

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ATMOSFÉROTVORNÉ PRVKY V PEDAGOGICKÉM PROCESU

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, Ph.D.

Autor práce: Bc. Zdeňka Škopková

Studijní obor: Pedagogika volného času – navazující magisterské

Forma studia: Prezenční

Ročník: 4.

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou universitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1989 Sb. Zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 31. 3. 2017

.....
Bc. Zdeňka Škopková

Poděkování

„Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Richard Macků, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji své rodině a přátelům za podporu a trpělivost.“

OBSAH

Úvod.....	7
1. Vymezení základních pojmů	9
1.1 Prostředí	10
1.2 Klima.....	11
1.2.1 Klima školských zařízení	12
1.2.1.1 Klima školy	13
1.2.1.2 Klima třídy	15
1.2.2 Determinanty klimatu	16
1.3 Pedagogická diagnostika.....	17
1.4 Edukační proces	19
1.4.1 Model edukačního procesu.....	20
1.5 Hra.....	21
1.5.1 Klasifikace her.....	24
1.5.2 Didaktická hra	25
1.6 Motivace.....	26
1.6.1 Zásady motivace	27
2. Faktory ovlivňující pedagogický proces	28
2.1 Edukátor	29
2.1.1 Typologie edukátorů.....	29
2.2 Edukant	31

2.2.1	Školní věk.....	32
2.2.1.1	Mladší školní věk	32
2.2.1.2	Období pubescence.....	34
2.2.2	Dospělost.....	36
2.3	Skupina.....	37
2.3.1	Funkce skupin.....	38
2.3.2	Dělení skupin.....	39
2.3.3	Vlivy	39
2.3.4	Sociální role.....	40
2.4	Evaluaace	41
3.	Další faktor ovlivňující pedagogický proces	43
3.1	Atmosféra.....	43
4.	Výzkum	45
4.1	Metodologie výzkumu	45
4.1.1	Typy atmosféry.....	48
4.2	Zpracování výsledků dotazníků pedagogům.....	50
4.2.1	Soutěživá atmosféra.....	50
4.2.2	Atmosféra strachu o přežití	51
4.2.3	Atmosféra bezpečí.....	52
4.2.4	Atmosféra důvěry	53
4.2.5	Tvůrčí atmosféra.....	54

4.2.6	Meditativní atmosféra.....	56
4.2.7	Klidná atmosféra	57
4.2.8	Nebezpečná atmosféra.....	58
4.2.9	Problem solving atmosféra	59
4.3	Hypotézy	59
4.4	Rozbor dotazníků od edukantů mladšího školního věku	60
4.5	Rozbor dotazníků od edukantů staršího školního věku.....	62
4.6	Respondenti ve věku 18let a více.....	68
4.7	Rozbor odpovědí: Co je to atmosférotvorný prvek.....	74
4.8	Vyhodnocení výzkumného šetření a hypotéz	75
	Závěr	79
	Seznam literatury	80
	Seznam příloh	84
	Přílohy.....	84
	Abstrakt.....	99
	Abstract	99

Úvod

Atmosféra není jen obal naší planety. Je to obal i každé činnosti, rovněž také pedagogického procesu, který lze záměrně, ale i nezáměrně ovlivňovat. V naší práci se zaměřujeme na prvky, které pomáhají dotvářet atmosféru pedagogického procesu. Takové prvky se mohou zdát být zbytečné, ale v pedagogické realitě hrají významnou roli.

Cílem této práce je poznat a popsat funkci jednotlivých atmosférotvorných prvků v edukačním procesu. Pro dosažení tohoto cíle musíme na začátku zjistit, jaké různé typy atmosféry jsou v pedagogickém procesu vyžadovány. Následně zjišťujeme, jakými prostředky se pedagog snaží určité nálady dosáhnout, a kategorizujeme si tyto prvky. Následuje zkoumání toho, jak účastníci aktivit tyto techniky vnímají a jak je ovlivňují. V závěru si ověřujeme, zda pedagogové užívají dané techniky vhodným způsobem.

V první kapitole se seznámíme se základními pojmy vztahující se k pedagogickému procesu a jeho atmosféře. Zde pojednáváme o prostředí nebo klimatu a jeho vztahu k atmosféře. V následující kapitole popisujeme, co to je edukační proces a vše, co je s ním spojeno. S tím souvisí i téma pedagogické diagnostiky, kdy skrze její výsledky můžeme samotný pedagogický proces zlepšovat.

Dalším z témat je hra, která hraje důležitou roli v edukačním procesu. Vytváření potřebné atmosféry je základem pro úspěšnost hry. Zde pojednáváme o hře z historického hlediska i z hlediska součásti pedagogického procesu, tedy o didaktické hře. Závěr této kapitoly věnujeme motivaci, která úzce souvisí právě s atmosférou v pedagogickém procesu.

Druhá kapitola pojednává o faktorech ovlivňující edukační proces. Těmi zásadními jsou edukátor a edukant, kteří se vzájemně ovlivňují. Také je podstatné seznámit se se skupinou, protože povětšinou se pedagogický proces odehrává ve skupině, ne jen individuálně. Závěrem této kapitoly popisujeme evaluaci, díky které se dá zlepšovat vztah

mezi edukantem a edukátorem a tím i pozitivně ovlivňovat atmosféru pedagogického procesu.

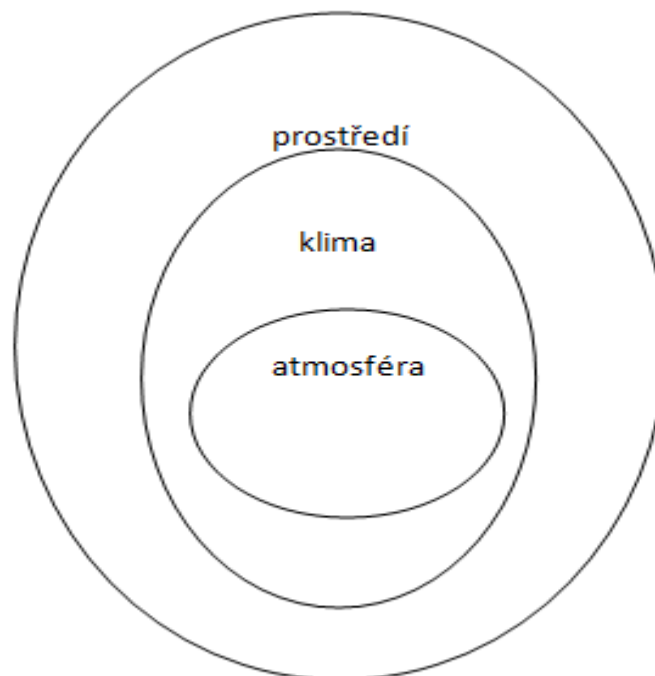
Třetí kapitola je věnovaná samotné atmosféře. Z počátku na ni pohlížíme z obecného vědeckého hlediska, následně ji popisujeme přímo v pedagogickém procesu. Atmosféra je jevem velmi krátkodobým, a proto musíme věnovat pozornost všem již zmíněným prvkům, pokud chceme zjistit atmosférotvorné prvky.

Ve čtvrté kapitole se zabýváme rozbořem výzkumu atmosférotvorných prvků v pedagogickém procesu. Z počátku popisujeme metodologii výzkumu a následně rozebíráme a vyhodnocujeme dotazníky edukátorů a edukantů. V závěrečném hodnocení výzkumného šetření získáváme přesných výsledků, co je to atmosférotvorný prvek a jak působí na edukanta.

V této práci využíváme odborné literatury, která se zabývá pedagogickým procesem. Čerpáme zde z odborných publikací, jakými jsou například Obecná didaktika od Jarmily Skalkové nebo různé publikace od Jana Průchy. U popisu edukantů využíváme odborné literatury z vývojové psychologie od Marie Vágnerové nebo Pavla Říčana, pro lepší pochopení jednotlivých stádií vývoje jedince.

1. Vymezení základních pojmů

V následujících kapitolách se zabýváme vztahem mezi prostředím, klimatem a atmosférou tak, jak je popisuje LAŠEK (2001: 41). Dále podrobněji popisujeme každý z těchto prvků. Ve třetí kapitole se pak více zaměřujeme na atmosféru, která je ústředním pojmem této práce. Dále pak je důležité popsat, co je to edukační proces a čím je ovlivněný. Z hlediska pedagogiky volného času nesmíme opomenout popsat hru, která je součástí edukačního procesu. S tím vším úzce souvisí i motivace, kterou je také nutno přiblížit.



Obrázek 1: Lašek (2001) Vzájemný vztah mezi prostředím, klimatem a atmosférou

1.1 Prostředí

Má-li lidská osoba zůstat rozumovou bytostí, musí žít a být ve skutečnosti vychovávána jen v lidské společnosti. Musí rozvíjet své vztahy k lidem, přírodě, k sobě samému a k prostředí, ve kterém existuje. Prostředí je velmi široký pojem. Člověk se během svého života ocitá v různých prostředích – sociálním, přírodním, kulturním, ale i zeměpisném, biologickém, architektonickém či jiném životním prostředí. (srov. LACA, S., 2011: 68-69)

Pokud pojednáváme o konkrétním jedinci, je nutné konstatovat, že výše zmíněné pojetí prostředí ve skutečnosti není nekonečné. „Prostředí znamená určitý přesně vymezený životní prostor, na nějž je živá bytost specificky vázána. Tuto vymezenost však nelze chápat, alespoň ne vždy a nutně, v prostorovém smyslu. Mnoho živočichů se ve svém druhově specifickém chování pohybuje ve velkém geografickém prostoru. Pomysleme třeba na let tažných ptáků. I přesto žijí v kvalitativně a strukturálně vymezeném prostředí. Jsou vázáni na určité životní podmínky. Postihují skutečnost v určitých specificky stanovených aspektech. Reagují na ně pudovým, druhově vázaným způsobem. Živočišné chování je vázáno na určité vymezené a uzavřené prostředí, které může být překročeno.“(CORETH, 1994: 60)

Cehelská a Laca ve své publikaci rekapituluji prostředí jako souhrn všech vnějších podnětů, které působí na jedince v průběhu celého jeho vývinu v lidské společnosti. Tyto podněty jsou charakteru pozitivního, ale i negativního.

Život člověka se odehrává v dané společnosti, kterou můžeme rozdělit na společenské a přírodní prostředí. Pro nás je zajímavé především prostředí, ve kterém dochází ke kontaktu s jinými osobami. Slavomír LACA (2011: 69-70) rozděluje prostředí dále na:

- „*společenské prostředí*: je tvořené souhrnem činností všech jednotlivců a souvislostí s jejich aktivitami, schopnostmi a chováním;

- *sociální prostředí*: integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a produkty (materiální či duchovní povahy, které kvalitativně ovlivňují život a zdraví člověka);

- *výchovné, pracovní a socializační prostředí*: probíhá zde výchova, ovlivňuje se chování člověka, jeho postoje a podílení se na vytváření osobnosti. Prostředí ovlivňuje člověka nezáměrně – funkcionálně, na rozdíl od výchovy. Toto nezáměrné působení na člověka je také příčinou často intenzivnějšího formování některých lidí prostředím, a ne výchovou“.

To prostředí, ve kterém se jedinec obohacuje během svého života zkušenostmi a které je dynamickou částí našeho života nazýváme společenským prostředím. Takto lze chápat dělení jednotlivých prostředí, přičemž sociální prostředí je více specifické a pro nás pedagogy zajímavé především při zkoumání vlivů na člověka pozitivních i negativních. Ve výchovném, pracovním a socializačním prostředí člověk více inklinuje k určitému zaměření.

1.2 Klima

Na utváření dané atmosféry má značný vliv též klima mající v dané sociální či jiné skupině dlouhodobější trvání oproti zmíněné atmosféře, která je ovlivňována jednotlivými činiteli přímo v určitý – daný moment.

Pojem klima popisuje např. PETLÁK (2006: 15) takto: „vychází z řeckého slova, které znamená podnebí. Tak jako jiné pojmy se i pojem klima používá nejen v tomto jednom významu“. Pojmem klima tedy rozumíme dané prostředí a tzv. podnebí. V tomto přeneseném smyslu se i v pedagogice zažily pojmy jako je klima

školy, třídy, klima školního prostředí apod.

„Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíc projevuje ve třídách; můžeme však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů: i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy většinou vázána na pravidelně se opakující děje (začátek a konec školního roku, závěrečné zkoušky, maturita atd.) Hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty včetně prostorového rozmístění (klima sborovny).“ (LAŠEK, 2001: 42)

1.2.1 Klima školských zařízení

Ve školském zařízení, které je kvalitní a má dobře fungující řád, je klíčové dobré klima, které utváří nejenom dobré vlastnosti a kvality jednotlivých pedagogů, ale i celé vedení školy, mezilidské vztahy či hodnoty aj. Je důležité, aby pedagog pomýšlel nejenom na kognitivní vzdělávání, ale snažil se i o to, aby utvářel sociálně emocionální a stabilní klima pro své edukanty, aby upevňoval jejich hodnoty či názory. V následujících odstavcích se budeme podrobněji zabývat tím, co ovlivňuje a zahrnuje klima školy, kterou chápeme jako primární instituci pro edukační proces. Tato práce pojednává o pedagogickém procesu v takových souvislostech, se kterými se setkáváme nejčastěji právě ve škole, zejména tedy ve školní třídě. V následující části se zmíníme nejenom o tom, jak na klima nahlíží odborná literatura, ale na jednotlivém vymezení školního a třídního klimatu se pokusíme poukázat na činitele mající větší či menší vliv na utváření tohoto procesu.

1.2.1.1 Klima školy

V pedagogickém slovníku je klima školy popsáno takto: „sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, popřípadě zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je i klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“¹

Každou školu ovlivňuje množství činitelů, které tvoří její specifické klima. Jedním z těchto činitelů je počet žáků, složení učitelského kolektivu, prostředí, ve kterém se škola nachází, zaměření dané školy – např. s výukou cizích jazyků, matematické či sportovní zaměření. (PETLÁK, 2006: 15)

Sociální pedagog Tadeusz PILCH (2003: 609-613) se zaměřil na různé definice vymezení školního klimatu nejen v polské, ale i v zahraniční literatuře. Po analýze dospěl k tomu, že některé definice popisují klima školy komplexněji (široce) a některé méně komplexně (zúženě).

V *širším* vymezení pojednáváme o klimatu jako o vztahu mezi osobností jedince a prostředím, ve kterém se nachází. To znamená například, že o sociálním klimatu hovoříme v souvislostech s kulturou školy včetně jejích hodnot, norem, názorů aj. Dále pak klima ovlivňuje soubor subjektivních pohledů - názorů zúčastněných jedinců, vzájemné vztahy mezi zaměstnanci školy atd. V *užším* vymezení se uvádí, že klima je jako organizační ideologie, zahrnující jednotlivé cíle školy. Následně lze na klima nahlížet jako na náladu, či psychický stav. Sociální klima typické pro třídu zahrnuje například stanovaná pravidla v dané třídě.

Dalšími z kritérií pro vymezení školy jako takové jsou kultura didaktického procesu a sociální aspekt, tedy sociální klima. To je vyjádřené zájmem učitele o svou práci, vztahy

¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.; Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001, s. 100.

mezi učiteli a žáky, spoluprací, vztahy mezi žáky, vzájemným spolužitím apod. (srov. PETLÁK, 2006: 16)

Petlák shrnuje klima školy do tří bodů:

1. Klima školy je v podstatě to, co prožívají všichni ti, kteří té dané škole patří. Proto poznání klimatu přispívá k formování pozitivního a motivujícího prostředí.
2. Klima školy ovlivňuje chování všech, kteří patří ke škole.
3. Klima školy to není jen popis nebo charakteristika školy z hlediska její činnosti, ale jde o soubor kvalit, do kterých je možné zahrnout systém práce, mravní hodnoty, respektování norem, vztahy mezi všemi, kteří patří ke škole apod.

(PETLÁK, 2006: 18)

Helena GRECMANOVÁ (1988: 29) do školního klima zahrnuje celou kvalitu prostředí ve škole a následně je člení do čtyř přesných kategorií:

- *Ekologie školy* (materiální a estetické aspekty školy).
- *Společenské prostředí* (vztahy mezi žáky, učiteli, rodiči, vedením školy).
- *Sociální systém, sociální dimenze* vztahující se na úroveň komunikace a kooperace mezi žáky, učiteli, rodiči apod.
- *Kulturní a sociální dimenze* vztahující se na hodnotové vzory, nový systém apod.

Oba autoři se shodují na tom, že klima školy je ovlivněno všemi osobami zapojenými do chodu instituce. Důležité je připomenout, že i rodiče jsou jednou ze součástí tohoto procesu, i když nejsou ve škole přítomní každý den, ale jejich spolupráce se školou je klíčová. Dále se shodují na kulturní dimenzi klimatu školy, která je v dnešní době velmi diskutována.

1.2.1.2 Klima třídy

Pedagogický slovník popisuje klima třídy jako: „sociálně psychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednatel, učitel a skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“²

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“ (ČAPEK 2010: 13)

V odborné literatuře najdeme mnoho definic klimatu školní třídy. Shrneme-li je, mluvíme o třídním klimatu jako o určité proměnné, kterou ovlivňuje žák a učitel. Zároveň zjišťujeme, že klima se utváří jak ve třídě, tak i mimo ni. Dalším aktérem je samotná úspěšnost nebo naopak neúspěšnost žáka, která ovlivňuje jeho emocionální stránku a tím i spokojenost v dané třídě.

2 PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.; Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001, s. 125.

1.2.2 Determinanty klimatu

Jako determinanty klimatu označujeme ty skutečnosti, které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu v životě školy nebo třídy, mají svou originální kompozici a jsou relativně svévolné. (srov. LAŠEK, 2001: 44)

Lašek (2001) ve své publikaci uvádí determinanty klimatu vztahující se ke škole a třídě:

zvláštnosti školy	<ul style="list-style-type: none">• typ školy, její zaměření (základní školy, střední odborné školy, gymnázia)• pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací	<ul style="list-style-type: none">• např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích
zvláštnosti učitelů	<ul style="list-style-type: none">• osobnost učitele• učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky
zvláštnosti školních tříd	<ul style="list-style-type: none">• učitel a třída, školní třída jako celek; skupiny ve třídě
zvláštnosti žáků	<ul style="list-style-type: none">• žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní• žák jako individuální osobnost

1.3 Pedagogická diagnostika

V souvislosti s výše popsaným bychom se též měli stručně zmínit o pedagogické diagnostice, kterou můžeme využít ke zkoumání atmosféry v edukačním procesu. Její počátky sahají k dobám J. A. Komenského, který se ve své publikaci *Informatorium školy mateřské* zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Diagnostikou rozumíme poznávání, analýzu, interpretaci a hodnocení edukační reality, převážně se zaměřením na jednotlivce, nebo v kontextu skupiny. Zabývá se aktuálním výkonem jedince a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, které spolupůsobí na tento vývoj. Na základě získaných údajů zahajuje přímou intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán pro daného jedince. Směřuje k plnému uspokojování žákových vzdělávacích potřeb. (srov. PRŮCHA, 2009)

V současné době je zdůrazňována diagnostická kompetence učitelů základních škol jako jeden z prostředků, který vede ke zkvalitnění práce s žákem. V mnoha publikacích je již diagnostika školních tříd popsána. Vezmeme-li to chronologicky, nejznámější je zahraniční Fraserova monografie *Classroom Environment* (1986). Dále bychom měli zmínit diagnostiku klimatu školní třídy speciálně školními psychology ve studii od Burdena a Fräsera (1993). V českých výzkumných pracích nalezneme přehledovou studii od Mareše (1998) nebo dotazník na téma sociálního klimatu školních tříd upravený Marešem a Ježkem (2012). (ŠTĚCH, S., ZAPLETALOVÁ, J., 2013: 161)

Pedagogická diagnostika přináší mnoho informací o klimatu školy nebo třídy a zároveň lze jejími metodami zkoumat i atmosféru v edukačním procesu.

PRŮCHA (2009) uvádí metody a nástroje pedagogické diagnostiky:

- *Pozorování* je jedna z nejvýznamnějších metod pedagoga, jenž umožňuje získat údaje za delší časové období a sledovat reakce na odlišné události v bezprostředním kontextu školní reality.
- *Anamnéza* je předpokladem pro respektování dosavadního individuálního vývoje dítěte. Rodinná anamnéza shromažďuje údaje o rodině; osobní anamnéza zachycuje údaje o vývoji jedince nutné k pochopení jeho současného stavu.
- *Rozhovor* poskytuje bezprostřední odpovědi a odhaluje aktuální prožívání žáka (rodičů). Pedagog může využít i strukturovaný rozhovor (vhodně sestavené otázky zaměřené k řešení určitého problému)
- *Dotazník*, který umožňuje výběr z předem formulovaných odpovědí, poskytuje lepší zpracování. Má-li volné odpovědi, mají naopak autentickou hodnotu (závisí ovšem na schopnosti respondenta vyjádřit se).
- *Didaktické testy* jsou druhy zkoušek, které se skládají z různých úkolů. Standardizované testy mají jasný způsob zadávání a vyhodnocují se pomocí stanovených kritérií, nestandardizované testy jsou méně náročné na vyhodnocení, mohou mít ale nižší validitu.
- *Sociogram* je metoda, kdy pomocí otázek kladených žákům poznáváme klima ve třídě a vztahy mezi žáky.
- *Analýza prací žáků (žákovské portfolio)* ukazuje úroveň osvojení učiva, odráží kvalitu práce učitele.
- *Analýza pedagogické dokumentace* je metoda, skrze kterou si lze lépe uvědomit širší rámec výuky.
- *Hra* je významný diagnostický prostředek, sledujeme výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace, sociální kontakty.

V naší práci jsme pro výzkumné šetření atmosféry v edukačním procesu vybrali formu dotazníku. Vhodnou metodou by ale bylo i pozorování, zejména u dětí mladšího školního věku, které ještě nedokáží pochopit abstraktní pojmy. Jinou vhodnou metodou může být sociogram, kdy správným kladením otázek můžeme získat odpovědi o atmosféře ve skupině.

Zelinková (2007) rozděluje pedagogickou diagnostiku na typy:

Normativní - výsledek jedince je v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace.

Kriteriální - jde o srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly.

Individualizovaná - směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samému bez porovnávání s vrstevníky, se spolužáky ve třídě.

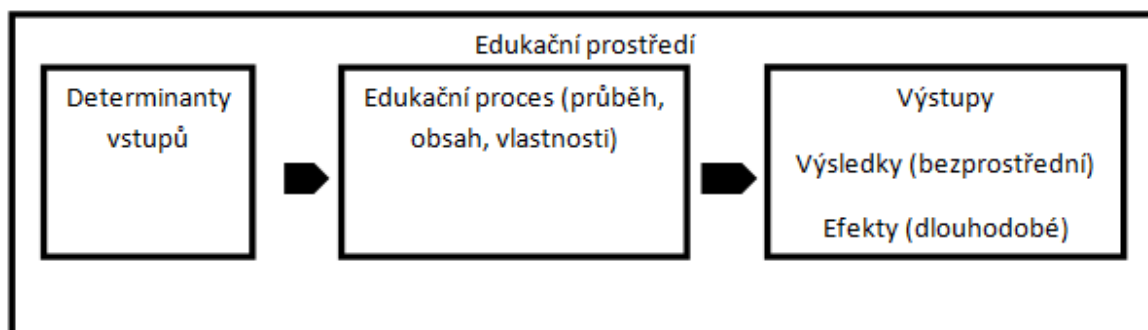
Diferenciální - slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny.

1.4 Edukační proces

Edukační proces je součástí sociální interakce. „Sociální interakce jsou procesy (činnosti), jež jsou svou intencí orientovány na partnery těchto činností (osoby jako prvky celku, nebo sociální celky – útvary) ... Interakcí lze tedy rozumět soubor recipročních sociálních aktivit probíhajících mezi partnery interakčního procesu... v určitém interakčním časoprostoru. ... Interakční časoprostor je nutno rovněž pojmut do referenčního systému interakce, neboť sociální aktivity probíhají vždy v určitém, konkrétním sociálním prostředí, které není vůči partnerům a aktivitám indiferentní...“(GEIST, 1992: 138)

1.4.1 Model edukačního procesu

Pokud tedy model edukačního prostředí vyplývá z této definice sociální interakce, tak dle Průchy musíme přihlédnout k interakčnímu časoprostoru, který názorně vyjadřuje schéma:



Obrázek 2: Průcha (2002) Interakční model edukačního procesu

V této části se zabýváme charakteristikou jednotlivých prostředí edukačního procesu, přičemž vycházíme z publikace od Průchy, který rozděluje edukační prostředí na geografické, sociální, ekonomické a politické.

- *Geografické a demografické prostředí*

„Rozumí se tím souhrn fyzických podmínek v určité lokalitě, jež v různé míře ovlivňují edukační procesy probíhající v této lokalitě. Budeme-li mít na mysli školní edukační procesy, pak jde konkrétně o tyto faktory: poloha a rozloha státu, počet obyvatel a hustota populace, podnebí, převažující typ osídlení.“ (PRŮCHA 2002: 85)

- *Sociální prostředí*

„Vlastnosti konkrétních edukačních procesů jsou determinovány také charakteristikami společnosti, v nichž probíhají. Jedná se zejména o charakteristiky dané politickým a ekonomickým uspořádáním společnosti. Edukační procesy v kterékoli zemi probíhají v závislosti na sociálních charakteristikách její populace.“ (PRŮCHA 2002: 87 – 88)

- *Politické prostředí*

„Politické uspořádání státu má nesporně vliv na charakter edukačních procesů v něm se odehrávajících, a to především ve školním prostředí. Toto politické prostředí působí na edukační prostředí ze dvou zdrojů:

A) Jednak je to prostředí dané typem státní moci, tedy zejména tím, kdo a v jaké míře participuje na politickém rozhodování (např. zda se edukační procesy realizují v parlamentní demokracii, nebo v totalitním režimu).

B) Jednak je to prostředí dané (v podmínkách parlamentní demokracie) tím, které politické strany mají rozhodující moc v institucích, jež určují zásadní směr školské a celkové vzdělávací soustavy v zemi.“(PRŮCHA 2002: 92)

- *Ekonomické prostředí*

„Vliv ekonomického prostředí v určité zemi nebo regionu je neobyčejně silným činitelem kontextu edukačních procesů. Běžně se soudí, že vliv ekonomických faktorů na vzdělávání v zemi se uskutečňuje především prostřednictvím finančních výdajů na vzdělávání. To je dokládáno četnými daty, jež popisují zvláště vztah mezi HDP (hrubým domácím produktem) a výdaji na vzdělávání (na vzdělávací instituce, na jednoho žáka či studenta aj.)“ (PRŮCHA 2002: 98)

1.5 Hra

„*Hra je důvěrnou a běžnou skutečností sociálního světa.*“ Eugen Fink

Hra jako výchovný prvek je součástí pedagogického procesu. Hra je nejčastěji využívána při volnočasových aktivitách a velmi snadno si dokážeme představit, jakou atmosféru potřebujeme vyvolat pro daný typ hry. Pro nás je důležité definování didaktické hry, ale pro uvedení do tématu bychom se měli seznámit se hrou jako takovou.

J. A. Komenský chápe hru dvěma způsoby, jako divadlo a jako didaktickou metodu k cvičení těla a mysli. Požadoval, aby hra uspokojovala přirozené potřeby člověka. Podtrhl touhu po pohybu a vyzdvihl význam hry při přípravě na pracovní činnosti.

Holandský kulturní historik Johan HUIZINGA (1938: 44) definuje hru jako „dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která mají svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život.“

Představuje několik důležitých podmínek a požadavek dobrovolnosti a dodržování pravidel. „Hrou můžeme nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku. Uskutečňuje se ve zvlášť určeném čase a prostoru, probíhá dle určitých pravidel.“(HUIZINGA 1938: 24-25) Podle Huizinga je hra původcem kultury a je starší než kultura sama.

Huizinga ve své knize *Homo ludens* (O původu kultury ve hře) poukazuje na několik znaků, které neztrácejí na aktuálnosti dodnes:

- hra je svobodným jednáním, nikdo mne nemůže nutit, abych si hrál,
- je to vystoupení obyčejného života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí,
- hra je uzavřená a ohraničená, prostorově i časově,
- u hry je možnost opakování – hry jako celku i jednotlivých částí,
- hra má specifický řád a pravidla,
- u hry lze nalézt rytmus, harmonii a napětí.

Eugen Fink se opírá o Platónův výklad hry - „zrcadlení“, které považuje za jistý základ každého hraní. Je přesvědčen, že hra má svůj vlastní původní smysl, který nezískává odnikud zvenčí. Rozšiřuje Huizingův přístup o *herní obec a hračky*.

Filosof Roger Caillois uvádí, že hlavním přínosem je vytvoření klasifikace her a jejich základní, vnitřní význam. Ve své knize *Hry a lidé: maska a závrat'* polemizuje nad Huizingovým „Homo ludens“. V Huizingově definici chybí Cailloiovi prostor pro sázky a hazard. Nesouhlasí s tím, že se jim nedá přisoudit pedagogická nebo výchovná ani kulturní hodnota. V některých rysech se shoduje s Finkem i Huzingem a v něčem se jeho názory odlišují.

Rozdělil hry do základních 4 teorií podle principu, který ve hře převažuje:

- *Agón* (zápas – soutěž) – princip zápasu, boje, soupeření (zaměřeno na rychlost sílu, hračkami jsou míč, puk atd.).
- *Alea* (hra v kostky - náhoda) – principem je pokušení štěstěny, výzva osudu. Hráč nemá vliv na výsledek hry (kostky, ruleta...).
- *Mimikry* (mimesis = nápodoba, zobrazení - chování „jako by“) – principem je fantazie, předstírání, předvádění, zdvojování reality (panenky, loutky atd.).
- *Ilinx* (závrat', vodní vír) – principem je vychýlení z rovnováhy, pocit fyzické závratí (skoky, pády, houpačky atd.).

Dále jsou určeny protipóly vzhledem k prožitku:

Paida (dětská hra) – bezstarostná rozjařenost, povyražení, bujarost, šťastné pobláznění.

Ludus (hráti) – hráčům se staví do cesty stále náročnější překážky, dobrovolná záliba v potížích (jojo, diablo, křížovky...).

Hra má řadu aspektů: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. K některým hrám jsou nutné speciální pomůcky, sportovní náčiní, nástroje). Většina her má podobu sociální interakce s přesně formulovanými pravidly. (srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 82)

Hra má pozitivní vliv na člověka a obohacuje ho a příznivě působí na vývoj každého jedince již od jeho narození. Je to činnost spontánní a dobrovolná s časovými a prostorovými hranicemi a pravidly. Ve hře dochází k radostnému prožitku jedince, který ovlivňuje tělesný i duševní rozvoj. Zároveň má vliv na utváření mravních a etických postojů. Při herních činnostech člověk uspokojuje své potřeby a zájmy a rozvíjí své schopnosti. Hrou se vzdělává, získává vědomosti, dovednosti a návyky. Při ní dochází k sociálnímu kontaktu, a proto o hře mluvíme jako o společenské činnosti sloužící jako odpočinek po práci a jako příprava na výkon při pracovních činnostech. Umožňuje svobodné sebeuplatnění jedince. Rozvíjí osobnost člověka a napomáhá k jeho začlenění do společnosti. Ve hře přijímá určitou roli a poznává sebe a své okolí. Dává možnosti k obohacení každodenního života, ale neuspokojuje materiální potřeby jedince. Přináší pocity radosti, svobodného rozhodování a jednání omezené určitými pravidly.

1.5.1 Klasifikace her

V odborné literatuře se setkáváme s více typy klasifikace her. Psycholog Kuric (1986) dělí hry dle její zaměřenosti a z hlediska vývojového stádia dítěte:

1. *Hry funkční*: hry s vlastním tělem rozvíjející hlavně senzomotorické funkce
2. *Manipulační hry*: hry s předměty, dítě se učí zacházet s předměty (např. čmárání tužkou, hnětení plastelíny, překládání kostek)
3. *Napodobovací hry*: napodobování činností dospělých zvířat, podněcují rozvoj řeči, stávají se prostředkem pro kontakt a spolupráci s dospělým
4. *Receptivní hry*: přijímání podnětů z vnějšku, např. prohlížení obrázků, poslouchání pohádek, hudby, říkanek, sledování televizních pořadů, loutkového divadla atd
5. *Úlohové hry*: vycházejí z napodobovacích her, uplatnění fantazie, přebírá úlohy ze života dospělých, často nazýváno hrou fiktivní, zpravidla jsou to hry kolektivní a děti přebírají různé role

6. *Konstruktivní hry*: vycházejí z manipulačních her, zacházení s různými materiály, předměty a látkami a je zaměřeno na výsledek své činnosti, rozvoj hlavně poznávacích procesů

1.5.2 Didaktická hra

Používáme-li v pedagogickém procesu hru, mluvíme o ní jako o didaktické hře, která má jasně vymezené kroky: 1. stanovený cíl, 2. pravidla, 3. vlastní hravá část, 4. zhodnocení.

Didaktická hra je „analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení. Předností je stimulační náboj, zvyšuje zájem žáků o prováděné činnosti, podporuje spolupráci, soutěživost, nutí je zapojovat životní zkušenosti, využívat poznatky a dovednosti. Některé hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003)

Podle slovenských autorek Kožuchové a Korčákové didaktická hra ovlivňuje: kognitivitu žáka, motivaci a aktivizaci žáka, emocionalitu, socializaci žáků, kreativitu a komunikaci.

„Didaktické hry lze dělit podle délky trvání na krátkodobé (trvajících i jen několik minut) a dlouhodobé (do této kategorie patří například ekonomické hry – trvajících i celý školní rok). Ne každá hra je realizovatelná v kterémkoli prostředí. Hry lze proto dále členit na základě místa, kde by se měly odehrávat: třída nebo jiná místnost – klubovna, školní jídelna, les, louka, hřiště, tělocvična apod. V neposlední řadě se hry liší podle svého zaměření a účelu: hry s důrazem na opakování vědomostí, pohybově zaměřené hry, stresové situace nebo hry zaměřené na rozvoj sociálních a jiných dovedností.“ (KOTRBA, LACINA 2011: 118 – 119)

Dále autoři Kotrba a Lacina (2011) uvádějí rozdělení her:

- *Neinterakční hry*, kdy každý hráč hraje sám za sebe, výsledek tedy není závislý na spolupráci a vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů.

- *Interakční hry*, kdy hráči na sebe vzájemně působí (vědomě i nevědomě, záměrně i nezáměrně), komunikují, dorozumívají se a svým jednáním a postupy se ovlivňují.

1.6 Motivace

Nedílnou součástí každého pedagogického procesu je motivace. Je to jedna z nejdůležitějších fází pedagogického procesu. Samotná motivace ovlivňuje atmosféru a skrze ni zapojujeme atmosférotvorné prvky. Při úvodním motivování účastníku do aktivity využíváme právě prvků tvořící atmosféru. Tato dvě témata jsou úzce spojena. Proto nyní pojednáváme o motivaci jako takové. Klademe si otázku, do jaké míry pedagogové vědomě motivují a zdali využívají různých prvků k uvedení programu nebo činnosti.

Dle pedagogického slovníku je motivace „souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo se něčemu vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“³

Mluvíme-li o motivaci, máme na mysli určitý motiv nebo také důvod, který nás pohání k dosažení určitého cíle. S tím svázané kompetence (inteligence, paměť, kreativita apod.) nám pomáhají dosáhnout stanoveného cíle.

„Motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě.“(ŘÍČAN 2005: 177) Mluvíme o motivu, jako o vnitřním činiteli, který je v nás. Je však důležité zdůraznit, že z velké části bývá jedinec ovlivněn vnějšími činiteli, které jsou mu předávány motivací.

³ Pedagogický slovník: Hraba, V. ml, Man, E., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989)

Vnitřně zaujaté a namotivované dítě poznáme například podle toho, že je ponořené do zadaného úkolu, soustředí se na svojí práci a ventiluje ostatním své dojmy a pocity. Pokud takto smýšlející dítě udělá chybu, vnímá ji jako podnět pro hledání nového řešení.

Domníváme se, že vztah k učiteli velmi úzce souvisí se vztahem k učení. Je zřejmé, že na kladný vztah žáka ke škole mají vliv dobré vztahy a atmosféra.⁴

1.6.1 Zásady motivace

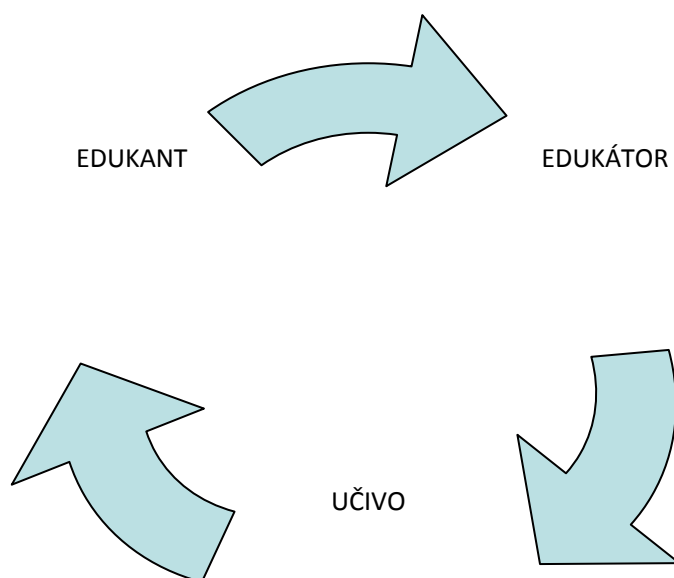
Erich Petlák uvádí, že ze své dlouholeté praxe například na hospitacích ve školách ví, že v přímé praxi je motivace žáků učitelem velmi malá. Ve své publikaci popisuje všeobecné zásady motivace. Největší důraz klade na učitele, který má za úkol rozvíjet u žáků motivaci k učení. Zároveň by učitel měl dbát na to, aby jeho vyučování bylo pro žáky atraktivní a zajímavé. Dále pak vytvořit z třídy didaktickou společnost, ve které budou členové plnit didaktické činnosti, ale zároveň mít na zřeteli především ty cíle didaktické a ne příkazovací. Učitel by měl zpřístupnit žáků učivo a vyučovat tak, aby žáci rozuměli tomu, co se učí, aby si ho vážili a využívali nabyté informace. Závěrem zdůrazňuje neopomínat dvě součásti motivace: očekávání a výsledek (hodnota), které slouží k reflexi.

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivací rozumíme takovou, která vyplývá z potřeb a zájmů jedince. Příkladem může být kulturní realizace či poznávání vlastních potřeb a seberealizace. Vnější motivace ovlivněna působení vnějších vlivů, například vidina odměny či naopak trestu, ze strany učitele k žákům je to i stanovení si cílů výuky a sdělování svých postojů vůči žákům. (srov. PETLÁK 2006)

⁴ V závěru této kapitoly bychom rádi uvedli několik doporučení týkající se kladného motivování, a to nejenom žáků ve školním prostředí/(edukantů v edukačním procesu). Je důležité přijímat děti takové, jaké jsou. Snažíme se s dětmi dobře komunikovat a komunikaci jako takovou zlepšovat. Ať chceme motivovat malé dítě nebo například dospělého jedince, musíme myslet na naši přípravu, z které by měl vyplývat smysl toho, co chceme předat. Vždy se snažíme o kooperaci, spolupráci a nezapomínáme na zpětnou vazbu toho, co se jedinci daří či nedaří zvládat.

2. Faktory ovlivňující pedagogický proces

Základními faktory ovlivňující pedagogický proces jsou edukátor a edukant, kteří na sebe vzájemně působí. Dalším faktorem je skupina, která má svá pravidla, funkce, vlivy a rozdělení. Zejména při volnočasových aktivitách se setkáváme s různými druhy skupin, ať už formální či neformálních.



Obrázek 3. Průcha (2002) Didaktický trojúhelník

2.1 Edukátor

Důležitou roli v pedagogickém procesu má edukátor. Nejen že se podílí na atmosféře a klimatu v edukačním prostředí, ale přímo tyto jevy ovlivňuje a koordinuje. Edukátor je člověk, který záměrně působí na jedince anebo skupinu s cílem naučit je něco nového. Jsou to učitelé, mentoři, lektoři, instruktoři, vychovatelé apod. V odborné literatuře se setkáváme s popisem charakteristik edukátora, jaký by ideálně měl být i jakou školu by měl vystudovat. V samotné praxi je důležitá osobnost edukátora. Někteří pedagogičtí pracovníci dokáží dovést edukanty k vynikajícím výsledkům a jiní mají potíže udržet si kázeň.

„Učitelova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující, hlavní úlohu. Autorita pedagoga je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje studentům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného pedagoga studenti často vykazují zvýšené pracovní úsilí.“(KOTRBA, LACINA 2011: 16)

Edukátor by tedy měl být příkladem pro edukanty. Proto by měl dbát na sebezdokonalování a zejména skrze sebehodnocení. Dále však SITNÁ (2009) upozorňuje na důležitost rozvoje pedagoga, který musí umět a chtít využívat ve výuce nové metody a techniky. Poukazuje také na důležitost znalostí široké škály vyučovacích metod a pravidelné zařazení různých druhů metod do vyučování, protože studenti v dnešní době jsou jiní, než byli před dvaceti lety. Mají vyšší ambice, ale i nároky. V technických dovednostech jsou většinou mnohem dál než mnohý pedagog, a proto je tak důležité, aby se edukátor neustále vzdělával.

2.1.1 Typologie edukátorů

Pedagogický proces se odvíjí od typu pedagoga. Švýcarský psycholog Ch. Caselmannova vytvořil dva typy osobnosti učitele na základě jeho vztahu k žákům nebo učivu – logotropia

(orientovaný na učivo a vědomosti žáků, snaží se získat žáky pro vědění) a paidotropia (orientovaný hlavně na žáky, na jejich výchovu a rozvoj). Typologie K. Lewina, založená na odlišných stylech výchovy, charakterizuje učitele autokratického, liberálního a demokratického. (srov. DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ 2009: 18-19)

autokratický	<ul style="list-style-type: none"> • Jednosměrný vztah, žák je objektem učitelova působení. • Žák je pasivní příjemce informací, není aktivní. • Výchova – požadavky, příkazy, instrukce, hrozby, přesné plnění úkolů.
liberální	<ul style="list-style-type: none"> • Výchovně vzdělávací proces neorganizovaný, řízení často v rukou žáků. • Slabé vědomosti, proto je učitel později odsuzován. • Učitel nemá autoritu, tu mají silné osobnosti ve třídě.
demokratický	<ul style="list-style-type: none"> • Žák = partner učitele, aktivita žáka až nutná. • Učitel – adekvátní způsoby formování osobnosti žáků. • Učitel – snaha o individualizaci práce v hodině.

Prokop definuje dva typy učitelů na základě jejich postojů ke školské reformě: 1. učitel *tradicionalista*, který má negativní postoj k reformě, reforma narušuje jeho stereotypy, obtížně se adaptuje. 2. učitel *chameleón*, který má ambivalentní postoj ke

školské reformě, jsou si vědomi potřeby změny, avšak jsou zdrženliví k reformním návrhům. (PROKOP in VAŠUTOVÁ 2004: 84-85)

Typologie pedagogů nám může mnohé naznačit, i co se atmosféry v pedagogickém procesu týče. Zcela zřejmé je, že autokratický typ pedagoga nebude brát žádné ohledy na tvorbu atmosféry a práci s jejími prvky. Zato demokratický typ pedagoga v rámci přiblížení informací, se bude snažit využít své kreativity. Podobně bychom to mohli vyčíst z popisu tradicionalisty, který lpí na tradičním pojetí vyučování a výchovy.

2.2 Edukant

V edukačním procesu hraje důležitou roli vztah edukátora a edukanta. Je zřejmé, že jinak pracuje učitel či jiný dospělý, například pracovník ve volnočasových zařízeních s dětmi mladšího školního věku a jinak s dospívající či adolescentní mládeží. To platí i u rozvoje dospělých jedinců. Každý člověk má v určitém věku jiné aktivity, zájmy a preferuje například specifický druh činností aj. Je to dáno mnoha faktory. Zejména rozvojem v oblasti psychosociální, ale například i vývojem kognice, či emocionálním vývojem, počínaje vývojem tělesným, který se v průběhu života výrazně proměňuje. V této části je důležité uvědomit si, že každá věková skupina vyžaduje specifický přístup.

Jelikož v naší práci, a to zejména v části výzkumného šetření, analyzujeme výsledky, které jsme získali od žáků třetího ročníku a od žáků, kteří za krátko opustí základní školu, budeme v této kapitole pojednávat o specifických jevech příznačných pro jednotlivá vývojová stádia. Dotazník vyplňovali též dospělí. Proto se zmíníme i o této věkové kategorii.

2.2.1 Školní věk

Významným sociálním mezníkem a velkou životní etapou pro dítě je nástup do základní školy. Jedinec se začleňuje do společnosti. „Poprvé v životě má své každodenní povinnosti, které se netýkají života v rodině. Je ve skupině, kde se určitým způsobem porovnávají dovednosti jednotlivých členů.“(JUNGVIRTOVÁ 2013: 101) Vstup do školy přináší dítěti mnoho nových povinností, kterými jsou pracovní návyky, ale i kázeň, která může být zpočátku pro dítě velkým úskalím.

M. Vágnerová (2005) rozděluje školní věk do tří fází. *Raný školní věk* je vymezen vstupem dítěte do školy (6-7 let) a trvá do 8 až 9 let. V tomto stádiu dochází ke změnám zejména ve vztahu ke škole, ke změnám sociálního postavení a vyšších nároků na dítě. *Střední školní věk* je vymezen přechodem dítěte na 2. stupeň ZŠ (8-9 let) až do doby dospívání. *Starší školní věk* zahrnuje žáky 2. stupně ZŠ a trvá až do ukončení povinné školní docházky (zhruba do 15 let).

Dítě školního věku je zaměřeno na realitu, zajímá se o to, co se děje a proč se to děje. Chce pochopit svět a okolnosti doopravdy. Tento významný aspekt lze pozorovat nejenom v písemných projevech či ve hře, ale i mluvě a kresbě. Dítě získává nové poznání skrze vlastní zkušenost. O tomto období můžeme hovořit jako o období střízlivého realismu. (srov. LISÁ, KŇOURKOVÁ, 1986)

2.2.1.1 Mladší školní věk

Mladším školním věkem označujeme období mezi 6-7 lety (začátek povinné školní docházky) do věku zhruba mezi 11-12 lety, kdy se u jedinců začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006). Obdobně vymezuje věk i Čáp a Mareš (2001).⁵

⁵ V odborné literatuře se setkáváme s více druhy rozdělení období školního věku. Například Marie Vágnerová označuje toto období jako raný školní věk.

V tělesném vývoji u dítěte mladšího školního věku dochází k velkým změnám. Jedná se o růst do výšky, změny v obličejí, pokračuje osifikace v oblasti hrudního koše, narůstá trvalý chrup apod. Dochází také ke zdokonalování hrubé motoriky a zvyšování celkové tělesné výkonnosti jedince.

U dětí se zlepšuje hrubá i jemná motorika, pohyby jsou rychlejší a přesnější. Lze říci, že celá koordinace těla je vyrovnanější, proto jsou v tomto věku tak oblíbené pohybové hry a zájem o sport, který vyžaduje sílu, vytrvalost, obratnost a rychlost. Zlepšuje se i jemná motorika, tedy koordinace pohybů zápěstí a prstů, což má kladný vliv na psaní, kreslení a jiné tvůrčí dovednosti. Tento vývoj je však velmi individuální, mezi dětmi jsou značné rozdíly, vše závisí nejenom na vedení rodiny, ale i na motivaci ze strany pedagogů. (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

V tomto období jsou u jedince značné psychosociální změny včetně vývoje kognice u jedince. Učení je nyní hlavní činností a ovlivňuje všechny psychické funkce. Děti záměrně formují svoji paměť a pozornost a zároveň si více uvědomují prožívání citů. Učení je mnohem více plánovité a složitější s porovnáním s předškolním obdobím, kdy bylo spíše nahodilé. Učení v souvislosti na vývoji řeči dopomáhá k zapamatování si informací. (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)⁶

Shrneme-li poznatky z odborné literatury, můžeme říct, že mladší školní věk je tedy obdobím v životě dítěte, kdy uvažuje jinak než doposud, myšlení je více rozvinuté oproti předchozímu období, avšak abstraktní myšlení dítě stále postrádá, abstraktní pojmy jsou pro něj těžko pochopitelné.

Piaget v tomto věku hovoří o fázi konkrétních logických operací, dítě vnímá konkrétní realitu, opírá se o konkrétní předměty a názorné operace a respektuje základní zákony logiky. (srov. PIAGET, INHELDEROVÁ, 1997)⁷ Toto období trvá od sedmi až osmi let do jedenácti až dvanácti let.

⁶ Učivo je stále složitější, důležité je mít osvojené strategie učení, neboť děti v dnešní době jsou zahlceny velkým množstvím informací úkolů, proto je výběr a utvoření systému tak důležité.

⁷ Rozvoj řeči je tedy nejenom důležitý pro školní výuku, ale napomáhá také rozvoji myšlení.

S rozvojem řeči a myšlení je úzce spojen i rozvoj paměti, která se rozvíjí nejvíce v období mezi 6-12 lety věku jedince. Prostřednictvím edukačního procesu se paměť zdokonaluje, narůstá rychlost zapamatování ale i rozsah kvality. (srov. VÁGNEROVÁ, 2002). Dětem v tomto období pomáhá při zapamatování názornost ve vyučování. Je tedy patrné, že si děti zapamatují lépe věci, které je nějakým způsobem zaujmou.

2.2.1.2 Období pubescence

Toto období je popisováno jako jedno z nejbouřlivějších období v životě člověka. M. VÁGNEROVÁ (2000: 209-210) toto vývojové stadium vymezuje poměrně dlouhým obdobím mezi desátým až dvacátým rokem života. Za důležitý sociální mezník se považuje ukončení povinné školní docházky v patnácti letech a další nové profesní směřování.

V odborné literatuře nacházíme mnoho definic, například M. LANGOVÁ a kolektiv (2005: 104) popisují dospívání „jako přípravu pro stabilizaci dospělé osobnosti, která se dovede kontrolovat a efektivně využívat svých schopností a dovedností, vhodně reaguje na různé životní situace a je schopna žít s jinými v relativně trvalých vztazích, je zodpovědná a emočně vyvážená.“

Toto období je „charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy (tj. rovnováhy mezi id a egem). Za této situace se objevují dva obranné mechanismy, které pomáhají problémy dospívání kompenzovat. Je to intelektualizace a asketismus“ (VÁGNEROVÁ 2000: 209). Prostřednictvím prvního uvedeného obranného mechanismu, intelektualizaci, se přeměňuje sexuální puzení na jiný druh energie, projevující se právě intelektuální aktivitou (například zájmem o literaturu, umění nebo filozofii). Asketismus je druhým obranným mechanismem, jenž se zaměřuje na sebekontrolu a potlačení pudových tendencí bez nároku na náhradu za něco jiného. (srov. VÁGNEROVÁ 2000: 209-210)

V pubescentním období dochází ke změně v uvažování. J. Piaget nazývá tuto fázi stádiem formálních logických operací. V této fázi dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Tím máme na mysli, že jedinec nelpí jen na aktuálních a konkrétních věcech či situacích, ale dokáže již se znaky pracovat nezávisle na skutečnosti. Pubescent využívá či se učí využít abstraktních a konkrétních pojmů, které umí již třídít, vysvětlovat či zařazovat. Dospívající dovede systematictěji uvažovat oproti předchozímu vývojovému stádiu, připouští variabilitu více možností. Dospívající si utváří úsudky, také již pracuje s operacemi či se soudy, jelikož umí kombinovat různé pojmy a hypotézy. S tímto také souvisí i rozšiřování mluvní zásoby a rozvoj kultivovaného vyjadřování. (srov. VÁGNEROVÁ 1992: 101)

V závěru kapitoly uvádíme přehled vývojových úkolů v období dospívání. R. J. HAVIGHURST (in ČAČKA 2000) vymezuje dobu dospívání věkovým intervalem 12 až 18 let a zařazuje mezi vývojové úkoly například „intelektuální zrání, volbu povolání, aktivní trávení volného času, dosažení citové zralosti, zájem o opačné pohlaví, emancipace od rodiny, sociální zrání nebo osobní životní filozofii“ (HAVIGHURST in ČAČKA 2000: 221).

A. Cole (in ČAČKA 2000: 225) uvádí devět oblastí změn, devět vývojových úkolů, kterými dospívající prochází, než se z něj stane dospělý jedinec. Těmito úkoly jsou:

- „1. *intelektuální dospívání* (od důvěry k autoritám k požadování důkazů, od názorové závislosti k nezávislosti),
2. *emocionální dospívání* (od lability k emoční rovnováze, od dětských strachů k jejich aktivnímu a účinnému překonávání),
3. *společenské dospívání* (od podrobování k emancipaci, od nezapojování ke kooperaci se skupinou, od skupiny vrstevníků k úzkému výběru přátel, od napodobování vzorů k sebeřízení, od kritické netolerance k toleranci),
4. *emancipace od rodičovské kontroly k sebekontrolě* (od závislosti ke spoléhání na sebe, od chápání rodičů jako vzorů k jejich pojetí jako partnerů),

5. *identifikace sebe sama* (od difúzní identity k adekvátnímu sebepojetí, od černobílého vidění ke schopnosti hlubší analýzy povah, od plnění úkolů k vlastnímu sebeurčení),
6. *volba povolání* (od atraktivnosti k výhodnosti, od obecné orientace k specializaci, od neadekvátního sebehodnocení způsobilosti k adekvátní seberealizaci),
7. *využívání volného času* (od her k zájmům, od pozorování k aktivní účasti, od povrchní a proměnlivé orientace k užším, stabilnějším a hlubším zájmům),
8. *zájem o opačné pohlaví* (od přátelství k lásce, od okouzlení k vážnému hledání a sexuální zralosti),
9. *životní filozofie* (od desintegrace k integraci a harmonizaci, od egoizmu k nadosobním ideálům, od nejasného vědomí smyslu vlastní existence k životnímu poslání)

2.2.2 Dospělost

„V období zakončování dospívání, tedy mezi 18. a 22. rokem, má jedinec již plnou schopnost uvažovat, myslet a řešit úkoly. Rovněž má více odvahy a vůle k překonávání různých překážek. Chybí mu však zkušenosti a prožitky. Je schopen výrazné společenské a pracovní adaptace. Citové vztahy jsou hlubší a má různé zájmy v mimopracovní době.

Pro období stabilizace dospělosti, tj. mezi 23. - 35. rokem, je pro jedince snazší doplňování vědomostí a mezer v nich, mají schopnost učit se, reálně řešit situace na podkladě konkrétních informací, prokazují střízlivost v myšlení, zesílenou schopnost analýzy, výraznou psychickou koncentraci, vytrvalost a soustředěnost, a v neposlední řadě mají snahu dokončit započatou práci.

Období životního vyvrcholení, mezi 36. – 50. rokem života jedince, je období, pro které je typická stabilizace, nejvyšší výkonnost fyzických sil, plný rozvoj duševních

schopností a dovedností, značný rozvoj životních zkušeností, vážnost, ustálenost, dosažení odbornosti, tvůrčí energie, ale také přepínání sil či výrazné angažování.

V posledních dvou obdobích lidského života se u jedinců projevuje snížená schopnost zvládnání nových situací a zhoršování paměti. Starší lidé často velmi prožívají minulost a přizpůsobují přítomnost reálným životním cílům. Dávají přednost vnitřnímu životu před životem společenským, význam práce již není na předních příčkách hodnot, ale naopak se zvyšuje důležitost citů a vlastních zážitků. Jedinci volí při svých činnostech volnější tempo a rychlost kompenzují přesností.“ (MALACH, ZAPLETAL 2005: 28)

2.3 Skupina

Malý sociologický slovník (1970: 396) popisuje skupinu z historického hlediska:

„Slovo skupina (groupe) bylo převzato do obecného používání na zlomu 17. a 18. století z francouzštiny, kde původně označovalo – v souvislosti s rozbořením výtvarných uměleckých děl – určité uspořádání osob, postav, věcí a předmětů, jež nějakým způsobem patří k sobě. Do té doby, ale ještě dokonce celé další století, pojem sám neměl ovšem podstatnější význam v kategoriální výbavě sociálně politických a filosoficko-historických koncepcí a teorií. U osvícenců a myslitelů počátku 19. století je faktická absence tohoto termínu, ale i věčný nezájem o problematiku skupin.“

V dnešní době se této problematice věnuje hned několik vědních oborů. V odborné literatuře nalezneme přímo definice, které na tyto obory odkazují „Skupina je jeden ze základních pojmů sociologie a sociální psychologie, používaný i v pedagogice. Soubor dvou nebo více osob, které mohou mít náhodné nebo volné vztahy (př. cestující ve vlaku) nebo těsné a intenzivní vztahy kooperace (př. rodina).“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 265).

Jandourek ve své publikaci hovoří o sociální skupině následovně: „Nejsme ani izolovaní, ani nežijeme jako členové nějaké obrovské anonymní společnosti. Všichni jsme příslušníky nesčetného množství skupin. Skupinou rozumíme množství jedinců od dvou (pár, dyáda) až k velkým celkům. Vztahy ve skupině jsou přitom pravidelné a trvají delší dobu. Tím se sociální skupina liší od nahodilého shromáždění, např. skupiny cestujících v autobuse mezi dvěma zastávkami. Míra integrace sociální skupiny může být ovšem různá.“(JANDOUREK 2003: 81-82).

Každý člověk je tvor společenský a během svého života se neustále začleňuje do nějakých skupin, které ho také ovlivňují. V jednotlivých skupinách můžeme pozorovat různé druhy chování, jednání i vztahy mezi členy nebo jinými skupinami.

„Sociální skupiny umožňují jedinci uspokojovat důležité potřeby. Jedinci dříve nebo později přijmou jejich požadavky na respektování názorů, postojů a norem, aby se vyhnuli hlubokým frustracím z izolace, nebo ze zavržení skupinou.“(ČÁP 1993: 286).

2.3.1 Funkce skupin

Každá skupina má minimálně jednu nebo více funkcí. Říčan (2005: 205) ve své publikaci uvádí dvě funkce skupin:

- *Oficiální (vyhlášená) funkce* – Lidé se sdružují na základě společného věcného zájmu nebo cíle. Skupiny mohou vznikat dobrovolně, jako například lidé se zájmem hrát fotbal, kteří navštěvují fotbalový klub. Příkladem skupiny vzniklé nedobrovolně je školní třída nebo vojenská četa. Každá z těchto skupin dodržuje jistá pravidla a zásady činnosti, kterými se členové řídí. Jedná se například o způsob organizace, předávání informací, práva mezi členy apod. Pravidla skupiny se společným zájmem mohou být zapsána do určitých stanov, nebo jimi mohou být tzv. nepsané zvyklosti, které každý člen dodržuje.
- *Sociálně psychologická motivace* – Skupiny mohou být spojovány mimo společného věcného zájmu i sociálně psychologickými motivy členů. Těmito motivy mohou být např.

potřeba být s někým pohromadě v práci nebo při zábavě, potřeba pomáhat druhým, ale i ovládat jiné lidi, potřeba bezpečí, osobní uplatnění a vynikání nad ostatními.

2.3.2 Dělení skupin

Jedním z rozdělení skupin je na formální a neformální.

„Formální skupiny mívají pevně stanovenou úlohu, jednoznačně určenou organizací (danou příkazem ředitele nebo předsedy, schválenými stanovami apod.), jasné rozlišení mezi členy a nečleny; jednotliví členové takových skupin mívají přiděleny konkrétní úkoly, pravomoci a zodpovědnost atd. Silně formální jsou skupiny policejní a vojenské, parlament apod.

Neformální skupiny vznikají často spontánně, například z návštěvníků pláže, kteří se sdruží, aby si zahráli volejbal. Existence takovýchto skupin může být krátkodobá, ale i dlouhodobá: schůzky se mohou opakovat týdny, měsíce i léta. “(ŘÍČAN 2005: 206)

Říčan ještě doplňuje, že mezi formálními a neformálními skupinami jsou plynulé přechody. Neformální skupina může získat rysy formální skupiny tím, že si zvolí svého vedoucího nebo i výbor pro vedení skupiny. A také naopak formální skupina postupem ztratí formální znaky skupiny a dále bude jen neformální: spolužáci z bývalé třídy se scházejí každý rok. (srov. Říčan 2005: 206)

2.3.3 Vlivy

„Skupina vyvíjí na jedince tlak ke konformitě v jednání i v názorech. Pokud jednatel jedná a mluví ve shodě s ostatními, ti ho za to chválí, cení si ho a poskytují mu nejrůznější výhody. V opačném případě se jeho pozice ve skupině zhoršuje. Většina lidí tomuto tlaku

podléhá a naučí se projevovat souhlas s většinou i tehdy, když vidí skutečnost jinak – spolehnou-li se na své smysly a svůj úsudek.“(ŘÍČAN 2005: 211).

Přijímání a zastávání názorů, které jedinec za jiných okolností neuznává nebo nedoceňuje, mohou být důsledkem tlaku ke konformitě. Zde jde především o skupinu, která je tvořena sociálně atraktivními členy a k níž má jedinec vřelý pozitivní vztah nebo je na této skupině existenčně závislý. Tento tlak ke konformitě způsobuje aktivaci sociálně-psychologického motivu být akceptován ve skupině. (srov. ŘÍČAN 2005: 212).

Říčan dále popisuje a rozděluje tento motiv: „...jednak na primární, v instinktech zakotvenou pudovou psychologickou potřebu někam náležet, jednak na sekundární motiv sloužící tomu, aby skupina jedince podporovala v zajišťování jeho potřeby bezpečí a dalších potřeb. K maximální akceptaci maximálním počtem ostatních členů zpravidla dochází, je-li jedinec vnímán jako ten, kdo podporuje skupinové cíle a kdo skupinu nekritizuje, nýbrž naopak co nejhrolivěji zastává názory, jež v ní převládají, a podřizuje se jejím normám. Členy skupiny lze s použitím těchto kritérií charakterizovat podle toho, jak blízko má každý z nich k jádru nejvěrnějších a nejhrolivějších - či naopak k členům marginálním (okrajovým), kteří se buď dosud se skupinou nesžili, anebo jsou z nějakého důvodu kandidáty na odchod (z vlastní iniciativy, nebo i vyloučením).“ (ŘÍČAN 2005: 212 – 213).

2.3.4 Sociální role

„Pojem role nám pomáhá porozumět orientaci a jednání lidí ve společnosti. Jedinec organizuje svůj život ve společnosti podle toho, které role mu byly přiděleny (umožněny, někdy i vnuceny). Každá role představuje určitý soubor očekávání, jimž má její nositel vyhovět, a zároveň soubor požadavků, jež je oprávněn klást na nositele jiných rolí, zejména rolí komplementárních, tj. doplňkových, k jeho vlastní roli.“ (ŘÍČAN 2005: 206)

Přímou definici nalezneme v pedagogickém slovníku, která zní: „sociální role je chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role

může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny. “(PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 271).

Základní rozčlenění rolí je na formální a neformální. Dle Říčana formální role jsou dané a formované určitou funkcí, kterou člověk zastává, příležitostmi a možnostmi, vztahy nadřízenosti a podřízenosti: ředitel, předseda schůze, řádný člen atd. Naopak neformální role získávají členové skupin spontánně, nejsou závislé na formálních rolích. Příkladem toho může být role „třídního šaška“, role organizátora nezbedností. (srov. ŘÍČAN 2005: 207).

2.4 Evaluace

S evaluací nedílně souvisí i pojmy hodnocení, sebehodnocení či sebeevaluace. Hodnocení se více využívá ve školní praxi, kdy se hodnotí žákovské práce, výkony ale i výstupy či práce samotných učitelů aj. (srov. PRŮCHA, 1995) I sebehodnocení by mělo být nedílnou součástí edukačního procesu, kdy jedinec provádí hodnocení každodenní praxe bez dlouhodobější přípravy a plánování.

Evaluace souvisí s atmosférou ve třídě. V té skupině žáků, kde je kladen důraz na hodnocení a sebehodnocení se utváří pozitivní vztahy, je vymezen prostor pro sebevyjádření, naslouchání aj, v této třídě je zcela jistě atmosféra pozitivní a příjemnější než tam, kde se pedagogický pracovník evaluací zabývá minimálně.

Evaluace neboli hodnocení „chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“(SKALKOVÁ 2007: 176).

Evaluace je původem slovo latinské. Sloveso valere znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.

„Vcelku se význam kladného hodnocení spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti, vzbuzující pocit sebedůvěry, což je zvláště významné u těžkopádných nebo zakřivených žáků. Uspokojuje potřebu sociálního uznání, posiluje pocit jistoty a vyvolává pozitivní vztah žáků k požadavkům učitele při vyučování. Posiluje jejich zájem o plnění úkolů a motivuje jejich síly i schopnosti podat výkon ještě lepší. Naproti tomu časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy (vzdor, pocity méněcennosti). Trvalý řetěz neúspěchů a negativního hodnocení neuspokojuje přirozenou potřebu žáka po sociálním uznání, společensky kladném hodnocení. Působí frustračně, uvádí žáka do stavu konfliktního neklidu a úzkosti.“ (SKALKOVÁ 2007: 177 – 178).

3. Další faktor ovlivňující pedagogický proces

Primárním faktorem ovlivňující pedagogický proces je v této práci atmosféra. Pohlédneme-li na tento pojem z odborného hlediska přírodních věd, zjistíme, že atmosféra je pro naši Zemi nepostradatelnou. Země je totiž jedinou planetou sluneční soustavy, která díky složení atmosféry umožňuje život takový, jaký ho známe. Tak jako se zemská atmosféra neobejde bez kyslíku a dusíku, tak se ani atmosféra pedagogického procesu neobejde bez edukantů a edukátorů.

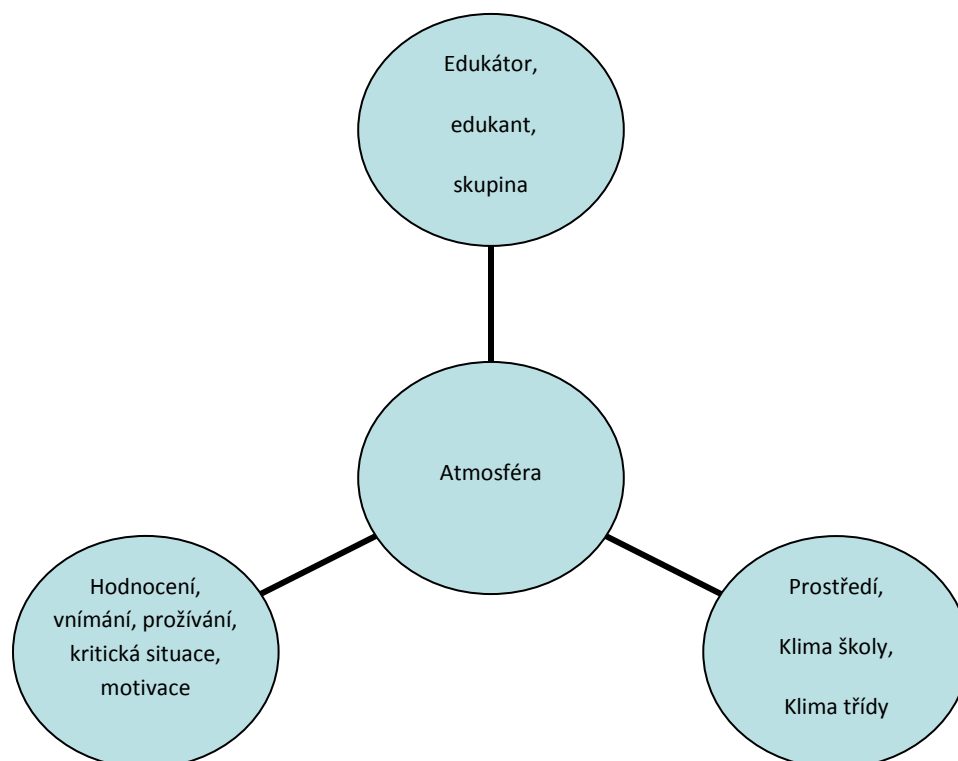
3.1 Atmosféra

Termín atmosféra vznikl složením řeckých slov „*atmos*“ (pára) a „*sphaira*“ (obal). Pod pojmem pára si lze představit všechny prvky zabalené dohromady.

Atmosféra třídy je popsána v pedagogickém slovníku následovně: „Sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří aktuální procesy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě aktuálně odehrává nebo se má v nejbližší době odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel. Z časového hlediska je atmosféra jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, často i během jedné vyučovací hodiny. Spouštěčem změny bývá kritická událost (odpadnutí hodiny obávaného předmětu, nečekané zkoušení, rvačky mezi žáky o přestávce, předávání vysvědčení apod.)“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 22).

Velký vliv na chování žáků a na jejich učební výsledky má právě atmosféra ve třídě. Je velmi ovlivňována mikroklimatem třídy a také klimatem celé školy, spoluprací mezi vedením školy a personálním obsazením, komunikací mezi učiteli a rodiči žáků, kvalitou práce žáků apod. (srov. ŠTĚCH, ZAPLETALOVÁ 2013: 159).

V odborné literatuře se dočítáme, že atmosféru v pedagogickém procesu ovlivňují činitelé přímo i nepřímo. Prvky, které přímo a záměrně ovlivňují atmosféru, těch které pedagog využívá k utváření atmosféry, zkoumáme v empirické části této práce.

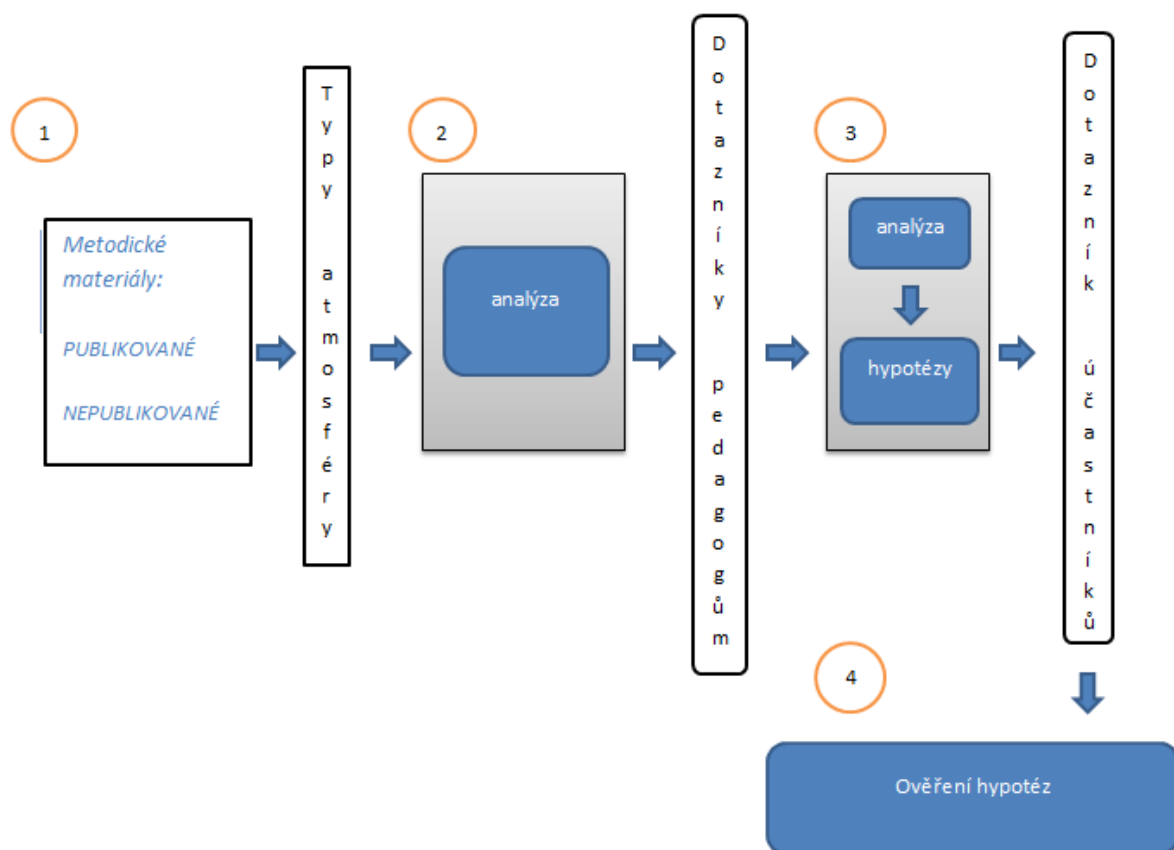


Obrázek 4: Schéma atmosféry a jejích prvků

4. Výzkum

4.1 Metodologie výzkumu

Cílem práce je poznat a popsat funkci jednotlivých atmosférotvorných prvků v edukačním procesu. Jednotlivé kroky k dosažení tohoto cíle jsou znázorněny v designu výzkumu:



Obrázek 5. Design výzkumu

Jednotlivé části schématu designu výzkumu zde máme popsané v bodech:

1. Najít v různých materiálech typy atmosfér.
2. Zpracovat dotazník pedagogů, jak mohou těchto nálad dosáhnout.
3. Analyzovat dotazníky pedagogů a ověřit si získané informace dotazníkem účastníkům, kde se ptáme, jak na ně působí jednotlivé techniky, co v nich vyvolávají; vytvořit hypotézy.
4. Analyzovat dotazníky a ověřit hypotézy.

Pro výzkumné šetření byla použita metoda písemného dotazníku. A to jak v dotazování edukátorů, tak i při dotazování edukantů. Dotazník je nejpoužívanější metodou pedagogického výzkumu vůbec. Není využíván jen v pedagogickém oboru, setkáváme se s ním i sociologických, demografických, psychologických a jiných šetření, zaměřených na člověka. „Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky.“(PELIKÁN 2011: 104 – 105)

PELIKÁN (2011: 107) uvádí rozdělení dotazníků dle typů otázek a to dle míry volnosti respondentovi ve formulaci odpovědí:

1. *Uzavřené otázky*, pro něž je charakteristická nabídka všech variant odpovědí. Respondent si musí jednu z nabízených odpovědí vybrat. Nemá možnost své vlastní volby.
2. *Polouzavřené otázky* (někteří autoři používají termínu polootřevřené) jsou takové, které nabízejí více variant odpovědí, ale ponechávají možnost respondentovi pro volbu vlastní varianty nebo v některých případech dávají možnost vysvětlení volby té které odpovědi.
3. *Otevřené otázky* nenabízejí žádnou variantu odpovědi a ponechávají respondentovi plnou volnost pro samostatné vyjádření. Nevýhodou otevřených otázek je jejich obtížné zpracování. Prakticky je nelze kvantifikovat.

PELIKÁN (2011: 115) popisuje i problematiku návratnosti dotazníků. Uvádí, že pouze 50 – 60% z rozdaných dotazníků se vrátí zpátky k zadavateli. To mohu potvrdit z vlastní zkušenosti, kdy jsem během vlastního šetření oslovila jednou tak velké množství pedagogů, než jsem získala odpovědi.

V první fázi výzkumu se zabýváme zjišťováním, jaké různé typy atmosfér jsou v pedagogickém procesu vyžadovány. Vytvořila jsem pro toto výzkumné šetření vlastní dotazník, který obsahuje 14 otázek. Z toho 9 otázek je zaměřených na zkoumání jednotlivých typů atmosfér a prvků, které je ovlivňují. Zbýlých 5 otázek se zaměřuje na údaje o pedagogickém pracovníkovi, na jeho pochopení atmosférotvorného prvku v pedagogickém procesu a možnost vypsání jiných prvků. V dotazníku jsem využila polootevřených a otevřených otázek. Dotazník jsem v tištěné formě (viz příloha č. I.) osobně zadávala pedagogům na Základní škole ve Čkyni a na Základní škole T. G. M. ve Vimperku. Dále jsem využila sociálních sítí na internetu a požádala pedagogy o vyplnění online verze dotazníku, vytvořené v programu *survio* (viz příloha č. II.). Celkem jsem získala odpovědi od 60 pedagogů. Výzkumný vzorek tvoří edukátoři ve věku od 18 – 60 let. Pracovní pozice respondentů jsou nejčastěji učitelé základních škol, dále pak vychovatelé a instruktoři.

V další části se zaměřujeme na prostředky, kterými se pedagog snaží té dané atmosféry docílit. Pro toto výzkumné šetření jsem vytvořila vlastní dotazník, kde jsem využila Likertovu škálu. Americký psycholog Rensis Likert vyvinul metodu škálování, která je používána pro určení míry stupně souhlasu či nesouhlasu s tvrzením, se kterým jsou respondenti výzkumu konfrontováni. „Tato škála byla vyvinuta roku 1932 a představuje jednu z nejspolehlivějších technik měření postojů.“(HAYES 2003). V tomto dotazníku zjišťujeme od edukantů, jak na ně působí prvky vybrané edukátory pro vyvolání dané atmosféry (viz příloha č. III.). Dotazníky žákům mladšího školního věku a staršího školního věku jsem zadávala na vimperských základních školách. Více o průběhu dotazování nalezneme v kapitole 4.3 *Rozbor dotazníků od edukantů*.

4.1.1 Typy atmosféry

Při procházení sborníků her, pedagogických příprav nebo plánů jsme si vymezili 9 základních typů atmosfér, které jsou využívány v pedagogických procesech. Jednou z nejčastěji vytvářených je *soutěživá atmosféra*, kterou potřebujeme zejména při pohybových hrách. Vyvoláním správné soutěživé atmosféry dosáhneme lepších výkonů a většího zapojení účastníků do samotné soutěže. Mimo pohybových her je soutěživá atmosféra vítána například i ve vědních oborech, kdy soutěží může být rychlé spočítání příkladu.

Druhý typ atmosféry je *strach o přežití*. Snad každý z nás byl nejméně jednou účastníkem nějaké stezky odvahy. Tento typ atmosféry se využívá zejména ve volnočasových aktivitách a záměrem není děsit účastníky, ale rozvíjet v nich odvalu a posunout si hranice komfortní zóny.

Třetím typem je atmosféra bezpečí. V pedagogickém procesu záleží na vztahu mezi pedagogem a studentem/edukátorem a edukantem. Bezpečí by mělo být dlouhodobějším jevem, znakem klimatu v nějaké skupině. Pro nás je v tuto chvíli zajímavá atmosféra bezpečí a jak ji můžeme dosáhnout například při emočním rozladění po nějaké stresové situaci.

Čtvrtým typem atmosféry je *důvěra*. Například autorka knih s hrami pro děti Hana Budínská zmiňuje schopnost pedagoga být skutečným partnerem dětem, o schopnosti být spravedlivým, o vytváření atmosféry vzájemné důvěry a prožívání radosti ze společné hry.

Tvůrčí atmosféru vyžadujeme v edukačním procesu všude tam, kde vyžadujeme kreativitu k práci. Ať už hovoříme o různých výchovách ve školním prostředí, při zájmových kroužcích, či o aktivitách skupinových.

Meditativní atmosféra je vyžadována tam, kde edukátor potřebuje vyvolat pocit hluboké relaxace, uvolnění mysli a soustředění se pouze na své tělo. Tato technika může sloužit k samotné koncentraci jedince. V praxi ji využíváme i k přípravě pro jinou aktivitu, která vyžaduje maximální koncentraci a vyrovnanost.

S tím také souvisí další atmosféra, tedy *klidná*. V edukačním procesu vyžadujeme klid zejména při vzdělávacích aktivitách ve škole. Řada pedagogů dodnes stále používá nechvalné „pštění“, které má žáky či studenty zklidnit. To ale není ta správná technika, protože učitel by měl umět využít různých metod a technik pro zklidnění. Proto nás v této práci zajímá, co edukátoři využívají pro vyvolání klidné atmosféry. Bohužel žádný z respondentů neuvedl jinou než z nabízených technik.

Nebezpečné atmosféry chceme docílit pouze jako krátkodobého jevu. Taková atmosféra by měla být součástí dané aktivity a účastníci by si toho měli být vědomi, zároveň se ale snažíme o věrohodnost dané atmosféry.

Problem solving atmosféra je taková atmosféra, při které je edukant zaujatý daným problémem a jeho řešením. To je v dnešní době, a zejména v edukačním procesu velmi důležité. Mnohé vedení jednotlivých učitelů nepodněcuje žáky k tomu, aby se nad určitým problémem vůbec zamýšleli, natož aby měli snahu nalézt zajímavé či konstrukční řešení daného problému.

Techniky, jimiž nejčastěji pedagog ovlivňuje atmosféru, si kategorizujeme podle druhu oblasti, kterou budeme využívat. Například do kategorie osvětlení zahrnujeme plné světlo, přítmi nebo šero a osvětlení svíčkou.

Osvětlení	Plné světlo, přítmi, zapálení svíčky
Hudební a hlasové vjemy	Rychlá hudba, vážná hudba, pomalá hudba, klidný tón hlasu, skandování jmen
Interpretace textu	Čtení pohádek, čtení příběhů s hororovými prvky
Prostor	Malý prostor, velký prostor, lesní prostor
Kreativita	Masky, převleky, odměny

4.2 Zpracování výsledků dotazníků pedagogům

4.2.1 Soutěživá atmosféra

Dle dotazníků nejčastěji dosahujeme soutěživé atmosféry *plným světlem, skandováním jmen a odměnami*.

Při vyhodnocování dotazníků zjišťujeme, že na tomto výsledku se pedagogové shodují ve všech třech věkových kategoriích.

	Plné světlo	Skandování jmen	Odměny
Respondenti 18 - 26	73,1%	80,8%	80,8%
Respondenti 27 - 45	72,2%	83,3%	77,8%
Respondenti 46 - 60	73,3%	66,7%	73,3%

Rozdělíme-li si respondenty do skupin podle jejich profese, zjistíme, že vychovatelé a instruktoři se shodují častěji na stejných odpovědích než učitelé.

	Rychlá hudba	Velký prostor
učitelé	57,6%	36,4%
vychovatelé	75%	62,5%
instruktoři	83,3%	50%

4.2.2 Atmosféra strachu o přežití

Z celkového vyhodnocení všech dotazníků jsme se dozvěděli, že nejčastěji dosahujeme atmosféry strachu o přežití *přítmím, vážnou hudbou a čtením příběhů s hororovými prvky*.

Po bližším prozkoumání jednotlivých věkových kategorií zjišťujeme, že mladší pedagogové těchto prvků využívají více než starší. Setkala jsem se i s dvěma případy, kdy respondent odepsal, že takovou to atmosféru *nevyvolává*. Oběma respondentům bylo přes 50 let.

	Přítmí	Vážná hudba	Čtení příběhů s hororovými prvky
Respondenti 18 - 26	88,5%	84,6%	69,2%
Respondenti 27 - 45	73,7%	57,9%	57,9%
Respondenti 46 - 60	73,3%	20%	26,7%

46,7% respondentů ve věku mezi 46 – 60 odpověděli, že atmosféry strachu o přežití dosahují spíše pomalou hudbou než vážnou hudbou.

Dále více jak polovina respondentů do 45 let odpověděla, že této atmosféry dosahují v lesním prostředí.

69% respondentů ve věku 18 – 26 dosahuje atmosféry strachu o přežití maskami.

40% ze všech respondentů tvrdí, že pomocí zapálené svíčky dosáhneme atmosféry strachu o přežití.

Při rozdělení do skupin dle profese zjišťujeme, že vychovatelé a instruktoři se častěji shodují ve výpovědích.

	masky	lesní prostředí
učitelé	45,4%	33,3%
vychovatelé	50%	68,7%
instruktoři	50%	66,7%

4.2.3 Atmosféra bezpečí

Této atmosféry dosáhneme při *plném světle, klidným tónem hlasu a čtením pohádek*. Na těchto třech technikách se nejčastěji shodla většina respondentů.

	Plné světlo	Klidný tón hlasu	Čtení pohádek
Respondenti 18 - 26	69,2%	76,9%	76,9%
Respondenti 27 - 45	68,4%	84,2%	57,9%
Respondenti 46 - 60	66,7%	93,3%	86,7%

Více jak polovina respondentů od 18 do 45 let odpověděla, že atmosféry bezpečí dosáhneme pomalou hudbou.

Třetina respondentů té samé věkové kategorie uvedla, že pro dosažení této atmosféry využijí zapálení svíčky. Naopak žádný z respondentů ve věku 46 – 60 by této techniky pro atmosféru bezpečí nevyužil.

Při rozdělení respondentů dle pracovní pozice vidíme, že se opět vychovatelé shodují ve výpovědích s instruktory. Všichni instruktoři tvrdí, že poslechem pomalé hudby dosáhneme atmosféry bezpečí.

	Pomalá hudba	Zapálení svíčky
učitelé	33,3%	15,2%
vychovatelé	68,7%	37,5%
instruktoři	100%	33,3%

4.2.4 Atmosféra důvěry

Celých 80% ze všech respondentů se shodlo, že atmosféry důvěry dosáhneme klidným tónem hlasu. Polovina respondentů tvrdí, že atmosféry důvěry dosáhneme pomalou hudbou. 40% se shoduje, že k této atmosféře je zapotřebí plného světla.

	Klidný tón hlasu	Pomalá hudba	Plné světlo
Respondenti 18 - 26	69,2%	69,2%	38,5%

Respondenti 27 – 45	94,7%	42,1%	47,4%
Respondenti 46 - 60	80%	26,7%	33,3%

57,7% respondentů ve věku mezi 18 – 26 lety uvedlo, že *přímými pohledy* dosáhneme atmosféry důvěry. K tomu se přiklání i 42,1% respondentů mezi 27 – 45, zatímco *žádný* z respondentů ve věku mezi 46 – 60 lety neoznačil přímé pohledy za techniku k dosažení atmosféry důvěry. Při bližším prozkoumání zjišťujeme, že pro přímé pohledy je více jak polovina vychovatelů a instruktorů a jen necelá třetina učitelů.

Jedna třetina ze všech respondentů odpověděla, že této atmosféry dosáhneme zapálením svíčky.

zapálení svíčky	
učitelé	27,3%
vychovatelé	43,8%
instruktoři	66,7%

Zde můžeme pozorovat, že menší procento učitelů by volilo zapálení svíčky k dosažení atmosféry důvěry.

4.2.5 Tvůrčí atmosféra

Pro dosažení tvůrčí atmosféry v pedagogickém procesu se respondenti shodli na technikách *plného světla* 71,7%, *lesního prostředí* 50% a *využití masek* 55%.

Při bližším prozkoumání zjistíme, jak na tyto techniky nahlízejí respondenti dle věku.

	Plné světlo	Lesní prostředí	Masky
Respondenti 18 - 26	80,8%	61,5%	57,7%
Respondenti 27 - 45	68,4%	52,6%	63,2%
Respondenti 45 - 60	60%	26,7%	40%

Respondenti ve věku 46 – 60 odpověděli, že technikou pro dosažení tvořivé atmosféry je *klidný tón hlasu* (53,3%).

Respondent žena, 26 let, vychovatelka odpověděla, že tvůrčí atmosféry lze dosáhnout *všemi technikami*, záleží jen na věku a cíli.

Při rozdělení do skupin dle pedagogické pracovní pozice nacházíme zajímavé údaje u sluchových podnětů jako je klidný tón hlasu nebo rychlá hudba. Učitelé odpověděli, že klidným tónem hlasu se dosáhne tvořivé atmosféry. Jen čtvrtina vychovatelů si myslí to samé. Naopak polovina vychovatelů uvádí rychlou hudbu jako prvek pro dosažení tvořivé atmosféry.

	Klidný tón hlasu	Rychlá hudba
Učitelé	42,2%	36,4%
vychovatelé	25%	50%
instruktoři	16,7%	33,3%

4.2.6 Meditativní atmosféra

Respondenti se v dotazníku shodli, že meditativní atmosféry dosahujeme *přítímím, svíčkou a pomalou hudbou*. Žádný z respondentů neoznačil techniky jako skandování jmen, rychlá hudba, čtení příběhů s hororovými prvky, odměny nebo masky.

Někteří respondenti navíc uvedli, že meditativní atmosféry dosahujeme polohou člověka, zavřením očí nebo zvuky z přírody.

	přítímí	Zapálení svíčky	Pomalá hudba
Všichni	78,3%	81,6%	80%
Respondenti 18-26	84,6%	88,4%	84,6%
Respondenti 27 - 45	84,2%	89,5%	100%
Respondenti 46 - 60	60%	60%	46,7%

Dále se více jak polovina respondentů shoduje *na klidném tónu hlasu*, kterým dosáhneme meditativní atmosféry.

Více jak polovina respondentů ve věku mezi 18 – 26 lety se shoduje, že meditativní atmosféry dosahujeme lépe v *malých prostorech*.

24% učitelů odpovědělo, že meditativní atmosféry lze dosáhnout *čtením pohádek*. Následně 27% učitelů tvrdí, že této atmosféry dosahujeme při poslechu *vážné hudby*.

4.2.7 Klidná atmosféra

Pro dosažení klidné atmosféry respondenti uvádí, že využívají technik *přítmí, pomalé hudby a klidného tónu hlasu*. Zajímavé je, že jen pouhým 6,7% respondentů ve věku mezi 46 – 60 uvedli přítmí jako techniku k dosažení klidné atmosféry. Naopak 53% pedagogů tohoto věku uvedlo plné světlo jako techniku pro dosažení klidné atmosféry.

	přítmí	Pomalá hudba	Klidný tón hlasu
všichni	53,3%	73,3%	71,7%
Respondenti 18 - 26	73,1%	92,3%	65,4%
Respondenti 27 - 45	63,1%	73,7%	68,4%
Respondenti 46 - 60	6,7%	40%	86,7%

Dále můžeme konstatovat, že necelá polovina respondentů označuje *čtení pohádek* za prvek vedoucí ke klidné atmosféře.

Celkem 48,4% učitelů uvádí, že klidné atmosféry lze dosáhnout při plném světle. Oproti tomu 62,5% vychovatelů a 83,3% instruktorů uvádí, že klidné atmosféry dosáhne přítmím.

Instruktoři v 66,7% uvádí, že klidné atmosféry dosáhnou v lesním prostředí.

12% učitelů by využilo odměn pro dosažení této atmosféry, naopak ani vychovatelé ani instruktoři by tuto možnost nevolili.

Zapálení svíčky by pro dosažení této atmosféry využilo 50% instruktorů, avšak jen 31% vychovatelů a 24% učitelů.

4.2.8 Nebezpečná atmosféra

K dosažení nebezpečné atmosféry respondenti nejčastěji uvádějí přítmi, čtení příběhů s hororovými prvky a masky.

	přítmi	Čtení příběhů s hororovými prvky	masky
všichni	61,6%	63,3%	55%
Respondenti 18 - 26	73,1%	73,1%	61,5%
Respondenti 27 - 45	63,1%	68,4%	47,4%
Respondenti 45 - 60	40%	40%	53,3%

46,7% respondentů uvedlo, že by využilo vážnou hudbu jako prvek k dosažení nebezpečné atmosféry.

Při bližším prozkoumání a rozdělení pedagogických pracovníků dle pracovního zaměření zjišťujeme shody u vychovatelů a instruktorů, kteří by pro dosažení nebezpečné atmosféry využili velký prostor a lesní prostředí.

	Velký prostor	Lesní prostředí
učitelé	27,3%	21,2%
vychovatelé	50%	50%
instruktoři	66,7%	83,3%

Dále pak více jak polovina dotazovaných vychovatelů označuje rychlou a vážnou hudbu jako prvky pro dosažení atmosféry nebezpečí.

4.2.9 Problem solving atmosféra

K dosažení tohoto typu atmosféry se respondenti shodli, že je zapotřebí plného světla, klidného tónu hlasu a velkého prostoru. Ze získaných dat zjišťujeme, že dle pedagogů lze využít všech prvků pro získání této atmosféry.

	Plné světlo	Klidný tón hlasu	Velký prostor
Respondenti 18 - 26	65,4%	15,4%	42,3%
Respondenti 27 - 45	73,7%	42,1%	36,8%
Respondenti 45 - 60	66,7%	53,3%	26,7%

Několik pedagogů připsalo, že problém solving atmosféry dosahují vyprávěním, diskuzí, seznámením s problémem.

4.3 Hypotézy

1. Domnívám se, že jednotlivé věkové kategorie dotazovaných edukantů se budou lišit ve výpovědích.
2. Domnívám se také, že většina dotazovaných edukantů bude odpovídat souhlasně, že daný prvek v nich vyvolává určenou atmosféru.

4.4 Rozbor dotazníků od edukantů mladšího školního věku

Již víme, jaké jsou nejčastěji využívané typy atmosfér, také jsme skrze dotazování pedagogických pracovníků vysledovali prvky, kterými dosahují dané atmosféry. V této části naší práci se popisujeme, jak dopadlo ověřování toho, jak jednotlivé prvky působí na edukanta, žáka 3. ročníku, při dosažení dané atmosféry.

Obsahově obdobné dotazování, které bylo zadáno pedagogickým pracovníkům, jsme se rozhodli zadat dětem na prvním stupni, a to ve třetí třídě. Dále pak jsme se dotazovali žáků druhého stupně a teenagerů. Tím bychom měli ověřit, jaké prvky ovlivňují mladé recipienty.

Oslovila jsem paní ředitelku jedné ze dvou základních škol ve Vimperku a poprosila jsem ji, zda bych mohla v jedné ze tříd prvního stupně osobně zadat výše zmiňovaný dotazník. Paní ředitelka s mojí prosbou souhlasila a odkázala mě na paní učitelku třetího ročníku, s kterou mám vše prodiskutovat a domluvit se. Po telefonickém rozhovoru s paní učitelkou jsme se domluvili na přesný den a hodinu, kdy budu moci průzkum u ní ve třídě realizovat.

Do třetí třídy jsem přišla dne 23.2.2017. Třídní učitelka mě žákům představila. Na práci jsem měla vymezených jen 15 minut. Žáků bylo ve třídě 26. Dotazování jsem doplnila o úvodní představení, ve kterém jsem žáky motivovala k participaci na výzkumném bádání, tudíž jsou vědci a pomáhají mi s daným bádáním. Každá otázka obsahovala ještě krátké uvedení - doplnění, aby bylo dětem vše ještě více jasné a srozumitelné a abych žákům daný jev co nejvíce přiblížila, viz příloha č. 4. Dotazovala jsem se, do jaké míry na ně uvedené prvky působí a zapisovala odpovědi do škály: zcela souhlasím – spíše ano – neutrální – spíše ne – zcela nesouhlasím.⁸

⁸ Žáky jsem uvedla do problematiky a po úvodním motivování jsem přistoupila na samotné kladení otázek. „ ... Představme si, že jsme na sportovním hřišti a soutěžíme. Myslíte, že pro lepší soutěžní atmosféru a lepší výkon potřebujeme hodně *světla*? Myslíte si, že za *odměnu* budete více soutěžit a bojovat o místo? A když budeme *skandovat vaše jméno*, budete zapálení pro soutěž? ...“ Zjistila jsem, že nejvíce se žáci

Pochopila jsem, že pro takto staré žáky je problematické pochopení i toho, co je to atmosféra ve třídě, nemluvě o různých druzích těchto atmosfér. Rozhodla jsem se žáků dotazovat jednodušeji a chtěla jsem pouze odpověď ano či ne. „*Představte si, že máte strach, že se bojíte, ... Máte strach, když je přítmi? Nebo když posloucháte vážnou hudbu? Máte strach, když Vám někdo čte příběhy s hororovými prvky?*“ Tato forma pro ně byla lépe uchopitelná. Když jsem s žáky řešila otázku týkající se atmosféry bezpečí, zjistila jsem, že je pro ně problém si představit, co je to vlastně bezpečí jako takové. Než jsem se dostala k samotnému hodnocení otázky, opět následovala debata o tom, co je to bezpečí. Bohužel žákům dělал problém pochopit i ty prvky, na které se mají hlásit při atmosféře bezpečí, a to plné světlo, klidný tón hlasu, čtení pohádek. Nedokázali například vnímat souvislost s atmosférou bezpečí a čtením pohádek. Celá třída se hlásila na klidný tón hlasu. Domnívám se, že tento jev byl pro ně nejvíce jasný a uchopitelný.

Musím konstatovat, že mnou vytvořený dotazník a představa o tom, jak asi budou reagovat, byla zcela odlišná. Uvědomila jsem si, že pro žáky mladšího školního věku, je bohužel takto postavený dotazník problematický až abstraktní. Ani zjednodušení škály z pěti položek na zjišťování odpovědi na pouze odpovědi ano ne moc nepomohlo, jak jsem se později přesvědčila. Domnívám se, že nejen to, že žáci otázkám a pojmům v nich nerozuměli, ale i odpovídání, v našem případě hlášení se na určitý prvek ovlivňující danou atmosféru (kvůli nedostatku místa jsme nemohli nechat děti se přemísťovat po třídě na tzv. škále, ale museli jsme přistoupit jen na hlášení), bylo zkreslené názorem některých žáků, neboť se ohlíželi jeden na druhého.⁹

hlásili na odpověď odměny, bohužel musím ale konstatovat, že když jsem otázku zopakovala, na odpověď odměny se hlásil opět jiný počet žáků.

⁹ I přes to, že nám výsledky v našem výzkumu moc nepomohou, hodina pro mě byla zajímavá a inspirativní. Výsledky lze vnímat pouze orientačně. Uvědomila jsem si, že ne vždy postačí dobrá příprava, ale je důležité dobře znát i zkoumaný vzorek žáků, vědět, co od nich lze očekávat. Neboť jak píše Piaget, dítě v tomto věku se nachází ve fázi konkrétních logických operací, dítě vnímá realitu, opírá se o konkrétní předměty a respektuje základní zákony logiky (Piaget, Inhelderová, 1997). Dítě mladšího školního věku již

Výsledky šetření žáků mladšího školního věku nalezneme v příloze pod číslem 5. Děti mladšího školního věku ještě nedokáží pochopit abstraktní pojmy, a proto se samotné dotazování nezdařilo. Pro příští výzkumné šetření bych volila spíše metodu pozorování, která má dlouhodobější charakter. Místo dotazování bych se pokusila vytvořit danou atmosféru a pozorovala bych, jak děti reagují, jak je ovlivňuje přidávání jednotlivých prvků a naopak. Skrze tuto metodu bychom mohli dostat přesnějších výsledků.

4.5 Rozbor dotazníků od edukantů staršího školního věku

Z rozboru dotazníků edukantům staršího školního věku získáváme již přesné odpovědi. Dotazování probíhalo na Základní škole Smetanova ve Vimperku, a to v 9. třídách. Samotné zadávání se uskutečnilo tak, že jsem žáky seznámila se záměrem dotazníku a pokládala jim jednotlivé otázky. Oni následně zapisovali odpovědi na papír pomocí číslic: 1 zcela souhlasím, až 5 zcela nesouhlasím. Pro některé žáky bylo těžké se soustředit a ke každé otázce měli dotazy týkající se pochopení oné otázky. Často se ptali, jak mají chápat přesný význam vážné hudby nebo masky, každý si pod těmito pojmy představoval jiné věci nespojující se s vyvoláním dané atmosféry. Jeden žák (chlapec, 15 let) všude vyplnil „zcela nesouhlasím“. Lze to přičítat pubescentnímu období, ve kterém se právě nachází.

uvažuje jinak než doposud, jeho myšlení je rozvinutější, ale abstraktní myšlení dítě v této době postrádá. Proto pro ně byly otázky abstraktní a složité.

Celkem odpovídalo 27 žáků z 9. tříd ve věku 14 a 15 let.

1. Soutěživou atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ odměny/ skandování jmen):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	0	40,73%	18,52%	25,93%	14,81%	
Odměny	51,85%	37,04%	0	3,7%	7,41%	
Skandování jmen	29,63%	25,93%	25,93%	11,11%	7,41%	

Žáci zde zcela nepotvrdili spojitost s vyvoláním soutěživé atmosféry a plným světlem. Necelá polovina odpověděla „spíše souhlasím“ a zbylí žáci odpověděli buď neutrálně, nebo negativně. U techniky odměňování se polovina shodla, že zcela souhlasí s tvrzením, že soutěživou atmosféru lze navodit odměnami, pouze tři žáci zde odpověděli negativně. U techniky skandování jmen jsme nedostali jasné výsledky o působení ve prospěch dané atmosféry, ale převládají souhlasné nebo neutrální odpovědi.

2. Atmosféru strachu o přežití ve mně vyvolává (přítmí/ vážná hudba/ čtení příběhů s hororovými prvky):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Přítmí	62,96%	18,52%	3,7%	3,7%	11,11%	
Vážná hudba	18,52%	44,44%	14,81%	7,41%	14,81%	

Čtení příběhů s hororovými prvky	33,33%	33,33%	11,11%	7,41%	14,81%
---	--------	--------	--------	-------	--------

V této otázce žáci potvrdili, že přítomnost v nich vyvolává atmosféru strachu o přežití. U prvku vážné hudby necelá polovina žáků zvolila odpověď spíše ano a skoro pětina žáků odpověděla zcela souhlasně. Žáci ve větším počtu také souhlasí s tím, že čtení příběhů s hororovým prvkem v nich vyvolává atmosféru strachu o přežití.

3. Atmosféru bezpečí ve mně vyvolává (plné světlo/ klidný tón hlasu/ čtení pohádek):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	7,41%	18,52%	11,11%	33,33%	29,63%
Klidný tón hlasu	25,93%	37,04%	29,63%	3,7%	3,7%
Čtení pohádek	48,15%	37,07%	7,41%	0	7,41%

Žáci zde nepotvrdili souvislost mezi plným světlem a atmosférou bezpečí. Více jak polovina se přiklání k odpovědi „spíše nesouhlasím“ nebo „zcela nesouhlasím“. Naopak u prvků klidného tónu hlasu a čtení pohádek odpovídali žáci převážně souhlasně.

4. Atmosféru důvěry ve mně vyvolává (plné světlo/ pomalá hudba/ klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
--	------------------------	--	--------------------------	--	--

Plné světlo	0	7,41%	44,44%	22,22%	25,93%
Pomalá hudba	0	0	18,52%	18,52%	62,96%
Klidný tón hlasu	3,7%	22,22%	44,44%	14,81%	14,81%

U této otázky žáci *nepotvrdili*, že atmosféru důvěry v nich vyvolává plné světlo nebo pomalá hudba. Na prvek plného světla v souvislosti s atmosférou důvěry reaguje necelá polovina respondentů neutrálně. Zato více jak polovina žáků odpověděla zcela nesouhlasně na prvek pomalé hudby pro vyvolání důvěrné atmosféry. Klidný tón hlasu má spíše neutrální až nesouhlasné hodnocení.

5. Tvůrčí atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ masky, převleky/ lesní prostředí):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	44,44%	37,04%	11,11%	0	7,41%	
Masky, převleky	0	3,7%	59,26%	18,52%	18,52%	
Lesní prostředí	29,63%	25,93%	25,93%	14,81%	3,7%	

Necelá polovina žáků staršího školního věku odpověděla zcela souhlasně, že plné světlo v nich vyvolává tvůrčí atmosféru. Tento prvek hodnotili celkově spíše souhlasně. Naopak prvek využití masek vyhodnotili neutrálně a nesouhlasně. Z výsledků je zřejmé, že lesní prostředí je podněcuje k tvořivé atmosféře.

6. Meditativní atmosféru ve mně vyvolává (přítmi/ zapálená svíčka/ pomalá hudba):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím	
Přítmi	14,81%	25,93%	40,74%	11,11%	7,41%	
Zapálená svíčka	25,93%	18,52%	18,52%	25,93%	11,11%	
Pomalá hudba	18,52%	37,04%	25,93%	7,41%	11,11%	

Z výsledků zjišťujeme, že žáci spíše souhlasí nebo mají neutrální postoj k prvku přítmi na vyvolání meditativní atmosféry. Celkově všechny prvky hodnotí kladně, ale výsledky nejsou pouze jednoznačné. Okolo 10% žáků odpovědělo zcela nesouhlasně na každý z prvků.

7. Atmosféru nebezpečí ve mně vyvolává (přítmi/čtení příběhů s hororovými prvky/masky, převleky):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím	
Přítmi	44,44%	14,81%	25,93%	3,7%	11,11%	
Čtení příběhů s hororovými prvky	18,52%	33,33%	33,33%	0	14,81%	
Masky, převleky	7,41%	18,52%	37,04%	11,11%	25,93%	

Atmosféru nebezpečí u poloviny respondentů vyvolává přítmí. Technika čtení pohádek s hororovými prvky je žáky hodnocena spíše souhlasně nebo neutrálně. Naopak technika využití masek pro vyvolání atmosféry nebezpečí je spíše nesouhlasná.

8. Klidnou atmosféru ve mně vyvolává (přítmí/pomalá hudba/klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím	
Přítmí	22,22%	29,63%	25,93%	14,81%	7,41%	
Pomalá hudba	3,7%	22,22%	33,33%	18,52%	22,22%	
Klidný tón hlasu	25,93%	22,22%	29,63%	7,41%	14,81%	

Výsledky dotazování u otázky klidné atmosféry nejsou úplně jednoznačné. Můžeme říct, že technika přítmí a klidného tónu hlasu je spíše souhlasná pro vyvolání dané atmosféry. U techniky pomalé hudby se respondenti přiklánějí k neutrální odpovědi až nesouhlasnému tvrzení.

9. Problem solving atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/klidný tón hlasu/velký prostor):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím	
Plné světlo	25,93%	29,63%	29,63%	11,11%	3,7%	
Klidný tón hlasu	7,41%	22,22%	48,15%	7,41%	14,81%	

Velký prostor	40,74%	22,22%	22,22%	7,41%	7,41%
----------------------	--------	--------	--------	-------	-------

Z rozboru výsledků dotazování žáků staršího školního věku lze vyčíst, že žáci souhlasně potvrzují vliv plného světla na problem solving atmosféru. Spíše neutrálně hodnotí necelá polovina žáků vliv klidného hlasu na vyvolání této atmosféry. Naopak 40% žáků odpovědělo zcela souhlasně na prvek velký prostor.

4.6 Respondenti ve věku 18let a více

Na dotazování odpovědělo 15 dospělých ve věku od 18 do 40 let.

1. Soutěživou atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ odměny/ skandování jmen):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo	53,33%	20%	13,33%	13,33%	0
Odměny	33,33%	60%	13,33%	0	0
Skandování jmen	66,67%	6,67%	26,67%	0	0

Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že respondenti se přiklánějí souhlasně k tvrzení, že soutěživou atmosféru vyvolává plné světlo. Více jak polovina, 60% dospělých uvádí, že

spíše souhlasí s využitím techniky odměn pro vyvolání soutěživé atmosféry, ale nikdo neodpověděl nesouhlasně. Zároveň všichni respondenti odpověděli souhlasně nebo neutrálně na techniku skandování jmen pro vyvolání soutěživé atmosféry.

2. Atmosféru strachu o přežití ve mně vyvolává (přítmi/ vážná hudba/ čtení příběhů s hororovými prvky):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
Přítmi	33,33%	53,33%	6,67%	6,67%	0
Vážná hudba	40%	20%	26,67%	0	13,33%
Čtení příběhů s hororovými prvky	33,33%	40%	13,33%	6,67%	0

Respondenti této věkové kategorie opět souhlasně hodnotí spojení atmosféry strachu o přežití s uvedenými technikami. Ve všech případech více jak polovina respondentů odpovídá zcela souhlasně nebo spíše souhlasně. Jen malé procento odpovědělo záporně.

3. Atmosféru bezpečí ve mně vyvolává (plné světlo/ klidný tón hlasu/ čtení pohádek):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	20%	33,33%	13,33%	13,33%	20%
Klidný tón hlasu	86,67%	6,67%	6,67%	0	0

Čtení pohádek	20%	33,33%	20%	13,33%	13,33%
----------------------	-----	--------	-----	--------	--------

Analýzou výsledků zjišťujeme, že s technikou plného světla pro vyvolání atmosféry bezpečí respondenti spíše souhlasí, ale skoro třetina dotazovaných odpověděla nesouhlasně. Zato s technikou klidného hlasu zcela souhlasí více jak 80% dotazovaných. Žádný z respondentů nezvolil zápornou odpověď. U techniky čtení pohádek ale odpovědi nejsou jednoznačně souhlasné. Více jak polovina se přiklání k tvrzení, že tato technika u nich vyvolává atmosféru bezpečí. Ale méně jak polovina se staví k neutrálnímu nebo nesouhlasnému názoru.

4. Atmosféru důvěry ve mně vyvolává (plné světlo/ pomalá hudba/ klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	0	53,33%	33,33%	6,67%	6,67%	
Pomalá hudba	6,67%	33,33%	40%	20%	0	
Klidný tón hlasu	33,33%	46,67%	20%	0	0	

Více jak polovina respondentů se vyjádřila, že „spíše souhlasí“ s tvrzením, že atmosféru u nich vyvolává plné světlo. Ostatní se vyjádřili neutrálně nebo nesouhlasně. U techniky pomalé hudby jen 40% dotazovaných odpovídá souhlasně. Naopak respondenti potvrzují, že klidný tón hlasu u nich vyvolává atmosféru důvěry.

5. Tvůrčí atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ masky, převleky/ lesní prostředí):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Plné světlo	13,33%	53,33%	20%	13,33%	0	
Masky, převleky	13,33%	33,33%	33,33%	20%	0	
Lesní prostředí	40%	20%	20%	20%	0	

Většina respondentů odpovídá spíše souhlasně na všechny tři prvky pro vyvolání tvůrčí atmosféry. Žádný z respondentů neuvedl „zcela nesouhlasím“, ale pětina dotazujících uvedla, že tyto prvky u nich spíše nevyvolávají tvůrčí atmosféru.

6. Meditativní atmosféru ve mně vyvolává (přítmí/ zapálená svíčka/ pomalá hudba):

	Zcela souhlasím			Zcela nesouhlasím		
Přítmí	40%	53,33%	0	6,67%	0	
Zapálená svíčka	73,33%	26,67%	0	0	0	
Pomalá hudba	20%	66,67%	0	13,33%	0	

U meditativní atmosféry se setkáváme se souhlasnými výsledky dotazování. Respondenti převážně potvrdili, že meditativní atmosféru u nich vyvolávají techniky přítmí, zapálení svíčky i technika pomalé hudby.

7. Atmosféru nebezpečí ve mně vyvolává (přítmi/čtení příběhů s hororovými prvky/masky, převleky):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
Přítmi	20%	60%	6,67%	13,33%	0
Čtení příběhů s hororovými prvky	53,33%	33,33%	0	0	13,33%
Masky, převleky	33,33%	13,33%	20%	33,33%	0

I z výsledků této otázky lze souhlasit, že atmosféru nebezpečí u respondentů vyvolává především přítmi a čtení příběhů s hororovými prvky. Naopak u techniky využití masek výsledky nejsou až tak jednoznačné. Více jak polovina respondentů uvádí neutrální nebo spíše nesouhlasný postoj ke spojení této techniky s nebezpečnou atmosférou.

8. Klidnou atmosféru ve mně vyvolává (přítmi/pomalá hudba/klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím		
Přítmi	6,67%	53,33%	33,33%	6,67%	0
Pomalá hudba	20%	60%	13,33%	6,67%	0
Klidný tón hlasu	53,33%	26,67%	0	20%	0

Klidnou atmosféru mohou vyvolat všechny tři typy technik, jak potvrdili respondenti. Žádný z dotazovaných neodpověděl zcela nesouhlasně.

9. Problem solving atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/klidný tón hlasu/velký prostor):

	Zcela souhlasím		Zcela nesouhlasím	
Plné světlo	20%	80%	0	0
Klidný tón hlasu	13,33%	0	66,67%	20%
Velký prostor	0	53,33%	20%	26,67%

U posledního typu atmosféry se respondenti shodují pouze na spojení problem solving atmosféry a plného světla ve sto procentech. Naopak větší počet dotazovaných uvádí neutrální a spíše nesouhlasný postoj pro spojení klidného hlasu s tímto typem atmosféry. Více jak polovina respondentů „spíše souhlasí“ s tím, že velký prostor v nich vyvolává tuto atmosféru, ostatní dotazovaní odpovídají neutrálně nebo nesouhlasně.

4.7 Rozbor odpovědí: Co je to atmosférotvorný prvek

V dotazníku pedagogům je jednou z otevřených otázek: „Zkuste krátce popsat, co je atmosférotvorný prvek v edukačním procesu.“ Při rozhovorech s mými kolegy a spolužáky jsem zjistila, že ne každý si pod pojmem atmosférotvorný prvek dokáže něco představit. Proto jsem do úvodního popisu daného výzkumu napsala „atmosférotvornými prvky chápeme ty prvky, které nám dopomáhají dotvářet potřebnou atmosféru pro danou situaci.“ Tím jsem některé pedagogy nasměrovala k odpovědím, že se jedná o pomáhající prvky.

Respondent číslo 25 popsal atmosférotvorný prvek velmi výstižně: „Atmosférotvorný prvek v edukačním procesu je takový prvek, který nám pomáhá dotvářet "atmosféru" při procesu učení. Může jím být doplňující prvek, jako je místo, kde proces probíhá, muzika, osoba a další. Přesto, že tento prvek může být považován za zbytečný, či pouze doplňující, může mít v edukačním procesu výraznou roli.“

Další popis velmi vystihuje podstatu věci: „Atmosférickým prvkem rozumíme složky, které jsou součástí prostředí, v němž jsou realizovány edukační procesy při použití různých technik učení (př. výzdoba učebny, rozmístění lavic ve třídě, dekorace - květiny, nástěnné obrazy a jiné), odborné učebny - specifické atmosférické prvky (hudebna - klavír, hudební přehrávač, nástěnná výzdoba - hudební skladatelé, hudební nástroje). Všechny prvky by měly mít svou edukační funkci ve vzdělávacím procesu“

Respondent číslo 52 (učitelka ZŠ) zdůrazňuje, že atmosférotvorný prvek je i vzájemný respekt a stanovení si pravidel.

Jedna z odpovědí na tuto otázku je, že atmosférotvorný prvek je klidný a vyrovnaný pedagog. Samotný pedagog v tomto případě není tím prvkem, ale pro vytvoření té správné atmosféry je velmi důležité naladění edukátora a jeho charakter.

Po vyhodnocení popsaného prvku pedagogy můžeme rozdělit atmosférotvorné prvky dle jejich potřeby. Jsou pomáhající a nezbytné.

Pomáhající prvek	<p>Resp. č. 1 „takový prvek, který pomáhá dotvářet atmosféru potřebnou k dané hře, výuce apod.</p> <p>Resp. č. 14 „Prvky, které nám pomáhají dotvářet určitou aktivitu. Např. světlo, prostor,...</p> <p>Resp. č. 22 „prvky, které mi pomáhají "doladit" a podpořit potřebnou atmosféru“</p>
Nezbytný prvek	<p>Resp. č. 2 Atmosférotvorný prvek je něco nezbytného pro hry, aktivity a různé edukační procesy. Je to nedílná součást ale je nutno dávat pozor, aby atmosféra nebyla silnější a poutavější jak samotný program.</p>

4.8 Vyhodnocení výzkumného šetření a hypotéz

Hypotéza č. 1. *Domnívám se, že jednotlivé věkové kategorie dotazovaných edukantů se budou lišit ve výpovědích.*

Výzkumné šetření tuto hypotézu *potvrzuje*. Jednotlivé věkové kategorie dotazovaných edukantů se ve výpovědích opravdu liší. Je to dáno specifickými rozdíly v myšlení a prožívání jedinců, kteří se nacházejí v jednotlivých věkových kategoriích.

Hypotéza č. 2. *Domnívám se také, že většina dotazovaných edukantů bude odpovídat souhlasně, že daný prvek v nich vyvolává určenou atmosféru.*

Po rozboru výzkumného šetření zjišťujeme, že tato hypotéza se jednoznačně nepotvrzuje. Příkladem je, že dospělí v otázce, zda problem solving atmosféru u nich vyvolává klidný tón hlasu, odpověděli spíše a zcela nesouhlasně. Pouze čtvrtina dotazovaných ve věku 14 až 15 let odpověděla souhlasně na otázku, zda v nich klidnou

atmosféru vyvolává pomalá hudba. Pouze jeden edukant ve věku 14 let odpověděl souhlasně, že tvůrčí atmosféru v něm vyvolávají masky nebo převleky. Tím se vyvrací výpověď edukátorů, kteří uvedli, že pro vytvoření takového typu atmosféry využijí masky a převleky.

Z výzkumného šetření zjišťujeme, že instruktoři a vychovatelé se častěji shodují ve výpovědích, naopak učitelé mají rozdílnější názory na utváření jednotlivých atmosfér. Při bližším zkoumání jsme zjistili nejčastěji označované prvky, na kterých se shodli pedagogové při dotazování toho, jak dosahují daných atmosfér.

Nejčastěji převažuje prvek *plné světlo*, který pedagogové označili jako atmosférotvorný u pěti typů atmosfér (*soutěž, bezpečí, důvěra, tvůrčí a problem solving*). Dalším často využívaným prvkem je *přítmí*, které určili edukátoři u čtyř druhů atmosfér (*strach o přežití, meditace, nebezpečí a klid*). *Klidný tón hlasu* je taktéž připisován k vyvolání čtyř typů atmosfér (*bezpečí, důvěra, klid a problem solving*). Jiným využívaným prvkem je *pomalá hudba*, kterou pedagogové vyvolávají tři typy atmosfér (*důvěra, meditace a klid*). Prvek *čtení příběhu s hororovými prvky* přiřazují edukátoři ke dvěma typům atmosféry (*strach o přežití a nebezpečí*). Využitím *masek a převleků* dosahují pedagogové dvou typů atmosfér (*nebezpečí a tvůrčí atmosféry*). Ostatními prvky vybrané pedagogy jsou *odměny, skandování jmen, vážná hudba, čtení pohádek, lesní prostředí, zapálení svíčky a velký prostor*.

Prvek *zapálení svíčky* se objevoval velmi často pro vyvolání různých atmosfér. Nejčastěji tento prvek volili právě vychovatelé a instruktoři, učitelé jej využívali méně. Proto se v celkovém vyhodnocení tento prvek neobjevuje jako jeden ze zásadních. Využití tohoto prvku více zaujalo respondenty od 18 do 45 let. Věková skupina 46 – 60 let tento prvek příliš nevyužívá.

Při závěrečném vyhodnocování jednotlivých typů atmosfér jsme zjistili, že u *soutěživé atmosféry* pouze necelá polovina respondentů ve věku 14 – 15 let odpověděla souhlasně na tvrzení, že *plné světlo* u nich vyvolává tuto atmosféru. Přes 70 % respondentů ve věku 18 a více zde odpověděli *souhlasně*. U obou věkových kategorií získáváme

souhlasné tvrzení (přes 80 % dotazovaných) o tom, že odměny u nich vyvolávají soutěživou atmosféru. Více jak polovina všech dotazovaných uvádí, že prvek skandování jmen v nich vyvolává zmiňovanou atmosféru.

Shrneme-li výsledky od edukantů zjistíme, že u *atmosféry strachu o přežití* vždy více jak 60 % respondentů *souhlasí* s tvrzením, že tuto atmosféru u nich vyvolává *vážná hudba a čtení příběhů s hororovými prvky*. U prvku *přítmí* více než 80% respondentů odpovídá *souhlasně*.

Pohlédneme-li na výsledky šetření, zda dané prvky vyvolávají atmosféru bezpečí u respondentů, zjistíme, že dotazovaní nepotvrdili velký vliv plného světla na vyvolání dané atmosféry. Souhlasně odpovědělo pouze 25% respondentů ve věku 14 – 15 let a necelých 50% z dospělých. Naopak vliv prvku klidného tónu hlasu byl potvrzen v 60% u respondentů 14 – 15 let a v 95% u dotazovaných ve věku 18 a více. Technika čtení pohádek vyvolává atmosféru bezpečí u 75% respondentů mladších a u 53% respondentů 18ti letých a starších.

Dalším typem je atmosféra důvěry, kdy respondenti 14 -15 let nepotvrzují vliv technik plného světla ani pomalé hudby, technika klidný tón hlasu je jimi souhlasně potvrzena pouze ve 25ti%. Naopak 53 % respondentů ve věku 18let a více reagují na tvrzení, že plné světlo v nich vyvolává atmosféru důvěry. Pouze 40% toto potvrzuje u prvku pomalé hudby, ale 79% souhlasí s vlivem klidného tónu hlasu na atmosféru důvěry.

Souhlasně respondenti odpovídají na otázku vyvolání tvůrčí atmosféry plným světlem. U prvku lesního prostředí k využití pro vyvolání této atmosféry odpovědělo souhlasně více jak 50% dotazovaných. Naopak s využitím techniky masek a převleků pro vyvolání tvůrčí atmosféry souhlasilo pouze 46% dospělých respondentů. Mladší respondenti toto nepotvrdili.

Meditativní atmosféru vyvolávají prvky přítmí, zapálení svíčky a pomalé hudby. To potvrdili respondenti ve věku 18 a více let v 85% až 100%. Od mladších respondentů ve věku 14 – 15 let získáváme souhlasné odpovědi pouze v průměru ve 45ti%.

Atmosféru nebezpečí vyvolává přítmi v 58% dotazovaných ve věku 14 – 15let a u 80% dospělých. 52% dotazovaných žáků staršího školního věku souhlasilo, že atmosféru nebezpečí v nich vyvolává čtení příběhů s hororovými prvky. To samé potvrdilo 86% starších respondentů. Naopak využití masek a převleků pro vyvolání této atmosféry respondenti nepotvrdili.

Z výsledků šetření dále vyplývá, že klidnou atmosféru u respondentů ve věku 18 let a více vyvolává klidný tón hlasu a pomalá hudba. 60% souhlasí také s tím, že tuto atmosféru u nich vyvolává přítmi. Respondenti mladší tato tvrzení nepotvrdili.

Po vyhodnocení výsledků zjišťujeme, že problem solving atmosféru vyvolává plné světlo u 54% mladších respondentů a 100% starších respondentů. Na využití velkého prostoru reagovalo souhlasně více jak polovina respondentů. U prvku klidného tónu hlasu se nepotvrdilo, že vyvolává danou atmosféru, souhlasně odpovědělo pouze 30% mladších respondentů a 13% starších dotazovaných.

Závěr

Cílem práce bylo poznat a popsat funkci jednotlivých atmosférotvorných prvků v edukačním procesu. Nejprve jsme zjišťovali, jaké typy atmosfér jsou v edukačním procesu vyžadovány, následně jsme se dotazovali pedagogů, jak těchto atmosfér dosahují a zpětně jsme ověřovali, zda dané prvky opravdu vyvolávají různé typy atmosfér u edukantů.

V teoretické části jsme popsali všechny okruhy, které se vztahují k atmosféře v pedagogickém procesu a ovlivňují ji. Nezbytné pro toto téma je popsání základních pojmů, jako je klima a prostředí, dále pak edukační proces nebo motivace. Následně pojednáváme o faktorech ovlivňující edukační proces a také atmosféru v něm. Jedná se zejména o edukanta, edukátora či skupinu.

Ve výzkumném šetření se zabýváme typy atmosfér, jakými prvky jich lze dosáhnout a prostřednictvím dotazníků zjišťujeme, pohled pedagogů. Dále pak ověřujeme výsledky z dotazování edukátorů výzkumným šetřením edukantů, kdy se zajímáme, zda daný prvek vyvolává potřebnou atmosféru.

Věřím, že jak teoretické informace, tak výsledky našeho výzkumného šetření budou přínosem nejenom pro pedagogy, ale i ostatní dospělí, kteří jsou součástí edukačního procesu. Dozvěděli jsme se, že ne všichni mají povědomí o atmosférotvorných prvcích a ne všichni jich využívají. Je zřejmé, že komplexnějších výsledků bychom dosáhli až dlouhodobějším badáním, ale i díky této studii máme možnost se nad tímto tématem zamyslet a pokud pracujeme s dětmi, přemýšlet nad tím, co z výše popsaného využíváme ve své praxi a čím se do budoucna můžeme inspirovat a obohatit.

Seznam literatury

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: GEMA, 1990. ISBN neuvedeno

CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

CORETH, E. *Co je člověk?: základy filozofické antropologie*. Přeložil Bohuslav Vlk. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-098-2.

ČAČKA, O. *Psychologie: duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria, 1992. ISBN 80-85605-28-7.

GRECMANOVÁ, H. *Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře*. In *Pedagogická orientace*, č. 1, 1988.

HAYES, N. *Základy sociální psychologie*; (překlad: Štěpaníková, I.), Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-198-3.

- HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.
- HRABAL, V. ml.; MAN, F; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN neuvedeno.
- JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.
- JUNGWIRTHOVÁ, I. *Mezi školou a pubertou*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0473-2.
- KOTRBA, T.; LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOŽUCHOVÁ, M., KORČÁKOVÁ, E. Využití didaktické hry. *Komenský*, roč. 122, 1998, č. 5/6 s. 104 – 106. ISSN 0323-0449.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN neuvedeno.
- LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044934-9.
- LANGOVÁ, M., et al. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-719-2.

- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-84.
- MALACH, J., ZAPLETAL, B. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-043-2.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. Vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETLÁK, E. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. *Aktuálne otázky edukácie: v otázkách a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2014. ISBN 978-80-8153-021-0.
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-407-9.
- PILCH, T. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Varšava: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003. ISBN: 83-86770-09-0.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠTĚCH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

TUREK, J., OBORSKÁ, J. *Malý sociologický slovník*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1970, ISBN 25-093-70.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192 s. ISBN 80-7315-082-4.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam příloh

Příloha I. Dotazník edukátorům v tištěné formě

Příloha II. Print screen online dotazníku edukátorům

Příloha III. Dotazník edukantům

Příloha IV. Výsledky dotazování žáků mladšího školního věku

Přílohy

Příloha I. Dotazník edukátorů v tištěné formě

Milí pedagogičtí pracovníci,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia pedagogiky volného času na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. Touto cestou bych vás ráda požádala o vyplnění dotazníku vybráním nebo doplněním více odpovědí. Výsledky tohoto dotazníku budou zpracovány pro výzkumnou část mé diplomové práce na téma Atmosférotvorné prvky v pedagogickém procesu, kde je cílem poznat a popsat funkci jednotlivých atmosférotvorných prvků v edukačním procesu. Atmosférotvornými prvky chápeme ty, které nám dopomáhají dotvářet potřebnou atmosféru pro danou situaci. U všech možností "jiné" lze napsat více návrhů. Děkuji za váš čas!

1. Zkuste krátce popsat, co je atmosférotvorný prvek v edukačním procesu:

.....

2. Jakými technikami dosáhnete soutěživé atmosféry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

3. Jakými technikami dosáhnete atmosféry strachu o přežití?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky

- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

4. Jakými technikami dosáhnete atmosféry bezpečí?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

5. Jakými technikami dosáhnete atmosféry důvěry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků

- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

6. Jakými technikami dosáhnete tvůrčí atmosféry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

-

7. Jakými technikami dosáhnete meditativní atmosféry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba

- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

8. Jakými technikami dosáhnete klidné atmosféry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

9. Jakými technikami dosáhnete nebezpečné atmosféry?

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky
- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

10. Jakými technikami dosáhnete tzv. „problem solving“ atmosféry? (takové atmosféry, kdy děti budou naplno zaujaté daný problémem a jeho řešením)

- Plné světlo
- Přítmí/šero
- Zapálení svíček
- Pomalá hudba
- Vážná hudba
- Rychlá hudba
- Klidný tón hlasu
- Skandování jmen účastníků
- Malý prostor
- Velký prostor
- Lesní prostředí
- Čtení příběhů s hororovými prvky

- Čtení pohádek
- Převleky/masky
- Odměny
- Jiné

11. Jaké jiné druhy atmosfér využíváme v edukačních procesech?

12. Pohlaví:

13. Věk:

14. Pracovní pozice:

Příloha II.

Print screen online dotazníku edukátorům

The screenshot shows a web browser window with the URL www.surveio.com/survey/dj/P8Y9Q6L2S9K2I8C5K. The survey title is "Atmosférotvorné prvky pedagogického procesu". The text of the survey reads: "Milí pedagogičtí pracovníci, jsem studentkou navazujícího magisterského studia pedagogiky volného času na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. Touto cestou bych vás ráda požádala o vyplnění dotazníku vybráním nebo doplněním více odpovědí. Výsledky tohoto dotazníku budou zpracovány pro výzkumnou část mé diplomové práce na téma Atmosférotvorné prvky v pedagogickém procesu, kde je cílem poznat a popsat funkci jednotlivých atmosférotvorných prvků v edukačním procesu. Atmosférotvornými prvky chápeme ty, které nám dopomáhají dotvářet potřebnou atmosféru pro danou situaci. U všech možností "jiné" lze napsat více návrhů. Děkuji za váš čas!". Below the text is a question: "Zkuste krátce popsat, co je atmosférotvorný prvek v edukačním procesu:". There is a text input field with the placeholder "Napište odstavec" and a character count "Zbývá 1500 znaků".

Příloha III. Dotazník edukantům

Milí žáci/žákyně, studenti, účastníci kurzů,

obracíme se Vás s prosbou o Vaše zapojení do výzkumu prvků, které jsou charakteristickým doprovodem činností, se kterými se během výuky či jiných akcí setkáváte. Tento výzkum je součástí diplomové práce na téma Atmosférotvorné prvky pedagogického procesu.

Příklad pro vyplnění: soutěživou atmosféru ve mně vyvolává (velký prostor/ pomalá hudba):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Velký prostor		x			
Pomalá hudba					x

1. Váš věk:

2. Soutěživou atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ odměny/ skandování jmen):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo					
Odměny					
Skandování jmen					

3. Atmosféru strachu o přežití ve mně vyvolává (přítmí/ vážná hudba/ čtení příběhů s hororovými prvky):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Přítmí					
Vážná hudba					
Čtení příběhů s hororovými prvky					

4. Atmosféru bezpečí ve mně vyvolává (plné světlo/ klidný tón hlasu/ čtení pohádek):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo					

Klidný tón hlasu					
Čtení pohádek					

5. Atmosféru důvěry ve mně vyvolává (plné světlo/ pomalá hudba/ klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo					
Pomalá hudba					
Klidný tón hlasu					

6. Tvůrčí atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ masky, převleky/ lesní prostředí):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo					
Masky, převleky					
Lesní prostředí					

7. Meditativní atmosféru ve mně vyvolává (přítmí/ zapálená svíčka/ pomalá hudba):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Přítmí					
Zapálená svíčka					
Pomalá hudba					

8. Atmosféru nebezpečí ve mně vyvolává (přítmí/čtení příběhů s hororovými prvky/masky, převleky):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Přítmí					

Čtení příběhů s hororovými prvky					
Masky, převleky					

9. Klidnou atmosféru ve mně vyvolává (přítmi/pomalá hudba/klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Přítmi					
Pomalá hudba					
Klidný tón hlasu					

10. Problem solving atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/klidný tón hlasu/velký prostor):

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Plné světlo					
Klidný tón hlasu					
Velký prostor					

Příloha IV. Výsledky výzkumu žáků mladšího školního věku

Jelikož se vždy nepřihlásili všichni žáci, v následujícím vyhodnocení není vždy konečný součet všech žáků 26.

11. Soutěživou atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ odměny/ skandování jmen):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Plné světlo	23,8%	73,08%
Odměny	88,46%	11,54%
Skandování jmen	69,23%	7,69%

Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že u dětí mladšího školního věku nevyvolává plné světlo soutěživé atmosféry. Naopak lze tím potvrdit, že pomocí odměn dosáhneme požadované soutěživé atmosféry. U prvku skandování jmen účastníků se nehlásil plný počet žáků, ale z výzkumu lze vyvodit, že u více jak poloviny žáků vyvolává právě soutěživou atmosféru.

12. Atmosféru strachu o přežití ve mně vyvolává (přítmí/ vážná hudba/ čtení příběhů s hororovými prvky):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Přítmí	57,69%	11,54%
Vážná hudba	30,77%	30,77%
Čtení příběhů s hororovými prvky	96,15%	0

Žáci byli u této otázky překvapeni pojmem vážná hudba, některé z nich žáků na ano a ch pojem znali, ale nedokázali si jej spojit s atmosférou strachu o přežití. Odpovědělo pouze 8 žáků souhlasně a 8 žáků nesouhlasně. U techniky čtení příběhů s hororovými prvky se pouze jeden žák zdržel hlasování.

13. Atmosféru bezpečí ve mně vyvolává (plné světlo/ klidný tón hlasu/ čtení pohádek):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Plné světlo	38,46%	23,08%
Klidný tón hlasu	100%	0
Čtení pohádek	38,46%	

Sice nechápali souvislost se čtením pohádek a atmosférou bezpečí, ale přihlásilo se pouze 10 dětí na ano na ne nikdo. Dál jsem odpovědi nezjišťovala. Z výzkumu také plyne, že plné světlo není hlavním činitelem vyvolávajícím atmosféru bezpečí.

14. Atmosféru důvěry ve mně vyvolává (plné světlo/ pomalá hudba/ klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Plné světlo	0	0
Pomalá hudba	19,23%	46,15%
Klidný tón hlasu	57,69%	19,23%

Žáci mladšího školního věku měli problém s tím, co je to důvěra, je to pro ně velmi abstraktní pojem, který nedokáží pochopit. Na otázku, zda v nich plné světlo vyvolává atmosféru důvěry, se nehlásil nikdo. Lze tedy vyvodit, že si žáci nespojují atmosféru důvěry se světlem. Zároveň se nepotvrdila technika pomalé hudby, pro vyvolání této atmosféry.

15. Tvůrčí atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/ masky, převleky/ lesní prostředí):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Plné světlo	7,69%	11,54%

Masky, převleky	38,46%	30,77%
Lesní prostředí	76,92%	7,69%

Lesní prostředí žáky zaujalo a většina dětí souhlasila, že v nich toto prostředí vyvolává tvůrčí atmosféru. Možná je to dáno i tím, že děti mají minimální možnost se dostat na vyučování mimo školu, proto pro ně lesní prostředí evokovalo příjemné pocity a přihlásila se většina žáků. Opět se nebyli jistí technikou plného světla a přihlásili se pouze dva žáci z celkového počtu 26. Zároveň nepotvrdili techniku využití masek pro navození tvořivé atmosféry.

16. Meditativní atmosféru ve mně vyvolává (přítmi/ zapálená svíčka/ pomalá hudba):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Přítmi	38,46%	38,46%
Zapálená svíčka	76,92%	11,54%
Pomalá hudba	11,54%	57,69%

Žáci nerozuměli otázce, co je to meditativní atmosféra. Po rozebrání a vysvětlení otázky se žáci hlásili. Zaujala je technika zapálené svíčky, ale na osvětlení ani hudbu nereagovali souhlasně.

17. Atmosféru nebezpečí ve mně vyvolává (přítmi/čtení příběhů s hororovými prvky/masky, převleky):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Přítmi	19,23%	38,46%

Čtení příběhů s hororovými prvky	73,08%	15,38%
Masky, převleky	7,69%	57,69%

Z výsledků lze vyčíst, že žáci nepotvrzují spojitost mezi přítím a atmosférou nebezpečí. Velká většina žáků ale souhlasila, že čtení příběhů s hororovými prvky v nich vyvolává tuto atmosféru.

18. Klidnou atmosféru ve mně vyvolává (přítím/pomalá hudba/klidný tón hlasu):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Přítím	19,23%	57,69%
Pomalá hudba	3,85%	76,92%
Klidný tón hlasu	42,31%	11,54%

Zde lze z výsledků vyčíst opět, že žáci nekladou důraz na ovlivnění světlem ani při vyvolávání klidné atmosféry. Pouze jediný žák se souhlasně přihlásil na otázku, zda v něm pomalá hudba vyvolává klidnou atmosféru. Většina dětí hlasovala negativně. Na techniku klidného hlasu reagovala kladně pouze necelá polovina žáků.

19. Problem solving atmosféru ve mně vyvolává (plné světlo/klidný tón hlasu/velký prostor):

	Zcela souhlasím	Zcela nesouhlasím
Plné světlo		
Klidný tón hlasu		

Velký prostor		
---------------	--	--

Poslední otázce bohužel žáci vůbec neporozuměli i přes popis atmosféry

Abstrakt

ŠKOPKOVÁ, Z., *Atmosférotvorné prvky v pedagogickém procesu*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: atmosféra, edukační proces, edukant, edukátor, prostředí, klima, hra, motivace.

Práce se zabývá atmosférotvornými prvky v pedagogickém procesu. Teoretická část charakterizuje pojmy spojené s atmosférou a edukačním procesem. Pro celou práci je podstatné seznámení s faktory, které tento proces a atmosféru ovlivňují.

Praktická část se zaměřuje na typy atmosfér, které jsou využívány v edukačním procesu. Výzkumným šetřením zjišťujeme, jakými technikami dosahují pedagogové potřebných atmosfér. Následně ověřujeme vliv těchto technik na vyvolání potřebné atmosféry u edukantů.

Abstract

Elements bringing up the atmosphere in educational process.

Key words: atmosphere, educational process, educant, educator, ambience, climate, game, motivation.

This diploma thesis is about the elements bringing up the atmosphere in educational process. The teoretical part characterizes the terms conected with atmosphere in educational process. Introduce you the factors what are leading the process and atmosphere is important for this thesis.

The practical part focuses for the types of atmosphere what we use in educational process. The research is about the exploring what kind of technics the educators use for each atmosphere and then we verify it with the questionnaire to the educants.