ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

UČITEL V ROLI – PRŮZKUM TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Juklová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: MgA. Marie Černíková, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne ……

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce MgA. Marii Černíkové, Ph.D. za odborné a cenné rady, vřelý přístup a čas, který mi věnovala.

Děkuji svým nejbližším a svému manželovi za jejich laskavou podporu a trpělivost.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá průzkumem techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole. V teoretické části práce jsou nastíněna teoretická východiska nutná k pochopení problematiky dramatické výchovy. Je zde vysvětlen pojem dramatická výchova, rozdělení metod a technik dramatické výchovy a je tu popsána technika učitel v roli. Dále se teoretická část věnuje osobnosti předškolního dítěte, cílům a obsahu předškolního vzdělávání a roli učitele v mateřské škole. V praktické části práce jsou popsané metodologické přístupy, průzkum techniky (její aplikace v praxi) a výsledky výzkumného šetření. Na závěr jsou uvedena doporučení pro praxi.

ANOTATTION

This bachelor's thesis explores the technique of dramatic education in the role of a teacher in a kindergarten. The theoretical part of the thesis outlines the theoretical foundations necessary for understanding the issues of dramatic education. It explains the concept of dramatic education, the classification of methods and techniques of dramatic education, and describes the technique of the teacher-in-role. Furthermore, the theoretical part focuses on the personality of preschool children, the goals and content of preschool education, and the role of the teacher in a kindergarten. The practical part of the thesis describes the methodological approaches, the exploration of the technique (its practical application), and the results of the research study. Finally, recommendations for practical implementation are provided.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, metody a techniky, hra v roli, učitel v roli, děti, předškolní vzdělávání, experiment, cíle.

KEY WORDS

Dramatic education, methods and techniques, role-playing, teacher-in-role, children, preschool education, experiment, goals.

OBSAH

ÚVOD 9

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE 10

1 VYMEZENÍ CÍLŮ PRÁCE 10

2 ORIENTACE V PROBLEMATICE: DRAMATICKÁ VÝCHOVA 11

2.1 DEFINOVÁNÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA 11
2.2 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY 11
2.3 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY 12
2.4 HRA V ROLI 15
2.5 UČITEL V ROLI 17
2.5.1 FUNKCE A CÍLE TECHNIKY UČITEL V ROLI 17
2.5.2 SEBEŘÍZENÍ UČITELE PŘI POUŽITÍ TECHNIKY UČITEL V ROLI 18
2.5.3 TYPY ROLÍ 19

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE 23

3.1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 23
3.1.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU 23
3.1.2 ROZVOJ DĚTSKÉ IDENTITY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU 24
3.1.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 25
3.2 CÍLE A OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 26
3.2.1 CÍLOVÉ KATEGORIE DLE RVP PV 26
3.2.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH V RVP PV 27
3.3 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE 28

PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE 30

4 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A DÍLČÍCH CÍLŮ PRÁCE 30

4.1 DÍLČÍ CÍL 1: POHLED UČITELE V ROLI 31
4.2 DÍLČÍ CÍL 2: POHLED MONITORUJÍCÍHO UČITELE 31
4.3 DÍLČÍ CÍL 3: POHLED DĚTÍ 31

4.4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ STRATEGIE A METOD 32
4.4.1 EXPERIMENT 32
4.4.2 POZOROVÁNÍ 32
4.4.3 ROZHOVOR 33
4.5 VYTYČENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU 33
4.5.1 VÝZKUMNÝ VZOREK 1: UČITELKA V ROLI 34
4.5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK 2: MONITORUJÍCÍ UČITELKY 34
4.5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK 3: PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 34

5 PRŮZKUM TECHNIKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE 36

5.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE 36
5.2 REALIZACE 37
5.2.1 TAJEMSTVÍ DVOU OSTROVŮ 37
5.2.2 PLAVBA S KAPITÁNEM 41
5.2.3 KAPITÁN A NÁMOŘNÍCI 43
5.2.4 TANEC PŘÁTELSTVÍ 45
5.2.5 MOŘSKÉ VLNY 49
5.3 ZÁVĚREČNÁ FÁZE 51

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 53

6.1 POHLED UČITELE V ROLI 53
6.1.1 ZAPOJENÍ DO PŘÍBĚHU A POCHOPENÍ PROBLEMATIKY 53
6.1.2 REALIZACE ROLE UČITEL V ROLI 53
6.1.3 PŘEDÁNÍ ZAMÝŠLENÉHO SDĚLENÍ 54
6.2 POHLED MONITORUJÍCÍHO UČITELE 54
6.2.1 ZÁJEM A ANGAŽOVANOST DĚTÍ 54
6.2.2 KOMFORT A BEZPEČÍ DĚTÍ 54
6.2.3 PŘIJETÍ TECHNIKY 54
6.3 POHLED DĚTÍ 55
6.3.1 ZÁJEM O HRU A ZAPOJENÍ 55
6.3.2 DŮVĚRA VE HRU A UČITELE 55
6.3.3 BEZPEČÍ A POHODLÍ 55

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ 56

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 57

ZÁVĚR 58

RESUMÉ 59

SUMMARY 59

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ 61

SEZNAM OBRÁZKŮ 62

SEZNAM PŘÍLOH 63

SEZNAM ZKRATEK

DV	dramatická výchova
MR	mimorolová aktivita
MŠ	mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program

ÚVOD

Ke studiu oboru Učitelství pro mateřské školy mě přivedly moje dobrovolnické divadelní aktivity pro děti. V roli lišky z Malého prince od Antoine de Saint-Exupéryho jsem si uvědomila, jaký vliv má divadlo na rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku. Chtěla jsem v tomto působení pokračovat, proto jsem začala studovat zmíněný obor. Jako studentka nyní mohu zdůraznit důležitost vzdělávání dětí prostřednictvím divadelních prvků a dramatické výchovy.

Ráda tedy tuto problematiku odkryji, alespoň do té míry, jakou mi umožní rozsah bakalářské práce. V rámci obsáhlého tématu jsem si zvolila průzkum jedné z technik dramatické výchovy uplatňované v mateřské škole. Poukážu na specifika metody hry v roli a význam učitele v roli, coby techniky.

Považuji dramatickou výchovu a hru za velmi významnou pro pozitivní ovlivňování vývoje osobnosti dětí. Dramatická výchova povzbuzuje individualitu a originalitu. Dalo by se říci, že učí „praktikovat život“, přičemž to je předmětem výchovy jako takové. Dramatická výchova současně naplňuje vzdělávací potřeby, a její místo v mateřské škole je tak nezastupitelné.

Dovedu si představit, že i přes to, jak je dramatická výchova ve školkách významná (potažmo hra v roli – učitel v roli), není její potenciál využíván v míře, v jaké by mohl. Proto si přeji podpořit další budoucí pedagogy v tom, aby ji více do své praxe zařazovali. Jsem přesvědčena, že výsledky a závěry z mého výzkumného šetření jim budou v tomto ohledu užitečné.

Teoretická část práce

1 Vymezení cílů práce

Tato práce se zabývá průzkumem techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole.

Z mého pohledu by se měla tato technika dramatické výchovy uplatňovat v mateřských školách hojně, neboť ji považuji v rámci výchovně-vzdělávacího působení za velmi užitečnou. To je důvod, proč ji čtenářům přibližuji. Věřím, že nízké povědomí o možnostech dramatického působení může vést k jejich nedostatečnému využívání. Přitom techniku stačí zařazovat jen v několikaminutových aktivitách v rámci celodenních nebo několikadenních tematických blocích.

Vytyčila jsem si trojí typ cílů šetření podle Maxwella (in Švaříček, Šeďová, 2007). Cílem intelektuálním je *zjistit význam techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole a její možnosti využití.*

Cílem praktickým je *poskytnutí informací a předložení způsobů, jak aplikovat techniku dramatické výchovy učitel v roli do vyučování v mateřské škole. Přiblížení problematiky i dětskýma očima.*

Personální cíl práce je *osobní prozkoumání uvedené techniky dramatické výchovy a její začlenění do vlastní praxe.*

2 Orientace v problematice: dramatická výchova

Dramatická výchova je cenný prostředek, ale aby byl správně uchopen, je zapotřebí ho nejdřív dobře zvládnout. Následující kapitoly vymezí základní pojmy.

2.1 Definování pojmu dramatická výchova

Dramatická výchova je výchovně-vzdělávací proces, v rámci kterého se užívají divadelní prostředky. Na rozdíl od divadla zde nejsou diváci, ale aktivní účastníci procesu. Svobodová a Švejdová (2011, s. 9) hovoří o dramatické výchově takto: *„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti“.* Podle uvedených autorek se v rámci tohoto procesu aktivní cestou rozvíjejí intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.

Machková (2017, s. 11) definuje dramatickou výchovu jako spojení divadla a pedagogiky. Z divadla převzala prostředky – tj. hru v roli, fiktivnost, dramatičnost, techniku řeči a pohybu a další psychosomatické disciplíny, z pedagogiky čerpá výchovné a vzdělávací cíle. Kromě toho v sobě obsahuje i prvky z psychologie, zejména z psychologie osobnosti a z psychologie sociální.

2.2 Cíle dramatické výchovy

Cílem dramatické výchovy by mělo být zejména rozvíjet děti, nikoliv drama. Podle Svobodové a Švejdové (2011, s. 11) nelze dramatickou výchovu vnímat jako další výchovnou složku, kterou vedle výtvarné, hudební, literární, tělesné a dalších výchov zařazujeme do vzdělávacího procesu, ale je potřeba ji spíše chápat jako princip práce s dětmi. Měla by tak být prolnuta životem v mateřské škole jako jeho přirozená součást.

Machková (2017, s. 60) rozděluje cíle na dlouhodobé, formulované na základě znalosti psychologie dané věkové skupiny a osnov školy, střednědobé a krátkodobé, utvářené nejen podle věku, ale i vztahu ke konkrétním potřebám skupiny i jedinců.

V dramatické výchově se podle Machkové (2017, s. 61) stanovují zpravidla tyto typy cílů:

- cíle osobnostní – zaměřené na kompetence obecně uplatnitelné v nejrůznějších lidských činnostech;
- cíle sociální – zaměřené na osvojování sociální citlivosti a dovedností;
- cíle dramatické – orientované na získávání kompetencí v rámci dramatické výchovy;
- cíle vzdělávací – zaměřené na získávání poznatků o životě a světě.

Dramatickou výchovu lze uplatnit ve vztahu k různým tematickým oblastem. Ty jsou pro předmětnou cílovou skupinu vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

2.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Valenta (2008) objasňuje slovo „metoda“ z etymologického hlediska, kdy jde o spojení řeckých slov meta a (h)odos znamenající "cestu k...". Autor vysvětluje, že jde o způsob činnosti učitele i dětí, při které je naplňován výchovný a vzdělávací cíl. Machková (2018, s. 62) shrnuje dva hlavní *„významy: a) metoda jako komplex, soubor či souhrn pracovních postupů, které mají společný základ v typu činností, jež do něj patří a vytvářejí jeho charakteristické rysy; b) konkrétní aktivity, hry, cvičení, techniky, které v součtu a určitém systému onu metodu v širším slova smyslu naplňují“*.

Svobodová a Švejdová (2011, s. 11) upřesňují výhody metod dramatické výchovy pro předškolní věk, které vidí v aktivitě a prostoru pro samostatné myšlení a rozhodování. *„Dětem nabízejí svobodu a důvěru, které mohou ovlivnit růst jejich osobnosti, sebepojetí a sebedůvěru na celý život.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 11) Ústředními metodami dramatické výchovy jsou podle Machkové (2017. s. 11) hra v roli a fikce, kdy se člověk může fiktivně stát někým nebo něčím jiným. Stejně tak Valenta (2008) za základní kámen dramatické výchovy považuje hru v roli.

Technika podle Valenty (2008, s. 48) „*…je typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal“.* Často se ovšem setkáme s tím, že obsah pojmů metoda a technika splývá.

Valenta (2008) dále užívá pojem metoda a obecně rozděluje metody takto:

1. Metody založené na principu hraní rolí (bez nich nelze uskutečňovat dramatickou výchovu):

a. Metody založené na úplném zobrazení hrou v roli.
b. Metody založené na fragmentálním zobrazení hrou v roli:
    i. metody založené na zobrazení jen pohybem;
    ii. metody založené na zobrazení (jen) řečí nebo zvukem.

2. Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí (mohou doplňovat hraní rolí, pokud hra bude mít pozorovatele/diváka, který ji:
    a. vnímá,
    b. reflektuje).
3. Metody, které nejsou založené na principu hraní rolí (organizují nebo podporují hru v roli, která by se bez nich mohla uskutečňovat s obtížemi nebo jen částečně):
    a. obecné metody vyučování a výchovy (dialogy a diskuse, práce s literaturou, vysvětlování, vizualizování představových obrazů apod.);
    b. metody specifické pro jiné předměty (kreslení – výtvarná výchova; tvorba nápěvů – hudební výchova; pohybové aktivity – tělesná výchova apod.);
    c. technická cvičení divadelně-dramatických dovedností (hlasová, dechová, zvuková, rytmická, motorická atd.).
4. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí (nejsou pro dramatickou výchovu bezprostředně nezbytné, hra v roli by se bez nich mohla uskutečňovat – různé techniky, cvičení a postupy, např.:
    a. obecně tvořivé;
    b. vizualizační (představování si různých „jevů“);
    c. rozehřívací (honičky atd.);
    d. relaxační (svalové uvolňování v leže apod.);
    e. cvičení na rozvoj smyslového vnímání (kimovky, naslouchání zvukům);
    f. technická cvičení (cvičení ve hře na rytmické nástroje apod.);
    g. různé hry (sociálněvýcvikové, zábavné, sebepoznávací, testové apod.).

Vzhledem k procesu učení třídí Valenta (2008) metody takto:

I. Metoda (ú)plné hry, kdy postup je založen na modelování běžné, mnohorozměrné reality života s užitím aktivit všech typů – pohyb, řeč, manipulace s předměty atd.

II. Metody pantomimicko-pohybové, kdy je preferována fragmentální komunikační aktivita a modelování jen části běžné reality či její stylizace, nebo estetizace v uměleckém slova smyslu (např. taneční pantomima). Následuje výčet metod, ovšem předtím vysvětlím zkratku MR jako mimorolovou aktivitu či metodu v dramatické výchově, která značí *„ …že zatímco metody touto*

značkou neopatřené vyžadují automaticky hru v roli, metody označené touto značkou mohou být uplatněny i mimo rámec toho, že by hráči vstoupili do rolí.“ (Valenta, 2008, s. 129) Do metod pantomimicko-pohybových řadí Valenta (2008) celkem 23 metod. Kompletní výčet není cílem této bakalářské práce, proto uvádím alespoň některé z nich:

- narativní, ozvučená, zpomalená či zrychlená pantomima;
- pohybová cvičení (MR);
- přetahování;
- pohybový rituál (MR);
- taneční drama;
- transformovaný pohyb;
- zrcadlení;
- živá loutka a živé – nehybné obrazy.

III. Metody verbálně-zvukové, které nejsou svou povahou typické pro drama – např. kreslení, práce s papírem apod., neboť neužívají primárně tělo (včetně hlasu) jako základní prostředek modelování jiné skutečnosti. Spadá sem opět celá řada metod, z nichž jmenuji alespoň některé:

- akce – narace;
- alter ego;
- diskuse (MR);
- hlasová cvičení;
- imaginativní hra (MR);
- mluvící předměty;
- rozhovor (MR);
- ticho;
- verbální a zvukový rituál (MR);
- zástupná řeč;
- zpěv a hudební exprese (MR).

IV. Metody graficko-písemné, kam patří (kromě dalších) tyto metody:

- deníky (MR);
- dopisy (MR);
- foto-film (MR);
- obrazy (MR);

- obrazné představy (MR);
- role na zdi (MR);
- zprávy (MR).

V. Metody materiálově-věcné, kam náleží např.:

- práce s kostýmem (MR);
- práce s loutkou (MR);
- práce s maskou (MR);
- práce s modelovacím materiálem (MR);
- práce s papírem (MR);
- práce s prostorem (MR);
- práce s rekvizitou – věcí (MR);
- práce se světlem a stínem (MR);
- práce se zástupnými předměty (MR).

2.4 Hra v roli

Metodickou podstatou dramatické výchovy je hraní rolí. Hra v roli je podle Valenty (2018) základní princip, kterým se odlišuje dramatická výchova od jiných edukačních systémů, které též hru v roli využívají (např. osobnostní a sociální výchova či sociální výcvik). Podle téhož autora (Valenta, 2008, s. 53) je hraní rolí *„ …výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem“.* Uskutečňuje se prostřednictvím hry hráčů, které zastupují svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (osoby, jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát sebe samého (v různé míře autenticity).

Vstupem do role člověk poznává charaktery a mezilidské situace „zevnitř“, jako by se stával tím druhým. Díky tomu může lépe a podrobněji pochopit jeho způsob uvažování, reakce, situace, postoje či záměry. Hra v roli podle Machkové (2017, s. 30) *„Umožňuje hráči nahlédnout svět a život jinak, než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu, pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, vcítit se, poznat postavu jakoby zvnitřku.“* To vede k sebepoznávání, rozšíření vlastních možností, ale také k porozumění druhým, k empatii, toleranci a přiměřeným reakcím na druhé.

Z hlediska druhu a hloubky proměny hráče v jinou skutečnost lze podle Valenty (2008) rozdělit typy rolí na:

1. rovinu simulace (hráč hraje sebe sama v rámci fiktivní situace);
2. rovinu alterace (hráč zobrazuje obecné charakteristiky různých sociálních rolí);
3. rovinu charakterizace (hráč zobrazuje individuálnost a vnitřní život postavy);
4. rovinu autentických sociálních rolí v rámci dramatu (role přijímané mimo hru).

Hraní rolí se dle téhož autora (Valenta, 2008) může naplňovat různými dílčími postupy. Nutné je při nich nezapomínat na hraní a pozorování hraného lidského jednání, neboť právě to je základ dramatické hry (nebo obecně hry v roli) jako profilujícího postupu dramatické výchovy. Machková (2017) říká, že hra v roli je přirozenou součást většiny aktivit dramatické výchovy, v pantomimách, v improvizacích a etudách či v jakékoli práci se situacemi a příběhy. Autorka dále připomíná, že existují i různá cvičení na hru v roli, v nichž je zadána např. vlastnost, emoce, typ činnosti, protikladné nebo vzájemně související role, výměna rolí (děti hrají rodiče…) nebo mimořádné a zvláštní bytosti, jednání ve změněných okolnostech atd. *„Jádrem hry v roli je člověk a jeho jednání, a je proto snadno proveditelná všude, kde se vyskytují lidé – nic jiného podstatného k tomu není zapotřebí.“* (Machková, 2017, s. 31)

Uvedený princip je přitom (dle Svobodové a Švejdové, 2011) zcela přirozený pro dítě předškolního věku. Hra v roli mu umožňuje stát se velkým, silným, statečným atd. – je příležitostí k vytváření situací a experimentování v nich. Dítě díky ní může zažívat některé situace „nanečisto“, kdy hra v roli může působit jako ochranný mechanismus. Vychází ze zvláštností a potřeb předškolního dítěte, otevírá dveře poznání, tvořivosti i fikci.

Hra v roli vede uvědomování si rolí v životě. Směřuje k rozlišování mezi chováním a jednáním a k jejich kontrole a zacílení. K tomuto cíli přispívá svým dílem i technika „učitel v roli“, na které si hráči uvědomují a prohlubují svou schopnost hře v roli druhých porozumět, vnímat ji a reagovat na ni. (Machková, 2017)

2.5 Učitel v roli

Kritériem techniky je, že učitel v roli začíná hrát postavu – bere na sebe určitý typ role – a stává se součástí hry jako jeden z hráčů. Klade proto nároky na herecké schopnosti učitele, jeho přirozenost, pravdivost a věrohodnost. (Machková, 2018) Učitelův vstup do role se stává klíčovou metodou řízení učení. Učitel *„vstupuje do role proto, aby dal hráčům jinou než pouze verbální cestou informace o situaci, vnesl do ní nové momenty, dal dění nový směr nebo je dovedl k upřesnění rolí a situací, v nichž se postavy ocitly“*. (Machková, 2018, s. 92)

Učitel v roli obvykle nesetrvává po celou dobu hry, ale vystupuje z ní tak, aby mohl plnit další učitelské funkce, např. diskuse mimo role, reflexe, instruování atd. Učitel vede lekci a současně střídá fáze, kdy je v roli a kdy jedná jako učitel. Tyto dvě polohy musí umět jasně odlišit a svým jednáním nesmí zamlžovat rozdíl mezi postavou a svou osobou. Machková (2018, s. 92) zdůrazňuje, že *„zvlášť důležité je to tehdy, když na hráče reaguje jako postava hodnotícím způsobem, negativně či pozitivně – musí být jasné, kdy se vztahuje jeho postava k postavám, a kdy učitel reaguje na žáka“*.

Kromě učitele do role podle Machkové (2018) může vstoupit i někdo, kdo není členem dané skupiny (např. jiný učitel). Daná osoba či učitel může dle Valenty (2008) v průběhu dramatu hrát pouze jednu roli nebo více rolí a může k tomu využít pantomimu, plnou hru nebo například hlasové postupy.

2.5.1 Funkce a cíle techniky učitel v roli

Funkce a cíle techniky učitel v roli Valenta (2008) vymezuje následovně:

- umožňuje řídit a strukturovat drama zevnitř a rozhodovat či spolurozhodovat o jejím průběhu;
- umožňuje učiteli, aby byl součástí hraného světa (může pozorovat hru zevnitř);
- umožňuje dostat děti poměrně rychle a efektivně do hry, situace, příběhu a pomáhá budovat důvěru v drama (jde o viditelnou či smysly bezprostředně vnímatelnou akci);
- lze ji využívat jako startovací techniku na začátku dramatu;
- umožňuje učiteli dát žákům nabídku modelu úrovně hraní, modelu komunikace atd. v podobě způsobu řeči, postojů a neverbálního chování (nabízí jim způsob interakce, řeči apod.);

- umožňuje posunovat děj (potřebuje pokročit nebo se dostat do pedagogicky či umělecky žádoucího směru);
- umožňuje prezentovat určité výzvy, které zaměří myšlení hráčů a vedou je jistým směrem;
- orientuje hráče k řešení problému a zaujímání stanovisek, k rozhodování atd.;
- vnáší do hry prvky napětí, kontrastu, překvapení i vyhrocení;
- umožňuje učiteli propůjčit dramatické významy různým aktivitám či předmětům atd. (např. jistý druh pohybu představuje moc apod.);
- umožňuje pomáhat žákům zevnitř hry, případně je chránit (nastolí fiktivní skutečnost usnadňující vznik představ o ději a okolnostech dramatu, a tím i vstup do hry nebo reflexi v rámci role a přebudování strategie rozhovoru);
- umožňuje naopak situaci ztěžovat (např. učitel v roli vojáka trénuje žáky v rolích zajatců či jemu podřízených osob);
- nabízí žákům pohled na jejich učitele z jiného úhlu.

2.5.2 Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli

Valenta (2008) věnuje pozornost sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli. Pedagog by měl nejprve zvážit, jak zveřejní, že přebírá roli. K tomu má několik možností:

- skutečnost vstupu do role oznámit slovy;
- skutečnost vstupu do role ozřejmit použitím kostýmu nebo jeho části, rekvizity apod.;
- skutečnost vstupu do role ozřejmit změnou tělesné pozice, změnou stylu pohybu a řeči atd.;
- skutečnost vstupu do role ozřejmit zaujetím pozice v prostoru.

Učitel by dále měl být přesný v tom, co v roli činí a říká, a dále jak dělí pozornost mezi sledování žáků a sebekontrolu. Prožitková rovina učitele by měla být přítomna, ale neměla by „převálcovat“ didaktický účel učitelova hraní v roli.

2.5.3 Typy rolí

Valenta rozlišuje určité typy rolí, které jsou vhodné pro naplňování úkolů řízení učení. Toto vymezování nemusí platit jen pro role hrané učitelem, ale i pro role hrané žáky. Podle Valenty (2008) sem patří výčet níže.

1. Autorita/vůdce – např. panovník:
    - postava – určuje pravidla, ukládá úkoly, modifikuje dění, má vysoký status i velkou odpovědnost.
    - učitel – autoritativní role umožňuje učiteli ovládat drama, může omezit angažovanost žáků.
2. Autorita/protivník – např. panovníkův bratr, vůdce podzemního hnutí lidového odporu:
    - postava – disponuje pravomocemi či alespoň takovou autoritou, která jí pravomoci nahradí, bývá potenciální nositelkou napětí, problému, konfliktu.
    - učitel – má zachovanou vysokou možnost manipulovat dramatem, může buď reagovat na vůdce nebo tendence skupiny a nabízet jim výzvy v podobě opozitních návrhů, postojů apod.
3. autorita zvenčí – např. panovník sousední země (na návštěvě jako přítel našeho panovníka):
    - postava – není zásadně zainteresovaná, ale má zájem, sbírá informace a nabízí různé možnosti, má zkušenosti, je vážená, ale nemá pravomoc ani odpovědnost.
    - učitel – má sníženou možnost řídit a kontrolovat drama, může se dotazovat, pomáhat, radit, komentovat, pracovat na směřování myšlení hráčů, ale odpovědnost leží ve větší míře na jiných hráčích.
4. druhý muž – např. první poradce panovníka, resp. jeho tajemník:
    - postava – zpravidla není odpovědná na úrovni vůdce, což ji chrání před nejrůznějšími problémy (včetně zabití krále), ale má přístup k informacím, může sdělovat zprávy a má i jisté rozhodovací pravomoci; je součástí systému kolem autority, ale kdykoliv se však může odvolávat na panovníka nebo říkat „nevím“.
    - učitel – pro učitele má málo rizik a umožňuje mu ovlivňovat dění; odpovědnost hráčů se zvětšuje.
5. ďáblův advokát – např. královna matka, králův „šašek“ nebo poradce:
    - postava – projevuje vesměs analytická a kriticko-analytická stanoviska s tím, že není ani tak protivník, ale spíše pochybovač; nejde jen o to, co říká, ale také jak to říká; je zpravidla součástí společenství.

- učitel – má dobrou možnost prověřovat postoje a názory postav a skupiny, vytvářet tlak na obhajobu a argumentaci apod., a tím i zvyšovat angažovanost ve hře, ujasněnost názorů a důvěru v drama.

6. zprostředkovatel – např. zpravodajský důstojník, vyslanec (s poselstvím):
    - postava – vesměs není přímo zainteresována v jádru děje, charakteristické je pro ni „co říká“, případně „jak to říká“ (zpravidla sděluje cosi důležitého), druhotné pak je „kdo to je – jaký je to člověk“.
    - učitel – může jít o velmi užitečnou roli – s vynaložením někdy i minimálního úsilí lze dosáhnout významných efektů, neboť zprostředkované (zpráva či cokoliv dalšího) může mít značný význam pro focusing, nasměrování aktivit účastníků, navození napětí, kontrastu apod.
7. člen – např. jeden z poradců nebo občan:
    - postava – zpravidla je běžným členem jisté society, neví více ani méně než její ostatní členové, nijak nevyčnívá ani směrem vzhůru, ani směrem dolů.
    - učitel – má šanci vejít do stejné role jako žáci a pohybovat se v diskusích atd. na stejné rovině jako oni; i přes nízkou míru autority této role má šanci ovlivnit drama „názorem člena“; v roli se musí vesměs podřizovat jiné autoritě, a to většinou hrané žákem.
8. bezmocný – např. cizinec, propuštěný poradce, bezdomovec:
    - postava – osoba vyžadující od ostatních péči, informaci, rozhodnutí, aby byly naplněny její jisté potřeby či byla naplněna její práva (osoba závislá na myšlení a jednání ostatních); může či nemusí být členem základní society, o níž se hraje.
    - učitel – nabízí žákům příležitost pomoci „dospělému“ – otevírá se široké pole pro žákovské aktivity nejrozmanitějšího druhu, nabízí diagnostické poznatky, omezuje kontrolu učitele nad procesem; vývoj dramatu je ovšem do značné míry v rukou třídy – není tedy vyloučeno užití jisté pojistky – tedy možnosti odmítnout nabízený typ pomoci apod.
9. navrátivší se – např. panovníkův syn vracející se z dlouhodobé expedice, osoba vracející se z emigrace, člen vládního kabinetu, který nebyl na zásadním jednání:
    - postava – kdosi, kdo se vrací po delší době odněkud, kde fakticky neměl informace o dění na teritoriu, „o němž“ se hraje. Osoba, která potřebuje vědět, co je nového, protože neměla z různých důvodů možnost sledovat vývoj dění – je součástí komunity s uvolněným kontaktem.
    - učitel – má otevřený prostor pro oživení důležitých fakt v paměti žáků, pro sumarizaci a rekapitulaci, komunikování o obsazích dramatu a pro rozvíjení děje

žáky; „absentér“ může pomoci i zklidnit příliš intenzivní hru apod.; nutno je počítat s tím, že účastníci budou nabízet své výklady, přičemž korekce je možná pochybováním („Doopravdy?“).

10. nízký status – např. psanec, odsouzený, zrádce, tulák, služka:
    - postava – sama zpravidla nemá mnoho šancí, protože má u společnosti určitý vroubek, ale podstatné je, že je s ní nějak nakládáno – další role se ve vztahu k ní nějak zveřejňují; ona sama má šanci v tom, že většinou nemá mnoho co ztratit a může si dovolit mluvit zcela otevřeně, čímž může leccos odhalovat, komplikovat a vyhrocovat; bývá členem society, a tudíž o ní leccos ví; její „vědění“ se jí může hodit i v případě, že členem není.
    - učitel – může kombinovat rysy této role s jinými statusy; na ovlivňování dramatu může jít cestou apelů a kritiky, případně i s významnými mravními podtexty (může podávat svědectví o událostech jaksi „z boku“; žáci mohou zažít zkušenost vidět učitele hrát status běžně s učitelskou prestiží nespojovaný.
11. duch – různé nadpřirozené bytosti, Bůh:
    - postava – intervenuje nepřímo, může se snést na kladce na jeviště, aby vše vyřešila; využívání této postavy by mělo být opatrné, neboť řešit problémy v dramatu by mělo být věcí účastníků, nikoliv bohů.
    - učitel – může vstoupit do role například bývalého majitele domu, v němž se odehrává děj dramatu, a pronést monolog ne hned jako duch, ale jakoby onen skutečný vlastník ukazující se v jakémsi retro-záznamu, zcela mimo kontakt s postavami děje či s hráči mimo role.

Valenta k tomuto výčtu dodává, že každý z uvedených statusů je spíše oním rámcem, který může být uvnitř vyplněn různými charaktery, což se týká rolí učitele i rolí žákovských. Tedy například panovníkův tajemník tak může být potměšilý, naivní, apod.

Z praxe známe podle Valenty (2008) specifičnost, tedy jakousi „vrstvu“ rolového hraní – techniku:

- stínová role – jde o spojení té možnosti, že se jakoby cizí postava ocitla ve třídě, a naopak toho, že učitel je ve fiktivním světě, ale není „hluboce v roli“ – má právo se ptát a povinnost naslouchat odpovědím; svá dotazování tedy „lemuje“ náznakem role a jde především o otázky, provokace a výzvy, sumarizaci, prohlubování porozumění tomu, co se v dramatu děje, udržování napětí a aktivity apod.; učitel má dost šancí drama

ovlivnit, proto se využívá tam, kde je třeba více učitelského vedení; může být využita pro dobrý rozjezd do skutečného následujícího vstupu učitele do role;

- učitel ve „dvojí“ roli (učitel v roli postavy současně v roli instruujícího učitele nebo vypravěče) – učitel tělem hraje postavu a ústy instruuje nebo vypráví;
- předvádění – náleží sem jen částečně, proto jí nebude věnována větší pozornost;
- cizí osoba v roli – řízení prostřednictvím „cizince v roli“ bylo již popsáno výše.

3 Dramatická výchova v mateřské škole

V současné mateřské škole je místo pro variabilitu v obsahu, metodách a v prostředcích. Nepřiměřené didaktické cíle a intelektuální nároky na děti vystřídal prostor pro tvořivé činnosti a spontánní hry. Když se k tomu přidá charakteristická činnost dítěte předškolního věku – hra – je nasnadě, že právě v mateřské škole vzniká ideální prostor pro dramatickou výchovu. (Svobodová, Švejdová, 2011)

3.1 Osobnost dítěte předškolního věku

Předškolní věk (období přibližně od 3 do 6 let) je věkem neutuchající aktivity. (Svobodová, Švejdová, 2011) Dítě se činnostmi učí uplatnit a prosadit ve skupině vrstevníků a postupně uvolňuje navázanost na rodinu. Osvojuje si běžné normy chování, znalost obsahu rolí a přijatelnou úroveň komunikace. (Vágnerová, 2000)

3.1.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

Podle Piageta lze označit myšlení předškolního dítěte jako názorné a intuitivní. Jeho typickým znakem je:

- egocentrismus – tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí,
- fenomenismus – důraz na určitou podobu světa (a s tím související prezentismus – vazba na aktuální podobu světa),
- magičnost – zkreslování interpretace dění v reálném světě fantazií,
- absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

Důvodem zkreslování reality je potřeba interpretovat realitu tak, aby byla pro dítě srozumitelná, přijatelná a uspokojovala jeho potřebu jistoty orientace ve světě. *„Celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace.“* (Vágnerová, 2020, s. 109)

Dítě předškolního věku vyjadřuje svůj názor v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Projevuje při nich typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. *„Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak problematická.*

Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze.“ (Vágnerová, 2020, s. 110) Dítě si ve hře může zpracovat problematickou skutečnost podle sebe a může alespoň na této úrovni najít pro sebe přijatelné řešení.

Egocentrismus má vliv na vnímání prostoru, neboť předškolní dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů (zdají se mu velké) a podceňovat vzdálenější (vidí je malé). Prezentismus se projevuje ve vnímání času, kdy dítě v předškolním věku je vázané na aktuálně vnímané dění. *„Časové pojmy, jako je minulost a zejména budoucnost, nemají v tomto věku přesnější obsah.“* (Vágnerová, 2020, s. 112) Počítání je ovlivněno fenomenismem. Počet je pro předškolní dítě pouze jedním aspektem reality a ve svých úvahách respektuje spíše jinou, vizuálně nápadnější vlastnost. Jazyk dítě chápe a používá na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Významnou složkou řečového vývoje je tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu, je spojena s myšlením a později přechází na úroveň vnitřní řeči.

3.1.2 Rozvoj dětské identity v předškolním věku

V předškolním věku začínají děti chápat sama sebe jako subjekt – vzniká vědomí vlastní identity. Sebepojetí ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů. Dítě vnímá obraz vlastního těla převážně vizuálně (ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle) a preferuje spíše nápadné či subjektivně významné znaky, což souvisí s fenomenismem dětského úsudku.

Sebehodnocení je závislé na názoru jiných osob. *„Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky tak, jak je mu prezentován.“* (Vágnerová, 2020, s. 116) Dospělí lidé, zejména rodiče, je ovlivňují emočně (svou citovou vřelostí), svými požadavky (a spokojeností s mírou jejich naplnění) a svým chováním (zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě). Předškolní dítě o sobě také uvažuje, a to způsobem, který odpovídá jeho vývojové úrovni. Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost a magické uvažování mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama.

Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat majetnickými sklony, nekritičností a přehnaným důrazem na sebe sama, což se projevuje sklonem k vychloubání. Dítě se dokáže vytahovat i s člověkem, s nímž se ztotožnilo a považuje ho tedy za součást sebe sama. *„Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí. Zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit.“* (Vágnerová, 2020, s. 116)

Součástí identity se stává cokoliv, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho osobní teritorium, ať už jde o lidi, věci či prostředí. *„Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, můj pes, moje auto.“* (Vágnerová, 2020, s. 116) Součástí identity jsou i všechny sociální role, které dítě má – např. role žáka mateřské školy. Tyto tole potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí. Dítě je na tyto role většinou hrdé.

Vágnerová (2020) zmiňuje i identifikaci s mužskou a ženskou rolí, kde rozdíl v jejich obsahu je dán nejen biologicky, ale má i své sociální vymezení. *„Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví. Znají i obsah chlapecké a dívčí role. Vědí, jak vypadá a jak se má chovat chlapec či holčička, a podle toho se orientují.“* (Vágnerová, 2020, s. 118) S tím, jak děti přijímají svou mužskou či ženskou identitu, se postupně diferencuje i jejich hra.

3.1.3 Socializace dítěte předškolního věku

Hlavní potřebou předškolního věku je aktivita, která už mívá v tomto období nějaký cíl. Dítě aktivitu volí nejen na základě emocí a aktuálních potřeb, ale i podle dalších mechanismů. Volí si aktivity, jejímž prostřednictvím se může prosadit, čímž naplňuje potřebu seberealizace. Pokud se dítě cítí úspěšné, posiluje se tím jeho sebeúcta a z ní vyplývající sebejistota.

Pro potřebu naplnění osobního sociálního významu (která je součástí potřeby seberealizace) a pro rozvoj vlastní identity jsou důležité normy. Umožňují vymezit obsah žádoucího chování a usnadňují orientaci v sociálním prostředí. *„Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině.“* (Vágnerová, 2020, s. 122). Je to dáno z důvodu patřičné emocionální váhy. *„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje.“* (Vágnerová, 2020, s. 122).

Děti v předškolním věku se učí pozitivnímu, respektujícímu chování (prosociálnímu chování) nejen ve vztahu k rodičům, ale také k sourozencům a kamarádům. Rozvoj prosociálního chování je závislé na uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí, na dosažené úrovně kognitivních kompetencí a je výsledkem sociálního učení. *„Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládání agresivity a vlastních aktuálních potřeb.“* (Vágnerová, 2020, s. 123)

V předškolním věku se postupně uvolňuje navázanost na rodinu a dospělé. Děti navazují kontakt s vrstevníky, přičemž preferují kamarády s podobnými potřebami a zájmy. Dítě se učí sebeprosazovat, rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat, ale také komunikovat. *„Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.).“* (Vágnerová, 2020, s. 131)

3.2 Cíle a obsah předškolního vzdělávání

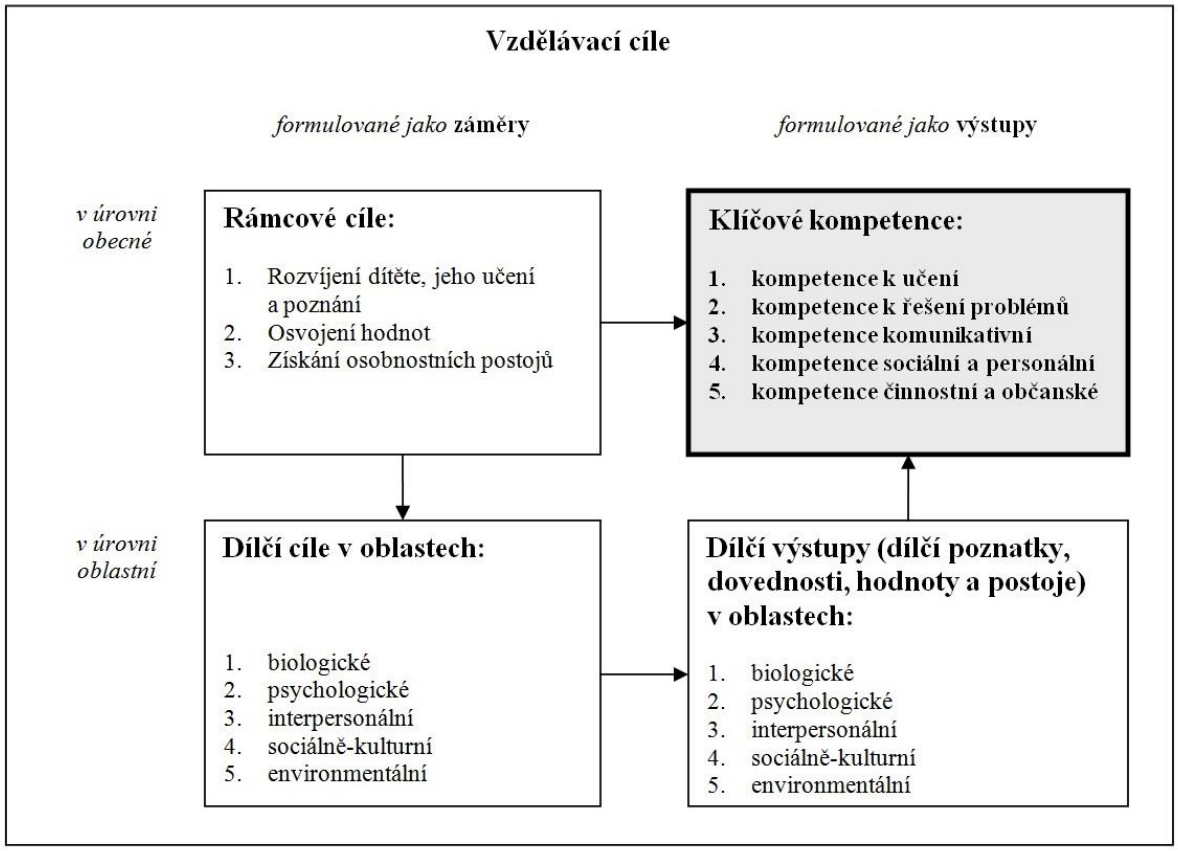
Výchova a vzdělávání v mateřských školách se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Učitelům umožňuje smysluplně naplňovat potřeby a zájmy dětí a dává jim prostor pro tvořivost a uplatňování dramatické výchovy. (Svobodová, Švejdová s. 10)

3.2.1 Cílové kategorie dle RVP PV

RVP PV pracuje se čtyřmi kategoriemi cílů: cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně pak na úrovni oblastní:

- rámcové vzdělávací cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty.

Systém cílů v RVP PV schematicky znázorněn vypadá takto (MŠMT, 2021):



Obrázek č. 1: Vzdělávací cíle dle RVP PV

3.2.2 Vzdělávací obsah v RVP PV

Vzdělávací obsah představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MŠ. Stanovuje se pro celou věkovou skupinu společně a je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí.

Oblasti RVP PV jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická),
2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická),
3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální),
4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní),
5. Dítě a svět (oblast environmentální).

Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají a ovlivňují a je zapotřebí je přirozeně propojovat v praxi.

Každá z oblastí zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie:

- dílčí cíle – vyjadřují co by měl učitel sledovat, co by měl u dítěte podporovat;
- vzdělávací nabídka – představuje soubor praktických i intelektových činností, popř. příležitostí;
- očekávané výstupy – mají charakter způsobilostí, jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje;
- rizika – upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat.

Vzdělávací obsah RVP PV slouží učiteli jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) nebo třídním vzdělávacím programu (TVP) ji formuluje v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat – v podobě integrovaných bloků. Integrované bloky by měly zasahovat všechny vzdělávací oblasti, jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové. Mohou se dále členit, větvit, mohou mít podobu tematických celků, projektů či programů. Svým obsahem by na sebe měly vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat. (MŠMT, 2021)

3.3 Role učitele v mateřské škole

Působení předškolního pedagoga na dítě zásadně ovlivňuje jeho další život. Na prvním místě mezi poznatky a zkušenostmi, které dítě získá, by měla být zkušenost, že ono samo je dobré a svět okolo něho je většinou také dobrý. *„Tato zkušenost je pro dítě nepředstavitelně důležitější než setkání s hrou na nástroj, cizím jazykem nebo základy matematiky. Tato zkušenost je totiž nenahraditelná.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 25)

Učitel by v dítěti měl vytvářet dostatečný prostor pro iniciativu a aktivitu. Měl by respektovat jeho názory, dávat mu prostor pro samostatnost, měl by podněcovat jeho nápady, umožňovat experimentování, dostatečný pohyb a volnou hru. Dítě by neměl zbytečně kárat, ale měl by podněcovat jeho přičinlivost, aby mělo samo chuť a snahu se učit a získávat nové vědomosti a dovednosti. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Povinnosti učitele mateřské školy jsou uvedeny v RVP PV (MŠMT, 2021), kde je napsáno, že učitel vede vzdělávání tak, aby:

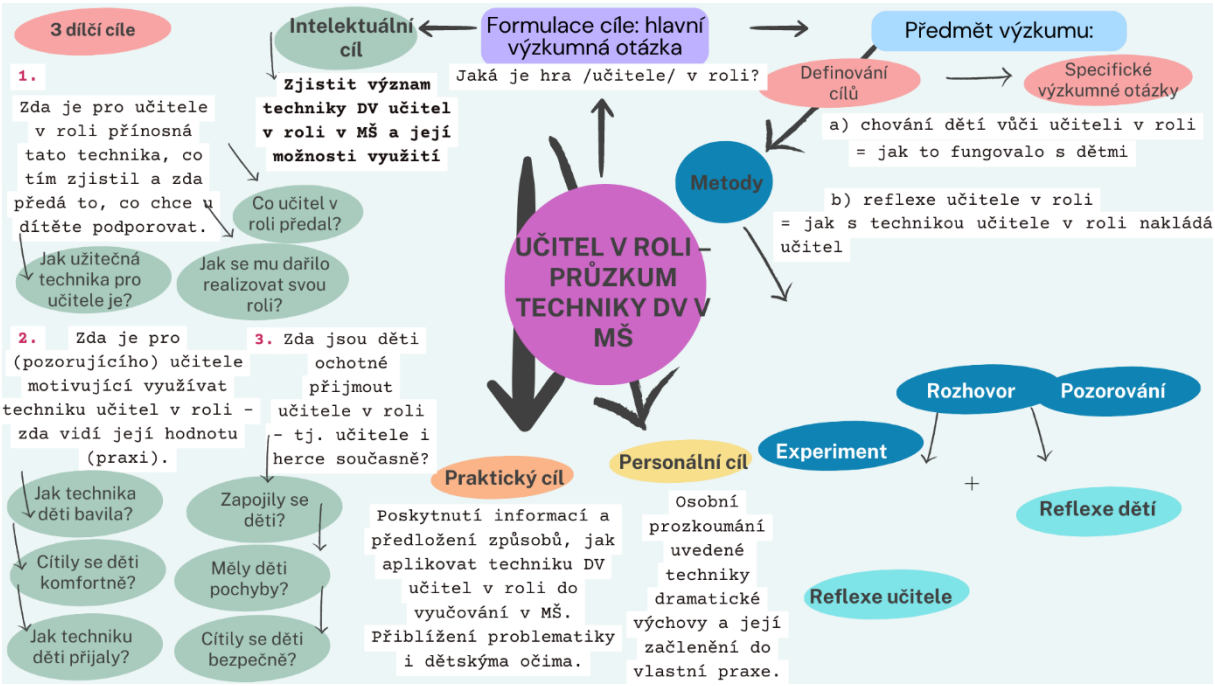
- se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);

- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují.

4 Stanovení výzkumného problému a dílčích cílů práce

Jak jsem uvedla v úvodu, mé osobní zkušenosti s divadlem mě přivedly až k napsání této bakalářské práce. Už v herecké roli na pódiu jsem se zamýšlela nad tím, co mohu dětem všechno předat, jak děti mojí roli vnímají, do jaké míry jsou vtažené do příběhu, jaký pro ně má přínos? Nyní to mohu posoudit z hlediska budoucího učitele a třeba i přinést podněty pro další pedagogy. Ráda bych je touto cestou podpořila v jejich dramatickém počínání.

Když jsem uvažovala, co bude cílem průzkumu techniky učitel v roli, aby přinesl co největší užitek, uvažovala jsem takto:



Obrázek č. 2: Myšlenková mapa

Ráda bych zde zdůraznila zejména svůj hlavní výzkumný (intelektuální) cíl, kterým je *zjistit význam techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole a její možnosti využití*. Z něj vychází výzkumný problém, který zjišťuje význam techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole a její možnosti využití.

Zajímá mě náhled z pohledu učitele v roli, z pohledu pozorujícího učitele a z pohledu dětí.

Z intelektuálního cíle vyplývají dílčí cíle, které k směřují k hlavnímu cíli. Jsou celkem tři a souvisí s úhlem pohledu třech stran – učitele v roli, monitorujícího učitele a dětí.

4.1 Dílčí cíl 1: pohled učitele v roli

Dílčí cíl 1 se týká učitele v roli a spočívá ve zjištění, zda je pro učitele v roli přínosná tato technika, co tím zjistil a zda předá to, co chce u dítěte podporovat.

Jsou pro něj stěžejní tyto otázky:

- Jak užitečná technika pro učitele je?
- Jak se mu dařilo realizovalo svou roli?
- Co učitel v roli předal?

4.2 Dílčí cíl 2: pohled monitorujícího učitele

Dílčí cíl 2 se týká monitorujícího učitele a zjišťuje, zda je pro (pozorujícího) učitele motivující využívat techniku učitel v roli – zda vidí její hodnotu (v praxi).

Klade si tyto otázky:

- Jak technika děti bavila?
- Cítily se děti komfortně?
- Jak techniku děti přijaly?

4.3 Dílčí cíl 3: pohled dětí

Dílčí cíl 3 se týká samotných dětí a zaměřuje se na zjištění, zda jsou děti ochotné přijmout učitele v roli – tj. učitele i herce současně.

- Zapojily se děti?
- Měly děti pochyby?
- Cítily se děti bezpečně?

4.4 Vymezení výzkumné strategie a metod

Svou povahou jde o výzkumné šetření kvalitativní, neboť zjištění nejsou vyjádřena v číslech, ale ve slovní podobě. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu není cílem zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do tématu. Gavora (2000) cíl kvalitativního výzkumu spatřuje v porozumění lidem a událostem v jejich životě. *„Kvalitativní výzkumníci se soustřeďují spíše na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich mysli. Pro to je nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka."* (Gavora, 2000, s. 148) Ačkoliv lze tedy s nadsázkou říci, že v případě kvalitativního výzkumu je výzkumným nástrojem výzkumník sám, přesto je vhodné používat metody, které mají ustálené kroky a pomohou ulehčit práci v terénu i při zpracovávání údajů.

Výběr metod by měl být podle Miovského (2006) podřízen cílům výzkumu a povaze jeho předmětu. Gavora (2000) říká, že je vhodné se na zjištěné údaje podívat z více hledisek, a ne jen omezeně z hlediska jednoho přístupu. Z tohoto důvodu jsem si pro výzkumné šetření zvolila kombinaci tří metod. Takzvanou triangulací by měla být podpořena i validita.

Použila jsem více metod sběru údajů, kdy jsem zvolila experiment, pozorování a rozhovor. Zároveň jsem zařadila do výzkumného souboru tři skupiny respondentů.

4.4.1 Experiment

Experiment je zpravidla chápán jako pokus nebo zkoušení. Učitel tak například ověřuje novou učební pomůcku. Podle Gavory (2000) má v jazyce vědy experiment trochu exaktnější význam a vyžaduje splnění několika základních prvků. Experiment zahrnuje alespoň dvě složením blízké skupiny osob, které fungují za různých podmínek a používají se rozmanité metody sběru údajů. Podle téhož autora jde o výzkumnou metodu, při které lze manipulovat s proměnnými.

V případě této bakalářské práce nejde tak o striktní využití této experimentální metody, jak byla popsána výše. Využívám toho, že dokáže odhalovat hlubší kauzální souvislosti a mým záměrem je skrz ni aplikovat techniku učitel v roli do praxe.

4.4.2 Pozorování

Pozorování má za cíl získat věrohodné, hodnověrné a pravdivé údaje. Tyto vlastnosti údajů se zajišťují triangulací – získáním údajů o téže věci pomocí více metod, více výzkumníky nebo

z více zdrojů. *„Např. údaje z pozorování se konfrontují s výpověďmi osob v interview, výpovědi učitele se srovnávají s výpověďmi žáka a případně i spolužáků, výpovědi otce se srovnávají s výpověďmi matky apod. Cílem je, aby byly údaje konzistentní.“* (Gavora, 2000, s. 162)

V případě mého výzkumného šetření jsem využila participační pozorování, kdy jsem se osobně zúčastnila činnosti pozorovaných osob (byla jsem v roli) a následně jsem sepsala sebereflexi. Jevy, které jsem pozorovala jsou blíže specifikované v příloze č. 2: Sebereflexe.

Dále jsem používala terénní zápisky, kdy se nezaznamenávají všechny podrobné záznamy, ale vybírají se ty, které připadají pozorovateli důležité. Pro dosažení stanovených cílů jsem předem připravila přehled klíčových jevů, na které jsem se zaměřovala. Tento přehled je k dispozici v příloze č. 3 pod názvem Pozorovací arch a události dokumentovaly přihlížející učitelky.

4.4.3 Rozhovor

Cílem rozhovoru je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe. Výzkumník by měl více naslouchat, než hovořit. Díky tomu může porozumět různým skrytým a přitom naznačovaným významům a adekvátně na ně reagovat. Otázky by měly být globální a často má rozhovor uvolněný, neformální charakter. Důležité je, aby výzkumník navodil příjemnou atmosféru a doporučuje se, aby probíhal na místě, které dotazovaný zná. V případě této bakalářské práce k rozhovorům došlo na půdě mateřské školy. Na paměti je také nutné mít, že je zapotřebí hovořit citlivě s ohledem na jazyk toho, s kým rozhovor probíhá. Hrozilo by, že dotazovaný by mohl převzít postoje a názory tázajícího s tím, že se to od něj očekává. *„V žádném případě by tázající neměl sáhnout po akademickém nebo vědeckém způsobu vyjadřování.“* (Gavora, 2000, s. 163) A rozhodně ne v mateřské škole.

Rozhovory probíhaly s dětmi a struktura rozhovoru je součástí přílohy č. 4.

4.5 Vytyčení výzkumného souboru

„V úvodní fázi si výzkumník stanoví i koho chce zkoumat, kdy a v jakých situacích ho chce zkoumat.“ (Gavora, 2000, s. 13) Základní soubor má zahrnovat všechny jevy (zejména osoby), o nichž hodlá výzkumný projekt přinést nové informace. Jelikož je to ovšem podle Maňáka a Švece (2004) v mnoha případech obtížně realizovatelné až nemožné, lze vybrat jen část příslušných případů z celého souboru. *„Vybranou skupinu jedinců (podmnožinu základního*

souboru) nazýváme výběrovým souborem, popř. výzkumným vzorkem" (Maňák, Švec, 2004, s. 42).

U kvalitativního výzkumu jde o výběr záměrný a podle Gavory (2000) provádí výzkumník záměrný výběr podle svých zkušeností, vědomostí a úsudku. Do vzorku vybírá osoby na základě těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.

V případě níže předloženého výzkumného šetření byl výzkumný soubor tvořen třemi skupinami osob: učitelkou v roli, pozorujícími učitelkami a předškolními dětmi. Výzkumný vzorek se vztahoval k soukromé mateřské škole Klíček, resp. dětské skupině, jak bude níže upřesněno.

4.5.1 Výzkumný vzorek 1: učitelka v roli

Relevantní informace pro výzkumné šetření poskytuje v rámci výzkumného vzorku 1 učitelka, která přijímá roli učitelky v roli. V tomto případě šlo o kombinaci role učitelky a výzkumníka, kterou jsem přijala já, coby autorka bakalářské práce.

4.5.2 Výzkumný vzorek 2: monitorující učitelky

Druhý výzkumný vzorek byl z řad pedagogických pracovníků mateřské školy Klíček. Jednalo se o dvě učitelky – Gabrielu a Míšu. Třetí paní učitelka byla v době prováděného šetření nemocná, ale její místo nahradila studentka pedagogické školy, která byla v době realizace výzkumného šetření ve školce na praxi. Data tedy budou obohacena o další pohled – Jany.

4.5.3 Výzkumný vzorek 3: předškolní děti

Pro třetí skupinu respondentů jsem určila jako relevantní tyto znaky – děti v předškolním věku, které v době prováděného výzkumného šetření[1] navštěvovaly dětskou skupinu Klíček, z. s., věkové rozmezí dětí více než 4 a méně než 6 let, a souhlas[2] s účastí na výzkumném šetření dětí i jejich rodičů vyplývající z etického hlediska.

[1] Sběr dat byl realizován v červnu 2023.

[2] Formulář pro souhlas se zúčastněním se výzkumného šetření je součástí Přílohy č. 1.

Klíček je malá soukromá školka fungující od 1. září 2009. Původně byla založena jako soukromá mateřská škola, v posledních pár letech jde o projekt spolufinancovaný Evropskou unií, proto přešla pod dětské skupiny. Jelikož jde oficiálně o dětskou skupinu, o děti se starají tzv. pečující osoby. V případě této bakalářské práce si dovolím zůstat u pojmu paní učitelka, neboť děti takto pečující osoby nazývají a řád zde funguje podobně jako ve státní MŠ. Kapacita školky je 20 dětí od 2 do 7 let. Cílem je individuální a motivující péče o všestranný rozvoj osobnosti každého jednotlivého dítěte a dobrá a přímá spolupráce s rodinou.

V době prováděného výzkumného šetření docházelo do mateřské školy 20 dětí, z toho ve věkovém rozmezí 2-3 roky 3 děti, v rozmezí 3-4 roky 9 dětí a v rozmezí 5-6 let 8 dětí. Některé děti chodily do mateřské školy každý den a některé nikoliv. Ze 17 dětí, které splňovaly kritéria výběru pro první skupinu se výzkumného šetření zúčastnilo nakonec 14 dětí (byly přítomné ve školce a souhlasily).

5 Průzkum techniky v mateřské škole

U kvalitativního výzkumu se klade velký důraz na způsob, jakým výzkumník vstupuje do terénu. Je to z důvodu, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu je výzkumníkův vztah se zkoumanou skupinou bližší. Gavora (2000) uvádí, že prostředí výzkumníkovi otevírá zpravidla tzv. vrátný, což bývá např. ředitel školy. Dále vstupu do terénu napomáhají tzv. sponzoři, což mohou být společní známí, kteří zprostředkují první kontakty. V mém případě jsem využila kontakt přímo na paní ředitelku, neboť jsem dříve v prostředí Klíčku pracovala. Mojí „sponzorkou" se pak stala moje bývalá kolegyně. Druhou paní učitelku a praktikantku jsem do té doby neznala.

Své vstupy jsem rozdělila na tři hlavní části – přípravnou fázi, realizaci a závěrečnou fázi. Odpovídá jim rozdělení do kapitol níže.

5.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnuje první vstup do terénu. Ten proběhl nejprve během odpoledních hodin, kdy jsem se po předchozí domluvě s paní ředitelkou šla podívat do školky a ujasnit si podrobnosti svého působení. Dozvěděla jsem se, že právě s dětmi probírají téma námořníci a zrovna se budou připravovat na zahradní slavnost. V rámci tohoto zaměření už mají děti něco natrénované (pozdrav, rozcvičku a písničku), ale ještě by se potřebovaly naučit taneček. Nabídla jsem se, že je to v rámci svého výstupu naučím, přičemž jsem nejprve pedagogickému týmu pomohla s výběrem vhodné písně. Zvolila jsem rytmickou písničku s příhodným textem, který budou děti doprovázet pohybem. Domluvily jsme se, že přijdu na celé dopoledne – ráno budu s dětmi ve školce a zahájím motivační část, po svačině doprovodím děti do tělocvičny, kde bude dostatek prostoru na mou hlavní etudu a pak je doprovodím zase zpátky do školky, kde udělám reflexi.

Děti se z prvního setkání se mnou, coby jejich bývalou paní učitelkou, radovaly. Projevovaly zájem a přívětivost. Bylo vidět emocionální propojení mezi námi. Děti se radovaly, byly nadšené, objímaly mě a vzrušeně mi o sobě vyprávěly, co je u nich nového (kolik už jim je let, kolik jim vypadlo zubů, kde byly, co viděly atd.). Paní ředitelka mi říkala, že si na mě v průběhu roku vzpomínají a ptají se na mě. U některých dětí jsem viděla radost doprovázenou stydlivostí. Takové děti jsem šla osobně pozdravit či pohladit a viděla jejich spokojenou jiskru v očích.

5.2 Realizace

V rámci druhého vstupu do terénu jsem měla připravených několik aktivit, které se týkaly tématu a vzájemně na sebe navazovaly. Mým cílem bylo naplnit nejen vzdělávací cíl definovaný paní ředitelkou, ale také další cíle dle RVP PV (popsány níže).

5.2.1 Tajemství dvou ostrovů

Tato etuda byla realizovaná v mateřské škole ráno před svačinou a společným odchodem do externí tělocvičny.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:

- oblast Dítě a jeho tělo:
    - osvojit si poznatky o těle a jeho zdraví – uvědomit si, jak je důležitá péče o zdraví;
    - vytvořit zdravé životní návyky a postoje – povědomí o tom, co patří do zdravé výživy;
- oblast Dítě a jeho psychika:
    - rozvoj řečových schopností – vyjádřit samostatné a smysluplné myšlenky, nápady a mínění ve vhodně zformulovaných větách (sdělit svůj názor);
    - rozvoj tvořivého myšlení a řešení problémů – vést jednoduché úvahy (obhájit svůj názor);
- oblast Dítě a ten druhý
    - osvojit si elementární poznatky, schopnosti a dovednosti důležité pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem – navázat kontakt s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho (komunikovat se stávajícími pedagogy i bývalou učitelkou);
    - vytvořit si prosociální postoj (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu) – chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (něco jiného umí či má jiný názor), že osobnostní (i věkové) odlišnosti jsou přirozené;
- oblast Dítě a společnost
    - rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (k ostatním dětem) a vnímat a přijímat

základní hodnoty v tomto společenství uznávané – pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat (každý je důležitý);
    - vytvořit povědomí o mezilidských morálních hodnotách – vyjednávat s dětmi i s dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (hodnoty jako život, zdraví jsou důležitější než bohatství);
- oblast Dítě a svět
    - osvojit si poznatky a dovednosti potřebné k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy – porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje) a že s těmito změnami je třeba v životě počítat, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole (děti už mají jiné paní učitelky);
    - pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit – mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte (je nutné se pečovat o přírodu a chránit zdroj pitné vody).

Cílová skupina: předškolní děti od 4 do 6 let.

Časová dotace: 10 – 15 min.

Pomůcky: převlek pro kapitána lodi (pruhované tričko, námořnický baret), mapy, pastelky.

Motivace: dvě mapy stejných ostrovů (s rozdílem označení – na jednom je barevně zvýrazněná voda a na druhém poklad) a příběh.

Příběh: *„ …v dalekém moři existují dva úplně stejné ostrovy. První z nich se jmenuje "Ostrov životodárné vody". Je na něm pramen, který neustále vyvěrá čistou, osvěžující pitnou vodu. Druhý ostrov se nazývá "Ostrov zlatého pokladu" a je na něm ukryté zlato, stříbro a vzácné poklady, které lákají nejednoho dobrodruha. Bohužel, voda zde už není pitná, protože ji lidé znečistili svým nešetrným zacházením s přírodou, když se snažili získat zlato a drahé kamení.*

Naše posádka lodi se vypravila na dlouhou plavbu a narazila na tato dvě tajemná místa. Nyní stojí před velkým rozhodnutím. Na který ostrov se vydáme? Můžeme si zvolit mezi ostrovem s lahodnou pitnou vodou nebo ostrovem s hromadou zlata a pokladů. Ale víte, na každém ostrově je pouze jedna možnost.

Námořníci, máte možnost přemýšlet o své volbě. Zvolíte si zlato ne vodu? Co vám připadá důležitější? Co je pro náš život důležitější? Pro jaký ostrov se rozhodneme?“

Zadání a průběh: učitelka dětem připomene, že jsou námořníci. Zeptá se ji, jaké role na lodi námořníci vykonávají (např. kormidelník, kuchař, navigátor, lodní lékař atd.). Ptá se dětí, jestli vědí, jak se jmenuje velitel lodi (kapitán) a jaká je jeho náplň práce (má největší zodpovědnost za bezpečnost a řízení lodi, rozhoduje o směru plavby, zajišťuje komunikaci s ostatními loděmi a dodržování předpisů). Učitelka dětem řekne, že doteď byla paní učitelka, ale teď udělá jednu změnu. Oblékne si na sebe jiné oblečení a vezme si baret, a pak už z ní nebude paní učitelka, ale kapitán. V převleku dětem vypráví příběh a průběžně se doptává nebo ho vysvětluje. Zároveň dětem ukazuje obrázky s mapou. Děti se snaží najít na mapách rozdíly a popíší je. Učitelka na základě příběhu zjišťuje, pro jaký ostrov by se děti rozhodly? Dá jim možnost vstoupit do role a předat jim roli kapitána, což znázorní tím, že si sundá baret a dá ho tomu, kdo se na její místo hlásí. Kapitán může říct a vysvětlit svůj názor.

Použité metody DV: hra v roli, vizualizační metody; práce s kostýmem, práce s rekvizitou.

Typy rolí z hlediska hloubky a proměny hráče: rovina alterace.

Použitá technika DV: učitel v roli.

Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli: vstup do role prostřednictvím oznámení slovy, vstup do role skrze použití kostýmu a rekvizity, vstup do role změnou stylu řeči.

Typy rolí pro naplňování úkolu řízení učení: autorita/vůdce, člen.

Reflexe hry: děti hra bavila. Pochopily mé vysvětlení, že nyní už nebudu paní učitelka, ale že se stanu kapitánem. Naslouchaly, zajímaly se a pak se také ony chtěly stát kapitánem. Měly tak velký zájem, že se postupně vystřídaly všechny děti. Navzdory tomu, že každý byl kapitánem, s hledáním odpovědí už se některé děti zdráhaly. Styděly se zejména ty mladší. Proto jsem ještě děti nechala uvažovat, jaký by měl být kapitán? Odpovídaly, že chytrý, silný, odvážný. Vysvětlila jsem jim, že bývá často starší, protože posbíral zkušenosti, a to ho může učinit moudrým. Proto ti mladší si ještě nemusí být jistí s tím, jaké rozhodnutí je to nejlepší. Tím se nám vlastně rozšířil typ rolí pro naplňování úkolu řízení učení o typ „bezmocný“.

Obrázek č. 3: Vstup učitele do role

Obrázek č. 4: Učitel v roli (kapitána)

Obrázek č. 5: Děti hledají na mapách rozdíly

Obrázek č. 6: Učitel v roli vyznačuje odlišnosti

Obrázek č. 7: Předání role

Obrázek č. 8: Nový kapitán

5.2.2 Plavba s kapitánem

Děti se po svačině vydaly do tělocvičny, která je mimo mateřskou školu. Výhoda je, že zde mají dostatek prostoru pro pohybové aktivity, který jim prostředí školky nenabízí. Přesouvání ze školky do tělocvičny jsem využila pro hru „Plavba s kapitánem“.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:

- oblast Dítě a jeho tělo:
    - rozvoj a užívání všech smyslů – rozlišování barev, vůní;
    - osvojení si poznatků důležitých k podpoře zdraví – chovat se tak, aby nedošlo k ohrožení jejich zdraví (umí se rozhlédnout na přechodu pro chodce);
- oblast Dítě a jeho psychika:
    - rozvoj schopnosti sebeovládání – vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení;
    - získat schopnost záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci – respektovat předem vyjasněná pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti;
- oblast Dítě a ten druhý
    - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních – porozumět běžným projevům vyjádření emocí;
    - ochrana osobního bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými – dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování v mateřské škole i na veřejnosti;
- oblast Dítě a společnost
    - poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí – uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (vzít si slovo, až když druhý domluví, vyslechnout sdělení);
    - rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané – pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat;
- oblast Dítě a svět

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu – uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc);
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách – osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi.

Cílová skupina: předškolní děti od 4 do 6 let.

Časová dotace: cca 15 min.

Pomůcky: převlek pro kapitána lodi (námořnický baret).

Motivace: plujeme lodí a přemisťujeme se na neznámý ostrov. Potřebujeme při tom prokázat znalosti a dovednosti, které má každý námořník (včele s kapitánem) mít.

Příběh: navazujeme na příběh z předchozí hry. Nyní se s námořníky vydáváme na námi vybraný ostrov a potřebujeme při tom splnit úkoly, které se před námi objevují.

Zadání a průběh: v námořnickém duchu plujeme dál. Už víme, jaké role námořníci na lodi vykonávají a nyní si vyzkoušíme jejich znalosti. Pochopitelně, že nejvíce by toho měl znát kapitán. Ten se bude v průběhu plavby proměňovat podle toho, kdo bude mít na sobě jeho baret – a podle toho, kdo si troufne odpovídat na otázky či provádět různé úkoly. Ty lze zadávat rozmanité, fantazii se meze nekladou.

Použité metody DV: hra v roli, cvičení na rozvoj smyslového vnímání; práce s rekvizitou, práce s prostorem.

Typy rolí z hlediska hloubky a proměny hráče: rovina alterace.

Použitá technika DV: učitel v roli.

Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli: vstup do role prostřednictvím oznámení slovy, vstup do role skrze použití rekvizity, vstup do role změnou tělesné pozice a stylu řeči, vstup do role zaujetím pozice v prostoru.

Typy rolí pro naplňování úkolu řízení učení: autorita/vůdce, druhý muž, člen.

Reflexe hry: Pro tento úkol není zapotřebí žádných pomůcek, i když mohou být i předem připravené (např. napsané na lístečkách). Jelikož samotná cesta je pro děti už celkem náročná, zvolila jsem pouze tři zastavení. Do této hry jsem zapojila i „druhého muže“, když jsem se ptala na doplňující informace svých kolegyň.

Obrázek č. 9: Kapitán rozhoduje o průběhu plavby

Obrázek č. 10: Nový kapitán, nový úkol

5.2.3 Kapitán a námořníci

Tato hra se odehrála po vstupu do tělocvičny, kdy děti potřebovaly prostor pro samostatný pohyb.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:

- oblast Dítě a jeho tělo:
  - rozvoj pohybových schopností – zvládání základních pohybových dovedností a prostorové orientace, pohybování se ve skupině dětí (plánování svých pohybů);
  - rozvoj fyzické zdatnosti – koordinace lokomoce;
- oblast Dítě a jeho psychika:
  - rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) – domluvit se slovy i gesty (interagovat při hře);
  - získání relativní citové samostatnosti – odloučit se na určitou dobu od blízkých, být aktivní i bez jejich opory a rozhodovat o svých činnostech (osamostatnit se při hře);
- oblast Dítě a ten druhý

    - seznamovat se s pravidly chování ve vztahu k druhému – přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem;
    - rozvoj kooperativních dovedností – spolupracovat s ostatními;
- oblast Dítě a společnost
    - rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně – chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé (dodržovat pravidla hry);
    - vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat – chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé (pohybovat se při hře v prostoru volně);
- oblast Dítě a svět
    - osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy – orientace ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (v budově mateřské školy, v blízkém okolí, v tělocvičně);
    - rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám – zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě i jednoduché praktické situace, které se v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně v MŠ i na veřejnosti (v tělocvičně).

Cílová skupina: předškolní děti od 4 do 6 let.

Časová dotace: 10 min.

Pomůcky: převlek pro kapitána lodi (námořnický baret).

Motivace: dopluli jsme na ostrov a můžeme zde prozkoumávat prostor.

Příběh: děti jsou odvážní námořníci, kteří musí uniknout rychlému a hbitému kapitánovi.

Zadání a průběh: jedná se o variaci tradiční hry na babu, kde kapitán zaujímá roli pronásledovatele a námořníci jsou ti, které pronásleduje. Kapitán, který je označen baretem, se postaví na začátek herního prostor, námořníci se rozmístí na opačném konci. Hra se zahájí tím, že kapitán začne honit námořníky, kteří se snaží vyhnout jeho doteku. Pokud kapitán zachytí

některého z námořníků a dotkne se ho, stává se z něj nový kapitán, který si převezme od původního kapitána baret. Hra pokračuje, dokud se všichni námořníci nestanou kapitány.

Použité metody DV: hra v roli, rozehřívací (pohybová) cvičení; práce s rekvizitou.

Typy rolí z hlediska hloubky a proměny hráče: rovina alterace.

Použitá technika DV: učitel v roli.

Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli: vstup do role prostřednictvím oznámení slovy, vstup do role skrze použití rekvizity, vstup do role zveřejněná zaujetím pozice v prostoru, vstup do role změnou stylu pohybu.

Typy rolí pro naplňování úkolu řízení učení: autorita/vůdce, člen.

Reflexe hry: děti o hru projevily velký zájem. Byly nadšené z možnosti se zapojit a líbila se jim varianta, kdy se staly kapitány, protože mohly běhat s baretem. Hru jsem započala já, coby kapitán a pak už jsem jí nechala volný průběh. Děti se vzájemně povzbuzovaly a těšily se z každého úspěchu.

Obrázek č. 11: Kapitán a námořníci

Obrázek č. 12: Výměna kapitána

5.2.4 Tanec přátelství

Po rozehřívacím cvičení následovala hlavní část, kdy se děti seznámily s písničkou a následně tancem, který se naučily.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:

- oblast Dítě a jeho tělo:
    - zdokonalení dovedností v oblasti hrubé motoriky – koordinace pohybů těla, sladění pohybu s rytmem a hudbou;
    - zdokonalení ovládání pohybového aparátu – vědomé napodobování jednoduchého pohybu podle vzoru (naučení se taneční kreace);
- oblast Dítě a jeho psychika:
    - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) – porozumět slyšenému;
    - posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu) – záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost;
- oblast Dítě a ten druhý
    - posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v mateřské škole) – vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc;
    - rozvoj kooperativních dovedností – porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad;
- oblast Dítě a společnost
    - vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností – vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem hudební a taneční představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo);
    - vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat – vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností (sledovat a rozlišovat rytmus);
- oblast Dítě a svět
    - rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám – vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi);
    - poznávání jiných kultur – mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí.

Cílová skupina: předškolní děti od 4 do 6 let.

Časová dotace: 30 min.

Pomůcky: převlek pro kapitána lodi (pruhované tričko, námořnický baret), reproduktor s připravenou hudbou.

Motivace: posádka lodi zjistí, že na své cestě přijde do kontaktu s novou kulturou, která má tradici spojenou s tancem. Pro navázání dobrých vztahů s tímto místem je důležité, aby se námořníci naučili jeden typický tanec této kultury.

Příběh: naučit se nový tanec je součást získání respektu a přijetí od místního obyvatelstva. Taneční dovednosti mohou být pro námořníky nové a neznámé, ale ti se ničeho nezaleknou. Jde o obzvlášť významnou událost, protože tanec se bude předvádět před domorodci, které tím jistě velmi potěšíme. Tancem dokážeme vyjádřit svou ochotu respektovat a přijmout novou kulturu a ukážeme, že jsme otevření novým zkušenostem a přátelství.

Zatím máme možnost se s tancem seznámit díky kapitánovi, který tanec dané civilizace umí a své námořníky ho může naučit. Kapitán věří v týmového ducha své posádky. Důvěřuje svému mužstvu, že si dokáže udržet optimismus, že má potřebné schopnosti a talent, aby se postupně zlepšovaly jeho taneční dovednosti.

Zadání a průběh: učitelka v roli kapitána se sejde s námořníky a oznamuje jim, že je čeká úkol naučit se nový tanec. Námořníci se postupně seznámí s rytmem, textem, základními kroky a pohyby tohoto specifického tance. Učitelka tak zastane současně roli kapitána a roli tanečního instruktora. Učitelka vede námořníky v jejich tréninku, vytváří atmosféru podpory a povzbuzení, aby se námořníci cítili pohodlně a odvážili se tancovat. Dětem tanec demonstruje nejprve v kroužku. Děti po ní opakují a postupně si tanec několikrát vyzkouší. Učitelka má možnost dětem poskytovat zpětnou vazbu a povzbuzovat je. Následně si děti vyzkouší tanec ve dvou řadách, kdy učitelka předvádí tanec před nimi.

Použité metody DV: hra v roli, technická cvičení; zrcadlení; práce s kostýmem, práce s rekvizitou, práce s prostorem.

Typy rolí z hlediska hloubky a proměny hráče: rovina alterace, rovina charakterizace.

Použitá technika DV: učitel v roli.

Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli: vstup do role prostřednictvím oznámení slovy, vstup do role skrze použití kostýmu a rekvizity, vstup do role změnou stylu pohybu a řeči, vstup do role ozřejměn zaujetím pozice v prostoru.

Typy rolí pro naplňování úkolu řízení učení: autorita/vůdce, člen.

Reflexe hry: technika učitel v roli přinesla svůj efekt při vytváření prostoru pro interakci dětí. Děti byly zaujaté mou rolí kapitána a byly ochotné spolupracovat na našem společném úkolu – naučení se nového tance. Vstup do role prostřednictvím kostýmu, rekvizity v podobě baretu, změn pohybu a řeči přispěl k autentičnosti a uvěřitelnosti role zkušeného kapitána, který měl možnost dětem předat novou dovednost. Dětem se tanec líbil a mě překvapilo, jak jim pohybová aktivita hezky šla. Na konci našeho tréninku taneční kreace už celkem dobře uměly. Na zdokonalování před vystoupením pak budou mít ještě několik následujících dní.

Obrázek č. 13: Motivace k tanci přátelství

Obrázek č. 14: Ukázka pohybů k hudbě

Obrázek č. 15: Nácvik tance v kroužku

Obrázek č. 16: Nácvik tance v řadě

5.2.5 Mořské vlny

Závěrečnou část našeho společného setkání v tělocvičně jsem věnovala relaxačnímu cvičení zaměřenému na uvolnění mysli a těla.

Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:

- oblast Dítě a jeho tělo:
    - uvědomění si vlastního těla – mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví (vnímat své tělo a důležitost jeho odpočinku);
    - vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu – znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím (pojem a význam relaxace);
- oblast Dítě a jeho psychika:
    - osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o verbální i neverbální sdělení (hudební) – ovládání dechu;
    - vytváření základů pro práci s informacemi – učit se nová slova (slovo relaxace);
- oblast Dítě a ten druhý
    - vytváření prosociálních postojů (rozvoj přizpůsobivosti) – porozumět běžným projevům vyjádření nálad;
    - ochrana osobního soukromí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými – uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je (respektovat osobní prostor každého);
- oblast Dítě a společnost
    - seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije – chovat se zdvořile (být potichu, když je to vhodné);
    - rozvoj společenského i estetického vkusu (vnímat zvuky přírody);
- oblast Dítě a svět
    - rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách – všímat si změn a dění v nejbližším okolí (pozorovat své tělo, když se zklidňuje a dopřát mu odpočinek);
    - vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí – pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (spoluvytvářet pohodu prostředí – starat se o přírodu i o své tělo).

Cílová skupina: předškolní děti od 4 do 6 let.

Časová dotace: 5 min.

Pomůcky: převlek pro kapitána lodi (pruhované tričko, námořnický baret), reproduktor s připravenými zvuky šumění moře.

Motivace: po náročném a intenzivním nácviku našeho tance je nyní čas zklidnit tělo a mysl. Stejně jako jsme se naučili tancovat, je také důležité umět se ztišit a nalézt klid. Takže si nyní dopřejte čas na relaxaci a buďte si vědomi, jak je důležité pečovat o své blaho a pohodu. Odpočineme si a nabereme novou energii na cestu zpátky do školky.

Příběh: stateční námořníci! Představte si, že se nacházíme na palubě naší lodi uprostřed klidného oceánu. Slunce pomalu zapadá za obzor a kolem nás se rozlévá tiché šumění moře. S nasloucháním tomuto šumění a s mou pomocí se uvolníme.

Zadání a průběh: učitelka pustí z reproduktoru šumění moře a provází děti svým hlasem. Vede děti k tomu, aby si zavřely oči a zaměřily se na své dýchání.

Dětem pomalu a s pauzami povídá: *„Vdechujeme čerstvý vzduch, který se nám nádherně vlní kolem nosu, a s výdechem uvolňujeme veškeré napětí. S každým nádechem cítíme, jak se v nás obnovuje energie, a s každým výdechem se stáváme klidnějšími a uvolněnějšími. Představte si, jak je vaše tělo unášeno jemnými mořskými vlnami. V tichosti poslouchejte šumění, které se ozývá. Vnímejte své tělo. Pomalý nádech a pomalý výdech. Až budete připraveni, pomalu se probuďte ze stavu relaxace. Nyní byste se měli cítit svěže, odpočatí a plní energie. Otevřete oči a vraťte se zpět na palubu naší lodi s novou vitalitou a radostí. Jste skvělí námořníci a mám velkou radost, že jsem s vámi mohl tuto cestu podniknout. Ať vás provází klid a odpočinek po celý váš život!“*

Použité metody DV: hra v roli, vizualizační a relaxační metody; práce s kostýmem, práce s rekvizitou.

Typy rolí z hlediska hloubky a proměny hráče: rovina alterace.

Použitá technika DV: učitel v roli.

Sebeřízení učitele při použití techniky učitel v roli: vstup do role prostřednictvím oznámení slovy, vstup do role skrze použití kostýmu a rekvizity, vstup do role změnou stylu řeči.

Typy rolí pro naplňování úkolu řízení učení: autorita/vůdce, člen.

Reflexe hry: relaxační cvičení po náročném nácviku tance bylo pro děti osvěžující a uklidňující. Jakmile jsme se usadili a začali poslouchat šumění moře, děti se začaly uvolňovat. Ponořily se do své role námořníků na palubě lodi a do mého provázení hlasem. Jejich tváře se postupně uvolňovaly s tím, jak se nořily do své vlastní představivosti. Kapitánovo vedení se jim líbilo a po skončení cvičení otevíraly oči s úsměvem na rtech. Relaxace jim poskytla potřebný odpočinek a obnovila jejich energii.

Obrázek č. 17: Relaxace

5.3 Závěrečná fáze

Závěrečná fáze se realizovala opět v mateřské škole – po návratu dětí i pedagogů z tělocvičny.

Naposledy jsem vstoupila do role kapitána. Mým cílem nyní bylo děti pochválit za skvělou práci a spolupráci, týmovost, jejich zapojení do úkolů a zvládnutí jejich splnění. Děti jsem ocenila malou odměnou.

Současně s tím jsem vedla s dětmi rozhovory, které vedou k naplnění dílčího cíle č. 3 a dále jsem v této fázi sbírala data od pozorujících učitelek vedoucí k dosažení dílčího cíle 2. Veškeré údaje jsem zpracovala v kapitole níže.

Obrázek č. 18: Překvapení pro námořníky

Obrázek č. 19: Odměna

6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsem setřídila výsledky prováděného výzkumného šetření a uspořádala je podle dílčích cílů (s tím spojených výzkumných vzorků čili respondentů) a stěžejních otázek do několika kategorií.

6.1 Pohled učitele v roli

Dílčí cíl 1, který spočívá ve zjištění, zda je pro učitele v roli přínosná tato technika, co tím zjistil a zda předá to, co chce u dítěte podporovat, jsem rozpracovala viz níže.

6.1.1 Zapojení do příběhu a pochopení problematiky

Učitel se vstupem do role choval jako typický zástupce této role (kapitán) – změnil hlas, gesta, chování a zároveň vnímal, jak ho děti jako učitele v roli vnímají, když se je snažil vtáhnout do příběhu. Před vstupem do role dětem popsal, že do ní vstoupí – společně s tím, jak se převlékne a nasadí si kapitánský baret. K dispozici měl také mapy a spoustu zajímavých informací, které s dětmi sdílel. S dětmi si nejprve připomněl, co vědí o tématu námořníci, a pak mohl velmi dobře v roli na téma navázat a zaměřit se na cíle, které si předem stanovil. S dětmi hovořil o tom, co je pro život důležité a nechal je samotné nad tím uvažovat. Dal dětem prostor, aby do role také vstoupily, čímž se i jim lépe vžilo do postavy, kterou představovaly. Jako kapitán je naučil novým dovednostem a podporoval jejich týmové a prosociální chování.

6.1.2 Realizace role učitel v roli

Učitel v roli sice na děti působil coby kapitán, ale zároveň si hlídal svou roli učitele – tedy předával zamýšlené cíle. Svou roli v rámci hry změnil – z kapitána se stal námořníkem a děti ho tak vnímaly. Pochopily, že kapitán je v hierarchii výše než námořník. Dával to najevo svým postojem, slovy, výrazem. Obě role se mu hrály dobře a nezapomínal zdůrazňovat, jaké jsou v nich rozdíly.

6.1.3 Předání zamýšleného sdělení

Každá hra měla své cíle dle RVP PV. Z pozice učitele v roli se dařilo tyto cíle naplňovat, protože děti hra bavila a líbilo se jim, když učitel byl v roli. Děti chápaly, co mají dělat a reagovaly pozitivně a aktivně.

6.2 Pohled monitorujícího učitele

Dílčí cíl 2, který zjišťuje, zda je pro (pozorujícího) učitele motivující využívat techniku učitel v roli – zda vidí její hodnotu (v praxi) přináší odpovědi v podkapitolách níže.

6.2.1 Zájem a angažovanost dětí

Děti se angažovaly, přijaly učitelovu roli a hrály svou roli, do které se vžily. Byly zaujaté, zapojovaly se a bavily se. Během aktivit reagovaly radostně, vesele, byly nadšené. Projevovaly údiv, pískot, jekot. Ve chvílích napětí byly potichu a pozorně čekaly, co se bude dále dít. Bylo vidět, že děti role velmi bavila, byly usměvavé a snažily se.

6.2.2 Komfort a bezpečí dětí

Děti měly k učitelce v roli důvěru, věřily jí, i když jejich odvaha a reakce byly různé – dítě od dítěte. Některé děti se s chutí zapojily, jiné chvíli otálely. Celkově se ale snažily všechny děti. Učitel v roli coby kapitán choval k dětem kamarádský vztah, byl přívětivý. Byl ochotný vyslechnout názory a nápady dětí na námořnickou tématiku. Respektoval potřeby a individuální rozdíly dětí během aktivit, nenutil děti do činností a nechal každého zapojit se podle svého uvážení.

6.2.3 Přijetí techniky

Děti techniku přijaly radostně a s naprostým přehledem. Když byl učitel v roli a hrál konkrétní postavu, projevovaly nadšení, radost a zaujetí. Projevovaly zájem o příběh, scénáře a role, které hrál učitel nebo samotné děti. Svoje zaujetí a pobavení dávaly najevo smíchem a radostí. Velmi

se snažily a napodobovaly paní učitelku v roli. Líbilo se jim určité kamarádské přiblížení, které jim učitel v roli nabídl.

6.3 Pohled dětí

Dílčí cíl 3, který se zaměřuje na zjištění, zda jsou děti ochotné přijmout učitele v roli – tj. učitele i herce současně přináší odpovědi viz následující podkapitoly.

6.3.1 Zájem o hru a zapojení

Děti vstupovaly do hry s nadšením. Byly ochotné přistoupit do různých rolí, projevovaly zájem o veškeré nabízené činnosti a aktivně se jich účastnily. Nejvíce se jim líbilo, když samy mohly vstoupit do role kapitána.

6.3.2 Důvěra ve hru a učitele

Učitelce v roli děti důvěřovaly a podle svých slov ji vnímaly více jako paní učitelku než jako kapitána. Když byla učitelka v roli, velmi se jim líbilo, když se učily tanec.

6.3.3 Bezpečí a pohodlí

Děti se cítily bezpečně a nejpříjemnějším zážitkem z hlediska pohodlí pro ně byla závěrečná relaxace. Paní učitelce důvěřovaly, nechaly se ochotně vést a zapojovaly se podle svých aktuálních potřeb.

7 Shrnutí výsledků

Na začátku práce jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl a z něj vyplývající dílčí výzkumné cíle. V této kapitole předkládám shrnutí výsledků a vyhodnocení naplnění jednotlivých cílů.

Dílčí cíl 1 spočíval ve zjištění, zda je pro učitele v roli přínosná tato technika, co tím zjistil a zda předá to, co chce u dítěte podporovat. Technika byla pro učitele přínosná. Vnímal se jako pedagog a současně jako učitel v roli. Děti díky roli aktivně zapojoval do hry a pozoroval, že mu technika umožňuje efektivně podporovat děti v rozvoji dovedností a naplňovat zamýšlené cíle.

Dílčí cíl 2 zjišťuje, zda je pro (pozorujícího) učitele motivující využívat techniku učitel v roli – zda vidí její hodnotu (v praxi). Z pohledu monitorujícího učitele se ukázalo, že učitel vidí angažovanost a zaujatost dětí a uvědomuje si, jak se díky technice učitel v roli děti nejen bavily, ale přirozeně a s radostí se učily. Monitorující učitel viděl, že děti učiteli v roli důvěřovaly, cítily se komfortně a do činností se aktivně zapojovaly.

Dílčí cíl 3 se zaměřuje na zjištění, zda jsou děti ochotné přijmout učitele v roli – tj. učitele i herce současně. Děti samy projevily zájem o hru a zapojily se do různých rolí. Důvěřovaly učiteli v roli a připadaly si bezpečně. Viděly učitele i hrajícího učitele (učitele v roli) a techniku přijaly radostně a s nadšením – jak přímo učitelovu roli, tak své vlastní role v rámci hry.

Hlavní výzkumný cíl spočíval ve zjištění významu techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole a jejích možnostech využití. K zodpovězení hlavního cíle směřovaly dílčí výzkumné cíle, které na něj postupně odpovídaly. Domnívám se, že z provedeného výzkumného šetření lze usuzovat, že je více než vhodné techniku učitel v roli využívat v pedagogické praxi.

Tato technika přináší prospěch jak učitelům, tak dětem. Motivuje děti a umožňuje učitelům účinně předávat zamýšlené cíle a přirozeně tak podporovat rozvoj dětí. Děti se aktivně zapojují, projevují zájem a cítí se v bezpečí. Technika je pro ně velmi přirozená a byla bych velmi ráda, kdyby se stala běžnou součástí vzdělávacího procesu.

V následující kapitole zmiňuji určitá možná opatření a doporučení, jež by mohla pomoci v praxi.

8 Doporučení pro praxi

V úvodu práce jsem si vytyčila jeden z cílů, a to ten, který bude možné aplikovat do praxe. Praktický cíl spočíval v *poskytnutí informací a předložení způsobů, jak aplikovat techniku dramatické výchovy učitel v roli do vyučování v mateřské škole. Přiblížení problematiky i dětskýma očima.* Na základě stanoveného cíle a výsledků výzkumného šetření jsem vytvořila některá doporučení, která by mohla být využitá v praxi.

Dramatickou výchovu jako takovou je zapotřebí vnímat jako způsob práce s dětmi, přičemž hra v roli je jejím významným prostředkem. Pro děti je hra přirozenou součástí procesu učení, proto by technika učitel v roli měla být zařazována do běžného způsobu interakce s dětmi. Učitel, který pochopí význam této techniky, si získá pozornost dětí a dokáže jim zprostředkovat poznání hravou a zábavnou formou, které děti nejvíce rozumí.

Učitelé by měli překonat své obavy či předsudky k užívání techniky učitel v roli. Pro její používání není zapotřebí zvláštního hereckého umění, ale je potřeba být přirozený a alespoň trochu se do role vžít. Děti ocení učitelovu snahu a jeho autentický projev. Pedagoga vidí stále jako pedagoga, ale vnímají i jeho hru v roli, na kterou jsou schopné velmi pozitivně reagovat a díky které se dokáží mnohému ochotně naučit. To je dobrý důvod k tomu, proč by měl učitel do role vstupovat.

Jde o vzájemné obohacení – dětí učitelem a učitele dětmi. Takto bych doporučila vnímat nejen techniku učitel v roli, ale celkově práci pedagoga v mateřské škole. Děti, stejně jako dospělí, potřebují být viděné, slyšené a přijaté. Každý jsme jedinečný, každý potřebujeme trochu něco jiného, ale díky roli se můžeme projevit tak, jako bychom si třeba jindy nedovolili. Můžeme se stát někým jiným a podívat se na věci z jiného úhlu pohledu. Můžeme vidět jinýma očima, slyšet nová slova a přijmout se v „jiných botách“. Otevírá se naše prosociální chování, soucit, empatie a další sociální dovednosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se snažila prozkoumat techniku dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole. Zacílila nejen na učitele praktikující tuto techniku, ale také na pozorující pedagogy a děti. Snažila se podívat se na techniku z několika úhlů pohledu.

Práce byla rozdělená na dvě části – teoretickou část a praktickou část. V teoretické části se čtenář seznámil se základními pojmy vztahujícími se k tématu práce. Jejím cílem bylo představit teoretická východiska, která jsou potřebná pro pochopení praktické části práce. Teoretická část definovala pojem dramatická výchova, uvedla cíle dramatické výchovy, popsala metody a techniky dramatické výchovy včetně techniky učitel v roli a upřesnila význam techniky v kontextu mateřské školy – vzhledem k osobnosti dítěte předškolního věku, cílů a obsahu předškolního vzdělávání. V neposlední řadě specifikovala roli učitele v mateřské škole.

Praktická část práce se zabývala výzkumným šetřením. Kromě stanovení výzkumného problému a dílčích cílů práce, výzkumné strategie a výzkumných metod zde byl specifikován výzkumný soubor. Průzkum techniky proběhl přímo v terénu, tedy v mateřské škole, formou experimentu, který byl rozdělen do tří částí: přípravné fáze, realizace a závěrečné fáze. Výsledky z výzkumného šetření byly roztříděné dle dílčích cílů do tří kapitol a ukazovaly tak pohled učitele v roli, pohled monitorujícího učitele a pohled dětí. Poté byly tyto kapitoly dále rozdělené do několika podkategorií a výsledky byly následně shrnuté tak, aby odpovídaly na stanovený hlavní výzkumný cíl.

Záměrně jsem zvolila metodologickou triangulaci, abych zajistila větší míru validity a reability a menší míru zkreslujících informací. Přesto si uvědomuji, že nejde o výzkum ve své pravé podstatě, ale pouze o výzkumné šetření, které je realizované v menším měřítku a na menším výzkumném vzorku.

Mým záměrem bylo, aby budoucí pedagog nebo náhodný čtenář reflektovali nad důležitostí techniky hra v roli a aby si uvědomovali, že učitel díky svému vstupu do role může rozvíjet děti formou, která je jim nejpřirozenější.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřená na průzkum techniky dramatické výchovy učitel v roli v mateřské škole. Práce je rozdělená do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části je stanoven výzkumný problém a cíle práce, je zde definovaná dramatická výchova a její cíle, rozdělení metod a technik dramatické výchovy a velká pozornost je zaměřená na detailní popis techniky učitel v roli. Další část se zabývá osobností dítěte předškolního věku z pohledu vývoje poznávacích procesů, rozvoje dětské identity a socializace. Dále jsou zde popsané cíle a obsah předškolního vzdělávání a role učitele v mateřské škole, coby osoby, která zásadně ovlivňuje děti v jejich dalším životě.

V praktické části práce bylo provedené výzkumné šetření, které se zaměřilo na průzkum techniky učitel v roli a její aplikaci v praxi formou experimentu. V rámci metodologické části byl stanoven výzkumný problém a dílčí cíle práce, které se zaměřily na tři pohledy – pohled učitele v roli, pohled monitorujícího učitele a pohled dětí. Učitel v roli zkoumal sám sebe v roli skrze sebereflexi, byl pozorován učiteli a provedl rozhovor s dětmi, aby získal odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Výsledky přinášejí na konci práce doporučení pro praxi.

Smyslem bakalářské práce nebylo provést rozsáhlý výzkum, ale prozkoumat techniku a zdůraznit její význam, a to zejména proto, že hra v roli je pro děti tak významná a přirozená.

SUMMARY

The bachelor's thesis focuses on exploring the technique of role-play in drama education for teachers in kindergarten. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part identifies the research problem and objectives of the study, defines drama education and its goals, discusses different methods and techniques of drama education, with special attention given to a detailed description of the technique of role-play. Another section explores the personality of preschool-aged children in terms of cognitive development, the development of child identity, and socialization. It also describes the goals and content of preschool education and the role of the teacher in the kindergarten as a person who significantly influences children's lives.

In the practical part of the thesis, a research investigation was conducted, focusing on exploring the technique of role-play and its practical application through an experimental approach. The research problem and specific objectives were established within the methodological

framework, which examined three perspectives: the perspective of the teacher in the role, the perspective of the observing teacher, and the perspective of the children. The teacher in the role examined their own role through self-reflection, was observed by other teachers, and conducted interviews with the children to obtain answers to the main research question. The results provide recommendations for practical application at the end of the thesis.

The main purpose of the bachelor's thesis was not to conduct an extensive research study but rather to explore the technique and emphasize its significance, particularly due to the importance and naturalness of role-play for children.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

[1] GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

[2] MACHKOVÁ, E.: *Dramatika, hra a tvořivost.* Praha: H+H, 2017. 280 s. ISBN 978-80-7319-125-2

[3] MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: NIPOS, 2018, 159 s. ISBN 978-80-7068-317-0

[4] MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6

[5] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ze dne 1. září 2021. [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z URL: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

[6] MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4

[7] SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole.* Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8

[8] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

[9] VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 80-247-1865-1

[10] VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie; dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Obrázek č. 1: Vzdělávací cíle dle RVP PV
2. Obrázek č. 2: Myšlenková mapa
3. Obrázek č. 3: Vstup učitele do role
4. Obrázek č. 4: Učitel v roli (kapitána)
5. Obrázek č. 5: Děti hledají na mapách rozdíly
6. Obrázek č. 6: Učitel v roli vyznačuje odlišnosti
7. Obrázek č. 7: Předání role
8. Obrázek č. 8: Nový kapitán
9. Obrázek č. 9: Kapitán rozhoduje o průběhu plavby
10. Obrázek č. 10: Nový kapitán, nový úkol
11. Obrázek č. 11: Kapitán a námořníci
12. Obrázek č. 12: Výměna kapitána
13. Obrázek č. 13: Motivace k tanci přátelství
14. Obrázek č. 14: Ukázka pohybů k hudbě
15. Obrázek č. 15: Nácvik tance v kroužku
16. Obrázek č. 16: Nácvik tance v řadě
17. Obrázek č. 17: Relaxace
18. Obrázek č. 18: Překvapení pro děti
19. Obrázek č. 19: Odměna

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu
2. Příloha č. 2: Sebereflexe
3. Příloha č. 3: Pozorovací arch
4. Příloha č. 4: Struktura rozhovoru s dětmi

Příloha č. 1:

VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření

Vážená paní ředitelko,

ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí ve výzkumném šetření pro bakalářskou práci s názvem Učitel v roli – průzkum techniky dramatické výchovy v mateřské škole. Cílem je provést experiment s dětmi, jeho pozorování učitelkami a rozhovor s dětmi. Data budou zpracována a následně interpretována.

Prohlášení

Podpisem souhlasím s účastí na výzkumném projektu studentky Veroniky Juklové v rámci výzkumu bakalářské práce s názvem Učitel v roli – průzkum techniky dramatické výchovy v mateřské škole na katedře pedagogiky na Západočeské univerzitě v Plzni.

Výzkumné šetření bude zpracované v souladu s ochranou osobních údajů.

Datum:

Účastník:

Podpis:

Příloha č. 2:

SEBEREFLEXE

Zaměření se na několik klíčových faktorů a následující otázky

1. Zapojení do příběhu a pochopení problematiky
    a. Jak učitel v roli pomohl dětem vtáhnout je do příběhu a porozumět problematice?
    b. Jakou roli hrál učitel vytvářením atmosféry a prostředí, které podpořilo jejich angažovanost a porozumění?
    c. Jakými způsoby se učitel snažil přiblížit dětem důležitá témata a hodnoty prostřednictvím příběhu?

2. Realizace role učitele v roli
    a. Jak se učiteli dařilo realizovat svou roli jako učitel v roli a zároveň herce?
    b. Jakou úroveň autentičnosti a uvěřitelnosti dokázal předvést při hraní různých postav?
    c. Jakým způsobem učitel pracoval s emocemi, výrazem a komunikací, aby dětem předal důležité sdělení?

3. Předání zamýšleného sdělení
    a. Co bylo hlavním sdělením, které učitel v roli chtěl dětem předat?
    b. Jakými způsoby se mu podařilo toto sdělení přiblížit a dětem ho efektivně předat?
    c. Jaké byly reakce dětí na toto sdělení a jakým způsobem ho přijaly?

Příloha č. 3:

POZOROVACÍ ARCH

Zaměření se na několik klíčových faktorů a následující otázky

1. Zájem a angažovanost dětí
    a. Jaká byla reakce dětí na techniku „učitel v roli“? Zdály se být zainteresované a angažované?
    b. Jaký byl jejich projev energie, radosti a nadšení během aktivity?
    c. Jaké byly jejich reakce na příběh, cvičení a role, které (se) hrály?

2. Komfort a bezpečí dětí
    a. Cítily se děti pohodlně během aktivity? Jaká byla jejich úroveň sebedůvěry a odvahy?
    b. Jakou roli hrál učitel při vytváření prostředí, ve kterém se děti cítily komfortně?
    c. Byly respektovány potřeby a individuální rozdíly dětí během aktivity?

3. Přijetí techniky
    a. Jak děti přijaly roli učitele hrajícího konkrétní postavu?
    b. Projevovaly zájem o příběh, scénáře a role, které (se) hrály?
    c. Jaký byl jejich postoj k interakci s učitelem v roli?

Příloha č. 4:

STRUKTURA ROZHOVORU S DĚTMI

Zaměření se na několik klíčových faktorů a následující otázky

1. Zájem o hru a zapojení
    a. Co říkáte na to hrát různé role? Chtěli jste se zapojit?
    b. Co si myslíte o příběhu a postavách, které jsme hráli?
    c. Jak aktivně jste se účastnili dramatických činností a interakce s učitelem v roli?

2. Důvěra ve hru a učitele
    a. Myslíte si, že učitel může být současně učitelem i hercem? Vnímali jste mě spíš jako herce nebo jako učitele?
    b. Jak se vám líbilo, když učitel přebíral různé postavy nebo se měnil v různé role?
    c. Důvěřovali jste učiteli, když hrál svou roli a vedl vás ke hře?

3. Bezpečí a pohodlí
    a. Cítili jste se bezpečně, když učitel hrál roli?
    b. Cítili jste se dobře během her a rolí?
    c. Důvěřovali jste v bezpečnost prostředí a vedení učitele při hrách?