

TVOŘIVÁ DRAMATIKA JAKO MOŽNÝ PROSTŘEDEK INDIVIDUALIZACE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

CREATIVE DRAMA AS A POSSIBLE WAY OF INDIVIDUALIZATION IN PRESCHOOL CHILDREN EDUCATION

Alena Berčíková¹

¹ Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika); alena.bercikova@upol.cz

OJPPE 1 (1) – Recenzované články/Reviewed Papers

Publikováno/Published 1. 2. 2017

DOI: 10.21062/ujep/30.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/13

Abstrakt

Z pohledu aktuálního paradigmatu individualizace v předškolním vzdělávání je dítě chápáno jako osobnost se svými potřebami, zájmy a individuálním tempem ve svém rozvoji. Současné pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání umožňuje učitelům mateřských škol naplňovat a respektovat tento princip různými cestami. Jednou z nich může být i tvořivá dramatika. Článek tedy seznamuje s dílčími výstupy výzkumného šetření, v rámci kterého jsme se zabývali využíváním tvořivé dramatiky v současném předškolním vzdělávání jako všestranného edukačního prostředku s akcentem na individualizaci.

Klíčová slova: individualizace, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, tvořivá dramatika, učitel mateřské školy.

Abstract

From the perspective of the current paradigm of individualization in preschool education, the child is seen as a personality with their needs, interests and at their own pace in their development. Current concepts of the Framework educational program for preschool education allows for kindergarten teachers to fulfill and respect this principle in different ways. One of them may be creative dramatics. The paper present the partial outputs of the research, within which we have dealt with the use of creative drama in the contemporary preschool education as a comprehensive educational resource with an emphasis on individualization.

Keywords: individualization, preschool child, preschool education, creative drama, kindergarten teacher.

Projektová podpora: Proces individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku.
Číslo projektu: IGA_PdF_2016_004.

ÚVOD

Tvořivá dramatika v sobě skrývá obrovské bohatství. Díky ní se můžeme stát někým jiným, žít na jiném místě, prožívat neopakovatelná dobrodružství, zkoumat, poznávat sebe i své okolí a to vše na základě spontaneity, za respektu vlastních potřeb a zájmů. Při pohledu na hru dítěte předškolního věku, vidíme všechny uvedené atributy. Proč tedy v institucionalizovaném předškolním vzdělávání nevyužít něco, co je pro dítě samozřejmé a přirozené jako všestranný edukační prostředek za respektu individuality každého dítěte? Touto úvodní myšlenkou chceme poukázat na tvořivou dramatiky a její místo v současném předškolním vzdělávání nejen jako na edukační prostředek, ale také na její možný potenciál v oblasti individualizace.

Tvořivá dramatika jako edukační prostředek předškolního vzdělávání

Aplikace tvořivé dramatiky (dále TD) prošla v českých zemích i ve světě dlouhým vývojem a v současné době ji lze vnímat jako všestranný edukační prostředek. Lze konstatovat, že její využívání je ovlivňováno mnoha

okolnostmi jako např.: kurikulárními dokumenty, podmínkami v mateřských školách a především osobností učitele.

V tomto kontextu se v rámci výzkumného šetření zabýváme právě učiteli mateřských škol a jejich využívání TD s akcentem na individualizaci v předškolním vzdělávání.

Z důvodu terminologického ukotvení se v této kapitole nejprve věnujeme TD obecně, následně jejím možným podobám aplikace v předškolním vzdělávání a samozřejmě osobností učitele mateřské školy.

V rámci řešení této oblasti v českých podmínkách nelze nevzpomenout Valentu, který definuje TD následovně: „*Výchovná dramatika (též dramatická výchova, tvořivá dramatika, výchovné drama apod.) je systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě proces sám.*“ (Valenta, 1994, s. 28)

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

Zmíněné přístupy uvedených autorů, ale i dalších odborníků, korespondují se zahraniční literaturou. Např. Ward chápe TD jako zastřešující pojem zahrnující všechny činnosti, při kterých hráči vytvářejí neformální drama tj. improvizované a dopředu nepřipravené jednání účastníku v dané situaci. (Ward, 1947, s. 10)

Nicholson hovoří o tom, že aplikace TD a její účinnost je založená na aktivitě účastníků, ta je spojená se změnou a vývojem, pasivita pak s poddajností. (Nicholson, 2015, s. 427–429)

TD lze také chápat jako formu imaginativní hry, při které jsou účastníci rozvíjeni bez předem připraveného psaného dialogu. Tím se liší od divadelního představení, při kterém herci opakují nebo memorují připravené texty napsané někým jiným. V rámci TD jsou účastníci kreativní a sdělují své prožívání prostřednictvím vlastních slov. (Mayesky, 2008, s. 331)

TD a aktivity s ní spojené nepodporují konkurenci a každý účastník může dosáhnout úspěchu na své vlastní úrovni vývoje, což vede k utváření jejich sebepojetí. (Furman, 1990, s. 50)

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

Z výše uvedeného lze TD chápat jako „*specifickou pedagogickou ‚oblast‘ využívající principy divadla a dramatu, podporující osobnostní, sociální, i všestranný rozvoj jedince, a to vše na základě vlastního prožitku a přímé zkušenosti s různými situacemi za odborného vedení. TD také rozvíjí tvořivost, komunikaci, kooperaci, představivost, empatii, napomáhá k budování sociálních vztahů. V současné vzdělávací soustavě existuje v různých formách a podobách.*“ (Berčíková, 2016, s. 42)

Možné prostředky aplikace tvořivé dramatiky v mateřské škole

Využívání TD v současné mateřské škole s sebou přináší velký potenciál pro všestranný, harmonický a hlavně aktivní rozvoj dítěte. Za nutné považujeme podotknout, že prostředí mateřské školy je velmi specifické např. individuální rozdíly mezi dětmi, věkově smíšené třídy, poměrně vysoký počet dětí ve třídě atd. a je nutné tato specifika při aplikaci TD respektovat. TD nám ale zároveň poskytuje prostor vytvořit z těchto specifik přednosti, např. věkově smíšené třídy poskytují podmínky pro vznik různorodých situací mezi dětmi. I přes demonstrovanou flexibilitu a široké spektrum uplatnění s sebou aplikace TD přináší principy, která je nutné znát a respektovat. Pak může být její využívání v prostředí mateřské školy funkční a přínosné.

Jedná se o princip:

- aktivity, prožitku, zkušeností,

- hry,
- hry v roli,
- tvořivosti a fikce,
- partnerství,
- objevů, zkoumání, experimentace a improvizace,
- psychosomatické jednoty a empatie. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 47–58)

S principy TD korespondují i možné podoby její aplikace za využití hlavního edukačního prostředku předškolního vzdělávání – HRY.

Průpravné hry – jsou využívány k uvolnění, motivaci, soustředění, rozehrání jako např. pohybové hry, práce s prostorem, orientaci v prostoru atd. (Novotná, 2010, s. 13)

Napodobivá hra – od 18. měsíce dítě napodobuje chování dospělého či jiných dětí, činnost není schopné oddálit či si ji zpětně vybavit. (Koťátková, 1998, s. 22). Mezi druhým a třetím rokem je již dítě schopno oddálené napodoby a obliba této hry roste. (Šulová, 2004, s. 66)

Námětová hra (rolová hra, hra na něco, na někoho, spontánní dramatická hra) – je složitější než hra napodobivá. Je typická od 3. roku života dítěte. Od 4. roku do hry dítě vnáší více fantazijních prvků, vstupuje do role a přijímá ji. Od 5. roku začíná zaujímat důležitou roli ve hře spoluhráč – jiné dítě. Společně rozvíjí, sdílí náměty a plánují hru, ta se stává obsahově bohatší a časově náročnější. Od 6. roku dochází k prohlubování plánování a spolupráce. I když hra nese abstraktní prvky, hráči také hledají určité logické posloupnosti. (Koťátková, 1998, s. 24)

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

Ward (1947, s. 10) specifikuje dramatickou hru jako „žijící hru“, ve které dítě prožívá již známé zkušenosti, ale také zkoumá nové.

Dramatická hra má své atributy jako např. uplatňovat fantazii, napětí z očekávání, možnost podílet se na utváření hry, improvizovat, komunikovat, podílet se na souhře rolí, kooperovat. (Koťátková 1998, s. 34)

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

Improvizaci Morganová, Saxtonová, (2001, s. 126) chápou jako postupy či cvičení, při kterých se rozvíjí spontaneita. Aktivita a řešení situací se přenechávána na účastnících a učitel stojí mimo hru. V rámci stanovených pravidel do ní může vstoupit např. prostřednictvím bočního vedení, popř. vstoupením do okrajové role.

Dramatizaci lze v podmínkách předškolního vzdělávání vnímat ze dvou různých úhlů pohledu.

První chápe dramatizaci jako možný zdroj podkladů, námětů či situací získaných z textové předlohy. Děti mají prostor s nimi tvořivě pracovat, improvizovat a podle své fantazie vzniklou situaci řešit.

Druhý způsob využívá textovou předlohu jako scénář, který předurčuje veškerý děj. V tomto případě ji považujeme za mechanické dramatizování např. textu pohádky, během něhož děti reprodukují text bez nové zkušenosti. (volně podle Novotná, 2010, s. 16–17)

Hry námětové i dramatické jsou u dětí předškolního věku velice oblíbené, jsou přirozené a dětem blízké. V tomto věku jsou děti spontánní a nepotýkají se s přehnaným ostychem nebo strachem ze zesměšnění. Přirozeně ve svých hrách improvizují, dramatizují. Tyto skutečnosti přímo nabízejí učitelé širokou škálu pro uplatnění TD.

Učitel mateřské školy v kontextu využívání tvořivé dramatiky

V odborné literatuře se setkáváme s poznatky o osobnosti učitele mateřské školy a o učitelé TD, méně pak o propojení těchto dvou profesí, přičemž v obou můžeme vysledovat podobné rysy. V této podkapitole se tedy zaměřujeme právě na toto propojení.

Osobnost učitele má významný vliv na podobu i průběh edukačního procesu předškolního vzdělávání. To platí také pro oblast TD. Pokud učitel nemá zájem o TD, nelze předpokládat, že ji bude využívat jako všestranný edukační prostředek. TD má zároveň na učitele specifické požadavky, což vyplývá z podstaty propojení vzdělávání, výchovy a dramatického umění.

Ward od učitele očekává např. kreativitu, tvorbu projektů, aktivit, důslednou a časově náročnou přípravu. Dále upozorňuje na to, že osoba, která nemá hluboký zájem o děti a respekt k nim, by je neměla vzdělávat. Pokud o děti nemá učitel zájem, bude podrážděn jejich energií a roztěkanou koncentrací. Jestliže bude děti považovat za jedinečné osobnosti se svými výjimečnostmi i problémy a bude mít snahu jim porozumět, bude jeho pedagogické úsilí odměněno zájem ze strany dětí. (Ward, 1947, s. 243–244)

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

1. Základní profesní vybavenost, při její formulaci vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivismu a definuje obecné dovednosti, kterými by měl učitel disponovat.
2. Speciální vybavenost pro dramatickou práci, v rámci kterých formuluje předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově a předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci. (Koťátková, 1998, s. 219–222)

Lze konstatovat, že základní profesní vybavenost by měla být samozřejmostí i pro učitele mateřské školy. Stejně tak předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce se nemusejí vztahovat pouze k aplikaci TD, ale vnímáme je jako samozřejmou součást základní vybavenosti učitele. Pokud chce učitel vhodně pracovat s TD nebo jejími prvky, považujeme za nezbytné osvojení základních dovedností pro vlastní dramatickou práci.

Domníváme se, že pro aplikaci TD do edukačního procesu mateřské školy by učitel měl být nejen erudovaným odborníkem v oblasti psychologie, předškolní pedagogiky, pedagogické diagnostiky a TD, ale také empatická, komunikativní, flexibilní osobnost otevřená novým podnětům a zkušenostem se zájmem o oblast TD. Kromě toho je také vhodné si uvědomit, že aplikace TD jako všestranného edukačního prostředku je časově a organizačně náročná. Na tento fakt by učitel při plánování své pedagogické práce neměl zapomínat.

Individualizace v předškolním vzdělávání

S důrazem na respektování potřeb a zájmů dítěte se výrazněji setkáváme na přelomu 19. a 20. století, kdy se objevuje nové pojetí ve vzdělávání se snahou vycházet od dítěte. Mění se také role poznatků, které začínají být chápány ne jako cíl, ale jako prostředek k celkovému rozvoji osobnosti. Pokud se tedy naše pozornost obrací k dítěti jako hlavnímu bodu našeho výchovného úsilí, je nutné přijmout fakt, že je každé dítě jiné a je nutné si všimnout právě individuálních specifik. To s sebou ovšem přináší naléhavé a stále aktuální otázky, se kterými se současná pedagogická teorie a praxe potýká. Např. Je žádoucí, aby se rozmanité děti učily stejným poznatkům za využití stejných metod? Je brán ohled na individuální potřeby dětí? Jsou ve školách vytvářeny podmínky pro individualizaci? (Kasíková, Dittrich, Valenta, 2011, s. 153) I z tohoto důvodu se v článku věnujeme individualizaci s propojením s TD, neboť se domníváme, že TD může přispět k vytvoření takových podmínek, které napomáhají k řešení výše uvedených otázek.

V kontextu kurikulární reformy je současné předškolní vzdělávání postaveno na individualizaci. Koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV) respektuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítá je do vzdělávacího obsahu, forem a metod uplatňovaných v předškolním vzdělávání, umožňuje rozvoj každého dítěte v maximálním rozsahu jeho individuálních možností, potřeb a zájmů. (RVPPV, 2004, s. 6)

V odborné literatuře se v této souvislosti setkáváme také s pojmem- osobnostně orientovaný model vzdělávání uplatňovaný v mateřské škole. Tento model vychází z předpokladu, že učitel dobře zná každé dítě, jeho potřeby, zájmy, sleduje jeho rozvoj, uplatňuje vhodné metody. (VÚP, 2007, s. 7)

Cílem osobnostně orientovaného modelu je zabezpečit a zprostředkovat dítěti prožít šťastné dětství, které se stane základem pro jeho budoucí život za respektu jeho potřeb a zájmů. (Opravilová, 2001, s. 132)

Znaky tohoto modelu popsala Opravilová:

- vztah k dítěti by měl založen na důvěře, dále vstřícný a partnerský;

- vztah k rodině, současná mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a je otevřená spolupráci s rodinou;
- vztah k počátečnímu vzdělávání, mateřská škola umožňuje dítěti plynulý přechod z dětství k systematickému vzdělávání;
- hra a učení, za vhodný edukační prostředek pro rozvoj dítěte předškolního věku je hra, prožitkové a situační učení;
- tvořivost a samostatnost dítěti napomáhají s vyrovnáváním i pochopením prostředí, které ho obklopuje;
- individualizace, ke každému dítěti přistupujeme jako k jedinečné osobnosti, respektujeme jeho předpoklady;
- alternativnost, RVP PV umožňuje mateřským školám uplatňovat různé cesty při realizaci jeho vzdělávacího obsahu.

Tento model lze také vnímat jako nástroj pro transformaci mateřské školy v duchu humanismu a demokracie. (Opravilová, 2001, s. 132–137)

Problematicke se také věnuje Helus, který definuje znaky osobnostního pojetí dítěte:

- dítě jako aktivní činitel edukačního procesu –, spoluvytváří vzdělávací situace, je iniciativní, ptá se, čerpá z vlastních zdrojů, aktivně se projevuje;
- dítě jako příjemce aktivizujících impulsů, které podporují rozvoj jeho potenciálu a tvořivosti;
- dítě jako objekt lásky, podpory, důvěry – kontakt s milujícími osobami, kterých si dítě váží a vzájemně si důvěřují, zároveň k nim dítě chová přirozenou autoritou.
- dítě a jeho seberealizace – dítě prochází během svého rozvoje vývojovými fázemi. Začíná vnímat své možnosti, svůj potenciál a také si začíná uvědomovat, že pro dosažení svých cílů je nutné vynaložit určité úsilí. (volně dle Helus, 2009 s. 12)

Autor také upozorňuje, že takové pojetí není samozřejmostí a je nutné se mu naučit a dát adekvátní prostor v edukační realitě. (Helus, 2009 s. 12)

Proto, abychom se co nejvíce přiblížili k individualizaci ve vzdělávání, je nutné respektovat určité principy. Z odborné literatury jsme extrahovali následující principy a vztáhli je na podmínky předškolního vzdělávání:

- Znalost dítěte, jeho specifik i rodinného zázemí.
- Otevřenost školy vůči rodině.
- Otevřenost školy vůči novým edukačním prostředkům.
- Flexibilní aplikace vzdělávacích prostředků.
- Dosažitelnost očekávaných výstupů pro každé dítě.
- Maximální rozvoj dítěte v mezích jeho individuálních možností.
- Vyvarování se porovnávání dětí mezi sebou a jejich kategorizaci při pedagogické diagnostice. (volně dle Kasíková, Dittrich, Valenta, 2011, s. 155 – 159 a dle Mertin, 2011, s. 171, 172)

Respekt těchto principů považujeme za nepostradatelný při individualizaci nejen v rámci předškolního vzdělávání.

METODOLOGIE

V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na zmapování využívání TD jako všestranného edukačního prostředku s důrazem na individualizaci v předškolním vzdělávání za využití kvalitativní metodologie.

Design výzkumného šetření

Cíle:

- Sestavit záznamový arch pro zúčastněné pozorování edukační reality.
- Vytvořit a ověřit baterii otázek pro polostrukturovaný rozhovor.
- Zmapovat využívání TD jako všestranného edukačního prostředku.
- Ověřit využívání TD jako prostředku individualizace v předškolním vzdělávání.
- Prostřednictvím otevřeného kódování a konstantní komparace vyhodnotit získaná data.

Výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- Využívají učitelé TD jako edukační prostředek předškolního vzdělávání?

Dílní výzkumné otázky:

- Jaké edukační metody (výchovné a vzdělávací) učitelé při aplikaci TD využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké metody TD učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?
- Jaké organizační formy učitelé využívají při práci s TD při každodenní práci s dětmi?
- Vnímají a využívají učitelky TD jako prostředek individualizace v předškolním vzdělávání?

Volba výzkumného vzorku a jeho charakteristika:

Místo realizace: běžné mateřské školy v Olomouckém kraji.

Metoda volby výzkumného vzorku: metoda sněhové koule.

Počet oslovených učitelů běžné mateřské školy: 5.

Tab. 1 Věkové kategorie výzkumného vzorku

Kategorie	Věk
A	do 25
B	25–35
C	35–50
D	nad 50

Tab. 2 Délka pedagogické praxe (dále také DPP)

Kategorie	DPP
I	do 5
II	5–25
III	nad 25

Tab. 3 Celkové shrnutí charakteristik výzkumného vzorku

Uč.	Věk	DPP	Dosažené vzdělání	Specifika mateřské školy, třídy
1	B	II	SŠ: Gymnázium VŠ: Bc. Speciální pedagogika předškolního věku Mgr. Předškolní pedagogika	Umístění: centrum města Typ: běžná, prvky Začít spolu Třída: heterogenní
2	C	II	SŠ: Střední pedagogická škola	Umístění: centrum města Typ: běžná, prvky Začít spolu Třída: heterogenní
3	B	I	SŠ: Obchodní akademie VŠ: Bc. Učitelství pro mateřské školy Mgr. Sociální pedagogika	Umístění: centrum – klidná část města Typ: běžná, Třída: heterogenní
4	C	II	SŠ: Střední pedagogická škola VŠ: BcA. Dramatická výchova	Umístění: vesnice Typ: běžná, EVVO profilace, prvky Začít spolu Třída: heterogenní
5	C	III	SŠ: Střední pedagogická škola VŠ: Bc. Školský management	Umístění: centrum – klidná část města Typ: běžná Třída: homogenní

Pozn. SŠ – středoškolské vzdělání, VŠ – vysokoškolské vzdělání.

Metody sběru dat

- hloubkový, polostrukturovaný rozhovor,
- zúčastněné pozorování.

Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor

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

Zúčastněné pozorování

- organizační formy při aplikaci TD,
- kombinace edukačních metod a metod TD,
- vstupování učitele do role,
- práce s kurikulem v kontextu TD,
- práce s časoprostorem a imaginací,
- neverbální a verbální komunikace,
- použité metody TD,
- prostředí mateřské školy,
- individualizace.

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

Metody vyhodnocení dat

Kvalitativní data byla přepsána, čímž bylo získáno velké množství psaného textu. Z toho důvodu bylo k analýze dat použito otevřené kódování, text byl rozdělen na jednotky a k jednotkám byly přiděleny odpovídající kódy.

Po dokončení otevřeného kódování byla data porovnána mezi sebou uvnitř jednoho datového zdroje – rozhovoru, následně byla porovnána s daty získanými prostřednictvím jiného zdroje – zúčastněné pozorování, tímto postupem byla realizována konstantní komparace. (Švaříček, Šedová, 2007, s. 211, 212, 223)

Pro zabezpečení **validity** získaných kvalitativních dat byla použita metodologická triangulace metod získání dat. Se všemi účastníky byl realizován stejný rozhovor a výstupy ze zúčastněného pozorování byly zaznamenány do sestaveného záznamového archu. Naší snahou bylo také zajistit co nejpodobnější podmínky při sběru dat prostřednictvím triangulace settingu a prostřednictvím triangulace zdrojů dat „...*čím bohatší jsou zdroje dat, tím bohatší možnosti máme pro následnou analýzu a interpretaci.*“ (Miovský, 2006 s. 265)

K reliabilitě čili **spolehlivosti** rozhovoru pak přispěla různá formulace otázek zjišťujících tutéž informaci. (Richardsonová 2005, in Švaříček, Šedová, 2007, s. 203). V rámci pozorování pak byl sledován určitý jev z více úhlů pohledu.

VÝSLEDKY

Během kódování vzešla potřeba data klasifikovat do příslušných kategorií a podkategorií. Ty byly formulovány na základě předem stanovených otázek a z výpovědí účastníků. Podkategorie byly následně saturovány charakteristickými výroky. Naši pozornost jsme zaměřovali především na povědomí o TD, praktickou realizaci metod TD, kombinaci využitých metod a organizačních forem, zájem o TD ze strany účastníků, neopomenuli jsme sledovat i charakteristiky výzkumného souboru ve vztahu k TD aj.

Práce s daty a jejich následné vyhodnocení se odvíjelo od následujících fází:

1. Otevřené kódování přepsaných rozhovorů.
2. Shrnutí otevřeného kódování přepsaných rozhovorů ve sledovaných oblastech a výstupů z pozorování edukační reality.
3. Konstantní komparace dat získaných z otevřeného kódování a výstupů z pozorování edukační reality.
4. Shrnutí výstupů z konstantní komparace v kategoriích.
5. Celkové shrnutí obou oblastí vzhledem k výzkumným otázkám.

Pozn. Z důvodu rozsahu získaných dat se v rámci interpretace výsledků budeme věnovat pouze bodu 5 a vzniklým kategoriím, které vzešly z vyhodnocování dat. Podrobněji rozebereme pouze oblast individualizace.

Výsledky a shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám

Jaké edukační metody učitelé při aplikaci TD využívají při každodenní práci s dětmi?

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

TD a její využívání v předškolním vzdělávání má svá specifika a domníváme se, že je nezbytné v edukačním procesu metody kombinovat. Při pozorování edukační reality i během realizace rozhovorů s učitelkami, jsme se setkali s kombinací metod TD s metodami praktickými a samozřejmě aktivizujícími. Praktické metody byly vysledovány při pohybové a výtvarné činnosti, při práci v CA a samozřejmě v rámci spontánních her dětí. Aktivizující pak byly např.: situační učení, didaktické hry atd. Učitelky s délkou praxe kategorie II. flexibilně kombinovaly metody vzhledem k potřebám skupiny výrazněji, než učitelky kategorie I. a III. V kontextu dosaženého vzdělání sledujeme aplikaci jiných metod pouze u učitelky 4, což lze sledovat v souvislosti s jejím vysokoškolským vzděláním v oboru DV (inscenační metoda), další metody, které tato učitelka aplikuje (badatelské metody) korespondují s profilací a umístěním školy.

Jaké metody TD učitelé využívají při každodenní práci s dětmi?

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

V souvislosti sledování metod TD si dovoluujeme upozornit, že zpěv písně popř. přednes básně s pohybem chápeme jako okrajový prvek TD v mateřské škole, který je ovšem hojně využíván.

Jaké organizační formy učitelé využívají při práci s TD při každodenní práci s dětmi?

Učitelky využívají **organizační formy**: skupinovou, frontální, individualizovanou. U učitelky s délkou praxe I. kategorie a III. kategorie převládala organizační forma frontální. V dalších případech učitelky využívaly organizační formy vyváženě, spíše převládala individualizovaná a skupinová forma. Jejich aplikace se prolíná do celého sledovaného časového úseku. V kontextu aplikace metod TD bylo možné vysledovat využití převážně organizační formy skupinové a frontální.

Vnímají a využívají učitelky TD jako prostředek individualizace v předškolním vzdělávání?

V kontextu individualizace narážejí učitelky na velké negativum – vysoký počet dětí ve třídách. Tento fakt vnímají jak rizikový při vytváření dětských vztahů, rozvoji komunikace, respektu druhého. TD učitelky 1,2,4 vnímají jako vhodný prostředek pro utváření vztahů ve skupině, TD nabízí neopakovatelné situace pro individuální rozvoj dítěte, dále TD poskytuje dětem prostor pro vlastní uchopení problémové situace, dítě může nacházet vlastní řešení na vzniklé situace, na základě sociálního kontaktu přirozeně poznávat sebe samo

i ostatní. Ze strany učitele to vyžaduje nastavení jasných a dostatečně flexibilních pravidel a sám zastává roli facilitátora. Dále se u těchto učitelek setkáváme s názorem, že učitel by měl přijímat dítě takové, jaké je. Tato zjištění korespondovala s výstupy pozorování edukační reality.

Poněkud s odlišnými názory se setkáváme u učitelek 3 a 5. Učitelka 3 vnímá za hlavní přínos TD v mateřské škole motivaci dětí, za důležité považuje také besídky. Vysledovaná aplikace TD byla omezena na básně a písně s pohybem, přičemž děti opakovaly po vzoru učitelky. Z výstupů získaných od učitelky 5 lze konstatovat, že taktéž převládá aplikace založená na opakování vzoru, či na základě pokynů ze strany učitelky. Během školního roku je na práci s TD vyhrazen jeden delší časový úsek, kdy se dramatizaci věnují intenzivněji, také jsou realizovány besídky. Během sledování edukační reality, nebylo možné ověřit, zda tyto učitelky využívají TD jako prostředek individualizace, neboť její využívání bylo omezené.

Závěrem shrneme výstupy směrem k charakteristice sledované skupiny, jelikož během vyhodnocování dat jsme vysledovali určité sjednocující prvky a to ve vztahu k hlavní výzkumné otázce:

Využívají učitelé TD jako edukační prostředek předškolního vzdělávání?

Z výstupů pozorování i rozhovorů je možné konstatovat, že učitelky 1, 2, 4 vnímají **TD jako všestranný edukační prostředek** k rozvoji dítěte předškolního věku, přičemž nejvýrazněji se tato skutečnost projevuje u učitelky 4. Tato učitelka s TD pracovala přirozeně, nenásilně a spontánně v každé části dne dle zájmu a potřeb dětí. Z reakcí dětí bylo také patrné, že na učitelčin styl jsou zvyklé a je jim blízký.

U dalších dvou učitelek 3, 5 se TD vyskytuje spíše okrajově, nebo ne zcela v souladu s principy TD, což může pramenit z nepochopení teoretických východisek TD v kontextu současného poznání, z nedostatečných zkušeností či naopak z dlouhodobého setrvání v zažitých stereotypch.

Za zajímavé považujeme zjištění, že učitelka 1 uvádí neutrální vztah v TD, ale přesto ji vnímá jako všestranný edukační prostředek. Učitelka 4 uvádí zcela vyhraněný pozitivní vztah, což je možné sledovat ve všech sledovaných oblastech i v aktivní práci s TD v edukačním procesu.

Sjednocujícím prvkem u učitelek 1, 2, 4 je délka pedagogické praxe v rozmezí 5-25 let. Tyto učitelky využívají obdobně edukační metody a organizační formy, mají teoretický přehled o TD a aplikují TD jako edukační prostředek. Nejvýrazněji se TD věnuje učitelka 4, která má jako jediná odborné vzdělání v oblasti TD. U učitelky s kratší a delší pedagogickou praxí se taktéž vyskytly shodné znaky ve vnímání a využívání TD ovšem spíše směrem k nepochopení a ne zcela vhodné aplikaci do edukačního procesu.

ZÁVĚR

Výzkumné šetření, předkládané v článku, jsme realizovali s cílem zjistit, zda učitelé mateřských škol využívají TD jako všestranný edukační prostředek. Tento hlavní cíl byl rozpracován do dílčích cílů, přičemž jeden z nich byl směřován právě na aktuální diskutované téma - individualizace ve vzdělávání. Jelikož aplikace tvořivé dramatiky v mateřské škole má svá specifika a nároky, pokusili jsme se za použití kvalitativních postupů hlouběji proniknout do edukační reality se zaměřením na konkrétní učitele, jejich povědomí o tvořivé dramatice, pohnutky k jejímu využívání a způsoby aplikace. V šetření se také projeví různé charakteristiky zkoumaného vzorku, přičemž nejvýraznější je délka pedagogické praxe, vzdělání a samotné zanícení pro danou oblast.

Při závěrečném pohledu na využívání tvořivé dramatiky oslovenými učitelkami chceme podotknout, že v takové podobě, jako je každodenní všestranný edukační prostředek se svými specifiky, je uplatňována pouze v práci jedné učitelky 4. Ze zjištění tedy vyplývá, že bez hlubšího zaujetí a zanícení pro TD je její aplikace sice možná, ale její potenciál nebude zcela využit, čímž jí nebude dán dostatečný prostor ani v oblasti individualizace.

Zdroje

- [1] Berčíková, A. (2016). *Učitelovo pojetí tvořivé dramatiky v podmínkách současné mateřské školy*. Unpublished doctoral dissertation, Palacký University Olomouc.
- [2] DICE. (2010). *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Research findings and recommendations on educational theatre and drama* [Online]. Retrieved September 1, 2016, from http://www.dramanetwork.eu/educational_drama.html

- [3] Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- [4] Kasíková, H., Dittrich, P. & Valenta, J. (2011). Individualizace a diferenciací ve škole. In Vališová, A., Kasíková, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. (pp. 153 – 164). Praha: Grada.
- [5] Koťátková, S. (1998). Hra. In: Koťátková, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. (pp. 9–33). Praha: Karolinum.
- [6] Koťátková, S. (1998). Učitel dramatické výchovy. In: Koťátková, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. (pp. 219 – 222). Praha: Karolinum.
- [7] Machková, E. (1992). *Metodika dramatické výchovy*. Praha – Ústí nad Orlicí: Artma.
- [8] Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upr. vyd. Praha: NIPOS.
- [9] Mayesky, M. (2008). *Creative Activities for young children*. Cengage Learning.
- [10] Mertin, V. (2011). Individualizace v českém vzdělávacím systému. In Gillerová, I., Kebza, V., Rymeš, M. et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. (pp. 163 – 172). Praha: GRADA.
- [11] Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- [12] Morganová, N. & Saxtonová, J. (2001). *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- [13] Nicholson, H. (2015). The art of stillness. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. [online]. Routledge Taylor & Francis Group. 2015, 20(4), (pp. 427–429). Retrieved September 1, 2016, from: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13569783.2015.1111970>
- [14] Novotná, D. (2010). *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [15] Opravilová, E. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. (pp. 123 – 140). Praha: Portál.
- [16] *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. (2007). Praha: VÚP.
- [17] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)* [Online]. (2004). Retrieved September 1, 2016, from http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- [18] Svobodová, E. & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [19] Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- [20] Švaříček, R., Šedřová, K. et al (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [21] Valenta, J. (1994). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV.
- [22] Ward, W. (1947). *Playmaking with Children from Kindergarten to High School*. New York: Appleton-Century.