

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY MONTESSORI**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Hana Čakarmišová, Dis.**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

**Plzeň 2021**

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

V Plzni, 1. června 2021

.....  
vlastnoruční podpis

Chtěla bych upřímně poděkovat vedoucí mé diplomové práce MgA. Evě Gažákové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost, milý a pozitivní přístup a za její čas, který mi věnovala při konzultacích. Mé poděkování patří také všem učitelům montessori škol, kteří mi ochotně vyplnili dotazníky a pomohli mi tak k dokončení výzkumného šetření. V neposlední řadě pak celé své rodině, zejména mamince, která mi byla velkou inspirací a oporou, partnerovi Nikolovi a svým dětem Lukijanovi a Emiliji za jejich pochopení, podporu a motivaci během mého studia a přípravy na státní závěrečné zkoušky.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD.....	4
1 MARIA MONTESSORI.....	7
<b>1.1 ŽIVOT MARIE MONTESSORI</b> .....	7
<b>1.2 PRINCIPY MONTESSORI</b> .....	8
<b>1.3 PROSTŘEDÍ</b> .....	9
<b>1.4 ROLE UČITELE – ROLE ŽÁKA</b> .....	10
<b>1.5 PRŮBĚH VÝUKY</b> .....	11
2 POJEM DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....	12
3 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	14
4 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	18
<b>4.1 TŘÍDĚNÍ METOD</b> .....	21
5 CÍLE A HODNOTY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	23
6 OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	25
7 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	27
<b>7.1 ZÁJMOVÁ DRAMATICKÁ VÝCHOVA</b> .....	27
<b>7.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT</b> .....	28
8 VOLBA NÁMĚTŮ A PŘEDLOH .....	30
<b>8.1 KRITÉRIA VOLBY</b> .....	30
<b>8.2 LITERÁRNÍ PŘEDLOHY</b> .....	31
<b>8.3 NÁMĚTY A TÉMATA MIMOLITERÁRNÍ</b> .....	33
9 UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	36
<b>9.1 OSOBNOST UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY</b> .....	36
<b>9.2 KVALIFIKACE UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY</b> .....	37
10 PŘEKÁŽKY A LIMITY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	39
<b>10.1 ČAS</b> .....	39
<b>10.2 PROSTOR</b> .....	39
<b>10.3 POVAHA OBSAHŮ</b> .....	40
<b>10.4 SKUPINA</b> .....	40
<b>10.5 CHOVÁNÍ DĚTÍ, KÁZEŇ</b> .....	41
<b>10.6 DĚTI A ROLOVÁ HRA</b> .....	42
<b>10.7 UČITEL</b> .....	42
11 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RVP.....	43
12 VÝZKUM.....	46
<b>12.1 ÚVOD</b> .....	46
<b>12.2 CÍLE VÝZKUMU</b> .....	46
<b>12.3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	46
<b>12.4 CHARAKTERISTIKA ŠKOL</b> .....	48
12.4.1 ZŠ a MŠ Na Dlouhém lánu.....	48
12.4.2 ZŠ a MŠ Na Beránku .....	49
12.4.3 ZŠ Montessori Plzeň .....	49
12.4.4 ZŠ a MŠ Montessori Slaný .....	49
12.4.5 Montessori základní škola Archa .....	50
<b>12.5 VÝZKUMNÝ VZOREK</b> .....	50
<b>12.6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU</b> .....	52
<b>12.7 SHRUTÍ</b> .....	74

---

ZÁVĚR .....	76
RESUMÉ.....	78
SEZNAM LITERATURY .....	80
INTERNETOVÝ ZDROJE .....	82
SEZNAM TABULEK .....	83
SEZNAM GRAFŮ .....	84
PŘÍLOHY .....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

DV	Dramatická výchova
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
ŠD	Školní družina

## ÚVOD

Ve své diplomové práci se věnuji dramatické výchově, a to zejména jejímu využití na 1. stupních základních škol s montessori pedagogikou. Tento alternativní způsob vzdělávání je mi velmi blízký, neboť čtyři roky působím jako učitelka na montessori základní škole v Praze. Dříve jsem vnímala dramatickou výchovu spíše jako nezbytnou součást divadelního umění a jakési pouhé „hraní divadla, scének“. Možná to bylo způsobeno tím, že jsem v divadle J. K. Tyla v Plzni osobně pracovala mnoho let. Mám určitou zkušenost s jevištním projevem, improvizací, hraním rolí a ztvárněním různých charakterů postav. Musela jsem překonat strach a ostych při veřejných vystoupeních před velkým počtem diváků, ke kterým jsem promlouvala vlastním tělem, pohybem. Naučila jsem se předávat emoce, komunikovat, spolupracovat, tolerovat a být ohleduplná k ostatním. Byla to pro mě jedna velká životní kapitola a zkušenost, která mě, dnes již bývalého divadelníka, mnohé naučila. Upevnila mi moje životní hodnoty a postoje a přinesla mi silný cit a lásku k divadlu a divadelnímu umění.

Tato životní zkušenost mě z velké části přiměla zabývat se dramatickou výchovou ve své diplomové práci. Poprvé jsem se s předmětem dramatická výchova osobně setkala při studiu na vysoké škole, kde jsem měla možnost se blíže seznámit s jejími metodami a technikami. Sama jsem si nikdy neuvědomovala, jak důležité místo může taková dramatická výchova mezi výukovými metodami zastávat. Lze ji využít jako metodu pro lepší získávání a upevňování vědomostí a znalostí a také jako určitou formu pobavení. Pedagog může efektivně využít prvky DV pro komplexní rozvoj žáka a pomocí metod vstupu do fikce ho seznámit s reálným životem. Může být využito dramatické výchovy i pro vedení dětí k jakémukoliv ztvárnění literárního díla, ale i k vlastní tvorbě. Pomocí aktivního vyučování dává možnost jedincům stát se někým jiným, proniknout do prožitků a pocitů jiných lidí a zažít různé situace takzvaně „jen jako“. Žáci mají možnost vyzkoušet si věci, které by v reálném životě zažít nemohli nebo nechtěli. Dramatická výchova přináší využívání prvků k tvoření, pochopení sebe sama i druhých a k rozvoji osobnosti a vztahů. Napomáhá také budovat určitou intimitu a mít společné mimořádné zážitky. Ze skupiny jedinců může pomoci udělat tým.

Má diplomová práce se dělí na dvě základní části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části se snažím přiblížit život Marie Montessori, její význam pro pedagogiku a hlavní principy montessori vzdělávání. V další části definuji pojem dramatická výchova,

charakterizují rozdělení metod, blíže specifikují její principy, formy, techniky, hodnoty a cíle, vymezují její obsah a zařazení do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Dále se blíže věnují požadavkům na osobnost učitele dramatické výchovy, na volby námětů a předloh a seznamují čtenáře s možnými překážkami a limity, které výuka s využitím metod dramatické výchovy může někdy přinést.

Cílem této práce a zároveň cílem její empirické části je zjistit zájem o dramatickou výchovu u ostatních učitelů prvního stupně základních škol s montessori pedagogikou a míru jejího využití prvostupňovými pedagogy v edukaci na českých montessori školách.



# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 MARIA MONTESSORI

*„Maria Montessori viděla něco, co nikdo jiný neviděl. Začala s tím, že pozorovala děti. Viděla, co děti chtějí a potřebují. A to jim nabídla. Začala jako vědec, sama však byla svým pozorováním dětí překvapená. V roce 1907 objevila proud (flow). Původně totiž také věřila, že děti nejsou schopné se soustředit po nějakou dobu. Avšak od okamžiku, kdy proud objevila, to pozorovala mnohokrát. To, co se dělo uvnitř dětí, vzala za zákonitost. A toto jí zcela vyřešilo problém vzdělávání. Zbytek světa to ještě nepochopil. Vzdělávací systém Marie Montessori je postaven na základě jejich pozorování toho, co děti opravdu potřebují a co prospívá a přispívá jejich samostatnému rozvoji. Jiné pedagogické styly vznikly zcela opačným způsobem – tedy, že dospělý vytvořil vzdělávací systém, který byl aplikován na děti – byl přizpůsoben tomu, co vláda a legislativa požadovala.“ (Květoňová, 2017)*

## 1.1 ŽIVOT MARIE MONTESSORI

Maria Montessori se narodila 31. 8. 1870 v Itálii otci Alessandrovì a matce Renilde, kteří se jí snažili přesvědčit k pedagogické činnosti pro její povahu, inteligenci, vztah k dětem a studijní předpoklady. Mariiným snem však bylo studovat medicínu a stát se lékařkou, což bylo v té době velmi neobvyklé. Na školu přijata nebyla vzhledem k tomu, že ke studiu byli přijímáni pouze muži. Přestože se nevzdávala snu stát se lékařkou, začala jako dvacetiletá studovat na univerzitě v Římě fyziku, matematiku a přírodní vědy. Na základě studia získala diplom, který jí spolu s intervencí papeže umožnil začít studovat na fakultě medicíny jako první ženě vůbec. Lékařského vzdělání dosáhla v roce 1896 díky studijním výsledkům, díky kterým získala řadu stipendií. Získala místo lékařky v univerzitní nemocnici San Giovanni a také byla jmenována asistentkou chirurgie v římské nemocnici Santo Spirito v Itálii. Současně se velmi zapojovala do boje za práva žen a jejich rovnoprávnost s muži.

Během svého působení v nemocnici se setkávala s chudými lidmi, především ale s dětmi, o které se starala jak po stránce lékařské, tak i sociální. O rok později začala pracovat na výzkumném programu psychiatrické kliniky univerzity v Římě, kde se setkávala se spoustou dětí, které měly problém s učením a zapojováním do běžného života. To se stalo pro Marii inspirací, aby pro ně vytvořila svůj vlastní vzdělávací program. Spolu s mladým lékařem Giuseppe Montesanem založila Ortofenickou školu pro duševně

postižené děti, kde se jim naplno věnovali a vzděláváním se snažili je opět zapojit do běžného života. Experimentovali s pomůckami, které se snažila Marie neustále vylepšovat. Děti vykazovaly velké pokroky a s nadprůměrnými výsledky skládaly i státní závěrečné zkoušky. Díky zkušenostem, které získala při práci se svými žáky, došla k závěru, že děti mají touhu po objevování a jsou schopné samostatné práce při dobře připraveném prostředí pro jejich přirozený vývoj a vzdělávání. Dále také vyzorovala, že práce rukama a fyzický pohyb jsou nezbytnou součástí dobrého a správného procesu učení.

Škola byla velmi úspěšná, bohužel však na úkor Mariina soukromého života. Intenzivně se věnovala cizím dětem, avšak vlastního syna Maria, kterého měla s lékařem Giuseppem Montesanem, předala do péče cizí rodiny na venkově. Pravidelně syna navštěvovala a tak se později mezi nimi vyvinul krásný vztah. Pracovali spolu a po její smrti pokračoval Mario v její práci. Její principy a metody se brzy rozšířily po celé Evropě a vzdělávací materiály, různé aktivity a pomůcky se staly důležitými a cennými prostředky pro vzdělávání nejen nemocných, ale i zdravých dětí. Byla zakladatelkou celé řady mateřských škol typu Case dei Bambini, díky kterým se začal nový vzdělávací přístup Marie Montessori šířit. Pořádala přednášky a kurzy, psala knihy, zakládala školy a vzdělávací programy. Její práce byla celosvětově uznávána, a dokonce několikrát získala nominaci na Nobelovu cenu míru.

Zemřela 6. května 1952 v Nizozemsku ve věku 81 let (Květoňová, 2017).

## 1.2 PRINCIPY MONTESSORI

Všechny principy Marie Montessori vycházejí z osobitého rozvoje každého jedince. Důraz je kladen na respektování jedince jako výjimečné osobnosti.

Princip svobody a samostatnosti umožňuje svobodnou volbu činností předem zadaných učitelem, na kterých bude žák pracovat buď samostatně, v páru nebo ve skupině, a to zvolením vlastního tempa. Princip svobody a samostatnosti respektuje senzitivní období dítěte.

Princip celostního učení klade důraz na propojení všech vzdělávacích oblastí a učení v souvislostech. Tento princip je využíván zejména při zpracovávání projektů v kosmické výchově.

Princip polarizace pozornosti a princip ticha a klidu napomáhají lepšímu soustředění žáků, a to zejména díky možnosti vlastního výběru činností a jejich střídání v průběhu vyučovací hodiny.

Princip práce s chybou odbourává u žáků strach ze známek. Hodnocení probíhá slovní formou a neznámkuje se. Zodpovědnost za chyby, kterých se ve své práci dopustí, je ponechána na žákovi. Musí chybu vždy sám najít a následně opravit, a to za pomoci kontroly, kterou každý pracovní materiál obsahuje. Dochází tak k rozvoji sebekontroly a sebehodnocení.

Aby docházelo ke správné komunikaci, spolupráci a toleranci mezi žáky dané třídy, jsou skupiny tvořeny třemi věkovými skupinami (3–6, 6–9, 9–12 let). Princip věkové heterogenity tak zajišťuje pěkné vztahy mezi dětmi i zlepšení ohleduplnosti a přijetí názorů druhých.

Jelikož výuka probíhá v tzv. blocích, přestávky si každý jedinec volí dle vlastní potřeby a je mu tak umožněn díky principu pohybu dostatek svobodné pohybové aktivity.

Hlavním znakem principu vedení je pedocentrické zaměření. To znamená, že je důraz ve výuce kladen na dítě a učitel se stává pouze jakýmsi pozorovatelem, který žákovi pomáhá, aby cíle dosáhl sám.

Svoboda v mezích pravidel je pro vzdělávání podle Marie Montessori velmi důležitá. Pravidla si žáci sami volí a striktně je dodržují. Učitel je povinen s dětmi jednotlivá pravidla opakovat, připomínat si je a klást důraz na to, aby se neporušovala (Principy montessori pedagogiky a jejich aplikace, 2017).

### **1.3 PROSTŘEDÍ**

Nezbytnou a důležitou součástí montessori školy je příprava pracovního prostředí ve třídě. To by mělo dětem umožnit jejich správný rozvoj a vést je k samostatnosti a nezávislosti. Uspořádání každé třídy má svá pravidla, která usnadňují především orientaci a práci žáků a učitelů. Třída musí být vždy udržována v čistotě, o kterou pečují samotné děti. Pro navození příjemné a klidné pracovní atmosféry se volí jemné tóny barev zdí, které jsou vyzdobeny i obrázky, pracemi dětí, projektovými plakáty a vyvěšenými pravidly, která si vytvoří každá třída sama. Útulnost třídy doladí pokojové květiny a v některých případech i zvířátko. Prostor ve třídě je rozdělen na část s kobercem, na kterém děti sedí

na elipse, pracují na pomůckách nebo relaxují, a na část pracovní, kde jsou umístěny menší stolky a židle pro práci v lavici.

Pracovní materiály jsou řádně uloženy v otevřených policových skříňkách dle předmětů. Tyto úložné prostory i lavice se židlemi jsou přizpůsobeny výšce a věku dětí a jsou systematicky prostorově uspořádány. K ukládání sešitů a vlastních věcí slouží tzv. „budníčky“, které jsou opatřené jmenovkou. Každý daný kout i jednotlivé pomůcky jsou také označeny cedulkou s popisem, aby dětmi byly vždy vráceny zpět na své dané místo. To samé uspořádání i dodržování pravidel chování a práce platí i pro společné prostory mimo třídu, tzv. „respiria“, kde jsou umístěny společné pomůcky pro všechny třídy, děti zde mohou také odpočívat, pracovat na dané práci či prezentovat své projekty. V těchto respiriích je umožněn dětem v rámci přestávky volný a pohodlný pohyb a svým uspořádáním dětem navozuje domácí prostředí.

#### **1.4 ROLE UČITELE – ROLE ŽÁKA**

Hlavním principem je přirozený a nenásilný rozvoj dítěte, čemuž napomáhá jednodušší učivo přecházející k těžšímu učivu a učení hrou opět s nenápadným přechodem k učení. Důraz je kladen především na potřeby dětí a na úmysl vychovat je jako sebevědomé a samostatné bytosti. Samy si vybírají práci a volbu aktivit a pomůcek, které jsou jim předloženy učitelem. Dítě volí i vlastní tempo práce, které mu umožňuje dostatek času pro její vypracování a kontrolu.

Učitel zasahuje jedině při požádání o pomoc, neboť působí pouze jako pozorovatel. Dělá si vlastní záznamy o práci dětí v průběhu hodiny a případné nedostatky řeší pouze s dotyčným žákem. Učitel dítě nechválí, nekritizuje, nenutí do práce, ani nezasahuje do jeho činnosti, pokud to situace i sám žák nevyžaduje.

Žák je učitelem hodnocen pouze slovně, což vede k detailnějšímu rozboru jeho znalostí a žák si tak lépe uvědomí, kde je potřeba učivo více procvičit. Je vedeno k sebehodnocení, sebekontrolě, vyslovení vlastního názoru a respektování názorů druhých. Tím je odbourávána rivalita mezi dětmi. Je tak pro ně přirozené pomáhat si navzájem, např. rychlejší pomalejšímu, silnější slabšímu nebo starší mladšímu. To je dáno smíšenými třídami, které jsou pro montessori typické. Jedná se o tzv. „trojročí“ neboli spojení žáků 1., 2. a 3. tříd nebo spojení 4., 5. a 6. tříd. Třída má mít celkově maximálně 20 žáků, učitele a asistenta. Napomáhá to větší spolupráci mezi dětmi různého věku, učí se vzájemně

si pomáhat a zapojovat se do činností ve skupinové práci bez ohledu na již získané znalosti a schopnosti.

## 1.5 PRŮBĚH VÝUKY

Děti se každé ráno schází ve třídě na koberci na elipse, kde se shrne denní program nebo se dá dětem prostor k vyřešení drobných konfliktů, které se snaží řešit samy. Pokud je pondělí, povypráví děti o uplynulém víkendu, projde se s nimi týdenní plán a rozdá se domácí úkol. Naopak v pátek se hodnotí uplynulý týden.

Na elipse učitel vykládá novou látku a opakuje s dětmi učivo již probrané. K práci na pracovních sešitech a pracovních listech se využívají lavice. Učebnice děti nepoužívají, slouží pouze jako pomocný materiál pro učitele. Žáci si v některých předmětech zpracovávají knížky, které jim slouží k pochopení učiva. Testy nepíší, používají se pouze kontrolní listy a své vědomosti uplatňují hlavně v projektech, které vypracovávají buď samostatně, nebo ve skupinách. Ke každému pracovnímu sešitu a listu náleží kontrola vypracovaná učitelem, pomocí které si děti svoji práci samostatně opravují.

Ve výuce je důležité se zaměřit převážně na potřeby a přirozený vývoj dítěte. Příprava učitele na výuku v montessori třídách je časově náročnější, také hodnocení je ztíženo tím, že se děti neznámkuje, ale o jednotlivých dětech si učitel vede pouze záznamy. Udržení kázně ve třídě je také náročnější vzhledem k tomu, že jednotlivci nebo skupinky pracují v průběhu hodiny na různých úkolech z týdenního plánu a mají dovolen volnější pohyb po třídě, a to zejména z důvodu, že si sami vyhledávají informace v knihách a pracují na pomůckách.

Prvky montessori se dají pěkně zakomponovat i do klasické výuky pro její zpestření.

## 2 POJEM DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatickou výchovu dnes chápeme jako zájmovou činnost a doplňující vzdělávací obor rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání. Je možné dramatickou výchovu vložit do ŠVP jako samostatný učební předmět nebo ji využít jako metodu pro výuku jiných předmětů, neboť má velmi blízko k českému jazyku a literatuře, prvouce, vlastivědě, hudební a výtvarné výchově. Upřednostňuje osobnostní a sociální rozvoj žáků, vede je k uvědomění si vlastních hodnot, schopnosti spolupráce s ostatními, komunikace se svým okolím, k touze naplňovat cíle a hledat společná řešení. K tomu využívá velké množství metod a technik.

Více autorů definovalo pojem dramatická výchova, a tak uvádím pro srovnání některé z nich.

Dramatickou výchovu Josef Valenta vysvětluje takto:

*„Dramatická výchova je tedy obor využívající potenciálů divadelnosti a dramatičnosti ...s tím, že formy tohoto řízeného rozvoje oscilují mezi dvěma póly: jedním z nich je tvorba a produkce artefaktu „divadelní představení“ určeného k sehrání před diváky. Druhým je pak hraní postav v různých scénách a situacích atd. – běžná dramatická výchova ve školní třídě. Ta je provozována s cílem vytvářet situace a zkoumat lidské jednání v nich (vč. prožívání a jednání vlastního) bez ambice vytvořit představení.“* (Slavík a kol., 2013, s. 445)

Podle Kořátkové a kol. (1998, s. 43) můžeme dramatickou výchovu definovat jako učení pomocí přímého prožitku a jednání s vlastními zkušenostmi.

Ráda bych citovala definici dramatické výchovy od Evy Machkové.

*„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší*

*tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.*“ (Machková, 1998, s. 32)

Pro dramatickou výchovu jsou důležité lidské vztahy a vztah člověka k jiným světům. V obsahu jsou často vyobrazeny lidské činy dnešní doby, minulosti i budoucnosti. Dochází k utváření člověka člověkem. *„Člověk je pro dramatickou výchovu hlavní entitou, skutečností, k níž se vztahuje.*“ (Marušák a kol., 2008, s. 18). Dítě je v dramatické výchově vnímáno jako celek, měl by ho proces celkově zasáhnout a má naplňovat jeho potřeby.

Dramatická výchova je učení pomocí zkušeností. Hráč má možnost stát se někým jiným, zakusit jeho jednání i pocity a vžít se do fiktivního světa druhých. Velkým přínosem pro dramatickou výchovu je i možnost posouvání a opakování dějů. Veškerá komunikace dochází pouze mezi hráči a sdílení probíhá mezi nimi či jen pro sebe. Účastníci jsou omezeni určitým počtem a vše, co je nad jednání lidí, se stává pouze imaginární záležitostí téměř bez jakékoliv stylizace (Machková, 2007, s. 33–39).

*„Hráč může k modelování přistupovat technicky nevybaven, vybavenost získává v jeho průběhu. Jestliže je vybaven dobře, může být ona hranice překročena a proces se zúročí v produkt – představení. Jistá míra vybavenosti hráčů je podmínkou proměny interní dramatické hry v představení.*“ (Machková, 2007, s. 40)



### 3 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metodika dramatické výchovy je založena na celostním, kooperativním a zkušenostním učení a vychází zejména z konstruktivistických konceptů vyučování.

*„Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tato výstavba poznání je navíc zásadním způsobem ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které žák již má. Výstavba poznání je procesem aktivním (činnostním), žák musí dostat příležitost s učivem pracovat.“* (Kalhous a Obst, 2002, s. 49)

Eva Machková chápe principy dramatické výchovy jako *„poměrně široké pojetí, podle něhož je princip ústředním pojmem, základem nějakého systému, který představuje zobecnění a rozšíření nějakých tezí na všechny jevy té oblasti, ze které je daný princip vyabstrahován“* (Machková, 2007, s. 11).

Žák, dítě se v dramatické výchově stává hlavním subjektem celého procesu. Je brán zřetel nejen na jeho individualitu, potřeby, zájmy, dovednosti a znalosti, ale také na jeho způsob myšlení a vnímání světa. Proces dramatické výchovy vychází ze žákových zkušeností, z jeho schopností tvořit, vymýšlet nové koncepty a nabízí prostředky ke spolupráci a k podílení se s ostatními na společné tvorbě. Důraz je kladen i na kvalitu procesu, jenž odpovídá možnostem žáků. Činnostní pojetí vyučování je jedním ze základních principů dramatické výchovy. Dítě se v něm stává spolutvůrcem a aktivním partnerem. V tomto procesu žák využívá svých předchozích zkušeností, díky kterým si osvojuje zkušenosti nové. Zážitek z vnímané a prožívané činnosti se pro něj stává prožitkem, ve kterém dítě nachází nejen významy, ale také smysl (Marušák a kol., 2008).

Základní principy dramatické výchovy přehledně rozdělila do dvou skupin E. Machková (2007, s. 11–12). První skupinu principů má dramatická výchova společnou s ostatními předměty a vzdělávacími obory a řadíme do ní výchovu zkušeností, prožíváním, hru a tvořivost. Ve druhé skupině principy tvoří totožnost dramatické výchovy a jsou specifické právě a pouze pro dramatickou výchovu jako takovou. Sem patří hra v roli, psychosomatická jednota člověka, fikce, postup od situace k výrazu, zkoumání života a improvizace. Pro stanovení definicí, teorií i praxi je rozdělení principů do těchto dvou skupin velmi důležité. Zkušenost je jeden ze základních principů, který napomohl vzniku dramatické výchovy a uplatnění činnosti do výchovy a vzdělávání. Symbolizuje veškeré žákovy zkušenosti, znalosti a prožitky. Dělíme je na přímé, nepřímé, vnější, které souvisí

s bezprostředním smyslovým vnímáním a vnitřní, které stojí na základě pozorování vlastních vnitřních pochodů. Zkušenost se tak stává důležitou nejen pro poznávání situací, vztahů lidí a jejich charakterů, ale také pro výuku dalších předmětů s využitím dramatických metod. Významnou důležitostí pro vnitřní život člověka se stává prožívání. To v lidské psychice trvá neustále, pouze se může měnit jeho síla. Silnější prožitky vnímá jedinec tehdy, pokud pro něho daná aktivita či jev mají mimořádný vnitřní význam. Prožitek patří mezi významné a důležité principy dramatické výchovy, neboť dochází při vstupu do fiktivní role k proměnám osobnosti člověka.

Hra nás doprovází celý život. Každé životní období nám přináší jiný typ her i rozlišnou jejich intenzitu. Machková (2007, s. 13) definuje hru jako velmi bohatou škálu aktivit a činností, které provádíme dobrovolně, a jako příklad uvádí různé stavebnice, houpání, hrací automaty, olympiády a další.

Průcha a kol. (2003, s. 75) vysvětluje hru jako činnost, kterou provádíme po celý svůj život.

Marušák a kol. (2008, s. 10) tvrdí, že člověk je základním materiálem zobrazování při hře. Základem hry v dramatické výchově jsou fikce a rolové hry. Hra je schopná nás absolutně vtáhnout a pohltit a veškerou činnost při hře provádíme se zaujetím. Fikce se stává jakýmsi mostem mezi reálným světem a světem, ve kterém hráči dokážou překračovat hranice skutečnosti. Součástí takové fikce je i převlékání do kostýmů, maskování a celá hra pak stojí zejména na nápodobě a předstírání.

Pokud se na hru podíváme z pohledu pedagoga, vyplývá z toho, že hra je plánovaná a řízená činnost, která dokáže měnit vnitřní svět dětí a jejich vztah k okolnímu světu. V běžném životě malých dětí je hra krátká spontánní činnost střídající se s reálnými situacemi. Pokud je to činnost řízená pedagogem, má vždy určený prostor i čas a je vedená podle určitých pravidel, která jsou povinně dodržovat. Pokud pravidla nejsou dodržována, pak je takový jedinec ze hry vyloučen (Machková, 2007, s. 16).

*„Hra musí být hraná jako plná, naprosto hodnověrná, krutě vážná skutečnost, její hráči ji musí nejen hrát, nejen umět, nejen předvádět, ale doslova žít jako život, musí ji brát jako něco smrtelně opravdového.“* (Mazal, 2007, s. 26)

Hra dokáže přeměňovat vnitřní svět dítěte, jeho myšlení i psychiku, a to zejména tím, že si znovu přehraje problémy a konflikty, které pomocí opakování ve hře postupně oslabují (Machková, 2007, s. 17).

Tvořivost je schopnost kreativity, kterou můžeme najít v určité míře u každého průměrně inteligentního člověka nebo u jedince, u něhož nedošlo k potlačení autoritativní výchovou. Tvořivost by měla být součástí nejen umění, vědy či techniky, ale i veškerého vzdělávání a učení. Rozlišujeme čtyři typy tvořivosti. Prvním typem je kreativita expresivní, která je nejčastěji vídána v běžných činnostech dětí a dospělých. Kreativita invenční je schopnost vytvářet nové možnosti ze známých poznatků. Porozumění problematice v hlubším slova smyslu je součástí tvořivosti inovační. Nejvyšším stupněm kreativity je čtvrtý typ tvořivosti, a sice tvořivost emergetivní, kterou můžeme vidět velmi zřídka a je často výsledkem uměleckých či vědeckých děl. Základním principem tvořivosti se stávají nezávislost, intuice, samostatnost a vnímavost. Aby se tvořivost správně rozvíjela, je důležitá dobrá atmosféra třídy či skupiny, dostatek zajímavých činností a hodnocení výsledků i procesu (Machková, 2007, s. 20).

Pokud dochází ke spojení vnitřního světa jedince, jeho osobnosti a těla, pak můžeme říct, že se jedná o princip psychosomatické jednoty, který vychází z prostředků a postupů divadelního umění. Dramatická výchova hledá cestu k výrazu. I přesto, že výsledkem celého procesu není vždy divadelní představení, je cílem dramatické výchovy najít pro tento výraz estetické hodnoty (Marušák a kol., 2008, s. 11).

*„To probíhá v různých rovinách:*

- 1) *v rovině mravního etosu (nahlíženy jsou například příběhy a situace, jež pomáhají pochopení lidství, humanity);*
- 2) *v rovině námětů, příběhů a témat (dramatická výchova často pracuje s náměty literárními, které už princip ozvláštňení nabízejí v rovině postav, míst, v rovině samotného příběhu apod.);*
- 3) *v rovině stavby lekce (lekce často obsahují napětí, vědomou kompozici, která nevychází jen z principů didaktických, ale i uměleckých – pracuje s napětím, gradací, temporytmem);*
- 4) *v rovině estetizace samotných prostředků zobrazování (mnoho dramaticko–výchovných metod a technik obsahuje princip ozvláštňení – pantomimou, zastavením v nehybném obraze, zpomalení akce, užitím rekvizity apod.);*
- 5) *v rovině prezentace (děti samy nebo na základě pokynu pedagoga cíleně a mnohdy opakovaně hledají pro své prezentace prostředky ozvláštňení s vědomím sdělnosti a zajímavosti pro diváka).“ (Marušák a kol., 2008, s. 11)*

Marušák a kol. (2008, s. 12) ve své knize uvádí, že je velmi důležité pro dramatickou výchovu, aby využila rovinu reflexe a její propojení s rovinou tvorby a výrazu.

Dramatické činnosti jsou vždy skupinovou záležitostí, a proto je princip partnerství pro dramatickou výchovu tak důležitý. Aby dramatická výchova dobře fungovala, je důležitá spolupráce a tolerance mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Základ partnerství spočívá v přijetí jedince takového, jaký je, poukazovat na jeho silné stránky. Učitel má za úkol vytvářet přirozené a pozitivní klima třídy. Dramatická výchova se od statních předmětů a oborů liší principem vstupu do role. Probíhá ve smyšlené skutečnosti a pojí tak dramatickou výchovu s divadlem a psychodramatem. Vstup do role umožňuje jedinci vcítit se do role druhých, prožít jejich pocity a pochopit a tolerovat motivy jejich chování. Podle autorky zkoumání a experimentace napomáhá hráči dobře pochopit a poznat zvolený námět, téma a postavy. Je třeba, aby se k nim hráč vracel vícekrát, hledal různé způsoby řešení a obměňoval je. Improvizace je součástí všech podob dramatické výchovy. Je to umění jednat bez přípravy, textu a scénáře. Taková improvizace se často objevuje i v běžném životě jedince, a to například při reagování na nečekaně vzniklé skutečnosti, konflikty a překážky (Machková, 2007, s. 22–25).

Improvizace má několik podob. Plná improvizace vychází z hráče, který jedná nepřipraveně buď sám za sebe, nebo za postavu. Částečně připravená improvizace nebo různé druhy etud mohou být již ovlivněny přípravou hráče na prezentaci, přesto však je princip improvizace v nich stále přítomen (Marušák a kol., 2008, s. 13).

Řešení navozených situací vyplývá z momentální nálady a nápadů a bez vlivu jiné osoby. Hluboký prožitek z improvizovaných situací, které hráči vnímají jako skutečné, je dokáže připravit na život (Kratinová, 2011).

Principy, které jsem zmínila výše, jsou důležitou složkou pro správné fungování dramatické výchovy. Ne všechny principy musíme využívat stejnou měrou, ale jsou pečlivě vybírány na základě pedagogovy připravené lekce či jeho vytčených cílů (Machková, 2007, s. 26).

## 4 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

*„Učitelé, kteří přemýšlejí o svých vyučovacích metodách a postupech, jsou lepšími odborníky než ti, kteří tak nečiní.“ (Pasch a kol., 1995, s. 24)*

Pojem metoda je obecně vysvětlena jako způsob, kterým dosahujeme vytyčených cílů. Machková definuje metody dramatické výchovy jako *„záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických“ (Machková, 2007, s. 94).*

Podle Valenty je metoda výchovy a vyučování řízená činnost žáka učitelem, jejichž společná aktivita naplňuje cílů ve vzdělávání a výchově (Valenta, 2007, s. 1).

*„Metody dramatické výchovy vtahují do procesu celou žákovu osobnost, umožňují tvořit, zažít, prožít, reflektovat v různých rovinách tvorby a sdílení.“ (Marušák a kol., 2008, s. 14)*

Podle Marušáka a kol. (2008, s. 14) umožňují metody dramatické výchovy propojit osobnostní a sociální stránky jedince v procesu. Klíčovými metodami jsou rolová hra a fikce.

Volba metody vychází z obsahu a cíle procesu, a proto se každý výběr musí řídit velkým množstvím kritérií. Učitel bere v potaz potřeby žáků, jejich způsob myšlení, vnímání světa, zkušenosti a zájmy. Sleduje, zda vybraná metoda splňuje možnost naplnění cíle, obsahu, formy a prostředků vyučování. Velkou roli ve výběru správné metody hraje i učitelova osobnost, jeho profesionální zkušenosti, vlastnosti a charakteristika (Machková, 2007, s. 94).

Rozdílnost techniky od metody vidí Valenta v tom, že technika je určitý prostředek, který se využívá pro dosažení cíle a u kterého musí být dodržen sled jednotlivých kroků (Valenta, 1997, s. 32).

Na základě definic, které jsem zmínila výše, můžeme metodu obecně vysvětlit jako postup ve výuce a vyučování, kterým žák dokáže dosáhnout vytčených cílů. Dramatická výchova využívá velké množství metod a technik, a proto je velmi těžké určit jejich jednotný základní přehled.

Machková (2007) i Marušák a kol. (2008) shodně uvádějí, že hlavními metodami v dramatické výchově jsou hra v roli a fikce. Pro dramatickou výchovu jsou podle Marušáka a kol. (2008, s. 12) rolové hry využívány ve fiktivních situacích, které obsahují určitý problém a kde hráč za postavu daný konflikt řeší.

Valenta hru v roli vysvětluje jako „*učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu*“ (1997, s. 34; 2008, s. 53).

Rodová zdůrazňuje také důležitost propojení verbální roviny a roviny pohybové. Hráč tím odkazuje nejen na svůj intelekt, ale i na emoce, a učí se tak pomocí prožitku (Rodová, 2014, s. 18).

Všichni tři autoři rozdělují hru v roli na tři stupně, které vycházejí z toho, do jaké míry hráč přejímá roli druhého. Prvním stupněm je simulace, kdy hráč hraje sám sebe ve fiktivní situaci. Tyto situace podle Rodové (2014, s. 19) mohou vycházet z běžného života, z pravděpodobně možných situací či ze situací, které jsou pro nás nereálné. Druhým stupněm je alterace, pro kterou je typické přejímání role někoho jiného. „*Stává se princeznou jako takovou, bez bližší charakterizace, blíže neurčeným lovcem, diktátorem, rytířem, učitelem.*“ (Machková, 2007, s. 95) Třetím stupněm je charakterizace, která se svou charakteristikou přibližuje herectví.

„*Hráč jedná za individuální, konkrétní, jedinečnou postavu.*“ (Marušák a kol., 2008, s. 13)

Eva Machková (2007, s. 96) ve své knize podrobněji rozebírá kromě role a fikce i další metodu dramatické výchovy: situaci. Tu definuje jako vztah různých prvků nebo podmínek (situace, situační plán, situování krajinných prvků a další). Situace dokáže vyústit v jednání a děj. Dochází v ní k řešení vztahových konfliktů, problémů a překážek. Jejím důležitým prvkem je činnost člověka. Na utváření situace mají vliv její činitelé: čas, prostor, fyzikální podmínky, pohyb a sociální složky (kdo, kdy, kde, co a proč). Udržet pozornost a zájem hráčů má za úkol napětí. To vzniká na základě vzniklého konfliktu a nejvíce sblíží dramatickou výchovu s dramatickým uměním.

Improvizace patří beze sporu mezi nejdůležitější metody dramatické výchovy. Objevuje se ve výčtu metod všech autorů, ze kterých čerpám pro svoji diplomovou práci. Můžeme říci, že je to metoda, jež umožňuje hráčům jednat spontánně a podle svých představ v navozených fiktivních situacích bez možnosti sankce za své svobodné jednání.

„*Improvizace v dramatické výchově je cíleně navozená fiktivní situace, kterou její účastníci řeší spontánně, svobodně a podle svých představ, bez obav z možných důsledků nebo postihů za toto jednání, v rovině „jako“, a ne doopravdy.*“ (Rodová, 2014, s. 49)

Machková ve své knize uvádí rozdělení improvizace na tři roviny:

- 1) „*Improvizace v užším slova smyslu, tj. okamžitá reakce hráčů na vzniklou fiktivní situaci a problém bez možné přípravy.*“

- 2) *Hra z patra, tj. částečně připravená improvizace.*
- 3) *Vypilovaná improvizace, tj. předem domluvená situace, děj i scénář a hráči mohou do přípravy svoji diskuzí též zasahovat.*“ (Machková, 2007, s. 99)

Rodová rozděluje improvizaci na dvě skupiny:

- 1) *„Improvizace bez dramatického děje*

*Jejich cílem není řešit určitý problém, ale rozvíjet dovednosti a uspokojovat psychické a fyzické potřeby. Stávají se jakousi průpravou pro náročnější improvizace.*

*Rozlišujeme dvě podskupiny, a to improvizace bez kontaktu, kdy všichni hráči hrají současně a pouze pro sebe. Jsou vhodné zejména u stydlivých a nezkušených dětí nebo jako uvolňovací cvičení. Druhou podskupinou jsou improvizace s kontaktem. Při takové improvizaci žáci mezi sebou spolupracují, přejímají role druhých a vciťují se do jejich pocitů.*

- 2) *Improvizace s dramatickým dějem.*“ (Rodová, 2014, s. 50)

Vycházejí z principů a zákonitostí divadla. Základem je hledání a řešení určité situace, konfliktu a nalézání jejich příčin (Rodová, 2014, s. 50).

Formou improvizace probíhají různá cvičení, hry nebo pantomimy. Krátkým improvizovaným scénám říkáme etudy. Ty jsou převzaté z herecké výchovy. Objevuje se v nich malé množství rolí a situací. Mají výrazný začátek i závěr s pointou. V dramatické výchově se mohou uplatňovat pomocné metody jako kreslení, výtvarné techniky, hudba, psaní a další. Děj, jednání a příběh jsou pro dramatickou výchovu klíčové (Machková, 2007, s. 99).

Typy improvizací se řadí od těch základních, po složitější až nejnáročnější. Toto rozdělení není pevně stanovené, proto je možné složitější typy improvizací po určitém zjednodušení zařadit na začátek hodiny a naopak. Mezi jednodušší formy improvizace Machková (2007, s. 111) uvádí rytmický pohyb a pantomimu běžných činností. V nich hráči využívají pohyb celého těla k vyjádření činností ve hře. Je využívána zejména na začátek práce. Nevyžaduje slovní vyjadřování ani vzájemné pozorování mezi hráči. Simultánní pantomima (skupinová) umožňuje hráčům bez zábran a ostychu prožít potřebné představy. Nedochozí v průběhu k hodnocení ani napomínání učitelem. Dalším typem je narativní pantomima, při které učitel vypráví určitý příběh a hráči společně předvádí činnosti, které jsou v příběhu vylíčené.

*„Na začátku hráči podle popisu vedoucího ráno vstávají, snídají, odcházejí z domova, jdou různými terény, objeví kouzelný kamínek, který je mění postupně v obry, trpaslíky, loutky a hadrové panáky (kontrastní pohyb), pak se vracejí stejnou cestou, doma večeří, uléhají.“*  
(Way in Machková, 2007, s. 112)

Dalším typem improvizace je tzv. etuda. Sestává z jedné či dvou situací, počet osob je omezen na 3–5 postav a závěr vrcholí v pointu se shrnutím tématu. Na začátku se může zdát, že první pokusy hráčů o improvizaci jsou nejisté, plné strachu z reakce druhých. Je proto důležité hraní opakovat, vypilovávat, zjišťovat, zda fungují mezi hráči dobré vztahy. Pak je možné dojít i k vybroušenému divadelnímu představení pro veřejnost (Machková, 2007, s. 113).

#### 4.1 TŘÍDĚNÍ METOD

Jelikož existuje velké množství metod a technik, je velmi komplikované určit jejich jednotné rozdělení. Na základě různých pohledů na dělení metod dramatické výchovy vzniklo několik způsobů členění.

Disman (1976, in Machková, 2007, s. 102) rozděluje metody podle psychických funkcí na:

1. pozornost a uvolnění
2. vnímání
3. paměť a představy
4. fantazie
5. řeč
6. city
7. vůle a jednání

Hana Budínská, jejíž rozdělení také vychází z psychologie, rozděluje metody téměř shodně s Dismanem:

- 1) *„pozornost, paměť, představivost (zraková, sluchová, hmatová a čichová, pohybová, slovesná)*
- 2) *rytmus (cvičení, etudy)*
- 3) *jevištní řeč (dech, hlas, intonace, artikulace)*
- 4) *fantazie a tvořivost (výtvarná, slovesná)*



5) *hry a etudy (soustředění, situace a vztahy, zvukové etudy, hry s předměty, obrazotvornost)*“ (Budínská, 2001, in Machková, 2007, s. 102)

Machková (2007, s. 103) vytvořila třídění metod na psychologické bázi s komplexnějšími činnostmi:

1. charakterizace, hra v roli
2. improvizace s dějem
3. tvořivost
4. objevování sebe a okolního světa
5. pohyb a pantomima
6. kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
7. plynulost řeči a slovní komunikace
8. cvičení pomocná

Všechna tato dělení metod podle výše zmíněných autorů jsou přehledná a vhodná pro praxi. Pro jejich správnou volbu je důležité, aby praktici měli dobře promyšlenou koncepci práce (Machková, 2007, s. 103).

Valentovo rozdělení metod, které je založeno na osobním uplatnění jedince ve hře, je specifické, pro praxi složitější a je důležité, aby se člověk v jeho způsobu třídění orientoval:

- 1) *„úplná hra*
- 2) *pantomimicko–pohybová a verbálně–zvuková metoda*
- 3) *graficko–písemná a materiálově–věcná metoda.*“ (Valenta, 2008, s. 53)

Odlíšným způsobem třídí metody Josef Mlejnek ve své knize *Dětská tvořivá hra* (2004, s. 56). První skupinu tvoří podle něj *hry bez kontaktu s partnerem*, druhou *hry s komunikativními prvky* a několik oddílů: uvolnění, pozornost, vnímání, představivost a paměť, fantazie, rytmus, řeč, smysl pro metaforu, volní aktivita, kostýmní improvizace, hra s rekvizitou, hudba, výtvarná díla, improvizace.

## 5 CÍLE A HODNOTY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Machková (1998, s. 51) uvádí ve své knize definici hodnot jako obohacení hráčů a společnosti prostřednictvím metod a principů dramatické výchovy. Rozdíl mezi hodnotami a cíli vidí v tom, že hodnoty nemusí být institucemi ani učitelem využity, kdežto cíle se stávají důležitým prvkem právě těchto hodnot a jsou učitelem či institucí zvoleny.

Všichni autoři se shodují, že nejdůležitější skupinou cílů a hodnot je sociální rozvoj. Je to jakási schopnost vcítění se do druhých, do jejich postojů, jednání, pocitů a motivace. Další důležitou skupinu tvoří rozvíjení komunikativních dovedností. Je to určitá schopnost verbálně, neverbálně nebo pohybově vyjádřit své myšlenky a pocity. Dokázat naslouchat druhým. Důležitou hodnotou dramatické výchovy je i rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti neboli fantazie (Machková, 1998, s. 51–53).

*„Obrazotvornost je začátek. K tvořivé práci je nejdříve ze všeho potřeba překročit hranice 'tady a teď', promítnout se do jiné situace nebo do života někoho jiného.“* (McCaslinová, 1990, in Machková, 2007, s. 53)

Jako další skupinu hodnot a cílů Machková uvádí schopnost kritického myšlení. Je to způsob myšlení, ověřování a hledání adekvátní varianty, která vede k řešení problému. Emocionální rozvoj vysvětluje tak, že součástí jedince jsou emoce a city, které musí ovládat a kontrolovat a nebát se je vyjadřovat s ohledem na druhé. Při dramatické výchově dochází k posílení sebepoznání a sebekontroly. Klade se důraz na uvědomění si důležitosti vlastní hodnoty, vlastní vyjádření a poznání druhých. Každý má právo být respektován, mít pocit důležitosti pro ostatní. Poslední skupinou je estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova poskytuje hráčům zkušenosti se základními prvky dramatu, a to zejména: s jednáním a hrou v roli, s konfliktem, s dramatickou situací, dramatickým dějem, s dramatickým dialogem, improvizovanými hrami, s dramatickou výstavbou a v některých případech i s herectvím (Machková, 1998, s. 53–56).

Machková uvádí tři základní roviny cílů dramatické výchovy:

1) *„rovina dramatická:*

- a) *dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),*
- b) *vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).*

2) *rovina sociální:*

- a) *struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,*
- b) *poznávání života, světa, lidí.*

3) *rovina osobnostní:*

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),*
- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- c) *motivace, zájmy,*
- d) *hodnotový žebříček, postoje“ (Machková, 2007, s. 35)*

*„Autoři připouštějí, že jde o cíle maximální – měly by však být ideálem, k němuž je třeba se stále přibližovat. Jejich hierarchie by se v praxi měla řídit možnostmi konkrétní školy, náměty učitele a potřebami žáků.“ (Bláhová, 1996, s. 23)*

## 6 OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Učivo se utváří pomocí didaktické transformace, a to na základě cílů školy, ročníků, předmětů, potřeb žáků, osobnosti učitele a jeho znalostí pro daný okruh učiva. Při ní dochází k transformaci nejen činností, ale i učebních plánů, osnov, pomůcek, techniky, vědy atd. Obsah učiva by měl být vybrán tak, aby odpovídal důležitosti přítomnosti, ale i budoucnosti života žáků.

*„Jak je dítě postaveno ve své rodině, jak je vpleteno do kruhu obklopujících je lidí, vábeno a ohrožováno svým prostředím, tak je musí výchova přijímat a vážně chápat. V tomto světě dětské přítomnosti, v tomto 'všedním dni' v širším slova smyslu se probouzejí první a potom stále nové otázky a zájmy, přání a naděje mladého člověka. Je proto potřeba poskytnout konkrétním dětem v konkrétní době a v konkrétní životní situaci skutečnou pomoc v životě.“* (Klafki, 1967, s. 30–31)

Důležitým zdrojem obsahu dramatické výchovy je člověk se všemi svými stránkami. Využívány jsou nejčastěji aktivity, které rozvíjejí schopnosti žáků. Málokdy jsou hry a cvičení založeny na konkrétních situacích a příbězích. Dalším zdrojem jsou mezilidské vztahy, lidské chování a kultura. Ty nabízejí velké množství témat, která mohou být využita pro dramatickou výchovu. Nejvýznamnějším zdrojem je historie, která nabízí odlišnou podobu lidských vztahů a vlastností od současného života. Další významné jsou podle Machkové zdroje jako umění (hudební a výtvarné), epika a divadlo. Poukazuje i na fakt, že důležitou roli hraje vždy životní praxe hráčů, která je ovlivněna zejména vlastními zkušenostmi, ale i zkušenostmi získanými od druhých či z médií (Machková, 2007, s. 49–52).

Zdroje témat a námětů Machková ve své knize dělí podle toho, zda je východiskem motiv, literatura, umění či zdroj jiného typu:

1) „Existuje výchozí motiv, situace:

-ze života, z vlastní zkušenosti zúčastněných, z jejich pozorování či vyslechnutých příběhů,

-z tisku, rozhlasu, televize,

-z umění všech druhů a žánrů, bez použití díla, na základě jeho zcela volného „převyprávění“,

-z pamětí, dokumentů, historie, z doslechu.

2) Neexistuje identifikovatelný výchozí motiv:

-výhodiskem je téma či problém v obecné podobě,

-výhodiskem je souhrn nejrůznějších zkušeností, poznatků, názorů hráčů a vedoucích.

3) Podle umělecké literatury, ucelených příběhů a uměleckých her:

-„malé formy“ – básničky, říkadla, anekdotické příběhy, bajky,

-motivy z literatury, vyňatá situace, postava, problém, část textu, popis aktivity,

-celý příběh, celek díla, úpravy v rozsahu a dosahu úprav dramaturgických, tj. je zachována identita díla, téma je nejvýš obměněno, zásahy jsou dílčí, většinou stavebné,

-postava nebo situace z obrazu, kresby, fotografie ...

4) Podle odborné a populárně naučné literatury:

-náměty z učební látky, z učebnic, z osnov,

-náměty z populárně naučné a další odborné literatury.“ (Machková, 2007, s. 52–53)

## 7 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Jako součást učebních osnov se dramatická výchova objevila teprve po roce 1990. Stala se součástí učebních plánů na všech stupních některých škol. Dnes má dramatická výchova podobu školní a mimoškolní. Mimoškolní dramatická výchova je typická svým dobrovolným působením všech herců. Jejich výběr může probíhat formou konkurzů, přijímacího řízení či rozhodnutí vedoucího. Školní dramatická výchova je povinná pro danou skupinu či ročník bez možnosti individuální volby. Rozdíl mezi školní a mimoškolní dramatickou výchovou je v metodách, cílech, v užívaných látkách a ve složeních skupin (Machková, 1998, s. 172).

Machková (2007, s. 191) rozděluje formy dramatické výchovy do tří hlavních oddílů. Ty dělí na *zájmovou činnost, vyučovací předmět a učební metodu* a do dílčích částí zařazuje *zájmovou dramatickou výchovu, školní dramatickou výchovu jako předmět, dramatické metody uplatněné ve výuce* a její využití *ve speciální pedagogice, v sociálních službách, přípravě učitelů, herců a divadelních umělců*.

### 7.1 ZÁJMOVÁ DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Zájmová dramatická výchova probíhá v základních uměleckých školách, kroužcích a souborech. Základní umělecké školy mají učební plán a osnovy. Výuka probíhá nejdříve jako přípravná dramatická výchova pro sedmileté děti, dále pak pro žáky I. stupně na dobu studia šest let, pro žáky II. stupně na čtrnáct let a pro dospělé. Kvalita výuky závisí od kvalifikace učitele, schopnostech jedinců, prostoru a vybavení. Není vždy stoprocentně dáno, že výuka dramatické výchovy na ZUŠ je mnohem kvalitnější než v jiných typech zařízení (Machková, 2007, s. 192–193).

Machková ve své knize *Jak se učí dramatická výchova* definovala rozdíl mezi souborem a kroužkem:

*„Kroužky mohou, ale nemusejí směřovat k veřejnému vystupování. Jestliže se skupina nazývá soubor, většinou to svědčí o tom, že vystupování má běžně v programu, ale název kroužek neznamena nutně, že skupina nevystupuje.“* (Machková, 2007, s. 194)

Výhodu zájmové dramatické výchovy Machková shledává (1998, s. 174) v dobrovolném působení jedinců ve skupině, kteří jsou k práci motivováni, vyhovuje jim přístup a osobnost učitele a kteří prošli přirozeným výběrem. Naopak nevýhodu vidí

v nepravdivé a nepovinné docházce žáků a ve větším zájmu o dramatickou výchovu ze strany dívek, což může zkomplikovat rozsah látek a postupů a vytvářet i nepřirozené prostředí celé skupiny.

Aby dítě v dramatické výchově bylo úspěšné, je důležitá jeho inteligence a aktivnost, zájem o lidi a vztahy, senzomotorická inteligence a dobrá komunikace bez jakýchkoliv zábran a psychických bloků (Machková, 2007, s. 198).

## 7.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT

V mateřské škole se dramatická výchova nejvíce uplatňuje ve všeobecně tvořivých činnostech. Formou různých aktivit, her a cvičení se rozvíjí jejich psychické funkce a dovednosti. Čistě dramatické aktivity v mateřských školách nevyužíváme, jelikož u takto malých dětí chybí kooperace, která se vyvíjí až kolem 5. roku věku jedinců. Oproti jiným stupňům školy nemá dramatická výchova přesně stanovený počet hodin, rozsah, denní dobu, den v týdnu a učení není vymezeno školním předmětem. Často se pojí s výtvarnou, hudební, tělesnou a jazykovou výchovou. Spontánní dramatická hra a hra *na někoho a na něco* se uplatňuje, teprve až dítě začne být schopno reagovat na druhé jedince (Machková, 1998, s. 176).

Na 1. a 2. stupni základní školy a na škole střední je dramatická výchova uplatňována jako samostatný vyučovací předmět, který se zaměřuje především na vzdělávání všeobecné, osobnostně sociální a estetickovýchovné. Výhodou dramatické výchovy na 1. stupni základní školy je věk žáků, jejich bezprostřednost a zápal pro zajímavé aktivity a hry. Dramatická výchova na 1. stupni může pomoci i žákům, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, a to např. špatným sociálním zázemím, specifickými poruchami učení, zdravotními, psychickými, citovými, sociálními problémy, postižením, neurózou aj. Stává se tak prostředkem, jenž pomáhá s jejich socializací a adaptací na školu a společnost. Když budeme mluvit o dramatických metodách využívaných při vyučování, ty se často stávají prostředkem pro osvěžení a zpestření práce, rozvíjí fantazii, představivost, rytmus, vnímání aj., napomáhají zapamatování učiva a rozvoji komunikace a spolupráce (Machková, 1998, s. 176).

Dramatická výchova se může zařazovat do výuky formou her a cvičení v několikaminutových aktivitách či blocích delších než jedna vyučovací hodina. Nejčastěji se objevuje v předmětech, ve kterých je stěžejní lidské chování a jednání a mezilidské

vztahy. Mezi takové předměty patří zejména vlastivěda, přírodověda a prvouka. V nižších ročnících se pro dramatiku často stávají literární předlohou pohádky, a to zejména pohádky kouzelné (Machková, 1998, s. 176).

*„Prioritou dramatické výchovy na 1. stupni základní školy je osobnostní a sociální rozvoj žáků, uplatnění tvořivosti, samostatnosti myšlení, komunikace, kontaktu a kooperativnosti. Současně dramatika obohacuje estetickou a uměleckou výchovu o základní dramatické dovednosti, kultivuje vyjadřování žáků, posiluje morální výchovu, je protiváhou verbálnímu a racionálnímu typu učení.“* (Machková, 2007, s. 199)

Druhý stupeň základních škol a střední školy vykazují viditelný rozdíl mezi dramatickou výchovou jako samostatným vyučovacím předmětem a dramatickou výchovou, kdy jsou její postupy využívány při výuce ostatních předmětů. Výukové metody činností dramatické výchovy mohou napomáhat lepšímu pochopení a zapamatování učební látky. Umožňují lépe pochopit takové situace, které jsou těžce popsitelné. Jsou vhodné pro osvojení mezilidských vztahů, charakterů a situací, které se objevují v probíraném učivu, pro integraci vyučovacích předmětů a projektovou výuku (Machková, 2007, s. 201–202).



## 8 VOLBA NÁMĚTŮ A PŘEDLOH

Jak uvádí Machková v publikaci *Úvod do studia dramatické výchovy* (1998, s. 123–124) jsou důležitými složkami dramatické výchovy *námět, téma a látka*. Ty mají pro dramatiku dva důležité významy. V první řadě mohou označovat prvky literárních nebo dramatických děl, kdy téma vyznačuje hlavní myšlenku obsahu sdělení a námět či látka věcný obsah díla. V druhé řadě se pak téma stává obecně formulovanou myšlenkou a látka detailně a podrobně zpracovanou prací. Námět umožňuje dotvářet děj, postavy či situace.

Navrhovat náměty, látky a témata mohou učitelé sami, učitelé s pomocí žáků nebo žáci sami a učitel dle svých pedagogických záměrů vybere ten nejvíc odpovídající návrh. V takovém případě učitel nese zodpovědnost za svoje spravedlivé rozhodnutí, za rizika vyplývající od konkrétních skupin žáků a za svoji schopnost pracovat bez předběžné domácí přípravy (Machková, 1998, s. 123–124).

Ulrychová ve své knize *Drama a příběh* (2016, s. 35) zdůrazňuje důležitost předem připraveného plánu práce učitele, jelikož se to může v mnoha nečekaných situacích stát jakýmsi jeho bezpečím či jistotou, aby nedošlo k chybě ve vývoji dramatu či jeho postupu.

### 8.1 KRITÉRIA VOLBY

Jedním z nejdůležitějších kritérií při volbě námětu, tématu, předlohy a látek je *pedagogický cíl* lekce, bloku nebo lekcí. Dále pak samotná *volba*. Předloha, kterou si učitel zvolí, by mu měla být blízká a dobře zpracovatelná. Na druhou stranu by měl dokázat přijmout i náměty, které mu nejsou zcela vyhovující. Respektovat by se měl při výběru i *věk žáků* a *složení skupiny*. Věk ovlivňuje volbu i zpracování tematiky. Pokud jsou děti mladšího věku, je důležité brát v úvahu jejich nezkušenost a neznalost. Je třeba konkretizovat náměty a předlohy, klást důraz na vnější děje, využívat symboliky a obrázků a respektovat a nepřeskakovat jejich vývojové stádium. Složení skupiny je ovlivněno zejména pohlavím, počtem dívek a chlapců, problémovými jedinci ve skupině, sociálními podmínkami a vztahy uvnitř skupiny. Častá převaha dívek v kolektivu může vést k jednostrannému výběru témat. Pokud je ve skupině stejný počet dívek i chlapců, nabídka by měla být vyvážená a bohatá pro obě pohlaví (Machková, 1998, s. 125–126).

K problémovým jedincům ve skupině se Machková ve své knize vyjadřuje takto:

„Problémové děti bývají předmětem zájmu pedagogů častěji, zejména pokud se týká dětí zřetelně postižených, vyžadující speciální přístup, je však potřeba při volbě obsahových východisek respektovat i méně nápadnou problémovost, jako jsou všechny projevy sebepozorování – snaha dominovat a excelovat, exhibicionismus, šaškování, upovídání, nesmělost a pasivita apod. Materiál je třeba volit s ohledem na tyto děti tak, aby jejich problémy se sebevědomím neutvrzoval, ale naopak aby jim dal příležitost ke změně postojů k sobě samým.“ (Machková, 1998, s. 127)

Volba námětů a témat má respektovat problémy užšího i širšího sociálního prostředí. Při jejich výběru by měl učitel zjistit a určit oblíbené prvky (napínavost, dějovost) žáků a ty následně využít. Měl by dokázat využívat dramatickosti nejen ve svých námětech a předlohách, ale i v celých žánrech (Machková, 1998, s. 127).

Podle Ulrychové má učitel možnost postupovat při volbě tématu dvěma způsoby:

- 1) „Vyhledat k tématu vhodný, již existující příběh a dále už pracovat s ním,
- 2) Vyjít od tématu a pokusit se vytvořit příběh vlastní.“ (Ulrychová, 2016, s. 35)

*Originalita* je dalším důležitým kritériem pro mnohé učitelé. Ta se však často zaměřuje s „módou“, která dokáže důležité prvky potlačit. Někdy bývá pro učitele originální to, co neodpovídá zájmům žáků a dospívajících (Machková, 1998, s. 127–128).

## 8.2 LITERÁRNÍ PŘEDLOHY

Literatura jako předloha dramatické výchovy se pro naplnění cílů svým obsahem stává velmi důležitou a jedinečnou složkou. Vtahuje nás do velkého množství dějů a situací, ve kterých se můžeme setkat s charaktery a postoji jedinců a jejich životními zkušenostmi. Vede k jejich toleranci, rozvíjí subjektivní postoje a sebepoznání prostřednictvím hrané postavy a odstraňuje problémy a tzv. blud jedinečnosti (Machková, 1998, s. 128).

Obsahuje fabuli, postavy, situace a prostředí a tyto její pozitiva dokážou usnadnit, zrychlit a zkvalitnit práci učitele a žáků. Dalším jejím plusem je její pozitivní vliv na rozvoj literární výchovy.

„*Literatura v dramatické výchově je schopná vést k čtenářství, a to především kvalitativně, neboť přispívá k pochopení čteného. Znalosti o literatuře rozšiřuje hlubším, detailnějším a tvořivějším způsobem poznávání konkrétních děl.*“ (Machková, 1998, s. 128)

Ulrychová se ve své knize také zabývá literaturou jako předlohou pro dramatický scénář. Podle ní má literárně zpracovaný příběh velký přínos pro učitele, kteří si pro svoji lekci dramatické výchovy vybrali právě téma z literatury. Velkou pomoc vidí v již *zpracovaném tématu*, které odpovídá jeho učebním a výchovným cílům nebo ve *sledu událostí*, které mohou vytvářet dějovou linii základní, vedlejší, prehistorii a budoucnost. Dalšími pozitivy jsou *problémové situace*, jež mohou být řešeny buď původními postupy, nebo nechá na hráčích, jakým způsobem se danou situací rozhodnou vyřešit. Klady vidí i v *postavách*, které svou osobitostí a charakterem hýbou celým dějem a mohou za pomoci nastolených změn měnit i celé příběhy. Pro dobrou atmosféru příběhu a způsob chování a jednání lidí se stává *čas i prostor* významným prvkem. Čas i prostor je buď zachován podle původního děje, nebo změněn učitelem či samotnými žáky. Zpestřit drama může i *jazyk*, kterým je celý děj příběhu vyprávěn (Ulrychová, 2016, s. 70–72).

Machková uvádí tato negativa literární předlohy:

- 1) *„Lyrika, která neobsahuje dramatické situace,*
- 2) *Idyličnost líčící život i rozpory až příliš optimisticky,*
- 3) *Převaha psychologie v charakteristice postav,*
- 4) *Převaha dekorativních prvků,*
- 5) *Převaha dějů lidských, ale nedramatických,*
- 6) *Převaha věcných prvků a informací,*
- 7) *Časové hledisko,*
- 8) *Hromadnost dějů,*
- 9) *Náročnost a stylizovanost jazyka, hra se slovy,*
- 10) *Asociativní metoda,*
- 11) *Filozoficky laděná literatura.*“ (Machková, 1998, s. 130–131)

Z výše zmíněných negativ literárních předloh vyplývá, že můžeme vyzdvihnout jako vhodná témata především tato (Machková, 1998, s. 132–136):

- a) pohádky (lidové, zvířecí, moderní autorské),
- b) mýty, báje, eposy, legendy,
- c) bajky,
- d) historická próza a pověsti,

- e) příběhy s dětským hrdinou,
- f) epické poezie, říkanky, písňové texty

### 8.3 NÁMĚTY A TÉMATA MIMOLITERÁRNÍ

Častým tématem se stává skupina sama a její problémy. Je důležité, aby učitel dokázal správně pojmenovat a určit vhodnost vybraných problémů skupiny či jejích členů. Aby to správně fungovalo, je potřeba, aby učitel ovládal základní znalosti psychologie, byl taktní a citlivý. Měl by volit kroky od jednodušších po složitější a náročnější formy a předcházet tak zaměřenosti na jeden pedagogický cíl, který může ubrat práci na bohatství a inspirativnosti. Problémem při práci může být i žákova tendence řešit maličkosti či naopak podléhat originalitě. Úkolem učitele je sledovat vývoj dění, přinášet do hry dramatické prvky, umět segmentovat náměty a dokázat tak převést pozornost žáků na to, co je pro daný námět nebo téma klíčové (Machková, 1998, s. 137).

Segmentování námětů a témat Machková ve své knize vysvětluje takto:

*„Je to rozčlenění obecně formulovaného námětu či tématu na konkrétní mezilidské situace a postavy, do nichž se promítá a jejichž prostřednictvím může být sehrán. Pokud má být tento postup účelný, je důležité, aby příběh nebyl snůškou různorodých nápadů, ale aby měl svou vnitřní logiku a věcnou návaznost.“* (Machková, 1998, s. 137)

Improvizaci na základě vlastního námětu je možné začít *vyprávěním*. Učitel či žák mohou buď vyprávět jen úryvek, vybranou situaci, nebo převyprávět celý příběh v několika větách. Další možností jsou *hry návrhu*. V takovém případě žáci navrhnou tři libovolné předměty a učitel je zakomponuje do příběhu, v němž budou hrát klíčovou roli. V průběhu vyprávění si nechává učitel prostor zasáhnout žákům do dalšího vývoje příběhu, a to pomocí otázek, na které žáci odpovídají dle vlastní fantazie. Z nich učitel vybere jen jednu, která bude logicky zapadat do kontextu. Tímto vzniká tzv. improvizovaný příběh. Pokud žák provádí, co učitel vypráví, pak takovou situaci nazýváme *bočním vedením* (narativní pantomima). Dalším možným způsobem je *věta jednoduchá* na začátku příběhu nebo užití *adjektiv* pro vyvolání konfliktu. Určit můžeme *větu zahajující* děj nebo pro náročnější verzi přidáme i *větu uzavírající* děj. Takovéto omezení je pro žáky velmi náročné, jelikož vlastní improvizaci musí směřovat k předem stanovenému konci celého příběhu. Improvizaci lze začít pomocí *jednoho slova* nebo *více slovy* a ta mohou být buď předem připravena, nebo náhodně volená. Možností je i stanovit si *prostředí, místo děje*

nebo *situaci*. Pro rozvoj a posílení obrazotvornosti můžeme pro zahájení improvizace využít *reálných předmětů* nebo *série předmětů*. Ty by měly být výjimečné a zajímavé například svojí historií. Možností je předmět uvést do hry svým jednáním a přetvořit ho tak v předmět imaginární. Zajímavým způsobem může být určení stejného *předmětu* pro všechny skupiny a *místo* a *čas* pro ně odlišit. Využit se dají *kostýmy* jako způsob pro vyvolání života u postav nebo *výtvarné dílo*, které formou různých obrázků, fotografií či vlastní kresby započne dramatickou situaci. Improvizaci lze začít i od *postav* nebo *reálných osobností* (Machková, 1998, s. 137–139).

Machková uvádí dva možné způsoby podle McCaslinové:

1. „*Učitel vyzve děti, aby si vybavily nějakou reálnou postavu, kterou viděly nebo s kterou se setkaly, pak položí dětem celou sérii upřesňujících otázek (kdo to byl, co dělal, co říkal, co měl na sobě, věk, zvláštnosti) a děti pak vedou monolog postavy, který osvětlí její okolnosti.*
2. *Učitel zvolí postavu a stručně ji charakterizuje, menší skupinky pak hrají po jedné scéně z každého období jejího života (do 6 let, od 6 do 12 let atd.).“* (McCaslinová in Machková, 1998, s. 139)

Dalším možným způsobem je využití *hudby, různých zvuků, smyslových vjemů. Pořekadla, přísloví* nebo *dětské hry* mohou napomáhat k rozvinutí improvizace pomocí diskuze, metafory nebo lze rovnou příběh, situaci zahrát. Jednou z nejtěžších forem je práce podle *obecně formulovaného tématu, pojmu*. Takový způsob práce se odvíjí od věkové kategorie žáků. Starší věková skupina je vedena zejména pomocí diskuze, při které zjišťují konkrétní postavy, prostředí nebo situace. Pracují v menších skupinkách (4–5) a vytvářejí různé scénky, jejichž téma je zpracované mnoha odlišnými způsoby. Mladší skupiny žáků využívají tzv. Heathcoteové metody segmentování: „*učitel rozčlení téma na různá hlediska, činnosti, situace, postavy a jejich skupiny nebo vztahy a zvolí jeden z těchto segmentů, který se stane námětem první ze společných scén, pak se přejde k dalšímu a takto se postupně realizují všechny segmenty, které se podaří zpracovat ve vymezeném čase*“ (Machková, 1998, s. 140).

Opačným způsobem práce pro pedagoga se mohou stát náměty převzaté z učebních osnov. Zde musí pedagog dobře promyslet, která látka školní výuky by se hodila k dramatickému zpracování tak, aby odpovídala naplnění cíle předmětu ve vymezeném čase. Nejvhodnějšími předměty pro využití dramatické výchovy jsou humanitní vědy, dějepis, filozofie, náboženství, archeologie, literatura, cizí jazyky, občanská, výtvarná a hudební

výchova. Vzácněji se může uplatnit i v předmětech jako jsou přírodní vědy, matematika a geometrie (Machková, 1998, s. 141).

## 9 UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY

### 9.1 OSOBNOST UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Na základě poznatků z historie i z dnešní doby dokážeme rozlišit různé typy učitelů, a to především učitele, který se snaží předávat dovednosti, postoje a názory svým žákům, a učitele, který očekává, že žák sám „ví“. Takový učitel musí prokázat jistý pedagogický takt, být ohleduplný a přizpůsobivý vůči reakcím žáků, a to nejen zejména svým chováním, ale i učebními plány. Měl by dokázat být tolerantní, komunikativní, optimistický, naslouchat druhým a s důvěrou věřit v jejich rozvoj. Pro dramatickou výchovu je vhodnější právě tento druhý typ učitele (Machková, 1998, s. 184).

Valenta tyto dva typy učitele definoval takto:

*„Zatímco v prvním případě podobu vzdělání určuje jednou pyšná, nařizující, jindy přátelská a chápající, ale vždy jednoznačná autorita dospělosti, která určuje dětství hodnoty, v případě druhém autorita dospělosti sice zůstává, ale je partnerskou, respektuje autoritu dětství a podává jí pomocnou ruku při hledání hodnot.“* (Valenta, 2008, s. 2–3)

Bláhová ve své knize (1996, s. 27) uvádí důležitost základních profesních schopností učitele dramatické výchovy. Jako jednu ze základních dovedností vnímá tvořivost, která do běžných věcí vnáší určitou originalitu, pestrost. S tím je spojená i představivost a fantazie, fabulační schopnosti, cit pro tempo, rytmus, prostor a smysl pro tvar. Dále zdůrazňuje schopnost komunikační sdělnosti, naslouchání, citlivosti v jednání a umění empatie. Do svého výčtu důležitých dovedností učitele dramatické výchovy zahrnuje také postřeh, tolerantnost, schopnost respektovat se, pozitivně přistupovat ke skupině, základní znalosti z oboru divadla a herectví.

Na první pohled je vidět, že se obě autorky ve svých představách o důležitých profesních schopnostech učitelů dramatické výchovy z velké části shodují.

Další důležité dělení učitelů DV se odvíjí od jejich zaměření, a to buď na dítě, žáka (paidotrop) nebo na látku, učivo (logotrop). Ani jedno ohnisko nelze zcela vypustit ze své pozornosti, ale pouze zvýraznit těžiště svého zájmu. Učitel by měl dokázat přijmout veškerou zátěž, kterou práce s dětmi přináší: hluk, chaotičnost, vyrušování, zodpovědnost za bezpečnost dětí i jejich rozvoj. Prokázat by měl míru vlastní sebedůvěry a schopnost komunikace s dětmi. Přijímací řízení může rozhodnout o vhodnosti učitelových

kompetencí pro výuku dramatické výchovy. To se zjišťuje praktickou zkouškou a v některých případech i psychologickým testem. Pro studenty dálkového studia je velkým přínosem a pomocí pro jejich přijetí pedagogická praxe v oboru (Machková, 1998, s. 186).

## 9.2 KVALIFIKACE UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Machková uvádí ve své knize několik druhů přípravy učitele:

### A. „Specializační studium na DAMU v Praze a JAMU v Brně

- *Pětileté denní studium jednooborové*
- *Pětileté denní studium dvouoborové*
- *Pětileté distanční studium jednooborové*

### B. Dramatická výchova jako jeden z předmětů ve studiu učitelství

- *Na pedagogických fakultách v Ostravě, v Praze, v Brně, Českých Budějovicích, v Ústí nad Labem a v Plzni*
- *Na středních školách v prvních dvou ročnících s možností volitelnosti předmětu DV ve třetím a čtvrtém ročníku*

### C. Rozšiřující formy studia dramatické výchovy pro kvalifikované učitele

- *Na vysokých školách určeny pedagogům s ukončeným vysokoškolským vzděláním*
- *Mimo školský systém: dílny, semináře, roční kurzy ...*

### D. Doplnkové vzdělávání divadelních umělců.“ (Machková, 1998, s. 187–188)

Dále se ve své knize zabývá i obsahovými okruhy předmětů, které dělí na tři hlavní skupiny:

#### 1) „Osobnostní a psychosomatická vybavenost – jde převážně o praktické předměty

- *Herecká výchova*
- *Přednes*
- *Technika řeči a výrazu*
- *Pohybová výchova*
- *Hudebně rytmičná příprava*
- *Výtvarná příprava, materiál a loutka*

#### 2) Učitelská příprava – převaha teoretických předmětů rozvíjející pedagogické postoje posluchačů



- *Pedagogika a psychologie (dramatoterapie, trénink sociálního chování, sémiotika chování, speciální pedagogika, vývojová neuropsychologie)*
- *Teorie a metodika dramatické výchovy, reflexe řízené či kontrolované praxe*
- *Literární teorie a literatura pro děti a mládež*
- *Základy sociálních věd*
- *Angličtina*

3) *Divadelní příprava* – *připravuje posluchače na tvůrčí práci v divadle pro děti a studenty*

- *Základy divadelního pojmosloví a dějiny divadla*
- *Základy dramaturgie, autorsko–dramatizátorský seminář, režie, scénografie, scénická hudba, hra s loutkou“ (Machková, 1998, s. 189–191)*

Ve vyšších ročnících mají studenti na výběr i velkou a širokou škálu *volitelných předmětů*, které mají diferencovat žáky podle jejich zájmu.

## 10 PŘEKÁŽKY A LIMITY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Využívání metod dramatické výchovy může přinést v praxi určitá úskalí. Takové překážky a limity jsou dané ve velké míře objektivním či subjektivním přístupem ke vzdělávacímu procesu nebo díky naší nedostatečné zkušenosti či znalosti. Nejčastější problémy vidíme v čase, prostoru, povaze obsahů, skupině, chování dětí, v dětech a rolové hře a učiteli. Nyní se pokusím na základě knihy od Marušáka a kol. (2008, s. 15–30) tyto jednotlivé problémové oblasti přiblížit.

### 10.1 ČAS

*„Takhle se ve škole učit nedá, protože na to nemáme čas.“* (Marušák a kol., 2008, s. 15)

Mnozí pedagogové vnímají velké úskalí v nedostatku času pro realizaci hodiny s metodami dramatické výchovy. Vytvářejí tak časově i metodicky náročnější tematické bloky, projekty a celky. Náročnost tkví v povaze oboru dramatické výchovy, která nabízí vzhledem k činnostem žáka a stavbě lekce objevování a tvorbu hluboko pod povrchem věcí. Pedagog má možnost využít metody dramatické výchovy jen jako jednu samostatnou činnost, která dokáže zpestřit a zkvalitnit proces vzdělávání a výchovy. Pokud učitel plánuje při výuce využít rozsáhlý tematický blok, má možnost jej rozdělit do kratších lekcí. RVP v dnešní době dovoluje učitelům spojovat i jednotlivé učební lekce do tematických bloků či projektů nebo spojovat dvě hodiny předmětu do dvouhodinových celků. Další možností je přesné stanovení cíle lekce, které vede učitele k výběru konkrétních a potřebných aktivit, jež jsou pro dosažení cíle zásadní.

*„Čas přípravy urychlí jednoznačnou instrukcí, množstvím a utříděností materiálu, jasným vymezením cíle, stanovením limitů, velikostí skupin, dobrým naplánováním náročnosti zadaného úkolu, případně i minimalizací této fáze rychlým přechodem do herní aktivity samé, například okamžitou improvizovanou hrou.“* (Marušák a kol., 2008, s. 16)

Zefektivnit práci může učitel nejen při její realizaci, ale také při závěrečné reflexi.

### 10.2 PROSTOR

*„Takhle se učit nedá, protože na to nemáme místo.“* (Marušák a kol., 2008, s. 16)

Prostor pro realizaci dramatické výchovy je dalším možným limitujícím problémem. Je důležité si uvědomit, že každá metoda či aktivita dramatické výchovy vyžaduje odlišné prostorové zázemí. Například taková dramatická hra, která je založená na práci s prostorem, pohybem a na práci skupiny, potřebuje větší prostor pro její realizaci. Nevyhovující jsou i velké prostory, které ve většině případů brání vytvoření pocitu fikce a propojení celé skupiny. Ztěžují i samotnou organizaci a způsobují problémy v komunikaci učitele s žáky či skupinami. Pedagogové často využívají pro výuku třídy, herny s koberci nebo školní divadelní sály, které nejsou přítomné v každé škole. Pokud divadelní sály ve škole mají, je to ideální prostor pro výuku dramatické výchovy. Jeviště umožňuje procvičit komunikační prostředky od jeviště k hledišti a od herce k divákovi.

*„Prostorovou nutností je volný prostor umožňující pohyb a herní i neherní aktivity skupiny v něm.“* (Marušák a kol., 2008, s. 17)

### 10.3 POVAHA OBSAHŮ

*„Dramatickou výchovou jde učit vše.“* (Marušák a kol., 2008, s. 18)

Dramatická výchova modeluje člověka člověkem, klade důraz na vztahy lidí a vztahy mezi lidmi, zkoumá lidský svět. Vhodnost využití metod DV vyplývá z vymezených obsahů a cílů daných předmětů. Pokud budeme mluvit o matematice, zde uplatnění prvků DV bude výjimečné, neboť hlavní doménou matematiky je rozvoj žáků v kognitivní oblasti. Za to v oblastech, ve kterých je v obsahu a cíli vymezeno zkoumání světa lidí, bude využití metod DV velmi prospěšné. Učitelé i obsahy předmětů by měli nabízet v nastolených situacích dramatično, konflikty nebo problémy, které je možné využít v rolové hře. Taková situace může být zprostředkována buď výkladem učitele, příběhovým principem, přímo ve hře či příběhu nebo využitím rolové hry učitele.

*„Chybou je pojímat metody dramatické výchovy pouze jako metody zpestřující výuku, neboť mají výrazný motivační a edukační potenciál, zejména ve vztahu k obsahům spojeným se světem lidským, se světem lidských dějů, vztahů a hodnot.“* (Marušák a kol., 2008, s. 19)

### 10.4 SKUPINA

*„S takovým počtem žáků nelze pracovat.“* (Marušák a kol., 2008, s. 20)

Proces dramatické výchovy probíhá kooperativně, ve skupině. Vyhovující je menší počet žáků (kolem 15), usnadňuje to komunikační dovednosti při práci, lepší organizaci hodiny a strategii vedení třídy, skupiny. Učitel musí mít dobře promyšlenou organizaci vyučování, prostor pro realizaci činností dětí, vhodně zvolit model skupinové práce a další. Všichni členové skupiny se aktivně zapojují do společného tvoření hodiny, díky čemuž dochází ke vzniku kooperativního vyučování.

Pokud učitel chce využít skupinové práce, musí zvážit jednak počet členů ve skupině, který dokáže negativně ovlivnit interakci jednotlivců, tak i zapojení vlastních názorů a nápadů méně aktivních žáků či osobní odpovědnost a další. Dále pak učitel zhodnocením dostatečné motivace, zajímavosti úkolů, vlastní potřebnosti ve skupině umocňuje zaujetí všech členů skupiny pro aktivní práci. Pomocí rolí ve skupině zapojuje i méně oblíbené žáky, kteří z určitých důvodů stojí mimo vztahovou síť skupiny. Upevňuje tak u žáků pocit jejich potřebnosti a odpovědnosti. Učitel musí dobře zvážit i typ úkolu, který skupina musí v průběhu aktivity řešit. Vymezit dostatečný prostor pro práci všech skupin a zamezit tak vzájemnému rušení žáků. Stanovit orientačně časový limit pro splnění úkolu. Učitel by měl neustále obcházet jednotlivé skupiny, kontrolovat a vnímat, co se při práci mezi žáky odehrává, zjišťuje situaci a dává skupinám zpětnou vazbu. Vymezuje přesná pravidla chování, která respektují práci druhých, podporují vztahy potřebnosti a vzájemné pomoci. Vytváří způsoby a obsahy sdílení, prezentace výsledků práce a jejich následné hodnocení.

## 10.5 CHOVÁNÍ DĚTÍ, KÁZEŇ

*„Děti jsou neukázněné, nesoustředěné, problémové.“ (Marušák a kol., 2008, s. 24)*

Nejdůležitějším způsobem, jak docílit pozornosti a kázně u dětí, je žáky zaujmout a dostatečně vnitřně motivovat. Docílit toho může pedagog tím, že:

- 1) *„proces bude mít neobvyklé téma,*
- 2) *budou jim nabídnuty přitažlivé způsoby práce,*
- 3) *budou partnery a spoluvůrci,*
- 4) *naleznou v procesu jistou míru svobody tvorby, hledání, hodnocení, vyjádření,*
- 5) *přitáhne je nějaká příběhová či obsahová skutečnost (místo, doba, postava, problém),*
- 6) *je proces působivě vystavěn (má v sobě napětí, nečekanost, novost, gradaci),*
- 7) *budou v procesu zapojeni všichni,*

8) *budou vedeni tím, kdo jim naslouchá, hraje s nimi, očekává jejich činorodost a oceňuje ji*“ (Marušák a kol., 2008, s. 25)

Pokud kázeň žáků upadá, je podstatné, aby pedagog zjistil a vyhodnotil důvod, proč se tak děje. Může do procesu vložit pauzu, relaxaci, napětí, obměnu kroků, změnit požadavky a další. Měl by si uvědomit, že selhání dětí v jejich chování může být způsobeno proměnou dítěte či žakovým nedosažením cílových postojových hodnot nebo hodnot vůči sobě i druhým.

## 10.6 DĚTI A ROLOVÁ HRA

*„Běžné děti tyto metody nezvládnou, nevědí si s nimi rady.“* (Marušák a kol., 2008, s. 27)

Metodika dramatické výchovy je založena zejména na hře, která přirozeně vyplývá z dětského světa a jeho potřeb. Využití metody rolové hry závisí zejména na věku a zkušenostech žáků. Učitel vstupující též do role vytváří ve třídě pocit důvěry, jistoty a bezpečí. Děti obecně lépe přijímají simultánní rolové hry, neboli hry, kdy hrajou role všichni najednou. Je to dáno tím, že ne každý rád šaškuje nebo přehrává před ostatními žáky ve třídě nebo učitelem samotným. To je důvod, proč by každý učitel měl dobře promyslet a zvážit vhodnost způsobů prezentace jevů určených ke sdílení a vyjádření.

## 10.7 UČITEL

*„Tento způsob práce nelze na školách provádět, protože nejsou pedagogové, kteří by takový způsob práce zvládli.“* (Marušák a kol., 2008, s. 28)

Učitel dramatické výchovy by měl velmi dobře ovládat přechod mezi rovinou pedagogickou, kdy je učitel v procesu s žáky, a rovinou herní, kde je pedagog jako hráč v procesu s ostatními spoluhráči. Měl by být vybaven určitými hereckými dovednostmi, schopnostmi režie práce, výběru herní aktivity, dokázat vstupovat do hry, volit na základě svých schopností a kompetencí vhodné metody, cíle a obsahy. Dramatická výchova vyžaduje po pedagogovi i jistou míru kreativity, inspirace a experimentu.

## 11 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RVP

Předmět Dramatická výchova je jako doplňující vzdělávací obor zařazena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Její funkcí je doplnit a rozšířit obsah základního vzdělávání. Očekávané výstupy dramatické výchovy nejsou v RVP ZV definovány závazně, ale pouze jako doporučení pro stanovení výstupů v učebních osnovách Školního vzdělávacího programu. V RVP ZV jsou stanoveny očekávané výstupy a obsah učiva pro 1. a 2. období, které by si měli žáci na 1. stupni ZŠ při svém vzdělávání v dramatické výchově osvojit (RVP ZV, 2021).

### *„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru*

#### Očekávané výstupy – 1. období

žák:

- *DV-3-1-01- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *DV-3-1-02- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *DV-3-1-03- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *DV-3-1-04- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *DV-3-1-05- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)*

#### Očekávané výstupy – 2. období

žák:

- *DV-5-1-01- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*
- *DV-5-1-02- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat*
- *DV-5-1-03- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav*
- *DV-5-1-04- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*

- **DV-5-1-05-** prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- **DV-5-1-06-** reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

Učivo:

#### ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava
- **sociálně komunikační dovednosti** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

#### PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- **náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování
- **typová postava** – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- **dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové následnosti
- **inscenační prostředky a postupy** – jevištní tvar na základě improvizované situace a mini příběhu; přednes
- **komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe

#### RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- **základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt
- **současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **základní divadelní druhy** – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo“ (RVP ZV, 2021)

# EMPIRICKÁ ČÁST



## 12 VÝZKUM

### 12.1 ÚVOD

Cílem praktické části práce je prezentace výzkumného šetření mezi prvostupňovými pedagogy v montessori školách. Samotný cíl výzkumu, způsob sběru dat, výzkumné otázky a vzorky šetření uvádím v následujícím textu.

### 12.2 CÍLE VÝZKUMU

Cílem praktické části je zjistit zájem o dramatickou výchovu u ostatních učitelů prvního stupně základních škol s montessori pedagogikou a míru jejího využití v edukaci v českých montessori školách. Součástí šetření je také zjištění, které metody DV jsou nejvíce pedagogy využívány, zda školy zařazují DV do svých školních vzdělávacích programů a kdy se učitelé s dramatickou výchovou a jejími metodami poprvé setkali.

### 12.3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro realizaci výzkumného šetření jsem zvolila deskriptivní metodu formou dotazníkové techniky, jejímž cílem bylo zjistit, do jaké míry současní učitelé prvního stupně základních škol s montessori pedagogikou mají představu o pojmu dramatická výchova, jakou mají zkušenost s jejími metodami a jak moc tyto prvky aktivně zapojují do své výuky.

*„Deskriptivní metoda se v pedagogickém výzkumu uplatňuje tehdy, klade-li si výzkumný pracovník za úkol co nejlépe poznat současnou pedagogickou skutečnost bez jejího ovlivnění a zaznamenat co nejdříveji údaje o pedagogických jevech.“* (Kořínek, 1989, s. 28)

Hendl ve své knize *Kvalitativní výzkum* vysvětluje dotazník jako způsob získávání dat pomocí odpovědí ve vyplněném dotazníku, na jehož vyplnění musí mít respondent dostatek času (Hendl, 2005, s. 186).

Gavora definuje dotazník takto:

*„Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro hromadné*

*získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Můžeme jim získávat velké množství informací při malé investici času.*“ (Gavora, 2000, s. 99)

Dotazník má obvykle tři části: vstupní část, vlastní otázky a konec dotazníku. Vstupní část obsahuje hlavičku s informacemi o instituci a autorovi. Úkolem vstupní části je i vysvětlení cíle dotazníku a slouží také jako motivace pro respondenty, aby ho pečlivě vyplnili a následně zaslali zpět jeho autorovi. Vlastní otázky se nacházejí v druhé části dotazníku. Pořadí otázek je určeno dle jejich náročnosti. Na začátku druhé části zařazujeme lehčí otázky, abychom respondenta hned na začátku od vyplňování neodradili. Dále pak řadíme otázky méně zajímavé a náročnější a na závěr opět vkládáme otázky méně náročné, většinou faktografického typu. Poděkování respondentovi za jeho pomoc a spolupráci pak dáváme na konec celého dotazníku (Gavora, 2000, s. 99–100).

V dotazníku jsem použila otázky, které byly uzavřené, polouzavřené i otevřené typu. Typ otázek ukotvil šetření na poli jak kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu, jedná se tedy nakonec o výzkum smíšený. U některých otázek jsem využila možnosti uvést některé příklady alternativ odpovědí. Jak sám Miroslav Kořínek ve své publikaci (1972, s. 35) tvrdí, je to jedna z možností jak zvýšit přesnost a kvalitu respondentových odpovědí.

Gavora (2000, s. 102) dělí otázky v dotazníku podle stupňové otevřenosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky nabízejí respondentovi možnost vybrat a zaškrtnout alternativní odpovědi. Na polouzavřenou otázku respondent vybírá již hotovou možnost odpovědi a zároveň odůvodňuje a dovysvětluje svůj výběr formou otevřené odpovědi. Na otevřené otázky respondent odpovídá svobodně, bez předem stanovené možnosti alternativních odpovědí (Gavora, 2000, s. 102–104).

Úkolem respondentů bylo vyplnit v hlavičce dotazníku délku jejich praxe a název školy, kde učí, a odpovědět na 14 otázek, které se týkají oboru dramatická výchova a montessori pedagogiky. Otázky zjišťovaly:

- co si učitelé montessori pedagogiky představují pod pojmem dramatická výchova
- zda se při svém pedagogickém studiu setkali s oborem dramatická výchova
- zařazení DV do ŠVP na škole, kde učí
- jaký je jejich vztah k oboru DV
- výskyt samostatného předmětu dramatická výchova na vybraných školách

- zda dotazovaný učitel vyučuje samostatný předmět DV
- možnost setkání žáků s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů na dané škole
- využívání metod DV pedagogů v edukaci žáků mimo samostatný předmět DV a které konkrétní metody to jsou
- pro jaké účely dotazovaní učitelé nejčastěji prvky dramatické výchovy využívají
- v čem vidí dotazovaní učitelé přínos a problémy ve využívání dramatické výchovy při vzdělávání a výchově žáků v montessori škole
- postoj dotazovaných učitelů k možnosti zařazování DV do edukačního procesu v montessori školách ve větší míře
- znalost odborné literatury o DV

Po shromáždění získaných dat jsem odpovědi dotazovaných setřídila, vyhodnotila (uzavřené otázky kvantitativně a otevřené pomocí obsahové analýzy textu) a vyvodila tak závěry pro své výzkumné šetření.

## 12.4 CHARAKTERISTIKA ŠKOL

Dotazník byl rozeslán celkem na šestnáct montessori škol, vyplněný se vrátil celkem z pěti z nich, osm učitelů název školy v dotazníku vůbec neuvedlo:

### 12.4.1 ZŠ A MŠ NA DLOUHÉM LÁNU

Základní škola a mateřská škola Na Dlouhém lánu je výjimečná svou polohou v oblíbené a klidné části Prahy 6. Její další předností je velká zahrada s moderním sportovištěm. Součástí školního areálu je i samostatná budova určená pro školní družinu, která žákům nabízí velkou škálu kroužků z různých oblastí. Ve škole je žákům k dispozici i multimediální knihovna s dohledem. Na 1. stupni ZŠ jsou na výběr dva typy výuky: běžné třídy vedené metodou tvořivé školy a montessori třídy s alternativní metodou výuky. Postupně se nově na 2. stupni otevírají také montessori třídy. Výuka vychází z Rámcového vzdělávacího programu a školní vzdělávací program, který nese název „Zdravá škola

na zdravé planetě“, se zaměřuje na zdravý způsob učení, zdravé vztahy a prostředí (ZŠ a MŠ na Dlouhém lánu, 2021).

#### **12.4.2 ZŠ A MŠ NA BERÁNKU**

Cílem základní školy Na Beránku je vytvořit pro své žáky klidné, vstřícné a tvůrčí prostředí. Škola klade důraz na zdravý a harmonický rozvoj osobnosti žáka, respektování jeho individuálních schopností. Vede žáky k trvalým poznatkům a jejich propojení s praktickým životem, k jejich sebehodnocení a samostatnosti. Atmosféra ve škole je založená na přátelském přístupu a demokratických principech. Prioritou školy je oblast výchovy založená zejména na práci s výpočetní a komunikační technikou, ekologická a sportovní výchova a prevence sociálně patologických jevů. Vzdělávání ve všech ročnících probíhá na základě školního vzdělávacího programu „Cesta“ (ZŠ a MŠ Na Beránku v Praze 12, 2021).

#### **12.4.3 ZŠ MONTESSORI PLZEŇ**

Základní škola Montessori v Plzni nabízí velmi klidné a tiché prostředí pro práci žáků. Žáci jsou vedeni k velké koncentraci a zodpovědnosti za svoji práci a své jednání. Mají možnost svobodně vyjádřit své názory a myšlenky. Počet žáků ve třídách je díky věkově smíšeným třídám menší – 15 žáků v jedné třídě, což umožňuje spolupráci mladších a starších dětí (Základní škola Montessori Plzeň, 2021).

#### **12.4.4 ZŠ A MŠ MONTESSORI SLANÝ**

Základní škola Montessori ve Slaném má od září 2019 pobočku v Kladně a v Lounech, kde děti pracují ve věkově smíšených třídách. Výuka na všech třech školách probíhá na základě individuálních plánů a společných tematických programů. Jedním z důležitých principů škol je podpora spolupráce mezi dětmi. Výuka vychází z předepsaného státního Rámcového vzdělávacího programu. Škola pro své žáky nabízí pracovny přizpůsobené podle principů Marie Montessori, školní knihovnu, společné prostory pro herní, výtvarné a relaxační činnosti (Základní škola a mateřská škola Montessori Slaný, 2021).

### 12.4.5 MONTESSORI ZÁKLADNÍ ŠKOLA ARCHA

Od roku 2012 škola působila jako Montessori sdružení Praha 4, které mohlo fungovat jen na základě příspěvků od rodičů. V roce 2007 se na škole otevřel i 2. stupeň a ve stejném roce zažádali i o možnost registrace sdružení jako soukromé školy. Teprve po roce se jim podařilo souhlas MŠMT získat, a tak od roku 2018 škola působí jako Montessori základní škola Archa. Dnes poskytuje vzdělání již 110 žákům, kteří jsou rozděleni do věkově smíšených tříd. Škola si zakládá na respektování individuálních potřeb a schopností žáků, na celkovém rozvoji osobnosti a přípravě žáků na reálný život a jejich budoucnost. Na škole jsou dodržovány všechny principy montessori pedagogiky (Montessori základní škola Archa, 2021).

### 12.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

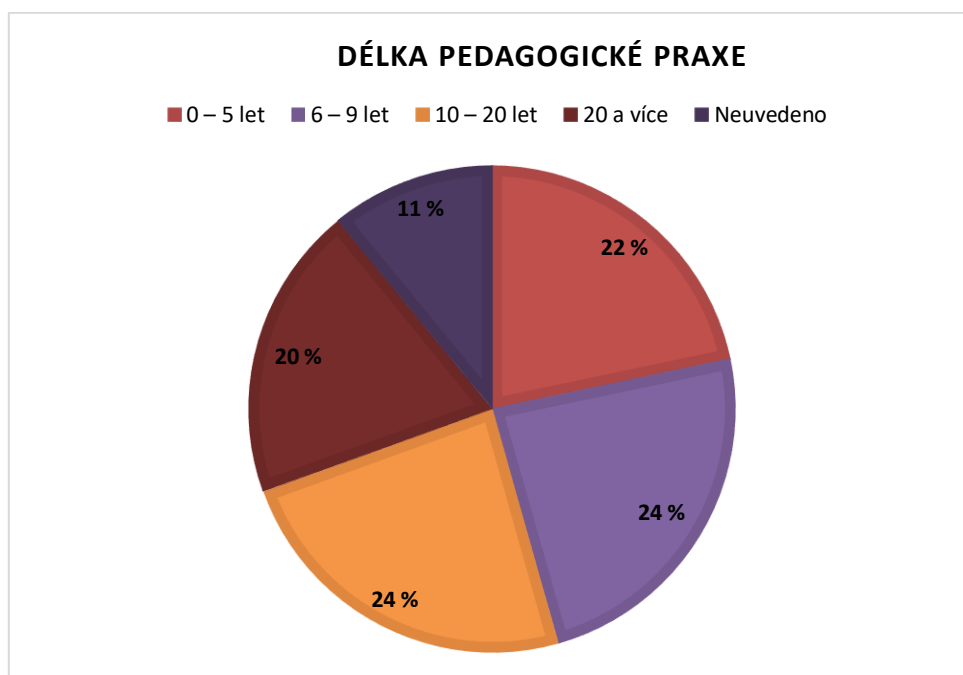
Výzkumným vzorkem byli v mém dotazníkovém šetření učitelé prvního stupně základních škol s montessori pedagogikou. Ty jsem náhodně vybírala po celé České republice. Záměrně jsem do výběru škol zařadila ZŠ Na Dlouhém lánu, na které již několik let učím. Dotazníky jsem elektronickou poštou v podobě emailu rozeslala do montessori základních škol, a to převážně v Praze, Kladně, Slaném, Berouně a v Plzni. V některých vybraných školách jsem měla mezi učitelkami kolegyně nebo bývalé kolegy, a tak jsem měla možnost tyto známé požádat o pomoc s dohlédnutím na vyplnění dotazníku i u ostatních učitelů příslušné školy.

Celkem jsem rozeslala 100 dotazníků do šestnácti základních škol po celé ČR a ke dni zpracování a vyhodnocení se mi vrátilo 46 vyplněných dotazníků. Návratnost činí 46% z celkového počtu odeslaných dotazníků. To mě mile překvapilo, protože díky této nelehké situaci a době, která je velmi komplikovaná a časově i náročná na učitelovu přípravu distanční výuky, jsem takový podíl vrácených vyplněných dotazníků neočekávala.

Mezi učiteli, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, byli začínající pedagogové i učitelé s mnohaletou praxí. Největší část vzorku tvořili pedagogové s praxí v rozmezí 6–20 let (23,9%). Musím však podotknout, že všechny skupiny byly procentuálně velmi vyrovnané.

Tabulka 1: Znázornění délky pedagogické praxe respondentů

Délka praxe	Počet	%
0–5 let	10	21,7
6–9 let	11	23,9
10–20 let	11	23,9
20 a více let	9	19,6
Neuvedeno	5	10,9
Celkem	46	100

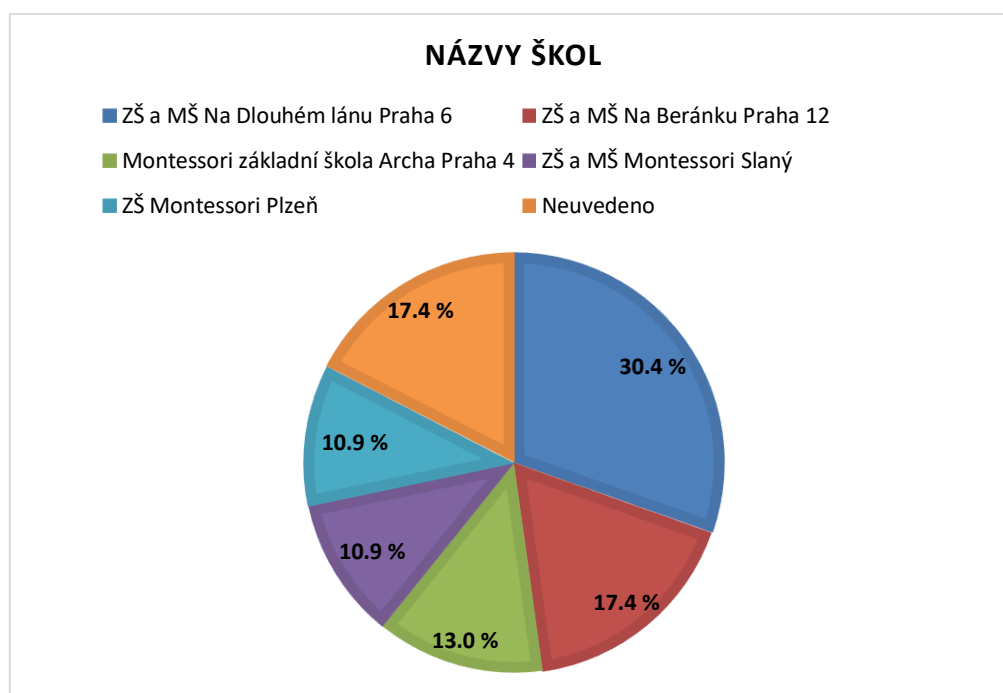


Graf 1: Rozložení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe

Největší počet vyplněných dotazníků (30,4%) se mi vrátilo ze Základní školy Na Dlouhém lánu, na které učím. Výsledek, který je patrný z následující tabulky a grafu, mě nijak nepřekvapil. Vnímám to jako důkaz toho, že ve svých kolezích mám velkou oporu, a cením si tak jejich snahy pomoci při výzkumném šetření pro mou diplomovou práci. Z šestnácti oslovených škol respondenty tvořili učitelé z pěti základních škol, a to hlavně v Praze, ve Slaném a v Plzni. Osm učitelů, tedy 17,4% z celkového počtu, název školy neuvedlo.

Tabulka 2: Znázornění názvů škol

Názvy škol	Počet	%
ZŠ a MŠ Na Dlouhém lánu Praha 6	14	30,4
ZŠ a MŠ Na Beránku Praha 12	8	17,4
Montessori základní škola Archa Praha 4	6	13
ZŠ a MŠ Montessori Slaný	5	10,9
ZŠ Montessori Plzeň	5	10,9
Neuvedeno	8	17,4
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>100</b>



Graf 2: Rozložení výzkumného vzorku podle názvů škol

## 12.6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Dotazník obsahoval čtrnáct otázek, které byly tvořeny osmi uzavřenými, jednou polouzavřenou i pěti otevřenými otázkami. Otevřené otázky jsem vyhodnocovala pomocí obsahové analýzy textu. Výsledky jednotlivých otázek jsem okomentovala a zaznamenala do tabulek a následně pro lepší přehlednost i do grafů.

**Otázka č. 1:** „*Co si představíte pod pojmem dramatická výchova?*“

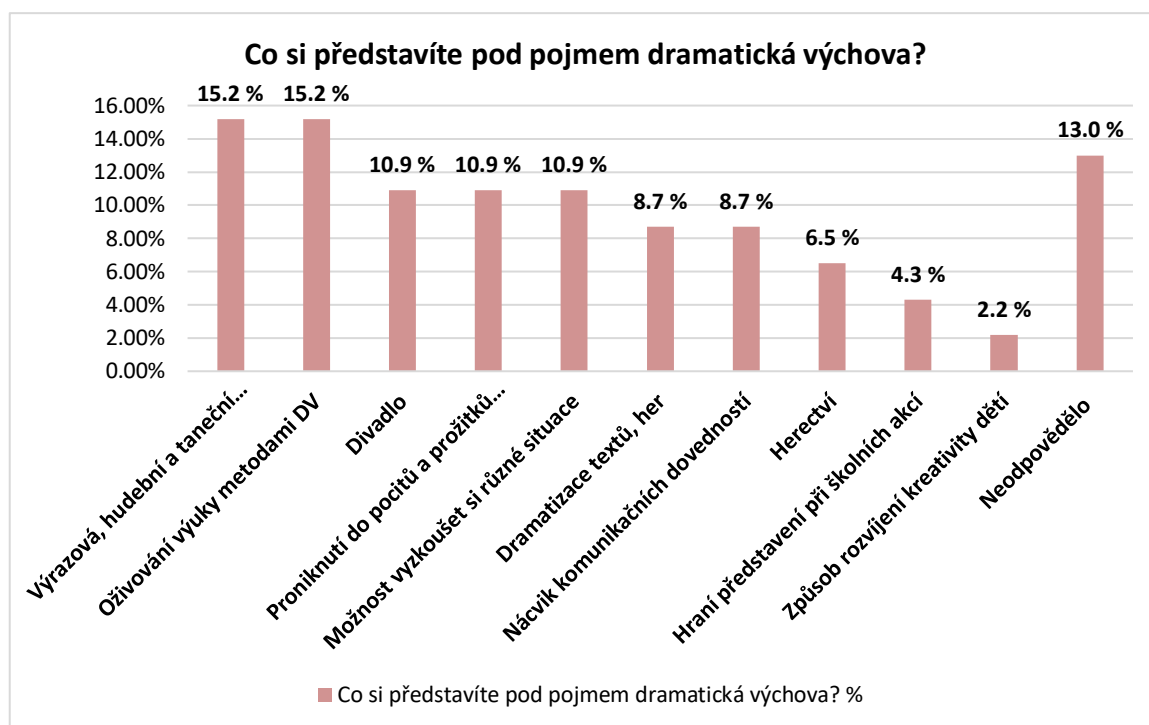
První otázku jsem ponechala otevřenou, aby učitelé mohli na základě svých zkušeností definovat pojem dramatická výchova bez předem uvedených možností alternativ odpovědí. Každý odpovídající učitel měl možnost napsat i více definic pojmu dramatická výchova než pouze jednu. Pokusila jsem se touto otázkou zjistit, do jaké míry mají učitelé 1. stupně základních škol s montessori pedagogikou znalost o dramatické výchově jako o metodě výuky na ZŠ.

Jednotlivé odpovědi jsem vyhodnotila pomocí obsahové analýzy textu. Roztřídila jsem jednotlivé odpovědi dotazovaných do skupin, které se vzájemně shodovaly. Následně jsem zjišťovala, kolik respondentů z celkového počtu danou odpověď napsalo. Takto jsem postupovala u každé uvedené definice.

Tabulka 3: Výsledný vzorek definic pojmu dramatická výchova

<b>Co si představíte pod pojmem dramatická výchova?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Výrazová, hudební a taneční výchova	7	15,2
Oživování výuky metodami DV	7	15,2
Divadlo	5	10,9
Proniknutí do pocitů a prožitků jiných lidí	5	10,9
Možnost vyzkoušet si různé situace	5	10,9
Dramatizace textů, her	4	8,7
Nácvik komunikačních dovedností	4	8,7
Herectví	3	6,5
Hraní představení při školních akcích	2	4,3
Způsob rozvíjení kreativity dětí	1	2,2
Neodpovědělo	6	13





Graf 3: Definice pojmu dramatická výchova dle učitelů 1. stupně montessori základních škol

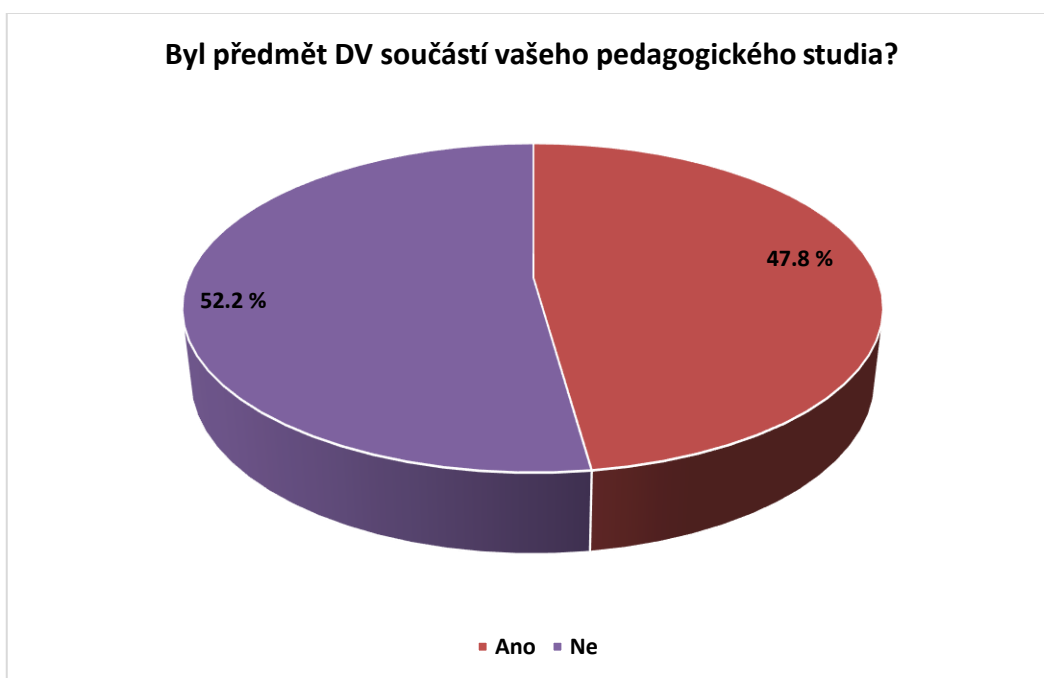
Z výsledků odpovědí dotazovaných jasně vyplývá, že většina učitelů montessori základních škol ví, co pojem dramatická výchova znamená, co je jejím obsahem a cílem. Z výsledků vyšlo, že pojem dramatická výchova si 15,7% učitelů vysvětluje jako výchovu, která zahrnuje výrazovou, taneční a hudební složku, nebo jako způsob oživování výuky, 5 učitelů (10,9%) chápe DV jako divadlo, proniknutí do pocitů a prožitků jiných lidí a jako možnost vyzkoušet si různé situace, 8,7% uvádí vysvětlení jako dramatizace textů, her a nácvik komunikačních dovedností, malé zastoupení dotazovaných vnímá DV jako herectví, hraní představení při školních akcích a způsob rozvíjení kreativity dětí. Šest učitelů nevedlo žádnou odpověď. Na daném výsledku mě potěšil i fakt, že jen malá část respondentů chybně zaměňuje dramatickou výchovu za pouhé hraní představení při školních akcích, jako jsou besídky nebo zahradní slavnosti.

**Otázka č. 2:** „Byl předmět dramatická výchova součástí vašeho pedagogického studia?“

V této otázce jsem dala možnost respondentům odpovědět pouze *ano/ne*. Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní.

Tabulka 4: Výsledný vzorek předmětu DV jako součásti pedagogického studia

Byl předmět DV součástí vašeho pedagogického studia?	Počet	%
Ano	22	47,8
Ne	24	52,2
Celkem	46	100



Graf 4: Dramatická výchova součástí pedagogického studia

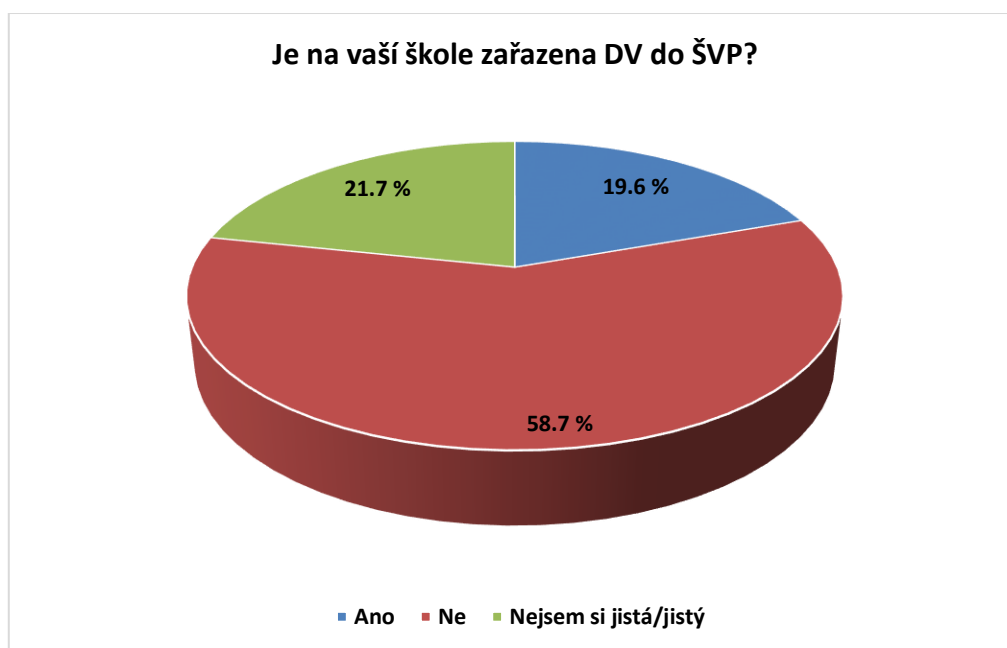
Výsledek byl velmi vyrovnaný. Z dostupných výsledků je patrné, že dramatická výchova jako součást jiných programů není vždy zařazována do studia na pedagogických fakultách nebo vysokých školách.

**Otázka č. 3:** „Je na vaší škole zařazena dramatická výchova do školního vzdělávacího programu?“

Na otázku č. 3 měli respondenti možnost odpovědět *ano/ne*, a aby nebyli dotazovaní donuceni vybrat pouze jednu z těchto dvou možností, přidala jsem možnost odpovědět *nejsem si jistá/ý*. Tím jsem se ujistila, že výsledky nebudou zkreslené.

Tabulka 5: Výsledný vzorek zařazení DV do ŠVP

Je na vaší škole zařazena DV do ŠVP?	Počet	%
Ano	9	19,6
Ne	27	58,7
Nejsem si jistá/jistý	10	21,7
Celkem	46	100



Graf 5: Zařazení dramatické výchovy do ŠVP

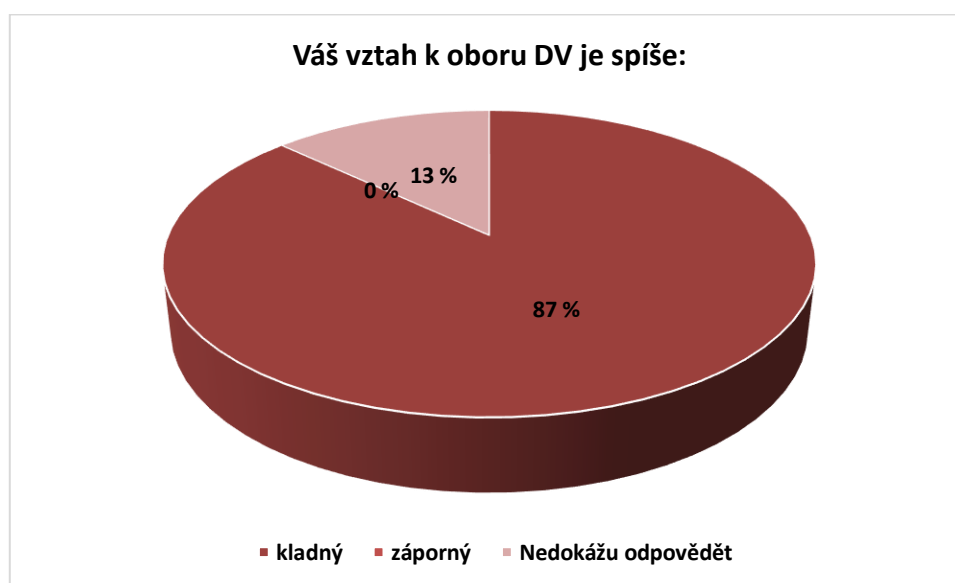
Z vyhodnocených výsledků je patrné, že 58,7% dotazovaných (27 učitelů) nemá na své škole dramatickou výchovu zařazenou do školního vzdělávacího programu, 19,6% (9 učitelů) odpovědělo, že dramatická výchova je zařazena do ŠVP a 10 učitelů na otázku vůbec neodpovědělo.

**Otázka č. 4:** „*Váš vztah k oboru dramatická výchova je spíše.*“

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaký vztah mají učitelé vůči dramatické výchově a na kolik by jejich vztah k ní mohl ovlivnit míru využití metod DV při edukaci žáků. Uvědomuji si ale, že kladný vztah učitelů k DV ještě nemusí znamenat, že jsou tak její metody učiteli při edukaci žáků využívány.

Tabulka 6: Výsledný vzorek vztahů dotazovaných k oboru DV

Váš vztah k oboru DV je spíše:	Počet	%
Kladný	40	87
Záporný	0	0
Nedokážu odpovědět	6	13
Celkem	46	100



Graf 6: Vztah učitelů 1. stupně montessori základních škol k oboru Dramatická výchova

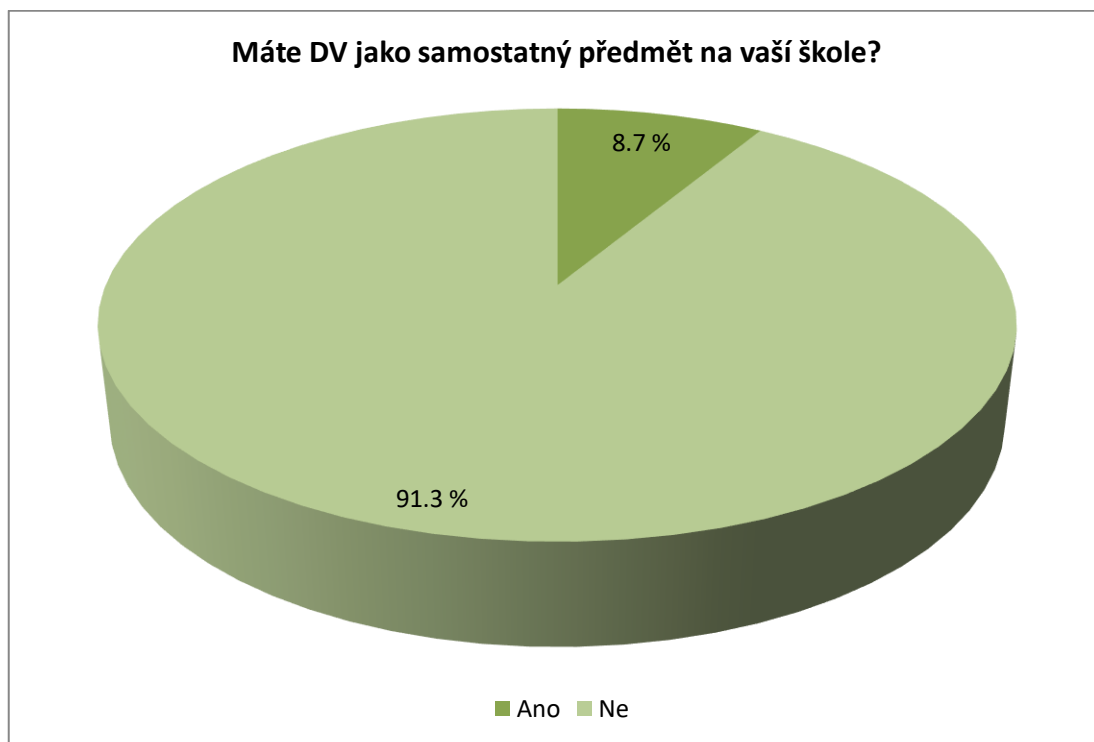
Byla jsem mile překvapená, že kladný vztah učitelů montessori škol k dramatické výchově vykazuje výsledek 87% z celkového počtu dotazovaných. Žádný z učitelů neodpověděl, že jejich vztah je vůči DV záporný, a pouze 6 pedagogů zaškrtno odpověď *nedokážu odpovědět*. Je tedy patrné, že dramatická výchova se těší oblibě u učitelů montessori pedagogiky.

**Otázka č. 5:** „*Máte dramatickou výchovu jako samostatný předmět na vaší škole?*“

U této otázky měli učitelé možnost odpovědět pouze *ano/ne*.

Tabulka 7: Výsledný vzorek zařazení DV jako samostatného předmětu

Máte DV jako samostatný předmět na vaší škole?	Počet	%
Ano	4	8,7
Ne	42	91,3
Celkem	46	100



Graf 7: Samostatný předmět dramatická výchova na škole

Vyhodnocením odpovědí na otázku č. 5 jsem zjistila, že podstatná část, a sice 91,3% dotazovaných, nemá na své škole zařazenou dramatickou výchovu jako samostatný předmět.

#### **Otázka č. 6: „Učíte ji vy osobně?“**

Tato otázka se bezprostředně týkala předchozí otázky. Dotazovaní měli odpovědět, zda oni sami učí předmět dramatická výchova na své škole. Měli možnost odpovědět pouze *ano/ne*. V průběhu vyhodnocování odpovědí jsem zjistila, že daná otázka nebyla ze 41,3% správně pochopena. Těchto 19 učitelů do odpovědi doplnilo, že učí žáky za pomoci metod dramatické výchovy. Problém s pochopením otázky přisuzuji tomu,

že nebylo dostatečně vysvětleno v zadání otázky, že pokud předmět dramatická výchova je na jejich škole jako samostatný předmět, pak nechť odpoví na následující otázku č. 6.

Tabulka 8: Výsledný vzorek učitelů vyučujících samostatný předmět DV

Učíte ji vy osobně?	Počet	%
Ano	1	2,2
Ne	24	52,2
Neodpovědělo	2	4,3
Celkem	46	100



Graf 8: Zastoupení učitelů, kteří dramatickou výchovu učí a neučí

Pouze 1 učitel odpověděl, že samostatný předmět DV vyučuje. Vzhledem k tomu, že jsme z předchozí otázky zjistili, že převážná část dotazovaných uvedla, že DV není na škole zařazena jako samostatný předmět, daný výsledek mě nijak nepřekvapil. Z celkového počtu 46 respondentů 24 učitelů uvedlo, že předmět DV nevyučuje, 19 učí pouze metodami DV a 2 učitelé vůbec na otázku neodpověděli.

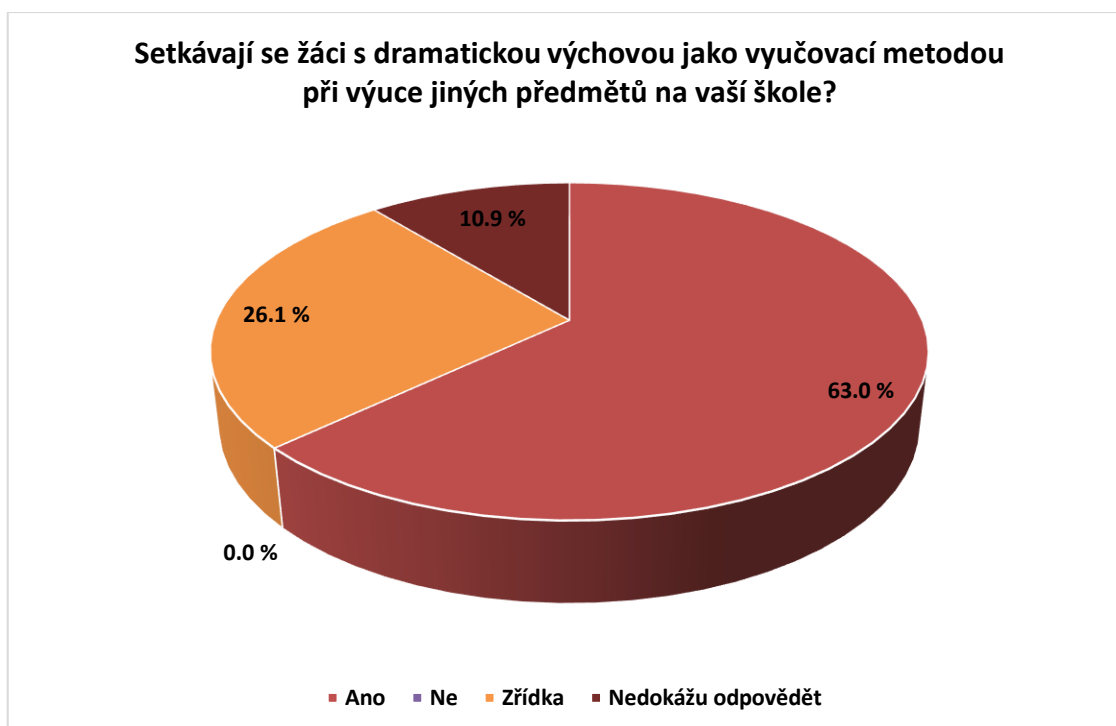
**Otázka č. 7:** „Setkávají se žáci s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů na vaší škole?“

Tato otázka měla přinést bližší informace o využití metod dramatické výchovy při výuce jiných vyučovacích předmětů než jen pouze při výuce samostatného předmětu dramatická výchova. K možným odpovědím *ano/ne/zřídka* jsem přidala i alternativu *nedokážu*

*odpovědět*, neboť jsem počítala s tím, že ne všichni učitelé vědí, zda se žáci mohou s metodami DV setkat i pod vedením jiných vyučujících učitelů na své škole. Pro přesnější odpovědi jsem do závorky k otázce přidala i příklady možných metod DV.

Tabulka 9: Výsledný vzorek setkání žáků s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů

<b>Setkávají se žáci s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů na vaší škole?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Ano	29	63
Ne	0	0
Zřídka	12	26,1
Nedokážu odpovědět	5	10,9
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>100</b>



Graf 9: Zkušenost žáků s metodami dramatické výchovy v jiných předmětech

Z celkového počtu 63% dotazovaných uvedlo, že se jejich žáci setkávají s metodami dramatické výchovy při výuce jiných předmětů a téměř 26% se s nimi setkává jen zřídka.

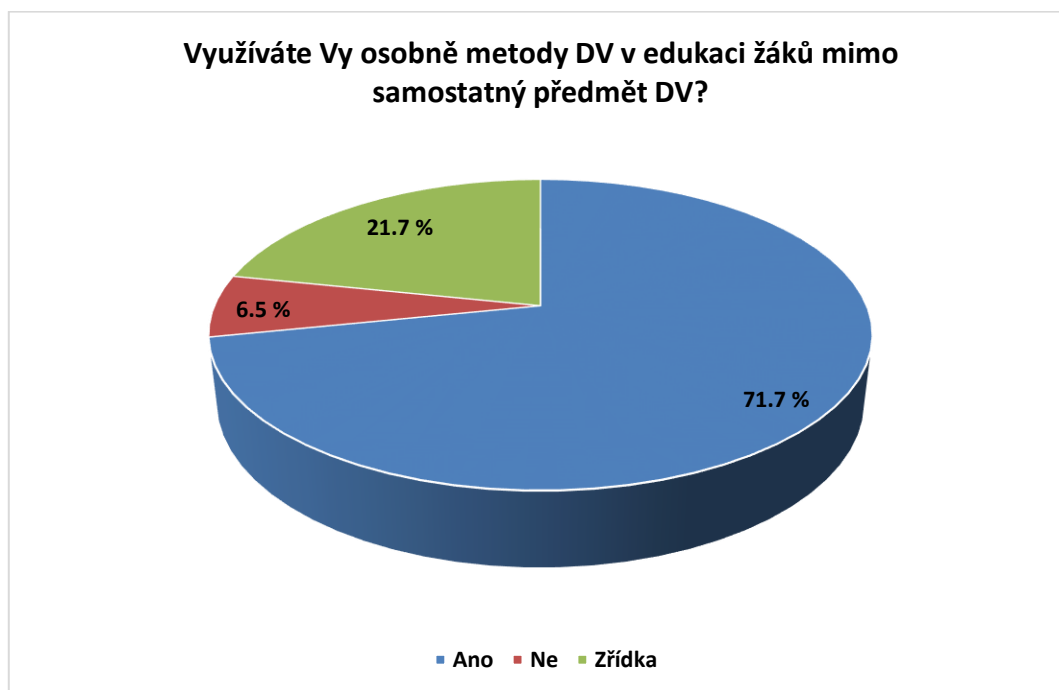
Myslím si, že tento výsledek je velmi pozitivní, a mě velmi příjemně překvapil. Dalších 5 učitelů nedokázalo na otázku odpovědět a žádný z nich nepotvrdil, že by se žáci na jejich škole s vyučovacími metodami DV neměli možnost při výuce setkat.

**Otázka č. 8:** „*Využíváte Vy osobně metody dramatické výchovy v edukaci žáků mimo samostatný předmět DV?*“

Učitelé vybírali z možných odpovědí *ano/ne/zřídka*.

Tabulka 10: Výsledný vzorek využití metod DV v edukaci žáků

<b>Využíváte Vy osobně metody DV v edukaci žáků mimo samostatný předmět DV?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Ano	33	71,7
Ne	3	6,5
Zřídka	10	21,7
Celkem	46	100



Graf 10: Využití metod dramatické výchovy při edukaci žáků

Z vyhodnocení této otázky je zřejmé, že učitelé vnímají metody DV jako velmi přínosné a vhodné pro edukaci žáků ve škole. Necelých 72% odpovědělo, že osobně metody DV při



výuce využívají, 21,7% vybralo odpověď *zřídka* a pouze 3 učitelé (6,5%) odpověděli, že metody DV do své výuky nezařazují vůbec.

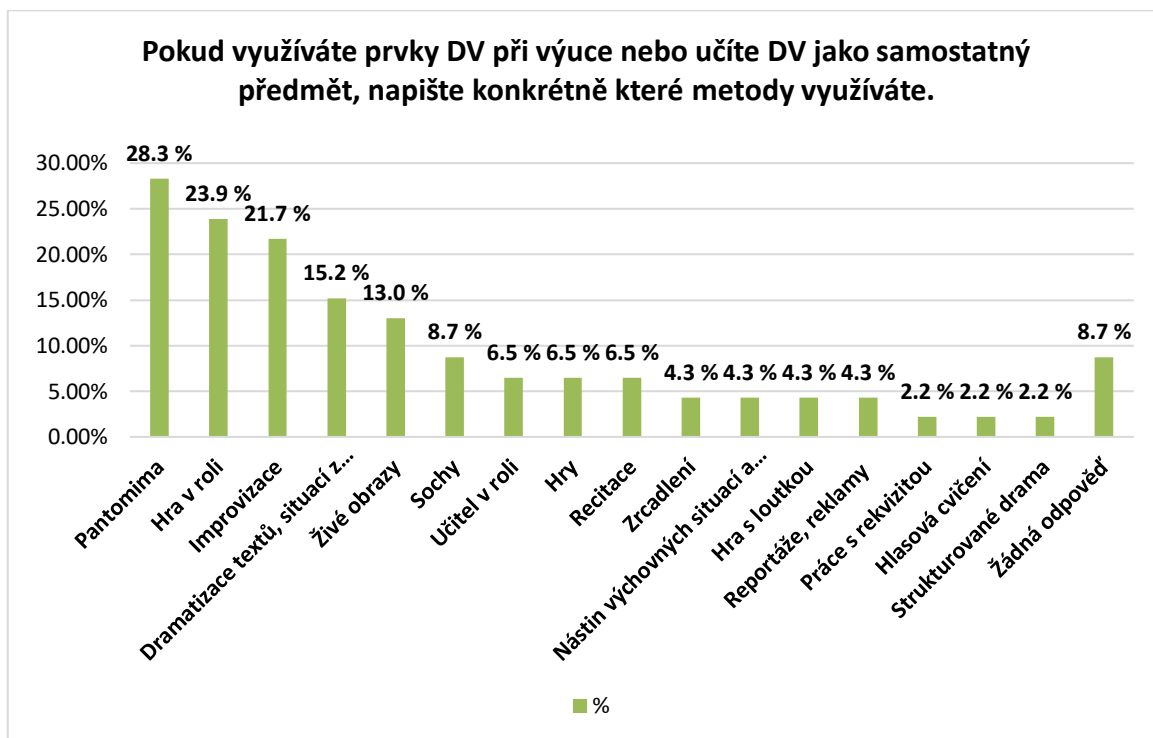
**Otázka č. 9:** „*Pokud využíváte prvky dramatické výchovy při výuce nebo učíte dramatickou výchovu jako samostatný předmět, napište konkrétně, které metody používáte.*“

Otázka č. 9 plynule navazuje na předchozí otázku a úzce souvisí s odpověďmi jednotlivých učitelů na ni. Je otevřená, a umožňuje tak dotazovaným uvést více metod, které využívají při své výuce.

Tabulka 11: Výsledný vzorek nejvíce používaných metod DV

<b>Pokud využíváte prvky DV při výuce nebo učíte DV jako samostatný předmět, napište konkrétně, které metody využíváte.</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Pantomima	13	28,3
Hra v roli	11	23,9
Improvizace	10	21,7
Dramatizace textů, situací z běžného života a historie	7	15,2
Živé obrazy	6	13
Sochy	4	8,7
Učitel v roli	3	6,5
Hry	3	6,5
Recitace	3	6,5
Zrcadlení	2	4,3
Nástin výchovných situací a nalézání jejich řešení	2	4,3
Hra s loutkou	2	4,3
Reportáže, reklamy	2	4,3
Práce s rekvizitou	1	2,2
Hlasová cvičení	1	2,2
Strukturované drama	1	2,2

Žádná odpověď	4	8,7
---------------	---	-----



Graf 11: Zastoupení metod dramatické výchovy pro edukaci žáků

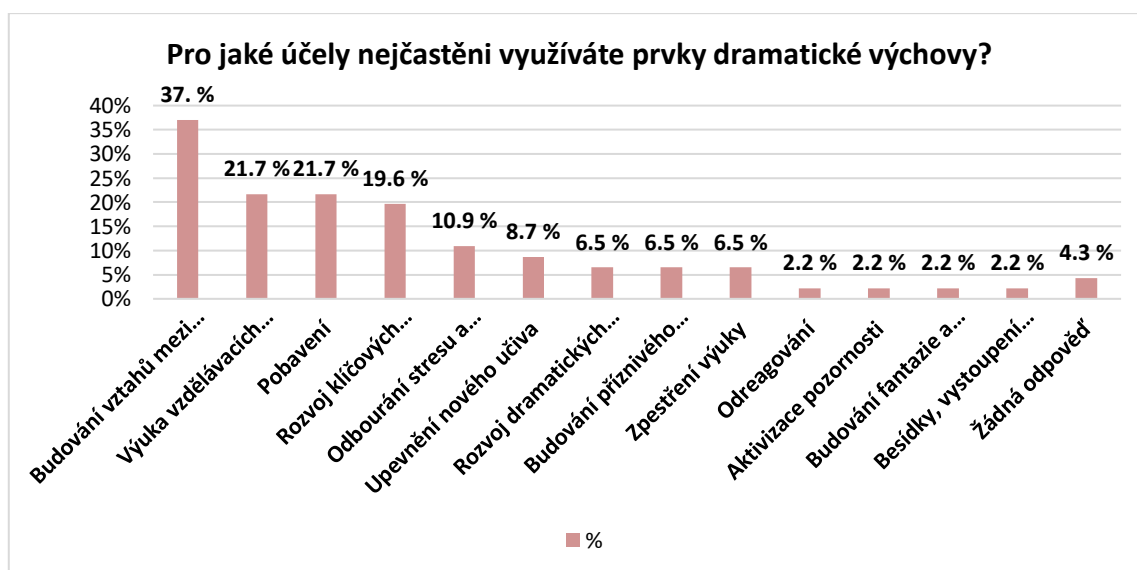
V tabulce jsem sepsala pro upřesnění a přehlednost všechny uvedené odpovědi respondentů. Nejvíce využívanou metodou je pantomima (28,3%), hra v roli (23,9%), improvizace (21,7%), dramatizace textů, situací z běžného života a historie (15,2%) a živé obrazy (13%). Zbylé odpovědi nedosáhly ani 10%. Čtyři učitelé neuvedli žádnou odpověď.

**Otázka č. 10:** „Pro jaké účely nejčastěji využíváte prvky dramatické výchovy?“

Takto položenou otázkou jsem chtěla zjistit, proč a za jakým účelem učitelé montessori škol využívají metody dramatické výchovy. Opět jsem ponechala otázku otevřenou, aby výčet důvodů nebyl omezený a učitelé tak mohli vyjmenovat všechny důvody jejich využití při výuce. Pro přesnější odpovědi učitelů a pro jejich představu jsem za otázku do závorky uvedla příklady možných účelů využití prvků DV.

Tabulka 12: Výsledný vzorek účelů využití prvků DV

Pro jaké účely nejčastěji využíváte prvky dramatické výchovy?	Počet	%
Budování vztahů mezi žáky a mezi žákem a učitelem	17	37
Výuka vzdělávacích obsahů jiných předmětů	10	21,7
Pobavení	10	21,7
Rozvoj klíčových kompetencí	9	19,6
Odbourání stresu a agrese	5	10,9
Upevnění nového učiva	4	8,7
Rozvoj dramatických dovedností	3	6,5
Budování příznivého klimatu třídy	3	6,5
Zpestření výuky	3	6,5
Odreagování	1	2,2
Aktivizace pozornosti	1	2,2
Budování fantazie a kreativity	1	2,2
Besídky, vystoupení při zahradních slavnostech	1	2,2
Žádná odpověď	2	4,3



Graf 12: Účely využití metod dramatické výchovy

Učitelé uvedli relativně velký počet důvodů, proč využívají metody dramatické výchovy. Velká část účelů je uvedena v malém množství (4,3% – 8,7%). Pro ukázkou uvedu pět nejčastějších odpovědí. Největší počet respondentů, tedy 37%, uvedlo, že metody DV využívají pro budování vztahů žáka s žákem a žáka s učitelem, 21,7% napsalo jako důvod pobavení a možnost vyučovat vzdělávací obsahy jiných předmětů pomocí metod DV, 19,6% uvedlo rozvoj klíčových kompetencí a 10,9% odbourání stresu a agrese. Dva učitelé neodpověděli na otázku vůbec.

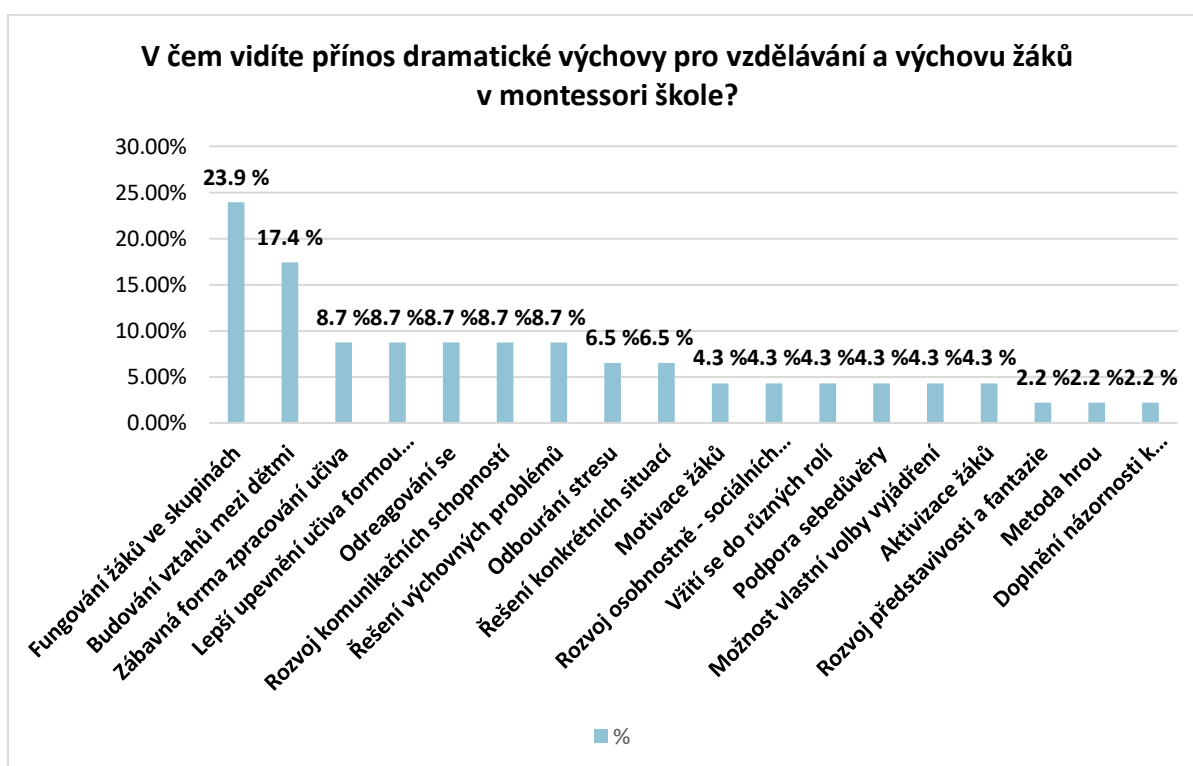
**Otázka č. 11:** „V čem vidíte přínos dramatické výchovy pro vzdělávání a výchovu žáků v Montessori škole?“

Tato otázka má vyjasnit postoje a názory učitelů montessori škol na přínos dramatické výchovy pro edukaci žáků na montessori škole a proč je vlastně důležité a v čem nám může pomoci jejich využívání. Otázka je otevřená, a tak jsem opět dala možnost všem dotazovaným učitelům vyjmenovat pozitiva DV v neomezeném množství.

Tabulka 13: Výsledný vzorek přínosů dramatické výchovy

<b>V čem vidíte přínos dramatické výchovy pro vzdělávání a výchovu žáků v Montessori škole?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Fungování žáků ve skupinách	11	23,9
Budování vztahů mezi dětmi	8	17,4
Zábavná forma zpracování učiva	4	8,7
Lepší upevnění učiva formou prožitku	4	8,7
Odreagování se	4	8,7
Rozvoj komunikačních schopností	4	8,7
Řešení výchovných problémů	4	8,7
Odbourání stresu	3	6,5
Řešení konkrétních situací	3	6,5
Motivace žáků	2	4,3
Rozvoj osobnostně-sociálních vztahů	2	4,3
Vžití se do různých rolí	2	4,3

Podpora sebedůvěry	2	4,3
Možnost vlastní volby vyjádření	2	4,3
Aktivizace žáků	2	4,3
Rozvoj představivosti a fantazie	1	2,2
Metoda hrou	1	2,2
Doplnění názornosti k Montessori pomůckám	1	2,2



Graf 13: Přínosy dramatické výchovy

Je vidět, že velká část učitelů má s dramatickou výchovou zkušenosti, a tak dokázala vypočítat velké množství přínosů ve využívání metod DV pro vzdělávání a výchovu žáků na montessori škole. Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí je poměrně vyrovnané, největší přínos je podle 23,9% respondentů ve fungování žáků ve skupině. Na výsledku je vidět, že se učitelé Montessori škol snaží vykompenzovat dramatickou výchovou individualizovanou výuku v montessori pedagogice. Dalších 17,4% uvedlo klady v budování vztahů mezi dětmi, 8,7% učitelů vnímá pozitiva v zábavné formě zpracování učiva, v lepším upevnění učiva formou prožitku, ve způsobu, jak se odreagovat, v rozvoji komunikačních schopností a v řešení výchovných problémů. Zbylé odpovědi,

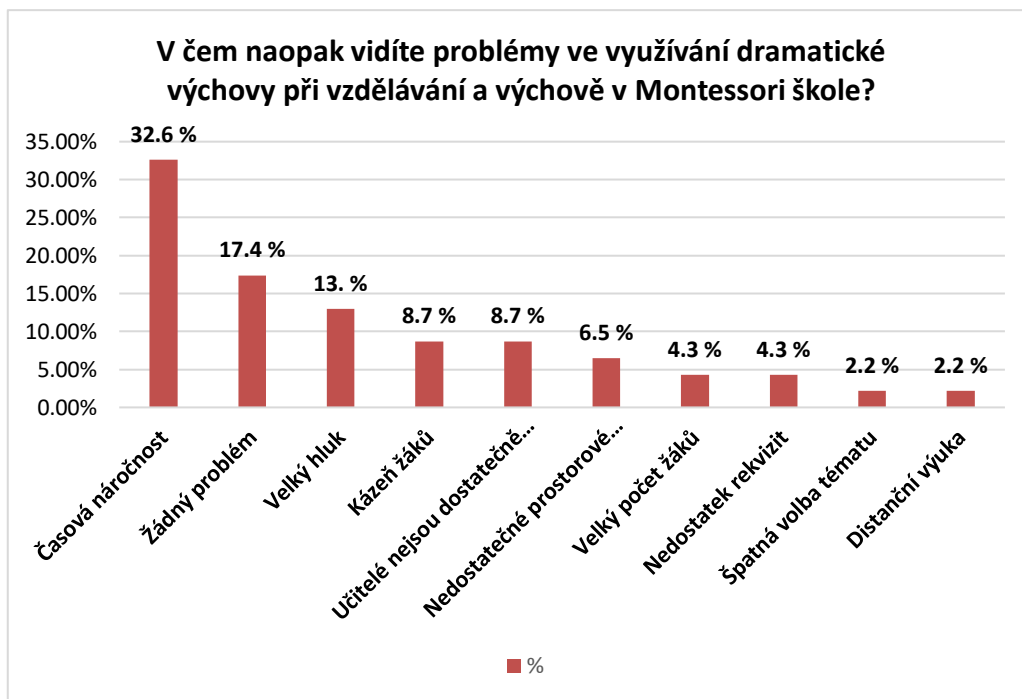
kteřé jsou zastoupeny menším procentuálním zastoupením, jsou pro ukázkou vypsány v tabulce č. 13 viz výše.

**Otázka č. 12:** „V čem naopak vidíte problémy ve využívání dramatické výchovy při vzdělávání a výchově žáků v montessori škole?“

V této otázce jsem chtěla, aby se učitelé montessori škol zamysleli nad tím, zda využití dramatické výchovy při výuce přináší i některá negativa. Otevřená otázka umožňuje dotazovaným vyjmenovat veškeré problémy, se kterými se ve své praxi s jejich využitím setkali.

Tabulka 14: Výsledný vzorek vyskytujících se problémů při využívání metod DV

<b>V čem naopak vidíte problémy ve využívání dramatické výchovy při vzdělávání a výchově v Montessori škole?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Časová náročnost	15	32,6
Žádný problém	8	17,4
Velký hluk	6	13
Kázeň žáků	4	8,7
Učitelé nejsou dostatečně obeznámeni s DV	4	8,7
Nedostatečné prostorové zázemí	3	6,5
Velký počet žáků	2	4,3
Nedostatek rekvizit	2	4,3
Špatná volba tématu	1	2,2
Distanční výuka	1	2,2



Graf 14: Problémy ve využívání dramatické výchovy

Z vyhodnocení negativ dramatické výchovy na základě odpovědí respondentů je patrné, že největší problém učitelé vnímají v časové náročnosti hodin DV, což z celkového počtu odpovídajících uvedlo více než 32% (15 učitelů). Dalších 17,4% uvedlo, že v hodinách dramatické výchovy neshledávají žádný problém, který by mohl výuku zkomplikovat, překazit nebo ztížit její průběh. Šest učitelů (13%) se při své praxi setkalo s velkým hlukem při výuce a 4 učitelé (8,7%) s nekázní žáků nebo naráželi na nedostatečnou informovanost dramatické výchově. Zbylé odpovědi, které jsou v menším procentuálním zastoupení, jsou uvedeny v tabulce č. 14 viz výše.

Na možné překážky a limity ve využívání metod dramatické výchovy při výuce podle Marušáka (2008, s. 15–30) poukazují v kapitole 9. Odpovědi respondentů se s uvedenými překážkami v mnoha případech shodují.

**Otázka č. 13:** „Myslíte si, že by prvky dramatické výchovy měly být do edukačního procesu v montessori školách zařazovány více?“

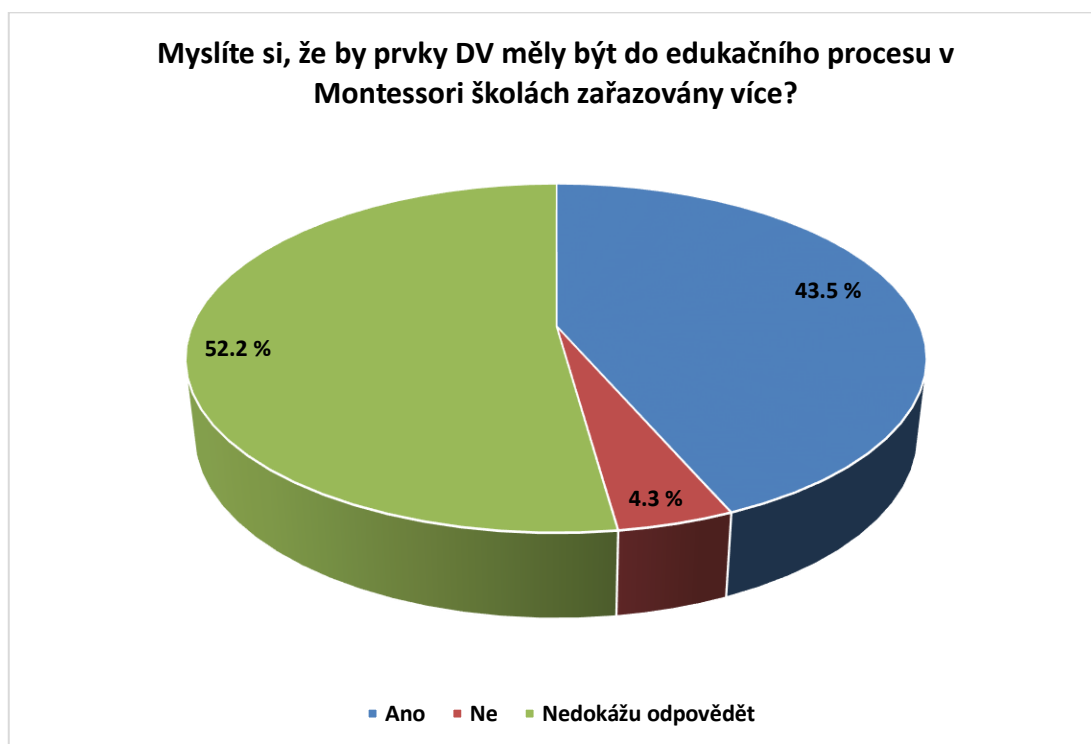
Předposlední otázka mého dotazníku zjišťuje, zda učitelé vnímají dramatickou výchovu a její metody a prvky natolik přínosné, že jejich využití by mělo být více zapojováno do výuky, a to nejen z jejich strany, ale i ze strany ostatních učitelů na školách, ve kterých momentálně pracují.

Otázka je polouzavřená, složená je tedy ze dvou částí. V první části učitelé mohli vybírat z odpovědí *ano/ne/nedokážu odpovědět*, v druhé části pak měli uvést důvody, proč by měly být a proč by neměly být metody DV více zapojeny do výuky v montessori školách.

Všechny uvedené důvody jsem rozdělila do tabulek podle typů odpovědí (*ano/ne/nedokážu odpovědět*), aby jejich zaznamenání bylo co nejvíce přehledné.

Tabulka 15: Výsledný vzorek využití metod DV ve větší míře

<b>Myslíte si, že by prvky DV měly být do edukačního procesu v montessori školách zařazovány více?</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Ano	20	43,5
Ne	2	4,3
Nedokážu odpovědět	24	52,2
Celkem	46	100



Graf 15: Potřeba zařazovat metody DV častěji do výuky

První část vyhodnocení vyšla tak, že více než polovina ze všech dotazovaných, tedy 52,2%, uvedla, že na otázku nedokáže odpovědět, 43,5% odpovědělo, že by do výuky metody DV více zapojili, a 2 učitelé napsali, že by metody do edukace žáků ve větší míře



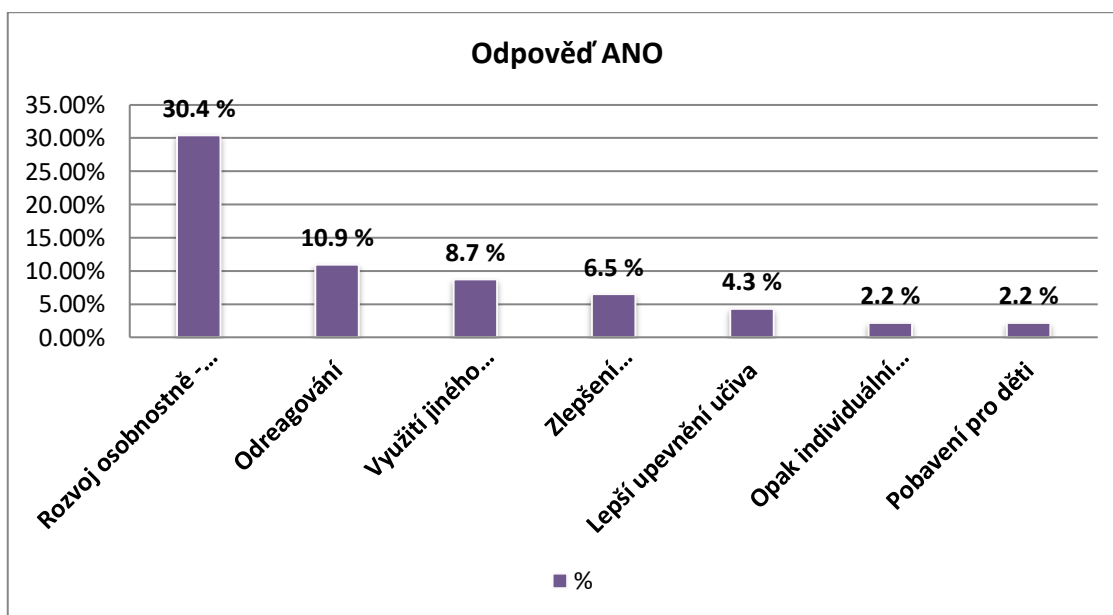
nezapojovali. Z výsledků je tedy patrné, že zájem o zapojení metod DV do výuky ve větší míře není až tak veliký.

Pro přehlednost v tabulkách níže uvádím k jednotlivým odpovědím důvody, které respondenti uváděli.

### Vybrané důvody:

Tabulka 16: Výsledný vzorek vybraných důvodů proč by měly být metody DV více zapojeny do výuky

Odpověď ANO	Počet z 20 respondentů	%
Rozvoj osobnostně-sociálních vztahů	14	30,4
Odreagování	5	10,9
Využití jiného způsobu výuky	4	8,7
Zlepšení komunikačních schopností	3	6,5
Lepší upevnění učiva	2	4,3
Opak individuální výuky v Montessori	1	2,2
Pobavení pro děti	1	2,2

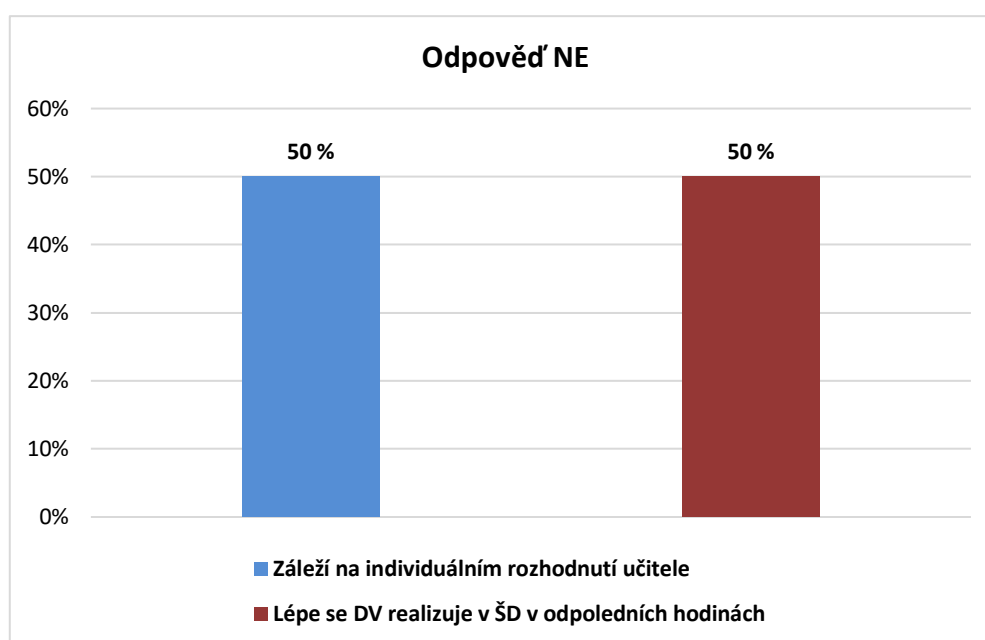


Graf 16: Důvody k odpovědi ano

Mezi nejvíce uváděný důvod (30,4%), proč by dotazovaní chtěli více zapojit metody DV do výuky, patří rozvoj osobnostně-sociálních vztahů.

Tabulka 17: Výsledný vzorek vybraných důvodů, proč by neměly být metody DV více zapojeny do výuky

Odpověď' NE	Počet z 2 respondentů	%
Záleží na individuálním rozhodnutí učitele	1	50
Lépe se DV realizuje v ŠD v odpoledních hodinách	1	50



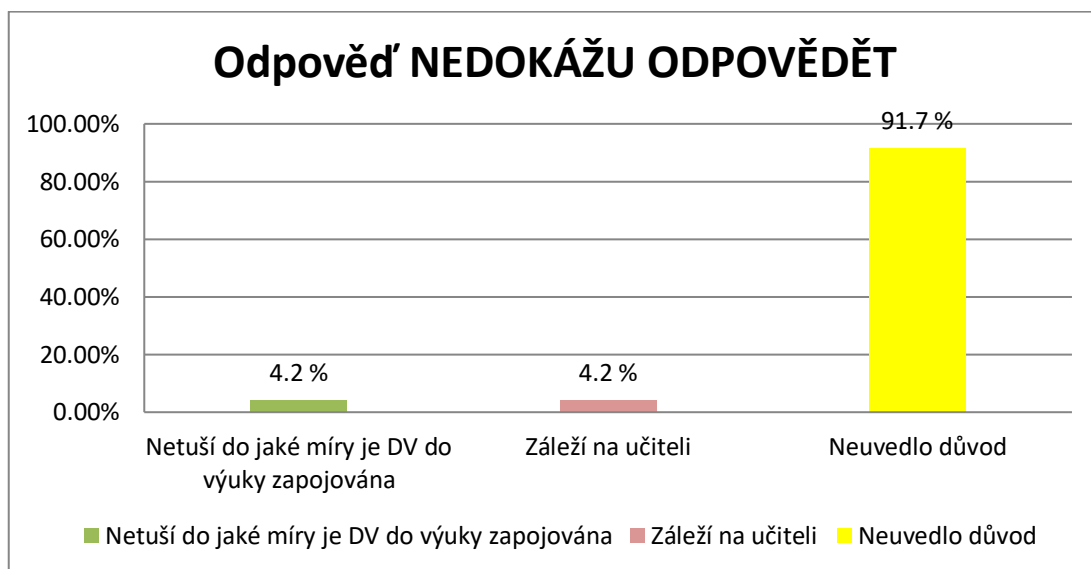
Graf 17: Důvody k odpovědi *ne*

Odpověď' *ne* označili pouze dva učitelé. Důvod jednoho z učitelů je ten, že každý pedagog si sám rozhodne, zda bude více zapojovat metody DV do výuky, druhý uvedený důvod poukazuje na lepší podmínky pro realizaci DV v odpoledních hodinách ve školní družině.

Tabulka 18: Výsledný vzorek vybraných důvodů, proč nedokážou odpovědět, zda by měly být, či neměly být metody DV více zapojeny do výuky

Odpověď' NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT	Počet z 24 respondentů	%
Netuší do jaké míry je DV do výuky zapojována	1	4,2

Záleží na učitelích	1	4,2
Neuvedlo důvod	22	91,7

Graf 18: Důvody k odpovědi *nedokážu odpovědět*

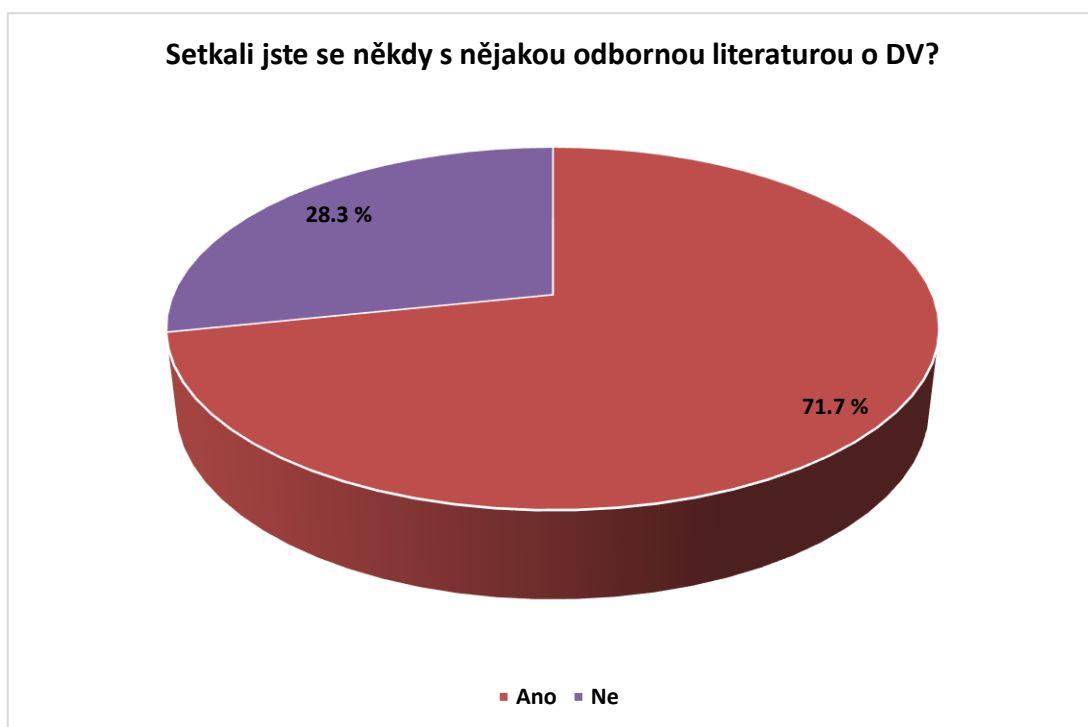
Velká část respondentů (24) zaškrtnla odpověď *nedokážu odpovědět*. Přestože byli požádáni o zdůvodnění svých odpovědí, pouze dva z nich důvod uvedli. I zde se objevuje odpověď, že rozhodnutí o zapojení metod DV závisí pouze na učitelích. Druhý učitel netuší do jaké míry je zapojována dramatická výchova ze stran ostatních učitelů, a tak nedokáže na otázku odpovědět.

**Otázka č. 14:** „Setkali jste se někdy s nějakou odbornou literaturou o dramatické výchově?“

Učitelé vybírali pouze z odpovědí *ano/ne*.

Tabulka 19: Výsledný vzorek zkušenosti s odbornou literaturou o dramatické výchově

Setkali jste se někdy s nějakou odbornou literaturou o DV?	Počet	%
Ano	33	71,7
Ne	13	28,3
Celkem	46	100



Graf 19: Zkušenost s odbornou literaturou o dramatické výchově

Necelých 72% potvrdilo, že se s odbornou literaturou o dramatické výchově již někdy setkalo. Z výše uvedených výsledků mě udivil fakt, že 10 z 13 učitelů, kteří uvedli, že se s žádnou odbornou literaturou o dramatické výchově nikdy nesetkali, využívají zřídka metody DV při své výuce. Sama si nedovedu představit, že bych používala pro edukaci žáků metody výuky, o kterých bych si před jejich aplikací z odborné literatury nedoplnila své znalosti.

## 12.7 SHRNU TÍ

Všechny otázky výzkumného šetření se snažily najít odpověď na to, do jaké míry jsou dramatická výchova a její metody v povědomí učitelů a nakolik jsou pedagogové zařazovány do výuky a výchovy žáků na prvních stupních základních škol s montessori pedagogikou. Jednotlivé otázky mají v dotazníku opodstatněné uplatnění, neboť přibližují vztah montessori učitelů k dramatické výchově. Ze získaných odpovědí je vidět, na kolik jsou učitelé z konkrétních škol obeznámeni s obsahy a prvky vzdělávacího oboru dramatická výchova, i proč zapojují metody DV do edukace žáků.

Přestože byly odpovědi na jednotlivé otázky podrobně rozebrány výše, je užitečné si na závěr veškerá zjištění shrnout.

Výsledek výzkumu potvrzuje, že pojem dramatická výchova je montessori učiteli ve velké míře správně vykládán, učitelé jsou dostatečně seznámeni s obsahem oboru a jeho prvky a všichni dotazovaní se také někdy v životě setkali s dramatickou výchovnou odbornou literaturou. Jen malé množství respondentů vnímá dramatickou výchovu pouze jako divadlo a hraní scének při školních akcích. A to i přesto, že víc než polovina dotazovaných neměla dramatickou výchovu jako součást studia na vysoké škole.

Z výzkumu je patrné, že dramatická výchova není na většině montessori škol zařazena do školního vzdělávacího programu jako samostatný vzdělávací předmět – ani povinný, ani volitelný. Pouze jeden z učitelů uvedl, že učí dramatickou výchovu i jako samostatný vyučovací předmět. Přesto však se s ní žáci setkávají jako s výukovou metodou v rámci jiných předmětů.

Téměř všichni respondenti mají k dramatické výchově kladný vztah a využívají v různé míře metody dramatické výchovy při edukaci žáků ve škole.

Z odpovědí také vyplynulo, že nejčastěji využívanými metodami DV jsou pantomima, hra v roli a improvizace a že nejčastějším důvodem jejich využití je budování vztahů ve třídě, rozvoj klíčových kompetencí a pobavení žáků.

Podle výsledků je velkým přínosem dramatické výchovy schopnost napomáhat fungování žáka ve skupině a budování vztahů ve třídě. Naopak problém je nejvíce shledáván v časové náročnosti obsahu hodiny i její samotné přípravy.

Přestože se dramatická výchova těší veliké oblibě u učitelů montessori škol, není shledána potřeba více zapojuvat metody DV do výuky.

Pozitivním závěrem uskutečněného šetření je, že učitelé montessori škol vnímají dramatickou výchovu i její metody velmi kladně, shledávají ji přínosnou pro edukaci žáků a využívají její metody ve výuce. Lze tedy konstatovat, že celková znalost oboru je u učitelů v montessori školách na dobré úrovni.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala dramatickou výchovou a jejím začleněním do vyučovacího procesu na 1. stupni základních škol s montessori pedagogikou.

V teoretické části práce jsem vysvětlila základní pojmy související s dramatickou výchovou. Definovala jsem pojem dramatická výchova, uvedla jsem rozdělení metod, její principy, formy, techniky, hodnoty a cíle, vymezila její obsah a zařazení do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. V další části jsem přiblížila požadavky na osobnost učitele dramatické výchovy, na volby námětů a předloh a vymezila čtenářům možné překážky a limity vyskytující se při výuce s využitím metod dramatické výchovy. Kapitoly z teorie jsem vybírala s ohledem na obsah praktické části práce.

Cílem praktické části bylo zjistit, do jaké míry současní učitelé prvního stupně základních škol s montessori pedagogikou mají představu o pojmu dramatická výchova, jaká je jejich zkušenost s metodami DV a jak moc tyto prvky aktivně zapojují do své výuky. Dále jsem zjišťovala, které metody DV učitelé využívají, zda je DV zařazena do školních vzdělávacích programů a kdy se učitelé s dramatickou výchovou a jejími metodami poprvé setkali.

Pro realizaci výzkumu jsem využila odbornou literaturu, kde jsem si nastudovala základní informace o metodologii výzkumu. Stanovila jsem cíl výzkumu, způsob sběru dat a jejich vyhodnocení. Realizovaným výzkumným šetřením byly naplněny cíle diplomové práce.

Výsledky výzkumu ukázaly, že metody dramatické výchovy mají významné postavení ve výchovně-vzdělávacích procesech na montessori základních školách. Je to dáno i tím, že dramatická výchova dokáže určitým způsobem kompenzovat individualizovanou výuku v tomto alternativním pedagogickém směru. Zastává důležitou roli v rozvoji klíčových kompetencí žáků, jejich představivosti, schopnosti spolupráce ve skupině i tříbení komunikačních dovedností. Navíc umožňuje žákům prožít si některé životní situace „nanečisto“. Je na učiteli, jaké metody DV mu vyhovují a do jaké míry cítí potřebu je do své výuky zapojovat. A v montessori školství učitelé tuto možnost často využívají.

Věřím, že metody DV budou i nadále využívány při výchovně-vzdělávacích procesech na montessori školách, že se zvýší jejich zařazení do ŠVP a studenti vysokých škol budou mít to štěstí, že se seznámí s dramatickou výchovou a jejími metodami při svých pedagogických studiích.

Jsem ráda, že jsem si pro svoji práci vybrala právě tuto problematiku. Vypracování diplomové práce mi přineslo spoustu zajímavých informací a hlubší poznatky o dramatické výchově. Přeji si, aby má práce byla přínosná i pro ostatní učitele a umožnila jim snadněji a hlouběji proniknout do této problematiky.



## RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou na 1. stupni základních škol s montessori pedagogikou.

V teoretické části přibližuje život Marie Montessori, její význam pro pedagogiku a hlavní principy montessori vzdělávání. Dále definuje pojem dramatická výchova, uvádí rozdělení metod, specifikuje její principy, formy, techniky, hodnoty a cíle, vymezuje obsah a zařazení v Rámcovém vzdělávacím programu prozákladní vzdělávání. V další části práce jsou uvedeny požadavky na osobnost učitele dramatické výchovy, na volby námětů a předloh a jsou zde představeny i možné překážky, s nimiž pedagogové základních škol bojují.

Praktická část práce prezentuje výzkumné šetření mezi prvostupňovými pedagogy v montessori školách. Mapuje, do jaké míry mají současní čeští montessori pedagogové představu o oboru dramatická výchova, jakou mají zkušenost s jejími metodami, a jak moc a které tyto prvky aktivně zapojují do výuky, zda školy zařazují DV do svých školních vzdělávacích programů a kde se učitelé s dramatickou výchovou a jejími metodami setkali.

**Klíčová slova:** dramatická výchova, montessori pedagogika, metody dramatické výchovy, využití metod dramatické výchovy, přínos dramatické výchovy

## SUMMARY

This master's thesis is focused on drama education in Czech elementary schools which apply Montessori education in their curricula.

In the theoretical part of the thesis, the primary focus is on doctor Maria Montessori and her life and contribution to the educational system. Also introduced are the main principles of Montessori oriented education. Furthermore, the theoretical part of this thesis describes what drama education is, the main methods of its teaching, its principles and goals, as well as its place in the Czech elementary education system.

The remaining sections of this part are devoted to drama teachers, including their personality traits, topic choices, and the challenges they face in their profession.

The practical part of this thesis presents research done among Montessori teachers at the elementary level of the Czech educational system. It maps out the level of Czech elementary teachers' engagement with drama education, and their views and experience. This research also shows to what extent these educators implement drama in their plans and preparations, the methods they use, and whether or not it is an important part of their curricula.

**Key words:** drama education, Montessori education, methods of drama education, use of methods in drama education, benefits of methods of drama in educational process

**SEZNAM LITERATURY**

BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-070-9.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KLAFKI, Wolfgang, 1967. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN. Pedagogické teorie a praxe.

KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŘÍNEK, Miroslav, 1989. *Metody a techniky pedagogického výzkumu: učební text pro studenty pedagogických fakult a pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. Praha: SPN. (brož.).

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv, 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva, 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 978-80-7331-089-9.

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

MAZAL, Ferdinand, 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-77-3.

MLEJNEK, Josef, 2004. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-163-2.

MONTESORI, Maria, 2003. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 978-80-262-1393-2.

- MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- PASCH, Marvin a kolektiv, 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RODOVÁ, Veronika, 2014. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7593-1.
- SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH, 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kolektiv, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ULRYCHOVÁ, Irina, 2016. *Drama a příběh tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vyd. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-408-8.
- VALENTA, Josef, 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, Josef, 2007. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální*. Tvořivá dramatika. Praha: NIPOS. 2007, r. XVIII, č. 1. 1-8. ISSN 1211-8001.
- VALENTA, Josef, 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-147-1865-1.

**INTERNETOVÝ ZDROJE**

KRATINOVÁ, Petra. Co je dramatická výchova. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, ©2020, 04. 10. 2011 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html/>

KVĚTOŇOVÁ, Tereza. Maria Montessori: Žena, která revolučním způsobem změnila vzdělávání dětí. *Marché* [online]. Praha: Marché, [2017] [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://www.marche-montessori.cz/co-je-montessori/zivotopis-maria-montessori/>

*Montessori základní škola Archa* [online]. Praha: ZŠ Archa, [2021] [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://zsarcha.edupage.org/>

Principy montessori pedagogiky a jejich aplikace. *Montessori základní škola Úsměv* [online]. Havířov: ZŠ Úsměv, [2017] [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://usmev.edupage.org/a/principy-montessori>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Leden 2021. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

*Základní škola a mateřská škola Montessori Slaný* [online]. Kačice: MŠ a ZŠ Montessori Slaný, ©2021 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://www.montessorislany.cz/>

*Základní škola Montessori Plzeň* [online]. Plzeň: ZŠ Montessori v Plzni, ©2021 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://www.montessori-plzen.cz/zakladni-skola/>

*ZŠ a MŠ Na Beránku v Praze 12* [online]. Praha: ZŠ a MŠ Na Beránku, [2021] [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <http://www.naberanku.cz/>

*ZŠ a MŠ na Dlouhém lánu* [online]. Praha: ZŠ a MŠ Dlouhý lán, [2021] [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <http://www.zsdlouhylan.cz/>

Životopis Marie Montessori. *Asociace Montessori Česká republika* [online]. Praha: Asociace Montessori Česká republika [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Znázornění délky pedagogické praxe respondentů .....	51
Tabulka 2: Znázornění názvů škol.....	52
Tabulka 3: Výsledný vzorek definic pojmu dramatická výchova .....	53
Tabulka 4: Výsledný vzorek předmětu DV jako součásti pedagogického studia .....	55
Tabulka 5: Výsledný vzorek zařazení DV do ŠVP.....	56
Tabulka 6: Výsledný vzorek vztahů dotazovaných k oboru DV.....	57
Tabulka 7: Výsledný vzorek zařazení DV jako samostatného předmětu .....	58
Tabulka 8: Výsledný vzorek učitelů vyučujících samostatný předmět DV .....	59
Tabulka 9: Výsledný vzorek setkání žáků s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů .....	60
Tabulka 10: Výsledný vzorek využití metod DV v edukaci žáků .....	61
Tabulka 11: Výsledný vzorek nejvíce používaných metod DV .....	62
Tabulka 12: Výsledný vzorek účelů využití prvků DV .....	64
Tabulka 13: Výsledný vzorek přínosů dramatické výchovy .....	65
Tabulka 14: Výsledný vzorek vyskytujících se problémů při využívání metod DV .....	67
Tabulka 15: Výsledný vzorek využití metod DV ve větší míře .....	69
Tabulka 16: Výsledný vzorek vybraných důvodů proč by měly být metody DV více zapojeny do výuky .....	70
Tabulka 17: Výsledný vzorek vybraných důvodů, proč by neměly být metody DV více zapojeny do výuky .....	71
Tabulka 18: Výsledný vzorek vybraných důvodů, proč nedokážou odpovědět, zda by měly být, či neměly být metody DV více zapojeny do výuky .....	71
Tabulka 19: Výsledný vzorek zkušenosti s odbornou literaturou o dramatické výchově ...	72

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe .....	51
Graf 2: Rozložení výzkumného vzorku podle názvů škol .....	52
Graf 3: Definice pojmu dramatická výchova dle učitelů 1. stupně montessori základních škol .....	54
Graf 4: Dramatická výchova součástí pedagogického studia .....	55
Graf 5: Zařazení dramatické výchovy do ŠVP .....	56
Graf 6: Vztah učitelů 1. stupně montessori základních škol k oboru Dramatická výchova .....	57
Graf 7: Samostatný předmět dramatická výchova na škole .....	58
Graf 8: Zastoupení učitelů, kteří dramatickou výchovu učí a neučí .....	59
Graf 9: Zkušenost žáků s metodami dramatické výchovy v jiných předmětech .....	60
Graf 10: Využití metod dramatické výchovy při edukaci žáků .....	61
Graf 11: Zastoupení metod dramatické výchovy pro edukaci žáků .....	63
Graf 12: Účely využití metod dramatické výchovy .....	64
Graf 13: Přínosy dramatické výchovy .....	66
Graf 14: Problémy ve využívání dramatické výchovy .....	68
Graf 15: Potřeba zařazovat metody DV častěji do výuky .....	69
Graf 16: Důvody k odpovědi <i>ano</i> .....	70
Graf 17: Důvody k odpovědi <i>ne</i> .....	71
Graf 18: Důvody k odpovědi <i>nedokážu odpovědět</i> .....	72
Graf 19: Zkušenost s odbornou literaturou o dramatické výchově .....	73

## PŘÍLOHY

### DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ NA 1. STUPNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL MONTESSORI

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
jsem studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto předloženého dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkumné šetření do mé závěrečné diplomové práce. Jeho účelem je zjistit míru zájmu a využití dramatické výchovy na 1. stupních základních škol s Montessori výukou. Montessori tematika je mi blízká, neboť mám již šestiletou praxi jako prvostupňová učitelka na Montessori škole a o dramatickou výchovu se zajímám a ráda bych tímto zjistila, jak moc dramatická výchova rezonuje i s dalšími učiteli Montessori pedagogiky. Dotazník je zcela anonymní a poslouží výhradně ke studijním účelům. Vyplněné dotazníky mi, prosím, do 18. 1. 2021 vracejte na moji emailovou adresu: [hana.cakarmis@seznam.cz](mailto:hana.cakarmis@seznam.cz)  
Za vaše odpovědi, vynaložené úsilí a snahu vám předem velmi děkuji.

Hana Čakarmišová, DiS.

**Název školy, kde učíte:**

**Délka vaší praxe:**

**1.Co si představíte pod pojmem dramatická výchova?(dále bude užívána zkratka DV)**  
Prosím, napište \_\_\_\_\_

**2.Byl předmět DV součástí vašeho pedagogického studia?**

- ano
- ne

**3. Je na vaší škole zařazena DV do ŠVP?**

- ano
- ne
- nejsem si jistá/jistý

**4. Váš vztah k oboru DV je spíše:**

- kladný
- záporný
- nedokážu odpovědět

**5. Máte dramatickou výchovu jako samostatný předmět na vaší škole?**

- ano
- ne

**6. Učíte ji vy osobně?**

- ano
- ne



**7. Setkávají se žáci s dramatickou výchovou jako vyučovací metodou při výuce jiných předmětů na vaší škole?** (např. zařazením metod jako hra v roli, improvizace, pantomima, živé obrazy)

- ano
- ne
- zřídka
- nedokážu odpovědět

**8. Využíváte Vy osobně metody DV v edukaci žáků mimo samostatný předmět DV?**

- ano
- ne
- zřídka

**9. Pokud využíváte prvky DV při výuce nebo učíte DV jako samostatný předmět, napište konkrétně, které metody používáte.**

Prosím, vypište \_\_\_\_\_

**10. Pro jaké účely nejčastěji využíváte prvky dramatické výchovy?**(např. výuka dramatických dovedností, výuka vzdělávacích obsahů jiných předmětů, rozvoj klíčových kompetencí, budování vztahů mezi dětmi, pobavení, odbourání stresu, agrese)

Prosím, napište \_\_\_\_\_

**11. V čem vidíte přínos dramatické výchovy pro vzdělávání a výchovu žáků v Montessori škole?**

Prosím, napište \_\_\_\_\_

**12. V čem naopak vidíte problémy ve využívání DV při vzdělávání a výchově žáků v Montessori škole?**(např. časová náročnost, nedostatečné prostorové zázemí, povaha obsahů, velký počet žáků, kázeň žáků, příliš velký hluk, špatně zvolená témata, učitelé nejsou s metodami DV obeznámeni)

Prosím, napište \_\_\_\_\_

**13. Myslíte si, že by prvky DV měly být do edukačního procesu v Montessori školách zařazovány více?**

-ano  
Prosím, napište důvod \_\_\_\_\_

-ne  
Prosím, napište důvod \_\_\_\_\_

- nedokážu odpovědět

**14. Setkali jste se někdy s nějakou odbornou literaturou o DV?**

- ano
- ne

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a odpovědi, které jsou pro mě velmi cenné. Přeji Vám krásný den a do dalších let mnoho uspokojení z vaší práce a spoustu pracovitých a pilných žáků.