

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

**Využívání tvořivé dramatiky v podmínkách české
a maďarské mateřské školy**

Vypracovala: **Bc. Hana Konvalinková**

Vedoucí práce: **Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.**

Olomouc

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17. 4. 2018

.....

Hana Konvalinková

Tímto děkuji Mgr. Berčíkové, Ph.D. za odborné vedení během psaní diplomové práce, za vzácné postřehy a rady. Dále děkuji učitelkám mateřských škol v České republice a v Maďarsku za prostor pro realizaci kvalitativního šetření, za poskytnutí rozhovorů a za vyplnění dotazníků pro kvantitativní výzkum. Díky patří také maďarským vysokoškolským pedagogům a studentům fakulty Benedek Elek v Soproni, kteří mi ochotně pomohli s překladem literatury z maďarského jazyka do jazyka anglického.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Tvořivá dramatika.....	8
1.1 Základní charakteristika tvořivé dramatiky.....	8
1.2 Cíle tvořivé dramatiky	10
1.3 Zásady tvořivé dramatiky	11
1.4 Prvky tvořivé dramatiky	12
1.5 Metody tvořivé dramatiky	13
1.6 Hra jako základní prvek tvořivé dramatiky	16
1.6.1 Vymezení pojmu	16
1.6.2 Smysl hry v předškolním vzdělávání.....	17
1.6.3 Základní druhy her.....	18
1.6.4 Volná hra a její význam.....	19
2 Osobnost učitelky mateřské školy	20
2.1 Úloha učitelky mateřské školy	20
2.2 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy.....	22
2.3 Funkce učitelky při volné hře dětí	23
3 Mateřské školy jako instituce předškolního vzdělávání v České republice	25
3.1 Historický vývoj mateřských škol	25
3.2 Současný rozvoj mateřských škol.....	26
3.3 Kurikulární dokumenty vzdělávacího systému	28
3.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	28
3.4 Volná hra v mateřské škole	32
4 Mateřské školy jako instituce předškolního vzdělávání v Maďarsku	34
4.1 Historický vývoj mateřských škol	34
4.2 Současný rozvoj mateřských škol.....	35
4.3 Kurikulární dokumenty vzdělávacího systému	36
4.3.1 Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.....	36
4.4 Volná hra v mateřské škole	41
II. EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 Design výzkumu	43

5.1	Etická hlediska výzkumu.....	44
6	Pilotáž.....	46
6.1	Představení pilotáže.....	46
6.2	Vyhodnocení pilotáže.....	49
7	Předvýzkum.....	62
8	Vlastní výzkum.....	64
8.1	Představení výzkumu.....	64
8.2	Vyhodnocení dat.....	71
8.3	Shrnutí a komparace dat.....	76
	Diskuse a závěr.....	82
	Seznam literatury.....	84
	Seznam zkratk.....	88
	Seznam tabulek a grafů.....	89
	Seznam příloh.....	90

ÚVOD

K dramatu jako takovému autorka práce inklinovala odjakživa. Částečně se touto tematikou zabývala i v její bakalářské práci kvalitativního výzkumu, kde v praktické části pracovala s dramatickými metodami verbálně-zvukovými. Pomocí těchto metod probíhalo ověření, kam sahá chápání a porozumění pohádkám dnešních dětí a jaká ponaučení si z pohádek odnáší. Výsledkem se potvrdila nejen důležitost pohádek v životě dětí, ale také jejich nezastupitelná role pro jejich zdravý, ničím nenarušený růst.

Tvořivá dramatika je velice významný obor v předškolním vzdělávání, který by měl být nedílnou součástí každodenního dění v mateřské škole. Pomocí tvořivé dramatiky se děti učí vzájemné interakci, rozvoji komunikačních dovedností, kreativitě, samostatnému jednání a rozhodování, hrubé i jemné motorice a spoustu dalších složek nezbytných pro výchovu a vzdělávání dětí. Tvořivá dramatika tedy vystupuje jako podnětný prostředek v edukačním procesu současného předškolního vzdělávání dětí předškolního věku.

Motivací k práci byl především autorčin pobyt Erasmus+ v Maďarsku, kde bylo umožněno spojit „příjemné s užitečným“ a realizovat zde polovinu výzkumu práce. Autorka zde navíc získává příležitost zmapovat místní realitu v mateřské škole, a především stěžejní tvořivou dramatiku, kterou pak lze srovnat s edukační realitou mateřských škol v České republice.

Mezi hlavní cíl diplomové práce patří zjistit a komparovat, jaké složky ovlivňují práci učitelek s tvořivou dramatikou v českých a maďarských mateřských školách při běžném edukačním procesu. Tyto cíle budou zmapovány ve výzkumu kvalitativně-quantitativním. Quantitativní výzkum ověří výsledky kvalitativní části a zaměří pohled učitelek mateřských škol na tvořivou dramatiku vybraných zemí. Dále pak definuje rozdíly v realizaci tvořivé dramatiky učitelek obou zemí s ohledem na jednotlivé dílčí cíle práce.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. V teoretické části první kapitola pojednává o tvořivé dramatice, jejím vymezení, cílech a metodách. Dále se věnuje hře jako nezbytné součásti tvořivé dramatiky a jejímu významu v předškolním vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá osobností učitelky mateřské školy, její úlohou a pozicí v mateřské škole, stanoví profesní kompetence a funkci učitelky při volné hře dětí. Třetí kapitolou je vyjádřena síť mateřských škol jakožto instituce předškolního vzdělávání v České republice. Zde se pojednává o vývoji mateřských škol z historického hlediska po současnost, určuje postavení kurikulárních dokumentů ve vzdělávacím systému a vymezení volné hry.

Čtvrtá kapitola charakterizuje síť mateřských škol jakožto instituce předškolního vzdělávání v Maďarsku. Celá čtvrtá kapitola je v souladu s kapitolou třetí.

Empirická část nejprve představuje design kvantitativního výzkumu, jehož součástí jsou etická hlediska výzkumu. Následná, šestá, kapitola prezentuje pilotáž, její design a posléze vyhodnocení. V sedmé kapitole jsou v rámci předvýzkumu zjišťovány, a poté odstraňovány a upravovány nedostatky dotazníku. Osmá kapitola již pojednává o samotném výzkumu, v němž je realizováno vyhodnocení dat a shrnutí a komparace výsledků. Komparací výsledných dat tak naplníme část hlavního cíle práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Tvořivá dramatika

Kapitola pojednává o charakteristice tvořivé dramatiky, jejích cílech, prvcích a metodách. Objevuje se zde také hra, jako podstatná součást tvořivé dramatiky, její vymezení, smysl, základní dělení a úloha volné hry v předškolním vzdělávání.

Dle Machkové (1998, s. 32) dramatická výchova může sloužit nejen jako předmět či zájmová činnost, ale také jako způsob výuky dalších předmětů. Pojem „drama“ je především z anglické terminologie dále rozvětvený na **tvořivou dramatiku**, drama ve výchově, drama dětské či **tvořivé**.

Beránková (2002, s. 9) zmiňuje, že synonymem pro dramatickou výchovu může být **tvořivá dramatika**, výchovná dramatika nebo dramika.

V práci se přikláníme k terminologickému aparátu „**tvořivá dramatika**“, jako bližšímu pojmu v předškolní výchově a vzdělávání dětí, který je úzce spjatý se **hrou**. Z důvodu nenarušení autorských práv byl v případech citací autorů zachován termín „**dramatická výchova**“.

1.1 Základní charakteristika tvořivé dramatiky

Podle Budínské (1992, s. 1) tvořivá dramatika (dále i „TD“) vyjadřuje „*soubor metod a prostředků (zejména různých typů her), jimiž rozvíjíme po všech stránkách, ale ze všeho nejvíc po stránce citové, osobnost dítěte a pomáháme mu najít místo v kolektivu a ve společnosti*“.

Při užívání TD je důležité nezaměřit se na výběr pouze jedné hry. Měli bychom v první řadě pochopit, proč a z jakého důvodu tato hra existuje, co jí předcházelo a jaká hra bude pokračovat.

„Tvořivá dramatika, to není jenom jiná cesta, jak vychovat citově bohatého člověka. Je také přínosem pro nás, i nás může obohatit, protože i tady samo sebou platí zákon zpětné vazby. Jen tehdy, když budeme k dítěti přistupovat s pokorou a vstřícností jako k jedinečné a neopakovatelné lidské bytosti, budeme s to rozvíjet jeho osobnost a respektovat jeho individualitu. Schopnost umět a chtít si hrát nás ani nezesměšňuje, ani neponižuje, naopak nás vrací do nejhezčího období lidského života, do dětství.“ (Černá a kol., 1992, s. 4)

TD je spojena s dramatickým uměním, ze kterého vytahuje různé divadelní postupy, aby došlo k naplnění svých výchovných cílů. Spolupracuje zejména se společenskými vztahy a situacemi, ve kterých se tyto vztahy rodí a s přeměnou vlastní osoby na někoho / něco dalšího. Díky těmto rysům lze kooperovat s osobami tvořivé dramatiky. (Provazník, 1998, s. 41)

Machková vidí TD jako „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.“ (1998, s. 32)

TD vychází z oboru nesoucí název *dramatické umění a divadlo*. Při dramatické výchově jako vyučovacím předmětu ji můžeme vysvětlit jako učení *se dramatickému umění, o tomto dramatickém umění a pomocí tohoto dramatického umění*. Díky těmto formám učení pak dochází k rozvoji dětských osobností v sociální a komunikační sféře. (Machková, 2004, s. 9-10)

Valenta rozumí dramatické výchově jako výchově estetické, která je zastřešena Rámcovým vzdělávacím programem. Uvádí, že „*dramatická (divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla*“. (2008, s. 40-41)

Tento systém TD se přiklání z jedné stránky ke tvořivě-uměleckým a vzdělávacím požadavkům a ze stránky druhé k podmínkám biologicko-psychologicky-sociálním.

Marušák a kol. považují dramatickou výchovu za silný pohnutek ve znovunalezení edukační možnosti hry, která pro mnohé učitele představuje zásadní princip TD. Mimo to autoři ve své publikaci zmiňují o vymezení dramatické výchovy jako oboru umělecko-pedagogického, který má zásadní postavení v kurikulu jakožto součást estetické výchovy. (2008, s. 6-7)

Z výše zmíněných definic vyplývá, že TD je spojena s dramatickým uměním, ale také hrou dítěte. Působí progresivně na osobnostní růst jedince, což je jeden z mnoha důvodů, proč ji považujeme za edukačního činitele v předškolním vzdělávání.

1.2 Cíle tvořivé dramatiky

Provazník rozdělil cíle dramatické výchovy podle skupiny NEMES (tj. nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání) do několika následujících sfér, které také poukazují na zásady tvořivosti pedagoga dramatické výchovy:

1. Orientace v sebe (v somato-psychické struktuře);
2. Orientace ve světě:
 - v oblastech mezilidských vztahů,
 - v oblastech tvořivosti a pracovitosti,
 - v oblastech přírody a ekologie,
 - v oblastech kultury,
 - v oblastech etických hodnot.
3. Být kompetentní a aktivně a zodpovědně využívat získané poznatky a postřehy;
4. Být adaptabilní a schopný nepřetržitého rozvoje, imunní proti neustálým změnám, se kterými dnešní civilizace přichází;
5. Být si vědom svých příležitostí, ale i omezení. (Provazník, 1998, s. 62-63)

Machková chápe nejdůležitější hodnoty a cíle dramatické výchovy v oblasti **sociálního rozvoje** osobnosti. Učí dítě vycházet s druhými, vzájemně spolupracovat, budovat porozumění a učit se vžít do druhého, abychom žili úspěšný a bohatý život.

Rozvoj **komunikativní kompetence** představuje druhý cíl dramatické výchovy v celé její míře, tedy nejen v oblasti verbální, ale i v neverbální zahrnující pohyb a celkový výraz jedince. Jde o srozumitelné vyjádření a sdělení svých pocitů, názorů a myšlenek, umět naslouchat druhým. Řečová složka zahrnuje rozsah slovní zásoby, plynulou řeč, dostatečnou artikulaci, správné dýchání a vyjadřování se. V mimoslovní složce pak dochází k mimice obličeje i těla, užívání gest, proxemiky, k řízení pohybu, koordinace rytmu řeči a i pohybu.

Dalším cílem je pěstovat a vyvíjet v dětech **obrazotvornost a tvořivost**. Tyto funkce zasahují do chápání umění, tvorby a směřují ke způsobu života a k jakýmkoli aktivitám. Tvořivost s obrazotvorností také představují zásadní součást empatického a tolerantního projevu člověka.

Kritické myšlení obsahuje zážitky a poznatky ze hry, rozvíjí její sociální role a řešení problémů. Mimo to také podněcuje kladení otázek a vstupování do role druhých.

Rozvíjení **emocionálních projevů** je považováno za pátý cíl dramatické výchovy. Zde se jedná o vstřebávání jednotlivých citů a emocí v životě a učit se je ovládnout.

Autoregulace a vlastní poznání pomáhá budovat cílevědomost a uvědomění si vlastních možností i bariér bez jakýchkoli předsudků o bezvýznamnosti. Díky sebepoznání dochází k nabývání jistoty a bezpečí, ale i k uvědomění si vlastních hodnot. (1998, s. 51-54)

Cílem TD je také rozvoj psychických vlastností popsaných v obecné psychologii. Mezi tyto vlastnosti řadíme představivost, fantazii, kognitivní funkce, jako je paměť, pozornost, myšlení, řeč, orientace v prostoru a paměť; vůli, city a kontakt.

Náročnější aktivity odvozeny z dramatické výchovy poskytují základní předpoklady pro rozvoj osobnosti - například učit se různým cvičením a uvolňovacím hrám, charakterizaci, rytmiizaci, improvizaci či chůzi v prostoru.

Kompetence sociální pak napomáhají budovat mezilidské vztahy zahrnující jak slovní, tak i mimoslovní komunikaci, dále spolupráci, funkčnost skupin a jejich vztahů. (Provazník a Hrnečková, 2013, s. 11)

1.3 Zásady tvořivé dramatiky

TD může představovat úspěšný směr pro méně úspěšné děti (např. v pohybu či výtvarné a hudební výchově). Každý si v ní může najít něco svého, co mu bude vyhovovat, a to v případě jak učitelky, tak dětí.

Zásady pro práci s dramatickou výchovou:

1. Poznat sám sebe,
2. Poznat všechny děti,
3. Stanovit cíle a jejich posloupnost,
4. Stanovit důvody, z jakých jsou hry zvoleny,
5. Důležitá je improvizace,
6. Mít dostatek materiálu a pomůcek pro hru,
7. Příroda a dětská literatura jsou často bohatým zdrojem informací,
8. Důležitým nástrojem je empatie a smyslové vnímání,
9. Používat fantazii,
10. Nalézt správnou motivaci
11. Dodržovat dětské potřeby, respektovat jejich individuality,
12. Učit se přijímat a hledat nové podněty. (Černá a kol., 1992, s. 4-5)

Budínská (1992, s. 3) ve své publikaci uvádí řadu zásad, kterých by se učitelky při užívání dramatické výchovy měli řídit:

- vžít se do role dětí, stát se při hře jejich **skutečnými partnery**,
- **vzájemně si důvěřovat**, budovat pozitivní atmosféru mezi dětmi,
- učit se vnímat dětské potřeby, touhy, strasti i radosti a pěstovat v dětech **smysl pro spravedlnost**,
- společně s dětmi prožívat **nadšení ze hry**,
- nebát se načerpat **inspirace a nápady** přímo od dětí či dětských časopisů (např. Sluníčka a Mateřídoušky),
- navodit u dětí **správnou motivaci** (záleží také na naší síle hlasu, pohybech, intonaci, ad.),
- určit co **nejjednodušeji pravidla hry**, zvolit názornou ukázkou nebo dát dětem prostor najít vlastní řešení a tím **podněcovat jejich tvořivou fantazii**,
- **hledat další řešení** při tvořivých úkolech a situacích.

Za nevyhnutelně podstatné zásady či požadavky TD jsou dále považovány:

- **skupina** dětí, která může být různě velká, ale musí být nejméně dvojčlenná
- **prostor**, venku či uvnitř, důležité je, aby se do něj vešel tým / skupina
- **myšlenka** čili nápad učitelky je podmíněna znalostí skupiny nebo řešeného problému
- **kvalifikace** učitelky je určujícím faktorem, který ovlivňuje úspěšnost ve skupině (Tvořivá dramatika, 1996)

1.4 Prvky tvořivé dramatiky

TD a její prvky se dají s dětmi využít kdykoli během dne. Důležité je přitom myslet na funkci, kterou mají tyto prvky naplňovat. Můžeme s nimi děti motivovat k nějaké činnosti, vyvolat imaginace úzce spjaté např. s pocity hrdiny nějakého příběhu / pohádky, kterou chceme dětem přiblížit. Lze dětem vyobrazit prostředí, kde hrdina z pohádky působí, nacházet způsob, jak pohádku zdramatizovat, snažit se v dětech navodit zájem o vlastní tvorbu. Důležité je přitom volit hry zaměřené k určitému cíli a poznání. Hra by neměla být užívána bezúčelně. (Beránková, 2002, s. 13)

Výmysl čili **fikce** jsou založeny na ustálených pravidlech o tom, že odehrávající se dramatický proces je vlastně pouze jenom jako, není tedy skutečný. Lidské jednání však skutečné je, tudíž lze vyvodit závěr, že se jedná o skutečné jednání ve smyšlené dramatické podobě. Za další divadelní prvky lze tedy považovat **situace dramatu, dramatické jednání, osoby dramatu a dramatický tlak**, který vychází z **konfrontace** mezi nimi. Všechny tyto prvky jsou spojeny v **dramatický děj**.

Dalším významným prvkem dramatické výchovy je **znak**. Díky užívání znaků během dramatického procesu můžeme říci, že zastupuje nejen sám sebe, ale i něco / někoho dalšího. Všechny znaky navíc o něčem vypovídají, něco sdělují. Musí však mezi nimi být jasný vztah, aby byl jasný jejich záměr. (Košťátková, 1998, s. 92-93)

1.5 Metody tvořivé dramatiky

Vymezení pojmu „metoda“ tvořivé dramatiky

Metody TD označují konkrétní způsoby činností, kterých se děti účastní během edukačního procesu a zároveň si tím osvojují řadu znalostí a dovedností. „Metoda“ je zároveň aktivita pedagoga, který řídí a navozuje aktivity dětí. Tento průběh tvořený dítětem a pedagogem zapadá do jednoho celku vedoucí k výchovně-vzdělávacímu cíli.

Za metodu dramatické výchovy také považujeme elementární pojetí metodického principu systému, který je jejím základem. Za bazální metody dramatické výchovy lze označit **hru v roli, nebo dramatickou hru**. (Valenta, 2008, s. 46-47)

Košťátková a kol. (1998, s. 95-99) rozdělila metody dramatické výchovy následovně:

1. **Metody expozice** - poskytují úvod, probouzí zájem ve zúčastněných a nabízí podněty pro nadcházející události. Tyto metody by měly obsahovat začátek konfliktu, jehož pokračováním by mělo být rozuzlení.
2. **Metody tvoření kontextu** - cílem metod je upravovat předešlé nebo nové informace. Mohou specifikovat a dotvářet charaktery aktérů, prostředí, místa či času.
3. **Metody hry v roli a simulace** - považovány za nejdůležitější metody v dramatu. Hra v roli přebírá roli dalšího jedince a přitom zachovává vlastní představu jistého chování. Hráči si tak zkusí různé životní momenty, nalézají jejich podstatu a dosáhli tím zkušeností získaných prožitkem.

Valenta (2008, s. 52) považuje hru v roli za zásadní metodický princip dramatické výchovy. „*Hraní postavy, jejího jednání a skrze něj vyjevování situací a témat hry jsou obsahem role jako učebního úkolu.*“ (Valenta, 2008, s. 53)

Metoda simulace znamená zobrazení vlastní osoby do smyšlené situace. Metoda simulace je velmi blízká volné hře, kdy ji děti uplatňují hlavně ve hrách námětových. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 77)

4. **Metody řešení krizového momentu** - v dramatické výchově povětšinou nejde krizový moment zahrát a je třeba jej přejít.
5. **Metody řešení dramatického rozporu / konfliktu** - vysoce významné metody, stejně jako hra v roli, jelikož učí vyřešit problém a stanovovat názory.
6. **Metody vedení dramatu** - boční (narativní) a vnitřní (učitel vchází do role). V bočním vedení pedagog hru vede „zvenku“ a to různými nápady a návody, které promítá dětem, přerušением hry a vysvětlení nových pravidel, aby děti věděly, jak hru hrát.
Ve vedení vnitřním pedagog vchází do role a proměňuje se ve spoluhráče dětí. Svými reakcemi tak může probouzet další situace a problémy hry a pobízet děti ke hledání nových řešení.
7. **Metody hodnocení** - podíl každého dramatu, kdy dochází k expresivnímu vyjádření prožitků, pocitů a názorů. Je možné hodnotit i během hry, například při řešení náročné situace. (Koťátková a kol., 1998, s. 100-103)

V publikaci Valenty (2008, s. 123-214) potkáváme dramatické metody:

1. **Plné hry**
2. **Pantomimicko-pohybové**
3. **Verbálně-zvukové**
4. **Graficko-písemné**
5. **Materiálově-věcné**

Metody plné hry

Metody plné hry vychází především z *komunikace*, konkrétněji z *komunikace úplné*. Dokáží nabýt téměř všem cílům dramatické výchovy a také se umí bezpečně pohybovat v jejích jednotlivých oblastech. Tyto metody představují zářivý obraz *hry v roli*, kdy jsou i životní role „hrány“ za spolupráce nejrozličnějších prostředků.

Metody pantomimicko-pohybové

Metody, které jsou založeny na *pohybu*, nikoli tedy na komunikaci či zvuku. Dalším důležitým elementem těchto metod je „*nepohyb*“, kdy nedochází k činnosti svalů a vyjadřování tak probíhá na základě *výrazu. Prostor*, ve kterém se hráč nachází, určuje jeho pozici a postavení vztahující se k ostatním předmětům ve hře.

Zásadní doplňkovou funkci pantomimicko-pohybových metod tvoří *pozorování*, které má hlavně edukační charakter, *interpretace* a *dotyk*.

Mezi základní metody a techniky pantomimicko-pohybových metod se řadí: **pantomima částečná, pantomima dotyková pantomima, narativní pantomima, ozvučená pantomima, pantomimický dabing, úplná pantomima, pohybový rituál, pohybová cvičení, taneční drama, transformovaný pohyb, zpomalená pantomima, zrychlená pantomima, zrcadlení, živá loutka, přetahování a živé obrazy.**

Metody verbálně-zvukové

Podstatou těchto metod jsou slova a zvuk, jejichž tvorba je hlavním úkolem a kvintesencí. Zvuky mohou být *paralingvistické* a *extralingvistické*. Paralingvistické zpracování zvuku spočívá například v intonaci, v tempu a rytmu řeči, v dynamice, ve výslovnosti. Extralingvistické zvuky vychází z lidských úst a jsou jimi myšleny například hlasité nádechy, „pokašlávání“, „mlaskání“ či zvuky, které odpovídají naší psychice.

Mezi dílčí metody a techniky verbálně-zvukových metod patří: **akce čili narace, alej, brainstorming, čtení, dabing, hádka, diskuse, konverzace, imaginace, cvičení s hlasem, monolog, neviditelné hlasy, rozhovor, zpěv, recitace, zvukový rituál, zástupná řeč.**

Metody graficko-písemné

Tyto metody jsou popisovány jako vedlejší, které mají za úkol podporovat metody výše zmíněné. Dítě utváří artefakty v písemné, kreslené, malované nebo rýsované podobě, které vznikají buď *v roli* (děti si například dopisují), nebo *mimo roli* (děti vymýšlí nadpisy, scénáře, plakáty, podílí se na grafické úpravě kolem hry).

Za metody a techniky graficko-písemných metod autor zařadil: **beletrii, dokument, deník, formulář, film, esej, dopis, inzerát, myšlenkovou mapu, obraz, leták, plakát, reflexi, scénář, zprávu, telegram.**

Metody materiálově-věcné

Metody představují práci s určitou substancí, látkou v prostoru a jsou taktéž doplňující k prvním třem zmíněným metodám. Jejich funkce je považována, stejně jako u metod

graficko-písemných, za aktivující učení dětí uvnitř role nebo mimo ni. Děti se učí dotvářet, zasahovat do vzniklých předmětů a také hotové předměty akceptovat a užívat. Pod materiálově-věcné metody spadají metody a techniky: **práce s kostýmem, práce se stavbou, práce s maskou, práce s loutkou, práce s papírem, práce s modelínou, práce s prostorem, práce s rekvizitou, práce se strojem / přístrojem, práce se zástupným předmětem, práce se světlem.**

**Pozn.: Pro práci podstatné techniky TD jsou blíže definovány v příloze č. 6.*

1.6 Hra jako základní prvek tvořivé dramatiky

Národní program vzdělávání pro předškolní vzdělávání v Maďarsku uděluje pozornost z velké části hře a volné hře, proto považujeme za nutné v diplomové práci hře věnovat celou kapitolu. Hra, jako základní edukační prostředek předškolního vzdělávání (dále i PV), je navíc s TD úzce spojena, čímž tvoří její nezbytnou součást.

1.6.1 Vymezení pojmu

Dítě se s nástupem do mateřské školy ocitá v síti složité sociální sféry, proto je třeba jej povzbuzovat a dopřávat mu nespočet emocionálních a citových podnětů. Mateřská škola (dále i MŠ) oplývá šancemi na to, aby zabezpečila vyrovnanost mezi případným omezením a přirozeným vývojem jedince a individualit všech dětí. S pomocí **her a tvořivé dramatiky** tak lze oné rovnováhy dosáhnout, a to spolehlivou a bezpečnou cestou. (Opravilová, Černá, Jirsová, 1992, s. 2-3)

Děti jsou s tvořivě dramatickými činnostmi spjaty již od narození, kdy s pomocí **hry** získávají znalosti nejen o sobě samých, ale i o světě kolem sebe. „*Hra „jako“ nám umožňuje být někým jiným, kdo se do reálného života vrací bohatší o získaný prožitek*“. (Hanzová, Novotná, Ritschelová, 2014, s. 3)

Podle Jiráska, Vančurové a Havlínové (1983, s. 31) hra charakterizuje dětství, protože v ní děti žijí naplno a vynakládají do ní veškeré dovednosti, emoce i rozum. Hra je činnost tvůrčí a přináší druhým uspokojující radost. U hry se můžeme setkat s úspěchy, ale někdy také s tvůrčími obtížemi, u kterých je vhodný zásah dospělého jedince. Mělo by se jednat o pomocnou radu poskytnutou nenásilným způsobem za doprovodu taktu, pochopení a zároveň se pokusit ponechat iniciativu a volnost jednání dítěti.

1.6.2 Smysl hry v předškolním vzdělávání

„Hra má svůj vnitřní smysl; jejím prostřednictvím osobnost jedince vyjadřuje vztah k okolnímu světu, nezávisle, samostatně a s fantazií.“ (Dostál a Opravilová, 1985, s. 135) Hra se zviditelňuje vztahem k realitě a svojí reží zvládá s pomocí specifických nástrojů řešit úkoly dané životem. (Dostál a Opravilová, 1985, s. 135)

Hra významně ovlivňuje životy dětí v poznávací i sociální oblasti. Děti si hrají primárně proto, že je to zajímavá a baví a chtějí s její pomocí něco specifického vyzkoumat. Sekundárně pak hra slouží k učení, kdy dochází k nabytí jistých zkušeností.

Smysl hry spočívá ve třech spolu integrovaných okruzích:

- v mozkových podnětech, které jsou dány růstem a samovolným učením;
- v mnohotvárných prvotních informacích provázaných s proměnami okolí;
- v prostých zážitcích s rostoucí hloubkou a rozměry, které spočívají v experimentování s věcmi, s nimiž se dítě setká. (Koťátková, 2005, s. 19)

V předškolním vzdělávání hra slouží nejvýše jako nástroj poznávání, který dětem umožňuje uspokojit tyto potřeby. Je to tedy vývojová potřeba předškolních dětí, díky níž dochází k rozvoji celistvé osobnosti dětí.

Dále je hra zaměřena na rozvoj:

1. **hrubé motoriky** – ve hře dochází k učení chůze, skákání, běhu, poskoků po jedné noze, chůzi do schodů a ze schodů, k hodům míčem, k chytání míče, ke skokům přes švihadlo, jízdě na kole, plavání, a dalším;
2. **jemné motoriky** – zacházení s drobnými věcmi, navlékání korálků, stavby z kostek, modelování z plastelíny, lepení, trhání, manipulace s knoflíky, se zipem, zavazování tkaniček, střihání, a další;
3. **grafomotoriky a kresby** – díky hře se dítě učí uchopit tužku, malování, kreslení, a dalším činnostem;
4. **myšlení** – uvědomování vlastností jednotlivých předmětů a hledání vztahů a souvislostí mezi nimi, učení vlastního názoru, utváření myšlení a přemýšlení;
5. **zrakové percepce** – uspořádání barev, jejich pojmenování a odstíny, rozpoznání a odlišení symbolů podle znaku, určit stejné předměty, cvičení paměti;
6. **sluchové percepce** – naslouchání, vyčlenit různé zvuky z pozadí, rozlišit sluchem délku zvuku, zdroj zvuku, vnímání rytmu, rytmické struktury a rýmu;

7. **prostorové percepce** – umět prostorovou orientaci, co je dole, nahoře, vysoko, vzad a vpřed, nad, pod, vedle, význam blízka a dálky, kde je levá a pravá strana;
8. **percepce času** – pochopit souvislosti v čase, kdy je ráno, poledne, večer, časová posloupnost, rozumět dnům v týdnu, znát pojmy dnes, zítra, včera, pozítří; (Suchánková, 2014, s. 37-39)
9. **řeči a komunikace** – v rovině *foneticko-fonologické* se dítě učí rozlišit hlásky a správně vyslovovat, v rovině *morfologicko-syntaktické* díky hře rozvíjí slovní druhy a jejich zastoupení, tvarosloví, mluvu ve větách, *lexikálně-sémantická* rovina se zabývá slovem a rozšiřováním slovní zásoby, spojuje jazyk s myšlením, v pragmatické rovině se děti učí aktivně vyjadřovat a sdělovat okolí informace verbálně i nonverbálně; (Bytešníková, 2012, s. 72-83)
10. **matematických představ** – schopnost porovnávat, rozumět kontrastům, umět třídit, rozeznávat barvy, velikosti, tvary, určovat tvary a množství, dokázat je seřadit;
11. **psychických zvláštností** – zvládat psychicky nepříznivé situace, adaptovat se na podmínky v mateřské škole, hry jsou zaměřovány na posílení psychické imunity dětí;
12. **sociálních zvláštností** – udržování sociálních vztahů mezi ostatními, umět korigovat své chování, být empatický, posilování kooperace a spolupráce s dětmi, budování respektu k druhým, dodržovat pravidla her a chování, řešit problémy a zvládat překážky vzniklé ve skupinách s dětmi;
13. **samostatnosti a sebeobsluhy** – děti se hrou učí vést k hygieně, stolování, užívat toaletu, zavázat tkaničky, oblékání, obouvání, prostřít stůl, držet správně příbor. (Suchánková, 2014, s. 40-41)

1.6.3 Základní druhy her

Hry lze dělit dle několika hledisek, jako je například hledisko vývojové, hry pro chlapce a pro dívky či hry tvořivé a s pravidly. Psychologická oblast nám zase udává kritérium psychických funkcí, které se díky hře stimulují.

Vzhledem k těmto velmi různorodým stanoviskům jsme zvolili základní a zjednodušené vymezení her na: senzomotorické a intelektuální, s jiným dělením na konstruktivní, námětové, napodobivé, manipulační (s předmětem), didaktické, kombinační a fantazijní. (Duplinský, 2001, s. 436)

Skrze účely práce jsou představeny pouze hry námětové, napodobivé, manipulační a didaktické:

Hra námětová

Hra „na něco“, „na někoho“. Děti přijímají a ztvárňují roli, což jim umožňuje bohaté naplnění hry. Hry námětové jsou dětmi prožívané ve skupinách i samostatně a do imaginárních námětů se dokáží i vracet. Díky tomu si připadají výjimeční, protože je pojí hra na něco, čemu ostatní nerozumí. Zároveň si prohlubují a doplňují to, co je v předešlé hře nenapadlo. (Koťátková, 2008, s. 40)

Hra napodobivá

U napodobivých her dítě sleduje své okolí při činnosti a snaží se je napodobovat tak, aby se jim nějakým způsobem přiblížilo. Napodobuje to, co jej oslnilo nejvíce, zkouší totožné předměty, aby se vyrovnalo ostatním. Dítě při napodobivé hře vstupuje do role někoho dalšího a je již plně odpozorovaných zkušeností. (Koťátková, 2008, s. 27)

Hra manipulační (s předmětem)

Hry manipulační jsou součástí hry tvořivé, tudíž se jedná o hry spontánní. Dítě si volí námět hry i její následné pokračování. Náplní těchto her je vztah k materiální oblasti. Dítě se učí zacházet s předměty, kterými je obklopeno, rozvíjí smysly a rozpoznává předmětové vlastnosti. (Suchánková, 2014, s. 53)

Hra didaktická

Didaktické hry jsou podporované hrami intelektuálními. Děti je mohou hrát nejen ve škole, ale také ve své rodině. Didaktické hry a hračky rozvíjí duševní funkce a přivádí děti tam, čím jsou obklopeny. Zároveň pomocí didaktických her, které nabízí rozmanitou činnost obohacenou o nové motivy, dochází k přípravě dětí na vstup do školy. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 74)

1.6.4 Volná hra a její význam

Vymezení volné hry

Jedná-li se o samostatnou činnost dítěte bez přímého řízení pedagogem, mluvíme o spontánní aktivitě - hře. Dítě si hraje z důvodů svých osobních potřeb podmíněných vnitřními motivy a zájmem. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 96)

Caiati, Delačová a Müllerová (1995, s. 16) uvádí, že v užívání pojmu „volná hra“ by nemělo docházet k oddělování výuky a hry a práce a volné hry. Jde totiž o nepřetržitou spojitost mezi lidskou a dětskou činností - požadavky, užitek, plod z jedné strany a na druhé straně prožitek, uspokojení, průběh. Obě strany spolu musí korespondovat, proto autorky tvrdí, že v čisté podobě „volná hra“ neexistuje.

Mateřské školy si kladou za cíl sloučit „výuku“ se hrou, což je vlastně i jejich úkolem - rozvíjet dítě pomocí hry. Hra by dokonce měla být před „výukou“ v mateřské škole upřednostněna.

Význam volné hry

Za význam volné hry lze považovat svobodu dětí ve volbě směru, který se chtějí při hře vydat. „*Děti samy volí námět, záměr a způsob, jakým budou činnost realizovat, určují si, s kým a jak si budou hrát, jaké využijí hračky a pomůcky, zvolí si, kde si budou hrát, kdy a jak dlouho*“. (Suchánková, 2014, s. 52)

Volná hra má blahodárné účinky na psychický rozvoj dítěte, zrcadlí mu jeho prožitky a zobrazuje život takovým způsobem, jaký ho dítě chápe. Umožňuje do sebe přehrávat myšlenky a tajná přání dětí, nebo jim vynahradit jejich nesplněná očekávání. Zároveň dodává pohodovou atmosféru, klid a udržuje duševní rovnováhu dětí. (Suchánková, 2014, s. 27)

2 Osobnost učitelky mateřské školy

Pedagogický slovník hovoří o tom, že pedagogický pracovník (v našem případě jen *učitelka* – tento termín je provázen teoretickou i empirickou částí jakožto vycházejícím názvoslovím z RVP PV. Totéž platí pro ONAP, kde se setkáváme se stejným pojmem) je základním faktorem vzdělávání, který odpovídá dostatečné kvalifikaci a nese odpovědnost za vedení, organizování, přípravu a výsledky vzdělávacího procesu. Příznačně nutné pro vykonávání této profese je způsobilost učitelky.

Současné pojetí osobnosti učitelky zmiňuje o jejím podílení se na edukačním procesu, klima, interaktivním přístupu s dětmi, s kolegy, rodiči, ale i širokou veřejností. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 261)

2.1 Úloha učitelky mateřské školy

Učitelkou mateřské školy lze označit osobu, která vyzařuje širokým spektrem dovedností, od ručních prací, přes hru na hudební nástroj až po dovednosti výtvarné. Učitelka

mateřské školy by měla především umět rozpoznat, jaké má dítě zájmy, potřeby, charakteristické rysy pro stupeň svého vývoje. Z toho vyplývá, že dítě je odkázané na dospělého, což přináší velikou zodpovědnost právě učitelkám. Na povrch nám plynou velmi podstatné osobnostní rysy učitelky, svědomí, profesionalita a její znalost sebe sama. Při narušení některé z těchto oblastí může dojít k ohrožení respektujícího přístupu k dítěti. (Svobodová a kol., 2017, s. 14)

Podle Kořátkové by učitelky v mateřské škole měly uplatňovat nedirektivní přístupy, které je však nutno naplnit současně. Za **nedirektivní přístupy** autorka považuje:

- **Akceptaci:** tj. bezpodmínečné přijetí druhého. V mateřské škole to představuje, aby učitelka přijala děti bez jakýchkoli předsudků a popírání jejich individualit. Pochopit druhé a přijmout je takové jaké jsou je podstata pozitivního klima v mateřské škole.

- **Empatii:** tj. vcítit se do druhých. Být empatický znamená porozumět druhým v souvislost vnímání jejich momentálního psychického stavu a rozpoložení. Když učitelka empaticky sdělí, co vycítila z dětského chování, dává jim tím najevo svoji blízkost a oporu. Ukazuje tím porozumění dítěti a dává mu najevo, že jej přijímá v takovém stavu, jaký právě je.

- **Autenticitu:** tj. přirozenost, pravdivost, opravdovost. Autentické učitelky se prezentují autenticky ke druhým (k dětem, rodičům), nic nepředstírají, nedělají ze sebe nikoho jiného, než se samy vidí. Učitelka se chová přátelsky, přirozeně a snaží se číst v pocitech dětí. (Kořátková, 2014, s. 110-113)

Svobodová a kol. (2017, s. 51-59) považují za velmi důležité, jak učitelka s dětmi komunikuje. Skrze komunikaci se utváří vztahy ve společnosti, atmosféra a podpora sebepojetí dítěte. Aby učitelky věděly, jak s dětmi komunikovat, vytvořili autoři předpoklady a dovednosti pro **efektivní komunikaci učitelek** mateřských škol s dětmi:

- **Motivace:** učitelka by měla být dostatečně motivována pro svoji profesi. Měla by rozumět sama sobě, svému vztahu ke světu, k lidem, a hlavně k dětem. Učitelka by měla vědět, co ji motivovalo k povolání být učitelkou.

- **Učitelská láska:** každá učitelka by měla mít úctu sama k sobě, aby mohla mít ráda druhé. Měla by se ztotožňovat s výroky jako: *Úspěch všech dětí mě činí šťastnou, zajímám se o problémy dětí, nepotřebuji děti trestat, dětem věřím.*

- **Dovednost naslouchat:** porozumět druhým. Je třeba v případech, kdy se k nám obrátí dítě v mateřské škole a má nějaký problém, který nám potřebuje svěřit. Naslouchat je

vhodné i při osobním konfliktu učitelky, aby došlo k pochopení druhé strany. V umění naslouchat se předpokládá, že se učitelka snaží porozumět dítěti, soustředí se na jeho sdělení a neubíhá myšlenkami ke svým problémům.

- **Být empatický:** viz nedirektivní přístupy učitelky.

- „**Já výrok**“: tj. říci, co cítíme, ve vztahu k tomu, co se odehrálo. Učitelka sdělí dětem svoje pocity a dává jim tak najevo to, že ji jejich čin rozzlobil. *„Já-výroky pomáhají oběma stranám jen tehdy, když jich není příliš mnoho a když je dávka emocí, kterou takto vyjadřujeme, pro druhou stranu snesitelná.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 140)

- **Ovládat komunikační techniky:** tj. vědět, jakými respektujícími způsoby lze s dětmi komunikovat. Za základní znak komunikačních technik považujeme poskytnout dětem prostor samostatně se rozhodnout a vyjádřit. Učitelka příkazy nahrazuje informacemi, popisu situace nebo nabízí volbu. Tato komunikace pak přivádí děti k odpovědnosti a autonomii.

- **Zamezit trestům a odměnám:** tj. zabránit mocenským nástrojům. Pro demokratický styl výchovy a vzdělávání by učitelka měla respektovat laskavou důslednost. Ta pomáhá trestům předejít.

- **Dbát na dodržování pravidel:** tj. vymezit pravidla v mateřské škole. K tvorbě pravidel by měli přispívat všichni zúčastnění skupiny, tedy děti i učitelky. Pravidla lze rozdělit mezi *návyky, rituály, herní pravidla a společenská pravidla.*

- **Dokázat nebrat věci osobně:** tj. podívat se na situaci s jistým nadhledem. Aby učitelka zvládla pedagogickou situaci, měla by si dokázat udržovat odstup tak, aby se vyhnula jakémukoli útoku na svoji osobnost. Neschopnost této vzdálenosti pak může učitelkám způsobovat i syndrom vyhoření. (Svobodová a kol., 2017, s. 60-65)

2.2 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy

Profesionální kompetence učitelky můžeme chápat jako soubor profesionálních dovedností a předpokladů, které by učitelka měla mít, aby dokázala řádně vykonávat svoji práci. Profesionální kompetence jsou závislé na obsahu výkonu povolání. Výzkumy dokázaly, že soudobá příprava učitelů nedokáže pokrýt veškeré žádoucí profesionální kompetence. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 104)

Vašutová in Syslová (2013, s. 40) vymezila profesionální kompetence určené přímo učitelkám mateřské školy. Kompetence jsou uzpůsobeny stejným hlediskům, jako u dalších kategorií učitelů:

- 1. Kompetence předmětová,**
- 2. Kompetence didaktická a psychodidaktická,**
- 3. Kompetence pedagogická,**
- 4. Kompetence diagnostická a intervenční,**
- 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,**
- 6. Kompetence manažerská a normativní,**
- 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Lipnická (2017) ve své publikaci vymezila kompetence učitelky jako pedagogického poradce. Při sledování pedagogických hodnot a potřeb dětí si učitelky mohou stanovit přednosti pro rozvoj svých poradenských kompetencí. Dle autorky by učitelka mateřské školy jako pedagogický poradce měla mít:

- odborně-znalostní kompetence,
- diagnostické kompetence,
- komunikativní kompetence,
- intrapersonální kompetence,
- interpersonální kompetence,
- týmové kompetence,
- reflexivní kompetence. (str. 20)

2.3 Funkce učitelky při volné hře dětí

Vzhledem ke zkoumané oblasti přístupu učitelek k volné hře dětí bylo nutno tuto část zařadit i do teoretické části.

Koťátková (2005, s. 63-65) považuje aktivní postoj učitelek mateřské školy k volné hře jako základní znak jejich profesionálního přístupu. Aby učitelka naplňovala tento profesionální přístup, měla by při volné hře:

- Utvářet dětem podmínky, zabezpečit jim vhodný prostor, pomoci zvolit hračku, pomůcku či jiný předmět jako motivaci a stimulaci ke hře.
- Společně s dětmi stanovit a ukotvit pevná pravidla, která se budou respektovat při hře všech dětí.
- Poskytovat, nabízet a chystat materiální pomůcky a poskytovat další stimuly, které budou děti podněcovat k volné hře, bez didaktického mínění.

- Při návrhu dětí zaujmout jistou roli ve hře. Vyhledat a ztvárnit postavu, kterou má zaujímat, ale pořád mít na paměti, že se jedná o hru dětí. Při přijetí role by se učitelka měla snažit spíše dětem poskytovat námět k naplnění jejich role než být vedoucím charakterem.

- Zvládnout udělat krok vzad a zároveň být poblíž dětem a vyjadřovat skrze nonverbální komunikaci a kladného verbalizování svoje postoje, city a emoce.

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995, s. 62) se domnívají, že neexistují nijak stanovené hranice, kdy by se učitelka do volné hry dětí měla zapojit a kdy nikoli.

Autorky zmiňují, že dítě je individualitou, která se musí naučit samostatně jednat již od útlého věku, proto by měly dostat šanci si své konflikty při hře řešit samy. Učitelka by tedy dětem měla při hře spíše naslouchat a pozorovat je. Zasáhnutí je pak na místě tehdy, když je o to učitelka dětmi požádána. Poté slouží jak poradce a navrhovatel, jaké kroky v řešení problému budou následovat.

Úkoly učitelky při volné hře dětí lze definovat a přiblížit pro zřetelnější porozumění:

Pozorování:

Učitelka při volné hře směřuje své pozorování na všechny děti se zacílením vystihnout jejich chování ve skupině a smyslem pro spolupráci. Dále je její sledování hry zaměřeno hlouběji na jednotlivce jako pomocná síla pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku dětí. Observace volné hry učitelkou je také využita jako východisko k hodnocení práce učitelky, protože hra vyplavuje napovrch znalosti a dovednosti, které děti v mateřské škole doposud nasbíraly.

Facilitace a verbalizování:

Facilitací je myšlena podpora, provázení učitelkou, které se odehrává v každodenních situacích v mateřské škole. Učitelka dítě doprovází hrou, čímž mu usnadňuje dojít k poznání a naučit se v jisté oblasti orientovat. Díky facilitaci dítě odbourává své bariéry, nejistoty a lépe se na hru adaptuje. Pro facilitaci jsou charakteristické procesy: *aktivní naslouchání, empatický rozhovor, účastné otázky, zrcadlení, parafrázování.*

Verbalizace znamená, že učitelka převede svoje momentální pocity do slov, čímž dá dětem najevo své emoce (viz „*Já výrok*“). Pokud učitelka nechce narušit např. skupinovou hru, vyčkává na adekvátní příležitost pro verbalizaci jejich hrové činnosti. (Kořátková, 2005, s. 65-71)

3 Mateřské školy jako instituce předškolního vzdělávání v České republice

3.1 Historický vývoj mateřských škol

Vznik mateřských škol na území České republiky

Na území dnešní České republiky (dále i ČR) pojem „mateřská škola“ použil poprvé J. A. Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské*. Mateřská škola podle něj představovala vychovávání dítěte v „klíně mateřském“ matkou, ovšem role ostatních členů podílejících se na rodinné výchově dítěte jsou neméně důležité. (Komenský, 1992, s. 18)

První předškolní instituce se zrodila v roce 1832 v Praze na Hrádku, kterou byla opatrovna zřízená českým Hrabětem K. Ch. z Vojnína a P. Spořilem. Opatrovna byla známá, jako „školka na Hrádku“, jejíž ředitelem se stal J. V. Svoboda. (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20)

První mateřská škola pak byla založena taktéž v Praze roku 1869 u sv. Jakuba. Mateřská škola sloužila dětem od dvou do pěti let jako podpora rodičů, kteří pracovali a neměli tak možnost se o své děti starat. Dětem se zde dostávalo lásky k dobru, radosti a dostatečná příprava na vstup do první třídy obecné školy. (Šmelová, 2008, s. 47-48)

Role první mateřské školy na území České republiky

První mateřská škola u sv. Jakuba měla původně vzniknout podle vzoru německých Kindergarten, jako odpověď na rozvoj průmyslu a poněmčování českých dětí, které byly vychovávány v německých ústavech. Taková instituce ale nevznikla díky M. Riegrové-Palacké, jejíž snahou bylo vytvořit novou vzdělávací instituci pro děti s potřebou výživy, lásky a péče, kde výchovu a vzdělávání od mužů převezmou více mateřské ženy. Na její návrh, vytvořit mateřskou školu s prvky francouzských předškolních zařízení, pak vznikla mateřská škola u sv. Jakuba v Praze.

Cílem výchovného systému v první mateřské škole bylo poskytovat dětem z chudších poměrů výchovu tělesnou a mravní. V instituci se starali o zdraví, stravování, výuku, herní činnosti, zpívání a tělesnou výchovu. Výuka zahrnovala náboženství, počty, čtení a psaní, kreslení. Čtení a psaní probíhalo latinkou a bylo určeno pouze pětiletým dětem. Kromě výuky se děti učily ručním pracím a různým hrám. Dívky byly vedeny k pletení, cupování, navlékání korálků apod. V popředí her pro dívky i chlapce stály hry pohybové. V pozadí pak hry dramatické zahrnující básně a říkanky skrze uváděné „přetěžování paměti dětí“. (Mišurcová, 1980, s. 40-42)

Vliv reformního hnutí na vznik mateřských škol ve 20. století

Hlavní zvrat v přístupu k dětem a úsilí porozumět a respektovat jejich potřeby se točí ve 20. století. Toto období má také zásadní vliv na rodinné vztahy, kde díky společenským nepokojům dochází k jejich silnému prohloubení. (Opravilová, 2016, s. 28)

Ve 20. století se výchova a vzdělání „stávají předmětem celospolečenského a politického zájmu, jsou důsledně naplňovány marxistickým obsahem a jsou bezvýhradně zaměřeny na podporu rozvoje socialistické společnosti“. (Bělinová, Mišurcová, 1980, s. 69)

A. Sussová a I. Jarníková jsou klíčovými představitelkami reformního období v Čechách a na Moravě. I. Jarníková se snažila například „uvolnit“ děti ze školních lavic a zavést větší prostor pro hru. Napsala publikaci „Školy mateřské, jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy“ (r. 1926), ve které porovnávala zahraniční vzdělávací systém s českým, a ze kterého vyvodila cíl, obsah, organizaci a legislativu pro předškolní vzdělávání.

I. Jarníková navrhla reformu v podobě „Výchovných osnov pro mateřské školy“, kde popisuje pracovny, herny, přiléhající prostory a jejich vybavení. Tvrdila, že mateřská škola by měla doplnit výchovu z domácnosti. Apelovala na podstatu volné hry, tělesné výchovy a systematického utřídění prostředí. (Opravilová, 2016, s. 29-30)

3.2 Současný rozvoj mateřských škol

V pokračování sociálně-politických změn po roce 1990 došlo v situaci mateřských škol a jejich jednotlivých cílů, které byly stanoveny se zaměřením na dosažený věk a školní postupy v jednotných mateřských školách (od r. 1948 - 1990) k orientaci na dítě a jeho individuální potřeby citové, vzdělávací a socializační. Rodinám se otevřel přístup k jednotlivým mateřským školám a ve vzdělávání vznikl prostor pro alternativní cesty ve výchově a vzdělávání dětí nejen předškolního věku. (Kořátková, 2008, s. 83)

Mateřské školy v ČR se po roce 1989 snažily nalézt způsob, který by byl kompatibilní se změnami ve společnosti. Nejprve se kritizoval předchozí systém předškolního vzdělávání, poté se zrodil nový přístup se zaměřením výchovy na osobnost dítěte. (Opravilová, 2016, s. 53-54)

Ústředním faktorem transformace českého předškolního vzdělávání se s demokratizací a decentralizací stala také humanizace mateřské školy, tedy snaha podpořit dítě ve vývoji, probouzet jeho potenciál a tvořivost. Důležité transformace spojeny s humanizací škol představovalo přijetí *školského zákona* (v r. 2004) a s ním i vznik *Rámcového vzdělávacího*

programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV). (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 14-15)

„Bez deseti let přirozeně zvoleného směřování, spolu se svobodnou transformací a autonomními pravomocemi by nebylo ani této základní humanistické orientace v RVP PV. Více než deset let ponechaných vlastnímu hledání, zkoušení a ověřování přineslo přirozenou proměnu většiny mateřských škol a vedlo k jejich transformaci.“ (Koťátková, 2006, s. 58)

Kurikulum a reformy, které s sebou přináší

Výraz *kurikulární reforma* vyjadřuje hlavní přetvoření kurikulární politiky a kurikula samotného. Soudobé reformy v zemích s demokracií aspirují na vytvoření takových kurikul, které budou svým obsahem připravovat jedince na život ve společnosti 21. století, budovat jeho hodnoty, postoje a názory, ale také utvářet jeho kompetence. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110)

Po roce 1990 docházelo v důsledku návrhů obnovit českou vzdělávací soustavu k jistým změnám v kurikulu. Za nejmocnější změny je považováno: uvolnění kurikulární politiky, která se odpoutává od ústřední normy, decentralizace a zesílení kompetencí školy při sestavení kurikula a upevnění pravomocí učitelů při volbách formy a metody vzdělávání. (Walterová, 1994, s. 166-167)

Příprava reforem kurikula gradovala mezinárodními diskusemi a také zrozením Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR v r. 2001 (tzv. Bílá kniha). *„Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“* (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 7)

V r. 2001 byla vydána první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, aktualizace pak proběhla v r. 2004. (Rýdl, Šmelová, s. 103)

Rokem 2005 se poté odstartovala sféra tvorby školních vzdělávacích programů v mateřských a základních školách. Učitelům se tak dostalo příležitosti zařadit nové trendy a zkušenosti do vzdělávání.

(dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulární_reforma)

3.3 Kurikulární dokumenty vzdělávacího systému

V ČR existuje systém kurikulárních dokumentů na úrovni státní a školní.

Národní program rozvoje vzdělávání neboli „*Bílá kniha*“ spolu s *rámcovými vzdělávacími programy* (dále i RVP) utváří **státní úroveň**. V Bílé knize je obsažen základ vzdělávání jako celek. RVP vyjadřují podstatné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání.

Na **úrovni školní** se nachází školní vzdělávací programy, které zprostředkovávají vzdělávání na konkrétních školách.

Kurikulární dokumenty v ČR jsou v souladu se *školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* v platném znění. Představují dokumenty veřejné – otevřené široké veřejnosti. (RVP PV, 2017, s. 4)

Pro zastřešení předškolního vzdělávání v ČR nám slouží *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (RVP PV, 2017, s. 5)

3.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Dle Walterové (1994, s. 53) je kurikulum vymezeno jako souhrn záležitostí, které řeší otázky: *proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými výsledky* vzdělávat. Podrobněji jsou tyto otázky rozvětveny v níže uvedené tabulce.

OTÁZKA	VÝCHODISKO KURIKULA	KATEGORIE
Proč	Cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	Zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího se
Co	Poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	Časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	Strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	Legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	Hodnocení prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

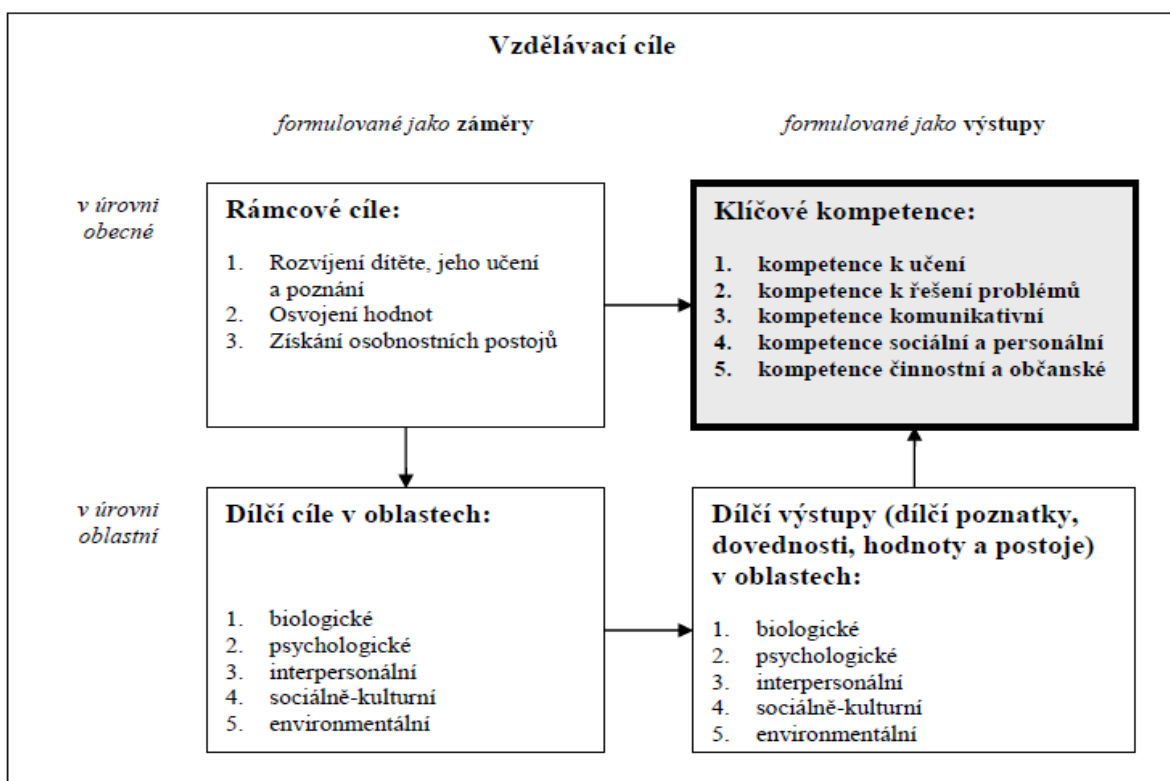
(Walterová, 1994, s. 53)

Nadcházející kapitoly proto budou rozděleny do jednotlivých kategorií vycházejících z Walterové. Neuvedena bude pouze kategorie *času* z důvodu absence informací v RVP PV.

Celá tato kapitola pojednává o čerpání zdrojů pouze z RVP PV. Důvodem je udržení kompatibility a totožných kritérií s komparovaným Maďarskem, kde se autorce více zdrojů pro získání informací o vzdělávacím programu nedostalo.

Cíle a funkce

Cíle RVP PV jsou rozděleny do úrovně *obecné* a *oblastní*. Obecná rovina je pak vyjádřená skrze *záměry* a *výstupy*. Obecné záměry zahrnují **rámcové cíle** a obecné výstupy zase **klíčové kompetence** (viz obr. „Vzdělávací cíle“).



(RVP PV, 2017, s. 9)

Charakteristika dětí – zvláštnosti

Od 1. 9. 2020, dle úpravy ve školském zákoně, je předškolní vzdělávání určeno dětem od 2 do 6 (7) let. Od začátku roku 2017 je předškolního vzdělávání povinné jeden rok před zahájením školní docházky, tedy zpravidla od 5 let dítěte.

Přednostně jsou do mateřských škol ze zákona přijímány čtyřleté děti, poté tříleté a na závěr děti dvouleté. Třídy jsou buďto věkově smíšené (heterogenní) či věkově sjednocené (homogenní). RVP PV také uvádí, že do mateřských škol lze integrovat děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání v ČR je *veřejné*. (RVP PV, 2017, s. 6)

Obsah

Obsah představuje v předškolním vzdělávání primární složku sloužící ke vzdělávání dětí od 2 do 6 (7) let. Je celistvě propojený, obecně vyjádřen „učivem“ a „očekávanými výstupy“.

Místo termínu „učivo“ se v obsahu RVP PV používá „vzdělávací nabídka“, která slouží dětem jako vhodně uzpůsobené „učivo“.

Pět oblastí v obsahu RVP PV jsou nazvány:

1. Biologická - **Dítě a jeho tělo,**
2. Psychologická - **Dítě a jeho psychika,**
3. Interpersonální - **Dítě a ten druhý,**
4. Sociálně-kulturní - **Dítě a společnost,**
5. Enviromentální - **Dítě a svět.** (RVP PV, 2017, s. 13-14)

Metody a postupy

Předškolní vzdělávání je adaptabilní k *fyzilogickým, smyslovým, sociálním a emocionálním* vývojovým zvláštnostem dětí a klade důraz na respektování těchto vývojových specifik při vzdělávání dětí. Důležité je uplatňovat individuální přístup ve vztahu k dětem a zohledňovat také speciální vzdělávací potřeby některých dětí.

Mezi populární a ověřené metody a formy práce v mateřské škole patří:

- kooperativní a prožitkové učení hrou a činnostmi dětí,
- situační učení,
- spontánní sociální učení,
- spontánní a řízené aktivity → didakticky zacílené činnosti s přímou/nepřímou motivací.

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v integrovaných blocích, jejichž obsah je přizpůsoben naší existenci a aktuálním a smysluplným souvislostem, kterými jsou děti obklopeny. (RVP PV, 2017, s. 7-8)

Podmínky vzdělávání

RVP PV České republiky spadá společně s Národním programem rozvoje vzdělávání pod státní úroveň kurikulárních dokumentů. Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy, které charakterizují jednotlivé školy. Všechny tyto dokumenty jsou veřejnosti přístupné.

Hlavním úkolem RVP PV je vymezit požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou závazná nejen pro všechny mateřské školy, ale i pro lesní mateřské školy a přípravné třídy škol základních.

RVP PV se drží nadcházející primární vzdělávání a zároveň působí jako odrazný bod pro vznik školních vzdělávacích programů. (RVP PV, 2017, s. 4-5)

Do podmínek v RVP PV (2017, s. 3) se řadí: věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální podmínky a spoluúčast rodičů.

Abychom respektovali podmínky umístěné v *Národním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v Maďarsku*, vysvětlíme pouze následující:

Věcné podmínky

Mateřská škola by měla oplývat přiměřenými prostory tak, aby všechny podmínky odpovídaly individuálním, ale i skupinovým požadavkům dětí.

Vybavení MŠ musí respektovat antropometrické, hygienické a bezpečnostní požadavky, aby jím děti nebyly nijak ohroženy.

Hračky, nástroje a pomůcky jsou přizpůsobeny věku dětí a určeny také pedagogům.

Organizace

Denní harmonogram MŠ je řádně rozmanitý, přizpůsobený potřebám dětí.

Během týdne program nabízí pedagogem řízené pohybové aktivity, které se pravidelně opakují.

Spontánní a řízené činnosti probíhají střídavě, avšak jejich množství je zcela vyvážené. MŠ také pořádá akce mimo každodenní program.

Spontánní (volné) hře se děti mají možnost věnovat každým dnem.

Děti nejsou do aktivit nuceny – je dodržováno a respektováno soukromí každého. K těmto příležitostem slouží ve třídách koutky, kam se děti mohou uchýlit např. tehdy, pokud se nechtějí účastnit programu organizovaného pedagogem.

Personální podmínky

Pedagogové v mateřské škole jsou dostatečně kvalifikováni pro podávání kvalitního výkonu ve své práci.

Pedagogičtí pracovníci organizují průběh v mateřské škole tak, aby se při každé aktivitě dostávalo dětem maximální péče a podpory.

Každý den se v MŠ realizuje přímá pedagogická činnost pedagogů dlouhá minimálně dvě a půl hodiny.

Odborné služby dětem se speciálními vzdělávacími potřebami spadají do rukou spolupracujících odborníků dané problematiky (speciálním pedagogům, školním psychologům, lékařům, apod.). (RVP PV, 2017, s. 32-34)

Kontrola a hodnocení

Autoevaluace

K průběžnému hodnocení se v mateřských školách užívá vnitřní evaluace, tj. autoevaluace. Autoevaluace je důležitá pro rozvoj a systematické hodnocení organizace, vzdělávacích oblastí, ale i podmínek mateřské školy.

Autoevaluaci si mohou upravovat mateřské školy či jednotlivé třídy. Kritéria důležitá pro vyhodnocování lze přejmout z RVP PV a záleží na mateřské škole, kdo bude autoevaluaci provádět. Dotyčným může být ředitel, pedagog nebo celá pedagogická skupina.

Nejdůležitější při autoevaluaci je systematickost, pravidelnost a komplexnost. (RVP PV, 2017, s. 38-39)

3.4 Volná hra v mateřské škole

V RVP PV se volná hra jako samostatný celek nevyskytuje, což však neznamená, že by se neobjevovala v předškolním vzdělávání v ČR. RVP PV (2017, s. 8) zmiňuje: „Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.“ (RVP PV in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 97)

O volné hře existuje řada publikací, kde je uvedeno užívání volné hry mateřskými školami v ČR, její postavení v mateřských školách, nezaměnitelnost, efektivnost, a další aspekty hry.

Podle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s. 96) je volná hra ten nejprostší edukační prvek, díky kterému dítě postupuje po cestě sebe rozvíjení za projevů jeho spontánní činnosti. Dítě si hraje, protože je to jeho individuální potřeba vycházející z jeho vlastních zájmů a motivů. Může si hrát buď v kooperaci s druhými - v páru, malých, velkých skupinách, nebo samostatně. Ve hře se odráží jedinečnost každého dítěte. Pokud využíváme observaci dětí během hry, dokážeme pak vyčístit různorodé přednosti, dovednosti a schopnosti

dětí. Didaktický pohled předškolní pedagogiky nám zobrazuje volnou hru jako nejdůležitější postup k dosažení individualizace ve vzdělávání v mateřské škole.

České mateřské školy uznávají volnou hru jako veleslavnou aktivitu dětí, která by měla být senzitivně oddělená od řízené (zacílené) činnosti předškolních dětí. Je tedy rozdíl v někým organizované hře, kdy jednáme s určitým záměrem a čistě volné, spontánní hře samotného dítěte. (Opravilová, 2016, s. 89)

Koťátková (2005, s. 16) chápe volnou hru „*jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými*“.

Suchánková (2014, s. 85) zmiňuje, že soudobé vzdělávání upřednostňuje spontánní aktivitu dětí současně s řízeným procesem herních činností. V předškolním vzdělávání se usiluje touto formou naplnit veškeré cíle, které jsou stanoveny. Při vedení dětí k daným cílům je podstatné brát ohledy na jejich vnitřní motivaci, uznávat dětské individuální potřeby a zájmy a zároveň vědět, jak hru správně vést, aby bylo dětem umožněno si svobodně hrát.

Po vymezení základních poznatků podstatných pro předškolní vzdělávání v ČR se lze přesunout k identické kapitole, která charakterizuje předškolní vzdělávání v Maďarsku.

4 Mateřské školy jako instituce předškolního vzdělávání v Maďarsku

4.1 Historický vývoj mateřských škol

Vznik mateřských škol na území Maďarska

V roce 1828 v tehdejším Uhersku hraběnka Tereza Brunszvik (1777-1861) založila první mateřskou školu považovanou za první ve střední Evropě. Tato první maďarská mateřská škola se stala vzorem pro mateřské školy v Německu, Francii a Rakousku. Proslavená panovnice Tereza Brunszvik byla považovaná za velmi vzdělanou vládkyni, která plánovala založit mateřskou školu již odedávna. V roce 1809 navštívila známého švýcarského pedagoga Pestalozzi, který ji v jejích úvahách o založení mateřské školy silně motivoval.

V roce 1819 se rozhodla pomoci chudým a vybudovat domy pro chudé lidi, chudé dělníky, aby rozvinula průmysl. Inspirací k tomu jí byla především práce Wilderspina, po které se rozhodla pro definitivní založení mateřské školy. (Nagy, 2010, s. 42-46)

Role první mateřské školy na území Maďarska

První mateřská škola byla zavedena podle vzoru anglických mateřských škol. Aktivita se zde podobaly základním školám. Ze zápisů Terezy Brunszvik se uchovaly informace určující povinnosti dětem mateřské školy, jako například náboženství, znalost písmen z abecedy, cvičení pro rozvoj fonemického sluchu, určování tvarů, rozvoj aritmetiky, přírodopisné základy, zeměpisné poznatky a stručná výchova pro zdraví. (Kövér a Kovács, 1987, s. 52)

Konkrétními činnostmi k náboženství bylo vyprávění biblických příběhů vychovateli, písmena procvičovali neustálým tréninkem grafomotoriky a k počítání užívali počítadlo. V oblasti přírodopisné se děti učily základním přírodním jevům, se kterým se setkávaly v každodenním životě. Vychovatelé k výuce používali obrazy jako ukázky.

Děti trávily v mateřské škole čas od osmi ráno do čtyř hodin odpoledne. Spoustu času jim zabrala výuka a jen minimální prostor obsahovala hra. Manželský pár starající se o děti v mateřské škole měl rozdělené role. Muž měl na starost vzdělávání a žena výchovu dětí. (Nagy, 2010, s. 60-62)

Vliv reformního hnutí na vznik mateřských škol ve 20. století

Začátkem 20. století se výchova a vzdělávání v mateřských školách začaly prudce vyvíjet po části teoretické i praktické v souladu s národním zaměřením předcházejících teorií.

Vzdělávací systém Maďarska začal stavět anglickou a německou kulturu do pozadí a do popředí se tak dostaly maďarské tradice, zvyky, obyčeje, se kterými se děti maďarských mateřských škol postupně seznamovaly. Velmi pozitivním shledáváme graduující vývoj odborných literatur a dalších zdrojů o výchově dětí mateřských škol v této době. (Kövér a Kovács, 1987, s. 110-112)

Součástí reformace předškolního vzdělávání ve 20. století v Maďarsku lze považovat spuštění nových filozofických směrů, úvah, faktů a koncepcí v pedagogice. Koncepce vyjadřovaly snahu o nezávislost dětí, jejichž heslem bylo *vychovávat a vzdělávat svobodnou dětskou mysl*. Dětství má být dle nich plné prožitků, načerpaných zkušeností a mělo by poskytovat prostor pro rozvoj fantazie, jakožto veškeré tyto poznatky si dítě odnáší do budoucího života. (Nagy, 2010, s. 145)

4.2 Současný rozvoj mateřských škol

Od svobodných voleb v Maďarsku (r. 1990) byl zákon *o národním veřejném vzdělávání* (nejnovější verze č. 65/2015 Sb.) novelizován v maďarském jazyce. Tento krok přinesl řadu změn týkajících se například odstranění ideologické indoktrinace vzdělání, zrušení státního monopolu vzdělání a potlačení kotelezkého ruského učení. Díky novým legislativním dokumentům tak vznikla volnost, svobodné rozhodování a volby pro mateřské školy.

Vnitřní situace v oblasti vzdělávání, strukturální zaostalosti institucí, efektivity institucí podle požadavků země a úroveň diskusí v rámci mezinárodních norem, byly výsledkem komplexní reformy systému a vypracování nové koncepce vzdělávací politiky.

Účelem nové vlády bylo navýšit povinnou školní docházku na 16 let, doplnit děti do mateřských i základních škol, zajistit vzdělávacím institucím autonomii a eliminovat ideologickou zaujatost. Tato fakta vedla k vytvoření nového školského zákona, který vstoupil v platnost v září 1993. a stanoví, že všichni lidé v Maďarsku mají nárok na vzdělávání.

Zákon o národním veřejném vzdělávání a reformy, které s sebou přináší

Zákon č. 65/2015 Sb. o národním veřejném vzdělávání v platném znění stanoví, že všichni lidé v Maďarsku mají nárok na vzdělávání. Dále uvádí, že se nikomu nesmí bránit ve vzdělání ve vztahu k: pohlaví, či jejich odlišné národnostní nebo etnické skupině, duševnímu, náboženskému, politickému přesvědčení, původu, majetku či jakékoli sociální nevýhodě. Jazykem vzdělávání v mateřských školách je jazyk maďarských a národnostních, etnických menšin.

Zákon demokratizoval a decentralizoval právo zřizovat a udržovat instituce veřejného vzdělávání. Mateřské školy může zřídit stát, místní samosprávy, církve, obchodní organizace, nadace, svazy či fyzické osoby.

Děti, které nechodí do mateřské školy, jsou povinni absolvovat přípravu na školní docházku v pátém roce. Díky své působnosti se mateřská škola stala, stejně jako členové veřejného školství, vynikajícím institutem pro své základní funkce.

Tento nový zákon o národním veřejném vzdělávání, založený v roce 1993, tak zahájil moderní, nekontroverzní proces modernizace maďarského vzdělávání. Spolu s ním vznikly další dokumenty o regulaci obsahu: *Národní vzdělávací program pro mateřské školy, Školní vzdělávací programy a Alternativní pedagogické programy*. (Perlai, 2008, s. 75-84)

4.3 Kurikulární dokumenty vzdělávacího systému

V Maďarsku je pro předškolní vzdělávání na **státní úrovni** vydaný legislativní dokument *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról* (dále i ONAP, v překladu *Národní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*). ONAP je součástí *vyhlášky č. 363/2012 Sb., o předškolním vzdělávání*.

Na **školní úrovni** zde existují kurikulární dokumenty určené pouze pro jednotlivé třídy mateřských škol. Tyto třídní kurikulární dokumenty obsahují konkrétní činnosti, hry, náměty a úkoly. Tyto aktivity jsou rozloženy do jednotlivých bloků, které učitelka následuje.

4.3.1 Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Podkapitola „Óvodai nevelés országos alapprogramjáról” je rozložena do stejných kategorií jako podkapitola „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání” vzhledem k potřebě identických údajů a informací obou zemí. Výjimku zde představuje pouze vynechání kategorie „Kontrola a hodnocení” z důvodu nepřítomnosti tohoto textu v ONAP.

Cíle a funkce

Hlavní cíle předškolního vzdělávání v Maďarsku

- podporovat všestranný, harmonický rozvoj dítěte a jeho osobnosti,
 - snižovat nevýhody dětí pocházejících např. ze slabého sociálně-kulturního prostředí,
 - přihlížet k věku dětí, k jejich individuálním charakteristikám a různým vývojovým stádiím (především zohlednit péči o děti se speciálními vzdělávacími potřeby),
 - zajistit, aby se každému dítěti dostalo stejně vysokého vzdělání,
 - udržovat vztah k mateřskému jazyku, podporovat intelektuální rozvoj a vzdělávání.
- (ONAP, 2012, s. 3-4)

Principy předškolního vzdělávání

- osobnost dítěte je obklopena přijetím, úctou, láskou, respektem a důvěrou,
- vzdělávání umožňuje a napomáhá rozvoji osobnosti dítěte, rozvíjení jeho individuálních dovedností a schopností,
- působení předškolního vzdělávání v mateřských školách by mělo být přizpůsobeno osobnosti dítěte. (ONAP, 2012, s. 4-5)

Zásady předškolního vzdělávání

- uspokojování potřeb dětí,
- vytváření veselé, pozitivní atmosféry, která zajišťuje emoční stabilitu,
- osobní a věkové tvarování fyzických, sociálních a duševních schopností dětí,
- dostatek činností odehrávaných za pomoci nezastupitelné **hry**,
- předávání lidských hodnot dětem,
- poskytovat dostatek osobního a materiálního prostředí v mateřské škole jakožto důležitých aspektů pro zdravý rozvoj dítěte.

Charakteristika dětí – zvláštnosti

Mateřská škola je profesionální instituce veřejného vzdělávacího systému, která podporuje rodinné vzdělávání a rodinu. Podle ONAP (2012) je totiž rodina „*primárním a nezastupitelným místem pro výchovu dítěte*“.

Předškolní vzdělávání je určeno dětem od 3 let do vstupu na základní školu (6, 7 let). Vzdělávací systém mateřské školy poskytuje nejvhodnější podmínky pro rozvoj a výchovu

dětí mateřských škol. V mateřské škole si děti vytváří vnitřní podmínky pro přechod do dalšího stádia života. (ONAP, 2012, s. 7-8)

Obsah

Vzdělávání dětí mateřských škol poskytuje rozmanité aktivity založené na jejich individuálním zájmu, zvědavosti, věkových charakteristikách a stávajících zkušenostech, minulých zkušenostech a znalostech, díky nimž mohou děti získat nové poznatky z přírodního a společenského prostředí kolem sebe.

Dalším úkolem při výchově a vzdělávání dětí jsou *systematizace* a rozšíření *spontánní, zkušenosti a znalosti* dítěte. Posilovat rozvoj kognitivních funkcí (jako jsou: vnímání, paměť, pozornost, představitivost, myšlení a tvořivost) je nezbytně nutné při výchově a vzdělávání dětí mateřských škol. Předškolní vzdělávání tak usiluje o podněcování intelektuálních schopností a stimulačního prostředí, které podporuje imaginaci a tvořivost. (ONAP, 2012, s. 9)

Hra

Hra je nejdůležitější a nejúčinnější nástroj pro výchovu a vzdělávání dětí v mateřských školách. Hra / volná hra je po volné asociaci základní psychickou potřebou dítěte, která se musí neustále a nepřerušovaně opakovat.

Dětské dojmy a prožitky se skládají z vnějšího a vnitřního světa. Tímto způsobem se hra dostává na nejvyšší pozici v prioritách dítěte zaměřených na psychiku, pohyb a budování osobnosti.

Mateřská škola by měla nabízet dostatečné množství vhodných prostor ke hře dětí a být vybavena jednoduchými, tvarovatelnými materiály, nástroji a hračkami, které napomáhají rozvíjet fantazii dítěte. Úkolem učitele mateřské školy je poskytovat dětem dostatek prostoru, prostředí, času, nástrojů a zkušeností pro různé formy her. V mateřské škole by měla být převaha volné hry. (ONAP, 2012, s. 10)

Metody a postupy

Při určování pedagogických postupů ve výchově a vzdělávání v mateřských školách je třeba zohlednit dítě jako vyvíjející se osobnost, která potřebuje láskyplnou péči a plnohodnotnou ochranu.

Mezi metody a postupy v maďarském ONAP se řadí:

- Verše, říkanky, příběhy

Rýmy a básně, které jsou spojeny s převážně hravými pohyby, přispívají k emocionální bezpečnosti a vzdělávání mateřského jazyka dítěte. S jejich rytmem, pohyby a slovy se dítěti dostává smyslově-emocionálních zážitků.

Maďarská dětská a lidová poezie představuje bohatou příležitost pro všestranný rozvoj osobnosti. Příběh je pak jedním z hlavních pomocníků emocionálního, intelektuálního a morálního vývoje dítěte.

- Zpěv, hudba, hudebně pohybové hry, dětský tanec

Jakýkoli hudební projev slouží v MŠ jako nástroj při utváření hudebních schopností dítěte (rozvoj rytmu, zpěvu, sluchu, pohybu) a jeho hudební tvořivosti.

Hudba by měla být každodenní součástí režimu dne v mateřské škole, kdy dochází ke spontánnímu napodobování dospělého vzoru.

- Kresba, malba, ruční práce

Učitelka mateřské školy poskytuje dětem prostor pro tvořivé aktivity po celý den a nabízí k tomu celou řadu pomůcek a nástrojů. Samotná činnost a radost z tvoření jsou důležité stejně jako potřeba vytvářet kreativitu, tvůrčí sebevyjádření, estetické utváření prostředí a radost z estetických zážitků.

Role učitelky mateřské školy je seznámit děti s pracovními pomůckami, různými materiály, technickými základy a postupy kreslení, malování, vzorování a ruční práce.

- Pohyb

Pravidelné užívání pohybových her má pozitivní vliv na rozvoj tělesné zdatnosti a vytrvalosti dětí.

Pohybové aktivity ve spontánní, volné hře jsou doplněny kontrolovanými pohybovými aktivitami. Komplexní pohybové činnosti jsou také integrovány do ostatních složek mateřských škol, přičemž korespondují s rozvojem osobnosti dítěte - s jeho sebeovládáním, emoční stabilitou, spoluprací, komunikací a řešením problémů.

- Aktivní znalost vnějšího světa

Úkolem učitelky mateřské školy je především seznámit děti s prostředím kolem nich. K tomu je třeba poskytovat dostatek příležitostí, času, prostoru, nástrojů a pomůcek pro spontánní a organizované situace, pěstovat zdravý postoj k prostředí a životnímu stylu.

- Pracovní činnosti

Důležitým bodem pro rozvoj osobnosti dítěte je hravá práce a činnosti spojené s prací. Ty mají podobnou roli při hře a pracovních zkušenostech, jako je samoobsluha, pomáhání dospělým (rodičům, učitelům) spolu s ostatními dětmi, péče o životní prostředí, rostliny a zvířata.

- Učení v aktivitách

Možné formy učení v mateřské škole:

- imitace vzoru a modelu, sledování behaviorálního učení, tvarování návyků,
- spontánní hráčský zážitek,
- získávání znalostí na základě otázek a odpovědí dětí,
- pozorování, získávání zkušeností,
- praktické řešení problémů. (ONAP, 2012, s. 12-16)

Podmínky vzdělávání

Národní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v Maďarsku (ONAP) vychází z tradic, hodnot, národních charakteristik mateřských škol, výsledků pedagogického a psychologického výzkumu a mezinárodně uznávaných praxí vzdělávání s ohledem na základní principy pedagogické práce v mateřských školách v Maďarsku.

ONAP poskytuje pedagogům metodologické rady, hodnoty a postupy a zároveň jim dodává svobodu a volnost pro svůj pedagogický styl vzdělávání v mateřské škole.

Plánování programu mateřských škol, rozvoj dětí a následné sledování jejich vývoje je zajištěno povinným dokumentem pro předškolní vzdělávání, kterým je *Školní vzdělávací program*. Ten může být realizován až po schválení ředitelem příslušné mateřské školy.

Materiální podmínky

- Všechny mateřské školy musí mít dvůr/zahradu,
- prostředí MŠ by mělo být navrženo a vybaveno takovým způsobem, aby bylo pro děti pohodlné, splňovalo bezpečnostní podmínky, a aby v něm bylo možno udržovat zdraví a rozvoj dětí,
- veškeré zařízení MŠ by mělo být bezpečné a dětem přístupné,
- mateřská škola zároveň zajišťuje vhodné pracovní prostředí pro zaměstnance.

Organizace MŠ

- Schopnost dítěte spolupracovat při společné aktivitě se pohybuje mezi 5–35 minutami, což je průměrná doba skupinových zasedání;
- program je přizpůsoben různým aktivitám a potřebám dítěte a zohledňuje jejich zvyky a každodenní rutiny. Pravidelnost a opakování vytvářejí u dětí emocionální jistotu a stabilitu;
- vhodný výběr aktivit je charakterizován kontinuitou a flexibilitou;
- učitelka mateřské školy vytváří vztahy mezi dětmi a pomáhá jim rozvíjet svou autonomii.

Personální podmínky

- Dítě je považováno za centrum pedagogického dění,
- klíčovou úlohu představuje učitelka, jejíž osobnost je pro děti rozhodující,
- důležitým bodem pedagogického procesu je ucelený výběr činností, což je podřízeno koordinované práci pedagogických pracovníků,
- pro výchovu a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vedení speciálně vyškolenými odborníky,
- právo na výchovu a vzdělávání mají i děti migrantů, včetně umožnění prostoru pro jejich kulturu a rodný jazyk. (ONAP, 2012, s. 7-9)

4.4 Volná hra v mateřské škole

ONAP se ve svém obsahu většinou zabývá volnou hrou a jejím umístěním v předškolním vzdělávání. Hra je zde definována, jako proces, který podněcuje volné asociace dětí, což je považováno za jejich fundamentální psychickou potřebu. Důležité je, aby byly děti po celou dobu spokojeny v každodenních rutinách mateřské školy za ničím nerušených podmínek. (ONAP, 2012, s. 9)

Hra dětí předškolního věku není pouze druhem vedlejší aktivity, nýbrž režimem existence ukojující základní dětské potřeby. Hlavní stimuly pro hru jsou tvořivost, otevřenost světu lidí a objektů, sociální potřeby, aspirace k nezávislosti a kompetenci dítěte a zároveň osobní zkušenosti související s dětskou činností.

V interpretaci volné hry jako edukačního prostředku je nezbytné rozumět a akceptovat fakt, že hra je segment dětského života. Ve hře mají děti svět pod kontrolou – mohou si zvolit

s čím si hrát, mohou zvládat všechny události v rámci hry a dosáhnout tak cílů hrou sledovaných. (Early Childhood Education and Care, 2012, s. 4-5)

„Nestrukturované dojmy z vnějšího světa a z malého dětského vnitřního světa jsou strukturovány právě ve hře“. (ONAP, 2012, s. 10)

Toto přetvoření čili asimilace je interní proces, ve kterém jsou dětské vnímání, motorika a pozorovací vjemy spojeny s emocemi, vzpomínkami, touhou a přáními. V Národním vzdělávacím programu Maďarska se také uvádí, že smysl a význam volné hry by měl být reflektován a zmiňován ve vzdělávacím obsahu ŠVP a zařazen do rozvrhu každé mateřské školy. (ONAP, 2012, s. 10)

Podle přístupu vzdělávacího systému předškolního vzdělávání v Maďarsku volná hra přispívá kromě rozvoje sociálních dovedností také bezprostředně k prosperujícím výkonům motorických a kognitivních dovedností. Z celého působení mateřské školy je volná hra nejvlivnějším prostředkem, který nabízí inspirující podmínky v učení, jak být empatický a rozumět emocím, a také učí zvládat a dodržovat pravidla spolupráce a společného soužití. (Early Childhood Education and Care, 2012, s. 5)

Národní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v Maďarsku slouží jako spolehlivá příručka pedagogickým pracovníkům, kteří se v ní učí užívat volnou hru jako prioritní metodu podporující rozvoj dětí v mateřské škole a také v ní mohou nalézat další pedagogické metody důležité pro jejich práci s dětmi. (Early Childhood Education and Care, 2012, s. 6)

Z informací z dané kapitoly lze konstatovat, že TD ukotvenou v maďarském ONAP můžeme najít v poměrně obecném charakteru, nežli je tomu tak v RVP PV. Vzdělávací cíle zde existují pouze stručně vypsány a nejsou již nijak dále rozvětveny. V obsahu je hra stěžejní aktivitou bez vzdělávacích oblastí a metodami a postupy jsou pak uvedeny konkrétní aktivity pro realizaci v MŠ.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce pojí kvalitativní a kvantitativní design v pojetí sekvenční triangulace.

Prvotně je představen design výzkumu, který udává výzkumný problém, hlavní cíl práce, stanovuje výzkumnou otázku a jednotlivé hypotézy. Dále jsou uvedena etická hlediska výzkumu.

V rámci pilotáže je realizován výzkum kvalitativní, kdy byl v praxi na základě metod zúčastněného pozorování a narativního rozhovoru sestaven podklad pro konstrukci dotazníkového šetření, který je hlavním výzkumným nástrojem diplomové práce. Pilotáž zahrnuje design výzkumu a následné vyhodnocení.

Ve fázi předvýzkumu byly provedeny potřebné úpravy pro ověření a validitu dotazníkového šetření. Za smysl předvýzkumu je považováno dohledání nedostatků, které by se mohly negativním způsobem odrazit v načerpaných údajích dotazníku.

Ve vlastním výzkumu dochází k prezentaci cílové skupiny, výzkumného nástroje a vyhodnocení dat. Ve shrnutí a komparaci výsledků jsou shrnuty a porovnány celkové výsledky kvantitativního šetření.

Závěrečná diskuse pak rekapituluje práci a odpovídá na naplnění jednotlivých cílů.

5 Design výzkumu

Výzkumný problém: Práce učitelek s TD v podmínkách české a maďarské MŠ za součinnosti běžného edukačního procesu.

Hlavní cíl: Zjistit a komparovat, jaké složky ovlivňují práci učitelek s TD v českých a maďarských MŠ při běžném edukačním procesu.

Dílčí cíle:

1. Odhalit vztah učitelek MŠ v ČR a Maďarsku k práci s TD
2. Ověřit, jak zkušenosti učitelek MŠ ovlivňují práci s TD v ČR a Maďarsku
3. Zjistit využívání metod TD učitelkami v podmínkách české a maďarské MŠ
4. Analyzovat vliv kurikulárních dokumentů na TD v českých a maďarských MŠ
5. Zjistit možná rizika, která znesnadňují práci učitelek s TD v českých a maďarských MŠ

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké složky ovlivňují práci učitelek českých a maďarských MŠ s TD při běžném edukačním procesu?*

Dílejší výzkumné otázky:

1. *Jaký vztah k TD mají učitelky českých a maďarských MŠ?*
2. *Jak se promítají zkušenosti učitelek MŠ do práce s TD v ČR a Maďarsku?*
3. *Jaký existuje rozdíl mezi využíváním metod a technik TD v PV v ČR a v Maďarsku?*
4. *Jak se vzdělávací obsah kurikulárních dokumentů promítá do práce s TD v českých a maďarských MŠ?*
5. *Existují rizika pro užívání TD v českých a maďarských MŠ?*

Hypotézy

H₁ Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR mají stejný vztah k TD jako učitelky v Maďarsku

H_A Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku.

H₂ Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR mají stejně zkušeností s TD, jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku.

H₃ Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR využívají metody a techniky TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

H₄ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku.

H₅ V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

H₀ V ČR i Maďarsku existují stejná rizika ovlivňující práci učitelek s TD.

H_A V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

5.1 Etická hlediska výzkumu

Vzhledem ke kvalitativně-kvantitativní orientaci výzkumu je nutno zmínit některé etické zásady, kterými je práce podřízena.

V rámci „důvěrnosti“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 43-46) byla při uveřejnění výsledků dat zajištěna anonymita účastníků, kteří se na výzkumu podíleli. Získaná data jsou chráněna a pečlivě uschována autorem práce.

Získání „poučeného souhlasu“ od všech účastníků podílejících se na kvalitativním výzkumu si autorka zajistila nahráním na diktafon, což lze považovat jako důkaz ochrany osobních údajů účastníků výzkumu.

V kvantitativní části došlo k sestavení anonymního dotazníku, který byl dobrovolně vyplněn učitelkami mateřských škol v ČR a Maďarsku.

6 Pilotáž

Pro kvantitativní šetření ve vlastním výzkumu je v rámci pilotáže uskutečněn výzkum kvalitativní. Na jeho základě pak vychází a je zkonstruovaný polostrukturovaný dotazník - hlavní výzkumný nástroj práce.

6.1 Představení pilotáže

Cíle pilotáže:

- Vytvořit záznamový arch jako výzkumný prostředek pro zúčastněné pozorování
- Sestavit otázky pro narativní rozhovor
- Otevřeným kódováním vyhodnotit výsledky narativního rozhovoru a tyto výsledky pak porovnat s vypořádanými daty ze zúčastněného pozorování konstantní komparací
- Z pozorování a rozhovoru sestojit výzkumný nástroj pro vlastní výzkum – polostrukturovaný dotazník

Výzkumné otázky:

- Jaké metody a techniky TD užívají v rámci předškolního vzdělávání učitelky ČR a Maďarska?
- Při jakých příležitostech užívají učitelky MŠ TD v ČR a v Maďarsku?
- Jaký způsob volí učitelky MŠ v ČR a Maďarsku pro vedení aktivit TD?
- Jaké jsou podmínky MŠ v ČR a Maďarsku pro volnou hru dětí spojenou s TD?

Charakteristika výzkumného vzorku:

Pilotáže se zúčastnily celkem 4 učitelky běžných MŠ – 2 učitelky z českého prostředí MŠ jedné třídy a 2 učitelky z prostředí maďarských MŠ jedné třídy. Všechny učitelky byly vystaveny stejným vzdělávacím podmínkám, pracující s přibližně stejným počtem dětí.

S maďarskými učitelkami se výzkumník dorozumíval anglickým jazykem.

Délka pilotáže probíhala dohromady 4 týdny. Každá účastnice byla pozorována po dobu 1 týdne, každý den od 08:00 – 11:30.

**Pozn. Důvodem, proč výzkumník zvolil 2 účastnice ze stejných tříd MŠ byla jazyková bariéra v Maďarsku, kdy nebylo možné dohledat účastnice, které by se s výzkumníkem dorozuměly (tedy anglicky mluvící).*

Pro vysokou rozsáhlost textu pilotáže byly pro jednotlivé učitelky zvoleny následující zkratky:

1. Učitelka ČR 1 = 1. učitelka České republiky
2. Učitelka ČR 2 = 2. učitelka České republiky
3. Učitelka M. 1 = 1. učitelka Maďarska
4. Učitelka M. 2 = 2. učitelka Maďarska

Tabulka 1: Charakteristika učitelek

Učitelky	Dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe	Charakteristické zvláštnosti MŠ
Učitelka ČR 1	Střední škola: <i>Střední škola pedagogická</i> Vysoká škola: <i>Mgr. Speciální pedagogika</i>	2 roky	Velikost: 3 třídy Samostatná MŠ Třída: homogenní Typ: běžná, zapojena do Ekoprojektu
Učitelka ČR 2	Střední škola: <i>Střední škola pedagogická</i>	4 roky	Velikost MŠ: 3 třídy Samostatná MŠ Třída: homogenní Typ: běžná, zapojena do Ekoprojektu
Učitelka M. 1	Střední škola: <i>Gymnázium</i> Vysoká škola: <i>Bc. Učitelství pro mateřské školy</i>	3 roky	Velikost MŠ: 4 třídy 2 sloučené MŠ Třída: heterogenní Typ: běžná, univerzitní
Učitelka M. 2	Střední škola: <i>Gymnázium</i> Vysoká škola: <i>Bc. Učitelství pro mateřské školy</i>	5 let	Velikost MŠ: 4 třídy 2 sloučené MŠ Třída: heterogenní Typ: běžná, univerzitní

**Pozn.: Zkratka Mgr. – akademický titul získaný v navazujícím magisterském studiu na příslušné vysoké škole; zkratka Bc. – akademický titul získaný v bakalářském studiu na příslušné vysoké škole.*

Metody výzkumu:

- Zúčastněné pozorování
- Narativní rozhovor

Zúčastněné pozorování, nebo také vnitřní či participační, nastává tehdy, když se výzkumník dostává mezi objekty pozorování a získá si tak členství dané skupiny.

Pozorovateli je umožněno vžítí do života účastníků skupiny a přijmout tak jisté sociální role. (Reichel, 2009, s. 96-97).

Narativní rozhovor se využívá tam, kde je zapotřebí docílit vhodných odpovědí ze zkušeností účastníka schématickým způsobem otázky a odpovědi. U narativního rozhovoru účastník nepodléhá normovaným otázkám, ale je pobízen k nezávislému vyprávění. (Hendl, 2016, s. 180)

Sledované oblasti:

- 1) Přístup učitelek k tvořivé dramatice**
- 2) Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky**

Zúčastněné pozorování

Při pozorování dochází k observaci dvou níže zmíněných okruhů. Ty jsou rozděleny do několika podoblastí:

1. Přístup učitelek k tvořivé dramatice

- užívání metod a technik tvořivé dramatiky,
- vnitřní či vnější vedení učitelkou při užívání TD,
- vstup do role,
- práce s kurikulem v souladu s TD,
- využívání nástrojů, didaktických pomůcek a předmětů,
- začlenění TD do každodenního procesu edukační reality

2. Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky

- zapojení učitelky do volné hry,
- role učitelky v jednotlivých druzích dětské hry,
- prostředí mateřské školy,
- využívání nástrojů, didaktických pomůcek a předmětů.
- vliv kurikula na volnou hru,

Narativní rozhovor

V narativním rozhovoru jsou pokládány otázky respektující dané podoblasti dvou okruhů:

1. Přístup učitelek k tvořivé dramatice

- užívání metod a technik tvořivé dramatiky,
- vnitřní či vnější vedení učitelkou při užívání TD,
- využívání nástrojů, didaktických pomůcek a předmětů,
- prostředí mateřské školy.

2. Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky

- zapojení učitelky do spontánní hry dětí,
- role učitelky v jednotlivých druzích dětské hry,
- prostředí mateřské školy,
- využívání nástrojů, didaktických pomůcek a předmětů,
- vliv kurikula na volnou hru

Metody vyhodnocení pilotáže

Při analýze dat kvalitativního výzkumu byla využita technika konstantní komparace a otevřeného kódování. Konstantní komparace slouží k opakované komparaci jevů, které zohledňují diferenciaci a podobnost s datovým materiálem na veškerých úrovních práce. Otevřené kódování se využívá při analýze a konceptualizaci údajů, kdy dochází k rozkladu textového materiálu na jednotky. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211, s. 223)

U postupu analýzy dat se nejprve vypořádané jevy převedly do předem vytvořeného záznamového archu. Tyto údaje pak byly ověřeny a doplněny narativním rozhovorem. Výpovědi z narativního rozhovoru byly přepsány a pomocí otevřeného kódování zanalyzovány. Nasbíraný text se rozložil na jednotky, kterým byly přiděleny jednotlivé kódy.

Pro vyhodnocení a porovnání dvou výzkumných metod pak byla užita konstantní komparace v tabulkovém provedení.

6.2 Vyhodnocení pilotáže

V pilotáži došlo k analýze skutečností TD v pojetí českých a maďarských učitelek. Nasbíraná data bylo nutné rozdělit do dvou okruhů – *1. Přístup učitelek k tvořivé dramatice* a *2. Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky*. Okruhy pak v rámci zúčastněného pozorování a narativního rozhovoru vymezují konkrétní podoblasti, které byly stanoveny na základě vypořádaného materiálu. Okruh 1. řeší přístup jednotlivých učitelek k TD, specifikuje se především na metody a techniky TD, způsob vedení aktivit v souběhu

TD a užití TD v praxi. Okruh 2. se zabývá postojem učitelky k volné hře dětí, popisuje význam celkového prostředí školy a řeší promítnutí kurikulárních dokumentů do volné hry.

Postup při vyhodnocování pilotáže:

1. Využití otevřeného kódování z výpovědí narativního rozhovoru (viz příloha č. 1)
2. Realizace konstantní komparace v tabulkách
3. Komparace a shrnutí výsledků pilotáže pro jednotlivé země

Realizace konstantní komparace

1. okruh: Přístup učitelek k tvořivé dramatice

Tabulka 2: Metody a techniky TD

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
<p>V metodách pantomimicko-pohybových byla vysledována především pantomima částečná, simultánní pantomimická ilustrace a štronzo (sochy). Ve verbálně-zvukových zase každodenní zvukový rituál, diskuse, čtení, otázky a odpovědi a zpěv. Reflexe byla zařazena občas při ztvárnění nových činností. U graficko-písenných metod se objevila TV v motivačním pojetí a seznámení s obrazy. Materiálově-věcné metody poukázaly na práci s velkými stavbami, častou práci s maňásky a občas s kostýmem. Práce s papírem je zde využita maximálně, stejně, jako simulace, kdy se děti objevily v roli.</p>	<p>Uvedla, že v metodách pantomimicko-pohybových nejvíce užívá pantomimu narativní, simultánní pantomimickou ilustraci, zrcadlení a štronzo - sochy. Ve verbálně-zvukových uvádí nejvíce čtení, diskusi, dotazování a zpěv. Recitaci volí jako odměnu, nebo v případě nácvičku nové básně. Zvukový rituál zařazuje do každého dne v komunitním kruhu. Užívání reflexe v případě společného hodnocení nějakého objektu. Graficko-písenné metody zahrnují práci s plakáty, se zalaminovanými obrazy, s fotografiemi, ale také s TV. V materiálově-věcných metodách jsou v rámci polytechniky užívány velké stavby, dále pak kostýmy, loutky, kinetický písek a práce s papírem. V nástrojích je užíván mikroskop nebo tavná pistole. Dále tvrdí, že děti do hry</p>	<p>Výsledky z pozorování i rozhovoru spolu korespondují. Zároveň zde je poukázáno na to, že učitelka má potenciál pro užívání metod TD a to jak v teoretickém, tak praktickém kontextu. Metody pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, graficko-písenné i materiálově věcné jsou plně využívány. Hra v roli je zastoupena především v simulaci, v alteraci se objevuje zřídka.</p>

	v roli vstupují především u simulace.	
Učitelka ČR 2		
<p>V pantomimicko-pohybových hrách učitelka nejvíce využívala dotykovou pantomimu, pohybový rituál a štronzo. Ve verbálně-zvukových se objevilo každodenní čtení před spaním, ale také motivačně v řízené části. Diskuse, dotazování a zvukový rituál byly využívány na každodenním harmonogramu. Recitace se v pozorování objevovala občas, stejně tak reflexe. Graficko-písemné metody ukázaly na nejčastější využívání obrazů. Fota a TV byly při pozorování využity jen zřídka.</p> <p>V materiálově-věcných metodách bylo vysledováno časté užívání maňásků, práce s papírem a někdy se objevilo užití rekvizit. Zároveň došlo k vysledování, že děti vstupují velmi často do role, především u typu simulace.</p>	<p>Zmínila, že v pantomimicko-pohybových metodách se zabývá dotykovou, narativní pantomimou i simultánní ilustrací. Dále uvedla každodenní užívání pohybového rituálu. Ve verbálně-zvukových metodách poukázala na vysoký výskyt čtení a recitace při sledování vzdělávacích cílů. Reflexi uvedla také jako poměrně častou metodu.</p> <p>U graficko-písemných metod se vyjádřila k práci s demonstračními obrazy, fotkami a interaktivní tabulí v rámci projektů.</p> <p>Do materiálově-věcných přiřadila časté užívání velkých objektů, maňásků, práci s papírem a příležitostní práci s těstem/modelínou a nástrojem – lupou. Do role dle učitelky děti vstupují denně, hlavně v simulaci.</p>	<p>Výstupy z obou výzkumných metod ukázaly převážně shodující fakta mezi vypozerovaným materiálem a výpovědi učitelky. Všech metod je tedy dostatečně užíváno, kromě metod materiálově věcných, kde byla vypozerována nižší využitelnost, než učitelka uvedla při rozhovoru. U ostatních metod, včetně specifické hry v roli, se však shoduje pozorování s rozhovorem.</p>
Učitelka M. 1		
<p>Pantomimicko-pohybové metody ukázaly výskyt především dotykové a narativní pantomimy. Pohybový rituál se objevil zřídka, stejně tak technika živých/oživlých obrazů. Oproti tomu štronzo bylo vypozerováno jako častým prvkem, jen v podobě cinknutí trianglu.</p> <p>Ve verbálně-zvukových došlo k velkému výskytu nejen čtení, ale i vyprávění příběhů. Dále pak probíhaly recitace, zvukové rituály,</p>	<p>Podala informace, že v pantomimicko-pohybových metodách realizuje dotykovou pantomimu i narativní pantomimu. Dále uvedla, že užívá oživlé obrazy a štronzo.</p> <p>Při verbálně-zvukových dle učitelky dochází k využívání čtení, diskuse, k práci s loutkami, k výskytu zvukových rituálů a reflexe. V graficko-písemných pak uvedla práci s obrazy. Materiálově-věcné metody</p>	<p>Výstupy obou výzkumných metod lze nazvat podobnými, nikoli plně shodujícími. V případě pantomimicko-pohybových metod se vypozerované informace a výpovědi shodují. U verbálně-zvukových však učitelka uvedla časté využívání diskuse, přičemž ta vypozerována nebyla. Všechny ostatní metody se shodují, navíc byla vypozerována alterace při rolové hře dětí.</p>

<p>méně častá diskuse a reflexe. Graficko-písemné metody byly vysledovány při užívání obrazů vyrobených převážně dětmi. U materiálově-věcných došlo k vypořování práce s velkými objekty, papírem, existovalo velké využití loutek a rekvizit. U hry v roli byla vypořována simulace, ale i alterace.</p>	<p>jsou podle učitelky využívány, a to při činnostech s většími stavbami, při práci s těstem, (ovšem uvedla, že aktivita bývá vedena rodiči), s loutkami a rekvizitami. Užití rollové hry uvedla především v případě simulace.</p>	
Učitelka M. 2		
<p>V pantomimicko-pohybových metodách se vypořovalo praktikování narativní pantomimy a jednou za čas pohybového rituálu. Štronzo učitelka kompenzovala udáním tónu klavíru. Verbálně-zvukové metody ukázaly využívání z velké převahy čtení, zvukového rituálu, zpěvu, otázek a odpovědí a recitace. V graficko-písemných se vypořovala činnost s obrázky a knihami. U materiálově-věcných se vypořovalo použití rekvizity, modelíny, těsta a aktivit s papírem. U hry v roli se děti objevily pouze na pozici simulace.</p>	<p>Zmínila, že u pantomimicko-pohybových metod plně využívá narativní, dotykovou pantomimu a někdy simultánní pantomimickou ilustraci. Pohybový rituál je dle učitelky realizován někdy, stejně, jako štronzo. Ve verbálně-zvukových metodách učitelka zmínila užívání téměř všech tázaných technik, tedy čtení, diskusi, dotazování a odpovědi, zvukový rituál, zpěv, recitaci i reflexi. U graficko-písemných se dle učitelky realizuje práce s obrazy z encyklopedií a knih. U materiálově-věcných řekla, že pracuje s loutkami, dále těstem při příležitosti docházení rodičů péct, a s rekvizitou. Děti uvádí do role při alteraci a simulaci.</p>	<p>Byly zjištěny rozdíly mezi odpověďmi a pozorováním. U pantomimicko-pohybových metod nebyly vysledovány žádné náznaky dotykové pantomimy, ani simultánní pantomimické ilustrace. Ve verbálně-zvukových metodách se neobjevila diskuse z důvodu nízké realizace komunitního kruhu. V materiálově-věcných metodách se práce s těstem objevila, ale ne v režii učitelky, jak uvedla, nýbrž pod vedením rodiče dítěte. Ve hře v roli nesouhlasí využívání alterace, jak bylo zmíněno učitelkou.</p>

Tabulka 3: TD v praxi

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
Z pozorování došlo k zaznamenání realizace TD v případě ranních her. V motivaci se TD také objevila, pokaždé v jiné podobě. V metodické části byla vysledována TD nejvíce.	V rozhovoru bylo zmíněno, že učitelka užívá TD nejvíce, jako motivační prvek. V ranních hrách ji využívá téměř na stejné úrovni. V řízené části pak navazuje na motivaci.	Obě výzkumné metody potvrdily shodu výsledků. Učitelka užívá TD především v ranních činnostech, při motivaci dětí, ale také v části řízené.
Učitelka ČR 2		
Při pozorování došlo k vyjištění, že učitelka užívá TD v ranních hrách z velké části v řízené činnosti. U motivace se objevila také, avšak v méně častých intervalech.	Uvedla, že TD využívá po dobu celého dne, tedy ve spontánních hrách, motivaci i řízené části, zmínila také pohybové hry. Dále řekla, že TD řadí jako edukační pomůcku při sledování vzdělávacích cílů.	Při pohybových hrách TD užívána nebyla, lze tedy soudit z výpovědi učitelky neznalost teoretického vymezení TD. TD užívá v řízené části a v ranních hrách.
Učitelka M. 1		
Z vypořádaných dat vyplynulo, že učitelka užívá TD v ranních hrách. Komunitní kruh probíhá jen někdy, tudíž výskyt TD slouží v menší části motivačně. Řízená aktivita však TD zahrnuje.	V rozhovoru došlo k reakci, že TD využívá každý den s vysokým výskytem v ranních hrách. Pak dle ní záleží na dni, ale pokud existuje daný den komunitní kruh, je v něm TD užívána. Při ostatních aktivitách charakteristických pro daný den řekla, že TD využívá.	Výstupy z rozhovoru a sledování edukační reality jsou v souladu. Učitelka užívá TD vždy v komunitním kruhu, který probíhá jen 1x týdně. V jiných příležitostech se TD objevuje ve spontánních hrách a v řízené části (ta tedy nutně nemusí probíhat v kruhu).
Učitelka M. 2		
Bylo zobrazeno, že učitelka TD využívá TD v ranních hrách a při řízené aktivitě charakteristické pro daný den (stejně jako učitelka M. 1).	Vypověděla, že TD realizuje při ranních aktivitách, poté i v aktivitách uvnitř kruhu. Dále zmínila i užívání TD jako motivační činitel.	Výstupy z výzkumných metod se plně neshodují. V edukační realitě bylo vysledováno nižší užívání TD, než učitelka zmínila v rozhovoru. Učitelka realizovala TD 1x týdně v komunitním kruhu, poté každý den při ranních hrách.

Tabulka 4: Vedení aktivit TD

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
V rámci pozorování se ukázalo, že učitelka vede děti při práci s TD většinou bočně, k čemuž dochází v ranních činnostech i aktivitě řízené.	Uvedla, že při práci s TD usiluje o boční vedení. Dále zmínila, že se o nepřímé vedení snaží po celou dobu edukační reality.	Boční vedení se potvrdilo jak v praxi, tak při rozhovoru. Učitelka podněcuje dětskou tvořivost z pozice bočního vedení a to v případě ranních her i řízené aktivity.
Učitelka ČR 2		
V pozorování se ukázalo, že učitelka vede TD ráno při hrách bočně. Při řízené části pak aplikuje převážně vnitřní podobu vedení.	Odpověděla, že boční vedení TD uplatňuje při pohybových a ranních hrách. U řízené části uplatňuje vedení převážně zevnitř.	Výsledky ukázaly na lehké teoretické nedostatky v TD. Při pohybovém cvičení nebyla užívána TD, tudíž zde nelze být uplatňováno boční vedení TD, jak učitelka tvrdila. Ostatní výstupy se shodují. Učitelka děti vede vnitřně i bočně.
Učitelka M. 1		
Při ranních hrách bylo vyzorováno v souvislosti s TD vnější vedení, při jakékoli řízené aktivitě probíhalo vedení spíše vnitřní.	Zmínila, že při činnostech s TD disponuje vnitřním i bočním vedením ve stejné míře a vedení je tedy rovnoměrně rozložené do celého dne v MŠ.	V rozhovoru učitelka zmiňuje, že využívá vnitřní i vnější vedení stejně, ovšem výsledky z pozorování ukázaly, že je přikloněna spíše k vnitřnímu vedení aktivit TD.
Učitelka M. 2		
Edukační realita v souladu s TD vyobrazila silně vedoucí boční vedení ze strany učitelky. Učitelka děti spíše ponouká k činnostem a poté je podporuje a reguluje z vnější pozice.	Zdůraznila, že při vedení aktivit TD usiluje o boční provázení dětí. K vnitřnímu vedení dodala, že je realizováno pouze za výjimečných situací.	Výstupy z rozhovoru i vyzorovaných situací spolu korespondují. Učitelka usiluje při práci s TD o vnější doprovázení dětí v každodenním rytmu dne. Vnitřnímu vedení je nakloněna výrazně méně.

2. Okruh: Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky

Tabulka 5: Prostředí MŠ

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
Pozorování odhalilo absolutní využívání pomůcek, které se učitelce ve třídě naskytují. Atmosféra prostředí se ukázala jako velmi pozitivní a plná spolupráce. Učitelka se podílí na tvorbě projektů a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Umístění školy je uvnitř města vzdálené přírodě, což je shledáváno za záporné.	V rozhovoru se dostalo odpovědi, že pomůcek, včetně kostýmů pro celou školu, a nástrojů je ve škole dostatek a jsou učitelkou velmi využívány. Ovzduší ve škole je dle učitelky kladné, převládají pozitivní a spolupracující vztahy na pracovišti i s rodiči. Učitelka také prohlásila, že je spokojená s lokací školy nacházející se na nepříliš hlučné pozici města.	Učitelka užívá spousty pomůcek - pro TD nejvíce charakteristické masky, maňásky, knihy, papír, obrazy, nástroje, některé hračky a další předměty. Ve škole vládne klidné klima obsahující přátelské vztahy mezi učitelkami, ředitelkou i rodiči. Prostředí podněcuje aktivitu učitelky, která je zapojena do projektů a dále se vzdělává (dále jen DVPP). Učitelka nevidí problém v lokalitě školy, která je dále přírodě. Kompenzace probíhá dostatečně prostornou zahradou.
Učitelka ČR 2		
Vysledované závěry ukazují, že učitelka užívá pomůcek ve třídě v rámci možností. Atmosféra školy je velice příznivá. Učitelka spolupracuje s ostatními pedagogy a udržuje přátelské vztahy s rodiči. Lokalita školy – viz komentář <i>Učitelka ČR 1</i> .	Tvrdí, že všech potřebných pomůcek je ve školce mnoho a snaží se je užívat maximálně. Ovzduší školy je dle učitelky přátelské, kde vládne dobrý pracovní kolektiv. Učitelce však chybí příroda kolem školy, vzdálenost od kulturního vyžití pro ni dlouhá. Spokojena je se zahradou školy.	Učitelka věnuje pozornost pomůckám ve třídě. Z hlavních pomůcek TD jsou to maňásci, knihy, obrazy, papír. Atmosféra školy je velmi bohatá na spolupráci (viz komentář u <i>Učitelky ČR 1</i>). Učitelka je méně spokojená s umístěním, postrádá les či park poblíž školy, kam by se dalo vydat při vycházce.
Učitelka M. 1		
Proběhlo vypořádání, že ve škole je dostatek didaktických pomůcek i hraček, ovšem chybí zde nějaké zpestřující přístroje, nástroje. Pomůcek učitelka užívá v rámci možností. Školou panuje příznivé klima, ovšem paní ředitelka je nezastihnutelná, tudíž nelze komentovat hlubší	Řekla, že je spokojena s materiálním vybavením školy, včetně nástrojů, které se snaží využívat. Odpověděla, že v MŠ postrádá tělocvičnu pro cvičení s dětmi či pořádání nejrůznějších akcí. Za základ kladného prostředí považuje dostatečnou motivaci učitelů, které se jí	Učitelka využívá některé pomůcky, u TD rozvíjející převážně závěsné loutky, maňásky, knihy, obrazy a práci s papírem. Vnitřním prostředím školy proplouvají převážně pozitivní vztahy s rodiči i s ostatními učitelkami. Spolupráce učitelek však byla spatřena méně, než

vztahy na pracovišti propojené s řídicím orgánem. Lokace je na ideálním místě s velmi prostornou a vybavenou zahradou, poblíž existují parky, les, kam se lze s dětmi vydat.	ve škole dostává, stejně tak spolupracujících kolegyně. Lokaci MŠ považuje za výtečnou skrze přítomnost dobře zařízené a veliké zahrady a parku poblíž MŠ.	učitelka uvedla při rozhovoru. Škola je umístěna na příjemném místě poblíž parku, lesa a jezera, které mohou navštívit. Zahrada školy je plně vybavená a umožňující dostatek pohybu dětem.
Učitelka M. 2		
Z edukačního prostředí bylo vyzorováno částečné využívání pomůcek učitelkou, učitelka často užívala hudební nástroje. Nálada školy udávala přátelské vztahy – viz komentář <i>Učitelka M. 1</i> . Lokalita školy je na příjemném prostředí – viz komentář <i>Učitelka M. 1</i> .	Uvádí, že vše, co potřebuje, jí je v MŠ k dispozici. Za omezující považuje menší hernu, která brání naplno rozvíjet hru. Vztahy na pracovišti komentuje kladně, stejně spolupráci s rodiči. Umístění školy je dle učitelky na dobrém místě, mohou chodit s dětmi chodit k jezeru a do přírody.	Z pomůcek učitelka upřednostňovala hudební nástroj, při užívání TD pak práci s papírem, knihami a obrazy. Atmosféra školy je založena na příznivém prostředí i klima – viz komentář <i>Učitelka M. 1</i> . MŠ je umístěna na útulném a klidném místě – viz <i>Učitelka M. 1</i> .

Tabulka 6: Působení kurikula

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
Z pozorování vyplynulo, že kurikulum je uspokojivě vybaveno vzdělávací nabídkou pro činnosti TD, ovšem volná hra je v něm uvedena minimálně. Učitelka aktivně čerpá z třídního vzdělávacího programu (dále jen TVP), podle kterého pak uzpůsobuje svoje aktivity, činnosti a směřuje je k jistému tematickému celku.	V rozhovoru zmínila, že kurikulum jí ukazuje cestu, kterou se má vydat – jaké sledovat cíle, které výstupy by dítě mělo umět, dává jí podněty ze vzdělávací nabídky. Zároveň zmiňuje, že v kurikulu není dostatečně uplatněna volná hra. Den je velice rozfázovaný kvůli velkému množství podnětů, tudíž je pro volnou hru velmi malý prostor.	Výstupy ukazují skutečnost kurikula (TVP), které slouží učitelce jako podpora při volbě a řízení vzdělávacích aktivit a činností a pomáhá jí dosahovat vzdělávacích cílů. Zároveň však odebírá prostor volné hře, která je v edukační realitě uplatněna mnohem méně.
Učitelka ČR 2		
Vyozorovaná skutečnost ukázala, že při práci s TD učitelka vychází z TVP, kde jí vzdělávací nabídka a cíle pomáhají ke vzdělávání dětí. Volné hře v kurikulu	Uvedla, že v kurikulu jsou to očekávané výstupy, které jsou jí jistými opěrnými body. Volnou hru vidí v kurikulu schovanou za vzdělávacími cíli a výstupy,	Z výstupů je patrné, že učitelka vychází z TVP zpracovaného v souladu se školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP). Zde existují náměty,

pozornost spíše věnována není (viz komentář <i>Učitelka ČR 1</i>).	pod kterými si lze představit jistou činnost, hru. Prostor pro volnou hru vidí pouze ve spontánních činnostech, jinak je veškerá činnost vedena učitelkou.	vzdělávací nabídka, cíle a očekávané výstupy. Volná hra je v edukačním prostředí zastoupena v poněkud menší míře.
Učitelka M. 1		
Z pozorování vyplývá, že učitelka se řídí třídním programem <i>The Freinet Program</i> (dále jen TFP), kde je zastoupena vzdělávací nabídka se specifickými hrami a činnostmi. Tyto aktivity jsou pak dodržovány v rámci tematického celku.	Zmínila, že při práci s TD respektuje třídní vzdělávací program TFP, který vychází z národního vzdělávacího programu (ONAP). V TFP je zastoupena hra v podobě konkrétních říkanek, básní, pohádek, her apod. V ONAP je dle učitelky hra popsána konkrétněji a dostatečně podrobně.	Učitelka při práci s TD vychází z třídního programu TFP, který jí udává směr. TFP vychází z ONAP, v MŠ tedy není veden žádný školní vzdělávací program. V TFP neexistují vzdělávací cíle ani očekávané výstupy, ale jen konkrétní činnosti, hry a aktivity v podobě vzdělávací nabídky, která je stanovená tematicky a určená na celý školní rok. Volné hře se prostor naskytl poměrně dosti.
Učitelka M. 2		
Sledováním edukačního prostředí se vyobrazilo, že učitelka vychází z TFP a sleduje tak danou konkrétní vzdělávací nabídku. Dále bylo vyzjištěno, že učitelka klade velký důraz volné hře, dává tedy dětem více možností hru realizovat.	Uvedla, že při práci s TD vychází z ONAP, jehož obsah je však velmi chudý. Hra je v něm ale uvedena dosti, stejně jako v třídních programech. Zmínila, že každá třída si vytváří svůj vlastní třídní vzdělávací program – TFP (viz komentář <i>Učitelka M. 1</i>) Dle učitelky je zastoupení hry velmi důležité, nechává tedy děti hrát při každé volné příležitosti (například při nepříznivém počasí).	Učitelka upřednostňuje volnou hru a zmiňuje její význam ve vztahu k předškolním dětem. Stejně, jako učitelka M. 1, vychází při práci s TD z TFP a ONAP. TFP však neobsahuje vzdělávací cíle, očekávané výstupy, ale pouze tematické celky s konkrétní vzdělávací nabídkou, kterou se pak učitelka snaží řídit.

Tabulka 7: Zapojení do hry

Pozorování	Rozhovor	Komparace
Učitelka ČR 1		
Vyopozorovaná realita ukazuje, že učitelka se v případě námětových her do hry nezapojuje. V napodobivé hře dochází k částečnému zapojení (což lze označit za boční vedení), stejně tomu tak bylo i v didaktických hrách. V hrách s předmětem byla učitelka spíše pozorovatelem.	Učitelka uvádí, že do volné hry dětí se snaží zasahovat pouze v případech konfliktu, nebo když ji děti samy požádají o pomoc. U námětových se prý drží v roli pozorovatele, u napodobivých her a her s předmětem pouze dětem nabízí didaktické pomůcky a hračky. V didaktických hrách se označila za řídicí prvek – zapojí se, ale nechává děti si hru řídit samostatně.	Výstupy z výzkumných metod jsou v souladu. V případě hry námětové učitelka děti pouze pozoruje při hře, zasáhne jen v případě konfliktních situací. Ve hře napodobivé a s předmětem jim poskytuje a nabízí různé hračky a didaktické pomůcky. Ve hře didaktické slouží dětem jako korekce, regulátor pravidel z bočního vedení.
Učitelka ČR 2		
Pozorování nám ukázalo, že učitelka se do námětových, napodobivých a her s předmětem nezapojuje, zaujímá tedy pozorovací pozici hry. V hrách didaktických děti také pozorovala, v případě jim nabídla některé pomůcky či hračky.	Sdětila, že při námětové hře se občas do hry zapojí, ale jen za účelem motivačním. Hry napodobivé a s předmětem označila jako dobrý diagnostický nástroj, při kterém lze vypořizovat, co se např. děje u dětí v rodině. Zmínila, že hry diagnostické jsou důležité pro spolupráci a pomáhá při ní dětem volit spoluhráče.	Pozorování a odpovědi učitelky jsou vyrovnané. Učitelka se převážně staví do role pozorovatele při všech druzích hry, kdy dochází k nabízení pomůcek dětem a usměrňování pravidel. Pouze u didaktických her se objevuje příležitostné boční vedení.
Učitelka M. 1		
Vysledovaná skutečnost poukázala na pozorování učitelky námětových, napodobivých her. Her didaktických a (některých) her s předmětem se účastní, ale pouze jako spoluhráč, nikoli ve vedoucí funkci.	Vypověděla, že v námětových i napodobivých hrách usiluje o čistý průchod dětské fantazie a tvořivosti. U her didaktických a s předmětem (hlavně u her u stolu, konstruktivních) uvedla, že je spoluhráčem dětí. Dle ní by u didaktických her měl být dospělý a být dětem oporou.	Výsledky z pozorování i rozhovoru jsou souhlasné. Při hře napodobivé a námětové učitelka děti pozoruje a zasahuje v případě řešení problémových situací. V didaktických hrách a některých hrách s předmětem je v pozici bočního vedení.
Učitelka M. 2		
V pozorování došlo ke zjištění, že učitelka se zapojuje především do hry dětí, které jsou vyčleněny	Odpověděla, že děti nechává jednoznačně hrát samotné, a to v souvislosti s námětovými a napodobivými hrami. V	Vyopozorované materiály a rozhovor ukázal shodu. Učitelka je při volné hře dětí v postavení pozorovatele.

<p>z kolektivu. Převážně jde o hry didaktické, které staví na bočním vedení. V ostatních hrách je z valné většiny pozorovatelem, usiluje o to, aby všechny děti měly k dispozici libovolnou hru či pomůcku.</p>	<p>hrách s předmětem se snaží poskytovat všem dětem hračky, aby si měl každý s čím hrát. V didaktických hrách dává prostor starším dětem, věnuje se pak spíše mladším a nezačleněným do kolektivu.</p>	<p>Námětové, napodobivé hry nechává samostatně na dětech a u her s předmětem je poskytovatelem pomůcek. Hry didaktické vede bočně, přičemž volí hru s dětmi vyčleněným z kolektivu.</p>
---	--	---

Shrnutí a komparace výsledků z pilotáže

V závěru pilotáže lze porovnat výsledky jednotlivých učitelek českých a maďarských MŠ. Vycházíme ze sledovaných oblastí, jež jsou v souladu s výzkumnými otázkami pilotáže.

V realizaci **metod a technik TD** se všechny učitelky projeví jako využívající. Nejvýrazněji se zobrazila učitelka ČR 1, která krom praktického užívání metod a technik TD ukázala také teoretické znalosti v tomto oboru. Učitelky ČR 2 a M. 2 také prokázaly vysokou realizaci metod a technik TD v praxi, přičemž učitelka M. 1 disponuje potenciálem pro práci se závěsnými loutkami. Učitelka M. 2 realizuje metody a techniky TD v rámci svých možností, nejsou tedy využívány plně.

TD aplikovaná v praxi probíhala především v ranních činnostech, v motivační a řízené části. Zde je nutno zmínit rozdíl mezi učitelkami ČR a Maďarska. Učitelky ČR realizují v MŠ každý den komunitní kruh, kdežto učitelky Maďarska pouze 1x týdně. Od tohoto faktu se odráží uplatnění TD v rámci dne v MŠ. Učitelka ČR 1 se zabývá TD v ranních činnostech, v motivační a řízené části – při komunitním kruhu. Učitelka ČR 2 v ranních hrách a v řízené části – komunitním kruhu. Učitelky M. 1 a M. 2 užívají TD v ranních hrách, při komunitním kruhu, tedy 1x do týdne. Dále TD uplatňují dle aktivity, která je daným dnem provází (např. v pondělí – pracovní činnosti, úterý – pohybové hry, středa – komunitní kruh).

Vedení aktivit TD se projevilo u učitelek proměnlivě, což můžeme připsat jejich individuálním a charakterovým odlišnostem. Učitelka ČR 1 upřednostňuje při práci s TD vedení boční, stejně, jako učitelka M. 2. Učitelka ČR 2 vede činnosti TD zčásti vnitřně i bočně. Učitelka M. 1 zase preferuje při užívání TD vedení vnitřní.

U **prostředí MŠ** byl vyzkoumaný vliv materiálního vybavení na práci s TD. Obě školy jsou vybaveny dostatkem didaktických pomůcek, hraček, předmětů a nástrojů, MŠ v Maďarsku mají navíc závěsné loutky. Nejvíce daných pomůcek užívala učitelka ČR 1, která pro TD užívala charakteristické maňásky a masky. Učitelka M. 1 využila dramatických pomůcek a hrála dětem divadlo pomocí závěsných loutek. Učitelky ČR 2 a M. 2 pak užívaly pomůcky rozvíjející dětskou tvořivost, jako například papír, hudební nástroje, knihy a obrazy.

Atmosféra školy se taktéž promítla do užívání TD v praxi. MŠ v ČR i v Maďarsku oplývají pozitivně naladěným kolektivem a kladným přístupem mezi učitelkami a také

vztahem s rodiči. V MŠ v ČR byla vyzorována větší spolupráce mezi učitelkami jednotlivých tříd, což lze připsat velmi aktivní paní ředitelce usilující o dobré klima MŠ. Maďarská MŠ je však navýšená o jednu třídu, navíc ve spojení s další MŠ. Z toho je možno odvodit větší zaneprázdněnost ředitelky. Přesto se v maďarské MŠ práce s TD také vybarvila do poměrně širokého spektra.

Lokalita obou škol je příznačně odlišující. MŠ v ČR je umístěna uvnitř města bez jakýchkoli odklonů k přírodě. Jedinou kompenzací tomuto stavu je prostorná zahrada, kde děti tráví většinu času při pobytech venku. Oproti tomu MŠ v Maďarsku se nachází na pokraji města, poblíž parku a dalším možným stezkám do přírody. Krom toho zahrada zde existuje ještě honosnější, a především vybavenější nežli zahrada MŠ v ČR. Dětem v maďarské MŠ jsou tak umožněny širokosáhlé příležitosti pro uplatnění volné hry při pobytu venku.

Vliv kurikula na práci s TD se ukázal jako opěrný bod všem učitelkám. Učitelky MŠ v ČR vychází z TVP zpracovaného v souladu s ŠVP a RVP. V TVP se jim nabízí vzdělávací nabídka, ze které získávají náměty na výchovně vzdělávací činnosti, zároveň tedy i pro TD. Totéž platí pro učitelky maďarské MŠ, jejichž program má zkratku TFP (*The Freinet Program*) a je zpracovaný pouze v souladu s ONAP. Značný rozdíl existuje v obsahu těchto třídních programů daných zemí. V MŠ v ČR TVP obsahuje vzdělávací cíle a očekávané výstupy, které učitelkám pomáhají zaměřit svoje zaměstnání a uzpůsobit jej dítěti. TFP maďarské MŠ obsahuje pouze vzdělávací nabídku odhalující specifické hry, činnosti a aktivity, kterými by se učitelky při výchovně vzdělávacím procesu měly řídit.

Paradoxně, pro volnou hru tak v českém kurikulu již nezbývá mnoho místa, což je odkryto v režimu dne v MŠ. Příčina je udávaná bohatostí kurikula a jeho náplní, jež učitelky MŠ v ČR musí zohlednit. V maďarském ONAP je hra zmíněna ve zvláštní kapitole, která tvoří podstatnou část kurikula. Do praxe je pak volná hra opravdu promítnuta a upřednostňována mnohem více, nežli je tomu v MŠ v ČR.

Ve zkoumané oblasti **zapojení do volné hry** se učitelky částečně shodují ve svých pozicích. Učitelky ČR 1 a ČR 2 při volné hře dětí pozorují, pouze u didaktických her se staví do funkce rádce a spoluhráče. Učitelka M. 1 se částečně zapojuje a částečně vede hru dětí bočně. Pozorovatelem je při námětových a napodobivých hrách, didaktické hry a hry s předmětem ji staví do vedení vnějšího. Učitelka M. 2 se zaměřuje na pozorování dětí při hře, s výjimkou dětí vyčleněných z kolektivu. Ty se snaží vést bočním způsobem vedení.

7 Předvýzkum

Během předvýzkumu došlo k testování verifikace hypotéz s hlavním cílem zamezit případnému nepochopení otázek ze strany respondentů.

Výzkumný vzorek předvýzkumu:

- 10 dotazníků učitelkám v České republice
- 10 dotazníků učitelkám v Maďarsku

Předvýzkum byl zaměřen na následující oblasti:

- Formální stránka jazyka, aby otázkám porozuměli všichni respondenti
- Množství otázek, jejich délky,
- Sekvenční styl otázek,
- Správnost překladu z českého do maďarského jazyka
- Vyhovující prostor pro odpovědi v otevřených otázkách
- Formulace otázek

V předvýzkumu bylo odhaleno některé nejasnosti, na základě kterých proběhly patřičné transformace v dotazníku. Jednalo se především o úpravy v Maďarsku.

Předvýzkum se realizoval nejdříve v Maďarsku. Dotazníky byly předloženy učitelkám veřejných mateřských škol, načež došlo ke konzultaci otázek.

Zásadní úpravy dotazníku spočívaly především v korekci maďarského jazyka. Posléze se autorce dostaly výpovědi o nejednoznačné formulaci otázek, kterým příslušnice jiného kulturního národa nerozuměly.

Další operativní změna proběhla v podobě zjednodušení klíčového pojmu „tvořivá dramatika“ zprvu na „dramatickou výchovu“, avšak konečná verze zněla pouze „drama“. Nedostatečná obeznámenost se zmíněným výrazem dělala učitelkám obtíž dotazník vyplnit, proto zde proběhly úpravy.

Jiné, velmi zásadní stěžejní aspekty dotazníku představovaly otázky směřované ke kurikulárním dokumentům respondentek v Maďarsku. Vzhledem k danému tématu a hlavnímu cíli práce bylo však nevyhnutelné zařadit do dotazníku otázky týkající se kurikulárních dokumentů vybraných zemí. Autorka práce se proto rozhodla otázky pouze mírně zredukovat, aby se nijak nezměnil jejich význam.

Otázka poslední, týkající se „tvořivé dramatiky“ umístěné ve specifické oblasti kurikulárního dokumentu, zůstávala téměř ve všech případech maďarských respondentek

nevyplněná / vyplněná pouze slovy „nevím“. Vzhledem k obsahové analýze dokumentu *ONAP* (tj. *Národního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání Maďarska*) tyto příčiny připisujeme strohosti obsahové stránce kurikula.

Celkově se již v předvýzkumu autorka setkala s „rozvláchnou“ odezvou při návratnosti dotazníků v Maďarsku. Po úpravách v průběhu předvýzkumu ale situace stagnovala, což docílilo k závěru otázky ponechat a nechat tak volný prostor pro výpovědi českých respondentek.

V České republice v předvýzkumu došlo také k několika korekturám, avšak jejich četnost byla oproti Maďarsku nízká. Zahájení předvýzkumu proběhlo totožně, jako v Maďarsku. Dotazníky byly učitelkám předloženy a po vyplnění zkontrolovány.

Výrazu „tvořivá dramatika“, se stejně, jako v Maďarsku, dotazník podrobil obdobné korekci i v České republice. Substitute proběhla pouze v podobě synonyma tvořivé dramatiky – dramatická výchova.

V předvýzkumu ze zpětné vazby všech respondentek byly zjištěny informace o vyšší nutnosti koncentrace při realizaci dotazníku, tedy i přítomnost větší časové náročnosti. Tento fakt ovlivnil rozhodnutí autorky zvolit nižší vzorek cílových skupin - 30 respondentek v České republice a 30 respondentek v Maďarsku.

8 Vlastní výzkum

Z kvalitativně orientované pilotáže lze přejít ke kvantitativnímu vlastnímu výzkumu. Nejprve jsou uvedeny a zopakovány cíle, výzkumné otázky práce a hypotézy. Dále bude představena cílová skupina respondentů, poté výzkumný nástroj, následovat bude vyhodnocení dat a závěrečná komparace výsledků.

8.1 Představení výzkumu

Hlavní cíl: Zjistit a komparovat, jaké složky ovlivňují práci učitelek s TD v českých a maďarských MŠ při běžném edukačním procesu.

1. Odhalit vztah učitelek MŠ v ČR a Maďarsku k práci s TD
2. Ověřit, jak zkušenosti učitelek MŠ ovlivňují práci s TD v ČR a Maďarsku
3. Zjistit využívání metod TD učitelkami v podmínkách české a maďarské MŠ
4. Analyzovat vliv kurikulárních dokumentů na TD v českých a maďarských MŠ
5. Zjistit možná rizika, která znesnadňují práci učitelek s TD v českých a maďarských MŠ

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké složky ovlivňují práci učitelek českých a maďarských MŠ s TD při běžném edukačním procesu?*

Dílejší výzkumné otázky:

1. *Jaký vztah k TD mají učitelky českých a maďarských MŠ?*
2. *Jak se promítají zkušenosti učitelek MŠ do práce s TD v ČR a Maďarsku?*
3. *Jaký existuje rozdíl mezi využíváním metod a technik TD v PV v ČR a v Maďarsku?*
4. *Jak se vzdělávací obsah kurikulárních dokumentů promítá do práce s TD v českých a maďarských MŠ?*
5. *Existují rizika pro užívání TD v českých a maďarských MŠ?*

Hypotézy

H₁ Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR mají stejný vztah k TD jako učitelky v Maďarsku

H_A Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku.

H₂ Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR mají stejně zkušeností s TD, jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku.

H₃ Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR využívají metody a techniky TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

H₄ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku

H₀ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku.

H₅ V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

H₀ V ČR i Maďarsku existují stejná rizika ovlivňující práci učitelů s TD.

H_A V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

Specifikace cílových skupin

Cílovou skupinu tvoří celkem 60 učitelek mateřských škol běžného typu, kdy 30 učitelek je české národnosti a 30 učitelek maďarské národnosti. Dotazníky byly všem respondentkám zasílány elektronickou poštou.

Tab. č. 8: Charakteristika výzkumného souboru – ČR

ČR	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Oslovený výzkumný soubor	55	100,0
Návratnost	45	82,0

Komentář:

Celkový výzkumný soubor v ČR tvořilo 55 učitelek běžných českých mateřských škol. Návratnost vyplněných dotazníků byla přibližně 82 %.

**Pozn.: Z důvodu sjednocení s maďarskými respondentkami bylo nutné zvolit nižší výzkumný soubor pro možnost komparace, snížit tedy výzkumný soubor na 30 respondentek pro každou zemi.*

Tab. č. 9: Charakteristika výzkumného souboru – Maďarsko

Maďarsko	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Oslovený výzkumný soubor	72	100
Návratnost	30	42

Komentář:

Celkový výzkumný soubor v Maďarsku tvořilo 72 učitelek běžných maďarských mateřských škol. Návratnost vyplněných dotazníků byla přibližně 42 %.

Tab. č. 10: Délka pedagogické praxe učitelek – ČR

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Méně než 1 rok	8	27
0 - 5 let	6	20
5 – 10 let	4	13
10 let a více	12	40
	Σ 30	Σ 100,0

Komentář:

Z dotazovaných bylo 40 % českých učitelek, které jsou v pedagogické praxi více než 10 let. Druhé největší zastoupení měly učitelky s praxí kratší než 1 rok, které tvořily 27 %. Méně pak odpovídaly učitelky s praxí 0 – 5 let a 5 – 10 let.

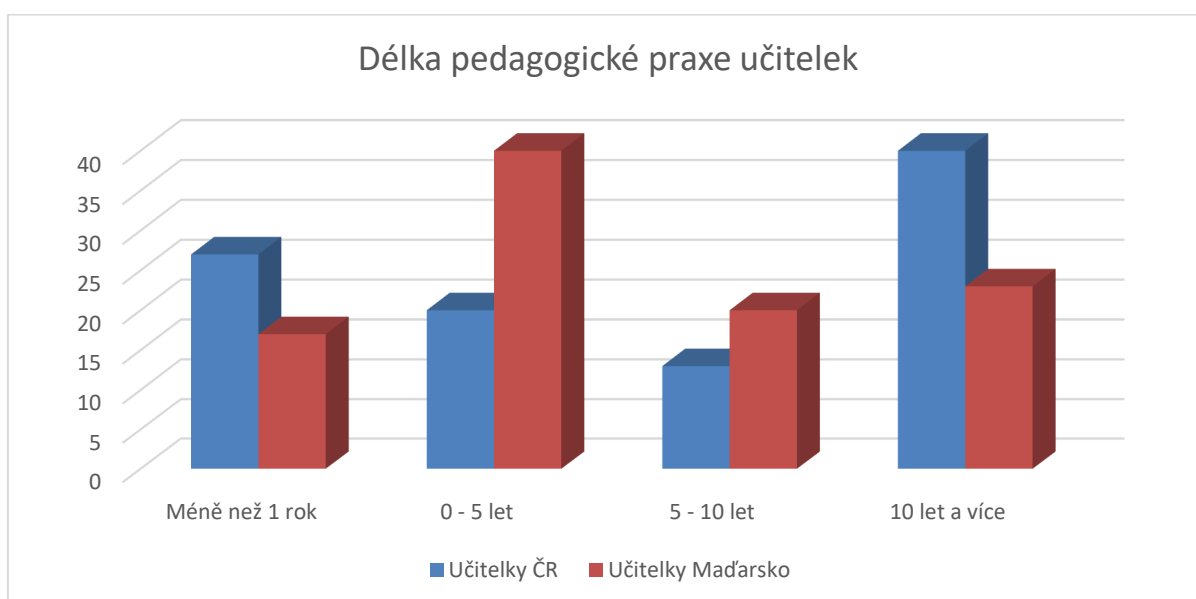
Tab. č. 10: Délka pedagogické praxe učitelek– Maďarsko

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Méně než 1 rok	5	17
0 - 5 let	12	40
5 – 10 let	6	20
10 let a více	7	23
	Σ 30	Σ 100,0

Komentář:

Největší zastoupení dotazovaných mělo 40 % maďarských učitelek, které jsou v pedagogické praxi 0 – 5 let. Dále odpovídalo 23 % učitelek s praxí 10 let a více. Nejméně odpovídaly učitelky s praxí 5 – 10 let a méně než 1 rok.

Graf 1: Komparace délky pedagogické praxe v ČR a Maďarsku



Komentář:

Z grafu 1 vyplývá, že dotazovaných učitelek v praxi méně než 1 rok je v ČR o 10 % více než v Maďarsku. S 0 – 5 letou praxí odpovědělo o 20 % více maďarských učitelek v porovnání s českými. Praxi v oboru po dobu 5 – 10 let mají z dotazovaných o nepatrný rozdíl 7 % více maďarské učitelky. Českých učitelek s praxí 10 let a více odpovědělo o 17 % více než maďarských.

Tab. č. 11: Dosažené vzdělání učitelek - ČR

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Střední škola pedagogického zaměření	9	30
Vysoká škola bakalářského studia pedagogického oboru	16	53
Vysoká škola magisterského studia pedagogického oboru	3	10
Jiné	2	7
	Σ 30	Σ 100,0

Komentář:

Výzkumný vzorek učitelek v ČR ukazuje, že 53 % dotazovaných učitelek absolvovalo vysokou školu se získáním titulu bakalář (dále i Bc.) v pedagogickém oboru. Dále 30 % vystudovalo střední školu pedagogickou. Pouze 10 % učitelek pak vystudovalo magisterské studium pedagogického zaměření a pouhých 7 % vystudovalo jiný obor.

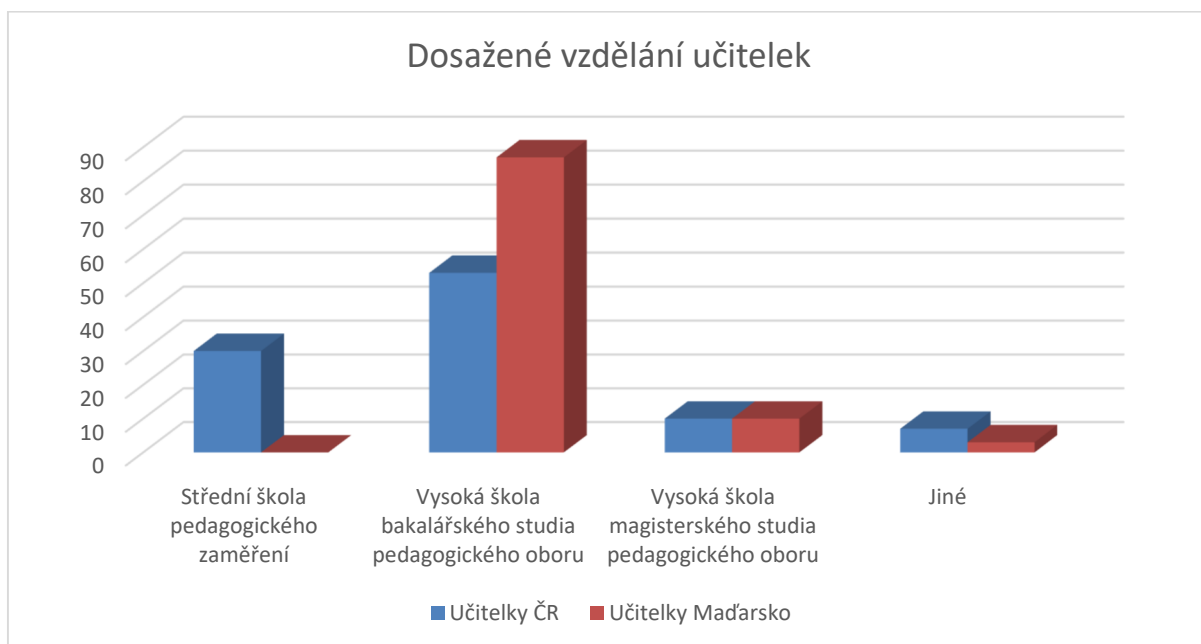
Tab. č. 12: Dosažené vzdělání učitelek - Maďarsko

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Střední škola pedagogického zaměření	0	0
Vysoká škola bakalářského studia pedagogického oboru	26	87
Vysoká škola magisterského studia pedagogického oboru	3	10
Jiné	1	3
	Σ 30	Σ 100,0

Komentář:

V dosaženém vzdělání maďarských učitelek převažuje studium vysoké školy bakalářského studia pedagogického oboru, což odpovídělo 87 % učitelek. Magisterské studium vystudovalo 10 % učitelek a 3 % jiný obor. Žádná z učitelek nenavštěvovala střední školu pedagogickou.

Graf 2: Komparace dosaženého vzdělání v ČR a Maďarsku



Komentář:

Graf 2 poukazuje na rozdílnost dosaženého vzdělání výzkumného vzorku maďarských a českých učitelek. V Maďarsku vystudovalo vysokou školu bakalářského studia o 34 % učitelek více než v ČR. Oproti tomu střední školu pedagogickou vystudovalo 30 % českých učitelek a 0 maďarských. Magisterský obor z výzkumného vzorku vystudovalo 10 % učitelek obou národností. Jiný obor se liší pouze o 4 % více pro ČR.

Výzkumný nástroj

Za výzkumný nástroj autorka zvolila polostrukturovaný **dotazník** s polouzavřenými otázkami. „Polostrukturovaný“ znamená, že v souboru otázek si respondent může zvolit pořadí, v jakém bude odpovídat. (Reichel, 2009, s. 118-119)

Metoda vyhodnocení výzkumu

Pro nízkou četnost respondentů byla zvolena statistická metoda **Fisherův kombinatorický test**.

System Fisherova kombinatorického testu spočívá v zadávání hodnot do čtyřpolních tabulek. Tento test se liší od ostatních testů významnosti tím, že zde se vypočítává přímá pravděpodobnost, se kterou se dá nesprávně odmítnout nulová hypotéza, byť by byla správná. Dochází tedy k počítání významnosti (signifikanci), se kterou pak srovnáváme zvolenou hladinu významnosti. V případě, že je spočítaná pravděpodobnost menší než vybraná hladina významnosti, nulová hodnota hypotéza se zamítá a přijímá se hypotéza alternativní. Když vypočítaná pravděpodobnost přesahuje zvolenou hladinu významnosti, potvrdíme platnost nulové hypotézy.

Aby se dala příslušná pravděpodobnost vypočítat, existují kromě čtyřpolní tabulky navíc další pomocné tabulky. Nejprve se dohledá v základní tabulce nejmenší četnost a v pomocných tabulkách pak tuto nejmenší četnost postupně zmenšujeme o jedničku, až dojdeme k tabulce, ve které minimální četnost je nulová. Marginální (okrajové) četnosti jsou u pomocných tabulek identické. Výslednou pravděpodobností (signifikancí) se pak označí součet všech hodnot.

Tabulka č. 13: Ukázka čtyřpolní tabulky

Náhodné veličiny	Y1	Y2	
X1	a	B	$a + b$
X2	c	D	$c + d$
Celkem	$a + c$	$b + d$	$a + b + c + d$

Četnosti jednotlivých kombinací náhodných veličin X a Y představují písmena a , b , c , d . Celková četnost čtyřpolní tabulky je $a + b + c + d$.

Pro veškeré tabulky se pak vypočítá pravděpodobnost p_i , se kterou může nastat konfigurace výsledků za předpokladu platnosti nulové hypotézy.

$$p_i = \frac{(a + b)! (c + d)! (a + c)! (b + d)}{n! a! b! c! d!}$$

n je celková četnost z čtyřpolní tabulky.

Výsledná pravděpodobnost p je pak určena jako součet všech hodnot p_i :

$$p = \sum p_i$$

(Chráška, 2016, s. 78-79)

Vyhodnocené údaje jsou uvedeny v následující kapitole: 8. 2 *Vyhodnocení dat*. Ty jsou zpracovány do tabulek a rozšířeny o grafy.

Pro testování hypotéz je zvolena hladina významnosti: $p = 0,05$

8.2 Vyhodnocení dat

Nyní můžeme přistoupit k vyhodnocení dat a verifikaci hypotéz Fisherovým kombinatorickým testem. Nasbíraná data pro každou zemi budou formulována do podoby tabulek a grafů, pod kterými bude vždy uveden komentář. Pro ověření údajů nám poslouží nulové a alternativní hypotézy.

Ke každé z čtyřpolních tabulek byly vytvořeny další pomocné tabulky (viz příloha 7).

HYPOTÉZA 1:

H₁ Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR mají stejný vztah k TD jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR mají větší vztah k TD než učitelky v Maďarsku.

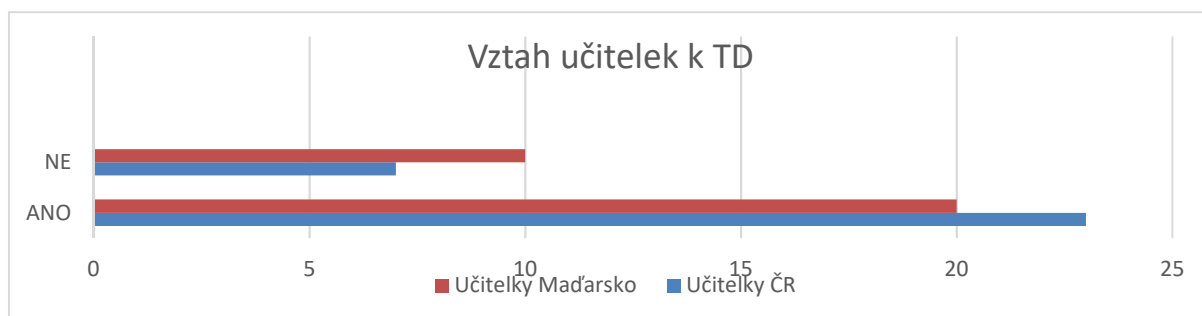
Tabulka č. 14: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 1

	ANO	NE	Σ
ČR	23	7	30
Maďarsko	20	10	30
Σ	43	17	60

Komentář:

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností asi $0,567 = 56,7 \%$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy $0,567$, což je hodnota větší než zvolená hladina významnosti $0,05$. V tomto výsledku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl, proto na hladině významnosti $0,05$ **nezamítáme nulovou hypotézu**. České učitelky mají tedy jen nepatrně větší vztah k TD než maďarské učitelky.

Graf 3: Komparace vztahu k TD v ČR a v Maďarsku



Komentář:

Graf 3 ukazuje, že mezi vztahem k TD se u českých a maďarských učitelek neprojevil výrazný rozdíl. Výpovědi českých učitelek ke kladnému vztahu k TD se lišily pouze o 3 oproti učitelkám maďarským.

HYPOTÉZA 2:

H₂ Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR mají stejně zkušeností s TD, jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR mají více zkušeností s TD než učitelky v Maďarsku.

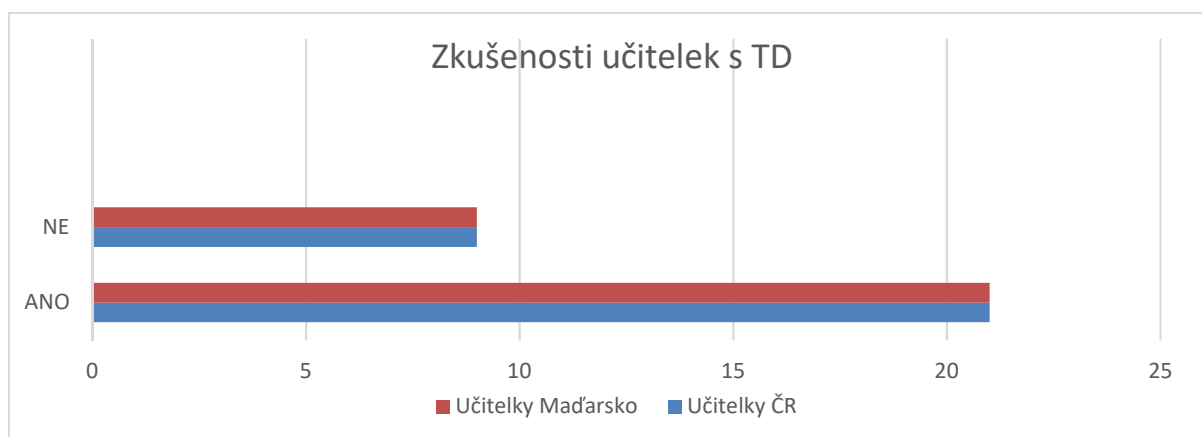
Tabulka č. 15: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 2

	ANO	NE	Σ
ČR	21	9	30
Maďarsko	21	9	30
Σ	42	18	60

Komentář:

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností $1 = 100\%$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy 1, což je hodnota větší než zvolená hladina významnosti 0,05. Proto můžeme na hladině významnosti 0,05 **přijmout nulovou hypotézu** a odmítnout hypotézu alternativní. Učitelky v ČR mají tedy stejně zkušeností s TD jako učitelky v Maďarsku.

Graf 4: Komparace zkušeností s TD v ČR a v Maďarsku



Komentář:

Z grafu 4 je patrné, že výzkumný vzorek učitelky v ČR má naprosto stejně zkušeností s TD jako výzkumný vzorek učitelky v Maďarsku. Blíže se k této oblasti autorka vyjadřuje v kapitole 8. 3 *Shrnutí a komparace dat vybraných zemí.*

HYPOTÉZA 3:

H₃ Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR využívají metody a techniky TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR využívají více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

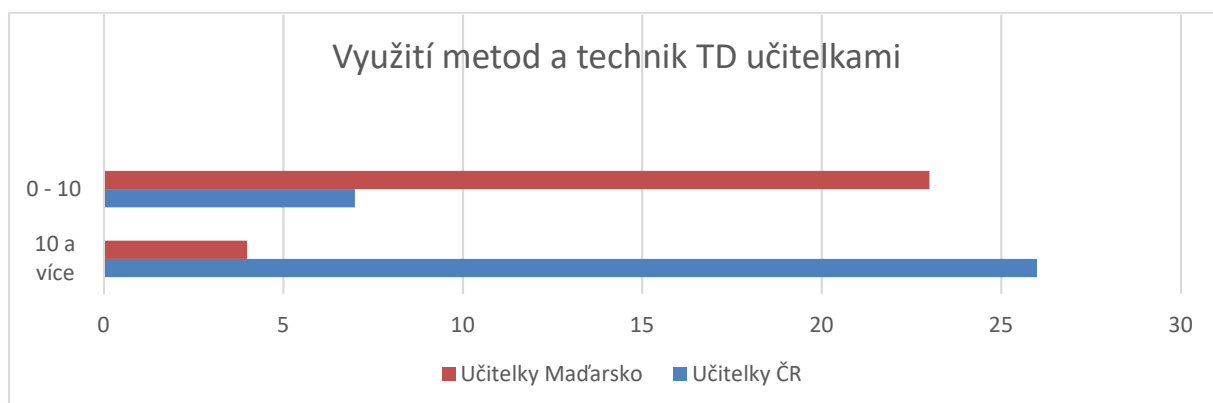
Tabulka č. 16: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 3

škála	10 a více	0 - 10	Σ
ČR	26	4	30
Maďarsko	7	23	30
Σ	33	27	60

Komentář:

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností $0,000001 = 0$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy $0,000001$, což je hodnota menší než zvolená hladina významnosti $0,05$. Proto můžeme na hladině významnosti $0,05$ říct, že byl prokázán statisticky významný rozdíl, kdy odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**. Učitelky v ČR využívají tedy více metod a technik TD než učitelky v Maďarsku.

Graf 5: Komparace využívání metod a technik TD v ČR a v Maďarsku



Komentář:

Z grafu 5 lze říci, že o 22 více českých učitelek, než maďarských využívá *více, jak 10 metod a technik TD* při edukačním procesu. Výsledky jsou blíže popsány v kapitole 8. 3.

HYPOTÉZA 4:

H₄ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku.

H₀ Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD stejně jako učitelky v Maďarsku.

H_A Učitelky v ČR vychází z kurikulárních dokumentů při práci s TD více než učitelky v Maďarsku.

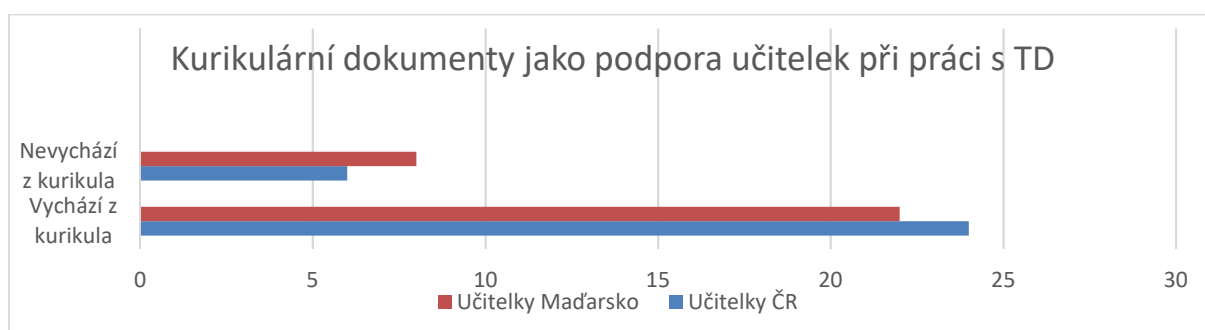
Tabulka č. 17: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 4

	ANO	NE	Σ
ČR	24	6	30
Maďarsko	22	8	30
Σ	46	14	60

Komentář:

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností asi $0,761 = 76,1 \%$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy $0,761$, což je hodnota větší než zvolená hladina významnosti $0,05$. V tomto výsledku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl, proto na hladině významnosti $0,05$ **nezamítáme nulovou hypotézu**. České učitelky tedy při práci s TD vychází z kurikulárních dokumentů jen o něco více než maďarské učitelky.

Graf 6: Komparace kurikulárních dokumentů jako podpory pro TD v ČR a v Maďarsku



Komentář:

V grafu 6 si můžeme povšimnout jen lehkého rozdílu mezi oběma skupinami učitelek. Z českých učitelek zmínily o 2 učitelky více, v porovnání s maďarskými, že při TD vychází z kurikula pro PV. Blíže se k těmto výsledkům autorka vyjadřuje v kapitole 8. 3.

HYPOTÉZA 5:

H₅ V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

H₀ V ČR i Maďarsku existují stejná rizika ovlivňující práci učitelek s TD.

H_A V Maďarsku jsou učitelky vystaveny větším rizikům majícím vliv na práci s TD než v ČR.

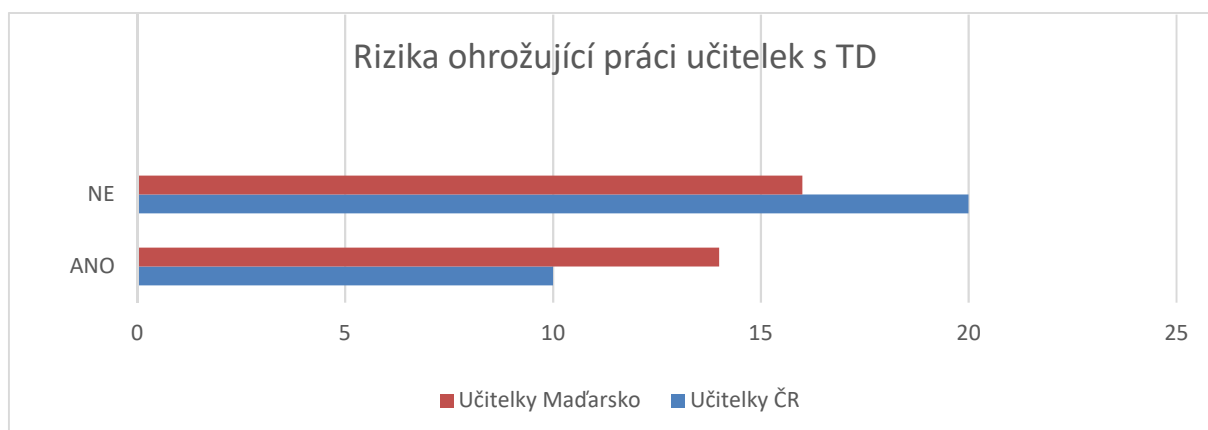
Tabulka č. 18: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 5

	ANO	NE	Σ
ČR	10	20	30
Maďarsko	14	16	30
Σ	24	36	60

Komentář:

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností asi $0,431 = 43,1 \%$. Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy $0,431$, což je hodnota větší než zvolená hladina významnosti $0,05$. V tomto výsledku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl, proto na hladině významnosti $0,05$ **nezamítáme nulovou hypotézu**. Maďarské učitelky jsou tedy vystaveny rizikům majícím vliv na práci s TD nepatrně více než učitelky v ČR.

Graf 7: Komparace rizik ovlivňujících TD v ČR a Maďarsku



Komentář:

Z grafu 7 lze konstatovat, že v Maďarsku o 4 respondentky více než v ČR shledávají existující rizika spojená s užíváním TD v edukační realitě. K tomuto dílčímu cíli je uváděno více v nadcházející kapitole 8. 3.

8.3 Shrnutí a komparace dat

Vzhledem k otevřeným otázkám v dotazníkovém šetření je nutné uvést kromě závěrů z vyhodnocení dat také výsledky, jaký je pohled učitelek na faktory ovlivňující TD v předškolním vzdělávání v jednotlivých zemích. Tato fakta budou následně komparována, což je cílem diplomové práce.

Vztah učitelek k TD v ČR:

Vyhodnocená data potvrdila, že české učitelky mají poměrně úzký **vztah k TD**. Autorka rozdělila volné odpovědi učitelek do 4 oblastí. Z největší části učitelky uvedly, že TD vyjadřuje *spontánní projev dítěte s využitím prvků dramatické výchovy ve všech výchovných složkách*. Další skupina považuje TD za *oblast, která smysluplně a přirozeně rozvíjí osobnost dítěte, jeho kognitivní procesy, komunikativní a sociální kompetence*. Třetí skupina uvedla, také v četném počtu, že *TD je oblast prožívání i rozšiřování dovedností a vědomostí, která rozvíjí osobnost celého dítěte hrou, zábavnou formou*. Méně časté, avšak neméně důležité pak zazněly odpovědi, ve kterých TD znamená *užívání prvků dramatické výchovy jako nástroje poznání, nezbytná součást výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku*.

Vztah učitelek k TD v Maďarsku:

Výpovědi maďarských učitelek ukázaly, že převážně mají **vztah k TD**. Pohled učitelek na TD byl rozdělen do 4 oblastí. Nejrozsáhlejší množství učitelek řeklo, že TD je *všestranný nástroj k rozvoji všech oblastí vzdělávání dětí*. Další, také početná skupina uvedla jednoslovně, že TD vidí jako *dramatizaci*. Nejmenší oblast učitelek zmínila, že TD jim asociuje *hru v roli a také vytváření imaginárního světa s pomocí prvků dramatické výchovy*.

Komparace vztahu učitelek k TD v ČR a v Maďarsku:

Soudě z odpovědí můžeme konstatovat, že vzorek učitelek v ČR má k TD o něco málo blíže než vzorek učitelek v Maďarsku. České učitelky navíc prokázaly větší teoretické znalosti v oblasti TD, jelikož odpovídaly poměrně zevrubně a obsírně. Maďarské učitelky

odpovídaly méně rozsáhle, za to nutno podotknout, že obě skupiny se ve většině shodly v základní charakteristice TD – tedy, že se jedná o *všestranný nástroj podněcující spontaneitu dítěte, který působí na všechny výchovné složky vzdělávání*.

Všechny odpovědi učitelek v ČR i Maďarsku byly hodnotné a odkrývaly jejich subjektivní názory a myšlenky na TD. Z těchto odpovědí můžeme odvodit závěr, že TD je velice rozšířený obor mající podstatný vliv na rozvoj dětské osobnosti. Tohoto faktu jsou si české učitelky plně vědomy vzhledem k jejich výpovědím.

Zkušenosti učitelek s TD v ČR:

Dalším dílčím cílem práce bylo ověřit, jaké mají učitelky **zkušenosti s TD**. Z 30 dotazovaných učitelek se jich 21 setkala s TD v předešlém studiu. Tento poznatek můžeme považovat za související se vztahem k TD. Zkušenosti s TD, tedy i získané teoretické znalosti o TD, tak mají příznivý vliv na vztah a přístup učitelek k TD.

V otevřených otázkách 17 učitelek zmínilo, že se vůbec neangažují do TD mimo práci v MŠ, tedy ve svém volném čase. 8 učitelek odpovědělo, že se TD věnují prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Pouhých 5 učitelek zmínilo svoji účast na hře divadla.

Zkušenosti učitelek s TD v Maďarsku:

Učitelky mají s TD vcelku **široké zkušenosti**. 21 učitelek z 30 se potýkalo s TD v předchozím studiu, v tomto případě u všech na vysoké škole. Toto zjištění příliš nekorresponduje s vyššími fakty ve vztahu učitelek k TD, kde učitelky příliš nevěděly, jak formulovat své odpovědi. Zde jsme vydedukovali závěr, že výzkumný vzorek maďarských učitelek nemá příliš ukotvené teoretické znalosti z oblasti TD, ale spíše ty praktické.

Otevřené otázky odhalily, že pouhých 5 učitelek z 30 se nepodílí na práci s TD mimo práci v MŠ. 12 učitelek se zabývá TD formou DVPP, 7 v podobě práce s literaturou a zbytek uvedl angažování se do hry divadla.

Komparace zkušeností učitelek s TD v ČR a v Maďarsku:

Vzešlé odpovědi ukázaly zajímavé rozdíly mezi zkušenostmi učitelek vybraných zemí. Byť v hlavní otázce, zda se učitelky s TD setkaly v předešlém studiu, odpověděly obě skupiny učitelek stejně, v následujících otázkách se jejich odpovědi lišily. Zatímco učitelky v ČR se příliš nevěnují TD mimo okruh MŠ, maďarské učitelky se ve volnu TD zabývají podstatně

více. Zde můžeme říci, že vzorek maďarských učitelek má oproti českým širší zkušenosti s TD.

Odpovědi obou skupin nás přivedly k závěru, že nevěnování se TD mimo kruh MŠ nemusí mít rozhodující vliv na kvalitu práce s TD a lze jej považovat za jakýsi bonus pro TD v PV.

Metody a techniky TD užívané učitelkami v ČR:

Metody a techniky TD byly 3. zkoumanou sférou. Hypotézami jsme si ověřili, že silná většina učitelek užívá více než 10 metod a technik TD a pouhé 4 učitelky uvedly užívání 0–10 metod a technik. I zde můžeme připsat užívání metod a technik nabraným zkušenostem učitelek s TD a také jejich kladným vztahem k TD.

Otevřené otázky směřované na nejčastější metody a techniky TD užívané v praxi nás dovedly k závěrům, že nejvíce zastoupená vzorkem učitelek v PV je *hra v roli, improvizace*, následně *práce s loutkou a recitace*. Učitelky hned v další otázce odůvodnily, že tyto metody a techniky užívají nejčastěji proto, že *jsou pro jistý věk dětí v PV nejpřirozenější, osvědčily se jako nejefektivnější, umožňují všestranný rozvoj dítěte a učí dítě projevovat se a vyjadřovat*.

Metody a techniky TD užívané učitelkami v Maďarsku:

Z užívání **metod a technik TD** vyplynulo, že silnější většina učitelek jich realizuje v počtu 0–10. Výrazně slabší skupina učitelek pak využívá více jak 10 metod a technik TD. Zde se dá nalézt opět spojení mezi teoretickými zkušenostmi s TD a užíváním metod, protože učitelky metody a techniky TD mohou využívat, ale nemusí je umět všechny pojmenovat.

Do otevřené otázky, jaké metody a techniky TD učitelky využívají nejvíce při běžném edukačním procesu, učitelky nejvíce jmenovaly *hru s loutkou*, poté *vyprávění, hru v roli a dramatické hry*. Důvodem právě k těmto metodám a technikám je dle nich rovnoměrně několik možností: tyto metody a techniky *umožňují dětem všestranný rozvoj*, dále *působí jako motivační prvek, jsou adekvátní k věkové kategorii dětí* a učitelky také zjistily, že tyto konkrétní metody a techniky TD *působí zájem ze strany dětí*.

Komparace využívání metod a technik TD učitelkami v ČR a v Maďarsku:

Z výsledků si dovolíme tvrdit, že výzkumný soubor učitelek v ČR má širší povědomí o metodách a technikách TD než výzkumný soubor v Maďarsku. Z odpovědí českých učitelek totiž vyplývá, že využívají mnohem více metod a technik TD než učitelky maďarské. Toto tvrzení ovšem nemusí nutně znamenat, že by maďarské učitelky využívaly metody a techniky

TD méně. Vzhledem k nabytým zkušenostem výzkumného vzorku učitelek v Maďarsku lze říci, že učitelky užívají také mnoha metod a technik TD, jen si nejsou plně vědomy jejich pojmenování a charakteristiky.

Obě skupiny učitelek se shodly na nejčastější realizaci *hry v roli a práce s loutkou*. Dále identicky zmínily, že tyto metody a techniky TD umožňují *všestranný rozvoj dítěte a jsou dětem blízké a přirozené skrze věkovou kategorii*. Rozdílné, ovšem velmi přínosné pro pedagogickou praxi, pak zazněly další důvody pro užívání specifických metod a technik TD a to z obou stran učitelek v ČR a Maďarsku.

TD v kurikulárních dokumentech v ČR:

Dále se práce zabývá **vlivem kurikulárních dokumentů na TD**. Více než tři čtvrtiny učitelek uvedly, že při práci s TD vychází z kurikula pro PV. Stejný poměr pak řekl, že dle nich TD je součástí kurikulárních dokumentů pro PV.

Učitelky také v otevřené otázce zmínily, že z konkrétní oblasti kurikula pro PV jim slouží *všechny vzdělávací oblasti*. Menší skupina pak uvedla *vzdělávací oblast Dítě a ten druhý a Dítě a jeho psychika*.

Výpovědi učitelek ukazují na znalost kurikula pro PV, tedy RVP PV. TD je dle nich v RVP PV ukotvena a zaobalena do jednotlivých vzdělávacích oblastí.

TD v kurikulárních dokumentech v Maďarsku:

Učitelky při práci s TD **vychází z valné většiny z kurikula** pro PV. Oproti tomu o něco více učitelek odpovědělo, že TD je součástí kurikula pro PV. Z tohoto vyplývá, že učitelky mají povědomí o TD zakotvené uvnitř kurikula, ale ne všem přijdou tyto údaje uchopitelné.

V otázce dávající prostor pro volnou odpověď, jaká oblast kurikula učitelkám slouží jako podpora pro užívání TD, došlo k velmi pozoruhodnému zjištění. Učitelky povětšinou odpovídaly slovy *nevím*. Jen zlomek učitelek pak odpověděl, že *TD v kurikulu lze nalézt v kapitole Metody a postupy a v kapitole Hra*.

Komparace TD v kurikulárních dokumentech v ČR a v Maďarsku:

Výzkumný soubor učitelek v ČR v dotazníkovém šetření většinou uvedl, že se při užívání TD řídí kurikulem pro PV. Odpovědi učitelek v Maďarsku se lišily pouze o 2 výpovědi, jinak můžeme konstatovat, že také následují kurikulum pro PV při práci s TD.

Pro výzkumný vzorek učitelek v ČR nebyl problém vyjádřit se k otázce, jaká konkrétní část / oblast kurikula jim slouží jako opora pro využívání TD. Výzkumnému souboru učitelek v Maďarsku odpovědět na tuto otázku potíže působilo. Zde se projevila nedostatečná obeznámenost maďarských učitelek s kurikulem pro PV. Autorka si dovolí konstatovat, že TD je určitě v maďarském kurikulu zakotvena, a to konkrétně v oblasti *Metody postupy*, kde jsou dokonce napovídající názvy kapitol vztahované k TD.

Rizika pro užívání TD v ČR:

Poslední dílčí cíl práce představují možné překážky a **rizika ohrožující TD** při edukačním procesu. V této oblasti 20 učitelek z 30 odpovědělo, že neexistují žádné takové překážky, které by jim bránily TD užívat. 10 učitelek pak odpovědělo opak.

Z těchto výsledků můžeme navázat na odpovědi zlomku učitelek, jaká konkrétní rizika považují za stěžejní ve vztahu k TD. Jak bylo zmíněno, většina učitelek odpovídala, že *žádná rizika neexistují, protože tvořivá dramatika se dá využít kdykoli a kdekoli*. Dále jsme se setkali s výpověďmi, kde učitelkám brání užívat TD skrze *velký počet dětí na třídu* a pouhým několika respondentkám zabraňuje *nízký věk dětí* a také *nedostatek pomůcek a didaktických materiálů*. V otázce, jaká opatření by učitelky zavedly, aby zamezily překážkám bránícím užívat TD, se došlo k odpovědím, že by *snížily počty dětí ve třídě, navýšily finanční příspěvky matkám na mateřské dovolené* a několik odpovědělo, že by *pozměnily legislativní dokumenty* a získaly větší prostor pro užívání TD.

Rizika pro užívání TD v Maďarsku:

Rizika pro užívání TD v Maďarsku nachází 14 z 30 učitelek. Učitelky vidí překážky především ve velkém počtu dětí ve třídě. Dále jim přijdou ztěžující *nízké materiální podmínky* především v oblasti *kostýmů a dalších pomůcek pro TD*. Další skupina vidí rizika v *nedostatečně velkých prostorách, jako jsou herny v MŠ*. V následující otázce, jak by učitelky zlepšily tyto podmínky pro pohodlnější užívání TD, odpověděly, že by *snížily počty dětí ve třídě*. Poté zmínily, že by *navýšily finanční prostředky MŠ* a zavedly *vyšší spolupráci mezi učitelkami*.

Komparace rizik bránících užívání TD v ČR a v Maďarsku:

České respondentky převážně nevidí žádná rizika znemožňující užívat TD ve vzdělávacím procesu. Maďarských respondentek, kterým něco brání v cestě užívat TD je patrně více, ovšem i zde převažují názory, že překážky bránící TD nejsou. Zajímavá jsou

jmenovaná opatření, jaké by učitelky v Maďarsku zavedly, aby pozvedly podmínky v MŠ – např. by *zlepšily spolupráci mezi učitelkami*.

Tyto informace autorka považuje za velmi přínosné pro pedagogickou praxi. Učitelky obou skupin v dotazníku převážně dokázaly, že bariéry pro užívání TD spíše neexistují a je na každé učitelce, jak se s tímto postřehem vypořádá a jak TD dokáže uplatnit v realitě MŠ.

Diskuse a závěr

Během realizace kvalitativně i kvantitativně zaměřeného výzkumu si autorka měla příležitost ověřit, jakou funkci TD zastává v PV. TD slouží jednak k všestrannému rozvoji dítěte, ale také umožňuje učitelkám pracovat s dětmi zábavnou, hravou formou. TD nabízí mnoho podnětů, které se dají v PV dále rozvíjet – například může působit jako terapeutický prostředek rozvíjející dítě se speciálně vzdělávacími potřebami. Dále může dítěti nabídnout pomoc vyrovnat se s těžkou životní situací. Díky TD se dá odhalit spousta potřebných informací o dětech, lze jí také využít jako pomocný diagnostický nástroj. Pomocí TD si děti mohou prožít jakoukoli situaci, která napomáhá k jejich zdravému vývoji osobnosti.

Cílem práce bylo zjistit a komparovat, jaké složky se podílí na využívání TD učitelkami českých a maďarských MŠ. Při vyhodnocování výsledků tak bylo odhaleno, že na efektivitě TD se podílí především vztah učitelek k TD, využívání a znalost metod a technik TD a neméně důležité jsou nasbírané zkušenosti s TD. Kurikulární dokumenty můžeme považovat také za faktor ovlivňující práci učitelek s TD. Oproti tomu z výzkumu vyplynulo, že práce s TD se dá využít za jakýchkoli podmínek, proto ztěžujícím podmínkám existujícím v MŠ neklademe nijak velký důraz.

Při komparaci obou zemí bylo vyzkoumáno, že výzkumný soubor učitelek ČR má k TD o něco silnější vztah než výzkumný vzorek učitelek v Maďarsku. Zjistilo se, že tyto učitelky ČR mají bohatší teoretické znalosti v oblasti TD, ovšem maďarské učitelky mají širší zkušenosti praktické, vzhledem k jejich mimoškolní aktivitě v oboru TD. Tyto české i maďarské učitelky by pro snazší práci s TD volily menší počty dětí na třídu, ovšem nelze tento jev plně považovat za rizika pro užívání TD v MŠ. Metody a techniky TD byly dalším činitelem rozhodujícím o míře využívání TD učitelkami. Zde ovšem považujeme za určující teoretické znalosti učitelek, jelikož výzkumný vzorek maďarských učitelek nemá o metodách a technikách TD takový přehled, uvedl jich méně. Zde si autorka v terénu v rámci pilotáže mohla ověřit, že nejen české, ale i maďarské učitelky využívají spoustu metod a technik TD, proto tedy nelze fixně stanovit, která skupina jich užívá v praxi početně více. Kurikulární dokumentace pro PV obou zemí je zcela odlišná. Učitelky v ČR mají k dispozici bohatý a systematický RVP PV, zatímco učitelkám v Maďarsku slouží mnohem užší nabídka kurikula, které obsahuje velice obecné informace o mateřské škole a aktivitách v ní.

Diplomová práce může sloužit jako inspirace učitelkám MŠ pro práci s TD. Přínosné spatřujeme zjištění, jaké faktory TD ovlivňují, jaké metody a techniky se v TD objevují a kde

v kurikulu můžeme TD nalézt. Z komparace výsledků pak vyšla zajímavá zjištění o situaci TD v mateřských školách v ČR a v Maďarsku, například kde spočívají nedostatky jednotlivých respondentek v oblasti TD a kde jsou jejich přednosti. Učitelky ČR by si od maďarských učitelek mohly odnést jisté zkušenosti v praktické aplikaci TD, maďarské učitelky by zase mohly převzít od českých učitelek teoretické znalosti v oblasti TD. Přínosem pro pedagogickou praxi mohou být také obecné teoretické informace týkající se TD a volné hry v PV.

Limity práce se projevily především v nízké návratnosti dotazníků ze strany maďarských učitelek, což vedlo ke zdlouhavé realizaci vlastního výzkumu. Díky tomu autorka musela pracovat pouze se vzorkem 30 učitelek v ČR a 30 v Maďarsku (tedy stejnoměrného počtu pro komparaci), přitom v ČR dotazníků získala podstatně více. Limitem práce také můžeme nazvat i maďarský jazyk, ve kterém byly vyplňovány dotazníky maďarských učitelek. Autorka práce usilovala o dotazníky v jazyce anglickém, ovšem návratnost byla téměř nulová. Tudíž byla nucena dotazníky přeložit do jazyka maďarského a následné odpovědi maďarských respondentek pak zpět do jazyka českého.

Seznam literatury

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. Melléklet a 363/2012. (XII. 17) Korm. Rendelethez [online]. Budapest: Magyar Közlöny, 2012 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-723-8182-2.

BĚLINOVÁ, Ludmila a Věra MIŠURCOVÁ. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Učebnice pro střední školy.

BUDÍNSKÁ, Hana. *At' si už mohou naše děti ve své škole hrát: Tvořivá hra s nejmenšími*. Praha: Ipos - Artama, 1992. ISBN 80-706-8040-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: Zkušenosti a náměty*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8011-1.

DUPLINSKÝ, Josef. Dětská hra. *Pedagogika*. 2001, **2001**(4), 433-438. ISSN 2336-2189.

Early Childhood Education and Care: Specificities of the Hungarian System [online]. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 2012 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/hungarian-ecec-specificities_en.pdf.

HANZOVÁ, Marie, Dana NOVOTNÁ a Šárka RITSCHELOVÁ. *Rozvoj expresivních schopností prostřednictvím tvořivé dramatiky*. Ústí nad Labem, 2014. Projekt Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JIRÁSEK, Jaroslav, Eva VANČUROVÁ a Miluše HAVLÍNOVÁ. *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 80-201-0018-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-701-7492-7.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Směr vývoje současné mateřské školy*. Pedagogická orientace: 2006, č. 1, s. 57–71. ISSN 1211-4669.

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

KÖVÉR, Sándorné a Ilona KOVÁCS. *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828-1975 között*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1987. ISBN 963-221-928-7.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

Kurikulární reforma. *Metodický portál pro učitele* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2005 [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulární_reforma.

LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Portál. ISBN 978-80-262-1179-2.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-854-2993-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-706-8103-9.

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

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN). ISBN 14-731-80.

NAGY, Sztrinkóné Dr Irén. *Óvo-iskola, gyermekkert, óvoda: A kisgyermekkor neveléstörténete*. Debrecen: Didakt Kfr., 2010. ISBN 978-963-87800-5-8.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OPRAVILOVÁ, Eva, Irena ČERNÁ a Zuzana JIRSOVÁ. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha: Artama, 1992. ISBN 80-706-8047-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PERLAI, Rezsóné. *Gyermekeink óvodai élete a XXI. században*. Miskolc: Fabula Bt., 2008. ISBN 978-963-06-4905-6.

PROVAZNÍK, Jaroslav a Anna HRNEČKOVÁ. *Tvořivá dramatika. Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. 2013, XXIV(68), 54. ISSN 1211-8001.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [online]. Praha: VÚK, 2017 [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tvořivá dramatika. IPOS, 1996, VII(1/96 (17)).

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Zákon č. 65/2015 Sb., o změně zákona č. 190/2011 Sb., o národním veřejném vzdělávání.

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠ – mateřská škola

ONAP - Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (*v překladu: Národní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, platí v Maďarsku*)

PV – předškolní vzdělávání

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

TD – tvořivá dramatika

TFP - The Freinet Program (*tj třídní vzdělávací program v maďarské MŠ*)

TVP – třídní vzdělávací program

Učitelka ČR 1 – učitelka z České republiky s číslem jedna

Učitelka ČR 2 - učitelka z České republiky s číslem dvě

Učitelka M. 1 – učitelka z Maďarska s číslem jedna

Učitelka M. 2 – učitelka z Maďarska s číslem dvě

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tab. č. 1: Charakteristika učitelek

Tab. č. 2: Metody a techniky TD

Tab. č. 3: TD v praxi

Tab. č. 4: Vedení aktivit TD

Tab. č. 5: Prostředí MŠ

Tab. č. 6: Působení kurikula

Tab. č. 7: Zapojení do hry

Tab. č. 8: Charakteristika výzkumného souboru - ČR

Tab. č. 9: Charakteristika výzkumného souboru - Maďarsko

Tab. č. 10: Délka pedagogické praxe učitelek – ČR

Tab. č. 11: Délka pedagogické praxe učitelek - Maďarsko

Tab. č. 12: Dosažené vzdělání učitelek - ČR

Tab. č. 13: Dosažené vzdělání učitelek - Maďarsko

Tabulka č. 14: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 1

Tabulka č. 15: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 2

Tabulka č. 16: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 3

Tabulka č. 17: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 4

Tabulka č. 18: Čtyřpolní tabulka s malými četnostmi č. 5

Grafy

Graf 1: Komparace délky pedagogické praxe v ČR a Maďarsku

Graf 2: Komparace dosaženého vzdělání v ČR a Maďarsku

Graf 3: Komparace vztahu k TD v ČR a v Maďarsku

Graf 4: Komparace zkušeností s TD v ČR a v Maďarsku

Graf 5: Komparace využívání metod a technik TD v ČR a v Maďarsku

Graf 6: Komparace kurikulárních dokumentů jako podpory pro TD v ČR a v Maďarsku

Graf 7: Komparace rizik ovlivňujících TD v ČR a Maďarsku

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázky narativního rozhovoru (učitelka ČR 2 a učitelka M. 1)

Příloha č. 2: Otevřené kódování

Příloha č. 3: Ukázky záznamových archů (učitelka ČR 1 a ČR 2)

Příloha č. 4: Polostrukturovaný dotazník

Příloha č. 5: Obecné rozdíly a shody mezi maďarskou a českou mateřskou školou běžného typu

Příloha č. 6: Techniky TD

Příloha č. 7: Pomocné tabulky pro Fisherův kombinatorický test

Příloha č. 8: Výsledky doplňujících otázek z dotazníku

Příloha č. 1: Ukázky narativního rozhovoru

1. Přístup učitelek k tvořivé dramatice – Učitelka ČR 2

Učitelka: Dobrý den. Souhlasím s poskytnutím rozhovoru i s tím, že bude po celou dobu nahráván.

Výzkumník: Moc vám děkuji. Tak můžeme jít k otázkám. Nejprve tu máme metody tvořivé dramatiky. Budu se vás ptát na jednotlivé techniky těchto metod a vy mi povíte, zda je využíváte a jak často. V případě je klidně vysvětlím.

Učitelka: Rozumím. Klidně můžeme začít.

Výzkumník: První tu mám dotykovou pantomimu, budete vědět?

Učitelka: Určitě vím. Tu využíváme v komunitním kruhu, kdy se třeba držíme se za ruce a předáváme si slovo pohlazením nebo jiným dotykem.

Výzkumník: To je skvělé! Teď tu máme narativní pantomimu, kdy většinou dospělý vypráví a děti představují pantomimicky nějaké pohyby.

Učitelka: Ano, řekla bych částečně. Většinou ji provádíme při příběhu, obvykle o zvířátkách, kdy jim čtu a zkusíme napodobit emoce, jestli má vztek, je šťastné. Často to taky doprovázíme pohybem. Nedávno jsme takto zkoušeli pohádku Boudo, budko.

Výzkumník: Dobrá, dobrá, děkuji. Simultánní pantomimická ilustrace. Simultánní znamená souběžná, pantomimická ilustrace zase soubor zvukových nebo obrazových rituálů. Kdy jim například něco zahrajete a děti si samy domýšlí následné kroky.

Učitelka: Ano, takto jsme třeba vymysleli besídku, protože jsme chtěli, aby se děti aktivně zapojily. Jmenovalo se to Na paloučku v lese. Dělán to tak, že ji dětem pustím, aby si ji naposlouchaly, například ji zařadím i v rušné části. Pak dětem řeknu, že si na ni vymyslíme taneček. Děti pak samy navrhly nápady, jak by jsme mohli tančit.

Výzkumník: To zní senzačně, děkuji. Dál tady mám pohybový rituál. Sama jsem si všimla, že jej každé ráno realizujete, když se scházíte v komunitním kruhu.

Učitelka: Ano, přesně tak, ale potom ještě děláme rituál, když jdeme do kruhů Ať si holka nebo kluk, udělej si se mnou kruh. Tento rituál neděláme každý den, ale můžu říci tak třikrát týdně.

Výzkumník: Skvělé. Pak tu máme techniku zrcadlení.

Učitelka: Určitě využíváme. Často při rozcvičce, ale taky v hudebce. Taky co se týče sluchového pohledu, jako je rytmizace. Děti si stoupnou naproti sobě a napodobujeme se, prvně začne pohybem jedna skupinka, pak druhá zopakuje, a pak až se to naučí, tak to provádí zároveň. Tím docílíme celku písničky jak pohybového, tak hudebního.

Výzkumník: A jak často byste řekla, že tuto techniku využíváte?

Učitelka: Většinou tak jednou do měsíce, kdy si ten pohybový prvek osvojíme a pak jej opakujeme třeba při rozcvičce.

Výzkumník: A co taková technika živý obraz? To znamená, že představíte nějakou situaci například z příběhu, který čtete. Kdy děti třeba hádají, co se obrazem představuje.

Učitelka: Tuto techniku jsme ještě nedělali.

Výzkumník: Dobře. A co takové štronzo?

Učitelka: Ano, tohle jsem užívala dřív, ale děti to začaly používat proti mně. My jsme teda říkaly místo toho sochy. Děti toho pak začaly zneužívat a udělaly si z toho samostatnou hru, kdy na nás přestaly reagovat a křičely si „sochy“ kdykoli se jim zachtělo.

Výzkumník: Zajímavé, děkuji. Teď bychom přešli k verbálně zvukovým metodám. První v nich mám například čtení. Co na něj říkáte?

Učitelka: Určitě, čteme velmi často. Pohádky čteme téměř pořád, hlavně před spaním. To pohádku čteme pokaždé, nikdy ji z rádia nepouštíme. Dál čteme taky při motivaci v řízené činnosti. Co k tomu zařazujeme v březnu je měsíc knihy, kdy se účastníme čtení pod kaštanem. Každý týden přijde vlastně jiná maminka, dítě si vybere knížku, co má doma a s maminkou ji prezentují ostatním a pak vyberou pohádku a přečtou ji celé školce. Tato aktivita je vlastně v souvislosti s projektem Celé Česko čte dětem, do kterého jsme taky zapojeni.

Výzkumník: Tak to je opravdu super. A je to čtení určeno hlavně rodičům?

Učitelka: Ano, protože nás děti slyší číst poměrně pořád, takže zde dáváme prostor té veřejnosti, hlavně rodičům.

Výzkumník: Co si myslíte o diskusi?

Učitelka: U nás probíhá diskuse pořád. V rámci komunitního kruhu, v rozboru nových témat, v dozvídání se nových informací.

Výzkumník: Ano, ano. Co taková recitace, například reprodukce básničky?

Učitelka: Určitě ji zařazujeme, využíváme ji v momentě pauz, kdy opakujeme, co jsme se naučili. Využíváme šanony, kde máme založené všechny básničky a písničky, takže k těm se můžeme kdykoli obracet. Dřív se děti styděli recitovat samy, teď můžu říct, že se o to hádají.

Výzkumník: Dobrá, děkuji. Co byste mi mohla říct k takovému zvukovému rituálu?

Učitelka: Ano, to jak jsme si říkaly před tím. Tyto rituály užíváme, když jdeme do kruhu.

Výzkumník: Jo jo, děkuji. No a co zpěv?

Učitelka: Taky v rámci třeba toho, kdy jdeme do kruhu. Nebo v rámci vzdělávacího tématu, kdy sledujeme nějaký cíl, například naučení písni daného tématu. Nebo při časových prodlevách pro zaplnění chvílky. Určitě minimálně jednou denně s dětmi zpíváme.

Výzkumník: Bezvadné, díky. Dál tu mám reflexi.

Učitelka: Já reflexe zařazuji moc ráda a snažím se o to každý týden. Většinou v pondělí jdeme do kruhu a povídáme si, co děti zažily o víkendu. Nebo třeba se pobavíme o tom, jak jsou děti spokojené ve školce, nebo při nějakém konfliktu. S tímto se pak dá dál krásně pracovat. Třeba když se něco stane, ublíží si, tak se snažím to ihned řešit a občas si to právě i dramaticky ztvárníme. Zeptám se dětí, jak se to dělá, jak by se měly příště zachovat, dokázaly to zhodnotit, říct, jak to bude příště. Klidně mi předvedou i vyhrocenou situaci, kdy pomocí gestikulace a různých slov dokážu vyčíst, co se stalo.

Výzkumník: Dál jsem si všimla, že využíváte interaktivní tabuli.

Učitelka: Ano, nejvíce při prezentaci různých projektů. Ale využíváme ji i jindy, řekla bych, tak jednou týdně. Je to ovlivněno tím, že to je ve třídě Kořátek, takže my se tam tak často nedostaneme. Místo toho tu my máme zase televizi, kdy dětem pouštíme třeba prezentaci obrázků. Nikdy to ale není jen k zaplnění prostoru, vždycky je to za cílem něco děti naučit.

Výzkumník: Áno, áno. Výborně, to byla přesně má další technika, takže jste mi na ni hezky odpověděla. Tak dále zde mám obrazy, obrázky.

Učitelka: Joo, s obrázky pracujeme taky pořád. Nejvíce si je tvoříme sami s pomocí laminovačky a pak s nima pracujeme. Co potom hodně užíváme, jsou demonstrační obrázky. Tam je pro nás dostatek témat, takže obrázky zas vytahujeme podle jednotlivých témat.

Výzkumník: Dobrá, děkuji. Pak tu je práce s fotografiemi.

Učitelka: Tak zrovna teď na fotkách dětem ukazujeme nejrůznější emoce. Jsme vlastně zapojeni do projektu Druhý krok, kdy se učíme emoce vyjádřit. Na kartě je teda co nejlíp zachycená emoce a z druhé strany je vysvětleno, co je na obrázku a proč se tak děti tváří. Ony pak hádají, jak se dotýčný na obrázku cítí a snaží se emoci pojmenovat.

Výzkumník: Děkuji vám. Teď můžeme přejít k metodám materiálově věcným. První technika tu je práce s objekty, stavbami.

Učitelka: Nejvíce využíváme molitanové kostky, kdy děti poznávají geometrické tvary, staví si domky. Jinak hlavně v rámci konstruktivních her si rozvíjí svoji fantazii ve spontánních činnostech.

Výzkumník: Super! Teď je tu práce s kostýmem. Převléknete se občas za něco nebo někoho vy, děti?

Učitelka: Většinou je to k projektovým dnům, nebo při karnevale. Je to párkrát do roka, více pracujeme s loutkami.

Výzkumník: Áha, to je přesně moje další technika.

Učitelka: Ano, s loutkou, nebo spíš s maňásky, pracujeme hodně často. Nejvíc k motivaci pro řízenou aktivitu. Máme maňáska ježečka, tak s tím pracujeme, protože se jmenujeme Ježečci.

Výzkumník: A co taková práce s maskou?

Učitelka: Práci s maskou využíváme málo. Jsou tu zvířátkový čepičky, co využívají spíš, než já, děti ve spontánních hrách.

Výzkumník: Rozumím... Děkuji za odpověď. Dále tu máme modelovací materiál.

Učitelka: Joo, my to máme tak, že po řízené činnosti občas jdeme ke stolečkům, kde děti modelují to, o čem jsme povídali. I hodně využívají těsto, které si společně vyrobí, třeba v rámci polytechniky. Z toho těsta modelují stejně, jako z plastelíny. Jen tam jde o ten rozdíl, že si můžou hrát s něčím, co si samy vytvořily.

Výzkumník: To je úžasné. Dál tady mám práci s papírem v rámci řízené činnosti.

Učitelka: Papír taky pořád. S papírovou vločkou jsme pracovali nedávno. Nebo taky s toaletním papírem. Pár dětí si stoupne ke stěně a musí se nadechnout, vydechnout, aby ten papír zůstal přilepený ke stěně. Výborná technika na trénování správného dýchání.

Výzkumník: O tom jsem neslyšela! Zajímavé. Dále tu mám práci se zástupným předmětem, s nějakou rekvizitou.

Učitelka: Promlouváme takto skrze toho ježka, kterým často motivuju.

Výzkumník: Dobře, děkuji. A co třeba nějaký stroj, přístroj?

Učitelka: Hodně užíváme práci s lupou, kdy třeba chodíme po zahradě a pozorujeme s ní přírodu. Pak máme různé pomůcky na zahradě, jako hrábě, lopatu a další nářadí.

Výzkumník: Děkuji...Teď tu máme hru v roli, kterou dělíme na simulaci, alteraci, charakterizaci. Znáte tyto pojmy, nebo je mám vysvětlit?

Učitelka: Zním. Simulace tu probíhá denně. Děti popisují ze svého pohledu svoje zkušenosti, jsou sami sebou. Alteraci třeba v souvislosti s vyprávěním příběhu. Ptám se dětí na konkrétní příběh a ony pak představují jednotlivé situace z něj. To ale děláme jen třeba jednou za měsíc.

Výzkumník: Výborné. A charakterizace?

Učitelka: Ta se u nás objevuje zřídka, většinou při cvičení na besídce.

Výzkumník: Skvělé, moc vám díky. Tak teď můžeme přejít od metod k užívání tvořivé dramatiky v praxi. Kdy máte pocit, že ji využíváte nejčastěji?

Učitelka: Podle mého se objevuje ve školce po celý den. Ve spontánních činnostech děti neustále něco tvoří jak samostatně, tak s mou dopomocí. Hrají si na něco, nebo někoho, čehož jsem někdy také součástí. V řízené činnosti motivujeme s pomocí maňáska, nebo třeba příběhu. Pak tvořivou dramatiku řadím i jako edukační pomůcku při sledování vzdělávacích cílů.

Výzkumník: Děkuji za odpověď. Jak byste hodnotila vedení vaší aktivity při tvořivé dramatice, kdy uplatňujete vnitřní vedení a kdy boční?

Učitelka: No, boční vedení uplatňuji občas při ranních a pohybových hrách. V řízené záležitosti na aktivitě, ale většinou převládá vnitřní vedení. Možná bych řekla částečně.

Výzkumník: Dobře, to mi stačí. Moc vám děkuji za váš čas a za rozhovor.

2. Přístup učitelek k volné hře v kontextu tvořivé dramatiky - Učitelka M. 1

**Pozn. Text byl přeložen z jazyka anglického do jazyka českého. V souvislosti odlišnosti národní a jazykové příslušnosti mezi výzkumníkem a učitelkami probíhala veškerá komunikace v anglickém jazyce.*

Výzkumník: Dobrý den. První otázka na vás zní: Jak byste popsala kvalitní vzdělávací prostředí pro hru?

Učitelka: Klíčem ke všemu je motivace. Učení prostřednictvím zkušeností je nejlepším způsobem, nejlépe s různými nástroji, pomůckami, hračkami a náčiním, pouze slova totiž nestačí. V Maďarsku není povoleno učit děti psát kvůli neúspěšnému experimentu ze strany vlády pár let zpátky. To nakonec skončilo špatnými výsledky dětí po vstupu na základní školu. Velmi důležitá je především dostatečná motivace učitelů. Nástroje a předměty by jim měly být k dispozici a měly by mít připravené všechny pomůcky, jako seznamy, plány a objekty. Mít dostatek znalostí a zkušeností je také důležitý prostředek pro kvalitní vzdělávací prostředí.

Výzkumník: Máte kolem sebe takovéto prostředí?

Učitelka: Určitě ano. Jsme sehané se všemi kolegyněmi ve škole, snažíme se o spolupráci.

Výzkumník: A mohu se zeptat, jak jste spokojená s vybavením mateřské školy, třídy, co se týče pomůcek a zařízení?

Učitelka: S výbavou, pomůckami a hračkami naší školy jsem spokojená, vše, co potřebujeme, máme u ruky... Děti mají dostatek hraček i kostýmů, vše důležité pro jejich hru. Jediné, co mi schází, je tělocvična. Musíme s velkou skupinou cvičit v naší herně, která není dostatečně velká.

Výzkumník: Děkuji. A jak vám připadá umístění vaší školy?

Učitelka: S umístěním jsem spokojená, protože máme školu blízko parkům a přírodě. Navíc máme dostatečně velkou a vybavenou zahradu, kde se děti mohou vydovádět.

Výzkumník: Děkuji. Jaký druh vládních předpisů, legislativy, rámcového programu musíte zohlednit?

Učitelka: Musíme se řídit národním programem vzdělávání, který je ukotvený v zákoně o předškolním vzdělávání. Ten hovoří o obecných záležitostech v mateřské škole a je vytvořen v souladu s tímto zákonem. Dokument také vyjadřuje práva každého dítěte a popisuje důsledky o ublížení na zdraví ve školce, jako je třeba kopání ostatních nebo horší věci. Tím se snaží poukázat na důležitost bezpečnosti dětí a dává velký důraz jejich ochraně. Jinak naše třída sleduje program s názvem The Freinet Program, který se přibližuje přírodě. Poukazuje především na smyslové vnímání, jako hmat, čich, chuť, ale také zrak a sluch, dále je zaměřený na zážitky, prožitky a cesty životem.

Výzkumník: A jak spatřujete zakotvení hry do vašeho kurikula?

Učitelka: V ONAP je hra popsána poměrně podrobně, takže tím je vyobrazen význam volné hry v předškolním vzdělávání v Maďarsku. V naše třídním programu je hra modifikována do podoby různých říkanek, písniček, výtvarných činností a další, což nám ubírá na dostatečném prostoru pro zařazení volné hry.

Výzkumník: Děkuji vám. Zapojujete se do námětových her dětí nebo jim do hry nijak nezasahujete?

Učitelka: Při námětových hrách dětem nechávám prostor pro uplatnění jejich vlastní fantazie. Hry tohoto typu ji rozvíjí ze všeho nejvíce.

Výzkumník: Naprosto s vámi souhlasím. Co byste řekla o napodobivých hrách?

Učitelka: Zde to platí stejně, jako u námětových her.

Výzkumník: Děkuji. A v případě didaktických her?

Učitelka: U didaktických her se zapojuji a jsem jejich spoluhráčem. Je důležité, aby u didaktických her byl dospělý a byl dětem oporou.

Výzkumník: Skvělé. Dále tu mám poslední hry a to s předmětem. V jaké jste pozici při těchto hrách?

Učitelka: Záleží, jaké hry děti volí. Většinou se zapojuji do her u stolečku – didaktických, konstruktivních, a dalších. Ostatní hry nechávám na nich. Děti si samy vybírají hračky, jaké chtějí.

Výzkumník: Dobrá. Tak, toť vše. Moc vám děkuji za čas a poskytnutí rozhovoru.

Příloha č. 2: Otevřené kódování

1. Přístup k tvořivé dramatice v kontextu okolních faktorů

Výpovědi učitelek		1.	2.	3.	4.
Podoblasti	Specifikace podoblastí				
Metody a techniky TD	Pantomimicko-pohybové (dotyková pantomima, narativní pantomima, simultánní pantomimická ilustrace, pohybový rituál, zrcadlení, živý / oživlý obraz, štronzo)	<p><i>..děláme třeba kapky deště při koloběhu vody...</i></p> <p><i>..k pohybovému rituálu se chystám, ještě jsem ho řadit nezačala..</i></p> <p><i>..zrcadlení v rámci nácviku emocí ..</i></p> <p><i>..změna pozic při mém vyprávění..</i></p> <p><i>..štronzo provádíme denně, při nebezpečných situacích...</i></p>	<p><i>...předáváme slovo pohlažením...</i></p> <p><i>..při příběhu, obvykle o zvířátkách, kdy jim čtu a zkoušíme napodobit emoce...</i></p> <p><i>..Děti pak samy navrhly nápady...</i></p> <p><i>..Ať si holka nebo kluk, udělej si se mnou kruh...</i></p> <p><i>...místo toho sochy...</i></p> <p><i>..děti toho pak začaly zneužívat a udělaly si z toho samostatnou hru...</i></p>	<p><i>...při pohybových hrách zkoušíme pantomimu..</i></p> <p><i>..často říkáme říkanku, která je doprovázena pohybem..</i></p> <p>-----</p> <p><i>....pohybový rituál děláme jen někdy..</i></p> <p><i>..zrcadlení neznám..</i></p> <p><i>...po vyprávění pohádky děti ztvárňují některé situace..</i></p> <p><i>...v pohybových hrách..</i></p>	<p><i>...při hudebních aktivitách..</i></p> <p><i>..čtu pohádku a děti u ní gestikulují..</i></p> <p><i>..při pohybových hrách děti vymýšlí cviky..</i></p> <p><i>...rituál není pravidelný, občas v kruhu..</i></p> <p><i>...jednou jsme zkoušeli zrcadlení ..</i></p> <p><i>... živé obrazy jsme ještě nezkoušeli..</i></p> <p><i>..na povel úplného zastavení zahrají tón na klavír..</i></p>

<p>Verbálně-zvukové</p> <p>(čtení, diskuse, dotazování+ odpovídání, recitace, zvukový rituál, zpěv, reflexe)</p>	<p>..čtení nejen před spaním, ale i příběhem rozvíjím fantazii, kterým dál pokračujeme...</p> <p>..diskutujeme pořád, při každé situaci..</p> <p>..otázky vždycky v komunitním kruhu...</p> <p>..recitují za odměnu nebo jen tak pro potěšení..Nechávám, ať se přihlásí..</p> <p>..zvukový rituál každý den, když jdeme do kruhu..</p> <p>..Často ale využíváme pro uklidnění zvuk trianglu...</p> <p>...zpíváme pořád...</p> <p>...ptám se, jestli se jim líbí, co jsme udělali...</p>	<p>..pohádku čteme pokaždé, nikdy ji z rádia nepouštíme..</p> <p>...v rozboru nových témat..</p> <p>...máme založené všechny básničky..</p> <p>..v rámci vzdělávacího tématu, kdy sledujeme nějaký cíl...</p> <p>dokázaly to zhodnotit..</p>	<p>...každý den před odpočinkem..</p> <p>...diskusi máme po dobu celého dne..</p> <p>..otázky kladou děti pořád při každodenním režimu, neustálé odpovídání..</p> <p>...básničky máme neustále, ale spíše společně..</p> <p>..rituál děláme, když se jdeme oblékat na pobyt venku..</p> <p>..rituálem také básnička, jako signál pro úklid hraček..</p> <p>..hodnocení výtvarné činnosti...</p>	<p>..Čteme dětem před spaním..</p> <p>...děti vyžadují opakované diskuse..</p> <p>...otázky a odpovědi při příležitosti v kruhu..</p> <p>..zpěv je naše oblíbená aktivita..</p> <p>...děti chválím za jejich výtvary..</p> <p>..důležité dát dětem zpětnou vazbu..</p>
<p>Graficko-písenné</p> <p>(obrazy, TV, foto, interaktivní tabule)</p>	<p>..různé plakáty, hodně laminujeme..</p> <p>..fotky v rámci emocí..</p> <p>..z televize použítme motivační pohádky, obrázky..</p>	<p>..demonstrační obrázky..</p> <p>..na fotkách dětem ukazujeme emoce..</p> <p>..interaktivní tabuli v rámci projektů..</p>	<p>...ve třídě máme spoustu obrázků..</p> <p>..nejvíc ty, které si děti samy vytvoří..</p> <p>..spíš s kreslenými..</p> <p>-----</p>	<p>..obrázky využíváme z knih, encyklopedií..</p> <p>..děti pořád kreslí...</p> <p>..nemáme a nechceme televizi..</p> <p>-----</p>

<p>Materiálově- věcné</p> <p>(práce s různými stavbami, práce s loutkou, práce s maskou, práce s modelínou, práce s papírem, práce s rekvizitou, práce s nástrojem</p>	<p>..velké objekty ve výtvarné činnosti.. ..v rámci polytechniky.. ..kostýmy spíše při karnevale, čarodějnicích.. ..děti si s kostýmy ale hrají.. ..masky pouze s vhodným tématem.. ..loutky denně při usínání dětí, hlavně u dětí se vzdělávacími potřebami.. ..kinetický písek, modelíny dle zájmu dětí... ..s papírem pracujeme ráno při hrách i v řízence.. ----- ..tavná pistole..</p>	<p>..molitanové kostky.. ..více pracujeme s loutkami.. ..maňáska ježečka.. ..jsou tu zvířátkový čepičky.. ..těsto, které si společně vyrobíme.. ..s toaletním papírem.. ..Promlouváme skrze ježka.. ..práci s lupou..</p>	<p>...stavby v ranní hře.. ..když máme výtvarné činnosti, tak společně vyrábíme také velké stavby... ...několik loutek, využívám pro příběhy dětem... ...masky tu moc nemáme, spíše loutky... ..některé kostýmy, děti využívají ráno.. ...modelují rádi.. .. občas vezmu plyšáka a ten něco představuje.. -----</p>	<p>...spoustu staveb ráno... .. loutky pro pohádku před spaním.. ...masky, při akcích pro rodiče.. ..práce s těstem, kdy dochází jednou týdně rodič/prarodič některého dítěte do třídy a společně pečeme.. ..každý den jiná aktivita.. ...papír využíváme velmi často.. ..kaštan, který posíláme v kruhu.. -----</p>
<p>Hra v roli</p> <p>(simulace, alterace, charakterizace)</p>	<p>..simulace běžná v řízené činnosti.. ..lyžaři při sportech.. ..charakterizace občas, kdy se učí z paměti text, třeba v pohádce Boudo, Budko..</p>	<p>..Děti popisují ze svého pohledu svoje zkušenosti.. ..Alterace v souvislosti s vyprávěním příběhu.. ..při cvičení na besídku..</p>	<p>...když říkáme říkanku, děti představují postavu z ní.. ----- ...někdy hrajeme pohádku, divadlo v události pro rodiče...</p>	<p>...děti v roli někoho z příběhu, hrajeme si na postavu.. ----- ...recitují rodičům, když je Mikuláš, nebo Vánoce..</p>

Užívání TD v praxi	Spontánní činnosti	<i>..ráno velmi často něco tvoříme.. ...děti se s ní potýkají v ranních hrách..</i>	<i>..tvořivá dramatika se objevuje po celý den.. ..Ve spontánních činnostech..</i>	<i>...ráno si děti hrají s různými kostýmy.. ...listují pohádkovými knihami, říkankami..</i>	<i>.. děti pořád hrají na někoho... ..využívají předmětů, které představují jisté věci..</i>
	Motivační část	<i>..určitě ji užívám jako motivační prvek, ráda čtu třeba pohádku..</i>	<i>..motivujeme s pomocí maňáska.. ..motivace příběhem..</i>	<i>...dostatek pomůcek nám umožní lépe motivovat.. ..motivaci říkankou...</i>	<i>...motivujeme maďarskými tradičními písněmi.. ...</i>
	Řízená část	<i>..řekla bych, že v řízené části se vyskytuje dennodenně, samozřejmě podle tématu..</i>	<i>..edukační pomůcka... ..v řízené části..</i>	<i>...hodně vyprávíme pohádky.. ..ráda jim hraji loutkové divadlo...</i>	<i>..představují říkanku doprovázenou pohybem.. ...rádi poslouchají vyprávěnou pohádku, příběh..,</i>
Způsob vedení aktivit TD	Vnitřní vedení	<i>..hlavně při činnostech, kde děti potřebují.. ..snažím se je nechat samostatně.. ..v řízené ano, ale minimálně..</i>	<i>..v řízené záleží na aktivitě, ale většinou převládá vnitřní.. ...Možná bych řekla částečně..</i>	<i>...vedu děti vždy vnitřně při nějaké činnosti... ...většinou jsem vedoucí činitel aktivit</i>	<i>...při výtvarce, pohybových hrách je řídím.. ...každý den v jisté aktivitě je řídím já..</i>
	Boční vedení	<i>..snažím se je nechávat samostatně.. ..i v řízené části je nechávám, usiluju o jejich samostatnost..</i>	<i>..boční vedení uplatňuji při ranních a pohybových hrách.. ..v řízené záleží na aktivitě, ale většinou převládá vnitřní. Možná bych řekla částečně..</i>	<i>..když si hrají na někoho, tak je nevedu.. ..někdy při říkance vyprávím a oni ukazují gesta...</i>	<i>..když sedíme v kruhu, tak je nechávám povídat... ..v některých pohybových hrách je pouze doprovázím..</i>

2. Přístup k volné hře v kontextu okolních faktorů

Výpovědi učitelek		1.	2.	3.	4.
Podoblasti	Specifikace podoblastí				
Prostředí MŠ	Didaktické pomůcky, předměty, nástroje, zařízení	<p><i>..dobře zásobeni pro hru..</i> <i>..vyrábíme si spoustu vlastních pomůcek..</i> <i>..ředitelka neustále doplňuje nějaké pomůcky, hračky..</i> <i>..půjčujeme si i z okolních tříd..</i> <i>..kostýmy pro celou školku..</i></p>	<p><i>..půjčujeme si i hračky s kolegyněmi..</i> <i>..nemůžu říct, že by byl něčeho nedostatek..</i> <i>..hodně konstruktivních her, ale i dalších..</i> <i>..ani nelze říct, že kluci mají míň, než holky..</i></p>	<p><i>..vše, co potřebujeme, máme u ruky..</i> <i>.. co mi schází je tělocvična..</i> <i>.. s velkou skupinou cvičit v naší herně..</i></p>	<p><i>..příliš hraček..</i> <i>..vše, co by měla herna obsahovat, obsahuje..</i> <i>..menší prostor herny..</i> <i>..pomůcky didaktické i konstruktivní..</i></p>
	Celková atmosféra v MŠ	<p><i>..nemohu si stěžovat..</i> <i>.. prvotřídní kolektiv..</i> <i>..rodiče spolupracují..</i> <i>..s motivy a nápady si vzájemně pomáháme..</i></p>	<p><i>..nová paní ředitelka přinesla pozitivní nádech..</i> <i>..dobrá spolupráce..</i> <i>..dobrý pracovní kolektiv je základem pozitivního klima, což u nás platí..</i></p>	<p><i>... Klíčem ke všemu je motivace..</i> <i>.. dostatečná motivace učitelů..</i> <i>.. Nástroje a předměty by měly být k dispozici..</i> <i>.. Jsme sehrané..</i> <i>snažíme se o spolupráci..</i></p>	<p><i>..jsem spokojená..</i> <i>..jsme velká škola, ale vztahy nám fungují..</i> <i>..zaneprázdněná paní ředitelka, jsme totiž spojené dvě školy..</i></p>
	Lokalita MŠ	<p><i>..umístění mi nevadí..</i> <i>..střed města..</i> <i>..zahrada je fajn, je poměrně prostorná..</i></p>	<p><i>..chybí mi příroda kolem..</i> <i>..velká zahrada kompenzuje vše..</i> <i>..do divadel, muzeí jezdíme kvůli vzdálenosti tramvají..</i></p>	<p><i>..máme školu blízko parkům a přírodě..</i> <i>.. dostatečně velkou a vybavenou zahradu, kde se děti mohou vyhrát..</i></p>	<p><i>..vedle fakulty, studentky to mají blízko k nám..</i> <i>..kus od školky jezero, kam chodíme krmit kachny..</i> <i>..všude to máme kousek..</i></p>

Působení kurikula	Prostor pro volnou hru	<p><i>..velmi rozfázovaný režim dne..</i></p> <p><i>..pro volnou hru malý prostor..</i></p> <p><i>..přespříliš bohatý..</i></p>	<p><i>..pořád sledujeme cíle... ..převaha očekávaných výstupů, co by dítě mělo umět..</i></p> <p><i>..volná hra zařazena jen ve spontánních činnostech, jinak je to vedené..</i></p>	<p><i>..v třídním programu je hra modifikována do podoby různých říkanek, písniček..</i></p> <p><i>..nám ubírá na dostatečném prostoru pro zařazení volné hry..</i></p>	<p><i>..snažíme se děti nechávat hrát, jak je to možné..</i></p> <p><i>.. každé volné chvíli... ..potřebovali by jí mnohem více..</i></p> <p><i>.....při nepříznivém počasí..</i></p>
	Zakotvení volné hry v kurikulu	<p><i>..v RVP hra zaobalená do různých oblastí..</i></p> <p><i>..konkrétně zmíněná snad v RVP ani není..</i></p> <p><i>..schovaná v očekávaných výstupech..</i></p>	<p><i>..ve vzdělávací nabídce..</i></p> <p><i>..v různých cílech, na kterých lze napasovat nějakou činnost..</i></p> <p><i>..v očekávaných výstupech se dá představit..</i></p>	<p><i>..řídít národním programem vzdělávání..</i></p> <p><i>.. naše třída sleduje program s názvem The Freinet Program..</i></p> <p><i>...V ONAP je hra popsána poměrně podrobně..</i></p>	<p><i>..ONAP je velmi chudý na obsah..</i></p> <p><i>..je nutné vytvářet si vlastní kurikulum pro konkrétní třídu...</i></p>
Zapojení se do hry	Námětové hry	<p><i>..snažím se jim do námětových ani jiných her nezasahovat..</i></p> <p><i>..zasahuji jen při konfliktu, kdy mě samy děti osloví..</i></p> <p><i>..nemůžu říct, že jsem hráčem..</i></p> <p><i>..děti potřebují občas korekci, v tom případě zasáhnu..</i></p>	<p><i>...v námětových hrách se snažím zapojit, oni na základě toho rozvíjí tu hru..</i></p> <p><i>..s holkama si hrají na kadeřnici, ale je to spíše motivační, jinak při hře pozoruji..</i></p>	<p><i>..Při námětových hrách dětem nechávám prostor pro uplatnění jejich vlastní fantazie..</i></p>	<p><i>..Děti zásadně nechávám hrát samy..</i></p>

	Napodobivé hry	<i>..dávám podněty, možnosti, nabízím jim pomůcky.. ..poskytuji dětem prostor..</i>	<i>..v tomhle je nechávám samotné, dá se pozorovat, co se děje, neděje u dětí v rodině, jaký mají doma vzor..</i>	<i>..platí stejně, jako u námětových..</i>	<i>...samy si volí, co chtějí.. ...nezapojují.. ..V případě konfliktu zasahuji do hry..</i>
	Didaktické hry	<i>..děti se učí logice.. ..jsem ten, kdo hraje, ale nechávám je si hru řídit.. ..nejsem napojena přímo, jsem řídicí prvek, takže boční..</i>	<i>..důležité kvůli spolupráci.. ..dítě si neví často rady, proto přiřazuju partnera, aby strategicky uvažoval..</i>	<i>..jsem jejich spoluhráčem.. ... didaktických her byl dospělý a byl dětem oporou..</i>	<i>..pomáhám hlavně dětem nezačleněným do kolektivu.. ..starší nechávám samotné..</i>
	Hry s předmětem	<i>..nabízím dítěti hračku.. ..sleduji je zpozzdálí.. ..ptají se o svolení.. ..děti pouze navádím..</i>	<i>..nechávám je si vybrat jakoukoli hračku, ale u některých se musí ptát.. ...děti pozorují..</i>	<i>..se zapojuji do her u stolečku – didaktických, konstruktivních, a dalších.. ..Děti si vybírají hračky, jaké chtějí..</i>	<i>..jsem součástí... ..nabídnu hračku.. ...snažím se, aby si všechny měly s čím hrát..</i>

Příloha č. 3: Ukázky záznamových archů

Učitelka ČR 1 a ČR 2

ZÁZNAMOVÝ ARCH A)

Metody a techniky dramatické výchovy užívané v praxi

Metody pantomimicky-pohybové:				
	Využívá	Částečně využívá	Nevyužívá	Poznámky:
Dotyková pantomima	X			KK - sedání v kruhu, emoce → předem dávám pohledem
Narativní pantomima		X		Emoce - vyjadřování pravidel
Částečná pantomima		X		⇒ R očekávání
Simultánní pantomimická ilustrace		X		⇒ R očekávání, předem dávám pohledem, předem dávám pohledem, předem dávám pohledem
Pohybový rituál	X			- v rámci KK,
Zrcadlení		X		- při pohybových aktivitách, při rytmizaci, & uvolnění
Živý obraz			X	
Oživlý obraz			X	
Štronzo	X			- předem dávám pravidla
= SOCHY				
Metody verbálně-zvukové:				
	Využívá	Částečně využívá	Nevyužívá	Poznámky:
* Čtení	X			- vždy před spaním, motivace, ale i & uvolnění, velmi často
Diskuse	X			- KK, - dotazování, rozhovory
Dotazování a	X			

* "Hlem pod kámen" - básně
 - v rámci projektu ("ČR ike dětem")
 - mějti → rodice, parodie, reálnost

odpovídání	X				- i jednotlivě
Recitace	X				- v rámci cílů - přechodové činnosti
Zvukový rituál	X				- i řízení činnosti - společně do kruhu
Zpěv	X				- v rámci kruhu - cel. výhled, zpěv, písničky - řízení hry => hry
Reflexe	X				- hodnocení, hodnota, chování
Metody graficky-písemné:					L> druzhický přehledně emoce, co se děje emoc, procesy, přeliv, ulehčí práce
	Využívá	Částečně využívá	Nevyužívá	Poznámky	
Obrazy	X				- demonstrace obrázků => - dle témat, laminace, jako - v rámci emocí, pomoc - fotky, náčrtky, síla - pojmenování, ústně - tabule => - umění, X měřiče, v rámci - projektace, dny
Foto - film		X			
Interaktivní tabule TV		X			
Metody materiálově-věcné:					
	Využívá	Částečně využívá	Nevyužívá	Poznámky:	
Práce s různými objekty a stavbami		X			- při tvorbě geometr. - hrany, okna, nesice
Práce s kostýmem			X		- v rámci projekt. dne - při KARNEVALU
Práce s loutkou mátiáky	X				- při řízení činnosti, motivace - používání poklesy
Práce s maskou			X		- ne při řízení
Práce s modelovacím materiálem léto		X			- dle témat - vlastně vytvoření
Práce s papírem	X				- při edukacím činnosti - koncem, konle, koalek
Práce se zástupným předmětem / rekvizitou		X			- práce s různými papíry - spíše uč. v roli
Práce se strojem / přístrojem		X			- kupa -> pozorování po - mikroskopu, zhrnutí

Hra v roli:				
	Využívá	Částečně využívá	Nevyužívá	Poznámky:
Simulace	X			- vyjadřování emocí
Alterace	X	X		- čtení příběhů, to jinde by se mohlo stát?
Charakterizace			X	

TD: ? Využívání didaktic. pomůcek, nástrojů, předst. ?
 ↳ pomůcky & předst.
 ↳ plně zbarvená

? Improvizace - využití
 100% ;

?

1 V.

ZÁZNAMOVÝ ARCH B)

TVOŘIVÁ DRAMATIKA V DĚTSKÉ HŘE

Boční / vnitřní vedení učitelky				
Hry námětové	Vnitřní vedení	Boční vedení	Pozorování	Poznámky:
NÁZEV HER:				
Na princezny		XXXX	XXXXXX	- 2x uveze mesarstvem - pouso pi konflikty
Na domácnost			XXXXXX	- každý den děti
Na opravěni, Na letěie			XXXXXX	-//-
Boční / vnitřní vedení učitelky				
Hry napodobivé	Vnitřní vedení	Boční vedení	Pozorování	Poznámky:
NÁZEV HER:				
Na zvířátka		XXIXX		- mesarstvem ovce, země sniž
Na dohy		XXX		- pohyb v prostoru -> SOULY! nastavit -> plávan!

Boční / vnitřní vedení učitelky				
Hry dramatické	Vnitřní vedení	Boční vedení	Pozorování	Poznámky:
NÁZEV HER:				
Palec a jeho kamarádi		XX		- v rámci H. ženských / pohledy

Boční / vnitřní vedení učitelky				
Hry didaktické	Vnitřní vedení	Boční vedení	Pozorování	Poznámky:
NÁZEV HER:				
Střediska možnosti		X	X	Mojení látky do jednoho obrázka
Mozaike		X	XX	
Clasice		XX		- mda dospělý clasic → myslím pencil

(Didaktické hry si kladou vyšší náročnost na psychiku dítěte, proto jsou vhodnější dětem předškolního věku)

Boční / vnitřní vedení učitelky				
Hry s předmětem	Vnitřní vedení	Boční vedení	Pozorování	Poznámky:
NÁZEV HER:				
Kostky, ambulance, kavičky			XXXXXX	pro volnou hru
Čouba		X	X	děti uměly a poznaly obrazov orientaci

Hry tvořivé

	Pozorování
Výroba kreslených zvířat - pohádek	X
Kreslení po magnetické sablóně - škrabkám ičus si ten den pindali	X

Společný deník "Dětské příběhy"

Boční vedení
X
- uvážení
učitelkou

Pomůcky, nástroje = mesky, křesky, čouba
- po každé době masla (pro všechny v MS)

Impresace = lesobdení, před

ZÁZNAMOVÝ ARCH C)

Podmínky ovlivňující tvořivou dramatiku

Prostředí	
Atmosféra	<ul style="list-style-type: none"> - velmi pozitivní, klidná, spolupráce - spolupráce - nechtěla abychom rovědě / vyjítí projekty do školky a - spolupráce s rodiči <p style="text-align: right;">Česko ite dětem</p>
Lokalita	<ul style="list-style-type: none"> - umístění školy umění města - megahumy - postovní návrha, ovšem troška by byt lépe vybavená!
Didaktické pomůcky, nástroje, hračky	<ul style="list-style-type: none"> - ve škole spousta křicet didak. materiálů - ale - Gollia, Plyn, spousta desek a ker - ve škole také lupy, mikroskop, laminovacia, 1. protok, - mohlo by byt více křicet i koutky (mimořad.) pro dostatek
TD v praxi	
Spontánní aktivity	<ul style="list-style-type: none"> - TD se objevuje každý den ve S.A. → nemáme, nepodobně, didaktické → <u>VOLE HŘE</u> - děti uměle poznají ovzr. motivaci a vlnou, poutat ve S.A.
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> - příběh, pohádka → čtení, občasno vyprávění - mediace → poutání a dětem → poznají, nemal. celk - vyprávění obzr. a Rannich ker → uchazji & křicet - recitace, básně, písně
Metodická část	<ul style="list-style-type: none"> - děti v roli (simulace) křicet (ALTERACE) - každý den v KK nejvíce metoda TD - každodenní mňadly, mňadly, obzr. pohybu
Kurikulum	
Volná hra	<ul style="list-style-type: none"> - po volnou hru postar pane rano do 8:30 → pte v odpoledních hodin, to ale dodati & spozr. všech hra → děti, pro pñemistky - volná křicet na volnou hru → děti mají měně postaru
TD	<ul style="list-style-type: none"> - v obzr. křicet vyjítí mňadly, co se děti mají měně a oček. umět → & rano dopoměti TD; stejne ker oček. oček.; mňadly mňadly mňadly mňadly dětem čimoch, hř. TD - TVP spousta mňadly v souledu s SVP a RVP

Příloha č. 4: Polostrukturovaný dotazník

Tvořivá dramatika v předškolním vzdělávání

Milé paní učitelky,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci (v oboru "*Předškolní pedagogika*") a ve své diplomové práci se zabývám srovnáváním tvořivé dramatiky/dramatické výchovy v ČR a Maďarsku. Jelikož se momentálně nacházím právě v Maďarsku (na Erasmu pobytu), chtěla bych Vás srdečně požádat o vyplnění mého dotazníku v této *online* podobě.

Opravdu moc by mi pomohla Vaše podpora a sdílené zkušenosti v odpovědích.

Mockrát děkuji! / Köszönöm! :-)

Hana Konvalinková, studentka.

1. Kolikátým rokem jste nyní v pedagogické praxi?

- a) méně, než 1 rok
- b) 1 - 5 let
- c) 5 - 10 let
- d) 10 let a více

2. Jaké je vaše dosavadní vzdělání?

- a) Střední škola pedagogického zaměření
- b) Vysoká škola bakalářského studia pedagogického oboru
- c) Vysoká škola magisterského studia pedagogického oboru
- d) Jiné:

3. Setkala jste se při studiu na Střední / Vysoké škole s dramatickou výchovou?

- a) Ano
- b) Ne

4. Nazvala byste váš vztah k dramatické výchově blízkým?

- a) Ano
- b) Ne

5. Věnujete / věnovala jste se oblasti dramatické výchovy mimo práci v MŠ? Pokud ano, jak? (např. v podobě dalšího vzdělávání?)

6. Co podle vás vyjadřuje pojem „tvořivá dramatika“ ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?

7. Kolik vámi užívaných technik dramatické výchovy užíváte v praxi?

- a) 5-10
- b) 0-5

8. *Co podle vás dramatická výchova nejvíce rozvíjí u dětí předškolního vzdělávání?*
9. *Jaké znáte metody dramatické výchovy?*
10. *Jakou metodu dramatické výchovy používáte při práci v MŠ nejčastěji?*
11. *Proč užíváte vámi zmíněnou metodu dramatické výchovy nejvíce?*
12. *Jaký způsob zapojení se do aktivit při dramatické výchově preferujete?*
- a) Vnitřní vedení (zapojení se do aktivit)
 - b) Boční vedení (např. v roli vypravěče)
13. *Kam by jste se umístila na škále 1 - 3 v případě vnitřního vedení?*
- a) 1 (do aktivit se snažím nezapojovat)
 - b) 2 (do aktivit se zapojuji zčásti)
 - c) 3 (do aktivit se vždy zcela zapojuji)
14. *Zapojujete se do aktivit při volné (spontánní) hře dětí či jim do hry nezasahujete?*
- a) 1 (do volné hry dětí se snažím nezapojovat)
 - b) 2 (do volné hry dětí se zapojuji zčásti)
 - c) 3 (do volné hry dětí se snažím vždy zapojit)
15. *V čem podle vás spočívá největší pozitivum v užívání dramatické výchovy v MŠ?*
16. *Existuje nějaká překážka znemožňující dostatečně užívat dramatickou výchovu?*
- a) Ano
 - b) Ne
17. *Jaká konkrétní překážka vám znemožňuje užívat dramatickou výchovu v MŠ?*
18. *Jaká opatření jsou podle vašeho názoru nutná provést pro odstranění tohoto „problému“, který brání užívat dramatickou výchovu dle vašich představ?*
19. *Vycházíte při práci s dramatickou výchovou v MŠ z kurikula pro předškolní vzdělávání?*
- a) Ano
 - b) Ne
20. *Jaká konkrétní oblast/část kurikula vám slouží jako opora při práci s dramatickou výchovou v MŠ?*

Příloha č. 5: Obecné rozdíly a shody mezi maďarskou a českou mateřskou školou běžného typu

KINDERGARTENS IN HUNGARY AND CZECH REPUBLIC

Differences:

HUNGARY.	CZECH REPUBLIC
<ul style="list-style-type: none"> - children have breakfast together - children brush a teeth after lunch - cooperation between family and kindergarten (they come for whole morning to bake something) - exercising only sometimes - a meal is 3 times (breakfast, lunch, snack) <small>+ fruit</small> - daily harmonogram: <ul style="list-style-type: none"> 7.⁰⁰ - 9.³⁰ = children come, free play, <small>controlled</small> or some activities 9.³⁰ - 10.⁰⁰ = breakfast 10.⁰⁰ - 12.⁰⁰ = free play outside or inside 12.⁰⁰ - 12.³⁰ = lunch 12.³⁰ - 14.³⁰ = sleeping / rest 14.³⁰ - 15.⁰⁰ = snack 15.⁰⁰ - 17.⁰⁰ = free play, leaving - there is "Class Core Curriculum" in every class of kindergarten - there is morning circle sometimes 	<ul style="list-style-type: none"> - in some kindergartens there is gradual breakfast - children don't brush a teeth - parents / family don't come as often to help with activity - every day there is exercising (usually before breakfast) - a meal is 4 times (breakfast, <small>fruit</small> snack, lunch, snack) - daily harmonogram: (approximate) <ul style="list-style-type: none"> 6.³⁰ / 7.⁰⁰ - 8.¹⁵ = free play, children come 8.¹⁵ - 8.³⁰ = exercising 8.³⁰ - 9.⁰⁰ = breakfast 9.⁰⁰ - 9.³⁰ = morning circle \rightarrow <small>controlled activities</small> Welcoming circle \rightarrow 9.³⁰ - 9.⁴⁵ = snack (fruit) 9.⁴⁵ - 12.⁰⁰ = free play outside = walk 12.⁰⁰ - 12.³⁰ = lunch 12.³⁰ - 14.⁰⁰ = sleeping / rest 14.⁰⁰ - 14.³⁰ = snack 14.³⁰ - 16.³⁰ = leaving, free play - there is "Class Core Curriculum" and "School Core Curriculum" in every kindergarten - there is morning circle every day

Similarities

HUNGARY

+

CZECH REPUBLIC

- the same number of children per class (around 25)
- there are 2 teachers per class (in Czech Rep. 1 teacher/24 kids)
- the kindergartens follow a topics from "School Core Curriculum (School Framework)"
- there is a song/melody for hiding toys
- children are from 3-6/7 years
(in Czech there will be integration of 2 years old children)
- there are some activities as yoga (Hungary),
ballet, English, ceramics (in Czech)
- there are children doing "service" for breakfast + lunch
- there is use of worksheets for children
(gross-motor activity exercises)
- there is almost the same environment of kindergarten's
(garden, equipment, facility, rooms - bathroom, playing
room, changing room)

Příloha č. 6: Techniky tvořivé dramatiky

Metody pantomimicky-pohybové:

Dotyková pantomima – Postava komunikuje s druhým dotykem. Postupy jsou založeny na haptických (dotykových) hrách, kdy dochází k přijímání a předávání informací.

Narativní pantomima – Vychází z paralelní aktivity učitele a dětí (hráčů). Učitel vypráví a ostatní podle jeho vypravování (tj. narace) realizují pantomimu.

Částečná pantomima – neboli „pološtronzo“. Jedná se o částečné zapojení těla do pohybu, kdy některé části těla se hýbou a ostatní ne. (Valenta, 2008, s. 128-131)

Simultánní pantomimická ilustrace – spojená s narativní pantomimou. Simultánní znamená souběžná ilustrace je vhodná k promítání říkadel, rituálů, lze také ilustrovat vyprávění či písničky. Pro děti je vhodnější, pokud jim umožníme, aby si samostatně vymýšlely pohyb. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 74)

Pohybový rituál – V rámci dramatické výchovy představuje prvek, kterým lze analyzovat, poskytovat informace, shrnuje také jisté charakteristiky. Můžeme jej najít v každodenním životě, například jako ranní rituál, běžný společenský rituál pro dramatizaci pohádky apod.

Zrcadlení – Myšlenka spočívá ve snaze, co nejpřesněji napodobit pohyb druhého hráče. Zrcadlení může probíhat ve dvojicích či ve skupinách.

Živý obraz – Může být složen z jednotlivců či několika hráčů. Hráči představují nějakou pozici (například fotografii z dovolené). Živý obraz se dá hrát vlastní aktivitou hráčů nebo řízením jiné osoby (učitele).

Oživlý obraz – proměna z nehybné pozice v pantomimickou nebo plnou hru, v případě i s doprovodnou řečí. Vychází z výchozí pozice a také z fyzicko-prostorového nastolení vztahů v obraze. (Valenta, 2008, s. 142-159)

Štronzo – Ovládání těla, zastavení bez hnutí. Štronzo lze provádět s pomocí různých her, s kombinací dalších dramatických technik. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 83)

Metody verbálně-zvukové:

Čtení – čtení by mělo být čtenářem zvládnuto, jako dovednost. Čtenář může číst několika způsoby – například, jako by vyprávěl a přednášel; číst v roli; může čtení pouze „hrát“.

Diskuse – Dialog mezi dvěma a více lidmi, který řeší nějaký problém či objasňuje nejasnost.

Dotazování a odpovídání – založeno na kladení otázek; otázky v diskusi, disputaci, apod. Typy této techniky jsou pak: horká židle, interview, tisková konference a průzkum.

Recitace – technika založena na projevu poezie a prózy. Skrze recitaci dochází ke zdokonalování citu pro metaforu, opis a transformované vyjádření.

Zvukový rituál – typický zvuk, slovo nebo sled zvuků, slov pro jistou společnost lidí, ale také pro konkrétního člověka; typické opakování zvuku, slov při stejné životní situaci / příležitosti.

Zpěv – nejedná se pouze o zpěv, ale také o broukání, zvuk připomínající zpěv. Zpívat je také možno za doprovodu hudebních nástrojů a předmětů. (Valenta, 2008, s. 167-196)

Reflexe – probíhá evaluací. Napomáhá zjistit, jak byl pochopen problém, který byl řešen nebo je možné shrnout důležitá místa. (Svobodová, Švejnová, 2011, s. 86)

Metody graficko-písemné:

Obrazy – různé kresby, malby, koláže. Podstata spočívá ve výtvarném artefaktu vztahujícím se k dramatické výchově. V rámci kresby lze popsat postavu, společenství apod.

Foto-film – práce s optickými přístroji, které vedou k výsledku fotografie nebo videozáznamu.

Metody materiálově-věcné:

Práce s různými objekty a stavbami – manipulace s předměty od jednoduchých po složité.

Práce s kostýmem – hra v kostýmu, hra s kostýmem. Může se jednat o celý převlek či jen část oděvu. Kostým může být vyrobený z papíru, co vytvořil hráč samostatně.

Práce s loutkou – loutka může být využita jako zástupná postava, může zastoupit hráče, může zastoupit celý dramatický děj. Hráči si s loutkami mohou také libovolně hrát „jen tak“.

Práce s maskou – vyrobená maska z papíru, staniolu či jiného materiálu. Maska slouží jako metafora, zvýraznění či jako maska šamanova (původce nositele masky).

Práce s modelovacím materiálem – s modelovací hmotou, pískem apod. lze utvářet hru.

Práce s papírem – snadno dostupný materiál, můžeme z něj vyrobit všechny předměty pro hru.

Práce se zástupným předmětem / rekvizitou – pohyblivá věc, kterou přemísťujeme. Tato fiktivní realita inspiruje a podněcuje jednání hráče a jeho chování (např. míč hraje zemi).

Práce se strojem – technologie, přístroje, apod. Učíme se s nimi manipulovat. (Valenta, 2008, s. 201-213)

Hra v roli:

Simulace – simulace znamená zobrazení vlastní osoby do smyšlené situace. Metoda simulace je velmi blízká volné hře, kdy ji děti uplatňují hlavně ve hrách námětových.

Alterace – hráč přebírá roli druhé osoby, ovšem hraje ji zcela dle své úvahy a rozhodnutí. Ztvárnění role dítětem v alteraci je obvykle podle jeho charakterových vlastností.

Charakterizace - Dítě hraje roli přesně podle dané postavy, kterou představuje. Již nedochází k subjektivnímu přetvoření role. (Svobodová, Švejnová, 2011, s. 77)

Příloha č. 7: Pomocné tabulky pro Fisherův kombinatorický test

Hypotéza 1

A

	24	6	30
	19	11	30
Σ	43	17	60

B

	25	5	30
	18	12	30
Σ	43	17	60

C

	26	4	30
	17	13	30
Σ	43	17	60

D

	27	3	30
	16	14	30
Σ	43	17	60

E

	28	2	30
	15	15	30
Σ	43	17	60

F

	29	1	30
	14	16	30
Σ	43	17	60

G

	30	0	30
	13	17	30
Σ	43	17	60

Hypotéza 2

A

	27	3	30
	6	24	30
Σ	33	27	60

B

	28	2	30
	5	25	30
Σ	33	27	60

C

29	1	30
4	26	30
Σ 33	27	60

D

30	0	30
3	27	30
Σ 33	27	60

Hypotéza 3

A

22	8	30
20	10	30
Σ 42	18	60

B

23	7	30
19	11	30
Σ 42	18	60

C

24	6	30
18	12	30
Σ 42	18	60

D

25	5	30
17	13	30
Σ 42	18	60

E

26	4	30
16	14	30
Σ 42	18	60

F

27	3	30
15	15	30
Σ 42	18	60

G

28	2	30
14	16	30
Σ 42	18	60

H

29	1	30
13	17	30
Σ 42	18	60

CH

	30	0	30
	12	18	30
Σ	42	18	60

Hypotéza 4**A**

	25	5	30
	21	9	30
Σ	46	14	60

B

	26	4	30
	20	10	30
Σ	46	14	60

C

	27	3	30
	19	11	30
Σ	46	14	60

D

	28	2	30
	18	12	30
Σ	46	14	60

E

	29	1	30
	17	13	30
Σ	46	14	60

F

	30	0	30
	16	14	30
Σ	46	14	60

Hypotéza 5**A**

	9	21	30
	15	15	30
Σ	24	36	60

B

	8	22	30
	16	14	30
Σ	24	36	60

C

	7	23	30
	17	13	30
Σ	24	36	60

D

	6	24	30
	18	12	30
Σ	24	36	60

E

	5	25	30
	19	11	30
Σ	24	36	60

F

	4	26	30
	20	10	30
Σ	24	36	60

G

	3	27	30
	21	9	30
Σ	24	36	60

H

	2	28	30
	22	8	30
Σ	24	36	60

CH

	1	29	30
	23	7	30
Σ	24	36	60

I

	0	30	30
	24	6	30
Σ	24	36	60

Příloha č. 8: Výsledky doplňujících otázek z dotazníku

Komparace způsobu vedení aktivit TD učitelkami v ČR a v Maďarsku:

V této oblasti vzešly poutavé rozdíly mezi oběma skupinami. Zatímco české učitelky většinou uvedly preferenci vnitřního vedení aktivit, polovina maďarských učitelek zmínila vedení vnitřní a druhá polovina vedení vnější. Na tuto otázku navázal podobný dotaz směřující k volné hře. České učitelky prohlásily, že do volné hry dětí se snaží nezasahovat, zatímco maďarské učitelky uvedly částečné zapojení do volné hry. Z těchto výpovědí vyvozujeme závěr, že výzkumný vzorek maďarských učitelek více usiluje o podílení se na dětských aktivitách, zatímco v ČR se snaží děti podněcovat k vlastní aktivitě a tvořivosti.

Komparace názorů učitelek na TD jako nástroje pro rozvoj osobnosti dítěte:

Podle českých učitelek TD nejvíce rozvíjí *komunikační dovednosti – dítě získává schopnost vyjádřit své myšlenky, názory a pocity*. Dále tyto učitelky řekly, že TD rozvíjí *kreativitu, spontánnost, fantazii a představivost*. Třetí skupina českých učitelek zmínila, že TD především rozvíjí *prožitkové učení a prosociální chování*. Poslední, čtvrtá skupina, pak považuje TD za nástroj rozvoje *kooperace, reakcí na změny, s jejíž pomocí dítě nachází různá řešení problému*.

Maďarské učitelky vidí TD jako *prostředek všestranného rozvoje dítěte – duševní, emocionální a psychické oblasti*. Dále, totožně s českými učitelkami, považují TD za nástroj rozvoje *komunikačních dovedností*. Dle třetí skupiny učitelek TD rozvíjí *kreativitu, spontánnost, fantazii a představivost*. Čtvrtá skupina uvedla, že *TD probouzí v dětech touhu si hrát – rozvíjí tedy nejvíce hru dítěte*.

Komparace názorů učitelek na největší pozitivum v aplikaci TD:

Učitelky v ČR převážně vidí pozitivum na TD *v komplexním rozvoji osobnosti dítěte*. Dále uváděly, že *TD je učení za pomoci dětem nejpřirozenější hry*. Poslední skupina pak řekla, že *TD rozvíjí prosociální chování*, což také považují za největší pozitivum.

Dle učitelek v Maďarsku pozitivum TD spočívají *v rozvoji mateřského jazyka, dále v rozvoji empatie, a také v získávání pozitivních i negativních zkušeností*. Další skupina opakovaně uvedla, že *pozitivum TD tkví v komplexním působení na osobnost dítěte*.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Konvalinková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce	Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018
Název práce:	Využívání tvořivé dramatiky v podmínkách české a maďarské mateřské školy.
Název v angličtině:	Use of creative drama in kindergartens in Czech Republic and in Hungary.
Anotace práce:	Cílem práce je zjistit a komparovat, jaké složky ovlivňují práci učitelek s tvořivou dramatikou v českých a maďarských mateřských školách při běžném edukačním procesu. Teorie vymezuje tvořivou dramatiku, osobnost učitelky mateřské školy a definuje charakteristiky jednotlivých zemí. V empirické části je realizován kvalitativně-quantitativní výzkum, který umožňuje analyzovat dílčí cíle práce a v závěru stanovit rozdíly mezi využíváním tvořivé dramatiky učitelek českých a maďarských mateřských škol.
Klíčová slova:	Tvořivá dramatika, dramatická výchova, předškolní vzdělávání, hra, učitelka, dítě, edukační proces, Česká republika, Maďarsko, mateřská škola.
Anotace v angličtině:	The aim of the thesis is to find and compare components which influence the work of creative drama teachers in Czech and Hungarian kindergartens within the ordinary educational process. The theory defines the concept of creative drama, describes the personality of the kindergarten teacher and the characteristics of the individual countries. The empirical part contains the results of a qualitative and quantitative research, which were used to analyze partial goals of the work and to eventually determine the differences between the use of creative drama by teachers in Czech and Hungarian kindergartens.
Klíčová slova v angličtině:	Creative drama, dramatic education, pre-school education, play, teacher, child, education process, Czech Republic, Hungary, kindergarten.
Přílohy vázané k práci:	34 stran
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	Čeština