



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Klima třídy v mateřské škole

Vypracovala: Andrea Boubalíková
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 30. března 2022

Andrea Boubalíková v.r.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou klimatu třídy v mateřské škole. Teoretická část, která vychází z odborné literatury představuje klima školy, klima třídy a aktéry klimatu především v kontextu mateřské školy. Závěr teoretické části se věnuje metodám diagnostiky klimatu. V praktické části je představeno kvalitativní šetření, které se například skládá z pozorování, rozhovoru a analýzy výsledků činností. Cílem kvalitativního šetření je předložení možností diagnostiky klimatu v mateřské škole a jak vnímají klima třídy učitelky mateřské školy a asistent pedagoga.

Klíčová slova: klima, atmosféra, prostředí, mateřská škola, třída, diagnostika, pedagog, dítě

Abstract

The bachelor thesis is aimed at the issue of classroom climate in kindergarten. The theoretical part is based on professional literature. It presents the school climate, classroom climate and climate actors, especially in the context of kindergarten. The theoretical part also deals with methods of climate diagnostics. The practical part presents a qualitative research, which consists, for example, of observation, interview and analysis of the results of activities. The aim of practical part is to present the possibilities of climate diagnostics in kindergarten, the perception of the classroom climate by kindergarten teachers and teaching assistants.

Keywords: climate, atmosphere, ambience, kindergarten, classroom, diagnostics, pedagogue, child

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Marii Najmonové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a lidský přístup.

Druhé poděkování patří paní ředitelce mateřské školy, paní učitelkám, paní asistentce a především dětem.

Poslední velké poděkování patří mé rodině, za jejich laskavost a podporu.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Klima školy a třídy.....	9
1.1 Vymezení pojmu klima školy.....	9
1.2 Vymezení pojmu klima školní třídy	13
1.3 Vymezení pojmů prostředí a atmosféra	15
1.4 Pedagog jako spoluvůrce klimatu.....	17
1.5 Asistent jako spoluvůrce klimatu.....	21
1.6 Dítě a žák jako spoluvůrce klimatu	23
1.7 Rodič jako spoluvůrce klimatu.....	27
1.8 Socializace a adaptace.....	29
2 Diagnostika klimatu školní třídy	31
2.1 Metody zkoumání klimatu	31
PRAKTICKÁ ČÁST	35
3 Metodologie	35
3.1 Cíl výzkumu	35
3.2 Výzkumné metody	35
3.2.1 Pozorování	35
3.2.2 Rozhovor	36
3.2.3 Analýza výsledků činností	36
3.2.4 Sociometrie – sociometrický test a „Ducháčci“	36
3.2.5 Asociační kruh.....	36
3.2.6 Postojová škála	37
3.3 Výzkumný soubor a vzorek	37
3.4 Etické otázky výzkumu	38

4	Výsledky využitých metod a činností.....	39
4.1	Pozorování.....	39
4.2	Rozhovor s dětmi	41
4.3	Analýza výsledků činností.....	42
4.4	Sociometrie – sociometrický test a „Ducháčci“	43
4.5	Asociační kruh	47
4.6	Postojová škála.....	48
5	Výsledky rozhovoru s paní učitelkami a asistentkou pedagoga.....	51
6	Diskuze.....	53
7	Doporučení pro praxi.....	56
	ZÁVĚR.....	58
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
	SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Klima školní třídy je nedílnou součástí každé školy. V literatuře se autoři věnují především klimatu školní třídy na základních a středních školách. Klima třídy v mateřské škole, je posuzováno a diagnostikováno především pedagogy a zaměstnanci školy. Jako budoucí pedagog v mateřské škole cítím povinnost zahrnout do diagnostiky taktéž děti v mateřské škole, které jsou neméně důležitou složkou klimatu a vnést do problematiky nový náhled.

Teoretická část se zabývá vymezením pojmu klima třídy, složkami a činiteli klimatu, osobností učitele, dítěte a žáka, metodami zkoumání a možnostmi diagnostiky. Zároveň je zde zmíněn asistent pedagoga, jako další možný činitel klimatu třídy s ohledem na praktickou část bakalářské práce, kde asistent a dítě, které má přiděleného asistenta, ovlivňuje celkové klima třídy a dává tak nový podnět ke zkoumání.

Klima školy a třídy je velmi rozsáhlé téma a mnoho odborných zdrojů poukazuje na velmi široké spektrum literatury, názorů a pohledů. Překvapující tedy je, že klimatu třídy v mateřské škole nebyla doposud věnována větší pozornost, a to z pohledu hlavních aktérů výchovy, tedy od dětí.

V praktické části jsou představeny metody a přístupy diagnostiky klimatu třídy, které lze aplikovat v mateřské škole. Hlavní výzkumnou skupinou jsou děti, které nám svou bezprostředností poskytují větší vhled na celkové klima třídy.

Data pro praktickou část byla sbírána v mateřské škole ve Středočeském kraji, kde bylo možné pozorovat klima třídy a taktéž klima školy. Dalším činitelem kromě pedagogů a dětí byl i chlapec s narušenou komunikační schopností a přidělenou paní asistentkou, kteří jsou nedílnou součástí klimatu této třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Klima školy a třídy

V následujícím textu jsou vymezeny pojmy klima školy, klima třídy, atmosféra a prostředí. Taktéž se tyto kapitoly zabývají aktéry klimatu, a to pedagogy, asistenty, dětmi, žáky a rodiči.

1.1 Vymezení pojmu klima školy

Klima školy je velmi obecný, ale rozšířený pojem. Ke klimatu školy se vážou dále pojmy klima třídy, atmosféra a prostředí. Pro vzhled do této problematiky je třeba především vědět, co škola jako instituce představuje, k čemu je určena a až poté lze přejít ke klimatu.

„Slovo škola pochází z řeckého SCHOLE, které se ještě v první polovině 20. století překládalo jako „prázdeň“. V druhé polovině 20. století se jako výstižnější ujal výraz *volná chvíle* či *volný čas*. Výrazem „prázdeň“ i volný čas byl míněn čas, který byl k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat (na rozdíl od otroků) a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání“ (Havlík & Koťa, 2002, s. 118). Škola vyplňuje volný čas dětem a mládeži, splňuje tedy i jednu z funkcí, a to preventivní.

Průcha (1997, s. 390) udává, že „škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu - tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Specifické edukační funkce školy jsou právě tím, co ji odlišuje od jiných sociálních institucí, v nichž též probíhá edukace (např. od rodiny, party, masových medií, církví).“ Zkráceně tato slova popisuje Gillernová a Krejčová (2012, s. 35). „Škola je instituce aktivně se zabývající výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání.“ Dále popisují, že škola a školní prostředí prošlo mnoha změnami. Stále ale usiluje o to, aby děti, žáci a studenti byli vychováváni a vzděláváni po všech stránkách v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Škola by měla přispívat k rozvoji schopností, dovedností, ale i k socializaci jedince, usilovat o rozvoj kognitivních i komunikativních funkcí a kompetencí. Nesmíme zapomenout, že vedle rodinného má školní prostředí, zásadní roli ve vývoji a rozvoji osobnosti jedince. Havlík a Koťa (2002) uvažují nad tím, že škola je pro mnoho lidí velmi důležitým mezníkem, velmi

emotivním, plný vzpomínek na prostředí a atmosféru školy. Mnohým z nich škola byla vystoupením ze světa rodiny, do velkého světa neznáma, který jim ale přinesl vtahy na celý život. Uznávají, že škola je pro část dospělých i velmi nepříjemnou vzpomínkou, kterou si nesou celý život. Vybavují se jim nepříjemné vzpomínky, které souvisely s jejich důstojností a sebejistotou.

Obecně vzato „škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití“ (Havlík & Koťa, 2002, s. 119). Dále Havlík a Koťa (2002) dodávají, že je ale velmi důležité si uvědomit, že takové soužití se liší od stupně škol. V mateřských, základních, středních a vysokých školách se vyskytují značné rozdíly, stejně tak, jako ve školách státních a soukromých.

V návaznosti na tato slova je tedy žádoucí, aby ve škole i třídách bylo co nejlepší klima, neboť lidé si nesou zkušenosti a vzpomínky na tato léta celý život.

Kde se tedy vzal pojem klima a jak ho lze vymezit? Petlák (2006) uvádí, že lze pojem klima nadřadit ostatním pojmům, se kterými klima souvisí a zároveň, že každá škola má specifické klima, které souvisí s jeho činiteli. Čáp a Mareš (2007, s. 583) uvádějí „Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrát.“ Mareš (2013, s. 623) dodává „Sám pojem „klima“ vznikl (podobně jako pojem klima školní třídy) jako metafora a byl přebrán z meteorologie a klimatologie.“ Dále se ale preferuje spíše klima sociálně-psychologické nebo pedagogicko-psychologické.

Sociálně-psychické klima bývá definováno „jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci“ (Kraus, 2008, s. 107). Dále Kraus (2008) dodává, že je velmi podstatné, jak klima školy zpětně ovlivňuje účastníky výchovy a vzdělávání. Uvádí, že jde o „charakteristiky aktérů (zdravotní, sociální, pedagogické, psychologické), úspěšnost fungování instituce jako celku (tzv. průběhové charakteristiky), a kvalitu výstupů instituce (charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu.“ (Mareš, 2003, In Kraus, 2008, s. 107).

V různých publikacích (Koťátková, 2008; Gabašová, Vosmik 2019) se uvádí, že klima školy vytvářejí učitelé a že jsou zároveň „kouzelníky“, kteří vytvářejí pozitivní atmosféru. Nejsou ale jedinými aktéry. Klima utvářejí děti, žáci, rodiče i zaměstnanci. a dochází zde k různým pohledům na kvalitu klimatu.

Klima školy je „sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují na dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu je např. klima učitelského sboru, klima škol. tříd, celkového prostředí školy atd.“ (Průcha, 1995; Walterová, 1998; Mareš, 2001; s.100).

O školním klimatu v mateřské škole se zmiňuje Průcha a Koťátková (2013). Uvádějí, že klima mateřské školy závisí na jejich tvůrcích, kteří ho utvářejí, zároveň na ně klima působí a ovlivňuje je. Má dopad taktéž na kvalitní vykonávání práce a vytváření pozitivní atmosféry pro rodiče i děti. Koťátková (2014) upozorňuje na to, že v mateřské škole dochází k více příležitostem, kdy se rodina setkává s učiteli než na základní škole. Dítě v mateřské škole se setkává také s více dospělými a velmi citlivě a intenzivně vnímá jejich chování a komunikaci jak s ostatními dospělými, tak i dětmi. Dále Koťátková (2014, s. 146) píše „Klima školy/třídy je vnímáno prostřednictvím pocitů vřelosti, zájmu a dobrých vztahů, nebo naopak ze spěchu, neklidu, netrpělivosti, nebo dokonce odmítavých postojů či lhostejnosti, které produkují pracovníci školy, zejména učitelé.“ Dodává, že kvalita klimatu je hodnocena a vnímána různě, různými lidmi.

Při zkoumání klimatu se setkáváme s určitými kritérii hodnocení, ale také s typy psychosociálního klimatu. Některé možné typy, se kterými se v praxi můžeme setkat, přináší Mareš (2013). Klima konzistentní a nekonzistentní se zajímá o názory účastníků a lze tedy předpokládat, že při konzistentním klimatu jsou lidé spíše jednotní ve svých názorech, a naopak je to při klimatu nekonzistentním, kde se jejich názory na klima liší. Klima otevřené je kamarádké, přátelské, klima uzavřené je nepřátelské, spíše se lidé dělí na skupinky a nemají zájem o jednotu a scházení se. Dále klima žádoucí a nežádoucí, které reaguje na potřeby a názory účastníků, klima minulé, přítomné, momentální a budoucí. Nelze opomenout ani klima školy městské a vesnické, nebo školy tradiční a alternativní. Dále Mareš (2013) uvádí klima zdravé a nezdravé a klima,

keré je příznivé, nebo nepříznivé k participaci rodičů. Klima taktěž může být navozováno žáky, učiteli, vedoucími pracovníky školy nebo nepedagogickými pracovníky školy.

Důležité je si tedy uvědomit, že klima školy je podmíněno mnoha činiteli a každý z nich má na klima školy, ale i klima třídy velký vliv.

Ve spojitosti s klimatem školy se často setkáme i s pojmem sociální prostředí, které je součástí klimatu a lze ho rozdělit do více stupňů. Řezáč (1998) píše o mikrosociálním, mezosociálním a makrosociálním prostředí. Helus (2015) použil podobné výrazy, jen zkrácené, tedy: mikroprostředí, mezoprostředí, makroprostředí a dodal exoprostředí.

Ve svém mikroprostředí je dle Heluse (2015, s. 131) „jedinec v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi, kteří spolu s ním vytvářejí, zacházejí s vybavením, které je jeho samozřejmou součástí. Mikroprostředím se dále stává skupina dětí, které spolu kamarádí, pospolitost důvěrných přátel, pracovní tým, sportovní družstvo.“ Dále upozorňuje na mezoprostředí, kdy se dítě ocitá ve dvou nebo více mikroprostředích. Pro dítě je to například rodina a poté mateřská škola. Později se počty mikroprostředí rozšiřují s věkem dítěte. Například kroužky, škola, pracoviště. Exoprostředí dle Heluse (2015) vyjadřuje prostředí, o kterém dítě ví, ale není s ním v bezprostředním kontaktu.

Gabašová a Vosmik (2019, s. 35) dodávají, že „každá jednotlivá třída se podílí na spoluutváření klimatu celé školy. Ve velkých školách bude patrné, že mikroklima jednotlivých tříd může být odlišné od klimatu celé školy, naopak na menších školách bude klima školy a jednotlivých tříd více prolnuté. I vytváření pozitivního klimatu na malé škole bude jistě jednodušší než na škole velké.“

Na kvalitu školního klimatu má dle Koťátkové (2014) vliv i ekonomické zajištění školy. Škola zodpovídá za to, aby náležitě ocenila odvedenou práci zaměstnanců, ale také zvážila, zda má dostatek financí na chod instituce. Neklid a nejistota panuje ve třídách, pokud jsou přeplněné, je zde příliš nábytku a samozřejmě, pokud je ve třídě velký počet dětí. Na to, zda bude klima ve třídě pozitivní, má vliv i skladba učitelek ve třídě. Dvě učitelky, které si budou rozumět, budou lépe utvářet kvalitní a pozitivní klima, nežli by tomu bylo u učitelek, které v sobě nenašly potřebné sympatie. Pokud tedy chceme vytvořit pozitivní školní klima, je důležité dbát na kvalitu vztahů v celé škole,

dále dbát na ochotu spolupráce a na laskavé jednání s druhými. Respektovat a oceňovat jak svou práci, tak práci druhých, a kvalitně vést a informovat zaměstnance ze strany vedení školy.

Kořátková (2012, s. 118) upozorňuje na to, že „negativní dopad na klima v mateřských školách mělo a stále má na mnoha místech naší republiky slučování mateřských škol pod jednu právní subjektivitu. Znamená to, že více školek (někdy i deset) má jednu ředitelku, finanční rozpočet apod.“ Dále zmiňuje, že „společné sloučení mateřské školy se základní školou je také častý zásah do uznání autonomie a specifik mateřské školy. Učitelky těchto mateřských škol si často stěžují, že zůstávají na okraji ekonomického, ale hlavně pedagogického zájmu ředitelů těchto sloučených škol, protože zásadní přednost má základní škola.“

1.2 Vymezení pojmu klima školní třídy

Na pojmy klima školy navazuje pojem klima školní třídy a dále atmosféra a prostředí, které jsou součástí klimatu. Školní třída je dle Gillernové a Krejčové (2012, s. 24) „skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn a která má možnost dlouhodobého a přímého působení.“ Dále dodává, že vztahy ve školní třídě se prohlubují, strukturují, vyvíjí se zde sociální vztahy, formují se dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, ale i zkušenosti žáků. Pod klima třídy Petlák (2006) zahrnuje atmosféru třídy, spolupráci učitele s dětmi a žáky a taktéž hodnoty a normy, které si společně ve třídě nastaví. Výstižnou charakteristiku klimatu školní třídy uvádí Gabašová a Vosmik (2019, s. 34), kteří klima školy/třídy chápou, „jako subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí a to, jak tuto atmosféru všichni aktéři vzdělávacího procesu prožívají a jak o ní mluví žáci, učitelé, asistenti pedagoga, rodiče, poradenští pracovníci, vedení školy, veřejnost. Je nezbytné si uvědomit, že klima třídy je sice proměnlivý, ale spíše dlouhodobý jev. Zásadní je jeho subjektivita, někteří aktéři můžou klima hodnotit jako pozitivní, někteří naopak jako negativní. Jak se o klimatu mluví, má obrovský vliv na to, jaké ve skutečnosti bude.“ Klima třídy je tedy, jak je výše zmíněné, proměnlivý stav. Pokud jde o klima, jde o termín známý z meteorologie. Jde o stav, který trvá určitou dobu a poté může dojít ke změnám, ne však tak častým jako u atmosféry třídy. Vykopalová (1992, s. 5) definuje klima, jako „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňují jejich

chování.“ Helus (2015, s. 359) doplňuje, že „každá škola a školní třída se vyznačuje svým specifickým psychosociálním klimatem – atmosférou vzájemného soužití a tím, na co je především orientována, oč v ní jde a jakými tlaky či mechanismy se to v ní prosazuje.“ Mareš (2013) upozorňuje, že přítomnost žáka, který opakuje ročník, nebo žáka, který má odlišný mateřský jazyk, než je ten, ve kterém se vyučuje, narušuje velmi dynamiku a klima třídy. Připomíná také, že třída je sekundární skupinou, hned po primární, tedy rodině, do které je dítě začleněno. Musí se zde řídit určitými vymezenými pravidly a dodržovat je. Složení třídy, které se během let může měnit, má na celkové klima třídy taktéž vliv a sociální vztahy uvnitř třídy se proměňují v průběhu let. Zelina (1996) dodává, že je potřeba si uvědomit, že klima třídy vytvářejí učitelé, žáci, děti ale i činnosti a úkoly, které pedagog zadává. Spolupráce těchto činitelů poté vytváří skupinové klima.

Průcha (1997, s. 333) tvrdí, že „Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jedinci pocíťovaného, což bývá označeno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ Gabašová a Vosmik (2019) uvádějí, že pozitivní klima ve třídě vytvářejí učitelé, žáci, ale také asistenti. Pozitivní třídní klima lze spoluutvářet pomocí týmové práce, oceněním, společnou tvorbou, spoluprací pro třídu, vyhledáváním a vymýšlením her. Týmovou prací se rozumí pozorování, analýza a podpora mezi zaměstnanci školy. Do týmové práce lze zahrnout i společnou tvorbu školního a třídního vzdělávacího programu, propojování školy s rodinou, průběžné vzdělávání pedagogů, ale i ostatních zaměstnanců, učení se od sebe navzájem, podporu i sdílení zkušeností. Důležité je ocenit práci nejen druhého pedagoga a popřípadě asistenta, ale samozřejmě i snahu a dobře odvedenou práci dětí a žáků. Podstatné je nezapomenout oceňovat nejen individuálně a v soukromí, ale také oceňovat třídu jako celek a popřípadě dítě nebo žáka před celou třídou. Každý den lze udělat něco malého pro třídu, od úklidu, po zkrášlování třídy a zapojit do činností děti a žáky. Společné vytváření, vyhledávání a hraní her uceluje kolektiv dětí i pedagogů a nabízí dětem prostor pro kritické myšlení, komunikaci, spolupráci, pro rozvoj jejich fantazie, představitivosti a nápadů. Tento přístup poskytuje dětem a žákům zábavu a možnost se odreagovat.

Čáp a Mareš (2007, s. 566) shrnují výše uvedená tvrzení. „Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.“ Dále dodávají, že termín klima třídy zahrnuje vnímání, prožívání, hodnocení a reakce všech aktérů, tedy žáků i učitelů.

1.3 Vymezení pojmů prostředí a atmosféra

Nedílnou součástí klimatu, jsou pojmy prostředí a atmosféra. Prostředí je více obecný termín. Dle Mareše (2013, s. 588, 589) „má široký rozsah a týká se především objektivněji zjistitelných aspektů, které ovlivňují každodenní práci učitelů a žáků.“ Dále Mareš (2013) zmiňuje aspekty architektonické, hygienické, technické, ergonomické, akustické a estetické. Všechny tyto aspekty jsou velmi důležité pro celkové prostředí třídy, ale následně i její atmosféru.

Kraus (2008, s. 66) tvrdí, že prostředí je „pojmem všeobecně známým a užívaným. Objevuje se ve vědách společenských i přírodních (chemie, fyzika), často v různém pojetí. Jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu.“ Dále se můžeme setkat v literatuře také s pojmy jako je sociální nebo skupinové prostředí. Řezáč (1998, s. 20) dále navazuje na toto téma. „Lze ho vymežit jako integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a produkty těchto vztahů a aktivit.“ Sociální prostředí rozšiřuje dále o mikrosociální prostředí, kterým „označuje nejbližší sociální prostor jedince, v němž navazuje nezprostředkované, přímé meziosobní interakce („tváří v tvář“).“

Atmosféra, taktéž označována jako skupinová nebo sociální, „vyjadřuje situační (situačně podmíněné) emoční naladění“ (Řezáč, 1998, s. 169). Dále Řezáč (1998) dodává, že mezi determinanty školní atmosféry jednoznačně patří zvláštnosti konkrétní školy, její tradice, hodnoty, taktéž skladba předmětů a způsob výuky, ale i specifika školní třídy, tedy rozmanitost rodin, ze kterých žáci pocházejí a dále žáci, nebo spíše zvláštnosti a rozdílnost osobností žáků.

Čapek (2010, s.16) nabízí konkrétnější vymezení. „Atmosféra je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během dne či dokonce jedné vyučovací hodiny“. Mareš (2013, s. 590) dále upozorňuje na proměnlivost atmosféry „když učitelka (podle názorů

žáků) dala jednomu z nich nespravedlivou známku; atmosféra „zhoustne“ po rvačce mezi chlapci během přestávky; zmiňme i slavnostní atmosféru při rozdávání vysvědčení atd.“ Nelešovská (2005, s. 40) zmiňuje, že „jistě jiná atmosféra bude vládnout před písemnou prací a jiná po písemce. Atmosféra ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, předmětu a probírané látce.“ Nelešovská doplňuje výrok Čapka a uznává, že se opravdu může atmosféra ve třídě změnit během několika dnů, ale právě také během jedné hodiny.

Helus (2015) upozorňuje, že výuka probíhá ve třídě samotné a učitel se žáky jsou ti, kteří významně ovlivňují klima i atmosféru celé třídy. Učitel taktéž musí brát v potaz, že žáci tvoří jakousi malou sociální skupinu, o kterou se musí zajímat nejen jako o celek, ale i jako o jednotlivce. To, jaká je atmosféra ve třídě, velmi ovlivňuje kvalitu výchovy a vzdělávání, výkony žáků a zpětně pak působí i na učitele. Opravilová (2016) uvádí, že v mateřské škole považuje za zásadní vztah mezi dětmi a učitelkou, především na citové rovině. Citlivá atmosféra je pro klima důležitá. Pokud učitel projevuje laskavost a ochotu pomoci, zajímá se o přání a požadavky dětí a rozhoduje se společně s nimi, vytváří se tak radostná a příjemná atmosféra, ve které se všem zúčastněným lépe pracuje. Děti taktéž spolurozhodováním snáze přijmou, že nesou odpovědnost za své činy a chování.

Téma skupinové atmosféry rozšiřuje a dále se mu věnuje Řezáč (1998, s. 170) a uvádí, že člen skupiny očekává od skupinového života především usnadnění své sociální existence a zdroj libých emocí. Skupinová atmosféra je projevem povahy vztahů mezi členy skupiny.“ Pokud půjdeme do hloubky vztahů ve skupině, zjistíme, že Řezáč (1998, s. 170) toto téma dále rozvíjí. „Mluvíme-li např. o atmosféře důvěry, pohody, spolupráce, otevřenosti, tolerance atp., říkáme vlastně, jaké vztahy ve skupině převládají a jak je prožíváme.“ Dále se od Řezáče (1998) dozvídáme, jaké jsou hodnoty a hierarchie celé skupiny, které tvoří atmosféru. Výzkumy ukazují, čím je vztah hodnotným pro daného jedince. Prvním důležitým aspektem je, zda mu poskytuje podporu v životě, poté zda se rozvíjí ve vztahu osobnost jedince, ale i celková skupina, dále zda je skupina a vztahy v ní schopna se dále rozvíjet a poslední hodnotou je, zda je možné se ve skupině seberealizovat. Všechny tyto hodnoty jsou důležité jak pro jednotlivce, tak pro celou skupinu, a především mají vliv na atmosféru ve skupině a její

fungování. Pokud se stane, že se ve skupině nepodporuje přijetí, svoboda projevu, nevniká zde přátelství, důvěra a citové vazby, dochází tak k nežádoucím projevům ve skupině a atmosféra je narušena. Skupinový tlak, který vzniká při problémech ve skupině, poté způsobuje negativní atmosféru.

1.4 Pedagog jako spoluvůrce klimatu

Pedagogický pracovník a učitel, jsou označení pro jednu a tu samou osobu. V knihách se můžeme setkat s množstvím různých definic pedagoga, avšak Průcha (2002, s. 18) v kapitole o pedagogických pracovnících zmiňuje, že „učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma – což je ovšem nesprávné.“ Ujasnění těchto dvou termínů poskytuje zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014) který uvádí, že „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ Další definici uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 261), kteří přináší větší vhled do působení pedagoga. „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy organizuje a koordinuje činnosti žáka, řídí a hodnotí proces učení.“

Avšak Helus (2015) ve své knize popisuje práci učitele jako profesi, povolání, ale taktéž jako poslání. Jednou z pedagogických čností je právě to, že si pedagog naplno uvědomuje, že jeho práce je zároveň i posláním a svou osobností, jednáním a komunikací s žáky utváří celkové klima. Mezi další pedagogické čnosti patří pedagogická láska, kdy učitel není pouze vůdce, ale partner, který pomáhá hledat žákovi cesty, které vedou k osobnostnímu rozvoji, a úspěšnosti ve vzdělávání. Dalšími

cnostmi jsou pedagogická moudrost a odvaha. Moudrost pedagoga přináší žákům nejen poznatky a edukaci, ale také kritické myšlení, a obezřetnost. Učitel se jistě musí opírat o vědecký základ a poznání, ale praktické zkušenosti a reflexe jsou taktéž důležité. Odvaha pedagoga je založena na obhájení sama sebe, ale především svých žáků, nebát se vyžadovat patřičné podmínky pro žáky, postavit se za své, ale i žákovy hodnoty. Poslední z cností je pedagogická důvěryhodnost. Zde se učitel snaží reflektovat svou práci, komunikaci a celkové chování. Důvěryhodnost je založena na autenticitě pedagoga, jeho přesvědčivosti jednání a důvěře. Tato slova shrnul Helus (2015, s. 327) do jedné definice. „Vyjádřeno pozitivně, profesnost učitele se zakládá na znalostech, dovednostech strategických projektech komplexních edukačních postupů a kompetencí: Toto z něj ve svém úhrnu činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit.“ Na tuto definici navazuje Nelešovská (2005, s. 11), která uvádí, že učitel by měl „disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu.“

Role pedagoga na základních, středních a vysokých školách se liší od role učitelky v mateřské škole. Mertin a Gilernová (2003) taktéž popisují roli učitelky v mateřské škole. Učitelka zde musí mít několik odborností, nejen hudební, výtvarnou, tělesnou, ale musí se podílet i na rozvoji dítěte po všech stránkách, dbá na řeč, diagnostiku dítěte, ale pracuje i s rodiči a příbuznými dětí. „Na jedné straně celá řada činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti a dovednosti, na druhé spleť síť sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány“ (Mertin & Gilernová, 2003, s. 22). Svobodová a Vítečková (2017) uvádí několik různých kompetencí, kterými by měla učitelka v mateřské škole disponovat. Musí být kvalifikovaným odborníkem na předškolní vzdělávání a musí prokázat jak všestrannost v odbornostech, tak v organizaci, diagnostice i komunikaci. Dále by měla mít znalosti vývojové psychologie a přehled ve vývojových zvláštích dětí předškolního věku. Učitelka mateřské školy, na rozdíl od učitele prvního stupně, musí brát v potaz, že dítě je stále odkázáno na dospělé osobu a je velmi zranitelné. Učitelka v mateřské škole si může dovolit improvizovat a měnit činnosti a aktivity dle potřeb dětí. Věnuje se dětem během

celého dne, je součástí třídy a oproti učitelům prvního stupně nemá možnost ze třídy odejít.

Koťa (2002) upozorňuje na to, že pozice učitele je odvozena od působení ve školském systému od postavení, které má učitel na dané škole a jak na něj škola působí. Status učitele je vázán na pojetí ve společnosti, jaký má učitel význam ve společenském systému. Učitelská profese je považována za náročnou a složitou. Důležité je si také uvědomit, že vedle řízení, je učitel povinen vychovávat a vzdělávat, ale taktéž dbát na bezpečí a ochranu životů dětí, žáků a mládeže. Na tuto problematiku dále odkazuje Čáp (1980, s. 307) který připomíná, že je třeba „odolnost učitele k náročným životním situacím. Povolání učitele-tak jako koneckonců každé povolání, a zvláště povolání ve styku s lidmi – má stresové, frustrující a konfliktní situace.“ Čáp (1980) dodává, že tím, že učitel je neustále mezi lidmi, musí sledovat požadavky, reakce, musí řešit konflikty a problémy, zodpovídat dotazy a zároveň neztratit cíl výchovy a vzdělávání, dostává se do napětí, podrážděnosti, stresu.

„Každý člověk – tedy i učitel – má určitou představu sám o sobě, na co stačí, a na co nikoliv“ (Mareš, 2013, s. 444). Dále se Mareš (2013) zmiňuje o určitém vývoji každého učitele. Nejen profesním, ale také osobním. Je velmi důležité, jaký pohled na sebe má sám učitel, v jaké životní fázi a v jakém sociálním prostředí se nachází a působí.

To že učitelova osobnost prochází vývojem je součástí jeho profesního života, stejně tak, že překonává své překážky a hranice. Důležité je, aby si učitel uvědomil, kdy nejde pouze o vývoj, ale přehnané nároky na sebe sama a přetížení.

Jak předešlý text naznačuje, učitelská práce je velmi náročná. Často se v literatuře setkáváme s pojmy, jako je stres, syndrom vyhoření, duševní nebo hlasová hygiena. O stresu a psychické zátěži na jedince bylo napsáno již mnoho knih a článků. Helus (2015, s. 371) potvrzuje, že „Učitelská profese patří mezi ty, jejichž vykonavatelé jsou vystaveni zvýšené zátěži.“ Helus (2015, s. 371) potvrzuje, že učitelská profese „patří mezi ty, jejichž vykonavatelé jsou vystaveni zvýšené zátěži. Stres učitelů a jejich antistresové jednání je častým výzkumným tématem. A nejde jen o dopady stresu na jejich zdraví, celkovou kondici, vztah k povolání. Učitel, který není vůči zátěžím odolný, který stresu podléhá, se stává činitelem nepříznivého psychosociálního klimatu ve třídě a přenáší své potíže na žáky.“ To, že stres může být chápán především negativně,

sděluje i Kořátková (2014), avšak nemusí mít jen negativní důsledky, pokud ze stresových situací můžeme vystoupit a poskytnout relax sami sobě v jiném prostředí nebo jinými způsoby. Mareš (2013) chápe stres jako něco, co není vnitřní podstatou člověka, ale jakýsi stimul, který pochází z vnějšího prostředí. Helus (2015) i přes toto tvrzení uvádí nejčastější stresory, kterým učitel musí během své profese čelit. Učitel musí neustále pohotově reagovat, sledovat reakce a chování žáků a zároveň se orientovat v učivu a předávat látku. Musí dodržovat časový plán, ale věnovat se i žákům, kteří potřebují individuální přístup, více času či jiné metody učení. Pokud se podíváme na stres z roviny učitelek v mateřské škole, zjistíme, že následující stresory jsou při práci učitelky v mateřské škole velmi významné, leč náročné. „V každodenní práci jsou to například neočekávané situace, neklid, hluk, které je třeba stále vyhodnocovat, dále zvýšená zodpovědnost, problémy s udržením pravidel pro všechny a schopnost organizačně zvládnout skupinu dětí při různých činnostech“ (Kořátková, 2015, s. 152). Opravilová (2016) zdůrazňuje, že nároky na učitelku v mateřské škole neustále stoupají. Učitelka už dávno není jen člověk, který hlídá děti, dívá se, jak si hrají a občas je naučí písničku či básničku. Učitelka v mateřské škole je odborníkem a profesionálem ve svém oboru, má široký přehled v mezioborových disciplínách a je jedním z důležitých článků vzdělávání.

Kraus (2008, s. 202) reaguje na to, že „požadavky i celková náročnost profese pedagogického pracovníka se nutně odráží v jeho psychice i zdravotním stavu. Vedle běžné fyzické a psychické únavy se u všech pedagogických pracovníků dostavuje sociální únava, která pramení z přesycenosti sociálními kontakty a z neustálé komunikace.“ Nelešovská (2005) mluví o komunikaci jako o zásadní. Rozděluje komunikaci na verbální, neverbální a komunikaci činem. Všechny tyto komunikace se vzájemně překrývají a doplňují. Nelešovská (2005, s. 27) dále uvádí, že „Bez komunikace žáka s učitelem by se učitel nemohl dozvědět, zda se žák něčemu naučil, nebo zda pochopil výklad atd. Chyběla by mu kontrola žákovy práce, zpětná vazba.“ Kořátková (2014, s. 116) ale dodává jednu důležitou nezbytnost a to, že „Neverbální a verbální složka naší komunikace by měla být v rovnováze.“ Neměla by být v rozporu s naším chováním. Dle Kořátkové (2014) jsou děti velmi citlivé na naši neverbální komunikaci. Tedy na naše přiblížení a oddálení, gesta, oční kontakt, mimiku, grimasy,

dotyky, ale i na tón a barvu hlasu. Dále do komunikace zahrnuje aktivní naslouchání a empatický rozhovor. Pro učitelku v mateřské škole jsou všechny typy komunikace velmi důležité a hrají svou roli při každodenním styku s dětmi.

Kořátková (2014, s. 115) ke komunikaci dodává „Pro učitelky je to nezbytná profesní vybavenost v jednání s dětmi, rodiči, kolegyněmi a pro rodiče je to důležitá dovednost pro kvalitní a důvěryhodné soužití se svými dětmi – malými i velkými.“ Nutbrown (2018) připomíná, že pokud pedagog sdílí své profesionální znalosti o rozvoji dětí a práci s nimi a předává je rodičům, nabízí tak hodnotné a přínosné informace, které rodiče dále mohou zprostředkovávat svým dětem.

1.5 Asistent jako spoluvůrce klimatu

Asistent pedagoga představuje výraznou pomoc jak pro děti a žáky, tak i pro pedagoga. Němec a Martinovská (2018) zmiňují, že se asistent pedagoga samozřejmě věnuje především dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami, ale taktéž by se měl zapojovat do práce s ostatními dětmi ve třídě. Gabašová a Vosmik (2019, s. 12) se v publikaci zabývají především spoluprací asistenta a žáka a uvádějí: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků s SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo s ostatními žáky třídy podle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“ Je důležité zmínit, že asistent pedagoga je samozřejmě poskytován nejen žákům, ale i dětem. Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014) uvádí, že asistent pedagoga „vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace“. Tedy jinak řečeno, asistent pedagoga je poskytován jak žákům, tak dětem. Stává se nedílnou součástí třídy a umožňuje tak dětem a žákům, inkluzivní vzdělávání, spolu se stejně starými dětmi či žáky, v přirozeném a běžném prostředí. Němec a Martinovská (2018) uvádějí, že pro výběr asistenta pedagoga do mateřské školy je důležité nejen jeho vzdělání, ale taktéž jeho osobnost, dovednosti a schopnosti. Jako zásadní považují především pozitivní vztah k dětem a k asistentké práci. Dále empatické zacházení, porozumění předškolním dětem a jejich potřebám.

Podstatným rysem asistenta v mateřské škole by měla být i trpělivost, laskavost, ale také důslednost. Například u dětí s narušenou komunikační schopností Němec a Martinovská (2018) vyzdvihují práci asistenta, který v tomto případě podporuje přijetí dítěte ve skupině a pomáhá dítěti při komunikaci s ostatními a s porozuměním. Asistent je tedy v určitých situacích „překladačem“, pomáhá s pochopením informací od učitele, opakuje a vysvětluje to, co je dítěti nesrozumitelné. Děti, které mají těžší vady řeči, například vývojovou dysfázii, může asistent svým správným vzorem motivovat ke komunikaci. Opakováním slov zajistí rozšiřování slovní zásoby a zapamatování slov, asistent taktéž pomáhá dítěti s vybavováním určitých slov nebo slovních spojení.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami „jsou žáci, kterým je nutné ve škole věnovat zvýšenou péči, a to z důvodu selhávání při vzdělávání, nebo naopak z důvodu mimořádného nadání, jejichž vzdělávání vyžaduje uplatnění podpůrných opatření“ (Gabašová & Vosmik, 2019, s. 12).

Mertin a Gillernová (2003) tvrdí, že každé dítě ke svému harmonickému a zdravému vývoji potřebuje naplnit a uspokojit všechny tělesné, duševní i sociální potřeby. „Dítě s postižením má pak navíc některé potřeby další, které – v doplňku k oněm základním, vzhledem k tomu, že se týkají právě určitého konkrétního dítěte (či skupiny dětí), nazýváme potřebami speciálními“ (Mertin & Gillernová, 2003, s. 164). Díky asistentovi má možnost lépe a kvalitněji pracovat jak pedagog, tak především dítě, kterému byl asistent přidělen. Mertin a Gillernová (2003, s. 165) dodávají, že „Zařazením dítěte se speciálními potřebami do prostředí běžné školy, např. mateřské, můžeme přispět k tomu, aby se rozvíjelo v běžném „normálním“ prostředí, jež by nabízelo a zajišťovalo naplňování všech zmíněných potřeb dítěte, počínaje oněmi společnými a konče těmi speciálními. Integraci v moderním pojetí tedy chápeme jako společný život (v případě školy společný pobyt, společný program, společnou výchovu a výuku).“

Z výsledků výzkumného šetření Michalíka a kol. (2008) vyplývá, jaká je prospěšnost využívání podpůrných opatření a jak opatření hodnotí pedagogové jako nejvíce přínosné. Prvním největším přínosem je spolupráce s rodiči, dále snížení počtu žáků ve třídě, podpora ze strany vedení školy, služby asistenta pedagoga a v neposlední řadě pozitivní klima třídy a školy. „Uvedené potvrzuje, že tam, kde je nižší počet žáků ve

třídě, není takový tlak na působení dalšího pedagogického pracovníka ve třídě (asistenta pedagoga). Počet žáků ve třídě významně ovlivňuje klima třídy a školy“ (Michalík & kol. 2008, s. 82-83).

Klíčovou složkou pro pozitivní, a především kvalitní klima je spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Učitel má samozřejmě důležitou roli při výchově a vzdělávání dětí a žáků. Organizuje a řídí činnosti a stará se o to, aby třída fungovala tak, jak má. Gabašová a Vosmik (2019, s. 75) upozorňují na to, že „Asistent pedagoga může na rozdíl od učitele, který program vede, u některých cvičení a her převzít roli účastníka.“ Dále dodávají, že díky tomu, že se asistent k dětem či žákům přidá, lze je tak lépe motivovat a zároveň je vést k úspěšnému provedení i dokončení úkolů. To, co děti a žáci na asistentovi ocení, je jeho zapojení do činností. Důležité pro děti a žáky také bude, že se asistent nebojí chybovat a přiznat, že chybu udělal, dále s ní pracuje a poučí se z ní.

1.6 Dítě a žák jako spoluvůrce klimatu

Dalšími důležitými spoluvůrci klimatu jsou děti a žáci. Mareš (2013), který se především zabývá žáky jako aktéry klimatu, uvádí, že velmi záleží na jejich počtu, na skladbě třídy, tedy kolik je ve třídě dívek a chlapců, na jejich dosavadních zkušenostech, a jejich zvláštnostech. Totéž tvrdí Kraus (2008, s. 107): „U žáků je důležitý jejich věk, pohlaví, sociální, etnická, nebo náboženská příslušnost, místo bydliště apod., a také osobnostní rysy.“

Na děti, jako na další aktéry klimatu, upozorňují Mertin a Gillernová (2003, s. 15) a připomínají, že děti předškolního věku mají neustálou potřebu aktivity. „Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, projevuje se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby, které mimochodem ortopedi vysvětlují růstem dlouhých kostí, celkovou osifikací kostry a s tím spojenou potřebou pohybu.“ Dále Mertin a Gillernová (2003, s. 17) upozorňují, že v tomto období „dochází k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování.“ Jde o postupný proces zvnitřňování, neboli interiorizaci norem. Dle Mertina a Gillernové (2003) si dítě začíná uvědomovat, že nejen v rodině, zaujímá nové sociální role, které si osvojuje a dokáže několik z nich již samo pojmenovat. Čáp a Mareš (2007) doplňují, že tyto sociální role se vyvíjejí ve styku

s ostatními lidmi. Tyto role zahrnují nové normy, způsoby a pravidla chování, se kterými se jedinec setkává. Sociální zralost dítěte dle Langmeiera a Krejčířové (2006) souvisí především s odpoutáním dítěte od rodiny. Mělo by být schopné přijmout novou roli. Ve škole by to tedy znamenalo roli školáka. Dále by si mělo najít své místo ve třídní skupině a navazovat zde přátelské vztahy a přijmout pravidla a normy školy

Koťátková (2014, s. 73) se taktéž věnuje dítěti v předškolním věku a uvádí „Každé dítě, které vstupuje do mateřské školy, by se mělo dozvídat o tom, jakou má nyní důležitou roli.“ Děti předškolního věku se často ocitají ve třídách věkově smíšených, taktéž heterogenních, nebo třídách stejnorodých, tedy homogenních. Takové rozdělení dětí má vliv na klima třídy. Koťátková (2014) poukazuje na rozdílnost v těchto třídách. Věkově smíšené třídy často berou na vědomí potřeby dětí i rodin. Tedy snaží se například do třídy umístit jinak staré sourozence, popřípadě učitelky stojí o spolupráci dětí starších a mladších. Mladší děti tak mohou vidět spolupráci a komunikaci dětí starších, vzájemné chování, řešení problémů a inspirují se vyzrálejší hrou. Zároveň mladší děti se snaží „dohánět“ starší děti a vzniká zde přirozená motivace a vzájemné učení. Pro starší děti tato pozice znamená „důležitost ve skupině, prožívají uznání mladších i ocenění učitelky, když v něčem pomáhají. Děti, které jsou sice starší, ale jsou plaché, stydlivé nebo se z jiných důvodů nemohou zařadit do skupiny věkově stejně starých, si mohou nalézt blízké dítě a partnera pro hru mezi dětmi věkově mladšími, a necítí se tedy osamělé nebo vyřazené a oběma dětem to prospívá“ (Koťátková, 2014, s. 213). Ve věkově stejnorodých třídách Koťátková (2014) nevidí tolik pozitiv, jako u předešlé skupiny. Často se zde můžeme setkat se stereotypní hrou, občas dítě setrvává v individuální hře a neví, jak se začlenit do skupiny dětí. Také ve třídách nejstarších dětí může přetrvávat soutěživost a soupeřivost, avšak svá pozitiva přináší symbolická hra, která představuje pro děti možnosti kooperace. Děti se začínají zajímat o stolní a společenské hry, které nenarušují mladší děti, jak by tomu mohlo být ve třídách heterogenních. Dále se může učitelka s dětmi věnovat přípravě na vstup do základní školy. Koťátková (2014, s. 215) tato slova shrnuje a připomíná, že „V obou uvedených typech tříd je zachováno pravidlo zařazování dětí bez ohledu na kulturní příslušnost, sociální podmínky a zdravotní stav.“ Naopak Mertin a Gillernová (2003, s. 16) vidí několik pozitiv, které přináší společné soužití vrstevníků. Rozvíjí se zde

„schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého (příkladně utěšovat plačící). Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale též vážně soupeřit.“

Čapek (2010, s. 20) tvrdí, že děti předškolního a na začátku mladšího školního věku „nejsou schopné vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá seskupení. Postupně se ve skupině upevňují sociální emoce, motivační tendence, roste schopnost autoregulace, rozvíjí se sociálně poznávací schopnosti a dovednosti.“ Dále dodává, že u dětí mladšího školního věku, závisí vztahy a klima třídy, především na učiteli. Připouští, že prozatím si žák zcela neuvědomuje své místo ve skupině. Učitel je brán jako autorita a často žáci hodnotí spolužáky podle toho, jak se na ně dívá učitel. Mertin a Gillernová (2003) s ohledem na dítě předškolního věku dodávají, že právě pro dítě je dospělý, člověk, ať jde o rodiče, prarodiče, příbuzné, nebo paní učitelku, důležitou autoritou. Připomínají, že dospělí jsou pro děti vzorem, představitelem hodnot a norem.

V mateřské škole se meziosobní interakce odehrávají nejčastěji při hře, protože právě hra je stále nejdůležitější činností pro děti předškolního věku.

„Uznává se, že se dítě právě hrou mnohému naučí, připraví se pro práci a pro život“ (Čáp, 1980, s. 281). Čáp (1980) dále dodává, že hrou se rozvíjí dítě po všech stránkách jeho osobnosti. Rozvíjí se myšlení, paměť, fantazie, pozornost, senzomotorická koordinace, volní vlastnosti, dále se utvářejí sociální role v kontaktu s ostatními, spolupráce a vztahy mezi dětmi. To, že dítě se hrou učí, zdůrazňují i Mertin a Gillernová (2003). Dále o hře, jako o živné půdě hovoří Koťátková (2014), Langmeier a Krejčířová (2006, s. 102) zdůrazňují, že „hra má smysl sama o sobě“ a je jednou ze základních potřeb člověka.

Z toho, jak se k sobě děti při hře chovají, se dá snadno vyzpozorovat, jaké jsou slabé a silné stránky dětí, ale i skupiny. Samozřejmě je zde určitá míra zkreslení a závisí to také na věku dětí. Mnoho her a činností, kterými se podnítl spolupráce, a dochází zde i ke zjišťování klimatu nabízí Svobodová, Vítečková a kol. (2017) a sdílají názor, že u předškolních dětí lze vycházet z toho, že nám poskytnou upřímnou a autentickou zpětnou vazbu.

Důležitou roli pro klima třídy hraje i charakter, temperament dětí a žáků a skupinová dynamika. Keogh (2007, s. 35) sděluje „Život ve třídě se skládá z mnoha aspektů, včetně intelektuálních, motivačních a fyzických charakteristik dětí. Individuální rozdíly v temperamentu žáků jsou ve směsici dětí ve třídě důležité a učitelé nepochybně na tyto rozdíly musí dennodenně reagovat.“ Dále dodává, že pokud si uvědomíme jednotlivé individuální zvláštnosti žáků, rozšíříme tak svůj pohled na vnímání problémů, ale i schopností žáků, a to může vést k lepšímu pochopení a životu žáků. Skupinovou dynamikou se zabývá Hermochová (2005, s. 16-17), která nabízí „mnoho metod a technik označovaných jako „sebezkušenostní“. Jde o různé hry, využívající např. sociometrie, brainstormingu, hraní rolí, interakční a pohybové aktivity apod.“ Hermochová dále uvádí, že tyto metody pomáhají při zviditelnění skupinových vztahů a přispívají tak ke zlepšení skupinové struktury, do které lze lépe zasahovat ve prospěch zúčastněných.

Komunikace s dětmi se liší od komunikace se žáky. Bytešníková (2012, s. 91) uvádí „U dětí předškolního věku dochází k postupnému osvojování základních forem verbální komunikace, tzn. dialogické a monologické řeči.“ Dále připomíná, že při rozhovoru pedagoga s dětmi jsou věty krátké a důležitou roli zde hraje neverbální komunikace, konkrétní situace, ve které se dialog odehrává. Otázky a odpovědi se vážou ke zvolenému tématu, ale vychází se i z toho, co děti zajímá, co prožily a jaké mají zážitky jak z rodiny, tak z prostředí mateřské školy. Nutbrown (2018) uvádí, že je třeba vždy vycházet z vývojových stádií dítěte a nebojovat s nimi. Opravdové učení zabere čas a není třeba na děti spěchat a nutit je do věcí, na které ještě nejsou po vývojové stránce připraveny. Bytešníková (2012) upozorňuje na důležitost dobře zvolených otázek, jak po obsahové, tak formální stránce. Předškolní pedagog by měl mít dobře promyšlené otázky, ale zároveň by je měl správně formulovat a pohotově reagovat na odpovědi dětí. Dále sděluje, že nároky na kvalitu řeči a rozhovoru se liší věkem dítěte, ale řečové schopnosti můžeme dále rozvíjet čtením pohádek a příběhů a vyprávěním. Na závěr dodává, že by dítě na konci předškolního období mělo vyjadřovat svoje pocity, nálady a zážitky pomocí řečových, výtvarných, hudebních a dramatických prostředků.

1.7 Rodič jako spolutvůrce klimatu

Rodina je první institucí, se kterou se dítě setkává. Z hlediska výjimečnosti rodiny je ale slovo instituce poněkud fádní. Rodinu můžeme tedy nazvat činitelem primární socializace nebo sociální skupinou, avšak stále zde není zcela klíčové, co se v rodině odehrává. „Dle Schneewindovy definice je rodina „intimní vztahový systém vyznačující se časoprostorovým ohraničením, jeho členové utvářejí svůj společný život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny jiné osoby“ (Schneewind In Řezáč, 1998, s. 192). S vymezením pojmu rodina se setkáme v několika publikacích. Kraus (2008, s. 79) ve své knize o rodině říká: „Je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat.“ Jak je výše napsáno, v rodině probíhá primární socializace, dále rodinu jako pojem rozvíjí Helus (2015, s. 198). „Realizuje se v ní skrze intimní vztahy s matkou a dalšími členy rodinného jádra první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení.“ Řezáč (1998, s. 204) předešlá slova shrnuje. „Rodina představuje ojedinělý typ sociální skupiny, poskytující v podstatě nenahraditelné klima a prostředí pro seberozvoj jedince. Vyznačuje se vysokou mírou intimity a vysokým formativním účinkem.“

Rodina jako instituce se vyvíjela a prošla změnami. V poválečném období, jak připomíná Kraus (2008), docházelo k častým sňatkům, zakládáním rodin, ale také k rozvodům a rozpadům těchto rodin. Nemálo se tak stávalo, že se lidé brali v nízkém věku, často kvůli těhotenství ženy. Na vině jistě byla i nedostatečná sexuální osvěta a liberalita v rozvodové legislativě. Helus (2015, s. 206) doplňuje „Znamená to uvolnění tradiční disciplíny a autoritativního vedení.“

V dnešní době hovoříme o rodině současné, dnešní, která se odlišuje znaky, které dřívější rodina neměla. Na třech znacích rodiny se shoduje Kraus (2008), Havlík a Kořál (2002), kteří hovoří o rodině orientační (výchozí), tedy rodině, do které se rodíme, vyrůstáme v ní a jsme objektem výchovy. Následně rodina nukleární, též jaderná nebo jádrová, která představuje rodinu tvořenou rodiči nebo rodičem a dětmi. Dále rodina širší, rozšířená a též velká, která zahrnuje další příbuzné, tedy prarodiče, ale i tety

a strýce. Helus (2015) rozšiřuje předešlé znaky rodiny. Nukleární rodina je velmi intimně vztahová, funguje zde velmi intimní, soukromý prostor, který je naplněn citovou oporou, vcítěním a láskou. Dále Helus uvádí pojem „privátní individualizace“, který představuje vymanění se ze zastaralých zvyků a tradic, kde jedinec odpovídá sám za sebe, je schopen se rozhodovat a volit a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Další součástí rodiny jsou funkce, které by měla splňovat. Pokud funkce rodina zanedbává, popřípadě neplní, hovoříme tak o rodině problémové, dysfunkční a afunkční. (Kraus, 2008) Kraus (2008), Havlík a Koťa (2002) představují čtyři základní funkce rodiny. První z nich je biologicko-reprodukční, tedy předpoklad počít děti a zajistit tak pokračování lidského rodu, dále funkce ekonomická, tedy, rodina je brána jako ekonomický činitel společnosti, zároveň jde ale o to, aby rodina dokázala své děti ekonomicky zabezpečit. Funkce ochranná a emocionální by měla členům poskytovat pocity jistoty a bezpečí a poslední, ale neméně důležitou funkcí je socializačně výchovná, která cílí na praktickou přípravu dítěte do života a podílí se na socializaci. Jako další vedlejší funkce uvádějí funkce rekreační, zájmové, nebo morální.

Klíčové tedy je, že rodina má velký vliv na klima školy, ale taktéž třídy. Rodina ovlivňuje „své příslušníky především povahou meziosobních interakcí. Jinak řečeno atmosférou, klimatem a stylem aktivit. Konkrétním projevem je např. styl výchovy“ (Řezáč, 1998, s. 198). Právě výchovné styly a výchova rodičů má velký vliv na pozdější chování dítěte a lze tím samozřejmě ovlivňovat klima. Langmeier a Krejčíčová (2006) uvádějí tři nejdůležitější výchovné styly, ovšem upozorňují, že mnohdy se tyto styly prolínají a často rodič není vyhraněn na jeden styl. Uvádějí tedy styl autoritářský, nebo také autoritativní, dále styl liberální a demokratický, který je mezníkem mezi dvěma uvedenými a pokládá se za nejvhodnější.

Spolupráce rodiny, pedagogů a školy je klíčová a se spoluprací se začíná již v mateřské škole. Nutbrown (2018) upozorňuje na to, že rodič je ten, který dítě šatí, a sytí, který ho ukládá každý večer ke spánku a ráno ho probouzí a vodí do školy. Neupírá tak rodiči jeho nezastupitelnou roli. Čapek (2010, s. 24) přiznává, že „I když se nedá považovat za přímého tvůrce klimatu ve třídě, rodič do něho obvykle velmi zasahuje. Jako „spolupříjemce“ školního vzdělání svého dítěte v ideálním případě školu pozoruje a dozoruje, vznáší své názory a připomínky.“ Rodina je pro školu velmi důležitá, Čapek

(2013, s. 15) dále sděluje „Škola by měla jednat s rodiči jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.“ Dále dodává, že v tomto případě je na místě, abychom rodiči nabídli různé typy spolupráce a partnerství. Rodič má právo se účastnit aktivit ve škole, stejně tak má odpovědnost, za dítě a měl by tak být rovným partnerem, který může přispívat na působení školy.

„Rodiče by neměli s učiteli bojovat, ale spolupracovat“ (Čapek, 2013, s. 16). Na toto reagují slova Kořátkové (2014, s. 109). „Znamená to s ochotou do mateřské školy přicházet, vidět, slyšet a vnímat vlastní dítě v souvislostech, jež se vytvářejí při nejrůznějších aktivitách.“ Dodává ještě, že „rodiče jsou také součástí kvality školního klimatu, zvláště tehdy, když se o práci ve školkách zajímají, dovedou ji uznat a jsou pro její pracovníky oporou.“

Mertin a Gillernová (2003) uvádějí základní postoj jak pro rodiče, tak pro pedagogy, který by neměl narušit klima školy a zároveň by měl povzbudit ke spolupráci a partnerskému vztahu. Pro rodiče, stejně jako pro pedagogy je důležité pochopení, podpora a povzbuzení. Vyplatí se empatický přístup, rozvaha, klidné a příjemné prostředí a dostatek času. To, že rodiče stále mají zásadní hlas při ovlivňování a fungování školy, připomíná Kořátková (2014, s. 118). „Rodiče mají velmi důležitou funkci při podpoře zájmů své mateřské školy.“ To, že přispěje rodič ale i pedagog především svou ochotou spolupracovat, respektovat a porozumět přáním druhého, bude tvořit pozitivní školní klima a jistě se toto klima bude přenášet i do klimatu třídního.

1.8 Socializace a adaptace

V publikacích se často vyskytuje rodina, jako primární socializační skupina. Sekundárním činitelem socializace je uváděna škola. Tato slova potvrzuje Čáp a Mareš (2007, s. 55). „Socializace probíhá v průběhu celého života, zvláště výrazná je však v dětství za účasti rodičů, rodiny, učitelů a škol, výchovných pracovníků a institucí.“ Mareš (2013, s. 41) přináší vymezení pojmu socializace. „Socializací rozumíme složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Učí se fungovat nejprve v rodině, pak v malých sociálních skupinách, a nakonec ve společnosti.“ Čáp a Mareš (2007, s. 54) uvádějí „Zjednodušeně vyjádřeno, je to začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti.“ Mareš

(2013) pojednává o úrovních sociálních vlivů, které působí na dítě a dospívajícího. Uvádí mezi tyto vlivy rodinu, ale i školu. „Školní socializace má vedle toho ještě druhé, konkrétnější poslání. Škola by měla naučit dítě způsobům chování, které jsou potřebné pro úspěšné učení, vést je ke spolupráci s jinými dětmi, předat jim znalosti a dovednosti předchozích generací, vést je k porozumění a osvojení hodnot i norem dané společnosti“ (Mareš, 2013, s. 41-42). Mertin a Gillernová (2003, s. 167) dodávají „Obecně platí, že návštěva mateřské školy znamená pro dítě první krok vpřed na cestě jeho socializace mezi vrstevníky.“ Taktéž považují mateřskou školu jako jednu z institucí, do které se jedinci nejlépe a nejsnáze integrují. Jak ale uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 94) „socializace probíhá ovšem po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi.“

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s.11) přináší vymezení pojmu sociální adaptace. Jde o „přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).“ Řezáč (1998, s. 45) podotýká „Prvním předpokladem složitějších socializačních dějů je schopnost jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí (a vlastně prostředí vůbec). Adaptace na prostředí vyžaduje, aby jedinec dokázal přijímat podněty z prostředí, přizpůsobovat se podmínkám, které na něho působí.“ Koťátková (2014) připomíná, že ze začátku roku, prochází adaptací nejen děti, ale také dospělí. Pro děti je samozřejmě adaptace velmi náročná. „Adaptační období obsahuje mnohočetné interakční procesy, což znamená, že to není jen jednostranná záležitost přizpůsobení se toho, kdo přichází (dětí, rodiny). Skupinové prostředí je ovlivňováno všemi jejími členy, a tak učitelky i společná pravidla soužití ve třídě jsou ovlivňována potřebami každého dítěte a celou skupinovou dynamikou“ (Koťátková, 2014, s. 125). Pro dobrou adaptaci Koťátková (2014) doporučuje, aby již rodiče přispěli svým chováním a činy. Rodiče by již měli s dětmi chodit mezi ostatní děti, a to i přesto, že dítě má sourozence. Dále dítě po kratší dobu nechávat například u prarodičů, nebo jiných blízkých osob, aby si dítě zvyklo na odloučení od matky. Rodiče se mohou také zaměřit na komunikaci s dítětem a poskytnout mu dostatečný čas na aktivity, které vykonává samo, bez pomoci druhých. Koťátková nedoporučuje jakékoliv výhrůžky a zastrašování školkou, spíše dává přednost odpovídáním na otázky dětí, oceňovat malé pokroky a motivovat dítě do samoobslužných činností.

2 Diagnostika klimatu školní třídy

2.1 Metody zkoumání klimatu

Výzkum má důležitou funkci ve zkoumání a měření klimatu. Nabízí diagnostické metody, bez kterých by šlo jen těžko zjistit, jaké klima se v dané škole, třídě nebo skupině nachází.

„Výzkum bývá většinou považován za obecnější, širší (či nejobecnější, nejširší) pojem.“ (Reichel 2009, s. 26) Pedagogicko-psychologický výzkum se dle Skutila (2011) uplatňuje ve dvou výzkumných přístupech, a to ve kvalitativním a kvantitativním. Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 24) tvrdí „Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“ Mareš (2013, s. 594) přináší základní přístupy, jak diagnostikovat klima třídy. Tvrdí, že „od samého počátku dominoval kvantitativní přístup. Staví na strukturovaném dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek. Obvykle se jedná o dotazníkové šetření, ať už je dotazník zadáván „papírovou formou“, anebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu.“ Skutil (2011) se zmiňuje i o smíšeném výzkumu, který nabízí mísení obou přístupů, tedy kvalitativního a kvantitativního. Čáp a Mareš (2007, s. 571) ale upozorňují, na fakt, že „o klimatu třídy víme většinou z jednorázových šetření, z výzkumů, opírajících se o průřezová, transversální šetření. Zatím je k dispozici jen velmi málo údajů, které by nás informovali o dlouhodobějším sledování proměn klimatu třídy v čase, tedy výzkumů longitudinálního charakteru.“

„Metoda je cesta za určitým cílem. Výzkumnou metodu lze charakterizovat jako systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku“ (Skutil, 2011, s. 79). Dále Skutil nabízí metody, které lze využít. Hovoří o dotazníku, rozhovoru, nebo také interview, o obsahové analýze, taktéž známé jako analýze dokumentů, pozorování, o projektivních metodách, experimentu a o případové studii, kazuistice. Gabašová a Vosmik (2019) doplňují metody, které se vztahují ke zkoumání klimatu. Nabízí hodnotící a postojoyé škály, kresebné techniky, a nástroje sociometrie.

Dotazníkové šetření je složeno z otázek. Různé typy otázek přináší Skutil (2011). Uvádí např., otázky uzavřené, otevřené a polouzavřené, dále otázky testové a škálovací. Průcha (2002) přichází s konkrétními dotazníky, které se týkají měření klimatu tříd a škol. Lze tedy využít dotazník Naše třída (MCI), který má za úkol zjišťovat jak aktuální, tak i preferovaný stav klimatu. Dotazník CES, který je podobný předchozímu a dotazník komunikačního klimatu třídy CCQ, ze kterého lze zjistit, zda učitel vytváří podpůrné komunikační klima. Dále dotazník pro měření klimatu školy a učitelského sboru a dotazník pro diagnostiku učitelského sboru a školy. Petlák (2006) v publikaci uvádí nejen dotazníky pro žáky a učitele, ale také pro rodiče.

Další možnosti zpětné vazby uvádí Čapek (2010), a to kombinaci obrázků a psaných otázek. Tato zpětná vazba je určena již pro žáky, kteří ovládají čtení, zároveň se ale díky obrázkům zpětná vazba stává méně náročnou. Jako vhodný nástroj pro zkoumání emocí a celkově klimatu uvádí Čapek (2010) „Strom“, taktéž známý pod názvem „Ducháčci“. Upozorňuje však, že tuto metodu považuje za vhodnou pouze tehdy, pokud jsou obrázky duchů bez popisů pocitů a postojů. Nabádá tedy k využívání originálního archu papíru, jeho následné vyplnění a popřípadě tuto metodu doplnit ještě o rozhovor.

Pozorování je jedna z metod, kterou lze provádět již v mateřských školách. Řezáč (1998) zmiňuje strukturované pozorování, které má jasná pravidla a cíl. Neodsuzuje však prosté pozorování, které bere jako první fázi strukturovaného pozorování. To znamená, že při běžném pozorování se vyskytnou projevy, reakce, různé druhy chování, které poté pozorujeme strukturovaně a již se zaměřujeme například na chování určité skupiny či jednice. Výhody, které pozorování nabízí, popisuje Skutil (2011). Jde o přirozenou a málo nákladnou metodu, lze pozorovat přímé a reálné děje, získáme mnoho dat. Nevýhodami je ale problémové zaznamenávání množství dat, časová, ale i organizační náročnost. Pozorovatel taktéž může dělat chyby a přinést tedy nižší objektivitu pozorování.

Gabašová a Vosmik (2019) připomínají, že ne vždy musí jít o cílenou diagnostiku. Při běžném pozorování a rozhovorech s žáky lze také získat mnoho užitečných informací. Především, pokud žáci musí řešit nějaký společný problém, popřípadě se musí na něčem společně domluvit, naskytnou se nám momenty, které nám o klimatu třídy

a jejich aktérech mnoho napoví. Dále upozorňují na to, že není třeba, aby se žáci pravidelně podrobovali testování, rozhovorům a zatěžovali se dotazníky.

Čapek (2010) v knize, popisuje mnoho možností a metod diagnostiky klimatu. Mezi příklady diagnostiky a měření klimatu uvádí pozorování, dotazník, rozhovor, z části i hodnocení žáků, posuzovací škály a nástroje sociometrie. Čapek (2010, s. 105) dále dodává „Rozhovor je velmi vhodným prostředkem šetření klimatu. Intenzivní dialog, při kterém může výzkumník „ověřovat“ data, rozvíjet nebo upřesňovat názor respondenta, je vhodnou součástí každého zjišťování klimatu.“ Dále pokračuje skupinovým rozhovorem, „který přináší další výhody, kdy můžeme vidět míru souhlasu s některým tvrzením, diskuzi, která přináší nové poznatky, emoce a prezentace různých postojů – to vše nám může mnoho napovědět.“ Čapek (2010) v knize představuje rozhovor, který lze provádět i s dětmi mladšího školního věku. Uvádí zde, že není vhodné, aby žáci v prvních a druhých třídách vyplňovali dotazníky, a to i za spolupráce pedagoga. Rozhovor s dětmi předškolního věku je nutné vést citlivě, ale zároveň můžeme využít toho, že dítě může kamkoliv dojít, cokoli ukázat, popřípadě nakreslit. Pozorování a rozhovor si velmi cení i Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 129) a utvrzují tak slova Čapka. „Značné množství cenných informací o kolektivu třídy nám poskytnou základní diagnostické postupy, jimiž jsou pozorování a rozhovor. Prostřednictvím pozorování získáme představu o vztazích mezi žáky, celkové atmosféře v kolektivu, často také o jejich motivaci ke školní práci a vztahu k učitelům.“

Objektem studia je u sociometrického přístupu „školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD)“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 572).

Chráška (2007, s. 208) dodává, že „sociometrie věnuje pozornost zejména zjišťování neformálních vztahů ve skupinách. Informací získaných pomocí sociometrie je však možno využít i k ovlivnění formálních vztahů ve skupině.“ Dále v knize uvádí, že sociometrické testy se užívají nejčastěji ke zjišťování kladných voleb (sympatie, preference). Test je zadáván nejčastěji písemně, formou otázek. Respondenti poté odpovídají výběrem jmen. Chráška připomíná, že u malých dětí lze tento test

přizpůsobit věku a usnadnit jim tak test. Nabízí využití fotografií či značek dětí, nebo zanechávání malých dárků na místě, kde dítě nejčastěji sedí.

Svobodová, Vítečková a kol. (2017) uvádějí další možnosti diagnostiky klimatu třídy. Nabízejí činnosti a aktivity vhodné pro předškolní věk. Jednou z aktivit je asociační kruh, který je založen na vzájemné komunikaci s dětmi. Dle Svobodové, Vítečkové a kol. (2017, s. 146) „Tato aktivita pomáhá upřesnit, jak vnímají děti klima třídy, a děti si ujasní základní pravidla společného soužití.“ Další činností je postojová škála, taktéž nazývaná jako smajlíková anketa. Při této činnosti jsou dětem pokládány otázky, na které lze odpovědět ano nebo ne. Tyto odpovědi jsou vizuálně představeny v podobě smajlíků. Děti poté svoje odpovědi zaznamenávají pohybem k příslušným smajlíkům.

Práce se skupinou, a zvláště s předškolními dětmi je náročná a je třeba k diagnostice této skupiny přistupovat citlivě. Klíčem je zvolit vhodné diagnostické metody a organizační formy, které odpovídají věku a zkušenostem dané skupiny.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodologie

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum, především z důvodu delšího a intenzivnějšího kontaktu se skupinou. Díky kvalitativnímu výzkumu lze obsáhlé téma klimatu třídy lépe vystihnout a je možné využít více metod diagnostiky klimatu. Výzkumné šetření mělo co nejméně zasáhnout a narušit běžný režim v mateřské škole.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak vnímají klima třídy děti předškolního věku, a to na základě využití více diagnostických metod. Dílčím cílem výzkumu je zjistit, jak je v této třídě vnímáno a utvářeno klima třídními paní učitelkami a asistentkou pedagoga. V rámci výzkumného šetření byly využity následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

Jaké metody diagnostiky klimatu lze použít v mateřské škole?

Jak vnímají klima ve třídě děti předškolního věku?

Jakými technikami a metodami podporují učitelé v mateřské škole pozitivní klima?

Jak vnímají klima třídy učitelé v mateřské škole?

Jak učitelé přispívají k pozitivnímu klimatu? Jakou roli zastává ve třídním klimatu asistent pedagoga?

3.2 Výzkumné metody

V rámci výzkumného šetření byly využity následující metody, činnosti a aktivity: pozorování, rozhovor, analýza výsledků činností, sociometrie - sociometrický test a „Ducháčci“, asociační kruh a postojová škála.

3.2.1 Pozorování

Pozorování bylo dlouhodobé, probíhalo po celou dobu výzkumu, tedy od prosince 2021 do března 2022, v předškolní třídě mateřské školy ve Středočeském kraji. Třída byla pozorována v ranních, dopoledních i odpoledních hodinách. Šlo o pozorování skupinové atmosféry a celkového klimatu třídy. Při pozorování dle Skutila a kol. (2011) získáme mnoho údajů a výhodou je přirozené prostředí a nenákladnost metody.

3.2.2 Rozhovor

Rozhovor byl veden odděleně s dětmi, se dvěma paní učitelkami a s asistentkou pedagoga. Rozhovory byly nahrávány na audio zařízení a poté převedeny do písemné podoby.

Otázky pro rozhovor s dětmi byly tvořeny na základě rozhovoru, který uvádí Čapek (2010, s. 105) a který je primárně určen pro první a druhou třídu základní školy. Otázky byly upraveny pro děti předškolního věku.

Obsah rozhovoru s oběma paní učitelkami a asistentkou pedagoga vycházel ze stanovených otázek. Všechny komunikační partnerky byly o rozhovoru předem informovány a bylo zajištěno klidné prostředí pro všechny zúčastněné.

3.2.3 Analýza výsledků činností

Analýza výsledků činností byla prováděna na základě obrázků, které vytvořily děti. Zároveň byl bezprostředně prováděn volný rozhovor nad obrázky dětí, kde docházelo k objasnění významů obrázků.

3.2.4 Sociometrie – sociometrický test a „Ducháčci“

Sociometrický test vycházel z nabízených činností v publikaci od Chrásky (2007). Byli zde využiti smajlíci a šanony dětí. Test probíhal během dopoledního bloku, za účasti všech dětí ve třídě.

Metoda „Ducháčků“, která je uváděná Čapkem (2010, s. 23), je v jiném pojetí v publikaci od Hrouzka, Markové a kol. (2012) pojmenována jako „Medvídci na stromě.“ „Strom“, jak se též „Ducháčkům“ přezdívá, je zde překreslen do postav medvědů. Postavy medvědů jsou téměř shodné s postavami „Ducháčků.“ Vyjadřují tedy stejné anebo podobné emoce, jako v původním archu. Použit byl pouze arch „Ducháčků“. Arch s medvídky byl dětem po vypracování „Ducháčků“ pouze představen a děti volily, který z archů je pro ně vizuálně atraktivnější.

3.2.5 Asociační kruh

Asociační kruh byl využit s drobnými obměnami na základě knihy od Svobodové, Vítečkové a kol. (2017). Asociační kruh „pomáhá upřesnit, jak vnímají děti klima třídy, a děti si ujasní pravidla společného soužití“ (Svobodová, Vítečková & kol., 2017, s. 146).

3.2.6 Postojová škála

Postojová škála taktéž vycházela z knihy od Svobodové, Vítečkové a kol. (2017). V knize je taktéž nazvána jako „smajlíková anketa“. Pro lepší názornost a orientaci na postojové škále byly využity obrázky smajlíků a barevné kostky.

3.3 Výzkumný soubor a vzorek

Výzkumným souborem se stala jedna třída mateřské školy ve Středočeském kraji. Tato třída nese název Červená. Šlo o třídu předškolních dětí, ve věku pěti až sedmi let. Ve třídě bylo zapsáno 25 dětí, z toho 10 chlapců a 15 dívek. Jeden z chlapců má podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga.

Paní ředitelka mateřské školy si záměně přála, aby byl výzkum prováděn v této třídě. Především z důvodu konstantní skupiny a věku dětí. Tyto děti, až na pár výjimek, spolu vyrůstaly již od dvou let, kdy nastoupily do mateřské školy. Paní ředitelka se tedy domnívala, že se zde klima třídy bude lépe zjišťovat a děti zde budou mít hlubší vztahy než v jiných třídách. Mateřská škola si zakládá na partnerském vztahu mezi dětmi i zaměstnanci mateřské školy.

Mateřská škola ve Středočeském kraji byla po letech užívání ve špatném stavu, a proto se v roce 2017 postavila nová budova. Dětem jsou poskytnuty dostatečně velké třídy, plně vybavené novým nábytkem a pomůckami. Nově bylo postaveno i hřiště, které přiléhá k mateřské škole.

Ze školního vzdělávacího programu mateřské školy vyplývá, že se snaží o atmosféru přátelství a je rozdělen do pěti bloků. Těchto pět bloků nabízí pět dílčích témat: Rodina, Události, Prostředí, Příroda, Věci.

Červená třída je velmi prostorná, vhodně a velkoryse vybavena jak pro potřeby dětí, tak pro potřeby paní učitelek. Prostor třídy je vizuálně dělen koberci. Jeden velký koberec odděluje hernu od jídelní a pracovní části. Další dva malé koberce jsou umístěny u klavíru a magnetické zdi, kam se umísťují obrázky k probíranému tématu. Vybavení je z největší části dřevěné, nábytek má zaoblené rohy a lze ho přizpůsobit velikosti dětí. Pět dřevěných stolů po šesti židlích nabízí využití především ke stravování a k předškolní přípravě dětí. Několik spojených stolů nabízí využití především na aktivity, které vyžadují spolupráci, popřípadě na výtvarné a pracovní činnosti. Židle jsou

opatřeny značkami dětí. Herně s kobercem dominuje koženkový červený gauč s křesly, dále kuchyňka a molitanové matrace, kde si děti mohou odpočinout a zároveň je zde možnost prohlížení knih nebo časopisů. Po technické stránce je třída vybavena televizí, rádiem a počítačem. Na okenních parapetech, v úrovni očí dětí, jsou postaveny jejich šanony, do kterých si mohou zakládat své osobní práce. Mnoho výkresů a výrobků je vystaveno ve třídách, šatnách ale i na chodbách mateřské školy.

Výzkumný vzorek tvořily dvě třídní paní učitelky a asistentka pedagoga. Obě paní učitelky vedou společně třídu již od dvou let věku dětí. Asistentka pedagoga ve třídě působí od září roku 2021.

Paní učitelce Anetě je 38 let, v praxi se pohybuje 20 let. Prošla mnoha mateřskými školami, ale v současné době je velmi spokojená právě v Červené třídě. Vystudovala střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku. Aneta je velmi energická, pozitivní žena se smyslem pro humor, který využívá každodenně při kontaktu s dětmi, rodiči i kolegyněmi.

Paní učitelce Barboře je 43 let, v praxi se pohybuje 15 let. Před prací v mateřské škole krátce působila jako lektorka zájmových kroužků. Vystudovala střední pedagogickou školu, obor předškolní pedagogika. Barboru práce učitelky v mateřské škole naplňuje a velmi si cení svých kolegyň i kolektivu dětí. Je klidná, vyrovnaná a vede děti především ke spolupráci, vzájemné komunikaci a pomoci.

Paní asistentce pedagoga Claudii je 22 let, aktuálně studuje dálkovou formou vysokou školu, obor speciální pedagogika. Po dokončení vysoké školy by ráda pracovala v mateřské škole a dále asistovala dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Claudie je klidná, komunikativní a empatická žena. V Červené třídě poskytuje podporu nejen chlapci s dysfázií, ale i ostatním dětem.

3.4 Etické otázky výzkumu

Komunikační partneři byli seznámeni s náplní a průběhem výzkumu. Všechna jména komunikačních partnerů jsou anonymizována. Rozhovory s komunikačními partnerkami byly po uděleném souhlasu nahrávány na audio zařízení, upraveny do písemné podoby a budou výhradně použity pouze pro tuto bakalářskou práci. Souhlas ze strany nezletilých byl udělen zákonnými zástupci.

4 Výsledky využitých metod a činností

4.1 Pozorování

Pozorováno bylo s občasnými výjimkami 25 dětí.

Pozorování probíhalo v běžných podmínkách a situacích v mateřské škole. Průběžně probíhalo zapisování pozorovaných jevů. Během pozorování probíhalo vzájemné seznamování s paní učitelkami, asistentkou pedagoga, dětmi a prostředím třídy a mateřské školy.

Z pozorování vyplynulo, že pedagogický kolektiv ve třídě má mezi sebou velmi dobré vztahy, komunikují a společně spolupracují. Komunikace s rodiči je na profesionální úrovni. Paní učitelky reagují na potřeby dětí, přistupují k dětem individuálně a jsou velmi flexibilní. K dětem se chovají přátelsky, jsou partnery, umí ocenit úspěchy dětí a motivovat při neúspěchu. Ve třídě jsou využívány metody zážitkové pedagogiky, které vedou k učení prožitkem. Jsou zde nastaveny hranice a pravidla, která paní učitelky vyžadují dodržovat. Paní učitelka Barbora uvádí: *Opravdu se snažíme dodržovat ta pravidla třídy a když je někdo porušuje, tak si vždycky sedneme, zopakujeme si ty pravidla, aby si děti uvědomily, co vlastně můžou a nemůžou a jak se mají v té třídě chovat.*

Ze strany paní učitelek jsem cítila velké nadšení při práci s dětmi. Nabídka činností a aktivit je pestrá a nápaditá. Jejich nadšení a energie se pozitivním způsobem promítá do chování dětí. Při konfliktech a problémech jednájí citlivě a dávají velký prostor pro samostatnost dětí.

Při pozorování dětí jsem se nejdříve zaměřila na skupinu jako celek. Děti byly velmi přátelské, jak jeden k druhému, tak k paní učitelkám i ke mně. Dokázaly během ranních her do kolektivu přijmout o dva roky mladší dívku, která přišla z Oranžové třídy za svou sestrou. Ihned ji zapojily do společné hry a když dívka musela odejít, ostatním dětem to bylo líto.

Děti řeší problémy a konflikty nejdříve samostatně, přímo s kamarády a až poté jdou žádat o pomoc paní učitelku. Jsou zde některé děti, které při nástupu narušily klima třídy. Paní učitelka Barbora se o tom při rozhovoru zmínila. *Už se znají přece jenom dlouho, takže už i mezi sebou vědí, co kdo od koho může očekávat. Máme tady třeba*

jednoho chlapečka, u kterého si myslíme, že jsou nějaké rysy autismu, takže všechno musí být podle něj. Takže i ty děti se k němu přizpůsobily, chovají se k němu tak, že už vědí jak. A poslední dobu ta nová holčička, která je taková, je prostě trošku jiná než ty ostatní děti, už je taky starší, na tom je to vidět. Při pozorování jsem si těchto dvou dětí všimla. Chlapec opravdu poměrně často narušil atmosféru třídy, popřípadě narušil činnost, která probíhala. Ostatní děti si zřejmě na chování chlapce zvykly, ale i přesto jim není příjemné a občas na jeho chování upozorňují paní učitelky. Dívky, o které se zmínila paní učitelka Barbora, jsem si všimla pouze jednou, když jsem ji kontaktovala během volné hry. Nechtěla se zapojit do her s dětmi, ale přesto vyvolávala konflikty. Na ostatní děti žalovala a nechtěla se zapojovat do ostatních her. Paní učitelka Barbora si všimla její negativní reakce během nácviku vázání tkaniček. *Ted' jsem se ji právě ptala, neuměla tkaničku a řekla mi, že ji nikdo nebude učit tu tkaničku z kamarádů, kromě kamaráda, se kterým ona kamarádí. Žádný jiný. Takže ona sama se nechce zapojit a přizpůsobit.* Dalšího průběhu výzkumného šetření se dívka nezúčastnila, protože nebyla přítomna v mateřské škole.

Pokud mají děti problém s chlapcem s dysfázií, opět se snaží problém řešit přímo s ním a až poté kontaktují asistentku pedagoga, popřípadě paní učitelku. Petra přijímají děti velmi dobře. Zapojují ho do her a činností, snaží se mu vysvětlit, jakým způsobem si hrají, jaká jsou pravidla a co je žádoucí a co nikoliv. Petr je velmi zručný ve výtvarné tvorbě, rád kreslí a vyrábí. Občasné problémy se vyskytnou při hře, popřípadě při samoobslužných činnostech. Petr špatně snáší neúspěch a není zatím schopen dětem vysvětlit, co se mu nelíbí. Většinou nejdříve jedná a až později se společně s asistentkou nad chováním zamýšlí. Často se snaží neúspěch a konflikty řešit násilím a nevidí jiné řešení. Pokud neví, jak jednat, často se schová pod stůl, do rohu místnosti nebo do umývárny. Poté mu delší dobu trvá, než se uklidní a situace se vyřeší. Asistentka pedagoga je pro něj velmi významná, pomáhá mu s komunikací s ostatními, snaží se vysvětlovat situace nejen Petrovi, ale také ostatním dětem. Je velmi citlivá a s Petrem tvoří nedílnou součást klimatu třídy.

Třídy jsou vhodně uzpůsobené předškolním dětem, nábytek lze variovat dle velikosti a potřeb dětí. Velkou výhodou je prostorná třída. Na vybavení a dekoraci třídy se podílely samy paní učitelky jednotlivých tříd. Paní učitelka Barbora o třídě řekla *Třída je*

super, líbí se nám, že je velká, máme tu rozhled, má to taky svoje ale. Nemají tu vlastně děti nějaký svůj koutek, kam by si zalezly, kam by se schovaly, takže si sami z kostek staví nějaké domečky, aby měly trošku nějaké svoje soukromí, protože my na ně opravdu vidíme všude. Jsem se třídou spokojená, že je velká, ale zase jak je nás už pětadvacet a ty děti jsou velké, tak máme problém se cvičením, nevejdeme se tam. Paní učitelky i děti oceňují, že mají možnost vyrábět u stolů, které jsou spojené a vytvářejí tak ideální možnost pro spolupráci dětí během výtvarných a pracovních činností. Další oddělené stoly slouží dětem pro individuální práci, pro vypracování pracovních listů, ale především slouží jako místo pro konzumaci jídla. To usnadňuje práci nejen paní učitelkám, které nemusí uklízet rozdělané výtvary dětí, ale především paní uklízečkám a kuchařkám, které mohou připravovat svačiny a obědy přímo k jednotlivým stolům. Děti mají v průběhu celého zajištění pitný režim v podobně neslazeného čaje nebo vody.

Reflexe

Při pozorování bylo velmi náročné zaznamenávat vyzorované jevy. Snadno jsem se nechala zapojit do hry dětí, ale i do činností a aktivit, které vedla paní učitelka. Atmosféra ve třídě byla veselá a hravá. Překvapením pro mě bylo samostatné řešení konfliktů ve třídě mezi dětmi. Velmi kladně hodnotím respektující režim dne, který vychází z potřeb dětí.

4.2 Rozhovor s dětmi

Počet dětí 10.

Rozhovor s dětmi byl prováděn individuálně v ranních hodinách. Kolem osmé hodiny byly občas děti od rozhovoru vyrušovány, rozptýleny jinými dětmi, které přicházely do třídy. Některé děti jsem musela usměrňovat v toku jejich myšlenek a vracet je zpět k otázce. Děti chtěly vyprávět a sdělovat své pocity a příběhy, které se nevztahovaly k otázkám. Nejlépe se s dětmi pracovalo v brzkých hodinách, kolem sedmé, až půl osmé ranní. Děti byly aktivní, měly dostatek energie a motivace. V odpoledních hodinách děti neměly o rozhovor zájem, věnovaly se jiným činnostem a byly unavené. Děti měly možnost si vybrat, zda se rozhovoru chtějí účastnit, či nikoliv. Jako motivaci jsem zvolila medvídku, kterému děti svoje odpovědi sdělovaly. Samy děti si mohly

zvolit, kde bude rozhovor probíhat, aby se cítily příjemně. Rozhovor byl zaznamenáván na audio zařízení a následně převeden do písemné podoby.

Rozhovor se odvíjel od nálady a temperamentu dětí. Některé děti byly sdílnější, některé naopak. Odpovědi se poměrně shodovaly především v otázkách na třídu, jak se v ní cítí, zda má jejich třída dobrou náladu či špatnou. Jedna z dívek například odpověděla: *Dobrou náladu a je hezká, protože tu máme hodně hraček.* Další z dívek odpověděla podobně *Třída je dobrá a je veselá. Jsou tu děti a hračky.* Opačnou odpověď poskytla jedna dívka: *Špatnou, protože je nás tu dneska málo.*

Silným vjemem bylo pro děti iglú, které společně s paní učitelkami postavily ve třídě. Paní učitelky si zakládají na prožitkovém učení a děti na tento přístup velmi dobře reagují. Právě iglú mělo poměrně velkou váhu v odpovědích dětí. To, co by děti ukázaly svým rodičům by bylo právě iglú. Děti odpovídaly následovně *My tady máme spoustu věcí. Nejradši bych jim ukázala vevnitř to iglú. Oni ho viděj jen z těch dveří zvenku. Vevnitř nic neviděj.; No, asi nejvíc iglú.*

Reflexe

Během rozhovoru jsem nezpozorovala nějaký konkrétní problém. Děti jsou ve třídě spokojené, mají často i své oblíbené místo, kde se cítí bezpečně, třída a její vybavení se jim líbí, dobře ji znají. Jako oblíbené místo často uváděly stůl se svojí značkou, dále koberec, nebo červenou válendu v rohu třídy. Některé děti by doplnily hračky: *Já bych trochu přidala tu tyčovku (stavebnici), protože se o ní někdy hádáme. Tyček je dost, ale těch kostek je málo. Z toho se staví třeba dům, ale je toho dost málo.; Já bych přidala, že by tu bylo divadlo dřevěný s loutkama.*

4.3 Analýza výsledků činností

Počet dětí 10.

Děti měly kreslit obrázky na téma *Moje třída.* Obrázky byly vypracovávány v odpoledních hodinách. Děti si mohly vybrat velikost papíru, výtvarné potřeby a měly k dispozici nůžky. S dětmi jsem individuálně hovořila během kresby i po ukončení činnosti.

Čtyři děti nakreslily oblíbenou hračku. Dvě děti nakreslily paní učitelku, jedna z paní učitelek jsem byla já. Čtyři děti nakreslily obrázky, které na první pohled neměly se třídou, hračkami ani paní učitelkami nic společného. Po rozhovoru s dětmi byl význam obrázků znatelnější. Jedna z dívek nakreslila západ slunce, další dvě spíše pohled na venkovní krajinu a jeden z chlapců nakreslil ovál, který připomíná srdce a v něm další dvě menší srdce a barevný obdélník.

K západu slunce dívka řekla *Je tu hezky, teplo. Ničeho se tady nebojím.*

K oválu, ve kterém jsou dvě srdce řekl chlapec *To kolečko, teda mělo to bejt srdce, jen se mi nepovedlo. To je třída a ty dvě srdíčka jsou paní učitelky. To nahoře je moje postel, když tu spím.*

K nebi, na kterém je slunce a motýl dívka řekla *To je vlastě jako když se díváš ven ze třídy. Že by se mi líbilo koukat oknem na zahradu. (Třída je situována na sídlišťě.) Na druhé straně je srdce, jako že to tu mám ráda.*

Podobný obrázek tomu předchozímu, jen s domem a postavou navíc, dívka řekla *Ten dům to je školka, tam je tahle třída. To venku jsem já, jak jdu do školky a pak jdu do šatny a třídy. Tady jsou kytky, motýl a strom. Protože se mi asi stejně líbí venku, ne tolik ve třídě.*

Reflexe

Největší problém při kresbě zřejmě způsobilo kreslení v odpoledních hodinách. Děti byly unavené, těšily se domů, chtěly kreslit to, co sami chtějí. Jako další problém bylo zřejmě příliš obecné téma. Shledala jsem, že některé děti nevědí, co kreslit. Konkretizovala jsem tedy téma na to, co se jim ve třídě nejvíce líbí, co mají rády, jaké aktivity nebo činnosti rády dělají. Při takto konkrétním tématu se už děti dokázaly soustředit.

4.4 Sociometrie – sociometrický test a „Ducháčci“

Počet dětí u sociometrického testu 20.

Sociometrický test vyplýval z individuální práce dětí. Každé dítě mělo za úkol během celého dopoledne rozdat do šanonů se značkami dětí, tři barevné smajlíky. Během ranního kruhu jsem umístila před šanon každého dítěte tři barevné smajlíky, poté jsme

si pověděli, co který znamená a jakým způsobem budou vkládat smajlíky do šanonů ostatních. Společně s dětmi jsme si nastavily pravidla. Není třeba využít všechny smajlíky, nepoužité se vhadzují do krabice vedle šanonů. Smajlíci se rozdávají během celého dopoledne, snažíme se neradit s ostatními a nechodit k šanonům najednou.

Děti pravidla zvládly dodržet. Smajlíky začaly děti rozdělovat již po vysvětlení pravidel, dále před svačinou a po ní. Kvůli špatnému počasí se pobyt venku zrušil a děti tak měly další možnost ke vkládání smajlíků. Aktivita byla ještě před obědem připomenuta a některé děti, které na ni zapomněly, měly možnost udělit smajlíky.

Před obědem si každé dítě vzalo svůj šanon, sedlo si do kruhu a odhalilo své přidělené smajlíky. Na dětech bylo vidět, že jsou velmi zvědavé. Některé se usmívaly, jiné nikoliv. Nevyužitých smajlíků bylo v krabici hned několik. Převažovaly smajlíci červení a oranžoví, zelený nebyl odložený žádný.

Poté, co si děti přidělené smajlíky rozprostřely před sebe, viděla jsem, že děti převážně rozdávaly zelené smajlíky, tedy ty dobré. Krátce jsme si popovídaly, zda jsou rády, jaké mají smajlíky a proč. Odpovědi zaznívaly ihned po mém vyzvání *Já jsem ráda, mám tu samé zelené smajlíky.; Já taky, protože se snažím být hodná na ostatní.; Já vim, kdo mi tam ty zelený smajlíky dal, protože jsem jim dneska pomohl uklízet.* Zazněly ale i jiné odpovědi. *Myslím, že jsem dneska byla zlá, protože tam mám dva červený a jeden oranžovej a já nechci, aby tam byly červený.; Taky mám červený a nevím proč.; Já taky a nechci je.*

Zeptala jsem se tedy všech dětí. *Co bychom mohly dělat, nebo říkat, že nám ostatní děti daly červený nebo oranžový smajlík? Je to špatně? Všechny děti, včetně těch, které dostaly jeden z našťvaných nebo smutných smajlíků, začaly ihned reagovat. Třeba nikomu nepomáháme, když stavíme.; Říkáme, že si nechceme hrát s ostatníma.; Bereme si hračky bez dovolení.; Ublížíjeme ostatním.; Neposloucháme paní učitelku.; Zlobíme ostatní.*

Poté jsem se zeptala těch dětí, kteří nějaký červený nebo oranžový smajlík měly, zda by věděly, co udělat, aby těch špatných smajlíků bylo příště méně, nebo žádné. *Můžu třeba pomoci ostatním, když budou chtít.; Budu si s nima víc hrát.; Pomůžeme paní*

učitelce a budeme ji poslouchat.; Nebudeme házet s hračkama.; Půjčovat víc hračky můžeme.

Činnost jsem zakončila tak, že všem dětem, které měli oranžové nebo červené smajlíky, jsem dala jeden zelený a zbylé červené a oranžové jsme uklidili společně do krabice. Řekli jsme si, že to, co děti říkaly, se nemá dělat, možná se právě dnes chovaly, nebo dělaly něco, co se ostatním nelíbilo. Dětem, které říkaly, co příště udělají lépe, jsem dala zelené smajlíky za jejich snahu a uvědomění si svého chování.

Reflexe

Při této činnosti jsem měla obavy, aby se ve třídě neutvořily konflikty mezi dětmi. Mohlo dojít ke střetům kvůli počtu a barvě získaných smajlíků. Každé dítě mělo možnost vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas s danými smajlíky. Děti mě mile překvapily. Činnost byla klidná, důvěrná, děti upřímně odpovídaly a velmi dobře dokázaly odůvodnit své chování.

Počet dětí u „Ducháčků“ 17.

S archy „Ducháčků“ děti začaly již brzy ráno. Hned po příchodu do školky jsem si děti jednotlivě brala k sobě ke stolečku a nejprve jsme si s dítětem řekly, co na papíře můžeme vidět. Položila jsem vždy stejnou otázku. *Poznáš, co je na papíře? Co myslíš, že tam je?* Odpovědi se často shodovaly. *Je tam strom a na tom sedí duchové.; Jsou tam nějaký lidi a ty sedí třeba na větvi, nebo tady dole leží; Jsou tam panáčky na stromě.*

Po představení archu jsem dětem vysvětlila, že strom je jejich třída a že věřím, že mají ve třídě své místo. Jestli by dokázaly najít ducha (postavu, člověka), který se jim nejvíce podobá. Děti potřebovaly více času, aby se na archu zorientovaly. Poté většinou ukázaly prstem na nějakého ducha a já jsem je vyzvala k jeho vybarvení. Děti si mohly zvolit barvu pastelky či více pastelek. Poté jsme si povídaly o tom, proč si dítě vybralo daného ducha.

Anna vybrala ducha sedícího na větvi a objímajícího druhého ducha. Zvolila červenou barvu. *Mám tu kamarády. Ráda si s nimi hraju. Třeba s Beou.*

Beáta nezávisle na Anně vybrala druhého ducha sedícího na větvi a objímajícího ducha, kterého vybarvila Anna. Vybrala pro svého ducha růžovou barvu. *Mám tu nejlepší kamarádku Aničku, ráda s ní hraju, ale i s ostatníma. Mám tu kamarády.*

Cecílie vybrala ducha, který stojí nejvýše v korunách stromů, vybarvila ho modře. *Líbí se mi, že je nahoře. Hezky na všechny vidí a ví, co se děje. Mám ráda, když se ve třídě pořád něco děje.*

Daniela vybrala ducha stojícího na dřevěném prkně. Vybarvila ho netradičně, všemi barvami. *Dělám ho barevnýho, protože mám dneska takový tričko. Líbí se mi tenhle panáček. Vypadá, že je s ním legrace, že ho to baví. Mě to ve třídě taky baví.*

Eliška si vybrala mávajícího ducha, sedícího vysoko v koruně stromu. Vybarvila ho zelenou pastelkou. *Líbí se mi. Je veselý a mává. Taky jsem veselá a na ostatní hodná. Mám to tady ráda.*

František nejdříve mluvil o tom, že neví, jakého ducha si vybrat. Poté se ale rozhodl a vybarvil oranžovou pastelkou ducha, který leze po kmenu vzhůru. *Kluci mě naštváli. Nechtěli si semnou hrát. Povídali jsme si s Františkem o tom, zda je to tak stále. To ne, ale snažím se s nima kamarádit a nehádat. Jinak jsem kamarád se všema.*

Gabriela vybarvila modrou barvou ducha, který se houpe na laně. *Líbí se mi. Je srandovní. Ráda kreslim a hraju si. Baví mě to tu.*

Hana vybarvila modrou pastelkou ducha, který leží na zemi. *Líbí se mi. Mám ráda, když je klid, když si lehnu na lehátko a odpočívá se. To je nejlepší.*

Ivana si vybrala ducha, který stojí nejvýše v koruně stromu. Vybrala tři pastelky. Modrou, růžovou a fialovou. *Občas se na ostatní jen dívám. Líbí se mi, že je nahoře, všechno vidí, ale nemusí se se všemi kamarádit.*

Jiří si vybral ducha, který sedí na větvi a objímá druhého ducha. Zvolil modrou pastelku. *Mám tu kamaráda. Taky s ním občas sedím. Baví mě být kamarád.*

Klára si vybrala ducha stojícího na dřevěném prkně. Zvolila modrou pastelku. *Líbí se mi. Baví mě to tu. Je tu sranda. Mám ráda cvičení a ten duch vypadá, jakože cvičí.*

Lenka vybarvila oba sedící, objímající se duchy modrou pastelkou. *Jsem kamarádká. Mám tu kamarády, hodně kamarádů. Tak jsem vybarvila i toho druhého. Kamarádím se s každým.*

Matyáš vybral ducha houpající se na laně a vybarvil ho zelenou pastelkou. *Líbí se mi, že se houpe. Hraje si jako já ve třídě. To mě stejně nejvíc baví.*

Natálie vybrala ducha, který pomáhá druhému duchovi vylézt na strom. Vybrala modrou barvu. *Pomáhám ostatním, protože se má pomáhat. Pak mi taky pomůžou, když potřebuju, víš?*

Ondřej dlouho přemýšlel, jakého ducha vybrat. Nakonec vybral ducha, který se houpe na laně. *Dneska jsem naštvanej, ale jinak si tu hraju. Někdy sám, někdy s klukama. Tenhle je srandovní jako já.*

Petr chtěl nejprve vybrat padajícího ducha. Asistentka pedagoga se ho zeptala: *Ty se tu cítíš, jako když padáš? Nelíbí se ti tu?* Petr se zamyslel, a nakonec si vybral ducha, který se dívá vzhůru na korunu stromů a na ostatní duchy. Vybarvil ho fialovou pastelkou. *Rád se dívám na ostatní, ale když chci tak jim i pomůžu.*

Radek vybral ducha, který mává a vybarvil ho žlutou pastelkou. *No, mně se líbí. Je veselej, směje se. Já takhle mávám, když odjíždím od babičky.*

Reflexe

Pro některé děti bylo ještě těžké vžít se do představy, že jsou sami duchem. Představovaly si spíše jaký je duch než oni sami. Své pocity připisovaly pocitům duchů. Na otázku *Proč jsi si vybral/a právě toho ducha?* odpovídaly nejčastěji *Protože se mi líbí*. Bylo potřeba s dětmi dále hovořit o tom, proč se jim duch líbí a čím se jim podobá, co dělá, jak se chová. Pár dětí vystihlo popisem ducha sami sebe a snažily se popsat, jaký asi duch a oni jsou, co je spojuje.

Arch s „Medvídci na stromě“ by měl také úspěch. Líbil se přesně sedmi dětem, deseti dětem se víc líbil arch „Ducháčků“. Arch s medvídky jsem nechala dětem a paní učitelkám ve třídě, pokud by někdy metodu chtěly využít.

4.5 Asociační kruh

Počet dětí 23.

Tato aktivita původně vychází z knihy od Svobodové a Vítečkové (2017). Asociační kruh byl pozměněn pouze v drobných detailech.

Společně s dětmi jsme se posadili na koberec, do kruhu. Dětem jsem ukázala dva smajlíky. Společně jsme si pověděli, jak smajlíci vypadají, jak se asi cítí. Poté jsem oba

smajlíky poslala po kruhu. Děti měly za úkol říci a doplnit větu: *Ve školce se mi líbí, když... a Ve školce se mi nelíbí, když...*

Každé dítě si mohlo vybrat, kterým smajlíkem začne. Ve většině případů děti volily nejdříve smajlíka smutného a až poté veselého. Pozitivní odpovědi se často vztahovaly ke kamarádství a společné hře. Dětem se ve školce nejčastěji líbilo *Když si s někým hraju.; Jsme spolu všichni kamarádi.; Jsem ve školce, můžu sem chodit.; Když chodíme na zahradu.; Když si hrajeme s kočárkama a panenkama.; Když můžeme vyrábět.; Když si hrajeme s hračkama, je jich tu hodně.* Vyskytovaly se ale i ojedinělé odpovědi. *Ve školce se mi líbí, když papám.; Když tu spím a je sranda.; Když závodíme a soutěžíme.*

To, co se ve školce dětem nelíbilo, bylo opět vztahováno na kamarádství, hru, ale i důvěru ve skupině. *Ve školce se mi nelíbí, když tu kluci zloběj.; Když si ubližujeme.; Když se někdo hádá.; Když někdo kecá.; Když si s námi nikdo nechce hrát nebo něco bourá.* Opět se vyskytly ojedinělé odpovědi. *Ve školce by se mi nelíbilo, kdyby tady nebyly paní učitelky. Byl by tu brajgl.* To všechny děti rozesmálo, ale uznaly, že je to pravda a že by se jim opravdu ve třídě bez paní učitelek nelíbilo. Dále odpověď holčičky, která má celiakii: *Ve školce se mi nelíbí, když sním lepek.*

Na konci aktivity daly děti smajlíky mně a řekly, že taky chtějí vědět, kdy se mi ve školce líbí a kdy ne. Popravdě jsem jim odpověděla *Ve školce se mi líbí, když tu jste vy a společně se smějeme, je legrace a jste tu v bezpečí a máte to tu rádi. Naopak se mi ve školce nelíbí, když je někomu smutno, bojí se, nebo se nechová k ostatním hezky. Já ale vím, že se všichni snažíme, aby nám tu ve třídě bylo co nejlépe. Je to tak?* Všechny děti souhlasily a tímto jsem zakončila asociační kruh.

Reflexe

Tato aktivita byla dětem známá. Velmi dobře reagovaly na stanovená pravidla. Děti se nepřekřikovaly, vyslechly všechny kamarády, odpovídaly ve větách a byly velmi soustředěné. Ocenila jsem upřímné a otevřené odpovědi dětí a jejich zapojení do činnosti.

4.6 Postojová škála

Počet dětí 20.

Na koberec jsem položila dlouhé lano. Na jeden konec jsem umístila zelenou kostku, zeleného, usmívajícího smajlíka, který značil *ano, souhlasím* a na opačnou stranu červenou kostku a červeného smajlíka který se mračil a značil *ne, nesouhlasím*. Uprostřed byla oranžová kostka s oranžovým smajlíkem, který značil *nevím, nejsem si jistý/á*.

Děti se postavily na lano a vysvětlili jsme si pravidla na jednoduchých příkladech. *Mám rád/a, když venku svítí sluníčko; Těším se na víkend*. Pokud je to pravda a děti s výrokem souhlasily, měly se postavit k zelenému smajlíku, pokud ne, tak k červenému a pokud nevěděly, tak k oranžovému. Čím blíže ke kostce a smajlíku byly, tím více s výrokem souhlasily. Když jsem si byla jistá, že děti ví, jak postojová škála funguje, zaměřila jsem otázky na klima třídy. Pokud některá skupina dětí, nebo jen jedno dítě mělo jiný názor, snažila jsem se nesměřovat otázku konkrétně na jeho pocity, spíše na pocity celé třídy. Na konci hry jsem dětem dala možnost, za mnou přijít, pokud by mi něco chtěly říct, nebo si o něčem promluvit.

Položené otázky: *Těšíš se do školky? Líbí se ti ve třídě? Máš tu kamarády? Nudím se ve školce? Bojím se ve školce? Zlobím ve školce kamarády? Zlobím ve školce paní učitelku? Chtěl/a by si vyzkoušet chodit do jiné školky? Kdybych byl/a kouzelník, vyčaroval/a bych jinou paní učitelku.*

Většina odpovědí na otázky byla jednoznačná. Děti se do školky těší, ve třídě se jim líbí, mají tam kamarády. U otázky *Nudím se ve školce?* se dvě dívky postavily k zelenému smajlíku, s výrokem souhlasily. Hned na to jedna z nich dodala *Nudím se, když tu není Anička*. První dívka byla Anna a odpověděla *Já se zase nudím, když tu není Bea*. Druhá dívka byla Beáta. Dívky se tedy nudily, když jedna z nich nebyla v mateřské škole.

Na otázku *Zlobím ve školce kamarády?* se skupinka pěti chlapců postavila k zelenému smajlíku. Zeptala jsem se, jestli nám chtějí prozradit, jak děti zlobí, pokud ne, tak to říkat nemusí, ale měli by si na to dát pozor. Jeden z chlapců řekl *Někdy nechci půjčit hračky ostatním. Zrovna si s nima hraju*. Druhý na to odpověděl *To dělám taky a taky občas křičím*. Ostatní chlapci se nevyjádřili.

U otázky *Zlobím ve školce paní učitelku?* se opět u zeleného smajlíku objevila skupina chlapců z předešlé otázky a hned jeden z nich vykřikl. *No, křičíme.* Druhý na to *Občas zahodím stavebnici.* Třetí dodal *Neděláme to ale schválně.* Ostatní chlapci přikyvovali.

U otázek *Chtěl/a by si vyzkoušet chodit do jiné školky?* se třída rozdělila na tři skupiny, jedna skupina dětí stála u zeleného smajlíku, druhá skupina dětí u oranžového a třetí skupina u červeného. Poměr dětí byl přibližně stejný. Vyjádřily se jen některé děti.

U zeleného smajlíku zazněly odpovědi typu: *Chtěla bych zkusit jaké to je ve třídě u mojí sestry.* Sestra dívky chodila do jiné mateřské školy. *Možná mají někde lepší hračky.; Třeba by sme v tý školce nechodili ven.*

U oranžového smajlíku zaznělo *Nevím, je to tu dobrý, ale třeba je to někde ještě lepší.* Dívka, která stála s chlapcem, který toto řekl, se usmála a řekla *Nebo je to tam horší.*

U červeného smajlíku zaznělo *Mně se tu líbí, hračky jsou dobrý, kamarádi taky.;* Jsou tu *dobrý učitelky.;* Jsou tu *tobogány a velká zahrada. To jinde není.;* *Hodně si tu maluju.*

Kdybych byl/a kouzelník, vyčaroval/a bych jinou paní učitelku. U tohoto výroku se velká skupina dětí postavila k červenému smajlíku. Jedno dítě k oranžovému a jedno k zelenému. Chlapec u oranžového smajlíku řekl *Kdybych byl kouzelník, tak bych přece nechodil do školky.* Dívka, která stála u zeleného smajlíku se neprojevovala. Opět jsem tedy všem dětem připomněla, že za mnou mohou dojít, kdyby něco chtěly sdělit v soukromí. Poté jsem hru ukončila.

Přibližně po deseti minutách za mnou přišla dívka, která souhlasila s tím, že kdyby byla kouzelník, vyčarovala by jinou paní učitelku a řekla *Mně paní učitelky nevdí, ale kdyby měly delší vlasy, třeba hnědé, jako já, nebo jako má maminka a nosily by taky třeba šaty, to by bylo super.*

Reflexe

Tato činnost byla z počátku pro děti poměrně složitá a těžko se jim vyjadřovaly pocity. Bylo důležité nastavit pravidla a hranice postojové škály. Myslím, že děti ocenily, že nebyly nuceny do vyjadřování před ostatními, pokud jim to nebylo příjemné, ale zároveň měly možnost sdělit své pocity v soukromí, po činnosti.

5 Výsledky rozhovoru s paní učitelkami a asistentkou pedagoga

Rozhovory se všemi třemi komunikačními partnerkami proběhly v mateřské škole, v šatně Červené třídy. Rozhovor byl nahráván na audio zařízení a poté převeden do písemné podoby.

Z rozhovorů s učitelkami Anetou a Barborou vyplynulo, že ve třídě se obě cítí dobře, mají dobré vztahy s kolegyněmi na třídě, práce s dětmi je naplňuje a mají ji rády. Pod pojmem klima si paní učitelka Aneta představila *bud' podnebí, anebo klima jako prostředí a atmosféra*. O současném klimatu třídy řekla učitelka Barbora *Vzhledem k tomu, že je máme už od mrňátek, opravdu od těch dvou let, tak jsme si je vlastně vypluly až do teďka. Víme, co od každého můžeme očekávat a myslím, že ta třída je super, že je to jedna velká parta a že i ta nová holčička se tak nějak začlenila a jsou jeden tým*. Dále obě paní učitelky uvedly, že pozitivní klima ve třídě podporují hrami a společnými činnostmi, vzájemnou důvěrou, ale i komunikací s dětmi. *Je to ale i to obyčejný povzbuzení během dne. Uděláme srandičku, snažíme se to odlehčit, není to vyloženě ten dril, který bychom po nich chtěly*. Obě paní učitelky kladně hodnotí akce, které jsou pořádány pro rodiče s dětmi, ale i pro zaměstnance školy. *Jsou tady dílničky, nebo jsou, byly. Teď to bylo přes covid jinak, ale zase to máme v plánu. Takže dílničky na Velikonoce, na Vánoce. Na zahradě pořádáme akce. Potom jsou besídky, to si připravujeme tedy tady spolu na třídě*.

Asistentka pedagoga Claudie si pod pojmem klima třídy představila *Atmosféru třídy, jak se tam k sobě lidi chovají, jak se tam cítí, jak se chovají celkově*. Současné klima třídy hodnotí pozitivně. *Řekla bych, že se více méně mají všichni rádi, ale jsou tady tak dvě nebo tři děti, který trošku nějak vyčnívají a mají to o něco složitější*. Jak zapadl do třídního kolektivu Petr, chlapec s dysfázií vypověděla: *Mně přišlo třeba v září, že ty děti ho nepřijímaly, protože se často vztekal a jim se to nelíbilo. Teď bych řekla, že je to lepší, že si s nima hraje, že se je snaží třeba poprosit i o ty hračky. Je to lepší, ale určitě je tam občas problém, když mu třeba někdo něco zbourá, tak se rozbrečí a je tam zásek*. Claudie docházela během pandemie do rodiny Petra a má s jeho rodinou velmi přátelský vztah. S Petrem a jeho rodiči dochází také ke klinické logopedce. Dále Claudie uvádí, jakým způsobem pracuje s Petrem. *Občas je potřeba ho posadit ke stolečku a říct mu, musíš dělat tohle a tohle, a budeš to dělat tak a tak. Prostě mu to*

připomínat. Nestačí mu jednou přečíst to zadání. On třeba je šikovnej na kreslení, pracovní listy, ale když je něco, co fakt nechápe, tak ho musím navádět, jak na to. Ted' třeba při cvičení často stávkuje, že to ne, tak mu říkám, že to jo. Takže se ho snažim dovést k té činnosti, aby to fakt dělal. K tomu, jak se Petr začlenil do kolektivu dětí paní učitelka Aneta vypověděla Petr je v kolektivu, hodně se začlenil, už to není ta samostatná jednotka, která má nějaký problém a je zvlášť. I přesto má ty svoje výkyvy, ale prostě ty děti už ho vnímají, už ho tak berou, vědí, že tam Petr je a patří k nám.

O vztazích s kolegyněmi na třídě vypověděla následující. *Mezi kolegyněmi dobře, hned jsme si našly takovej přátelskej vztah. Všechno jsme probraly, jak to je. Hodně jsme si ze začátku povídaly, vysvětlily mi, jak to tady vlastně chodí. O tom, jak ji přijaly děti uvedla První pocit byl určitě, že byly zaražený, překvapený, možná se ze začátku trochu styděly a ted' už dobrý. Myslím, že mě berou jako paní učitelku, ale zároveň občas přijdou, jestli si s nima třeba zahraju člověče.*

Poslední otázka směřovala na osobní pojetí práce s dětmi. Paní učitelka Aneta odpověděla, co ji nejvíce naplňuje při práci s dětmi. *To, že to v dětech něco zanechá, že jsme něco předaly, že se něco naučily. Samozřejmě je vidět jejich úsměv, to, že ráno přijdou a není vidět to hrozné odloučení od rodičů, ale že se do té školky těší. Odpoledne nechtějí domů, chtějí tady zůstat na spinkání. Z toho mám největší radost. Paní učitelka Barbora odpověděla Když nám děti řeknou, že nás mají rády. Paní asistentka Claudie odpověděla Určitě když je to baví, když mají radost a když je vidět nějaký posun, třeba zvlášť u Petra.*

Reflexe

Z počátku rozhovoru byla cítit nervozita a nejistota komunikačních partnerek. Odpovědi byly strohé. Postupem rozhovoru se ale komunikační partnerky uvolnily, odpovídaly velmi otevřeně a bylo vidět velké nadšení pro práci. Rozhovor dobře plynul, byly zodpovězeny i otázky, které nebyly předem připravené, ale vztahovaly se k tématu.

6 Diskuze

Cílem práce bylo představení klimatu třídy z teoretického hlediska a tato východiska využít pro výzkumné šetření. Dále zjištění vnímání klimatu třídy předškolními dětmi, paní učitelkami a asistentkou pedagoga a zodpovězení a naplnění stanovených otázek výzkumu.

Na otázku, *Jaké metody diagnostiky klimatu lze použít v mateřské škole?* lze odpovědět následovně. Výzkumné šetření bylo velmi komplexní a náročné. Z pozorování klimatu třídy vyplynulo, že v mateřské škole je velmi přínosné využívat prosté pozorování, které zmiňuje Řezáč (1998). Právě toto pozorování obvyklých jevů přináší nové poznatky o klimatu třídy. V homogenní třídě převládal stereotyp ve hře, jak upozorňovala Kořátková (2017), ale děti již zajímaly deskové hry, hry s pravidly a převažoval zájem o hry pohybové a soutěživé. Na tyto potřeby pružně reagují obě paní učitelky. Rozhovor s učitelkami a asistentkou pedagoga je, jak se potvrdilo, běžný a vhodný nástroj pro diagnostiku klimatu. Právě Gillernová, Krejčová a kol. (2012) hodnotí rozhovor a pozorování jako důležitou součást výzkumného šetření. Rozhovor s dětmi předškolního věku byl časově a organizačně náročný, ale získané odpovědi jsou velmi hodnotné. Děti odpovídaly nejen na stanovené otázky, ale i mimo rozhovor. Díky tomu se získaly cenné informace o osobnostech dětí a prohlubovala se důvěra mezi komunikačními partnery. Rozhovor, který uvádí v knize Čapek (2010) pro děti z prvních a druhých tříd základní školy, musel být upraven pro děti předškolního věku. I přes značné úpravy by bylo vhodné zvolit otázky více zaměřené na konkrétní třídu. Při analýze výsledků činností lze zjistit více informací o třídě a vztahy mezi dětmi. Pro děti je bohužel kresba na téma klima třídy a to, jak se ve třídě cítí, příliš náročná a obecná. Metody sociometrie jsou velmi variabilní, lze je přizpůsobit pro všechny věkové kategorie. Sociometrie a arch „Ducháčků“ se stal vhodným nástrojem pro zkoumání klimatu ve třídě předškolních dětí. Na základě sociometrických testů, které uvádí Chráska (2007) byla upravena činnost s vkládáním smajlíků do šanonů dětí. Tato aktivita se stala mezi dětmi velmi úspěšná. Arch „Ducháčků“ od Čapka (2010) je důležité dále doplnit rozhovorem s dětmi. Asociační kruh byl pro děti známý ale i přesto je zaujal. Žádoucí byly jejich názory na třídní klima a lze předpokládat, že velkou motivací pro ně byli barevní smajlíci stejně jako u sociometrického testu. Novou

aktivitou pro děti byla postojová škála, kterou, stejně jako asociační kruh uvádí v knize Svobodová, Vítečková a kol. (2017). Tato aktivita velmi otevřela celkový pohled na klima třídy. Děti hovořily otevřeně o tom, co se jim v mateřské škole líbí a naopak. Paní učitelky si zároveň výpovědi dětí poslechly a dále na ně mohou reagovat.

Jak vnímají klima ve třídě děti předškolního věku? Z vyjádření dětí vyplynulo, že klima třídy hodnotí jako pozitivní, rády do třídy chodí a všechny děti mají ve třídě alespoň jednoho kamaráda. Prostory třídy a její vybavení dětem vyhovuje a každé dítě má ve třídě své místo. Děti občas řeší mezi kamarády drobné spory o hračky. Petr, chlapec s dysfázií, je v kolektivu začleněn, s dětmi má, až na drobné neshody, dobrý vztah. Z pozorování vyplynulo, že děti mají paní učitelky rády a mají mezi sebou hluboké vztahy. K aktivitám a činnostem přistupovaly děti zodpovědně, spolupracovaly a byly velmi otevřené. Jak Keogh (2007) připomíná, při všech výzkumných metodách, činnostech a aktivitách je nutné přihlídnout k aktuální náladě dětí, jejich temperamentu a celkové charakteristice dítěte.

Na otázku, *Jakými technikami a metodami podporují učitelé v mateřské škole pozitivní klima?* paní učitelky uvedly, že využívají především hry a činnosti, které jsou u dětí oblíbené. Dále také společně opakuji pravidla třídy, která jsou pro děti předškolního věku nezbytná a ujasňují si, co je ve třídě žádoucí a co nikoliv. Paní učitelky se snaží o vytváření pozitivních vztahů na pracovišti, mezi kolegyněmi a ostatními zaměstnanci, což pokládá Kořátková (2012) za velmi důležité pro pozitivní klima.

Jak vnímají klima třídy učitelé v mateřské škole? Paní učitelky klima třídy hodnotí jako pozitivní, suportivní, kamarádké. S dětmi pracují na tom, aby se ve třídě společně cítily příjemně a každé mělo své místo ve třídním kolektivu.

Na otázku, *Jak učitelé přispívají k pozitivnímu klimatu?* paní učitelky odpověděly, že se snaží reagovat na potřeby dětí a snaží se jim, v případě špatné nálady, nabídnout takové činnosti, u kterých předpokládají, že se atmosféra ve třídě zlepší. Na otázku, *Jakou roli zastává ve třídním klimatu asistent pedagoga?* Asistentka pedagoga je dalším činitelem klimatu, snaží se pomáhat pedagogům v jejich práci, dohlíží na chod třídy a dodržování pravidel. Je důležitou osobou ve třídě, na kterou se mohou děti obrátit. Právě poskytnutí dopomoci pedagogovi uvádí jako neocenitelné Gabašová a Vosmik (2019).

Výzkumné činnosti a aktivity, které byly využity, se opíraly o teoretická východiska. Tyto činnosti a aktivity byly voleny s ohledem na věk, zkušenosti a možnosti dětí. Děti předškolního věku je třeba motivovat a poskytnout jim prožitek ze hry. Všechny činnosti a aktivity byly cíleně motivovány jako hra, nikoliv jako výzkum klimatu třídy. Z pozorování během prováděných aktivit a činností vyplynulo, že upřímnost a autenticita učitelek, popřípadě pozorovatele či výzkumníka, kterou uvádí Svobodová, Vítečková a kol. (2017) je pro děti taktéž motivující a poskytuje dětem jistotu. Děti byly během celého výzkumu upřímné a bezprostřední. Díky tomu byly odpovědi a chování dětí autentické a přikládá tak výzkumnému šetření nedocenitelnou hodnotu.

7 Doporučení pro praxi

Považuji za důležité zmínit některá doporučení pro praxi, která vyplynula během výzkumného šetření.

Domnívám se, že při takto náročném výzkumném šetření, které zahrnuje několik výzkumných metod a činností, je důležité zvážit nejen možnosti výzkumné skupiny, ale také své osobní možnosti. Přistupovala jsem k výzkumu s velkým odhodláním, ale i velkým respektem. Byla jsem si vědoma, že je třeba nezasahovat příliš do skupinové dynamiky třídy, ale i přesto jsem nedokázala zůstat pouze na okraji. Bylo důležité se seznámit s paní učitelkami, asistentkou pedagoga, a především s dětmi. Věděla jsem, že pokud chci od dětí získávat informace o tom, jak se ve třídě cítí, je třeba, abychom byly partnery a navzájem si důvěřovaly. Z tohoto důvodu jsem do mateřské školy chodila nejprve na pozorování, ale již během něho jsem se zapojovala do činností, aktivit a volné hry dětí. V mateřské škole lze jen těžko nezúčastněně pozorovat a nezapojit se do děje ve třídě. Sami děti později věděly, že si vážím jejich názoru a vytvořila se mezi námi důvěra, která přetrvávala po celou dobu výzkumného šetření.

Výzkumné šetření proběhlo tak, jak jsem očekávala, možná lehce nad očekávání, i přesto považuji za stěžejní zdůraznit jistá doporučení, která by mohla podpořit diagnostiku klimatu třídy v mateřské škole.

Prvním doporučením je dostatečně dlouhá časová dotace. Klima třídy je velmi náročné téma a je třeba ho zkoumat dlouhodobě. Paní učitelky vedou dětskou skupinu často již od dvou let věku dětí a mají tak možnost sledovat klima třídy z dlouhodobého hlediska. Zároveň již vědí, jak se děti chovají a co od nich mohou očekávat. I přesto bych nepodcenila vytváření pozitivního a důvěrného vztahu s dětmi i kolegyněmi. Tento otevřený vztah, nebude bránit v diagnostice, a naopak bude přispívat k získávání informací.

Druhým doporučením je, aby diagnostiku klimatu neprováděl pouze jeden člověk. Pokud by bylo možné zapojit do organizace, pozorování, přípravy činností a aktivit kolegyni na třídě, popřípadě asistenta pedagoga, bylo by možné rozšířit diagnostiku klimatu o další lákavou nabídku činností a aktivit. Zároveň lze získané informace lépe

zaznamenávat. Výhodou by bylo i vzájemná zpětná vazba poskytovaná kolegyní či asistentem pedagoga.

Dále bych pro děti předškolního věku doporučila využívat názorné ukázky. Pracovat s vizuálně atraktivními materiály, které poslouží dětem jako motivační prvek. Vhodné je využití smajlíků, které děti z běžného života znají a lze na nich demonstrovat nálady a pocity. Činnosti a aktivity by měly být pojaté formou hry a měly by být představovány dětem hravou a zábavnou formou. Hry, které děti znají, lze upravit dle potřeb pedagogů. Lze tak zapracovat do činnosti nové cíle, směřující k diagnostice klimatu. Významný prostor bych dala volné hře, při které lze děti pozorovat, popřípadě s nimi vést volný rozhovor při konkrétní situaci. Při volné hře lze pozorovat vzájemné interakce mezi dětmi a jejich komunikaci.

Důležitým doporučením je, aby se ke každé třídě a k jednotlivým dětem přistupovalo individuálně. Vycházet z věku, možností a zkušeností dětí. Respektovat jejich potřeby a reagovat na ně. Poskytnout dětem možnost volby, nezúčastnit se činností a aktivit a vytvořit prostor pro vyjádření svého názoru bez odsuzování.

ZÁVĚR

Klima třídy je významné téma, které jistě bude mít přesah i do dalších let a věřím, že je aktuální a přitažlivé pro pedagogický výzkum. Poutavost tohoto tématu zaujala i mě, a právě proto jsem si klima třídy zvolila pro svou bakalářskou práci. Věřím, že výsledky výzkumného šetření, budou přínosné pro další práci s tímto tématem.

V mateřské škole, v Červené třídě jsem se cítila příjemně, vždy jsem se do třídy těšila a nerada odcházela. Velmi kladně hodnotím útulné prostředí mateřské školy a jednotlivých tříd. Paní učitelky i děti mi poskytly velmi důležité informace o třídě, o sobě samých, nechaly mě pracovat samostatně a vložily do mě velkou důvěru.

Klima třídy bylo pro mě z počátku nové a neprozkoumané téma. Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost pracovat na výzkumu právě v mateřské škole a zároveň si vyzkoušet práci nejen s dětmi, ale i spolupracovat s paní učitelkami a asistentkou pedagoga. Výzkumné metody, činnosti a aktivity jsem prováděla s komunikačními partnery poprvé a velmi oceňuji jejich ochotu zapojit se do výzkumu.

Tato bakalářská práce by dále mohla být rozšířena o dotazníkové šetření. To by bylo vytvořeno na základě rozhovorů s paní učitelkami a asistentkou pedagoga. Dále by dotazníky byly rozeslány do mateřských škol, kde by byly vyplněny, následně zpracovány a vyhodnoceny. Výsledky dotazníkového šetření by doplnily poznatky z této bakalářské práce. Poskytly by četnější množství dat, které by měly větší vypovídající hodnotu. Do dotazníkového šetření by se zapojily běžné i alternativní mateřské školy. Zde by bylo možné např. porovnat rozdíly v klimatu třídy mezi běžnými a alternativními mateřskými školami.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing.
- Čáp J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Grada Publishing.
- Gabašová, J., Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Raabe.
- Gillernová, I., Krejčová, L., et.al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada Publishing.
- Havlík, R., Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. AISIS.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing.
- Keogh, B. (2007). *Temperament ve třídě*. Grada Publishing.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Langmajer J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mertin, V., Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., Kršková, M., Hruběšová, I., Maštalíř, J., Pastieriková, L., Pospíšilová, I., Kozáková, Z., Houšková, T., Bohanesová, A., Mužná, V., Vojtová, S., Hiršová, A., Kubecová, S., Vítková, S., Pavlíčková, V. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada Publishing.
- Němec, Z., Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.
- Nutbrown, C. (2018). *Early childhood educational research*. SAGE.

- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada Publishing.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- Průcha J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Reichel, J. (2011). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Skutil, M., et.al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Svobodová, E., Vítečková, M., et.al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Švaříček, R., Šedová, K. et.al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud.učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1.stupeň ZŠ*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Zákon č.563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Zelina, M. (1996). *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. IRIS.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Ukázka rozhovorů s dětmi

Příloha č. 2 Ukázka rozhovoru s paní učitelkou Anetou

Příloha č. 3 Materiály k činnostem

Příloha č. 4 Fotografická dokumentace z výzkumného šetření

Příloha č. 1 Ukázka rozhovorů s dětmi

Rozhovor č. 1

A: Jaká je tvoje třída? Jakou má asi náladu (dobrou, špatnou)?

B: Líbí se mi, je fakt super, je tu úplně všechno. Myslím, že náladu nemá žádnou, protože není živá. Nehýbe se, nemá nohy ani ruce.

A: Představ si, že máš zavázané oči (zavři je) a někdo tě dovedl do třídy, kde ale nikdo není, ani děti, ani paní učitelky. Tam by ti oči rozvázal (otevři) a ty jsi hned poznal/a, že jsi ve své třídě. Podle čeho jsi to poznala?

B: Podle červené barvy. Podle sedačky a taky podle toho smajlíka. Toho máme, když jdeme do třídy. Tam máme červeného smajlíka na dveřích.

A: Co bys ve třídě určitě chtěl/a ukázat rodičům, kdyby sem přišli?

B: Já by sem jim ukázala plyšáky, protože se mi ze všeho nejvíc líbí plyšáci.

A: Které místo ve třídě se ti nejvíc líbí, je ti tam hezky?

B: Táhle ten roh u skříněk. Já tam spím. Tam mám útulno a klid na spaní.

A: Je tu nějaké místo, kde si ráda hraješ, nebo kde ráda pracuješ?

B: Já mám nejradši místo u svého stolečku. Tam úplně u dveří, u koupelny.

A: Představ si, že máš kouzelnou hůlku a můžeš něco ve třídě změnit, co by to bylo?

B: Já bych sem přidala další iglú. To je fajnový. Je to útulný a je tam teplo. Změnila bych ještě míče. To bych chtěla, aby sami skákaly a sami si s náma hrály.

Rozhovor č. 2

A: Jaká je tvoje třída? Jakou má asi náladu (dobrou, špatnou)?

B: Nevím. Že je asi dobrá, jsou tu barvy.

A: Představ si, že máš zavázané oči (zavři je) a někdo tě dovedl do třídy, kde ale nikdo není, ani děti, ani paní učitelky. Tam by ti oči rozvázal (otevři) a ty jsi hned poznal/a, že jsi ve své třídě. Podle čeho jsi to poznal?

B: Protože poznám barvy! Protože uvidím iglú a hotovo.

A: Ale co když tu to iglú nebude?

B: Tak to poznám podle něčeho jiného, třeba podle barvy gauče. Miluju červenou.

A: Co bys ve třídě určitě chtěl/a ukázat rodičům, kdyby sem přišli?

B: No, asi nejvíc iglú.

A: Kdyby tady iglú nebylo?

B: Tak ho přece postavím!

A: Které místo ve třídě se ti nejvíc líbí, je ti tam hezky?

B: V iglú!

A: Je tu nějaké místo, kde se rád učíš, nebo kde rád pracuješ?

B: Já tam poběžím. Tady, u stolečku. U kreslíčího.

A: Představ si, že máš kouzelnou hůlku a můžeš něco ve třídě změnit, co by to bylo?

B: No třeba iglú. Vzal bych si ho domů. Ale tyhle časopisy bych dal pryč, ty se mi fakt nelíbí.

Příloha č. 2 Ukázka rozhovoru s paní učitelkou Anetou

věk: 38 praxe: 20 let vzdělání: SŠ pedagogická, obor předškolní pedagogika

A: Jak se ve cítíte ve třídě?

B: Úplně skvěle, opravdu, v naší třídě se cítím výborně.

A: Jaké máte vztahy mezi kolegyněmi?

B: Co se týče naší třídy, tak jsem maximálně spokojená a neměnila bych vůbec nic.

A: A v mateřské škole celkově?

B: Celkově ve školce jsou takové osoby, se kterými si nesedím, nesouhlasím, neztotožňuju se, ale k tomu asi není potřeba říkat víc, ale v naší třídě je to úplně úžasný.

A: Co si představíte pod pojmem klima?

B: Buď podnebí, anebo klima jako prostředí a atmosféra.

A: Co si představíte pod pojmem klima třídy?

B: Určitě do toho zapadá ta morálka ve třídě, atmosféra s kolegyněma, nálada, spolupráce. Prostě všechno, jak ta třída funguje.

A: Kdo všechno má, podle Vás, vliv na klima? Jací jsou jeho činitelé?

B: Úplně všichni, co v té třídě jsou. Takže jak učitelky, asistentka, tak děti a samozřejmě i ti lidé, co tam dochází. Co v tu chvíli to klima můžou i narušit, takže to je paní uklízečka, ale i kolegyně.

A: Co pro vás znamená pozitivní klima? Čím se vyznačuje?

B: Hlavně ta dobrá nálada, ta spolupráce, že si vyjdeme vstříc, že tam je opravdu veselo, ale i když ty děti zloběj, tak to k tomu patří, ale je to o tom, že je tam opravdu pohoda.

A: Jak hodnotíte současné klima třídy? Co byste o dětech, třídě, jako o skupině řekla?

B: Tak jsou to předškoláci, takže samozřejmě to klima je divočejší, ty děti jsou už věkově někde jinde. Takže už odmoukají, stěžují si na sebe, to je to zápornější, ale celkově to klima té třídy je super. Máme je od dvou let, takže k těm dětem máme vztah, jako kdybychom byly takové školkové mámy, protože jsme je od těch dvou let naučily od sebeobsluhy, od plínek, od dudlíků. Teď jsou to ty předškoláci, kteří jsou připravení na školu. Jako třída je to úžasná, ač tam máme nějaké ty mínusy, tak ty plusy převažují. Je tam hlavně ten vztah.

A: Je nějaké dítě/děti, které mělo/měly problémy se začleněním do skupiny, popřípadě ve skupině něčím výrazně vybočovalo/vybočovaly?

B: V každém to období, v každém tom ročníku, jak ty děti přibývaly, se našlo a najde nějaké, u kterého ta adaptace i to začlenění bylo horší. I to, že třeba vyselo na nás, nechtělo mezi děti, ale myslím si, že v téhle fázi, ve které jsme, všichni tvoří jeden puclík v tom kolektivu a je to všechno dobré.

A: Myslíte si, že Petr je začleněn do skupiny, nevybočuje z ní?

B: Petr je v kolektivu, hodně se začlenil, už to není ta samostatná jednotka, která má nějaký problém a je zvlášť. I přesto má ty svoje výkyvy, ale prostě ty děti už ho vnímají, už ho tak berou, vědí, že tam ten Filípek je a patří k nám.

A: Využíváte nějaké metody, techniky, činnosti nebo aktivity, které vedou k pozitivnímu klimatu ve třídě?

B: Určitě. Třeba při cvičení jsou to jejich oblíbené hry, který je nadchnou. Takže když vidím, že tam ta morálka není úplně dobrá, nebo jsou smutný, nebo není nálada, tak jak řekneme jejich oblíbenou hru, například židličkovanou, tak v tu ránu je slyšet výskání, pískání a jdou hrát. Jsou nadšený. Je to ale i to obyčejný povzbuzení během dne. Uděláme srandičku, snažíme se to odlehčit, není to vyloženě ten dril, který bychom po nich chtěly.

A: Je něco, co byste změnila ve třídě, co se týče prostředí?

B: Ne, myslím si že ne, protože tu třídu máme vytvořenou podle sebe. Měly jsme možnost si sami tu třídu vybavit. Ve všem si vyjdeme vstříc, domluvíme se, je to o té spolupráci, takže momentálně mě nenapadá nic, co bych v té třídě změnila.

A: Pamatujete si nějakou situaci nebo událost, která ovlivnila klima třídy? Popřípadě „jen“ její atmosféru?

B: Teď momentálně, v té nejbližší době, co si vzpomínám, nám přišla jedna holčička, která hodně narušila ten kolektiv, který už dlouho trval a dlouho tu byl.

A: Je tady stále ta holčička? Pozorujete ještě nějaké výkyvy?

B: Ano je, ale už jsme si na ni všichni zvykli. Už jsme si zvykli na to, jak to je.

A: Jsou nějaké aktivity nebo akce, které pořádá škola, pro své zaměstnance?

B: Akce máme, myslím, že utužujeme kolektiv různými akcema, ať už mimo školku, tak tady uvnitř. Pak určitě rozvíjení nás učitelů, do praxe, porady, školení, kurzy.

A: Takže máte možnost od paní ředitelky se dál vzdělávat a prohlubovat vzdělávání?

B: Ano, to máme.

A: Jsou nějaké aktivity nebo akce, které pořádá škola, pro rodiče a jejich děti?

B: Teď v době covidu toho bohužel moc být nemohlo, ale měli jsme to dobře rozjetý a doufám, že se k tomu vrátíme. Teď nejbližší, co nás čeká, tak snad budou velikonoční dílničky s rodičema. Měli jsme i vánoční, minulý rok tedy být nemohly. Pak bude akce uklízíme Česko, takže plánujeme, že se zapojí i rodiče a uklidíme okolí školky. Potom máme rozlučkový besídky a akce s předškolákama, besídky pro maminky, samozřejmě i rodičovské schůzky, takže si myslím, že toho máme dost, že se snažíme.

A: Mateřská škola nabízí i možnost kroužků pro děti?

B: Ano, to jsou nabízené kroužky, například z domu dětí, nebo ze sportovních zařízení. Takže to nabízíme rodičům jako kroužek navíc pro děti. Ale v rámci školky jsme teď začali chodit na plavání pro předškoláky.

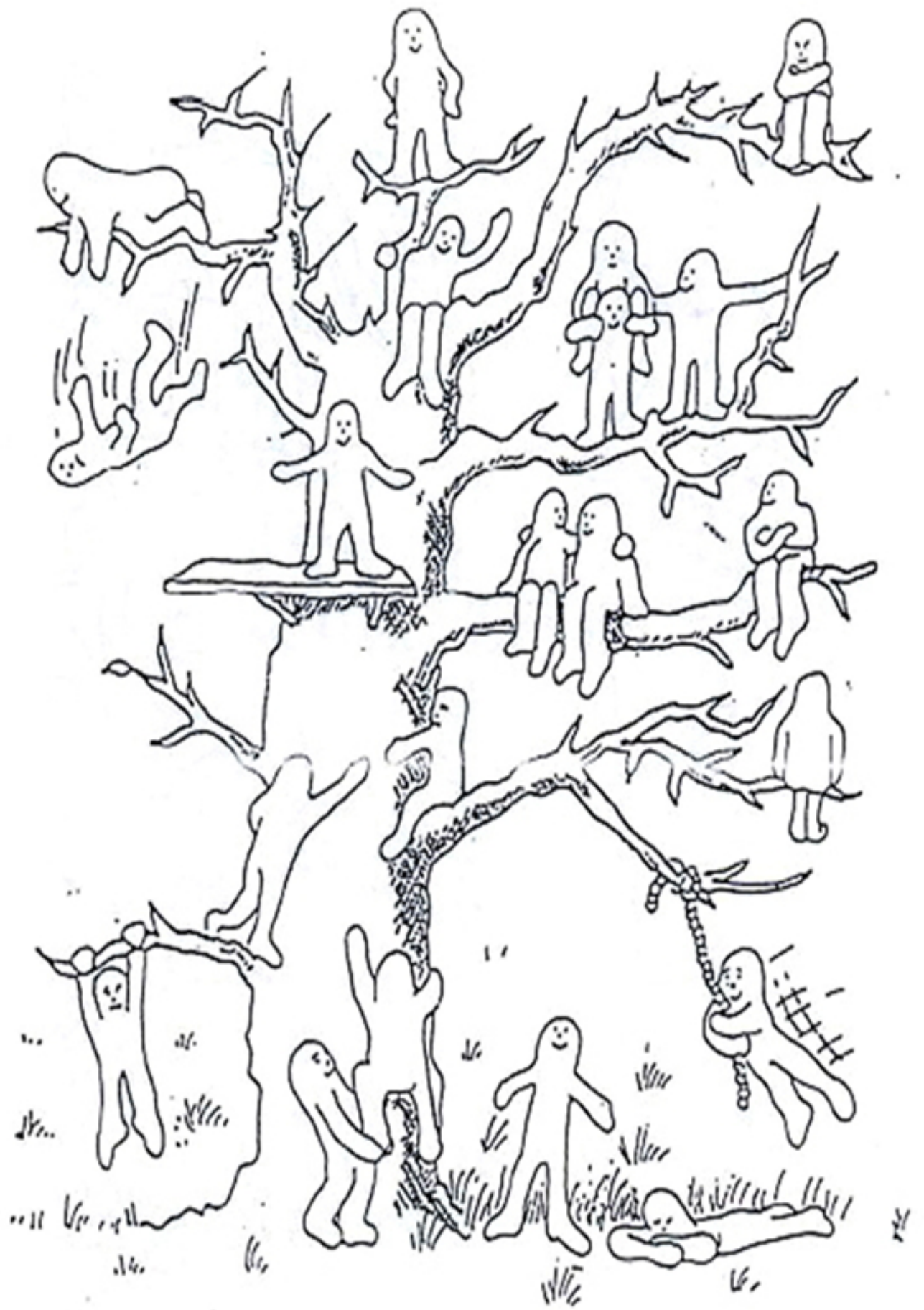
A: Co vám přináší největší uspokojení při práci s dětmi?

B: Tak největší zpětná vazba je, když tady s nima jedeme, snažíme se jim toho dát co nejvíc a samozřejmě, aby je to bavilo. Nechceme do nich něco drtit, aby byly hromádka

nešťestí. Takže prožitkem se je snažíme učit, aby měly motivaci, aby to bylo super hlavně pro ně a mělo to přínos. Potom ta zpětná vazba od rodičů. Přijdou, že se jim líbí šatna, že je všechno super a že jedna holčička včera večer v autě učila staršího bráchu, ze sedmé třídy, že máme na jazyku chuťové pohárky. To, že to v dětech něco zanechá, že jsme něco předaly, že se něco naučily. Samozřejmě je vidět jejich úsměv, to, že ráno přijdou a není vidět to hrozné odloučení od rodičů, ale že se do té školky těší. Odpoledne nechtějí domů, chtějí tady zůstat na spinkání. Z toho mám největší radost.

Příloha č. 3 Materiály k činnostem





Příloha č. 4 Fotografická dokumentace z výzkumného šetření

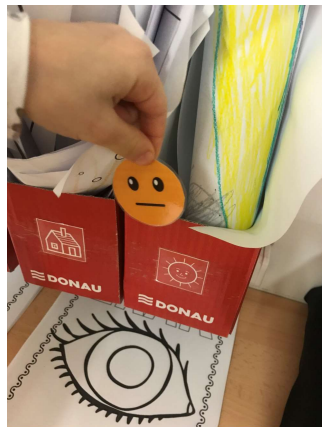
Prostory a vybavení Červené třídy



Analýza výsledků činností



Sociometrický test



Ducháčci



Asociační kruh

