

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova – kombinované magisterské studium

DIPLOMOVÁ PRÁCE

TVOŘIVÉ ČINNOSTI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

BcA. Naděžda Pajanková

Vedoucí práce: prof. Eva Machková

Oponent práce: MgA. Alžběta Ferklová

Datum obhajoby: 5. 1. 2021

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2021

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education – Combined Master's Programme

MASTER'S THESIS

CREATIVE ACTIVITIES IN NURSERY SCHOOLS

BcA. Naděžda Pajanková

Supervisor: prof. Eva Machková

Opponent: MgA. Alžběta Ferklová

Date of Apology: 5th January 2021

Academic Degree: MgA.

Prague, 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

<h3>TVOŘIVÉ ČINNOSTI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH</h3>

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne...13..11..2020...

.....

podpis diplomantky

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Abstrakt

Práce se zabývá využíváním dramatické výchovy v mateřských školách, schopností pedagogů respektovat tvořivost dětí a součástí tématu je též problematika procesu a produktu v předškolním vzdělávání.

Cílem práce je zmapovat běžně využívané dramatické tvořivé činnosti v karlovarských mateřských školách, ověřit, zda je učitelky využívají bez respektu k dětské tvořivosti a dramatickou výchovu vnímají jako nácvik představení pro veřejnost.

V prvních dvou částech jsou vymezena teoretická východiska a pozice dramatické výchovy v předškolním vzdělávání. Praktická část se věnuje třem pozorováním běžného výchovně vzdělávacího procesu ve školkách a zprostředkovanému pozorování tří videozáznamů nestandardních akcí. Průběh aktivit v jednotlivých školkách je podrobně popsán a vyhodnocen. Stejně tak jsou nahlíženy zaznamenané akce Noc v MŠ, přehlídka Mateřinka Nymburk 2019 a Karlovarské pramínky 2019.

Výsledky výzkumu budou mimo jiné sloužit k posílení procesu výuky dramatické výchovy na Střední pedagogické škole v Karlových Varech.

Klíčová slova: tvořivost, mateřská škola, učitel, dramatická výchova

Abstract

This diploma thesis deals with the use of drama education in nursery schools, the ability of teachers to respect the creativity of children and with the related issue of process and product in preschool education.

The aim of this paper is to map out the commonly used dramatic creative activities in Karlovy Vary nursery schools, to verify a common assumption whether teachers use drama education without respect for children's creativity and perceive it just as a practice of performances for the public.

The first two parts define the theoretical basis and position of drama education in preschool education. The third part focuses on three observations of the common educational process in nursery schools and mediated observation of three video recordings of non-standard events. The process in individual nursery schools is described in detail and evaluated. The recorded events Night in Kindergarten, the festival Mateřinka Nymburk 2019 and Karlovarské pramínky 2019 are dealt with the same way.

The results of the research will, among other things, serve to improve the process of teaching drama education at the Secondary Pedagogical School in Karlovy Vary.

Keywords: creativity, nursery school, teacher, drama education

Poděkování:

Děkuji především vedoucí práce prof. Evě Machkové za odborné vedení, trpělivost a zpětnou vazbu. Dále děkuji ředitelce 1. MŠ Karlovy Vary Mgr. Bc. Zdeňce Tiché a zejména učitelkám mateřských škol, které umožnily realizaci výzkumu v jejich třídách. Dále děkuji Aleně Kroupové za poskytnutí videozáznamů z 2. MŠ Karlovy Vary.

Obsah

Seznam užitých zkratk	8
ÚVOD	9
I. TEORIE	11
1. Co je tvořivost	11
2. Dramatická výchova	14
2.1. Dramatická výchova v kontextu estetických činností	20
2.2. Dramatická výchova a rozvoj tvůrčí osobnosti	23
II. DRAMATICKÉ TVOŘIVÉ ČINNOSTI V MŠ	29
3. Osobnost předškolního dítěte	29
3.1. Pedagog v MŠ	32
4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	37
4.1. RVP PV v kontextu dramatických tvořivých činností	39
5. Jak uchopit dramatickou výchovu v MŠ	45
5.1. Příběhy, lekce, projekty, strukturování	45
5.1.1. Hanka Švejdová	47
5.1.2. Jitka Míčková	49
5.1.3. Alžběta Ferklová	51
5.2. Inscenační proces	52
III. PRAKTICKÁ ČÁST	56
6. Metodologie výzkumu	56
7. Vlastní výzkum	59
7.1. 1. Mateřská škola Karlovy Vary	59
7.1.1. Pozorování č. 1 – MŠ Sluníčko, Východní	59
Reflexe pozorování	62
7.1.2. Pozorování č. 2. – MŠ Na kopečku, Mozartova	64
Reflexe pozorování	66
7.1.3. Pozorování č. 3. – Mateřská škola Studánka, Krymská 10.	68
Reflexe pozorování	70
7.1.4. Motivační projekt na rok 2009/2010 – Námětník	71
7.2. 2. Mateřská škola Karlovy Vary	75
7.2.1. Zprostředkované pozorování č. 1 – MŠ Mládežnická	76
Reflexe pozorování	77
7.2.2. Zprostředkované pozorování č. 2 – Mateřinka Nymburk 2019	78
Reflexe pozorování	79
7.2.3. Zprostředkované pozorování č. 3 – Karlovarské pramínky 2019	81
Reflexe pozorování	82
7.3. Rozhovory	83
8. Vyhodnocení výzkumu	85
8.1. Dramatické tvořivé činnosti – metody a řízení	85
8.2. Dramatické tvořivé činnosti a veřejná prezentace	89
8.3. Závěrečné vyhodnocení	91
8.3.1. 1. MŠ Karlovy Vary	91
8.3.2. 2. MŠ Karlovy Vary	93
ZÁVĚR	95
Seznam literatury	98

Seznam užitých zkratk

DRV – dramatická výchova

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ÚVOD

Hlavním záměrem této práce je na základě vymezení pojmu tvořivost zmapovat v oboru dramatické výchovy činnosti, principy, metody, formy, které vedou k jejímu rozvoji. A to zejména s ohledem na jejich využití v předškolních zařízeních.

Co znamená tvořivost? Kdy je člověk tvořivý? V jakých oblastech lidských činností lze být tvořivý? Musí mít k tvořivosti zvláštní dispozice nebo má tu šanci každý bez rozdílu? A jsou-li takové dispozice, jaké to jsou? Lze je rozvíjet uměním, resp. metodami s uměleckým základem? Jak může k rozvoji tvořivosti přispět dramatická výchova?

Je třeba hledat propojení a vliv principů a forem oboru na možnost rozvíjení tvořivosti. Metody, kterými ji rozvíjíme a ve kterých se bez ní neobejdeme. A co znamená zachovat princip tvořivosti na cestě k divadelnímu tvaru s dětmi?

Je třeba ujasnit si, jaké jsou podmínky svobodné tvorby a co už tvořivým označit nelze, především v kontextu předškolního vzdělávání. Podstatnou je zde osobnost pedagoga. Jaké musí mít dispozice, jaké musí dodržovat zásady, aby nenarušil přirozený rozvoj tvořivosti v dětech? A samozřejmě je zde určující osobnost samotného dítěte a jeho vývojový stupeň zralosti.

Předškolní vzdělávání je školským zákonem ukotveno jako součást systému vzdělávání. Je tedy jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání řízeno systémem kurikulárních dokumentů. Jaké nabízí Rámcový vzdělávací program možnosti pro využití dramatických a výchovných metod a metod směřujících k tvořivým dramatickým činnostem dětí? Dává pedagogům dostatečnou volnost, nebo je spíš omezující? A na straně druhé je v programu dramatická výchova jako obor dostatečně uchopena?

Jako příklad možných přístupů k práci s dětmi v mateřských školách může sloužit využití dramatických metod a postupů některých osobností jako je Hanka Švejdová, Alžběta Ferklová, Jitka Míčková. Přínosná je i zkušenost s inscenováním s předškolními dětmi Marie Šmolkové.

Samostatnou kapitolou pak bude náhled do několika mateřských škol v Karlových Varech. Jakým způsobem tamní učitelky využívají metody dramatické výchovy? Jak s dětmi pracují, vedou je s respektem k jejich přirozenosti a tvořivosti? Nepovažují dramatickou výchovu spíše za nácvik divadla s dětmi?

Otázka zachování dostatečného prostoru pro samostatné hledání a objevování, jako nezbytné podmínky rozvoje tvořivosti dětí, by měla být jakousi „červenou nití“ celé práce.

V předškolních zařízeních – víc než kde jinde – je stále přítomno pevné řízení, bez možnosti realizace vlastních nápadů, jako standardní přístup k výchovně vzdělávacímu procesu dětí.

Práce jako celek by mohla sloužit k utřídění pojmů klíčových pro dramatickou výchovu, k naznačení možných cest jejího využívání nejen v mateřských školách, ovšem i k upozornění na možná rizika a chyby, se kterými se lze v procesu předškolního vzdělávání setkat. Také by práce měla být velkým apelem na zachování principu tvořivosti, která je jednou z podstat celého oboru, potažmo pedagogické práce obecně.

I. TEORIE

1. Co je tvořivost

Velký slovník naučný – Diderot pojmenovává heslem tvořivost psychickou dispozici „pro nové, původní zpracování problému; základem je tvořivé myšlení či představivost, schopnost nalézat nejen správná, ale zároveň původní, originální řešení...“¹

Jako „soubor schopností, pro něž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné“² je tvořivost vymezena Pavlem Hartlem.

Mohli bychom tak pokračovat a s dalšími definicemi bychom dospěli k četným rozdílům, v závislosti na úhlu autorova pohledu, ale v zásadě bychom operovali se stále stejnými pojmy. Originalita, nápad, vynalézavost, netradiční přístup. Také bychom se dozvěděli, že tvořivost lze (tento proces či způsob myšlení) uplatnit v různých kategoriích lidských činností. V oblasti umělecké, kdy vzniká nějaký artefakt – dílo výtvarné, divadelní, hudební, literární atd.; ale i v oborech, kde tím artefaktem bude nová teorie, nebo nové řešení problému, vytváření nových koncepcí; či řešení situací v oblasti sociálních vztahů.

Jak je patrné nejen ze zmíněných definic, bývá tvořivost označována jako duševní proces, jako soubor schopností, dovedností, jako psychická dispozice, psychická činnost, produktivní styl myšlení atd.

Petr Žák ve své knize cituje z Malé československé encyklopedie, která mimo jiné uvádí, že kreativita je „[...]jedna ze základních psychologických potencialit člověka, rozvíjená z prvotní formy dispozice do aktivní a vůlí ovládané schopnosti tvůrčí produkce“³

Z tohoto pohledu se tedy rodíme s jistými dispozicemi, přirozenými pro každého člověka. Teprve jejich rozvíjením se z nich stává vědomé a záměrné jednání. Teprve opakovanými výzvami v podobě problémů, se kterými se člověk v průběhu života setkává, zdokonaluje se i jeho schopnost hledat nová a nová řešení. Obtížnost problémů spočívá v nemožnosti aplikovat dosud známé postupy. Jsme nuceni hledat nové způsoby řešení, a to znamená pohlédnout na věc z jiného – možná dosud neznámého – úhlu. To samozřejmě vyžaduje, abychom překonali dosavadní stereotypní nazírání. A to nejen v oblasti poznávacích procesů, ale i v sociálním kontextu – jsme součástí určité společnosti se zažitými

¹ Velký slovník naučný: encyklopedie Diderot. 1999.

² HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 2004, s. 119

³ ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. 2004, s. 28

pravidly, zvyklostmi apod. Právě ty je někdy obzvlášť těžké překonat či najít v nich novou vhodnou cestu.

Proces řešení problému spočívá v několika fázích. Jan Holeyšovský je v publikaci Jaroslava Hlavsy popisuje takto:

- *iniciační fáze* – seznámení se s problémem a vytváření vztahu mezi subjektem a předmětem problému, nastává motivace k jeho řešení
- *logicko-operační fáze* – orientace v problému, posuzování podmínek, získávání informací a dat, vytváření hypotéz, hledání jiných řešení a ověřování jejich funkčnosti
- *intuitivní fáze* – probíhá nejčastěji paralelně s předešlou fází nebo jí předchází, proces však probíhá v nevědomí, a to zejména v době odpočinku, v přestávkách mezi vědomou činností; konfrontují se operace se zažitými zkušenostmi a takto doplněné obsahy se vrací do vědomí jako nový nápad k řešení
- *finální fáze* – ověřování správnosti onoho nápadu, jeho dotažení do konečných detailů a realizace; často také rekapitulace předchozích fází.⁴

Pro každou fázi jsou charakteristické aktivity, jejichž procvičováním se lze na řešení připravit.

„Počítáme s tím, že při vhodné sérii těchto cvičení dochází k učení, jehož výsledkem jsou užitečné psychofyziologické předpoklady pro tvůrčí činnost. Účinek je tím větší, čím více se simulované problémy podobají skutečným.“⁵

Soubor předpokladů k úspěšnému řešení problému, tedy tvůrčí potenciál by měl obsahovat dovednosti odborné, sociální, morální (hodnotové) postoje, ale také fyzické předpoklady a celkově dobrý tělesný a psychický stav.

Z hlediska psychologického pak Holeyšovský rozlišuje:

- **dispozice výkonové** – tedy **dovednosti** – které se vztahují k tvůrčím aktivitám probíhajícím v jednotlivých fázích řešení problému; (např. *pozorování, překonávání stereotypů, estetické hodnocení vjemu, kladení otázek, analýza cílů, práce s informacemi, hledání analogií, metaforické vyjadřování, využívání imaginace, určování kritérií hodnocení, výběr optimální varianty řešení* apod.);
- **schopnosti** jako jsou *otevřenost, plynulost (fluence), pružnost, originalita, dezintegrace, integrace*, které se vztahují k psychickým procesům a funkcím jako jsou například *myšlení, vnímání, imaginace, paměť, pozornost, intuice, konání*;
- **„širěji pojaté dispozice“ – vlastnosti**

⁴ HOLEYŠOVSKÝ, Jan. Charakteristika tvůrčích dovedností a schopností. In: HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 43

⁵ Tamtéž, s. 44

Všechny uvedené dispozice se mohou vzájemně doplňovat, kompenzovat. Není cílem rozvíjet je v jednotlivostech, společně tvoří jakýsi komplex tvůrčího potenciálu u každého člověka jedinečného. I kdyby se narodili dva lidé se stejnými dispozicemi, budou se vyvíjet každý v závislosti na prostředí a podmínkách, ve kterých žije.

V edukačním procesu je tedy třeba dbát na pestrost užívaných metod k rozvoji tvůrčího potenciálu. A to v podmínkách, které dětem umožní tvořivě přistupovat k řešení problémů, metodami, které vedou k aktivitě a samostatnosti, ale také k celkovému osobnostnímu rozvoji.

2. Dramatická výchova

Dramatická výchova (dále DRV) stojí na základech dramatického umění. Původ tohoto slova je v řeckém *drán – jednat*. Obor tedy využívá lidské konání, fyzické i slovní. Přímou a nezprostředkovaně, tady a teď ve fiktivní situaci. Velmi zjednodušeně vysvětlen název oboru a jeho vztah k podstatě dramatického umění, jehož principy využívá.

Hned na začátku je však potřeba zmínit, že nelze DRV a divadlo zaměňovat, což se často děje. Ačkoliv existuje pojetí oboru, které vnímá tvorbu divadelního představení jako klíčový prostředek k dosažení pedagogického cíle, a z toho důvodu upřednostňuje název „divadelní výchova“, pro veřejnost by tento pojem ještě umocnil už tak utkvělou představu o totožnosti divadla a dramatické výchovy. Tím spíše v kontextu mateřských škol, kde o divadelní tvorbě s dětmi nelze s ohledem na jejich zralost ani hovořit. A už vůbec ne pod vedením značné části učitelek a učitelů mateřských škol, která by tvůrčí proces zúžila na – bohužel stále ještě obvyklé – „nacvičení pohádky“. V DRV jde především o získání osobní zkušenosti skrze jednání v situaci. Nikoli o tvorbu estetického tvaru určeného divákům. Ten vyžaduje práci v jiné úrovni použitých prostředků, zejména pokud jde o komunikaci s divákem. Nároky kladené na schopnosti *herců* jsou jiné než nároky na *hráče* – tedy na účastníky procesu DRV. Více o tom v otázce procesu a produktu.

Jednání v situaci a v roli, celou svou osobností, je právě to, co mírou aktivizace člověka odlišuje dramatickou od výtvarné či hudební výchovy (i od dalších oborů). Je v jistém smyslu náročnější, řešení právě probíhající situace vyžaduje aktivitu fyzickou i psychickou ve vzájemné symbióze – v psychosomatické jednotě. Neříkám, co bych dělal, kdyby. Děláním to, prožívám. To modifikuje mou osobnost, neboť prostřednictvím svého jednání si ověřuji a přehodnocuji. A v této zkušenosti dlí podstata dramatické výchovy. Vyjádřeno větou Winifred Wardové „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než to, co vidí a slyší.“ Poznatky z činnostního učení se upevňují mnohem lépe než ze slyšeného – z vysvětlování, nebo viděného – z nezúčastněného pozorování. Navíc pro člověka a pro dítě obzvláště, je hraní situací přirozenou aktivitou. Není k ní potřeba žádného nadání, jak se mnoho starších dětí nebo dospělých mylně domnívá, v situacích se ocitáme běžně. Tady ovšem v bezpečí fikce a s možností opakovaně hledat nové řešení bez důsledků, které by to v reálném životě způsobilo.

Situaci se označuje vztah dvou a více prvků, přesněji řečeno jde o střet dvou či více vůlí – chtění. Každý zúčastněný má svůj cíl, chce něčeho dosáhnout. A aby situace nabízela možnost něco řešit, měly by tyto cíle být ve vzájemném konfliktu. **Konfliktem** se v dramatické situaci, potažmo v dramatické výchově, rozumí ono „protichůdné chtění“.

Nemusí jít automaticky o hlučnou hádku či dokonce fyzickou potyčku, jak je tento pojem obecně vnímán. A také k němu nemusí dojít pouze mezi lidmi. Jedním z činitelů situace, který je ve vztahu s ostatními, může být například příroda – bouřka na moři, ve které se snaží námořníci přežít; nebo věc – porouchané auto a člověk pospíchající do práce; atd. Jinými slovy v situaci může být i člověk sám, resp. postava, ovšem vždy v nějakých podmínkách, okolnostech, které vyžadují jednání.

Vyřešením jedné situace pak vzniká nová, a z jejího řešení zase další a další atd. Tak vzniká děj. Toto je důležité si uvědomit zejména pro práci s příběhy, kdy je potřeba umět najít hranice jednotlivých situací a pojmenovat cíle (motivace) zúčastněných postav.

Jedním ze základních principů dramatické výchovy je **hra**. Z psychologického hlediska je definována jako „jedna ze základních lidských činností; je provázena pocity napětí a radosti, přináší děj, drama, konflikt i katarzi; příznivé důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví;“⁶

Obecně lze říci, že pro všechny druhy her platí, že jde o činnost dobrovolnou, je vymezena časem a prostorem, její smysl spočívá v ní samotné, v jejím provozování. Průběh hry je tedy důležitější než výsledek.

Roman Musil uvádí kromě výše zmíněných i další charakteristiky: „*ve hře se projevují zájmy, vztah k okolí, vztahy k druhým lidem; ve hře získáváme zkušenosti; hra má pravidla (psaná, nepsaná); hrajeme si jako, ale jednání je opravdové.*“⁷

Na hru můžeme v DRV nahlížet nejen jako na základní princip, skrze který je oboru dána značná dynamika. Lze s ní navíc pracovat v různých variantách a druzích, které může nabídnout jako metoda. Ponechme zatím stranou hry s pravidly různého zaměření, které mohou být více méně aplikovatelné i na jiné obory, aniž by bylo nutné hovořit o spojení s dramatickou výchovou. (Např. mnoho her na rozvoj smyslového vnímání lze uplatnit stejně tak ve výtvarné či hudební výchově.)

Charakteristickou a hlavní metodou pro dramatickou výchovu je **hra v roli**.

Role je dle J. Valenty chápána jako:

- systém očekávání, která vůči jedinci – vůči jeho chování zaujme jeho okolí, společnost; ta očekávání mají podobu psaných předpisů a pravidel, nebo

⁶ HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 2004, s. 82

⁷ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. 2014, s. 47

nepsaných norem – tradiční normy a předpoklady určité komunikace a chování jedince apod.;

- soubor vnějších projevů chování a jednání jedince – rolové jednání policisty, lékaře atd. v situacích;
- vnitřní model – tedy vnitřní představa jedince o výkonu role.⁸

Úkolem hráče v roli je vytvořit obraz jiného člověka prostřednictvím svého chování a jednání. On sám se tedy stává fiktivně – „jako“ – někým jiným; nebo alespoň se ocitá ve fiktivní situaci a řeší ji za sebe.

A zde už mluvíme o různých rovinách hraní rolí.

Na jednom konci škály stojí z výše naznačeného stupeň, u kterého hovořit o roli téměř nelze. Jde o jednání za nás samotné, kdy se řídíme vlastním rozhodováním, vlastními hodnotami. Ovšem ve fiktivní situaci – „jak bych jednal, kdybych se v takové situaci ocitl“. Tato základní rovina hry v roli se označuje pojmem *simulace*.

V rovině *alterace* jde o převzetí chování postavy plynoucí z jejího sociálního postavení, funkce, povolání nebo z vymezení atributy biologickými atd. (maminka pečuje o děti, lékař vyšetřuje, operuje, policista chytá zloděje, hasič hasí, ...). Nejde o snahu individualizovat, hledat hlubší charakterové vlastnosti postavy. V tomto ohledu lze uvažovat např. též o archetypálním vnímání pohádkových postav – princezny, prince, kouzelné babičky, rytíře-hrdiny apod., kdy je dítě schopno chápat základní funkci dané postavy v příběhu.

V DRV je alterace nejčastější rovinou hraní rolí a pro předškolní dítě, které je „jako královnou, maminkou, prodavačkou, hasičem...“, jde o klíčový prostředek uchopování reality.

Na nejvyšší úroveň z hlediska ztotožnění a proniknutí do postavy bychom mohli dát hereckou práci profesionálních herců. Ti mají několik týdnů na to, aby postavu dokonale prozkoumali a na základě jejího jednání v různých situacích dané divadelní hry pronikli do jejího vnitřního života, ztotožnili se s osobností a vystavěli její charakter. V dramatické výchově tuto úroveň označujeme pojmem *charakterizace* a směřujeme k ní pouze v omezené míře. A to snahou dát postavám kromě jejich základních rysů, které jim určuje sociální postavení či profese, také individuální vlastnosti. Hledáme a zkoumáme psychické charakteristiky – postava ztrácí svou univerzálnost.

⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, str. 52

CÍLE DRV

Hra v roli ve fiktivní situaci je metoda pro DRV specifická, z čehož plynou i cíle oboru.

Už sama hra v roli může být cílem – tedy zdokonalování se v hraní rolí. To představuje oblast cílů směřujících **k dramatickým dovednostem, k divadlu**.

Při dalším vymezení cílů prostřednictvím Evy Machkové, dojdeme ještě k dvěma oblastem. Jednu představuje rozvoj **sociálních dovedností**. Hraním někoho jiného, tedy vstupem do role, tyto dovednosti zdokonalujeme, řešením jeho situace se učíme být k němu empatičtí. A také rozvíjíme tuto oblast díky metodám řízení, kdy práce je organizovaná tak, že dochází k různým formám spolupráce mezi hráči.

Další oblastí jsou pak cíle **osobnostní**, kam se řadí **rozvoj psychických funkcí, hodnotového žebříčku jedince, jeho dovedností, schopností, zájmů**.⁹

Josef Valenta ve své specifikaci cílů spojuje do jedné oblasti rozvoj osobnostních, sociálních a etických kompetencí.

Do druhé pak soustřeďuje obsah dramatických her, tedy učení o lidech, situacích, vztazích, událostech, postojích.

Avšak jako základní u něj zůstávají cíle spojené s hrou v roli, učení dramatu a divadlu.

Při podrobnější konkretizaci vypadají cíle všech oblastí asi takto:

1. **oblast umělecko-výchovná** rozvíjí například dovednosti interpretace umění, expresivní schopnosti, symbolické vyjadřování, schopnosti vytvářet děje, kreativitu v dramatu, hraní v roli, improvizace v dramatické situaci, komunikaci hrou s divákem, cit pro umění, uměleckou tvořivost.
Ale též: znalosti z oblasti estetiky, znalosti o divadle a dramatu, o jiných performančních uměních, o vztahu divadla s jinými druhy umění.
2. **oblast věcného vzdělávání** může rozvíjet už zmíněné **znalosti o životě, světě, člověku, vztazích, problémech**, zahrnuje však také porozumění jim a připojuje znalosti, které se na tyto cíle vážou v oblasti antropologické, psychologické, sociologické, kulturní (různost a mezikulturní komunikace), politicko-ekonomické, etické (právo, odpovědnost). Také nezapomíná na dramatické metody využívané ve výuce jiným předmětům, ke kterým se vážou znalosti, řešení problémů, specifické dovednosti a myšlení v dané odbornosti.
3. v **oblasti osobnostně-sociálně-etické** uvádí v jednotlivých částech např. rozvoj
 - tvořivosti, sensorických schopností, fyzických předpokladů pro život, motorických a řečových schopností, soustředění, myšlenkových operací, logického myšlení, analyticko-syntetických racionálních schopností, představivosti, emocionality, ale i sebepoznání, seberegulace, sebezpejání,

⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2004, s. 35

volních vlastností, schopnosti být aktivní ve vztahu k realitě, schopnosti vnést poznání na hodině do života;

- citu pro situaci, komunikačních schopností, empatie, citu pro skupinu, schopnosti vyrovnávat se s růzností lidí, přijímat od nich podněty, také je nabízet, kooperace, dovednosti odolávat škodlivým sociálním vlivům;
- vnímavosti existence etických problémů, postojů k etickým otázkám, schopnosti analyzovat, řešit je, rozvoj hodnotových žebříčků, odpovědnosti;

Ať už bychom při práci vycházeli z jakéhokoliv způsobu specifikace cílů, je třeba mít na mysli jejich vrstevnatost. Uvědomit si, co je specifikem oboru.

(Pro práci s předškolními dětmi, kdy se jejich osobnost teprve formuje, je posledně jmenovaná oblast tou nejzásadnější.)

PROCES A PRODUKT

Nejen pro formulování cíle, pro volbu správných metod, ale i z důvodu celkového uchopení dramatické výchovy v jejích různých formách je potřebné znát problematiku procesu a produktu. Z hlediska jejich vzájemného vztahu můžeme rozlišit tři základní typy dramatických činností:

- divadlo jako umělecký druh – cílem je tvorba produktu-inscenace a jeho umělecké sdělení divákovi; jde tedy o divadelní praxi; DRV z divadelního umění pouze čerpá
- výchovná dramatika (DRV) jakožto skupinová zkušenost – primárně není určena divákům, ovšem může být sledována hráči navzájem i odborníkem (učitelem, studentem apod.)
- dětské, mladé, školní divadlo – produkt vznikl v dramatickovýchovném procesu; je jednou ze součástí oboru a jednou z možností naplnění pedagogického cíle¹⁰

Jinými slovy na začátku je vždy stanovení cíle. Je-li to inscenace, pak tomu musí být podřízen celý proces, který směřuje k uměleckému sdělení divákovi – ke komunikaci s ním. A k tomu musí být herci, bez ohledu na jejich profesionalitu, vybaveni i „řemeslně“, herecky.

Pokud ovšem směřujeme k jevištnímu tvaru s dětmi, musí být při procesu brán zřetel nejen na výsledek, ale zejména na vyzrállost a dovednosti dětí. Od nich se odvíjí volba metod k prozkoumání příběhu či tématu i volba divadelních prostředků. Proces je zde nadřazen produktu. Dokonce natolik, že lze od veřejné produkce upustit nebo ji pojmout jako studijní náhled do procesu, je-li to v zájmu dětí.

¹⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. 2017, s. 50

Ovšem k jevištnímu tvaru lze dojít i neplánovaně. Během procesu zkoumání a rozehrávání tématu či motivů námětu, který děti právě zajímá, nebo se mu věnují v rámci učebního předmětu. Zpravidla je v takovém případě potřeba „dotvarovat“ nasbíraný materiál v podobě různých etud a improvizací do tvaru, kterým bude možno sdělit myšlenku či téma. V určité fázi je tedy potřeba vytvořit dramaturgicko-režijní koncepci.

Ať už je cesta s dětmi k hraní pro diváky plánovaná od počátku nebo k ní v průběhu procesu dospějeme, musí za každých okolností respektovat danosti a možnosti dítěte tvořit. V žádném případě by neměla inscenace s dětmi vzejít ze striktních představ vedoucího nebo učitelky, do kterých pak děti jen mechanicky „nainstaluje“. Proces divadla hraného dětmi má svá specifika, která vychází z principů autorského divadla. Od klasického profesionálního divadla, kde zkoušení začíná výběrem divadelní hry, rozdělením rolí a první čtenou zkouškou pod vedením režiséra, se tento proces liší zejména tím, že výsledek v mnohem větší míře vychází ze skupiny a je jejím společným dílem. A to od výběru tématu nebo námětu k dramatizaci, přes využití improvizace jako metody ke zkoumání předlohy nebo k hledání jevištních a hereckých prostředků (rozehrávání situací, improvizace postav, prostředí, improvizace s předmětem, rekvizitou, zvukem atd.), až k nezastupitelné práci s metaforou, která učí děti chápat významy, znaky, souvislosti, principy a prostředky divadelního jazyka. A nezanedbatelný není ani fakt, že premiérou proces nekončí, je potřeba na inscenaci neustále pracovat.

Vzhledem k vývojové zralosti se jako vhodný věk, ve kterém lze děti vystavovat veřejnému vystoupení, uvádí obvykle mezi 8.-10. rokem.

FORMY DRV

Ve vztahu procesu a produktu hraje důležitou roli též forma dramatické výchovy a z ní plynoucí cíle.

Dramatická výchova jako zájmová činnost, ať už v základních uměleckých školách nebo v kroužcích a souborech, zpravidla směřuje k jevištní produkci. To je také nejčastější důvod zájmu dětí o takový kroužek a jejich účast je zde dobrovolná.

Školní předmět dramatická výchova může být na různých školách i do jisté míry různě pojata. Může být povinná, nepovinná, v případě odborných škol, jako jsou například střední pedagogické školy, si ji mohou studenti zvolit navíc i v rámci povinně volitelných předmětů. Obvykle je cílem předmětu osobnostní rozvoj žáka. Ten však může probíhat i prostřednictvím jevištní tvorby, tudíž se spojuje i s rozvojem divadelních dovedností. Záleží na odborné vybavenosti každého učitele. V případě pedagogických škol je cílem seznámit studenty

s oborem v celé jeho šíři, neboť jeho metody a principy musí ve svém budoucím povolání umět využít.

Dramatické metody ve výuce pak lze uplatnit napříč vyučovacími předměty. DRV zde žákům nabízí nové úhly pohledu i prožitek, na který se lépe váže pochopení a orientace v problematice daného předmětu. Cílem je prozkoumání a rozkrývání témat prostřednictvím vhodně zvolených metod, tato práce není určena divákům.

Dramatickou výchovu lze dále využít v různých podobách i v sociální práci, ve speciální pedagogice.

A nadále – i z hlediska formy DRV – platí výše vymezený vztah procesu a produktu. Je potřeba mít stále na paměti potřeby dětí.

2.1. Dramatická výchova v kontextu estetických činností

Dramatická výchova jako sociálně-umělecké učení směřuje k osobnostnímu rozvoji zejména prostřednictvím divadelních a dramatických postupů a principů, na kterých stojí její základy. Využívá ale též umění hudební – často ve spojení s pohybem, výtvarné a snad neodmyslitelnou součástí je umění slovesné – literatura. Právě svět umění představuje pro mnoho lidí ten nejlepší a nejbezpečnější prostor pro sebevyjádření a cestu k pozitivnímu sebepojetí prostřednictvím tvorby.

V dramatické výchově je propojení s ostatními druhy umění velmi užitečné. Záběr osobnostního rozvoje jednotlivce je tak mnohem širší, a zároveň nabídka vícero oborů – nejen umění – dává možnost vyniknout každému. Obzvláště budeme-li uvažovat v kontextu dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu, nebo v předškolním vzdělávání.

Obecně lze říci, že v procesu výuky klade DRV důraz na práci se slovem jen velmi pozvolna, což bývá pro mnohé začátečníky překvapivé. Začíná se obvykle od těla, tedy pohybem. Nejedná se však o formální tanec s přesně danými kroky. Cílem je fyzický rozvoj každé osobnosti v její přirozenosti a na její vlastní úrovni. Aby každý člověk, bez ohledu na talent, v sobě posiloval – slovy Briana Wayne – „ducha tance“, čímž Way označuje vnímání a využití tempa, rytmu a dalších nejen hudebních prostředků, k rozvoji těla skrze improvizovaný pohyb.¹¹ Využívání hudby a různých zvuků je samozřejmostí – obzvláště v případě předškolních dětí, pro které to představuje emocionální zážitek. Třeba z bubnování výrazného rytmu nebo později chápání nálady, kterou lze hudbou vytvářet. Nebo

¹¹ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2014, s. 74

jednoduchého příběhu, který si mohou prostřednictvím změn různých motivů v hudbě představovat.

Podle Šimanovského má rozvoj muzikálnosti dítěte velký vliv na jeho celoživotní schopnost vnitřně harmonizovat sebe i vztahy k druhým.¹²

Když se zaměříme na hudbu jako samostatný obor, pak můžeme, podle Hlavsy, nejčastěji využívané hudebně tvůrčí činnosti shrnout takto:

- aktivnější hlubší vnímání hudby, princip dotváření;
- různé stupně interpretace hudby;
- experimentace s hudebně výrazovými prostředky – metrum, rytmus, tempo, melodie, barva;
- dokončení krátké a jednoduché nedokončené skladby, nebo naopak tvorba začátku či přede hry;
- imitace jiných zvuků-příroda, stroje;
- napodobení modelů – opakování hud. úryvku, echo- s obměnou;
- zhudebnění mimohudebního podnětu-vizuálního, pohybového, slovního, děje, zážitků, snů;
- vytvoření určitého hudebního žánru – písně, malé opery, koncertu;¹³

V plném rozsahu se v DRV na uvedené činnosti zaměřovat nelze a ani to není cílem. Míra jejich využívání záleží na každém pedagogovi. Hudebně fundovanější vedoucí dramatického kroužku nebo učitelka v mateřské škole bude jistě využívat prvky hudebních činností více. To ostatně platí o všech druzích umění. Každý pedagog se cítí jistý v něčem jiném a u každého lze vyzorovat jiný způsob, kterým dramatickou výchovu uchopuje. Někdo směřuje více k hudbě, někdo více k výtvarné výchově, někdo staví zejména na práci se slovem. Nutno zmínit, že na škále intenzity využívání metod jiného umění v DRV, můžeme dospět k vzájemné rovnováze dramatického a např. hudebního umění nebo se dostat až na pomyslnou druhou stranu, kdy využívání dramatických metod je už v menšině. Dalo by se zjednodušeně říct, že dramatické metody pak slouží výuce hudební či výtvarné výchovy.

To, že dramatika pracuje s prvky jiných oborů, vyplývá z jejího obsahu. Do jaké míry nebo jak mohou být obsaženy v konkrétních činnostech, napovídají různé způsoby třídění metod a tvorby zásobníků her.

Třídění podle Josefa Valenty nabízí uvědomění si hlavního principu dramatických činností, který proniká všemi metodami. Ale také tento systém třídění naznačuje širší využitelných metod, resp. jejich kategorií, které odkazují právě na jednotlivá umění. Valenta

¹² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a TICHÁ, Alena. *Lidové písničky a hry s nimi*. 2007, s. 11

¹³ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 118

vyčleňuje samostatnou kategorii pro všezastřešující hru v roli, jednání v situaci, které vyžaduje celého člověka – tzv. **Metodu úplné hry** (celek A). Další dvě kategorie, bez kterých se DRV neobejde, jsou metody **pantomimicko-pohybové**, a metody **verbálně-zvukové** (celek B). Poslední dvě kategorie jsou na konci, neboť z hlediska samotné podstaty DRV, jsou postradatelné – i bez nich lze hrát role, modelovat situace. Jsou to metody **graficko-písenné** a metody **materiálově-věcné** (celek C). Budeme-li uvažovat v kontextu estetických výchov, pak při práci s metodami z celku B půjde pravděpodobně dobře využít hudební umění. V případě celku C zase slovesné a výtvarné umění.

Nesmíme však zapomínat na stálou přítomnost dramatických principů. V kategorii verbálně-zvukových metod tak Valenta zdůrazňuje důležitost vazby hudebních prostředků na dramatickou situaci. Tedy, že nejde o samoúčelné rozvíjení zpěvu či hry na hudební nástroj, ale vždy tato činnost podporuje zdivadelnění situace, výraz, charakterizaci postavy, dokreslení prostředí apod. To znamená, že děti využívají hudbu tvůrčím způsobem, vytváří zcela vlastní hudební vyjadřovací prostředky v závislosti na postavě či situaci, kterou se rozhodly charakterizovat. Hudbu hotovou pak lze využít spíše jako pomocníka zejména k naladění atmosféry nebo pro inspiraci k pohybu, k akci apod.

Metody graficko-písenné a materiálově-věcné slouží dle Valenty jen jako podpůrné, ale jen těžko bychom si tvořivou dramatickou činnost představili bez nich. Nemluvě o celkovém osobnostním rozvoji. Bez využití literatury a dokumentů jako zdroje, s kterými lze dále pracovat. Bez psaní jako tvůrčí činnosti, kdy v procesu vznikají dopisy, deníky, životopisy, různé záznamy nebo dokonce básně, pohádky, povídky, scénáře apod. Také bez výtvarného tvoření obrazů, obrázků, ilustrací, plakátů. Ale třeba – a zde už se pohybujeme v materiálově-věcných metodách – i kostýmů a různých prostorových objektů. Velký tvůrčí potenciál v této kategorii nabízí také práce s rekvizitou, modelování z různých materiálů, a využívání – ve školce nepostradatelné – loutky a masky.¹⁴

Pohledem do výtvarného umění jako oboru, který dává prostor pro vizuální obrazné vyjádření, zjistíme, že výtvarné tvořivé činnosti se zaměřují na práci:

- *„se světlem,*
- *s tvarem – body, linie, obrysy křivky, plochy, prostor,*
- *s proporcemi,*
- *s barvami,*
- *s pohybem – jeho směr, rychlost, rovnoměrnost,*
- *s hmotou – materiál, plasticita,*
- *s kompozicí celku – uspořádání, rytmus, členitost, kontrast, dominanta*

¹⁴ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008, s. 122

- s celkovým obsahem a formou artefaktu
- s mírou přetvořenosti předmětů a prostředí – ve srovnání s realitou¹⁵

Nemusí se však omezovat pouze na zrakové vnímání. I výtvarné umění bývá spojeno s prožitkem. Stejně jako hudba a jako dramatická hra. „*Výtvarný experiment i dramatická hra staví na prožitku, při němž získávají frekventanti také informace o světě. Jde o proces doprovázený zážitkem, reflexí a výsledný produkt je spojnicí pro obě výchovy.*“¹⁶

Výtvarná dramatika je již zažitým pojmem. Jde o propojení oborů, které mají společné cíle jako je rozvoj osobnosti, tvořivosti, vnímání ostatních, estetického i smyslového vnímání, pracuje s představivostí a obrazotvorností.

2.2. Dramatická výchova a rozvoj tvůrčí osobnosti

Jak bylo zmíněno v úvodní kapitole, každá osobnost disponuje jedinečným komplexem tvůrčího potenciálu – dovednostmi, vlastnostmi, kterých rozvojem přispíváme k schopnosti jedince tvůrčím způsobem přistupovat k problémům a aktivně je řešit.

Hlavsa specifikuje komplexní vlastnosti, které dle jeho předpokladu mají pro tvůrčí činnost zásadní význam. Ačkoliv nejsou jediné a jsou součástí systému složek, které tvoří osobnost jako celek, lze s tímto předpokladem souhlasit i na poli dramatické výchovy. Představují totiž právě ty dispozice, které dávají jedinci možnost tvorby v oboru, a zároveň dramatická výchova poskytuje ve svých metodách velký prostor pro jejich rozvoj.

Reflektivita – „tvůrčí prožívání“, snaha pochopit svět, nepodléhá stereotypům.

Variabilita – „proměnlivost, pružnost osobnosti“ – schopnost přizpůsobovat se situaci, pracovat s celou šíří své osobnosti i překonávat stereotypní myšlení.

Autonomie – nezávislost, schopnost odolat vnějším tlakům a vytvářet vlastní postoje, zároveň je nevnucovat ostatním;

Autoregulace – vědomé řízení vlastního jednání, sociálního chování; potřeba vytyčení cíle a schopnost dojít k němu vědomým rozvojem své osobnosti, umění pracovat s vlastní energií;

Dynamogenie – schopnost být činorodý, aktivizovat a motivovat se k výkonům;

¹⁵ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 89

¹⁶ BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. 2015, s. 7

Predilekce – zaujetí, intenzivní a pozitivní vztah až oddanost tvorbě, potřeba sebeexprese;

Imediativita – „bezprostřednost, nespoutanost“;

Asertivita – schopnost sebevědomě, ale s respektem k druhým prosadit a realizovat své myšlenky, nápady; ¹⁷

Důležitým zdrojem rozvoje člověka je podle Hlavsy prožitek. Ten spojený s emocemi a pocity nalezneme v mnoha sférách života a mimo jiné i v umění. Častým prostředkem tvořivého jednání lidí jsou proto i estetické činnosti.

Dramatické tvořivé činnosti pracují s fiktivní dramatickou situací. S ohledem na to, že rozvoj člověka probíhá zejména prostřednictvím situací, ve kterých se během života ocitá a je nucen je řešit, představuje dramatická výchova klíčovou roli pro rozvoj tvořivosti člověka. Přípravuje ho na reálné situace, posiluje jeho sebevědomí, odstraňuje zábrany, nabízí možnost hledání nových řešení atd.

Jisté podněty k tvořivosti lze nacházet už sledováním děje a postavy v něm jednající. Hlavsa uvádí podobnost stavby klasického dramatu se schématem průběhu etap tvůrčího procesu. „*Sled scén se shoduje s expozicí problému, hledáním východisek řešení, reakcemi na náhodné činitele, překážky, dochází k zauzlení i rozuzlení, návrhům i protinávrhům, náhlým rozřešením i postupnému vyjasňování, váhání, hledání rozhodnutí, nakonec se dokončí, vypracují i detaily, zkorigují chyby, dojde k ukončení celého procesu. Divák si tedy sledováním těchto součástí dramatické stavby vytváří postupové schéma tvůrčího procesu, jeho nutné, někdy třeba i nepříjemné složky, učí se hledat možnosti řešení.*“¹⁸

Podstatným je také ztotožnění se s postavou a sledování jejího jednání v průběhu děje a v závislosti na tom pak vytváření postoje i jeho proměny k ní. Spolu s katarzí, která po zhlédnutí příběhu divákovi poskytuje uvolnění a nové možnosti nahlížení na svět, představuje celý proces možnost probuzení kreativity, třeba i nevědomé.¹⁹

Další důležitou rovinou, kterou se Hlavsa v souvislosti se sledováním dramatu zabývá, je forma sdělení. Tedy když divák musí k propojování obsahových souvislostí pracovat i s informacemi, které mu sděluje forma, jakou je příběh předáván, on pak musí dotvářet celkový obraz svou představivostí, fantazií. Jako příklad uvádí rozhlasovou nebo

¹⁷ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 78

¹⁸ Tamtéž, s. 120

¹⁹ Tamtéž

pantomimickou hru, kdy divák postrádá celou chybějící složku – obrazovou, resp. zvukovou. Princip dotváření chybějícího je klíčovým i v metodách DRV směřujících k dovednosti správné interpretace uměleckého díla nebo mezilidské komunikace – na základě viděného nebo slyšeného rozpoznat smysl, učit se porozumět verbálnímu a neverbálnímu sdělení.

Podstatou rozvoje osobnosti a tvořivosti dramatickými činnostmi je však jejich aktivní vykonávání. Tvorba a řešení situace v kontaktu s jiným člověkem tady a teď.

Sociální tvořivost vede k rozvoji schopnosti chovat se v sociálním kontaktu co možná nejefektivněji, nápaditě. Ovlivňuje jednak jednotlivce – účastníka situací, který na základě sociálních zkušeností vědomě formuje svou „image“. A na straně druhé dochází k vlivu na skupinu či skupiny lidí. V tomto případě lze ještě rozlišit tvořivost v obvykle malých skupinách v oblasti interakce běžného každodenního kontaktu a tvořivost v rámci širších společenství, kdy jednotlivci nebo i celé skupiny (hnutí) ovlivňují život skupin, národů nebo i celého světa.²⁰

Podle Hlavsy můžeme uplatňovat sociální tvořivost v oblastech:

- utváření mezilidských vztahů
- tvorba skupiny
- tvořivost ve společnosti a pro společnost²¹

Dramatická výchova se zaměřuje především na první dvě oblasti, přičemž logicky přispívá i k tvořivosti v kontextu celé společnosti a pro ni.

Základem pro formování skupiny je empatický a vnímavý jedinec. Výborným příkladem jsou aktivity fungující na principu zrcadla, tedy kopírování pohybu partnera, kdy hráči uplatňují a rozvíjí schopnost vcítit se a předvídat partnerovo směřování. V nejdokonalejší souhře je obtížné poznat, kdo vede a kdo je veden. Postupným zvyšováním počtu zúčastněných a také modifikacemi hry a využíváním dalších na podobném principu se přes dvojice dostáváme ke skupinovému vnímání – společný výskok v kruhu nebo naopak jediný krok do kruhu bez předešlé dohody o pořadí a další ještě náročnější aktivity organizované v řadě, kdy na sebe hráči nemohou vidět a přesto jsou schopni reagovat současně. V podobném principu lze využít například cvičení rytmická, smyslová, komunikační a další.

²⁰ VALENTA, Josef. *Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova* [online]. 2010

²¹ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 166

Tvořivost v oblasti mezilidských vztahů pak rozvíjí především jednání v dramatických situacích. Využívá k tomu zpočátku jednoduché etudy, posléze složitější formy improvizace. Ovšem nejen metodami, ale i tématy, na které DRV nahlíží z různých úhlů a dává možnost řešit vzniklé situace, nabízí hráčům celou škálu sociálních vztahů, v jejich složitosti a návaznosti na společnost a svět. Taková zkušenost formuje samozřejmě i myšlení hráčů, jejich schopnost posuzovat věci v jejich komplexnosti.

Improvizace a interpretace jsou dvě základní metody dramatické výchovy. Interpretace díla, jak bylo naznačeno výše, vede ke zkoumání správného výkladu a následně k volbě vhodných divadelních a hereckých či výrazových prostředků (přednes). A ačkoliv může být do značné míry interpretace jednoho člověka rozdílná od interpretace jiného člověka, nemůže ani jedna být v rozporu s významem a smyslem díla, byť se jejich předvedení budou navzájem lišit.

Improvizace – tedy nepřipravené jednání tady a teď, jednání spatra – naopak nabízí široké pole možností, má mnoho řešení, pracuje s chybou, vede hráče ke schopnosti ji využít, kdy se řídí vlastním prožitkem a vnímáním situace. Není limitován autorem, textem, předlohou, naopak vyvíjející se situace ho nutí hledat bez přípravy stále nová, originální řešení. A to vše bez rizika reálných následků.

K svobodnému improvizování je potřebné co nejlépe chápat své vnitřní pochody, snažit se být v **psychosomatické jednotě**, kdy tělo reaguje v souladu s vnitřním světem. Vnější projev je řízen, resp. předchází mu naše představa jednání, pocit, emoce. Zjednodušeně řečeno jednání v situacích vychází zevnitř člověka. Představa a motivace dodávají pravdivost vnější formě. Nejde tedy o předvedení stereotypních nebo naučených gest, grimas nebo vět v předepsané intonaci. Proto je důležité vést hráče v situacích pouze motivací „co“ dělat, ne „jak“ to udělat. Jedině pak je hráč nucen využívat potřebné tvůrčí vlastnosti jako je například reflektivita nebo variabilita.

U improvizace je potřeba zmínit, že je nejen metodou, ale zároveň principem práce. Jednání bez možnosti delší přípravy vyžaduje od hráčů většina aktivit dramatické výchovy. A to klade velké nároky a zároveň rozvíjí právě ty vlastnosti, které člověku umožňují pružně reagovat, být činorodý, bezprostřední, nepodléhat stereotypům, motivovat se k tvorbě. Může to ale mít i svá úskalí, například v případě přílišné sebeexprese jedince, který má sklony k povrchnímu předvádění se. V takovém případě lze stěží hovořit o tvořivosti.

Nezastupitelné místo mají aktivity s prvkem improvizace za účelem hledání nových nápadů, a to obzvláště v počátečních etapách práce. Zbavují děti stereotypního myšlení, resp. už zautomatizovaných představ a vedou je k hledání originality. Zpočátku je těžké být třeba

jen odlišný od ostatních – všichni pedagogové nejen mateřských škol znají obvyklé situace vzájemného kopírování nápadů při hrách. Už hledání různých způsobů zat'ukání vlka na kůzlátka v dramatické hře může být pro předškolní děti velkou zkouškou improvizace a kreativity. Nemluvě o náročnějších aktivitách, vyžadujících řešení skutečně originální – osobitá. Nebo hledání různých variant řešení, což už vyžaduje značnou míru pružnosti.

Každá činnost, neméně ty dramatické, vyžaduje plné **soustředění**. Jedině koncentrování jsme schopni vnímat sebe a pracovat celou svou osobností, ale vnímat zároveň i okolí. S ohledem na to je práce v dramatické výchově organizována tak, aby na začátku lekcí a bloků následovalo po rozehrání a uvolnění zase zklidnění, koncentrace. Po celou lekci je také třeba dbát na plynulé vzájemné propojení činností, a zároveň na střídání aktivit s různou mírou, ale i typem soustředění. Bez koncentrace nelze dobře vykonávat žádnou činnost, aktivity pohybové – statické či dynamické, aktivity partnerského vnímání, smyslové hry a cvičení, improvizací techniky, aktivity vyžadující představivost, jazykové dovednosti atd.

Nezanedbatelnou je v tomto směru také dovednost rychlého přechodu mezi fyzickým uvolněním a aktivizací, obzvláště u malých dětí. Nejčastěji se k tomu využívají motivace představou těla jako věci, podléhající změnám např. tající a znovu zmrzlý sněhulák, uvolněná a znovu oživená loutka, nafouknutý a vypuštěný balónek apod.

Bezpodmínečnou, nejen pro tvorbu dramatickou, je **imaginace**. Vnímání jednoduché situace a představy jednání, tedy jejího řešení, je člověk schopen už od batolecího věku. A právě z důvodů její role v procesu tvořivého řešení problémů je představivost pro člověka nezbytnou schopností.

V dramatické situaci vede k pravdivému fyzickému i slovnímu jednání. Jako téměř kouzelná motivace zde fungují slova „jako“, „kdyby“. Obzvláště pro předškolní děti představují přirozený způsob vstupu do dramatické hry. Představa vnějších okolností odvádí pozornost od vlastního sebepozorování, což umožňuje člověku jednat v situacích svobodněji. Schopnost vidění situací, postav a prostředí popisovaných v příbězích, umocňuje zaujetí přednášeče a zároveň jeho schopnost zprostředkovat svou představu posluchačům. Což platí i u divadelní a herecké práce.

Prostřednictvím dramatického jednání, ale i prostřednictvím různých cvičení s využitím představivosti lze v DRV rozvíjet prostorové cítění, provádět bez ostychu fyzická nebo hlasová cvičení (zejména cestou odosobnění – představou, že jsem něčím jiným), také se

prohlubuje schopnost smyslového vnímání (např. při vyřazení některého ze smyslů), vnímání partnerského (vysílání a přijímání signálů verbální či neverbální komunikace) atd.

Velmi cennou v procesu tvořivého myšlení je **metafora, metaforické vyjadřování**. To se v mnoha aktivitách DRV uplatňuje jednak v rovině jazykové (u starších dětí i při jejich vlastní literární tvorbě a při práci s uměleckým textem), ale také například v práci se zástupným předmětem. Hráči zde rozvíjí svou schopnost analogie – dřevěná tyč může být na základě podobnosti použita jako tužka, dalekohled, pádlo, puška atd. Děti často tento princip přirozeně využívají i ve své hře. Není pro ně problém přijmout loutkové divadlo s předmětnými loutkami. A stejně tak lze rozvíjet i jejich tvořivost při hraní s nimi.

Dramatickými činnostmi rozvíjíme také schopnosti transformace a elaborace.

Transformace – v obecném významu přetvoření formy nebo přestrukturování obsahu – lze uplatnit například v cvičeních s imaginární rekvizitou (hráči si ji podávají a ona se postupně jejich zacházením s ní proměňuje) nebo tvorbou etud s využitím zadaných slov (slova slouží jako motivy obsahu) nebo s využitím předmětů (stejný princip) apod.

Elaborace – smysl pro detail, preciznost se rozvíjí opakováním některých aktivit za účelem dotažení, podrobného propracování, zdokonalení. Obzvláště se uplatňuje při práci na divadelním tvaru, kdy se opakovaně rozehrávají a pilují jednotlivé části. To bývá pro děti velmi náročná fáze tvorby, neboť vyžaduje soustředění a vytrvalost. Zde se obvykle projeví míra zapálení pro tvorbu a schopnost autoregulace.

Rovněž v uměleckém přednesu je potřeba opakováním zlepšovat výslednou podobu interpretovaného díla do nejmenších detailů. Dá se říct, že vše, co směřuje k interpretaci, k předvedení divákům, musí být přesné, aby to působilo dle našich záměrů, aby to bylo sdělné a pro diváka čitelné.

II. DRAMATICKÉ TVOŘIVÉ ČINNOSTI V MŠ

3. Osobnost předškolního dítěte

Předškolní věk, tedy 3-6 (7) let, bývá charakterizován jako období velmi dynamické. Dítě poznává svět, upevňuje svou pozici v něm, připravuje se na život ve společnosti, vše, co má vrozené se spojuje s výchovou a učením. S pomocí představitivosti zpracovává informace, přičemž představy přizpůsobuje svým možnostem poznání, myšlení je intuitivní, není regulováno logikou.

Během celého období se postupně prohlubuje porozumění lidské mysli – dítě začíná chápat svoje vlastní psychické projevy, v popředí je jeho osobnost, ale také začíná chápat, že jiní lidé mohou mít pocity a názory odlišné. Vymezování své pozice dítě dosahuje též vytvářením a zvládnutím nových a nových věcí. K upevnění pozitivního sebepojetí přispívá i vývoj paměti, konkrétně autobiografická paměť, díky které si dítě vybavuje události a situace, ve kterých samo hrálo důležitou roli. Paměť obecně je na velkém vzestupu, i ta epizodická, která napomáhá zpracování jednoduchých událostí či děje do kratičkého příběhu.²² To má návaznost na řečové a komunikační dovednosti a samozřejmě na chápání příběhu, který představuje jeden z nejdůležitějších prostředků působení na rozvoj dítěte, jeho vnímání druhých.

Pro socializaci dítěte, pro formování jeho prosociálního chování je předškolní věk klíčovou etapou. Dítě se učí přizpůsobovat se druhým, ale i prosazovat se, a to zejména prostřednictvím společné hry.

Susanna Millarová hovoří o tzv. **sociální hře**, v níž dochází ke kontaktu s druhým – lze tedy za jistou formu této hry považovat už počáteční kontakt matky s novorozencem. S růstem dítěte pak hovoříme o hře samostatné, paralelní a kolem třetího roku počíná kooperativní hra, kdy začínají být děti schopné i společně řešit úkol zadaný v rámci hry. Jako o důsledku společné hry Millarová hovoří o soupeření, hádání se o hračky, o snaze prosadit se v pozitivním i negativním smyslu. Ale též o schopnosti dětí postupně se naučit, že hádat se je nevýhodné a že více si hry užijeme, když přistoupíme na určitou formu kompromisu – např. střídání se ve hře.

Imitační hrou označuje pak hraní rolí, událostí. Ta má rovněž sociální charakter, dítě si hrou uchovává a zpracovává i své zážitky. V širším pohledu jde o hru, kdy dítě napodobuje to, co vidí, může zde docházet k nácvičce dílčích činností, které ale musí být takzvaně z jeho

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2012, s. 202

repertoáru nebo si ty viděné činnosti po svém zpracovává.²³ Jde o hru, ve které „...jsou opakovány a nacvičovány činnosti jiných lidí a spíše ty události, jichž jsme svědky nebo o nichž jsme slyšeli, než ty, jež jsme prožili.“²⁴ Jde tedy o vhodnou cestu k práci s příběhem, s pohádkou. A také s metodami dramatické výchovy, jež jsou na hraní rolí, na jednání a přijetí fikce založeny.

S těmi dobře koresponduje též hra v pojetí Piageta a Inhelderové – **symbolická hra**. Ta vrcholí mezi druhým a šestým rokem, a také přispívá k přizpůsobení světa vlastnímu „já“. V tomto pojetí si dítě hraje prožité situace tak, aby se s nimi vyrovnalo, nachází přijatelné řešení. „Obecně řečeno, symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh (poslušnost a autorita), k rozšíření „já“ atd.“²⁵ Například si dítě znovu přehraje situaci, ve které bylo podřízeno rodičům, ovšem symbolicky poslechne hračka místo dítěte.

V pedagogické literatuře nalezneme pojem **dramatizující hra**, kdy dítě přehrává pohádky, napodobuje známý děj. **Hra námětová**, tedy hra na něco, dítě si procvičuje role, které mu třeba v reálném životě nejsou dovoleny nebo své budoucí sociální role či různá povolání. V této souvislosti zmiňuje Říčan rozdíl mezi batoletem, kterému ke hře na pošťáka stačí mámina kabelka a předškolákem, který už se nespokojí s napodobováním, ke své hře využívá mnohem víc předmětů a dokonce si je i vytváří – např. pro hru na obchod vyrobí peníze.²⁶

Francouzský filozof Roger Caillois tento typ her označuje pojmem „**mimikry**“, tzn. hra ve fiktivním světě, kdy na sebe člověk bere podobu jiného člověka, jinými slovy vstupuje do role a k tomu využívá kostýmy a rekvizity.

Byť má předškolní dítě tento typ her ve velké oblibě a představuje pro něj hlavní činnost, nelze podle Hlavsy, obzvláště zpočátku předškolního období, ještě hovořit o tvořivosti v pravém slova smyslu. Náznak kreativity projevuje dítě v případě, že je schopno kromě prvotního nápadu vymyslet ještě jedno či více řešení nebo je schopno kreativním způsobem uplatnit určité znalosti, tzn. kombinuje a používá je ve vhodných situacích. V tomto věku jde podle Hlavsy spíše o tvořivost náhodnou, období mezi třetím a šestým rokem tak označuje jako *prekreativní stadium*. Za klíčovou zde považuje tzv. **volnou hru**, jejímž jediným smyslem je tvořivost, zábava, vynalézavost. Tu ovšem spatřuje spíše v umění

²³ MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1978, s. 216

²⁴ Tamtéž, s. 216

²⁵ PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 2010, s. 59

²⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2004, s. 127

originálně a tvořivě vyplnit mezery ve vědomostech o světě dospělých, který ve svých hrách děti napodobují. **Napodobivou hru** jako jednu z forem volné hry tak charakterizuje jako *činnost tvořivě napodobivou*.

„...učitelka mateřské školy má důležitou úlohu v tom, jak posilovat v napodobivé hře tvořivé prvky. Obecně je tak možné činit pomocí námětů, které jsou obtížně napodobitelné, ale kde přece jen předpokládáme určitou zkušenost dětí, pomocí variací téže situace s minimem prostředků a nástrojů a zaváděním složitějších sociálních instrukcí. Zkušenosti dospělí vědí, že při tomto rozšíření mezer, neznáma, tedy ztížení hry, musí poskytnout dítěti i fantazijní zdroje. Může to být tematicky shodné vyprávění či pohádka předcházející hře, z nichž může dítě (i bez upozornění) čerpat.²⁷

Soňa Kořátková upozorňuje na důležitý přelom ve vývoji dětské hry, kterým je „vědomé **přijetí** a dodržování **role**“. Dítě přijímá vnější znaky postavy – hlas, intonace, gesta, zvládne používat i rekvizity a kostýmní znaky, které k dané postavě podle něj patří a stejně tak i činnosti, které už je schopno podle svých možností dotvářet. Ve druhé polovině předškolního věku je schopné rozehrát námět do vícera postav, ty vyzkoušené už modifikuje, stejně jako i situace, je schopno vytvářet bohatší děj příběhu, také vydrží hru hrát déle. Za vrcholnou dimenzi námětové hry označuje souhru rolí, tedy souhru dítěte s ostatními, k níž dospělo postupným kognitivním, duševním a sociálním vývojem. Vstupem do role se dítěti nabízí pohled na věc z jiného úhlu a posiluje u něj podle Kořátkové sebekázeň a sebeovládání.

Vyšší úrovní námětové hry by se dala označit hra tvořená ve větší míře fantazií dítěte, kdy už staví na zažitých zkušenostech, které přenáší do fiktivního světa (**fiktivní hra**), realizuje v plné míře své fantazijní představy a to umožňuje hru bez omezení realitou stále rozvíjet. Bez předem připraveného konce vznikají dramatické situace plné napětí a tajemna, které dávají prostor kreativitě, hledání originálního řešení. To hru přibližuje **hře dramatické**.²⁸

S potřebou ztvárnit realitu nebo fikci jejím přehráváním se ke slovu dostává **příběh**, skrze který dítě vnímá a prožívá svět. A prostřednictvím příběhu literárního získává další možnosti konfrontace vlastních zkušeností. Nedílnou součástí předškolákovy života je tak **pohádka**. Pohádkový svět představuje pro dítě jasný a srozumitelný řád s jednoznačnými pravidly – zlo je potrestáno, dobro vítězí. Funguje jako nápodoba reálného světa, který pak

²⁷ HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1986, s. 31-32

²⁸ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005, s. 34

dítě lépe pochopí. Pohádkový příběh poskytuje též možnost ztotožnit se s hrdinou – zpočátku obvykle utlačovaným či nějak znevýhodněným, který však postupně získává, druzí mu pomáhají a dávají najevo své uznání zpravidla pro jeho charakterové kvality – i ten nejslabší má šanci v životě uspět. Pro dítě jsou situace a postavy v pohádkách jasně čitelné, tudíž i dobře uchopitelné pro hru a pro jednání v nich. Jsou dobrým zdrojem pro sociální tvoření, kdy si na nich mohou děti zkoušet různá řešení. Také umožňují uplatnění různých dramatických výchovných metod. Ovšem už samotný poslech pohádky „*má pro dítě podobný citový význam jako hra. Může se při něm hravou formou vyrovnávat se svými strachy a konflikty, které jsou zde promítnuty do bezpečné vzdálenosti ‚bylo-nebylo‘, ‚za sedmi horami‘.*“²⁹

Navíc, na rozdíl od pasivního sledování v televizi, probouzí představivost a ve spojení s herními činnostmi aktivuje celou řadu procesů jako je soustředění na poslech bez obrazové opory, aktivní naslouchání, analýza, přemýšlení, zapamatování, vybavování, převedení abstrakce do konkrétní představy. Televizní nebo filmové zpracování od dětí takovou aktivitu nevyžaduje – vzhledem k atraktivní obrazové realizaci se dítě rychle ztotožní s hrdinou, s jeho akcí, aniž by lépe porozumělo jeho charakteru a vztahům s dalšími postavami, dítě není schopno vnímat příběh jako celek a zpravidla i v jeho hře se pak objevují pouze dílčí – ty nejakčnější – scény z filmu.

*„Dítě si u takových akčních pořadů nestačí otevřít kontext svých zkušeností, neprovede postup: abstrahovat od sdělení k vlastní konkrétní představě, jako tomu bylo při zpracovávání slyšeného příběhu.“*³⁰

3.1. Pedagog v MŠ

Mateřská škola jako instituce zajišťující předškolní vzdělávání je určena pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Organizačně jsou děti rozděleny do tříd jak věkově homogenních, tak heterogenních. Jak je uvedeno v RVP PV, úkolem mateřských škol je doplňovat rodinnou výchovu, měla by být prostředím podnětným a pobyt v ní by pro dítě měl být radostný, plný příjemných zkušeností, které budou dobrým základem do života i dalšího vzdělávání.³¹

Má-li předškolní zařízení splňovat všechny výše zmíněné podmínky, je třeba vytvořit prostředí s atmosférou respektující základní potřeby dítěte. Podle Maslowovy hierarchie lidských potřeb jsou to v první řadě ty, které zabezpečují biologickou a psychologickou

²⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*, 2004, s. 132

³⁰ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005, s. 37

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] 2008.

existenci – *fyzilogické potřeby* (jídlo, spánek, odpočinek, hygiena atd.); *potřeba bezpečí*; *potřeba náležet někam a k někomu, být milován*; *potřeba úcty a sebeúcty* (být ceněn jinými i sám sebou).

Dále pak potřeby směřující k růstu a vývoji – *potřeba seberealizace*, na kterou navazuje *poznávací potřeba* a *estetická potřeba*.

Bez uspokojení potřeb pro existenci nezbytných nelze uspokojit potřeby vývojově vyšší.

Podle výzkumů C. R. Rogerse je dítě schopno rozpoznat, co je z hlediska zdravého vývoje dobré a co špatné. Problém nastává, když je hodnocení samotného dítěte v rozporu s hodnocením druhého člověka – např. když je dospělým negativně hodnoceno dítě místo jeho skutku – dítě potřebuje vědět, že není špatným člověkem, když něco udělalo špatně, potřebuje, aby jeho pozitivní sebevnímání bylo v souladu s vnímáním jeho osoby druhými lidmi a pokud není, může nastat deformace jeho sebehodnocení potažmo jeho vývoje.³²

Nerespektující komunikace je stále ještě jednou ze situací, které děti v mateřských školách zažívají. Zabezpečení fyziologických potřeb dítěte je pedagogy vnímáno jako nesporný základ. Někdy se však z vnímání toho, co je pro dítě dobré, ono samotné vytratí a vznikají nechvalně známé, ponižující situace u jídla, během poledního spánku či při potřebě dojit si kdykoliv na toaletu. Je-li však učitel schopen vnímat dítě ne primárně jako „dítě se základními potřebami“, ale jako rovnocenného partnera, lze se domnívat, že bude schopen přirozeně a bez manipulace a ponižování poskytnout prostor pro naplnění jeho potřeb na všech úrovních. Děti, kterým se takového přístupu dostává a mají tudíž bezpečný prostor k seberealizaci, dospívají ve zdravé a tvořivé osobnosti.

Odbornou kvalifikaci může učitel mateřské školy získat na všech úrovních systému: na střední pedagogické škole, vyšší odborné škole, také studiem vysokoškolského bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách s programem zaměřeným na předškolní pedagogiku. Absolvováním studia však vzdělávání učitele nekončí, celoživotně by měl svou odbornost rozvíjet třeba akreditovanými kurzy a také samostudiem odborné literatury. Vedle odbornosti je důležitá také stránka osobnostní – učitel je vzor, reprezentuje hodnoty morální, etické, měl by být také sociálně vnímavý, zodpovědný, měl by znát sebe sama, být v dobré kondici – zejména po psychické stránce, být vyrovnaný a schopen už zmíněného partnerského přístupu, empatie a porozumění, neskouznout k manipulaci a mocenskému jednání. A v neposlední řadě by učitel měl být schopen sebereflexe.

³² ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 134

Eva Svobodová ve své publikaci uvádí Vašutové strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele a jejich obsah vztahuje k učiteli mateřské školy:

Kompetence předmětové – kvalifikace, dovednosti v oblasti výchov, přírodních věd, jazyka a dalších, schopnost oblasti propojovat, být kreativní, též jednat s dítětem na partnerské úrovni a dokázat ho vlastním zaujetím motivovat

Kompetence didaktické a psychodidaktické – schopnost připravit obsahově kvalitní činnosti s ohledem na zvolený cíl, pracovat s metodickým a didaktickým materiálem, organizační příprava, zajištění pomůcek apod.

Kompetence pedagogické – pracovat koncepčně, profesionálně, umět improvizovat v nepředvídatelných situacích, vytvořit příznivou atmosféru, zařazovat aktivity s vědomím specifik daného věku

Kompetence diagnostické a intervenční – zejména schopnost rozpoznat děti se specifickými poruchami či děti výjimečně talentované, sociálně patologické chování a znát způsoby jeho prevence

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – tvorba emočně příznivého klimatu, podpora socializace dětí, schopnost efektivní komunikace, partnerský přístup k dětem, schopnost vést empatický rozhovor, porozumět prožitku dítěte atd.

Kompetence manažerské a normativní – organizace práce s ohledem na skupinu i jednotlivce, orientace v legislativě, grantové politice apod.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – zásady profesní etiky, další vzdělávání, sebereflexe, též psychohygiena a relaxace jako prevence syndromu vyhoření³³

O něco jednodušeji specifikují Svobodová a Švejdová zásady pro každodenní styk předškolního pedagoga s dítětem na základě učení profesora Matějčka. Někdy i bez podrobného popisu lze už ze základní formulace pochopit jejich podstatu, některé jsou ve vztahu k řízení výuky konkrétnější a celkově podtrhují a zohledňují zranitelnost dítěte.

- „*bezpodmínečné přijetí dítěte*“ (i když chybuje, chyba se dá napravit);
- „*nikdy dítě před ostatními nezesměšňovat a neponižovat*;
- *respektovat potřeby dítěte*;
- *vytvářet jasná a smysluplná pravidla*;
- *vstřícná a efektivní komunikace s dítětem*;
- *vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte*;
- *s aktivitou úzce souvisí i klid*“ (možnost odpočinku);
- „*předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů*;

³³ SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše a kol. *Osobnost předškolního pedagoga*. 2017, s. 28

- *představovat dětem svět jako pozitivní prostor*“ (pozitivní řešení problémů, víra v dobro, naděje);
- *„zapojovat děti do plánování a hodnocení činností;*
- *dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti.*“³⁴

Celkově by bylo možné správný přístup učitele shrnout do tří principů nedirektivního, na osobnost zaměřeného pojetí:

- **akceptace** – pozitivní vnímání dítěte a jeho seberealizace bez předsudků a podmínek;
- **empatie** – vnímat a vcítit se do pocitů dítěte, empaticky reagovat a vytvořit dobré klima
- **autenticita** – chovat se přirozeně, být transparentní – otevřeně a jasně sdělovat své pocity, i negativní, které by dlouhodobým tlumením mohly způsobit napětí.³⁵

Dramatická výchova svým obsahem, metodami, zaměřením na formování osobnosti, ale také tématy určuje i nároky kladené na učitele a jeho postoje, dovednosti a celkový přístup k dítěti i dospělému. V tomto ohledu bychom mohli všechny výše uvedené zásady předškolního pedagoga označit za závazné i pro učitele dramatické výchovy, a to bez ohledu na to, s jakou věkovou skupinou pracuje. Obecně vzato by učitel či vedoucí v dramatické výchově měl mít všechny potřebné kompetence stejně jako jiní pedagogové. Z odborného hlediska by měl být disponován znalostmi a praktickými dovednostmi jak z oblasti dramatické výchovy v celé její šíři, tak i z oblasti divadelního umění a divadelní tvorby, potažmo divadelní tvorby s dětmi. Navíc s ohledem na množství témat, které má dramatická výchova možnost zpracovávat, získává učitel samotnou praxí rozhled i v mnoha dalších oborech. A co je nejdůležitější, psychická náročnost dramatické tvorby vyžaduje od hráčů dobré naladění, otevřenost, musí se cítit bezpečně, svobodně a úkolem učitele je takové podmínky vytvořit. Jeho přístup by tedy měl být osobnější a otevřenější, než v případě učitele teoretických předmětů. Právě osobnostní a sociální rovinou cílů se dramatická výchova přibližuje cílům předškolního vzdělávání, zároveň výrazně přispívá k zformování samotného učitele, jeho stylu a přístupu k dětem jako k partnerovi.

„Učitel dominantní nebo netrpělivý, který nedává členům skupiny dost prostoru k sebevyjádření, neposkytne jim čas na rozmyšlení, na vybavení představ, na dozrání nápadů a dotvoření jejich projevu a raději navrhne vlastní řešení nebo náměty hráčů striktně a pravidelně odmítá a dává najevo, že nejsou dost hodnotné, může mít úspěch u hráčů, kterým

³⁴ SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 2011, s. 29

³⁵ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005, s. 67

*chybí iniciativa a aktivita a raději přijmou, co se jim nabídne. Iniciativní děti odpadnou nebo se stáhnou, anebo – nemají-li tuto možnost – vyrušují.*³⁶

Příklad specifických schopností předškolního pedagoga, plynoucích z oboru dramatické výchovy, uvádí Soňa Koťátková. Základním předpokladem jsou dramatické dovednosti – schopnost výrazového vyjadřování a s tím související dovednost opakovaně vstupovat a vystupovat z role. Další pak směřují k práci s příběhem a strukturováním – umět vybrat dramatický motiv pro hru, náměty pro improvizace, vhodné situace pro vstup do role a jednání v nich, schopnost posunovat příběh k cíli, vytvářet strukturovaná dramata, umět vyjít z dětmi nabídnutých situací a umět střídat přímé zúčastněné a boční vedení.³⁷

Pro zachování tvůrčího charakteru dramatické výchovy by měla akceptace dětské fantazie, důvěra v jeho schopnosti, dostatečná volnost pro tvorbu, ale též schopnost správnými metodami k tvořivosti motivovat, nikoliv děti manipulovat být pro učitele samozřejmostí. To vše se kromě výše zmíněných dovedností odráží například i ve zvládnuté nedirektivní facilitaci.

³⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2004, s. 86

³⁷ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005, s. 75

4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program představuje v systému kurikulárních dokumentů závazný rámec pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Na jeho základě si každá škola vytváří školní vzdělávací program, který je pro vzdělávání na dané škole určující. Mateřské školy vytváří v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) nejen školní, ale také třídní vzdělávací programy pro jednotlivé třídy. V tomto systému má každá škola možnost do značné míry přizpůsobit školní dokumenty vlastním podmínkám a zaměření.

Svémi principy tomu napomáhá i samotný Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, který je formulován s respektem k vývojovým charakteristikám, ale i k individuálním potřebám dětí předškolního věku, směřuje k tvorbě základů klíčových kompetencí, které jsou pro dítě tohoto věku dosažitelné. Dokument má být zárukou srovnatelné vzdělávací úrovně všech mateřských škol, zároveň však je zde velký prostor pro využívání různých forem a metod vzdělávání a pro individuální profilaci jednotlivých škol.³⁸

Struktura celého dokumentu je přehledná. Je formulované jeho základní vymezení, principy, podmínky předškolního vzdělávání, jeho úkoly, cíle, specifika. Prostřednictvím výstupů vyjadřuje *pět* klíčových kompetencí, ke kterým předškolní dítě směřuje. Jádrem pak tvoří kapitola věnovaná vzdělávacím oblastem, ve kterých jsou specifikované dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika (na co si dát pozor). Tímto získává program konkrétnější podobu, díky které lze uchopit celý vzdělávací proces i školní programy jednotlivých škol. Nápomocná je k tomu také kapitola věnovaná zásadám pro jejich zpracování. Prospěšným je i Slovníček použitých výrazů, prostřednictvím kterého je možné se v množství pojmů, často velmi podobných, lépe orientovat.

Systém cílů se na první pohled může zdát složitý a nepřehledný. Půjdeme-li cestou od obecného ke konkrétnímu, jsou v programu specifikovány v obecné úrovni:

- rámcové cíle (záměry):
 - Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
 - Osvojení hodnot, na kterých je založena naše společnost.
 - Získání osobnostních postojů – získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto představují základní směr předškolního vzdělávání a jsou-li naplňovány, dochází k tvorbě základů následujících – pro předškolní vzdělávání specifikovaných:

³⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2018, s. 4

- klíčových kompetencí:
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní
 - kompetence sociální a personální
 - kompetence činnostní a občanské

K naplnění těchto kompetencí směřují také v úrovni oblastní:

- dílčí cíle
- a dílčí výstupy (dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje)
 - biologické
 - psychologické
 - interpersonální
 - sociálně-kulturní
 - environmentální³⁹

Tyto obecné názvy oblastí jsou v kapitole, která je jejich obsahu podrobněji věnována, zpřesněné. Pro jejich formulaci slouží kontext dané oblasti s osobností dítěte, to poskytuje mnohem konkrétnější představu o vzdělávacím obsahu: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Cílové pro vzdělávání člověka jsou klíčové kompetence. V každé etapě vzdělávání jsou vyjádřené v podobě výstupů na úrovni, která je pro dítě na konci tohoto období dosažitelná. Po ukončení předškolního vzdělávání by například mělo dítě v rámci *komunikativní kompetence* být schopné „*vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*“.⁴⁰

V pedagogickém procesu se k těmto klíčovým kompetencím dostáváme průběžně, dílčími (oblastními) výstupy, které jsou oproti kompetencím formulované o něco konkrétněji. V oblasti *Dítě a jeho psychika* (psychologická), v podoblasti *Sebepojetí, city a vůle* tak může být našim cílem očekávaný výstup „*zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)*“⁴¹ Ovšem k uvedenému výstupu komunikativní kompetence můžeme směřovat i očekávaným výstupem

³⁹ Tamtéž, s 9

⁴⁰ Tamtéž, s. 12

⁴¹ Tamtéž, s. 22

„domluvit se slovy i gesty, improvizovat“⁴² z podoblasti *Jazyk a řeč*. Nebo očekávanými výstupy z oblasti *Dítě a společnost*, které se týkají vnímání a hodnocení uměleckého zážitku či zachycení skutečnosti a představ estetickovýchovnými dovednostmi a činnostmi. Jednoduše řečeno cest – tedy dílčích výstupů, kterými lze v průběhu předškolního vzdělávání směřovat k naplnění některé z klíčových kompetencí, může být – a zpravidla je – více. Záleží vždy na zvoleném tématu, vzdělávací nabídce (činnosti a aktivity), na kreativitě učitele či učitelky. K vyváženému a integrovanému plnění klíčových kompetencí dochází také díky snaze pedagogů propojovat témata s různými druhy činností, nabízet dětem každý den alespoň částečně techniky a postupy všech druhů umění. Ačkoliv pro daný den zvolíme konkrétní cíl (očekávaný výstup), kterému podřídíme stěžejní aktivity, na cestě k jeho dosažení to nejsou činnosti jediné. Už jen zvoleným tématem nebo příběhem se můžeme dotknout mnoha dovedností, což ostatně platí i pro samotné metody, při jejichž uplatnění člověk zpravidla využívá celý komplex dovedností a schopností, záleží jen, na kterou z nich se právě zaměříme a tomu podřídíme i použití zvolené aktivity.

Pro pedagoga při každodenní práci s programem je velkou pomocí doplňující dokument *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. V něm jsou jednotlivé oblasti členěné na ještě menší celky – podoblasti. Ty jsou obvykle vytvořeny na základě skupiny očekávaných výstupů rámcového programu, které lze do dané podoblasti soustředit nebo i jejich rozpracováním na více očekávaných výstupů, jsou-li v tom rámcovém pojetí dostatečně široké.

Očekávané výstupy jsou pak rozpracované do tzv. konkretizovaných výstupů, z nichž už prakticky nelze vybočit a jsou velkým pomocníkem při přípravách a přesném zacílení denního plánu.

4.1. RVP PV v kontextu dramatických tvořivých činností

Při pohledu na systém cílů programu je zjevné, že všechny vedou k rozvoji dispozic celého tvůrčího potenciálu dítěte. V předškolním věku jsou formovány sociální dovednosti, hodnotové postoje a samozřejmě fyzické dispozice. I z hlediska psychologického je v tomto věku velký prostor podpořit rozvoj schopností vztahujících se k procesům myšlení, paměti, imaginace, vnímání, pozornosti. V koncepci RVP PV se tohle všechno zohledňuje a směřuje předškolní vzdělávání ke komplexnímu rozvoji dítěte a k integrovanému způsobu výuky. Tato koncepce umožňuje přemýšlet v souvislostech a skladbou činností k tomu vést i děti.

⁴² Tamtéž, s. 18

K dosažení očekávaných výstupů ponechává program širokou škálu možných cest. Naznačuje je vzdělávací nabídkou, tedy činnostmi, které lze v dané oblasti s dětmi dělat. I přes značnou konkrétnost poskytuje dostatečný prostor pro samostatné myšlení a tvořivost pedagoga při plánování, volbě činností a jejich organizace, aby zvoleného výstupu dosáhl, což představuje velkou svobodu, ale také nároky na schopnosti pedagoga. V tomto ohledu by možná mnozí učitelé ocenili lepší ukotvení některých oborů, jako jsou například výchovy, včetně té dramatické. Koncepce RVP PV se nesoustředí na jednotlivé obory, ale využívá jejich metody a techniky tam, kde to je z hlediska očekávaného výstupu a vzdělávací oblasti potřeba. Pro srovnání na rozdíl od programu základního vzdělávání, který je členěn už do jednotlivých vzdělávacích oborů – resp. vyučovacích předmětů, slouží v předškolním vzdělávání výtvarná, hudební i dramatická výchova pro všechny vzdělávací oblasti jako určitý zásobník, resp. jsou prostředkem k dosažení kompetencí. Jejich principy, postupy, metody, techniky najdeme rozptýlené ve všech oblastech, kde mají nějaké opodstatnění a je jen na pedagogovi, aby dokázal vyhodnotit správnost jejich volby pro splnění zvoleného cíle a uchopení tématu. A opět se dostáváme k integrovanému charakteru dokumentu, kdy k dosažení jednoho výstupu dané kompetence můžeme dojít různými způsoby, třeba i s využitím různých témat a do značné míry i oborů, které se vzájemně prolínají a doplňují.

Dramatická výchova představuje svým širokým záběrem rozvoje osobnosti jednu z nejvhodnějších možností, jak uchopit integrované vzdělávání. Z tohoto pohledu by si zasloužila lepší vytěžení, než kterého se jí v programu dostává. V nabídkách činností nebo v očekávaných výstupech ji nalezneme zejména v oblasti **Dítě a jeho psychika**, kde zcela logicky souvisí s rozvojem řeči a komunikace, také ale s představivostí, rozvojem tvořivosti a s rozvojem sebepojetí.

V oblasti **Dítě a ten druhý** mohou sloužit dramatické metody k tvorbě pozitivních vztahů mezi dětmi, směřují k prosociálnímu chování, a ačkoliv jich zde přímo uvedených zas tolik není, většina specifikovaných výstupů a činností směřuje ke strategiím a základním principům drv, nejvíce snad jednání v dramatických situacích.

Výrazné zastoupení má dramatická výchova v oblasti **Dítě a společnost**, tedy sociálně-kulturní, kde už jde o poznání společnosti jako celku, všech jejích hodnot, včetně těch kulturních. Cílem je umožnit dítěti zvládnout potřebné dovednosti, aby se mohlo začlenit a spoluvytvářet sociální a společenské prostředí. Je zde už větší důraz na *divadelní umění*, jeho vnímání a vedení dítěte k vkusu a k základům kulturního rozhledu. V nabídce jsou ale zastoupeny i *tvůrčí dramatické činnosti*.

Doplňující dokument **Konkretizované očekávané výstupy**, který operuje s přesně vymezenými výstupy, vede už ve větší míře ke konkrétním metodám, a také nabízí i nepřímo vymezený prostor, který může kreativní učitel prostřednictvím dramatických aktivit snadno uchopit.

V celém dokumentu tak najdeme prostor pro:

- verbální metody – nejčastěji vyprávění;
- pohybové činnosti – cvičení prostorové orientace, pantomima, improvizovaný pohyb na hudbu, neverbální jednání (mimika, gesta, řeč těla);
- improvizaci – volný způsob vyjadřování fantazie – pohyb, jednání v situacích – etudy, vyprávění;
- řešení problémů – samostatně se rozhodnout, vymýšlet nová řešení (co by se stalo, kdyby) a verbalizovat je (prostor k vstupu do rolí);
- tvořivé zpracování příběhu – dokončování pohádky, nové varianty – lze vyprávět i hrát v roli;
- hry a cvičení na smyslové vnímání;
- literární tvorbu – zaměřeno na rýmování;
- dovednosti sociálního charakteru, které se dají rozvíjet hrou v roli, řešením modelových situací, není však většinou explicitně doporučena;
- aktivity organizované v týmech, dvojicích atd. (kooperace a prosociální chování);
- receptivní činnosti – poslech, sledování děje.

Cenným vodítkem při práci s rámcovým programem jsou také rizika uvedená v každé podoblasti, která mohou negativně ovlivnit výsledky vzdělávání a kterých by se tedy pedagog měl vyvarovat. Zde je však zodpovědnost na každém učiteli, přičemž nezbytnou a základní podmínkou je jeho odborná vybavenost, RVP PV vymezuje pouze společný rámec předškolního vzdělávání. Uvedením některých rizik připomíná stále přítomné hranice, které by pedagog neměl překročit, aby vzdělávání bylo efektivní. Měl by být schopen svou práci reflektovat, zda – například v rámci psychologické oblasti, v části zaměřené na poznávací schopnosti, představivost, fantazii a myšlenkové operace nepřevládá v jeho záměrech pamětní učení, mechanická reprodukce a naopak nechybí prostor pro rozvoj fantazie,⁴³ jak na to program upozorňuje.

Na stranu druhou samotný program svou nepřesnou dramatickovýchovnou terminologií přispívá k značnému zjednodušení, mylnému výkladu a v důsledku toho popření základních principů dramatické výchovy. Jak jsme již řekli, pedagog musí být odborně vybaven, musí dobře znát metody a umět je i vhodně použít. Nabídne-li dítěti například možnost „přednesu, recitace“, pak musí také vědět, jaké jsou možnosti dítěte v tomto věku a

⁴³ Tamtéž, s. 19

že mu celý proces musí být podřízen. Měl by vědět, že přednes nespočívá v tom, že se dítě naučí básničku mechanickým opakováním po učiteli, neboť v takovém případě fixuje nejen text samotný, ale hlavně způsob učitelova přednesu. A v tu chvíli lze mluvit o rozvoji paměti, což je sice jeden z kognitivních procesů, který přispívá k rozvoji tvůrčích dispozic, ale možnosti přednesu jsou mnohem širší zejména na poli imaginativních procesů, fantazie a v závislosti na způsobu rozkrývání uměleckého textu může vést k mnohem komplexnějšímu rozvoji dítěte. Nehledě na to, jak kontraproduktivní je vedení dětí k opakování textu po učiteli s ohledem na jejich možné schopnosti směřující k dramatickým dovednostem, které se tímto zcela potlačí. Proto je zde namíste použitou terminologii – „přednes, recitace“ – rozporovat.

V předškolním vzdělávání má práce s poezií důležité místo, ovšem je zacílená především na použití folklorní poezie, říkadel a krátkých básniček, které svým rytmem dávají dítěti řád, překonají rušivé vjemy a ověří senzomotoriku dítěte. Proto se spojují s jednoduchým, ilustrativním pohybem a jasný, srozumitelný a hlavně přirozený projev učitele by měl být pro děti mluvním vzorem a rozvojem soustředění a sluchu.⁴⁴ Výsledná zvuková realizace je někdy natolik rytmizovaná, že má blízko ke skandování.

V případě přednesu poezie bychom ale měli hovořit spíše o interpretaci, kdy recitátor sděluje prostřednictvím textu své stanovisko, prezentuje svůj výklad tématu. Jde o tvůrčí proces a jako takový má v případě malých dětí specifický charakter – staví na využití rozehrávání tématu a motivů poezie či prózy v dramatické hře a na rozkrývání prožitkem.

Výsledkem je hluboké porozumění tématu a určitá schopnost text interpretovat, na to se váže vlastní volba výrazových prostředků, rytmické cítění, postupná fixace textu, vedení ke správné výslovnosti.

Zatímco výsledkem spojení pohybu s textem básničky je především rychlá fixace slova, osvojení rytmu a rozvoj správné výslovnosti. Jde o dva rozdílné procesy.

Nelze tedy v RVP vzdělávací nabídku „*přednes, recitace, dramatizace, zpěv*“ spojit s očekávaným výstupem takto formulovaným: „*učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)*“⁴⁵ Už z tvůrčí podstaty dramatické výchovy je to nepřesné a redukuje to její možnosti na pouhou reprodukci, před kterou program sám varuje, byť až v následující podoblasti. I když má předškolní dítě omezené možnosti umělecké interpretace, je důležité, aby mělo při práci s poezií pro děti

⁴⁴ HONZOVÁ, Libuše. Vraťme dětem svět poezie. In: Bláhová, Krista et al. *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. 2016, s. 87

⁴⁵ RVP PV, s. 18

a s příběhy možnost zachovat si co největší možnou míru tvořivosti. K čemuž „reprodukce“ nevede.

A ještě problematičtěji působí spojení tohoto pojmu se „zvládnutím jednoduché dramatické úlohy“. Naráží přímo na problém, který se ve školách hojně vyskytuje, a to na ono „nacvičování divadla“. Nebo v lepším případě na využití metody dramatizace, která je ovšem nejvíce vnímaná právě jako přesná reprodukce replik postav z pohádky a zcela tak opomíjí svobodné jednání a tvořivé řešení situace dítětem ve zvolené postavě s daným cílem.

V dokumentu *Konkretizované očekávané výstupy* je psychologická oblast rozpracována na menší části a výše zmíněný očekávaný výstup se tím posunul do podoblasti zaměřené na paměť a jako konkretizovaný očekávaný výstup nabyl trochu jiné podoby: „zapamatovat si krátké říkanky, rozpočítadla, jednoduché básničky, písničky a reprodukovat je, přijmout jednoduchou dramatickou úlohu“.⁴⁶ S ohledem na zúžení cíle na paměť, je toto znění přesnější a částečně i přijatelné. Stále však je zde „dramatická úloha“ pojímána jednostranně – pouze jako metoda k procvičení paměti. V obou dokumentech – jak v rámcovém, tak v konkretizovaném programu je v tomto případě potlačen základní charakter a princip užití vstupu do role. Ať už by byly hlavními záměry rozvíjení řečové dovednosti, komunikativní dovednosti a kultivovaného projevu nebo rozvoj paměti, nelze omezovat tvořivé činnosti na pouhou reprodukci, zapamatování či procvičování správné výslovnosti. Je třeba respektovat tvůrčí charakter činností v plné šíři a zvolit možná náročnější a delší cestu, která ale povede k jeho zachování a zároveň ke splnění cílů oblastí, do které je zvolená činnost zařazena.

Terminologicky sporné uchopení oboru se projevuje i na jiných místech RVP. V části „Sebepojetí, city a vůle“ v psychologické oblasti je bližší specifikace dramatických činností, které jsou ve vzdělávací nabídce formulována takto: „předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích“ a dále je připojena nabídka „mimického vyjadřování nálad“⁴⁷

Výrazy „předvádění“ a „napodobování“ jdou opět proti smyslu dramatické výchovy a hlavně proti samotnému dítěti. Pochopení jiných lidí nedosáhne jejich předváděním a napodobováním, ale pochopením jejich situace, ve které si může zkusit jednat. Stejně tak náladu můžeme zprostředkovat správně pojmenovanou situací v dramatické hře, mimický výraz se přirozeně dostaví, plyne z vnitřních pohnutek k jednání. Opačný postup – zvnějšku –

⁴⁶ *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online] 2012.

⁴⁷ RVP PV, s. 21

vede pouze k napodobení až k pitvoření, o kterém si pak děti myslí, že je to to správné hraní na jevišti.

Bohužel stejně zjednodušující je i požadavek v závěrečné části doplňujícího dokumentu *Konkretizované očekávané výstupy*. V kapitole „Desatero pro rodiče dětí předškolního věku“ je jako jeden z předpokladů nástupu do školy uvedeno to, že dítě „*dokáže hrát krátkou divadelní roli*“.⁴⁸ Tato nepřesná formulace není opřena o žádnou, aspoň minimální charakteristiku procesu, kterým je dítě tohoto věku schopno dojít nebo by mělo být dovedeno k hraní rolí v divadelním tvaru. Vede tak k nejčastější a nejjednodušší představě o „nacvičování divadla“ podle předem vymyšleného scénáře.

I pro pedagoga v dramatické výchově méně zkušeného nabízí rámcový program mnoho možností jejího využití v různých organizačních formách, různými metodami, cvičeními, hrami atd., které jsou pro předškolní věk přirozené. Obor lze využívat napříč všemi oblastmi s možností komplexního rozvoje jedince. V tomto smyslu představuje ideální způsob pro uchopení předškolního vzdělávání jako celku, který vede k respektujícímu přístupu k dětem. Ovšem prospělo by jeho jasnější ukotvení jako systému, který využívá principy dramatického umění, ale nelze ho s divadlem samotným zaměňovat.

⁴⁸ *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online] 2012., str. 25

5. Jak uchopit dramatickou výchovu v MŠ

5.1. Příběhy, lekce, projekty, strukturování

Kromě obvyklého využívání vstupu dětí do rolí, průpravných her a cvičení, základních metod většinou zařazovaných samostatně bez vzájemné vazby lze i pro předškolní děti vytvářet souvislé obsáhlejší bloky. Lekce vystavěné například na zvoleném tématu nebo na literární předloze, kdy se rozehráváním situací děti seznamují s celým příběhem (playmaking).

Strukturované drama, tematické celky, větší hrové celky, strukturovaná dramatická hra – to jsou různé modifikace naznačující úhly pohledu na uchopení téže metody. Obvykle je charakterizovaná jako tvůrčí činnost zacílená na prozkoumání témat, situací, příběhu, hledání řešení prostřednictvím vlastní zkušenosti. Přesněji, ústy Iriny Ulrychové, zde procesem hraní podle předběžné představy učitele, která je ale v průběhu dramatické hry aktivitou skupiny dotvářena, vzniká příběh. Ten je zároveň kriticky nahlížen a zkoumán.⁴⁹ Pojem strukturování naznačuje, že aktivity jsou uspořádané na základě vztahu ke zvolenému tématu a cíli, k cílové skupině, ale i jejich vzájemného vztahu. Nejde tedy o náhodný výběr, ani výběr činností o samotě stojících a fungujících. Toto drama, tematický, hrový celek či dramatická hra je struktura vzájemně logicky provázána – když jednu aktivitu změníme nebo odstraníme, změní se i celkové vyznění, ovlivní to cíle i téma.

Soňa Kořátková popisuje **strukturovanou dramatickou hru** jako „...*postupné otevírání předem plánovaných kroků. Ty jsou záměrně připravené k prozkoumání např. neznámých nebo tajemných motivů, hlubšímu poznání postav s charakteristickými vlastnostmi (např. dobra – zla, radosti – strachu, pomoci – lhostejnosti apod.), k uvědomění si prožitků a důsledků chování vybraných postav apod.*“⁵⁰ Při strukturování je třeba vycházet z konkrétní cílové skupiny, pro kterou je hra připravovaná a pro předškolní věk příkládá Kořátková důležitost zachování znaků hry obecně, tedy tvořivosti a fantazie, zaujetí hrou, spontaneity, radosti ze hry, hraní v rolích.

Startem při přípravě by mělo být hledání tématu, myšlenky, co chceme dramatem říct a na základě toho pak přemýšlet o technikách, které děti zvládnou, a zároveň jimi dosáhneme cíle.

Stavba strukturovaného celku může být variabilní, základní schéma (startovací bod, návnada – budování víry a sběr informací – nastolení problémové situace – její zkoumání –

⁴⁹ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. 2007, s. 10

⁵⁰ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 2005, s. 55

řešení – důsledky a nová problémová situace – závěrečná reflexe) je možné v závislosti na tématu a cíli různě měnit – například pořadí fází nebo je spojovat.

S předškolními dětmi se zpravidla řídíme fázemi:

- zaujmout skupinu, vzbudit zvědavost;
- první vstup do role, jednání za postavu v situaci s napětím, nejistotou, rozhodováním;
- nabídka dalších akcí – zkoumat, zastavovat příběh, rozehrát motiv, který nemá jednoznačné řešení;
- zastavení u rozhodování postav – důvody chování, jak se cítí, zkusit další varianty jejich chování, vybrat tu nejlepší;
- reflexe – společný rozhovor o právě prožitém.⁵¹

Předmětem reflexe není hodnocení práce dětí, nejde ani o sumarizaci s cílem sdělit jim hotové poučení, nebo dokonce opravování chyb. V reflexi musí děti dostat prostor k vlastnímu sdělení názoru, řešení, odpovědi na otázku, učitel dává zpětnou vazbu – nehodnotí – popisuje, co se dělo, jak děti v postavách řešily situace apod.

Co se týče průběhu dramatu, nutno zmínit, že nejde o prolínání situací, plynulý děj. Právě naopak – jednotlivé situace – sekvence jsou oddělovány, komentovány, mohou probíhat průběžné reflexe atd. Také není cílem chronologicky řadit situace, v čase je možno vracet se do minulosti – hledání příčiny událostí, nebo jít do budoucnosti – zkoumání důsledků rozhodnutí apod.

Takto strukturované celky lze zaměřit na různé vzdělávací oblasti, témata, náměty, které v předškolním vzdělávání směřují nejčastěji k osobnostnímu rozvoji, prosociálnímu chování i sociální tvořivosti, zamyšlení nad hodnotami, chováním, dávají velký prostor estetickým výchovám a tvořivosti v nich., ale také vedou k schopnosti kritického myšlení.

Strukturované drama může být realizováno v podobě jedné lekce nebo lze námět rozpracovat do více lekcí, kterými lze vytvořit i celé projekty dlouhodobějšího charakteru.

Zdrojem pro strukturování může být pohádka, básnička, písnička, také skutečný příběh, který někdo zažil, ale lze začít i od tématu, předmětu apod. a dramatickou hrou pak vzniká příběh zcela originální. Možných přístupů je celá řada.

Důležitou a typickou metodou řízení při strukturování dramatické hry je **učitel v roli**. Učitel se stává účastníkem hry, vstupem do role řídí proces „zevnitř“, v rovině příběhu. Může tak přispět k rozhodování o jeho průběhu, může ho posunovat, stejně tak může nasměrovat hráče k podstatě problému, který je potřeba řešit a má i možnost být jeho přímým

⁵¹ Tamtéž, s. 56

pozorovatelem. Metoda učitele v roli je jeden z nejefektivnějších způsobů, jak děti rychle vtáhnout do hry, do příběhu a přirozeně je motivovat. Často se využívá jako startovací technika, návnada. V práci s předškolními dětmi se vstup do role realizuje hereckou akcí učitelky i prostřednictvím hry s loutkou. Obě varianty vyžadují specifické dovednosti, jistou „řemeslnou“ zručnost v hereckém projevu i ve vedení loutek. Herecký prožitek však musí zůstat v rovině umožňující zároveň sledovat funkčnost použité metody a práci hráčů, která stále zůstává hlavním smyslem a cílem. Průběh strukturovaného celku učitel ovlivňuje vším, co připraví a naplánuje, včetně kostýmu (lépe kostýmní znak, díky kterému se snadno a rychle danou postavou stane a opět z ní vystoupí), rekvizit, loutek, práce s prostorem, verbální i neverbální komunikace atd.

Velmi oblíbenou je v mateřských školách **dramatizace**. Tedy metoda improvizovaného rozehrávání literární předlohy. Ta by měla spočívat především v tvořivém a svobodném převedení vyprávění do akce, jak fyzickým, tak slovním jednáním. V praxi by tak děti měly mít možnost situace známé předlohy improvizovaně rozehrávat. Tím může být zachována jejich tvůrčí aktivita. Naopak budou-li děti plnit představu učitelky o způsobu zpracování situací, dochází pouze k reprodukci naučeného, nacvičeného.

5.1.1. Hanka Švejdová

Osobnost Hanky Švejdové je v prostředí dramatické výchovy dobře známa nejen, i když především, jako představitelka zdařilého spojení dramatických činností se vzdělávacím procesem v mateřské škole. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Karlových Varech, Lidovou konzervatoř v Plzni – loutkové divadlo a dramatická výchova, DAMU v Praze – katedra výchovné dramatiky. Léta byla učitelkou v mateřské škole v Klatovech, také na ZUŠ Klatovy v dramatickém oboru. V současnosti se věnuje lektorské činnosti v oblasti předškolní pedagogiky, prožitkového učení, dramatické výchovy a prosociálního vzdělávání předškolních dětí. Svoje zkušenosti předává i odbornými a metodickými publikacemi. Nabízí metodické brožury tematicky zaměřené na různá období v roce jako například *Čas dýní, dušiček, tmy a rýmy, Něco tůklo, vejce puklo* a další. I odborné publikace *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* a další týkající se pedagogického procesu v předškolním vzdělávání.

Při práci s dětmi klade důraz na dobrou atmosféru, aby každé dítě cítilo, že má ve školce svoje místo a že je stejně důležité jako ostatní. Dramatickou výchovu přijala jako základní princip práce a budování vztahů. Staví především na prožitku, aktivitě a zkušenosti, která dětem zprostředkovává pochopení a poznání.

Základním východiskem pro práci jsou pro ni **příběhy** ukryté v pohádkách, básních, písničkách, říkadlech, povídkách pro děti, ale také ty ze života dětí nebo jiných lidí, nebo takové,

ke kterým dávají inspiraci různé předměty, hračky, slova atd. Výběr příběhu podléhá záměrům, které plynou z potřeb skupiny (např. poznávání se a utváření společných pravidel na začátku), jsou konfrontovány i s rámcovým programem, a také respektuje charakteristiky jednotlivých období probíhajícího roku. Jsou pro ni rovněž východiskem k tvorbě integrovaných bloků.

„...příběhy výrazně podněcují zcela přirozený rozvoj myšlení i ostatních procesů, ... Navíc v druhé polovině předškolního věku se objevují výrazné prvky tvořivého myšlení, které se projevuje v originalitě, nápaditosti, kombinačních schopnostech, divergentních postupech při řešení situací, rozvojem fantazie. A opět dostávají svůj prostor příběhy, které vytvářejí přirozené podmínky pro rozvoj tvořivého myšlení, protože není-li plně rozvíjena kreativita a představivost v tomto věku, stěží se tento dluh dohoní v období pozdějších či v dospělosti.“⁵²

Příběhy podle ní navíc přirozeně vytváří podmínky pro rovnoměrné využití různých forem výuky a různých druhů činností tak, aby byly respektovány potřeby dětí a zabezpečen jejich všestranný rozvoj.

Při volbě metod dbá hlavně na dodržení principu hry se všemi jejími zásadami, principu tvořivosti, fikce, partnerství, experimentace – zkoumání, improvizace, psychosomatické jednoty, empatie.

Z metod využívá například štronzo, živý obraz, oživlý obraz, zrcadla, ale i vnitřní hlasy, postojovu osu nebo dokonce horkou židli. Nebojí se zařadit i metody, které na první pohled nelze s dětmi ve školce vůbec realizovat, jako je například metoda tvůrčího psaní. Záleží pouze na učitelce, jak dané aktivity přizpůsobí schopnostem dětí.

Zcela nezastupitelnou je už zmíněná **improvizace**, která musí být opět přizpůsobená věku a schopnostem dětí. Jakákoliv nepřipravená, byť i velmi jednoduchá, akce je improvizovaná, je-li každému dítěti dána volnost toho, jak se zachová. Naopak, pokud je dítěti navržen scénář – popis konání, přesné repliky – nelze už o improvizaci hovořit. Příkladem mohou být běžně zařazované dramatizace pohádek, při kterých učitelky trvají na přesných slovech, která podle předlohy postavy pronáší. Hanka Švejdová to označuje jako „interpretaci textu pohádky pomocí dramatizace“.⁵³ Z praxe však známe případy, kdy ani interpretace není to správné pojmenování, když je dítě vedeno k opakování repliky po učitelce s přesnou intonací. Resp. lze to označit jako interpretaci učitelky, ne však dětí.

⁵² SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 2011, s. 131

⁵³ SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana, *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, 2011, s. 83

Při **hře v roli** je pro dítě důležité, aby do ní vstoupilo spontánně, a nebylo do ní nuceno. Je dobré, aby mělo možnost uchopit ji prostřednictvím jednoduchého kostýmního znaku nebo rekvizity, aby akt vstupu i vystoupení z ní bylo jasně ohraničeno snadným uchopením či obléknutím, nasazením. Obzvláště v případě záporné role je důležité, aby po odehrání byla z dítěte tzv. sejmuta a to i slovně učitelem. „*No to byla ale protivná Nanynka, ještě že my tu takovou protivu nemáme, ale máme hodnou a ochotnou Janičku.*“⁵⁴ Také je vhodné, aby děti po vyzkoušení nesprávného chování v záporné roli měly šanci zkusit to udělat jinak, jak si představují, že by to správně mělo být.

Co se týče obsazení rolí pro dramatizaci pohádky na školní besídku, může nastat problém, když jednu postavu chce hrát více dětí. Řešení se nabízí v podobě hromadné role, přičemž jich může být i víc a hrát může i učitelka.

Toto řešení respektuje principy dramatické výchovy, dokazuje kreativitu učitele a díky osobě Hanky Švejdové lze předpokládat, že besídka nebude spočívat v předvádění se dětí, ale podpoří jejich tvořivost.

Výrazným rysem práce Hanky Švejdové jsou také rituály s využitím říkadel, rýmovaček, popěvek, rytmu atd. Např. rituály svolávací – „Endele Bendele, tak i tak, pojd' si se mnou taky hrát; Já volám na tebe haló, haló, je nás tu bez tebe málo“, rituály zdravící a prosociální – „Dobré ráno zpíváme, všechny nás tu vítáme; Tak i tak a třesky plesky, na světě nám bude hezky“, rituály eliminující nežádoucí chování – „Teď všichni slyšte tenhle můj hit, ani já tobě nesmím ublížit“. Zpravidla jsou vázané na pohyb nebo reflexe. Ty jsou spolu s dalšími aktivitami cestou k partnerství s dětmi, které jsou součástí veškerého dění jako spolutvůrci.

5.1.2. Jitka Mičková

Jitka Mičková je učitelkou v mateřské škole, absolvovala SPgŠ v Praze, katedru výchovné dramatiky na DAMU v Praze, vede dramatické kroužky pro předškolní děti i děti prvního stupně základní školy, tvoří vzdělávací dílny divadla Minor, také je lektoruje a spolupracuje i s nadací Post Bellum. Na předškolní děti se zaměřuje i v divadle Na Háčku, které založila a kde též tvoří a vede na inscenace navazující workshopy pro děti.

Je autorkou metodické publikace *Cesta do pohádky – literárně-dramatické projekty pro MŠ*, ve které představuje jednu z možností, jak propojit literaturu s dramatickou výchovou při práci s dětmi předškolními i dětmi mladšího školního věku. A její postupy při práci s literární předlohou najdeme také v publikaci *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*.

⁵⁴ Tamtéž, s. 77

Už z názvů výše zmíněných knih je zjevné, že pojetí předškolního vzdělávání a dramatické výchovy Jitky Míčkové je vázáno především na **literaturu pro děti**, která jí slouží hlavně k tvorbě projektů. Knížky považuje za nedílnou součást dětského světa, proto je poskytuje dětem k nahlédnutí kdykoliv chtějí. Ovšem od zcela neřízeného přístupu, kdy na ně děti samy dosáhly, upustila, neboť knihy postupně ztrácely svou funkci a stávaly se z nich silnice, hradby a jiné části staveb. Zavedla tedy košík plný knih, které průběžně obměňuje, ten stojí na viditelném místě a děti si mohou o čtení kdykoliv říct. Také sama ho využívá, k vyplnění prostojů, kdy se společně čeká nebo děti postupně dojírají svačinu apod. Nabídkou a motivací k různým úkolům a zkoumání nebo vlastním předčítáním probouzí v dětech zájem o literaturu. Tím se z knih staly opět knihy, chvíle s nimi mají své kouzlo, napětí i tajemství. Důležitým pravidlem je, že nelze spojovat knihy s trestem, tedy nabízet je – v tomto případě spíš nutit je dětem jako formu kázeňského opatření, tím si kladný vztah k nim nevytvoří, spíše naopak.

Pro pedagogickou práci je třeba vybírat kvalitní literaturu. Jitka Míčková formuluje kritéria tohoto výběru v několika bodech. Dobrá dětská literatura by měla:

- *„být vhodná pro konkrétní věk dětí, pro danou skupinu,*
- *přinášet zajímavá a věku přiměřená témata i styly vyprávění,*
- *usměrňovat vkus dítěte svým výtvarným i jazykovým zpracováním,*
- *nabízet dítěti bohatost jazyka s ohledem na jeho věk,*
- *předávat nové informace, rozvíjet rozumové schopnosti dětí,*
- *ukazovat mravní hodnoty lidí i společnosti,*
- *utvářet z dítěte pozitivně smýšlejícího člověka,*
- *bavit čtenáře či posluchače,*
- *vycházet z fantazie a představitivosti dětského a pohádkového světa.*“⁵⁵

Literárně-dramatickými projekty umožňuje dětem vstoupit do příběhů, které stejně jako Hanka Švejdová vnímá jako komplexní a přirozený prostředek rozvoje dětí, díky kterému mohou uplatňovat všechny dovednosti směřující ke kompetencím dle RVP PV. Důležitá jsou samozřejmě pravidla, cíle i zvolené metody. Celkově lze říci, že klade důraz na osobnostně sociální rozvoj. Cíle dramatické naplňuje s dětmi postupně tím, jak se seznamují a osvojují si dovednosti v jednotlivých metodách. Postupuje od jednodušších k náročnějším, případně se průběžně vrací k těm, které dětem dělaly potíže. Nevede děti k prezentaci typu divadelního představení. K vánočním besídkám využívá náhledy do průběžné práce dětí, pro které společně vybírají ty nejzajímavější aktivity. Taková forma

⁵⁵ MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. 2019, s. 14

nevyžaduje každodenní dril divadelního zkoušení. „*Ještě jsem nepotkala skupinu dětí tohoto věku, které by každý den chtěly dělat to samé (tedy kromě některých pohybových her).*“⁵⁶

Z metod vedení nejčastěji využívá instrukci, vyprávění, předčítání, boční vedení, otázku, často děti vstupují do skupinové role a také sama využívá vstupu do role jako učitel. K tomu postačí jednoduchý kostýmní znak a dětská představivost okamžitě přistoupí na hru s pohádkovou postavou. Také však upozorňuje na riziko při záporné postavě, kterou mohou děti odmítnout. Předějit tomu můžeme využitím loutky místo činoherního vstupu učitele do role.

Široké možnosti pro kreativitu učitele vidí v motivaci – předmětem, zprávou z novin, z deníku, hudbou, písničkou, básničkou, fotografií nebo obrazem, a to ve spojení s otázkou, která může nastolit napětí a tajemnou atmosféru (Kdo to asi byl? Co se mu stalo? Komu to patří/patřilo? Atd.). Velmi dobře tady fungují věci, které nejsou pro děti běžné.

Nejčastěji zařazuje pohybové hry, pantomimu, která děti osvobozuje v jejich konání, pohybový a písničkový rituál, asociační kruh, zastavený pohyb k ztvárnění předmětů, osob, zvířat v různých prostředích, ozvučené myšlenky, které prozrazují způsob myšlení dítěte o postavách či situacích nebo i o reálné situaci ve školce. A opět nezbytnou je hra v roli s využitím jednoduchého kostýmního znaku nebo rekvizity.

I Jitka Míčková hovoří o přirozené a automatické přítomnosti principu improvizace ve všech aktivitách, při kterých mají děti volnost tvorby, projevu, hledání nápadů, spontánního řešení situací.

5.1.3. Alžběta Ferklová

Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy obor předškolní pedagogika, je absolventkou Katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze. Učí dramatickou výchovu na Katedře preprimární a primární pedagogiky PedF UK. Vede kurzy a semináře pro učitele mateřských a základních škol, ale věnuje se i přímé práci s dětmi v dramatických kroužcích při mateřských školách.

Jako zdroj k lekcím a strukturovaným dramatům využívá také ona literaturu pro děti – pohádky pro nejmenší, říkadla, poezii pro děti atd. Knihy využívá i jako celek, ve kterém představuje polovinu sdělení výtvarné zpracování – ilustrace. Ty mohou poskytnout dětem informace o atmosféře, náladě, emocích a mohou si pak lépe představit, jak se postavy cítily. Rovněž mohou zprostředkovat nové poznatky nejen ze světa lidí, ale i z přírody, kultury, techniky atd.

⁵⁶ Tamtéž, s. 27

V kontextu s výtvarnou složkou literatury je třeba zmínit riziko omezení vlastní fantazie dítěte. Je velmi důležité zachovat pro děti dostatečný prostor k dotvoření, domyšlení. Zde hodně záleží na konkrétní ilustraci, na výtvarníkovi a jeho umění nebýt doslovný. A též je třeba vědět, kdy a kterou ilustraci s ohledem na pedagogické cíle a zvolené metody je vhodné nabídnout a jak, aby neměla pro děti efekt svazující a omezující.

Z metod zařazuje Alžběta Ferklová celou škálu – pohyb v prostoru, narativní pantomimu, štronzo, pantomimu, živé obrazy, zrcadla, ozvučené obrazy, myšlenky a další. Vše s ohledem na schopnosti dětí. Dbá na střídání aktivit, vědomé zklidňování dětí, neboť v předškolním věku sice děti pohyb potřebují, ale jeho přemíra může vyvolávat potřebu pohybu ještě silnější a nevladatelnou. Také se jí osvědčuje práce s věkově heterogenními skupinami, kdy se mladší děti učí nápodobou od těch starších. V této souvislosti neoznačuje za chybu či nedostatečnost, jestliže nejmenší děti opakují po ostatních dětech.

Ze způsobu vedení seminářů lze soudit, že přístup Alžběty Ferklové k dětem je velmi vstřícný, partnerský a zároveň hravý. To vše je podpořeno jejími hereckými dovednostmi při vstupu do rolí, kterých však využívá velmi citlivě, daří se jí vytvořit atmosféru a vtáhnout děti do příběhu.

5.2. Inscenační proces

Jak už bylo řečeno v kapitole věnované procesu a produktu, dramatická výchova je typ dramatické činnosti, která není určena divákům. S diváky naopak počítá tvorba dětského (mladého, školního) divadla, proto je od počátku cílem výsledný divadelní tvar. Ovšem i v procesu dramatické výchovy se může v průběhu práce přirozeně formovat sdělení, které se rozhodnou hráči nakonec divákům prezentovat. Možnost inscenování je i v dramatické výchově neustále přítomna, ovšem není jejím cílem. Ale pokud k němu dojde, slouží, vedle rozvoje dramatických dovedností, jako prostředek k rozvíjení spolupráce, vede k zodpovědnosti ke skupině i k výsledku, může být cestou k poznávání kvalitní literatury, rozvíjí dovedností spojené zejména s elaborací – schopností dokončovat, dotahovat – a ve výsledku učí, jak zvládat trému.

Jestliže se rozhodneme s dětmi pro divadlo, musíme si uvědomit, že tato tvorba je v kontextu tradičního pojmání divadla jako uměleckého druhu dospělých zcela odlišná.

Velmi zjednodušeně lze říct, že základním principem práce, který nabízíme dětem při inscenování, je improvizace. Skrze ni pak můžeme s dětmi dospět k takovému poznání tématu, postav, situací atd., které umožňuje chtít po nich, aby si některé z jimi nabídnutých řešení situací pamatovaly. Z těch tvarujeme inscenaci a tzv. pilujeme – vše zpřesňujeme.

Nakonec fixujeme, což bývá pro děti nejméně zajímavá část zkoušení, neboť jde o drill, který vyžaduje soustředění, velkou trpělivost a výdrž. Aby se zachovala hravost a přirozenost, snažíme se v jednotlivých situacích dětem znovu a znovu přibližovat motivace jejich postavy, připodobňovat je jejich životním zkušenostem.

Předpokladem k správnému vedení procesu jsou odborné kvality pedagoga – režiséra.

Tvorbu dětí usměrňuje tým, že vybírá z nabídnutých nápadů a řešení tak, aby společně se skupinou došel k tvaru, který naplní dramaturgickorežijní koncepci – umělecký záměr toho, co chceme sdělit a jakými prostředky, ovšem v souladu s invencí dětí. *„Je zodpovědný za dosažený výsledek skupinové tvorby, ale současně by měl být schopný potlačit vlastní umělecké ambice a pojímat divadelní inscenaci jako prostředek ke sdělení skupiny (o sobě, světě kolem nás, o svých názorech a postojích k sobě, světu ale i k divadlu). Jeho zodpovědnost začíná dramaturgickým výběrem východiska pro inscenaci. Měl by přitom vycházet ze zájmu skupiny, ale měl by být schopen kriticky posoudit možnosti členů skupiny s takovým východiskem pracovat...“*⁵⁷ Nejen, ale obzvláště v podmínkách předškolního vzdělávání to znamená, že pedagog musí přemýšlet v mezích prostředků odpovídajících schopnostem a věkovým danostem dětí.

Proces inscenování s předškolními dětmi popsala ve své bakalářské práci na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze MÁRIA ŠMOLKOVÁ. V mateřské škole „Dětský úsměv“ na Praze 9 vedla dramatický kroužek s dětmi ve věku 4 – 6 let. Základním předpokladem pro inscenování s předškolními dětmi je podle ní nejen kvalitní předloha, která musí nabízet dramatické momenty, nosnou problémovou situaci, možnosti výstavby inscenace, ale musí být tematicky blízká a hlavně srozumitelná dětem. Především ale vidí klíč k úspěchu v respektování principu dětské hry i na jevišti, při které děti jednájí spontánně a přirozeně. V praxi to znamená, že pedagog přesně pojmenovává situace a motivuje děti k improvizovanému rozehrání nebo hledá vhodnou hru, která by vystihovala téma dané situace nebo pomohla s pohybem po prostoru apod. Nezbytné však je, aby si pedagog- režisér byl vědom toho, že ačkoliv musí mít určitou dramaturgickou představu, nesmí na jejím plnění bezvýhradně lpět. Měl by být partnerem a spolutvůrcem při společném hledání prostředků. Proces by měl být pro děti tvůrčí a prožitkový, měl by jim poskytnout pochopení situací nejlépe přímo v nich. V takovém případě lze v závěrečné fázi fixace přistoupit i k drilu – k opakování jednotlivých situací, aby si děti zapamatovaly každou z nich, i v jakém pořadí po sobě následují. Sama však upozorňuje, že toho předškolní děti nejsou příliš schopné.

⁵⁷ MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova*. 2016, s. 163

Udržet jejich pozornost a motivaci opakovat totéž nebo věnovat se stejnému tématu se jí dařilo pouze častým prokládáním různými hrami a aktivitami na uvolnění.⁵⁸

Pro dětské inscenování je vhodné zvolit postupy epického divadla. Z hlediska hereckých prostředků je pro dítě tohle jediná možná cesta. Dítě není schopno psychologicko-realistického herectví, začíná pronikat do psychického života člověka až v období puberty, a ani v adolescenci ho obvykle ještě neumí interpretovat.⁵⁹ Epický postup inscenování dovoluje dítěti přiznat hru na něco, přiznaně vstupovat a vystupovat z rolí, což se blíží dětem přirozené námětové hře, umožňuje i přítomnost vypravěče.

Velký problém může způsobit obsazení rolí. Je potřeba pro postavy vybrat typově vhodné děti. Nejen že takové musíme ve skupině mít, ale i v opačném gardu, musíme mít buď dostatek rolí pro všechny, nebo cestu, jak obsazení vyřešit, aby byli všichni spokojeni. Někdy je dobrým řešením už zmiňovaná hromadná postava, také je možnost se v některé z postav střídat předáváním znaku kostýmu nebo rekvizity (nejčastěji to bývá hlavní postava nebo taková, u které toto střídání dává smysl s ohledem na její funkci v příběhu). Každopádně je důležité vytvořit tvar, který nebude prezentací nejšikovnějšího dítěte, ale ve kterém dostanou všichni dostatečný prostor, na který se cítí (jsou i stydlivé děti, které potřebují více času nebo vůbec nechtějí hrát a je potřeba je respektovat).

Mária Šmolková se snažila především respektovat přirozenost a spontánnost dětí – v tomto věku je pro ně přirozená neustálá potřeba pohybu, skrze který jsou schopné fixovat a propojit s pohybem i slovo. Pohyb se tedy stal hlavním inscenačním prostředkem.

Text zasazovala až do ukotvených situací, které děti předtím improvizovaly, některé věty si pamatovaly z předlohy, některé zas z průběžné práce. Ta spočívala v lekcích, prostřednictvím kterých poznávaly příběh, klíčové situace.

Scénograficky byla inscenace řešená v duchu chudého divadla, bez kulis na holém jevišti a s minimem rekvizit či kostýmních znaků. Tím vyniknou samy děti ve své přirozenosti, nemluvě o vkusu, který obecně oblíbené zvířecí čepičky, oblečky a overálky postrádají.

Podstatnou složkou byla hudba, která pomáhala vytvářet atmosféru nebo dotvořit charakter situace – např. zvuk bouřky.

⁵⁸ ŠMOLKOVÁ, Mária. Ako sa Kamil naučil lietať: Inscenačný proces s deťmi predškolského veku. In: *Tvořivá dramatika*. Roč. XXX, č. 1 (86). 2019, s. 28

⁵⁹ PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb o tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2001, s. 11

Pozitivně na celém procesu inscenování hodnotí Mária Šmolková vzájemnou spolupráci dětí během zkoušení, ale i na představení. Zlepšení jejich projevu, u nesmělých ocenila překonání ostychu, to bylo zejména pro ně velkým zadostiučiněním, zvýšilo se jejich sebevědomí.

Mezi nejzásadnější rizika pak řadí nedostatek času – ať už k hlubšímu proniknutí do témat příběhu, nebo k fixaci. S tím související častá nemocnost dětí, nedostatečné soustředění na jednu věc. Také to, že po představení odehraném pro diváky prakticky celý proces končí – děti se už tématem nechtějí zabývat, nevidí důvod, proč to zlepšovat nebo dělat jinak.⁶⁰

A zde se dotýkáme nezralosti předškolního dítěte, pro které je hlavním smyslem procesu představení pro rodiče, a tedy jednoho z důvodů, proč s ním není v tomto věku vhodné k inscenování přistupovat. Pod neodborným vedením děti snadno sklouznou (nebo jsou dokonce vedeny) k předvádění se, mohou být vmanipulované do nepřírodných situací, a smysl divadelní tvorby se vidinou vystoupení zakóduje v myšlení dítěte hlavně jako ukazování se, předvádění.

Proces popsaný Máriou Šmolkovou je příkladem „odborně zasvěceného“ přístupu. Sama autorka reflektuje svou práci, vnímá rezervy v poskytnutí prostoru dětské tvorbě – hlavně po textové stránce inscenace. A je důležité, že si uvědomuje a pojmenovává těžkosti, které plynou z věkových daností dětí a představují ony limity, díky kterým je inscenování s dětmi předškolního věku trvalým otazníkem.

⁶⁰ ŠMOLKOVÁ, Mária. Ako sa Kamil naučil lietať: Inscenačný proces s deťmi predškolského veku. In: Tvořivá dramatika. Roč. XXX, č. 1 (86). 2019, s. 28

III. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu

TÉMA VÝZKUMU

Základním tématem výzkumu je uchopení dramatické výchovy v mateřských školách, volba a způsob realizace tvořivých dramatických činností a schopnost pedagogů naplnit v nich princip tvořivosti.

CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zmapovat využívání dramatických tvořivých činností učitelkami v karlovarských mateřských školách.

SMYSL VÝZKUMU

Potřeba zjistit, jaké panuje mezi předškolními učitelkami vnímání dramatické výchovy jako oboru, který staví na principu tvořivosti, plyne ze vzájemné spolupráce Střední pedagogické školy v Karlových Varech a mateřských škol. Ty poskytují svá zařízení i pedagogy jako cvičné k realizaci pedagogické praxe oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Odbornou pedagogickou praxi absolvují studenti prvního ročníku vždy ve školkách v místě svého bydliště po dobu dvou týdnů ve školním roce a spočívá převážně v pozorování procesu.

Učební pedagogická praxe probíhá průběžně celý rok, studenti třetího ročníku dochází jednou týdně do cvičné mateřské školy, kde realizují cvičný výstup přímo s dětmi.

Jako potenciální cvičný pedagog praxe či budoucí kolegyně v pozici mentora mají učitelky mateřských škol velký prostor k formování dalších generací předškolních pedagogů. Škola sice připraví teoreticky, v oblasti výchov do značné míry i prakticky, ale než absolventka střední školy získá v přímé práci s dětmi jistotu, jsou zkušenosti starších nejpřínosnější. Studentky se během studia seznamují s metodami dramatické výchovy teoreticky i prakticky, ale šest sedm výstupů v průběžné praxi neumožňuje vyzkoušet si s dětmi vše v plné míře. Navíc vytváří své výstupy do značné míry na základě konzultace s cvičnou učitelkou, která tak může směřovat použití aktivit tak, jak je sama zvyklá. Stane se pak snadno, že studentka vše realizuje raději dle doporučení cvičné učitelky hned, případně po prvním nejistém vedení, které je připomínkováno. Přístup cvičné učitelky k oboru je důležitý – zda je pro ni prostředkem ke zkoumání, tvořivosti, k hledání originálních řešení dětmi, nebo vede děti spíše k reprodukci svých nápadů v předepsaném postupu, případně s vidinou naplnění vlastní ambice v podobě divadelního tvaru.

Znalost celkového ukotvení dramatické výchovy ve školkách pomůže lépe zaměřit pozornost na to, co je třeba akcentovat ve výuce na pedagogické škole, aby studenti byli odborně dobře vybaveni v tom, v čem mají samotné školky rezervy.

VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Jakým způsobem jsou dramatické tvořivé činnosti využívány ve výchovně vzdělávacím procesu v karlovarských mateřských školách?

DÍLČÍ OTÁZKY

Mají děti možnost sociálně tvořit – jednat v rolích a hledat vlastní řešení situací? Nebo jsou vedené spíše k reprodukování výkladu učitelky?

Využívají učitelky metody dramatické výchovy k inscenování divadelního tvaru a jak?

VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum probíhal ve třech školkách 1. Mateřské školy Karlovy Vary a v jednom zařízení 2. Mateřské školy Karlovy Vary.

1. Mateřská škola Karlovy Vary je sloučené pracoviště devíti mateřských škol. Dvě z nich jsou jednotřídkami v okrajových částech města, další jednotřídkou je lesní školka v areálu zdejší ekofarmy. Zbylé školky disponují většími budovami po čtyřech třídách dětí, jedna třída je Waldorfská a jedna zaměřená na logopedickou prevenci.

Každou z tříd personálně zajišťují dvě učitelky, kapacita dětí je 28, některé třídy jsou věkově heterogenní, některé homogenní.

Výzkum probíhal v MŠ Studánka, Krymská 12, v MŠ Sluníčko, Východní 6 a v MŠ Na kopečku, Mozartova 4.

2. Mateřská škola Karlovy Vary slučuje také devět školek. Většinou jde o školky se 2-4 třídami, v jednom případě až se 7 třídami dětí. Věkově jsou třídy většinou tvořené dětmi s maximálním rozdílem dvou let, některé jsou smíšené od 3 do 6 let. Kapacita je 28 dětí ve třídě.

Výzkum probíhal v MŠ Mládežnická

METODY

Hlavní metodou výzkumu bylo pozorování a zprostředkované pozorování videozáznamu. Doplňujícími metodami analýza dokumentů a rozhovory.

HYPOTÉZA

Učitelky karlovarských mateřských škol využívají dramatické tvořivé činnosti bez respektu k samostatné dětské tvořivosti.

Dramatickou výchovu vnímají spíše jako divadlo nebo jako synonymum nácviku představení pro veřejnost.

7. Vlastní výzkum

Z důvodu nástupu koronavirové epidemie v České republice se nepodařilo zrealizovat výzkum podle původního plánu. Proběhly náslechy pouze ve třech školách 1. MŠ Karlovy Vary. Jedna z těchto školek poskytla také písemnou dokumentaci jimi zpracovaného projektu. Výzkum ve 2. MŠ byl zprostředkován videozáznamy mimořádných akcí.

7.1. 1. Mateřská škola Karlovy Vary

Příspěvková organizace 1. Mateřská škola Karlovy Vary, Komenského 7, byla zřízená Statutárním městem Karlovy Vary 1. 1. 2005. Poskytuje všestrannou péči dětem ve věku od 3-6 let, od školního roku 2016/2017 i dětem od 2 let. Sdružuje 9 mateřských škol, v nichž je vždy jedna učitelka pověřena řízením dané školky a je tedy zástupkyní ředitelky školy.

Výchovně vzdělávací proces v celé organizaci vychází z RVP PV, je realizován v mateřských školách různorodého zaměření (lesní pedagogika, Waldorfská pedagogika). Škola nabízí individuální integraci dětí se speciálními potřebami ve všech třídách vždy s ohledem na možnosti přizpůsobení provozních podmínek. Disponuje ale také třídou pro děti s vadami řeči a dvě třídy s možností integrace dětí se zdravotním postižením jsou odborně zajištěné speciálními pedagogy a asistenty.

1. Mateřská škola se na webových stránkách prezentuje především jako organizace s nabídkou pestrých aktivit, jako škola spojená s přírodou, soustředila se dlouhodobě na environmentální výchovu a osvětu. Nabízí dětem hodně sportovních aktivit – fotbal, fitness, taneční hodiny zumby, bruslení, plavání. Ale také saunování, hodiny hry na flétnu, angličtinu a další. Spolupracuje s knihovnou, městskou policií, pořádají výlety a dodržují lidové tradice a svátky. Pořádají „kulturní pásma pro seniory“ a vánoční zpívání na veřejnosti v době adventu. Na dramatickou tvorbu veřejně prezentovanou se nijak nesoustředí.

Výzkum probíhal v mateřských školách vybraných hlavní ředitelkou s doporučením na konkrétní učitelky. Zadáním pro ně bylo pozorování dopoledních činností do odchodu na vycházku, zaměřené na dramatickou výchovu a tvořivost v ní. Po ústní dohodě s vybranými učitelkami bylo upřesněno, že má jít o běžný proces, jak standardně využívají dramatické tvořivé činnosti, ne o vystoupení dětí.

7.1.1. Pozorování č. 1 – MŠ Sluníčko, Východní

Tato mateřská škola uvádí, že se ve svém programu zaměřuje na estetickou a tělesnou výchovu, tvořivou dramaturgii, na prožitkové učení. Má čtyři třídy s kapacitou 28 dětí v jedné.

Pozorování proběhlo ve třídě Motýlků se 14 dětmi ve věku 4-5 let. Důležitým pomocníkem je ve třídě asistentka, která pomáhá s vedením dílčích situací, když je potřeba.

Téma dne: zimní chumelenice

Spontánní činnosti:

Překážková dráha – vytvořená různými plastovými pomůckami – ploché nášlapy, páry kuželů s tyčí v různých výškách k přeskočení nebo podlezení, plastické nášlapy různě tvarované a vysoké, malé obruče, lano jako cestička na koberci.

Výroba sněžitka – igelitový pytlík se zipem, lihový fix, proužky papíru, brčko, nůžky. Na pytlík se nejdříve nakreslí zimní motiv – strom, sněhulák. Pak se z proužků papíru stříhají malé kousičky – větší děti stříhají nejdříve proužky. Dají se do pytlíku, zapne se ne zcela do konce, ustříhne se spodní růžek pytlíku, do otvoru se vsune zkrácené brčko. Foukáním dovnitř se papírky dají do pohybu a vytváří iluzi sněžení.

Námětová hra a další možnosti her – volná nabídka koutků – kuchyňka, obchod, kadeřnictví, kočárky, auta, časopisy, stavebnice.

Přivítání:

Ukončení her zvonečkem, společný kruh a hra na elektřinu aplikovaná na téma zimy, motivovaná zažehnutím jiskřičky v dlaních učitelky, která ji chycením za ruku s dětmi v kruhu posílá dál, děti si stiskem ruky jiskřičku posílají; až ji mají, všichni ji ukryjí do svých dlaní – dívají se do nich škvírou, pak je hřeje, třou dlaň o dlaň.

Říkanka: „*Jedna, dvanda, třinda, špánek, říkám, říkám zaříkánek, klikyháky, třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky*“ – a následuje pohlazení kamaráda vedle.

Etuda „já mám hlad“ – pantomima učitelky i dětí, jak kdo chce. Po písničce o foukání kašičky větrem proběhne hygiena a začíná svačina.

Hlavní řízená část:

Po svačině 10 minut volné hry, aby se stihli najíst všichni a trochu si odpočinout.

Opět ukončení her zvonečkem a následně „uklízecí písničkou“ na melodii Pec nám spadla s textem „*Uklízíme, uklízíme, všechny hračky do polic...*“ všichni společně uklízí hračky.

Učitelka instruuje děti k posazení v řadě na jednu stranu koberce. Asistentka se s dětmi protahuje a lehce rozcvičuje.

Motivace/návnada – Sněhová peřina – bílá netkaná textilie přes celý koberec technicky zastupuje funkci padáku, symbolicky sníh, také pomáhá organizovat děti v prostoru – snadno udrží kruh. Učitelka vstupuje do tématu, představuje dětem sněhovou peřinu a vytváří atmosféru, povzbuzuje imaginaci dětí – sníh poletuje, vločky se vznášejí, vítr si s nimi hraje atd.

Improvizovaný pohyb v roli – každé dítě dle své představy přibíhá, přitancí, přichází jako vločka. Učitelka je volá po dvou, třech, pěti na druhou stranu.

Narativní pantomima – pohyb vloček, když pofukuje větřík, vločky létají, postupně se dostanou rovnoměrně po obvodu sněhové peřiny.

Motivovaný pohyb s padákem (narativní p.) – děti padákem reagují na vyprávění učitelky, změny rytmu, tempa, intenzity – pohyb sněhem v různých podmínkách – padání sněhu, foukání větříčku až vichřice, sněhová přikrývka sedá, vítr ji opět zvedá až do zklidnění.

Zvířátka v zimě – rozhovor v kruhu, motivační básnička o ježkovi, který je smutný, že ho nikdo nepohládí – všechny děti v hromadné roli ježka, dialog na konci básničky – učitelky a ježka:

U: Ježku, ježku, co ti vadí?

J: Že mě nikdo nepohládí.

Důraz na emoci, s jakou to ježek říká.

Simultánní pantomima jednoduchých činností – ježkovi je zima, zachumlá se do pelíšku, spí, chrápe, odfukuje. Učitelka se snaží zadané činnosti dále zpřesňovat a děti podporovat v nápadech. Spaní ježka umožňuje úplné zklidnění všech dětí vleže na zemi, zavřené oči. Následuje rázná aktivizace příchodem medvěda – rytmus a hluboké tóny klavíru – **simultánní pohyb a pantomima** podle klavíru a s bočním vedením učitelky pouze pro bližší specifikaci některých situací.

Procvičení mluvidel – jazyk, rty, dech – bonbón gumový medvídek na špejli v pytlíčku pro každé dítě. Opět motivace vyprávěním učitelky: nejdříve „anatomie“ medvídky, pak smysly – pantomima čichání, poslouchání, koukání v různých náladách a jednoduchých situacích jako např. hledání potravy čichem, slídění po lese apod. Pak je na řadě umytí medvídky – jazykem olíznout záda, břicho, hlavu; foukání bolístky na noze; uložení do brlohu – do pusy, kde se různě obrací, přemísťuje, brloh je mu malý a tlačí ho, velký a má hodně místa, až je připraven jít spát – všichni ho pošlou do břicha – snědí ho. Medvěd spí.

Neklidné děti, které mají už snědno, po krátké hře se sněhem, přikrývají sněhovou peřinou ty, které ještě jedí – vzniká nová situace.

Improvizovaný pohyb v roli – chumelenice, ve které se myšky snaží najít své místo na spaní, dynamiku pohybu sněhové peřiny i myšek určuje klavír.

Sněžitka – každé dítě dostane svoje ráno vyrobené sněžitko z pytlíku a společně sněží/foukají – vidí, jak to v takové vánici vypadá.

Práce s padákem – rytmus, souhra, koordinace – všechny děti pohyb peřinou, obměny – držení jednou rukou, chůze po kruhu, změny směrů, zvedání a zrychlování – změny motivované vyprávěním učitelky, postupné zklidnění dětí písničkou „*Halí belí, zvířátka, chystejte si doupátka. Slunce už je unavené, vítr mraky nebem žene, bude zima, bude hlad, do pelíšku jděte spát.*“ Děti na základě neverbální komunikace učitelky pokládají sněhovou peřinu a vlezou pod ni jako zvířátka do pelíšku. Učitelka uzavírá: „*A všechna zvířátka spinkají. – Žádné neslyším.*“ Zvířátka začínají chrápat, vzdychat, odfukovat.

Probuzení básničkou: „*Tiše, tiše, ježek spí, ať ho nikdo nevzbudí, kdo ho vzbudí, ten ho sní – ježku vstávej!*“ Učitelka zvedá peřinu a zvířátka odhaluje, navazuje „vstávací“ písničkou. **Reflexe** – všichni si jdou do kruhu, učitelka dětem poděkuje a společně si povídají o zvířátkách v zimě, o zimě bez sněhu – hovor prokládán pantomimou – „*jak jste smutní, že není sníh? Chceme být veselí? Jak to vypadá?*“

Uzavření tématu tím, že se půjdou proběhnout ven. Následuje hygiena, pití, oblékání.

Reflexe pozorování

Celé dopoledne se neslo ve velmi příjemné atmosféře. Z důvodu vysoké nemocnosti byla ve školce pouze polovina dětí, do jisté míry i tím byla práce plynulá a klidná po celou dobu, bez konfliktů. Pomoc asistentky nebyla téměř potřebná.

Každé přicházející dítě učitelka přivítala a nabídla mu činnosti – překážková dráha byla motivovaná jako cesta ve vánici, která vytváří ze sněhu různé překážky, děti byly seznámené s možnostmi jejich překonání, dále už jim byl ponechán prostor k vlastnímu postupu.

Výroba sněžitka probíhala za přiměřené asistence učitelky, výběr z nabídnutých motivů přírody byl ponechán na dětech, většina si volila strom.

Bylo překvapující, že děti nedostaly nabídku tematicky zaměřené námětové hry, což učitelka odůvodnila nízkým počtem dětí a že v takovém případě raději nechává volbu zcela na nich. Děti si nakonec rozehrály koutek s kočárky a kadeřnictvím, kuchyňku s jídlem, chlapci si prohlíželi dětské časopisy. Průběžně si všichni vyrobili sněžitko a vystřídali se na překážkové

dráze. Tam děti prokázaly velkou míru tvořivosti – holčičky přetvářely dráhu a postupně si hrály na lyžaře, hada, žížalu. Po přidání nových překážek z plastových značek ve tvaru květu si vymyslely novou hru s vlastními pravidly v duchu škatulat batulat. Část dráhy vytvořená lanem je motivovala k výtvarné tvorbě – „*hele, to je jako králík nebo zajíc*“.

Prostor k vlastnímu přístupu dostaly děti i při uklízení, kdy například jedna holčička využila sbírání papírků ze země k vytvoření lopatky ze svojí dlaně – po přitlačení jí na dlani držely, takže si ji obložila celou.

I během řízené části se učitelce dařilo děti vést k tvořivosti, jednak výstavbou tematického bloku a jednak svým vedením. Neměla potřebu předehrávat, nespíchala na děti a trpělivě počkala na nápady. Činnosti byly pro většinu dětí přiměřeně náročné s důrazem na vyjádření pohybem, na pantomimu. Slovo k jednání poskytovaly známé básničky a repliky v nich obsažené. Nejstarší dívky by zvládly i jednání slovem v jednoduchých improvizovaných situacích, ale přizpůsobily se, nepředváděly se, naopak spolupracovaly se všemi. Díky vstupu do rolí vyjadřovaly děti vše velmi přirozeně. Pouze v závěrečné reflexi, když šlo o vlastní emoce z toho, že není sníh, působily děti „uměle“. Pouhá formulace „jak jste smutní, že není sníh?“ nevede k psychosomatickému propojení, ale spíše ke grimasám.

Co se týče výstavby bloku, postrádal trochu gradaci. Vracel se stále motiv spánku, byť skrze různá zvířata, ovšem chyběla možnost nahlédnout na situaci spícího zvířete zvenčí v jiné postavě.

Také by se daly více rozehrát drobné situace, které nabízí básničky. Alespoň vystřídat v jednotlivých rolích více dětí nebo hledat i další motivy, které by děti zahrnovaly do hry a tím modifikovaly danou situaci nebo hledaly jiná řešení.

Na straně druhé je potřeba ocenit jednoduchost, nedoslovnost, která dává prostor k dotváření, a hlavně vkus – nedošlo například na zvířecí čepičky.

Velmi pěkné na vedení celého dopoledne bylo využívání rituálů – básničky, písničky i zvoneček v režimových momentech. Zaručily plynulost a bezproblémové řešení situací v rámci přechodů do dalších částí dne. Každodenní přivítání je rituálem, který vede k prosociálnímu chování a hraje důležitou roli pro fungování skupiny dětí.

Celkové vedení učitelky je velmi klidné, vytváří přátelskou atmosféru bez napětí a s humorem a na dětech je klid také znát. Připomeňme však nízký počet přítomných dětí, je pravděpodobné, že v plném počtu je práce o něco dynamičtější a přináší více nepředvídatelných situací, které je potřeba řešit.

7.1.2. Pozorování č. 2. – MŠ Na kopečku, Mozartova

Školka není nijak zaměřená, její filozofií je všestranný rozvoj, důraz kladou na smyslové vnímání, přirozené poznávání, dostatek pohybu, pozitivní sebepojetí, komunikaci, sociální rozvoj a prosociální chování. Školka je v blízkosti lázeňských lesů, má k dispozici i zahradu a malou tělocvičnu. Nedaleko je oddělení krajské knihovny, které školka často navštěvuje. Děti jsou rozdělené do čtyř homogenních tříd s maximálním počtem 28 dětí ve třídě.

Pozorování proběhlo ve třídě Medvídků, kde jsou převážně pětileté děti, několik dětí čtyřletých a několik šestiletých. Přítomno bylo 16 dětí.

Téma: pohádky (týden pohádek)

Spontánní činnosti:

Obrázky z barevných víček – na koberci velké obrázky s postavami a motivy z pohádek v provedení jako omalovánky, barevnými víčky od PET lahví děti nejdříve vyskládají naznačené linie, pak „vybarvují“.

Knihovna – na lavičce rozložená řada dětských knih, kdo chce, může si prohlížet nebo i hrát na knihovnu, volba je na dětech.

Další část koberce slouží k hraní loutkového divadla – z velkých molitanových kostek je vytvořen paraván, děti si samy organizují hru s maňásky.

Po celé délce herny jsou opřeny o skříňky, upevněné na poličkách apod. obrázky a na koberci rozložené postavičky – plyšáci, loutky z různých pohádek – obrázky vždy řazené podle děje, aby bylo možné si je vyprávět, s plyšovými hračkami lze i pohádku hrát nebo si na ni zahrát, uchopení záleží na dětech.

U stolků probíhá výroba plošné loutky podle šablon – kočka, medvěd, pes, žabka. Děti obkreslují, vybarvují, vystřihují a přilepují špejli. Učitelka pomáhá, komu je potřeba.

Vyprávění pohádek podle obrázků – obrázky musí dítě seřadit a podle nich svými slovy převyprávět – O kohoutkovi a slepičce, O Budulínkovi.

Loutkové divadlo rozložené na stole s plošnými loutkami, kulisy lze měnit a hrát pohádky O Karkulce, O Koblížkovi, O Kašpárkovi.

Děti samy volí, kde si budou hrát, postupně se rozehrávají téměř všechny nabídky.

Cvičení:

Po svačině probíhá tělovýchovná jednotka, cvičení motivované zvířátky z pohádek – děti si berou plyšová zvířátka. Začíná se pohybem dle bubínku, změny tempa, rytmu, směru, poté motivace říkankou a jednotlivé cviky s plyšovým zvířátkem motivované situacemi. Děti i vstupují do rolí zvířátek a provádí cviky dle jejich charakteristických činností. V závěru opět chůze v kruhu, nyní ale s básničkou, která se třikrát opakuje se změnami nálady, společně ilustrují nafukování bubliny.

*Velká, velká novina,
přiletěla bublina,
bublina se nafukuje
a po špičkách našlapuje,
koukejte děti, jak plyšáček letí.*

Úklid plyšových hraček je doprovázen určováním zvuku zvířat – každé dítě říká, jak dělá jeho zvíře, se kterým cvičilo.

Závěrečné uvolnění – hra na medvěda – uprostřed kruhu leží 3 děti, medvědi, ostatní s učitelkou zpívají na melodii písně Černé oči, jděte spát text: „*Starý medvěd tiše spí (2x), kdo ho vzbudí, toho sní (2x). Pššš.*“ Pak zavolají „*Medvěde, vstávej!*“ a děti uprostřed vstávají jako medvěd ze zimního spánku a vybírají, kdo bude dalším medvědem.

Hlavní řízená část:

Motivace/návnada – v kruhu – Učitelka začíná rekapitulací spontánních činností, aby se dostali k tématu pohádek. Děti si vzpomenou na všechny, které ráno hrály. Navazuje prohlížení říše pohádek.

Společná cesta hernou se zastavením u každé pohádky (obrázky, loutky už z ranních her na koberci, poličkách tak, aby nepřekážely pohybu v prostoru)

Vyprávění děje + charakteristiky postav + děti v hromadné roli – společné vyprávění jednotlivých pohádek, někdy děti samy, někdy až v reakci na otázku učitelky. V jednotlivých pohádkách charakteristika postav – vlastnosti, jak vypadají, jak se chovají.

Pantomima postav – většinou ve výsledku podle paní učitelky

Slovní jednání postav – na výzvu děti říkají repliky postav.

Vedení otázkami Jaký byl? Jak chodil? Jak volala liška? Apod.

Znalost pohádek + správná výslovnost hlásek – prohlížení obrázků v knihách – kdo uhodne, o jakou pohádku se jedná, smí si sednout na koberec, v závěru ještě zopakování pro děti, které pohádky nepoznaly.

Nápodoba hlasů zvířat – zklidnění, leh na zádech – Jak dělá kočička? Jak dělá pejsek? Děti reagují každý po svém, dostávají prostor být na chvíli zvířetem.

Čtení pohádky O řepě (F. Hrubín) s vynecháním slov – děti doplňují, jako nápověda slouží prstové loutky, na které děti vidí, průběžné vysvětlování neznámých slov.

Rytmizace slov – předškoláci vytleskávají zadaná slova

Doplň pohádkovou dvojici – Čert a ...?, Jeníček a ...?, Rumcajs a ...? Křemílek a...? Štaflík a ...? Maková panenka a ...? Ferda mravenec a ...? Pejsek a ...? Včelka Mája a ...? Bolek a ...? Šmoula a...?

Kvíz – správné odpovědi na otázky o pohádkách, výběr z možností a), b), c); oprava chyb v názvech – „Sedmero hlodavců“ apod.

Dramatizace – rozdělení dětí na dvě skupiny – herci a diváci. Pohádka O řepě, čepičky jako znak postav. Učitelka vypravěč, dává prostor pro přímou řeč, děti je třeba pobídnout a napovědět jim, pomáhají i diváci. Během přestávky v divadle probíhá přestavba na další pohádku – Boudo budko. Opět zvířecí čepičky, učitelka vypravěčem, bouda z velkých molitanových kostek. Nakonec potlesk a poděkování učitelky.

Reflexe – práce u stolků – obrázek z pohádky O řepě, děti hledají chyby – předškoláci 11, menší děti 1 chybu, pak vybarvit.

Reflexe pozorování

Paní učitelka je i přes svůj důchodový věk velmi energická a dynamická. Projevuje se to zejména tempem práce a rychlou mluvou. Děti jsou však na ni zvyklé, většinou nemají problém postupovat rychle, ani rozumět, co říká – ačkoliv někdy je potřeba zopakovat nebo upřesnit instrukce.

Spontánní činnosti měly velký úspěch, všichni si chtěli vyrábět loutku, barevná víčka děti využívaly nejen ve spojení se zadanými obrázky, později z nich stavěly silnice a různé objekty, také třídily na hromádky podle barev.

Nejvíce času děti strávily u dřevěného divadla na stolku, kde se v jednu chvíli sešlo asi sedm dětí, a vymýšlely, co budou hrát. Nejdříve měly snahu odehrát některou z pohádek, ke kterým jsou k dispozici loutky a kulisy. V poměrně rychlém tempu si zahrály O Karkulce. V průběhu společně konzultovaly správnost pořadí situací, co tam postavy říkají, co naopak neříkají a jak to vůbec bylo, nakonec se ale vždy bez výrazných konfliktů dohodly a vše

odehrály. Poté si vymyslely vlastní pohádku, spojily postavy z různých pohádek a dle jejich atributů pak jednaly, vznikala zcela originální příběh. V hraní se střídaly, vždy musel být někdo divákem.

Lavička s pohádkovými knížkami se skutečně stala knihovnou s paní knihovnicí, která návštěvníkům vyprávěla příběhy podle obrázků a doporučovala, co si půjčit.

K závěru ranních her se dostalo i na maňásky za paravanem z kostek, dvě děti si zkoušely, jak se s loutkami chodí, různě se potkávaly, něco si řekly. Také došlo na různé střety v duchu rakvičkárny, což bylo pro děti obzvláště zábavné.

Ve cvičení byly použity tentokrát dramatické prvky nejen k manipulaci s pomůckami, které zastupovaly postavy, ale i v možnosti vstupu do role, variacemi nálad a emocí.

Hlavní řízená část byla z organizačního hlediska poměrně jednoduchá. Cesta mezi tolika „stanovišti pohádek“ neumožňovala díky omezenému prostoru mnoho pohybu, v důsledku toho pak celá skupina stála více méně na stejném místě, pouze několik dětí si vždy přistoupilo k daným obrázkům blíž. Je to náročné zejména na udržení pozornosti dětí během vyprávění pohádek. To se projevilo až ke konci, paní učitelka schopností facilitace dokázala dlouho udržovat děti v aktivitě. A také vše probíhalo v už zmíněném svižném tempu, takže byt změny nebyly tak výrazné, probíhaly vcelku rychle za sebou.

Stavba této části by zasloužila pestřejší volbu činností, pro předškolní děti i náročnější – už ráno prokázaly schopnost vstupovat bez problémů do role a hledat řešení situací. Také se bohužel projevila energičnost paní učitelky, která se někdy pojí i s netrpělivostí. Některé děti nestíhaly postavy vyjádřit pantomimou a i ty, které to stíhaly, byly vzápětí nabídnutým řešením učitelky ovlivněné natolik, že mu daly přednost.

Velmi přirozeně se dařilo vyjadřovat hlasy zvířat, děti měly možnost zklidnění a díky tomu i dostatek času dostat se do role.

V další části byl značný důraz na znalost pohádek. Forma hádanek, kvízu a doplňovačky děti bavila.

Nejvíce prostoru pro aktivitu měly děti v závěrečné části, kterou celý blok vrcholil. V drammatizaci byla učitelka vypravěčem – četla pohádku, děti měly možnost v rolích jednat dle svého uvážení, ale v mezích přečtených situací. Slovně děti jednaly pouze přímou řečí v místech předlohou k tomu určených, ale mohly vlastními slovy. Jinak se situace nerozhrávaly. Děti při hraní bylo nutné pobízet, aby se nebály – věty si nepamatovaly, ale zřejmě je chtěly říkat přesně podle pohádek. K tomu je pravděpodobně vedl způsob vedení drammatizace. Všichni si ale vzájemně pomáhali – herci i diváci.

Stydlivost dětí byla tak trochu překvapivá, během ranních her prokázaly velkou samostatnost a schopnost v rolích jednat svobodně. Je možné, že šlo v dramatizaci o stydlivější děti, nebo je svazovala forma – herci, diváci, navíc čepičky, které nevyžadují žádné tvoření, naopak prezentují hotové sdělení o postavě, což může být velká zodpovědnost a obava z nenaplnění. A v neposlední řadě nebyly dotyčné pohádky během předešlých aktivit dostatečně rozehrávané.

Režimové momenty byly téměř nepostřehnutelné – vše probíhalo přirozeně, kdo jak stihl uklidit, provedl hygienu a šel si pro svačinu, před cvičením si děti chvilku hrály na koberci, počkaly na ostatní a začalo cvičení – asi dvě děti byly obzvláště pomalé, takže se připojily až přímo do cvičení. Učitelka vedla převážně instrukcí – ačkoliv to není přiléhavé označení – jen tak mezi hraním si s dětmi řekla, že už bude svačina a děti samy začaly uklízet, ptaly se, co můžou na stolech nechat, co uklidit.

Paní učitelka má k dětem velmi vstřícný vztah, snažila se jim být po celou dobu partnerem, někdy jí tedy zrazoval spěch a netrpělivost. Prostor k tvořivosti její děti dostávají, ale vypadá to, že převážně ze spontánních aktivit nebo dílčími improvizovanými činnostmi, které nabízí hru v roli. Blok jako celistvý řízený program kladl nároky spíše na její aktivitu, než akci dětí.

7.1.3. Pozorování č. 3. – Mateřská škola Studánka, Krymská 10

Škola dle své charakteristiky na webových stránkách staví především na poznání a prožitku v heterogenních skupinách dětí. Koncepčním záměrem je „citová a mravní stránka výchovy“ a rodinná atmosféra školy.

Jsou zde 4 třídy s kapacitou 28 dětí ve třídě. K dispozici mají velkou zahradu a blízko také les.

Pozorování proběhlo ve třídě Berušek s 18 dětmi ve věku 3-5let.

Téma: Z pohádky do pohádky

Spontánní činnosti:

Nabídka mnoha aktivit v daném tématu – dokreslování dvou obrázků velikosti A2, na jednom les, na druhém hrad, úkolem je dokreslit do pohádek, co tam chybí.

Skládání pohádkových puzzle, stavebnice lego duplo, modelování z plastelíny dle fantazie – hlavně pro menší děti.

Krmení Otesánka vyrobeného z papírové krabice, pusa v podobě otvoru, kterým do Otesánka vkládají zdravé či nezdravé potraviny.

Hraní pohádky Boudo, budko s čepičkami zvířat, v ohrádce na koberci.

Cvičení:

Motivováno Budulínkem, po stranách prostoru stojí papírové stromy, jednotlivé cviky motivovány situacemi Budulínka. Závěrečné uvolnění společným během jako liška – motivace písničkou Běží liška k táboru, pantomimická ilustrace vedená učitelkou. (svačina)

Hlavní řízená část:

Motivace/návnada – s dětmi na koberci, vstup učitelky do role s využitím loutky – U: „*Něco se stalo, někdo tady je.*“, D: „*A kdo?*“, U: „*No právě.*“ Navléknutí maňáska čarodějnice na ruku. Následuje krátká etuda čarodějnice o tom, jak začarovala knížku, když do ní děti čmáraly a z knihy tak zmizely stránky s obrázky a písmenka. Jestli chtějí, aby se tam obrázky vrátily, musí děti splnit úkoly.

První úkol – hledání správných obrázků – rozložené na koberci, děti hádají, co je to za pohádky.

Druhý úkol dostat se pomocí básničky do pohádky. Společně říkají básničku:

*Pojď k nám, milá pohádko,
chcem si tě hrát zakrátko.
Chci tě říkat hodným dětem,
ať v ní něco nepopletem.*

Učitelka zazvoní zvonečkem – „*ocitli jsme se v pohádce*“.

Simultánní pantomimická ilustrace – „*Prší, prší, celý les ve vodě se topí dnes...*“ pod vedením učitelky chůze v prostoru a napodobení deště – pohyb rukou nahoru, dolů, kmitající prsty. „*Poznaly jste, děti, pohádku? A koho bychom mohli v pohádce potkat?*“

Hra v roli – Jeskyňky ťukaly na dveře – všichni jdou společně s učitelkou ke stolu a ťukají do stolu jako jeskyňky na chaloupku.

Společné vyprávění pohádky – děti odpovídají na otázky – co se stalo, kde byl jelen, co Smolíček udělal – společné volání „*Za hory za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou?*“

Vstup do další pohádky, ve které je Honza málem králem.

Pantomimická ilustrace – Honza pochoduje – všichni jdou na koberec – „*Jedna dvě, Honza jde. Stane se z něj král – jak pochoduje král?*“ Pochodování prostorem s předepsanou pózou naznačující rukama korunu na hlavě. Navazuje další pohádka – Červená karkulka.

Narativní pantomima – trhala kytičky, jahody, cákala si nohy v potoce, ležela v trávě, pozorovala oblohu.

Pantomima podle nahrávky – Perníková chaloupka – ve dvojicích jako Jeníček a Mařenka, všichni dělají totéž podle paní učitelky a podle nahrávky

Čarodějnice uzavírá – učitelka navléká maňáska a vede s dětmi dialog „*Splnili jsme úkol? Podívejte se do knížky, když tam budou obrázky, tak ano.*“

Reflexe – prohlížení knihy, stránky už jsou zpět; „*Tak co, děti, smí se čmárat do knížek?*“ krátký rozhovor

Uvolnění – leh na zádech, dýchání do břicha – nafukování balónku v bříše, poslouchání zvuků zvenku.

Básničky:

Draku, ty jsi vážně drak? ... – dialog kolektivu a vybrané holčičky.

Odkud ten náš holub letí? ... – dialog kolektivu a vybraného chlapečka.

Učitelka pomáhá s básničkami i doprovodnými gesty.

Reflexe pozorování

Atmosféra v této školce byla příjemně nabitá, děti mnohem živější. I tato paní učitelka byla velmi vstřícná a milá, byla na ní patrná nervozita, velmi se snažila, aby byly děti šikovné.

Nabídka spontánních činností byla bohatá, děti měly z čeho vybírat. Zároveň však neměly potřebu tvořit něco svého. K námětové hře resp. k rozehrání pohádky Boudo, budko také nedošlo, takže k tomu učitelka v závěru ranního bloku děti dovedla. S čepičkami a motivací „*řekni... a ty odpovíš... a teď všichni uděláte...*“. Dokončily už děti samy.

Motivace k dokreslení velkých obrázků byla poměrně návodná, aby děti přišly na to, kterou pohádku měla učitelka na mysli. Přesto dokreslení nedopadlo dle jejího očekávání – „*děti by měly být tvořivější a znát pohádky lépe*“.

Hlavní řízená část byla vystavěna na ve školkách poměrně obvyklém principu. Což nemusí být špatně, děti rády plní úkoly, je téměř jisté, že tato motivace zafunguje, obzvláště když se na ně obrací loutka jako v tomto případě. Maňásek čarodějnice byl vkusný, netradiční – pletený a učitelce se jí dařilo i dobře charakterizovat. Škoda byla, když se iluze a atmosféra loutkou vytvořená na začátku etudy, vzápětí narušila manipulací s knížkou – čarodějnice spíše překážela a stal se z ní skoro neživý předmět na ruce. Také se stávalo, že animace nebyla přesná v okamžiku, kdy to bylo potřeba – „*čarodějnice se dívá*“ – ale nedívala. Postupně se

paní učitelce smazala hranice mezi rolí učitelky a rolí čarodějnice – ne vždy brala loutku, takže už byla spíše paní učitelkou, ale přesto někdy hlasově charakterizovala čarodějnici. Nelze tedy s jistotou říct, zda byl záměr hrát s loutkou na vícero místech tematického bloku či ho jen otevřít a uzavřít. Je možné, že to bylo způsobeno už zmíněnou nervozitou.

V pohádkách děti prozkoumávaly postavy i situace, většinou pohybovými činnostmi a většinou také předepsanými, předehranými. V tomto směru byly děti regulované až do té míry, že musely svůj vymyšlený pohyb „opravovat“, pokud byly s nápadem rychlejší než paní učitelka. Nemožnost tvořivě a svobodně se projevovat způsobovala obzvláště u nejmenších dětí únavu a nezáměr, opadalo soustředění, takže si je paní učitelka musela brát k sobě nebo je napomínala, což opět rušilo vybudovanou atmosféru. Naopak jednoduché situace – Jeskyňky ťukají – dávaly možnost vstupu do role i těmto nejmenším dětem a fungovaly dobře.

Slovní jednání bylo i zde realizováno prostřednictvím textů básniček. Bylo zjevné, že děti jsou vedené ke znalosti básniček více, než k improvizovanému uchopení situací, které nabízí. Na konci děti ještě „předváděly“, jak umí básničky „odehrát“ formou dialogu a opět musely dělat předepsaná gesta.

Stejným způsobem byla pojata narativní pantomima podle staré rozhlasové nahrávky pohádky O perníkové chaloupce, kdy učitelka dokonce předehrávala.

Režimové momenty probíhaly s využitím básniček, písniček. Plynulost přechodů ale narušovala instrukce, která vždy předesílala, co se bude dělat, pak až přišla na řadu básnička či písnička, a také byl kladen velký důraz na disciplínu, při každém přecházení se děti řadily, směly jít až společně a pokud nedodržely přesný pokyn, musely se vrátit, – což bylo pro neposedné nejmenší chlapce téměř nesplnitelné.

7.1.4. Motivační projekt na rok 2009/2010 – Námětník

Jde o jakýsi sborník „dramatizací“ pohádek, doplněný o dramatickovýchovné hry a ukázkou zpracovaného tématu jako dramatického bloku. Námětník, byl zpracován učitelkami MŠ Studánka pro uvedený školní rok, ale inspirací k práci je pro ně dodnes.

Námětník obsahuje:

- Nabídka prvků dramatické výchovy:
 1. díl – tělo, prostor
 2. díl – kontakt, dramatická hra
- Ukázkou zpracovaného tématu Pojd'te s námi do pohádky aneb O rozmazlené princezně
- Dramatizace a tvořivá hra s maskou 2009-2010
 - zpracované jednotlivé pohádky na celý školní rok:
 - O budce v poli

- Myška a makovice – pohádka ve verších
- O kůzlátkách
- O Rukavičce
- O Budulínkovi
- O Koblížkovi – klasická pohádka a její variace

Nabídka prvků dramatické výchovy je vlastně zásobník celkem 27 her. Některé jsou velmi originální, v mateřské škole nečekané. Kdyby se v pozorovaném bloku některé použily místo převážné pohybové ilustrace či narativní pantomimy, mohly být startem k tvořivému rozehrání situací, které by většina dětí zcela určitě zvládla.

Pojďte s námi do pohádky aneb o rozmazlené princezně je téma zpracované pro běžnou denní práci, má tedy strukturu denní přípravy, plánu. Nabídku spontánních činností tvoří puzzle, pečení koláčků, vybarvování tematických motivů, lepení strašidel na hrad, výroba skřítků z ruliček toaletního papíru; k námětové hře má motivovat hrad z Polikarpovy stavebnice, prostřený stůl na královskou hostinu a všude rozvěšené obrázky z pohádek.

Ranní cvičení v klasické struktuře – rozehřátí pohybem na básničku, cvičení s plyšovými hračkami na písničky z pohádek a uvolnění pohybovou hrou Na kouzelníka, který proměňuje děti na různé věci.

Řízená činnost začíná ranním kruhem, kde jsou děti motivované rozvěšenými obrázky pohádek. Říkanka a kouzelný prsten jim pomůžou dostat se do pohádky O rozmazlené princezně. V ní začínají písničkou, která startuje problém s princeznou, byla rozmazlená a nechtěla si hrát ani s hodnými skřítky. Děti si s nimi ale zahrají pohybovou etudu na píseň Rumba, samba. Rozvíjí se konflikt princezny – nelíbily se jí pohádky, tak je čarodějnice začarovala, také písničky, básničky atd. V království je bez nich smutno – následuje stručný popis toho, jak to vypadalo a 3 obálky s úkoly, splněním kterých mohou děti pohádky vysvobodit. Úkoly jsou zazpívat písničku, poznat nedokončenou pohádku, uspat písničkou zámek. Poděkovat dětem přijde už nerozmazlená princezna. Tím příběh končí.

V závěru je zmíněn předpoklad plnění úkolů s dopomocí učitelek a též, že princeznu a čarodějnici hraje učitelka nebo starší dítě. Blíže však ke vstupu do těchto rolí není nic uvedeno. Lze vyvodit, že princezna se objeví určitě v závěru, jak je psáno. Nabízí se možnost jejího zpěvu první písně, ta však není přiložena, takže to nelze říct s jistotou.

S možností vstupu učitelky do uvedených rolí se nejspíš automaticky počítá v popisované části děje o začarování a jeho důsledcích, tedy že tento bude částečně

rozehráván učitelkou v roli čarodějnice. Ale stejně tak lze brát celý popis jen jako vyprávění dětem. Z tohoto zápisu nelze vyčíst přesný průběh.

Co se týče aktivit samotných dětí, spočívají ve zpěvu, tanci a pohybu či pohybovém jednání, možná v pohybové ilustraci uspávací písničky v závěru. Jádro, které nabízí možnost rozehrání motivů života na zámku po začarování, není bohužel metodami dramatické výchovy vůbec uchopeno, alespoň tak není uvedeno v této přípravě.

Dramatizace a tvořivá hra s maskou s podtitulem celoroční námětník her a činností pro rok 2009/2010 – zde je zpracováno několik – dnes bychom řekli – projektů směřujících k dramatizaci pohádek pro celý rok:

- září, říjen – O budce v poli;
- listopad, prosinec – O veliké řepě, Myška a makovice;
- leden, únor – O kůzlátkách, O Rukavičce;
- březen, duben – O Budulínkovi;
- květen, červen – O Koblížkovi.

Práce s každou pohádkou je strukturována stejně jen s drobnými obměnami a modifikacemi s ohledem na námět.

Osnovu bychom mohli chápat jako postup práce: 1) Pohyb zvířat, ptáků; 2) Slovní projev; 3) Hry s maskami; 4) Pohybové hry; 5) Dramatizace veršů, písní; 6) Dramatizace pohádek.

Pod **doplňkovými činnostmi** jsou uvedena jazyková cvičení a rozcvičky, výroba masek a kostýmů ve spolupráci s rodiči, prohlížení obrázků, knih, hra s obrázky a řazení dle posloupnosti děje, puzzle, výroba loutek prstových, ze sáčků, z ruliček, na špejli..., dále improvizace a hra s loutkami, improvizovaný pohyb podle hudby se šálou, šátkem, stuhou apod., rytmizace veršů, rýmy, bajky a veršované pohádky, pantomima, hádanky.

Osnova i doplňkové činnosti jsou následně rozpracovány podrobněji. První je pohádka O budce v poli.

Pohyb zvířat je přesně specifikován tělovýchovnou terminologií, někdy doplněnou bližší charakterizací např. myška – „*vzpor klečmo nebo dřepmo, piští a leze rychlými úchylkami vpravo nebo vlevo*“.

Slovní projev zvířat je také přesně určen, takže myš piští hláskou „*ííí*“, žába kuňká „*kuňk*“, kohout dělá „*kykyryký*“, medvěd „*brum brum*“ a ježek a zajíc se nenapodobuje.

Maska je v hrách využívána jako znak zvířete, nejdříve je děti poznávají, pak si je mohou nasadit, hra na určování se opakuje, poté přicházejí zvířata na výzvu učitelky – kdo

říká haf haf, kva kva apod. Kam které zvíře patří děti určují tím, že v dané masce přijdou ke správnému obrázku, kulisám.

V pohybových hrách jsou zařazeny hry s pravidly Na kočku a myš, Zajíček v své jamce. Také hra Myslivec a zajíc, ke které je uveden popis krátké etudy – zajíc skáče po poli, panáčkuje, sedne, okusuje hlávku zelí, přichází myslivec, klekne, zamíří, řekne bum, zajíc odskáče, myslivec si dá pušku přes rameno a odchází.

Ze zápisu není zřejmý způsob řízení, ani to, zda by děti měly možnost rozehrát etudu po svém.

Podobně je uchopena **dramatizace veršů**, u každé básničky je přesný popis činností ke každému verši.

Při **dramatizaci pohádky** si děti připravují masky, kulisy i scénu samy s dopomocí. Důležité je zde naznačení funkce učitelky a jejího způsobu řízení dramatizace: „*Učitelka rozděljuje úlohy a řídí dramatizaci, vyžaduje správný slovní projev a pohyb zvířátek.*“ Z toho je patrné, že děti musí dodržet výše specifikované pohyby i hlasy zvířat, otázkou zůstává, do jaké míry se mohou při hře odklonit a zda vůbec, zda nespočívá práce v přesném nacvičení a teprve potom se přistoupí ke hraní. A ještě jedna souvislost s dodržáním „slovního projevu“, není jasné, zda se tato podmínka týká i slovního jednání postav, tedy replik jednotlivých zvířat v pohádce. Mohou děti mluvit? Pokud ano, musí přesně reprodukovat text předlohy? Nebo mohou jednat improvizovaně?

Na to navazuje otázka způsobu práce s předlohou – lekce, strukturování? Způsob zpracování trochu naznačuje směr k ucelenému tvaru – postupné seznámení s pohybem postav, slovním projevem postav, seznámení s maskou jako znakem postavy, dramatizace básniček s pohybem ilustrujícím děj jako předstupeň dramatizace samotné pohádky – to vše dává tušit, že cílem má být schopnost odehrát pohádku dle čtené předlohy. Tedy dramatizace zřejmě v tom nejrozšířenějším pojetí v mateřských školách. Zde bohužel nejspíš bez možnosti vlastní tvořivosti dětí v uchopení postav, také nejspíš bez předcházejícího zkoumání problémových situací skrze dramatickou hru a hledání různých možností řešení. Tomu by odpovídala i poznámka na konci: „*Využíváme [...] kameru pro natočení pohybu dětí a pro možnost konzultace a rady [...].*“

Znamená to tedy, že dramatizace je v této mateřské škole vnímána jako divadelní představení pro diváky?

Stejným způsobem jsou zpracovány všechny pohádky pro daný rok jen s obměnami her, doplňkových činností, tematickým výběrem básniček. Někdy jsou nároky na slovní projev blíže specifikované jako např. „*přesná výslovnost, správná artikulace, přiměřené*

tempo řeči, netlačit příliš na hlas“ v pohádce O Rukavičce. Není popsáno, jakými metodami k tomu učitelka děti vede. Navíc zde hovoříme o dramatických dovednostech pojících se vyloženě s procesem inscenační tvorby. To opět vyvolává otázku cíle.

V pohádce o Kůzlátkách je pantomima s maskami – a jako v případě zajíce a myslivce, je zde přesně popsáno konání a není zřejmé, do jaké míry ho dítě musí respektovat.

Nabízí se také otázka, co znamená pojem „maska“. Není blíže specifikováno, zda jde o celou masku, polomasku nebo čelenku. Někdy je totiž práce s ní spojená s mimikou, což by celá maska neumožňovala. Je také nejasné, jak by přesně probíhala práce s ní – pantomima je v dramatické výchově specifický pojem a záleží na tom, jak hluboce učitelka tuto problematiku zná a umí děti vést.

V souvislosti s maskou lze posuzovat i estetický vkus volených prostředků, které jsou v projektech naznačené. Právě v případě masek je dána přednost vlastní tvorbě, ale rodiče dětí mohou masky i kupovat, což představuje značné riziko nevkusného provedení. Také volba audiovizuálních prostředků je z hlediska vkusu sporná (když už tedy je potřeba po nich ve školce sáhnout). Animovaná večerníčková pohádka Krtek není sice nijak originální, ale pro nejmenší děti ji ještě lze přijmout, ovšem písničky z filmových pohádek, u nichž dnes už kvůli zvýšení atraktivity vznikají remastrované verze, někdy až v diskotékových aranžích, jsou pro práci v mateřské škole nevhodné a s rozvojem hudebního vkusu dětí nemají nic společného. Nemluvě o písničkách hudebních formací, které zhudebňují poezii pro děti velmi necitlivým způsobem, jako je například Maxim Turbulenc.⁶¹

7.2. 2. Mateřská škola Karlovy Vary

2. Mateřská škola Karlovy Vary, příspěvková organizace vznikla stejně jako 1. Mateřská škola v roce 2005 a zřizovatelem je Statutární město Karlovy Vary. Také tuto školu tvoří devět pracovišť předškolního vzdělávání, na kterých je vždy jedna učitelka pověřena jeho vedením a jsou tak zástupkyněmi ředitelky celé školy. Vzdělávací nabídka je vymezena Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, nad tento rámec nabízí škola aktivity zejména na rozvoj pohybových dovedností – cvičení v tělocvičnách smluvených základních škol, bruslení, plavání. Každý rok škola pořádá Sportovní olympiádu. Jedna školka je dokonce specializovaná na sportovní aktivity, má vlastní tělocvičnu v podkrovních

⁶¹ Pozn. Zdrojem všech citací je analyzovaný dokument „Motivační projekt na rok 2009/2010“, zpracovaný učitelkami MŠ Studánka, Krymská 10, 1. MŠ Karlovy Vary

prostorách a celoročně se soustřeďuje i na sportovní akce mimo školku – lyžování, jízda na kolech apod.

Kromě sportovních aktivit pořádají také výstavy výtvarných prací dětí, zúčastňují se – zejména MŠ Mládežnická – celostátní nesoutěžní přehlídky mateřských škol v pódiových vystoupeních Mateřinka a sama škola pořádá každé dva roky vlastní přehlídku zvanou Karlovarské pramínky, které se účastní všech devět školek.

Výzkum v této škole proběhl zprostředkovaně poskytnutými videozáznamy. Zaznamenané akce neodpovídají požadavkům výzkumu ve smyslu sledování běžně používaných tvořivých dramatických činností v MŠ. Lze je však posuzovat z hlediska možného využívání těchto činností a míry tvořivosti, která je dětem v programech umožněna. Do určité míry lze zkoumat způsob uchopení dramatické výchovy v mimořádných projektech, které škola vytváří a důležitým tématem je též otázka veřejné prezentace dětí a respektování jejich tvořivosti při procesu, která se na výsledku často projeví.

7.2.1. Zprostředkované pozorování č. 1 – MŠ Mládežnická

MŠ Mládežnická se nachází v těsné blízkosti sídliště, její kapacita je 182 dětí v celkem sedmi třídách. Čtyři třídy jsou umístěné v budově A, tři v budově B.

Vzdělávání vychází z věkových potřeb dětí, pedagogové dbají na všestranný vývoj dětí – na řečové, jazykové, komunikační dovednosti, soužití ve třídách, sebeobsahu, také pohybové dovednosti. Vyvažují podíl řízených a spontánních činností.

Videozáznam je pořízen v roce 2016 s dětmi 4. třídy s věkovým rozpětím 3-4 roky, převažují čtyřleté, pár dětí je i pětiletých. Zaznamenaná je akce Noc v mateřské škole s názvem „Z africké savany až do džungle na Madagaskaru“.

Program je koncipován jako cesta přes Afriku na Madagaskar a zpět domů, během které děti získávají základní poznatky o exotických i tuzemských zvířatech. Jako námět byl zvolen animovaný film Madagaskar, děti jsou v rolích zvířat ze zoologických zahrad – převážně afrických, jiných exotických, ale i severských zemí. Vedoucí učitelka je v roli a kostýmu hrošice Glorie, její kolegyně jsou zebry. Na cestu se vydávají letadlem a písničkou:

Čáry máry ententyky,

poletíme do Afriky,

přidržené si čepice,

hop a už jsme v Africe.

Poté se přesouvají do jednotlivých tříd v budově, kde pokaždé plní nějaký úkol, aby se mohli dostat dál. První zastávka je v Africe, tam je připravená dráha, jejíž překážky jsou

motivované obrázky zvířat. V další třídě jsou už děti na Madagaskaru, prochází džunglí, která je simulovaná prostěradly pověšenými na natažených šňůrách napříč celou třídou až na chodbu, na základě rozvěšených obrázků mezi prostěradly musí poznat pohádku, potkávají slona a musí zazvonit na pověšený zvoneček. Pohádka je tajným heslem ke vstupu zpět do třídy, aby tam děti nakreslily nějaké zvíře (ze záznamu není jasné, o jakou pohádku jde). Ve třetí učebně se dostávají zpět do českého lesa, kde probíhají poznávací činnosti zaměřené na přírodu, určují zvířata, o některých zpívají písničky, proloženo je to určováním postav z animovaného filmu Madagaskar, které posléze přiřazují k papírovým nevybarveným siluetám. Na závěr se vrací do třídy, ze které vyšly, zatančí si nacvičenou choreografií na téma džungle.

Reflexe pozorování

Nutno uvést, že videozáznam je sestříhán, tudíž nelze s úplnou jistotou popsat přesný průběh, chybí některé organizační momenty, nejsou tam zdlouhavé přechody mezi třídami a plnění úkolů je sestříháno tak, aby v začátku bylo jasné zadání a plnění úkolu prvními dětmi. Jestliže úkol plní všechny děti najednou společně, tak je zaznamenán celý průběh. Celý záznam trvá 54 minut.

Hlavní a soustavnou metodou řízení je učitel v roli. V ní učitelka dává instrukce, motivuje, vypráví, klade otázky, řídí pohybové aktivity atd. Je na první pohled zřejmé, že ji to baví, je energická, hravá, dokáže využívat kontrasty k vytvoření napětí, umí se ztišit, ale převážně je velmi hlasitá. Postupně se tento způsob komunikace stává monotónním, takže některé děti vnímají méně. Paní učitelka se snaží vybudovat situace s humorem, občas však srozumitelným jen pro dospělé, i proto pozornost dětí opadá.

Co se týče zařazených činností, kromě výše uvedených úkolů měly děti možnost na začátku kopírovat pohyb na hudbu v chůzi za učitelkou i v zastavení v kruhu. Šlo o taneční pohyby, které zřídka vycházely ze zvířecích pohybů, např. kočkovitých šelem. Děti v rolích zvířat ze zoo, každý dle svého kostýmu, bohužel nedostávaly žádnou příležitost hledat charakter své postavy ani v této aktivitě, ani později, ať už pantomimou či hlasově. Průběžně jsou někdy pouze tázány na vlastnosti zvířat, se kterými souvisí aktuální úkol. Mluví-li o různých zvířatech učitelka a zmíní jejich charakteristické projevy, pak to sama doprovází svým provedením pohybu a děti to opakují. Celkově je pantomima či pohybová ilustrace zařazována spíše impulzivně – co situace přinese, než že by v tom byl pedagogický záměr. Je často prostředkem humoru, např. příprava letadla – vlastního těla – mazání křídel, tankování, kontrola trupu a všech částí. Ani při této aktivitě neměly děti možnost přinést vlastní nápad, vše je řízeno a předehráváno.

Nejlépe se daří řídit blok zaměřený na znalosti o tuzemských zvířatech frontálně s využitím obrázků, písniček, převážně vedený otázkami. Zde se projevuje pedagogický cíl, vědomí, které způsobuje, že učitelka častěji zapomíná na svou roli a komunikuje s dětmi civilně, což je velmi osvěžující.

Akce Noc v mateřské škole je netradiční a pro děti jistě atraktivní už sama o sobě, je proto škoda, že je uchopena spíš jako šou či slavnost s nepostradatelným dětským šampusem, čipsy, pizzou, ohňostrojem (ačkoliv ten je škodlivý z toho všeho nejméně). A je smutné, že celý projekt působí jaksi prvoplánově, s hudbou a kostýmy bez vkusu, fantazie. Bohužel jak v případě učitelek, tak dětí – i když některé děti měly kostým improvizovaný, zřejmě z nedostatku prostředků, byl však vkusnější a vybízel k tvořivému myšlení. Většinou ale byly děti oblečené do různých zvířecích overálků i s hlavami. Stejně problematický je výběr písniček. Moderní – současná zahraniční hudba, která se objevuje v animovaných filmech. A to je zřejmě prvopočátek všeho – výběr animovaného filmu jako předlohy pro práci s dětmi v mateřské škole.

Je potřeba zmínit také občasné věcné chyby, které možná plynou z nedostatečného uchopení tématu a stanovení cíle – jde hlavně o práci s příběhem (v tom případě ho ale musím dobře znát), nebo více o poznávání zvířat na jeho platformě? Děti v jednom místě správně reagovaly, že hroch je z Afriky, přesto paní učitelka jako hrošice vyžadovala pokračování v cestě na Madagaskar jako do svého domova. A v otázce správného určení výskytu zvířat to nebyla jediná nesrovnalost.

7.2.2. Zprostředkované pozorování č. 2 – Mateřinka Nymburk 2019

Zakladatelkami a organizátorkami přehlídky Mateřinka jsou Jana Rýdlová a Alena Heršálková. V roce 2019 se konal 24. ročník. *Je to „celostátní nesoutěžní přehlídka hudebních, tanečně sportovních a dramaticko-výtvarných pódiových vystoupení jako veřejná prezentace mateřských škol a předškolních zařízení v České republice“⁶²*

Na webových stránkách Nymburského kulturního centra, které celostátní kolo Mateřinky spolupořádá, se dále dočteme, že se mohou účastnit školky, které postoupí z oblastních kol, přičemž kritériem výběru je „*originalita a výraznost, nikoli dokonalost provedení.*“ Žádná bližší specifikace, v čem má „originalita a výraznost“ spočívat, uvedena není. Díky vyjádřením Jany Rýdlové v tisku je zpřesněn způsob výběru postupujících školek tak, že nejde o výběr nejlepších, ale o pestrou skladbu programu, o vyváženost jednotlivých kategorií.

⁶² AKCE NKC – Mateřinka: Co je to Mateřinka. *Nymburské kulturní centrum*. [online]

I v nich ovšem nalezneme terminologicky sporný pojem: „dramamaticko-výtvarné vystoupení“. Nastoluje otázku, zda má jít o divadelní tvar či prezentaci výtvarné práce dětí. I dramatickou hrou nebo metodami DRV můžeme prezentovat výtvarnou práci – lze si představit, že živými obrazy nebo v krátké studii rozehrajeme motivy obrázku, fotografie, objektů v určitém rozmístění, které tím mohou zastoupit mizanscenu postav na jevišti atd. Stále se však jedná o dramatickovýchovný prostředek využitý k prezentaci díla výtvarného. Případně může být výtvarné dílo startem ke vzniku divadelního/ jevištního tvaru, a opět to neznamená, že se oba obory jaksi slučují. Jediný případ, kdy obor divadelní „absorbuje“ obor výtvarný, je vlastně výtvarné řešení inscenace či krátkého jevištního tvaru, tzn. scénografie, tedy kostýmy, rekvizity, objekty a kulisy na scéně a jejich rozmístění, práce se světly. V takovém případě ale hovoříme o výtvarném řešení jako o jedné ze složek divadelní inscenace. Existuje ještě tzv. výtvarné divadlo, které upozaduje hereckou akci a do popředí se dostává výtvarná složka, hra obrazů, objektů, jejich tvarování apod. Jde o velmi statické umění, navíc si lze těžko představit, že by mohlo takové divadlo vytvářet předškolní dítě.

Z vystoupení je však jasné, že učitelky vnímají v této kategorii zejména dramatickou stránku jako směrodatnou.

Reflexe pozorování

Nelze popsat průběh všech zaznamenaných vystoupení. Za zmínku ale stojí několik zásadních momentů, které poukazují na problematičnost dětského vystupování, odbornost pedagogů v této oblasti a na straně druhé vystoupení, která jsou světlými výjimkami právě kvalitním pedagogickým vedením.

Vracíme se tak k pojmům „originalita a výraznost“ a jejich nedostatečná specifikace, což se na většině vystoupení také projevuje. Každá učitelka – na celé přehlídce skutečně nebyl jediným pedagogem muž, což ostatně není nic nečekaného – si může dané pojmy vyložit po svém. Každá má jiné estetické cítění, jiné hranice mezi vkusem a kýčem. Dalo by se říct, že nejvíce se originalita projevuje ve volbě námětu. Jako příklad můžeme uvést vystoupení o životě v pravěku, což není pro školku úplně běžné téma. A na tomto lze poukázat také na onu výraznost, neboť takto zvolené téma zároveň zaručuje možnost výrazného – rozumějme efektního – kostýmního řešení, což bylo naplněno beze zbytku. Takhle dokonale provedené kostýmy pralidí by obstály i na muzikálové profesionální scéně. A tady možná narážíme na jeden ze vzorů formujících představu o správné podobě výtvarného řešení jevištní tvorby, tedy na muzikálové umění. To bohužel ovlivňuje celou diváckou obec, hranice vnímání prostších, nedoslovných řešení obrazové složky divadelního umění, hlavně činohry, se tak neustále posunuje, divák se stává pohodlnějším a očekává efektní kostýmy

i scénu. V podmínkách mateřské školy se to může projevit zejména tlakem rodičů a prarodičů, kteří si chtějí své potomky natočit a pochlubit se jimi. Snad méně sahají po efektu samotné učitelky. I na přehlídce šlo spíše o menšinu vystoupení, nicméně našly se. Kromě tanečního Pr pra pradávno, například opera Prodaná nevěsta jako z repertoáru Národního divadla 19. století v naprosto dokonalém scénografickém řešení nebo Star Dance s elegantními róbami a obleky. Není potřeba zmiňovat, že to klade nároky na „herecký“ projev dítěte, který mu není přirozený.

Možná ve snaze dostat „originalitě a výraznosti“ vybírají učitelky také hudbu, se kterou s dětmi pracují. Až na tři čtyři školky tančily děti na reprodukovanou hudbu, převážně na mix moderních písní. Slouží k pohybové ilustraci v různé míře dodržení autentického jednání dítěte v situaci – od situací s přirozeným jednáním dětí, přes ty s nacvičeným jednáním, až k ryze tanečnímu projevu.

Také je hudba využívána bez vystavění situací, jako čistě taneční nebo tanečně sportovní číslo. U českých písní je stavěno na textu, u zahraničních jde spíše o využití charakteru či žánrů, výrazného rytmu atd. Docházelo také k míchání písní a vážné či instrumentální hudby, což se kvůli žánrové různorodosti někdy příliš nedařilo propojit.

A zaměříme-li se na princip dramatické hry využívaný v tanečním vystoupení, můžeme říci, že je to poměrně častý postup práce. Většinou je jasně vidět rozdíl mezi nejistými nacvičenými kroky a o poznání živějšími místy, která vznikla hrou dětí. Například na začátku už zmíněného vystoupení o pravěku, kdy si děti hrály ve dvojicích s kostmi, působily přirozeně. Celé toto vystoupení bylo převážně vystavěno situačně, což dětem poskytovalo lepší možnost ztotožnit se s choreografií. Bohužel to přebila výrazná, byť ne nevkusná hudba a potřeba dokonalého secvičení. Kdyby se v situacích více vycházelo z jednání dětí při hře a kdyby se takové jednání méně podřizovalo hudbě a neprotahovalo se až do ztráty napětí, byly by děti více spontánní a celek by byl lépe vystavěn a vygradován. Typickým příkladem je situace lovení mamuta, která fungovala chvilku, pak už to vypadalo, že se čeká na motiv v hudbě – pohyb sice neustal, ale stal se mechanickým a nenaplněným.

Mezi vystoupení, která stojí za zmínku díky tomu, že se vymykala svou „obyčejností“, křehkostí, neefektností a hlavně díky citlivé práci s dětmi, patří v první řadě vystoupení Výlet do Afriky. Šlo o píseň doprovázenou učitelkou na kytaru, dětmi na perkusní nástroje a zároveň hranou v přirozených a hravých situacích. Kostýmy byly řešené pouze znaky, navíc vkusnými. Jediná škoda byla, že děti s nástroji sedící v popředí zakrývaly ty, které hrály za nimi. Pro diváky pod pódiem to muselo být o trochu problematictější než pro kameru postavenou výše. Dalším zážitkem byla Píseň Zeměkoule, sice reprodukováná, ale zpěv

mladé ženy byl velmi jemný a s porozuměním obsahu. Byla to prosba Zeměkoule o pomoc, což bylo ve spojení s dětmi působivé až dojemné (v divadelním žargonu by to už možná bylo na hranici „plakátu“). A ačkoliv šlo o taneční vystoupení, byly zvolené prostředky, které respektovaly charakter písně i děti. Obyčejné civilní oblečení v jednotných barvách, v bílé, zelené a žluté, s průsvitnými a lehkými kusy látky, 3 nafukovací míče – zeměkoule s nakreslenými kontinenty položené na Polikarpových malých kostkách, kde byla uvnitř schovaná plyšová zvířata. Ladné pohyby šátky, přesný a důstojný pohyb s míči, vyjmutí plyšového zvířátka ve správný čas a jen obyčejné prohlížení si ho a pomazlení zafunguje mnohem víc, než ohromující choreografie. Právě ten kratičký moment opravdového a zcela civilního jednání v dramatické situaci bylo to nejcennější.

A posledním cenným pokusem o pravdivé a tvořivé jednání dětí byla pohádka O Honzovi a drakovi v písničce zpívané a pohybově ilustrované dětmi a doprovázené učitelkou na klavír. Pracovalo se s jednoduchými kostýmy, někdy jen znaky, situace byly převážně hravé a dětské. V některých to vypadalo, že vznikly z živého obrazu – např. statická pasáž o rozhovoru Honzy s králem. Jestli je domněnka správná samozřejmě nejde ze záznamu bezpečně poznat, ale je sympatické rozhodnutí nechat děti raději stát naproti sobě v zastavení, ve kterém si lze představit situační jednání, než jim vymýšlet choreografii., která by celou pohádku posunula do tanečního vystoupení. Je samozřejmě otázka, jakou cestou k výslednému tvaru děti došly

Přehlídka se zúčastnila také Mateřská škola Mládežnická z Karlových Varů. Její vystoupení bylo součástí i přehlídky Karlovarské pramínky, kterou organizuje 2. MŠ právě pro své školky.

7.2.3. Zprostředkované pozorování č. 3 – Karlovarské pramínky 2019

Jak už bylo řečeno, Karlovarské pramínky je název přehlídky pódiových vystoupení dětí 2. mateřské školy. Koná se každé dva roky ve velkém sále Hotelu Thermal a podílí se na ní všech devět školek, každá s jedním vystoupením.

Vznikla nejspíš i díky inspiraci festivalem Mateřinka, vymezení prezentovaných forem i struktura akce je totožná. Na začátku zazpívá sbor z MŠ Mládežnická hymnu Pramínky a několik dalších písní, a pak už následuje jedna školka za druhou. Moderování zajišťuje nasmlouvaný moderátor, který celou přehlídku zahajuje, na konci uzavírá a v jejím průběhu vede rozhovory s učitelkami. Svým projevem sice dodává přehlídce formální, ale zároveň do značné míry neosobní charakter. Také místo konání – velký sál Hotelu Thermal s kapacitou 1148 diváků a s pódiumem o rozměrech 22x5 metrů – umocňuje pocit, že víc se

dětem vzdálit už nelze. To vše z videozáznamu tak patrné není, ovšem z přímé divácké účasti, na jakémkoliv ročníku, neboť celková forma se léta nemění, ano.

Reflexe pozorování

Obecně lze o vystoupeních říct v podstatě totéž, co o těch na přehlídce *Mateřinka*. Více se směřuje k tanečním choreografiím, někdy jde o pohybovou ilustraci děje písničky, někdy o uchopení tématu skrze situace, na kterých lze pozorovat, zda vznikly hrou dětí, nebo je vytvořily učitelky a s dětmi nacvičily choreografii dle svých představ.

Bohužel i zde zřejmě platí kritérium „originality a výraznosti“, a to minimálně ve dvou případech, kdy volba originálního tématu s možností efektních kostýmů či kulis, zastínila samotné děti. Vystoupení *Vlnky z Nilu* – dokonalé kostýmy, pyramidy, nefunkční kamenná a stále se rozpadající zeď, píseň „I feel good“ z filmu *Asterix a Kleopatra* a tím pádem snaha o kopírování charakteristického pohybu, který volné kostýmy pohlcují. Na choreografii je znát snaha napodobit muzikálová taneční čísla.

Ještě hůře působilo vystoupení *Jen pro ten dnešní den*. A to nejen z hlediska volby kostýmů, ale celkovým uchopením. Pro lepší představu, je potřeba ho popsat podrobněji. Jak název napovídá, děti se ocitly v období první republiky, chlapi v černých kalhotách s bílou košilí, vestičkou a motýlkem, případně sakem, děvčata v šatech v různých variacích – naštěstí alespoň v bílé barvě – s dlouhými rukavičkami, ramínky, třásněmi apod., s ozdobami ve vlasech v duchu tohoto období a nechybělo ani boa přes ramena a dokonce ani špička s cigaretou v ruce dam, které si vyšly do společnosti. Chtělo by se říct: malí dospělí. Taneční vystoupení rámovala situace – pán přinese gramofonovou desku, vrátí se k ostatním pánům, dáma přechází z levé strany od ostatních kouřících dam, aby nalila kávu nebo čaj do šálku na stolku vpravo a vrací se k dámám. Začne hrát hudba – Pražský originální synkopický orchestr – a dámy se v zástupu houpavým krokem blíží k pánům. Naštěstí poté došlo k odlehčení písničkou *Vendéline*, co děláš (obsah raději nerozkrývejme), děti v řadách naproti sobě vždy v páru hrály tleskanou, ovšem to byl poslední dětský prvek. Následovala titulní píseň a dámy a pánové tancovali v páru, spíše přenášeli váhu z nohy na nohu, a tiskli se k sobě. Nic víc. Situaci zakončil pán v obleku, s šálou a cylindrem, když divákům řekl: „*Zavřete oči, odcházím.*“

Těžko uvěřit, že to vzniklo pod vedením pedagoga. A jestli lze někdy pochybovat o zachování lidské důstojnosti, pak je to přesně tento případ, úcta k dětem takto nevypadá. Hovořit o tvořivosti v takto pojatém tématu snad ani není potřeba, nabízí se otázka, co jím vlastně bylo.

Ostatní školky už nijak nevyčnívaly, většina učitelek nacvičuje s dětmi čistě taneční nebo tanečně sportovní vystoupení. Některé se snaží stavět i na situacích, které jsou dětem blízké a je vidět i snaha dát jim prostor fyzicky jednat i přesto, že činnost není efektní, ani choreograficky přesná, ale je hravá a odpovídá jejich schopnostem. Např. vystoupení Doba ledová s vkusně vytvořenými kostýmními znaky, rekvizitami, vyrobeným mamutem, působí tak, že děti rozumí tomu, co dělají, na co si hrají. Příprava na lov – obíhání kolem ohně, ulovení mamuta, radost z mamuta, a několik drobných situací simultánně hraných se snahou o co nejkonkrétnější jednání jako je např. čištění kůže, udržování ohně atd. Jen by bylo potřeba ještě více zkonkrétnit celé situace a motivovat, aby se děti zabývaly více činnostmi než hledáním rodičů v hledišti. Jsou-li v jejich věku toho vůbec schopné.

MŠ Mládežnická se představila vystoupením „Kočí sen“, kterým reprezentovala školu na celostátní přehlídce Mateřinka v Nymburce. Jde o sen holčičky ve 23. století, která si přeje místo robokočky živou kočku. Hudba byla muzikálová – počáteční motivy velmi pěkně fungovaly svou útržkovitostí, budovaly atmosféru a charakterizovaly situaci, dávaly dětem možnost v ní jednat, vzápětí však byly rozvíjené hudební pasáže s velkou dominancí a nezbylo, než z toho vytvořit skutečné muzikálové číslo s prvky gymnastiky.

7.3. Rozhovory

Rozhovory vedené s učitelkami nebyly nijak strukturované a probíhaly ve dvou fázích. První byl telefonický za účelem zpřesnění zadání, druhý pak průběžný během pozorování.

Při telefonickém hovoru bylo potřeba vysvětlit si pojem „dramatické tvořivé činnosti“ či „tvořivé činnosti dramatického typu“. Někde to problém nebyl – MŠ Sluníčko, někde trochu ano a někde dokonce ani nebylo vzato na zřetel, že to vše nelze nazývat souhrnně dramatiizací.

K tomuto se pak vázal problém vysvětlit, že předmětem pozorování není žádný jevištní tvar, hraní pohádky apod.

Během pozorování se hovory odvíjely od probíhajících činností – o jejich oblíbenosti mezi dětmi, o metodách vedení, o používaných pomůckách, rekvizitách, o loutkách atd.

Z těchto rozhovorů vyplývá, že všechny učitelkami vybrané dramatické výchovné metody už děti někdy dělaly a znají je, ale z různých jiných tematicky zaměřených celků. Jedině v MŠ Sluníčko byla zařazená i zcela nová aktivita – péče o gumového medvídka na špejli jako hravá forma procvičení mluvidel. Mělo to být pro děti překvapení a také tak fungovalo. Učitelka v této školce nevytvářela pro pozorování speciální tematický celek, vycházela z plánu. Ve školce Na kopečku se také pracovalo na aktuálním tématu, byl právě

týden pohádek, což mívají v tomto období každým rokem. V MŠ Studánka paní učitelka zařadila hlavně pohádky a básničky, které děti znají a mají je do značné míry zažité, včetně pohybu.

8. Vyhodnocení výzkumu

8.1. Dramatické tvořivé činnosti – metody a řízení

Pozorování běžného dopoledne proběhla pouze v 1. MŠ, půjde tedy převážně o vyhodnocení činností v MŠ Sluníčko, MŠ Na kopečku a MŠ Studánka. Zahrnuta bude částečně také analýza plánu celoročního projektu z roku 2009/2010 poslední jmenované školky, neboť jako zdroj práce slouží učitelkám i v současnosti.

Pro vyhodnocení činností 2. MŠ je nutné vycházet pouze ze zprostředkovaného pozorování sestříhaných záznamů akcí MŠ Mládežnická i celé školy, neodpovídajících běžnému procesu. Nicméně i z nich je možné do určité míry číst, jaké dramatické tvořivé činnosti a jakým způsobem učitelky využívají.

Pro vyhodnocení pozorovaného procesu slouží také rozhovory s učitelkami, které nebyly nijak strukturované

Společným principem práce ve všech pozorovaných školkách je **hra v roli**, nejčastěji v rovině alterace. Děti vstupovaly do pohádkových postav, do zvířat, ať už z pohádek či skutečných z lesa, zoo nebo domácích. Převážně byly uchopované prostřednictvím pohybu, fyzického jednání, jak je to pro děti nejpřirozenější. Bylo zjevné, že starší děti zvládnou i jednoduché slovní jednání, ale musí to být ve srozumitelné situaci a v jim přirozených podmínkách, kdy se cítí bezpečně a mohou jednat svobodně. To se dařilo v neřízených spontánních činnostech, kdy mohly hrát například v MŠ Na kopečku loutkové divadlo podle svého. V řízené části nebyla možnost improvizovaného slovního jednání v roli nabídnuta v žádné školce.

Obecně lze říci, že v pozorovaných mateřských školách převažují **pantomimicko-pohybové činnosti** a jsou obvykle dobrou jednotící aktivitou pro různé věkové kategorie dětí. I ty tříleté se zvládnou pohybovat například jako jim známé zvíře, dokáží vykonávat jednoduché činnosti v narativní pantomimě, je-li správně a přiměřeně vedená, atd. Pokud pro doplnění dosud známých poznatků z daného tématu vytvoří učitel aktivitami dostatečný fantazijní základ, pak má dítě šanci spojit nápodobu s tvořivostí. Velmi dobře se dařilo takto vést děti v MŠ Sluníčko, když se měly pohybovat v roli sněhové vločky. Předcházelo tomu uvedení dětí do prostředí s dobře vybudovanou atmosférou nejen slovně, ale i zvukem větru. I nejmenší čtyřleté děti si s úkolem hravě poradily a nutno říct, že s velkou radostí. Ve srovnání s vedením v MŠ Studánka, kde i nejstarší děti byly opravovány v pohybovém vyjádření jelena nebo v trhání jahod, naplňuje takto vedená pohybová **improvizace** charakter

tvořivosti. Taková míra volnosti během řízených činností nebyla dětem poskytnuta v žádné jiné školce.

Jednou z využívaných metod je **narativní pantomima**. Byla k vidění ve dvou zařízeních a pravděpodobnost jejího využití v procesu nevylučují ani videozáznamy některých vystoupení zprostředkovaného pozorování.

V její základní podobě – pohyb řízený na akci bohatým vyprávěním učitelky – byla spíš ojedinělá. Pouze v MŠ Sluníčko bylo znát, že učitelka je zvyklá takto pracovat, nečiní ji potíže nechat děti realizovat pohyb dle jejich představ a zařadila metodu víckrát. Naopak v MŠ Studánka se objevila pouze v jednom z momentů, celkově netrvala déle než minutu a došlo navíc k opravování pohybu dětí. V MŠ Na kopečku nebyla narativní pantomima použita vůbec.

Jako variantu této metody můžeme označit **simultánní pantomimickou ilustraci** (H. Švejdrová), kdy děti pantomimicky ilustrují říkadla, básničky, písničky apod. Rozdíl od předešlé lze vnímat zejména v tom, že zde vyprávění nelze přizpůsobovat potřebám učitele, ale je pevně dáno zvolenou předlohou. Tím je způsob pohybového provedení do značné míry vymezen, a to nejen obsahem, ale i rytmem. Samozřejmě vždy záleží na uchopení samotné učitelky – na volbě básničky, na způsobu její hlasové realizace – přednesu. V případě písni zase na hudebních dovednostech učitelky a schopnosti s písni tvořivě pracovat. Na rozdíl od narativní pantomimy vedené vymyšleným vyprávěním nebo vyprávěním na motivy předlohy, dochází v případě básniček k ilustraci i jevů, které nejsou činnostní povahy.

Tato metoda byla využívána hlavně v MŠ Studánka. Začátek Hrubínovy pohádky Smolíček a Jeskyňky, první dva verše říkadla Jedna dvě, Honza jde, v závěru pak básně Draku, ty jsi vážně drak a Hrubínova Perníková chaloupka, které byly vystavěny jako dialog doprovázen gesty. A zejména pak ve vypracovaném projektu „Dramatizace a tvořivá hra s maskou“, kde práce s básničkami spočívala v předepsané pohybové ilustraci.

Pantomimickou ilustrací je uchopeno také zhudebněné říkadlo Jiřího Žáčka v cestě na Madagaskar v MŠ Mládežnická.

V kontextu tvořivosti je důležitým aspektem ve využívání této metody účast učitelek na pohybu, resp. jeho vedení. Ve všech zmíněných případech byla od dětí – bez ohledu na věk, na fázi tematického bloku a četnost předešlého použití téže metody – vyžadována nápodoba již vymyšleného pohybu.

Podobné je to u **pantomimy činností a zvířat**, kdy je činnost nebo zvíře zadáno učitelkami, které většinou nedají dětem prostor na nápad, a pokud ano, často nepočkají a začnou samy.

V MŠ Mládežnická byla pantomima zvířat zařazovaná jen místy, náhodně a vesměs vedená nápodobou.

V MŠ Sluníčko problém nebyl, učitelka zadávala pantomimu činností, když děti byly v rolích a v konkrétní situaci. Řízením byla pantomima částečně narativní, ale i s využitím doplňujících otázek, oslovením jednotlivých dětí-ježků a jejich následné motivace k novým pantomimickým řešením téže situace.

V MŠ Na kopečku nebyly pantomimické činnosti využívány v takové míře jako v ostatních školkách. Učitelka měla snahu dát dětem prostor a očekávala jejich nápady, ale nedokázala se někdy přizpůsobit jejich tempu. Ve snaze udržet dynamiku posunovala činnosti stále kupředu, a když děti nestihly včas začít, udělala pohyb sama a ony ji následovaly. Přizpůsobovaly se velmi snadno a přebíraly nabídnuté řešení i v případě, že si předtím vymyslely něco svého. To zřejmě způsobilo, že děti neměly dostatečný základ pro dramatizaci pohádek v závěru.

Do pohybově-pantomimických činností bychom mohli zařadit také **práci s padákem** v MŠ Sluníčko. Padák, zde velká bílá plachta zastupuje sních, sněhovou peřinu a děti ji pohybem ožívají. Je to tedy do jisté míry i práce se **zástupným předmětem**. Sních děti provází prakticky celým tematickým blokem, někdy je pohyb s ním veden souvislejším vyprávěním (narací), někdy je to více na fantazii dětí a učitelka vstupuje pouze se změnami podmínek. Procvičuje se též základní orientace dětí v prostoru – pravá, levá, nahoru, dolu, dopředu, dozadu.

K jednání slovem děti mnoho příležitostí neměly. Je proto potřeba ocenit alespoň náznaky. Opět v MŠ Sluníčko i nejmenší děti zvládly jedním veršem reagovat v roli ježka v odpovídající emoci, a to zejména díky dobře zvolené básničce se srozumitelnou situací, ve které se postava ježka nachází. Děti tak nepotřebovaly žádné upřesnění, chápou, proč je ježek smutný. Navíc reagují pouze jedním veršem, což eliminuje vázanou strukturu básně, promluva tak umožňuje reagovat přirozeněji, ačkoliv děti samozřejmě vnímají rytmus celé básně.

V MŠ Na kopečku šlo o zadání tří různých nálad při společné pohybové ilustraci básničky o bublině. To je vzhledem k textu vhodně zvolená cesta, ovšem bez konkrétnější motivace a připodobnění situací ke zkušenostem dětí to nemohlo být jimi samostatně

naplněno. Nejspíše to ale nebylo cílem, neboť učitelka aktivitu zařadila do cvičení, sledovala spíše pohybovou souhru dětí, a také se jí účastnila, takže děti mohly jít cestou nápodoby.

V pozorovaných školkách je slovní jednání dětem nabízeno obvykle prostřednictvím básniček a říkadel, v dramatizacích pohádek přímou řečí postav, převážně bez možnosti parafrázování nebo uchopení obsahu vlastními slovy.

Dle pozorování je v MŠ Na kopečku **dramatizace** právě tak i chápána, tedy jako rozehrávání čtené pohádky s využitím přímé řeči postav z dané předlohy. Fyzické jednání může být do určité míry improvizované, ale přece jen vázané předlohou. Scéna je vytvořena z dostupných předmětů – v tomto případě z molitanových kostek, jako řepa byl použitý zavázaný látkový pytel. Důležitá je i organizační forma – hra na divadlo, děti jsou rozdělené na herce a diváky a v těchto rolích se střídají. Jako znaky kostýmu slouží nechvalně známé čepičky.

V MŠ Studánka to je podobné, ale mnohem víc řízené, je zde citelná snaha o dosažení přesné formy – předepsaný pohyb, slovo. V případě dlouhodobějšího projektu směřuje celý proces více k divadlu, připravují se masky, děti se učí pohyb, slovní projev. Z vypracovaného projektu není způsob vedení dramatizace zcela jasný. Ale z řazení činností v něm a z pozorovaného dramatického bloku přímo ve školce lze soudit, že to bude velmi sevřená forma vyprávění učitelky a ilustrativního pohybu dětí. Jednání slovem je postavám opět zprostředkováno přímou řečí z pohádek, kterou se děti nejdříve naučí. Silná tendence takto řídit dramatizaci vyplývá i z rozhovoru s učitelkou, po skončení pantomimy Perníkové chaloupky podle nahrávky omlouvala děti, že to ještě dost neumí.

Mezi učitelkami oblíbené a pro dramatickou výchovu typické **metody vedení** patří jednoznačně **učitel v roli**. Pro většinu z nich hraním s loutkou, pro učitelku z MŠ Mládežnická 2. MŠ je přijatelnější herecké uchopení. Což bylo zjevné i z videozáznamu z této školky. Bohužel nelze z hlediska dramatické výchovy potažmo z hlediska divadelního přijmout takto uchopenou metodu učitele v roli bez výhrad. Učitel mateřské školy by měl dbát na estetický vkus a měl by být také schopen v jeho mezích vést vzdělávací proces. Mluvíme-li o divadelních základech některých technik, pak v nich obzvláště. Nemělo by se mu stát, že svým herectvím tzv. přehraje všechny děti – bez ohledu na výjimečnost a nestandardnost pořádané akce. Vkusem v tomto ohledu tedy myslíme volbu hereckých prostředků, jejich přiměřenost situaci dramatické, ale zároveň pedagogické. Neboť už ze samotné podstaty techniky, která má sloužit k pedagogickým účelům, nejde primárně o hluboké herecké

uchopení zvolené postavy, ale o její funkci směrem k dětem a pedagogickému procesu. Natož aby byla prostředkem k exhibici učitele.

Stejně tak práce s kostýmem (i volba loutek) by měla být otázkou vkusu a tvořivosti pedagoga, jeho schopnosti improvizovat s minimem prostředků, což vede k tvořivosti i dětí. Jestliže už školka formuje dítě prostřednictvím nevkusných kostýmů, jen stěží si bude v budoucnu hledat složitější cestu náznaku a představitosti. A v tomto smyslu je mu nastavena též norma posuzování a vnímání divadelních představení.

Celý problém je navíc umocněn, pokud se učitel domnívá, že herecké uchopení řízení a kostýmy pro všechny zúčastněné jsou dostačujícím kritériem pro zařazení vytvořeného programu do dramatické výchovné oblasti. Cesta na Madagaskar v MŠ Mládežnická by z tohoto pohledu vůbec nemohla být považována za příklad využívání dramatických tvořivých činností. I když improvizací paní učitelky vznikají situace, které by dávaly dětem prostor k vlastní tvořivosti, je to vždy vyřešeno jejím okamžitým nápadem a předehráváním. A těžko si představit, že by vše podstatné zaniklo sestříháním záznamu.

V MŠ Studánka byl proces řízen prostřednictvím hry s loutkou. Je třeba vyzdvihnout podobu samotného maňáska, nápadité a originální provedení, zároveň dostačující pro podmínky v mateřské škole. Kromě čarodějnice zde mají k dispozici ještě draka a další loutky, které dostaly darem. Hereckým projevem se dařilo čarodějnici dostatečně charakterizovat a děti zaujmout, k narušení iluze bohužel došlo nepřesnou manipulací s loutkou. To je všeobecný problém, se kterým se lze setkat i v jiných karlovarských školkách. Jde možná o nedostatečné divadelní zkušenosti a rozhled v teorii divadla nejen loutkového. Loutka je magický předmět a jako takový by měl být dětem předkládán. Zásady jako neveřejné nasazování maňáska a stejně tak i jeho odkládání, aby nebyla narušena iluze živé bytosti, by měly být samozřejmostí. I když jde opět o nástroj k pedagogickému působení, neměla by se vytratit divadelnost a technická kvalita animace loutky. Bohužel i mimo výzkum se lze setkat právě s tím, že maňásek v rukou učitelky často končí jako předmět, který zapoměly včas odložit.

8.2. Dramatické tvořivé činnosti a veřejná prezentace

Zatímco z projektů a charakteristiky 1. MŠ Karlovy Vary nelze vyvozovat její záměrné směřování k veřejné prezentaci dětí, v případě 2. MŠ Karlovy Vary je tato tendence patrná. Je obvyklé, že každá školka pořádá v předvánočním čase besídku, kterou příbuzní očekávají, a záleží jen na učitelkách samotných, jakou formu zvolí. Školky 2. MŠ se ale navíc každé dva roky soustředí na tvorbu tzv. pódiového vystoupení, které prezentují v rámci přehlídky

Karlovarské pramínky. MŠ Mládežnická se pak každým rokem uchází o možnost reprezentovat školu na celostátní nesoutěžní přehlídce Mateřinka v Nymburce, jejíž oblastní kolo probíhá v Sokolově.

Nejen z hlediska dramatické výchovy zprostředkoval záznam obou přehlídek zajímavý vhled do práce 2. MŠ Karlovy Vary, i do mateřských škol napříč republikou. Do jisté míry to lze vnímat také jako informaci o pozici dramatické výchovy v předškolních zařízeních. Ne snad co do rozšířenosti dramatické tvorby, neboť nevíme, kolik školek si na začátku zvolilo dramaticko-výtvarnou kategorii, ani nebylo možno nahlédnout do samotného procesu. Ale dá se v mnoha vystoupeních číst míra prostoru pro tvořivost dětí, a tím zda jsou učitelky zvyklé pracovat na principech drv. Zejména ve smyslu práce s divadelními prostředky – s kostýmem, se scénou, hudbou, budování situací s respektem k dětskému přirozenému jednání v ní. A v neposlední řadě se nabízí srovnání práce karlovarských školek s těmi ostatními v republice. Byť je třeba mít stále na paměti, že zdaleka nelze považovat tato vystoupení za divadelní tvorbu s dětmi. Už samotný pojem „pódiové vystoupení“ v sobě skrývá něco, co jde už z principu proti dramatické výchově a proti tvůrčímu procesu divadla hraného dětmi, tím spíše v této věkové kategorii.

Celkově nejsou přehlídky pro dramatickou výchovu vůbec dobrou zprávou. Převážná většina vybraných vystoupení se vyznačuje snahou výrazně zapůsobit hlavně vnějšími prostředky. Už zmiňované kostýmy či scéna – některé v muzikálové bombastičnosti děti zcela pohltí, jiné z nich udělají roztomilá zvířátka s dokonalou iluzí všech částí těla, další jsou zase nepřiměřené věku z opačné strany – dělají z dětí dospělé, nebo jsou nepřiměřené pohlaví, což se obzvláště týká chlapců, se kterými učitelky jakožto děvčata neumějí pracovat. Není příliš radostný pohled na chlapce, který si opravdu nechce hrát na skřítku, žabičku či na sexy muže v tílku, který tančí v páru s nafintěnou holčičkou. Těch se to ostatně také týká, i když ne v takové míře. Ale bohužel i z děvčat se dělají mladé dámy, vlnadné slečny s odhaleným břichem a minisukní nebo prvorepublikové zákaznice nočních barů.

Stejně tak volba hudby se jeví jako problém, ačkoliv důraz na hudební vzdělání učitelky mateřské školy byl v minulosti a nadále je, ve srovnání s dramatickými dovednostmi, mnohem větší. Popisnost moderních žánrů, míchání nesourodých žánrů, nepřiměřenost dětskému věku.

Největším problémem je pak zřejmě potřeba dosáhnout dokonale „nacvičeného“ vystoupení, což má za následek potlačení tvořivého jednání dětí v situacích i v případě, že učitelka zvolí dramatickou výstavbu celku. Ve výsledku totiž situace spojí s hudbou za účelem udání rytmu či tempa místo toho, aby jemně dotvářela atmosféru zvolené situace,

případně dokreslovala charakter zvukem, hlasem zvířete apod., jednoduše, aby podpořila její dramatickosti. A v případě pohybu, který by mohl vycházet třeba z herní aktivity, kterou děti znají a je pro ně přirozená, jsou nucené dodržet přesnou choreografii na hudbu.

Při všech výtkách je ale potřeba zopakovat, že jde o postřehy na základě pozorování hotového vystoupení, bez možnosti nahlédnout do procesu samotného.

Ze stejného důvodu je ovšem třeba zdůraznit také to, že jsou k vidění i vystoupení, ve kterých je tvořivá práce dětí zřejmá. Už zmiňovaná krásná a zjevně odborná práce s Orffovými nástroji, rytmizací a ilustrací děje písničky jednoduchými prostředky v duchu dramatické tvorby dětí. Nebo velmi jednoduchá, ale dětsky hravá pohádka v písničce O Honzovi. V případě karlovarských školek byla tvůrčí cesta znát v pravěké tematice. Také byla v jedné školce dobře zvolena hra pro ilustraci písně s českým textem o výpravě do vesmíru. Děti po celou píseň skládaly z několika dílů velkou raketu na podlaze. Proces skládání byl do určité míry naaranžován, což mohlo při tvorbě vzniknout i na základě hry dětí samotných. Navíc v tom neztratily základní cíl, který jim byl přiměřený a představoval konkrétní jednání na scéně, ne pouze jeho předvádění, a to je velmi cenný přístup k jevištní práci s dětmi.

8.3. Závěrečné vyhodnocení

Pro celkové vyhodnocení je nutno mít na zřeteli, že výzkumný vzorek pro zkoumání tvořivých dramatických činností v běžném výchovně vzdělávacím procesu v karlovarských mateřských školách nebyl dostatečný. Oproti původnímu plánu provést pozorování ve třech školkách v každé ze dvou hlavních organizací, které školky v Karlových Varech sdružují, se podařilo zrealizovat pouze tři, a to v 1. MŠ Karlovy Vary. Komunikace s 2. MŠ Karlovy Vary byla o něco složitější zejména z důvodu dlouhodobé nemoci hlavní ředitelky. Nicméně podařilo se dohodnout alespoň jedno pozorování v MŠ Mládežnická. Bylo to však již v době, kdy zasáhla do chodu společnosti epidemie koronaviru, návštěva mateřské školy tedy nemohla být realizována. Jako náhrada byly pro výzkum poskytnuty videozáznamy akcí této školky a přehlídek Karlovarské pramínky a Mateřinka. Tím se celý výzkum od hlavního výzkumného problému a tématu částečně odklonil. Také nelze ve výsledném hodnocení uplatnit pro obě organizace stejné hledisko v plné míře, neboť metoda výzkumu se v každé z nich liší.

8.3.1. 1. MŠ Karlovy Vary

Na základě přímého pozorování ve třech školkách této organizace nelze část formulované hypotézy, že „učitelky využívají dramatické tvořivé činnosti bez respektu k samostatné dětské

tvůrivosti“ zcela potvrdit. Jedna ze tří učitelek – z MŠ Sluníčko – pracuje s dětmi s plným respektem k jejich tvůrivosti. Metody dramatické výchovy využila v tematickém bloku k prozkoumání tématu, nikoliv k předvedení dramatických dovedností dětí. Nedostalo se ale dětem možnosti prozkoumat situace s řešením konfliktu. Zároveň však nelze tvrdit, že učitelka je vede k reprodukci jejího výkladu. Vypadá to spíše na začátek cesty, na nastolení tématu, které by se dalo hlouběji prozkoumat se zaměřením na řešení situací, které byly prozatím jen naznačeny. Celkový přístup učitelky je velmi sympatický jak z hlediska základního vnímání dramatické výchovy, tak ve způsobu jejího uchopování a práce s dětmi obecně.

Naproti tomu u zbylých dvou učitelek se setkáváme s menší mírou respektování tvůrivosti dětí, ať už z důvodu netrpělivosti u jedné, nebo z podstaty uchopení oboru u druhé. A zde je potřeba oba případy rozdělit. Ono celkové uchopení oboru a přístupu k samostatné tvorbě dětí se projevuje napříč všemi aktivitami, které učitelka v MŠ Studánka dětem nabízela – v řízené části, kde děti opravovala, ale i ve spontánních hrách, kde vyžadovala přesnou interpretaci pohádky. A z poskytnutých materiálů i z rozhovoru plyne, že dramatickou výchovu pro ni zastupuje dramaturgie – v tomto pojetí by však bylo přiléhavější označení „návčik rozehrávané pohádky“. Z tohoto úhlu pohledu by tato učitelka do určité míry naplňovala i druhou část hypotézy, tedy, že učitelky „vnímají dramatickou výchovu spíše jako divadlo nebo jako synonymum návčiku představení pro veřejnost“. Neboť takto pojata dramaturgie je jednoznačně určena pro diváka a je vedlejší, zda škola jako celek záměrně organizuje či o veřejnou prezentaci tohoto druhu usiluje.

Netrpělivost, která limituje učitelku z MŠ Na kopečku, jaksí narušuje její původně ne zcela špatně nastavený princip práce. K tvůrivosti dětí se snaží být vnímavá – ve spontánních hrách bylo zřejmé, že děti tuto možnost mají a jsou skutečně svobodné a tvořivé. Otázka je, do jaké míry je to právě díky neřízeným částem dne a do jaké míry se daří dávat jim prostor řízeně. Z celkového průběhu pozorovaného bloku je možné vyvodit, že dramatické metody a zejména metody vedení, pro dramatickou výchovu typické, nejsou pro tuto učitelku zcela vlastní. Důvodem může být její duchodový věk a dlouholeté setrvání v zažitých postupech.

Pro obě tyto učitelky je společné využití dramatické výchovy jako prostředku k seznámení dětí s pohádkami. Celé se to však odehrává pouze v rovině pohádkové fikce bez návaznosti na sociální zkušenost dětí, bez zkoumání, přičemž důraz je kladen na faktické znalosti.

Vrátíme-li se k hypotéze v kontextu obou hlavních organizací mateřských škol, nelze sice bez výhrad tvrdit, že učitelky využívají tvořivé dramatické činnosti bez respektu

k samostatné dětské tvořivosti, ale tato tendence je ve zkoumaném vzorku spíše převažující. Pokud do něj totiž zahrneme zprostředkované pozorování MŠ Mládežnická z 2. MŠ, i s vědomím toho, že nešlo o běžný výchovně vzdělávací proces, pak takto upravenou hypotézu musíme jen potvrdit.

8.3.2. 2. MŠ Karlovy Vary

Ze zprostředkovaného pozorování MŠ Mládežnická lze posuzovat správnost hypotézy, jak už bylo zmíněno, jen částečně. Nebylo možné nahlédnout do běžného procesu a ani ne v plném rozsahu, neboť byl záznam z dané akce sestříhaný. Kdybychom tyto okolnosti nevzali v úvahu, museli bychom ale konstatovat, že tvořivé dramatické činnosti se v této školce nevyužívají téměř vůbec a i to, co bylo k vidění, bylo řízeno předehráváním a tudíž bez respektu k tvořivosti dětí.

Na základě dalších záznamů, z rozhovoru s dnes už bývalou učitelkou a z informací z webových stránek 2. MŠ lze lépe zkoumat druhý výrok hypotézy, týkající se vnímání dramatické výchovy jako divadla nebo nácviku představení pro veřejnost. Zde opět musíme trochu upřesnit okolnosti. Zaznamenaná přehlídka se zaměřuje na tzv. pódiová vystoupení – hudební, taneční i dramaticko-výtvarná. Prvky dramatické výstavby jsou ovšem patrné nejen v těch na první pohled dramatických. Popravdě ne vždy je lehké zařadit vystoupení do správné kategorie. Možné uchopení metod dramatické výchovy pro výstavbu jevištního tvaru může být v rozsahu od svobodné tvorby dětí, což je ve výsledku vždy znát, až po potřebu učitelky dělat vše přesně – nacvičit to, kdy se těžko ve výsledném tvaru jejich použití identifikuje. Více vypovídající je někdy samotná výstavba a míra přirozenosti jednání dětí či naopak strojové plnění jim zadaných úkonů.

Spojení dramatické výchovy s nácvikem veřejného představení zde jednoznačně je, otázkou však zůstává, zda je toto vnímání oboru skutečně převažující.

Z rozhovoru s učitelkou, která byla obecně považována za odborníka na dramatickou výchovu, vyplývá, že obor je v celé škole důležitou součástí běžného procesu, což samozřejmě nevypovídá nic o způsobu využívání tvořivých činností a zároveň toto tvrzení nevyvrací dojem z obecného směřování školy jako celku k využívání oboru právě k veřejnému vystupování. Navíc z rozhovoru byla patrná překvapivě nízká orientace v metodách a sklon zastřešit obor pod univerzální pojem dramatizace (kterým označuje například i vedení výuky metodou učitele v roli) a to opět může směřovat k určitému ucelenému tvaru hranému dětmi – záleží na pojetí učitelek.

Potvrdit část výroku hypotézy, že „učitelky karlovarských mateřských škol vnímají dramatickou výchovu spíše jako divadlo nebo jako synonymum nácvičku představení pro veřejnost“ zcela jednoznačně nejde, ačkoliv minimálně pro 2. MŠ je to charakteristický způsob uchopení oboru, využívaný zejména pro veřejnou prezentaci školy.

ZÁVĚR

Když mají studenti třetího ročníku střední pedagogické školy za úkol sepsat výhody a nevýhody využívání dramatické výchovy v mateřských školách se zřetelem na možnosti tvořivosti dětí, očekáváte, že zúročí dva a půl roku předešlého studia metodiky dramatické výchovy. Že budou vycházet především ze zažitého a vyzkoušeného v hodinách i v přímé praxi ve školkách, byť není velká, kde předpokládáte, že aplikují především vyzkoušené metody nebo se o to alespoň pokusí. Ale hlavně očekáváte, že budou sami v započatém procesu poznávání a zkoumání oboru pokračovat směrem k cílové skupině a že budou přemýšlet o tom, o čem jsme mnohokrát hovořili. Že si budou ověřovat, zda a za jakých podmínek může ta která metoda fungovat a co přinese. Že budou sledovat reakce dětí a budou si postupnými krůčky zkoušet a získávat jistotu v procesu, který nemusí být striktně vymezen direktivními pokyny, který může být pro obě strany zábavný a tvořivý. A ano, je potřeba počítat s tím, že na jedné straně je to proces dobrodružný, a na straně druhé to dobrodružství nese riziko omylů a neúspěšných pokusů, než člověk najde tu správnou cestu, jak pro sebe jako pedagoga, tak pro děti, které poznává. Od mladých lidí ale lze očekávat, že toto riziko podstoupí.

To, co od studentů třetího ročníku při plnění úkolu neočekáváte, je příval zcela nových „poznatků“, o kterých jste nikdy předtím v takových souvislostech nemluvili a když, tak s výstrahami a upozorněními na mylná uchopení. Neočekáváte naprosté zjednodušení pohledu na celý obor, který jste se do té doby snažili pojmout v celé jeho šíři, neočekáváte ve své podstatě popření všeho, kam jste společně došli. Bohužel to vše je možné, když se střetnou různé generace předškolních pedagogů – konkrétně ty, které již mají své ověřené zkušenosti, léty zažité, leč za poslední roky ničím novým nekorigované a neobohacené a na druhé straně ta generace, která je na předání těchto zkušeností do určité míry odkázaná. Nebo ještě jinak, je odkázaná na spojování poznatků získaných ze školy s těmi přímo z praxe. Dohromady by mělo vše ladit tak, aby tyto dvě části do sebe zapadly jako ozubená kolečka. Ovšem často je opak pravdou. Stačí pár náslechů přímo ve školkách, několik týdnů psaní příprav pod vedením cvičných učitelek z mateřských škol a dva a půl roku práce ve škole téměř jako by nebylo. Dramatická výchova je najednou vlastně „divadlo, nacvičování představení, dramatizace s rozdělenými rolemi a s hádkami, kdo co bude hrát, se slušivými kostýmy, jinak holčičky hrát nechtějí, ale je to celé dobré na zapamatování textů a rozvoj komunikace a hlavně děti poznají ty pohádky a může to být zábavné, ale zase to nemusí bavit kluky, není to dobré pro velkou skupinu, protože se neudrží disciplína, některé děti se předvádí a některé se zase stydí, takže to zas tak dobré není“.

Někde v systému je chyba. Pár týdnů stačí k tomu, aby studenti ochotně zapomněli na vše, co zažili na hodinách dramatické výchovy s metodikou a převzali bez výhrad pohled nabízený učitelkami mateřských škol, aniž by na celou problematiku nahlíželi kriticky a s ohledem na možnosti rozvoje dětí.

Cílem této práce nebylo hledat viníka problému, ale prostřednictvím prozkoumání pozice dramatické výchovy přímo v mateřských školách zmapovat alespoň částečně terén, aby bylo v budoucnu možné těmto rozkolům předcházet, předem je podchytit a soustředěnou pozorností na nich pracovat. Je potřeba studenty lépe vybavit, musí si být jisti získanými vědomostmi a zkušenostmi a musí chápat podstatu oboru. V prostředí mateřských škol se to stále nedaří v plné šíři. Tvořivost a její rozvoj i v kontextu sociální zkušenosti dětí je asi největším přínosem dramatické výchovy. To, že se dají různé situace, byť ve velmi jednoduchých modelech pro děti srozumitelných, třeba jen zkoušet a hledat různá řešení, se stále ještě nedostalo do základního povědomí předškolních pedagogů. K sociálnímu rozvoji nepřispějeme tím, že dítě bude hrát předepsaným způsobem roli v pohádce, ale tím, že mu dáme možnost komparace této situace s jeho vlastní životní zkušeností, zkusí ji řešit po svém a pozná ve hře důsledky řešení. Nikoliv jako předání hotového poznání zprostředkovaného sdělením paní učitelky. Ostatně poznání a znalosti jsou už i v mateřských školách jedním z hlavních cílů. Postupně ale budou v této době informací čím dál, tím zřetelnější právě rezervy v sociální gramotnosti dalších generací.

Stejně tak důležitá je ona samostatnost a zodpovědnost, kterou možností tvořivě přistupovat k problémům děti získávají pro své zdraví a další život.

V práci byl vymezen pojem tvořivosti v základních znacích, dispozice, které jsou potřebné pro její rozvoj, stejně tak možnosti dramatické výchovy ji rozvíjet. Snahou bylo též poukázat na rezervy RVP PV, který vymezuje mantinely práci ve školkách a měl by tudíž být dokumentem plně uchopujícím obor s ohledem na jeho podstatu. A směrodatnou je pochopitelně osobnost dítěte, ale také pedagoga a jeho dovednosti, schopnosti a nejvíce snad respektující přístup k dítěti. Je potěšující, že výzkum takového pedagoga odhalil, je smutné, že pouze jednoho, o kterém to lze bez výhrad tvrdit. Je ale třeba opět připomenout, že výzkum neprobíhal dle předpokladu.

Nejen jako inspirace jsou v práci uvedené osobnosti, které na principech dramatické výchovy s předškolními dětmi pracují. Je popsán i příklad inscenační tvorby s předškolními dětmi, aby byl zřetelnější rozdíl od přístupů většiny učitelek. Nejde o obhajobu divadelní tvorby s touto věkovou kategorií, ale o naznačení možné cesty, která více respektuje dítě

v jeho přirozenosti. Ale především o vznesení otázky, zda je vůbec vhodné vést předškolní děti k veřejné prezentaci.

Naznačené možnosti využívání metod dramatické výchovy v mateřských školách mohou sloužit jako zrcadlo k následnému výzkumu v karlovarských školkách. V tomto směru nedošlo k žádnému objevu nečekaného a pozorování potvrzují obecný trend využívat metody pouze v tematických blocích, byť někdy i zdařilých. Nejvyužívanějšími metodami jsou pohybově-pantomimické. Překvapivá je absence některých základních metod, například štronzo, živé obrazy alespoň v jednoduché variantě – jakkoliv je pro předškolní děti těžké nehýbat se, bývají oblíbenou aktivitou a pro zvládnutí dalších technik oboru je schopnost zastavit se a chvilku soustředit nepostradatelnou. A určitě je zklidnění hrou funkčnější než direktivními příkazy.

Ve školkách se vytváří i projekty dlouhodobějšího charakteru, nejedná se však o strukturování příběhu. Celý proces se blíží více k inscenování s postupným osvojováním předepsaných vnějších znaků postav – pohybu, řeči. Ale bez hlubšího zkoumání situací a motivací postav.

O něco horší variantou je pak nácvik a vystoupení v sále s kapacitou tisíc lidí. Tato vystoupení bohužel často prokazují nepochopení základních principů dramatické výchovy, potažmo divadelní tvorby. A bohužel to staví do nejhoršího světla právě děti. Hledání pro ně přirozeného jednání v situacích, soustředěného na cíl konání, je jevem ojedinělým. Cesta k tématu skrze dětem blízké situace je četná, ovšem jejich naplnění už spočívá spíše v nácviku předepsaného pohybu. Nemluvě o zcela nevhodně zvolených i realizovaných tématech, kdy se z dětí stávají malí dospělí.

A nelze nezmínit práci s kostýmem a obecně estetický vkus, který je bohužel, nejspíš pod vlivem televizního a filmového průmyslu různé kvality, v některých školkách zapomenut. Ve světle maškarních kostýmů s dokonalou nápodobou zvířete se i použití tradičních zvířecích čepiček jeví jako vkusné a nápadité řešení.

Výzkum ve zrealizované podobě přináší jen o něco hlubší vhled do využívání dramatických tvořivých činností v běžném výchovně vzdělávacím procesu karlovarských mateřských škol. Bylo by potřeba rozšířit ho na větší počet zařízení, to však nynější situace nedovoluje. Nicméně i v této míře je dostatečný pro to, aby se konkrétní zjištění odrazila ve výuce Dramatické výchovy s metodikou na Střední pedagogické škole v Karlových Varech.

Seznam literatury

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice. SVIS MŠMT Prachatice, 2004
- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 120 s., ISBN 978-80-262-0906-5.
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Loutkář: rady a návody k plnění a získání odznaku odbornosti Loutkář*. 1. vyd. Praha: Česká ústřední rada PO SSM v nakl. Mladá fronta, 1978. 125 s. Odznaky odbornosti; sv. 5.
- CSILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Vydání druhé, v Portále první. Praha: Portál, 2019. 198 stran. ISBN 978-80-262-1434-2.
- DVOŘÁK, Jan. *Herectví s loutkou*. Vyd. 1. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1997. 88 s. ISBN 80-7068-069-5.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 189 s. Knihnice psychologické literatury.
- HONZOVÁ, Libuše. Vraťme dětem svět poezie. In: Bláhová, Krista et al. *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Praha: Raabe, [2016], ©2016. 147 stran. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-275-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- LISÁ, Lidka a KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 274 s. Život a zdraví.
- MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova*. Vyd. 1. Brno: JAMU, 2016. 276 s. ISBN 978-80-7460-101-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Vyd.1. Jinočany: Nakladatelství HaH, 2017, ISBN 978-80-7319-125-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Vyd. 1. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. 155 s. ISBN 978-80-7068-250-0

- MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 187 s. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998. 199 s. ISBN 80-901660-3-2.
- MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. 50 s. Studijní texty. ISBN 80-7331-922-5.
- MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Vydání první. Praha: Portál, 2019. 146 stran, 13 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-262-1432-8.
- MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Překlad Jarmila Milnerová. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s. Pyramida.
- MORGAN, Norah a SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Překlad Ilona Zámečnicková a Helena Zymonová. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS-ARTAMA, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Vyd. 1. Praha: INFORMATORIUM, 2014. 285 s. ISBN 978-80-7333-107-8.
- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb o tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-5-9.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Překlad Eva Vyskočilová. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5
- RICHTER, Luděk. *O divadle (nejen) pro děti: úvahy z časopisu ČTVRTletník DDD/Divadlo pro děti 1994-2006*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2006. 131 s. ISBN 80-902975-6-0.
- RICHTER, Luděk. *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu: o vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou*. Vyd. 2., upr., v IPOS-ARTAMA a Společenství DDD 1. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997. 55 s. ISBN 80-7068-097-0.
- RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. 207 s. ISBN 978-80-902975-8-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 168 s, ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše a kol. *Osobnost předškolního pedagoga*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2017. 200 s. ISBN 978-80-262-1234-0.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a TICHÁ, Alena. *Lidové písničky a hry s nimi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 146 s. Nápady – hry – tvořivost. ISBN 978-80-7367-264-5.
- ŠMOLKOVÁ, Mária. *Ako sa Kamil naučil lietať: Inscenačný proces s deťmi predškolského veku*. In: *Tvořivá dramatika*. Roč. XXX, č. 1 (86). 2019. ISSN 1211-8001

- ŠVEJDOVÁ, Hanka. *Rituály v praxi MŠ*. Vyd.1. Klatovy: Mgr. Hanka Švejdová, 2019, 96 s.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Vyd. 1. Praha: AMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- Velký slovník naučný: encyklopedie Diderot*. Vyd. 1. Praha: Diderot, 1999. 2 sv. ISBN 80-902723-1-2.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Překlad Eva Machková. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. 232 s. ISBN 978-80-903901-4-0.
- ZÁMEČNÍKOVÁ, Emílie. *Cesta k přednesu, aneb, Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 1. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. 139 s. ISBN 978-80-7068-236-4.
- ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

Elektronické zdroje

- AKCE NKC – Mateřinka: Co je to Mateřinka. *Nymburské kulturní centrum*. [online] [cit. 20. 10. 2020] Dostupné z: <http://www.nkc-nymburk.cz/index.php?sekce=4&zobraz=materinka&m=1>
- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online] Praha: MŠMT. 2012. [cit. 20. 10. 2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/21827/download/>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: RVP PV*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. 50 s. [cit. 20. 10. 2020] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/
- VALENTA, Josef. Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2010 [cit. 5. 8. 2020] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8481/socialni-kreativita-osobnostni-a-socialni-vychova.html/>