



Výzvy spojené se zařazením dramatické výchovy do školní praxe primárního vzdělávání

ADRIANA KUBIŠTOVÁ MÁČIKOVÁ

Abstrakt: Cíl – Tato studie si klade za cíl identifikovat bariéry, s nimiž se učitelé setkávají při zavádění dramatické výchovy do školní praxe, a formulovat opatření podporující její smysluplnou a efektivní realizaci.

Metodologie – Výzkum byl realizován v letech 2024–2025 formou kvalitativního šetření využívajícího polostrukturované rozhovory. Výzkumný soubor tvořilo 79 studentů kombinovaného studia programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kteří současně působí jako učitelé, a 20 učitelů z praxe z Libereckého kraje.

Výsledky – Analýza odhalila dva hlavní okruhy bariér: individuální a kontextuální bariéry. Identifikované typy učitelů se liší v míře zkušenosti a metodické připravenosti, v postoji k oboru a ochotě experimentovat, ve vnímání přínosů dramatické výchovy a ve vlastní motivaci.

Závěr – Implementace dramatické výchovy do školní praxe je podmíněna kombinací strukturálních, metodických a psychosociálních faktorů. Účinná podpora vyžaduje koordinovaný přístup zahrnující kurikulární zakotvení na školní úrovni, popularizaci metodik a práci s nimi, podnětné dramatické a divadelní prožitky pro učitele jako motivační aspekt a systematický mentoring. Výsledky mohou sloužit jako podklad pro tvorbu lokálních strategií podpory dramatické výchovy.

Klíčová slova: dramatická výchova; didaktické metody; implementace inovací ve vzdělávání; klíčové kompetence; Rámcový vzdělávací program; školní praxe; vzdělávací bariéry; základní vzdělávání

Dramatická výchova a její metody prokazatelně podporují rozvoj žáků v celé řadě vzdělávacích oblastí (Johnová, 2012; 2021; Machková, 2020) a přispívají k utváření klíčových kompetencí (Valenta, 2013; Macková et al., 2021), jak jsou vymezeny v revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – RVP ZV (MŠMT, 2024). Tyto

skutečnosti potvrzují četné výzkumné i metodické studie v českém i zahraničním prostředí zaměřené na dramatickou výchovu jak v preprimárním, primárním a sekundárním vzdělávání, tak ve volném čase. V posledních letech rovněž narůstá počet kvalifikačních prací, které se věnují konkrétním aspektům začleňování dramatické výchovy do vzdělávání. Analýza



online repozitáře Univerzity Karlovy ukazuje, že se klíčové slovo dramatická výchova v letech 2010–2019 objevilo 64krát, zatímco v období 2020–2025 bylo zaznamenáno 43 výskytů. Tento přehled naznačuje vzestupnou tendenci zájmu o tuto problematiku a na základě počtu obhájených prací lze rovněž usuzovat na rostoucí proškolenost absolventů pedagogických oborů v oblasti dramatické výchovy. Přesto však mezi učiteli často přetrvávají obavy z jejího využívání, nedůvěra či neochota začleňovat její metody do běžné výuky. Jak upozorňuje Bolton (1998), tyto obavy mohou souviset zejména s nejistotou učitelů v metodickém vedení dramatických aktivit, s vnímaným rizikem ztráty kontroly nad třídou a s tendencí redukovat dramatickou výchovu na pouhé „hraní divadla“, místo aby byla chápána jako prostředek vzdělávání. Podobná nejistota se objevuje i u českých učitelů, jak ukázalo nepublikované šetření autorky článku realizované prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se studenty učitelství, kteří současně působí v praxi. Právě tento poznatek se stal impulzem k podrobnějšímu zkoumání problematiky. Pokud je oblast dramatické výchovy teoreticky i metodicky dobře ukotvená, co brání učitelům v jejím plném a efektivním využívání? Proč se v souvislosti s revidovaným RVP, kde má své místo vedle hudební a taneční výchovy a je součástí kulturní kompetence, stává předmětem diskusí? A proč je její uplatnění obtížné i přesto, že je součástí přípravy budoucích učitelů? Text nabízí čtenáři vhled do těchto otázek a snaží se přispět k porozumění bariérám,

kteří brání širšímu rozvoji dramatické výchovy ve školní praxi.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Dramatická výchova se poprvé stala součástí školní výuky v České republice ve vzdělávacím programu Obecná škola (MŠMT, 1997). Pro školy, které se rozhodly dobrovolně zařadit dramatickou výchovu (což činilo přibližně 25 % základních škol v ČR), byla tato forma výuky vnímána jako možnost, kterou lze využít tehdy, pokud škola disponuje učiteli, kteří mají k dramatické výchově vnitřní motivaci, jsou přesvědčeni o její hodnotě a přínosu pro žáky i pro celkovou školní atmosféru a zároveň mají odpovídající odbornou přípravu pro její realizaci (tamtéž). Po zavedení a přijetí programu byl proveden výzkum, který mimo jiné v oblasti kompetencí ukázal, že učitelé se více soustředí na podporu komunikačních schopností žáků, jejich osobnostní a sociální dovednosti, schopnost řešit problémy a náročné situace, ale zároveň mají odlišné vnímání celkové atmosféry třídy a školy (Beran & Smékal, 1999). Výzkum potvrdil dobré zkušenosti s dramatickou výchovou a její patrný dopad na rozvoj kompetencí, z nichž velká část je nyní opětovně akcentována v revidovaném RVP ZV.

V době tvorby prvního RVP ZV (MŠMT, 2004), který vstoupil v platnost v roce 2005, byla dramatická výchova oblastí, kterou dobrovolně využívala jen část škol v České republice.



Přístupy k ní se lišily podle vzdělání, nadšení a iniciativy konkrétních učitelů a ředitelů. Dramatická výchova byla zařazována prostřednictvím nepovinných či povinných předmětů, projektové výuky, tvorby divadelních představení nebo implementace jejich prvků do jiných vzdělávacích oblastí (Marušák et al., 2019). V RVP ZV byla dramatická výchova až do posledních změn v roce 2023 umístěna mezi doplňujícími vzdělávacími obory. Ty „nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah“ (MŠMT, 2023).

K dramatické výchově bylo přistupováno podle možností a motivace učitele. Ten, kdo rozuměl jejímu potenciálu, měl potřebné vzdělání, nadšení, představivost a podporu vedení školy, ji mohl využívat a rozvíjet. Podle Svozilové (2001) mohl prostřednictvím práce s příběhem, napětím, konfliktem a situacemi vedoucími k řešení problémů formovat osobnost žáků, která je vnitřně bohatá, sebeuvědomělá, otevřená světu a schopná sociálního porozumění a spolupráce. Naopak učitelé, kteří necítili tuto potřebu, postrádali kompetence nebo preferovali jiné metody k dosažení těchto cílů, dramatickou výchovu využívat nemuseli.

V současnosti je situace odlišná. V rámci revidovaného RVP ZV se dramatická výchova stala součástí závazného vzdělávacího obsahu v oblasti Umění

a kultura, konkrétně v oboru Hudební, taneční a dramatická výchova. Učitelé tak mají rozhodování, zda dramatickou výchovu zařadit do výuky, usnadněné. K dramatické výchově je vhodné přistupovat konstruktivně a zvažovat, kolik klíčových kompetencí lze při jejím systematickém a cíleném využití rozvíjet a kolik vzdělávacích oblastí lze její pomocí efektivně naplňovat.

Empirická data o rozšíření dramatické výchovy na základních školách v současnosti chybí; systematické celostátní mapování dosud nebylo provedeno. K dispozici jsou zejména regionální zjištění, např. práce Jany Johnové zaměřené na Liberecký kraj (2010, 2011, 2012), a dále dílčí sondy v rámci kvalifikačních (zejména diplomových) prací. Z dostupných zdrojů vyplývá, že dramatická výchova se ve školní praxi objevuje v různých formách: jako povinný či volitelný předmět, v projektové výuce, ve volnočasových aktivitách a nejčastěji jako soubor metod integrovaných do výuky jiných předmětů. Její zakotvení v jednotlivých školních vzdělávacích programech (ŠVP) je značně variabilní. Odborná literatura zároveň upozorňuje na široké rozpětí interpretací toho, co je (a není) považováno za dramatickou výchovu (Marušák et al., 2008).

1.1 Dramatická výchova jako „inovativní“ přístup ve vzdělávání

Dramatická výchova tedy již není inovací v historickém smyslu, neboť je sou-



částí českého školského systému téměř tři desítky let. Z nepublikovaného šetření autorky vyplývá, že u některých učitelů a škol zůstává stále vnímána jako inovativní prvek. Snad to souvisí s její nepovinností, metodicky nejednotným zařazováním do výuky nebo s nedostatečnou podporou ze strany vedení škol. Inovace ve vzdělávání jsou totiž chápány nejen jako nové produkty či postupy, ale také jako procesy a pedagogické koncepce, které přinášejí odlišný způsob práce (Průcha, Walterová & Mareš, 1995; Rýdl, 2003). Zařazení dramatické výchovy jako povinné součásti vzdělávání, jak je tomu v rámci revidovaného RVP ZV, podporuje změnu v přístupu k jejímu systematickému využití a tím ji opět posouvá do stadia inovace.

Nositelům změny ve vzdělávání se nakonec může stát pouze učitel; úspěch každé inovace závisí na tom, zda konkrétní pedagog projde procesem změny svého přístupu k vyučovacím činnostem (Novotný, 2004). Úspěch inovací ve výuce a učení ovlivňuje i řada dalších faktorů mimo samotné vyučovací prostředí. Pedagogové, kteří inovace zavádějí, se často ocitají pod tlakem okolí (rodiče, kolegové, vedení), což je zvláště náročné vzhledem k tomu, že současně procházejí vlastním procesem změny – mění své chování a pracovní postupy. Čelí přitom pochybnostem, odporu systému a někdy kladou nadměrné nároky na sebe i na výsledky své práce. Empirický výzkum ukazuje, že implementace inovací do učitelské praxe je složitý proces, jenž vyžaduje od pedagoga výrazné

osobní zapojení a motivaci (Novotný, 2002, 2003). Na základě toho lze s opatrností konstatovat, že dramatická výchova se ze stadia inovace nikdy úplně nevymanila.

1.2 Dramatická výchova jako cesta k naplnění širokého spektra vzdělávacích cílů

Motivací pro učitele k tomu, proč dramatickou výchovu vůbec zařazovat a využívat, může být široké spektrum její využitelnosti a souvislost se vzdělávací strategií, která je definována v RVP ZV. Dramatická výchova významně přispívá k rozvoji širokého spektra klíčových kompetencí žáků. Podporuje řešení problémů, neboť dramatická tvorba vyžaduje hledání řešení, rozvíjí komunikační dovednosti, jelikož každé dílo slouží jako prostředek komunikace a týmová práce klade na komunikaci vysoké nároky, posiluje sociální a personální kompetence prostřednictvím společné tvorby a přispívá k formování občanských postojů, neboť významná umělecká díla i žákovská tvorba vyjadřují hodnoty a postoje občanské společnosti (Macková et al., 2021). Po revizi RVP ZV se k tomu přidala ještě kompetence kulturní.

Bylo by mylné domnívat se, že klíčové kompetence existují samostatně; jejich témata se vzájemně prolínají a propojují, přičemž síť dramatické tvorby umožňuje tato propojení vysledovat. A právě ona síť by mohla být pro učitele návodná. Slavík et al. (2022) předpo-



kládají, že přístup zaměřený na zkoumání učebních procesů a poznávání prostřednictvím tvůrčí činnosti může být inspirativní nejen pro kompetenci kulturní, ale i pro ostatní klíčové kompetence, jejichž rozvoj vyžaduje využití tvořivých postupů a podporu žákovské kreativity. Avšak, jak píše Češková (2021), problematický a nejasně definovaný je už samotný pojem kompetence. Je patrné, že propojení dramatické výchovy s klíčovými kompetencemi přináší jistou paradoxní situaci. Výklad kompetencí je nejasný a variabilní a jejich přesné pochopení vyžaduje hlubší analýzu, přičemž jednoznačná odpověď na jejich aplikaci ve školní praxi neexistuje nebo je závislá na škole a jejich učitelích.

Dramatická výchova sama o sobě je rovněž interpretativně flexibilní a odborná učitelská veřejnost ji vnímá různými způsoby. Učitelé tak hledají individuální přístupy, jak tyto nástroje využít. I to může být jedním z důvodů, proč dramatická výchova v praxi stále setrvává v roli inovace.

Další vzdělávací oblastí, s níž má dramatická výchova přímou souvislost, je oblast Umění a kultura, kde je dramatická výchova nově zakotvena jako součást vzdělávacího oboru Hudební, taneční a dramatická výchova. Vzhledem k tomu, že této změně předcházely bouřlivé diskuse, mohou být názory odborné veřejnosti, zejména učitelů, rozporuplné, což může mít také dopad na jejich ochotu k využívání dramatické výchovy.

1.3 Bariéry bránící implementaci dramatické výchovy do výuky

Jelikož se implementace metod dramatické výchovy do školní praxe nevymanila ze stadia inovací, mohou být bariéry, které brání jejímu plnému používání a přijetí ze strany učitelů, podobné jako u zavádění jiných inovací ve vzdělávání. Jak píše Mareš (2018) ve své studii, důvodů k odporu může být hned několik. Odpor učitelů k inovacím lze vysvětlit osobnostními rysy i charakterem jejich pedagogické činnosti (Lazarová, 2005). Na individuální rovině hraje roli dispoziční odpor ke změnám a kognitivní rigidita, tedy neochota osvojovat si nové přístupy (Oreg, 2003; Marušák et al., 2008). Paradoxně i vysoká vnímaná pedagogická zdatnost může snižovat ochotu přijímat doporučené změny, protože učitelé věří, že si vystačí s vlastními postupy (Gavora, 2008; Píšová et al., 2013). Významné jsou i afektivní faktory, například strach z neznámého, obavy ze ztráty autonomie či pocitu bezpečí (Lazarová, 2005). Postoje ke změnám se liší i generačně – starší učitelé bývají skeptičtější vzhledem ke zkušenostem s předchozími reformami, i když některé výzkumy ukazují, že tato skupina není homogenní (Huberman, 1989; Lazarová, 2005). Z hlediska pedagogické činnosti bývá zdrojem odporu nedostatečná komunikace smyslu a přínosů změny. Období přijímání změny bývá pro učitele velmi náročné a vyžaduje odvalu (Knight, 2019). Svou roli hra-



jí také obavy z nedostatku potřebných dovedností (Gitlin & Margonis, 1995). Pokud jsou inovace vnímány jako nepřehledné, příliš náročné či vnucené shora, učitelé k nim přistupují s větší nedůvěrou. Odpor učitelů k inovacím ovlivňují nejen jejich osobní dispozice, ale i faktory spojené s žáky, školním klimatem, vedením školy a samotnou koncepcí změn. Obtížně se pak prosazují novinky ve třídách, kde žáci přejímají od rodiny negativní postoj ke vzdělání a vykazují nízkou motivaci či kázeň (McKenzie & Scheurich, 2008).

Protože dramatická výchova vychází z divadla, poťazmo z dramatu, může být nedůvěra k ní spojována i s nedůvěrou k divadlu jako takovému. V pedagogickém kontextu se ukazuje, že postoje žáků a učitelů k divadelním aktivitám ovlivňuje řada faktorů. Nedůvěra k divadlu může pramenit z kulturního a sociálního prostředí žáků; například děti z rodin s nízkou podporou vzdělávání a nízkým kulturním zázemím mohou považovat divadlo za zbytečné či nesouvisející s jejich každodenním životem. Nemusí to však být pravidlem. Vliv na to mají také mimoškolní umělecké aktivity dětí i učitelů (Váradi & Jósza, 2023). Tento postoj se může kombinovat s obavou učitelů, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, a proto mohou pociťovat strach z neznámého nebo obavy o vlastní kompetence. Další složkou nedůvěry je odpor vůči samotnému hraní divadla učiteli či žáky, kteří mohou považovat divadelní aktivity za „šáškárnu“ a nebrat je vážně. Tento postoj často

vychází z pocitu ztráty komfortu, strachu z veřejného vystupování či nedostatku vlastních zkušeností s dramatickým projevem (Knight, 2019). Překonání těchto bariér vyžaduje podporu otevřenosti učitelů vůči novým pedagogickým metodám, adekvátní školení v dramatické výchově a prostředí, které umožňuje experimentování a bezpečné osvojování nových dovedností (Valenta, 2008). To může mít přímou souvislost s osobně vnímanou zdatností učitele (efficacy), jak o ní píše Gavora (2008).

S nedůvěrou k dramatické výchově může souviset chybějící vztah k divadlu jako druhu umění. Ta může mít v českém prostředí kořeny mimo jiné v absenci systematického rozvoje publika a tím i v chybějící divadelní gramotnosti populace. Z toho může vyplývat pohled na divadlo jako na něco elitářského, těžce pochopitelného a uměleckého v negativním smyslu. Netendenční vzdělávání publika se začalo výrazněji rozvíjet až po roce 1989, a to spíše nesoustavně prostřednictvím diváckých klubů či jednotlivých projektů (Sochová, 2011). I přes určité iniciativy, například příručku *RE:publikum* (Deml, Hanus & Lišková, 2013) nebo Koncepti podpory umění 2015–2020 a navazující Strategie kulturních a kreativních odvětví 2020 až 2025, zůstává práce s publikem převážně fragmentární (závislejší od přístupu jednotlivých divadel) a místy postrádá dlouhodobou strategii. Nelze přitom zapomenout, že v rámci těchto osvětově-vzdělávacích tendencí jde o publikum, které se divadla účastní z vlastní vůle,



a proto má tento typ vzdělávání omezený dosah. Dalším pohledem na problematiku je, že divadla svou tvorbou nejdou divákovi vždy naproti (Freshwater, 2009), protože si samy nejsou jistá, jak k divákovi přistupovat. To může vést u řady divadelně nezkušených diváků ke zmatku a negativní zkušenosti.

Z pedagogického hlediska lze při zavádění nových metod výuky konstatovat potřebu metodik, které doprovází srozumitelný klíč pro práci s nimi. Dramatická výchova disponuje řadou systematicky zpracovaných metodik a mnohé z nich se přímo týkají využití dramatické výchovy v primárním vzdělávání (např. Machková, 1988, 2007, 2013, 2018, 2022; Macková, 2004; Marušák et al., 2008; Valenta, 2008). Avšak suverénně nejpłodnější česká osobnost v této oblasti, Eva Machková, v jedné ze svých nejnovějších metodik uvádí: „K nejnáročnějším patří v metodice dramatické výchovy otázka, jak s existujícím komplexem cvičení, her, námětů a improvizací v živé praxi zacházet, jakými způsoby je uvádět v život“ (Machková, 2020, s. 21).

Marušák, Králová a Rodriguezo-ová (2008) objasňují některé z překážek objevujících se při zavádění dramatické výchovy do školní praxe, které uvádějí pedagogové. Jednou z nich je časová náročnost metod vzhledem k třičtvrtěhodinovému celku jako základní organizační jednotce vyučování. Další překážkou může být prostorové zázemí učeben, kde je potřeba vytvářet volný prostor odklizením lavic. Rovněž se

zmiňují o obavách učitelů týkajících se kázně a chování dětí během lekcí dramatické výchovy a nepřijetí metod žáky. U každého z těchto problémů předkládají několik návodných řešení. Aby však bylo možné překonat averzi vůči riziku, kterým zavádění nových postupů do pedagogické praxe nepochybně je, je potřeba motivaci (Lazarová, 2005; Kirkland & Sutch, 2009). Ta může být vnitřní, vnější a ideálně je kombinací obojího.

2. METODOLOGIE

Cílem studie je identifikovat hlavní bariéry při zavádění dramatické výchovy do školní praxe a navrhnout opatření podporující její efektivní využívání. Práce vychází ze zkušeností pedagogů a směřuje k formulaci doporučení pro metodickou a organizační podporu dramatické výchovy v českém vzdělávacím systému. Hlavní výzkumná otázka zní: *Jaké bariéry brání začlenění dramatické výchovy do výuky na českých základních školách a jaká opatření mohou přispět k jejímu udržitelnému využívání v pedagogické praxi?* Dále byly v návaznosti na ni formulovány následující čtyři specifické otázky: (1) Jaká je souvislost mezi vztahem respondentů k divadlu a využíváním dramatické výchovy ve výuce? (2) Jaké konkrétní faktory učitelé vnímají jako překážku při zavádění dramatické výchovy do své výuky? (3) Jaké organizační a metodické podmínky by podle učitelů podpořily efektivní využívání dramatické výchovy? (4) Jakou roli hraje kvalifikace a předchozí zkušenost učitele



při rozhodování o využívání dramatické výchovy.

2.1 Výzkum

Studie zpracovává data získaná z výzkumu, který probíhal v letech 2024–2025 formou polostrukturovaných rozhovorů. Cílem výzkumu bylo získat informace o využívání dramatické výchovy učiteli na 1. stupni základní školy, o problémech, se kterými se setkávají, a o případných navrhaných řešeních, která by mohla být učitelům v praxi při implementaci nápomocná. Pro hlubší porozumění individuálním zkušenostem učitelů a kontextu jejich rozhodování o využívání dramatické výchovy byla zvolena kvalitativní metoda sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů, která umožňuje zachytit konkrétní nuance, motivace a překážky, jež by kvantitativní přístup neposkytl. Výzkumu se zúčastnilo 92 studentů kombinovaného studia programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Pro analýzu bylo vybráno 79 respondentů, kteří současně působí jako učitelé v praxi. Studenti, kteří v době výzkumu neučili, byli z další analýzy vyřazeni.

Vzorek tvořili učitelé, kteří v době výzkumu neměli ukončené vzdělání pro působení na 1. stupni základní školy. Neznamená to však, že by všichni postrádali pedagogické vzdělání úplně. Někteří měli kvalifikaci pro výuku na 2. stupni základní školy, jiní byli absolventy středních pedagogických škol. Výběr byl proveden na základě dostupnosti pro autorku, jelikož šlo o její studenty. Předchozí

diskuse o využívání dramatické výchovy ve výuce s těmito studenty/učiteli byly přímou inspirací pro realizaci výzkumu. Významným faktorem při výběru byla také pestrost respondentů: věk 24–55 let, rozdílná délka pedagogické praxe a působení na školách v různých regionech (Středočeský, Pardubický, Královéhradecký, Ústecký a Liberecký kraj).

Z důvodu nedokončeného vysokoškolského vzdělání této části vzorku byl soubor doplněn o 20 učitelů z praxe z Libereckého kraje. Tito byli vybráni podle následujícího klíče: učitelé z (1) městské školy s dramatickou výchovou zakotvenou v kurikulu, (2) městské školy bez zakotvené dramatické výchovy, (3) školy s alternativním (waldorfským) vzdělávacím přístupem, (4) školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a (5) vesnické školy bez dramatické výchovy v kurikulu.

Výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami pedagogického výzkumu (Švaříček & Šedová et al., 2007; Skutil et al., 2011). Účastníci byli informováni o cílech a průběhu výzkumu i o způsobu využití jeho výsledků a svou účastí vyjádřili souhlas se zapojením. Byla zajištěna anonymita a důvěrnost všech údajů a výsledky jsou prezentovány tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé respondenty.

Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které umožnily zachytit individuální zkušenosti a názory účastníků. Rozhovory byly vedeny osobně a zahrnovaly témata související s využíváním dramatické výchovy ve vý-



uce, s organizačními a metodickými podmínkami a s rolí kvalifikace a předchozí zkušenosti učitele. Dále byla akcentována témata zakotvení dramatické výchovy nebo jejích aspektů ve školním kurikulu. Otázky se týkaly také bariér, které respondenti vnímají při zařazování dramatické výchovy do výuky nebo které jim brání dramatické metody vůbec zařadit. Nedílnou součástí byly také otázky směřující k osobní zkušenosti s dramatickou výchovou či divadlem jako příbuzným a souvisejícím uměním a s tím související osobní angažovanost a motivace pro využívání metod dramatické výchovy ve výuce. Otázky byly koncipovány tak, aby podporovaly otevřenou diskusi. Získaná data byla analyzována pomocí tematické analýzy a následně kódována (Švaříček & Šedová et al., 2007; Skutil et al., 2011).

3. VÝSLEDKY

Během analýzy byli účastníci rozděleni do dvou skupin podle toho, zda dramatickou výchovu a její metody využívají, či nikoli, přičemž hranice mezi jednotlivými skupinami nevyplývala jako pevná. Tento počáteční rámec umožnil sledovat rozdíly v přístupu, zkušenostech a motivaci učitelů k implementaci dramatické výchovy do výuky. Z rozhovorů vyplynulo, že část učitelů, kteří se původně považovali za ty, jež dramatickou výchovu nevyužívají, dramatické metody uplatňovala, aniž by si toho byli plně vědomi. Tento jev může signalizovat buď existující integraci dramatických metod do jejich

výuky, nebo nedostatečnou znalost problematiky dramatické výchovy – často se pravděpodobně jedná o kombinaci obou faktorů. Naopak učitelé, kteří popisovali, jak s žáky „nacvičují“ divadelní představení (besídku), byli překvapeni zjištěním, že dramatická výchova nemusí (dokonce by neměla) mít jako hlavní cíl samotné divadelní představení (výsledný produkt). Tento poznatek poukazuje na častou nejednoznačnost v chápání dramatické výchovy, jak již bylo zmíněno.

Celkově toto zjištění naznačuje, že jak učitelé, kteří dramatickou výchovu používají, tak ti, kteří si myslí, že ji nevyužívají, mohou být neúplně informováni o metodických možnostech dramatické výchovy. Roli může hrát kvalifikace účastníků výzkumu, jelikož výzkumný vzorek tvořili ve značné míře učitelé, kteří si teprve dokončovali adekvátní vzdělání. Proto byl výzkumný vzorek doplněn o učitele z praxe s adekvátním vzděláním. Výsledky byly obdobné. Z dalšího zkoumání vyplynulo, že i ti, kteří mají s dramatickou výchovou zkušenosti (základní umělecká škola, střední pedagogická škola), ji nutně nevyužívají. U respondentů nebyla zjišťována délka praxe.

3.1 Vztah respondentů k divadlu a jeho vliv na využívání dramatické výchovy ve výuce

Respondenti, kteří uváděli negativní zkušenosti spojené s dramatickou výchovou (základní škola, střední škola), její metody do své výuky nezařazují a zaujímají



k ní nedůvěřivý postoj. Často se u nich objevuje i nízký zájem o divadlo obecně – jak v osobním životě, tak v profesní praxi, kde nenavštěvují divadelní představení ani se svými žáky. To naznačuje, že právě negativní zkušenost může být jedním z významných důvodů averze vůči využívání dramatické výchovy. Avšak ani učitelé s pozitivním vztahem k divadlu a dramatickému umění, kteří pravidelně navštěvují divadelní představení (a to jak s žáky, tak individuálně), ne vždy dramatickou výchovu ve své výuce využívají. V těchto několika případech lze vidět souvislost se strachem ze ztráty komfortu, který pro ně dramatická výchova představuje. Přesto z jejich odpovědí vyplývá, že právě díky svému pozitivnímu vztahu k divadlu mají k jejímu začlenění vyšší motivaci. Respondenti, kteří dramatickou výchovu do vyučování aktivně začleňují, často uváděli osobní zapálení a dlouhodobou zkušenost s divadlem. Mnozí z nich v dětství navštěvovali literárně-dramatický obor na základní umělecké škole, působili v ochotnických souborech nebo jsou i dnes členy divadelních spolků. Z rozhovorů vyplynulo, že právě tato osobní zkušenost je významným motivačním faktorem, který posiluje ochotu překonávat praktické bariéry spojené se začleňováním dramatické výchovy do výuky.

Zajímavým zjištěním byly rozdíly v osobnostním projevu obou skupin (i když je to pozorování pouze vedlejší a výzkum na něj nebyl přímo zaměřen). Učitelé, kteří dramatickou výchovu od-

mítají a nevykazují k ní pozitivní vztah, působili během rozhovorů spíše tiše, rezervovaně či naopak autoritativně. Tato skutečnost může souviset jak s osobním nastavením, tak s přesvědčením o vlastních pedagogických kompetencích (Mareš, 2018). Naopak učitelé, kteří dramatickou výchovu aktivně využívají nebo o ní projeví zájem, se jeví jako otevřenější. Lze proto uvažovat o vzájemném propojení mezi charakterem osobnosti a postojem k dramatické výchově: dramatické aktivity přitahují jedince, kteří preferují otevřený a expresivní způsob vyjadřování, a zároveň přispívají k rozvoji sociálních a komunikačních kompetencí. Tento rozdíl by mohl naznačovat, že dramatická výchova není blízká každému učiteli, avšak tam, kde je s ní navázán osobní vztah (vzniklý vlastním pasivním či aktivním zážitkem), se ukazuje její silný potenciál. V kontextu nové revize RVP ZV se však posouvá otázka jejího začlenění z roviny individuální volby do institucionálně vyžadované praxe. Je však nutné zdůraznit, že dramatická výchova není určena pouze pro extrovertní osobnosti. Její podstata spočívá v zaměření na žáka a v nabídce prostoru pro rozvoj každého jednotlivce podle jeho možností a dispozic (Marušák et al., 2008).

3.2 Individuální bariéry: motivace, zkušenosti, postoje

Rozdělení učitelů na ty, kteří dramatickou výchovu využívají, a na ty, kteří ji zatím do výuky nezařazují, ukázalo,



že hranice mezi skupinami není jednoznačná. Někteří respondenti, kteří k dramatické výchově zaujívali odmítavé stanovisko, si během rozhovorů uvědomili, že některé její metody přece jen využívají, aniž by je takto označovali. Naopak část učitelů považujících se za zastánce dramatické výchovy byla překvapena, že samotné „nacvičování“ divadelního představení nemusí odpovídat principům dramatické výchovy. Tyto poznatky odhalují jednak již značnou zakořeněnost určitých metod dramatické výchovy v běžné výuce, jednak nejasnost a častou neznalost podstaty dramatické výchovy.

Individuální faktory, které ovlivňují přístup učitelů k dramatické výchově, se promítají do tvorby bariér napříč celým spektrem respondentů, tedy u zastánců i u odpůrců. Vliv mají především osobní zkušenosti, postoje a motivace učitelů, které určují, jak aktivně či pasivně k dramatické výchově přistupují. Učitelé s pozitivním vztahem k divadlu či vlastními dramatickými zkušenostmi, jak zmiňovala předchozí kapitola, projevují ochotu nové metody zkoušet a překonávat překážky, zatímco učitelé bez takového zázemí k dramatické výchově přistupují opatrně a místy až odmítavě. Součástí těchto individuálních bariér je také vnímání dramatické výchovy jako okrajové či nepovinné aktivity, která může zabírat čas určený pro „hlavní“ předměty, zejména češtinu a matematiku. Respondenti vnímají požadavky na nutnost přípravy žáků v těchto profilových předmětech, její časovou ná-

ročnost, a tuto přípravu považují za své hlavní poslání. Dramatická výchova, která vyžaduje značnou časovou dotaci a odvádí žáky od tradičního „učení“, je ve školní praxi někdy vnímána jako nadbytečná či zábavná aktivita. Vědomí o šíři vzdělávacích cílů a kompetencí, které lze formou dramatické výchovy rozvíjet, je mezi učiteli rozšířené a ukazuje se jako možná motivace k jejímu využívání.

Bariéry se projevují jak u učitelů využívajících dramatickou výchovu, kteří oceňují její přínos, ale cítí náročnost přípravy a realizace, tak u těch, kteří ji zatím nezařazují a pro které jsou obdobné faktory důvodem opatrného či odmítavého přístupu. I přes nadšení z absolvovaného semináře (kterého se účastnila většina respondentů) byla pro některé představa vlastního vedení dramatické výuky stresující a náročná. Část učitelů vyjadřovala zklamání z nesouladu mezi tím, jak je dramatická výchova prezentována jako vysoce přínosná metoda, se kterou sympatizují, a tím, že v praxi postrádají jasná vodítka, jak ji konkrétně začlenit do výuky. Nevnímají ve svém profesním životě prostor pro vyhledávání nových aktivit v metodikách. Objevoval se rovněž rozpor mezi stylem, který dramatická výchova předpokládá, tj. aktivní zapojení a participace žáků, a preferencemi části učitelů, kteří se hlásí k tradičnějšímu, frontálnímu pojetí výuky. Dramatická výchova vzbuzuje v této části respondentů nedůvěru z důvodu jí vlastní dramatickosti, která nekoresponduje s jejich vlastním sebe-



pojetím. Ve své roli učitele se necítí jako někdo, kdo by měl působit performativně či dramaticky. Objevoval se také strach z překonávání komfortu, ztráty důstojnosti a autority podpořený zkušenostmi části respondentů. Toto zjištění však opět souvisí s možným nepochopením podstatě dramatické výchovy, která nemusí být nutně o předvádění, ale spíše o prožitku. Tyto dílčí souvislosti ukazují, že osobní pedagogické postoje a přesvědčení mohou být významnou „neviditelnou“ bariérou při implementaci dramatické výchovy. Rozdíl mezi jednotlivými učiteli je možné pozorovat především v ochotě zmíněné překážky překonávat. Sama povaha zmiňovaných bariér je napříč učiteli velmi podobná. Věk respondentů neměl přímý dopad na jejich přístup k využívání metod dramatické výchovy (Huberman, 1989; Lazarová, 2005).

3.3 Kontextuální bariéry: znalost kurikula, postoje žáků a rodin, školní klima

Výsledky ukázaly, že většina učitelů má pouze částečnou nebo velmi obecnou představu o tom, zda a jak je dramatická výchova zakotvena v ŠVP školy, kde jsou zaměstnaní. Většina učitelů, kteří s dramatickou metodou pracují, uváděla, že je součástí jejich školního kurikula. Avšak toto tvrzení uváděli i učitelé, kteří s dramatickou výchovou nepracují, ale na jejich škole působí odborník v této oblasti. Část respondentů uvedla, že dramatická vý-

chova se ve školním kurikulu objevuje jen okrajově, případně jako volitelná či doplňková aktivita. Na druhou stranu, našli se i tací, pro které je pro zařazení dramatických metod do výuky postačující zmínka o rozvoji komunikační a osobnostně-sociální kompetence. Objevovaly se i výpovědi, že učitelé s dramatickou výchovou nepracují právě proto, že není vnímána jako povinná součást kurikula. Výrazná část respondentů neměla povědomí o tom, zda a jak je dramatická výchova zmíněna v ŠVP školy, kde pracují. Což může odkazovat na jeho neznalost nebo opět na nepochopení možností dramatické výchovy.

V souvislosti s celostátním strukturálním ukotvením dramatické výchovy se debata o revizích RVP ZV proměňovala podle období, v němž byly vedeny strukturované rozhovory. Část respondentů odpovídala, když byla revize ještě v přípravné fázi, a část až po jejím uveřejnění. Lze říci, že pokud jde o postoj k revizi RVP ZV v oboru Hudební, taneční a dramatická výchova, mezi učiteli panovala nejistota. Někteří považovali zakotvení dramatické výchovy do RVP ZV za přínosné, protože by zvýšilo legitimitu tohoto oboru a usnadnilo jeho zařazení do výuky. Jiní se naopak obávali, že propojení s hudební a taneční výchovou není výhodné pro žádnou z nich, protože žádná tím nezíská dostatečný prostor. Společným rysem výpovědí však byla skutečnost, že povědomí o novém kurikulárním ukotvení dramatické výcho-



vy bylo většinou omezené na informace z veřejného prostoru a nejednotné.

V kontextu vnímání dramatické výchovy širší veřejností se v odpovědích učitelů objevovala obava z negativní reakce rodičů (Váradí & Jósza, 2023). Někteří respondenti uváděli, že rodiče mohou dramatickou výchovu vnímat jako „hraní divadla“, které odvádí čas od „skutečného učení“. Podobný názor se objevoval také v souvislosti s návštěvami divadelních představení. Tento postoj učitelé označovali jako významnou bariéru. Zjištění tak otevírá témata přesahující rámec této studie, zejména otázku spolupráce rodičů a školy a učitelova sebepojetí. Současně však poukazuje na nejistotu, která u učitelů při využívání metod dramatické výchovy přetrvává. Pokud by učitelé měli v těchto metodách větší jistotu a přesvědčení o jejich hodnotě, reakce rodičů by pro ně pravděpodobně nepředstavovaly zásadní problém a byli by schopni za svým odborným rozhodnutím stát.

V návaznosti na předešlé poznatky lze identifikovat další oblast, která představuje bariéru při realizaci dramatické výchovy, a tou je chování a disciplína žáků. Dalším významným problémem byla obava z narušení disciplíny. Dramatická výchova je dynamická forma práce, která vyžaduje od učitelů odlišný přístup než běžná frontální výuka. Tato část dotazovaných se především obávala, že žáci nebudou schopni udržet pozornost, kolektiv se stane hlučným nebo dojde k „rozvolnění řádu“ ve třídě. Několika respondentům

se tyto obavy potvrdily během jejich snahy o implementaci dramatické výchovy a byly důvodem pro rozhodnutí o jejím opětovném nezařazení do výuky. Dramatická výchova se však bez určité míry „demokratického“ přístupu neobejde. Jak upozorňují Mareš a Křivohlavý (1995), tento styl práce vyžaduje schopnost reagovat na dynamiku skupiny a přizpůsobovat se jejím potřebám. Je nezbytné, aby učitel disponoval pozitivním postojem ke skupině, tolerancí a uměl pružně reagovat na měnící se atmosféru. Nedostatek těchto dovedností může posilovat nejistotu pedagogů a vést k odmítání dramatické výchovy.

Vedle obav z narušení komfortní zóny vyučujících se objevoval také motiv „ostych dětí“. Učitelé upozorňovali, že někteří žáci vnímají dramatické aktivity s rozpaky, mají strach z veřejného projevu nebo se obávají posměchu vrstevníků. Nutno podotknout, že pro respondenty vyjadřující tuto obavu bylo novou informací, že dramatická výchova obsahuje celé spektrum cvičení, pro která není podmínkou veřejné vystupování a jejichž cílem může být vnitřní prožitek. U respondentů, kteří uváděli „ostych dětí“ jako bariéru, šlo často o projekci vlastního ostychu a výstupu z osobního komfortu do chování žáků. V těchto případech se pravděpodobně jednalo o neodůvodněnou obavu učitelů. Na druhé straně respondenti popisovali i situace, kdy skutečný ostych žáků při zavádění metod dramatické výchovy nastal – výzkum ukázal, že



tomu často předcházelo zbrklé a nepromyšlené zavádění metod. V pozdějších fázích rozhovorů se ukázalo, že systematická a citlivá práce s ostychem žáků není škodlivá; naopak podporuje budování jejich sebevědomí.

V souvislosti s tím, jak se k dramatické výchově staví vedení školy, nikdo nezdůraznil, že by školy projevovaly zájem o organizaci semináře a hledání podpory pro vzdělávání učitelů v této oblasti. Zmínky o pomoci učitelům se vztahovaly pouze na externí subjekty nabízející hotové dramatické programy pro žáky, jejichž kvalita se různí. Objevila se zkušenost, kdy byl takový program pro učitele inspirativní. Jiní se vyslovili, že se o program moc nezajímali a využili čas k dohánění jiných pracovních povinností. Vzhledem k tématu nízké podpory dramatické výchovy na pracovišti se neobjevily indikace, že by negativní školní klima nebo konflikty v učitelském sboru představovaly překážku pro zavádění jejích metod.

V souvislosti s praktickou stránkou respondenti poukazovali na několik překážek, které komplikují zavádění dramatické výchovy do výuky. Mezi hlavní faktory patřilo chybějící metodické vedení, jež by učitelům hledajícím oporu v učebnicích poskytlo jasný rámec a inspiraci pro práci s dramatickými aktivitami. Při náročném povolání učitelům nezbyvá čas na vyhledávání nových, neautomatizovaných metod výuky. Učitelé rovněž zmiňovali časovou a energetickou náročnost přípravy i samotné realizace dramatických lekcí,

kteřá je oproti „běžné“ frontální výuce výrazně vyšší. Jednou ze zmíněných komplikací byla také organizace prostoru v učebnách – respondenti popisovali situace, kdy příprava prostoru pro dramatickou aktivitu zabere více času než aktivita samotná.

3.4 Podpora překonávání bariér

Část respondentů upozorňovala na nedostatek podpory v podobě jasných metodik a strukturovaných seminářů, které pedagogům poskytují konkrétní návody pro realizaci dramatické výchovy. Zde lze opět zmínit souvislost mezi vnitřním odhodláním vedení školy či samotného učitele metodiky prozkoumávat, semináře vyhledávat a následně absolvovat. Někteří učitelé o existenci seminářů a širokého spektra metodik, na které v rozhovorech odkazovala autorka, neměli povědomí, přesto pro ně představovaly zajímavý zdroj informací. Jiní o metodických materiálech vědí, avšak nevědí přesně, jak s nimi naložit, nebo si stěžují na časovou vytíženost, která tomu brání. Dále byla učiteli zdůrazněna potřeba systematického mentoringu pedagogů. Přímý prožitek ze semináře kombinovaný s mentoringem ve výuce by mohl přispět nejen využívání dramatické výchovy ve výuce, ale i osobnostnímu rozvoji učitelů samotných a vzájemným vztahům v učitelském sboru. Cílené vzdělávání ředitelů by mohlo být jedním z kroků, na základě kterých by mohli efektivně podporovat zavádění dramatických aktivit ve školách. Často je



ředitel neznalý problematiku, a proto přirozeně nevidí cesty k implementaci dramatické výchovy do školního kurikula ani k podpoře aktivního zařazení jejích metod. Někteří učitelé s metodikami pracují a někteří se také účastnili dramatických seminářů, což považovali za velmi cennou zkušenost, kterou mohli sdílet s ostatními. Pro mnohé byla zkušenost učitele-kolegy motivací, což odkazuje na význam síťování mezi učiteli jako důležitého článku při podpoře překonávání bariér.

4. DISKUSE

Výsledky ukazují, že implementace dramatické výchovy na českých základních školách naráží na kombinaci metodických, organizačních a individuálních překážek. Učitelé pocítují nedostatek systematicky zpracovaných metodických materiálů. Tady může být zavádějící výběr vzorku, se kterým se ve výzkumu pracovalo. Velkou část tvoří pedagogové, kteří si teprve dokončují vzdělání v oblasti primárního vzdělávání. Nutno však říci, že řada z nich již absolvovala střední pedagogickou školu, kde prošli výukou dramatické výchovy. Z tohoto důvodu byli do výzkumu zapojeni i učitelé s ukončeným vzděláním pro 1. stupeň základní školy, kteří však také nebyli jednotní v povědomí o metodických publikacích. Problematiké je, že část učitelů o dostupných zdrojích vůbec neví, což může vypovídat o jejich neinformovanosti nebo o nezájmu o danou problematiku. Otázkou tedy zůstává způsob popularizace metodik dramatické výchovy.

Část respondentů, kteří využívají dramatické metody ve výuce, s metodikami pracuje a považuje je za dostačující až výborné. Z výzkumu vyvstala i část odpovědí, které metodiky pro oblast primárního vzdělávání považují za nedostačující. Z výpovědí učitelů vyplývá, že nedostatečnost metodických publikací spatřují v jejich implicitnosti. S tím mohou souviset slova Evy Machkové (2022) o složitosti problému, jak se systémem metod dramatické výchovy naložit. Pro tvůrčí a k experimentu naladěné pedagogy je to ideální platforma. Avšak pro ty, kteří potřebují přesné linie, jsou nezbytné jasně strukturované materiály, například jednotně zpracovaný soubor vzorových příprav, což otevírá prostor pro další výzkum zaměřený na tvorbu metodik přizpůsobených podmínkám 1. stupně ZŠ, kdy je podle revize RVP ZV dramatická výchova povinným předmětem.

Dalším výrazným prvkem v procesu zavádění dramatické výchovy do výuky je osobní motivace učitele. Ta je ve značné míře formována jeho vlastní zkušeností s dramatickou činností – pedagogové, kteří mají pozitivní osobní zážitek, jsou ochotnější dramatické metody aktivně využívat. Tento aspekt lze podpořit prostřednictvím zážitkových seminářů dramatické výchovy vedených citlivou formou. Salti (2023) na základě svého výzkumu uvádí, že praktické osvojování dramaticko-pedagogických technik a teorií prostřednictvím přístupu „learning by doing“ významně usnadňuje jejich pochopení a následnou implementaci do výukové praxe. Taktéž osobní návště-



va divadelních představení, která mohou účastníkům nabídnout pozitivní divadelní zkušenost, může být přínosem pro zvýšení vnitřní motivace. Součástí takových aktivit může být i vzdělávací program zaměřený na rozvoj divácké gramotnosti, který dále posiluje vztah k dramatickému umění. Otázkou však zůstává, jak vhodně motivovat učitele, kteří o vlastním rozvoji v této oblasti neuvažují nebo žijí v lokalitách vzdálených této formě zkušenosti. Výzkum na tuto problematiku neposkytuje odpovědi, avšak naznačuje směr pro další šetření.

Respondenty uváděné bariéry, jako jsou časová a organizační náročnost, délka domácí přípravy, realizace aktivit, úprava třídního prostoru, přijetí dramatických metod žáky, ztráta vlastní autority, narušení disciplíny třídního kolektivu a neschopnost obhájit tento způsob práce před rodiči, se nejví jako nepřekonatelné. Obecně lze konstatovat, že pedagogové bez zkušenosti s dramatickou výchovou mají z její implementace obavy. Jako efektivní opatření se ukazuje možnost mentoringu (Kratochvílová, Horká & Chaloupková, 2015; Otavová, 2019), který by učitelům pomohl překonat psychickou i časovou zátěž a zvýšil jejich jistotu při práci s dramatickými metodami. Na základě této myšlenky proběhl doposud nepublikovaný výzkum formou případové studie zaměřené na systematický mentoring učitelů s různou zkušeností, postojem a motivací k dramatické výchově.

Nelze opomenout pedagogický výzkum, který může napomáhat zvyšování kvality výuky. „To ovšem předpokládá, že

učitelé budou motivováni zabývat se výzkumnými poznatky a v praxi je zužitkovat“ (Slavík et al., 2014, s. 722). Předávat informace o dramatické výchově prožitkovou a dynamickou formou, což přirozeně vyplývá z podstaty oboru, je téměř nutné. Musí to však být kromě osobní zkušenosti podpořené i teorií a výzkumem. A to takovým, který splňuje teze, že 1. praxe vychází z teorie a 2. teorie má být prakticky orientovaná (Višňovský, 2006). V oboru dramatické výchovy existuje značná část podpůrných metodických materiálů, teoretických článků a výzkumů. Pedagogové z praxe znají často minimum z nich, jak dokládá tento výzkum. Z toho vyplývá otázka, jak je k tomuto studiu motivovat.

5. ZÁVĚR

Studie pojmenovala některé bariéry, se kterými se učitelé setkávají při využívání dramatické výchovy, a faktory, které mají s nimi přímou souvislost. Tyto bariéry se týkají jak učitelů, kteří dramatickou výchovu aktivně využívají, tak i těch, kteří ji z různých důvodů nevyužívají. Je však třeba brát v úvahu omezení vzorku: jeho značnou část tvořili učitelé, kteří jsou stále studenty učitelství pro první stupeň, což mohlo ovlivnit zjištění. Část vzorku s dokončeným vzděláním byla sice vybrána tak, aby pokryla co nejširší spektrum přístupů k dramatické výchově, nicméně vzhledem k počtu účastníků jsou výsledky omezené a nemusí plně odrážet širší realitu. Studie ukázala zásadní význam individuálních faktorů a osobní motivace podpořené dramatickou či di-



vadelní zkušeností. Hlavním výsledkem je, že nezáleží tolik na tom, zda je dramatická výchova zakotvena v celostátním nebo školním kurikulu, ale mnohem víc záleží na tom, aby učitelé byli motivováni k jejímu využívání – a toho lze dosáhnout pozitivní zkušeností z návštěvy divadla, výukového semináře, mentoringu a z následné úspěšné zkušenosti z vlastní výuky.

LITERATURA

- Beran, J., & Smékal, V. (1999). *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. Masarykova univerzita.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Trentham Books.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–27.
- Digitální repozitář Univerzity Karlovy. (n.d.). Vyhledávání: „dramatická výchova“. [Online databáze]. Univerzita Karlova. <https://dspace.cuni.cz/>
- Deml, J., Hanus, L., & Lišková, M. (2013). *RE: Publikum: Možnosti spolupráce s publikem ve 21. století*. Institut umění – Divadelní ústav.
- Freshwater, H. (2009). *Theatre & audience*. Palgrave Macmillan.
- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímání své profesní způsobilosti (self-efficacy): Přehled problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222–235.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377–405.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Johnová, J. (2010). Současný stav dramatické výchovy na základních školách v Libereckém kraji. In P. Knecht, L. Viktorová & P. Matušů (Eds.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV (7.–9. září 2010)* (s. 1–10). Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Johnová, J. (2011). *Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu kurikulární reformy*. (Doktorská práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/47278>
- Johnová, J. (2012). *Evaluace motivačního kurzu dramatické výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Centrum aplikovaného výzkumu. <https://capv.cz/evaluace-motivacniho-kurzu-dramaticke-vy-chovy-pro-ucitele-primarniho-vzdelavani/>
- Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*. NFER.
- Knight, R. (2019). The tensions of innovation: Experiences of teachers during a whole school pedagogical shift. *Research Papers in Education*, 35(15), 1–23.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.



- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 53(U10), 109–122.
- Macková, S. (2004). *Dramatická výchova*. Janáčkova akademie múzických umění.
- Macková, S., Marušák, R., Blažičková, E., & Hlavicová, L. (2021). K revizím RVP ZV. Stanovisko k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura. *Tvořivá dramatika*, 33(1–2).
- Machková, E. (1988). *Dramatická výchova: Tvořivá dramatika pro učitele*. SPN.
- Machková, E. (2007a). *Jak se učí dramatická výchova*. NAMU.
- Machková, E. (2007b). *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. STD.
- Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Portál.
- Machková, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy*. NIPOS-ARTAMA.
- Machková, E., et al. (2022). *Dramatické metody ve vyučování*. NAMU.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173–198.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Portál.
- Marušák, R., Macková, S., Černík, R., Králová, O., & Šteidllová, K. (2019). *Podkladová studie: Dramatická výchova*. Národní ústav pro vzdělávání.
- McKenzie, K., & Scheurich, J. (2008). Teacher resistance to improvement of schools with diverse students: A critical naiveté in the scholarship on school change. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 117–133.
- MŠMT. (1997). *Vzdělávací program: Obecná škola (1.–5. ročník) (čj. 12035/97-20)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/file/38735>
- MŠMT. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze>
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvpzv-cestina-jako-cizi-jazyk>
- MŠMT. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.nuv.cz/file/4982_1_1/
- Novotný, P. (2002). Teachers and innovation: Opening stage of an exploration of today's practice. *European Conference on Educational Research*, Lisbon, Portugal.
- Novotný, P. (2003). Inovativní učitelé v dnešní české škole. *11. konference ČAPV: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Novotný, P. (2004). Inovace v práci učitele: K teoretickému rámci problematiky. *Studia paedagogica*, 52(9), 101–110.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693.



- Otavová, M. (2019). *Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitelé-experti a jejich profesní vidění*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Provazník, J. (2006). Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 17(3), 10–11.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. ISV.
- Salti, T. (2023). Children of drama: An arts-based educational action research project applied to a group of in-service educators. *Research in Arts and Education*, 2023(2), 99–110.
- Skutil, M. et al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: Metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., Hník, O., Jakubcová, L., Nohavová, A., Rodová, V., & Uhl Skřivanová, V. (2022). Klíčová kompetence (nejen) pro umělecké obory v evropském kurikulu: Analytické vysvětlení. *Studia paedagogica*, 27(3), 9–32.
- Sochová, T. (2011). *Audience development*. (Diplomová práce). Divadelní fakulta AMU. <https://theses.cz/id/1woymy/>
- Svozilová, D. (2001). Dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*, 12(3), 4–6.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada.
- Váradi, J., & Józsa, G. (2023). Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*, 12(7), 404.
- Višňovský, E. (2006). „Praktický obrat“ v sociohumanitních vědách. IRIS.



KUBIŠTOVÁ MÁČIKOVÁ, A. Challenges Associated with Integrating Drama Education into School Practice in Elementary Education

Aim: *This study aims to identify the barriers teachers encounter when implementing drama education in school practice and to formulate measures supporting its meaningful and effective implementation.*

Methodology: *The research was conducted in 2024–2025 using qualitative inquiry based on semi-structured interviews. The research sample consisted of 79 students of the combined study program Primary School Teaching, who simultaneously work as teachers, and 20 in-service teachers from the Liberec Region.*

Results: *The analysis revealed two main types of barriers: (1) individual barriers and (2) contextual barriers. The identified types of teachers differ in terms of their level of experience and methodological preparedness, their attitude toward the field and willingness to experiment, their perception of the benefits of drama education, and their personal motivation.*

Conclusion: *The implementation of drama education in school practice is conditioned by a combination of structural, methodological, and psychosocial factors. Effective support requires a coordinated approach, including curricular anchoring at the school level, dissemination and use of methodological tools, inspiring drama and theatre experiences for teachers as a motivational factor, and systematic mentoring. The results can serve as a basis for developing local strategies to support drama education.*

Keywords: *drama education; didactic methods; implementation of educational innovations; key competencies; national curriculum framework; teaching practice; educational barriers; primary education*