



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vliv hodnocení učitele na děti předškolního věku**

Vypracovala: Martina Trýbová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2019

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou 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. 111/1998 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.

## **Poděkování**

Děkuji především vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji své rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

## **ABSTRAKT:**

Bakalářská práce se zabývá tématem vlivu hodnocení na děti předškolního věku. Teoretická část je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. První se věnuje sebepojetí a jeho vývoji s důrazem na charakteristiku především předškolního věku. Druhá kapitola zpracovává téma sebehodnocení a hodnocení učitele. Ve třetí je detailně rozpracována percepčně postoje orientace učitele, která je rozpracována do tří podkapitol: Haló efekt, Pygmalion efekt a Golem efekt. Čtvrtá kapitola je zaměřena na teorii nálepkování. Praktická část je věnována výzkumu, jehož cílem bylo hlouběji zmapovat vliv přístupu učitelů na chování a prožívání konkrétních dětí. Výzkumné šetření bylo zrealizováno kvalitativním šetřením, pozorováním a rozhovory s rodiči. Výsledky této práce umožňují pedagogům zamyslet se nad důležitostí teoretických znalostí vlivu hodnocení na chování a prožívání dětí předškolního věku a nad potřebou používat při své práci reflexi a sebereflexi.

**Klíčová slova:** Dítě, pedagog, hodnocení, sebepojetí.

**ABSTRACT:**

The main subject of this Bachelor Thesis is evaluation of pre-school children. The theoretical part of it is divided into four main chapters. The first chapter is devoted to self-consciousness and its development to the emphasis on pre-school age. The second chapter focuses upon self-evaluation and an evaluation of a teacher. The third chapter is worked into the detail of the attitude of a teacher to a pre-school child, which is divided into three sub-chapters: "Halo effect, Pygmalion effect, Golem effect". The fourth chapter concentrates on the theory of labeling. Its application in practice is devoted to a research, which aim is to map more deeply the attitude of teachers to the behaviour and its materializing of every single child. The research investigation was performed by the majority investigating watching and talking with parents. The teachers are able to think about the importance of the theoretical knowledge of influential assessment on the behaviour and materializing of pre-school children and on the necessity of work application together with its reflection and self-reflection, and all this which was said above, results into the setting up of this Bachelor Thesis.

**KEY WORDS:** a child, a teacher, an evaluation, self-conception.

## OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. SEBEPOJETÍ A JEHO VÝVOJ.....	8
2. SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ UČITELE.....	11
2.1 Sebehodnocení.....	11
2.2 Hodnocení učitele .....	12
3. PERCEPČNĚ POSTOJOVÁ ORIENTACE UČITELE .....	14
3.1 Haló efekt .....	17
3.2 Pygmalion efekt.....	18
3.3 Golem efekt.....	19
4. TEORIE NÁLEPKOVÁNÍ.....	20
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	23
5. UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU.....	23
5.1 Cíle výzkumu.....	23
5.2 Výzkumné otázky .....	23
5.3 Výzkumný přístup a metody výzkumu .....	23
5.4 Etické otázky výzkumu .....	24
5.5 Výzkumný soubor.....	24
5.6 Průběh výzkumu.....	26
6. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ .....	26
6.1 Pozorování dětí .....	26
6.2 Rozhovory s rodiči .....	36
7. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ .....	43
8. DISKUZE .....	45
9. ZÁVĚR .....	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

## ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem zvolila na základě osobní zkušenosti z praxe. Při nástupu do nové třídy mateřské školy jsem se setkala s velice bystrým a citlivým chlapcem, který ale získal nálepkou „je zlobivý“. Byl velmi temperamentní a osobní neúspěch v něm vyvolával až záchvaty vzteku. Při delším pozorování jsem ale zjistila, že jeho chování velmi často podněcují samy děti. Byl pro ně zdrojem určité akce. Po mém opakovaném upozornění i ostatní paní učitelky uznaly, že ne vždy je tento chlapec viníkem konfliktů a uznaly, že jiný přístup je na místě.

Plně si uvědomuji, že v dětském věku je sebepojetí velmi tvárné a autority jsou pro děti důležité. Obzvláště v dnešní době, kdy děti tráví většinu dne v mateřské škole, je na nás učitelkách, abychom rozvíjeli správné a zdravé sebepojetí dítěte.

V teoretické části čerpám z odborné literatury, jejíž autoři se zabývají vývojovou psychologií. Teoretická část představuje problematiku nálepkování v kontextu pedagogické práce, zejména v mateřské škole. Věnuje se percepčně postojovým orientacím učitele (Helus, 2015), vlivu těchto schémat na hodnocení a sebehodnocení žáka a na jeho sebepojetí.

V praktické části uvádím průběh sběru dat a jejich využití k odpovědím na výzkumné otázky. Pozorováním jsou sledovány přístupy jednotlivých učitelek ke konkrétním dětem, shody a rozdíly v tom, jak jednotlivé děti hodnotí a jak se tyto děti chovají v jejich přítomnosti.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1. SEBEPOJETÍ A JEHO VÝVOJ

V druhé polovině 20. století vznikl v USA humanistický psychologický směr reprezentovaný např. Carlem R. Rogersem. Právě on vytvořil ucelenou humanistickou koncepci vývoje osobnosti a její změny s bohatým využitím ve výchově. V jeho teorii osobnosti má podstatné místo pojem self-concept koncepce já, sebepojetí a sebehodnocení (Čáp, Mareš 2001).

Čáp s Marešem uvádí, že sebepojetí vyjadřuje mé sebepoznání, jak sám sebe vidím a za koho se považuji. Toto vše lze vyjádřit odpověďmi na otázky: Jaký jsem? Co umím? Kam patřím? Tyto charakteristiky vytvářejí ve svém souhrnu reálné já konkrétního jedince (Čáp, Mareš 2001).

Drapela konstatuje, že sebepojetí by se dalo vyjádřit jako formulování vlastního názoru na sebe sama: zhodnocující, pozitivní nebo znehodnocující, negativní. Sebeпоjetí je z velké míry utvářeno rodiči a dalšími pro jedince významnými osobami v jeho životě. Bezpodmínečné pozitivní přijetí se projevuje formováním kladného sebepojetí, které je spojeno s vysokou mírou autentičnosti mezi prožíváním a „já“. U dětí, které nepoznaly bezpodmínečné pozitivní přijetí, nebo které dostávaly při zpětné vazbě pouze záporná sdělení, dochází k pocitu, že je dobré některé prožitky organismu popírat jako nepřijatelné. A to vše vede ke snahám jedince přizpůsobovat se přáním druhých na místo projevování vlastního „já“, přičemž dochází k formování značně nezdravých vzorců chování (Drapela, 2011).

Vágnerová zmiňuje, že normy chování slouží jako jedno z kritérií, které ovlivňují rozvoj sebepojetí. Umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož prostřednictvím se může dítě prosadit a jehož hodnota je opakovaně potvrzována kladnými reakcemi lidí, dospělých i vrstevníků. Pro dítě mají největší význam názory osobně významných dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba (Vágnerová, 2012).



Sebepojetí neboli určitá autokoncepce a z něj vycházející autoregulace patří mezi základní témata formující přístup určitého jedince k sobě samému. Skládá se z určitých dílů, které se vzájemně propojují úzce navzájem souvisejí, až přecházejí jedna v druhou. Tyto komponenty tvoří sebepoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizaci (Helus 2015).

Čáp ve své knize uvádí, že poznávací složka v koncepci „já“ se označuje termínem obraz sebe nebo sebepojetí. Je to výsledek toho, čemu se běžně říká sebepoznání, což znamená jedincovo poznání svých vlastností tělesných a psychických, zkušeností, předpokladů k dobrým výsledkům v práci i v zájmové činnosti, k úspěchu ve vztazích s jinými lidmi. Dále se zmiňuje, že při kladném sebepojetí i sebehodnocení jedinec často prožívá radost, sílu, jistotu, sebedůvěru. V opačném případě prožívá emoce nejistoty, strachu a slabosti (Čáp, 1993).

Helus také upozorňuje, že v případě, kdy rodiče, nebo vychovatelé stále pozorují a zaměřují se na negativní hodnocení jedince v konfrontaci s jeho vrstevníky, mohou v dítěti navodit sebe znehodnocující sebepojetí. Tak lze v daných jednotlivcích vyvolat dojem, že se nikdy nenaučí daný sport, vždy budou neposlušní a nebudou silnými jedinci (Helus, 2001).

Blatný ve své práci píše, že sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jednotlivce, je proto u každého člověka jiný. Přesto můžeme na obecné úrovni vysledovat určité společné znaky a obsahové stránky sebepojetí (Blatný, Plhánková, 2003).

Vágnerová ve své publikaci uvádí, že vztah k sobě se vytváří od počátku života, jeho základ tvoří zkušenosti z raného vývoje a možná z prenatálního období. Dále se přiklání ke Sternovi (1992) který považoval věk mezi 3-6 měsícem za fázi základního uvědomování sebe sama. Dále zmiňuje, že ve druhé polovině kojeneckého věku pokračuje rozvoj dětského sebepojetí. Dítě si uvědomuje vlastní tělo a jeho aktivity. Naproti tomu starší kojeneček začíná vnímat svoje citové prožitky jako něco, co k němu patří a co je jeho součástí. Zatím co roční dítě začíná již chápat stálost a kontinuitu vlastní existence. Základem je jeho vlastní zkušenost, kterou získává v interakci s jinými lidmi a ve vztahu k okolnímu světu. Ke zpřesnění základního sebepojetí přispívají i reakce

jiných lidí. Jejich projevy potvrzují skutečnost, že je dítě samostatnou bytostí. Vágnerová ve své práci dále zmiňuje, že vývoj sebepojetí je spojen s dosažením několika důležitých mezníků, které představují základ dalšího rozvoje dětské osobnosti:

- vědomí vlastní osoby odlišné od okolního prostředí, která má své prostorové ohraničení i časovou kontinuitu
- základní orientace v nejbližším okolí a uvědomění si jeho stálosti
- vytvoření základních vztahů, které mají také určitou stabilitu
- posilování pocitu jistoty ve vztahu k sobě i ke světu, která vyplívá z pochopení trvalosti jejich existence a předvídatelnosti (Vágnerová, 2012).

Helus popisuje, že v raném dětství, kdy se vytváří základy našeho „já“/sebepečetí, funguje mechanismus sociálního zrcadla velice účinně. Později už informace, které nám sociální zrcadlo skýtá nebereme vždycky zcela vážně. Proto se Helus přiklání k názoru, že „sdělení“ sociálního zrcadla má tedy velký vliv na naše sebepečetí a skrze ně i na naše rozhodování a na to, jak mobilizujeme své síly či naopak rezignujeme (Helus, 2011).

Langmeier ve své práci uvádí, že základy sebepečetí jsou tvořeny již v batolecím období, ve dvou letech již mnohé děti uvádějí své základní charakteristiky. V předškolním věku pak dítě již dokáže popsat i své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální situaci (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Matějček se rovněž přiklání k názoru, že klasickým obdobím pro základní utváření sebepečetí je věk batolete, tj. přibližně druhý a třetí rok života. Dále uvádí, že si dítě uvědomuje svou svébytnost, prosazuje svou vůli, svá přání, své potřeby, z pravidla si již říká svým jménem a-co je rozhodující – je schopno uvědomovat si a přijímat své postavení v konstelaci rodinných vztahů. Matějček ještě argumentuje, že od tří let výše se v utváření sebepečetí dítěte začínají čím dál tím více uplatňovat druhé děti. Podle toho, jaké je, co dovede, co vydrží bude druhými přibíráno do hry, bude více nebo méně oblíbené a jeho „já“, jeho sebepečetí bude tedy posilováno, nebo oslabováno (Matějček, 1992).

## 2. SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ UČITELE

Hodnocení je činnost, která může svými důsledky jedinci hodně pomoci i ublížit. Hodnocení tvoří jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, dítětem a rodiči dítěte. Proto se dostává do popředí pozornosti pedagogů (Brandt in Slavík, 1999).

Skalková podotýká, že hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků. Dále uvádí, že byl experimentálně dokázán vliv hodnocení na proces učení žáků a jejich motivaci (Skalková, 2007).

Rogers vidí hodnocení ve smyslu sebehodnocení. Tvrdí, že: „*Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem.*“ (Rogers in Kosíková, 2011, s. 103)

### 2.1 Sebehodnocení

Rogers s Freibergem uvádí, že pro sebehodnocení je důležité hodnocení vlastního učení, když musí člověk převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí, za kritéria, která jsou pro něj důležitá, za cíle, které si vytyčil a do jaké míry se mu podařilo je splnit. Tímto způsobem se učí přebrat zodpovědnost za sebe a svůj vývoj (Rogers, Freiberg, 1998).

Šulová dochází k závěru, že sebehodnocení je umožněno tím, že jsme schopni se sami na sebe podívat s určitým odstupem a zároveň vnímat výsledky tohoto pohledu. Naše sebehodnocení ovlivňuje to, jak nás vnímají a hodnotí ostatní lidé. Dále uvádí průkaznost faktu, že lidé s vysokou mírou sebehodnocení jsou odvážnější, zvědavější, jsou důvěřivější, spokojenější, odvážněji se seznamují s novými informacemi a věcmi i pohledy na skutečnost a mají méně vnitřních konfliktů. Kladou si poměrně vysoké cíle a jsou asertivnější. Častěji dosahují svých cílů, jsou odolnější při zvládání těžkostí (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2016).

Kohoutek podotýká, že je až s podivem, jak často se může měnit sebehodnocení v závislosti od situace k situaci, ale sebeúcta se jeví relativně stálá, neboť je sloučením mnoha přítomných i minulých sebehodnotících prožitků, a navíc se projevuje jako dědičná (Kohoutek, 1998).

Také tvrdí, že čím větší je rozdíl mezi sebehodnocením a hodnocením druhými osobami, tím větší je nebezpečí disharmonického vývoje osobnosti (Kohoutek, 2000).

*„Dítě poznává sebe sama a formuje si sebehodnocení podle toho, jak se mu daří nebo nedaří v činnostech a jak je vidí a hodnotí druzí lidé, zvláště významní druzí (rodiče, a další dospělí i vrstevníci, kteří jsou pro ně důležití, které přijalo jako autoritu). Dítě dříve nebo později přejímá názory a hodnocení druhých, interiorizuje je. Tak se formuje obraz sebe i sebehodnocení. Adekvátní sebeobraz a sebehodnocení jsou podporovány výchovou, která slučuje kladný emoční vztah k dítěti s řízením bez extrémů.“* (Čáp, 1997, s. 348)

Kohoutek udává, že dětské sebehodnocení bezprostředně závisí na hodnocení okolí, zejména na hodnocení matky a otce (Kohoutek, 1998).

## **2.2 Hodnocení učitele**

*„Kvalitním hodnocením učitele je míněn proces, který adekvátním způsobem vynáší hodnotící soudy o žákovi. Chová se k žákovi jako k partnerovi, motivuje žáka, vychovává, vzdělává.“* (Kosíková, 2011, s. 131)

Dále Kosíková vyzdvihuje důležitost faktu, aby žáci byli v hodnotícím procesu vnímáni jako aktivní činitelé a byli přijímáni jako spolutvůrci celého procesu (Kosíková, 2011).

Průcha s Koťátkovou uvádějí, že v učitelčině hodnocení mívá určitou klasifikační škálu výkon dětí nebo jejich chování. Učitelka často hodnotí výkony a procesy, které jsou spojené s výchovně vzdělávacími činnostmi a situacemi, a ty jsou podkladem pro její další práci s celou skupinou nebo s konkrétním dítětem (Průcha, Koťátková, 2013).

Čáp ve své studii uvádí, že učitel pomáhá žákovi při nalézání chyb, v jejich identifikaci, interpretaci a opravě. Tím se konkretizuje požadavek na učitele, aby pomáhal žákům osvojit si metodu učení. V této metodě je podstatný postoj k chybám v učení. Je důležité, aby chyba v žákově činnosti nebyla považována za projev neschopnosti, nedostatečné motivace nebo popřípadě nepříznivých charakterových vlastností. Postoj k chybám by měl být věcný, klidný což je předpoklad pro efektivní práci s chybou i pro vývoj celkového příznivého emočního klimatu ve třídě (Čáp, 1997).

Dále Čáp vysvětluje, že sebehodnocení působí silně jak u žáků, tak u samotných učitelů, jelikož negativní hodnocení učitele – jeho různé pochybnosti o vlastních schopnostech, možnostech být druhými uznáván, ale také o svém zevnějšku apod. – zhoršuje učitelův psychosomatický stav, zvyšuje jeho labilitu, snižuje odolnost k zátěži a v neposlední míře vede k neadekvátnímu chování k lidem a k žákům zvláště. Proto se Čáp domnívá, že je důležité připojit k výčtu významných vlastností učitele jeho kladné sebehodnocení. To je totiž spojeno s celkovou zralostí osobnosti (Čáp, 1997).

Skalková popisuje, že učitel v běžné praxi hodnotí nejrůznějšími formami: souhlasným nebo nesouhlasným pokynutím hlavy, opakováním určité myšlenky, pohledem, tónem hlasu, kladnou nebo negativní poznámkou, projevem zájmu o osobnost žáka, pochvalou nebo napomenutím. Spatřuje také význam kladného hodnocení v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují pocit sebedůvěry. Naopak časté negativní hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy, jako jsou vzdor a pocity méněcennosti. Problém kladného a záporného hodnocení se často ve vzdělávacím procesu projevuje v didaktických situacích odměn a trestů (Skalková, 2007).

### 3. PERCEPČNĚ POSTOJOVÁ ORIENTACE UČITELE

Helus vychází z důležitého poznatku sociokognitivní psychologie, že naše vnímání osob většinou není neutrální, nestranné, nezaujaté. Jak druhou osobu vnímáme a jaký dojem v nás vytváří, ústí v náš postoj, který se projevuje ve způsobech jednání s touto osobou, což více či méně ovlivňuje, jak se bude cítit, jak reagovat a jaké budou její šance na úspěch. A také, že vjem a postoj s ním spojený jsou zpravidla reaktivní povahy, jsou v nás navozovány mimoděčně, tedy aniž si to uvědomujeme, aniž jsme ochotni si to připustit. Percepčně postojová orientace se samovolně vyskytuje v nejrůznějších situacích mezilidského styku (Helus, 2007).

Mareš konstatuje, že učitelův postoj lze definovat obecně jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale i jeho citové hodnocení a prožívání. Z vnějšku se postoj projevuje jako reakce na situace, myšlenky, předměty a osoby poměrně ustáleným způsobem (Mareš, 2013).

*„Učitelův postoj k žákům a k učitelské profesi, jeho motivace a rysy osobnosti mají důležitý projev v tom, zda a jakým způsobem si uvědomujeme svou subjektivní odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků. Nejistota a silná dominance však vedou ke konfliktům s dětmi, k nepříznivému emočnímu klimatu, narušují výchovu. Nepříznivě působí i učitel – neurotik se „syndromem pomáhajícího“: vnucuje dětem pomoc a péči v nevhodné míře i formě, je subjektivně přesvědčen o ušlechtilosti svého postupu, ale fakticky omezuje samostatnost dětí, popřípadě v nich vzbuzuje i negativní odpor.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 266)*

Čáp ve své publikaci uvádí, že mezi percepčně postojovou orientací učitele lze také zařadit projekci. Projekce znamená promítání vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka. Dále uvádí, že při posuzování někteří z nás mají sklon posuzovat poněkud zkresleně. Někteří vidí spíše nepříznivé vlastnosti, jiní naopak vše posuzují s optimistickým nádechem. Proto je důležité, uvědomit si tento svůj postoj a z něho plynoucí možné zkreslení názoru na žáky, jejich schopnosti, charakter, nejrůznější vlastnosti. V neposlední míře mají na percepčně postojovou orientaci učitele vliv i předsudky. Příslušnost žáka k určité národnosti nebo jiné skupině

může ovlivnit jeho posuzování a hodnocení. Předpoklad se může týkat nejen sociální skupiny, ale i jednotlivé osoby (Čáp, Mareš, 2007).

Helus podotýká, že jak vyplynulo již z předchozích rozborů, percepčně postojová orientace má aktivní charakter. Vychází z určité potřeby lidí orientovat se v sociálním okolí tím, že „vidí“ zatím, co ostatní konají, jak působí navenek, jakých výkonů dosahují apod. určité příčiny. Helus dále uvádí, že dochází i k tzv. kauzální autoatribuci, kdy sám jedinec si začíná vykládat sám sebe, příčiny vlastních úspěchů a neúspěchů obdobně tomu, jak si je prvotně vykládal druhý – neboli, jak předpokládá, že si je ten druhý vykládal. Stejně tak jako mají určité atribuce z vnějšku vliv na podmínky pro následné výkony jedince, tak je tomu i při jeho vnitřní atribuci, která má význam pro jeho následnou aktivitu, výkon. Helus je přesvědčen, že tato fakta lze shrnout tak, že některé atribuce (autoatribuce) mají účinek inhibiční, frustrující, desaktivační, stresový, demoralizující apod., zatímco jiné mají účinek podporující, facilitační a aktivující. Helus dále uvádí, jak velmi ovlivňující je také vliv předpokládajícího očekávání. Provedené experimenty prokázaly, že to, jak vnímáme dítě, jaké máme od něj očekávání a jak jsme přesvědčení o něm samém, se z pravidla promítá do našich reakcí na něj a do naší nonverbální komunikace s ním. Vzniká tak celá řada různých vlivů, které dávají prostor vzniku, vývoji a přijetí toho, co jsme předpokládali za samozřejmé v situacích, kdy s dítětem nějak komunikujeme. Jde tak o působení všední, triviální. Díky podobným bezmyšlenkovitým jednáním dochází k ovlivňování jedince při vývoji jeho schopností, sebedůvěry, morálních postojů a výkonosti v jakýchkoliv činnostech (Helus, 2001).

Mareš a Křivohlavý se shodují, že učitelův postoj se navenek projevuje jako tendence reagovat na určité pedagogické situace, skupiny žáků, jednotlivce poměrně stálým způsobem.

Postoje učitele se vyznačují:

- výběrovostí (k různým objektům jsou zpravidla různé)
- orientovaností (postoj může být kladný, neutrální nebo záporný)
- intenzitou (rozdílná síla počínající málo vyhraněným vztahem, až po nekritickou zaujatost)
- zobecněností (postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu)

- přenosností (učitel může vnímat situace jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné)
- relativní stálostí (obtížná měnitelnost postojů) (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Helus poukazuje na důležitost individuálního přístupu vychovatele, respektování individuálních zvláštností dětí a adresnost výchovného působení vůči vychovávaným. Jsou tedy tři důležité, vnitřně propojené skutečnosti, jejichž akceptování je důležitým činitelem účinné výchovy (Helus, 1988).

Zaujala mě myšlenka Biddulpha o hypnóze jako každodenní události, která může ovlivňovat naše postoje. Biddulph tedy předpokládá, že pokaždé, když v kontaktu s dětmi užíváme určité řečové modely, zasahujeme až do jejich podvědomí, a ačkoli to nemáme v úmyslu, určitým způsobem je programujeme. Dále uvádí, že součástí každodenního života je nevědomá hypnóza a rodiče a vychovatelé, aniž si to uvědomují, ukládají do mysli svého dítěte informace, které v ní budou působit po celý život, pokud nenarazí na silný odpor (Biddulph, 2012).

Mareš a Křivohlavý konstatují, že postoj ke třídě a k jednotlivým žákům je složitý. K jeho utváření dochází nejen při bezprostřední interakci, ale často už dávno před tím, než se učitel a žáci poprvé osobně setkají. V takových případech bývá postoj učitele ovlivněn informacemi od jiných učitelů, od rodičů apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Kromě postojů k žákům se setkáváme i s učitelovým očekáváním, které chová k jednotlivým žákům. Do jeho postojů se odráží i citové zaujetí (sympatie, lhostejnost). Naopak očekávání učitele je racionálnější a vychází nejen z dřívějších informací o žákovi, ale i z toho, jak se žák právě učí a chová. Pomocí pozorování, úsudku a rozumové úvahy si učitel vytváří svůj názor, odhad a pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Součástí očekávání je i stanovisko, jestli se konkrétní žák může změnit nebo zlepšit (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Mezi tři hlavní percepčně postojové orientace učitele patří **Haló efekt, Pygmalion efekt, Golem efekt.**



### 3.1 Haló efekt

„Termínem haló efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve stejném jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním.“ (Helus, 2007, s. 231)

Definice haló efektu dle Kohoutka: „Tendence nechat se ovlivnit obecným dojmem, kterým na nás určitý jedinec zapůsobil (ať již kladným nebo záporným) (Kohoutek, 2000, s. 186)

Helus se zmiňuje o pozitivním a negativním haló efektu, kdy pozitivní napomáhá k názoru, že druhá osoba má vlastnosti nebo zastává názory, které já sám zastávám a pozitivně hodnotím u sebe sama. Naopak negativní haló efekt vzniká při posouzení vlastností, které u sebe sama neakceptuji nebo jedinec zastává názory, které odmítám (Helus, 2007).

Podle Heluse se za specifický případ haló efektu považuje efekt prvního dojmu. Tím je myšleno dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. Mnozí učitelé, zvláště mladší a nezkušení, se sklonem k rychlým závěrům o lidech anebo učitelé výrazně citliví na určité vlastnosti a projevy žáků, snadno podlehnou prvnímu dojmu, což znamená, že se učitelé nechají dlouhodobě ovlivnit poznatky, názory a pocity, které v nich konkrétní žák vyvolal při prvních setkáních (Helus, 2007).

Anglický pedagog věnující se problematice vyučování Geoffrey Petty ve své knize *Moderní vyučování* uvádí, že sociální psychologové jsou přesvědčeni, že když se s někým poprvé setkáváme, vybíráme si z toho, co vnímáme, určité informace a ve snaze rychle provést charakterizaci dané osoby je zpracováváme. Zajímá nás, jak se máme k této osobě chovat a jaké chování lze očekávat z její strany (Petty, 2013).

O haló efektu se zmiňuje Čáp ve své knize *Psychologie pro učitele*. Uvádí, že tímto termínem se označuje interní působení prvního dojmu, který jsme si učinili o jedinci na základě jeho projevu. Podotýká, že ten mohl být náhodný, daný spíše situací než trvalými vlastnostmi člověka. První dojem ve velké míře ovlivňuje posuzování

a interpretování dalších skutečností s příslušnou osobou. Náš kladný dojem podporuje zdůraznění pozitivních vlastností té osoby, negativní dojem má opačné účinky. Je tedy na místě kritičnost nejen k názoru druhých, ale i ke svým vlastním, které si o lidech tvoříme na podkladě dosavadních poznatků, neboť chování mohlo být náhodné, a navíc se posuzovaná osoba může měnit v průběhu času (Čáp, Mareš, 2007).

Helus se domnívá, že učitel, který haló efektu nepodléhá, který stále hledá a využívá psychické potence daného dítěte, snáze pochopí a podchytí jeho pozitivní úsilí, navzdory případné nevhodné formě jeho projevu. Tímto chováním dále oslabuje nebezpečí vzniku haló efektu a posiluje funkčnost pedagogické komunikace s tímto žákem (Helus, 2001).

### 3.2 Pygmalion efekt

*„Pygmalion efekt je příkladem učitelovy pozitivní sebesplňující předpovědi. Učitel zaujme nepřiměřené očekávání vůči žákovi či několika žákům: přisuzuje jim vyšší předpoklady, než jaké skutečně mají, očekává od nich lepší výsledky či dokonce výraznější zlepšení. Svá pozitivní očekávání učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje v jednání se žákem či skupinou žáků. Daný žák postupně zvyšuje svá očekávání, zaujímá příznivější postoje k učení, jeho výkon se zlepšuje. To zpětně jenom posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná.“* (Mareš, 2013, s. 493)

Jak uvádí Mareš, podrobně se Pygmalion efektu věnovali Rosenthal a Jacobsonová, kteří provedli experiment **Pygmalion in the classroom**, na kterém dokázali, že osobnost dítěte se vyvíjí dle učitelova očekávání (Čáp, Mareš, 2001).

Bahbouh ve své knize popisuje experiment s dětmi, který provedli Rosenthal s Jacobsonovou. Z více tříd náhodně vybrali 20 % žáků, o nichž učitelům řekli, že je v nejbližším roce čeká významný intelektuální posun. Po osmi měsících vykázaly děti, které byly náhodně označené jako talentované výraznější vzestup IQ. Tyto rozdíly byly způsobeny odlišnou mírou stimulace, která byla poskytována dětem, u kterých bylo předpokládáno, že jsou inteligentnější a talentovanější (Bahbouh, 2015).

Také Mareš s Křivohlavým popisují výzkumné snažení Rosenthala a Jacobsonové, kteří popisují nečekané důsledky učitelova očekávání. Píší, že pokud se podaří u učitele navodit přesvědčivým způsobem očekávání, že se určití žáci mohou zlepšit, začne s nimi jednat jinak než dříve. V mnoha případech skutečně došlo ke zlepšení žáků (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Naproti tomu Čáp s Marešem upozorňují, že tento experiment byl několikrát opakován, ale výsledky nebyly jednoznačné. Dospěli k závěru, že k pygmalionskému efektu dochází v některých případech výrazně, jindy nikoli. Potenciálně záleží na vzájemném vztahu tří momentů:

- učitelův názor na schopnosti žáka
- žákův názor na vlastní schopnosti
- důležitost osoby učitele pro žáka

S největší pravděpodobností se učitelovo očekávání realizuje ve dvou případech. Za prvé u dětí, pro které je učitel důležitou osobou, samy se hodnotí kladně a učitel je považuje za nadané. Za druhé u dětí, kteří učitele považují za důležitého, ale učitel je považuje za neschopné (Burns in Čáp, Mareš, 2007).

### **3.3 Golem efekt**

Opakem Pygmalion efektu je Golem efekt, při němž učitel vychází z předpokladu nebo z negativní předinformace, že určitý žák, který je učitelem nebo jinou osobou vytipovaný se ve svém prospěchu a chování nemá možnost zlepšit. Naopak se zhorší. Dále autoři uvádí, že učitel se chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, soustavně ho kritizuje, podezírá a obviňuje, a to tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Dochází k rezignaci žáka, který se začne chovat tak, jak učitel očekává, čímž se potvrdí učitelovo očekávání (Kolář, Šikulová, 2009).

Nakonečný uvádí, že Golem efekt se objevuje hlavně u učitelů, kteří nadřezují jedněm žákům a ponižují jiné. Učitel dělá vše pro to, aby na jeho slova došlo, (Nakonečný, 2009).

#### 4. TEORIE NÁLEPKOVÁNÍ

Nálepkování neboli etiketizace se poprvé objevuje již v padesátých letech dvacátého století. Tímto tématem se zabývalo a stále zabývá mnoho významných autorů.

*„Východiskem teorie labellingu je jeden z nejvýraznějších sociologických směrů dvacátého století – symbolický interakcionismus. Podle jeho zakladatele G.H. Meada lidé jednají na základě významu, který přisuzují určitým objektům. Tento význam se tvoří v interakci s druhými lidmi. Každý člověk zaujímá ve společnosti určité sociální role. Určité role přijímáme právě v důsledku této interakce s jinými.“ (Kraus, Hroncová, 2007, s. 22).*

Urban ve své práci upozorňuje na různá označení etiketizační teorie. Používají se také názvy jako teorie stigmatizace teorie sociální reakce, značkovací teorie nebo labelling. Labelling je odvozen od anglického slova label, které v českém překladu znamená nálepka. Proto lze přehled synonymických označení doplnit ještě o teorii nálepkování. Ve své práci uvádí studii britského sociologa Antoniho Giddense, který tvrdí, že labelling nepředstavuje nijakou ucelenou koncepci, ale spíše soubor navzájem souvisejících myšlenek tím dochází k závěru, že podstatou teorie nálepkování není žádná hluboká analýza člověka jeho motivů, ale výhradně analýza důvodu chování a procesu jeho interpretace (Urban, 2017).

Bahbouh se ve své knize přiklání k názoru, že nálepkování lze zobecnit jako jakékoli označování jevu pojmy. Dále uvádí, že tyto pojmy mohou přímo magicky ovlivňovat budoucnost označovaných jevů a odkazuje na experiment s dětmi, který provedl Robert Rosenthal, o kterém se zmiňuji v kapitole Pygmalion efekt (Bahbouh, 2015).

Munková ve své práci shrnuje, že v nejobecnějším slova smyslu je možno o labellingu říci, že čerpá z teze, která tvrdí, že lidská identita se utváří v procesu jedince s ostatními lidmi ve společnosti. Dále uvádí, že „nálepky“ rozdávají jedinci či skupiny, které disponují mocí ve společnosti či určitém společenství, tím mají možnost ovlivňovat jedince ve svém okolí. Na základě těchto mocenských motivů a sociálně – kulturní podmíněnosti udělování „nálepek“, je nutné upozornit na jejich relativitu. Z toho vyplývá, že jsou zde velmi důležité vztahy mezi těmi, kdo tvoří normy a provádí sociální kontrolu a těmi, kteří jsou „nálepkováni“, jsou podstatné pro vytváření a změnu sociálních fenoménů (Munková, 2001).

Bahbouh dochází k závěru, že: *„Věci, které se až tak výrazně nemění, nemusíme neustále pozorovat, a tak je můžeme nahradit ve své mysli nálepkou. Proto že však nadále vnímáme spíše nálepkou než věc samu, začneme mít někdy kvůli nedostatečné všímavosti pocit, že se daná věc nemění vůbec. A že by si řekla o pozornost, kdyby se měnila. Místo skutečného stromu vidíme jeho název, místo druhých osob jejich jména, místo proměnlivého tělesného stavu diagnózu. Nemusíme tedy věnovat pozornost tomu, co se s druhými právě teď děje, protože předpokládáme, že jsou stále stejní a že je dobře známe. Nakonec máme celý svět polepený nálepkami a ztrácíme schopnost vnímat jeho jemnější, neustále se měnící nuance. Nálepka není jen jméno, ale i zobecnění. Je výhodné všímat si podobností mezi různými věcmi a situacemi a tím si život zjednodušovat. Nálepka v podobě diagnózy umožňuje nehledat již dříve objevené a velmi zrychluje léčbu. Je výhodné vědět, že člověk, se kterým jsme se včera setkali, je týž, s nímž dnes hovoříme. Je však opravdu stejný? Není rozdíl mezi tím, jaký byl včera a jakým je dnes? Není rozdíl v tom, jak se cítí, v jaké je kondici? Jak najít hranici mezi tím, co zůstává, a tím, co se mění? Nálepkou vyjadřujeme, že změny neočekáváme.“* (Bahbouh, 2015)

Augerová a Boucharlatová nabízí myšlenku, že si slabé a úspěšné žáky „vyrábějí“ sami učitelé, ale je také jasné, že způsob, kterým na žáka učitel pohlíží, je determinující. A dokonce může mít přímý vliv nejen na žákův výkon, ale i na jeho chování. V tom právě spočívá nebezpečí „nálepkování“, kdy může učitel od žáka očekávat potvrzení svých předpokladů a pak je nebezpečí, že mu učitel uzavře možnost vyvíjet se jinak, než mu předem určil. Pokud se učitel nechá ovlivnit předinformací o žákovi, nemůže si předem

vytvořit jasnou představu a úroveň výkonu žáka je tak předem dána (Augerová, Boucharlatová, 2005).

Mertin a Gillernová se zamýšlí nad tím, jak pomoci učitelkám mateřských škol, co nejvíce eliminovat nálepkování. První možností je změnit negativní nálepku na neutrální označení („ufňukánek“= citlivý, vnímavý chlapec). Další cestou je začít se o dítě více zajímat, trávit s ním více času, pochopit jeho vnitřní svět. Tato cesta vede k empatickému porozumění dítěti. Třetí možnost je pro pedagoga nejnáročnější, je to cesta sebepoznání. Směřuje ke zvýšení tolerance k určitému typu chování na základě vlastní zkušenosti (Mertin, Gillernová, 2015).

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo podrobněji sledovat vliv rozdílného přístupu dvou učitelů na chování a prožívání konkrétních dětí.

#### 5.2 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle byly určeny tyto výzkumné otázky:

1. **Jak se chovají konkrétní učitelé k jednotlivým dětem?**
2. **Jaký vliv má přístup učitele na chování konkrétních dětí?**
3. **Jak rodiče sledovaných dětí vnímají vztah svého dítěte k učitelům?**

#### 5.3 Výzkumný přístup a metody výzkumu

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem využila kvalitativní výzkum, neboť se snažím zachytit danou problematiku hlouběji a v souvislostech. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2008, s. 48)

Hlavní výzkumnou metodou bude pozorování a rozhovory.

Pozorování je jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme se setkat s několika variantami pozorování, ale základním typem je zúčastněné pozorování. Výhodou této metody je zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný a detailní. Metoda pozorování přináší jiný typ informací než rozhovor a slouží k popisu jednání aktérů. Naopak rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí (Švaříček, Šedová, 2007).

Pro můj výzkum jsem zvolila tato pozorování: zúčastněné, přímé, strukturované a otevřené.

- **zúčastněné** – pozorování, při kterém sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají, dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky, i když badatel nezasahuje do výuky
- **přímé** – badatel se účastní zkoumaného jevu v čase jeho konání
- **strukturované** – badatel hledá odpověď na předem vymezené a určené jevy
- **otevřené** – pozorovatel otevřeně vystupuje jako výzkumník (Švaříček, Šedřová, 2007).

Uvědomuji si, že jde o subjektivní hodnocení, ve kterém jsem se snažila zachovat co nejvyšší míru důvěryhodnosti. Snažila jsem se vycházet především z jazykových projevů účastníků, z jejich slov a mimoverbálních projevů.

#### **5.4 Etické otázky výzkumu**

Ve své práci jsem pro zachování anonymity změnila jména dětí i učitelek, neuvádím konkrétní mateřskou školu. S učitelkami jsem před vlastním pozorováním mluvila a obeznámila je s tím, že budu věnovat pozornost převážně chování dětí a jejich reakci na pokyny učitelů. Dále jsem oslovila tři z rodičů, kteří souhlasili s monitorovaným rozhovorem a jeho nahráním na diktafon. Před rozhovorem jsem je ubezpečila o naprosté anonymitě a z toho důvodu jsou v rozhovorech změněna jména učitelek a nejsou zde žádná jména dětí, pouze označení dcera – syn.

#### **5.5 Výzkumný soubor**

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala výzkum mimo své pracoviště. K pozorování jsem využila návštěv heterogenní třídy ve státní mateřské škole v Praze. Ve třídě bylo zapsáno 28 dětí, z toho 16 chlapců a 12 dívek, ve věku od 3 do 6 let a pracují zde dvě paní učitelky.

Pozornost bude věnována zejména 4 dětem a jejich rodičům.



### **Pozorované děti**

**Míša** – chlapec ve věku tří let, fixovaný na o tři roky starší sestru. Preferuje hru s dinosaury, nerad se zapojuje do společných aktivit. Chlapec má velkou fantazii a rád vypráví různé příběhy.

**Veronika** – dívka ve věku šesti let, intenzivně se stará o svého mladšího bratra. Je velice tichá, uzavřená. Ráda kreslí a její kresba je na úrovni staršího dítěte, ve třídě preferuje jednu kamarádku. Je nekonfliktní a ráda pomáhá ostatním dětem i paní učitelce.

**Anička** – dívka ve věku pěti let, velice sebevědomá a soutěživá. Nerada prohrává, neumí přijmout prohru. V kolektivu dominantní, ráda určuje pravidla hry. Má výbornou paměť, mezi její oblíbené činnosti patří zpěv a kresba.

**Marek** – chlapec ve věku pěti let s výrazně konstrukčním nadáním, rád se dozvídá nové informace, projevuje velký zájem o knihy (především encyklopedie). V kolektivu je dominantní nerad přijímá pravidla hry druhých. Při hře ve skupince dětí neuznává jiný názor a neváhá dítě atakovat i fyzicky.

### **Pozorované učitelky**

**Lenka** – 52 let, vystudovala střední pedagogickou školu, mezi její zájmy patří výtvarná výchova, 22 let praxe jako učitelka v mateřské škole.

**Dana** – 34 let, vystudovala gymnázium a před šesti lety absolvovala střední pedagogickou školu, mezi její zájmy patří hudební výchova, 10 let praxe jako učitelka v mateřské škole.

## 5.6 Průběh výzkumu

Jak jsem již uvedla, můj výzkum neprobíhal na mém pracovišti, neboť jsem se snažila o co největší objektivitu mé práce, což by nemuselo být splněno při pozorování mých kolegyň.

Můj výzkum byl dlouhodobý a probíhal v lednu, únoru a červnu 2018, v říjnu až prosinci 2018. Do vybrané mateřské školy jsem docházela nepravidelně, v různé dny i časy. Přibližně jednou až třikrát týdně na jednu až čtyři hodiny. Celkem cca 91 hodin.

V počátcích výzkumu jsem pozorovala třídu jako celek. Sledovala jsem chování, vzájemnou komunikaci a interakci nejen mezi všemi dětmi, ale především vůči oběma učitelkám.

Po určité době jsem si vybrala několik dětí, u kterých byla pozorovatelná výrazná změna chování vůči jedné z učitelek.

V následující části představím situace, které mi připadaly zásadní.

## 6. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

V následující kapitole budou představeny jednotlivé děti a jejich chování tak, jak jsem je pozorovala a vnímala.

### 6.1 Pozorování dětí

#### Michal

První setkání s tříletým Míšou proběhlo v pro mě velmi emotivní situaci, kdy se paní učitelka Lenka na něj striktně obořila se slovy: „Teď nebreč, okamžitě se převlékni do pyžama, jde se spát. Teď prostě zůstaneš tady!“. Míša reagoval velmi bouřlivě, začal křičet, brečet a přes veškerou snahu učitelky se snažil dostat pryč. Paní učitelka Lenka se ho několikrát snažila uložit, ale bez jakékoliv empatie, až Míša nakonec rezignoval. Zůstal v posteli, poplakával, ale neusnul.

*Jednání paní učitelky ve mně vyvolalo pocit, že by mohla být citlivější, jelikož Míša je dítě, které je teprve v adaptačním období (čtvrtý týden). Z jeho reakce cítím strach.*

Při dalším pozorování o týden později jsem si všimla, že Míša při příchodu do mateřské školy odmítal vstoupit k paní učitelce do třídy, komunikovat s ní a navázat jakýkoliv oční kontakt. Přestože se paní učitelka chová před matkou velmi mile, Míša se odmítá matky pustit a pláče. Matka ho určitou dobu přemlouvá a poté odchází. V tu chvíli vstupuje do hry Míšova starší sestra Veronika, která se ho ujímá na popud jak matky, tak paní učitelky.

*Toto chování vůči Veronice na mě působilo lehce manipulativně ze strany jak paní učitelky, tak matky. Myslím si, že pro Míšu bylo chování paní učitelky Lenky velmi nesrozumitelné, podle mého názoru pociťoval opět obavu, strach a samozřejmě se brání odloučení od matky.*

O týden později jsem sledovala, jak Míša přichází k paní učitelce Daně. Míša se sice opět nechce pustit matky, ale Dana ho oslovuje, nabízí hru s dinosaury a láká ho do konstruktivní hry. Nepotřebuje tudíž spolupráci starší sestry. Míša se po chvíli zapojuje do hry i s ostatními dětmi.

*Líbilo se mi, jak paní učitelka Dana navázala s Míšou velmi rychle kontakt a nepoužívala Veroniku jako prostředníka.*

*Pozorovala jsem, že pokud Míšu zaujme společná aktivita nabízená paní učitelkou Lenkou, spolupracuje výhradně v přítomnosti sestry Verunky. Naopak jsem vypožorovala, že u Dany bývá spontánnější.*

Po několika týdnech pozorování došlo k události, kdy se Míša opět nechtěl převlékat do pyžama a snažil se utéct z místnosti na spinkání. Lenka ho zvedla do náruče a on se jí zakousl do tváře. Reakcí Lenky bylo prudké zatřesení dítětem ve vzduchu se slovy: „Tohle si ke mně dovolovat nebudeš!“. Všechny děti v místnosti strnuly a situace byla velice vyhrocená. Celé to skončilo oslovením sestry Verunky: „Na, vezmi si ho, já už ho nemůžu ani vidět!“. Verunka Míšu uklidnila, ten ale neusnul.

*V této situaci bylo pro mne velice těžké zůstat nezávislým pozorovatelem a nevložit se do situace. Myslím si, že Lenka dala příliš velký průchod svým emocím, což nepocítil jen Míša, ale i ostatní děti, které vypadaly ustrašeně.*

Odpolední odpočinek s Danou probíhal obdobně. Pláč, nespolupráce s převlékáním. Reakcí Dany bylo klidné vysvětlení situace a netrvání na požadavku převlečení. Míša se zklidnil a během čtení pohádky klidně usnul.

*Z Míši vycítuji, že začíná mít k Daně důvěru a v její přítomnosti je klidnější.*

Při mytí rukou si Lenka všimla, že má Míša na levé ruce klíště (zadní strana paže). Lenka řekla: „Děti pozor, nikdo se nepřibližujte!“ Míša nic nechápe a dává se do breku. Lenka volá Danu, ať okamžitě zavolá Míšovu matku. Dana se přichází podívat, co se děje. Snaží se Míšovi vysvětlit, že se nemusí bát, že zavolají mamince a vše bude v pořádku. Lenka stále trvá na tom, aby seděti nepřibližovaly. Míša stále pláče. Dana požádá kolegyni ať vezme děti do třídy a zavolá matce. Kleká si k Míšovi, který stojí u umyvadla a pláče vysvětluje mu, co je klíště a jak se odstraňuje, připomíná, že zavolají mamince. Míša se postupně uklidňuje. Přichází Lenka se slovy: „Tak už se uklidnil ten uřvanec!“ Míša stojí, dívá se do země a z koupelny odchází až na popud Dany.

*I v této situaci je jasně zřetelný rozdílný přístup obou učitelek. Jak zbytečně Lenka vystavuje Míšu stresu, jen kvůli své nepřiměřené reakci.*

Děti si mají sednout ke stolečkům, připravit si tužku a srovnat si záda. Lenka obchází stolečky, za použití přirovnání k letadlu vysvětluje správný úchop tužky. Rovná děti, aby správně seděly, než začnou pracovat s pracovními listy. Přichází ke stolu, kde sedí Míša. Pochválí Míšu, jak správně sedí u stolu, ale hned vzápětí řekne: „No to jsem si mohla myslet, zase držíš tužku jako prase kost!“ Děti se smějí a Míša sklopí zrak. Lenka se snaží přimět Míšu k lepšímu úchopu tužky, ale ten nespolupracuje a úchop téměř nezmění. Celá situace končí Lenčiným povzdechem a slovy: „Ty se to stejně pořádně nenaučíš!“

*V této chvíli jsem měla pocit, že Lenka nedokáže Míšu pouze pochválit, ale hned hledá něco, co by mu mohla vytknout.*

Děti si na koberci staví z dřevěných kostek město. Míša postaví vysokou věž i s tunelem a je na ni moc pyšný. Děti stavbu obdivují a Míša se usmívá. Určuje kudy mají auta najíždět do jeho tunelu. Čtyřletý chlapec Jindřich chvíli pozoruje hru a po chvíli bere kostku, hází ji a zboří Míšovu stavbu. Míša praští Jindřicha kostkou, kterou má právě v ruce a Jindřich se mu zakousne do tváře. Děti křičí, Jindřich pláče. Lenka přibíhá k dětem, zjišťuje, co se stalo a řekne: „Míšo už mám dost toho, jak ubližuješ dětem a jak je provokuješ!“ Míša stojí na koberci a na tváři má otisk zubů. Mlčí a dívá se do země. Lenka prohlíží plačícího Jindřicha a utěšuje ho. Amálka (dívka čtyři roky) přichází k Lence a snaží se jí vysvětlit, že si Jindřich začal a zničil Míšovi stavbu. Lenka to ukončí slovy: „On Míša pořád někoho provokuje, tak se nediv!“

*Velice mě překvapila reakce paní učitelky Lenky, která celý konflikt neviděla a přesto měla předem jasno, kdo je viník. Ani chvíli nepochybovala o pravdivosti svého výkladu, ačkoliv byla upozorňována ostatními dětmi, že vše bylo jinak. Velice manipulativně (ve vztahu k Amálce) na mě působilo i prohlášení, že Míša pořád někoho provokuje. Měla jsem dojem, že Amálka nerozumí tomu, proč ji paní učitelka přesvědčuje o Míšově vině.*

*V průběhu pozorování jsem nezaznamenala zlepšení situace mezi Lenkou a Míšou. Ve všech situacích jsem pozorovala přesouvání zodpovědnosti na Verunku a velmi malou snahu učitelky Lenky o navázání lepšího vztahu s tímto dítětem.*

*Také jsem pozorovala, že po celou dobu mé přítomnosti byl Míša velice často negativně hodnocen, zdůrazňovaly se jeho chyby. Chyběla zde jakákoliv pozitivní zpětná vazba. Například v situaci, kdy paní učitelka objevila neuklizené dinosaury, okomentovala to velmi důrazně slovy: „Zase Míša!“.*

Při odpoledním předávání matce zaznívala slova jako: „Míša už je, maminko, šikovný“, „My to spolu zvládneme, vid’?“ s pohledem na chlapce, který nijak nereagoval a utíkal k matce.

*Myslím si, že Míša se naprosto neorientuje v postojích paní učitelky Lenky má z ní trochu obavy a vše řeší tím, že s ní nespolupracuje.*

## Veronika

Veronika si hraje se svou kamarádkou Kateřinou s panenkami a jednorožci. Michal stojí v rohu třídy a čeká, jestli ho některé dítě nepřizve ke své hře. Asi po patnácti minutách začíná plakat, Lenka se podívá na Míšu a hned zamíří k Veronice se slovy: „Veru nějak toho brácha zabav, už zase řve!“ Verunka se podívá na Lenku a potom na svoji kamarádku, nechce opustit rozehranou hru. Lenka ale znovu naléhá: „No tak Veru, ať to nemusíme poslouchat!“ Veronika vstává od své hry a jde pro Míšu, aby si šel hrát s nimi. Po chvíli odchází Kateřina a jde si hrát s jinými dětmi. Veronika se věnuje svému bratrovi. Lenka dodává: „Verunko, ty jsi taková moje úžasná pomocnice, ale ten tvůj brácha tě asi utrápí, vid’?“

*Myslím si, že v tuto chvíli Lenka silně manipuluje Veronikou a nedává jí prostor pro spontánní hru. Vše ještě umocnila tím, že ji vyzdvihla, jak je úžasná pomocnice. Nelíbilo se mi, že v podtextu Veronice podsouvá, že její bratr je příčina toho, že si dál nemůže hrát se svojí kamarádkou.*

V šatně se oblékají děti a Amálce nejde zapnout mikina. Lenka osloví Veroniku: „Veru ty jsi taková šikovná, zapni to Amálce.“ Verunka hned jde a zapíná Amálce mikinu, ta ani nepoděkuje.

*Tuto situaci jsem vnímala tak, jako by Lenka přesouvala část svých povinností právě na Veroniku, jelikož o ni ví, že hned půjde a pomůže.*

Když se chystají děti k odpočinku a převlékají se, tak Lenka řekne: „Kdo bude s něčím potřebovat pomoc, tak řekne Verunce, protože je to taková moje šikovná pomocnice.“

*Opět Veronice podsouvá roli pomocnice, ale na mne Veronika působila tak, že by si chtěla také s ostatními staršími dětmi prohlížet knížku, než budou všichni převlečeni.*

V šatně při oblékání a přezouvání na ven se začne Míša vztekat, protože mu nejde about bota. Veronika hned přichází Míšovi na pomoc. Dana, ale zakročí se slovy: „Verunko jsi moc hodná sestra, jsem ráda, že chceš Míšovi pomoc, ale já vím, že Míša je už velký kluk a zvládne to sám.“ Míša se mračí a oči se mu zalévají slzami. Dana ho osloví:

„Míšo, nemusíš mít strach, že ti utečeme. Zkus to ještě jednou my na tebe rádi počkáme. Já vím, že to zvládneš.“ Veronika vše pozoruje a čeká, zda se Míša nerozpláče.

*V jednání Dany se mi líbilo, že dává prostor, jak Verunce, tak Míšovi k individuálnímu rozvoji. Na Veronice bylo v tu chvíli vidět, že se jí ulevilo, protože si může povídat s kamarádkou a nemusí se starat o mladšího bratra, a i Michal se díky klidnému jednání uklidnil a botu si obul sám. Bylo vidět, že je se sebou spokojený.*

Veronika si hraje ještě se dvěma dívkami a jedním chlapcem na nemocnici. Míša k ní přichází a chce, aby si sní šla hrát s dinosaury. Veronice se nechce a přemlouvá Míšu, ať si hraje s nimi. Míša nechce a začíná plakat. Veronika si tedy jde hrát s dinosaury. Toho si všimne Dana a posílá Verunku zpět za ostatními dětmi a začne si s Míšou hrát sama.

*Dana vycítila, že si Veronika chce hrát i s jinými dětmi, nejen se svým bratrem. Zakročila, ale velice citlivě neboť Míša spokojeně přijal hru s Danou.*

Při pozorování Veroniky jsem si všimla, že kdykoli potřebuje někdo pomoc, ať už dítě nebo učitelka, Verunka hned přichází a ráda pomáhá. Někdy je, ale k pomoci vyzývána Lenkou a často i matkou. Několikrát jsem si povšimla, že při odpoledním odchodu domů, se matka výrazně věnuje mladšímu Míšovi a přivítání s dcerou probíhá pouze formou: „Ahoj Veru.“

Na Veronice je vidět smutek, že si matka výrazně všímá Michala při odpoledním příchodu do třídy. Většinou si stoupne vedle matky a čeká, aby jí mohla ukázat třeba nové obrázky. Matka vezme Michala do náruče a na Veronice je vidět, že by také chtěla obejmout.

*Měla jsem možnost sledovat Veroniku ve třídě ještě před nástupem jejího bratra. Vždy ráda pomohla druhým dětem, ale také si ráda hrála se svou kamarádkou. Do třídy ráno vcházela s úsměvem, byla veselá a ráda se zapojovala do společných aktivit.*

## Anna

Lenka rozdává pracovní listy, kde mají děti vyškrtnout, co do řady nepatří. Anička se splete a vyškrtne jednu věc která do řady patří. Lenka ji upozorní na chybu a dodá: „Aničko, cítíš se dnes dobře? Není ti něco? Vždycky máš pracovní list nejlepší, můžu ti nějak pomoci? Anička řekne, že ji bolí hlava. Lenka ji pošle napít a řekne jí, že si může pracovní list udělat znovu.

*Z jednání Lenky, je citelné, že nechce připustit Aniččinu chybu. Raději jí podsouvá různé důvody, proč její práce není dokonalá. Zdálo se mi to velmi nespravedlivé k ostatním dětem.*

Děti byly na divadelním představení „O Šemíkovi“ a Lenka se dětí ve třídě ptá, jak se jmenoval kníže, který skočil na Šemíkovi z Vyšehradu. Nikdo z dětí se nehlásí, a tak Lenka vyvolává Aničku a řekne: „Aničko ty to určitě budeš vědět. Je to Ho.....“ Anička po chvíli dopoví Horymír. Lenka zatleská a řekne: „No výborně, já věděla, že ty to určitě víš!“

*I v této situaci bylo velmi citelné, jak Lenka upřednostňuje a vyzdvihuje Annu před ostatními dětmi. Neváhá ani napovědět správnou odpověď. Myslím si, že některé děti se už ani nesnaží, jelikož dopředu ví, že bude Anna zase nejlepší.*

Skupinka pěti a šesti letých dětí pracuje s pracovními listy. Ty jsou určeny k rozvoji grafomotoriky. Anička nějakou dobu pracuje a poté odnáší jako první svůj pracovní list Daně. Dana si jej prohlédne a řekne: „Aničko, myslím, že jsi se tentokrát moc nesoustředila, protože tento tvar máš úplně jinak. Jestli chceš, mohu ti dát jiný pracovní list, ale za tento ti razítko smajlíka dát nemohu.“ Anička dá ruce v bok, zamračí se a řekne: „Mně se to líbí!“ Dana své vyjádření a nabídku zopakuje. Anička se otočí k Daně zády a je rozzlobená. Dana řekne jen: „Tak o tom ještě přemýšlej, máme čas.“

*Přístup Dany byl mnohem spravedlivější i ostatní děti vypadaly, že jsou s jejím rozhodnutím spokojené. Vycítovala jsem, ale z dětí trochu napětí, které zapříčinilo Aniččino chování.*



Děti ilustrovaly pohádku „Vodníček a jeho rybníček“ nejdříve si namalovaly obrysy tuší, potom kolorovaly temperovými barvami a lepily pentle z krepového papíru. Když byla Anička s prací hotova, Lenka vzala její výkres a dala jej na nástěnku vedle dveří a řekla: „Aničko, ty máš zase ten nejkrásnější obrázek.“ Anička se rozhlédla po všech dětech a mile se usmívala.

*Při této situaci jsem vycítila z Aničky určitou nadřazenost nad ostatními dětmi. Myslím si dokonce, že se rozhlédla po ostatních dětech, aby se ujistila, že se opravdu všichni dívají na její obrázek. Z mého pohledu, bylo hodně povedených výkresů a v některých se objevili i velmi zvláštní nápady. Myslím si, že nikdy nelze určit nejhezčí výkres.*

Děti ve věku pěti a šesti let mají před sebou na stole vždy jedno písmeno a deset kartiček s obrázky. Z těch mají vybrat ty obrázky, které začínají na písmeno před nimi. Čtyři děti určí ze svých kartiček všechny správné obrázky. Lenka však řekne: „Zase byla nejlepší Anička, to budou ve škole jen samé jedničky.“ Děti, které měly také vše správně se připomínají, ale Lenka na to nereaguje.

*Zarazila mě určitá bezmoc dětí, které Lence připomínaly, že měly také vše správně a ona se tvářila jako by je ani neslyšela. V tu chvíli jsem cítila obrovskou nespravedlnost a domnívám se, že s tímto Lenčiným přístupem se děti přestanou snažit při své práci.*

Anička a dvě další dívky hrají Pexeso. Anička má o dvě dvojice méně než Markétka a hned na ní začne křičet: „ty jsi určitě podváděla, já to umím hrát dobře!“ Markéta se brání, že hrála poctivě a že vyhrála. Anička běží za Lenkou a řekne jí, že Markéta určitě podvádí. Lenka odpoví: „Já jsem u toho nebyla, ale máš pravdu Aničko, že Pexeso hraješ nejlíp z celé třídy.“ Celá situace končí tím, že se Markéta rozpláče a jde si hrát s kluky na piráty.

*Připadalo mi, že Lenka nepřímou potvrdila nařčení Aničky, že Markéta podváděla. V tu chvíli mi bylo Markéty velice líto, neboť řešení bylo velice nespravedlivé. Určitě je pro učitele těžké posoudit něco, u čeho nebyl přítomen, ale právě proto by (podle mého názoru) měl být jeho názor nestranný.*

## Marek

Skupinka pěti a šesti letých dětí sedí u stolu a řeší zadání svých pracovních listů. Vedle Marka sedí Viktorka, která do Marka několikrát strčí. Marek jí řekne ať toho nechá. Viktorka přestane a Marek se zabere do práce. Viktorka opět strčí do Marka, ale tentokrát tak silně, že Marek pokazí svůj pracovní list. Marek začne bouchat Viktorku pěstí do zad. Vše uvidí Lenka, která reaguje slovy: „No to snad ne! Zase někoho mlátíš! Mám tvého chování už dost! To je vrchol, že mlátíš i holky!“ Marek se ani nesnaží nějak obhájit, sklopí oči a dívá se na svůj pokažený pracovní list.

*Chápu, že Marek nemůže používat násilí, ale také rozumím jeho vzteku, protože Viktorka zničila jeho práci naprosto beztrestně. Spíše mě překvapilo, že se Marek nesnažil nijak obhájit, působil na mě velice rezignovaně.*

Děti jsou na školní zahradě a skupinka dětí, se kterou si hraje Marek je v domečku a hrají si na vesmírnou loď. Marek určuje různé úkoly a chlapci přidávají také své nápady. Hra plyne až do chvíle, kdy se ke skupině přidává chlapec z jiné třídy. Markovi řekne, že jeden z jeho nápadů je dementní blbost. Marek neváhá a chlapci dá facku, chvíli se oba chlapci postrkují. Přichází Dana, stoupne si mezi oba aktéry konfliktu a skloní se na úroveň jejich očí a ptá se co se stalo. Nejdříve mluví chlapec z jiné třídy, poté Marek. Chlapce z jiné třídy Dana upozorní, že ve školce nemluvíme hrubě, když se nám něco nelíbí. Marka si odvádí stranou, aby je ostatní děti neslyšely. Požádá Marka, aby příště přišel za ní, že mu pomůže vše vyřešit. Marek slibuje, že už nebude do nikoho strkat ani jej mlátit.

*Na reakci Dany se mi líbilo, že si vzala Marka stranou a nedělala z něj výstražný případ pro všechny děti. Myslím si, že kdyby obě učitelky postupovaly stejně, tak by byla větší šance, že Marek lépe zvládne své chování.*

Před cvičením sedí děti na lavičce a Marek se začne vrtět, čímž strká do dětí vedle sebe. Lenka řekne: „Marku, zase ubližuješ dětem!“ Marek se dívá do země.

*Myslím si, že Lenka zbytečně zveličila Markovu netrpělivost. Ani děti v jeho okolí nepůsobily, že by byly Markovým chováním nějak znepokojené, že by to braly jako atak vůči své osobě.*

Při odchodu do šatny se děti řadí u dveří a Marek strká do dětí, aby šel za svým kamarádem. Lenka jej vytáhne z řady se slovy: „Půjdeš jako poslední, ať na tebe vidím, mám už dost toho, jak ubližuješ dětem!“

*Z chování Lenky je citelné, že Marka vnímá jako agresora, aniž by se přesvědčila, jestli je její domněnka správná.*

V herně si hrají čtyři dívky s panenkami. Okolo nich proběhne jeden z chlapců a vrazí do jedné z nich, která stojí zády. Ta začne křičet na Marka, který si opodál hraje s auty. Lenka přichází a říká: „Marku, už přestaň ubližovat dětem!“ Marek sklopí zrak a mračí se.

*Tuto situaci jsem vnímala jako příklad, že svůj postoj k Markovi přenesla i na děti a ty jej vnímají jako agresora, ačkoliv jim nijak neubližuje. Marek už vůbec nemá potřebu se bránit, neboť ví, že je to zbytečné a u paní učitelky nemá zastání.*

Marek je ve třídě, sedí na velkém relaxačním polštáři a prohlíží si dětskou encyklopedii, je naprosto soustředěný a nevnímá hru ostatních dětí. Jeden z chlapců skočí vedla Marka na polštář až Markovi vypadne kniha z ruky. Marek se rozčílí a udeří chlapce. Marek se rozpláče a kope nohou do země, má velký vztek. Přichází Dana a řekne: „Filipe, já jsem viděla, jak jsi skočil na ten polštář hned se Markovi omluv, protože se musel strašně leknout! Marek se podívá na Danu se slzami v očích, vezme si knihu a prohlíží si dál. Dana si k němu sedá a v klidu mu vysvětluje, že i když jej někdo takto vyděsí, není na místě ho udeřit. Dodává, že rozumí i jeho vzteku, ale že je potřeba se mírnit.

*Z Marka jsem vycítila jeho bezmoc a vztek, možná i proto, že Dana má k Markovi jiný přístup, dal větší průchod svým emocím. Bylo to poprvé, co jsem viděla Marka plakat. Bylo pro mne strašně těžké zůstat nezávislý pozorovatel. Domnívám se, že kopání do země svědčilo o tom, že se Marek snaží ovládnout a nezaútočit na Filipa.*

## 6.2 Rozhovory s rodiči

Předem jsem upozornila rodiče, že bude zachována naprostá anonymita, z tohoto důvodu jsem je také požádala, aby neuváděli v rozhovoru jméno svého dítěte. Místo jména, aby používali dcera nebo syn. Také jsem jim dala kartičky, kde bylo napsáno skutečné jméno první paní učitelky rovná se Lenka a druhé rovná se Dana.

Se všemi rodiči jsem se domluvila na možnosti dalšího doplňujícího rozhovoru, se kterou souhlasili. A dala jsem jim telefonický kontakt pro případ, že by chtěli ještě svůj rozhovor něčím doplnit.

### Rozhovor s matkou Aničky

Pro tento rozhovor jsem si vybrala zahradní restauraci v odlehlé části parku, kde nebyli téměř žádní hosté. Celý rozhovor trval 64 minut. Matka přišla sama, tak jsme nebyly nikým rušeny. Nejprve jsme se bavily zcela neformálně o dětech. Poté jsme přešli k monitorovanému rozhovoru. Po spuštění diktafonu začala být matka ve vyprávění více strohá a věcná. Matka Aničky vyprávěla, jak se Anička projevovala ještě před nástupem do Mateřské školy.

Popisovala svoji dceru jako velmi zvědavé a cílevědomé dítě. *„Velice ráda se učila novým věcem a poznávala svět kolem sebe. Vždy měla tendence se ve všem zlepšovat a snažila se mít všechno tak, jak je to správně.“*

Nástup dcery do Mateřské školy popisuje matka jako pro dceru velice náročný i přes to, že se do Mateřské školy velice těšila. Matka uvádí, že dcera byla plačtivá a měla velký problém s odloučením od matky. *„Trvalo jí docela dlouho, než si zvykla a našla si kamarádky.“*

Dále matka uvádí, že se vše zlepšilo a v současné době již dcera navštěvuje Mateřskou školu ráda. *„Postupem času se vše zlepšilo a začala chodit do školky ráda. Mluvila o kamarádkách a o paní učitelce Lence. Vypráví, jak je to tam skvělé a jak se jí to tam líbí.“*

V současné době však matka pociťuje výraznou změnu v chování a jednání své dcery. Z jejího vyprávění jsem cítila určitou obavu, zda je ve vývoji její dcery vše v pořádku, a i výraz jejího obličeje se změnil na velice vážný. *„Najednou už vůbec nemá chuť na sobě pracovat, bere všechno jako hotovou věc, myslí si, že vše umí naprosto dokonale, přitom i já doma vidím jisté rezervy, ne samozřejmě ve všem, ale ve spoustě věcí ano.“*

Matka se na chvíli zamýšlí a uvádí příklad situace, kdy ji chování její dcery velice překvapilo. Popisuje situaci, kdy své dceři nabídla pomoc s kresbou sluníčka. *„Najednou se stalo něco neočekávaného, dcera vystartovala a začala plakat a křičet, protože ona nic nemusí trénovat, protože ona umí sluníčko naprosto krásně a správně, paní učitelka Lenka ve školce jí to prý taky říká, tak neví, co by trénovala.“* Matka kroutí nevěřičně hlavou a přiznává, že toto chování u své dcery zaznamenává až v poslední době a uvádí, že si s tím zatím neví rady.

Dále přiznává, že o chování své dcery velice často přemýšlí, ale že si zatím není příliš jistá jeho příčinou. *„Napadá mě spousta věcí, ale většinou je hned potom zavrhu, protože mi přijdou nereálné.“*

Matka si nevzpomíná přesně, kdy se začala změna chování její dcery objevovat i v jejím vyprávění, ale uvádí, že se tato změna začala projevat i ve vztahu k vrstevníkům. *„Když jsem se jí zeptala, jak je možné, že se pořád s někým nekamarádí, odpověděla, že si její kamarádky nemyslí, že je nejlepší. Že třeba říkají, že neumí proskakovat obručí a ona že ví, že to umí, protože paní učitelka Lenka říkala, že se tak proskakuje správně, že je nejlepší skokankou ve třídě.“* Matka dále udává, že její dcera takto reaguje na každé zpochybnění jejího prvenství. Vše řeší hádkou a případně s dotyčným přestane kamarádit. Matka sama přiznává, že jí chování její dcery někdy až děsí.

Dále v rozhovoru matka připouští svou myšlenku, že na chování její dcery by mohlo mít vliv chování a jednání učitelů. *„Tak trochu se obávám, že je to přístupem učitelek ve školce. Protože mi pořád říká, jak ji paní učitelka Lenka ve všem chválí a jak je ve všem naprosto příkladná a nejlepší.“* Matka pociťuje velkou obavu o další motivaci své dcery a přiznává svou bezradnost v řešení nastalé situace.

## Rozhovor s otcem Marka

K rozhovoru s otcem Marka jsem měla možnost využít prostoru třídy po odchodu všech dětí a učitelek. Celý rozhovor trval čtyřicet pět minut. Nejdříve probíhal náš rozhovor zcela neformálně a týkal se našich dětí. Asi po dvaceti minutách jsme přistoupili k monitorovanému rozhovoru.

Otec Marka nejdříve popisoval, jak syna připravovali na pobyt v Mateřské škole. Jeho vstup do Mateřské školy popisuje jako víceméně bezproblémový. *„Z počátku tam nechtěl zůstat a občas prý i brečel, ale prý když jsme odešli, prý se rychle uklidnil a hrál si s ostatními dětmi. Vyzvedávali jsme jej po obědě, protože tam nechtěl spát, ale to se časem změnilo a dnes ho již vyzvedáváme až kolem půl páté.“*

Otec v rozhovoru dále uvádí, že Marek má ještě starší sestru, které se snažil vždy vyrovnat. Markův otec se usmívá a z jeho vyprávění je citelné, že je na svého syna velice pyšný. *„Vždy se snažil vyrovnat větším dětem, ať to bylo na písku nebo při lezení na prolejačkách. Hodně se snažil zapojovat do her, které hrály ostatní děti, ačkoliv přišel třeba později a hra již byla v plném proudu.“*

Otec připouští, že v současné době se synem na hřišti nechodí ani netráví čas s dalšími dětmi, aby mohl posoudit jeho chování k ostatním dětem. Je však přesvědčený, že se jeho syn nijak nezměnil, pouze připouští, že si jeho syn zvládne prosadit své názory. *„A doma mám dojem, že je vše stejné a žádnou výraznější změnu jsem nezaznamenal, snad jen to, že mi přijde víc schopný prosazovat si svoje zájmy, což by se mu mohlo v životě hodit.“*

Dále uvádí, že byl paní učitelkou Lenkou několikrát upozorněn na agresivní chování svého syna, ale on tomuto tvrzení přílišnou váhu nedává. *„Paní učitelka Lenka říkala, že je prý hodně agresivní, ale já si to nemyslím. Možná si s paní učitelkou úplně nesedli, ona je hodně na pravidla a náš syn to možná hůř nese. Kluci do sebe občas strčí, ale nic bych zatím nehledal.“*

Otec Marka se na chvíli zamýšlí a poté uvádí situaci, kterou zažili o víkendu u známých, kde podle jeho mínění reagoval Marek jinak, než by očekával. *„Když jsme byli o víkendu u známých, mají také kluka, který je o dva roky starší než náš syn a když si spolu*

*hráli nebylo to jako dřív, když dělal jen to, co mu kamarád řekl, ale už si začal prosazovat své nápady do hry, a hlavně si stál za svým.“*

Markův otec neskrývá svůj názor, že je mezi chlapci normální drobné pošťuchování a vymezování si osobního prostoru. *„Mám dojem, že se tam ti kluci nějak pošťuchovali, ale nic vážného a za chvíli bylo po hádce a kluci si zase hráli spolu jako by se nic nestalo. Nemyslím si, že by to bylo něco neobvyklého. Naopak se domnívám, že je to mezi klukama normální, aby si udělali své místo na slunci.“*

Otec se usmívá a přemýšlí. Po chvíli si vzpomíná na situaci, kterou mu popsal jeho syn, a které on sám příliš nerozuměl. *„Šlo tam snad o nějakou stavbu z kostek nebo co, ptal jsem se, co na to říká paní učitelka, ale moc o tom nechtěl mluvit, prý se Lenka zlobila.“* Dále otec přiznává určité překvapení z reakce a chování svého syna. *„A prý to nebylo tak, jak říkala Lenka, což mě hodně překvapilo, dřív by tohle neřekl a přijal by to tak, jak řekla paní učitelka. Ale teď ne, asi začíná mít svůj názor, nezávisle na dospělých.“* Otec uvádí ještě další změnu v chování svého syna. *„Dnes se kouká do země, když se mu něco říká, asi si myslí svoje.“*

Otec Marka si uvědomuje změnu v chování svého syna a nezastírá jistou obavu. *„Někdy mám dojem, jako by se bál vyjádřit a říct, co a jak, ale asi to bude tím, že se nechce k nějakým věcem vyjadřovat před dospělými, asi to bude nějaký ostych.“*

Při hledání příčin změny chování svého syna má však snahu vše zlehčovat. *„Z toho, ale vyroste a přestane se stydět, tohle je myslím běžná věc u dětí. Přeci mu nikdo neubližuje nebo tak něco, jen prostě má asi strach jednat s někým, koho nezná a neví, jak ten člověk bude reagovat. Jinak se domnívám, že je jako každé jiné dítě v jeho věku a školku zvládá bez potíží.“*

## **Rozhovor s matkou Veroniky a Michala**

Tato matka dala k rozhovoru souhlas až po delším čase a na přímlovu paní učitelky Dany. Několikrát se ujistila, že nikde nebude uvedeno jméno ani její, ani jejich dětí. Pro náš rozhovor jsem využila její nabídky na posezení v altánu na zahradě jejich domu.

Rozhovor trval devadesát minut, účastnili jsme se ho jen já a matka. Vše probíhalo v klidu, bylo ale těžké získat důvěru matky. Během celého rozhovoru působila velice nervózně a nejistě. Nejdříve jsme se bavily velice neformálně, mluvila jsem o svých dětech a o studiu na Pedagogické fakultě. Po celou dobu monitorovaného rozhovoru, bylo z matky cítit, že je jí velice nepříjemné, že se rozhovor nahrává.

## O Veronice

Nejdříve vyprávěla o tom, jak její dcera velice dobře zvládala nástup do Mateřské školy. *„Každý den ráno se rychle oblékala a nasnídala, aby mohla být ve školce mezi prvními.“* Dále matka uvádí, že si dcera v Mateřské škole našla velice rychle kamarády a chtěla chodit domů až po spaní. *„Pořád mě přemlouvala, aby mohla ve školce i spát.“*

Svou dceru charakterizovala jako tiché, ale pozitivně naladěné dítě. *„Když jsem jí něco řekla, aby něco udělala, tak šla hned a bez řečí. Byla vždycky takový sluníčko.“*

Matka Veroniky chvíli přemýšlí a poté uvádí jistou změnu v chování své dcery. *„Možná je poslední dobou trochu smutná a už tolik nemluví o školce.“* Popisuje také příhodu, kdy za ní dcera přišla a nechtěla jít do Mateřské školy. *„Potom se mě zeptala, jestli by se mnou někdy nemohla být doma, když půjde brácha do školky.“* Matka nezastírá překvapení nad tímto chováním. *„To mě dost překvapilo, od naší milovnice školky.“*

Matka přiznává, že by za změnou chování její dcery mohl být i nástup jejího mladšího bratra do stejné třídy. *„Asi měsíc po nástupu syna do školky přišla, že nechce pořád pomáhat bráchovi. Potom přišla ještě několikrát, že jí brácha kazí hru a tak.“* Matka dále popisuje, jak dceři vysvětlovali, nutnost pomoci mladšímu sourozenci. *„Tak jsme jí řekli, že je to normální, že ten starší pomáhá tomu mladšímu, ale ona na to řekla, že si chce hrát. Tak jsme jí řekli, ať si hraje i s bráchou.“* Matka je přesvědčená, že v současné době tento problém již odezněl. *„Ale teď už nechodí, asi se s tím nějak srovnala.“*

Příčiny ve změně chování své dcery vidí částečně u jejího bratra, ale hlavně je připisuje věku a nedostatečné motivaci. *„Asi už neměla takový klid na hraní, anebo prostě už vyrostla a nemá takovou potřebu si pořád hrát. Taky už má ve školce všechno okoukaný, tak už tam tak nespěchá.“*



## O Michalovi

Nejdříve popisuje matka Michalův nástup do Mateřské školy, jako velmi složitý až dramatický. *„Tak to byla teda hrůza! Strašlivý řev a vztekání každé ráno. Z šatny jsem ho nemohla dostat do třídy.“* Matka připouští rozdíl v chování svého syna, závislý na přítomnosti různých učitelek, již po nástupu do Mateřské školy. *„Když tam byla Dana, tak to bylo o trochu lepší, ale když uviděl Lenku začal náš kluk zápasit jak býk v aréně.“*

Matka se mračí a vzpomíná na dobu, kdy Michal musel začít spát v Mateřské škole. *„Když přišla doba, že kluk musel začít ve školce i spát, tak s Danou to docela šlo, ale jakmile zjistil, že je tam na spaní Lenka, tak dělal strašlivý cirkus.“*

Chování syna vedlo matku k rozhovoru se starší dcerou, při kterém si ověřovala, že syn nemá k takovému chování žádný důvod. *„Ptala jsem se holky, jestli se ve školce něco neděje, ale řekla, že ne, že je brácha strašně uřvanej, a že se o něj musí pořád starat.“*

Matka charakterizuje svého syna jako klidné dítě, které si rádo hrálo s dinosaurami nebo se svou starší sestrou. *„Víte kluk si doma vždycky rád hrál s dinosaurama, anebo se pořád motal okolo holky a zapojoval se do jejích her.“* Matka dále uvádí, že se někdy projevoval jeho vztek, ale nijak abnormálně od jeho vrstevníků. V celku jej charakterizuje jako hodné dítě. *„Jinak byl vždycky docela hodný, ale někdy trochu vzteklý. Takový normální kluk.“*

Matka si je vědoma výrazné změny chování jejího syna v závislosti na přítomnosti jedné z učitelek. *„Přijde mi, že si s Lenkou asi moc nerozumí. Má hodně rád Danu.“* Vše matka rozvádí na příkladu situace ve třídě po ranním příchodu do Mateřské školy. *„Když vidí ráno ve třídě Danu, tak mi dá pusku a začne smlouvat, že nechce ve školce spát a že chce se mnou domu po obědě. Zatím co, když je ve třídě ráno Lenka, tak o spaní vůbec nediskutuje. Dlouho se se mnou loučí a potom si jde hrát většinou s dinosaurami.“*

Matka dále připouští, že se jí syn snažil již několikrát upozornit na jednání paní učitelky Lenky, ale ona přesně nechápe, na co v jejím chování jí vlastně syn upozorňuje. *„No, několikrát už se stalo, že mi začal říkat, že ho paní učitelka Lenka nemá ráda, ale když jsem se zeptala proč, tak jsem se z toho moc nedozvěděla. Většinou odpověděl“*

*ve smyslu, že to ví a podobně.*“ Matka se snažila dozvědět podrobnější informace od své starší dcery, ta se ale se svým bratrem neshoduje. *„Ale holka tvrdí, že je Lenka hodná, tak tomu moc nerozumím.“*

Na konci rozhovoru matka přiznává, že si chování svého syna vůči jedné z učitelek nedokáže vysvětlit. Jako hlavní důvod udává názor své starší dcery. *„To si právě nedokážu moc vysvětlit, protože se opravdu výrazně jinak chová, když je tam Dana, a když je tam Lenka. Ale naše holka tvrdí, že jsou obě moc hodné.“* Celý rozhovor matka ukončuje shrnutím o vzájemné antipatii mezi jednou z učitelek a jejím synem. *„Tak nevím, vůbec tomu nerozumím, ale asi si kluk s Lenkou nějak nerozumí.“*

## 7. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

**Svým výzkumem jsem se snažila zodpovědět následující výzkumné otázky:**

- **Jak se chovají konkrétní učitelé k jednotlivým dětem?**

U paní učitelky Dany jsem zaznamenala snahu o spíše partnerský způsob komunikace s dětmi. Snahu o klidné vysvětlování bez zbytečných požadavků a také její podporu při samostatném jednání dětí. Byla jsem několikrát svědkem její velice citlivé reakce k právě probíhajícím dětským emocím (strach, bolest, smutek).

U paní učitelky Lenky jsem si povšimla velice rozdílného přístupu k různým dětem. Při pozorování jsem zjistila, že Marek má u Lenky nálepku agresivního dítěte a je pokaždé Lenkou označován jako viník konfliktu. Veronika má u Lenky nálepku pomocnice a často na ni Lenka přesouvá část své práce. U přístupu k Míšovi jsem u Lenky často pozorovala promítání prvního negativního dojmu a často jiného chování v přítomnosti matky a po jejím odchodu. Dále jsem si u Lenky všimla určitého upřednostňování Aničky a jejich schopností před ostatními dětmi.

- **Jaký vliv má přístup učitelek na chování konkrétních dětí?**

Při pozorování jsem zjistila, že klidný přístup **Dany** a nabídka oblíbených aktivit velice pomáhá Michalovi s ranním odloučením od matky. Dále jsem zjistila, že je Michal ochoten spolupracovat a vynaložit větší úsilí při plnění různých úkolů, pakliže Dana jedná klidně, podpoří ho v jeho snažení a dá mu dostatek času. Povšimla jsem si, že právě velice citlivý přístup, který rozumí Markovým emocím, pomáhá Markovi zvládnout vztek a počátky agresivního chování. Také se nebojí před Danou projevit své emoce. Objektivní přístup k Aniččině práci, se u Aničky setkává s velkým odporem. Přesto Dana vše klidně opakuje a snaží se dívku motivovat ke kvalitnější práci. Vypozorovala jsem, že se Dana snaží omezovat Veroničinu pomoc bratrovi. Dává Veronice větší prostor pro hru a jiné aktivity, což se projevuje Veroničiny velkým zájmem o společné činnosti s jejími vrstevníky a o aktivity vedoucí k poznávání nových věcí.

S vlivem přístupu paní učitelky **Lenky** je to trochu složitější. Většina dětí se na její příchod a její přítomnost velice těší a jsou s ní rády, ale u některých dětí se již projevují

změny chování vlivem jejího hodnocení. U Michala se reakce na chování paní učitelky Lenky projevovala odporem při vstupu do třídy, nezapojováním se do společných aktivit a nenavazováním očního kontaktu s Lenkou. U Marka naopak velice často docházelo k uzavření se a nekomunikování. Při interakci s Lenkou se vyhýbal očnímu kontaktu. Při společných aktivitách se nijak nesnažil spíše je „přetrpěl“. V chování Veroniky jsem zaznamenala úbytek radosti ze společných aktivit, a ještě určitou nechuť pomáhat svému bratrovi. Při pozorování změny chování Aničky jsem si uvědomila, jak velice negativně na ni působí upřednostňování a vyzdihování Lenkou. Anička je hádavá, nesnaží se o zlepšení v různých činnostech, ztrácí vnitřní motivaci.

- **Jak rodiče konkrétních dětí vnímají vztah svého dítěte k učitelům?**

Matka Aničky uvádí, že dcera mluví stále pozitivně o paní učitelce Lence, která ji chválí a utvrzuje v její jedinečnosti. Matka ale cítí obavu, že její dcera díky tomuto chování na sobě již odmítá pracovat.

Otec Marka vnímá vztah svého syna s paní učitelkou Lenkou, jako ne příliš pozitivní, Ale změny v chování svého syna nepřipisuje vlivu hodnocení učitelů, ale jisté obavě jednat s cizími lidmi.

Matka Veroniky a Michala však uvádí výrazně pozitivní vztah obou dětí k paní učitelce Daně. Naproti tomu si ale nedokáže vysvětlit vztah svých dětí k paní učitelce Lence, jelikož její dcera má Lenku ráda a tvrdí o ní, že je hodná. Zatímco její syn měl v přítomnosti Lenky až návaly vzteku a agrese. Doma matce tvrdí, že ho paní učitelka nemá ráda.

## 8. DISKUZE

Při pozorování v této třídě jsem měla možnost ověřit si některé teoretické poznatky v praxi.

Při svém pozorování jsem byla několikrát svědkem, velice klidného a partnerského chování paní učitelky Dany. V praxi jsem si ověřila, že tento přístup u dětí předškolního věku dokáže zvrátit i náznak agresivního chování. Musím tedy souhlasit s teorií Kosíkové, že vztah učitele, který používá kvalitní hodnocení a partnerský vztah k dítěti, dítě motivuje, vychovává a vzdělává.

Ze svého výzkumného zjištění vím, že učitelky Dana a Lenka často používají k hodnocení dětí pochvalu, napomenutí, pokynutí hlavy, či povzbuzení k další činnosti.

Na tyto způsoby hodnocení děti reagují buď kladně nebo záporně se vzdorem či vztekem. Toto zjištění podporuje teorii Skalkové, která ve své práci popisuje, že učitelé ve své praxi hodnotí děti nejrůznějšími formami. Děti reagují buď kladnými citovými reakcemi, které je podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují pocit důvěry nebo reagují vzdorem či pocitem méněcennosti.

Několikrát jsem byla svědkem chování učitelky na základě vlastního citového zaujetí, aniž by znala reálná fakta. Tento postoj učitele Mareš obecně definuje jako hodnotící vztah, v němž se projevuje učitelovo rozumové poznání a hodnocení, ale i jeho citové hodnocení a prožívání.

Dalším poznatkem z mého pozorování je důležitost individuálního přístupu k dětem. Díky tomuto přístupu je většina dětí ochotna spolupracovat, poznávat a učit se nové věci. Na důležitost individuálního přístupu, respektování individuálních potřeb dětí a adresnost výchovného působení ve své práci upozorňuje Helus.

Během pozorování jsem měla možnost mnohokrát vidět přístup učitelky, která byla ovlivněna negativním dojmem z prvních setkání s dítětem a promítala je i do dalšího přístupu k tomuto dítěti. Podle Heluse s jedná o specifický případ Haló efektu, nazývaný efekt Prvního dojmu, kdy je člověk dlouhodobě ovlivněn dojmem, který v něm vyvolala

druhá osoba při prvních setkání, projevující se často u učitelů se sklonem k rychlím závěrům anebo u učitelů citlivých na určité vlastnosti a projevy dětí.

Překvapivá pro mne byla možnost sledování učitelčina nepřiměřeného pozitivního očekávání, které mělo za následek ztrátu motivace k dalšímu učení, což v rozhovoru potvrdila i matka dítěte. Tato zkušenost se liší od teoretického předpokladu a výsledku experimentu Rosenthala a Jacobsonové, že žák díky nepřiměřenému pozitivnímu očekávání učitele zvyšuje svá očekávání a zlepšuje se jeho výkon.

Pozorování mě ujistilo, že nálepkování je velice časté a používají ho obě učitelky ať již vědomě či nevědomě, čímž se přikláním k názoru Bahbouha, že nálepkování, lze zobecnit jako jakékoliv označování jevu pojmy.

Byla jsem také svědkem chování dítěte s negativní nálepkou od jedné z učitelek, které už se ani nesnažilo této učitelce vysvětlit, že vše bylo jinak. Tento chlapec pouze sklopil hlavu, aby nemusel s učitelkou navázat oční kontakt. I proto se ztotožňuji s názorem Angerové a Boucharlatové, že slabé a úspěšné žáky si „vyrábějí“ sami učitelé. A nejlepší cestou, jak se tomu ubránit je pro pedagoga nejnáročnější cesta, a to je cesta sebepoznání.

## 9. ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila hlavně na vliv hodnocení učitele na chování žáků v Mateřské škole. Domnívám se, že toto téma je v praxi stále aktuální a do jisté míry je tato problematika známá i veřejnosti.

Tuto Mateřskou školu jsem si nevybrala náhodně. Před pěti lety, když jsem si dodělávala vzdělání na střední pedagogické škole, jsem navštěvovala právě třídu paní učitelky Lenky a Dany během průběžné praxe. Již v této době jsem si povšimla rozdílného přístupu dvou učitelek k jednomu dítěti. I tato zkušenost napomohla k mému výběru tématu pro bakalářskou práci.

Díky dlouhodobému pozorování v této třídě jsem zjistila, že jsou obě učitelky u většiny dětí oblíbené a děti se na ně těší. Obě učitelky se snaží pro děti vymýšlet různá nová témata k projektům, často zařazují prožitkové učení, dávají dětem možnost výběru a spolupodílení se na rozhodování o společných činnostech.

Cílem mé bakalářské práce bylo ověřit si v praxi možné důsledky různých hodnocení chování dětí předškolního věku. Vzhledem k tomu, že studuji obor Učitelství pro Mateřské školy jsem se rozhodla propojit teoretické poznatky s praxí.

V teoretické části se věnuji objasnění základních pojmů, jakým je Nálepkování, Pygmalion efekt, Golem efekt, Haló efekt a další. Zabývám se i vznikem a vývojem sebepojetí. Hodnocením a jeho vlivem na chování a prožívání dětí v předškolním věku. Právě proto, že jsem studentkou Pedagogické fakulty, jsem se ve své práci snažila problematiku z teoretické části propojit s pedagogickou praxí. Jsem si vědoma, že chování učitelů ovlivňuje žáky, jejich rozvoj, prožívání, chování, ale i motivaci.

V praktické části jsem se snažila díky pozorování vzájemné interakce mezi pedagogy a dětmi, také díky rozhovorům s rodiči ověřit platnost některých teorií.

Domnívám se, že tato práce ovlivnila i mou vlastní pedagogickou praxi, neboť jsem si uvědomila, jak důležité je mé chování a vystupování ve třídě před žáky. Mám stále na paměti, jak nesmírný vliv mám na jejich postoje, chování, ale hlavně sebehodnocení.

Jistě lze najít mnoho příčin, které ovlivňují učitele, ať už jsou to předsudky, osobní antipatie, náš první dojem a podobně. Uvědomuji si také, že není možné a v silách žádného pedagoga, aby se ke všem žákům choval stejně. Ani by to nebylo dobré vzhledem k individuálním potřebám každého dítěte. Mojí snahou v této práci bylo upozornit, jak důležitou a nedílnou součástí přípravy budoucích pedagogů je orientace v teorii hodnocení žáků. Jak je důležité, aby tato znalost ovlivňovala jejich postoje, hodnoty a chování.

Svou práci spatřuji přínosnou pro učitelky Mateřských škol, které jsou v každodenním kontaktu s dětmi předškolního věku a mohou ovlivňovat jejich chování a prožívání. Domnívám se, že je přínosná i pro rodiče dětí předškolního věku, kterým může napomoci orientovat se ve změnách chování vlastního dítěte. V neposlední řadě však byla přínosem pro mě. Uvědomila jsem si jak důležitou a nedílnou součástí mé pedagogické práce je reflexe a sebereflexe.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071789070.
2. BAHBOUH, Radvan. *Pohádka o ztracené krajině: psychologie sebekoučování*. V. vydání. Ilustroval Jaroslava BIČOVSKÁ. Praha: Qed Group, [2015]. ISBN 9788088099031.
3. BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 5. Přeložil Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788073678647.
4. BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 8086620050.
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.
6. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
7. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200406.
8. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788072903962.
9. HELUS, Zdeněk. *Psychologie 3.: dodatek pro III.ročník středních pedagogických škol, obor vychovatelství*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, N.P, 1988. ISBN 1445888.
10. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711683.
11. HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 8072900544.
12. KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 8072040642.
13. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 8072041568.

14. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728346.
15. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024724331.
16. KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 9788070418963.
17. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 807169195X
18. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.
19. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
20. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 8004252362.
21. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209775.
22. MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií)*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 8024602792.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 9788020016799.
24. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203674.
25. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.
26. ROGERS, Carl Ransom a H. Jerome FREIBERG. *Sloboda učit sa*. Modra: Persona, c1998. ISBN 8096798006.
27. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.
28. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071782629.

29. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 9788024607528.
30. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
31. URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada, 2017. ISBN 9788024757742.
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071844217.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č.1 Rozhovory s rodiči

### **Rozhovor s matkou Aničky**

#### **Jak probíhal nástup Vaší dcery do Mateřské školy?**

Moje dcera se do Mateřské školy velice těšila. Z počátku plakala a nechtěla tam zůstat sama. Trvalo jí docela dlouho, než si zvykla a seznámila se a našla si kamarády. Postupem času se vše zlepšilo a začala do školky chodit velice ráda. Mluvila o kamarádkách a o paní učitelce Lence. Vypráví, jak je to tam skvělé a jak se jí tam líbí.

#### **Jak se projevovala Vaše dcera před nástupem do Mateřské školy doma, byla spíš zakřiknutá, sebevědomá, nebo soutěživá?**

Dcera byla velice cílevědomá. Velice ráda se učila novým věcem a poznávala svět kolem sebe. Vždy měla tendence se ve všem zlepšovat a snažila se mít všechno tak, jak je to správně. Dokonce za mnou chodila a abych jí opravovala obrázky, ukazovala jí, jak se, co kreslí a maluje, jak se správně zavazují boty a jak se oblékat. Byla to opravdu velice zvědavá a cílevědomá holčička.

#### **Pocítujete nějakou změnu?**

No..... bohužel pocítuju. Přijde mi, že jí velice narostlo sebevědomí, ztrácí zájem o to se zlepšovat, přijde mi, že stagnuje na místě. Najednou už vůbec nemá chuť na sobě pracovat. bere všechno jako hotovou věc, myslí si, že vše umí naprosto dokonale, přitom i já doma vidím jisté rezervy, ne samozřejmě ve všem, ale ve spoustě věcí ano. Už jí nezajímá zdokonalování se.

#### **Mohla byste uvést nějaký příklad, nějakou situaci, kdy se Vaše dcera chovala jinak?**

Například zrovna nedávno. Byla u nás na návštěvě kamarádka se svou dcerou. Ta je o čtyři měsíce mladší než ta moje treperenda. Holky seděly spolu v pokojíčku

a malovaly si. Koukám na obrázky a povídám jí, já podívej, jak má kamarádka nádherné sluníčko, a to tvoje je nějaké šišaté, pojd', zkusíme ho spolu natrénovat také tak kulaté. Najednou se stalo něco nečekaného, dcera vystartovala a začala plakat a křičet, protože ona nic nemusí trénovat, protože ona umí sluníčko naprosto krásně a správně, paní učitelka Lenka ve školce jí to prý taky říká, a dokonce ho ukazovala dětem jako příklad správného malování. Je nejkrásnější, tak neví, co by trénovala. Byla jsem z toho docela v šoku. Takovouhle jí vůbec neznám. Popravdě si s tím zatím nějak nevím rady.

### **Vzpomněla byste si na nějaký příklad ze školky, kde by se tato změna chování objevila v jejím vyprávění?**

No... ani přesně nevím, kdy to začalo, ale najednou začala říkat, že se nekamarádí s tím anebo s touhle, a když jsem se jí zeptala, jak je možné, že se pořád s někým nekamarádí odpověděla, že si její kamarádky nemyslí že je nejlepší. Že třeba říkají, že neumí proskakovat obručí a ona že ví, že to umí, protože paní učitelka Lenka říkala, že se tak proskakuje správně, že je nejlepší skokankou ve třídě. A to nezůstalo jen u obručí. Má to i s kreslením, s hudební výchovou, zkrátka se vším. Hned jakmile někdo zpochybní její jedinečnost, začne se s ním hádat a přestane s ním kamarádit. Musím říct, že mě tohle chování velice děsí, protože takovou jí vůbec neznám.

### **Proč si myslíte, že se stala tato změna v chování Vašeho dítěte?**

Popravdě jsem o tom velice přemýšlela a přemýšlím o tom vlastně pořád a dost často. Stále mi to vrtá hlavou. Napadá mě spousta věcí, ale většinou je hned potom zavrhuju, protože mi přijdou dost nereálné. Tak trochu se obávám, že je to přístupem učitelek ve školce. Protože mi pořád říká, jak jí paní učitelka Lenka ve všem chválí a jak je ve všem naprosto příkladná a nejlepší. Nebudeme si nic nalhávat, já sama kolikrát doma vidím, že má rezervy a že rozhodně ve všem tak nevyniká. Myslím si, že jestli je stále chválená, nemá potom vůbec žádný zájem na sobě pracovat, nevidí důvod. Vůbec nevím, jak tuto situaci mám řešit.

## **Rozhovor s otcem Marka**

### **Jak probíhal nástup Vašeho syna do Mateřské školy?**

Našeho syna jsme se ženou připravovali na školku již předem, vyprávěli jsme mu, jak to tam chodí a jak je to tam hezké, proto se již předem moc těšil. Z počátku tam nechtěl zůstat sám a občas prý i brečel, ale prý když jsme odešli prý se rychle uklidnil a hrál si s ostatními dětmi. Vyzvedávaly jsme jej po obědě, protože tam nechtěl spát, ale to se časem změnilo a dnes ho již vyzvedáváme až kolem půl páté. Jinak mám pocit, že vše probíhalo bez problémů.

### **Jak se projevoval Váš syn před nástupem do Mateřské školy doma, byl spíš zakřiknutý, sebevědomý, nebo soutěživý?**

Máme ještě dceru, která je starší o tři roky než náš syn. Již od malička se jí snažil vyrovnat a my jsme s manželkou tuto jeho snahu podporovaly. Časem se to přeneslo i mimo domov, třeba na hřiště, kde si hrál s ostatními dětmi. Vždy se snažil vyrovnat větším dětem ať to bylo na písku nebo při lezení na prolezačkách. Hodně se snažil zapojovat se do her, které hrály ostatní děti, ačkoliv přišel třeba později a hra již byla v plném proudu.

### **Pocítujete nějakou změnu?**

Abych řekl pravdu teď moc na hřiště nechodíme, přeci jen přijdeme z práce až večer a venku je každý den se školkou. O víkendu jezdíme na chalupu, ale tam žádné děti nejsou. A doma mám dojem, že je vše stejné a žádnou výraznější změnu jsem nezaznamenal, snad jen to, že mi přijde víc schopný prosazovat si svoje zájmy, což by se mu mohlo v životě hodit. Paní učitelka Lenka říkala, že je prý hodně agresivní, ale já si to nemyslím. Možná si s paní učitelkou úplně nesesdli, ona je hodně na pravidla a náš syn to možná hůř nese. Kluci do sebe občas strčí, ale nic bych za tím nehledal.

### **Mohl byste uvést nějaký příklad, nějakou situaci, kdy se Váš syn choval jinak?**

No, nevím, ale teď mě napadá, když jsme byli o víkendu u známých. Mají také kluka, který je o dva roky starší než náš syn, a když si spolu hráli nebylo to jako dřív, kdy dělal jen to, co mu kamarád řekl, ale už si začal prosazovat své nápady do hry a hodně si stál za svým. Mám dojem, že se tam i kluci nějak poštuchovali, ale nic vážného, za chvíli bylo po hádce a kluci si zase hráli spolu jako by se nic nestalo. Nemyslím si, že by to bylo něco neobvyklého. Naopak se domnívám, že je to mezi klukama normální, aby si udělali své místo na slunci.

### **Vzpomněl byste si na nějaký příklad ze školky, kde by se tato změna chování objevila v jeho vyprávění?**

Jo, jednou mi vyprávěl cestou domů, že se nepohodl s nějakým kamarádem a že už s ním nebude kamarádit, ale probrali jsme to spolu a myslím, že to pochopil. Šlo tam snad o nějakou stavbu z kostek nebo co, ptal jsem se, co na to říká paní učitelka, ale moc o tom nechtěl mluvit, prý se Lenka zlobila. A prý to nebylo tak, jak říkala Lenka, což mě hodně překvapilo, dřív by tohle neřekl a přijal by to tak, jak řekla paní učitelka. Ale teď ne, asi začíná mít svůj názor, nezávisle na dospělých. Dnes se kouká do země, když se mu něco říká, asi si myslí svoje.

### **Proč si myslíte, že se stala tato změna v chování Vašeho dítěte?**

No .... myslím si, že je to tím, jak roste začíná mít na věci vlastní názor. Někdy mám dojem, jako by se bál vyjádřit a říct co a jak, ale asi to bude tím, že se nechce k nějakým věcem vyjadřovat před dospělými, asi to bude nějaký ostych. Z toho, ale vyroste a přestane se stydět, tohle je myslím běžná věc u dětí. Přeci mu nikdo neublíží nebo tak něco, jen prostě má asi strach jednat s někým, koho nezná a neví, jak ten člověk bude reagovat. Jinak se domnívám, že je jako každé jiné dítě v jeho věku a školku zvládá bez potíží.

## **Rozhovor s matkou Veroniky a Michala**

### O Veronice

#### **Jak probíhal nástup Vaší dcery do Mateřské školy?**

Víte, dcera se do školky strašně těšila, ona šla do školky, když byl syn ještě mimino. Těšila se, že bude mít ve školce kamarády, se kterými si bude hrát. Každý den ráno se rychle oblékala a nasnídala, aby mohla být ve školce mezi prvními. Ve školce se jí hned líbilo. Pořád mě přemlouvala, aby mohla ve školce i spát.

#### **Jak se projevovala Vaše dcera před nástupem do Mateřské školy doma, byla spíš zakřiknutá, sebevědomá, nebo soutěživá?**

Víte, ona byla vždycky taková tichá. Když jsem jí řekla, aby něco udělala tak šla hned a bez řečí. Byla vždycky takový sluníčko.

#### **Pociťujete nějakou změnu?**

No, když nad tím tak přemýšlím, možná je poslední dobou trochu smutná a už tolik nemluví o školce.

#### **Mohla byste uvést nějaký příklad, nějakou situaci, kdy se Vaše dcera chovala jinak?**

Je to asi tak dva měsíce, kdy za mnou večer přišla do obýváku chtěla se mazlit a potom se mě zeptala, jestli by se mnou někdy nemohla být doma, když půjde brácha do školky. To mě dost překvapilo od naší milovnice školky.

#### **Vzpomněla byste si na nějaký příklad ze školky, kde by se tato změna chování objevila v jejím vyprávění?**

No, dřív jsem si to nějak neuvědomovala, ale asi jo. Asi měsíc po nástupu syna přišla, že nechce pořád pomáhat bráchovi. Tak jsme jí řekli, že je to normální, že ten starší pomáhá tomu mladšímu, ale ona na to řekla, že si chce hrát. Tak jsme jí řekli, ať si



hraje i s bráchou. Potom přišla ještě několikrát, že jí brácha kazí hru a tak. Ale teď už nechodí, asi se s tím nějak srovnala.

### **Proč si myslíte, že se stala tato změna v chování Vašeho dítěte?**

No, on je její bratr trochu vztekloun, asi už neměla takový klid na hraní anebo prostě už vyrostla a nemá takovou potřebu si pořád hrát. Taky už má ve školce všechno okoukaný, tak už tam tak nespěchá.

### O Míšovi

#### **Jak probíhal nástup Vašeho syna do Mateřské školy?**

Tak to byla teda hrůza! Strašlivý řev a vztekání každé ráno, ze šatny jsem ho nemohla dostat do třídy. Když tam byla Dana, tak to bylo o trochu lepší, ale když uviděl Lenku, tak začal náš kluk zápasit jak býk v aréně. Když přišla doba, že kluk musel začít ve školce i spát, tak s Danou to docela šlo, ale jakmile zjistil, že je tam na spaní Lenka, tak dělal strašný cirkus. Ptala jsem se naší holky, jestli se něco ve školce neděje, ale řekla, že ne, že je brácha strašně uřvanej a že se o něj musí pořád starat.

#### **Jak se projevoval Váš syn před nástupem do Mateřské školy doma, byl spíš zakřiknutý, sebevědomý, nebo soutěživý?**

Víte, kluk si doma vždycky rád hrál s dinosaurama anebo se pořád motal okolo holky a zapojoval se do jejích her. Když trochu povyrostl, tak chtěl strašně chodit do školky se sestrou. To ho bohužel asi za týden přešlo a nastalo peklo. Jinak byl vždycky docela hodný, ale někdy trochu vzteklý. Takový normální kluk.

#### **Pociťujete nějakou změnu?**

To jo, teď je mnohem samostatnější. Když vidí ráno ve třídě Danu, tak mi dá pusu a začne smlouvat, že nechce ve školce spát a že chce se mnou domů po obědě. Zatím co, když je ve třídě ráno Lenka, tak o spaní vůbec nediskutuje. Dlouho se se mnou loučí a potom si jde hrát, většinou s dinosaury.

**Mohla byste uvést nějaký příklad, nějakou situaci, kdy se Váš syn choval jinak?**

Ano, hlavně začínám vnímat velkou změnu v jeho chování, podle toho, která paní učitelka s ním jedná. Přijde mi, že s Lenkou si asi moc nerozumí. Má hodně rád Danu.

**Vzpomněla byste si na nějaký příklad ze školky, kde by se tato změna chování objevila v jeho vyprávění?**

No, několikrát už se stalo, že mi začal říkat, že ho paní učitelka Lenka nemá ráda, ale když jsem se zeptala proč, tak jsem se toho moc nedozvěděla. Většinou odpověděl ve smyslu, že to ví a podobně. Ale holka tvrdí, že je Lenka hodná, tak tomu moc nerozumím.

**Proč si myslíte, že se stala tato změna v chování Vašeho dítěte?**

To si právě nedokážu moc vysvětlit, protože se opravdu výrazně jinak chová, když je tam Dana a když je tam Lenka, ale naše holka tvrdí, že jsou obě moc hodné. Tak nevím, vůbec tomu nerozumím, ale asi si kluk s Lenkou nějak nerozumí.