:

Ovlivňují vybrané determinanty učitelovo pojetí TD a její využívání jako vzdělávací strategie v podmínkách současné mateřské školy?

Hlavní cíl:

Zjistit učitelovo pojetí a využívání TD jako edukačního prostředku podporující všestranný rozvoj dítěte předškolního věku. Zjistit vliv zvolených determinant na učitelovo pojetí TD v podmínkách současné mateřské školy.

Pojetí TD přitom pro potřebu disertační práce definujeme jako: *komplex pedagogických názorů, vztahů k TD a argumentů, které je zdůvodňují*. Při definici pojetí TD vycházíme z definice Mareše (2013, s. 455).

**Pozn. Pro specifikaci pojetí se v rámci formulací výzkumných otázek přikláníme ke spojení učitelovo využívání TD v edukačním procesu.*

Dílčí cíle empirické části

- Prostřednictvím metodologické triangulace ověřit, které z definovaných determinant ovlivňují učitelovo pojetí TD.
- Analyzovat, zda mohou zvolené determinanty pozitivně i negativně ovlivnit učitelovo pojetí TD.
- Vyhodnotit získaná data a na jejich základě vytvořit klasifikaci učitelova pojetí TD.

Z dílčích cílů se odvíjí cíle pilotáže a předvýzkumu, které jsou dále v těchto fázích výzkumu rozpracovány.

Výzkumné otázky

- Ovlivňuje věk učitele využívání TD v edukačního procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje délka pedagogické praxe učitele využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje dosažená úroveň formálního vzdělávání učitelovo teoretické povědomí v oblasti TD?
- Ovlivňuje dosažená úroveň formálního vzdělávání učitele využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňují individuální vlastnosti učitele jeho vztah k TD? (sledovaný aspekt typologie temperament)
- Má vztah učitele mateřské školy vliv na využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňují podmínky vzdělávání na pracovišti učitele (podpora ze strany vedení, materiální zabezpečení v oblasti TD) jeho využívání TD v edukačního procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje DVPP využívání TD u edukačního procesu předškolního vzdělávání?

Hypotézy

Na základě stanovených cílů práce a výzkumných otázek přistupujeme k formulování věcných hypotéz, a stanovujeme nulové a alternativní hypotézy.

H1: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a věkem učitelů je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na věku učitelů.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na věku učitelů.

H2: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a délce pedagogické praxe učitelů je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na délce pedagogické praxe učitelů.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na délce pedagogické praxe učitelů.

H3: Teoretická připravenost učitele v oblasti TD je závislá na jeho stupni dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Teoretická připravenost učitelů v oblasti TD nesouvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Teoretická připravenost učitelů v oblasti TD souvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H4: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy učitelem je závislá na stupni jeho dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy nesouvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelů v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy souvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelů v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H5: Učitelé extroverti mají k TD pozitivnější vztah než učitelé introverti.

H0: Učitelé introverti mají k TD stejný vztah jako učitelé extroverti.

HA: Učitelé extroverti mají k TD pozitivnější vztah než učitelé introverti.

H6: Mezi mírou využívání TD v edukačním procesu mateřské školy učiteli a vztahem učitelů k TD je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na vztahu učitelů k této oblasti.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na vztahu učitelů k této oblasti.

H7: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD více, než učitelé bez takové podpory od vedení školy.

H0: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD stejně jak učitelé bez takové podpory od vedení školy.

HA: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD více, než učitelé bez takové podpory od vedení školy.

H8: Mezi využíváním metod a organizačních forem podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy a DVPP v oblasti TD je vztah.

H0: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy stejně jak ty, které DVPP neabsolvují.

HA: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy více, než ty, které DVPP neabsolvují.

Prostřednictvím **metodologické triangulace** využijeme kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod. Pro potřeby našeho výzkumu je vhodné použít sekvenční triangulaci. Ta je využívána v případech, kdy výsledky jedné metody jsou podstatné pro další metodu. Studie kvalitativní metodou bude dokončena před započítím studie následující metody. (Hendl, 1997, s. 80)

Pro potřebu disertační práce použijeme schéma qual → QUAN. Výzkum je primárně kvantitativně orientovaný a kvalitativní metoda se použije pro sledování a získání dat potřebných pro sestavení výzkumného nástroje – nestandardizovaného dotazníku. (upraveno dle Hendl, 1997, s. 80, 81)

Prostřednictvím kvalitativně orientované pilotáže budou získána výchozí data pro kvantitativně orientované výzkumné šetření.

5.1 Etické aspekty výzkumu

Výzkum kombinuje kvalitativní i kvantitativní postupy, což s sebou přináší i specifické požadavky na výzkumníka v oblasti etických aspektů.

V rámci pilotáže byl realizován hloubkový rozhovor, kdy účastníci dali souhlas s jeho realizací a nahráváním na diktafon i s realizací pozorování a zaznamenávání edukační reality na videokameru. Souhlas byl sdělen na diktafon v rámci rozhovorů. Účastníkům byla nabídnuta při rozhovorech anonymita. Výzkumník se také informoval o souhlasu rodičů dětí z důvodu natáčení edukační reality na videokameru. Ve všech mateřských školách, kde byla pilotáž realizována, je informovaný souhlas rodičů založen v interní dokumentaci školy. Z důvodu anonymity nemůže být informovaný souhlas rodičů dětí součástí příloh disertační práce. Účastníci byli také ujištěni, že bude zachována jejich anonymita a veškerá data budou použita pouze pro potřeby výzkumu disertační práce, popř. pro další vědecké statě autorky. Účastníci také byli informováni o tom, že z výzkumu mohou kdykoliv odstoupit.

Výzkumník se v rámci kvalitativních postupů choval neutrálně, vyvaroval se jakýchkoliv náznaků hodnocení výroků respondentů a vysledovaných dat, choval se klidně, aby nenarušil průběh edukační reality a tím nezkrslil získaná data. (volně podle Miovský, 2006, s. 277 – 283)

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu byl formulován anonymní dotazník a oslovení učitelé běžných mateřských škol se do výzkumu zapojili na základě dobrovolnosti.

6 Pilotáž

Pilotáž je kvalitativně orientovaná. Na základě dat získaných v pilotáži jsme vytvořili výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – nestandardizovaný dotazník.

6.1 Design pilotáže

Cíle pilotáže:

- Sestavit záznamový arch pro zúčastněné pozorování edukační reality.
- Vytvořit a ověřit baterii otázek pro polostrukturovaný rozhovor.
- Prostřednictvím otevřeného kódování a konstantní komparace vyhodnotit data pro specifikaci determinant ovlivňující učitelovo využívání TD.
- Na základě vyhodnocení dat ze zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru sestavit výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – nestandardizovaný dotazník.

Výzkumné otázky:

- Využívají učitelé TD jako výchovně-vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání?
- Jaké výchovně-vzdělávací metody učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké výchovně-vzdělávací metody učitelé při aplikaci TD využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké metody TD učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké organizační formy učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké organizační formy učitelé využívají při práci s TD při každodenní práci s dětmi?
- Které determinanty ovlivňují práci učitele při využívání TD jako edukačního prostředku v současné mateřské škole?

Volba výzkumného vzorku:

Místo realizace: běžné mateřské školy v Olomouckém kraji.

Metoda volby výzkumného vzorku: metoda sněhové koule.

Plánovaný počet oslovených učitelů běžné mateřské školy: 5.

Metody sběru dat:

- hloubkový, polostrukturovaný rozhovor, (viz příloha č. 4)
- zúčastněné pozorování. (viz příloha č. 6)

Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor

V rámci rozhovoru jsou sledovány dvě oblasti a v nich naformulované kategorie se zaměřením na sledované determinanty.

I. oblast pedagogicko-didaktická:

- výchovně-vzdělávací metody,
- organizační formy,
- využívání předmětů a didaktických pomůcek,
- prostředí mateřské školy,
- práci s kurikulem,
- sebereflexe učitele.

II. oblast tvořivé dramatiky:

- základní teoretické povědomí o tvořivé dramatice,
- metody TD,
- kombinace výchovně-vzdělávacích metod a metod TD,
- organizační formy při aplikaci TD,
- aplikace TD během dne v mateřské škole,
- využívání předmětů a didaktických pomůcek,
- prostředí mateřské školy,
- sebereflexe učitele.

**Pozn. V průběhu realizace se vyskytla potřeba sledovat i další oblast – DVPP.*

Zúčastněné pozorování

V rámci zúčastněného pozorování jsou sledovány obdobné oblasti jako u rozhovoru a v nich naformulované kategorie se zaměřením na sledované determinanty.

I. oblast pedagogicko-didaktická:

- výchovně-vzdělávací metody,
- organizační formy,
- práce s kurikulem (soulad mezi dokumenty),
- využívání předmětů a didaktických pomůcek,
- prostředí mateřské školy,

- flexibilita učitele,
- přístup k dětem.

II. oblast tvořivé dramatiky:

- vstupování učitele do role,
- udržení role,
- úrovně rolí,
- práce s kurikulem v kontextu TD,
- práce s časoprostorem a imaginací,
- neverbální a verbální komunikace,
- použité metody TD,
- vstupování do rolí dětmi,
- využívání předmětů a didaktických pomůcek,
- prostředí mateřské školy,
- improvizace.

**Pozn. Data budou, se souhlasem zúčastněných učitelů, zaznamenávána na diktafon a videokameru.*

Metody vyhodnocení dat

Kvalitativní data byla přepsána a získáme tím velké množství psaného textu. Z toho důvodu se při analýze dat přikláníme k otevřenému kódování, text bude rozdělen na jednotky a k jednotkám budou přiděleny odpovídající kódy.

Po dokončení otevřeného kódování byla data porovnána mezi sebou uvnitř jednoho datového zdroje, v našem případě je to rozhovor. Poté byla data porovnána s daty získanými prostřednictvím jiných zdrojů, v našem případě zúčastněným pozorováním – tudíž byla podrobena konstantní komparaci. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211, 212, 223)

Validita získaných kvalitativních dat je podchycena prostřednictvím metodologické triangulace metod získání dat. Ve všech případech byl realizovaný stejný rozhovor a výstupy ze zúčastněného pozorování byly zaznamenány do sestaveného záznamového archu. Naší snahou bylo zajistit co nejpodobnější podmínky při sběru dat prostřednictvím triangulace settingu a dále prostřednictvím triangulace zdrojů dat „...čím bohatší jsou zdroje dat, tím bohatší možnosti máme pro následnou analýzu a interpretaci.“ (Miovský, 2006 s. 265)

K reliabilitě neboli **spolehlivosti** rozhovoru pak přispěla různá formulace otázek zjišťujících tutéž informaci. (Richardsonová 2005, in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 203).

V rámci pozorování pak bude sledován určitý jev z různých úhlů pohledu.

Po zpracování kvalitativních dat byl vytvořen výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – nestandardizovaný dotazník. (viz příloha č. 7)

6.2 Vyhodnocení pilotáže

Pro pilotáž se podařilo získat 5 účastnic s různou délkou pedagogické praxe, vzděláním a podmínkami vzdělávání vztahující se k velikosti a typu mateřské školy. Bohužel se nepodařilo do pilotáže získat učitelky věkové kategorie A a D. Zajímavá je skutečnost, že učitelka 2 a 4 mají poměrně krátkou pedagogickou praxi, což nekoresponduje s jejich věkem.

V rámci zúčastněného pozorování edukační reality v každé mateřské škole výzkumník strávil 2 dny v dopoledních hodinách cca 8.00–11.30 a na základě připraveného záznamového archu zaznamenával průběh edukační reality.

Tab. č. 1 Věkové kategorie výzkumného vzorku pro pilotáž

Kategorie	Věk	Počet účastníků
A	do 25	0
B	25–35	2
C	35–50	3
D	nad 50	0

Tab. č. 2 DPP výzkumného vzorku pro pilotáž

Kategorie	DPP	Počet účastníků
Začínající	do 5	1
Expert	5–25	3
Vyhasínající	nad 25	1

**Pozn. Pro interpretaci dat budeme v komentářích pracovat s následujícími zkratkami. Pro věkové kategorie: A, B, C, D, pro délku pedagogické praxe: „začínající“, „expert“, „vyhasínající“ učitelka, pro označení jednotlivých učitelek čísla 1 – 5.*

Tab. č. 3 Celková charakteristika výzkumného vzorku pro pilotáž

uč.	věk	DPP v MŠ	dosažené vzdělání	specifika mateřské školy, třídy
		temperament		
1	B	„expert“	SŠ: GY VŠ: Bc. SPPV Mgr. PREPED	Sloučený subjekt: 2 MŠ Velikost: 2 třídy (místo realizace pilotáže) Umístění: centrum města Typ: běžná, prvky Začít spolu Třída: heterogenní
		introvert		
2	C	„expert“	SŠ: SPgŠ	Sloučený subjekt: 2 MŠ Velikost: 3 třídy (místo realizace pilotáže) Umístění: centrum města Typ: běžná, prvky Začít spolu, městská Třída: heterogenní
		introvert		
3	B	„začínající“	SŠ: OA VŠ: Bc. UMŠ Mgr. SOC. P.	Samostatná MŠ Velikost: 3 třídy (místo realizace pilotáže) Umístění: centrum – klidná část města Typ: běžná, Třída: heterogenní
		nevyhraňená		
4	C	„expert“ (15 na ZŠ)	SŠ: SPgŠ VŠ: BcA. DV	Samostatná MŠ Velikost: 1 Umístění: vesnice Typ: běžná, EVVO profilace, prvky Začít spolu Třída: heterogenní
		extrovert		
5	C	„vyhasínající“	SŠ: SPgŠ VŠ: ŠK. M.	Sloučený subjekt: 3 MŠ Velikost: 3 třídy (místo realizace pilotáže) Umístění: centrum – klidná část města Typ: běžná Třída: homogenní
		extrovert		

*Pozn. Z důvodu rozsáhlosti pojmů uvedených v tabulkách pilotáže, jsou jejich zkratky vysvětleny v seznamu zkratk.

V rámci pilotáže byly sledovány dvě hlavní oblasti a to pedagogicko-didaktická a oblast TD. Z důvodu kvanta dat vyvstala během kódování potřeba data klasifikovat do příslušných kategorií a podkategorií. Ty byly koncipovány na základě předem stanovených otázek výzkumníka a z výpovědí učitelek. Podkategorie byly následně saturovány jednotlivými charakteristickými výroky učitelek. V oblasti I. pedagogicko – didaktické jsme se primárně zaměřili na věk, délku pedagogické praxe a vzdělání, také sledujeme podmínky vzdělávání. V oblasti II. TD jsme sledovali převážně znalost TD, vztah k TD, vliv temperamentu na aplikaci TD, vybavení a atmosféru na pracovišti v kontextu TD.

Fáze vyhodnocení dat z pilotáže:

1. Otevřené kódování přepsaných rozhovorů (viz příloha č. 5)
2. Shrnutí otevřeného kódování přepsaných rozhovorů ve sledovaných oblastech (viz příloha č. 5)
3. Konstantní komparace dat získaných z otevřeného kódování a výstupů z pozorování edukační reality. Konstantní komparace byla realizována u každé učitelky zvlášť v příslušné kategorii a oblasti.
4. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD v příslušných kategoriích.
5. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD v oblastech.
6. Celkové shrnutí obou oblastí vzhledem k výzkumným otázkám a specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD.

Fáze č. 3. Konstantní komparace dat získaných z otevřeného kódování a výstupů z pozorování edukační reality (uvedeno v tab. č. 4–11)

a

Fáze č. 4. Shrnutí příslušné kategorie v oblasti v kontextu sledovaných determinant (uvedeno pod tabulkou jako komentář)

I. oblast pedagogicko-didaktická

Tab. č. 4 Kategorie 1. metody mravní výchovy

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Uvádí, že pravidla třídy vytváří děti a řídí se jimi všichni, i personál MŠ.	Byly v určité míře vysledovány všechny oblasti metod mravní výchovy.	Učitelka aplikovala nejvíce metody rozumové instrukce a citového názorného působení vyváženě. V rámci rozhovoru uvedla pouze práci s pravidly, i když v edukační realitě aplikovala všechny oblasti metod.
Učitelka 2		
Dle názoru učitelky jsou pravidla důležitá pro soudržnost skupiny.	V rámci pozorování byly v určité míře vysledovány všechny oblasti metod mravní výchovy.	Během sledované edukační reality využívá všech metod, převažují metody rozumové instrukce, citového názorného působení

Učitelka 3		
Dle rozhovoru jsou pravidla na nástěnce ve formě obrázku, na začátku školního roku se s nimi děti seznamovaly.	V rámci pozorování byly v určité míře vysledovány všechny oblasti metod mravní výchovy.	Učitelka pracuje s pravidly, konkrétní metody výchovy nepojmenovala, i když v rámci pozorování s nimi pracuje. Převažují metody rozumové instrukce, usměrňování činnosti dětí. Nezmiňuje se o tvorbě pravidel.
Učitelka 4		
Pravidla jsou každý rok nová, spoluvytváří je děti a odrážejí život skupiny.	V rámci pozorování byly v určité míře vysledovány všechny oblasti metod mravní výchovy i praktická práce s pravidly, které si děti vytvořily.	Zdůrazňuje funkčnost pravidel pro život a sounáležitost ve skupině, což koresponduje se způsobem aplikace vypořizovaných metod výchovy. Převažují rozumové instrukce, metody citového a názorného působení, metoda utváření situací pro samostatnou činnost dětí.
Učitelka 5		
Uvádí, že pravidla jsou na nástěnce, v září se s nimi seznamují.	V rámci pozorování byly v určité míře vysledovány všechny oblasti metod mravní výchovy.	Zdůrazňuje „dodržování pravidel dětmi“ není zmíněna role dětí při tvorbě pravidel a je opomíjena role učitele jako facilitátora. Převažují metody rozumové instrukce, citového a názorného působení, usměrňování činnosti dětí.

Komentář: Bylo patrné, že se učitelky v oblasti metod mravní výchovy příliš teoreticky neorientují. V jejich pedagogické práci se ale objevují. Domníváme se, že je spíše využívají intuitivně, bez propojení s teoretickými znalostmi. Z tohoto důvodu byly metody mravní výchovy z dotazníkového šetření vyřazeny, jelikož by mohlo dojít k nepochopení otázky.

Determinanta **délka pedagogické praxe** se projevila následovně:

U učitelek „*expertek*“ převažuje spíše demokratický styl výchovy, projevující se při aplikaci jednotlivých metod. Při využití metody rozumové instrukce učitelky pracují s metodou požadavku. Požadavky formulují jako prosbu, radu, doporučení, připomenutí pravidel. Při uplatňování metody vysvětlování uplatňují trpělivý rozhovor s konkrétním dítětem, popř. diskusi se skupinou. Tyto učitelky využívají dále metody citového názorného působení. To se projevovalo sugescí, agitací, degravací. Tyto metody využívají při metodě

přesvědčování pro vzbuzení zájmu, vzrušení, kladných citů a to vše v kombinaci s metodou příkladu.

U „*vyhasínající*“ a „*začínající*“ učitelky, převažuje spíše autoritativní styl. To se projevuje např. u metod rozumové instrukce využíváním metody požadavků, převážně povelů a nařízení. Jako příklad uvádíme výrok učitelky: „*Tak si pohněte...*“ Při práci s metodami citového a názorného působení, se projevila metoda příkladu při srovnávání s druhými dětmi. Jako výraznou metodu jsme vysledovaly metody usměrňování činnosti dětí. Uvádíme příklady: Výstraha: „*Zavoláme mamince...*“; „*Jestli toho nenecháš, půjdeš do třídy xxx...*“ Kontrola: všechny děti museli mít stejný výrobek dle vzoru učitelky. Hodnocení: tresty – vyčlenění z kolektivu, přeražení staršího dítěte k mladším dětem. Odsuzování: „*Ty asi nepůjdeš do školy...*“ U „*vyhasínající*“ učitelky věkové kategorie C se autoritativní styl projevuje dominantně, což lze vnímat v kontextu **věku** i osobnostních rysů učitelky. Také se na jejím výchovném stylu může projevit determinanta **podmínek vzdělávání**, jelikož tato učitelka působí v homogenní třídě pro děti ve věku 5 – 6 let.

Determinantu **vzdělání učitelek** v kontextu s využíváním metod mravní výchovy sledujeme u učitelky 4 (SPgŠ, VŠ – DV), která upřednostňuje metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí.

Tab. č. 5 Kategorie 2. metody vzdělávání

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Uvedla všechny oblasti metod dle Maňáka z hlediska pramene poznání a typů poznatků, dále se zmínila o aktivizujících.	Upřednostňuje slovní metody – dialogické, praktické a aktivizující, nejméně využívá názorně demonstrační.	Výstupy z pozorování a rozhovoru spolu korespondují. Metody flexibilně kombinuje.
Učitelka 2		
Z hlediska pramene poznání a typů poznatků se nezmínila o názorně demonstračních. Dále uvádí aktivizující.	Nejvíce zařazovala metody praktické, slovní – dialogické, ostatní byly vyvážené. Dále se v edukační realitě vyskytla i metoda názorně demonstrační.	Vědomě aplikuje metody slovní, praktické, aktivizující. Metody flexibilně kombinuje.
Učitelka 3		
V rozhovoru se zmínila pouze o praktických, aktivizujících.	Nejvíce využívala slovní – monologické, které byly založeny na vysvětlování a instrukcích, méně aktivizující	Byly zjištěny rozdíly v oblasti slovních metod. Učitelka nejvíce využívala slovní metody monologické, i přesto, že je neuvvedla. V kontextu PV považujeme

		za zarážející zjištění nižší aplikaci aktivizujících metod. Ty se projevily jen v rámci RH.
	Učitelka 4	
Ve výpovědi učitelky se objevují metody aktivizující a badatelské, situační a činnosti s důrazem na prožitek a kooperaci dětí, jiné nevedla.	V rámci pozorování byly vysledovány všechny oblasti metod dle pramene poznání. Nejméně byly zastoupeny názorně demonstrační. Dále byly zjištěny metody badatelské.	Pracovala se všemi metodami i přesto, že je v rozhovoru nevedla. Zdůraznila metody situační a činností, což je v souladu s RVP PV a navíc metody badatelské.
	Učitelka 5	
Učitelka uvedla všechny metody dle hlediska pramene poznání. Také hovořila o tom, že děti si neumějí samy hrát, na hru se nesoustředí, nevydrží u ní, neprojevují svoji fantazii.	Učitelka výrazněji pracovala s metodami slovními – monologickými, dále praktickými a to převážně v rámci ranní výtvarné aktivity a při cvičení. V edukační realitě se také objevily aktivizační metody během RH.	Uvedené metody se v edukační realitě objevily všechny. Převládaly monologické metody, což může mít za následek nižší soustředění dětí.

Komentář: V kontextu determinanty **délka pedagogické praxe**, bylo zjištěno:

Učitelky „*expertky*“ využívají spíše praktické metody, podporovány dialogem a aktivizující metody. Praktické metody byly vysledovány: pohybové a výtvarné činnosti, práce v CA, spontánní hry dětí. Aktivizující pak např.: situační učení, didaktické hry atd. Tyto učitelky také flexibilně metody kombinovaly vzhledem k potřebám skupiny.

U učitelky „*vyhasínající*“ a „*začínající*“ převažují slovní metody – monologické. Dále se objevily názorně demonstrační, méně praktické a aktivizující. Názorně demonstrační využily při ukázce konečného výrobku při výtvarné činnosti, při řízené činnosti proběhla práce s obrázkem, během cvičení a nácviku písňe, učitelka předváděla požadovanou dovednost. U učitelky „*vyhasínající*“ byl slovní projev výrazný a doprovázel každou aktivitu dětí. Tato učitelka působí v homogenní třídě. Její pedagogický styl lze tedy chápat i jako vliv prostředí. Upřednostňování této metody může být také v souvislosti s její osobností.

V kontextu věku, délky praxe a vzdělání bylo u vysokoškolsky vzdělané učitelky se zaměřením na předškolní pedagogiku a v oboru SOC. P. (3) zjištěno, že své znalosti nepropojuje s praxí. Středoškolsky vzdělaná učitelka (2) své teoretické znalosti s praxí propojuje. V kontextu vědomostí sledujeme aplikaci jiných metod pouze u učitelky (4), což lze sledovat v souvislosti s jejím vysokoškolským vzděláním v oboru DV (inscenační metoda).

Metody, které tato učitelka aplikuje (badatelské metody) korespondují s profilací a umístěním školy – **determinanta podmínek vzdělávání.**

Tab. č. 6 Kategorie 3. organizační formy

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Uvedla jako nejčastější organizační formu individualizovanou a skupinovou, využívá ale také frontální organizační formu.	Byly vysledovány organizační formy: frontální při KK, skupinové a individualizovaná v ranních hrách a v CA. Při pobytu venku individualizovaná.	Výstupy z rozhovoru a pozorování spolu korespondují. V rámci sledovaného časového úseku převládala individualizovaná.
Učitelka 2		
Uvedla frontální organizační formu při navození tématu, skupinovou v CA, individualizaci během ranních her.	V pozorování byly vysledovány frontální při KK, skupinové a individualizovaná v RH a v CA. Při pobytu venku byla využita individualizovaná.	Výstupy z rozhovoru a pozorování spolu korespondují. Organizační formy byly zvoleny v rovnováze.
Učitelka 3		
Uvedla řízené činnosti, při kterých využívá frontální organizační formu a skupinovou. O individualizované se nezmínila, ale hovoří o individuální. Jak vyplývá z kontextu, chápe ji jako individualizovanou.	Při pozorování edukační reality se vyskytly všechny organizační formy kromě individuální, o které se učitelka zmínila.	Výstupy z rozhovoru a pozorování spolu korespondují. V rámci sledovaného časového úseku převládala organizační forma frontální. Při přechodových činnostech převládala organizovanost ze strany učitelky.
Učitelka 4		
Zmínila frontální organizační formu při řízené aktivitě, v CA uvádí skupinovou. Odpoledne pak v rámci přípravy dětí na vstup do základní školy učitelka uvádí formu individuální. Tuto formu uvádí i ve spojitosti s CA, tudíž ji v tomto kontextu lze považovat za individualizovanou.	V rámci pozorování byla vysledovaná frontální organizační forma při KK, poté skupinová v CA, individualizovaná nejvíce v RH a při pobytu venku, výrazně se ale také promítala v KK a při společné aktivitě.	Zjištěné výstupy spolu korespondují. Lze konstatovat, že v rámci sledovaného časového úseku převládala individualizovaná organizační forma.
Učitelka 5		
Zdůrazňuje přínos individuální práce s dítětem, dále uvádí skupinovou organizační formu	Během RH převládala skupinová a individualizovaná	Tato třída je pro děti ve věku 5 – 6 let a je změřená na přípravu dětí na vstup do

s individuálním přístupem, také zdůrazňuje důležitost frontální formy, jelikož je na ní založena edukace na základní škole.	organizační forma, při přechodových činnostech, svačině, cvičení a řízené činnosti frontální.	základní školy, to se promítá i v učitelčině volbě organizačních forem – frontální. V rozhovoru uvádí formu individuální, v ed. realitě pracuje s individualizovanou.
---	---	---

Komentář: Determinantu **délky pedagogické praxe** lze sledovat u učitelek „*expertek*“, které využívají převážně individualizovanou a skupinovou formu. Jejich aplikace se prolíná do celého sledovaného časového úseku. Učitelka „*vyhasínající*“ a „*začínající*“ upřednostňují organizační formu frontální.

U **věkové kategorie C** (s výjimkou učitelky 5) převažuje forma individualizovaná. Vliv **podmínek na vzdělávání** se projevuje v aplikaci organizačních forem u učitelky 5, která působí v homogenní třídě.

Determinanta vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku se výrazně neprojevila. Jako příklad uvádíme, že středoškolsky vzdělaná učitelka (2) a vysokoškolsky vzdělaná učitelky (1) mají obdobné vědomosti v oblasti organizačních forem.

Tab. č. 7 Kategorie 4. práce s kurikulem

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Dle záměrů a cílů ze ŠVP zpracovává oč. výstupy do TVP, následně evaluuje.	V ŠVP nejsou uvedeny oč. výstupy, pouze Kl.K. V rámci TVP učitelka konkretizuje oč. výstupy a vzděl. nabídku.	Výstupy z pozorování a rozhovoru spolu souhlasí, pouze konstatujeme absenci oč. výstupů na úrovni ŠVP.
Učitelka 2		
Konstatuje, že ŠVP obsahuje Kl. K, cíle, záměry. Do TVP zpracovává oč. výstupy a konkrétní vzdělávací nabídku.	V ŠVP nejsou uvedeny oč. výstupy, pouze Kl. K, v rámci TVP učitelka konkretizuje oč. výstupy a vzděl. nabídku.	Výstupy z pozorování a rozhovoru spolu souhlasí, pouze konstatujeme absenci oč. výstupů na úrovni ŠVP.
Učitelka 3		
Z nepřesného výkladu učitelky lze konstatovat, že na základě vzděl. obsahu ŠVP pak probíhá jeho konkretizace v TVP.	Vzdělávací obsah ŠVP obsahuje všechny jeho části dané RVP PV. V TVP je konkretizována jen vzdělávací nabídka a cíle.	ŠVP lze považovat za velice promyšlený dokument, to se ale neprojevilo v práci učitelky na úrovni TVP. V TVP absentují cíle a konkretizované oč. výstupy.
Učitelka 4		
Uvádí, že ŠVP je základem pro TVP, který je tvořen	V ŠVP jsou uvedeny cíle, oč. výstupy, není zde rozváděna	TVP je tvořen velice flexibilně s ohledem na průběh

flexibilně a aktuálně spolu s dětmi vzhledem k situaci.	vzděl. nabídka. Nabídka je podrobně rozpracována v TVP.	edukačního procesu. V TVP je konkretizována vzdělávací nabídka, chybí cíle a oč. výstupy.
Učitelka 5		
Učitelka zdůrazňuje analýzu podmínek, která předchází tvorbě ŠVP, na něj pak navazují v TVP.	V ŠVP jsou uvedeny cíle z jednotlivých oblastí vzdělávacího obsahu viz RVP PV, dále je zde nastíněné členění vzdělávacího obsahu do integrovaných bloků a postup jeho konkretizace v TVP.	V ŠVP absentují oč. výstupy. V TVP je pracováno s cíli, rozpracovanou vzdělávací nabídkou a oč. výstupy.

Komentář: Zodpovědnost za ŠVP má ředitel. Ve většině případů (kromě MŠ učitelky 3), došlo ke zjištění absence jedné nebo i více složek vzdělávacích oblastí vyplývajících ze vzdělávacího obsahu RVP PV (cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy).

Na úrovni TVP bylo zjištěno, že učitelky pracují hlavně s konkretizací vzdělávací nabídky. Se všemi složkami na úrovni TVP pracuje pouze učitelka 5, což je možné dát do souvislosti s jejím vysokoškolským vzděláním v oboru PED. M. Kromě tohoto zjištění se mezi učitelkami výrazné rozdíly nevyskytly. V kontextu sledovaných determinant můžeme konstatovat, že na podobu ŠVP i TVP má vliv ředitel školy, kterého chápeme jako součást determinanty vztahující se k podmínkám vzdělávání.

Tab. č. 8 Kategorie 5. prostředí MŠ

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Uvádí vyhovující materiální zabezpečení, vyzdvihuje možnost úpravy interiéru do CA. V ed. procesu používá různé did. pomůcky i běžný a dostupný materiál. Ke vztahům na pracovišti se nevyjádřila.	Škola je vybavena kvalitními a různorodými pomůckami, uspořádání třídy je v souladu s potřebami dětí a s prvky Začít spolu. Atmosféra ve třídě byla sice rušná, ale funkční.	Výstupy z rozhovoru jsou v souladu se sledovanou edukační realitou. Vztahy na pracovišti si troufáme ohodnotit za přátelské.
Učitelka 2		
Materiální vybavení považuje za nadstandardní, uvádí práci s přírodninami. Některé did. pomůcky jsou společné s dalšími třídami, také uvádí možnost dokoupení. Vztah s vedením označuje za výborný, stejně	Prostředí třídy a mateřské školy je funkčně zařízené, s množstvím pomůcek. Ve třídě byla při CA přítomná provozní pracovnice, která pomáhala s přípravou a úklidem CA. Atmosféra byla rušná, ale dětem i učitelce	Úzká spolupráce mezi učitelkou a provozní zaměstnankyní svědčí o příznivé přátelské atmosféře, která se promítá i do vztahu k dětem. Materiální vybavení je kvalitní.

tak vyzdvihuje pomoc školnice.	vyhovovala.	
Učitelka 3		
Uvedla nadstandardní materiální vybavení pro různé oblasti vzdělávání, také si pomůcky sama vyrábí k tématům. Vyzdvihla možnost dokoupení pomůcek. Připouští, že třída, ve které působí paní ředitelka je protěžovaná.	V MŠ je nadstandardní materiální vybavení včetně moderní techniky, did. pomůcek, her atd. Děti se také starají o achatinu (plž), kterou mají ve třídě. Atmosféra ve třídě byla „nervózní“.	Vybavení MŠ je na vysoké úrovni, což je v souladu s výstupy z rozhovoru i pozorování. Situaci s protěžováním druhé třídy nebylo možné v rámci časových možností ověřit.
Učitelka 4		
Uvedla, že s materiálním vybavením je spokojená, používá různé pomůcky a také se zmínila o vlastní výrobě pomůcek. Za negativum učitelka považuje malý kolektiv v MŠ.	Mateřská škola je umístěna v budově zámku, což s sebou přináší úskalí v podobě rozložení třídy do více místností. Vybavení této školy je o něco skromnější a je v něm patrná environmentální profilace školy, v tomto směru je také zařízená školní zahrada. Ve třídě jsou živá zvířata: křeček, rybičky, achatina (plž), želva, dětem jsou volně k dispozici různé přírodniny. Provozní pracovníce pomáhá učitelce, děti ji oslovují jako „teta“. Atmosféra byla velice tvůrčí, uvolněná.	Vyozorované postřehy svědčí o tvůrčí a přátelské atmosféře. V MŠ pracuje malý kolektiv, což učitelka vnímá jako negativum, na edukační proces to nemělo vliv. Ve vybavení MŠ je patrná vlastní výroba různých pomůcek. Zjištěné rozdíly v materiálním zabezpečení nemají na realizaci ed. procesu vliv.
Učitelka 5		
Materiální vybavení je dle učitelky na velice dobré úrovni, didaktických pomůcek pro různé oblasti je v MŠ dostatek, včetně PC pro děti 5 – 6 leté. Také uvádí, že si pomůcky vyrábí sama. Učitelka vyzdvihuje dobrý kolektiv a atmosféru na pracovišti.	Prostory třídy jsou odpovídající, funkčně a vkusně zařízené. Did. pomůcky odpovídají věkové skupině dětí homogenní třídy. Mezi pracovníky panovaly přátelské vztahy. Atmosféra třídy působila uspěchaně.	Ve vybavení třídy i pracovní atmosféře je patrné, že třída je homogenní a zaměřuje se na přípravu dětí na vstup do ZŠ.

Komentář: Z rozhovoru vzešla i kategorie prostředí MŠ. Tato kategorie přímo souvisí s determinantou podmínky vzdělávání. Proto se na prostředí MŠ budeme dívat z hlediska toho, jak jednotlivé determinanty mohou ovlivnit prostředí MŠ / třídy, ve které učitelka působí. Jako prevenci proti zneřehlednění prezentace výsledků dat z této kategorie, bude determinanta podmínky vzdělávání vynechána.

Při sledování **determinanty délky pedagogické praxe** bylo zjištěno následující: učitelky „*expertky*“ podporují na pracovišti příznivou, tvůrčí atmosféru. Např. učitelka 4 sice působí ve skromněji vybavené MŠ, přesto prostředí MŠ obohacuje výrobou vlastních pomůcek, prací s přírodninami, odpadovým materiálem a to v duchu profilace třídy ve směru EVVO. Na pracovištích učitelky „*začínající*“ a „*vyhasínající*“ lze sledovat kvalitní materiální zázemí, ale pracovní atmosféra byla uspěchaná, u učitelky 5 až stresující. Také bylo možné u této učitelky zaznamenat, že homogenní třída má vliv na „pracovní nasazení“ učitelky a dětí.

V souvislosti s **věkem** bylo zjištěno, že učitelka kategorie B a zároveň „*začínající*“ (3) má určité výhrady k vedení školy.

Ze sledování determinanty typologie **temperamentu** učitelek a jeho vlivu na prostředí je možné konstatovat, že ve třídě extrovertek panuje hlučnější a živější komunikace.

Z pozorování lze usoudit, že všechny školy jsou vhodně vybavené pro rozvoj dětí předškolního věku. Stejně tak na pracovištích panuje příznivé klima a vztahy.

Fáze 5. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo pojetí v I. oblasti pedagogicko-didaktické

Jako výrazná determinanta se v této kategorii projevila **délka pedagogické praxe**. Učitelky „*expertky*“ se shodují ve využívání výchovně-vzdělávacích metod i organizačních forem. Toto zjištění je v souladu s odbornou literaturou (např. Průcha, 2013, Mareš, 2013). Učitelky v tomto rozpětí praxe jsou již ve své práci stabilizované, aplikují osvědčené postupy. Proto byly schopné flexibilně reagovat na potřeby dětské skupiny a upravovat svoji volbu výchovně vzdělávacích metod a organizačních forem, aplikovat aktivity náročnější na organizaci i volbu metod (např. široká nabídka různorodých aktivit v CA s ohledem na věková specifika třídy). Celková organizace dne byla u těchto učitelek flexibilní, k čemuž přispěla např. i postupná svačina dětí. Další výraznou shodu v této determinantě jsme zaznamenali u učitelky „*začínající*“ a „*vyhasínající*“ při využívání výchovně-vzdělávacích metod i organizačních forem. (např. Šimoník, 1995; Mareš, 2013; Průcha 2002). U „*začínající*“ učitelky byly vysledovány obtíže při udržení pozornosti a soustředění dětí, což se projevovalo v aplikaci slovních monologických metod a převážně frontální organizační formy. Také jsme zaznamenali nepropojení teoretických znalostí s praxí. Učitelka „*vyhasínající*“ svoji práci vykonávala rutinně, v „zaběhlých kolejích“. Tomu odpovídala přesně daná časová struktura dne a jeho členění do konkrétních činností. Nebyla vysledována

flexibilita ani kreativita v závislosti na reakcích skupiny dětí, což se projevilo sníženou pozorností dětí na povely učitelky.

Determinantu věku nebylo možné identifikovat z důvodu malému rozptylu věku učitelek. Pouze u učitelky 3, věkové kategorie B jsme v tomto kontextu zaznamenali výhrady k vedení školy.

V souvislosti se sledovanou **determinantou vzdělání učitelek** konstatujeme, že se úroveň dosaženého vzdělání v I. oblasti pedagogicko-didaktické výrazně neprojevila. Např. bylo zjištěno, že mezi učitelkami 2, 4 a 5, které mají jako nejvyšší dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku SPgŠ a jsou stejně staré, panují rozdíly ve volbě výchovně-vzdělávacích metod a organizačních forem. Je nutné na toto zjištění nahlížet v souvislosti s jejich odlišnou délkou praxe, prostředím MŠ i s jejich vysokoškolským studiem mimo obor zaměřený na předškolní pedagogiku. Také byly zjištěny rozdíly převážně ve vědomostech a jejich praktické aplikaci mezi učitelkami 1 a 3, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku je vysokoškolské. Nutno podotknout, že jejich vystudované obory nejsou totožné.

Determinanta podmínky vzdělání se nejvíce projevila na práci učitelky 4, která na podmínky flexibilně a kreativně reaguje. Determinanta podmínky vzdělání tedy neměla na průběh edukačního procesu vliv. Učitelka svými schopnostmi určité nedokonalosti dokázala eliminovat, popř. je využila jako přednosti. Dále vliv podmínek vzdělání, konkrétně homogenní třída, se projevil v práci učitelky 5. V této třídě byly činnosti využívané učitelkou, směřovány k přípravě dětí na vstup do základní školy. To se také promítalo do volby výchovně-vzdělávacích metod a organizačních forem učitelky.

II. oblast tvořivá dramatika

Tab. č. 9 Kategorie 1 obecné poznatky o tvořivé dramatice (principy a metody)

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
Jako princip uvedla vstupování do rolí, jako základní metody TD např. hru s loutkou, námětové hry atd. dále podrobně rozvádí přínos TD pro osobnostně-sociální rozvoj dětí. Na odbornou literaturu si učitelka nevzpomíná.	Byly vysledovány metody verbálně-zvukové: zpěv, diskuze. V RH a CA byly sledovány metody materiálně věcné – hry s loutkou a s kostýmem. Jako podpůrné metody TD byla sledována práce s knihami. V RH a CA se děti věnovaly NH. Působila jako facilitátor.	Učitelka si uvědomuje přínos a potenciál TD pro rozvoj dítěte, což je podloženo teoretickou znalostí principů a praktickou aplikací metod i přesto, že konkrétní publikace a autory nezná.
Učitelka 2		
Jako princip uvádí výměnu rolí, dále metody: hra s loutkou, dramtizace atd. Přínos spatřuje v celkovém rozvoji dítěte. Konkrétní literaturu z oblasti z TD neuvádí, odkazuje se na školní knihovnu.	V rámci RH učitelka nabídla hry s čepičkami; materiálově-věcné metody, které motivovaly námětové hry. Před CA proběhlo společné zpívání s improvizovaným pohybem – verbálně zvukové a pantomimicko pohybové metody.	Učitelka chápe principy TD i její přínos pro rozvoj dítěte. Do edukačního procesu pak ale aplikuje metody TD spíše intuitivně.
Učitelka 3		
V oblasti principu hovoří o vžívání dětí do loutek. Metody uvádí: práce s loutkou, dramtizaci, námětovou hru. Za přínos TD považuje její silný motivační aspekt. Uvádí jeden titul z oblasti TD obsahující scénáře pohádek.	V souvislosti s metodami TD lze vysledovat využití zpěvu s pohybem a recitace básně (verbálně zvukové a pantomimicko pohybové metody)	V kontextu rozhovoru a pozorování se u učitelky neprojevila odborná znalost. Motivační aspekt je sice významný, ale ne jediný a v rámci pozorování i tak nebyl zjištěn.
Učitelka 4		
Zdůrazňuje osobnostně-sociální rovinu, vnímá TD jako edukační prostředek pro učitele včetně participačního divadla. Využívá metody např. simulační hry, práce s příběhem- zdůrazňuje prožitek skupiny. Přínos spatřuje v rozvoji dítěte, komunikace, spolupráce. Uvádí velké množství	Učitelka zahájila KK zpěvem spolu s dětmi. V CA děti hrály na Orffovy nástroje, na různé přírodniny. V KK i mimo něj probíhala diskuze, kterou spojoval příběh o zvířátkách. V RH a CA se objevuje práce s běžnými předměty i loutkami, dále imaginace při přibližování dětem např. jaká je chuze v mlze, také vstoupila do role medvěda a vedla tak	Učitelka prokazuje odbornou znalost, což vyplývá z rozhovoru i z pozorování. Kromě metod graficko-písemných učitelka využila všechny oblasti metod TD, které byly sledovány.

publikací od autorů zabývající se jak teorií i praxí TD.	diskuzi mezi dětmi.	
Učitelka 5		
Za princip TD považuje převtělování do rolí a postav např. během různých akcí školy a při hrách. Jako metodu uvádí dramaturgii. Přínos vidí v rozvíjení poznání. Uvádí literaturu spojenou s hudební výchovou.	V kontextu metod TD byly v rámci cvičení sledovány metody verbálně zvukové a pantomimicko pohybové (rytmizace, pohyb na hudbu, práce s vlastním tělem) během cvičení. Následovala práce s písní.	Práce s písní probíhala frontálně a bylo možné sledovat metodický nácvik písně u klavíru, což nepovažujeme za aplikaci TD v MŠ, jak učitelka uvádí. Další uvedené informace se ve sledovém časovém úseku nevyskytly.

Komentář: V souvislosti s **délkou pedagogické praxe** sledujeme, že učitelky „*expertky*“ prokazují znalosti z oblasti TD, uvědomují si její přínos pro rozvoj dítěte. Své znalosti aplikují do praxe. Nejvíce je to patrné u učitelky 4 a poté u učitelky 1. Minimální znalosti z oblasti TD jsme zjistili u učitelky „*začínající*“. U „*vyhasínající*“ učitelky lze sledovat podobné využívání TD jak před rokem 1989. Učitelka určité znalosti o TD má, ale nedává je do kontextu s dnešním poznáním a trendy v oblasti aplikace TD do edukačního procesu MŠ. Učitelku „*začínající*“ a „*vyhasínající*“ v této souvislosti spojuje zjištění, že TD nevyužívají jako edukační prostředek.

Vliv věku na znalosti z TD nebyl prokázán.

Vliv **vzdělání** na znalosti TD jsme sledovali u učitelky 4. Její nejvyšší dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku je středoškolské, ale v rámci vysokoškolského studia absolvovala obor na DIFA JAMU – Dramatická výchova pro 2. stupeň ZŠ. Tato skutečnost je na její teoretické připravenosti ale i praktické aplikaci TD výrazná. U této učitelky můžeme konstatovat, že dokáže své vědomosti získané v rámci vzdělání vhodně aplikovat na podmínky předškolního vzdělávání.

V souvislosti sledování metod TD si dovoluujeme podotknout, že zpěv písně popř. přednes básně s pohybem chápeme jako okrajový prvek TD v MŠ, který je ale hojně využíván.

Za zajímavé považujeme zjištění, že učitelka 1 má neutrální **vztah k TD**, ale znalosti i aplikaci prokazuje.

Vliv **podmínek vzdělávání** jsme ve sledované kategorii nezaznamenali.

Tab. č. 10 Kategorie 2. praktická aplikace TD v MŠ

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
<p>Uvádí, že TD je vhodná i jako motivační prostředek před prací v CA. Využívá ji ve všech částech dne, nezmiňuje se o pobytu venku. V CA pak probíhá dramatizace příběhu, hra s loutkou, námětové hry. Jako nejpoužívanější pomůcky uvedla různé loutky, plyšáky za účelem komunikace skrze loutku. Kostýmy vnímá jako prostředek k účelu snadnějšího přenesení dítěte do role. V souvislosti s ŠVP a TVP je TD uvedena ve vzdělávací nabídce a očekávaných výstupech TVP.</p>	<p>V RH a i při pobytu venku se děti spontánně věnovaly NH, dále hře s maňásky a kostýmy. Učitelka měla v RH připravenou jednoduchou výtvarnou činnost, děti se zapojovaly dle zájmu. V rámci CA děti vstoupily do role „ryb“ a následně v KK o svém prožitku mluvily s ostatními. V TVP je TD součástí ve vzděl. nabídce a oč. výstupech.</p>	<p>TD jako motivaci ve sledovaném časovém úseku učitelka nepoužila. NH se děti věnovaly i při pobytu venku na školní zahradě. Dramatizaci příběhu nebylo možné vysledovat, v CA probíhala NH dětí. Ostatní sledované aspekty korespondují s rozhovorem. Lze konstatovat, že aplikuje TD jako edukační prostředek převážně k rozvoji komunikativních dovedností, sociálních vztahů, představitosti. Působila jako facilitátor. O divadelním představením se nezmínila.</p>
Učitelka 2		
<p>TD chápe jako motivační ale i edukační prostředek. V rámci organizace dne uvádí aplikaci TD ve všech částech kromě pobytu venku. Při výběru činností mají děti volbu a TD tedy využívá dle jejich zájmu. Jsou oblíbené loutkové pohádky. Jako využívané pomůcky uvádí loutky, kostýmy, běžné předměty. V TVP se TD objevuje ve vzdělávací nabídce a oč. výstupech.</p>	<p>V RH dětem nabídla čepičky zvířátek, což vedlo k rozvoji bohaté NH spojené s pohádkou O vlkovi a kůzlátkách. Do hry vnesla podnětné náměty, které děti rozvinuly. V RH byly k dispozici loutky, na školní zahradě se děti věnovaly NH. Během CA TD nebyla zastoupena. V TVP je TD součástí ve vzděl. nabídce a oč. výstupech. Učitelka měla v ranních hodinách připravenou jednoduchou výtvarnou činnost, děti se zapojovaly dle zájmu.</p>	<p>NH byly sledovány při RH a pobytu venku. Děti se do nabízených aktivit zapojovaly dle zájmu a na základě převážně slovní motivace. Ve sledovaném časovém úseku nebyla TD využita k motivaci ani v CA. Učitelka působila jako facilitátor. O divadelním představením se nezmínila.</p>
Učitelka 3		
<p>Učitelka vyzdvihuje TD jako motivační prostředek k tématu před řízenou činností, v rámci ní uvádí např. báseň s pohybem, dramatizace písně. V rámci spontánních her</p>	<p>V ranních hodinách měla připravenou jednoduchou výtvarnou činnost, děti se zapojovaly dle zájmu. V RH děti spontánně vstupovaly do rolí v rámci NH. V KK</p>	<p>I přesto, že učitelka hovoří o motivačním významu TD, ve sledované době ji nepoužila. Hovoří i o dramatizaci písně a básně. V rámci řízené činnosti byla</p>

<p>uvádí, že si děti hrají s divadlem a loutkami, vyrábí si vlastní loutky. Učitelka pro názornost využívá loutky, popř. ukazuje na sobě. Také hovoří o muzikálu, který nacvičili na besídku.</p>	<p>následovala slovní motivace k tématu a píseň s pohybem a recitace básně. Ve společné aktivitě s dětmi hry s loutkami nebyly sledovány.</p>	<p>vysledována práce s písní a básní, činnost dětí však byla přesnou kopií učitelky, která pohyby předváděla. Na vycházce prostor pro NH nebyl.</p>
<p>Učitelka 4</p>		
<p>Hovoří o TD jako o běžné součásti dne, využívá ji k evokacím. Dále pracuje s CA. Uvádí, že spontánně vychází z nápadů dětí, které posune do dramatické roviny. I přesto, že v MŠ mají různé loutky, učitelka i děti upřednostňují různé předměty, z kostýmů pouze jednoduché znaky pro postavy, zmiňuje se i o využívání Orffových nástrojů. Zmiňuje se o TD i v souvislosti s rozvojem základních dovedností pro dramatické jednání. V souvislosti s ŠVP a TVP uvádí, že TD nemají „vypíchnutou“ spíše ji chápou jako součást metodického postupu. Místo produktu upřednostňuje proces, jako příklad uvádí námětovou hru motivovanou příběhem, kdy uplatňuje vnitřní vedení skupiny za účasti diváků.</p>	<p>TD využívá během dne jako motivační i edukační prostředek. Ve společné aktivitě děti vstupovaly ve dvojicích děti do role větříku, také do role zvířat. Zde probíhala úzká spolupráce mezi dětmi za doprovodu silného prožitku a soustředění. V CA proběhla hra s plyšovými zvířátky, kterou pak děti představily v KK ostatním. Učitelka reaguje na nápady dětí a využívá je. Prostřednictvím modelové situace řeší konflikt mezi dětmi. TD se objevuje ve vzdělávací nabídce v TVP.</p>	<p>Výstupy z pozorování odpovídají výpovědím, navíc se objevila práce s modelovými situacemi. Při analýze kurikul je TD zpracována ve vzděl. nabídce, i když o ní učitelka v tomto směru nehovořila. To dokazuje, že ji vnímá jako všudypřítomnou součást edukačního procesu.</p>
<p>Učitelka 5</p>		
<p>Popisuje přidělení konkrétní role dítěti i s určitým postupem, jak se jeho jednání v roli bude projevovat. Dále uvádí dramatizaci písně, učení říkanky. TD vnímá i jako motivační prostředek k činnosti. V souvislosti s TVP zdůrazňuje konkrétní měsíc, který je speciálně zaměřený na pohádky a jejich dramatizaci, také zmiňuje práci s TD během školního roku. Pomůcky uvádí sériově</p>	<p>V rámci sledovaného časového úseku nebyla NH a práce s loutkou sledována, TD se v práci učitelky neobjevila za motivačním účelem. Učitelka měla v ranních hodinách připravenou výtvarnou činnost. V RH se děti věnovaly spíše konstruktivním hrám. Při cvičení učitelka pracovala s hudbou, hrála na klavír: práce s rytmem, s vlastním</p>	<p>Z pohledu aplikace TD s ní učitelka výrazně nepracovala. Rytmizace, chůze na hudbu atd. bylo součástí cvičení, které bylo přerušeno pro nedodržování pravidel hry dětmi a z toho byly učitelkou vyvozeny důsledky. Při pobytu venku se děti věnovaly převážně pohybovým hrám.</p>

vyráběné – loutky, čepičky atd. V rámci besídek si mohou učitelky s dětmi nacvičit pohádku, píseň atd. a tím se prezentovat. K dramatizaci příběhu na besídce s dětmi vyrábí pomůcky.	tělem, orientace v prostoru, respektování ostatních. V TVP se TD výrazněji objevovala v konkrétním měsíci.	
---	--	--

Komentář: V souvislosti s **délkou pedagogické praxe** lze konstatovat, že učitelky „*expertky*“ TD využívají průběžně během dne za využití podobných pomůcek. U učitelky 4 převládá práce s běžnými předměty, či znaky nad hotovými loutkami. V kontextu vstupování do rolí dětmi, zjišťujeme u učitelky „*vyhasínající*“ tendenci k manipulaci a neponechání dětem volnosti ke spontánnímu vyjádření jejich role. Dětem je přidělena role např. kominíka, či kočky a návod, jak se dané postavy mají při setkání v situaci chovat. Takto pojatou rolovou hru nevnímáme jako vhodnou aplikaci TD do MŠ. Tento postup vyplynul pouze z rozhovoru, nebylo možné jej vysledovat přímo v edukační realitě, ale i přesto jej považujeme za neslučitelný s principy TD v MŠ. S obdobným postupem se můžeme setkat i u „*začínající*“ učitelky při práci s písní a básní, kdy nebyl dán dětem prostor pro vlastní sebevyjádření, ale děti opakovaly pohyby dle vzoru učitelky. Učitelky začínající a vyhasínající spatřují jako součást TD v MŠ nácvik představení a jeho prezentace. Domníváme se, že zjištěná data je nutné chápat v souvislosti s tradicí a filosofií školy, podmínkami panujícími ve škole, i teoretickou neznalostí učitelek z oblasti TD. U „*vyhasínající*“ učitelky lze sledovat odlišnou práci s TVP. Práce s TD je výrazně soustředěná do jednoho měsíce ve školním roce.

Determinanta vzdělání a její vliv na aplikaci TD se opět projevuje u učitelky 4 (SPgŠ, VŠ – DV). Učitelka TD vnímá jako všudypřítomný edukační prostředek bez ohledu na téma integrovaného bloku. Dále v pojetí inscenační tvorby v předškolním vzdělání, jelikož dává přednost dramatickému procesu.

S materiálního hlediska jsou MŠ vybaveny vhodně pro aplikaci TD.

Determinantu věku nebylo možné ověřit.

Tab. č. 11 Kategorie 3. osobnost učitelky

rozhovor	pozorování	komparace
Učitelka 1		
<p>V rámci sebereflexe se učitelka považuje za introverta. Vztah k TD má neutrální, ale chtěla by se posunout spíše k pozitivnímu vztahu.</p> <p>Do rolí nevstupuje, není to v její povaze.</p> <p>V rámci bakalářského studia uvádí, že výstupem z předmětu TD v MŠ byl nácvik pohádky.</p>	<p>Během pozorování do role nevstoupila, s imaginací nepracovala. Její neverbální i verbální komunikace byla přirozená a klidná. Neverbální spíše méně výrazná. Učitelka měla jednotlivé části ed. procesu připravené, neimprovizovala. Byla empatická, tolerantní, uvolněná.</p>	<p>Vzhledem ke vztahu učitelky k TD a její typologii lze konstatovat, že do rolí záměrně nevstupuje, imaginaci nepoužívá, neimprovizuje. I přesto TD aplikuje „v rámci svých možností“ a je si vědoma určitých rezerv v práci s TD.</p>
Učitelka 2		
<p>Učitelka se považuje za introverta, vztah k TD má pozitivní.</p> <p>Na SPgŠ probíhala praktická příprava v oblasti TD, zmínila i o DVPP.</p> <p>Do rolí moc nevstupuje, pokud ano tak jako učitelka, jen na karnevalu.</p>	<p>Do role nevstoupila, s imaginací ani s improvizací nepracovala. Verbální a neverbální komunikace byla přirozená a vyvážená. Byla empatická, tolerantní, uvolněná.</p>	<p>Projevuje se pozitivní vztah k TD a pracuje s ní v souladu se svým temperamentem. Nevyhledává aktivity, kdy je sama středem pozornosti.</p>
Učitelka 3		
<p>V sebereflexi se označila jako nevyhraněná. Vztah k TD má pozitivní. V rámci bakalářského studia uvádí, že příprava byla v rámci každého roku a byla zaměřená prakticky.</p> <p>Hru v roli nezkoušela, nenapadlo jí to.</p>	<p>Učitelka do role nevstoupila, s imaginací ani s improvizací nepracovala. Verbální a neverbální komunikace byla spíše nevýrazná. Při stresové situaci působila nervózně. (popohánění dětí)</p>	<p>I přes uvedený pozitivní vztah k TD ji využívá minimálně a bez porozumění. Se základním principem TD, vstupování do rolí, z důvodu neznalosti nepracovala.</p>
Učitelka 4		
<p>Označuje se za brzděného extroverta a spontánního člověka. Vztah má jednoznačně pozitivní. V rámci přípravy hovoří o studiu na DIFA JAMU. Dále se vzdělává.</p> <p>Do rolí vstupuje často.</p>	<p>Učitelka byla velice spontánní, energická. Do rolí vstupovala převážně v rámci společné aktivity s dětmi, pracovala s verbální a neverbální komunikací v souladu s rolí, iluzivní hra vzešla z improvizace, kdy učitelka reagovala na potřeby dětí. Celkově byl verbální i neverbální projev výrazný,</p>	<p>Při práci s TD se výrazně projevuje její temperament a zájem o TD. Je možné sledovat teoretické znalosti a schopnost je propojit s praxí za participace dětí na ed. procesu.</p>

	což vedlo k upoutání pozornosti dětí.	
	Učitelka 5	
Učitelka se považuje za extroverta. Vztah k TD má pozitivní. V rámci vysokoškolského studia příprava v oblasti TD neprobíhala. Studium na SPgŠ označuje za kvalitní. Do rolí vstupuje v rámci různých akcí školy, nebo při adaptačním procesu jako „školičková maminka“	Učitelka do role nevstoupila, s imaginací ani s improvizací nepracovala. Verbální a neverbální komunikace byla velice výrazná, a nevyvážená, převládaly spíše verbální pokyny neverbálně doprovázené.	I přes pozitivní vztah k TD a temperament, se v její práci neprojevil základní princip TD, tedy vstupování do rolí. Znalosti nepropojuje s praktickou rovinou.

Komentář: Při sledování **temperamentu** je možné konstatovat, že učitelky introvertky nevyhledávají vstupování do rolí za účelem edukace, výjimečně při akcích školy. Extrovertky do rolí vstupují avšak za jiným účelem. Učitelka 4 (extrovertka) využívá vstupování do role jako prostředek ke vnitřnímu vedení skupiny. Učitelka 5 (extrovertka) při různých akcích školy a během adaptačního režimu, kdy ve snaze dětem toto období usnadnit, vstupuje do role „školičkové maminky“. S extrovertními rysy bylo možné se setkat u obou těchto učitelek převážně při komunikaci. Učitelka 4 pracovala s hlasem za účelem motivace a udržení pozornosti, učitelka 5 spíše za účelem udržení kázně.

V této kategorii byl také sledován **vztah učitelek k TD**. I přesto, že učitelka 1 uvádí neutrální vztah k TD, aplikuje ji do edukačního procesu promyšleně a systematicky, byť bez improvizace a výrazné vlastní invence avšak s teoretickou oporou ve svých znalostech. Učitelka 5 uvádí pozitivní vztah k TD, což se příliš neodráží v její aplikaci TD ani v teoretickém povědomí. Vnímání TD u učitelky 5 je nutné chápat v širším kontextu: délka praxe, studium SPgŠ a dlouhodobé setrvání u stejného povolání. Domníváme se, že učitelka nesleduje aktuální vývoj v oblasti TD a setrvává u modelu její aplikace z doby, ve které studovala a nastoupila do praxe. Učitelka 4 uvádí pozitivní vztah, což je možné sledovat ve všech sledovaných kategoriích této oblasti.

Učitelky se středoškolským **vzděláním** se zaměřením na předškolní pedagogiku se převážně shodují v tom, že během jejich studia převládla praktická příprava v oblasti TD. Učitelka 2 se v kontextu dosaženého vzdělání zmínila o DVPP, což nás přimělo se touto oblastí zabývat i ve kvalitativním výzkumu. Učitelky 1 a 3, které absolvovaly vysokoškolské vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku, se v oblasti teoretické připravenosti i aplikaci v edukačním procesu neshodují. Domníváme se, že je to dáno odlišností vystudovanými obory.

Fáze 5. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo pojetí ve II. oblasti tvořivé dramatiky

I v této kategorii se jako výrazná determinanta projevila *délka pedagogické praxe* a to nejvíce v souvislosti s *teoretickým povědomím* a vnímáním TD. Učitelky „*expertky*“ se v aplikaci TD shodují, vnímají ji jako edukační prostředek, mají základní povědomí o TD, orientují se v principech a metodách TD, které s různou intenzitou aplikují. U učitelky „*začínající*“ a „*vyhasínající*“ bylo zjištěno obdobné vnímání divadelního představení, které chápou jako součást TD v MŠ. V souvislosti se znalostmi musíme konstatovat, že určitá teoretická neznalost se projevuje i u učitelky 5, což lze sledovat v praktické aplikaci např. při vstupování do rolí dětmi.

Učitelky 2 a 4 se zmínily o DVPP, což může být důležitý faktor v teoretické připravenosti učitelek. V rámci vlastního výzkumu se z tohoto důvodu zaměříme i na absolvování DVPP.

Determinantu věku nebylo možné zcela vysledovat kvůli malému rozptylu věku učitelek. Pouze u nejmladší učitelky B jsme zaznamenali nedostatečné znalosti v oblasti TD.

V souvislosti se sledovanou determinantou *vzdělání učitelek* konstatujeme, že se úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání v této oblasti příliš neprojevila. Na druhou stranu se jako významné projevuje vysokoškolské vzdělání učitelky 4 v oboru DV. Svými teoretickými znalostmi a praktickou aplikací výrazně předčila ostatní učitelky.

Determinanta podmínky vzdělání se vzhledem k aplikaci TD výrazně neprojevila. V MŠ panovala příznivá atmosféra pro aplikaci TD a to převážně u učitelek „*expertek*“. MŠ jsou vhodně vybaveny pro aplikaci TD. Jako poznámku si dovolíme konstatovat, že pro práci s TD učitelce stačí např. šátek, nebo klobouk (viz Svobodová, Švejdová, 2011). To také dokládá ve své práci učitelka 4.

Bylo možné sledovat *vztah učitelek k TD* a jeho vliv na jejich práci s TD. Učitelka 3 sice uvádí pozitivní vztah k TD, ale na její práci ani teoretických znalostech se tato skutečnost neprojevila. Naopak považujeme za důležité se zmínit o učitelce 1, která svůj vztah k TD označuje za neutrální s přáním a snahou na sobě pracovat a vztah k TD zlepšit. Zde můžeme sledovat rys osobnosti spojený s profesním růstem učitelky. Jednoznačně pozitivní vztah má k TD učitelka 4.

Vliv *temperamentu* na aplikaci TD byl prokázán u učitelek introvertek, které do rolí vstupují výjimečně. Při vstupování do rolí učitelkou extrovertkou 5 nepovažujeme za vhodné, aby na sebe brala roli „školičkové maminky“, ale zůstávala učitelkou. Učitelka 4 do role vstupuje v souladu s vnitřním vedením skupiny a také připravuje podmínky pro vstupování do rolí dětmi.

Fáze 6. Celkové shrnutí obou oblastí vzhledem k výzkumným otázkám a specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání tvořivé dramatiky

Metody mravní výchovy byly v rámci pozorování vysledovány všechny (kromě metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou) ovšem v různém poměru. Nejčastěji se vyskytly: metody rozumové instrukce, citového a názorného působení a metody usměrňování činnosti dětí. Během rozhovorů učitelky v souvislosti s metodami mravní výchovy hovořily o pravidlech třídy, které mají v jejich pojetí různou podobu i funkci během školního roku. Učitelky využívají metody vzdělávání: slovní, názorně-demonstrační, praktické a aktivizační. Pouze u učitelky 4 jsme během rozhovoru i pozorování zaznamenali metody badatelské.

Učitelky využívají **organizační formy** skupinovou, frontální, individualizovanou. U dvou učitelek „začínající“, „vyhasínající“ převládala organizační forma frontální. V dalších případech učitelky využívaly organizační formy vyváženě, spíše převládala individualizovaná. V kontextu aplikace TD bylo možné vysledovat využití převážně organizační formy skupinové a frontální.

Z výstupů pozorování i rozhovorů je možné konstatovat, že 3 učitelky z 5 vnímají **TD jako všestranný edukační prostředek** k rozvoji dítěte předškolního věku. U dalších dvou učitelek 3, 5 se TD vyskytuje spíše okrajově, nebo s nepochopením teoretických východisek v kontextu současného poznání.

Jako využívané **metody TD** učitelky uvádějí metody materiálně-věcné (práce s loutkou, s kostýmem) a dramatizaci. V edukační realitě byly dále vysledovány verbálně-zvukové, pantomimicko-pohybové. Dramatizace pohádky či příběhu nebyla sledována, ale v jednom případě (2) se objevila námětová hra motivovaná kostýmem typickým pro konkrétní pohádku, kterou děti znaly. Pouze jedna učitelka (4) využila hru iluzivní a během práce s dětmi vstupovala do rolí a využívala tím vnitřní vedení. Bylo zjištěno, že jedna učitelka (3) považuje za metodu TD píseň a báseň doprovázenou pohybem dle vzoru učitelky.

TD a její využívání v předškolním vzdělávání má svá specifika a domníváme se, že je nezbytné v edukačním procesu vzdělávací metody kombinovat. Při pozorování edukační reality a během realizace rozhovorů s učitelkami, jsme se setkali s kombinací metod TD s metodami praktickými a samozřejmě aktivizujícími.

Závěrem pilotáže lze konstatovat, že jako výrazná determinanta se v pilotáži projevila délka pedagogické praxe. Učitelky „*expertky*“ 1, 2, 4 pracující s výchovně-vzdělávacími metodami a organizačními formami obdobně, mají teoretický přehled o TD a aplikují TD jako edukační prostředek, nejvýrazněji se TD věnuje učitelka 4.

Dále vnímáme za významné dosažené vysokoškolské vzdělání učitelky 4 v oblasti DV. U této učitelky byl také zjištěn velice pozitivní vztah k TD, který její využívání TD jako edukačního prostředku podporuje. Při sledování této oblasti došlo ke zjištění další determinanty, a to je DVPP.

Vliv věku se zásadně neprojevil. Pouze u učitelky 3 věkové kategorie B jsme zaznamenali určité výroky v kontextu vedení MŠ. Na tuto determinantu se tedy více zaměříme ve vlastním výzkumu

Vliv podmínek byl patrný spíše u I. oblasti pedagogicko-didaktické, v rámci II. oblasti tvořivé dramatiky nebyl jejich vliv tak výrazný. Mateřské školy jsou totiž materiálně vybaveny i ve směru TD. Pokud ne, mají učitelky možnost dovybavení, popř. flexibilně a kreativně reagují (učitelka 4). Za důležitou součást podmínek vnímáme také práci s kurikulem a to i v souvislosti TD.

Vliv temperamentu byl potvrzen u učitelek introvertek i extrovertek.

V rámci pilotáže jsme měli možnost sledovat práci učitelek v konkrétní edukační realitě. TD a její prvky jsme při práci učitelek vysledovaly, a to převážně u učitelky 4. Tato učitelka s TD pracovala přirozeně, nenásilně a spontánně dle zájmu a potřeb dětí. Z reakcí dětí bylo patrné, že na učitelčin styl jsou zvyklé a je jim blízký. Dále TD a její prvky byly uplatněny v edukačním procesu učitelek 1 a 2, nejméně u učitelky 3 a 5. Při závěrečném pohledu na práci s TD všech učitelek chceme podotknout, že v takové podobě, jako je každodenní všestranný edukační prostředek se svými specifiky, je uplatňována v práci učitelky 4. Z toho vyplývá, že bez zájmu a vztahu k TD učitelek, je její využívání sice možné viz učitelka 1, ale je bez hlubšího zaujetí.

7 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu byl ověřován výzkumný nástroj a vhodnost zamýšlených metod pro verifikaci hypotéz.

Cíle předvýzkumu:

- Získat pro potřebu validizace zpětnou reflexi na dotazník od odborníků z oblasti TD, předškolní pedagogiky, psychologie a od učitelek z praxe.
- Zjistit vhodnost metod pro výběr výzkumného vzorku.
- Zjistit srozumitelnost položek dotazníku.
- Ověřit metody zvolené pro verifikace hypotéz.

Vyhodnocení předvýzkumu

V rámci předvýzkumu byla realizována obsahová validita podle vzorce:

$$CVR = \frac{n_a - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad (\text{Ferjenčík, 2010, s. 206 – 207})$$

$$CVR = 7$$

Dotazník byl konzultován s odborníky z oblasti TD, předškolní pedagogiky, psychologie a s učitelkami z praxe. Celkem bylo osloveno 10 odborníků. Díky validitě byly zjištěny podklady pro úpravu dotazníku v oblastech: délka dotazníku, roztržitost a nesrozumitelnost položek, formulace položek zjišťující vědomosti. Po úpravách byl dotazník opětovně podroben obsahové validitě.

Je nutné konstatovat, že i po úpravách dotazníku vzešlých z předvýzkumu a jeho opětovného ověření, je poměrně obsáhlý, se širokým spektrem druhů položek. To je ovšem záměr výzkumníka z toho důvodu, že nástroj zjišťoval učitelovo pojetí TD, které je samo o sobě široké (vztahy, přístup, argumenty atd. v kontextu TD) a může se u respondentů odlišovat. Pojetí také může ovlivňovat velké množství determinant, jejichž vliv na pojetí učitele TD dotazník zjišťoval. Toto lze ovšem také považovat za limitující faktor výzkumného nástroje.

Na základě předvýzkumu bylo podpořeno rozhodnutí oslovit celý základní soubor z důvodu získání odpovídajících dat. Dále z předvýzkumu vzešla potřeba využít

neparametrické metody při vyhodnocení získaných dat, a to z důvodu, že u zkoumaného souboru v předvýzkumu nedošlo k normálnímu rozdělení sledovaného znaku. Konkrétně bylo rozhodnuto o použití U-testu. Dále byl ověřen, jako vhodná metoda, Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Reliabilita dat byla, vzhledem k specifikům dotazníku, ověřována až po získání dat od reprezentativního souboru, viz 8.2.

8 Vlastní výzkum

Na základě předchozích fází bylo možné přistoupit k samotnému výzkumu. V následující kapitole je nejprve představen výzkumný soubor, dále výzkumný nástroj a vyhodnocení získaných dat.

8.1 Charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor tvoří učitelé mateřských škol běžného typu Olomouckého kraje v celkovém počtu 1800. Údaj o četnosti byl poskytnut Odborem školství, mládeže a tělovýchovy, Olomouckého kraje. Olomoucký kraj byl zvolen z důvodu dostupnosti a úzkého kontaktu s mateřskými školami. *Osloven byl celý základní soubor.*

Rozsah reprezentativního vzorku je odvozen od autorů Johnson, Christensen (2012, s. 234), kteří vycházejí z práce Krejcie, Maoran z roku 1970. Tento postup je možné použít, pokud je při výběru používán náhodný výběr. Při základním souboru 1800 respondentů činí reprezentativní vzorek minimálně 317 respondentů.

Postup konstrukce reprezentativního vzorku pro výzkum:

1. zaslání dotazníků celému základnímu souboru,
2. vracení dotazníků,
3. náhodný výběr z navrácených dotazníků,
4. reprezentativní soubor.

Tab. č. 12 Charakteristika základního výzkumného souboru

	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
Oslovený základní soubor	1800	100
Návratnost	874	48,5
Reprezentativní vzorek	400	22
Vyřazení respondenti	56	3

Komentář: Základní výzkumný soubor obsahoval 1800 učitelů běžných mateřských škol Olomouckého kraje, návratnost vyplněných dotazníků byla 48,5 %. Vzhledem k rozsahu základního souboru bylo v rámci výzkumu pracováno s reprezentativním vzorkem. Při stanovení jeho četnosti bylo možné zvolit jako minimum 317 respondentů. Autorka zvolila reprezentativní vzorek vyšší než je jeho minimální četnost a pracovala

s četností 400 respondentů reprezentativního vzorku tedy 22 % ze základního souboru. Pouhých 56 dotazníků (3 %) bylo z výzkumu vyloučeno z důvodu neúplných údajů.

Charakteristika reprezentativního vzorku:

Tab. č. 13 Rozložení pohlaví respondentů v reprezentativním vzorku

Kategorie	Pohlaví	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
A	Ženy	399	99,75
B	Muži	1	0,25
Suma		400	100

Komentář: V reprezentativním vzorku byl pouze jeden respondent muž, což odpovídá feminizaci českého školství, která je v předškolním a základním vzdělávání dominantní (viz výzkum: Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

**Pozn. V následující interpretaci dat používáme pojmy učitelky nebo respondentky.*

Tab. č. 14 Věkové rozložení respondentek v reprezentativním vzorku

Kategorie	Věk	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
A	do 25	80	20
B	25 – 35	72	18
C	35 – 50	129	32,3
D	nad 50	119	29,7
Suma		400	100

Komentář: Z procentuálního zastoupení jsou kategorie A (20 %) a B (18 %) poměrně vyrovnané, stejně tak kategorie C (32,3 %) a D (29,7 %). Lze konstatovat, že v mateřské škole pracuje nejvíce respondentek v produktivním věku 35 – 50 let, C (32,3 %). Poměrně početně je zastoupená i kategorie D (29,7 %), což ve srovnání s kategorií A (20 %) a B (18 %) poukazuje na „stárnutí“ učitelek mateřských učitelek.

**Pozn. V rámci interpretace dat používáme označení pro jednotlivé věkové kategorie A, B, C, D.*

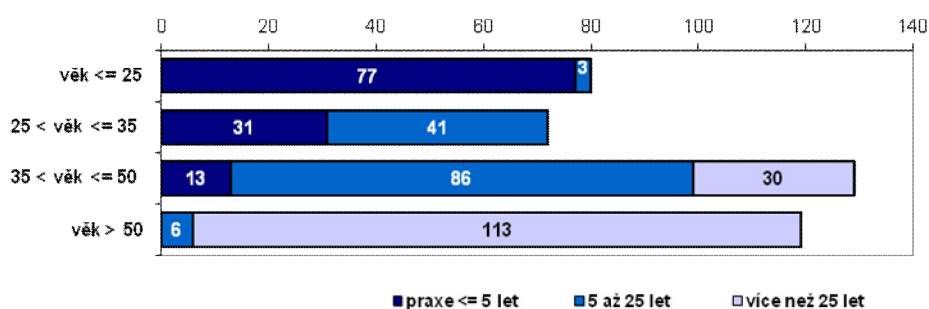
Tab. č. 15 Rozložení délky pedagogické praxe respondentek v reprezentativním vzorku

Kategorie	Délka praxe	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
A „začínající“	0 – 5 let	121	30,3
B „expertky“	5 – 25	136	34
C „vyhasínající“	nad 25 let	143	35,8
Suma		400	100

Komentář: Jednotlivé kategorie v oblasti rozložení délky pedagogické praxe respondentek jsou poměrně proporcionalně zastoupené. Mírně převažují respondentky kategorie C délkou pedagogické praxe nad 25 let, což koresponduje i s věkovým rozložením výzkumného souboru viz tab. 14.

*Pozn. V rámci interpretace dat používáme označení: „začínající“, „expertky“, „vyhasínající“ učitelky.

Graf č. 1 Kategorie věku a délky pedagogické praxe respondentek



Komentář: Z tab. č. 14 a 15 také vyplývá, že i přes drobné výjimky s věkem roste délka pedagogické praxe respondentek.

Tab. č. 16 Medián, modus, průměr

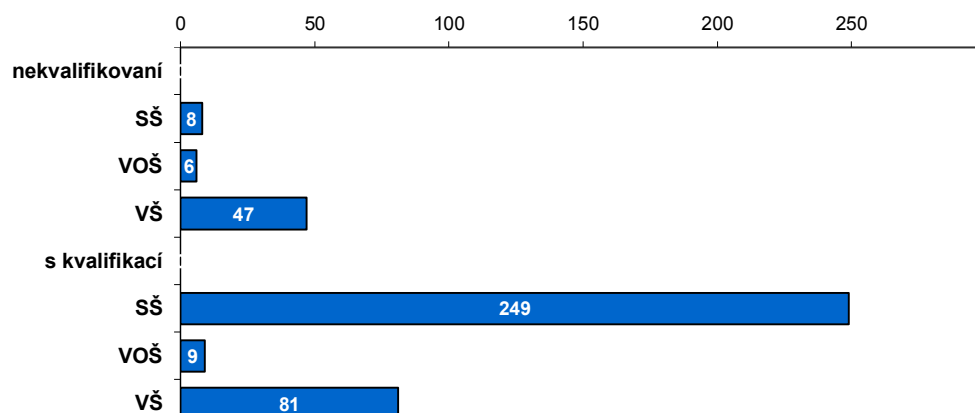
	Věk	Délka praxe
N	400	400
Průměr	40,41	16,94
Medián	41,00	13,50
Modus	25 50	3
Std. odchylka	12,711	13,479
Minimum	19	0
Maximum	66	45

Tab. č. 17 Rozložení dosaženého vzdělání respondentek v reprezentativním vzorku

Kategorie	Vzdělání	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
A	SŠpp	249	62,3
B	VŠpp	81	20,3
C	VOŠpp	9	2,3
D	Nekvalifikovaní	61	15,5
Suma		400	100

Komentář: V rámci této kategorie můžeme konstatovat, že v reprezentativním vzorku výrazně převažují středoškolsky vzdělané učitelky se zaměřením na předškolní pedagogiku (62,3 %). V rámci vyhodnocování dat bylo nutné přistoupit ke sloučení respondentek s vysokoškolským a vyšším odborným vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku z důvodu nízké četnosti v kategorii respondentek s vyšším odborným vzděláním. Dále bylo zjištěno, že v mateřské škole pracuje 15,5 % respondentek bez odpovídající kvalifikace. Pro přehlednost data uvádíme do grafu.

Graf č. 2 Dosažené vzdělání respondentek

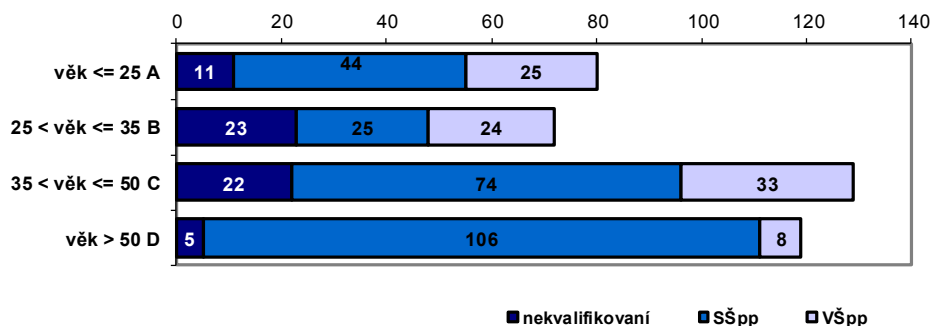


Komentář: Za zajímavé zjištění považujeme, že v mateřských školách pracuje bez potřebné kvalifikace nejvíce učitelky s vysokoškolským vzděláním. V současné době mají učitelky bez potřebné kvalifikace povinnost si doplnit odborné vzdělání, viz novela zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění podějších předpisů z roku 2014, § 32.

**Pozn. V rámci interpretace dat vztahujících se k dosažené úrovni vzdělání respondentek v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku, užíváme následující zkratky: SŠpp – středoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku, VŠpp – vysokoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku.*

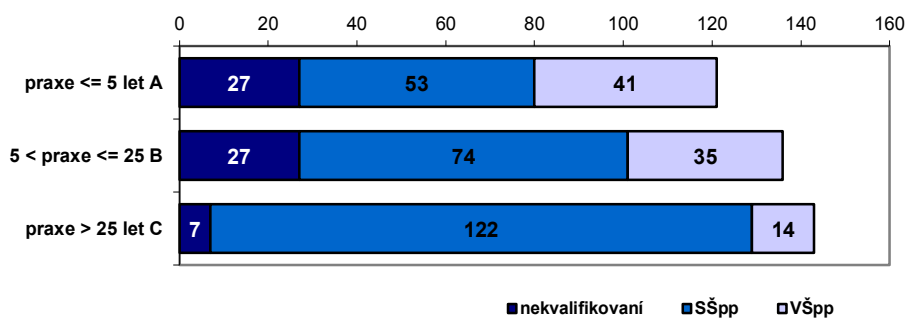
V následujících grafech je pro názornost uvedeno dosažené vzdělání respondentek v kontextu jejich věku a délky praxe.

Graf č. 3 Kategorie věku a dosaženého vzdělání respondentek



Komentář: Z grafu je patrné, že se vzrůstajícím věkem respondentek se snižuje četnost vysokoškolského vzdělání a naopak dochází ke zvyšování četností respondentek se středoškolským vzděláním.

Graf č. 4 Kategorie délky pedagogické praxe a dosaženého vzdělání respondentek

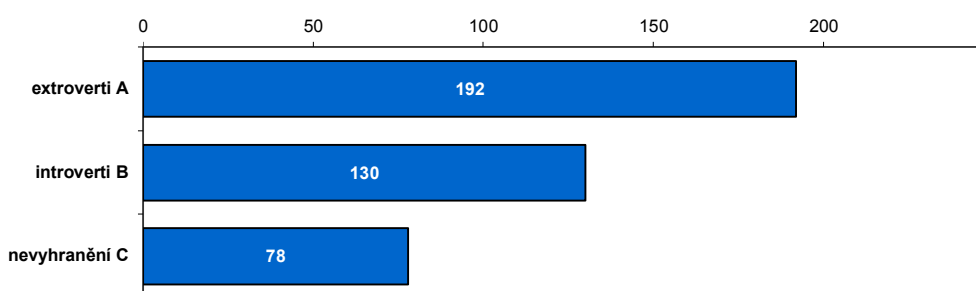


Komentář: Kategorie A je nejméně početně zastoupená a je v ní nejvyšší počet učitelek s vysokoškolským vzděláním (33 %). Se vzrůstající délkou pedagogické praxe také roste četnost učitelek se středoškolským vzděláním. Nejméně je vysokoškolské vzdělání zastoupené u kategorie C (9,5 %). Z uvedeného lze vysledovat snahy vzdělávací politiky České republiky, která si v tomto směru klade za cíl (viz Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, 2001, s. 45) realizovat požadavek vysokoškolského vzdělání i pro učitelky mateřských škol a tím mj. zvýšit i jejich společenské postavení.

Tab. č. 18 Rozložení typologie temperamentu respondentek v reprezentativním vzorku

Kategorie	Temperament	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
A	Extrovert	192	48
B	Introvert	130	35,5
C	Nevyhranění	78	19,5
suma		400	100

Graf č. 5 Rozložení typologie temperamentu respondentek v reprezentativním vzorku



Komentář: V oblasti typologie temperamentu jsou v reprezentativním souboru výrazněji zastoupené extrovertky a to 48 %, introvertek je v souboru 35 %. 19,5 % učitelek jsou nevyhraněné. Lze tedy konstatovat, že k povolání učitele mateřské školy spíše inklinují lidé s extrovertními rysy osobnosti.

8.2 Charakteristika výzkumného nástroje pro vlastní výzkum

Po zapracování výstupů získaných v pilotáži a po ověření validity obsahuje dotazník 26 položek zjišťující:

1. Vědomosti (se zaměřením na TD, tato část bude sestavena dle zákonitostí didaktického testu – kognitivního).
2. Mínění, názory, vlastnosti respondentů, vztahy (se zaměřením na TD).
3. Fakta (věk, vzdělání, délka praxe).

Dotazník obsahuje následující typy položek: uzavřené, polouzavřené, otevřené, škálové, polymotické – výběrové, výčtové, stupnicové. Z dotazníkového šetření byla získána nominální, ordinální a metrická data. (Chráška, 2007, s. 165–168)

Reliabilita dat

Data získána prostřednictvím dotazníku byla nominální, ordinální a metrická. Z tohoto důvodu bylo nutné zvolit metody zjišťující reliabilitu, které odpovídají charakteru získaných dat.

Pro ordinální a metrická data byl zvolen Cronbachův koeficient α , počítaný podle vzorce:

$$\alpha = \frac{k(\overline{cov} / \overline{var})}{1 + (k - 1)(\overline{cov} / \overline{var})}$$

$$\alpha = 0,5.$$

Pro data nominální byl zvolen Cohenův koeficientu *kappa* (κ), počítaný podle vzorce:

$$\kappa = \frac{p_p - p_0}{1 - p_0},$$

$$\kappa = 0,4.$$

Koeficient reliability se pohybuje v hodnotách 0 až +1. Výpočet koeficientu reliability potvrzuje, že výsledky se pohybují v rámci významnosti ukazatele reliability. (Chráška, 2007, s. 38) Výzkumný nástroj považujeme za přijatelný s výhradami.

Popis dotazníku v kontextu testovaných hypotéz

V hypotézách byla sledována míra využívání TD v kontextu sledovaných determinant. Míru zjišťujeme ze dvou úhlů pohledu a to z dlouhodobého hlediska – tedy absolutní a z krátkodobého hlediska – intenzita využívání TD v jednotlivých částech dne. Byly použity položky výběrové, polouzavřené.

Dále nás zajímala teoretická připravenost respondentek ve vztahu k dosaženému vzdělání. Převážně výběrovými položkami a polouzavřenou položkou dotazníku byly zjišťovány teoretické znalosti z oblasti TD: principy a metody TD, terminologie TD, znalost RVP PV v kontextu s TD.

Typologie temperamentu byla zjišťována otázkami zvolenými na základě testu typologie osobnosti podle Eysencka (1993) a na základě sebereflexe respondentek a jejich sebevnímání svého temperamentu. Pro zjišťování temperamentu byly zvoleny výběrové položky.

Vztah respondentek k TD byl zjišťován pomocí položek škálových se zaměřením na vyhraněnost jejich pozitivního či negativního vztahu k TD. Dále bylo sledováno, jakou respondentky přiklání důležitost TD v edukačním procesu mateřské školy. Prostřednictvím otevřené otázky jsme se zaměřili na primární evokaci respondentek v souvislosti s TD.

V rámci zjišťování podmínek vzdělávání jsme se zaměřili na to, jak respondentky vnímají zájem ze strany vedení mateřské školy o TD a materiální zabezpečení školy pro využívání TD. Podmínky byly zjišťovány prostřednictvím škálové a výběrové položky.

DVPP bylo sledovanou determinantou, která vzešla z pilotáže. Respondentky uváděly konkrétní kurzy, které absolvovaly nejen v oblasti TD. Zjišťování v této oblasti bylo podpořeno informací o využívání odborné literatury v oblasti TD. V tomto kontextu byly sledovány položky (otevřené, výběrové, stupnicová) zaměřující se na organizační formy, metody vzdělávání, metody TD, práce s kurikulem.

8.3 Vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace

Získaná data jsou statisticky vyhodnocena, zařazena do tabulek a grafů, následně slovně okomentována. Při procesu ověřování hypotéz jsou vždy formulovány nulové a alternativní hypotézy. Pro testování dat, byla v předvýzkumu ověřena vhodnost metod pro jejich vyhodnocování: chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, U- test.

V následující části budou představeny výsledky výzkumu v kontextu naformulovaných hypotéz.

Testování hypotéz probíhá na hladině významnosti: $p = 0,05$ %.

**Pozn. Při interpretaci dat v komentářích využijeme také procentuální vyjádření. Viz příloha č. 8.*

H1: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a věkem učitelek je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na věku učitelek.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na věku učitelek.

Tab. č. 19 Testování H1

věkové kategorie	položka č. 2		položka č. 10	
	testovaná veličina	p-hodn.	testovaná veličina	p-hodn.
A (do 25) – B (25–35)	-0,23	0,818	-1,69	0,090
A (do 25) – C (35–50)	-0,32	0,751	-3,44	0,001
A (do 25) – D (nad 50)	-2,23	0,026	-3,99	0,000
B (25–35) – C (35 – 50)	-0,11	0,916	-1,26	0,208
B (25–35) – D (nad 50)	-1,73	0,083	-1,71	0,087
C (35–50) – D (nad 50)	-1,83	0,067	-0,49	0,622

Komentář: Respondentky věkové kategorie A nejčastěji volily možnost zařazování TD 1 x týdně (36,2 %), respondentky kategorie D pracují s TD převážně 1x měsíčně (30,3 %). Věková kategorie C pracuje s TD 1 x týdně (30 %), věková kategorie B 1 x měsíčně (28 %). U žádné kategorie se výrazně neprojevila volba „každý den“. Přičemž z teorie TD a její aplikace v mateřské škole vyplývá, že je vhodným edukačním prostředkem a může být součástí každého dne.

V testování H1 byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi věkovými kategoriemi A a D; A a C. Po testování 2. položky bylo zjištěno, že mladší učitelky věkové kategorie A využívají TD v dlouhodobém kontextu častěji, než učitelky věkové kategorie D.

Při testování krátkodobého hlediska (intenzity) bylo zjištěno, že naopak učitelky věkové kategorie C a D TD využívají častěji než učitelky kategorie A. Po testování 10. položky lze tedy konstatovat, že se vzrůstajícím věkem učitelek roste míra využívání TD v rámci jednoho dne. To dokládá následující tabulka.

Tab. č. 20 Poměr intenzity využívání TD v částech dne vzhledem k věku učitelek

Věkové kategorie	Ranní hry %	Řízená činnost %	Pobyt venku %	Odpolední hry %
A (do 25 let)	67,5	92,5	31,2	48,8
B (25 – 35 let)	72,2	90,3	38,9	58,3
C (35 – 50 let)	78,3	93,0	49,6	66,7
D (nad 50 let)	85,7	92,4	51,3	68,1

Komentář: Učitelky věkové kategorie A nejčastěji využívají TD při řízené činnosti s dětmi, dále pak při ranních hrách a v rámci odpoledních her, nejméně ji využívají při pobytu venku.

Učitelky věkové kategorie B mají poměr intenzity využívání TD obdobný jako věková kategorie A. U respondentek věkové kategorie C je poměr využívání oproti věkové kategorie A vyváženější. Nejvýraznější rozdíl je pak mezi věkovými kategoriemi A a D, poměr se mění výrazně ve všech částech dne kromě řízené činnosti. Ve všech případech je TD nejvíce zastoupená během řízené činnosti.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.**

Bylo potvrzeno, že mezi mírou využívání TD v edukačním procesu mateřské školy a věkem učitelek **je statisticky významný rozdíl.**

**Pozn. Vzhledem k tomu, že v rámci charakteristiky reprezentativního vzorku bylo zjištěno, že s věkem respondentek roste i délka jejich pedagogické praxe, budou závěry k vyhodnocení H1 a H2 interpretovány společně.*

H2: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a délkou pedagogické praxe učitelek je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na délce pedagogické praxe učitelek.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na délce pedagogické praxe učitelek.

Tab. č. 21 Testování H2

kategorie délky praxe (roky)	Položka č. 2		Položka č. 10	
	testovaná veličina	p-hodn.	testovaná veličina	p-hodn.
A (0–5) – B (5–25)	-0,286	0,775	-2,542	0,011
A (0–5) – C (nad 25)	-2,010	0,044	-4,009	0,000
B (5–25) – C (nad 25)	-1,578	0,115	-1,391	0,164

Komentář: Učitelky kategorie A „začínající“ (34 %) využívají TD 1 x týdně. Učitelky kategorie C „vyhasínající“ pak využívají TD 1 x měsíčně (29 %). 33 % dotázaných učitelek kategorie B „expertky“ TD využívají 1 x týdně.

Po testování 2. položky lze tedy konstatovat, že s kratší délkou praxe roste míra využívání TD v rámci dlouhodobého hlediska.

Při testování 10. položky bylo zjištěno, že učitelky kategorie B „expertky“ i C „vyhasínající“ využívají TD při aplikaci v jednom dni častěji, než kategorie A „začínající“. Toto zjištění dokládá následující tabulka.

Tab. č. 22 Poměr intenzity využívání TD v částech dne vzhledem k délce pedagogické praxe učitelek

Kategorie délky praxe (roky)	Ranní hry %	Řízená činnost %	Pobyt venku %	Odpolední hry %
A (0 – 5)	68,6	90,9	34,7	51,2
B (5 – 25)	75,7	92,6	48,5	62,5
C (nad 25)	86,0	93,0	49,0	70,6

Komentář: Ve všech kategoriích převládá využívání TD během řízené činnosti. S přibývajícím délkou pedagogické praxe pak lze sledovat tendenci vedoucí k vyrovnanější aplikaci TD v jednotlivých částech dne.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.**

Bylo potvrzeno, že mezi mírou využívání TD v edukačním procesu mateřské školy a délkou pedagogické praxe **učitelék je statisticky významný rozdíl.**

Při interpretaci H1 a H2 nacházíme určitý rozpor mezi testovanými položkami dotazníku. V obou hypotézách byl vztah mezi věkem, délkou pedagogické praxe a mírou využívání TD sice potvrzen, ale výsledky se ve vztahu ke sledované determinantě rozcházejí. Učitelky „začínající“ věkové kategorie A využívají TD v dlouhodobém kontextu častěji, ale v rámci práce s TD v konkrétním dni, ji nepropojují do celého dne. Učitelky „vyhasínající“ věkové kategorie D z dlouhodobého hlediska zařazují TD méně často než učitelky „začínající“ věkové kategorie A, ale v rámci jednoho dne ji propojují do jednotlivých částí dne vyváženěji. Domníváme se, že toto zjištění je dáno odlišnými zkušenostmi „začínajících“ a „vyhasínajících“ učitelék.

H3: Teoretická připravenost učitelék v oblasti TD je závislá na jejich stupni dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Teoretická připravenost učitelék v oblasti TD nesouvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Teoretická připravenost učitelék v oblasti TD souvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Tab. č. 23 Testování H3

Kvalifikace (SŠpp, VŠpp) :	χ^2	<i>p</i>
Položka č. 1	2,694	0,441
Položka č. 5	0,629	0,73
Položka č. 16	0,278	0,598
Položka č. 18	1,384	0,501

Komentář: Mezi testovanými položkami dotazníku vztahující se k teoretickému povědomí v oblasti TD **nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl** mezi sledovanými skupinami učitelék.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti **nelze odmítnout nulovou hypotézu.**

V tomto případě můžeme konstatovat, že SPgŠ a pedagogické fakulty připravují učitelky mateřských škol v teoretické oblasti TD obdobně.

H4: Míra využívání TD učitelkami v edukačním procesu mateřské školy je závislá na stupni jejího dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Míra využívání TD učitelkami v edukačním procesu mateřské školy nesouvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelek v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Míra využívání TD učitelkami v edukačním procesu mateřské školy souvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelek v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Tab. č. 24 Testování H4

kvalifikace	otázka č. 2		otázka č. 10	
	testovaná veličina	p-hodn.	testovaná veličina	p-hodn.
SŠpp – VŠpp	2,133	0,033	1,542	0,123

Komentář: Při testování 2. položky byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi mírou využívání TD a dosaženým vzděláním učitelek. Učitelky s VŠpp využívají TD z dlouhodobého hlediska častěji než učitelky se SŠpp. Učitelky se VŠpp využívají TD 1 x týdně (40 %), učitelky se SŠpp ji využívají 1 x měsíčně (28 %).

Testováním položky č. 10 statisticky významný rozdíl mezi kategoriemi učitelek potvrzen nebyl. I přesto došlo ke zjištění, že učitelky se SŠpp aplikují TD do celého dne oproti učitelkám s VŠpp vyváženěji viz tabulka č. 25.

Tab. č. 25 Poměr intenzity aplikace TD v částech dne vzhledem k dosaženému vzdělání učitelek

kvalifikace	Ranní hry	Řízená činnost	Pobyt venku	Odpolední hry
A (SŠpp)	82,3	91,6	46,6	67,1
B (VŠpp)	65,6	94,4	44,4	55,6

Komentář: Domníváme se, že toto zjištění může být dáno odlišným způsobem praktické přípravy studentů v oblasti TD na SPgŠ a pedagogických fakultách.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti **nelze odmítnout nulovou hypotézu ani přijmout hypotézu alternativní.**

H5: Učitelky extrovertky mají k TD pozitivnější vztah než učitelky introvertky.
H0: Učitelky introvertky mají k TD stejný vztah jako učitelky extrovertky.
HA: Učitelky extrovertky mají k TD pozitivnější vztah než učitelky introvertky.

Tab. č. 26 Testování H5

Typologie temperamentu	χ^2	<i>p</i>
Položka č. 4	10,032	0,002
Položka č. 11	9,035	0,029
Položka č. 20	7,745	0,021

Komentář: Analýza dat prokázala existenci statisticky významného rozdílu mezi typologií temperamentu učitelek a pozitivním vztahem k TD ve všech testovaných položkách.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.**

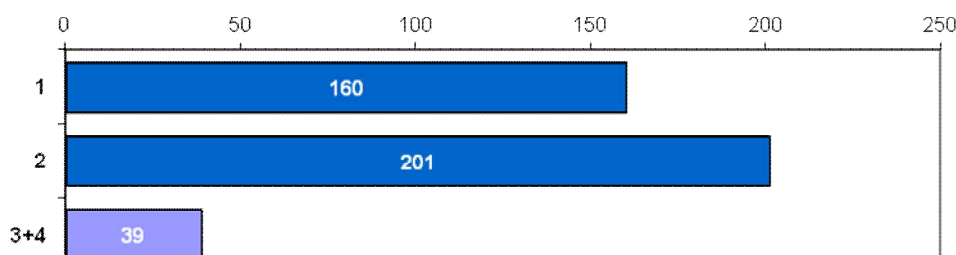
Při testování příslušných položek dotazníku bylo zjištěno, že učitelky extrovertky mají k TD pozitivnější vztah než učitelky introvertky.

H6: Učitelky s převažujícím pozitivnějším vztahem k TD ji zařazují do edukačního procesu mateřské školy více, než učitelky s převažujícím negativnějším vztahem k TD.

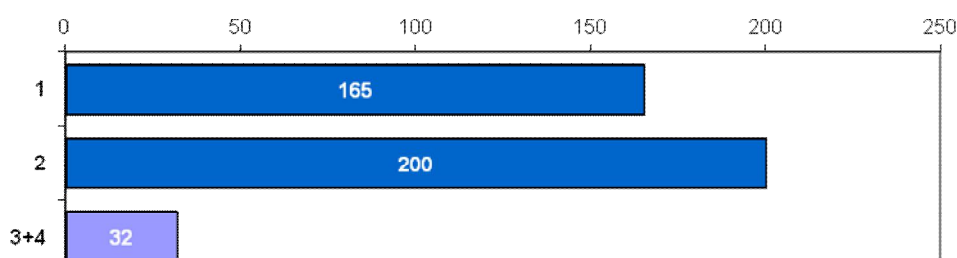
H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na vztahu učitelek k této oblasti.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na vztahu učitelek k této oblasti.

Graf č. 6 Vztah učitelek k TD



Graf č. 7 Postavení TD v edukačním procesu mateřské školy z pohledu učitelek



Komentář: Byly zvoleny položky dotazníku zaměřující se na vztah učitelek k TD a na význam, jaký ji v edukačním procesu přisuzují. Obě položky byly škálové, kde 1 znamená pozitivní/ důležitý, 4 negativní/ nedůležitý. Pro testování této hypotézy nebyly vyrovnány četnosti sledovaných skupin. Z důvodu nízké četnosti bylo nutné sloučit stupně 3 a 4. I tak nebylo možné hypotézu testovat.

Díky tomuto zjištění můžeme konstatovat, že dotázané učitelky mají k TD pozitivní vztah (1) – 40 %, spíše pozitivní (2) – 50,3 %, pouhých 9,7 % spíše negativní až negativní (3+4).

Obdobná situace nastala i u druhé položky, kdy 41,2 % přisuzuje TD důležité (1) postavení v edukačním procesu, 50 % dotázaných spíše důležité (2), 8 % spíše nedůležité až nedůležité (3+4).

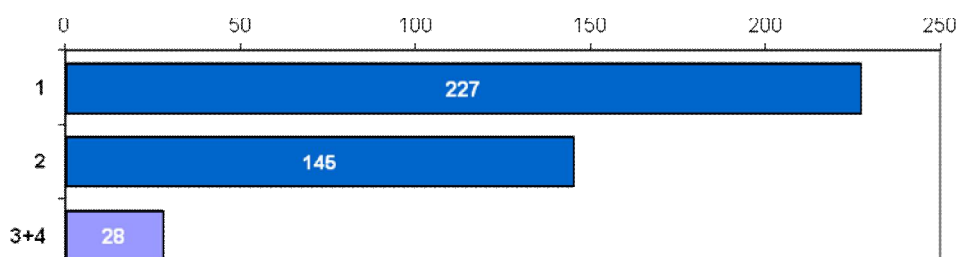
Tato zjištění považujeme za pozitivní i přesto, že jej nebylo možné statisticky ověřit.

H7: Mezi mírou využívání TD učiteli v edukačním procesu mateřské školy a podmínkami vzdělávání na pracovišti je vztah.

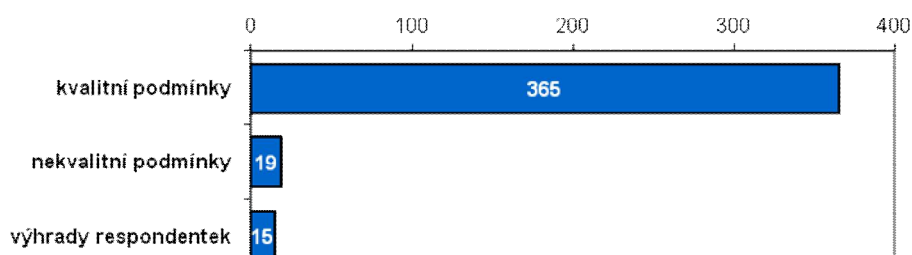
H0: Učitelky, které mají na svém pracovišti kvalitní podporu ze strany vedení v oblasti TD, ji využívají stejně jak učitelky bez takové podpory od vedení školy.

HA: Učitelky, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podporu ze strany vedení v oblasti TD, ji využívají více, než učitelky bez takové podpory od vedení školy.

Graf č. 8 Zájem ze strany vedení mateřské školy o TD



Graf č. 9 Podmínky pro práci s TD ze strany vedení mateřské školy



Komentář: Pro testování byly zvoleny položky zaměřující se na zájem vedení o TD a na podmínky, které v mateřských školách ve vztahu k TD panují. Pro testování této hypotézy nebyly vyrovnány četnosti sledovaných skupin

Z důvodu nízké četnosti bylo nutné sloučit kategorie 3 a 4, u položky č. 6, i tak nebylo možné hypotézu testovat. 56,7 % učitelek hodnotí zájem ze strany vedení o TD jako pozitivní (1), 36,2 % spíše pozitivní (2), 7 % dotázaných spíše negativní až negativní (3+4).

V souvislosti s podmínkami 91,2 % učitelek uvádí, že podmínky na pracovišti jsou kvalitní. Pouze 4,7 % zvolilo možnost nevyhovující, 3,7 % respondentek má k podmínkám výhrady.

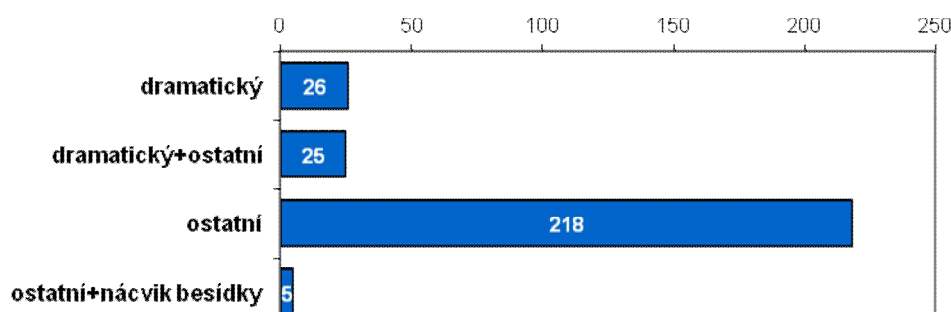
Na základě tohoto zjištění můžeme konstatovat, že většina dotázaných učitelek má na pracovišti vhodné podmínky a podporu ze strany vedení pro využívání TD.

H8: Mezi využíváním metod a organizačních forem podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy a DVPP v oblasti TD je vztah.

H0: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy stejně jak ty, které DVPP neabsolvují.

HA: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy více, než ty, které DVPP neabsolvují.

Graf. č. 10 Další vzdělávání pedagogických pracovníků



Komentář: Z pilotáže vzešla potřeba zařadit jako determinantu i DVPP z důvodu jeho možného vlivu na využívání TD v edukačním procesu. Proto byly do dotazníku zařazeny i položky zjišťující využívání vzdělávacích metod, organizačních forem, metod TD atd. Z grafu vyplývá, že hypotéza nemohla být testována, jelikož nebyly vyrovnány četnosti sledovaných skupin.

DVPP se účastní z reprezentativního souboru 68 % učitelek, 54,5 % preferují zejména kurzy zaměřené např. na: polytechnické vzdělávání, vzdělávání zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte, na dovednosti předcházející vstupu do základní školy. Výhradně dramatickým kurzům se pak věnuje pouze 6,5 % učitelek, v kombinaci kurzu: ostatní a dramatický 6,2 %. Z uvedeného vyplývá, že učitelky se DVPP v rámci TD věnují minimálně. Zde je nutné se zamyslet nad tím, zda v oblasti TD jsou kurzy pro učitelky mateřských škol organizovány.

V souvislosti s touto hypotézou lze konstatovat, že 70 % učitelek upřednostňuje pro využívání TD organizační formu skupinovou.

V rámci aplikace vzdělávacích metod v kontextu TD učitelky upřednostňují praktické metody a to 30 % dotázaných.

Při zjišťování povědomí o metodách TD bylo zjištěno, že 54 % učitelek se v metodách TD orientuje.

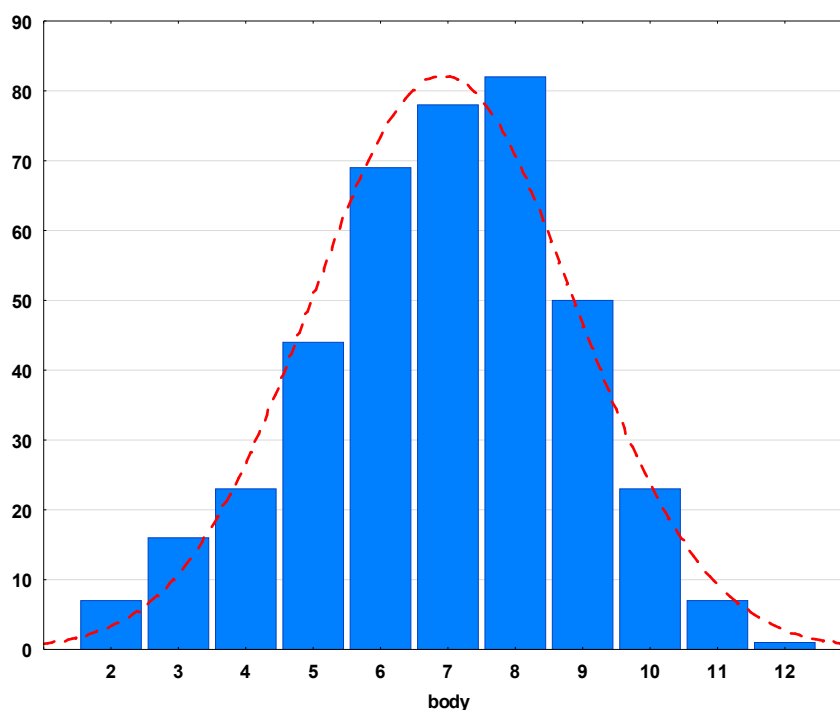
9 Klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky

Jedním z výstupů disertační práce je vytvořit a popsat klasifikaci učitelova pojetí TD. Při tvorbě klasifikace vycházíme z dat získaných ve výzkumu.

Postup při tvorbě klasifikace:

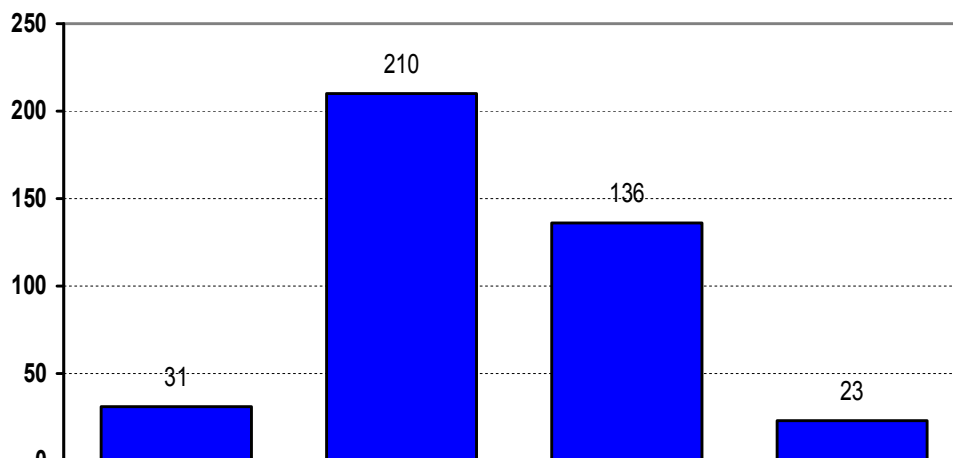
Z dotazníku byly vybrány charakteristické položky explicitně směřující k formulaci klasifikace učitelova pojetí TD. Odpovědi respondentek na vybrané položky byly obodovány. Maximální počet dosažitelných bodů byl 12. Po vyhodnocení položek a získaných bodů bylo formulováno rozložení bodů – viz graf č. 11.

Graf č. 11 Bodové rozložení



Komentář: Z grafu vyplývá, že většina učitelek dosahovala střední hodnoty počtu bodů. Maximálního počtu bodů dosáhla jen jedna respondentka. Nejnižší počet bodů nezískala žádná učitelka. Lze konstatovat, že toto bodové rozložení odpovídá Gaussově křivce. Pro přehlednou interpretaci a popis jsme bodové ohodnocení rozdělili do 4 kategorií, které představujeme v grafu 12.

Graf č. 12 Kategorie učitelova pojetí TD



Komentář: Početně je nejvíce zastoupená kategorie B (52,5 %) spíše pozitivní a C (34 %) spíše negativní. Dvě krajní kategorie A (7,7 %) pozitivní a D (5,7 %) negativní jsou zastoupeny méně. Lze konstatovat, že převládají kategorie A a B v celkové četnosti 241 respondentek (60 %) nad kategoriemi C a D. Ty dosahují celkovou četnost 159 respondentů (40 %). V rámci jednotlivých kategorií jsou zohledněny vybrané determinanty, tedy ty, jejichž vliv byl při testování hypotéz potvrzen: *délka pedagogické praxe, věk, typologie temperamentu* a zařazujeme i *dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku*, i když se při testování hypotéz jako významná determinanta neprojevovalo. Při sledování vybraných determinant v rámci kategorií došlo pouze při hodnocení typologie temperamentu ke zjištění statisticky významných rozdílů u kategorie pojetí D negativní. V každé kategorii však došlo k určité profilaci ve věkové skladbě respondentů, v délce jejich pedagogické praxe a samozřejmě se nejvíce projevila typologie temperamentu.

Kategorie A pozitivní

Kategorie A pracuje s TD převážně denně, vztah k TD respondentky vyjádřily jako pozitivní, náprosta většina se orientuje v základních principech TD, přikládají jí značnou důležitost v edukačním procesu, pracují s různorodými pomůckami. TD je také součástí ŠVP a TVP. Při aplikaci TD nejvíce upřednostňují námětovou hru, dále hru s loutkou, improvizaci.

V kategorii A převládaly učitelky věkové kategorie C (35,5 %), dále s délkou pedagogické praxe „*expertky*“ (39 %). V rámci sledování determinanty dosaženého vzdělání je zastoupení respondentek se SŠpp 61 % a s VŠpp 39 %. Učitelky s VŠpp jsou v kategorii A ve srovnání s ostatními nejvíce zastoupené. Při zjišťování typologie temperamentu převládají extrovertky (63 %).

Kategorie B spíše pozitivní

Kategorie B využívá TD nejčastěji 1 x týdně, učitelky vyjadřují vztah k TD jako spíše pozitivní až pozitivní, náprosta většina se orientuje v základních principech TD, jež je součástí jejich ŠVP a TVP. V edukačním procesu TD uznávají jako důležitou až spíše důležitou. Při aplikaci TD upřednostňují hru s loutkou, námětovou hru, improvizaci.

V kategorii B převládaly učitelky věkové kategorie C (34 %). Při hodnocení délky pedagogické praxe byla nejvíce zastoupená kategorie B „*expertky*“ (37 %). Výrazněji převládají respondentky se SŠpp (75,6 %). Při zjišťování typologie temperamentu převládají extrovertky (63,5 %).

Kategorie C spíše negativní

Učitelky kategorie C sice popisují svůj vztah k TD jako spíše pozitivní, nicméně s TD pracují převážně při přípravě besídky či pásma, popř. dle situace. 75 % této kategorie se orientuje v principech TD, jež je obsažena v ŠVP a TVP. V edukačním procesu TD uznávají jako spíše důležitou. Při využívání TD upřednostňují hru s loutkou, námětovou hru, improvizaci a přiklánějí se i k možnosti zprostředkovaného divadelního představení a přípravu na besídku.

V kategorii C převládaly učitelky věkové kategorie D (34,6 %), s délkou pedagogické praxe C „*vyhasínající*“ (41 %). V rámci sledování determinanty dosaženého vzdělání je zastoupení respondentek se SŠpp (73 %). Při zjišťování typologie temperamentu mírně převládají extrovertky (55 %).

Kategorie D negativní

Převažuje práce s TD při přípravě besídky či pásma. Svůj vztah k TD vyjadřují jako spíše negativní. Základní orientace v principech TD je oproti předchozím kategoriím výrazně nižší (21 %). U většiny dotázaných je TD obsažena v ŠVP a TVP. V edukačním procesu TD uznávají jako spíše důležitou. Při aplikaci TD upřednostňují hru s loutkou, zprostředkované divadelní představení a pásmo či besídku.

V kategorii D jsou nejvíce zastoupené učitelky věkové kategorie A (35 %), s délkou pedagogické praxe kategorie A „*začínající*“ (48 %). V rámci sledování determinanty dosaženého vzdělání je zastoupení respondentek se SŠpp (71,4 %). Při zjišťování typologie temperamentu výrazně převládají introvertky (72 %), extrovertky jsou zastoupeny méně (28 %). V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi respondentkami extrovertkami a introvertkami: $p = 0,031$, na 5% hladině významnosti.

Shrnutí a diskuse k vytvořené klasifikaci

Jelikož kategorie pojetí A a B vykazují podobné rysy, je možné je sloučit. Po jejich sloučení je možné konstatovat, že 60 % učitelek reprezentativního vzorku inklinuje ke spíše pozitivnímu pojetí TD a využívají ji jako všestranný edukační prostředek. Nejvíce jsou v těchto kategoriích zastoupeny učitelky ve věku 35–50 let, s pedagogickou praxí „*experta*“ 5–25 let. Toto zjištění koresponduje s odbornou literaturou věnující se profesní dráze učitele, např. Průcha (2013), Mareš (2013), přičemž za experty jsou považováni učitelé stabilizovaní ve své profesi, zvládající vniklé situace se zakotveným pedagogickým stylem.

Převážně se jedná o extrovertky. Po studiu typologie temperamentu (Jung, 1921) lze předpokládat, že učitelky extrovertky mají k TD bližší vztah než introvertky. Toto tvrzení bylo ve výzkumu potvrzeno.

Z pohledu vzdělání mírně převažují oproti kategoriím C a D učitelky s VŠpp.

Domníváme se, že respondentky kategorií A a B jsou si vědomy přínosu TD, dokáží ji průběžně využívat, zvládají nároky spojené s jejím využíváním, což může souviset i s jejich typologií temperamentu a zájmem o TD.

V kategorii C se spíše negativním pojetím se převážně setkáváme s učitelkami věkové kategorie nad 50 let, s délkou pedagogické praxe nad 25 let. U těchto učitelek se již může projevit syndrom vyhoření (viz kap. 1.3). Domníváme se, že tato kategorie respondentek si je vědoma přínosu TD, ale setrvává u zažitých forem jejího využívání (např. příprava besídky) a také již nemusí zvládat nároky spojené s jejím častým využíváním. Co považujeme za zajímavé, je fakt, že učitelky této kategorie sice s TD pracují z dlouhodobého hlediska převážně 1x měsíčně, ale z pohledu intenzity jejího využívání v rámci jednoho dne ji využívají intenzivněji, tzn. rovnoměrněji během dne, na rozdíl od učitelek jiných kategorií (převážně ve srovnání s učitelkami věkové kategorie A, „*začínající*“). Uvedená skutečnost může souviset se způsobem plánování pedagogické práce. Také se zde může odrážet jejich pojetí TD.

Oproti kategoriím A a B lze sledovat snižující se tendenci typu temperamentu - extrovert.

Ve skupině D (negativní pojetí) se převážně setkáváme s nejmladšími respondentkami, které mají zároveň nejkratší pedagogickou praxi. Domníváme se, že zjištění koresponduje s odbornou literaturou Průcha (2013), Mareš (2013), Šimoník (1995). Začínající učitel prožívá určitý šok z pedagogické reality, což se může odrazit i na jeho pojetí TD. Učitelky nejsou

zatím schopné zvládat nároky spojené s využíváním TD. Za zajímavé považujeme, že tyto učitelky pracují z dlouhodobého hlediska s TD 1 x týdně, ale v rámci jednoho dne je jejich využívání nevyrovnané oproti dalším kategoriím (převážně ve srovnání s učitelkami věkové kategorie D, „*vyhasínající*“). Domníváme se, že učitelky při plánování své pedagogické práce postupují přesně podle modelu, se kterým se během svého studia seznámily, což může vést k určité kolizi s pedagogickou praxí a k odtržení jednotlivých činností realizovaných během dne. Z realizovaného výzkumu lze předpokládat, že během pedagogické praxe může ještě dojít ke změně jejich pojetí TD.

V této kategorii výrazně převládají introvertky. Vzhledem k rysům introverta vyplývající z odborné literatury (Jung, 1921) a v souvislosti s jejich negativním pojetím TD lze konstatovat, že toto zjištění koresponduje s výstupy výzkumu.

Jelikož v reprezentativním vzorku výrazně převládají učitelky se SŠpp, nelze v kontextu dosaženého vzdělání činit obecné závěry. Přesto jsme se tímto determinantem při formulaci pojetí TD zabývali vzhledem k jeho aktuálnosti. Domníváme se, že si tato oblast zaslouží další pozornost.

Při celkovém pohledu na vzniklé kategorie lze konstatovat, že 60 % učitelek reprezentativního vzorku směřuje ke spíše pozitivnímu pojetí TD, 40 % spíše k negativnímu pojetí. Jako významné determinanty se projevuje věk, délka pedagogické praxe a typologie temperamentu.

10 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na učitelovo pojetí TD, na využívání TD jako edukačního prostředku a na vliv možných determinant, které učitelovo pojetí TD mohou ovlivnit. Práce je výstupem autorčina dlouhodobého sledování této oblasti.

Vodící linií teoretické části bylo definování sledovaných determinant, jako jsou: vzdělání učitele mateřské školy, typologie temperamentu, věk, délka pedagogické praxe, podmínky vzdělávání se zaměřením na materiální vybavení a podporu ze strany vedení, teoretická orientace v oblasti TD, vztah k TD. Z tohoto důvodu byla v úvodní kapitole charakterizována osobnost učitele, jeho vzdělávací příprava, délka pedagogické praxe, typologie temperamentu. Následující kapitola byla věnována učiteli mateřské školy, prostředí mateřské školy a samozřejmě RVP PV jako stěžejnímu kurikulárnímu dokumentu poskytujícímu rámec pro předškolní vzdělávání. Součástí této kapitoly bylo také definování pojmu pojetí. Prostor byl také věnován hře, jelikož hru chápeme jako základní prostředek pro harmonický rozvoj dítěte. Významná část disertační práce byla věnována tvořivé dramatice. Ve 3. kapitole byla představena obecná teoretická východiska z oblasti tvořivé dramatiky jako: filozofické ukotvení, vědecké poznání v oblasti, historický vývoj, paradivadelní systémy, cíle, obsah, metody tvořivé dramatiky. V následující 4. kapitole pak byly obecné poznatky o TD vztaženy na předškolní vzdělávání s důrazem na osobnost učitele.

Teoretická část poskytla podklad pro realizaci části empirické. Realizovaný výzkum vycházel z metodologické sekvenční triangulace, což umožnilo kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Kvalitativně orientovaná fáze výzkumu byla realizována v rámci pilotáže, ve které jsme se zaměřili na specifikaci definovaných determinant. Tato část byla náročná zejména na získání a zpracování dat z edukační reality. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování edukační reality. Kvalitativně orientované pilotáže se zúčastnilo 5 učitelek. Pro vyhodnocení dat byla použita konstantní komparace, následovala interpretace dat vzhledem ke sledovým determinantám. Ze sledovaných determinant se nejvýrazněji projevila délka pedagogické praxe učitelek, vztah k TD a typologie temperamentu, méně se projevil věk, podmínky na pracovišti a dosažené nejvyšší vzdělání v oboru předškolní pedagogiky. (Co se naopak projevilo, bylo vysokoškolské vzdělání učitelky v oblasti DV.) I přes nižší vliv těchto determinant byly do kvantitativního výzkumu zařazeny z důvodu ověření tohoto zjištění z pilotáže.

V průběhu pilotáže vyvstala potřeba zařadit do kvantitativně orientovaného výzkumu další determinantu, kterou je DVPP.

Po vyhodnocení pilotáže bylo přistoupeno k formulaci výzkumného nástroje – nestandardizovaného dotazníku. Následoval předvýzkum, kde byla realizována obsahová validita a ověřena vhodnost metod pro vyhodnocení dat. Na základě předvýzkumu bylo rozhodnuto o oslovení celého základního souboru, z něj pak byl příslušnými postupy zvolen reprezentativní soubor, který činil 400 respondentů. Reliabilita byla ověřena pomocí Crombachova test a Cohenova koeficientu.

V empirické části jsme se zaměřili na determinanty, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí TD a její využívání jako edukačního prostředku. Jednotlivé determinanty byly testovány a z výsledku vyplývá, že konkrétní determinanty mají na TD a její využívání vliv. Je ovšem nutné na problematiku nahlížet komplexně, a proto v následujícím textu shrneme výsledky vztahující se ke všem determinantám.

Determinanty věk a délka pedagogické praxe

Jako významné determinanty se projevují věk a délka pedagogické praxe. Za zajímavé zjištění považujeme, že mladší a současně „začínající“ učitelky zařazují TD z dlouhodobému hlediska častěji než učitelky starší 50 let „vyhasínající“. Z pohledu krátkodobého pak naopak učitelky starší 50 let „vyhasínající“ využívají v rámci jednoho dne TD intenzivněji než učitelky mladší do 25 let „začínající“. V souladu s odbornou literaturou nacházíme shodu směrem k charakteristice kategorii učitelek „začínajících“ a „vyhasínajících“. V souvislosti s tímto zjištěním považujeme za vhodné se zamyslet nad tím, za jakým účelem využívají tyto učitelky TD v edukačním procesu. V souvislosti s kategoriemi pojetí se objevuje u obou těchto sledovaných skupin tendence k využívání TD při nácviu besídky, což poukazuje na neporozumění či nerespektování principů TD.

Determinanta vzdělání

Při formulaci této determinanty jsme vycházeli z předpokladu různě zaměřené přípravy, která je realizována na SPgŠ a na pedagogických fakultách (viz příloha č. 1). Na tyto úvahy jsme se pokusili hledat odpovědi při zjišťování teoretického povědomí a míry využívání TD učitelkami se SŠpp a VŠpp vzděláním.

Ve výzkumu nebyl prokázán významný rozdíl v oblasti teoretického povědomí mezi sledovanými respondentkami. To nás vedlo k zamyšlení, jak je příprava v oblasti TD realizována a jestli v přípravě budoucích učitelek na těchto stupních vzdělávací soustavy jsou či nejsou výrazné rozdíly.

Z pohledu míry využívání TD bylo zjištěno, že učitelky s VŠpp pracují s TD z dlouhodobého hlediska více, tedy častěji než učitelky se SŠpp. Naopak učitelky se SŠpp využívají TD v jednotlivých částech dne vyváženěji na rozdíl od učitelek s VŠpp, u kterých převládá využívání TD v řízených činnostech.

Toto zjištění může signalizovat odlišnost v přípravě studentů na SPgŠ a na pedagogických fakultách, a to především v praktické rovině.

Determinanta typologie temperamentu v kontextu pozitivního vztahu k TD

Při studiu odborné literatury jsme nacházeli určité shody v charakteristice extroverta a učitele TD. Z toho důvodu jsme se na tuto determinantu zaměřili ve výzkumu se snahou ověřit, že mezi typologií temperamentu učitele a jeho pojetím TD existuje významný vztah. Ve výzkumu bylo jednoznačně potvrzeno, že typologie temperamentu má vliv na pozitivní vztah učitele k TD. Toto zjištění se promítá i do vytvořené klasifikace učitelova pojetí TD, kdy extroverti převládají v kategorii pojetí A a B a k TD mají pozitivní vztah. Naopak v kategorii D dominují introverti. Ze zjištěného vyplývá, že introvertovi není TD blízká jako edukační prostředek, spíše bude upřednostňovat jiné postupy.

Podmínky vzdělávání

V souvislosti se sledováním podmínek vzdělávání můžeme konstatovat, že v mateřských školách Olomouckého kraje jsou podmínky vzdělávání v souladu s požadavky RVP PV. Tudiž jsou podmínky vyhovující i pro využívání TD v edukačním procesu.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Z pilotáže vzešla potřeba zaměřit se i na DVPP, jehož prostřednictvím jsou prohlubovány znalosti a dovednosti učitelů v praxi. Učitelky absolvují v rámci DVPP velké množství kurzů či seminářů s rozličnou tematikou. Kurzy zaměřující se cíleně na TD byly zastoupeny minimálně, popř. byla učitelkami TD zmíněna jako součást jiných kurzů, a to převážně hudebně-pohybových či výtvarných.

Na základě tohoto zjištění se nabízí otázka, zda existuje v oblasti TD dostatečná nabídka pro DVPP. Další otázkou je, zda učitelky o tuto oblast v DVPP mají zájem. I když nemají učitelky širokou vzdělávací nabídku v oblasti TD, nelze opomenout, že existují odborné publikace a metodiky vhodné pro práci učitele mateřské školy. Domníváme se, že práce s těmito publikacemi se bude odvíjet od zájmu nejen učitelek, ale i ředitelů mateřských škol.

V souhrnu s realizovaným výzkumem se objevila řada otázek, které si zaslouží další výzkumná šetření, jako např.:

- Za jakým účelem využívají učitelky „začínající“ a „vyhasínající“ TD v edukačním procesu?
- Jak probíhá příprava budoucích učitelů na SPgŠ a na pedagogických fakultách v oblasti TD?
- Je TD samostatnou součástí DVPP?

Limity disertační práce

Zpracování disertační práce bylo náročné vzhledem k obsáhlosti tématu, což shledáváme za limit práce. Tento limit se projevil v obou částech práce. Obsáhlost teoretických zdrojů s sebou přinesla tlak na autorku z pohledu podchycení všech relevantních východisek pro empirickou část. K eliminaci tohoto limitu přispěla strukturace teoretické části do kapitol a podkapitol, věnujících se jednotlivým sledovaným determinantám.

Další limit přináší zvolená metodologie pro empirickou část, a to konkrétně sekvenční metodologická triangulace pracující s principy kvalitativně i kvantitativně orientovaného výzkumu. I přesto byl tento postup zvolen z důvodu hlubšího proniknutí do problematiky učitelova pojetí TD. Pro zpřehlednění je empirická část členěna do kapitol respektující jednotlivé fáze výzkumu, jako jsou: pilotáž, předvýzkum, vlastní výzkum.

Za limit kvalitativně orientované pilotáže shledáváme poměrně nízký počet učitelek, což se projevilo na rozložení determinanty věku. Za odrazující faktor pro zapojení učitelek do pilotáže lze považovat, že rozhovor a edukační realita byly zaznamenávány na diktafon a videokameru. Přesto bylo v rámci pilotáže získáno velké množství dat, což s sebou přineslo náročnost na jejich zpracování a získání relevantních informací.

Vzhledem k tomu, že jsme se zaměřili na učitelovo pojetí TD zahrnující názory, vztahy a argumenty, jsme došli ke zjištění, že na tuto problematiku je nutné nahlížet z různých úhlů pohledů, což se projevilo v obsáhlosti dotazníku. Některé determinanty (věk, délka praxe, dosažené vzdělání) lze zjistit poměrně jednoduše, jiné (typologie temperamentu, znalost z oblasti TD, vztah k TD, podmínky vzdělávání na pracovišti) bylo nutné zjistit prostřednictvím náročnějších postupů. Proto bylo nutné nejprve realizovat kvalitativní pilotáž a následně využít jako výzkumný nástroj nestandardizovaný dotazník, který obsahoval širokou škálu položek. Délku dotazníku a rozličné položky lze vnímat i jako limit výzkumného nástroje. V souvislosti s dotazníkem také musíme konstatovat, že respondentky ne vždy dbaly na zadání, což znesnadnilo vyhodnocení dat.

Autorka si je těchto limitů vědoma a nedomnívá se, že by měly významný vliv na validitu výzkumu.

Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Problematicke TD na obecné úrovni se věnuje řada odborných publikací a metodik. Přesto ze sledování současného poznání v oblasti TD vyplynula absence výzkumů věnujících se TD v podmínkách mateřské školy se zaměřením na osobnost učitele. Disertační práce představuje dílčí příspěvek do této oblasti.

Za přínos pro pedagogiku jako vědu považujeme zpracovaný teoretický základ zaměřující se na osobnost učitele mateřské školy a TD v podmínkách předškolního vzdělávání. Za přínosné považujeme identifikaci souvislostí mezi pojetím TD učiteli mateřských škol a její implementací do edukačního procesu. Dále disertační práce a její realizace přispěla ke zjištění vlivu jednotlivých determinant na učitelovo pojetí TD. Za přínos považujeme sestavení klasifikace učitelova pojetí TD prostřednictvím výzkumu. Pro jednotlivé kategorie byly formulovány charakteristiky a dány do kontextu s determinanty, které na podobu pojetí mají vliv.

Pro pedagogickou praxi mohou být výstupy disertační práce určitou inspirací a přispět tak k inovaci vzdělávací přípravy budoucích učitelů v oblasti TD v rámci středoškolské, vysokoškolské přípravy i pro DVPP. Učitelům mateřských škol mohou být výstupy disertační práce určitou zpětnou vazbou v oblasti jejich chápání TD jako edukačního prostředku. I přesto, že formování pojetí je dlouholetý proces, domníváme se, že tato zpětná vazba může alespoň částečně přispět k jeho podobě.

Jelikož se autorka této oblasti věnuje dlouhodobě, byly průběžné výsledky jednotlivých fází výzkumu prezentovány na odborných konferencích a v tisku.

ZÁVĚR

Tvořivá dramatika je součástí předškolního vzdělávání. Stávající kurikulární dokument poskytuje učitelkám mateřských škol obecný rámec a je na nich, jak realizaci vzdělávacího obsahu uchopí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) vymezuje mj. edukační prostředky vhodné po vzdělávání dětí předškolního věku. Ty jsou v souladu s principy tvořivé dramatiky.

Při využívání tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku považujeme za stěžejní právě osobnost učitele mateřské školy, respektive jeho pojetí tvořivé dramatiky. Utváření pojetí a jeho podoba je dlouhodobý proces a je ovlivňován různými okolnostmi, jako např. vzdělávací přípravou, podmínkami vzdělávání, ve kterých učitel působí, i osobností každého učitele. Proto bylo záměrem disertační práce poskytnout ucelený pohled na problematiku učitelova pojetí tvořivé dramatiky, na pozici tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku v současné mateřské škole včetně možného vlivu sledovaných determinant.

V tomto kontextu jsme si v úvodu disertační práce kladli za cíl: ***Zjistit učitelovo pojetí a využívání TD jako edukačního prostředku, tj. pojetí podporující všestranný rozvoj dítěte předškolního věku. Zjistit vliv zvolených determinant na učitelovo pojetí TD v podmínkách současné mateřské školy.***

Pro uchopení hlavního cíle byly formulovány cíle teoretické a empirické části a z nich vycházely výzkumné otázky. V rámci jednotlivých fází a dílčích kroků se podařilo stanovené cíle naplnit.

Předkládaná disertační práce poukazuje na absenci výzkumů učitelova pojetí TD v podmínkách současné mateřské školy. Za hlavní přínos tedy vnímáme zviditelnění této oblasti a její aktuálnosti a obohacení pedeutologie jako vědy. Dále disertační práce upozornila na možné cesty výzkumného šetření v této oblasti, které zatím nebyly ve výzkumu výrazně sledovány, jako např. využívání TD v kontextu věku, délky pedagogické praxe, dosaženého vzdělání, DVPP atd., a jejich vlivu na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. V tomto kontextu disertační práce přináší výzkumná data, na která je možné navázat, popř. je prohloubit.

Použitá literatura a zdroje

Arts and Cultural Education at School in Europe. [online] Brusel: Eurydice. Eurydice. ISBN 978-92-9201-061-4. September 2009. [cit. 3.2.2016]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf

BALDWIN, Patrice. *School Improvement Through Drama a creative whole class, whole school approach*. New York: Network continuum. 2009. s. 259. ISBN 1855394561.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BEŇO, Matěj a kol. *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: UIPŠ, 2001. ISBN 80-7089-305-1.

BERČÍKOVÁ, Alena. Využití tvořivé dramatiky v rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku z pohledu studentů oboru UMŠ PDF UPOL. In: KVINTOVÁ, Jana, DAŘÍLEK, Pavel. ed. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*. sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference dne 1.–2.října 2012. s. 291 – 301. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3374-5.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Pedulogie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 1990, 5, s. 503–519. ISSN: 0031-3815.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, KUČEROVÁ, Stanislava, KURELOVÁ, Milena a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího systému*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 216 s. ISBN 978-80-7464-403-0.

COFFEY, Heather. Zone of proximal development. *K12 TEACHING AND LEARNING FROM THE UNC SCHOOL OF EDUCATION*. [online] North Carolina: UNC School of Education. 2009. [cit. 20.2.2015].

Dostupné z:

<http://tis-london.org/uploads/documents/Zone-of-proximal-development.pdf>

CISOVSKÁ, Hana. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 199 s. ISBN 80-7042-295-5.

CISOVSKÁ, Hana, GALETKOVÁ, Hana, KÁŇOVÁ, Žaneta a KARAFFA, Jan. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-879-0.

COOK, H. Caldwell. *The play way an essay in educational method*. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers. 1917.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

Česká asociace pedagogického výzkumu. *Přehled proběhlých konferencí ČAPV a jejich témat*. [online]. [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/konference/probehle-konference>

DICE, Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. [online]. © DICE Consortium 2010. [cit. 2.9.2015]. Dostupné z http://www.dramanetwork.eu/educational_drama.html

ĎURIČ, Ladislav a kol. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 592 s.

ERAUT, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994. ISBN 0-203-48601-3.

European Journal of Teacher Education [online]. © Informa UK imited, an Informa Group Company [cit. 25.1.2016]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/toc/cete20/current>
EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION [online]. European Educational Research Association c/o Freie Universität Berlin [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.eera-ecer.de/search/>

EYSENCK, Hans a EYSENCK, Sybil, Bianca, Giuliett. *Eysenckovy osobnostní dotazníky pro dospělé*. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. (úprava a překlad: T. Senka, T. Kováč, M. Matejčík)

FIALOVÁ, Ilona. Postoje učitelů k edukaci žáků s obezitou na základních školách. In: OPATŘILOVÁ Dagmar a kol. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2011, s. 119-130. ISBN 978-80-7315-219-2.

FURMAN, Lou. *Creative drama handbook and role play guide*. 2. vyd. Denver, Colorado: Pioneer drama service, INC. 1990.

GAVORA, Peter. Učitelova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*. 1990, 3. s. 209 – 221.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. 1. publ. Repr. Harmondsworth, 1972.

GÜLEÇ, Selma and MACAN, Burcu. The Effects of Drama-supported Cooperative Learning Method on the Development of Pre-school Children's Communication Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. July 2014, 136(9) [cit. 3.9.2015]. ISSN 1877-0428. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038518>

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Česká kinantropologie* 1, 2, s. 75–88. 1997. Praha: Katedra základů kinantropologie a humanitních věd FTVS UK. ISSN 1211-9261.

CHRÁSKA, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, 3, s 256-265. ISSN 0031-3815.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan a NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014. 132 stran, 112 nečíslovaných stran. ISBN 978-80-7315-250-5.

ISCED–F 2013 [online]. [10.8.2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2015/Zp1502pI.pdf>

JANÍK, Tomáš. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*. 2007, 1, s. 12–33. ISSN 1211-4669.

JOHNSON, Burke and CHRISTENSEN, B. Larry. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage, c2012. ISBN 978-1-4129-7828-6.

JUNG, Carl Gustav. *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher, 1921. 708 s.

JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.

KALHOUS, Zdeněk. Výukové cíle a jejich taxonomie. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST. Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 273–292. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Zdeněk a HORÁK, František. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, 3, s. 245–255. ISSN 0031-3815.

KASÍKOVÁ, Hana. Učitel dramatické jako výzkumník? In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním – dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově ...: Praha, 4.-6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2008. s. 165 – 169. ISBN 978-80-903901-2-6.

KARPÍŠEK, Michal. a kol. *VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY NA ROZCESTÍ Analýza stavu a možného vývoje sektoru vyššího odborného vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT © 2009 srpen 2009 [11.8.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/1825?highlightWords=pedagogick%C3%BDch>

KAŠPAROVÁ, Vendula. Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2014, 11(11), s. 34–38. ISSN 1214-8679.

KLAPETKO, Dušan. Mapování argumentačních vzorců žáků na základě rozvíjejícího se příběhu interaktivního divadla. In: REMSOVÁ, Lenka, Klapetko, Dušan a kol. *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 159 – 176 ISBN 978-80-210-6651-9

KOETSIER, C. P., WUBBELS, Theo and KORTHAGEN, Fred. *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes*. Paper presented at the ATEE Conference. Glasgow, 1996.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy*. Praha, 1926.

KOMENSKÝ, Jan Amos, *Škola na jevišti*. Praha. 1947.

Koncepční rámec šetření TALIS 2013 [online]. ČŠI. [cit. 3.9.2015]. dostupné z:
<http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-KoncepRamec/flipviewerxpress.html>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dramatická výchova – její přínos k rozvoji studentů učitelství. *Pedagogická orientace: Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS*. 2003, 1, s. 34–48. ISSN 1211-4669.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dramatická hra. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 34–40. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hra. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 9–33. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Učitel dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 219–222. ISBN 80-7184-756-9.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1998. Metody mravní výchovy. In: STŘELEČEK, Stanislav a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. s. 78–98. ISBN 80-85931-61-3.

KURELOVÁ, Milena. Vybrané aspekty učitelova a žákova pojetí obsahu výuky. In: *Sborník prací pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Pedagogické vědy*. Ostrava, 1994, s. 59–65. ISBN 80-7042-080-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LEŠTINA, Vladimír. *Vytváříme loutky: pro tvořivou hru dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 127 s.

LS20006 – Podpora práce učitelů (2000–2001, MSM/LS) [online]. Praha: Rada pro výzkum, vývoj a inovace [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. 214 s., [12] s. barev. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artma 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007a. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007b. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga a RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4

MATĚJKOVÁ, Eva, Jarmila KELNAROVÁ a BLAHUTKOVÁ, Marie. Syndrom vyhoření u učitelů. *Sestra*, Praha: Mladá fronta. 2012, 22(12), s. 32–34. ISSN 1210-0404.

MAYESKY, Mary. *Creative Activities for young children*. Cengage Learning. 704 s. 2008. ISBN 13:978-1-4283-21-80-9.; 10:1-4283-2180-2.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 112 s. ISBN 80-7178-288-2.

Mezinárodní společnost amatérského divadla a děti. *Amatérská scéna: dvouměsíčník pro otázky amatérského divadla a uměleckého přednesu*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu [IPOS], 1977, 14(6), s. 8-10. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISSN: 0002-6786.

MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. MŠMT, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena a ŠMELOVÁ, Eva. Motivace budoucích předškolních pedagogů ke zvolené profesi. In: *Theória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita, 2005, s. 58-62. ISBN 80-8068-433-2.

NICHOLSON, Helen. The art of stillness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. [online]. Routledge Taylor & Francis Group. 2015, 20(4), 427–429. [cit 26.2.2016]. ISSN 470-112X. Dostupné z <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13569783.2015.1111970>

NOVAKOVIĆ, Svetlana. *Preschool Teacher's Role in the Art Activities of Early and Preschool Age Children*. In *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*. special Edition 1, [online]. 2015. Vol. 17, No.SpP. Ed. 1 p. 153-163. ISSN 1848-5197.

[cit. 3.9.2015]. Dostupné z http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=11157

NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. 85 s. ISBN 978-80-7414-273-4.

NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4055-3.

OBST, Otto. *Učitel ve výuce*. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 92–120 ISBN 978-80-7367-571-4.

O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Pearson Education Canada. 169. ISBN-13: 978-0435086718

OPRAVILOVÁ, Eva. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 123 – 140. ISBN 80-7178-585-7.

OPRAVILOVÁ, Eva, SPILKOVÁ, Vladimíra a KROPÁČOVÁ, Jana. *Návrh profesního standardu*. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 235–242. ISBN 80-7290-059-5.

O'TOOLE, John. *Strange Bedfellows: Drama and Education*. In: O'TOOLE, John, STINSON, Madonna, MOORE, Tiina. *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer, 2009, s. 11–26. ISBN 978-1-4020-9369-2.

PALARČÍKOVÁ, Alena. Inscenační praxe s dětmi a její význam. In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově*: Praha 16.-17.9.2000. Praha: DAMU, 2001. s. 126–128. ISBN 80-901660-4-0.

PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 115, [5] s. Kruh přátel pedagog. literatury. Knihnice psychologické lit.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice Teacher = Začínající učitel*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. 116 s. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Ústav jazyků a humanitních studií; suppl. 1 (1999). ISBN 80-7194-205-7.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 237 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994, 4. ISSN 0031-3815.

Pedagogické lyceum [online]. Praha: NÚV [cit. 10.8.2015]. Dostupné z: (<http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M003>)

Počáteční odborné vzdělávání v České republice [online]. ReferNet Česká republika 2005 [10.8.2015]. Dostupné z: http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří., FILOVÁ, Hana a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010, s. 25-37. ISBN 978 -80 -7315 -202.

PROKOP, Jiří. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*. 2002, 1 s. 46–62, ISSN 1211-4669.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 270 stran. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

Předškolní a mimoškolní pedagogika denní forma vzdělávání [online]. [10.8.2015]. Dostupné z: http://vos.vos-sosmost.cz/studium/vos_pmp1.htm

PYLE, Angela., DELUCA, Christopher. Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal* [online]. Vol. 41, Issue 5, September 2013. p. 373-380. ISSN 1573-1707. [cit. 3.9.2015]. Dostupné z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2013-01692-001&lang=cs&site=ehost-live>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). [online] Praha: VÚP, 2004 [cit.3.9.2015]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online] Praha: MŠMT © dne 6. 5. 2009, č. j. 9325/2009-23 [cit. 10.8.2015]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum [online]. Praha: MŠMT © dne 19. 4. 2010, č. j. 1606/2010-23 [cit. 10.8.2015]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT © 2016 [cit. 10.8.2015]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

RICHTER, L. *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu.* Vyd. 2. Praha: IPOSARTAMA Praha a Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 1997. 55 s. ISBN 80-7068-097-0.

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011).* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 222 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3033-1.

SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 248 s. ISBN 80-7368-270-2.

SILLS, Paul. *Story Theatre.* S, French. 1971. s. 80.

SLADE, Peter. *Child drama.* Michigan: University of Michigan, Philosophical Library, 1955. s 379.

SOMERS, John. *Drama in the Curriculum.* London: Cassel Educational Limited, 1994. ISBN 0304325945.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, HEJLOVÁ, Helena ed. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPOLIN, Viola. *Theater Games for the Classroom*. Evanston Illinois: Northwestern University Press. 1986. 233.

SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theater*. Third edition. Wilsed and Taylor Services. 1999. s. 417. ISBN 0-8101-4008-x.

Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 15.1.2016]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>

Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online] Praha: MŠMT © 2013. [citováno 23.2.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31791>

STOLINSKÁ, Dominika. Profesionální kompetence. In: BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva, STOLINSKÁ, Dominika a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 16 – 27. ISBN 978-80-244-4033-0.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, Emanuel. Postoje učitelů základních a středních škol k výuce fyziky. Část 1 *Matematika, fyzika, informatika: časopis pro výuku na základních a středních školách*. 2010. 19, 2, s. 84–97. ISSN 1210-1761.

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. 192 s. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 80-86928-10-1.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 165 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4217-4 .

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (Některé ped. problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd, 1. dotisk. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 101 s. Spisy Ped. fak. MU v Brně; Sv. 56. ISBN 80-210-0944-6

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠĚDOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

Teacher as Researcher SIG 126 [online]. © 2016 American Educational Research Association [cit. 22.1.2016]. Dostupné z: <http://www.aera.net/SIG126/TeacherasResearcherSIG126/tabid/11980/Default.aspx>

Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies [online]. © 2016 Elsevier B.V. [cit. 27.1.2016]. Dostupné z: <http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/>

TOMÁNEK, Alois. *Podoby loutky*. 2., opr. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2001. 177 s. Studijní texty. ISBN 80-85883-76-7.

TVOŘIVÁ DRAMATIKA Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež [online]. [cit. 19.1.2016]. Praha: NIPOS-ARTAMA. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/tvoriva_dramatika.html

Učitelství pro mateřské školy – prezenční bakalářské studium [online].

© Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. [10.8.2015]. Dostupné z:

<http://kpv.upol.cz/studijni-programy-prezencni-bakalarske-ucitelstvi-ms.php>

UIBU, Krista., KIKAS, Eve., TROPP, Kristiina. Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. In *Compare: A Journal of Comparative & International Education*. 2011, [online]. Vol. 41, Issue 1, p. 91-111. ISSN 1469-3623. [cit. 3.9.2015]. dostupné z

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2010.481121#.VefJIvbtIBc>

ULRYCHOVÁ, Irina, GREGOROVÁ, Vlasta a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si pohádkami*. Praha: Porál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In: KALOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 293 – 306. ISBN 978-80-7367-571-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. 264 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. 79 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-40-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Model tvorby profesního standarsu učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 23 – 27. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, Marie. Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – šestý rok realizace výzkumného záměru. In: Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI. Education of Pupils with Special Education Needs VI*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012, s. 13–25. ISBN 978-80-7315-235-2.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

Vyhláška č. 470/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb. o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 214/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 57/2010 sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

VYMĚTAL, Jan a REZKOVÁ, Vlasta. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Vyd. 2., přeprac., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 2001. 236 s. ISBN 80-7178-561-X.

Vysoké školy [online]. © 1998-2016 Centrum vzdělávání AMOS [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.com/vysoke-skoly-1/pedagogicka-fakulta-univerzita-palackeho-v-olom#sance>

WARD, Winifred. *Playmaking with Children from Kindergarten to High School*. New York: Appleton-Century, 1947. 312 s.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

WRIGHT, Cheryl, DIENER, Marissa, L., KEMP, Jacqueline Lindsay. Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*. [online]. May 2013, 41,(3) [cit. 3.9.2015]. ISSN 1573-1707. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-012-0544-7>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

ZEMANOVÁ, Jiřina a RENOTIÉROVA, Marie. Dramatická výchova v MŠ. *Informatorium* 3-8. 2004, 10, s. 8-9. ISSN 1210-7506.

ZENTKO, Jozef a CHANASOVÁ, Zuzana. *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberoku. 2011. ISBN 978-80-8084-809-5.

Seznam zkratek

CA – centrum aktivit

Did. pomůcky – didaktické pomůcky

DIFA JAMU – Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění

DPP – délka pedagogická praxe

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

DV – dramatická výchova

Ed. – edukační

EVVO – environmentální výchova vzdělávání a osvěta

GY – gymnázium

KK – komunitní kruh

Kl. K – klíčové kompetence

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NH – námětová hra

OA – obchodní akademie

Oč. výstupy – očekávané výstupy

PC – počítač

PREPED – navazující magisterské studium: Předškolní pedagogika

Pojetí – učitelovo pojetí předškolního vzdělávání

RH – ranní hry

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SOC. P. – Navazující magisterské studium: Sociální pedagogika

SPgŠ – střední pedagogická škola

SPPV – Speciální pedagogika pro předškolní vzdělávání

SŠ – střední škola

SŠpp – středoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku

ŠK. M. – Školský management

ŠVP – školní vzdělávací program

TD – tvořivá dramatika

TVP – třídní vzdělávací program

Uč. – učitelka

UMŠ – Učitelství pro mateřské školy

VŠ – vysoká škola

VOŠpp – vyšší odborné vzdělání v oboru předškolní pedagogiky

VŠpp – vysokoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku

xxx – označení pro záměrně neuvedený údaj z důvodu zachování anonymity učitelek

ZŠ – základní škola

Seznam schémat, tabulek a grafů

Schémat

Schéma č. 1 Proces utváření učitelova pojetí	24
Schéma č. 2 Propojení východisek TD	54
Schéma č. 3 Utváření funkčního a tvůrčího prostředí v současné mateřské	80

Tabulky

Tab. č. 1 Věkové kategorie výzkumného vzorku pro pilotáž	91
Tab. č. 2 DPP výzkumného vzorku pro pilotáž	91
Tab. č. 3 Celková charakteristika výzkumného vzorku pro pilotáž	92
Tab. č. 4 Kategorie 1. metody mravní výchovy	93
Tab. č. 5 Kategorie 2. metody vzdělávání	95
Tab. č. 6 Kategorie 3. organizační formy	97
Tab. č. 7 Kategorie 4. práce s kurikulem	98
Tab. č. 8 Kategorie 5. prostředí MŠ	99
Tab. č. 9 Kategorie 1. obecné poznatky o tvořivé dramatice (principy a metody)	103
Tab. č. 10 Kategorie 2. praktická aplikace TD v MŠ	105
Tab. č. 11 Kategorie 3. osobnost učitelky	108
Tab. č. 12 Charakteristika základního výzkumného souboru	115
Tab. č. 13 Rozložení pohlaví respondentů v reprezentativním vzorku	116
Tab. č. 14 Věkové rozložení respondentek v reprezentativním vzorku	116
Tab. č. 15 Rozložení délky pedagogické praxe respondentek v reprezentativním vzorku	117
Tab. č. 16 Medián, modus, průměr	117
Tab. č. 17 Rozložení dosaženého vzdělání respondentek v reprezentativním vzorku	118
Tab. č. 18 Rozložení typologie temperamentu respondentek v reprezentativním vzorku	120
Tab. č. 19 Testování H1	123
Tab. č. 20 Poměr intenzity aplikace TD v částech dne vzhledem k věku učitelek	124
Tab. č. 21 Testování H2	125
Tab. č. 22 Poměr intenzity aplikace TD v částech dne vzhledem k délce pedagogické praxe učitelek	125
Tab. č. 23 Testování H3	126
Tab. č. 24 Testování H4	127

Tab. č. 25 Poměr intenzity aplikace TD v částech dne vzhledem k dosaženému vzdělání učitelek	127
Tab. č. 26 Testování H5	128

Grafy

Graf č. 1 Kategorie věku a délky pedagogické praxe respondentek	117
Graf č. 2 Dosažené vzdělání respondentek	118
Graf č. 3 Kategorie věku a dosaženého vzdělání respondentek	119
Graf č. 4 Kategorie délky pedagogické praxe a dosaženého vzdělání respondentek	119
Graf č. 5 Rozložení typologie temperamentu respondentek v reprezentativním vzorku	120
Graf č. 6 Vztah učitelek k TD	128
Graf č. 7 Postavení TD v edukačním procesu MŠ z pohledu učitelek	129
Graf. č. 8 Zájem ze strany vedení mateřské školy o TD	130
Graf č. 9 Podmínky pro práci s TD ze strany vedení mateřské školy	130
Graf. č. 10 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	131
Graf č. 11 Bodové rozložení	132
Graf č. 12 Kategorie učitelova pojetí TD	133

Seznam příloh

Příloha č. 1 Vzdělávací příprava učitelů mateřské školy v České republice

Příloha č. 2 Profesní kompetence učitele

Příloha č. 3 Analýza vzdělávacího obsahu RVP PV z pohledu zakomponování TD a jejich prvků

Příloha č. 4 Ukázka přepisů rozhovorů (učitelka č. 1 a učitelka č. 5)

Příloha č. 5 Otevřené kódování přepisů rozhovorů

Příloha č. 6 Ukázka záznamových archů z pozorování, (učitelka č. 3 a učitelka č. 4)

Příloha č. 7 Výzkumný nástroj, nestandardizovaný dotazník

Příloha č. 8 Statistické výpočty při vyhodnocování dat

Příloha č. 1 Vzdělávací příprava učitelů mateřské školy v České republice

Středoškolská příprava

Dle klasifikace ISCED 2013 je středoškolské vzdělání ukončené maturitou klasifikováno jako vyšší sekundární vzdělávání – 3.

Středoškolská příprava na budoucí povolání učitele mateřské školy má v naší zemi silnou tradici. V 90. letech vyvstává potřeba reagovat na změny demografické křivky, kdy dochází k uzavírání mateřských škol a absolventi zůstávají bez uplatnění v oboru. Proto v roce 1993 začíná vznikat obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, díky kterému se studentům rozšiřuje prostor pro uplatnění. Tento obor vstupuje v platnost ve školním roce 1998/1999 (Věstník MŠMT, 1998/4, in Šmelová, 2006, s. 96). V roce 1999 MŠMT schvaluje i obor Pedagogické lyceum s platností od 1.9.1999. Obor je určen především pro žáky, kteří po absolvování chtějí pokračovat ve studiu na vysokých a vyšších odborných školách pedagogického či sociálního zaměření. Vedle všeobecně vzdělávacích předmětů obsahuje program i základy odborného vzdělávání – pedagogické a psychologické disciplíny. (<http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M003>)

Pro oba tyto obory jsou v současné době koncipovány rámcové vzdělávací programy. Pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika od roku 2009, pro oboru Pedagogické lyceum od roku 2010.

Profil a uplatnění absolventa: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Absolvent najde uplatnění jako učitel mateřské školy, nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, dále může působit jako vychovatel, pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, školní družiny, školních kluby). Dále jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou takových školských zařízení, u kterých je vyžadováno ve smyslu zákona 563/2004 Sb., § 16(2) vysokoškolské vzdělání. Absolvent se také může uplatnit v neškolských zařízeních, kde je vyžadována pedagogická způsobilost. (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika, 2009, s. 12)

Profil a uplatnění absolventa: Pedagogické lyceum

Absolvent pedagogického lycea je připraven k pokračování ve studiu na vysokých a vyšších odborných školách, a to zejména v oborech jako: pedagogika, psychologie, sociální

pedagogika, sociální práce, v oborech připravujících učitele a vychovatele. Také může působit jako asistent pedagoga nebo v rodině při individuálním vzdělávání dětí. Dále se může uplatnit v oblasti volného času a zájmové činnosti dětí i dospělých, v různých organizacích a institucích zaměřených na práci s dětmi i dospělými. Absolvent může získat úplnou kvalifikaci pro práci ve školství nebo v sociálních službách také zkráceným studiem některého ze středoškolských oborů vzdělání. (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum, 2010, s. 11)

Vyšší odborná příprava

Dle klasifikace ISCED 2013 je vyšší odborné vzdělání klasifikováno jako terciární vzdělávání krátkého cyklu – 5.

Vyšší odborné školství se v České republice začíná formovat v roce 1991. V roce 1995 pak díky novele školského zákona 148/1995 dochází k legislativnímu ukotvení vyššího odborného školství. (Karpíšek a kol., 2009, s. 18)

Od školního roku 1996/1997 pak existují jako samostatný kvalifikační stupeň vzdělávání v České republice. Jejich vznik souvisí s nedostatečnou kapacitou vysokých škol, proto se objevuje snaha o vznik binárního modelu sektoru terciárního vzdělávání, který již v té době fungoval v řadě evropských zemí. Ten by umožnil získat terciární vzdělávání větší části populace než dříve. (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 114–116)

Vyšší odborné školy navazují na středoškolské vzdělání zakončené maturitou, prohlubují vědomosti a dovednosti studentů, poskytují všeobecné i odborné vzdělání a praktickou přípravu pro kvalifikovaný výkon odborných profesí. Praktická příprava probíhá v rámci praktického vyučování ve škole nebo formou odborné praxe na pracovištích. (Počáteční odborné vzdělávání v České republice, 2005, s. 48)

V současné době se tomuto stupni vzdělávání věnuje Vyhláška č. 470/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb. o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Profil a uplatnění absolventa

Absolvent je připraven pro výkon profese: učitel mateřské školy, vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga v institucích: mateřské školy, přípravné třídy základní školy, školní družiny a školní kluby, domovy mládeže, střediska výchovné péče, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, střediska volného času,

domy pro osoby se zdravotním postižením, denní a týdenní stacionáře, psychiatrické léčebny, školy při nemocnicích a léčebnách. (http://vos.vos-sosmost.cz/studium/vos_pmp1.htm)

Vysokoškolská příprava

Dle klasifikace ISCED 2013 je vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně – 6, magisterského – 7.

Na učitele, jeho role, kompetence a kvalitu jeho práce, jsou kladeny stále vyšší nároky z důvodu měnících se podmínek. Doporučení k tomu, aby učitelé mateřských škol měli vysokoškolské vzdělání, nacházíme v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 46): *„Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu.“*

Rozšíření a zkvalitnění vysokoškolské přípravy vyžaduje jistá opatření, jedním z nich je vypracování legislativního dokumentu, který bude artikulovat standard učitelské kvalifikace. Ten bude zároveň kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 43) Tím by měla být zajištěna celostátní srovnatelná kvalita vysokoškolské přípravy budoucích učitelů mateřských škol.

Navrhovanými opatřeními má být podpořeno, že učitel je kvalifikovaným a adekvátně ohodnoceným odborníkem v dané oblasti, díky tomu se může veřejně, odborně a profesionálně vyjadřovat a tím přispět ke zvýšení prestiže učitelské profese (volně podle Vorlíček, 2000, s. 122)

Profil a uplatnění absolventa oboru Učitelství pro mateřské školy

Absolvent získá základní orientaci v oblasti předškolního vzdělávání. Základ profilu absolventa spočívá v kompetencích nezbytných pro kvalifikovaný výkon profese učitele mateřské školy: kompetence předmětová, didaktická a psychologická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující. Absolvent se po studiu uplatní v běžné mateřské škole a ve specializovaných předškolních zařízeních. (<http://kpv.upol.cz/studijni-programy-prezenci-bakalarske-ucitelstvi-ms.php>)

Příloha č. 2 Profesní kompetence učitele

1. kompetence předmětová

Tato oblast klade na učitele požadavky znalostní např. literární, jazykové, matematicko-přírodovědné, vlastivědné, dále praktické nutné pro využití aktivit z různých oblastí např. muzických, pohybových atd. a také by měl učitel ovládat specifické dovednosti z oblasti informačních a telekomunikačních technologií.

2. kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetence didaktická a psychodidaktická sleduje vědomosti a dovednosti z oblasti projektování kurikula, práce s cíli, výstupy, metodami a organizačními formami. Učitel by měl být vybaven základními alternativními didaktickými postupy, pracovat s kurikulárním dokumentem, na jejichž základě je schopen tvořit vlastní projekty s ohledem na vývojová a individuální specifika dětí.

3. Kompetence pedagogická

Tato oblast klade na učitele požadavky především z oblasti realizace edukačního procesu mateřské školy a jeho propojení s teoretickými znalostmi učitele. Např.: učitel uspokojuje potřeby dětí podle jejich individuálních potřeb, užívá vhodné edukační prostředky založené na aktivitě dítěte, ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy a vzdělávání, má znalosti o právech dítěte, dokáže zhodnotit úroveň vývoje dítěte, orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání, sleduje aktuální trendy.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Každý předškolní pedagog by měl být kromě dalších nezbytných kompetencí vybaven i kompetencí diagnostickou a intervenční. Toto pojetí chápe učitele nejen jako diagnostika, ale také jako odborníka schopného na základě pedagogické diagnostiky sestavit vhodné intervenční postupy pro každé dítě. Tato kompetence klade na učitele nemalé nároky. Učitel by měl disponovat odbornými znalostmi z pedagogické diagnostiky, psychologie i speciální pedagogiky. Kromě toho by měl být dobrý pozorovatel, rádce a partner pro rodiče v případě potřeby navržení preventivních opatření.

5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel je denně ve styku s dětmi a jejich rodiči. Nejen proto je i tato oblast kompetencí neméně důležitá. Učitel by proto měl ovládat prostředky socializace, orientovat se v sociálních situacích, taktéž by měl ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě, při kontaktu s rodiči i s partnery školy. Učitel by také měl brát v úvahu vliv médií, vrstevníků a eliminovat negativní vlivy okolí.

6. kompetence manažerské a normativní

I učitel a samozřejmě ředitel mateřské školy je manažerem. Učitel by měl ovládat základní administrativu, zorganizovat školní i mimoškolní akce a v neposlední řadě by se měl orientovat v zákonech, normách a dalších důležitých dokumentech vztahující se k profesi učitele.

7. kompetence profesně a osobnostně kultivující

Jak z výše uvedeného vyplývá, jsou na učitele kladeny nemalé nároky v oblasti odborných znalostí. Je nutné si také uvědomit, že každý učitel reprezentuje učitelskou profesi a spoluvytváří její prestiž. Proto by každý učitel měl mít také všeobecný rozhled, být reprezentativním zástupcem učitelské profese, měl by být schopen sebereflexe i vlastního růstu. (Opravilová, Spilková, Kropáčová, 2001, s. 237 – 243)

Příloha č. 3 Analýza vzdělávacího obsahu RVP PV z pohledu zakomponování TD a jejich prvků

	Dílčí vzdělávací cíle	Vzdělávací nabídka	Očekávané výstupy
Dítě a jeho tělo	<p>Uvědomění si vlastního těla</p> <p>Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí</p> <p>Rozvoj a užívání všech smyslů</p>	<p>Lokomoční pohybové činnosti: chůze, běh, skoky a poskoky, lezení, nelokomoční: změny poloh a pohybů těla na místě, jiné činnosti.</p> <p>Hudební a hudebně pohybové hry</p> <p>Smyslové a psychomotorické hry</p>	<p>Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí</p> <p>Ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem</p> <p>Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou</p> <p>Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů</p>
Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč	<p>Rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu</p>	<p>Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti</p>	<p>Domluvit se slovy a gesty, improvizovat</p>
Poznávací schopnosti a funkce, představitelost a fantazie, myšlenkové operace	<p>Rozvoj tvořivosti</p>	<p>Námětové hry a činnosti, smyslové hry, spontánní, volné hry, experimenty</p>	<p>Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným</p> <p>Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích k nim</p>
Sebepojetí, city, vůle	<p>Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě</p> <p>Rozvoj schopnosti sebeovládání</p> <p>Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat</p> <p>Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání</p>	<p>Spontánní hra</p> <p>Příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání</p> <p>Estetické a tvůrčí aktivity</p> <p>Sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte</p> <p>Cvičení v projevování citů, v sebekontrolě a v sebeovládání</p> <p>Činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností; záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší a v čem jsou si podobní</p> <p>Dramatické činnosti, mimické vyjadřování nálad</p>	<p>Přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky</p> <p>Prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování</p> <p>Být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem</p> <p>Těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním</p>

			Zachytit a vyjádřit své prožitky
Dítě a ten druhý	<p>Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem</p> <p>Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních</p> <p>Rozvoj kooperativních dovedností</p>	<p>Hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.</p> <p>Činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina, mateřská škola</p> <p>Kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách</p>	<p>Respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.</p> <p>Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství</p> <p>Spolupracovat s ostatními</p>
Dítě a společnost	<p>Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije</p> <p>Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny</p> <p>Rozvoj společenského i estetického vkusu</p>	<p>Různorodé společné hry a skupinové aktivity umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích</p> <p>Přípravy a realizace společných zábav a slavností</p> <p>Tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu</p> <p>Setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo</p> <p>Aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur</p>	<p>Chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí</p> <p>Vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky</p> <p>Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální</p>
Dítě a svět	<p>Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách</p> <p>Poznávání jiných kultur</p> <p>Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí</p>	<p>Pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů</p> <p>Smysluplné činnosti přispívající k péči o životní prostředí a okolní krajinu</p> <p>Práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií</p>	<p>Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí</p> <p>Mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka</p> <p>Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém</p>

(Berčiková, 2012, s. 294, 295)

Příloha č. 4 Ukázka přepisů rozhovorů (učitelka č. 1 a učitelka č. 5)

Učitelka č. 1

I. oblast pedagogicko-didaktická:

Učitelka: Takže jsme v mateřské škole xxx. Souhlasím s natáčením rozhovoru i s videonahrávkami dětí.

Výzkumník: Tak moc děkuji za představení a souhlas a vrhneme se na otázky. Nejprve by mě zajímalo, jaké nejběžnější nejčastější metody vzdělávání běžně aplikujete?

Učitelka: Když začnu téma nejčastějšíma, slovníma metodama, tak je to určitě v rámci nějakého monologického, tak je to vysvětlování nebo nějaké pokyny, pokračují metody dialogické popř. nějaká diskuze s dětmi na začátku tématu využíváme brainstorming těch nápadů, se kterým pak pracujeme dál při rozpracování vzdělávací nabídky. Potom jsou to metody aktivizační, názorně demonstrační, využíváme obrázky, videonahrávky, zvukové nahrávky, *pomlka*... už mě žádná nenapadá

Výzkumník: Ty praktické?...

Učitelka: Z těch praktických, praktické ukázky pak ty aktivizační – vlastní práce dětí ať už to jsou výtvarné, nebo vlastní konstrukce apod.

Výzkumník: Děkuju, te je tedy všechno k metodám vzdělávání?

Učitelka: Ano

Výzkumník: Dále by mě zajímaly metody výchovy, které využíváte a považujete je za vhodné pro tuto věkovou skupinu dětí.

Učitelka: Pomlka... No tak si myslím, že tam spíš pracujeme s intuicí, že bych to teď měla vyjmenovávat... Pomlka... Tak ten základ je asi v těch pravidlech, který stanovujeme na začátku, tím se vlastně potom řídíme v celým vzdělávacím procesu i v tom výchovným procesu. A je to postavený na tom, že ty děti si ty pravidla vyvářejí samy, my už potom jenom dojedeme jen tu formulaci a platí to tak, že se tím řídíme všichni jak dospělí tak děti, takže to už potom vede k tomu výchovnému směřování. Myslím si, že ty pravidla jsou v tomto směru nejdůležitější.

Výzkumník: Dále bych se zeptala na organizační formy, které se Vám nejvíce osvědčují?

Učitelka: Tak úplně nejčastěji asi individualizovaný formy a skupinový, protože děti se potom rozdělují do center aktivit a tam už vlastně pracují víceméně samostatně, už potřebují jenom nějakou podporu od toho učitele popř. dopomoc, ale určitě i hromadnou

formu využíváme v rámci komunikativních kruhů, které probíhají ať už je to ten motivační nebo pak v závěru ten hodnotící a pokud zrovna nemáme centra aktivit a využíváme cvičení, tak tam se prolínají obě dvě ty formy, ať ta frontální při nějaké té rozcvičce a potom při závěrečné relaxaci a pak i skupinová když cvičíme na stanovištích.

Děkuju

Výzkumník: Teď by mě zajímalo využívání didaktických pomůcek, předmětů, které vstupují do edukačního procesu a za jakým účelem.

Učitelka: Tak nejvíc těch předmětů tvoří asi hračky, které jsou přímo v MŠ, z těch didaktických pomůcek využíváme různé hry didaktické, pracujeme s obrázkama, ale to spíš jenom jako motivačně, myslím si, že od toho je posun, že ty děti si jakoby samostatně práci s obrázkem vybraly tak to se nestane, na to už potřebují trošku složitější hry, hodně jsou využívány stavebnice ať už ty drobné nebo ty velké stavebnice, velké kostky ty jsou hodně využívány no a pak v rámci těch pomůcek co se týče jakoby výtvarky a těch tvořivých aktivit i běžný třeba materiál i odpadový materiály, který jako jsou různé roličky krabičky, který děti samy přinášejí, plastový lahve, látky knoflíky, všechny tyhle praktický věci se kterými se děti setkávají a zkouší různé jiné činnosti, než ty ke kterým jsou prvně používány.

Výzkumník: Děkuju, teď bych se zeptala na podmínky na pracovišti, jestli byste mohla říct nějaká negativa a pozitiva?

Učitelka: Tak velkým pozitivem je určitě to, že máme prostor na to, abychom si rozdělily třídy do těch center aktivit. To znamená, jsou vytvořené určité koutky, i když třeba to ohraničení není třeba přesné, všude tak i částečné posunutí toho nábytku nám s tím hodně pomáhá a zjistily jsme, že děti nepotřebují až tak velký prostor nevyužitý neohraničený, ale spíš potřebují ty menší místa, kde si mohou zalézt a v klidu tu hru rozvíjet. Takže to je určitě velké plus. To co považuji za negativní a vždycky to budu považovat je počet dětí na ten prostor, který tady máme, protože si myslím, že naprostá většina agresivity nebo konfliktu vznikají prostě z toho, že nemají dostatek prostoru.

Takže v tom vidím velké negativum. Pozitivum je určitě taky v tom, že mám možnost nakupovat i nějaké třeba dražší pomůcky aktuálnější, protože ty finanční možnosti jsou teď dobré.

Výzkumník: Děkuju, dále bych se chtěla zeptat na práci se školním a třídním vzdělávacím programem, jakým způsobem postupujete při projektování?

Učitelka: Školní vzdělávací program je vypracován ve spolupráci s ředitelkou školy, na začátku školního roku je hlavní porada na které se to schvaluje ještě případně se to dopracovává a potom už každá třída pracuje na třídním vzdělávacím programu, my to máme

s kolegyní rozdělené tak, že ten základ toho třídního toho plánu konkrétního, který si vybíráme, tak vytváří ta, co má ranní směnu a ta s tou odpolední směnou třeba jenom dopisuje nějaké aktivity, jde o to, že vytahujeme záměry a cíle ze školního vzdělávacího programu a vytváříme si očekávané výstupy do třídního vzdělávacího programu, potom pracujeme s vlastně evaluací, tzn. ze školního zase vytáhnou základní témata, která jsou tam uvedená a postupně se zpracovávají v tom třídním. Co se týká evaluace přímo toho konkrétního tématu tak se snažíme dívat jednak na tu vzdělávací nabídku a na to jak probíhá u těch dětí, jak děti na ni reagují, může se opakovat nebo se už nezařazuje nebo se pozmění a díváme se taky na ty očekávané výstupy. No a pak je ještě vlastně další jako by ta individuální diagnostika, kde jde o to, že děti mají každý svůj individuální záznam a do toho doplňujeme průběžně, něco se dá vypořádat něco potřebujeme s těma dětma individuálně zkusit, takže ty různé oblasti od zrakového, sluchového, vnímání přes grafomotoriku, matematické představy spíš sledují individuálně buď v rámci center aktivit v rámci činnosti, a nebo spíš tak, že si s tím dítětem sedneme buď ráno nebo odpoledne a probereme to.

Výzkumník: Poslední otázka z této oblasti se týká vaší reflexe uběhlého dopoledne, jak byste to stručně zhodnotila?

Učitelka: Tak smyslem toho dnešního dopoledne mělo být téma nebo podtéma mořské ryby, což je téma velmi obsáhlé, takže jsem z toho vybírala jenom několik zajímavostí o určitých druzích a snažila jsem se vnímat jak na to ty děti reagují nejvíc, měly si právě ty zajímavosti o kterých jsme si povídali v kruhu tak si měly vytvořit nebo vyzkoušet v rámci těch center aktivit, tam si myslím, že to naplnění proběhlo, že to se povedlo, se setkaly s různými druhy těch ryb, mohly si to vymodelovat, kdo se potřeboval více pohybovat, mohl si spíš na to zahrát, takže se tam objevovaly různé ty prvky.... Děti se zapojily do těch center víceméně do všech podle nějakých svých zájmů, takže to si myslím, že by bylo také naplněné ta vzdělávací nabídka a.... Jo, já jsem s tím spokojená, myslím, že se to provedlo dobře.

Učitelka č. 5

II. oblast tvořivá dramatika

Výzkumník: Začneme s druhou, dramatickou oblastí, co se Vám vybaví jako takové první, když řekneme tvořivá dramatika?

Učitelka: Dramatická, když řeknu slovo dramatická, no tak to je samozřejmě, já vidím divadlo, divadlo, herectví, hraní, a to znamená, že i ta učitelka, to vždycky říkám i studentkám, že jakmile vstoupí před děti, tak se stanou vlastně takovými jakoby herečkama a musí to prostě s nima uhrát a hrát, takže to je vlastně, ta dramatizace je už to slovo, slovo nabádá jako drama, něco prostě podat nějakým jiným způsobem. Takže já si myslím, že my k dramatické výchově nemáme daleko. Ačkoliv dramatická výchova už jednu dobu vymizela, vůbec se jako nebyla, dřív se hrávalo v dramatické výchově, se hrávaly pohádky, hrávaly se příběhy. Využívaly se maňásci, loutky, měly jsme paravány jo a bylo to takový, že prostě jo, že působilo to tady a ty děti k tomu byly vedeny a dokázaly si třeba odpoledne postavit divadlo samy, hrát dětem, to už dneska není. I přesto, že my tady máme čepičky, dramatizaci u dětí provádíme, s dětma, máme třeba únor máme, co se týká pohádek, takže tam jsou vesměs dramatizace, jo pohádek a tak dále, ale ono to nemusí být jenom dramatizace pohádky, to může být dramatizace vlastně čehokoliv, rozvíjení poznání nějakého jakéhokoliv jakékoliv činnosti, kterou ve školce vykonáváme.

Výzkumník: Výborně, děkuju. Dále bych se chtěla zeptat na nějaké ty postupy, metody, které využíváte, tak jsme hovořily o dramatizaci, ještě něco Vás třeba napadne?

Tak vlastně ta dramatizace je samozřejmě nastíněna tou motivací, jo, že je spojená dramatizace si myslím s tou motivací, protože jakmile ta učitelka motivuje samozřejmě nějakou činnost, kterou chce, aby ty děti vykonávaly, tak vlastně s ní, k ní k té motivační činnosti může využít úplně perfektně té dramatizace, takže si myslím, že je to tady tohle s tou motivací velice úzce spojeno.

Výzkumník: Ano, dobře, děkuju. K čemu Vy tvořivou dramatiku používáte, kdy ji využijete a proč?

No tak, já si, jako, když se nad tím zamyslím, tak bez toho prostě ani asi si to člověk neuvědomuje, ale asi nemůžete bez toho existovat nemůžete, jo. To je prakticky pořád. Já, já si myslím, že tak jak to říkám, to je během činnosti několikrát za den a říkám, člověk to dělá už asi automaticky. V určitých směrech.

Výzkumník: Když se ještě zamyslíme nad tím principem dramatické výchovy, stáváte se někým jiným? Používáte to?

Používám, používám a víte co, třeba, třeba jsme měli v pondělí kloboukový bál a my jsme se převtělili všichni na skřítky a víly, takže tam je to převtělování prostě do těch nadpřirozených bytostí, potom samozřejmě když je čert a Mikuláš, jo já i přesto a to jsem nikdy nepochopila, že děti ví a vidí mě, že máš třeba maňáska čertíka v ruce a já za něho mluvím a mluvím sama za sebe, že oni fakt vnímají, vnímají, že i přesto, že ví, že za něho mluvím já, tak oni ho vnímají tak, jako že je to úplně někdo jinej, a to mi nikdy přišlo nepřišlo jako, vždycky jsem si říkala, vždyť oni mě vidí, že mluvím za toho čerta, třeba za toho čertíka a mluvím aji třeba, že mu dávám otázky a on mi odpovídá, ale měním samozřejmě hlas jo, a je to je při vši, při různých akcích, ať je to kloboukový bál, Mikuláš, na karnevale pohádkových bytostí, jo, myslím si, že jo. Určitě.

Výzkumník: A běžně v edukačním procesu?

Vstupování do rolí, no tak jako vstupování do rolí, tak jakože, že připomenu dětem, že jsem tady paní učitelkou, nebo paní ředitelkou tak si myslím, že každých 5 minut, protože oni mě někdy berou jako kamarádku, ale při adaptačním procesu ze začátku, ačkoliv to bylo že jsem prostě třeba, když ty děti dole třeba plačou, tak prostě „A pojd' jsem ke mně, já jsem tvoje maminka teď ve školce, školičková maminka“ a ty děti ale prostě pak si na to tak jako zvyknou, že opravdu třeba jdou „ a kde je školičková maminka?“ Jo, takže možná při adaptačním procesu. Ale určitě jako, teď si tak třeba neuvědomím, rychle, jo, že bych třeba využívala takhle v edukačním procesu jako nějakým způsobem, ale...

Výzkumník: Dobře, děkuji. Vybavíte si nějakého autora, popřípadě třeba nějaké hry aktivity nebo publikaci, nějakou knihu třeba z té oblasti?

Z té oblasti dramatické? Dívejte se i teď, co mě třeba se teďkom vybaví protože jsem to říkala děvčatům, a protože jsem učila tu hudební výchovu a hudební výchova je vlastně taková dramatizace třeba té písničky s tím, prostě ten pohyb spojený s tím zpěvem, což si myslím, že je to hraný, hrají, tak že se hodně upustilo od „Věry Mischurtzové“? Hry ze zpěvem a tam jsou vlastně popsány i ty hry, jak se vlastně na sojku jo, kdy ty děti vlastně, musí to vlastně prožít, jo, mám šáteček mám, komu já ho dám, jsou tam i citově založený, takový samozřejmě tyhle věci, co se týká Věrky Mischurtzové, ještě Eben a Elce pelce, kdy tam jsou i různé prostě ty dramatizace těch písniček jo, a samozřejmě co se týká hudební výchovy, ale co se týká třeba jazykových... jako knížek publikací je tady moc, ale co si, co vím tady v tom, tak to mě napadla ta Věra Mischurtzová, protože je stará ta knížka, je těch nových publikací asi hodně, ale já k ní prostě se vracím a ta tady zůstala po bývalé paní ředitelce a pořád tady je a je dobrý, mají ju holky dole.

Výzkumník: Děkuju, jak by jste ohodnotila Váš vztah k tvořivé dramatice nebo jaký je Váš vztah?

Vztah, no, tvořivou dramatiku já mám hrozně ráda, já teda se věnuju hodně hudební výchově, ale mám ráda i říkanky, takový typy pohádky doplněný hudbou, pohybem, to mě moc baví a nemluvě o tom, že, že si ráda vyrábím i pomůcky pro třeba dramatizaci nějaké pohádky anebo nějakého příběhu ráda sama, třeba na Vánoce hrajeme třeba příběh z Betléma, takže vlastně děti, děti vlastně jakoby na to připravím jo i s pomůckama, s oblečením a tak dále.

Výzkumník: Kdyby jste to mohla ohodnotit na škále pozitivní neutrální negativní, tak kde by jste se pohybovala?

Učitelka: určitě pozitivní.

Výzkumník: Spíše jste extrovert nebo introvert?

Učitelka: (Smích.) Něco mezitím. Já nejsem ale, introvert nejsem, určitě nejsem introvert, ne, introvert ne. Já nedokážu sobě něco prostě jakoby mít něco u sebe. Ráda se podělím o nápady nebo o tom jako ze všema, takže jsem spíš extro.

Výzkumník: Dobře, děkuju. Zkusme ještě zavzpomínat, jak probíhala Vaše příprava v rámci přípravy vysokoškolské nebo i středoškolské si vzpomenete, jestli jste v rámci svého studia a jak v jaké míře se věnovali té dramatické výchově?

Myslíte ještě jako když jsem studovala na SPŠ, jo? Na vysoké škole ne, protože jsem dělala školský management pro vedoucí pracovníky, ale na střední škole určitě, protože jsme měly didaktiku loutkového divadla a dramatickou výchovu, za nás tohle bylo, vím že jsme měly vypracované dramatické hry, musely jsme mět loutkové, vymyslely jsme si příběhy, tenkrát jsme šily loutky, maňásky teda, maňásky, musela jsem mít ušitou kočičku, pejska, kašpárka, pak jsem musela mít palečka a jeho kamarády na prstech jako prstový a pak jsme vytvářely různý papírový loutky, maňásky jsme šily, jo já si myslím, že SPŠ nás jako mě v tom období připravila na tu dramatickou výchovu docela dobře.

Výzkumník: Dobře, děkuju moc, vypínám...

Příloha č. 5 Otevřené kódování přepisů rozhovorů

Fáze 1. Otevřené kódování přepsaných rozhovorů (viz tabulky)

Fáze 2. Shrnutí otevřeného kódování přepsaných rozhovorů ve sledovaných oblastech (viz komentář pod tabulkami)

I. oblast pedagogicko-didaktická

Kategorie	Podkategorie	Saturace výroky respondentů				
		1.	2.	3.	4.	5.
1. Metody výchovy	Využívání pravidel <i>*pozn. se prolínají do více oblastí metod</i>	<i>Ten základ je asi v těch pravidlech, který si stanovujeme... ... děti si ty pravidla vytváří samy... ...platí to tak, že se tím řídíme všichni...</i>	<i>Pro nás jsou prioritní pravidla, opakujeme je... ... podle mě pravidla drží skupinu...</i>	<i>Máme pravidla na nástěnce... vlastně na obrázku, která jsme s dětma na začátku roku procházeli po jednom...</i>	<i>... práce s pravidly, které se vytvářejí každý rok nová a spoluvytváří je děti tzn. nám vzniknou různá pravidla a odrážejí život skupiny...</i>	<i>...máme je daný i tady na nástěnce... ... základní pravidla, se kterými jsme se seznamovali během prvního měsíce – září... Pravidla třídy máme, teď je otázka, jestli je všechny děti dokážou dodržovat, ale vedeme je k tomu.</i>
2. Metody vzdělávání <i>(Metody z hlediska pramene poznání a typů poznatků, Maňák) do</i>	Slovní	<i>... v rámci nějakého monologického tak je to vysvětlování nebo nějaké pokyny, pokračuje metody dialogické...</i>	<i>...když použiju slovní metody je to, když dětem sděluji zadání, jestli rozumí, pochopili, dialog je vhodný při individuální práci s dětmi...</i>	-----	-----	<i>...dělíme na metody slovní – monologické, dialogické... .. začínáme metodou vysvětlování.. ... děti vedeme k rozhovorům, povídání... ... metoda popisu...</i>
	Názorně-demonstrační	<i>... využíváme obrázky, videonahrávky,</i>	-----	-----	-----	<i>...metoda názorná, kdy jim ukážu nějakou ukázkou...</i>

tého kategorie zahrnujeme i metody jiné		<i>zvukové nahrávky</i>				
	praktické	<i>...vlastní práce dětí ať už to jsou výtvarné, nebo vlastní konstrukce...</i>	<i>... v centrech aktivit pak používáme různé praktické metody...</i>	<i>...výtvarka nebo ještě zpěv, zpíváme... ...pohybové aktivity...</i>	-----	<i>...praktické činnosti, když si dětí něco vyrábí...</i>
	Jiné metody	Aktivi- zující	<i>... nějaká diskuze s dětmi, na začátku tématu využíváme brainstorming těch nápadů...</i>	<i>...hru..</i>	<i>...dětí ve třídě baví hodně dramatizace...</i>	<i>situačním učení činnostním učení</i>
	Metody badatel- ské				<i>badatelských činnosti objevování experiment</i>	
3.Orga- nizační formy	dle vztahu k osob- nosti dítěte	<i>... nejčastěji asi individualizovaný formy a skupinový... ... i hromadnou formu využíváme v rámci komunitních kruhů... ...frontální při nějaké té rozvíčce a potom při závěrečné relaxaci...</i>	<i>Frontální využívám, když chci navodit téma. Skupinovou formu pak v centrech aktivit, v rámci individualizace během ranních her...</i>	<i>...na začátku je nějaký ten úvod, to je frontálně při té řízené činnosti, pak si je dělíme na dvě skupiny... ...individuálně, dětí chodí podle zájmu....</i>	<i>... frontální, pracuje s celou skupinou... ...nepřímo řízené, což je aktivita dětí v centrech aktivit... ... skupinové činnosti ... individuálním, tam je těžištěm především v odpolední přípravě...v centrech aktivit...</i>	<i>... vždycky jsou nejlepší individuální práce s dítětem,... ... samozřejmě i skupinová práce s individuálním přístupem je úžasná, když se pracuje se skupinkou dětí... ... ale bohužel ta frontální je důležitá, protože základní škola je na frontální výuku...</i>
4.Práce		<i>...vytahujeme</i>	<i>V ŠVP jsou uvedené</i>	<i>Konkretizujeme</i>	<i>...je ŠVP ze kterého</i>	<i>ŠVP je vytvořen na základě</i>

s kuriku- -lem		<i>záměry a cíle ze ŠVP a vytváříme se očekávané výstupy do TVP, potom pracujeme s vlastně evaluací...</i>	<i>KK, cíle, záměry, v TVP pak uvádíme očekávané výstupy a konkrétní vzdělávací nabídku.</i>	<i>pomocí tady těch, bereme je z ŠVP pak konkretizujeme v TVP.</i>	<i>vychází třídní... TVP tvoří učitele tak, že v něm reflektují plánování společně s dětmi, takže je velmi jakoby aktuální...</i>	<i>analýzy podmínek školy... motto je chválím tě země má a od toho se odvíjí 4 roční období jaro, léto, podzim, zima. Z toho vycházíme v těch TVP...</i>
5.Prost- ředí školy	Materiál- ní zázemí	<i>... mám možnost nakupovat i nějaké třeba dražší pomůcky... ... máme prostor na to abychom si rozdělil třídy do těch CA...</i>	<i>...máme výborné zázemí... ...Materiální zabezpečení máme určitě nadstandardní, co potřebujeme, můžeme si nakoupit,...</i>	<i>... škola je vybavená nadstandardně, vše co potřebujeme, máme, ...paní ředitelka je ochotna všechno dokoupit.</i>	<i>...já jsem s tím momentálně jakoby spokojená a myslím si že, i spolupracovníci...</i>	<i>...materiální zázemí na mateřské škole tady u nás si myslím, že je ne velice dobré úrovni... ... třídy jsou vybaveny kvalitním materiálem...</i>
	Klima, vztahy na pracoviš- ti	-----	<i>Vztah s vedením máme výborný, vycházíme spolu... ...velice mi pomáhá školnice...</i>	<i>...ze strany vedení je všechno v pořádku... ...když je paní ředitelka v xxx třídě, tak je ta xxx třída protěžovaná...</i>	<i>...jedno jediné negativum, jednotřídka je příliš malý kolektiv na potřeby zastupování, potřeby sdílení... mám ale štěstí, že jsem ve supině xxx učitelů na Moravě...</i>	<i>Atmosféra na pracovišti musím říct, že je taky fajn... ted' se sešel kolektiv, který si dokáže vycházet vstříc, pomáhat si a nevidím v tom žádnéj problém...</i>
	Dostatek pomůcek	<i>... nejvíc těch předmětů tvoří asi hračky... ... didaktické, pracujeme s obrázkama...</i>	<i>Ráda používám přírodní materiál, používáme i odpadový materiál, pomůckymáme spoustu</i>	<i>...v naší mateřské škole je velké množství didaktických pomůcek...matem atické pomůcky...</i>	<i>... předměty denní potřeby... ... pomůcky montessori, občas pro předmatematické věci předčtenářké</i>	<i>...didaktických pomůcek máme docela hodně... ... ať je to zdravotní dopravní výchova, roční období těch pomůcek je tady hodně, nemluvě o tom,</i>

		<p>... stavebnice velké kostky...</p> <p>... běžný třeba materiál i odpadový materiály...</p> <p>... praktický věci se kterými se děti setkávají...</p>	<p>pomůcek společné pro mateřskou školu...</p>	<p>pomůcky, které inklinují k montessori... obrázkových materiálů... k ekologické výchově... k těm pohybovým... ...Co si třeba vyrábíme aktuálně k těm tématům...</p>	<p>dovednosti je hodně využíváme a ve finále si vytváříme pomůcky samy...</p>	<p>že předškoláci tady mají PC... ... nebráním se vyrobit si něco sama a použít...</p>
--	--	---	--	---	---	--

Komentář: V souvislosti s využíváním metod mravní výchovy všechny učitelky uvedly, že využívají pravidla soužití. Pravidla v kontextu režimových opatření jsou součástí metod usměrňování činnosti dětí a také jsou více zastoupená v metodách rozumové instrukce - metody požadavků. (Kučerové, 1998, s. 80, 87, 88) My je vnímáme jako prolínající se součást i do dalších oblastí metod mravní výchovy. Jako metody vzdělávání učitelky nejčastěji uváděly členění dle Maňáka (2003, s. 34) metody z hlediska pramene poznání a typů poznatků a metody aktivizující. Jiné metody jako badatelské metody a situační učení uvedla učitelka 4. 3 z 5 učitelek nevedly názorně-demonstrační metody.

V rámci aplikace organizačních forem se učitelky ve svých výpovědích shodují až na drobné odchylky. Uvádějí všechny běžné organizační formy s převahou skupinových a individualizovaných forem. Učitelka 5 zdůrazňuje význam frontální organizační formy v kontextu přípravy dětí na vstup do základní školy.

Učitelky 1 – 5 shodně pracují s TVP a vycházejí ze ŠVP. Učitelka 4 mj. zdůrazňuje, že při realizaci TVP reflektuje aktuální potřeby třídy.

V hodnocení podmínek vzdělávání se učitelky 1–5 shodují. Na pracovištích panují kvalitní materiální podmínky, to dokládají i výčtem různých pomůcek, které využívají. 3 učitelky uvedly, že si navíc vyrábějí i vlastní pomůcky. Na pracovištích všech oslovených učitelek panují příznivé vztahy. Pouze učitelka 3 se vyjádřila k určitému protěžování třídy, ve které působí paní ředitelka. Učitelka 4 se vyjádřila k malému kolektivu v mateřské škole, což znesnadňuje zastupování a sdílení.

II. oblast tvořivá dramatika

		Saturace podkategorií výroky respondentů				
Kategorie	Podkategorie	1.	2.	3.	4.	5.
1. Obecné poznatky o TD	Principy TD	<i>Vstupování do rolí...</i>	<i>Výměna rolí...</i>	<i>Děti se stávají, vžívají se do loutek...</i>	<i>...osobnostně sociální roviny a rozvoji vlastních dovedností... ... učitel využije dramatické představní, divadelní představení, svoje vystoupení v roli proto, aby měl nějaký pedagogický záměr... ...divadlo participacní takový ten princip, že děti si hrají a u toho jsou divatelné pro diváka...</i>	<i>... je to převtělování postě do těch nadpřirozených bytostí... na karnevale do pohádkových bytostí... ...ty děti třeba drží tu postavu a mluví za tu postavu...</i>
	Metody TD	<i>...hra s loutkou... ...námětové hry... ...dramatizace... ...Pracujeme i s příběhem...</i>	<i>Práce s tou loutkou... ...dramatizace... ... jsou schopní si nachystat i nějaký příběh...</i>	<i>...práce s loutkou... ...děti dramatisovaly tu písničku... ...námětové hry...</i>	<i>Metody dramatu a divadla... ... mám ráda práci s příběhem... ... simulační hra... ...většina těch metod, které děti dělají, jsou jakoby obráceny dovnitř...</i>	<i>...dramatizace... *Pozn. z kontextu vyplynulo, že pracují i s loutkami</i>
	Přínos TD	<i>...ty děti mohly samy nacházet řešení problémů, když</i>	<i>Je vhodná k celkovému rozvoji osobnosti – výměna</i>	<i>...za účelem motivace, ...tak třeba panenka</i>	<i>...je to rozvoj toho jednoho človíčka, pak je to rozvoj komunikace</i>	<i>...rozvíjení poznání nějakého jakéhokoliv činnosti, kterou ve školce vykonáváme...</i>

		<i>vstupujou do určité situace do určité role, tak aby si vyzkoušely, že tu situaci mohou vyřešit jinak a nemusí to být špatné řešení... ...určitě si tam můžou odžívat nějaký svoje vnitřní emotivní ...dramatice to může vyjit ven, takže i jako určitá forma relaxace pomoci...</i>	<i>rolí, navazování vztahů, rozvoj řečových dovedností, prostě všude...</i>	<i>tady spočítá...</i>	<i>tudíž partnerství...</i>	
	Odborná literatura	<i>Tak úplně na konkrétní hry si nevzpomenu</i>	<i>To si nevzpomenu, v knihovně ale máme k dispozici i knihy s touto oblastí.</i>	<i>Máme tady v knihovně: Hrajeme pohádky z celého světa, autora si nevzpomenu, to nevím.</i>	<i>...osvědčené tituly: Macková: Dramatická výchova, Machková: Tvořivá dramatika, Disman: Receptář dramatické výchovy, Pernica: Mytologie pohádkových postav, Svozilová a spol. Dramatická výchova, fajn je časopis Kormidlo a tiskoviny z Artamy...</i>	<i>...od Věry Mischurtzové Hry ze zpěvem... ještě Eben a Elce pelce...</i>
	TD jako	<i>Tak v rámci</i>	<i>...využívám to</i>	<i>Třeba motivace</i>	<i>-----</i>	<i>...učitelka motivuje</i>

2. Aplikace TD v mateřs- ké škole	motivační prvek	<i>motivace před prací v centrech aktivit</i>	<i>často i při motivaci... ... Pomůcky jsou vhodné při motivaci, ale určitě jich využiju i při vzdělávání...</i>	<i>jakoby když chceme děti motivovat k nějakému tématu...</i>		<i>samozřejmě nějakou činnost, kterou chce...</i>
	Aplikace během dne	<i>...od rána, v ranních hrách, kdy si ji samy připravují tu hru... ...v rámci centra aktivit, centra dramatika nějaký konkrétní úkol, který mají ztvárnit, v těch odpoledních činnostech podobně jako v ranních hrách...</i>	<i>Děti se mohou dramatizaci věnovat v rámci ranních her, hodně často odpoledne, také otevírám centrum divadlo, jinak podle situace.</i>	<i>Nejlíp je to u té řízených činnosti jako by motivace na další úkoly tak při řízené činnosti nebo když samy děti tak to je ráno při těch spontánních hrách.</i>	<i>...téměř denně – nějaká simulační hra, nějaký rozvoj pohybových dovedností, dechových, hlasových, takže to jsou takové drobné střípky, ale prolínají celým dnem...</i>	<i>Tak určitě je to při hrách, kdy děti dostávají třeba nějakou vedoucí úlohu a třeba hrají třeba, já nevím, kominika... ...může to být při cvičení, může to být, ať se učíme říkanku, třeba o perníkové chaloupce... ...ty děti třeba drží tu postavu a mluví za tu postavu...</i>
	Postupy aplikace	<i>...to může být práce s loutkou, v rámci samostatného centra dramatika– nejčastěji probíhají dramatizace příběhu... námětové hry... ...může být práce s loutkou nebo s pohádkou, kterou</i>	<i>Děti si řeknou samy, mají volbu při výběru činnosti, hrají jim loutkové pohádky...</i>	<i>...může to být i ten taneček, že děti dramatizovaly tu písničku, učily se tanec, může to být i říkanka s ukazováním s názorným ukazováním... ...máme tam to</i>	<i>...jsem dost spontánní člověk, takže kromě připravených věcí do centra – divadla – ho často využívám v evokacím, ale může se stát, že přesun z koupelny do šatny se stane dramatickou hrou, takže někdy je to velmi spontánní věc,</i>	<i>...tak ty budeš teď kominíkem a ty se budeš ptát kominíku „jsou ty komíny čisté“ a kominík odpovídá...pohybová hra na kočku a na myš, kdy ty děti prostě dostávají tu úlohu třeba nějakého toho zvířátka... ...hudební výchova je vlastně taková dramatizace třeba té</i>

		<i>znají a mají dramatisovat...</i>		<i>divadélko, oni si často když si berou ty loutky, tak si samy tvoří kulisy, i loutky si tvoří...</i>	<i>kteřá třeba vnikne dost často z nápadu dětí a jenom ho využívají a posunu do té dramatické roviny.</i>	<i>písničky s tím, prostě ten pohyb spojený s tím zpěvem...</i>
Práce s kurikulem		<i>No v konkrétní vzdělávací nabídce, v očekávaných výstupech se taky ...v té nabídce asi víc.</i>	<i>V třídním plánu je určitě v nabídce činností i ve výstupech.</i>	<i>... je to pro nás spíš až v tom třídním, že si to konkretizujeme, objevuje se.</i>	<i>Jako specifická, vytyčená určitě ne, spíš jej vnímáme jako metody dramatické výchovy, které využíváme v souboru jiných metod jako zahrnutou, nemáme ji vypíchnutou ve školním vzdělávacím programu.</i>	<i>...je to v třídním vzdělávacím programu, je to více méně v únoru, samozřejmě během roku to je, ... ale speciálně kde je to zaměřený je to na ten únor. Kdy jsou vlastně pohádky, dramatisace jo jako, jsou to filmové, hrané, veršované... Máme to zakomponováno.</i>
Pomůcky		<i>Loutky, maňásci, plyšáky jako loutky, zatím účelem aby skrze nich komunikovaly, převleky, šátky, aby doplnily s kostým, anebo asi líp přenesly do nějaké role...</i>	<i>Máme originální loutky, ty si ...máme kostýmy, využívám ale i běžné pomůcky ...</i>	<i>Po nějaké loutce, nebo na sobě názorně.</i>	<i>...pomůcky jednoduché...v centru divadlo jsou sice krásní maňásci a loutky, ale nejvíce in jsou různé hadříky, různé drobné proprietky jako klobouk korunka závojiček, ale většinou jsou to fakt úplně jednoduché běžné předměty...</i>	<i>...hodně pomůcek, které jsou jakoby koupené, ne vyrobené námi, ale jsou to, ať jsou to čepičky k dramatisaci, ty co jsou už takový modernější pěknější, pak jsou to různé dřevěné ploché loutky, kdy děti můžou hrát prostě tu pohádku. Pak máme maňásky...kulisy... si ráda vyrábím i pomůcky pro třeba dramatisaci nějaké pohádky...</i>

	Proces X produkt	-----	-----	...rádi hrají divadlo, minule jsme měly nacvičený celý muzikál o Budulínkovi, na besídku ke Dni matek a naše děti velmi bavi dramatizace.	...pro mě vždycky je na úrovni toho procesu, i přesto, že jsme několikrát nějaké představeníčko hrály... ...byl to celý příběh, ucelený příběh, ale ty prvky v něm musely být jakoby v podstatě hrou pro ty děti, jakože ty děti si hrají...	...míváme pro děti, pro rodiče besídku ke Dni maminek, míváme vánoční besídku, míváme různé vystoupení, akce...učitelka může s dětmi nacvičit pohádku, písničku, taneček, nebo cokoli a může se vlastně tímto prezentovat... děti hrozně rády hrají pak pohádky... předvádí se...
3. Osobnost učitelky	Temperament	<i>introvert</i>	<i>introvert</i>	<i>nevyhraněná</i>	<i>bržděný extrovert... jsem dost spontánní člověk...</i>	<i>extrovert</i>
	Vzdělávací příprava	... v prvním ročníku předmět dramatická výchova v MŠ, jehož výstupem bylo nácvik pohádky a pak její předvedení v mateřských školách.	Na střední škole jsme pořád něco vyráběly, hodně jsme měly přípravy hry na hudební nástroj a zpěv, chystaly jsme i divadelní představení pro sebe navzájem i pro děti. Myslím, že jsme si mohly vybrat i maturitu z dramatické výchovy. ...rámcí DVPP	Při vysokoškolském studiu oboru UMŠ, možná jakoby v každém roce byl možná takový, který byl zaměřený na dramatickou výchovu ... prakticky jsme nějaké hry hrály... prakticky, nebylo to teoretické.	...v rámci oboru dramatická výchova (na DIFA, JAMU) je součástí státní zkoušky také pedagogika a psychologie ...2x ročně absolvuji dvoudenní mezinárodní kurzy zaměřené na Orffův Schulwerk...	Na vysoké škole ne... na střední škole určitě, protože jsme měly didaktiku loutkového divadla a dramatickou výchovu... jsme šily loutky, maňásky... ...já si myslím, že SPŠ nás jako mě v tom období připravila na tu dramatickou výchovu docela dobře...

			<i>máme možnost navštěvovat semináře...</i>			
Vztah k TD	<i>Neutrální... ...bych se ráda pohybovala spis mezi neutrální a pozitivní, úplně mi to není vlastní...</i>	<i>Pozitivní... ... kladný, i přesto, že nevstupuju do role...</i>	<i>Pozitivní...</i>	<i>Vztah určitě pozitivní...</i>	<i>...tvořivou dramatikou já mám hrozně ráda, ...</i>	
Vstupování do rolí učitelkou	<i>Není úplně v mojí povaze...</i>	<i>...já do rolí moc nevstupuju, asi jen na karnevalu Pokud vstoupím do hry, tak jen jako učitelka, ne jako někdo jiný...</i>	<i>... ne to jsme nezkoušeli... ...To je dobrý nápad, to mě nenapadlo...</i>	<i>Často, často...</i>	<i>...vstupování do rolí, tak jakože, že připomenu dětem, že jsem tady paní učitelkou, nebo paní ředitelkou tak si myslím, že každých 5 minut... ...při adaptačním procesu ... když ty děti dole třeba plačou, tak prostě „A pojd' jsem ke mně, já jsem tvoje maminka ted' ve školce“třeba jsme měli v pondělí xxx bál a my jsme se převtělili všichni na skřítky a víly, takže tam je to převtělování prostě do těch nadpřirozených bytostí, potom samozřejmě když je čert a Mikuláš...</i>	

Komentář: V teoretickém povědomí v oblasti TD se učitelky rozcházejí. Svými teoretickými znalostmi vybočuje učitelka 4, která TD vnímá jako všestranný edukační prostředek k rozvoji celé osobnosti dítěte se zaměřením na osobnostně-sociální rovinu, k čemuž využívá metody dramatu a divadla. Orientuje se v odborné literatuře. Učitelky 1 a 2 se ve svých výpovědích shodují a jejich teoretické

znalosti lze považovat za příznivé. Učitelka 1 navíc vyzdvihuje využívání různých modelových situací. Učitelka 5 hovoří o vstupování do rolí hlavně v souvislosti s akcemi školy (karneval, bál). V souladu s teorií je vstupování do rolí učitelem běžnou součástí edukační reality. Učitelka 3 vnímá TD převážně jako motivační prostředek. V kontextu hlavního principu TD hovoří pouze o „vstupování do loutek“, tento pojem odborná literatura nezná.

Učitelky 1, 2, 4 využívají TD v rámci celého dne. Učitelka 3 ji uvádí v rámci řízené činnosti a spontánních her, učitelka 5 během her. Dle výpovědí učitelek lze opět sledovat rozdíl mezi učitelkou 4 a ostatními. Jako jediná totiž využívá imaginaci a jako součást TD vnímá i dovednosti rozvíjející základní psychosomatické předpoklady dramatického jednání. Dle rozhovoru TD využívají jako motivační prostředek všechny učitelky.

Učitelky 1, 2, 4, 5 se zmiňují u vstupování do rolí dětmi. Učitelka 5 sice hovoří o vstupování do rolí dětmi během her, ale poskytuje jim návod, jak v roli jednat.

V souvislosti s pedagogickým projektováním učitelky 1, 2, 3 pracují s TD na úrovni TVP. Učitelka 4 TD vnímá spíše jako všudypřítomné metody v edukačním procesu, bez jejího nutného ukotvení v ŠVP a TVP. Učitelka 5 uvádí, že TD je věnován konkrétní měsíc ve školním roce, kdy se věnují drammatizaci pohádek atd., dále uvádí, že s TD pracují i během školního roku, nespecifikuje jak.

Všechny učitelky uvádějí jako pomůcky různé originální loutky a vlastní výrobu, dále také hovoří o využívání kostýmu, kromě učitelky 3. O běžných předmětech v souvislosti s jejich využitím v rámci TD hovoří učitelka 2 a 4. Učitelka 4 také zdůrazňuje jednoduchost běžných pomůcek, čímž přispívají k rozvoji fantazie.

Učitelky také využívají proces inscenační tvorby při přípravě besídek či akcí mateřské školy. Učitelka 1 a 2 se k této oblasti nevyjádřily, učitelky 3 a 5 se shodují v „nacvičování“ představení. Učitelka 4 spíše vnímá za důležitější dramatický proces, který může, ale nemusí vyústit ve vznik divadelního představení. Jako příklad uvádí práci s příběhem, která probíhala formou hry.

V rámci sebereflexe učitelky zhodnotil svůj temperament, přičemž učitelky 1 a 2 se považují za introvertky, 3 za nevyhraněnou, 4 a 5 za extrovertky. V souvislosti se vztahem k TD uvádějí vztah pozitivní, pouze učitelka 1 neutrální s přáním změny k pozitivnímu vztahu.

V kontextu vstupování do rolí se u učitelek objevují výrazné rozdíly. Učitelky 1, 2 a 5 do rolí běžně nevstupují, výjimečně při akcích školy jako je např. karneval. Učitelka 3 o této možnosti nevěděla, učitelka 4 uváděla, že vstupuje do rolí často.

Všechny učitelky jsou kvalifikované pro práci učitelky mateřské školy. Učitelky 1 a 3 mají nejvyšší dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku vysokoškolské, učitelky 2, 4, 5 nejvyšší dosažené vzdělání v oboru středoškolské. Učitelky 4 a 5 mají sice vysokoškolské vzdělání, ale ne v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku. V souvislosti se vzděláním učitelky 4 je nutné zdůraznit, že absolvovala bakalářské vzdělání v oboru Dramatické výchovy pro 2. stupeň ZŠ, což se promítá do její práce v prostředí mateřské školy i vztahu ke sledované oblasti.

Příloha č. 6 Ukázka záznamových archů z pozorování, (učitelka č. 3 a učitelka č. 4)

1. den

A. Pozorování: oblast pedagogicko-didaktická:		Učitel č. 3,	
metody výchovy	Rozumové instrukce / citového a názorného působení	rozvoje morálního úsudku, <input checked="" type="checkbox"/>	usměrňování činnosti dětí / metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí
Specifikovat jaké	pozitivní / M. A. 1. / praktické		
metody vzdělávání	Náz.-dem. / Slovní: monol. - dialog.		
Specifikovat jaké	A. 2.		
organizační formy	Hromadná, frontální / skupinová		
práce s kurikulem	ŠVP / věcné	individualizované	
podmínky vzdělávání	TVP / Vedení MŠ		
Vzdělávací nabídka v kontextu tématu	ano / částečně		
flexibilita učitele	ano / částečně		
individuální přístup k dětem	ano / částečně		
Metody vzděl.			

Náz.-dem.	RH	Cvičení	Přechod. č.	Ed.	P. venku
	1			1	
Slovní: monol. - dialog.	M I D I		M I	M I D V	M D
Praktické	1		intence	1	1
Aktivizující	1			1	1

uči. do poznámek v UV - zadržet

Přidány pomůcky - vytváření

Mnohá slova - a každý se slovočky, zachováky v každém

B. Pozorování: oblast TD		Učitel č. 2				Pozn.
1. Vstupování uč. do role	ano	edukační		jiný		
Za jakým účelem	motivační	Přechod. č.		P. venku		
Frekvence	RH	Cvičení	Ed.			
Udržení role	Ano	Ne				
Úrovně rolí	simulace	alterace		charakterizace		
Pravidla vstup. do rolí	Ano (ted' jsem uč./ted' v roli)	Ne				
2. Práce s imaginací	Ano	Ne				
Kdy						
3. Neverbální komunikace	Haptika, kinezika - gestika, mimika, oční kontakt, proxemika, posturologie, hlas- intonace, tempo, dynamika					
4. Metody TD (Valenta)	úplné hry	reálné hry, iluzivní, stylizované				
	pantomimicko-pohybové	plná pantomima, částečná pantomima, dotyková hra, mechanická, narativní, ozvučená				
	verbálně-zvukové	dialog, monolog, diskuse, dabing, recitace, rozhovor, zpěv, zástupná řeč				
	materiálově-věcné	práce s předměty, s kostýmem, rekvizitou, loutkou, stavbou, scénou				
	graficko-písemné					
5. Vstupování do rolí dětmi	ano	ne				
Pravidla	Ano (jaká...)	ne				
Frekvence	RH	Cv.	Přech. č.	Ed.	Pobyt venku	
6. Předměty, pomůcky	Ano	Ne	jaké	Předměty, pomůcky (interimní realizace, na 1. ročníku)		
Vztahující se k roli uč./dětí	Ano	Ne				
Loutky	hotové	Vl. výroby		improvizované		
7. Improvizace	ano	ne				
Kdy						

Příloha č. 7 Výzkumný nástroj, nestandardizovaný dotazník

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci při dotazníkovém šetření s cílem získat poznatky z praxe v oblasti využívání dramatické výchovy. Dotazník je anonymní a zaměřuje se na to, jak se s dramatickou výchovou běžně pracuje v podmínkách předškolního vzdělávání.

Věříme, že si najdete v nadcházejícím adventním období chvíli času. Vaše pomoc je pro nás velice důležitá. Vyplněné dotazníky, prosím, vraťte **nejpozději do 7.12.2015**.

V obálce s dotazníky je připravená ofrankovaná obálka se zpáteční adresou.

Děkujeme a těšíme se na spolupráci.

Mgr. Alena Berčíková

1. Co považujete za důležité ve vzdělávací přípravě budoucích učitelů v oblasti dramatické výchovy a proč? (vyberte jednu možnost)
 - a) Teoretická příprava, proč.....
 - b) Osobnostně sociální příprava, proč.....
 - c) Divadelní příprava, proč.....
 - d) Jiná možnost.....
proč.....
2. Jak často dramatickou výchovu záměrně aplikujete v souladu se školním a třídním vzdělávacím programem? (vyberte jednu možnost)
 - a) Jednou týdně
 - b) Jednou měsíčně
 - c) Při přípravě pásma či představení
 - d) Jiná možnost (jak často).....
3. Jaké organizační formy se Vám nejvíce osvědčily při aplikaci dramatické výchovy?
Prosím, Vaši volbu zdůvodněte.
 - a) Frontální, proč.....
 - b) Skupinová, proč.....
 - c) Individualizovaná, proč.....
 - d) Jiná možnost, proč.....
4. Na škále 1 až 4 vyjádřete Váš vztah ke dramatické výchově:
(naprosto pozitivní) 1 2 3 4 (naprosto negativní)
5. Poskytuje podle Vás Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dostatečný základ pro využívání dramatické výchovy v předškolním vzdělávání?
 - a) Ano, proč.....
 - b) Ne, proč.....
 - c) Jiná možnost.....
6. Na škále 1 až 4 ohodnoťte zájem ze strany vedení školy o práci s dramatickou výchovou ve Vaší mateřské škole:
(zájem) 1 2 3 4 (nezájem)

7. Jste spíše živé povahy? ANO NE
 Býváte často pohroužený/á v myšlenkách? ANO NE
 Máte rád/a hodně vzruchu a dění kolem sebe? ANO NE
 Jste obvykle málo sdílný/á k jiným lidem s výjimkou svých dobrých přátel? ANO NE
 Říkáte většinou to první, co Vás napadne? ANO NE
(zakroužkujte odpovídající možnost)

8. Jaké pomůcky při aplikaci dramatické výchovy nejčastěji využíváte? Prosím, volbu zdůvodněte.

	jaké	proč
a) Loutky sériově vyráběné		
b) Loutky vlastní výroby		
c) Loutky improvizované		
d) Žádné		
e) Jiné pomůcky		

9. Zhodnoťte, co podle Vás nejvíce vystihuje dramatickou výchovu a její využívání v mateřské škole.

(1 nejlepší, 6 nejhorší, u každé možnosti zakroužkujte jen jednu hodnotu):

- a) Osvojení a přednes básně, písně 1 2 3 4 5 6
 b) Improvizace 1 2 3 4 5 6
 c) Pásmo, besídka 1 2 3 4 5 6
 d) Hra s loutkou 1 2 3 4 5 6
 e) Zprostředkované divadelní představení 1 2 3 4 5 6
 f) Námětová hra 1 2 3 4 5 6

10. Kdy se během dne nejčastěji věnujete dramatické výchově? Prosím, u odpovědi uveďte čas, který dané aktivitě ve dnu náleží, příklad a důvod:

	časové vymezení (min.)	příklad aktivity	proč
Během ranních her			
V rámci řízené činnosti			
Při pobytu venku			
V odpoledních hrách			
Jiná možnost			

11. Co se Vám jako první vybaví pod spojením „dramatická výchova v mateřské škole“?

12. Jaké metody vzdělávání se Vám nejvíce osvědčily při aplikaci dramatické výchovy?
Prosím, Vaši volbu zdůvodněte.

- a) Praktické, proč.....
- b) Slovní, proč.....
- c) Názorně-demonstrační, proč.....
- d) Jiná možnost
proč.....

13. Jaké jsou Vaše oblíbené publikace/autor v oblasti dramatické výchovy?

14. Jak byste ohodnotil/a materiální podmínky ve Vaší mateřské škole z pohledu vybavenosti pro práci s dramatickou výchovou?

- a) Vynikající
- b) Dobré
- c) Ucházející, co Vám chybí.....

d) Zcela nevyhovující, co Vám chybí.....

15. Považujete se spíše za:

- a) extroverta
- b) introverta

16. Jaké 3 metody dramatické výchovy nejčastěji využíváte?

17. Je dramatická výchova součástí Vašeho školního a třídního vzdělávacího programu?

- a) Ano, v jaké podobě.....
- b) Ne, proč.....

18. Pracujete s imaginací a časoprostorem?

- a) Ano, jak.....
- b) Ne, proč.....
- c) Nevím, co to je

19. Jaké kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jste v posledních 5 ti letech absolvoval/a?

U absolvovaného kurzu uveďte, zda jste si ho vybral/a sám/sama, či na doporučení nadřízeného pracovníka.

20. Ohodnoťte dramatickou výchovu na škále dle toho, jakou jí přikládáte důležitost ve vzdělávacím procesu mateřské školy:

(důležité) 1 2 3 4 (nedůležité)

21. Vytváří vedení Vaší školy podmínky pro práci s dramatickou výchovou?

- a) Ano, jaké.....
- b) Ne
- c) Jiná možnost.....

22. Uveďte Váš věk

23. Uveďte délku Vaší pedagogické praxe.....

24. Jaké je Vaše dosažené vzdělání? Doplňte a zakroužkujte vyhovující odpovědi:

	Obor	Studium zakončeno i v oblasti dramatické výchovy:	Forma studia
SŠ		ANO X NE (maturitou z dramatické výchovy)	Denní Dálková
VOŠ		ANO X NE (absolutorium)	Denní Dálková

		z dramatické výchovy)	
VŠ		ANO X NE (SZZ z dramatické výchovy)	Denní Dálková

25. Jste:

- a) Muž
- b) Žena

26. Zakroužkujte, v jaké mateřské škole pracujete:

- a) Státní (běžná) samostatná, počet tříd.....
- b) Státní (běžná) sloučený subjekt, počet tříd.....
- c) Soukromá, počet tříd.....
- d) Církevní, počet tříd.....
- e) Speciální, počet tříd.....
- f) Alternativní, jaká zařazená do sítě alternativních škol, počet tříd.....
- g) Běžná s prvky alternativní pedagogiky, jaké.....,počet tříd.....
- h) Jiná, jaká.....,počet tříd.....

Příloha č. 8 Statistické výpočty při vyhodnocování kvantitativních dat

Hypotéza 1

		OT2							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
25	Count	5	2	29	2	23	15	4	80
	% within vek4	6,2%	2,5%	36,2%	2,5%	28,8%	18,8%	5,0%	100,0%
35	Count	7	4	19	2	20	14	6	72
	% within vek4	9,7%	5,6%	26,4%	2,8%	27,8%	19,4%	8,3%	100,0%
50	Count	11	4	44	3	26	24	15	127
	% within vek4	8,7%	3,1%	34,6%	2,4%	20,5%	18,9%	11,8%	100,0%
51	Count	9	4	21	4	36	33	12	119
	% within vek4	7,6%	3,4%	17,6%	3,4%	30,3%	27,7%	10,1%	100,0%
Total	Count	32	14	113	11	105	86	37	398
	% within vek4	8,0%	3,5%	28,4%	2,8%	26,4%	21,6%	9,3%	100,0%

		o10suma						Total
		0	1	2	3	4	5	
25	Count	0	21	26	13	17	3	80
	% within vek4	0,0%	26,2%	32,5%	16,2%	21,2%	3,8%	100,0%
35	Count	0	17	13	16	19	7	72
	% within vek4	0,0%	23,6%	18,1%	22,2%	26,4%	9,7%	100,0%
50	Count	2	18	20	33	45	11	129
	% within vek4	1,6%	14,0%	15,5%	25,6%	34,9%	8,5%	100,0%
51	Count	2	11	19	35	41	11	119
	% within vek4	1,7%	9,2%	16,0%	29,4%	34,5%	9,2%	100,0%
Total	Count	4	67	78	97	122	32	400
	% within vek4	1,0%	16,8%	19,5%	24,2%	30,5%	8,0%	100,0%

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (dataDP_AB1dopl)
 Dle proměn. vek4
 Označené testy jsou významné na hladině p <,05000
 Zhrnout podmínku: vyzkum=1

věkové kategorie	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
25 35	6059,0	5569,0	2819,0	-0,22	0,823	-0,23	0,818	80	72
25 50	8190,5	13337,5	4950,5	-0,31	0,759	-0,32	0,751	80	127
25 51	7135,5	12764,5	3895,5	-2,17	0,030	-2,23	0,026	80	119
35 50	7159,5	12740,5	4531,5	-0,10	0,918	-0,11	0,916	72	127
35 51	6287,0	12049,0	3659,0	-1,69	0,092	-1,73	0,083	72	119
50 51	14686,5	15694,5	6558,5	-1,79	0,074	-1,83	0,067	127	119

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (dataDP_AB1dopl)
 Dle proměn. vek4
 Označené testy jsou významné na hladině p <,05000
 Zhrnout podmínku: vyzkum=1

věkové kategorie	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
25 35	5672,5	5955,5	2432,5	-1,65	0,099	-1,69	0,090	80	72
25 50	6979,5	14965,5	3739,5	-3,34	0,001	-3,44	0,001	80	129
25 51	6454,0	13446,0	3214,0	-3,88	0,000	-3,99	0,000	80	119
35 50	6788,0	13513,0	4160,0	-1,22	0,221	-1,26	0,208	72	129
35 51	6297,0	12039,0	3669,0	-1,66	0,097	-1,71	0,087	72	119
50 51	15791,5	15084,5	7406,5	-0,48	0,634	-0,49	0,622	129	119

Hypotéza 2

praxe3 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
5	Count	8	5	41	2	34	24	7	121
	% within praxe3	6,6%	4,1%	33,9%	1,7%	28,1%	19,8%	5,8%	100,0%
praxe3 25	Count	12	4	44	5	30	22	17	134
	% within praxe3	9,0%	3,0%	32,8%	3,7%	22,4%	16,4%	12,7%	100,0%
26	Count	12	5	28	4	41	40	13	143
	% within praxe3	8,4%	3,5%	19,6%	2,8%	28,7%	28,0%	9,1%	100,0%
Total	Count	32	14	113	11	105	86	37	398
	% within praxe3	8,0%	3,5%	28,4%	2,8%	26,4%	21,6%	9,3%	100,0%

praxe3 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total
		0	1	2	3	4	5	
5	Count	1	30	32	23	30	5	121
	% within praxe3	0,8%	24,8%	26,4%	19,0%	24,8%	4,1%	100,0%
praxe3 25	Count	1	23	24	35	39	14	136
	% within praxe3	0,7%	16,9%	17,6%	25,7%	28,7%	10,3%	100,0%
26	Count	2	14	22	39	53	13	143
	% within praxe3	1,4%	9,8%	15,4%	27,3%	37,1%	9,1%	100,0%
Total	Count	4	67	78	97	122	32	400
	% within praxe3	1,0%	16,8%	19,5%	24,2%	30,5%	8,0%	100,0%

Kategorie praxe	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (dataDP_AB1dopl) Dle proměn. praxe3 Označené testy jsou významné na hladině p <,05000 Zhrnout podmínku: vyzkum=1								
	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
5 25	15324,5	17315,5	7943,5	-0,277	0,782	-0,286	0,775	121	134
5 26	14825,0	20155,0	7444,0	-1,953	0,051	-2,010	0,044	121	143
25 26	17599,5	20903,5	8554,5	-1,540	0,124	-1,578	0,115	134	143

Kategorie praxe	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (dataDP_AB1dopl) Dle proměn. praxe3 Označené testy jsou významné na hladině p <,05000 Zhrnout podmínku: vyzkum=1								
	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
5 25	14135,0	19018,0	6754,0	-2,477	0,013	-2,542	0,011	121	136
5 26	13626,0	21354,0	6245,0	-3,892	0,000	-4,009	0,000	121	143
25 26	18132,0	20928,0	8816,0	-1,347	0,178	-1,391	0,164	136	143

Hypotéza 3

O24KVAL3 * OT1 Crosstabulation

			OT1				Total
			a	b	c	d	
O24KVAL3	SS	Count	35	69	53	7	164
		% within O24KVAL3	21,3%	42,1%	32,3%	4,3%	100,0%
		% within OT1	66,0%	74,2%	77,9%	63,6%	72,9%
	VS	Count	18	24	15	4	61
		% within O24KVAL3	29,5%	39,3%	24,6%	6,6%	100,0%
		% within OT1	34,0%	25,8%	22,1%	36,4%	27,1%
Total	Count	53	93	68	11	225	
	% within O24KVAL3	23,6%	41,3%	30,2%	4,9%	100,0%	
	% within OT1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,694 ^a	3	,441
Likelihood Ratio	2,648	3	,449
N of Valid Cases	225		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,98.

O24KVAL3 * o5 Crosstabulation

			o5			Total
			a	b	c	
O24KVAL3	SS	Count	223	14	12	249
		% within O24KVAL3	89,6%	5,6%	4,8%	100,0%
		% within o5	74,1%	66,7%	70,6%	73,5%
	VS	Count	78	7	5	90
		% within O24KVAL3	86,7%	7,8%	5,6%	100,0%
		% within o5	25,9%	33,3%	29,4%	26,5%
Total	Count	301	21	17	339	
	% within O24KVAL3	88,8%	6,2%	5,0%	100,0%	
	% within o5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,629 ^a	2	,730
Likelihood Ratio	,605	2	,739
N of Valid Cases	339		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,51.

O24KVAL3 * OT16 Crosstabulation

			OT16		Total
			A	B	
O24KVAL3	SS	Count	138	63	201
		% within O24KVAL3	68,7%	31,3%	100,0%
		% within OT16	73,8%	76,8%	74,7%
	VS	Count	49	19	68
		% within O24KVAL3	72,1%	27,9%	100,0%
		% within OT16	26,2%	23,2%	25,3%
Total	Count	187	82	269	
	% within O24KVAL3	69,5%	30,5%	100,0%	
	% within OT16	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,278 ^a	1	,598		
Continuity Correction ^b	,140	1	,708		
Likelihood Ratio	,281	1	,596		
Fisher's Exact Test				,650	,357

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,73.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstab

			o18			Total
			a	b	c	
O24KVAL3	SS	Count	136	44	60	240
		% within O24KVAL3	56,7%	18,3%	25,0%	100,0%
		% within o18	74,7%	74,6%	68,2%	72,9%
	VS	Count	46	15	28	89
		% within O24KVAL3	51,7%	16,9%	31,5%	100,0%
		% within o18	25,3%	25,4%	31,8%	27,1%
Total	Count	182	59	88	329	
	% within O24KVAL3	55,3%	17,9%	26,7%	100,0%	
	% within o18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,384 ^a	2	,501
Likelihood Ratio	1,355	2	,508
N of Valid Cases	329		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,96.

Hypotéza 4

O24KVAL3 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
O24KVAL3	SS	Count	21	7	62	6	70	61	22	249
		% within O24KVAL3	8,4%	2,8%	24,9%	2,4%	28,1%	24,5%	8,8%	100,0%
O24KVAL3	VS	Count	7	4	36	3	16	14	8	88
		% within O24KVAL3	8,0%	4,5%	40,9%	3,4%	18,2%	15,9%	9,1%	100,0%
Total		Count	28	11	98	9	86	75	30	337
		% within O24KVAL3	8,3%	3,3%	29,1%	2,7%	25,5%	22,3%	8,9%	100,0%

O24KVAL3 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total	
		0	1	2	3	4	5		
O24KVAL3	SS	Count	1	34	49	62	81	22	249
		% within O24KVAL3	0,4%	13,7%	19,7%	24,9%	32,5%	8,8%	100,0%
O24KVAL3	VS	Count	2	21	13	22	25	7	90
		% within O24KVAL3	2,2%	23,3%	14,4%	24,4%	27,8%	7,8%	100,0%
Total		Count	3	55	62	84	106	29	339
		% within O24KVAL3	0,9%	16,2%	18,3%	24,8%	31,3%	8,6%	100,0%

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (dataDP_AB1dopl) Dle proměn. O24KVAL3 Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$ Zhrnout podmínku: vyzkum=1								
	Sčt poř. (SS)	Sčt poř. (VS)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (SS)	N platn. (VS)
OT2	43711,5	13241,5	9325,5	2,075	0,038	2,133	0,033	249	88
o10suma	43524,0	14106,0	10011,0	1,498	0,134	1,542	0,123	249	90

Hypotéza 5

o_E_I * o4 Crosstabulation

			o4			Total
			1	2	3	
o_E_I	e	Count	91	85	16	192
		% within o4	71,1%	53,1%	47,1%	59,6%
		Adjusted Residual	3,4	-2,4	-1,6	
	i	Count	37	75	18	130
		% within o4	28,9%	46,9%	52,9%	40,4%
		Adjusted Residual	-3,4	2,4	1,6	
Total		Count	128	160	34	322
		% within o4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,032 ^a	2	,002
Likelihood Ratio	12,241	2	,002
N of Valid Cases	322		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,73.

o_E_I * OT11 Crosstabulation

			OT11				Total
			A	AB	AC	C	
o_E_I	e	Count	142	9	13	10	174
		% within OT11	59,2%	81,8%	72,2%	37,0%	58,8%
		Adjusted Residual	,3	1,6	1,2	-2,4	
	i	Count	98	2	5	17	122
		% within OT11	40,8%	18,2%	27,8%	63,0%	41,2%
		Adjusted Residual	-,3	-1,6	-1,2	2,4	
Total		Count	240	11	18	27	296
		% within OT11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,035 ^a	3	,029
Likelihood Ratio	9,267	3	,026
N of Valid Cases	296		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,53.

o_E_I * o20 Crosstabulation

			o20			Total
			1	2	3	
o_E_I	e	Count	91	85	15	191
		% within o20	68,9%	53,8%	51,7%	59,9%
		Adjusted Residual	2,8	-2,2	-,9	
	i	Count	41	73	14	128
		% within o20	31,1%	46,2%	48,3%	40,1%
		Adjusted Residual	-2,8	2,2	,9	
Total	Count	132	158	29	319	
	% within o20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,745 ^a	2	,021
Likelihood Ratio	7,843	2	,020
N of Valid Cases	319		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,64.

Hypotéza 6

o4 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Count	22	3	55	6	34	23	16	159
	% within o4	13,8%	1,9%	34,6%	3,8%	21,4%	14,5%	10,1%	100,0%
o4 2	Count	7	11	53	5	60	48	16	200
	% within o4	3,5%	5,5%	26,5%	2,5%	30,0%	24,0%	8,0%	100,0%
3	Count	3	0	5	0	11	15	5	39
	% within o4	7,7%	0,0%	12,8%	0,0%	28,2%	38,5%	12,8%	100,0%
Total	Count	32	14	113	11	105	86	37	398
	% within o4	8,0%	3,5%	28,4%	2,8%	26,4%	21,6%	9,3%	100,0%

o4 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total
		0	1	2	3	4	5	
1	Count	1	24	31	45	41	18	160
	% within o4	0,6%	15,0%	19,4%	28,1%	25,6%	11,2%	100,0%
o4 2	Count	1	37	36	44	69	14	201
	% within o4	0,5%	18,4%	17,9%	21,9%	34,3%	7,0%	100,0%
3	Count	2	6	11	8	12	0	39
	% within o4	5,1%	15,4%	28,2%	20,5%	30,8%	0,0%	100,0%
Total	Count	4	67	78	97	122	32	400
	% within o4	1,0%	16,8%	19,5%	24,2%	30,5%	8,0%	100,0%

OT11 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
A	Count	27	12	84	10	77	55	31	296
	% within OT11	9,1%	4,1%	28,4%	3,4%	26,0%	18,6%	10,5%	100,0%
AB	Count	3	0	2	0	3	4	1	13
	% within OT11	23,1%	0,0%	15,4%	0,0%	23,1%	30,8%	7,7%	100,0%
OT11 ABC	Count	0	0	0	0	0	1	0	1
	% within OT11	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
AC	Count	1	1	9	0	6	4	3	24
	% within OT11	4,2%	4,2%	37,5%	0,0%	25,0%	16,7%	12,5%	100,0%
C	Count	0	1	7	0	10	15	1	34
	% within OT11	0,0%	2,9%	20,6%	0,0%	29,4%	44,1%	2,9%	100,0%
Total	Count	31	14	102	10	96	79	36	368
	% within OT11	8,4%	3,8%	27,7%	2,7%	26,1%	21,5%	9,8%	100,0%

OT11 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total
		0	1	2	3	4	5	
A	Count	2	47	54	71	104	20	298
	% within OT11	0,7%	15,8%	18,1%	23,8%	34,9%	6,7%	100,0%
AB	Count	0	1	3	4	3	2	13
	% within OT11	0,0%	7,7%	23,1%	30,8%	23,1%	15,4%	100,0%
OT11 ABC	Count	0	1	0	0	0	0	1
	% within OT11	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
AC	Count	0	7	3	6	5	3	24
	% within OT11	0,0%	29,2%	12,5%	25,0%	20,8%	12,5%	100,0%
C	Count	1	5	11	10	4	3	34
	% within OT11	2,9%	14,7%	32,4%	29,4%	11,8%	8,8%	100,0%
Total	Count	3	61	71	91	116	28	370
	% within OT11	0,8%	16,5%	19,2%	24,6%	31,4%	7,6%	100,0%

o20 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Count	21	8	48	4	41	23	20	165
	% within o20	12,7%	4,8%	29,1%	2,4%	24,8%	13,9%	12,1%	100,0%
o20 2	Count	11	5	57	6	53	52	15	199
	% within o20	5,5%	2,5%	28,6%	3,0%	26,6%	26,1%	7,5%	100,0%
3	Count	0	1	8	1	8	11	2	31
	% within o20	0,0%	3,2%	25,8%	3,2%	25,8%	35,5%	6,5%	100,0%
Total	Count	32	14	113	11	102	86	37	395
	% within o20	8,1%	3,5%	28,6%	2,8%	25,8%	21,8%	9,4%	100,0%

o20 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total	
		0	1	2	3	4	5		
o20	1	Count	3	27	23	40	52	20	165
		% within o20	1,8%	16,4%	13,9%	24,2%	31,5%	12,1%	100,0%
	2	Count	1	31	47	51	60	10	200
		% within o20	0,5%	15,5%	23,5%	25,5%	30,0%	5,0%	100,0%
	3	Count	0	9	8	5	8	2	32
		% within o20	0,0%	28,1%	25,0%	15,6%	25,0%	6,2%	100,0%
Total	Count	4	67	78	96	120	32	397	
	% within o20	1,0%	16,9%	19,6%	24,2%	30,2%	8,1%	100,0%	

Hypotéza 7

o6 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
o6	1	Count	23	7	71	6	53	44	22	226
		% within OT2	71,9%	50,0%	62,8%	54,5%	50,5%	51,2%	59,5%	56,8%
	2	Count	6	7	39	5	45	32	10	144
		% within OT2	18,8%	50,0%	34,5%	45,5%	42,9%	37,2%	27,0%	36,2%
	3	Count	3	0	3	0	7	10	5	28
		% within OT2	9,4%	0,0%	2,7%	0,0%	6,7%	11,6%	13,5%	7,0%
Total	Count	32	14	113	11	105	86	37	398	
	% within OT2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

o6 * o10suma Crosstabulation

		o10suma						Total	
		0	1	2	3	4	5		
o6	1	Count	3	36	39	54	76	19	227
		% within o10suma	75,0%	53,7%	50,0%	55,7%	62,3%	59,4%	56,8%
	2	Count	1	25	35	37	37	10	145
		% within o10suma	25,0%	37,3%	44,9%	38,1%	30,3%	31,2%	36,2%
	3	Count	0	6	4	6	9	3	28
		% within o10suma	0,0%	9,0%	5,1%	6,2%	7,4%	9,4%	7,0%
Total	Count	4	67	78	97	122	32	400	
	% within o10suma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

OT21 * OT2 Crosstabulation

		OT2							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
OT21	a	Count	27	14	103	8	94	75	34	355
		% within OT2	87,1%	100,0%	92,8%	72,7%	91,3%	92,6%	91,9%	91,5%
	b	Count	1	0	6	1	6	4	0	18
		% within OT2	3,2%	0,0%	5,4%	9,1%	5,8%	4,9%	0,0%	4,6%
	c	Count	3	0	2	2	3	2	3	15
		% within OT2	9,7%	0,0%	1,8%	18,2%	2,9%	2,5%	8,1%	3,9%
Total	Count	31	14	111	11	103	81	37	388	
	% within OT2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

OT21 * o10suma Crosstabulation

		o10suma					Total		
		0	1	2	3	4		5	
OT21	a	Count	4	57	71	87	110	27	356
		% within o10suma	100,0%	87,7%	93,4%	91,6%	93,2%	84,4%	91,3%
	b	Count	0	8	2	4	5	0	19
		% within o10suma	0,0%	12,3%	2,6%	4,2%	4,2%	0,0%	4,9%
	c	Count	0	0	3	4	3	5	15
		% within o10suma	0,0%	0,0%	3,9%	4,2%	2,5%	15,6%	3,8%
Total	Count	4	65	76	95	118	32	390	
	% within o10suma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Hypotéza 8

o13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	42	10,5	20,2	20,2
	B	92	23,0	44,2	64,4
	C	58	14,5	27,9	92,3
	D	16	4,0	7,7	100,0
	Total	208	52,0	100,0	
Missing		192	48,0		
Total		400	100,0		

o13 * o3 Crosstabulation

		o3			Total	
		a	ab	b		
o13	A	Count	2	3	33	38
		% within o13	5,3%	7,9%	86,8%	100,0%
	B	Count	6	4	72	82
		% within o13	7,3%	4,9%	87,8%	100,0%
	C	Count	4	4	46	54
		% within o13	7,4%	7,4%	85,2%	100,0%
Total	D	Count	0	3	9	12
	% within o13	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%	
Total	Count	12	14	160	186	
	% within o13	6,5%	7,5%	86,0%	100,0%	

o13 * o9a Crosstabulation

		o9a					Total		
		1	2	3	4	5		6	
o13	A	Count	7	9	13	8	3	2	42
		% within o13	16,7%	21,4%	31,0%	19,0%	7,1%	4,8%	100,0%
	B	Count	28	19	26	10	7	1	91
		% within o13	30,8%	20,9%	28,6%	11,0%	7,7%	1,1%	100,0%
	C	Count	22	18	9	4	2	3	58
		% within o13	37,9%	31,0%	15,5%	6,9%	3,4%	5,2%	100,0%
Total	D	Count	4	8	1	1	2	0	16
	% within o13	25,0%	50,0%	6,2%	6,2%	12,5%	0,0%	100,0%	
Total	Count	61	54	49	23	14	6	207	
	% within o13	29,5%	26,1%	23,7%	11,1%	6,8%	2,9%	100,0%	

o13 * o9b Crosstabulation

		o9b						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o13	A	Count	23	8	5	1	2	3	42
		% within o13	54,8%	19,0%	11,9%	2,4%	4,8%	7,1%	100,0%
	B	Count	50	20	12	6	2	2	92
		% within o13	54,3%	21,7%	13,0%	6,5%	2,2%	2,2%	100,0%
	C	Count	27	16	11	3	1	0	58
		% within o13	46,6%	27,6%	19,0%	5,2%	1,7%	0,0%	100,0%
	D	Count	11	3	2	0	0	0	16
		% within o13	68,8%	18,8%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Count	111	47	30	10	5	5	208	
	% within o13	53,4%	22,6%	14,4%	4,8%	2,4%	2,4%	100,0%	

o13 * o9c Crosstabulation

		o9c						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o13	A	Count	9	11	12	3	3	4	42
		% within o13	21,4%	26,2%	28,6%	7,1%	7,1%	9,5%	100,0%
	B	Count	28	25	22	9	5	2	91
		% within o13	30,8%	27,5%	24,2%	9,9%	5,5%	2,2%	100,0%
	C	Count	26	16	10	2	3	1	58
		% within o13	44,8%	27,6%	17,2%	3,4%	5,2%	1,7%	100,0%
	D	Count	6	5	3	1	1	0	16
		% within o13	37,5%	31,2%	18,8%	6,2%	6,2%	0,0%	100,0%
Total	Count	69	57	47	15	12	7	207	
	% within o13	33,3%	27,5%	22,7%	7,2%	5,8%	3,4%	100,0%	

o13 * o9d Crosstabulation

		o9d						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o13	A	Count	22	11	5	0	1	3	42
		% within o13	52,4%	26,2%	11,9%	0,0%	2,4%	7,1%	100,0%
	B	Count	48	19	17	7	0	1	92
		% within o13	52,2%	20,7%	18,5%	7,6%	0,0%	1,1%	100,0%
	C	Count	33	15	3	3	2	2	58
		% within o13	56,9%	25,9%	5,2%	5,2%	3,4%	3,4%	100,0%
	D	Count	9	3	3	0	1	0	16
		% within o13	56,2%	18,8%	18,8%	0,0%	6,2%	0,0%	100,0%
Total	Count	112	48	28	10	4	6	208	
	% within o13	53,8%	23,1%	13,5%	4,8%	1,9%	2,9%	100,0%	

o13 * o9e Crosstabulation

		o9e						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o13	A	Count	18	8	11	1	1	3	42
		% within o13	42,9%	19,0%	26,2%	2,4%	2,4%	7,1%	100,0%
	B	Count	31	27	19	9	4	1	91
		% within o13	34,1%	29,7%	20,9%	9,9%	4,4%	1,1%	100,0%
	C	Count	27	15	10	2	3	1	58
		% within o13	46,6%	25,9%	17,2%	3,4%	5,2%	1,7%	100,0%
	D	Count	8	3	2	2	1	0	16
		% within o13	50,0%	18,8%	12,5%	12,5%	6,2%	0,0%	100,0%
Total	Count	84	53	42	14	9	5	207	
	% within o13	40,6%	25,6%	20,3%	6,8%	4,3%	2,4%	100,0%	

o13 * o9f Crosstabulation

			o9f					Total	
			1	2	3	4	5	6	
o13	A	Count	22	11	2	3	3	1	42
		% within o13	52,4%	26,2%	4,8%	7,1%	7,1%	2,4%	100,0%
	B	Count	55	17	17	1	2	0	92
		% within o13	59,8%	18,5%	18,5%	1,1%	2,2%	0,0%	100,0%
	C	Count	34	9	10	2	1	2	58
		% within o13	58,6%	15,5%	17,2%	3,4%	1,7%	3,4%	100,0%
	D	Count	13	2	0	0	0	1	16
		% within o13	81,2%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	6,2%	100,0%
Total	Count	124	39	29	6	6	4	208	
	% within o13	59,6%	18,8%	13,9%	2,9%	2,9%	1,9%	100,0%	

o13 * O12 Crosstabulation

			O12		Total
			a	c	
o13	A	Count	20	7	27
		% within o13	74,1%	25,9%	100,0%
	B	Count	26	16	42
		% within o13	61,9%	38,1%	100,0%
	C	Count	14	7	21
		% within o13	66,7%	33,3%	100,0%
	D	Count	7	1	8
		% within o13	87,5%	12,5%	100,0%
Total	Count	67	31	98	
	% within o13	68,4%	31,6%	100,0%	

o13 * O16 Crosstabulation

			O16		Total
			A	B	
o13	A	Count	25	13	38
		% within o13	65,8%	34,2%	100,0%
	B	Count	63	19	82
		% within o13	76,8%	23,2%	100,0%
	C	Count	26	16	42
		% within o13	61,9%	38,1%	100,0%
	D	Count	6	8	14
		% within o13	42,9%	57,1%	100,0%
Total	Count	120	56	176	
	% within o13	68,2%	31,8%	100,0%	

o19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	26	6,5	9,7	9,7
	AB	25	6,3	9,3	19,0
	B	218	54,5	81,0	100,0
	Total	269	67,3	100,0	
Missing	Total	131	32,8		
Total		400	100,0		

o19 * o3 Crosstabulation

			o3			Total
			a	ab	b	
o19	A	Count	0	4	19	23
		% within o19	0,0%	17,4%	82,6%	100,0%
	AB	Count	2	1	20	23
		% within o19	8,7%	4,3%	87,0%	100,0%

Total	B	Count	21	21	161	203
		% within o19	10,3%	10,3%	79,3%	100,0%
		Count	23	26	200	249
		% within o19	9,2%	10,4%	80,3%	100,0%

o19 * o9a Crosstabulation

		o9a						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o19	A	Count	5	6	9	2	2	1	25
		% within o19	20,0%	24,0%	36,0%	8,0%	8,0%	4,0%	100,0%
	AB	Count	5	9	6	0	4	1	25
		% within o19	20,0%	36,0%	24,0%	0,0%	16,0%	4,0%	100,0%
	B	Count	75	51	57	22	11	2	218
		% within o19	34,4%	23,4%	26,1%	10,1%	5,0%	0,9%	100,0%
Total	Count	85	66	72	24	17	4	268	
	% within o19	31,7%	24,6%	26,9%	9,0%	6,3%	1,5%	100,0%	

o19 * o9b Crosstabulation

		o9b						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o19	A	Count	17	6	2	1	0	0	26
		% within o19	65,4%	23,1%	7,7%	3,8%	0,0%	0,0%	100,0%
	AB	Count	14	7	1	0	2	1	25
		% within o19	56,0%	28,0%	4,0%	0,0%	8,0%	4,0%	100,0%
	B	Count	104	63	30	13	5	3	218
		% within o19	47,7%	28,9%	13,8%	6,0%	2,3%	1,4%	100,0%
Total	Count	135	76	33	14	7	4	269	
	% within o19	50,2%	28,3%	12,3%	5,2%	2,6%	1,5%	100,0%	

o19 * o9c Crosstabulation

		o9c						Total	
		1	2	3	4	5	6		
o19	A	Count	3	8	9	4	0	1	25
		% within o19	12,0%	32,0%	36,0%	16,0%	0,0%	4,0%	100,0%
	AB	Count	8	6	8	1	1	1	25
		% within o19	32,0%	24,0%	32,0%	4,0%	4,0%	4,0%	100,0%
	B	Count	81	60	41	18	12	6	218
		% within o19	37,2%	27,5%	18,8%	8,3%	5,5%	2,8%	100,0%
Total	Count	92	74	58	23	13	8	268	
	% within o19	34,3%	27,6%	21,6%	8,6%	4,9%	3,0%	100,0%	

o19 * o9d Crosstabulation

			o9d						Total
			1	2	3	4	5	6	
o19	A	Count	18	3	3	2	0	0	26
		% within o19	69,2%	11,5%	11,5%	7,7%	0,0%	0,0%	100,0%
	AB	Count	9	7	4	2	2	1	25
		% within o19	36,0%	28,0%	16,0%	8,0%	8,0%	4,0%	100,0%
	B	Count	113	53	32	11	5	3	217
		% within o19	52,1%	24,4%	14,7%	5,1%	2,3%	1,4%	100,0%
Total	Count	140	63	39	15	7	4	268	
	% within o19	52,2%	23,5%	14,6%	5,6%	2,6%	1,5%	100,0%	

o19 * o9e Crosstabulation

			o9e						Total
			1	2	3	4	5	6	
o19	A	Count	9	13	4	0	0	0	26
		% within o19	34,6%	50,0%	15,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	AB	Count	7	5	8	4	1	0	25
		% within o19	28,0%	20,0%	32,0%	16,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	B	Count	86	54	38	18	13	9	218
		% within o19	39,4%	24,8%	17,4%	8,3%	6,0%	4,1%	100,0%
Total	Count	102	72	50	22	14	9	269	
	% within o19	37,9%	26,8%	18,6%	8,2%	5,2%	3,3%	100,0%	

o19 * o9f Crosstabulation

			o9f						Total
			1	2	3	4	5	6	
o19	A	Count	17	7	2	0	0	0	26
		% within o19	65,4%	26,9%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	AB	Count	10	6	5	3	1	0	25
		% within o19	40,0%	24,0%	20,0%	12,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	B	Count	131	46	26	7	5	3	218
		% within o19	60,1%	21,1%	11,9%	3,2%	2,3%	1,4%	100,0%
Total	Count	158	59	33	10	6	3	269	
	% within o19	58,7%	21,9%	12,3%	3,7%	2,2%	1,1%	100,0%	

o19 * O12 Crosstabulation

			O12		Total
			a	c	
o19	A	Count	7	2	9
		% within o19	77,8%	22,2%	100,0%
	AB	Count	8	4	12
		% within o19	66,7%	33,3%	100,0%
	B	Count	66	38	104
		% within o19	63,5%	36,5%	100,0%
Total	Count	81	44	125	
	% within o19	64,8%	35,2%	100,0%	

o19 * O16 Crosstabulation

			O16		Total
			A	B	
o19	A	Count	16	4	20
		% within o19	80,0%	20,0%	100,0%
	AB	Count	13	3	16
		% within o19	81,2%	18,8%	100,0%
	B	Count	110	69	179
		% within o19	61,5%	38,5%	100,0%
Total	Count	139	76	215	
	% within o19	64,7%	35,3%	100,0%	

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Alena Berčíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce/školitel:	doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy
Název v angličtině:	Teacher's concept of creative drama in the current kindergarten
Anotace práce:	<p>Disertační práce se zabývá problematikou učitelova pojetí tvořivé dramatiky a jejího využívání jako edukačního prostředku pro rozvoj dítěte předškolního věku v podmínkách současné mateřské školy. Využívání tvořivé dramatiky je ovlivňováno různými determinanty. Disertační práce je koncipována do kapitol věnujících se vybraným determinantům a ověření jejich vlivu na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky.</p> <p>Disertační práce je členěna do dvou hlavních částí, a to teoretické a empirické. V teoretické části jsou do širšího teoretického rámce zasazeny a definovány jednotlivé determinanty jako: věk učitele, délka jeho pedagogické praxe, dosažené vzdělání, typologie temperamentu, podmínky na pracovišti, znalost z oblasti tvořivé dramatiky, vztah učitele k tvořivé dramatice.</p> <p>V empirické části je představen vlastní výzkum, který vychází z metodologické sekvenční triangulace. Empirická část je členěna do kapitol podle jednotlivých fází výzkumu. V první fázi, kterou je pilotáž, je představena kvalitativně orientovaná část výzkumu. Pilotáž poskytuje podklad pro tvorbu výzkumného nástroje pro vlastní výzkum. Další fází je předvýzkum, po kterém následuje kvantitativně orientovaný výzkum. Výzkumný vzorek pro kvantitativní výzkum tvoří učitelé běžných mateřských škol Olomouckého kraje. V následující kapitole je představen výzkumný nástroj a výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. V závěrečné části práce je formulována klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky, diskuse a přínos pro pedagogiku jako vědu a pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky, tvořivá dramatika, mateřská škola, učitel mateřské školy, edukační proces, předškolní vzdělávání.
Anotace v angličtině:	Dissertation deals with a problematic of Teacher's concept of creative drama in the current kindergarten and its using as an educational instrument for growth of preschool child in the conditions of contemporary kindergarten. Use of creative dramatics is influenced by various determinants. Dissertation is structured into chapters dedicated to selected determinants and verification of their influence on the teacher's concept of creative drama.

	<p>Dissertation is divided into two main parts: theoretical and empirical. In the theoretical part are in the broader theoretical context framed and defined particular determinants such as: age of the teacher, length of his pedagogical praxis, level of education, typology of temperament, conditions on his workplace, relationship of the teacher to the creative dramatics.</p> <p>In the empirical part is introduced the actual research, which results from sequential methodological triangulation. Empirical part is divided into chapter according to particular phases of the research. In the first phase, which is a piloting, is introduced qualitatively oriented part of the research. Pilot study provides the base for creating the research tool for actual research. Next phase is pre-research after which follows qualitatively oriented research. Research sample for the quantitative research are teachers of ordinary kindergarten in the Olomouc County. In the following chapter is introduced research tool and results of quantitatively oriented research. In the final part of the dissertation is formulated classification of the teacher's concept of creative drama, discussion and benefits for pedagogics as a science and for pedagogical praxis.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Teacher's concept of creative drama, creative drama, kindergarten, kindergarten teacher, education process, pre-school education.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Vzdělávací příprava učitelů mateřské školy v České republice</p> <p>Příloha č. 2 Profesní kompetence učitele</p> <p>Příloha č. 3 Analýza vzdělávacího obsahu RVP PV z pohledu zakomponování TD a jejich prvků</p> <p>Příloha č. 4 Ukázka přepisů rozhovorů (učitelka č. 1 a učitelka č. 5)</p> <p>Příloha č. 5 Otevřené kódování přepisů rozhovorů</p> <p>Příloha č. 6 Ukázka záznamových archů z pozorování, (učitelka č. 3 a učitelka č. 4)</p> <p>Příloha č. 7 Výzkumný nástroj, nestandardizovaný dotazník</p> <p>Příloha č. 8 Statistické výpočty při vyhodnocování dat</p>
Rozsah práce:	217
Jazyk práce:	CZ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií



Mgr. Alena Berčíková

Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy

Autoreferát k disertační práci

Školitelka: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc 2016

Předkladatel: Mgr. Alena Berčíková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Doktorský studijní program: Pedagogika

Školitelka: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Oponenti: Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě

Doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD. M. A.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku

Místo obhajoby: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Obsah autoreferátu

ÚVOD.....	4
1 Obsah disertační práce.....	6
2 Resumé teoretické části a její cíle	8
3 Resumé empirické části a její cíle	9
3.1 Pilotáž a předvýzkum.....	13
3.2 Vlastní výzkum.....	17
3.3 Klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky.....	19
3.4 Shrnutí výsledků v kontextu sledovaných determinant	22
4 Přínos pro pedagogickou teorii a praxi	25
ZÁVĚR	26
Použitá literatura a zdroje	27
Seznam příloh.....	44
Seznam zkratk použitých v autoreferátu.....	44
Odborné kurikulum autorky.....	45
ANOTACE	51

ÚVOD

V disertační práci se zabýváme profesí učitele mateřské školy a jeho pojetím tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku. Svým zaměřením spadá disertační práce do vědního oboru pedeutologie. Téma tvořivé dramatiky a její využívání v mateřské škole považujeme za aktuální, a to z důvodu jejího významného vlivu na všestranný rozvoj dítěte. Její využívání v předškolním vzdělávání umožňuje a podporuje kurikulární dokument: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Tento dokument tvoří rámec pro práci učitele mateřské školy a současně mu poskytuje značnou volnost při volbě edukačních prostředků, přičemž jedním z nich může být právě tvořivá dramatika.

Jak ukazují výzkumy, má-li být tvořivá dramatika vhodně využívána, potřebuje jak odborně připravené a motivované učitele, tak odpovídající vzdělávací podmínky. Prostřednictvím disertační práce chceme nejen zjistit současný stav ve zvolené oblasti, ale také rozšířit výzkum o nové poznatky vztahující se k učitelovu pojetí tvořivé dramatiky.

Na profesi učitele působí různé okolnosti a vlivy: např. mění se společenská situace a s tím související změny v oblasti funkcí školy, prohlubování spolupráce mezi rodinou a školou, probíhající individualizace ve vzdělávání, přijímání kurikulárních dokumentů, prohlubování vědeckého poznání, mění se podmínky, ve kterých je edukace realizována. Na všechny tyto okolnosti učitel reaguje, dochází ke změnám v pedagogických činnostech. (volně dle Vašutové, 2004, s. 72–73, 83) Učitelé mohou na změny reagovat odlišně, a to v závislosti na své osobnosti, vědomostech, dovednostech. Z autorského přístupu Vašutové (2004) jsme extrahovali předpokládané determinanty, které učitelovo pojetí tvořivé dramatiky mohou ovlivňovat. Jsou to: dosažené vzdělání, věk učitele, typologie temperamentu, délka pedagogické praxe, znalost problematiky tvořivé dramatiky, vztah ke tvořivé dramatice, podmínky vzdělávání se zaměřením na materiální zázemí a podporu ze strany vedení v oblasti tvořivé dramatiky.

V tomto kontextu stanovujeme hlavní cíl disertační práce: ***Zjistit učitelovo pojetí a využívání tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku, tj. pojetí podporující všestranný rozvoj dítěte předškolního věku. Zjistit vliv zvolených determinant na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy.***

Disertační práce je strukturována do dvou hlavních částí. V teoretické části se věnujeme determinantám, které zasazujeme do širšího teoretického kontextu.

Empirická část vychází ze sekvenční metodologické triangulace, v níž kvalitativně orientovaná pilotáž předchází kvantitativně orientovanému vlastnímu výzkumu. Struktura empirické části se pak odvíjí od jednotlivých fází výzkumu, které byly postupně realizovány.

V úvodu považujeme za důležité specifikovat užívanou terminologii. V oboru tvořivé dramatiky se setkáváme s různou terminologií. Za běžně používané označení pro tuto disciplínu lze považovat termín dramatická výchova. V české odborné literatuře se také setkáváme s termíny: výchovná dramatika, výchovné drama, dramika či právě tvořivá dramatika. (Macková, 2004; Machková 2007a; Valenta, 1994; Valenta 2011) Název pro tuto disciplínu přejímáme z anglického překladu termínů drama, drama in education, creative drama atd. (Ward, 1947; Sommers, 1994; Nicholson, 2015) Ze studia odborné literatury vyplývá, že tyto pojmy je možné chápat jako synonyma. V rámci disertační práce se přikláníme k používání termínu **tvořivá dramatika**. Dané terminologické vymezení nejlépe vystihuje její místo v edukačním procesu současné mateřské školy – prostřednictvím její aplikace směřujeme k přirozenému, hravému a aktivnímu vzdělávání i k výchově dětí předškolního věku. V souvislosti s terminologickým vymezením také podotýkáme, že při citaci tuzemských i zahraničních autorů používáme terminologii, jakou využívají ve svých pracích, a to z toho důvodu, aby nedošlo ke zkreslení jejich autorského přístupu.

V celé disertační práci je uplatňována bibliografická norma ISO 690:2011.

1 Obsah disertační práce

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Profese učitele

- 1.1 Učitelská profese jako vědní disciplína
- 1.2 Typologie učitele
- 1.3 Délka pedagogické praxe učitelů
- 1.4 Profesní kompetence učitele

2. Učitel v kontextu současného předškolního vzdělávání

- 2.1 Učitelovo pojetí předškolního vzdělávání
- 2.2 Současná mateřská škola
- 2.3 Pojetí dítěte předškolního věku z pohledu vybraných teorií
- 2.4 Hra jako základní prostředek rozvoje dítěte

3 Tvořivá dramatika

- 3.1 Filozofická východiska a současný stav poznání ve sledované oblasti
- 3.2 Důležité mezníky ve vývoji tvořivé dramatiky
- 3.3 Paradivadelní systémy
- 3.4 Východiska tvořivé dramatiky
- 3.5 Cíle obsah a metody tvořivé dramatiky
 - 3.5.1 Cíle tvořivé dramatiky a jejich stanovení
 - 3.5.2 Obsah tvořivé dramatiky
 - 3.5.6 Metody tvořivé dramatiky

4 Tvořivá dramatika jako vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání

- 4.1 Současné místo tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání
- 4.2 Tvořivá dramatika jako součást předškolního kurikula
- 4.3 Základní předpoklady pro dramatické jednání
- 4.4 Proces a produkt v tvořivé dramatice v předškolním vzdělávání
- 4.5 Osobnost učitele mateřské školy se zaměřením na tvořivou dramatiku

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkum a jeho představení

- 5.1 Etické aspekty výzkumu

6 Pilotáž

6.1 Design pilotáže

6.2 Vyhodnocení pilotáže

7 Předvýzkum

8 Vlastní výzkum

8.1 Charakteristika výzkumného souboru

8.2 Charakteristika výzkumného nástroje pro vlastní výzkum

8.3 Vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace

9 Klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky

10 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu

ZÁVĚR

Použitá literatura a zdroje

Seznam zkratk

Seznam schémat, tabulek a grafů

Seznam příloh

ANOTACE

2 Resumé teoretické části a její cíle

Teoretická část je koncipována v souladu s těmito cíli:

- Charakterizovat osobnost učitele současné mateřské školy, jeho profesní dráhu, vzdělávací přípravu, typologii učitele.
- Charakterizovat současné předškolní vzdělávání v pojetí kurikula – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.
- Specifikovat profesi učitele současné mateřské školy.
- Vymežit učitelovo pojetí předškolního vzdělávání.
- Definovat potenciální determinanty, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí tvořivé dramatiky.
- Odůvodnit na základě dosavadního stavu poznání význam tvořivé dramatiky v práci učitele mateřské školy.
- Specifikovat místo a potenciál tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy.
- Představit učitele mateřské školy v souvislosti s využíváním tvořivé dramatiky v současné mateřské škole.

V první kapitole **Profese učitele** představujeme učitelskou profesi se zaměřením na vzdělávací přípravu, typologii temperamentu, profesní dráhu učitele a profesní kompetence.

Učitel v kontextu současného předškolního vzdělávání, tedy druhá kapitola, je věnována učiteli mateřské školy se zaměřením na jeho pojetí předškolního vzdělávání, dále je představen osobnostně orientovaný model uplatňovaný v současném předškolním vzdělávání, výchovně-vzdělávací metody, organizační formy a podmínky vzdělávání. Neopomeneme zmínit pohled na dítě předškolního věku a na hru v předškolním vzdělávání v kontextu s teoriemi významných osobností.

Následující třetí kapitola **Tvořivá dramatika** (dále i TD) se zabývá jejím obecným vymezením jako je: filosofické ukotvení a současné poznání ve sledované oblasti, vývoj tvořivé dramatiky, paradivadelní systémy, východiska, cíle, obsah a metody tvořivé dramatiky.

Čtvrtá kapitola **Tvořivá dramatika jako vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání** pak propojuje předškolní vzdělávání s tvořivou dramatikou se zaměřením na učitele mateřské školy a jeho pojetí tvořivé dramatiky.

Prostřednictvím teoretické části poskytujeme ucelený teoretický pohled na sledovanou problematiku.

3 Resumé empirické části a její cíle

Empirická část je strukturována do kapitol věnujících se jednotlivým fázím výzkumu. Prostřednictvím pilotáže nejprve specifikujeme možný vliv definovaných determinant na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. Následně zjištěná data uplatňujeme při tvorbě výzkumného nástroje, nestandardizovaného dotazníku, pro kvantitativní výzkum. Nestandardizovaný dotazník je ověřován v rámci předvýzkumu, na nějž navazuje vlastní výzkum. Nestandardizovaný dotazník ověřuje vliv jednotlivých determinant na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. Závěrečná kapitola empirické části je pak věnována klasifikaci učitelova pojetí tvořivé dramatiky, která z výzkumu vzešla.

Oblast výzkumu:

Tvořivá dramatika v podmínkách současné mateřské školy

Výzkumný problém:

Ovlivňují vybrané determinanty učitelovo pojetí TD a její využívání jako vzdělávací strategie v podmínkách současné mateřské školy?

Pojetí TD přitom pro potřebu disertační práce definujeme jako: *komplex pedagogických názorů, vztahů k TD a argumentů, které je zdůvodňují*. Při definici pojetí TD vycházíme z definice Mareše (2013, s. 455).

**Pozn. Pro specifikaci pojetí se v rámci formulací výzkumných otázek přikláníme ke spojení učitelovo využívání TD v edukačním procesu.*

Cíle empirické části:

- Prostřednictvím metodologické triangulace ověřit, které z definovaných determinant ovlivňují učitelovo pojetí TD.
- Analyzovat, zda mohou zvolené determinanty pozitivně i negativně ovlivnit učitelovo pojetí TD.
- Vyhodnotit získaná data a na jejich základě vytvořit klasifikaci učitelova pojetí TD.

Výzkumné otázky:

- Ovlivňuje věk učitele využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje délka pedagogické praxe učitele využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje dosažená úroveň formálního vzdělávání učitelovo teoretické povědomí v oblasti TD?
- Ovlivňuje dosažená úroveň formálního vzdělávání učitele využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňují individuální vlastnosti učitele jeho vztah k TD? (sledovaný aspekt je typologie temperamentu)
- Má vztah učitele mateřské školy vliv na využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňují podmínky vzdělávání na pracovišti učitele (podpora ze strany vedení, materiální zabezpečení v oblasti TD) jeho využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?
- Ovlivňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i DVPP) využívání TD v edukačním procesu předškolního vzdělávání?

Hypotézy:

Na základě stanovených cílů práce a výzkumných otázek přistupujeme k formulování věcných hypotéz, a stanovujeme nulové a alternativní hypotézy.

H1: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a věkem učitelů je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na věku učitelů.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na věku učitelů.

H2: Mezi mírou využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy a délkou pedagogické praxe učitelů je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na délkou pedagogické praxe učitelů.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na délce pedagogické praxe učitelů.

H3: Teoretická připravenost učitele v oblasti TD je závislá na jeho stupni dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Teoretická připravenost učitelů v oblasti TD nesouvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Teoretická připravenost učitelů v oblasti TD souvisí s jejich dosaženým stupněm formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H4: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy učitelem je závislá na stupni jeho dosaženého formálního vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H0: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy nesouvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelů v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

HA: Míra využívání TD v edukačním procesu mateřské školy souvisí s dosaženým stupněm formálního vzdělání učitelů v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku.

H5: Učitelé extroverti mají k TD pozitivnější vztah než učitelé introverti.

H0: Učitelé introverti mají k TD stejný vztah jako učitelé extroverti.

HA: Učitelé extroverti mají k TD pozitivnější vztah než učitelé introverti.

H6: Mezi mírou využívání TD v edukačním procesu mateřské školy učiteli a vztahem učitelů k TD je vztah.

H0: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy není závislá na vztahu učitelů k této oblasti.

HA: Míra využívání tvořivé dramatiky v edukačním procesu mateřské školy je závislá na vztahu učitelů k této oblasti.

H7: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD více, než učitelé bez takové podpory od vedení školy.

H0: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD stejně jak učitelé bez takové podpory od vedení školy.

HA: Učitelé, kteří mají na svém pracovišti kvalitní podmínky ze strany vedení v oblasti TD, využívají TD více, než učitelé bez takové podpory od vedení školy.

H8: Mezi využíváním metod a organizačních forem podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy a DVPP v oblasti TD je vztah.

H0: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy stejně jak ty, které DVPP neabsolvují.

HA: Učitelky, které záměrně absolvují DVPP v oblasti TD, využívají metody a organizační formy podporující aplikaci TD v edukačním procesu mateřské školy více, než ty, které DVPP neabsolvují.

Prostřednictvím **metodologické triangulace** využíváme kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod. Pro potřeby našeho výzkumu je vhodné použít sekvenční triangulaci. Ta je využívána v případech, kdy výsledky jedné metody jsou podstatné pro další metodu. Studie kvalitativní metodou bude dokončena před započítáním studie následující metody. (Hendl, 1997, s. 80)

Pro potřebu disertační práce použijeme schéma qual → QUAN. Výzkum je primárně kvantitativně orientovaný a kvalitativní metoda se použije pro sledování a získání dat potřebných pro sestavení výzkumného nástroje – nestandardizovaného dotazníku. (upraveno dle Hendl, 1997, s. 80, 81)

Prostřednictvím kvalitativně orientované pilotáže budou získána výchozí data pro kvantitativně orientované výzkumné šetření.

3.1 Pilotáž a předvýzkum

Pilotáž je kvalitativně orientovaná. Na základě dat získaných v pilotáži jsme vytvořili výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – nestandardizovaný dotazník.

Cíle pilotáže:

- Sestavit záznamový arch pro zúčastněné pozorování edukační reality.
- Vytvořit a ověřit baterii otázek pro polostrukturovaný rozhovor.
- Prostřednictvím otevřeného kódování a konstantní komparace vyhodnotit data pro specifikaci determinant ovlivňující učitelovo využívání TD.
- Na základě vyhodnocení dat ze zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru sestavit výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – nestandardizovaný dotazník.

Výzkumné otázky:

- Využívají učitelé TD jako výchovně-vzdělávací prostředek předškolního vzdělávání?
- Jaké výchovně-vzdělávacích metody učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké výchovně-vzdělávacích metody učitelé při aplikaci TD využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké metody TD učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké organizační formy učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké organizační formy učitelé využívají při práci s TD při každodenní práci s dětmi?
- Které determinanty ovlivňují práci učitele při využívání TD jako edukačního prostředku v současné mateřské škole?

Volba výzkumného vzorku:

Místo realizace: běžné mateřské školy v Olomouckém kraji.

Metoda volby výzkumného vzorku: metoda sněhové koule.

Pro pilotáž se podařilo získat 5 učitelek mateřských škol s různou délkou pedagogické praxe, vzděláním a podmínkami vzdělávání vztahující se k velikosti a typu mateřské školy.

Metody sběru dat:

- hloubkový, polostrukturovaný rozhovor (viz příloha č. 4),
- zúčastněné pozorování (viz příloha č. 6).

V rámci obou metod sběru dat byly sledovány dvě stejné oblasti vycházející z odborné literatury - Kořátková, 1998 s. 219–222. Jedná se o oblasti: I. oblast pedagogicko-didaktická a II. oblast tvořivé dramatiky. V oblastech jsou naformulovány sledované kategorie se zaměřením na definované determinanty.

**Pozn. Data byla, se souhlasem zúčastněných učitelek, zaznamenávána na diktafon a videokameru.*

Metody vyhodnocení dat:

Pro potřebu pilotáže bylo zvoleno otevřené kódování. Text byl rozdělen na jednotky a k jednotkám byly přiděleny odpovídající kódy. Po dokončení otevřeného kódování byla data porovnána mezi sebou uvnitř jednoho datového zdroje, v našem případě je to rozhovor. Poté byla data porovnána s daty získanými prostřednictvím jiných zdrojů, v našem případě zúčastněným pozorováním – tudíž byla podrobena konstantní komparaci. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211, 212, 223)

Fáze vyhodnocení dat z pilotáže:

1. Otevřené kódování přepsaných rozhovorů (viz příloha č. 5).
2. Shrnutí otevřeného kódování přepsaných rozhovorů ve sledovaných oblastech (viz příloha č. 5).
3. Konstantní komparace dat získaných z otevřeného kódování a výstupů z pozorování edukační reality. Konstantní komparace byla realizována u každé učitelky zvlášť v příslušné kategorii a oblasti.
4. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD v příslušných kategoriích.
5. Specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD v oblastech.
6. Celkové shrnutí obou oblastí vzhledem k výzkumným otázkám a specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání TD.

Celkové shrnutí obou oblastí vzhledem k výzkumným otázkám a specifikace determinant ovlivňující učitelovo využívání tvořivé dramatiky

Metody mravní výchovy byly v rámci pozorování vysledovány všechny (kromě metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou) ovšem v různém poměru. Nejčastěji se vyskytly: metody rozumové instrukce, citového a názorného působení a metody usměrňování činnosti dětí. Během rozhovorů učitelky v souvislosti s metodami mravní výchovy hovořily o pravidlech třídy, které mají v jejich pojetí různou podobu i funkci během

školního roku. Učitelky využívají metody vzdělávání: slovní, názorně-demonstrační, praktické a aktivizační. Pouze u učitelky 4 jsme během rozhovoru i pozorování zaznamenali metody badatelské.

Učitelky využívají **organizační formy** skupinovou, frontální, individualizovanou. U dvou učitelek „začínající“ (do 5 let praxe), *vyhasínající*“ (nad 25 let praxe) převládala organizační forma frontální. V dalších případech učitelky využívaly organizační formy vyváženě, spíše převládala individualizovaná. V kontextu aplikace TD bylo možné vysledovat využití převážně organizační formy skupinové a frontální.

Z výstupů pozorování i rozhovorů je možné konstatovat, že 3 učitelky z 5 vnímají **TD jako všestranný edukační prostředek** k rozvoji dítěte předškolního věku. U dalších dvou učitelek 3, 5 se TD vyskytuje spíše okrajově, nebo s nepochopením teoretických východisek v kontextu současného poznání.

Jako využívané **metody TD** učitelky uvádějí metody materiálně-věcné (práce s loutkou, s kostýmem) a dramtizaci. V edukační realitě byly dále vysledovány verbálně-zvukové, pantomimicko-pohybové. Dramtizace pohádky či příběhu nebyla sledována, ale v jednom případě (2) se objevila námětová hra motivovaná kostýmem typickým pro konkrétní pohádku, kterou děti znaly. Pouze jedna učitelka (4) využila hru iluzivní a během práce s dětmi vstupovala do rolí a využívala tím vnitřní vedení. Bylo zjištěno, že jedna učitelka (3) považuje za metodu TD píseň a báseň doprovázenou pohybem dle vzoru učitelky.

TD a její využívání v předškolním vzdělávání má svá specifika a domníváme se, že je nezbytné v edukačním procesu vzdělávací metody kombinovat. Při pozorování edukační reality a během realizace rozhovorů s učitelkami, jsme se setkali s kombinací metod TD s metodami praktickými a samozřejmě aktivizujícími.

Závěrem pilotáže lze konstatovat, že jako výrazná determinanta se v pilotáži projevila délka pedagogické praxe. Učitelky 1, 2, 4 „*expertky*“ (délka praxe 5 – 25 let) pracující s výchovně-vzdělávacími metodami a organizačními formami obdobně, mají teoretický přehled o TD a aplikují TD jako edukační prostředek, nejvýrazněji se TD věnuje učitelka 4.

Dále vnímáme za významné dosažené vysokoškolské vzdělání učitelky 4 v oblasti dramatické výchovy. U této učitelky byl také zjištěn velice pozitivní vztah k TD, který její využívání TD jako edukačního prostředku podporuje. Při sledování této oblasti došlo ke zjištění další determinanty, a to je DVPP.

Vliv věku se zásadně neprojevil. Pouze u nejmladší učitelky 3 věkové kategorie B (25 – 35 let) jsme zaznamenali určité výroky v kontextu vedení MŠ.

Vliv podmínek byl patrný spíše u I. oblasti pedagogicko-didaktické, v rámci II. oblasti tvořivé dramatiky nebyl jejich vliv tak výrazný. Mateřské školy jsou totiž materiálně vybaveny i ve směru TD. Pokud ne, mají učitelky možnost dovybavení, popř. flexibilně a kreativně reagují (učitelka 4). Za důležitou součást podmínek vnímáme také práci s kurikulem a to i v souvislosti TD.

Vliv temperamentu byl potvrzen u učitelek introvertek i extrovertek.

V rámci pilotáže jsme měli možnost sledovat práci učitelek v konkrétní edukační realitě. TD a její prvky jsme při práci učitelek vysledovaly, a to převážně u učitelky 4. Tato učitelka s TD pracovala přirozeně, nenásilně a spontánně dle zájmu a potřeb dětí. Z reakcí dětí bylo patrné, že na učitelčin styl jsou zvyklé a je jim blízký. Dále TD a její prvky byly uplatněny v edukačním procesu učitelek 1 a 2, nejméně u učitelky 3 a 5. Při závěrečném pohledu na práci s TD všech učitelek chceme podotknout, že v takové podobě, jako je každodenní všestranný edukační prostředek se svými specifiky, je uplatňována v práci učitelky 4. Z toho vyplývá, že bez zájmu a vztahu k TD učitelek, je její využívání sice možné viz učitelka 1, ale je bez hlubšího zaujetí.

Předvýzkum

V rámci předvýzkumu byl ověřován výzkumný nástroj a vhodnost zamýšlených metod pro verifikaci hypotéz. Dále byla realizována obsahová validita. Také z předvýzkumu vzešla potřeba využít neparametrické metody - U-test, při vyhodnocení získaných dat, a to z důvodu, že u zkoumaného souboru v předvýzkumu nedošlo k normálnímu rozdělení sledovaného znaku. Dále byl ověřen, jako vhodná metoda, Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Reliabilita dat byla, vzhledem k specifikům dotazníku, ověřena až po získání dat od reprezentativního vzorku.

3.2 Vlastní výzkum

Na základě předchozích fází bylo možné přistoupit k samotnému výzkumu. V kapitole věnující se vlastnímu výzkumu je nejprve představen výzkumný soubor, dále výzkumný nástroj a vyhodnocení získaných dat.

Charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor tvoří učitelé mateřských škol běžného typu Olomouckého kraje v celkovém počtu 1800. Údaj o četnosti byl poskytnut Odborem školství, mládeže a tělovýchovy, Olomouckého kraje. Olomoucký kraj byl zvolen z důvodu dostupnosti a úzkého kontaktu s mateřskými školami. *Osloven byl celý základní soubor.*

Rozsah reprezentativního vzorku je odvozen od autorů Johnson, Christensen (2012, s. 234), kteří vycházejí z práce Krejcie, Maoran z roku 1970. Tento postup je možné použít, pokud je při výběru používán náhodný výběr. Při základním souboru 1800 respondentů činí reprezentativní vzorek minimálně 317 respondentů.

Postup konstrukce reprezentativního vzorku pro výzkum:

1. zaslání dotazníků celému základnímu souboru,
2. vracení dotazníků,
3. náhodný výběr z navrácených dotazníků,
4. reprezentativní soubor.

Tab. č. 1 Charakteristika základního výzkumného souboru

	Četnost – absolutní	Četnost – relativní
Oslovený základní soubor	1800	100
Návratnost	874	48,5
Reprezentativní vzorek	400	22
Vyřazení respondenti	56	3

Komentář: Základní výzkumný soubor obsahoval 1800 učitelů běžných mateřských škol Olomouckého kraje, návratnost vyplněných dotazníků byla 48,5 %. Vzhledem k rozsahu základního souboru bylo v rámci výzkumu pracováno s reprezentativním vzorkem.

Při stanovení jeho četnosti bylo možné zvolit jako minimum 317 respondentů. Autorka zvolila reprezentativní vzorek vyšší než je jeho minimální četnost a pracovala s četností 400 respondentů reprezentativního vzorku tedy 22 % ze základního souboru. Pouhých 56 dotazníků (3 %) bylo z výzkumu vyloučeno z důvodu neúplných údajů.

Charakteristika reprezentativního vzorku

V reprezentativním vzorku byly zastoupeny z 99,75 % ženy. Dále byl reprezentativní vzorek charakterizován dle věku, délky pedagogické praxe, dle dosaženého vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku, podle typologie temperamentu.

Charakteristika výzkumného nástroje pro vlastní výzkum

Po zpracování výstupů získaných v pilotáži a po ověření validity obsahuje dotazník 26 položek zjišťující:

1. Vědomosti (se zaměřením na TD, tato část bude sestavena dle zákonitostí didaktického testu – kognitivního).
2. Mínění, názory, vlastnosti respondentů, vztahy (se zaměřením na TD).
3. Fakta (věk, vzdělání, délka praxe).

Dotazník obsahuje následující typy položek: uzavřené, polouzavřené, otevřené, škálové, polymotické – výběrové, výčtové, stupnicové. Z dotazníkového šetření byla získána nominální, ordinální a metrická data. (Chráška, 2007, s. 165–168)

Reliabilita

Data získána prostřednictvím dotazníku byla nominální, ordinální a metrická. Z tohoto důvodu bylo nutné zvolit metody zjišťující reliabilitu, které odpovídají charakteru získaných dat. Pro ordinální a metrická data byl zvolen Cronbachův koeficient α , pro data nominální byl zvolen Cohenův koeficientu $kappa$ κ .

3.3 Klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky

Jedním z výstupů disertační práce bylo vytvořit a popsat klasifikaci učitelova pojetí TD. Při tvorbě klasifikace vycházíme z dat získaných ve výzkumu.

Postup při tvorbě klasifikace:

Z dotazníku byly vybrány charakteristické položky explicitně směřující k formulaci klasifikace učitelova pojetí TD. Odpovědi respondentek na vybrané položky byly obodovány. Maximální počet dosažitelných bodů byl 12. Po vyhodnocení položek a získaných bodů bylo formulováno rozložení bodů. Lze konstatovat, že toto bodové rozložení v reprezentativním vzorku odpovídá Gaussově křivce. Pro přehlednou interpretaci a popis jsme bodové ohodnocení rozdělili do 4 kategorií:

A pozitivní (7,7 %),

B spíše pozitivní (52,5 %),

C spíše negativní (34 %),

D negativní (5,7 %).

Při interpretaci vytvořených kategorií jsou zohledněny vybrané determinanty, tedy ty, jejichž vliv byl při testování hypotéz potvrzen: *délka pedagogické praxe, věk, typologie temperamentu* a *zařazujeme i dosažené vzdělání v oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku*, i když se při testování hypotéz jako významná determinanta neprojevila. Při sledování vybraných determinant v rámci kategorií pojetí TD došlo pouze při hodnocení typologie temperamentu ke zjištění statisticky významného rozdílu u kategorie pojetí D negativní. V každé kategorii však došlo k určité profilaci ve věkové skladě respondentů, v délce jejich pedagogické praxe a samozřejmě se nejvíce projevila typologie temperamentu.

Shrnutí a diskuse k vytvořené klasifikaci pojetí tvořivé dramatiky

Jelikož **kategorie pojetí A pozitivní a B spíše pozitivní** vykazují podobné rysy, je možné je sloučit. Po jejich sloučení je možné konstatovat, že 60 % učitelek reprezentativního vzorku inklinuje ke spíše pozitivnímu pojetí TD a využívají ji jako edukační prostředek. Nejvíce jsou v těchto kategoriích zastoupeny učitelky ve věku 35–50 let, s pedagogickou praxí „*experta*“ (5–25 let praxe). Toto zjištění koresponduje s odbornou

literaturou věnující se profesní dráze učitele, např. Průcha (2013), Mareš (2013), přičemž za experty jsou považováni učitelé stabilizovaní ve své profesi, zvládající vzniklé situace se zakotveným pedagogickým stylem.

Převážně se jedná o extrovertky. Po studiu typologie temperamentu (Jung, 1921) lze předpokládat, že učitelky extrovertky mají k TD bližší vztah než introvertky. Toto tvrzení bylo ve výzkumu potvrzeno.

Z pohledu dosaženého vzdělání mírně převažují oproti kategoriím pojetí C spíše negativní a D negativní učitelky s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku (dále i VŠpp).

Domníváme se, že respondentky kategorií A pozitivní a B spíše pozitivní jsou si vědomy přínosu TD, dokáží ji průběžně využívat, zvládají nároky spojené s jejím využíváním, což může souviset i s jejich typologií temperamentu a zájmem o TD.

V kategorii C se spíše negativním pojetím se převážně setkáváme s učitelkami věkové kategorie nad 50 let, s délkou pedagogické praxe nad 25 let. U těchto učitelek se již může projevovat syndrom vyhoření (viz kap. 1.3). Domníváme se, že tato kategorie respondentek si je vědoma přínosu TD, ale setrvává u zažitých forem jejího využívání (např. příprava besídky) a také již nemusí zvládat nároky spojené s jejím častým využíváním. Co považujeme za zajímavé je fakt, že učitelky této kategorie sice s TD pracují z dlouhodobého hlediska převážně 1x měsíčně, ale z pohledu intenzity jejího využívání v rámci jednoho dne ji využívají intenzivněji, tzn. rovnoměrněji během dne, a to převážně ve srovnání s učitelkami nejmladšími (do 25 let) a „začínajícími“ (do 5 let praxe). Uvedená skutečnost může souviset se způsobem plánování pedagogické práce. Také se zde právě může odrážet jejich pojetí TD. Oproti kategoriím pojetí A pozitivní a B spíše pozitivní lze sledovat snižující se tendenci typu temperamentu - extrovert.

V kategorii D negativní pojetí se převážně setkáváme s učitelkami nejmladšími (do 25 let) a „začínajícími“ (do 5 let praxe). Domníváme se, že zjištění koresponduje s odbornou literaturou Průcha (2013), Mareš (2013), Šimoník (1995). Začínající učitel prožívá určitý šok z pedagogické reality, což se může odrazit i na jeho pojetí TD. Učitelky nejsou zatím schopné zvládat nároky spojené s využíváním TD. Za zajímavé považujeme, že tyto učitelky pracují z dlouhodobého hlediska s TD 1 x týdně, ale v rámci jednoho dne je jejich využívání nevyrovnané, a to převážně ve srovnání s učitelkami nad 50 let a s délkou

praxe nad 25 let („vyhasínající“). Domníváme se, že učitelky při plánování své pedagogické práce postupují přesně podle modelu, se kterým se během svého studia seznámily, což může vést k určité kolizi s pedagogickou praxí a k odtržení jednotlivých činností realizovaných během dne. Z realizovaného výzkumu lze předpokládat, že během pedagogické praxe může ještě dojít ke změně jejich pojetí TD.

V této kategorii výrazně převládají introvertky. Vzhledem k rysům introverta vyplývající z odborné literatury (Jung, 1921) a v souvislosti s jejich negativním pojetím TD lze konstatovat, že toto zjištění koresponduje s výstupy výzkumu.

Jelikož v reprezentativním vzorku výrazně převládají učitelky se středoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku (dále i SŠpp), nelze v kontextu dosaženého vzdělání činit obecné závěry. Přesto jsme se touto determinantou při formulaci pojetí TD zabývali vzhledem k jeho aktuálnosti. Domníváme se, že si tato oblast zaslouží další pozornost.

Při celkovém pohledu na vzniklé kategorie lze konstatovat, že 60 % učitelek reprezentativního vzorku směřuje ke spíše pozitivnímu pojetí TD, 40 % spíše k negativnímu pojetí. Jako významné determinanty se projevuje věk, délka pedagogické praxe a typologie temperamentu.

3.4 Shrnutí výsledků v kontextu sledovaných determinant

V empirické části jsme se zaměřili na determinanty, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí TD a tedy její využívání jako edukačního prostředku. Jednotlivé determinanty byly testovány a z výsledku vyplývá, že konkrétní determinanty mají na TD a její využívání vliv. Je ovšem nutné na problematiku nahlížet komplexně.

Získaná data byla statisticky vyhodnocena, zařazena do tabulek a grafů, následně slovně okomentována. Při procesu ověřování hypotéz byly formulovány nulové a alternativní hypotézy.

Testování hypotéz probíhalo na hladině významnosti: $p = 0,05$ %.

Po testování hypotéz lze udělat následující závěry:

Determinanty věk a délka pedagogické praxe

Jako významné determinanty se projevují věk a délka pedagogické praxe. Za zajímavé zjištění považujeme, že mladší a současně „začínající“ učitelky (do 5 let praxe) zařazují TD z dlouhodobému hlediska častěji, než učitelky starší 50 let, „vyhasínající“ (nad 25 let praxe). Z pohledu krátkodobého pak naopak učitelky starší 50 let, „vyhasínající“ (nad 25 let praxe) využívají v rámci jednoho dne TD intenzivněji než učitelky mladší 25 let, „začínající“ (do 5 let praxe). V souladu s odbornou literaturou nacházíme shodu směrem k charakteristice kategorii učitelek „začínajících“ (do 5 let praxe) a „vyhasínajících“ (nad 25 let praxe). V souvislosti s tímto zjištěním považujeme za vhodné se zamyslet nad tím, za jakým účelem využívají tyto učitelky TD v edukačním procesu. V souvislosti s kategoriemi pojetí se objevuje u obou těchto sledovaných skupin tendence k využívání TD při nácviku besídky, což poukazuje na neporozumění či nerespektování principů TD.

Determinanta vzdělání

Při formulaci této determinanty jsme vycházeli z předpokladu různě zaměřené přípravy, která je realizována na středních pedagogických školách (dále i SPgŠ) a na pedagogických fakultách (viz příloha č. 1). Na tyto úvahy jsme se pokusili hledat odpovědi při zjišťování teoretického povědomí a míry využívání TD učitelkami se SŠpp a s VŠpp.

Ve výzkumu nebyl prokázán významný rozdíl v oblasti teoretického povědomí mezi sledovanými respondentkami. To nás vedlo k zamyšlení, jak je příprava v oblasti TD realizována a jestli v přípravě budoucích učitelek na těchto stupních vzdělávací soustavy jsou či nejsou výrazné rozdíly.

Z pohledu míry využívání TD bylo zjištěno, že učitelky s VŠpp pracují s TD z dlouhodobého hlediska více, tedy častěji než učitelky se SŠpp. Naopak učitelky se SŠpp využívají TD v jednotlivých částech dne vyváženěji na rozdíl od učitelek s VŠpp, u kterých převládá využívání TD v řízených činnostech.

Toto zjištění může signalizovat odlišnost v přípravě studentů na SPgŠ a na pedagogických fakultách a to především v praktické rovině.

Determinanta typologie temperamentu v kontextu pozitivního vztahu k TD

Při studiu odborné literatury jsme nacházeli určité shody v charakteristice extroverta a učitele TD. Z toho důvodu jsme se na tuto determinantu zaměřili ve výzkumu se snahou ověřit, že mezi typologií temperamentu učitele a jeho pojetím TD existuje významný vztah. Ve výzkumu bylo jednoznačně potvrzeno, že typologie temperamentu má vliv na pozitivní vztah učitele k TD. Toto zjištění se promítá i do vytvořené klasifikace učitelova pojetí TD, kdy extroverti převládají v kategorii pojetí TD A pozitivní a B spíše pozitivní a k TD mají pozitivní vztah. Naopak v kategorii D dominují introverti. Ze zjištěného vyplývá, že introvertovi není TD blízká jako edukační prostředek, spíše bude upřednostňovat jiné postupy.

Podmínky vzdělávání

V souvislosti se sledováním podmínek vzdělávání můžeme konstatovat, že v mateřských školách Olomouckého kraje jsou podmínky vzdělávání v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tudíž jsou podmínky vyhovující i pro využívání TD v edukačním procesu.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Z pilotáže vzešla potřeba zaměřit se i na DVPP, jehož prostřednictvím jsou prohlubovány znalosti a dovednosti učitelů v praxi. Učitelky absolvují v rámci DVPP velké množství kurzů či seminářů s rozličnou tematikou. Kurzy zaměřující se cíleně na TD byly

zastoupeny minimálně, popř. byla učitelkami TD zmíněna jako součást jiných kurzů, a to převážně hudebně-pohybových či výtvarných.

Na základě tohoto zjištění se nabízí otázka, zda existuje v oblasti TD dostatečná nabídka pro DVPP. Další otázkou je, zda učitelky o tuto oblast v DVPP mají zájem. I když nemají učitelky širokou vzdělávací nabídku v oblasti TD, nelze opomenout, že existují odborné publikace a metodiky vhodné pro práci učitele mateřské školy. Domníváme se, že práce s těmito publikacemi se bude odvíjet od zájmu nejen učitelek, ale i ředitelů mateřských škol.

V souhrnu s realizovaným výzkumem se objevila řada otázek, které si zaslouží další výzkumná šetření, jako např.:

- Za jakým účelem využívají učitelky „začínající“ (do 5 let praxe) a „vyhasínající“ (nad 25 let praxe) TD v edukačním procesu?
- Jak probíhá příprava budoucích učitelů na SPgŠ a na pedagogických fakultách v oblasti TD?
- Je TD samostatnou součástí DVPP?

4 Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Problematice TD na obecné úrovni se věnuje řada odborných publikací a metodik. Přesto ze sledování současného poznání v oblasti TD vyplynula absence výzkumů věnujících se TD v podmínkách mateřské školy se zaměřením na osobnost učitele. Disertační práce představuje dílčí příspěvní do této oblasti.

Za přínos pro pedagogiku jako vědu považujeme zpracovaný teoretický základ zaměřující se na osobnost učitele mateřské školy a TD v podmínkách předškolního vzdělávání. Za přínosné považujeme identifikaci souvislostí mezi pojetím TD učiteli mateřských škol a její implementaci do edukačního procesu. Dále disertační práce a její realizace přispěla ke zjištění vlivu jednotlivých determinant na učitelovo pojetí TD. Za přínos považujeme sestavení klasifikace učitelova pojetí TD prostřednictvím výzkumu. Pro jednotlivé kategorie byly formulovány charakteristiky a dány do kontextu s determinantami, které na podobu pojetí mají vliv.

Pro pedagogickou praxi mohou být výstupy disertační práce určitou inspirací a přispět tak k inovaci vzdělávací přípravy budoucích učitelů v oblasti TD v rámci středoškolské, vysokoškolské přípravy i pro DVPP. Učitelům mateřských škol mohou být výstupy disertační práce určitou zpětnou vazbou v oblasti jejich chápání TD jako edukačního prostředku. I přesto, že formování pojetí je dlouholetý proces, domníváme se, že tato zpětná vazba může alespoň částečně přispět k jeho podobě.

Jelikož se autorka této oblasti věnuje dlouhodobě, byly průběžné výsledky jednotlivých fází výzkumu prezentovány na odborných konferencích a v tisku.

ZÁVĚR

Tvořivá dramatika je součástí předškolního vzdělávání. Stávající kurikulární dokument poskytuje učitelkám mateřských škol obecný rámec a je na nich, jak realizaci vzdělávacího obsahu uchopí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) vymezuje mj. edukační prostředky vhodné pro vzdělávání dětí předškolního věku. Ty jsou v souladu s principy tvořivé dramatiky.

Při využívání tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku považujeme za stěžejní právě osobnost učitele mateřské školy, respektive jeho pojetí tvořivé dramatiky. Utváření pojetí a jeho podoba je dlouhodobý proces a je ovlivňován různými okolnostmi, jako např. vzdělávací přípravou, podmínkami vzdělávání, ve kterých učitel působí, i osobností každého učitele. Proto bylo záměrem disertační práce poskytnout ucelený pohled na problematiku učitelova pojetí tvořivé dramatiky, na pozici tvořivé dramatiky jako edukačního prostředku v současné mateřské škole včetně možného vlivu sledovaných determinant.

V tomto kontextu jsme si v úvodu disertační práce kladli za cíl: ***Zjistit učitelovo pojetí a využívání TD jako edukačního prostředku, tj. pojetí podporující všestranný rozvoj dítěte předškolního věku. Zjistit vliv zvolených determinant na učitelovo pojetí TD v podmínkách současné mateřské školy.***

Pro uchopení hlavního cíle byly formulovány cíle teoretické a empirické části a z nich vycházely výzkumné otázky. V rámci jednotlivých fází a dílčích kroků se podařilo stanovené cíle naplnit.

Předkládaná disertační práce poukazuje na absenci výzkumů učitelova pojetí TD v podmínkách současné mateřské školy. Za hlavní přínos tedy vnímáme zviditelnění této oblasti a její aktuálnosti a obohacení pedeutologie jako vědy. Dále disertační práce upozornila na možné cesty výzkumného šetření v této oblasti, které zatím nebyly ve výzkumu výrazně sledovány, jako např. využívání TD v kontextu věku, délky pedagogické praxe, dosaženého vzdělání, DVPP atd., a jejich vlivu na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky. V tomto kontextu disertační práce přináší výzkumná data, na která je možné navázat, popř. je prohloubit.

Použitá literatura a zdroje

Arts and Cultural Education at School in Europe. [online] Brusel: Eurydice. Eurydice. ISBN 978-92-9201-061-4. September 2009. [cit. 3.2.2016]. Dostupné z:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf

BALDWIN, Patrice. *School Improvement Through Drama a creatice whole class, whole school approach*. New York: Network continuum. 2009. s. 259. ISBN 1855394561.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BEŇO, Matěj a kol. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: UIPŠ, 2001. ISBN 80-7089-305-1.

BERČÍKOVÁ, Alena. Využití tvořivé dramatiky v rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku z pohledu studentů oboru UMŠ PDF UPOL. In: KVINTOVÁ, Jana, DAŘÍLEK, Pavel. ed. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*. sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference dne 1.–2.října 2012. s. 291 – 301. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3374-5.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Pedulologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 1990, 5, s. 503–519. ISSN: 0031-3815.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, KUČEROVÁ, Stanislava, KURELOVÁ, Milena a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího systému*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 216 s. ISBN 978-80-7464-403-0.

COFFEY, Heather. Zone of proximal development. *K12 TEACHING AND LEARNING FROM THE UNC SCHOOL OF EDUCATION*. [online] North Carolina: UNC School of Education. 2009. [cit. 20.2.2015].

Dostupné z: <http://tis-london.org/uploads/documents/Zone-of-proximal-development.pdf>

CISOVSKÁ, Hana. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 199 s. ISBN 80-7042-295-5.

CISOVSKÁ, Hana, GALETKOVÁ, Hana, KÁŇOVÁ, Žaneta a KARAFFA, Jan. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-879-0.

COOK, H. Caldwell. *The play way an essay in educational method*. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers. 1917.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

Česká asociace pedagogického výzkumu. Přehled proběhlých konferencí ČAPV a jejich témat. [online]. [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/konference/probehle-konference>

DICE, Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. [online]. © DICE Consortium 2010. [cit. 2.9.2015]. Dostupné z http://www.dramanetwork.eu/educational_drama.html

ĎURIČ, Ladislav a kol. *Psychológia pre učiteľ'ov*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 592 s.

ERAUT, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994. ISBN 0-203-48601-3.

European Journal of Teacher Education [online]. © Informa UK imited, an Informa Group Company [cit. 25.1.2016]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/toc/cete20/current>
EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION [online]. European Educational Research Association c/o Freie Universität Berlin [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.eera-ecer.de/search/>

EYSENCK, Hans a EYSENCK, Sybil, Bianca, Giuliett. *Eysenckovy osobnostní dotazníky pro dospělé*. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. (úprava a překlad: T. Senka, T. Kováč, M. Matejčík)

FIALOVÁ, Ilona. Postoje učitelů k edukaci žáků s obezitou na základních školách. In: OPATŘILOVÁ Dagmar a kol. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2011, s. 119-130. ISBN 978-80-7315-219-2.

FURMAN, Lou. *Creative drama handbook and role play guide*. 2. vyd. Denver, Colorado: Pioneer drama service, INC. 1990.

GAVORA, Peter. Učitelova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*. 1990, 3. s. 209 – 221.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. 1. publ. Repr. Harmondsworth, 1972.

GÜLEÇ, Selma and MACAN, Burcu. The Effects of Drama-supported Cooperative Learning Method on the Development of Pre-school Children's Communication Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. July 2014, 136(9) [cit. 3.9.2015]. ISSN 1877-0428. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038518>

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Česká kinantropologie* 1, 2, s. 75–88. 1997. Praha: Katedra základů kinantropologie a humanitních věd FTVS UK. ISSN 1211-9261.

CHRÁSKA, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, 3, s 256-265. ISSN 0031-3815.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan a NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014. 132 stran, 112 nečíslovaných stran. ISBN 978-80-7315-250-5.

ISCED-F 2013 [online]. [10.8.2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2015/Zp1502pI.pdf>

JANÍK, Tomáš. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*. 2007, 1, s. 12–33. ISSN 1211-4669.

JOHNSON, Burke and CHRISTENSEN, B. Larry. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage, c2012. ISBN 978-1-4129-7828-6.

JUNG, Carl Gustav. *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher, 1921. 708 s.

JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.

KALHOUS, Zdeněk. Výukové cíle a jejich taxonomie. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST. Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 273–292. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Zdeněk a HORÁK, František. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, 3, s. 245–255. ISSN 0031-3815.

KASÍKOVÁ, Hana. Učitel dramatické jako výzkumník? In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním – dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově ...: Praha, 4.-6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2008. s. 165 – 169. ISBN 978-80-903901-2-6.

KARPÍŠEK, Michal. a kol. *VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY NA ROZCESTÍ Analýza stavu a možného vývoje sektoru vyššího odborného vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT © 2009 srpen 2009 [11.8.2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/1825?highlightWords=pedagogick%C3%BDch>

KAŠPAROVÁ, Vendula. Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2014, 11(11), s. 34–38. ISSN 1214-8679.

KLAPETKO, Dušan. Mapování argumentačních vzorců žáků na základě rozvíjejícího se příběhu interaktivního divadla. In: REMSOVÁ, Lenka, Klapetko, Dušan a kol. *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 159 – 176 ISBN 978-80-210-6651-9

KOETSIER, C. P., WUBBELS, Theo and KORTHAGEN, Fred. *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes*. Paper presented at the ATEE Conference. Glasgow, 1996.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy*. Praha, 1926.

KOMENSKÝ, Jan Amos, *Škola na jevišti*. Praha. 1947.

Koncepční rámec šetření TALIS 2013 [online]. ČŠI. [cit. 3.9.2015]. dostupné z:
<http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-KoncepRamec/flipviewerxpress.html>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dramatická výchova – její přínos k rozvoji studentů učitelství. *Pedagogická orientace: Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS*. 2003, 1, s. 34–48. ISSN 1211-4669.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dramatická hra. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 34–40. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hra. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 9–33. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Učitel dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 219–222. ISBN 80-7184-756-9.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1998. Metody mravní výchovy. In: STŘELEČEK, Stanislav a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. s. 78–98. ISBN 80-85931-61-3.

KURELOVÁ, Milena. Vybrané aspekty učitelova a žákova pojetí obsahu výuky. In: *Sborník prací pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Pedagogické vědy*. Ostrava, 1994, s. 59–65. ISBN 80-7042-080-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LEŠTINA, Vladimír. *Vytváříme loutky: pro tvořivou hru dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 127 s.

LS20006 – Podpora práce učitelů (2000–2001, MSM/LS) [online]. Praha: Rada pro výzkum, vývoj a inovace [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. 214 s., [12] s. barev. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artma 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007a. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007b. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga a RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4

MATĚJKOVÁ, Eva, Jarmila KELNAROVÁ a BLAHUTKOVÁ, Marie. Syndrom vyhoření u učitelů. *Sestra*, Praha: Mladá fronta. 2012, 22(12), s. 32–34. ISSN 1210-0404.

MAYESKY, Mary. *Creative Activities for young children*. Cengage Learning. 704 s. 2008. ISBN 13:978-1-4283-21-80-9.; 10:1-4283-2180-2.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 112 s. ISBN 80-7178-288-2.

Mezinárodní společnost amatérského divadla a děti. *Amatérská scéna: dvouměsíčník pro otázky amatérského divadla a uměleckého přednesu*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu [IPOS], 1977, 14(6), s. 8-10. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISSN: 0002-6786.

MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. MŠMT, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena a ŠMELOVÁ, Eva. Motivace budoucích předškolních pedagogů ke zvolené profesi. In: *Theória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita, 2005, s. 58-62. ISBN 80-8068-433-2.

NICHOLSON, Helen. The art of stillness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. [online]. Routledge Taylor & Francis Group. 2015, 20(4), 427–429. [cit 26.2.2016]. ISSN 470-112X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13569783.2015.1111970>

NOVAKOVIĆ, Svetlana. Preschool Teacher's Role in the Art Activities of Early and Preschool Age Children. In *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*. special Edition 1, [online]. 2015. Vol. 17, No.SpP. Ed. 1 p. 153-163. ISSN 1848-5197.

[cit. 3.9.2015]. Dostupné z http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=11157

NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. 85 s. ISBN 978-80-7414-273-4.

NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4055-3.

OBST, Otto. Učitel ve výuce. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 92–120 ISBN 978-80-7367-571-4.

O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Pearson Education Canada. 169. ISBN-13: 978-0435086718

OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav a kol. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 123 – 140. ISBN 80-7178-585-7.

OPRAVILOVÁ, Eva, SPILKOVÁ, Vladimíra a KROPÁČOVÁ, Jana. Návrh profesního standardu. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 235–242. ISBN 80-7290-059-5.

O'TOOLE, John. Strange Bedfellows: Drama and Education. In: O'TOOLE, John, STINSON, Madonna, MOORE, Tiina. *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer, 2009, s. 11–26. ISBN 978-1-4020-9369-2.

PALARČÍKOVÁ, Alena. Inscenační praxe s dětmi a její význam. In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově*: Praha 16.-17.9.2000. Praha: DAMU, 2001. s. 126–128. ISBN 80-901660-4-0.

PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 115, [5] s. Kruh přátel pedagog. literatury. Knižnice psychologické lit.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice Teacher = Začínající učitel*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. 116 s. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Ústav jazyků a humanitních studií; suppl. 1 (1999). ISBN 80-7194-205-7.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 237 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994, 4. ISSN 0031-3815.

Pedagogické lyceum [online]. Praha: NÚV [cit. 10.8.2015]. Dostupné z: (<http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M003>)

Počáteční odborné vzdělávání v České republice [online]. ReferNet Česká republika 2005 [10.8.2015]. Dostupné z: http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří., FILOVÁ, Hana a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010, s. 25-37. ISBN 978-80-7315-202.

PROKOP, Jiří. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*. 2002, 1 s. 46–62, ISSN 1211-4669.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 270 stran. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

Předškolní a mimoškolní pedagogika denní forma vzdělávání [online]. [10.8.2015]. Dostupné z: http://vos.vos-sosmost.cz/studium/vos_pmp1.htm

PYLE, Angela., DELUCA, Christopher. Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal* [online]. Vol. 41, Issue 5, September 2013. p. 373-380. ISSN 1573-1707. [cit. 3.9.2015]. Dostupné z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2013-01692-001&lang=cs&site=ehost-live>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). [online] Praha: VÚP, 2004 [cit.3.9.2015]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online] Praha: MŠMT © dne 6. 5. 2009, č. j. 9325/2009-23 [cit. 10.8.2015].

Dostupné z:

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum [online].

Praha: MŠMT © dne 19. 4. 2010, č. j. 1606/2010-23 [cit. 10.8.2015]. Dostupné z:

http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT © 2016 [cit.

10.8.2015]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

RICHTER, L. *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu.* Vyd. 2. Praha: IPOSARTAMA Praha a Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 1997. 55 s. ISBN 80-7068-097-0.

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011).* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 222 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3033-1.

SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 248 s. ISBN 80-7368-270-2.

SILLS, Paul. *Story Theatre.* S, French. 1971. s. 80.

SLADE, Peter. *Child drama.* Michigan: University of Michigan, Philosophical Library, 1955. s 379.

SOMERS, John. *Drama in the Curriculum.* London: Cassel Educational Limited, 1994. ISBN 0304325945.

SPILKOVÁ, Vladimíra, HEJLOVÁ, Helena ed. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPOLIN, Viola. *Theater Games for the Classroom*. Evanston Illinois: Northwestern University Press. 1986. 233.

SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theater*. Third edition. Wilsed and Taylor Services. 1999. s. 417. ISBN 0-8101-4008-x.

Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 15.1.2016]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/03/standard-ucitele-misto-v-systemu.html>

Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online] Praha: MŠMT © 2013. [citováno 23.2.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31791>

STOLINSKÁ, Dominika. Profesní kompetence. In: BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva, STOLINSKÁ, Dominika a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 16 – 27. ISBN 978-80-244-4033-0.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, Emanuel. Postoje učitelů základních a středních škol k výuce fyziky. Část 1 *Matematika, fyzika, informatika: časopis pro výuku na základních a středních školách*. 2010. 19, 2, s. 84–97. ISSN 1210-1761.

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. 192 s. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 80-86928-10-1.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 165 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4217-4 .

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (Některé ped. problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 101 s. Spisy Ped. fak. MU v Brně; Sv. 56. ISBN 80-210-0944-6

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

Teacher as Researcher SIG 126 [online]. © 2016 American Educational Research Association [cit. 22.1.2016]. Dostupné z: <http://www.aera.net/SIG126/TeacherasResearcherSIG126/tabid/11980/Default.aspx>

Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies [online].
© 2016 Elsevier B.V. [cit. 27.1.2016]. Dostupné z: <http://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/>

TOMÁNEK, Alois. *Podoby loutky. 2.*, opr. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2001. 177 s. Studijní texty. ISBN 80-85883-76-7.

TVOŘIVÁ DRAMATIKA Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež [online]. [cit. 19.1.2016]. Praha: NIPOS-ARTAMA. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/tvoriva_dramatika.html

Učitelství pro mateřské školy – prezenční bakalářské studium [online].

© Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. [10.8.2015]. Dostupné z: <http://kpv.upol.cz/studijni-programy-prezencni-bakalarske-ucitelstvi-ms.php>

UIBU, Krista., KIKAS, Eve., TROPP, Kristiina. Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. In *Compare: A Journal of Comparative & International Education*. 2011, [online]. Vol. 41, Issue 1, p. 91-111. ISSN 1469-3623. [cit. 3.9.2015]. dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2010.481121#.VefJIvbtIBc>

ULRYCHOVÁ, Irina, GREGOROVÁ, Vlasta a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si pohádkami*. Praha: Porál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In: KALOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 293 – 306. ISBN 978-80-7367-571-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. 264 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. 79 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-40-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Model tvorby profesního standarsu učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 23 – 27. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, Marie. Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – šestý rok realizace výzkumného záměru. In: Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI. Education of Pupils with Special Education Needs VI*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012, s. 13–25. ISBN 978-80-7315-235-2.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

Vyhláška č. 470/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb. o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 214/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 57/2010 sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

VYMĚTAL, Jan a REZKOVÁ, Vlasta. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Vyd. 2., přeprac., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 2001. 236 s. ISBN 80-7178-561-X.

Vysoké školy [online]. © 1998-2016 Centrum vzdělávání AMOS [cit. 19.1.2016]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.com/vysoke-skoly-1/pedagogicka-fakulta-univerzita-palackeho-v-olom#sance>

WARD, Winifred. *Playmaking with Children from Kindergarten to High School*. New York: Appleton-Century, 1947. 312 s.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

WRIGHT, Cheryl, DIENER, Marissa, L., KEMP, Jacqueline Lindsay. Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*. [online]. May 2013, 41,(3) [cit. 3.9.2015]. ISSN 1573-1707. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-012-0544-7>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT.

ZEMANOVÁ, Jiřina a RENOTIÉROVA, Marie. Dramatická výchova v MŠ. *Informatorium* 3-8. 2004, 10, s. 8-9. ISSN 1210-7506.

ZENTKO, Jozef a CHANASOVÁ, Zuzana. *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberoku. 2011. ISBN 978-80-8084-809-5.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Vzdělávací příprava učitelů mateřské školy v České republice

Příloha č. 2 Profesionální kompetence učitele

Příloha č. 3 Analýza vzdělávacího obsahu RVP PV z pohledu zakomponování TD a jejich prvků

Příloha č. 4 Ukázka přepisů rozhovorů (učitelka č. 1 a učitelka č. 5)

Příloha č. 5 Otevřené kódování přepisů rozhovorů

Příloha č. 6 Ukázka záznamových archů z pozorování, (učitelka č. 3 a učitelka č. 4)

Příloha č. 7 Výzkumný nástroj, nestandardizovaný dotazník

Příloha č. 8 Statistické výpočty při vyhodnocování dat

Seznam zkratk použitých v autoreferátu

TD – tvořivá dramatika

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

SPgŠ – střední pedagogická škola

SŠpp – středoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku

VŠpp – vysokoškolské vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku

Odborné kurikulum autorky

Jméno: Alena Berčíková

Titul: Mgr.

Datum narození: 21.12.1985

Email: alena.bercikova@seznam.cz

VZDĚLÁNÍ

2011 – současnost Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
doktorský studijní program, obor: Pedagogika (prezenční forma, od září 2015
kombinovaná forma).

2008 – 2010 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
magisterské navazující studium obor: Předškolní pedagogika (kombinovaná forma).

2005 – 2008 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy (prezenční forma).

SOUČASNÁ POZICE

Pozice: Lektor

Období: září 2013 – současnost

Pracoviště: Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

PRACOVNÍ ZKUŠENOSTI

Pozice: Učitelka mateřské školy

Období: 2009 –2011

Zaměstnavatel: Mateřská škola Brno, příspěvková organizace, Slavičkova 1, 638 00 Brno

Pracovní náplň: Vykonávání výchovně-vzdělávací činnosti, koordinátor školního vzdělávacího programu.

Pozice: Instruktor dramatické výchovy

Období: 2000 – 2015

Zaměstnavatel: O. S. THALIA Vyškov

Pracovní náplň: Vykonávání výchovně-vzdělávací činnosti prostřednictvím principů dramatické výchovy, příprava divadelního představení.

Jazykové znalosti:

- Německý jazyk - pokročilý
- Anglický jazyk - mírně pokročilý

PUBLIKAČNÍ ČINNOST

BERČÍKOVÁ, Alena. Učitel mateřské školy a jeho povědomí v oblasti tvořivé dramatiky. In POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Jana a BAČÍKOVÁ, Alice. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*, sborník příspěvků. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II, s. 2012. 473 – 486. ISBN 978-80-87533-03-1.

BERČÍKOVÁ, Alena. Creative drama in the work of kindergarten teacher – research design. In *Recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů, QUAERE 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas. 2012. ISBN 978-80-905243-0-9.

BERČÍKOVÁ, Alena. Využití tvořivé dramatiky v rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku z pohledu studentů oboru UMŠ PdF UPOL. In *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*, sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: UPOL, 2012. s. 291 – 301. ISBN 978-80-244-3374-5.

BERČÍKOVÁ, Alena. Pojetí výuky předmětu Dramatická výchova v MŠ studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Kríza pedagogiky, vědecký sborník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2013. s. 192-204. 2013. ISBN 978-80-223-3331-3.

BERČÍKOVÁ, Alena. Představení projektu: Diagnostická kompetence předškolních pedagogů jako prostředek intervence odkladů školní docházky. In *Konferenční DVD: PhD Existence III: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2013. ISBN 978-80-244-3777-4

BERČÍKOVÁ, Alena a DIVILOVÁ, Soňa. Reflection of the School Educational Programmes in the Normal Conditions of Nursery Schools. *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnanimitas. 2013. s. 1994 – 2000. ISBN 978-80-87952-00-9.

BERČÍKOVÁ, Alena a STOLINSKÁ, Dominika. Význam předškolního pedagoga při řešení odkladů povinné školní docházky. In *Sborník příspěvků z XXI. Celostátní konference ČAPV: Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. Ústí nad Labem: UJEP. 2013. s. 115 – 119. ISBN 978-80-7414-602-2.

BERČÍKOVÁ, Alena a STOLINSKÁ, Dominika. The Participation Possibilities of Parties Involved in the Child's Preparation on Enter Compulsory School Attendance Viewed by Kindergarten Teachers. *Proceeding in Virtual Multidisciplinary Conference, Quaesti*. Žilina: Žilinská Univerzita. 2013. s. 100 – 103. ISBN 978-80-554-0826, ISSN 1339-5572.

BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva, STOLINSKÁ, Dominika, PETROVÁ, Alena a DIVILOVÁ, Soňa. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: VUP. 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BERČÍKOVÁ Alena a PETROVÁ, Jitka. Příprava studentů v oblasti environmentálního vzdělávání na PdF UPOL. In sborník příspěvků z XXIII. Mezinárodní konference o výuce chemie a IX. Regionálního IOSTE symposia pro Střední a Východní Evropu: *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie/ přírodovědné a technologické vzdělávání pro XXI. Století*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2014. s. 80 – 89. ISBN 978-80-7435-417-5.

BERČÍKOVÁ, Alena. Přístup předškolních pedagogů a studentů oboru Učitelství pro mateřské školy k dramatické výchově. In *Magister reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. 02/2014, Olomouc: Vydavatelství UP OL, s. 57 – 69, 2015. ISSN 1805-7152.

BERČÍKOVÁ, Alena. Podpora rozvoje elementárních polytechnických dovedností předškolních dětí. In Provázková Stolinská, D. ed. *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy*. Olomouc: Vydavatelství UP OL, 2015. s. 8 – 26. ISBN 978-80-244-4735-3.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, BERČÍKOVÁ, Alena, RAŠKOVÁ, Miluše.

An account of the changing conceptions of childhood and the role of the educational system in child development against the backdrop of changes in czech society. In VARGA L. Ed.

Early Childhood Education International Research Report. University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy Sopron, Hungary. ISBN 978-963-359-046-1 DOI: 10.18133/NYMEBPK.2015.01 Sopron, 2015. s. 147 - 175

http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/Early_Childhood_Education-International_Research_Report-NYMEBPK-2015_0.pdf

DIVILOVÁ, Soňa a BERČÍKOVÁ, Alena. Drama Education as a Means to Support Intergenerational Relations. In *Proceedings of IAC-TLEI 2015 in Vinna International Academic Conference on Teaching*. Prag: Czech Technical University in Pragues, 2015. s. 187 – 193. ISBN 978-80-905791-6-3.

Recenze odborné pedagogické publikace

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869 – 2011). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3033-1.

In *Magister reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*.01/2013, Olomouc: Vydavatelství UP OL, s. 145 – 150, 2012. ISSN 1805-7152.

ŠMELOVÁ, Eva. Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4217-4. *Přijato do e-Pedagogia*.

Aktivní vystoupení na odborných konferencích

1. IX. ročník konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI. Olomouc 2012.
2. Dvacátá, výroční konference ČPdS pořádaná ve dnech 21. a 22. 3. 2013 v Liberci pod záštitou Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL v Liberci.
3. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*. 2012
4. Zahraniční konference: Kríza pedagogiky?, Univerzita Komenského v Bratislavě, Slovensko. 2012
5. *ČAPV Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. Ústí nad Labem: UJEP. 2013

6. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X. Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2014.
7. Mezinárodní konference o výuce chemie a IX. Regionálního IOSTE symposia pro Střední a Východní Evropu: *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie/ přírodovědné a technologické vzdělávání pro XXI. Století.*

Jiné vědecko-pedagogické aktivity

- Hlavní řešitel projektu *Diagnostická kompetence předškolních pedagogů jako prostředek intervence odkladů školní docházky*. Číslo projektu: PdF_2013_028, (2013).
- Spoluřešitel projektu ESF: Koordinátor klíčových aktivit pro projekt: Rozvoj kompetencí učitelů se zaměřením na rovný přístup jedinců v primárním a preprimárním vzdělávání. Číslo projektu: CZ.1.07/1.2.27/01.0018.
- Spoluřešitel projektu FRUP: Modernizace a podpora interaktivity výuky integrovaného přírodovědného a společenskovedního základu. Číslo projektu: FRUP_2014_2_024.
- Spoluřešitel projektu ESF: Rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků mateřských škol v kontextu kurikulární reformy (ROZVOŠ) Číslo projektu: CZ.1.07/1.3.00/48.0036.
- Spoluřešitel projektu IGA: Proces individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Číslo projektu: IGA_PdF_2016_004
- Absolvování kurzu v rámci realizace projektu "Univerzita Palackého – centrum vědy pro všechny" (POP UP, projekt ESF, č. CZ.1.07/2.3.00/35.0011)
- Pasivní účast na konferenci ActivConference 2013
- Pasivní účast na konferenci: Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás. Předškolní vzdělávání v teorii a praxi 11. - 12. 11. 2014. Masarykova univerzita v Brně.
- Absolvování kurzu Dramaterapeutické metody při práci s dětmi a mládeží“ zaměřeno na využití loutky. Mgr. Jan Veselý, Ph.D.
- Absolvování semináře v rámci konference ČAPV: Kvantitativně zaměřený seminář, přednášející prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.

- Práce v organizačním týmu konference s mezinárodní účastí: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP IX. v Olomouci 2011, pořadatel Ústav pedagogiky a sociálních studií, (2011).
- Práce v organizačním výboru přijímacího řízení Pedagogické fakulty oborů Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
- Tajemník komise státních závěrečných zkoušek na katedře primární a preprimární pedagogiky u oborů Učitelství pro mateřské školy.
- Vedoucí bakalářských prací studentů oborů Učitelství pro mateřské školy.
- Výuka na Katedře primární a preprimární pedagogiky PdF UPOL.
- Stáž v Grissinis, Eltern-Kind-Initiative Grissinis E.V., Waisenhausstraße 20, 80637, Mníchov, Německo.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Alena Berčíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce/školitel:	doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy
Název v angličtině:	Teacher's concept of creative drama in the current kindergarten
Anotace práce:	<p>Disertační práce se zabývá problematikou učitelova pojetí tvořivé dramatiky a jejího využívání jako edukačního prostředku pro rozvoj dítěte předškolního věku v podmínkách současné mateřské školy. Využívání tvořivé dramatiky je ovlivňováno různými determinantami. Disertační práce je koncipována do kapitol věnujících se vybraným determinantám a ověření jejich vlivu na učitelovo pojetí tvořivé dramatiky.</p> <p>Disertační práce je členěna do dvou hlavních částí, a to teoretické a empirické. V teoretické části jsou do širšího teoretického rámce zasazeny a definovány jednotlivé determinanty jako: věk učitele, délka jeho pedagogické praxe, dosažené vzdělání, typologie temperamentu, podmínky na pracovišti, znalost z oblasti tvořivé dramatiky, vztah učitele k tvořivé dramatice.</p> <p>V empirické části je představen vlastní výzkum, který vychází z metodologické sekvenční triangulace. Empirická část je členěna do kapitol podle jednotlivých fází výzkumu. V první fázi, kterou je pilotáž, je představena kvalitativně orientovaná část výzkumu. Pilotáž poskytuje podklad pro tvorbu výzkumného nástroje pro vlastní výzkum. Další fází je předvýzkum, po kterém následuje kvantitativně orientovaný výzkum. Výzkumný vzorek pro kvantitativní výzkum tvoří učitelé běžných mateřských škol Olomouckého kraje. V následující kapitole je představen výzkumný nástroj a výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. V závěrečné části práce je formulována klasifikace učitelova pojetí tvořivé dramatiky, diskuse a přínos pro pedagogiku jako vědu a pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky, tvořivá dramatika, mateřská škola, učitel mateřské školy, edukační proces, předškolní vzdělávání.
Anotace v angličtině:	Dissertation deals with a problematic of Teacher's concept of creative drama in the current kindergarten and its using as an educational instrument for growth of preschool child in the conditions of contemporary kindergarten. Use of creative dramatics is influenced by various determinants. Dissertation is structured into chapters dedicated to selected determinants and verification of their influence on the teacher's concept of creative drama.

	<p>Dissertation is divided into two main parts: theoretical and empirical. In the theoretical part are in the broader theoretical context framed and defined particular determinants such as: age of the teacher, length of his pedagogical praxis, level of education, typology of temperament, conditions on his workplace, relationship of the teacher to the creative dramatics.</p> <p>In the empirical part is introduced the actual research, which results from sequential methodological triangulation. Empirical part is divided into chapter according to particular phases of the research. In the first phase, which is a piloting, is introduced qualitatively oriented part of the research. Pilot study provides the base for creating the research tool for actual research. Next phase is pre-research after which follows qualitatively oriented research. Research sample for the quantitative research are teachers of ordinary kindergarten in the Olomouc County. In the following chapter is introduced research tool and results of quantitatively oriented research. In the final part of the dissertation is formulated classification of the teacher's concept of creative drama, discussion and benefits for pedagogics as a science and for pedagogical praxis.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Teacher's concept of creative drama, creative drama, kindergarten, kindergarten teacher, education process, pre-school education.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Vzdělávací příprava učitelů mateřské školy v České republice</p> <p>Příloha č. 2 Profesní kompetence učitele</p> <p>Příloha č. 3 Analýza vzdělávacího obsahu RVP PV z pohledu zakomponování TD a jejich prvků</p> <p>Příloha č. 4 Ukázka přepisů rozhovorů (učitelka č. 1 a učitelka č. 5)</p> <p>Příloha č. 5 Otevřené kódování přepisů rozhovorů</p> <p>Příloha č. 6 Ukázka záznamových archů z pozorování, (učitelka č. 3 a učitelka č. 4)</p> <p>Příloha č. 7 Výzkumný nástroj, nestandardizovaný dotazník</p> <p>Příloha č. 8 Statistické výpočty při vyhodnocování dat</p>
Rozsah práce:	217
Jazyk práce:	CZ