

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

KLIMA TŘÍDY

The Class Climate
Diplomová bakalářská práce

Eva Rybářová
Specializace v pedagogice – Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí diplomové práce
Mgr. Renata Jandová

České Budějovice
2007

Děkuji vedoucímu diplomové práce, Mgr. Renatě Jandové, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

České Budějovice, 30.3.2007

.....

Anotace:

Záměrem práce bylo zjišťování klimatu třídy mateřské školy a možných metod a forem práce vhodných k jeho ovlivňování. V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu klima třídy, charakteristice jednotlivých aktérů klimatu a popisu konkrétních metod vedoucích ke zjištění klimatu třídy v mateřské škole.

V praktické části jsme se věnovali výzkumu klimatu třídy v konkrétních třídách dvoutřídní mateřské školy, porovnávali je a zjišťovali konkrétní metody, postupy a hry vedoucí k utváření pozitivního klimatu třídy. Využili jsme metody pozorování, dotazníku, analýzy dětské kresby a rozhovorů.

Dospěli jsme k závěru, že na pozitivním klimatu třídy se podílejí tři základní veličiny citované v odborné literatuře, a sice vztahy mezi učitelem a žákem, vztahy mezi žáky a vztahy mezi učiteli. Dalším zjištěním bylo, že učitelka může svým vhodným pedagogickým působením klima třídy významnou měrou pozitivně ovlivňovat.

Annotation:

The purpose of the presented thesis was to ascertain a kindergarten class climate and the possible methods and work forms suitable for influencing the climate. The theoretical part focuses on the determination of the term 'class climate', the characteristic of individual participants of the climate and the description of particular methods that lead to identifying the class climate in kindergartens.

The practical part handles a research of a kindergarten class climate in specific classes of a two-class kindergarten. The research results are followed by recognition and comparison of methods, procedures and games that help to establish a positive class climate. The following methods were used in the thesis: an observation, a questionnaire, an analysis of children drawings and interviews.

A conclusion was reached that a positive class climate is established by means of three fundamental entities stated in academic literature: a relation between a teacher and a pupil, relations among pupils, and relations among

teachers. Furthermore, the research showed that teachers are capable of exercising positive influence on a class climate to a great extent.

Obsah:

I. ÚVOD.....	7
II. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VYMEZENÍ POJMŮ	8
1.1 PROSTŘEDÍ	8
1.2 ATMOSFÉRA	8
1.3 KLIMA TŘÍDY	9
2 ČINITELÉ TŘÍDNÍHO KLIMATU	10
2.1 JEDNOTLIVÍ ŽÁCI TŘÍDY	10
2.1.1 Velikost třídy	11
2.1.2 Věkové složení	14
2.1.3 Pohlaví	16
2.1.4 Stupeň rozvoje a vývoje dítěte	17
2.1.5 Rodinné zázemí	17
2.2 SKUPINKY ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ	19
2.2.1 Dělení skupin	19
2.2.2 Sociální role	20
2.2.3 Sociální pozice	21
2.2.3.1 Kompetence	21
2.2.3.2 Podíl na řízení – pozice podle vlivu	22
2.2.3.3 Obliba	22
2.2.3.4 Stručná charakteristika některých sociálních pozic	23
2.3 UČITELÉ VE TŘÍDĚ	24
2.3.1 Charakteristika učitele	25
2.3.2 Vztah učitel - žák	28
2.3.3 Vztah učitel – učitel	30
2.3.4 Vztah učitel – rodič	32
3 METODY ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	33
3.1 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	33
3.2 VLASTNÍ METODY	35
3.2.1 Sociometrické metody	36
3.2.2 Zúčastněné pozorování	39
3.2.3 Rozhovor	40
3.2.4 Dotazník	41
3.2.5 Analýza výtvarů	41
3.3 POSTUP PŘI ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	42
4 KLIMA TŘÍDY Z POHLEDU ŠKOLSKÉ REFORMY	45
III. PRAKTICKÁ ČÁST	46
1 CÍL A POUŽITÉ METODY	46
2 STANOVENÍ HYPOTÉZY	46
3 POPIS POUŽITÝCH METOD	46
3.1 POZOROVÁNÍ	47
3.2 ROZHOVOR	47

3.3	DOTAZNÍK.....	48
3.4	ANALÝZA DĚTSKÉ KRESBY.....	48
4	VÝZKUMNÁ ČÁST	49
4.1	CHARAKTERISTIKA	49
4.2	POZOROVÁNÍ	51
4.2.1	Volná hra dětí	51
4.2.2	Oblékání a příprava na vycházku	54
4.2.3	Společné jídlo	55
4.2.4	Řízená činnost.....	57
4.3	ROZHOVOR	58
4.3.1	Rozhovory s dětmi	58
4.3.2	Rozhovory s rodiči.....	61
4.4	DOTAZNÍK.....	62
4.5	ANALÝZA KRESBY	64
4.6	GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ	67
4.7	POROVNÁNÍ OBOU TŘÍD	71
5	METODY PRÁCE PRO ZLEPŠOVÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	76
5.1	PŘÍKLADY VHODNÝCH HER	76
5.2	PŘÍKLADY KOOPERAČNÍCH ČINNOSTÍ.....	78
5.3	PŘÍKLADY SITUAČNÍHO A PROSOCIÁLNÍHO UČENÍ	80
IV.	<u>ZÁVĚR.....</u>	<u>82</u>
	<u>SEZNAM LITERATURY:.....</u>	<u>83</u>
	<u>PŘÍLOHY.....</u>	<u>85</u>

I. Úvod

Každý z nás jistě zažil situaci, kdy se v určitém prostředí či kolektivu necítil dobře a naopak, že někde byl jako ryba ve vodě. Existují prostředí, kde se nám dobře pracuje, učí, udržují dobré vztahy, kde se cítíme přijati a nebojíme se projevit, kde se náš potenciál může plně rozvinout. Naopak někde, i přes absenci konkrétních a jasných překážek, nelze dosáhnout plného využití potenciálu v nás ukrytého, mezilidské vztahy nefungují tak, jak by měly, a my poté, co dané místo opustíme, cítíme patrnou úlevu. A přitom o skutečnosti, jak se na daném místě či v daném kolektivu budeme cítit, rozhoduje fenomén nesoucí název „klima“. Naše chování není totiž pouze individuální záležitostí plynoucí z charakteru a z našich postojů, ale závisí taktéž na prostředí, ve kterém se pohybujeme. Je přitom jasné, že pokud klima prostředí ovlivňuje psychický i tělesný stav dospělých, stejným způsobem bude působit i na děti. Čáp a Mareš (2001, 565) uvádí, že *„učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují“*.

Proto je nevyhnutelné, abychom se jako učitelé ve snaze optimalizovat naše výchovné a vzdělávací působení zabývali i otázkou klimatu třídy, neboť *„již dávno se zjistilo, že pedagogická interakce má své zvláštní ovzduší, svou atmosféru, své sociálně psychologické klima.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, 142) Jedná se však o téma, nebo otázku, mnohdy opomíjenou, přestože v jejím správném pochopení a zodpovězení lze najít mnohdy i klíč k úspěchu. Pokud odhalíme, jakým způsobem je klima utvářeno, jak lze rozpoznat kvalitu klimatu v naší třídě či jak ho můžeme jako pedagogové ovlivňovat, získáme tím nástroj k zefektivnění celé naší pedagogické práce. Navíc velmi často zjistíme, že mnohé problémy, s nimiž se u dětí setkáváme, ať již jde o problémy s chováním či s učením, nelze vyřešit či zmírnit, aniž bychom vzali v potaz klima třídy, do které dítě dochází. Autoři Čáp a Mareš k tomu uvádějí: *„Výchovní poradci, školní psychologové, školní speciální pedagogové a poradenští psychologové ze zkušenosti vědí, že mnohé potíže s prospěchem a chováním jednotlivých žáků nelze dobře diagnostikovat, tím méně napravovat, pokud nejsou k dispozici spolehlivé údaje o klimatu třídy, kterou jejich klienti navštěvují.“* (Čáp, Mareš, 2002, 567)

II. Teoretická část

1 Vymezení pojmů

1.1 Prostředí

Do prostředí třídy „patří nejen žáci a učitelé, ale i věci, výzdoba, psychohygienu (ekologie) třídy“. (Holeček, 2001, 11). Tento termín tak má velmi široký rozsah a „netýká se pouze aspektů sociálněpsychologických. Prostředí třídy zahrnuje mimo jiné aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické, apod.“ (Čáp, Mareš, 2001, 565n)

1.2 Atmosféra

Jde o velmi frekventovaný pojem. Slýcháme o tvůrčí atmosféře či naopak dusné atmosféře, o tom, že atmosféra byla přátelská nebo nepřátelská, bouřlivá, skvělá, báječná, jedinečná, neopakovatelná. Právě dva posledně jmenované přívlastky atmosféru výborně charakterizují. Tímto pojmem označujeme osobní prožitky spojené s vnímáním určité situace, přičemž tyto prožitky jsou krátkodobé a podléhají změnám. „Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle.“ (Čáp, Mareš, 2001, 568) Samozřejmě i atmosféra má významný vliv na práci ve třídě, např. pokud dojde ve třídě k nějakému konfliktu, atmosféra se dramaticky změní a s ní i prožívání jednotlivých účastníků, jejich otevřenost, soustředěnost, a tudíž i úroveň intenzity úspěšnosti našeho pedagogického působení. V této souvislosti je možné připomenout pojem kritická událost, což je „tedy událost, jež se pro žáky, učitele nebo pro obě strany stane impulsem ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě, nebo ke změně jejich jednání. Kritická událost se může týkat nejen atmosféry (té nejčastěji), ale též klimatu třídy“. (tamtéž, 568) Výše uvedený příklad určitého konfliktu, ať již mezi žáky či mezi žáky a učitelem, lze považovat za kritickou událost.

1.3 Klima třídy

S přihlédnutím ke krátkodobosti atmosféry ve třídě se domnívám, že je její vliv na práci pedagoga z dlouhodobějšího hlediska spíše zanedbatelný. Jinak tomu je ale s klimatem třídy, neboť se uvádí, že „sociální klima třídy označuje jev již dlouhodobý, málo proměnlivý a typický pro danou třídu“. (Holeček, 2001, 11) I další autoři definují pojem klima třídy ze stejného pohledu a vystihují jeho charakteristické rysy, například Dvořáková jej charakterizuje takto: „Sociální klima je jev dlouhodobý, relativně stálý a typický pro danou třídu a daného učitele. Vzniká při vzájemných interakcích po dobu řady měsíců, někdy i let.“ (Dvořáková, 2000, 139) Jinou definici nabízí Čáp a Mareš (2001, 566, zkráceno ER), kteří uvádějí, že „termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát“. Jde tedy o subjektivní hodnocení klimatu, osobní odraz našich vztahů s realitou, nikoliv pouze o jeho vnímání a hodnocení náhodným nezúčastněným pozorovatelem. Vše výše uvedené je pak shrnuto v definici Jana Průchy:

„Klima třídy je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se na klima aktuální a klima preferované, které si žáci přejí.“ (Průcha, 1995, 98)

Právě dlouhodobost přetrvávání klimatu třídy je důvodem, proč je zapotřebí se tomuto tématu věnovat. Naším cílem je umožnit osobě dítěte maximální rozvoj jeho dispozic. Pokud budeme s dětmi pracovat v ovzduší vzájemného respektu, spolupráce, radosti a pohody, nejenže bude naše práce o mnoho příjemnější a jednodušší, nýbrž bude hlavně přinášet lepší výsledky nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti výchovy. Naopak v ovzduší lhostejnosti, tvrdého nátlaku, nepřátelství či strachu se sebelepší záměry a cíle uskutečňují jen velmi těžko. To, že je klima třídy jevem dlouhodobým, ještě neznamena, že je jevem neměnným. I zde, stejně jako u atmosféry, dochází ke změnám, tyto změny však jsou spíš pozvolné, někdy i zpočátku nepostřehnutelné. Někdy k přeměně dojde pod vlivem změny jednoho prvku tvořícího klima třídy, jindy jedna dílčí změna k žádné proměně nevede. To je zvlášť patrné, pokud chceme klima třídy ovlivnit. V každém případě však platí, že se klima třídy mění a že ovlivnit lze.

2 Činitelé třídního klimatu

Jak již bylo uvedeno, sociální klima třídy je tvořeno několika veličinami. Jednotliví autoři se v názorech, o jaké veličiny jde, liší pouze mírou jejich podrobného výčtu, v konečném důsledku však docházejí ke stejným stanoviskům. Holeček V. uvádí jako aktéry učitele, žáky, interakce mezi učitelem a žáky a také, že „sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno také sociálním klimatem učitelského sboru a celé školy“. (Holeček, 2001, 11) Podle dalších autorů „klima třídy vytvářejí: všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující třídu“. (Čáp, Mareš, 2001, 565) Pro potřeby mého zkoumání a větší přehlednost zde uvádím členění, se kterým se můžeme setkat v práci Dvořákové (2000, 139):

- Jednotliví žáci třídy
- Skupinky žáků ve třídě
- Učitelé, kteří ve třídě učí
- Učitel jako jednotlivec

Každopádně jde vždy o vzájemný vliv výše uvedených činitelů; jednotliví aktéři vytvářejí klima třídy a to následně ovlivňuje chování a jednání jednotlivých subjektů. To znamená, že „třída je tedy na jedné straně závislá na tom, jací žáci ji vytvoří, podle toho se také do určité míry vyvíjí její struktury. Současně však také vznik třídy (skupiny) zpětně přetváří a ovlivňuje chování jednotlivých žáků a tím potom dále její vlastní podobu“. (Hrabal V., 2002, 54) Tato zákonitost je pro nás velmi významná, umožňuje nám totiž klima třídy aktivně ovlivňovat.

2.1 Jednotliví žáci třídy

Jedním z nejdůležitějších aktérů podílejících se na utváření sociálního klimatu třídy jsou bezesporu žáci, protože „osobnost žáka se rozdílně uplatňuje při vytváření třídy jako skupiny tím, že se v různé míře ve třídě projevuje a rozvíjí, zvláště pod vlivem pozice, kterou zaujme, a v důsledku role, kterou převeze“. (Hrabal V., 1989, 150) Ve vztahu k žákům nás musí především zajímat :

- Velikost třídy

- Věkové složení
- Pohlaví žáků
- Stupeň rozvoje a vývoje dítěte
- Rodinné zázemí

Žádnou z výše uvedených veličin jako pedagogové neovlivníme, ale je nutné a přínosné optimalizovat jejich působení tak, abychom dosáhli vytvoření pozitivního třídního klimatu.

2.1.1 Velikost třídy

Z pohledu vlivu velikosti třídy na kvalitu třídního klimatu, respektive v odpovědi na otázku, zda je vhodnější velká či malá třída, nejsou odborníci zajedno. Například Hrabal uvádí, že *„na první pohled jsou zřejmé výhody malých tříd, zvláště pokud jde o intenzitu působení učitele, intenzitu jeho vztahů k jednotlivým žákům“*. (Hrabal, 1999, 142) Dodejme, že nejen v případě vztahu učitele k žákům, ale i samotných žáků mezi sebou. Na druhou stranu se uvádí, že *„zvyšování početnosti skupiny ve sledovaných mezích umožňuje jedinci uspokojit plněji jeho potřebu vztahů a zvyšuje možnost výběru partnerů“*. (tamtéž, 143) Navíc se objevuje názor, že *„menší třídy (pod 20 žáků), dávají málo možností k organizaci kolektivních forem práce, sociální život se stane obvykle monotónním, málo podnětným“*. (tamtéž, 142, zkráceno ER) Dovolíme si s tímto názorem polemizovat.

Na jedné straně je sice pravda, že početnější skupina skýtá větší možnost výběru partnerů, avšak pro děti předškolního věku není tato otázka natolik závažná, jelikož vztahy předškolního věku nebývají dlouhodobé a podléhají častým změnám. Přikláníme se tak k názoru, že *„v předškolním věku a ještě i na počátku mladšího školního věku nejsou děti schopny vytvořit trvalou skupinu ve vlastním slova smyslu, i když vytvářejí přechodná, hlavně hrová seskupení, zaměstnávají se v rostoucí míře pohromadě, vedle sebe, paralelně podle pokynů učitelky nebo dočasně i vrstevníka“*. (Hrabal, 2002, 44) Příčinou tohoto jevu je skutečnost, že dítě v předškolním věku prochází velmi významným a výrazným vývojem, během něhož se rozvíjí nejen jeho psychické a fyzické funkce, ale též pokračuje jeho socializace. S měnícími se potřebami

a postoji se mění i volba přátel, jelikož „*předškolní dítě si vybírá kamaráda egocentricky, ono samo je modelem, podle kterého se výběr řídí. Kamarád má mít podobné potřeby a zájmy. Jde zde o jakýsi trend „volby dvojníka“*“ (Vágnerová, 1996, 191) Během krátké doby tak dochází k zánikům původních vztahů a vzniku nových, které jsou po nějaké době opět vystřídány dalším přátelstvím.

V otázce adekvátní velikosti třídy se přikláníme k názoru V. Hrabala, že „*velmi malé třídy do 15-16 žáků vytvářejí nesporně lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem. Hranice 15-16 žáků bývá dodržována jako horní limit v těch typech tříd, kde se soustřeďují žáci vyžadující zvýšenou individuální péči*“ (Hrabal, 2002, 34, zkráceno ER) Domníváme se, že tuto individuální péči děti předškolního věku jednoznačně potřebují, neboť „*role dospělých je pro formování morálního cítění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná. Je nutné v návaznosti na každodenní aktivity dítěte pečlivě a trpělivě vysvětlovat, korigovat a formovat jemné rozdíly mezi každodenními jevy. Je to období velmi důležité z hlediska vytvoření základu morálně-etického vývoje člověka a je třeba, aby dospělí věnovali předškolákům pozornost a dostatek společně tráveného času*“ (Mertin, Gillernová, 2003, 17, zkráceno ER) Kromě toho, že je v tomto věku individuální přístup nezastupitelný, je požadován i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který nám udává, že „*vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických*“ (RVP PV, 2004, 8)

V roce 2001 byl Pedagogickou fakultou v Českých Budějovicích proveden výzkum zaměřený na zjištění souladu skutečných podmínek mateřských škol a záměrů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tento průzkum poukázal hned na dva významné problémy spojené s velikostí tříd v současných českých mateřských školách. Prvním z nich je skutečnost, že vzhledem k velikostem úvazků jednotlivých učitelek je nevyhnutelné, že každá učitelka pracuje samostatně s celou skupinou své třídy, to znamená až s 28 dětmi, přičemž kolegyně se k ní připojí většinou až v době oběda, v lepším případě na vycházku. Druhým problémem je fakt, že dochází k častému spojování jednotlivých tříd, většinou brzy ráno a odpoledne, v případě potřeby pak kdykoliv během dne.

Z obou skutečností nám vyplývá, že v těchto podmínkách je pro učitelku velmi obtížné zajistit individuální péči o každé dítě, a také, že v důsledku spojování tříd často dochází ke změnám prostředí i osob, na které jsou děti zvyklé. Přičemž z psychologického hlediska platí, že čím mladší děti máme ve třídě, tím menší a stabilnější by daný kolektiv měl být. „*Dítě předškolního věku tedy potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí a to mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání od této jistoty a zázemí.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, 15) Malé děti mají vývojovou potřebu vazby. Jak u nich probíhá postupné odpoutávání od matky, potřebují si vytvářet silný vztah k jiné dospělé osobě. U učitelky mateřské školy hledají bezpečí, lásku a přijetí, potřebují její pomoc, radu, její pozornost; a zároveň potřebují nalézt své místo ve skupině a cítit se i tam v bezpečí. Pokud se ale ve třídě učitelka má věnovat více jak dvaceti dětem, je jasné, že její individuální péče a pozornost může být nedostatečná. Lehce tak nastane situace, kdy dítě nemá uspokojenou základní potřebu citového vztahu. Takové dítě se pak v kolektivu necítí dobře, může být zamlklé, stranit se ostatních, či naopak vyrušovat, být agresivní, strhávat na sebe pozornost. Je nasnadě, že takovéto projevy k rozvoji pozitivního třídního klimatu příliš nepřispívají.

Velikost třídy je však takovou veličinou, kterou jako pedagogové ovlivnit nemůžeme. V tomto bodě jsme limitováni normativy MŠMT. V současné době platí, že třídy jsou naplňovány do kapacity 24 dětí, minimální počet dětí docházejících do jedné třídy jednotřídní mateřské školy je 15 dětí, u dvoutřídní 18. (viz Vyhláška MŠMT, 2004, 1) V současné době je praxe taková, že zřizovatelé z ekonomických důvodů tlačí na maximální využití kapacity škol, a třídy jsou tak naplněny až k horní hranici, někdy i žádají o výjimku, aby měli možnost zařadit do třídy 28 dětí. Z tohoto pohledu by bylo nejlepším řešením přistoupit ke snížení počtu žáků na jednu učitelku, aby se mohla opravdu individuálně věnovat každému dítěti. V menším kolektivu může učitelka děti lépe poznat, reagovat na jejich potřeby, vztahy mezi dětmi se vyvíjejí přirozeněji a snadněji. V rámci již zmíněného průzkumu byla některým odborníkům položena otázka, jaký počet dětí by byl pro výchovnou práci optimální. Většinou se dotazovaní shodli na počtu přibližně 14-15 dětí. (Svobodová, Informatorium, 8) To koresponduje i s názorem Hrabala: „*Vcelku je nutno konstatovat, že spor o optimální*

početnost tříd není dosud rozhodnut, že působení tohoto činitele ve výchovném směru je složité a protikladné, ale - v běžných mezích - nikoliv rozhodující. Ovšem nároky na učitele, které rostou až neúměrně s početností třídy, mluví jednoznačně ve prospěch menších tříd.“ (Hrabal, 2002, 35)

2.1.2 Věkové složení

Vliv věku žáků, případně věkového složení třídy, je dalším faktorem, protože *„věkové zvláštnosti se výrazně promítají i do struktury a dynamiky třídy jako skupiny a do postavení jedince v ní. V různých věkových obdobích má skupina vrstevníků odlišnou váhu v životě a socializaci jedince.“ (Hrabal, 2003, str. 43)* Dodejme, že v souvislosti s předškolním vzděláváním nehovoříme pouze o skupině vrstevníků, ale také o skupině dětí různého věku. Každý věk samozřejmě s sebou nese jiná vývojová stadia jak emocionální, kognitivní, tak i sociální a s nimi i odlišné potřeby a požadavky. To je vždy nutné mít na paměti. Z hlediska vývojového je i úroveň sociálních vztahů u jednotlivých věkových skupin odlišná. V souvislosti s předškolním věkem Hrabal uvádí, že *„dispozice k navázání stabilnějších recipročních vrstevnických vztahů však v tomto období ještě nedozrály. Důvodů je řada, mezi hlavní patří omezená schopnost sebereflexe a integrovanost osobnosti, které ještě nepokročily natolik, aby umožnily chápat druhé dítě jako osobnost, jako „druhé já“.“ (Hrabal, 2003, 44)*

V českých mateřských školách se setkáváme se třídami věkově homogenními či smíšenými. Oba typy mají svá pozitiva i negativa, a to i z hlediska vlivu na klima třídy. U věkově homogenní třídy záleží na věku dětí, který určuje úroveň vztahů, jež jsou děti schopny navazovat. Tříleté děti se sociálním dovednostem teprve učí, hodně se pozorují, zpočátku se mezi nimi jedná o hru převážně paralelní, která pozvolna přechází ve hru kooperativní. Neumí ještě tolik ovládat své emoce, tudíž mezi nimi často dochází k různým rozepřím, hádkám a tahanicím o hračky. Tuto skutečnost potvrzuje Vágnerová, když uvádí, že *„mladší předškolní děti projevují více fyzickou agresivitu, u starších převažuje agresivita verbální. V průběhu vývoje obvykle klesá i četnost instrumentální agresivity, ke které se uchylují mladší děti, když jsou nějak frustrovány a nedovedou reagovat zralejším řešením situace.“ (Vágnerová, 1996, 119)* Pro děti tohoto věku je typické, že s postupným odpoutáváním od matky samy vyhledávají společnost dalších dětí, například při návštěvě dětského hřiště.

Starší děti již dokáží více spolupracovat, jejich vzájemné vztahy se prohlubují, děti si začínají osvojovat základní prosociální dovednosti a při správném vedení se mohou naučit určité konfliktní situace řešit. Vágnerová uvádí, že *„ke konci předškolního věku je dítě schopné uvažovat z pohledu jiného člověka, tím se zvyšuje schopnost chápat potřeby jiných lidí než jenom své vlastní.“* (Vágnerová, 1996, 118) Na druhou stranu konflikty bývají vážnější a dětský kolektiv může některé své členy vytěšňovat ze svého středu, objevuje se první soupeření a boje o moc a vliv.

Neshody pramenící z věkových rozdílů jsou u smíšených tříd možným ohrožením pozitivního třídního klimatu. Mladší děti se nemusí v přítomnosti starších, zejména výraznějších a hlučnějších kamarádů, zvláště chlapců, cítit dobře, starší mohou mladšími opovrhovat, posmívat se jim a odstrkovat je. Na druhou stranu je pozitivem, že se starší starají o mladší či se to alespoň učí, pomáhají jim nejen s adaptací, ale i s osvojováním pravidel, nebo je berou pod svou ochranu. To jim do značné míry může být zdrojem potvrzení jejich hodnoty, cítí se užiteční, a tudíž i potřební, což se na klimatu třídy podepisuje velmi pozitivně. Mertin a Gillnerová k tomu dodávají, že *„důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se.“* (Mertin, Gillemová, 2003, 18) Mladší děti se zase od starších snáze učí sociálním dovednostem, a sice nápodobou, přičemž *„napodobování je jedním z nejúčinnějších postupů. Nezbytnou podmínkou napodobování je přítomnost modelů a vzorů, které dítě podněcuje k tomuto mechanismu sociálního učení. Pro děti předškolního věku se významnými vzory stávají rodiče, učitelky mateřských škol a někdy i vrstevníci.“* (tamtéž, 134, zkráceno ER) Při správném vedení kolektivu se mladší děti cítí být součástí skupiny „těch velkých“, ke kterým často vzhlížejí jako ke svým vzorům. Domníváme se, že výše uvedená pozitiva výrazně převyšují možná negativa spojená s třídou věkově heterogenní, proto se přikláníme k názoru, že *„věkově heterogenní třídy jsou po některých stránkách výchovně výhodnější než uměle homogenizované třídy o jednom ročníku. Podobají se totiž více primární skupině – rodině – a usnadňují vzájemné ovlivňování a učení žáků.“* (Hrabal, 1989, 141)

2.1.3 Pohlaví

V českých mateřských školách se setkáváme výhradně s koedukovanými třídami, takže nás zajímá spíše podíl zastoupení obou pohlaví v jedné třídě. Klima třídy je rozdílné, je-li ve třídě zastoupeno více chlapců než dívek a naopak, nebo je-li zastoupení obou pohlaví rovnoměrné, protože *„pokud jde o vztahy ve skupině a skupinotvorné tendence, prosazují se silněji u chlapců; u děvčat vznikají častěji intenzivnější interpersonální přátelské vztahy.“* (Hrabal, 2002, 36) Chlapecké skupiny bývají větší, vztahy v ní pevnější s výrazným vydělením pozic a rozdělením moci; *„chlapecké skupiny bývají výrazně integrovanější. Je v nich často centralizovaná „moc“ – když ne v celé skupině, tedy v menších neformálních skupinkách.“* (Hrabal, 1989, 142)

Dívky naopak navazují vztahy hlubší. Pokud ve třídě převažuje zastoupení dívek, pak tato skupina bývá méně integrovaná, spíše se jedná o několik menších skupin fungujících vedle sebe. Hrabal udává, že *„(dívčí skupiny) mají tendenci rozpadat se do přátelských dyád a triád, v nepříznivém případě s otevřeně nebo skrytě nepřátelskými a konkurenčními vzájemnými vztahy.“* (tamtéž, 142, zkráceno ER) Při výrazné převaze chlapců se setkáváme častěji se soutěživostí, agresivitou, třída bývá hlučnější. Pro dívky může být také při výrazné převaze chlapců obtížnější uzavírat přátelské vztahy. Je-li ve třídě dívek málo, je těžší nalézt k sobě někoho, kdo by vyhovoval: *„Při zřetelné převaze jednoho z pohlaví je do určité míry riskantní nechávat ve třídách tak malý počet žáků jiného pohlaví, ten není schopen vytvořit vlastní „subkulturu“, což znesnadňuje výběr partnerů, přátel a vzorů ovládnutí mužské či ženské role a identifikace s ní.“* (Hrabal, 2002, 38) Ve třídě se najdou dívky, které spíše inklinují k chlapcům, účastní se jejich her, a tak se může stát, že dívka s typickým „holčičím“ chováním zůstává ve třídě osamocena.

Třídy s převahou dívek naopak těží z dominance „dívčích vlastností“, *„děvčata jsou vyspělejší, méně konfliktní, konformnější. Jsou také pracovně ukázněnější, méně často se projevují poruchy chování.“* (Hrabal, 2002, 37, zkráceno ER) Mezi dívkami dochází také ke konfliktům, třebaže forma jejich agresivity je jiná než u chlapců, bývá spíše verbální. Stává se, že právě v důsledku inklinace k dyadickým vztahům *„děti občas vytvoří párovou koalici, ze které vyloučí třetí dítě“*. (Vágnerová, 1996, 123) Jako

optimální se jeví varianta, kdy jsou obě pohlaví zastoupena rovnoměrně, což nabízí větší možnost navazování dětských přátelství. V tomto případě je však nutné počítat s možností neshod a konfliktů pramenících právě z rozdílnosti obou pohlaví. Již v předškolním věku se setkáváme s tím, že „*žijí dívčí a chlapecké skupiny spíše jen vedle sebe*“. (Hrabal, 2002, 37)

2.1.4 Stupeň rozvoje a vývoje dítěte

Vztahy kromě pohlaví a věku ovlivňuje také stupeň vývoje jednoho každého dítěte. Děti si k sobě hledají kamarády většinou podle sebe; Mertin a Gillernová uvádějí, že „*předškolní dítě si často vybírá někoho dosti podobného sobě, zpravidla stejného pohlaví*“. (Mertin, Gillnerová, 2003, 133, zkráceno ER) Z tohoto důvodu děti mezi sebe nevezmou dítě sice věkově rovnocenné, ale vývojově mladší. Takové pak může hledat své místo mezi dětmi mladšími, pokud se mu to nepodaří, zůstává osamoceno. Hrabal k tomu uvádí, že „*je to tehdy, když se žáci ve svých důležitých charakteristikách výrazně liší od modální, běžné třídy téhož typu, ať již v průměru, nebo v rozptylu*“. (Hrabal, 1989, 143) Jde zejména o děti s nerovnoměrným vývojem, či děti, u nichž je opožděn vývoj rozumový, tělesný nebo řečový a dále o děti s lehkou mozkovou dysfunkcí, zejména se syndromem ADDH.

Svou roli hraje i osobnost dítěte jako taková, jeho temperament a utvářející se charakter. Jinak se v kolektivu projevuje a na třídním klimatu podílí dítě tiché a uzavřené, a naopak dítě temperamentní a živé. Zatímco v prvním případě je dítě většinou přijímáno a „*nikomu nevadí*“, ve druhém případě nastávají dva možné extrémy: buď je vzorem, motorem celé třídy, nebo svými projevy druhé obtěžuje a je odmítáno. To se stává např. v případech hyperaktivních dětí. Souhlasíme s názorem Hrabala, že „*obtížnější pedagogickou práci lze očekávat ve třídách s velkým počtem žáků, u nichž se vyskytují poruchy chování značně ovlivněné nepříznivými biologickými a biopsychickými činiteli – např. lehkou mozkovou dysfunkcí*“. (Hrabal, 2002, 39)

2.1.5 Rodinné zázemí

Národností a kulturní pozadí jednotlivých dětí, sociální postavení jejich rodiny nebo složení a fungování rodiny ovlivňuje klima třídy, protože „*rodinné prostředí žáků*

přímo ovlivňuje vývoj jednotlivého žáka a nepřímo i vývoj a charakter třídy“. (Dvořáková, 2000, 126) Hrabal k tomu dodává, že „*výrazné odlišnosti v rodinném pozadí žáků se odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury třídy“.* (Hrabal, 2002, 41) Dítě do mateřské školy přichází s dispozicemi pro navazování vztahů, k sociálnímu rozvoji a tyto dispozice mají svůj původ v rodině dítěte. Hrabal udává, že „*pro vývoj třídy je zvláště důležitý počet žáků, jejichž sociální a morální vývoj je brzděn nepříznivými vlivy v rodině“.* (Hrabal, 1989, 144) Mezi tyto vlivy můžeme počítat neúplnou či dysfunkční rodinu, počet dětí v rodině (jedináček, mnoho sourozenců), abnormální sociální a bytové poměry (nadprůměrné či podprůměrné), vzdělání rodičů, nedostatky ve výchově nebo příslušnost k národnostní menšině. Hrabal ve svých publikacích odkazuje na Engelmayera, jenž se v 50. letech pokusil stanovit rizikovost dítěte pomocí množství výskytu určitých rodinných charakteristik. Dodává však, že uvedené charakteristiky by bylo nutné upravit pro naše podmínky. (Hrabal, 2002, 43 a 1989, 144) Podobně Holeček ve své práci uvádí význam tzv. sourozenecké konstelace, tedy pozice dítěte v rodině, a důležitost výchovného stylu.

V otázce počtu dětí a pořadí jejich narození dnes odborníci zastávají jednotný názor. Provedené výzkumy již potvrdily „*vliv počtu sourozenců a postavení dítěte v sourozenecké řadě na pozici ve třídě“.* (Hrabal, 2002, 42) Hrabal (tamtéž, 42) např. odkazuje na výzkum, v němž byla porovnávána pozice dětí ve třídě a její závislost na počtu sourozenců. Prokázalo se tak, že jedináčci mívají ve třídě horší pozici, neboť jejich výjimečné postavení v rodině pravděpodobně vede „*k nadměrným požadavkům na vztah spolužáků k sobě“.* (Hrabal, 2002, str. 42) Jedináčci často vyžadují zvýšenou pozornost, chtějí být středem dění, mnohdy jsou zvyklí, že jejich přání je vždy vyhověno. Naopak, jak prokázal uvedený výzkum, děvčata z početnějších rodin častěji patří mezi děti oblíbené. Specifická situace pak nastává v případě dětí pocházejících z dvojčat a docházejících do téže třídy mateřské školy; pro ně bývá složitější navázat vztahy s ostatními dětmi. Tím, že k sobě od počátku mají někoho velmi blízkého, nemusí pociťovat tak silnou potřebu se do skupiny zapojit, navíc jisté spojení se sourozencem slouží i jako ochrana před okolními dětmi. Tím se ovšem uzavírají a pro zbývající děti ve třídě je obtížnější k nim hledat cestu.

Jak již bylo uvedeno, učitelka nemůže ovlivnit ani velikost, ani složení své třídy, jediné, co může, je z aktuálního složení vytěžit co nejvíce. Všechny výše uvedené faktory jsou spíše určitými riziky pro klima třídy. Nelze zjednodušeně říci, že určité typy dětí mezi sebe ostatní nevezmou, protože např. pro integraci znevýhodněných dětí, ať již tělesně, mentálně či sociálně a dalších, je předškolní věk tou nejvhodnější dobou, jelikož děti v tomto věku nemívají předsudky. Ovšem každá učitelka by tato rizika měla mít na zřeteli, věnovat jim pozornost a vhodným způsobem jim předcházet. Co naopak ovlivnit lze, alespoň do určité míry, jsou vztahy mezi dětmi. Ty se na třídním klimatu podílejí spolu s působením pedagoga nejvýrazněji.

2.2 Skupinky žáků ve třídě

Abychom vůbec mohli hovořit o skupinách žáků, je třeba si ujasnit, co rozumíme pojmem „skupina“: *„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Skupinou není dočasné, krátkodobé seskupení lidí, protože se mezi účastníky nevytvořily trvalé vztahy vzájemné závislosti.“* (Hrabal, 2002, 8, upraveno ER) Z tohoto pohledu třída mateřské školy jednoznačně patří ke skupinám, stejně jako menší skupiny dětí náležejících do jedné třídy.

2.2.1 Dělení skupin

Skupiny můžeme dělit podle několika kritérií. V naší práci budeme používat rozdělení skupin na velké a malé; a formální a neformální. Pro dělení skupin je nutné znát jejich znaky; *„hlavním znakem malé skupiny jsou intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi členy skupiny“*. (Hrabal, 2002, 9) Udává se, že malé skupiny *„mívají 3-7 členů, mohou však dosáhnout až do počtu 20, někdy i 40 členů“*. (tamtéž, str. 9) Na základě uvedené definice považujeme školní třídu za malou skupinu, neboť vztahy v ní jsou pro všechny členy intenzivní, navíc v prostředí našich škol nepřekračuje počet členů horní hranici odpovídající malým skupinám.

Skupiny dále dělíme na formální či neformální, přičemž *„formální skupina je součástí organizace nebo instituce, její cíle jsou určeny přímo institucí a přesahují individuální potřeby členů“*. (Hrabal, 2002, 9) Třída v mateřské škole se řadí mezi formální skupiny, to znamená, že vznikla za konkrétním účelem, její aktéři si ji sami nezvolili, ale byli do ní včleněni podle určitých předem daných kritérií. V předškolních

zařízeních je tímto cílem jednoznačně zamýšlen osobnostní rozvoj dítěte pomocí působení výchovných a vzdělávacích procesů. Tento formální cíl však není jediným cílem skupiny, protože „jednotlivci buď sami nebo v menších skupinkách mohou sledovat individuální nebo separátní cíle podskupin“. (tamtéž 12) Proto se ve formální skupině vztahy postupně mění a skupina se stává více neformální, vztahy vytvářejí spleť sítí vzájemných sympatií a antipatií. Funguje zde určitá hierarchie, každý člen zastává nějakou pozici a plní svou specifickou roli.

2.2.2 Sociální role

Pedagogický slovník sociální roli definuje jako „*chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny*“. (Průcha, 1995, 205) Jde o požadavky na chování jedince, které na něj klade skupina. Každý člověk zastává ve svém životě několik rolí, tyto role se mohou prolínat či mohou být i ve vzájemném rozporu. Žák v mateřské škole tak zastává roli dítěte, chlapce či dívky, žáka a také další role, které souvisí s jeho pozicí ve skupině. Podle Hrabala je sociální role „*souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince*“. (Hrabal, 2002, 14)

Stejný autor také uvádí, že existují dvě základní role, které se nutně musí v každé skupině vyskytovat, a sice role vůdce a role vedoucího. „*Vedoucí je jmenován a v první etapě vývoje skupiny obvykle klade požadavky. Vůdce se v neformální skupině vynořuje, po jeho odchodu nebo rezignaci si skupina vybírá dalšího*“. (tamtéž, 15) Je nutné podotknout, že ve většině případů není nositelem těchto dvou rolí jedna osoba. Ve třídě mateřské školy bychom za vedoucího považovali osobu pedagoga, která rovněž může být i vůdcem, častěji však tuto roli přebírá některé z dětí. „*Pro skupinu, která se pozitivně vyvíjí, je ovšem žádoucí buď „personální unie“- vedoucí je zároveň vůdcem - nebo pozitivní vztah mezi vedoucím a neformálním vůdcem*“. (Hrabal, 2002, 14) V opačném případě hrozí konflikty v situaci, kdy vedoucí chce třídu směřovat k jinému cíli než vůdce.

2.2.3 Sociální pozice

Pojem sociální pozice úzce souvisí s pojmem sociální role. Pedagogický slovník jej definuje následujícím způsobem: „*Sociální pozice je postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování. Úzce souvisí se sociální rolí, kterou jedinec ve skupině hraje. Je důležitá pro pochopení vztahů uvnitř žákovských skupin či skupin učitelů.*“ (Průcha, 1995, 204, zkráceno ER) Můžeme říci, že stejně jako zastává každý člen skupiny nějakou roli, zastává i nějakou pozici. Tuto pozici získává na základě svého chování ve skupině a své osobní charakteristiky, jednotlivé pozice je možné hierarchicky seřadit. Hrabal uvádí dělení pozic do třech kategorií, a sice „*podle kompetence, podle podílu na řízení a podle intenzity interindividuální komunikace, tj. podle pozice, podle vlivu a pozice podle oblíbenosti.*“ (Hrabal, 2002, 16, zkráceno ER) V následujících kapitolách se zmíněnými kategoriemi budeme zabývat podrobněji.

2.2.3.1 Kompetence

Kompetencemi rozumíme jednotlivé schopnosti daného žáka. V současné době se výzkumy školního klimatu týkají především školství primárního a dalších vyšších stupňů vzdělávání. Z tohoto důvodu se jako kompetence, podle které jsou žáci hodnoceni, nejčastěji uvádí školní prospěch. Toto hledisko samozřejmě nelze uplatnit při hodnocení třídy předškolního zařízení, i zde však nalezneme kompetence, které jsou pro žáky důležité. Avšak „*neformální pozice žáka, jeho vliv a oblíbenost, je s věkem stále více závislá na reálných výkonech a na dispozicích, které výkony umožňují a mají širší než školní význam.*“ (Hrabal, 2002, 57) Autor se domnívá, že s přibývajícím věkem děti postupně při hodnocení ostatních žáků opouštějí hledisko prospěchu a více se zaměřují na jiné dovednosti, se školou nesouvisejícími. Ovšem stejná situace je i u dětí předškolního věku. Zde jsou vysoce ceněny dovednosti a schopnosti jako např. rychlý běh, síla, vytrvalost, ale i smysl pro humor apod. Citovaný autor v souvislosti s kompetencemi také zmiňuje otázku inteligence, případně opoždujícího se rozumového vývoje: „*Sociometrické výzkumy však ukázaly, že nízká pozice podle školní kompetence, úspěšnosti a dispozic pro ni (např. inteligence, tj. opoždující se úroveň rozvoje rozumových schopností) snižuje šanci zaujmout dobrou pozici ve vlivu a oblíbenosti.*“ (tamtéž 57) Domníváme se, že toto tvrzení podporuje naši domněnku, že

děti s opožděným nebo nerovnoměrným vývojem čelí ve skupině svých vrstevníků těžším podmínkám.

2.2.3.2 Podíl na řízení – pozice podle vlivu

Pozice podle vlivu nám ukazuje, jak hodně daný žák ovlivňuje činnost spolužáků, a „v celku je pozice podle vlivu ve skupině jednou ze základních charakteristik členů a je úzce spjata s jejich rolí“. (Hrabal, 2002, 61) Otázkou je, jakým způsobem je možné míru vlivu zjišťovat, třebaže „pozici žáka podle vlivu v neformální struktuře není obtížné zjistit pozorováním, zvláště má-li učitel příležitost účastnit se života třídy i mimo vyučování.“ (tamtéž 58) Autor uvádí, že pouhé pozorování v rámci vyučování může vést k chybným nebo zkresleným údajům. Proto je výhodné kombinovat pozorování s některou ze sociometrických metod. Učitelka mateřské školy má v tomto ohledu velkou výhodu, neboť specifičnost její práce spočívá v tom, že provází děti celým dnem a má možnost jejich projevy v dostatečné míře pozorovat v rámci volné hry, při neřízených aktivitách, při pobytu venku, tak případně při různých výletech či pobytech v přírodě. Z tohoto důvodu se domníváme, že její pozorování, při dostatečných zkušenostech, může být značně přesné.

Pozice podle vlivu se odvíjí od třech komponentů: kompetencí, moci a osobních dispozic. Otázce kompetencí jsme se věnovali v předchozí části, dodejme jen, že nemusí nutně jít o vlastnosti a dovednosti jednoznačně pozitivní, jde o takové, jaké skupina přijala jako své hodnoty. V souvislosti s faktorem moci, jakožto komponentu podílejícím se na pozici podle vlivu, je nutno říct, že se jedná o moc, která je jednotlivci propůjčena, a to autoritou (učitelka), nebo skupinou. „Vůdcím postavám v neformální struktuře dává moc skupina svým sociálním tlakem na přijetí názorů a realizaci žáka ve vedoucí pozici.“ (Hrabal, 2002, 60) Tímto se dostáváme k tématu osobní dispozice. Jde zejména „o potřebu sebeprosažení, šířeji pojato o tendenci k sociální aktivitě“. (tamtéž 61)

2.2.3.3 Obliba

„Pozice podle oblíbenosti bývá označována také jako pozice podle akceptace, přijetí jedince skupinou, v jiných souvislostech jako popularita, sympatičnost, přitažlivost.“ (Hrabal, 2002, 62) Jde tedy o emocionální hodnocení a subjektivní prožívání

jednotlivých vztahů. Podle toho, kolik a jak intenzivních vztahů jedinec má, můžeme sestavit žebříček jednotlivých pozic podle oblíbenosti, přičemž „jeden pól hierarchie tvoří oblíbení, přijetí, druhý odmítnutí a izolování.“ (tamtéž 62) Vzájemné vztahy a sympatie se projevují snahou o vzájemné kontakty, antipatie naopak odmítáním či konflikty. Proto jsou tyto vazby dobře pozorovatelné. „Učitel pozoruje, kdo se s kým stýká, kdo vedle koho nebo v blízkosti sedí, s kým se snaží pracovat ve vyučování i mimo ně, s kým vytváří přátelskou dvojici nebo přátelskou skupinu.“ (tamtéž 62) Stejně jako u pozice podle vlivu je i zde žádoucí využít sociometrické techniky, zejména proto, že pozorováním nemusíme odhalit všechny vztahy, především v těch případech, kdy jsou jednosměrné. Zatímco pozice podle vlivu vykazuje určitou míru stálosti, pozice podle oblíbenosti se postupem času může měnit.

2.2.3.4 Stručná charakteristika některých sociálních pozic

Běžné sociální pozice, které se ve třídě vyskytují, lze charakterizovat následovně:

- Hvězda – získává nejvíce kladných voleb
- Běžný člen – nedisponuje ani pozitivními ani negativními volbami
- Outsider – hodně volí, ale má velký počet negativních voleb
- Zavržený – má maximální počet negativních voleb
- Izolát – sám nevolí, ani není volen, je okrajovým členem
- Ambivalentní status – stejný počet pozitivních i negativních voleb
- Šedá eminence – osoba v pozadí, pozitivně volena leaderem, jinak je izolována

Specifikem mateřské školy je značná proměnlivost složení třídy. U věkově homogenních tříd se složení dětí příliš nemění, jelikož děti spolu přecházejí do dalších ročníků a veškeré změny jsou tvořeny pouze příchody nových dětí a případnými odchody stávajících dětí. Zásadnější změnou ovšem bývá častá změna učitelky, ke které dochází v zařízeních, v nichž se jednotliví pedagogové „specializují“ na určitou věkovou skupinu a se svou třídou dále nepřecházejí. To pro děti není příliš pozitivní, vzhledem k jejich potřebě stability a neměnnosti prostředí. Uvádí se, že „vedle výrazné

potřeby aktivity, iniciativy je však stejně silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti bezpečí“. (Mertin, Gillemová, 2003, 15) Navíc rozdílné pedagogické styly jednotlivých učitelek mohou dětem činit potíže.

U věkově smíšených tříd tento problém nevystává, učitelka se dětem většinou nemění, zato složení skupiny se mění velmi výrazně. Nejenže v průběhu školního roku přicházejí nové děti a jiné ze školky odcházejí (stěhování, přechod do jiné MŠ apod.), to je stejné i u věkově homogenních tříd, ale hlavně každý rok třídu opouští skupina dětí odcházejících do prvních tříd základních škol. Přitom tato skupina předškoláků bývá ve třídě tou nejvlivnější, jejím odchodem tak dochází k velmi zásadním změnám třídního klimatu. Na počátku školního roku se tedy vytváří prostor, aby povstali noví „vedoucí“ a vztahy a hierarchie se přeskupily. Tím se i otevírá prostor pro pedagoga do tohoto procesu přeměny vstoupit a vzájemné vztahy ovlivňovat.

2.3 Učitelé ve třídě

Spolu se žákem je velmi významným činitelem osoba samotného pedagoga a jeho vztahy se žáky. V otázce třídního klimatu se objevovala otázka, kdo hlavně se podílí na jeho utváření; „zpočátku se předpokládalo, že je to především učitel“. (Lašek, Mareš, 1991, 402) Dnes se spíše kloníme k názoru, že „klima třídy spoluvytvářejí jak učitelé vyučující v dané třídě, tak žáci, z nichž se daná třída skládá“. (tamtéž 403) Osoba učitele se tak stává jednou ze dvou zásadních veličin, kterými se musíme při zkoumání třídního klimatu zabývat. „Při diagnostikování třídy je třeba vzít v úvahu požadavky a podněty, které dává škola obsahem a formou výchovy, především prostřednictvím učitele, jehož specifické pojetí vyučovacích a výchovných cílů a postupů působí zčásti některé rozdíly mezi srovnatelnými třídami.“ (Hrabal, 1989, 128, zkráceno ER) Je tomu tak proto, že „jsou vedoucími třídy jako formální skupiny, určují její cíle, stanoví hierarchii hodnot i normy chování, provádějí kontrolu a hodnocení, oceňují a trestají“. (tamtéž, 148) Proto se nyní zaměříme na osobu učitele. Bude nás zajímat zejména:

- Charakteristika učitele a jeho výchovného stylu
- Vztah učitel – žák

- Vztah učitel – učitel
- Vztah učitel – rodiče

2.3.1 Charakteristika učitele

Pokud přistupujeme k učiteli jako k tvůrci třídního klimatu, je potřeba si položit otázku, co konkrétně se z jeho přístupu či jeho osobnosti podílí nejvíce. Mareš a Křivohlavý uvádějí, že *„zdroje se hledaly jednak v učitelových momentálních psychických stavech, jednak ve zvláštностech jeho osobnosti, psychických vlastnostech, které působí trvaleji, a pochopitelně v jednání učitele.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, 142-143, zkráceno ER) Hrabal k tomu dodává: *„Učitelé určují bezprostřední chování a kontakt žáků ve třídě při vyučování, tedy většinu doby, kterou žák ve škole stráví.“* (Hrabal, 1989, 148) Zároveň uvádí i důvod, proč tomu tak je: *„(Učitelé) Jsou vedoucími třídy jako formální skupiny, určují její cíle, stanoví hierarchii hodnot i normy chování, provádějí kontrolu a hodnocení, oceňují, trestají“.* (tamtéž 148)

Je důležité, na co se učitelka ve své práci zaměřuje, zda spíše na rozvoj schopností a získávání dovedností či na osobnostní rozvoj dítěte, případně zda na obojí. Dále jaký způsob práce s dětmi u ní převažuje, zda více pracuje s dětmi jako se skupinou či zda se více věnuje dětem individuálně. *„Vlastní působení učitele... má dvě základní formy: přímého vedení třídy a nepřímého ovlivňování jejího vzniku, vývoje a činnosti třídy jako neformální skupiny.“* (Hrabal, 2002, 81, zkráceno ER) Učitelka orientovaná především na schopnosti a dovednosti žáka bude pravděpodobně upřednostňovat skupinovou práci, frontální metodu vedení práce, bude více dbát na plnění cílů, které si vytyčila. Učitelka zaměřená na rozvoj osobnosti bude naopak dětem více naslouchat, zřejmě i preferovat individuální způsob vedení, spíše než na plnění zadaných úkolů a pracovních činností se bude soustřeďovat na rozvoj prosociálních dovedností pomocí prožitkového a situačního učení.

Způsob práce, který si učitelka zvolí, závisí na jejích osobnostních charakteristikách a platí, že *„každý učitel si volí metody interakce se třídou a žáky v ní podle svých vlastních předpokladů a podle specifických rysů třídy.“* (Hrabal, 2002, 81) Proto se též setkáváme s různými pedagogickými styly učitelky, přičemž je jasné, že rozdílné styly vedou k rozdílnému vnímání dětí, a tedy i k odlišnému třídnímu

klimatu. Například se uvádí, že „*autoritativní, neindividualizované jednání učitele s třídou jako s nediferenciovanou masou žáci vědomě i nevědomě napodobují; u takového učitele obvykle převažuje i ve vztazích mezi žáky síla, koheze skupiny bývá slabá.*“ (Hrabal, 1989, 148)

- **Autoritativní styl (autokratický)** dětem často neumožňuje vyvíjet dostatečnou aktivitu, což je jednou z jejich potřeb danou stádiem vývoje, v němž se předškolní děti nacházejí. Děti bývají omezovány, ve svých samostatných projevech. Tento styl „*je charakteristický rozkazy, hrozbami, (přísnými) tresty, málo respektuje přání a potřeby dětí, poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, 205)
- **Liberální styl** neposkytuje dětem dostatečné bezpečí, poněvadž při něm je dětem poskytnuta příliš velká volnost, děti neznají hranice, kam až mohou zajít, a to jim opět neprospívá. Děti se pak cítí nejisté, nemají pocit bezpečí a ochrany v podobě dospělého, který by věděl, kam, jak a proč děti vede, a to klimatu třídy taktéž neprospívá. Pro tento styl je charakteristické, že „*neklade požadavky nebo je nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění, nedává dětem meze a hranice, málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, 206)
- **Demokratický styl (integrační)** je pro pedagoga ideálním stylem: „*Sociálně integrační styl vedení, jímž učitel vytváří atmosféru emocionální blízkosti, respektuje individuální zvláštnosti žáků a vytváří k nim osobnější a specializovanější vztahy, ovlivňuje pozitivně i vztahy mezi žáky.*“ (Hrabal, 1989, 148) Tento styl dětem přináší jak nezbytný prostor pro aktivitu a seberealizaci, tak nutnou míru bezpečí a jistoty v podobě pravidel, kterými se mohou řídit, neboť „*podporuje iniciativu dítěte, udílí méně příkazů, dává více námětů, návrhů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, je přípustný rozhovorům a debatám s dítětem, vyjadřuje mu porozumění a podporu.*“ (tamtéž, 206)

Musíme říci, že v praxi se většinou nesetkáváme s tím, že by pedagog používal pouze jeden, vyhraněný styl, například pouze autoritativní či pouze demokratický, ale že „*učitelé používají postupů obou druhů v různých proporcích podle svých osobnostních předpokladů a své koncepce a také podle situace a podmínek – jako jsou věk žáků, etapa vývoje třídy a její charakter.*“ (Hrabal, 2002, 85)

Musíme se také zaměřit na samotnou osobnost učitele a ujasnit si, zda se jedná o člověka empatického, laskavého a spravedlivého, a zjistit, jak moc je dominantní, zda je dětem oporou a pomocí. Děti potřebují z osoby učitelky cítit podporu a bezpodmínečné přijetí, neboť velice nelibě nesou jakoukoli nespravedlnost a preferování ostatních. Pokud osoba učitele děti zklame, či se jí dokonce bojí, vytváří se v nich postupně nelibost až averze k docházce do mateřské školy. Stejně tak dítě negativně prožívá, nemá-li možnost seberealizace, je-li ve svých aktivitách omezováno příliš autoritářským přístupem pedagoga. Mareš a Křivohlavý k tomu uvádějí, že „*umíněnost dítěte, drzost žáka atd. často nebývají typickým projevem vlastností jeho osobnosti, ale spíše odezvou na učitelův styl chování a jednání.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 143) A právě ve způsobu chování se odráží osobnost učitele jako taková, přičemž můžeme říci, že pro pedagogickou práci je třeba, aby pedagog disponoval určitými osobnostními charakteristikami. Mezi nejdůležitější patří:

- **Akceptace** – „*Akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to souhlasit se vším, co jedinec dělá.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, 28) Bezpodmínečné přijetí ze strany pedagoga je důležitým předpokladem, aby dítě důvěřovalo.
- **Autenticita** – „*Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá orientovat se v chování, dává možnost dítěti poznávat cesty i hranice výchovného působení.*“ (tamtéž, 29) Zjednodušeně můžeme říci, že být autentický znamená být upřímný k sobě i druhým, nezastírat své pocity a názory a stávat se tak pro děti srozumitelnějšími.

- **Empatie** – „*Být empatická znamená umět se vcítit, být vstřícná k jejich potřebám a přáním, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb.*“ (tamtéž, 29, zkráceno ER)
Neznamená to, že vždy musím schvalovat jednání či souhlasit s pocity druhého, ale že dokáži projevit porozumění a respektovat pocity a potřeby druhých lidí.

2.3.2 Vztah učitel - žák

Nesmíme opomenout význam učitelova postoje k dětem, to znamená jakýsi ustálený způsob reakce na situace ve třídě a na jednotlivé žáky. Postoje učitele jsou výběrové, tzn. že jsou ke každému objektu jiné, jsou buď kladné, záporné či neutrální, přičemž „*z výzkumných šetření vyplývá, že učitelé zaujímají vyhraněné postoje (ať kladné či záporné) zhruba ke dvou třetinám žáků ve třídě*“. (Dvořáková, 2000, 135)
Postoje mohou mít různou intenzitu, jsou výsledkem předcházejících zkušeností, jsou uplatňovány i v dalších, navenek podobných situacích a jsou relativně stálé. „*Učitelův postoj ke konkrétním žákům můžeme volně charakterizovat jako hodnotící vztah. Odráží se v něm nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, str.132)

Postoje učitelky jsou utvářeny mnoha faktory, patří mezi ně její představa ideálního žáka, chování daného žáka či informace, které o dítěti slyšela. Na vzniku učitelova postoje k dětem se podílejí zejména tyto faktory:

- Dostupné informace o dítěti
- Průběh počáteční adaptace při vstupu do mateřské školy
- Osobní charakteristika žáka
- Úroveň komunikačních schopností a dovedností

„*Vznik učitelova postoje ke třídě, k jednotlivým žákům je složitý. Utváří se nejen při bezprostřední interakci, ale často již dávno předtím, než se učitel a žáci poprvé osobně setkají. V těchto případech bývá učitelův postoj ovlivněn informacemi od jiných učitelů, od rodičů apod.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 132)
Učitelka v mateřské škole většinou předem nemá informace o dítěti, které má být zařazeno do její třídy. Pokud

ano, i tyto informace se podílejí na utváření postoje k tomuto dítěti, přičemž samozřejmě informace negativní předurčují k negativním očekáváním, informace pozitivní naopak ke kladným.

Ve většině případů však tyto informace nemá k dispozici, a pak v počátcích jejich vzájemné interakce záleží zejména na způsobu adaptace dítěte na předškolní zařízení. To je výrazné specifikum odlišující vznik postojů k dítěti u učitelky mateřských škol od učitelů jiných stupňů, výjimku snad tvoří učitelé 1. tříd základních škol. Je-li adaptace obtížná, dítě je dlouhodobě plačtivé a na učitelku nereaguje, lze říci, že jí komplikuje práci. Svým chováním v ní vzbuzuje negativní emoce, které se pak mohou odrazit v jejích postojích. Naopak při bezproblémové adaptaci nejsou kladeny žádné překážky pro utváření kladného postoje k dítěti.

Způsob a úroveň komunikace dítěte ovlivňují postoje pedagoga taktéž. Pokud se učitelce komunikuje s dítětem špatně, dítě je například nemluvné, má malou slovní zásobu, nereaguje na pokyny apod., pak to v ní může vyvolávat negativní emoce. Tyto pocity se pak následně odrážejí v jejím postoji, tedy ve způsobu, jakým učitelka s dítětem jedná. *„Řada výzkumů ukazuje, že žáci, kteří se pohotově vyjadřují, umějí mluvit, bývají někdy hodnoceni lépe než jejich spolužáci.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, 133) Domníváme se, že tuto zjištěnou skutečnost můžeme vztáhnout i na třídu mateřské školy, třebaže zde jde o jiné hodnocení než u vyšších stupňů škol.

Dalším faktorem podílejícím se na utváření postojů učitele je celková osobní charakteristika dítěte. Jde zejména o temperamentové charakteristiky odrážející se v chování dítěte. V případě, že je chování dítěte celkově problematické, je-li např. dítě agresivní, vzdorovité, hyperaktivní či naopak pomalé, uzavřené, může být učitelkou hodnoceno či vnímáno negativně. *„Nejčastěji jmenovaným typem obtížně akceptovatelných dětí jsou děti tzv. zlé, agresivní, zlomyslné... Pro někoho je obtížné akceptovat lháře, děti, které mluví sprostě, děti rozmazlené, vybíravé v jídle.“* (Mertin, Gillernová, 2003, 58, zkráceno ER) Vidíme, že hodnocení toho, jaké konkrétní vlastnosti či jaké chování dítěte jsou pro učitelku negativní, je velmi individuální. Je důležité, aby si učitelka uvědomovala, co je konkrétně pro ni obtížné, a naučila se k tomu zaujímat správný postoj. *„Vědět o svých hranicích je prvním krokem ke změně.“* (Mertin, Gillernová, 2003, 58)

Naopak dítě, které je otevřené, bývá dobře naladěno, nechá se snadno vést, bývá učitelkou vnímáno pozitivně a je přijímáno. Přitom stále platí, že veškeré postoje pedagoga se přenášejí do jednání s konkrétním dítětem. Stejným způsobem je ovlivněno, co učitelka od dětí očekává.

Psychologové dnes hovoří o tzv. Pygmalion a Golem efektu, kdy pedagogovo očekávání je podvědomě vloženo do jeho jednání s dítětem a dítě pak skutečně často svým chování tato očekávání naplňuje. Výzkumy prokázaly, že *„pokud se podaří u učitele navodit přesvědčivým způsobem očekávání, že se určití žáci mohou zlepšit, začne s nimi nevědomky jednat jinak než dříve. V mnoha případech se tyto žáci skutečně zlepšují.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, 136) Výše popsaný jev je dnes nazýván Pygmalion efekt. V praxi se ovšem setkáváme s tím, že toto očekávání bývá též negativní a jeho důsledky na straně žáků jsou též negativní. Tento jev pak nazýváme Golem efekt.

Postoje pedagoga jsou přejímány i ostatními dětmi, které začnou na dané dítě pohlížet obdobným způsobem. Zde se také skrývá dobrá příležitost pro učitelku, jak pomoci získat přízeň a přijetí dítěti obtížně hledajícímu své místo ve třídě.

2.3.3 Vztah učitel – učitel

Někdo by mohl namítnout, že to, co se děje mezi jednotlivými učiteli, nemůže mít vliv na to, jaké klima panuje v konkrétní třídě. Opak je ale pravdou: *„Občas se zapomíná, že žáka i školní třídu neovlivňuje jen učitel jako izolovaný jedinec, ale skupina učitelů (učitelé vyučující v dané třídě, učitelský sbor, vedení školy) a koneckonců i širší sociální prostředí, v němž škola funguje.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, 156) Mluvíme o sociálním klimatu učitelského sboru, toto klima ovlivňuje ředitel spolu se všemi učiteli. Dokonce se uvádí, že *„na sociální klima učitelského sboru má největší vliv ředitel“*. (Holeček, 2001, 15) Obecně rozlišujeme dva základní typy sociálního klimatu učitelského sboru:

- Otevřené klima
- Uzavřené klima

Otevřené klima – jde o sociální prostředí a v něm existující vztahy, které působí jednoznačně pozitivně. Jak vztahy mezi učiteli, tak vztahy mezi učiteli a ředitelem jsou

kladné, panuje vzájemná důvěra a podpora, mezi aktéry mluvíme o vzájemné spolupráci, převládá pocit uspokojení z práce. „*Ředitel řídí sbor tak, aby pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů spolu korespondovaly či byly vyvážené. Ředitel jde podřízeným osobním příkladem, ve styku s učiteli vhodně kombinuje příkazy, strukturování úkolů, pomoc, odměny.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 157)

Uzavřené klima – můžeme říci, že jde o opak otevřeného klimatu, jedná se tím pádem o stav negativní. Mezi jednotlivými učiteli ke spolupráci nedochází, nebo jen zřídka, ředitel je vnímán s nelibostí či apatií. „*Ředitel i učitelé vykonávají předepsané činnosti pouze formálně. Pracovní úkoly a sociální potřeby lidí nejsou vyvážené.*“ (tamtéž 157) V souvislosti se sociálním klimatem učitelského sboru hovoříme o pěti různých skupinách, do kterých je možné zařadit jednotlivé ředitele a učitele:

- **Ředitel demokrat** – „je možná konstruktivní kritika ředitele, ...bere v úvahu cíle školy i potřeby učitelů.“
- **Ředitel autokrat** – ředitel rozhoduje sám o všem, vládne nespokojenost, úkoly se ale plní obvykle dobře a rychle.
- **Angažovaný učitel** – je hrdý na svou školu, zaměřen na úspěch, je optimista, věří ve schopnosti své, svých kolegů i dětí, jde mu hlavně o dobré výsledky své třídy i celé školy.
- **Frustrovaný učitel** – trpí, strádá z nedůstojného zacházení, přemíry administrativních povinností, ve škole vládou špatné mezilidské vztahy.
- **Spokojený učitel** – uvnitř celé školy jsou pevné přátelské vztahy, učitelé se navzájem velmi dobře znají, rodiny se stýkají i mimo školu.“

(Holeček, 2001, 15, zkráceno ER)

Spokojenost učitele je jedním z rozhodujících činitelů podílejících se na jeho chování ve třídě.

Pro utváření třídního klimatu je také důležité, v jakém vztahu jsou k sobě učitelé společně působící v jedné třídě, do jaké míry jejich výchovné styly a postoje k jednotlivým žákům spolu korespondují či se naopak rozcházejí. „*Pokud interakce učitelů s určitou třídou není jednotně usměrňována, pokud činnost učitelů není dobře sladěna, krajní přístupy k žákům se obvykle kompenzují a interakce jako celek působí*

na žáky „zprůměrovaně.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 156) To je zřejmě důvod, proč se někdy snaha o změnu třídního klimatu májí účinkem. Spolupráce všech pedagogů působících v dané třídě je nezbytná.

2.3.4 Vztah učitel – rodič

Pro klima třídy je také důležité, jak probíhá vztah mezi učitelkou a rodiči žáků. Tento vztah je velmi specifický. Děti samozřejmě přejímají postoje svých rodičů, což se zpětně odrazí i v klimatu třídy. Je-li postoj rodičů k učitelce pozitivní, panuje mezi nimi důvěra a rodiče se školou spolupracují, je vysoce pravděpodobné, že obdobné postoje zaujme i dítě. Platí to ovšem i naopak. Pokud rodiče nejsou s prací učitelky spokojeni a dítě do školky dávají, protože musí a protože jinou volbu nemají, děti se s tímto postojem ztotožní a mezi nimi a učitelkou nedochází k vytvoření potřebné vazby a plné důvěry. Samozřejmě toto neplatí absolutně, zvláště dostává-li se dětem v mateřské škole toho, co doma nezakoušejí, ať již jde o lásku, přijetí, pozornost a další projevy, které ke svému zdárnému vývoji potřebují.

3 Metody zkoumání třídního klimatu

3.1 Současné přístupy ke zkoumání třídního klimatu

Chceme-li vědomě utvářet a ovlivňovat klima třídy, nestačí samozřejmě znát faktory, které se na jeho tvorbě podílejí. Je nutné, abychom byli schopni též diagnostikovat, jaké je klima v naší třídě, kde jsou příčiny případných problémů, a osvojili si nástroje, jež nám pomohou stávající situaci změnit. V současné době existuje několik možných přístupů ke zkoumání třídního klimatu, „celá oblast se ovšem rychle vyvíjí, objevují se přístupy další.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 571) Mareš, Křivohlavý (1995) uvádějí sedm možných přístupů:

- sociometrický
- organizačně sociologický
- interakční
- pedagogicko – psychologický
- školně etnografický
- vývojově psychologický
- sociálně-psychologický a enviromentalistický

Sociometrický přístup – „Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáka.“ (tamtéž, 144) Zajímáme se pouze o třídu jako takovou a o vztahy, které v ní panují. Zkoumáme vzájemnou závislost soudržnosti třídy, vztahy mezi žáky a jejich školní úspěšností a chování třídy. K výzkumu třídního klimatu využíváme metod sociometrie. „Sociometrie je soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaný při měření mezilidských vztahů v malých skupinách. Jejím výsledkem je sociogram, tj. grafické zobrazení vztahů v malých skupinách.“ (Průcha, 1995, 207) Ze sociometrických metod je nejznámější sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD).

Organizačně-sociologický přístup – „Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové

práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů.“ (Čáp, Mareš, 2001, 144) Zaměřuje se na způsob práce učitele v souvislosti s výkonností třídy, zkoumá vliv používaných pedagogických postupů a způsobů vzájemné komunikace na výkonnost třídy. Nástrojem tohoto přístupu je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

Interakční přístup – „*Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny.*“ (tamtéž, 145) Tento přístup využívá také standardizovaného pozorování a dále metody „*interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.*“ (Čáp, Mareš, 2001, 572) Na rozdíl od organizačně-sociologického přístupu je zájem přístupu zaměřen na přímé a nepřímé působení učitele a jeho vliv na žáka, jeho výkonnost a vývoj.

Pedagogicko-psychologický přístup - se také zajímá o žáky i učitele zároveň, zejména o míru jejich spolupráce, uplatňují se při něm různé posuzovací škály, například Classroom Life Instrument. „*Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 145) V případě tohoto přístupu usilujeme o zjištění míry závislosti výkonnosti třídy a žáka na vzájemných sociálních vztazích jednotlivých žáků.

Školně-etnografický přístup - zabývá se nejen třídou a učitelem, ale celým školským zařízením. „*Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, 145) Zde se používá zejména zúčastněné pozorování, při němž se pozorovatel na určitou dobu stane součástí zařízení. Specifikem tohoto přístupu je, že při počátku výzkumu nebývá předem stanoveno, co vlastně chce badatel zjistit.

Vývojově psychologický přístup- se zajímá o třídu jako o sociální prostředí, v němž se má vyvíjet osobnost žáka. „*Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako*

sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5.-8. ročníku školní docházky.“ (tamtéž 146) Snažíme se zjistit, jaký vliv na vývoj osobnosti žáka mají různé přístupy a metody, které pedagog využívá. Při tomto přístupu využíváme pestrou škálu diagnostických metod.

Sociálně-psychologický a enviromentalistický přístup – jeho prostřednictvím se zkoumá třída jako prostředí pro učení, žáci a učitel se zaměřením na kvalitu klimatu, jeho složení a odlišnost od klimatu, které by bylo samotnými aktéry nejvíce preferováno. „*Objektem studia je školní třída chápáná jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, který v dané třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu a podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu).*“ (tamtéž, 146) Jsou využívány zejména různé posuzovací škály, které jsou předkládány jednotlivým aktérům klimatu, aby je vyplnili.

3.2 Vlastní metody

Nyní se budeme zabývat problematikou vlastní diagnostiky třídního klimatu, prozatím však zůstaneme v obecné rovině a teoreticky se seznámíme s konkrétními nástroji. „*Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřeba při jejím používání dodržet – validitu a reliabilitu.*“ (Gavora, 1999, 70) Skutečnost, že při každém zkoumání musíme dodržet pravidlo validity a reliability našeho výzkumu, je bezpodmínečně nutné mít na paměti, aby závěry, ke kterým dojdeme, byly hodnověrné.

„*Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita je nejdůležitější vlastností výzkumného nástroje.*“ (Gavora, 1999, 71) Jde tedy o to, abychom při svém výzkumu, kdy chceme zjistit klima naší třídy, sáhli po nástroji, který se skutečně zaměřuje na aspekty, které nás zajímají. „*U výzkumných nástrojů, které si zhotovuje učitel pro sebe, často stačí, když se spolehne na svůj vlastní úsudek o validitě.*“ (tamtéž, 72)

„Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje.“ (tamtéž, 73)
Míru reliability námi zvoleného výzkumného nástroje můžeme zjistit pomocí tří nástrojů – opakovaného měření, použití obdobné formy nástroje a využití jednoho nástroje vícero posuzovateli.

V souvislosti s výzkumnými metodami je třeba ještě říci, že ne vždy máme k dispozici hotové nástroje, např. dotazníky či posuzovací škály, u kterých bychom se při jejich použití mohli řídit návodem, jak s nimi pracovat. „Pro mnohé výzkumy se však hotové výzkumné nástroje nehodí, a proto výzkumníci zhotovují nové nástroje, anebo přizpůsobují svým záměrům již existující výzkumné nástroje.“ (Gavora, 1999, 70) To platí zvláště pro výzkumy třídního klimatu v mateřské škole, pro které v současné době hotové výzkumné nástroje neexistují. Je důležité také poznamenat, že při každém zkoumání třídního klimatu je dobré a potřebné využít více metod a vzájemně je kombinovat.

3.2.1 Sociometrické metody

Z výše uvedených přístupů ke zkoumání třídního klimatu různými autory se nejčastěji uvádí přístup sociometrický. Jak již bylo řečeno, jedná se o přístup zaměřující se na skupinu žáků jako takovou, kdy se měří jejich vzájemné vztahy, sympatie či antipatie a vliv těchto vztahů na rozvoj a prožívání žáka. „V současné době je sociometrie chápána jako metoda k měření neformálních vztahů v malé sociální skupině z hlediska preference, odmítání a indifference v situaci volby.“ (Dvořáková, 2000, 128) Snažíme se co nejlépe postihnout, jak skupina funguje a jaká je v ní hierarchie. „Další výhodou sociometricko-ratingové metody je použitelnost a dosažitelnost pro učitele a poměrná interpretační propracovanost.“ (Hrabal, 1989, 99)

Způsobů, jak můžeme získat odpovědi na dané otázky, je několik. Nejčastěji se užívá různých testů a dotazníků. Z dotazníků se nejvíce využívá SORAD - sociometricko-ratingový dotazník (autorem V. Hrabal), který se zaměřuje na zjišťování dvou základních vztahových dimenzí: stupně oblíbenosti a stupně vlivu, kterého daný žák ve třídě dosahuje. Žákům jsou pokládány otázky „sociometrického charakteru, tj. takové, které respondentovi (žákovi) umožňují vybrat některé lidi (spolužáky) z daného množství osob (ze třídy) podle stanoveného kritéria.“ (Dvořáková, 2000, 128) Žákům

se pokládají například otázky: Kdo má ve třídě jaký vliv a kdo je jak žákovi sympatický a proč a odpovědi se následně analyzují. Děti ve svých odpovědích ostatním přidělují určité známky, které se sečtou, seřadí a výsledek ukáže, jak hodně je který žák oblíben či jakou pozici ve skupině zaujímá. Pak snadno odhalíme, kdo je ve skupině hvězdou a kdo outsiderem, kdo leaderem a kdo šedou eminencí. „*Při libovolném počtu voleb je také zajímavým údajem, kolik kladných voleb a odmítnutí každý uvedl (tzv. sociometrická expanzivita).*“ (Hrabal, 2002, 29) Zjistíme i míru soudržnosti, případně podle vzájemných voleb existenci mikroskupin nebo přátelských skupin.

Z uvedených otázek, kdy se dětí zároveň ptáme na důvod jejich odpovědí ale vyplývá, že dotazník SORAD je pro diagnostikování třídy mateřské školy nevhodný. „*Autor (V. Hrabal) doporučuje použít tuto metodu už od šesté třídy základní školy.*“ (Dvořáková, 2000, 128) Mladší děti ještě nedokáží rozumově obsáhnout pojem vliv, vlivný, navíc je pro ně obtížné posoudit všechny ostatní děti a přidělit každému z dětí určitou známku, která by vyjadřovala míru jeho vztahu k dotyčné osobě.

Z dalších dotazníků je znám dotazník „Naše třída“ od J. Lašeka. „*Dotazník umožňuje posoudit sociální klima třídy podle pěti hledisek: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy.*“ (Lašek, Mareš, 1991, 403) V tomto dotazníku je žákům předloženo 30 otázek týkajících se života ve třídě a děti ke každé otázce přiřazují body podle příslušné škály v rozpětí od „nejvíce výstižné“ do „nejméně výstižné“. Výsledkem jsou odpovědi na otázky, jak se děti ve třídě cítí, jaké jsou mezi nimi vztahy a jaká je soudržnost skupiny. „*Dotazník je určen pro žáky 3.-6. tříd základní školy a vznikl rozšířením rozsáhlejšího dotazníku LEI, který se používá pro žáky středních škol.*“ (tamtéž, 403) Je tedy vhodný pro mladší děti, stále však není dostačující pro předškolní děti. Tím docházíme ke zjištění, že v současné době nemůžeme při zkoumání třídního klimatu v mateřské škole použít žádný hotový výzkumný sociometrický nástroj.

Při zkoumání třídního klimatu se zachováním sociometrického přístupu si prozatím musíme vystačit s jednoduše formulovanými sociometrickými otázkami, které jsou pro děti daného věku snadno srozumitelné. „*Žák má odpovědět např. na otázky: Se kterými spolužáky ze třídy si rád hraješ? S kým ze třídy se ti nejlépe pracuje na nějaké věci?*“ (Dvořáková, 2000, 128) Každá otázka umožňuje dítěti, aby si z dané

skupiny dalších dětí vybralo někoho, kdo odpovídá zadané otázce. Dotazy volíme tak, abychom získali přehled nejen o sympatiích daného dítěte, ale i antipatiích a o jeho dalších postojích. Například odpověď na otázku „S kým bys chtěl pracovat na společném obrázku?“ ukáže, kdo je ve třídě vnímaný jako schopný a s kým se dobře spolupracuje. „*Doporučuje se, aby dotazník obsahoval i otázky negativní.*“ (Dvořáková, 2000, 128) Těmi jsou např.: Koho bys nepozval na návštěvu? S kým bys nechtěl jít ve dvojici? Na základě zjištěných odpovědí lze vytvořit tzv. sociogram. „*Grafické znázornění – sociogram – zobrazuje strukturu skupiny, vztahy a pozice jednotlivých členů pomocí čar a symbolů.*“ (Hrabal, 2002, 30) „*Bylo vypracováno několik variant sociogramu, aby se zvýšila jeho přehlednost a informační hodnota. Patří k nim např. terčový, hierarchický či kovariační sociogram, který umožňuje charakterizovat pozice žáka ve třídě ze dvou hledisek.*“ (Hrabal, 1989, 136)

Předností sociometrické metody je zejména jednoduchost a nenáročnost provedení, nevýhodou je však mírná nepřesnost získaných dat. Malé děti jsou snadno ovlivnitelné, proto je nutné, abychom při získávání informací dodrželi základní pravidla. „*Výběry (volby) musí být prováděny tak, aby o nich ostatní členové skupiny nevěděli.*“ (Dvořáková, 2002, 128) Dotazování má probíhat vždy bez účasti dalších dětí (mají tendenci opakovat stejnou odpověď), v klidném nerušeném prostředí a pokud možno tam, kde dítě není bezprostředně ovlivňováno, např. vizuálně, přítomností jiných dětí. Může se stát, že dítě ve svých odpovědích volí z dětí, které právě vidí ve svém okolí, místo toho, aby odpovědělo podle svých skutečných preferencí. U dětí předškolního věku je velkou výhodou, že jejich vztahy a postoje jsou ještě velmi transparentní a pozorná učitelka značné množství vzájemných vztahů snadno odhalí. Důvodem je, že „*dění mezi žáky je ještě srozumitelné, ale především proto, děti v tomto věku jsou v názorech na spolužáky do značné míry závislé na mínění učitele.*“ (Hajd Moussová) Pomocí sociometrického dotazování však učitelka získá podrobnější poznatky zejména u dětí, které z nějakého důvodu zůstávají stranou zájmu, jde například o děti velmi tiché, neprojevující se, děti s méně častou docházkou apod. Navíc děti své odpovědi často i zdůvodní a to také poslouží k hlubšímu pochopení vztahů, které v naší třídě panují.

3.2.2 Zúčastněné pozorování

Další metody používané při zkoumání třídního klimatu spadají mezi metody založené na pozorování. „*Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ (Gavora, 1999, 76) Jinou definici nabízí V. Hrabal: „*Pozorováním rozumíme záměrné a systematické vnímání a registrace objektivních jevů – je základní metodou poznávání.*“ (Hrabal, 2002, str. 103)

Pozorování se dělí na zúčastněné a nezúčastněné. Zúčastněné pozorování je založeno na principu, „*že se pozorovatel stane na určitou dobu členem sledované sociální skupiny.*“ (Dvořáková, 2000, 127) V mateřské škole však využijeme zejména pozorování nezúčastněné, při němž není pozorovatel členem zkoumané skupiny. Zde se nabízí otázka, zda ve třídě mateřské školy je vyučující učitelka členem skupiny či není. Domníváme se, že pokud se zaměřujeme pouze na zjišťování vztahů mezi dětmi, pak učitelka členem skupiny není a zůstává tak pozorovatelem nezúčastněným. Dvořáková uvádí, že při diagnostice třídy nelze užít zúčastněné pozorování, protože „*učitel by se teoreticky musel stát členem třídy a přijmout roli, kterou by mu skupina uložila.*“ (Dvořáková, 2000, 127) O nezúčastněné pozorování jde i v případě, kdy vnější nezávislý pozorovatel sleduje dění ve třídě včetně práce učitelky a její vzájemné interakce s dětmi.

Jak již bylo uvedeno, pozorování může mít dvě různé formy. V případě nestandardizovaného pozorování, neboli přirozeného, bez předem daných kritérií, sleduje pozorovatel dění ve třídě a všímá si „*projevů žáka či jevů ve třídě tak, jak se vyskytují v běžných životních situacích.*“ (Dvořáková, 2000, 39) Toto pozorování probíhá neustále a je pro učitelku cenným informačním zdrojem. Aby ze zjištěných skutečností mohla vytěžit co možná nejvíce, je vhodné si nápadnosti a postřehy zaznamenávat a s odstupem je vyhodnocovat.

Standardizované pozorování, tj. řízené, je takovým pozorováním, které je záměrné, připravené a řídí se předem danými kritérii. Jde o „*záměrně navozené situace.*“ (tamtéž, 39) Nejprve je nutno stanovit si, co chceme pozorovat a zvolit si vhodnou situaci. V mateřské škole se pro zjišťování vzájemných sympatií a antipatií dá velmi dobře využít vzájemných her dětí. Z hlediska vztahového nás bude zajímat, kdo

si s kým hraje, jak probíhá jejich vzájemná hra, kdo je naopak při společné hře odmítán apod. „*Důležitou úlohu zde mají časové možnosti učitele – buď se musí spokojit s pozorováním krátkodobým, nebo má možnost dlouhodobých opakovaných kontaktů se žákem či třídou.*“ (Dvořáková, 2000, 39) Chceme-li zjišťovat vzájemné vztahy dětí, je nezbytné, aby naše pozorování bylo dlouhodobé. Jedině tak lze dospět k výsledkům nezkráceným určitou přechodnou změnou danou např. nepřítomností některých dětí.

Pro potřeby našeho pozorování můžeme vhodné situace záměrně navozovat. Ke zjišťování vzájemných sympatií a antipatií tak pro nás bude užitečná i hra řízená. Pokud zvolíme některou z her, při níž si děti volí partnery z jiných dětí, lze dobře pozorovat, jaké volby děti mají. Zjištěné skutečnosti je však nezbytné zaznamenávat do připraveného archu a následně je vyhodnocovat.

Jak již bylo řečeno, „*v pedagogické praxi je pozorování nejbohatším zdrojem informací učitele o sociálně psychologických charakteristikách školy, žáků, třídy, učitelského sboru. Z nedokonalosti pozorování však pramení také většina chyb, jichž se učitel v diagnostice dopouští.*“ (Hrabal, 2002, 106) Proto je vhodné kombinovat metodu pozorování s metodami jinými, například se sociometrickým dotazováním.

3.2.3 Rozhovor

Rozhovor „*je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.*“ (Gavora, 2000, 110) Dvořáková k tomu dodává, že „*rozhovor patří mezi neužívanější, ale také nejobtížnější diagnostické metody...Rozhovorem lze získat informace o vnitřním světě žáka, o jeho názorech, postojích, obavách i přáních, o jeho zájmech i osobních zkušenostech a prožitcích.*“ (Dvořáková, 2000, 39, zkráceno ER) Jde o metodu založenou na vzájemné interakci mezi dotazujícím se a dotazovaným, mezi učitelkou a žákem či žáky, případně dalšími subjekty. Rozhovoru „*se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi.*“ (Gavora, 2000, 110)

Při zkoumání třídního klimatu volíme metodu rozhovoru jako doplňkovou k metodám jiným. Při sociometrickém dotazování se dětí v rozhovorech ptáme na důvody jejich volby, „*jeho prostřednictvím získáváme informace o žákových názorech, přáních, motivech, o jeho zkušenostech apod.*“ (Dvořáková, 2000, str. 40) Získané odpovědi mnohdy přinesou úplně jiné světlo do skutečností zjištěných při použití

sociometrických metod. Například při výzkumu třídního klimatu ve třídě mateřské školy dal jeden chlapec negativní volbu jinému chlapci jen proto, že tento měl stejné křestní jméno.

Metodu rozhovoru dále využíváme při zjišťování informací od dalších učitelů a v neposlední řadě i od rodičů. Právě z rozhovorů vedených s rodiči dětí často získáme nedocenitelné poznatky a informace nejen o dítěti samotném, ale též o fungování rodiny, stylu výchovy, jenž je v rodině uplatňován, o spokojenosti dítěte a jeho rodičů s mateřskou školou, či o případných potížích, kterým dítě musí ve třídě čelit. *„I když bývá vztah údajů získaných od rodičů k realitě složitý a ovlivněný emocionální vazbou k dítěti, je převážně „čitelný“ a při dobře vedeném rozhovoru obsahově bohatý.“* (Hrabal, 2002, 28)

3.2.4 Dotazník

Jde o metodu založenou na vzájemné komunikaci mezi tazatelem a tázaným, stejně jako u rozhovoru. Na rozdíl od něj však tato komunikace probíhá v písemné formě: *„Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“* (Gavora, 2000, 99) Dotazník *„patří do skupiny metod exploračních a v běžné školní praxi slouží spíše jako diagnostická metoda orientační doplňující (s výjimkou sociometricko ratingového dotazníku).“* (Dvořáková, 2000, 41) V prostředí mateřské školy je využití dotazníku velmi omezené, není možné zde uplatnit ani zmiňovaný sociometrický dotazník SORAD, a to z důvodu, že předškolní děti neumějí číst. Při zjišťování třídního klimatu je možné jej využít jako doplňkového zdroje informací získávaných od jiných učitelů a rodičů žáků, zejména ve velkých zařízeních, kde by osobní získávání údajů od jednotlivých aktérů bylo časově náročné. Domníváme se však, že vzhledem k velikostem tříd v mateřských školách, je pro nás vhodnější metoda rozhovoru.

3.2.5 Analýza výtvorů

Tato metoda se zabývá veškerými produkty lidské činnosti – písemnými dokumenty, texty, deníky, uměleckými díly, kresbami apod. *„Vychází z předpokladu, že bezprostředně spolu souvisí a vzájemně se podmiňují: produkt a činnost, která k němu vedla, psychické procesy a dispozice, které činnost řídí.“* (Hrabal, 2002, str.113)

Pro potřeby zkoumání třídního klimatu bychom mohli využít dětské kresby na předem daná témata např.: „Jak by měla vypadat naše školka“, „Moji kamarádi ze školky“, „Naše třída na výletě“ apod. Kresba je velmi významným zdrojem poznatků, jelikož „*kresbou dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo vstupovat mluvené slovo.*“ (Davido, 2001, 19) Ovšem využití této techniky při našem výzkumu je, vzhledem k zákonitostem vývoje dětské kresby, mírně omezené. Bude pro nás velmi důležitý komentář dítěte k jeho výtvoru. Kresbu můžeme použít jako doplněk k jiným zdrojům informací.

3.3 Postup při zkoumání klimatu třídy

Rozhodneme-li se objektivně prozkoumat a zhodnotit klima třídy, je třeba získat veškeré dostupné informace o faktorech, které se na jeho utváření podílejí, proto bychom měli postupovat následovně:

1.) **Shromáždit dostupné informace o dětech, třídě a škole.** Zkoumáme-li klima ve své třídě, nesmíme zapomenout ani na své pedagogické působení. „*Na této pedagogické úrovni procesu jde o to, jak činnost třídy a její výsledky odpovídají pedagogickým požadavkům, které jsou převážně analogické jako požadavky na žáka.*“ (Hrabal, 1989, 127)

2.) **Získat údaje o podmínkách.** Jde o dispozice a činitele „*na nichž závisí pedagogické a jiné významné diferenciace mezi třídami.*“ (tamtéž, 128) Shromážďujeme různorodé údaje o samotných žácích. Jak již bylo uvedeno, na utváření třídního klimatu má vliv nejen počet dětí ve třídě, ale i jejich věk, pohlaví, sociální a kulturní pozadí i fáze vývoje, v níž se dítě právě nachází. Proto je vhodné seznámit se s charakteristikami jednotlivých dětí, jejich rodinou anamnézou a seznámit se s rodiči. V této fázi zjišťujeme pedagogické styly, metody práce využívané v dané třídě, vztah učitelky k dětem a k její práci obecně, či složení třídy jako takové. Poznatky o odlišnostech tříd stejného školního zařízení a odhalení příčin těchto odlišností nám pomůže přesněji

kvalifikovat faktory, které při snaze o dosažení pozitivního třídního klimatu ovlivnit můžeme.

3.) **Získat konkrétní údaje o stávajícím třídním klimatu.** V tomto bodě je třeba zaměřit se na třídu jako na sociální skupinu a zkoumat její soudržnost, vzájemné vztahy mezi členy, jejich pozice a hierarchii, která ve třídě panuje. Toho dosáhneme pomocí některé techniky vhodné pro zkoumání klimatu, ať již jde o některou ze sociometrických metod či o pozorování, v ideálním případě o kombinaci více metod.

4.) **Následně vyhodnotit interakční a vztahové údaje.** K tomu poslouží grafické znázornění jednotlivých vztahů.

5.) **Interpretovat zjištěné výsledky.** Musíme si jednoznačně odpovědět na otázku, co zjištěné skutečnosti vypovídají a jaké možnosti nám nabízejí. „*Při celkovém hodnocení třídy je potřeba uvážit její nejdůležitější charakteristiky ve vzájemné souvislosti a hlavní podmínky a činitele, které určily a určují vývoj a současný stav.*“ (Hrabal, 1989, 139) Neboli položit si otázku, co způsobuje, že vztahy v naší třídě jsou právě takové, jaké jsou.

6.) **Vyvodit závěry a přijmout adekvátní opatření.** Ani získání všech výše uvedených informací není zárukou, že k nějaké změně v pozitivním ohledu dojde. „*Jedna věc je vědět, znát sociální klima třídy, ale něco jiného, mnohem obtížnějšího, je umět, být schopen podrobně danou věc analyzovat a rozhodnout, kde a jak změnit své chování, aby to pomohlo změnit chování dětí a to se pak promítlo do změny klimatu třídy.*“ (Holeček, 2001, 14) Je nezbytné učinit rozhodnutí, co budeme ve své třídě měnit, ať již ve svých postojích, metodách či přístupech, jaká opatření přijmeme apod. S tím souvisí i rozhodnutí, jaké konkrétní postupy budeme v budoucnu volit. „*Diagnostika školní třídy směřuje k optimalizaci působení konkrétní, jedinečné třídy jejím poznáním a objektivním hodnocením jako jednoho z významných činitelů*

ovlivňujících výsledky vzdělání a výchovy.“ (Hrabal, 1989, 126) To znamená, že cílem našeho zkoumání není jen zjištění skutečnosti, ale zejména hledání cesty, jak třídní klima maximálně optimalizovat. Pokud bychom se nepokusili ze zjištěných faktů vyvodit praktické kroky, byla naše práce zbytečná.

7.) **Realizace změn.** Snažíme se pozitivně ovlivnit klima v naší třídě na základě objevených nedostatků.

8.) **Sledovat účinky zvolených postupů.** Po určité době by pak mělo následovat přezkoumání námi zvolených postupů a to tak, že se znovu zaměříme na analýzu aktuálního klimatu a porovnáme výsledky se stavem, který předcházel. V případě, že nedosáhneme kýžených změn, je potřeba přijmout opatření nová.

4 Klima třídy z pohledu školské reformy

Při vyhodnocování poznatků a činění závěrů o třídním klimatu je nutné položit si otázku, jaké klima je vlastně ideální a k čemu chceme směřovat. Tato otázka přímo souvisí s probíhající školskou reformou charakteristickou důrazem na osobnostní pojetí výchovy. „*Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.*“ (RVP PV, 2006, 7) Tento jasně definovaný cíl a toto pojetí předškolní výchovy jsou pro nás závazné.

V souladu se jmenovaným pojetím a cílem předškolního vzdělávání definuje současná legislativa, kterou představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, požadavky na optimální podmínky, v nichž má vzdělávání probíhat. Tyto podmínky lze také nazvat požadavky nebo kritéria třídního klimatu. Jde zejména o požadavek, aby se všichni zúčastnění, to znamená děti, rodiče i učitelé, cítili v mateřské škole dobře, spokojeně a bezpečně. Toho lze dosáhnout jedině tím, že „*pedagogové respektují potřeby dětí, reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování*“. (RVP PV, 2006, 33) Nezbytné je také to, aby všechny děti měly rovnocenné postavení, žádné z nich nesmí být upřednostňováno či znevýhodňováno. RVP PV též vymezuje vhodný pedagogický styl: „*podporující a sympatizující, projevuje se vřelou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, ... podporování nezdravé soutěživosti dětí.*“ (RVP PV, 2003, 33, zkráceno ER)

Shrneme-li uvedené informace, získáme přesnou definici kvalitního třídního klimatu. Tento popis vždy konfrontujeme s údaji, které jsme zjistili, a dojdeme k tomu, kde je nutná intervence z naší strany, aby se v naší třídě utvářelo pozitivní třídní klima.

III. Praktická část

1 Cíl a použité metody

Cílem průzkumu bylo zjistit, do jaké míry se odráží působení a pedagogický styl učitelky na utváření pozitivního či negativního třídního klimatu. K získání potřebných údajů jsem použila metody nezúčastněného pozorování, metody rozhovoru s dětmi, učitelkami i rodiči, dotazníku pro učitelky a analýzy dětských výtvarných prací.

2 Stanovení hypotézy

Vycházela jsem ze skutečnosti, že v předškolním věku se rozvíjí sebepojetí dítěte, přičemž na jeho formování se podílí zejména to, jakým způsobem na dítě pohlíží jeho nejbližší okolí. M. Vágnerová uvádí, že se v tomto věku objevuje „*potřeba společenského uznání*“, (Vágnerová, 1992, 64) a protože pozitivní klima třídy je klima, kde se všichni cítí bezpečně a přijati, necítí se být nikým a ničím ohroženi, domníváme se, že učitelka může výrazným způsobem ovlivnit klima třídy. Proto jsem si stanovila tuto hypotézu:

- Pro utváření pozitivního třídního klimatu je zásadním činitelem osoba učitelky.
- Učitelka třídní klima ovlivňuje zejména způsobem komunikace a volbou metod a forem práce.
- Učitelka může systematickým zařazováním prosociálních a kooperativních činností pozitivně formovat klima třídy.

3 Popis použitých metod

K potvrzení stanovených hypotéz jsem zvolila porovnání dvou tříd jedné mateřské školy mající podobné složení jak podle počtu, tak podle věku a pohlaví dětí; v obou třídách jsou zařazeny také děti s poruchami chování. Při výzkumu bylo použito několik metod, které umožňují získat velké množství údajů a zároveň se navzájem doplňují. Více nástrojů bylo zvoleno proto, aby bylo dosaženo dostatečné validity výzkumu a při závěrech jsme se neopírali pouze o jeden zdroj informací.

3.1 Pozorování

Z důvodu specifiky předškolního věku jsem pozorování volila jako základní výzkumnou metodu. „*Vztahy k dětem jsou v tomto věku již poměrně četné, ale jsou vesměs nahodilé, krátkodobé a přelétavé.*“ (Vágnerová, 1992, 67) Tato proměnlivost má za následek, že při pouhém dotazování bychom získali údaje zkreslené momentální situací dítěte, např. jeho nedávným konfliktem. Proto jsem skupiny dětí obou tříd dlouhodobě pozorovala při jejich každodenních činnostech – hře, řízené činnosti a režimových chvílích. Toto pozorování bylo nestandardizované, tj. nebyla předem stanovena žádná kritéria a všímala jsem si nápadností, které jsem si zaznamenávala a vyhodnocovala. V obou třídách byly zvoleny obdobné situace, byl porovnán jejich průběh se zaměřením na interakci učitelky a dětí, formu její komunikace s dětmi a volbu činností, které dětem nabízela; a dále na interakci dětí mezi sebou.

3.2 Rozhovor

Pomocí rozhovorů vedených s dětmi jsem získala odpovědi na otázku, s kým mají ve třídě dobrý vztah, kdo je jim sympatický a kdo ne. V případech nesympatií vůči některým dětem jsem zároveň zjišťovala důvody, proč je dítě dotazovaným odmítáno. Dětem byly kladeny následující otázky:

- Až pojedeme se školkou na výlet, s kým bys chtěl/a sedět ve vlaku?
- Vedle koho bys nechtěl/a sedět?
- Koho ze školky bys rád/a pozval domů na oslavu svých narozenin?
- Komu bys nedal/a kousek svého narozeninového dortu?

Významným zdrojem informací byly rozhovory vedené s rodiči dětí. Upřednostnila jsem metodu rozhovoru před použitím dotazníku, jelikož v této mateřské škole nebývá návratnost dotazníků příliš vysoká. Navíc jsem měla možnost se od rodičů v rozhovoru dozvědět některé podrobnější údaje, které by mi při použití dotazníku zůstaly utajeny. Rodičů jsem se ptala :

- zda jejich dítě navštěvuje mateřskou školu rádo
- zda má jejich dítě ve třídě nějakého kamaráda či kamarády
- zda znají jméno některého z kamarádů svého dítěte

- zda je s jejich dítětem ve třídě někdo, koho jejich dítě nemá rádo, či zda s někým má časté konflikty
- jak jejich dítě vychází s paní učitelkou.

3.3 Dotazník

Dotazník jsem zvolila ke zjištění vnímání klimatu třídy učitelkami dané třídy a ke zjištění jejich pedagogického stylu. Modifikovala jsem dotazník „Naše třída“ uváděný Václavem Holečkem. (Holeček, 2001, 112) Jedná se o dotazník kombinovaný s vícestupňovou škálou. Otázky jsou zaměřené na zjištění spokojenosti dětí ve třídě, soudržnost třídy, soutěživost mezi dětmi a konflikty ve třídě a na zjištění pedagogického stylu učitele.

3.4 Analýza dětské kresby

Při práci s kresbou dítěte jsem se zaměřila na obsahovou stránku, otázky stupně rozvoje kresby pro náš výzkum nejsou podstatné. Děti dostaly úkol nakreslit svého kamaráda či kamarády ze školky. Zjištěné údaje byly doplněny o údaje získané pomocí rozhovorů s dětmi.

4 Výzkumná část

4.1 Charakteristika

Třída A

Do první z obou tříd, dále jen „třída A“, je zapsáno 20 dětí, z toho 13 chlapců, což představuje 65% podílu na složení třídy, a 7 dívek (35%). Průměrná denní docházka je 11,8 dětí. Třída je věkově heterogenní, věkový průměr činí 4,2 roku, jsou v ní společně umístěny 2 sourozenecké dvojice; 2 bratři a dvojčata chlapec – dívka, a jedna sourozenecká trojice, 1 chlapec a dvojčata chlapec – dívka. Ve třídě jsou dva chlapci s odloženou školní docházkou, není integrováno žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě vyučuje jedna učitelka, délka praxe 6 let, učitelka při své práci volí převážně demokratický styl (viz příloha č. I. Dotazník pro učitelky). Zvláštním znakem skupiny je kromě vysokého počtu chlapců ve třídě i výrazné zastoupení dětí se dvěma a více sourozenci (45% dětí z celkového počtu). Věkové rozložení je mírně nerovnoměrné s převahou čtyřletých dětí.

Tabulka č. 1 Složení tříd podle věku a pohlaví dětí

Věk dětí	3 roky	4 roky	5 let	6 let a starší
Chlapci	3	6	1	3
Dívky	2	3	2	0
	25%	45%	15%	15%

Tabulka č.2 Složení třídy podle počtu sourozenců

Počet sourozenců	0	1	2	3 a více
Počet dětí	3	8	3	6
	15%	40%	15%	30%

Tabulka č. 3 Složení třídy podle rodinného zázemí

Děti žijící	S jedním rodičem	S oběma rodiči
Počet dětí	5	15
	25%	75%

Třída B

Do druhé z obou tříd, dále jen „třída B“, je zapsáno 19 dětí, z toho 11 chlapců a 8 dívek, procentuální zastoupení obou pohlaví je 57,9% : 42,1% ve prospěch chlapců. Průměrná denní docházka je 11,4 dětí. Třída je věkově heterogenní, věkový průměr je 4,3; jsou v ní společně umístěny 2 sourozenecké dvojice; 2 sestry a chlapec – dívka. Do třídy dochází dva chlapci s odloženou školní docházkou, jiné děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě nejsou. Ve třídě vyučují dvě učitelky – první učitelka, dále jen učitelka X, s pedagogickou praxí 27 let, a druhá učitelka, dále jen učitelka Y, s praxí 7 let. První z učitelek, učitelka X, pracuje převážně autoritativním stylem (viz příloha č. II. Dotazník pro učitelky), druhá učitelka demokratickým (viz příloha č. III Dotazník pro učitelky). Oproti třídě A zde nalezneme výraznou převahu dětí, které mají jen jednoho sourozence (79%), z početnějších rodin pochází jen 21% dětí.

Tabulka č. 1 Složení tříd podle věku a pohlaví dětí

Věk dětí	3 roky	4 roky	5 let	6 let a starší
Chlapci	6	2	0	3
Dívky	1	2	4	1
	37%	21%	21%	21%

Tabulka č.2 Složení třídy podle počtu sourozenců

Počet sourozenců	0	1	2	3 a více
Počet dětí	0	15	3	1
	0%	79%	16%	5%

Tabulka č. 3 Složení třídy podle rodinného zázemí

Děti žijící	S jedním rodičem	S oběma rodiči
Počet dětí	0	19
	0	100%

4.2 Pozorování

4.2.1 Volná hra dětí

Třída A

Uprostřed herny si Tobiáš (4) a Ondra (3) staví loď. Povídá si s nimi Adam (6). O kousek dál si staví domeček Míša(4), Michael (4) a Azzurra (4). V kuchyňce si hraje Hanička (3), nemluví, ale gesty k sobě volá Ditu (4), aby s ní šla vařit. Dita se přidává a spolu s ní Nikola (5) a začínají si hrát na maminku. Hanička chce Ditu objímat, té se to nelíbí, jemně Haničku odstrčí, ale hrají si spolu dál. Společně dávají pít Dituščině opici. Hanička opici krmí lžičkou. Nikola hru vede, navrhuje, co by ještě mohly udělat. Mezitím se ze stavby domečku stal úkryt pro Míšu, ke kterému se přidal Adam; Azzurra a Michael si spolu postavili nový dům. Vojta (6) si v blízkosti chlapců dělá zoologickou zahradu, pozoruje ho Jiřík (4). Míša do bunkru pustil Adama, Ondru a Tobiáše. Všichni se tam nevejdou, tak společně vymýšlejí, jak to udělat. Nakonec vyndali kostky z bunkru ven a podařilo se jim do něj všem vlézt. Sedí vedle sebe a povídají si. Celou dobu učitelka do hry dětí nezasahovala.

Na zahradě. Viktorka (3) si jde hrát na písek, nese si bábovky, volá k sobě Azzurru (4), ta se k ní přidává. Společně dělají z písku dory pro paní učitelku. Do jejich hry se zapojuje Hanička (3). Mezitím Adam (6), Vojta (6) a Patrik (6,5) hrají floorbal, mají dvě branky, snaží se dát gól, ale nedaří se jim to. Tak si jen hokejkami přihrávají míček. Martin (4), Dita (4), Ondra (3) a Michael (4) chodí po dřevěné palisádě. Střídají se, vždy jeden čeká, až přejde druhý. Postupně to začínají zkoušet oběma směry, když se uprostřed potkají, jeden vždy druhému uhne. Chlapce floorbal přestal bavit. Patrik a Adam našli velký klacek, jdou s ním k prolézačce a dělají si z něj jeřáb. Tobiáš přichází k učitelce a ptá se, jestli si může s nimi hrát, učitelka mu odpovídá, že se na to musí zeptat jich. Tobiáš jde za Adamem a Patrikem a ptá se, zda si s nimi může hrát. Chlapci souhlasí a on se k nim připojuje a pomáhá jim nosit kyblíky s pískem.

Dita se šla vozit na kolotoči, přišel k ní Vojta. Zeptal se jí, zda se může točit s ní. Dita souhlasila, Vojta si sedl. Dita ho upozornila, že místo, kam si sedl, je rozbité, a poradila mu, ať si sedne vedle ní. Vojta řekl, že je lepší, když sedí naproti sobě

a přesedl si naproti ní. Společně se točí. Mezitím Azzurra a Viktorka opustily pískoviště, půjčily si panenku a hrají si spolu v křoví na maminku a miminko. Přidává se k nim Hanička. Ondra a Michael si zalezli do křoví a staví si tam domeček z klacků, které si před tím na zahradě nasbírali. Vojta slezl z kolotoče a udělal si pomocí prken na lanové prolézače houpačku. Byla dostatečně veliká, takže za ním přišel Patrik a Martin a společně se houpou. Hodně se smějí, schválně se naklánějí, zkoušejí se houpat do stran. Adam je zpozoroval, přišel k nim a udělal si z dalšího prkna hned vedle nich houpačku, takže teď se všichni mohou houpat, zkoušejí, zda do sebe mohou narazit, pokoušejí si obě houpačky propojit. Mezitím Dita odešla od kolotoče a paní učitelka ji houpá na houpačce.

Závěr: Pozorováním bylo zjištěno, že přestože ve třídě existují vztahové dyády či triády, je velmi časté, že si děti hrají spolu napříč celým kolektivem. Dobře spolu vycházejí nejstarší děti s nejmladšími, herní partneři se často mění v závislosti na druhu hry. Učitelka do hry dětí nezasahuje, výjimkou jsou případy, kdy by mohla být ohrožena bezpečnost dětí. Nesnaží se hru dětí rozvíjet, avšak projeví-li děti zájem, stává se jim partnerem. Více času věnuje individuální péči dětem, které zrovna žádného herního partnera nemají. Chce-li se někdo přidat k něčí hře, učitelka ostatním nepřikazuje, aby ho mezi sebe vzali, pouze se ptá, zda by byli ochotni dotyčného zájemce mezi sebe vzít. Hra dětí vykazovala vysoký stupeň rozvinutosti, třebaže ji učitelka nijak nevedla.

Třída B

Učitelka vyndává dětem z klece křečka, Zuzana (5) a Honza (4) si s ním jdou hrát do umývárny. V herně zůstává Štěpán (3) a Kryštof (3), půjčují si hasičské helmy a velká auta a hrají si na hasiče. Štěpán hru řídí, pokřikuje na Kryštofa. Opodál si hrají na obchod Veronika (5) a Jana (6). Přidává se k nim Daniela (5), ale po chvíli odchází, bere si masku kočičky a začíná si sama hrát na kočičku – leze po koberci po kolenou a mňouká. Tomáš (4) si bere kočárek a schovává se do domečku, kde si sám hraje s kočárkem.

Vedle ve třídě je několik dětí u stolu. Johana (5) si připravila pexeso, ale nemá s kým hrát. U vedlejšího stolu si Aleš, Jirka a Ríša (všichni 6) stavějí ze stavebnice

LEGO. U dalšího stolu sedí Justýna a navléká korálky. Štěpán si sedá k Johaně a začínají spolu hrát pexeso. Učitelka vede hru dětí, navrhuje jim, že si mohou zahrát divadlo. Obchod se mění na divadlo, Kryštof, Adéla (5), Daniela, Štěpán, Johana a Tomáš si přinášejí židle a stávají se z nich diváci. Učitelka určuje Janu a Veroniku, aby dětem zahrály nějakou pohádku a dodává, že za chvíli se vystřídají. Jana s Veronikou hrají divadlo. Zbylé děti pokračují ve svých hrách, převážně individuálně. Paní učitelka říká dětem, že už je čas se vystřídat a divadlo jde hrát Johana. Po chvíli učitelka navrhuje další střídání, hrát jde Aleš a Ríša. Adéla a Jirka jdou spolu hrát pexeso.

V parku. Ríša a Aleš spolu závodí na bobech. Schválně do sebe najíždějí, překlápějí se, smějí se u toho. Zkouší, kdo z nich dojede nejdále. Johana jezdí spolu s Danielou a Justýnou na lopatách, na kopci na sebe čekají, řadí se a jedou za sebou. Občas zkusí některá z nich předběhnout, ale druhé dvě se hned ozývají. Kryštof postává stranou, nechce se mu jezdit. Učitelka ho přemlouvá, ať to zkusí na malých saních, a posazuje ho na ně. On nechce jet; učitelka hledá někoho, kdo by jel s ním, posazuje ho na sáně, chlapec mírně protestuje, ale pak se podvoluje. Johana to zaslechla a nabízí se, že s Kryštofem pojede, Kryštof ale nechce. Učitelka ustupuje, Kryštof může odejít a ona půjčuje saně dalším dětem, Štěpánovi, Justýně a Johaně, ti se navzájem vozí.

Tomáš chodí okolo dětí, našel si klacek a teď s ním bouchá do sněhu. Kryštof odchází dolů pod kopec a pozoruje skupinu dětí, které si hrají ve sněhu. Jana a Veronika si dělají ze sněhu koule a staví si sněhuláka. Zuzana by se k nim ráda přidala, ale ony ji odmítly. Zuzana jde za Johanou a ptá se, jestli si s nimi může hrát se saněmi. Johana souhlasí a Zuzana se k nim připojuje.

Štěpán chce bobovat, ale nemá na čem. Jde to říct učitelce. Ta mu odpovídá, že děti, které nemají své vlastní boby, ale mají je půjčeny ze školky, se musí střídat. Rozhlíží se a vidí Ríšu, volá ho k sobě a přikazuje mu, aby boby půjčil Štěpánovi, že on sám už jezdil dlouho. Ríša reaguje podrážděně, ale poslouchá, lehce boby odhodí směrem k učitelce a jde za Alešem. Aleš ho bere k sobě a dál jezdí spolu.

Závěr: V této skupině dětí je výrazná segregace do menších skupin, které jsou poměrně uzavřené. Pro dítě, kterému ten den nepřišel kamarád, bylo obtížné se

k ostatním přidat. Učitelka se snaží hru dětí rozvíjet, navrhuje možné varianty, snaží se děti k sobě spojovat, naznačuje, kdo by si s kým mohl hrát. Zároveň za děti řeší problémové situace autoritativním přístupem.

4.2.2 Oblékání a příprava na vycházku

Třída A

Děti jsou v umývárně. Toalet je méně než dětí, chlapci stojí frontu, občas se pošťuchují, ale nikdo se netlačí ani nepředbíhá. Dívek je méně, rychle se vystřídají. Čile si spolu při tom povídají. Viktorka (3) si zapomněla vzít toaletní papír, Dita (4) ji na to upozorňuje a podává jí ho. Po umytí rukou si děti stoupají ke dveřím a čekají na ostatní. Řadí se tak, jak přichází, nikdo nemá své místo. Adam (6) a Patrik (6) se smějí, dělají na sebe obličeje. Ondra (3), Michael (4) a Tobiáš (3) se pošťuchují, ale smějí se u toho. Učitelka se je snaží zabavit, začne sama dělat artikulační a dechová cvičení a děti ji napodobují. Postupně se přidají všechny a dělají indiána, přežvykují jako velbloud, vrčí jako auto.

Když jsou všichni hotovi, učitelka se ptá, kdo by byl tak hodný a zkontroloval, zda je všude spláchnuto a zda neteče voda. Hlásí se 6 dětí, učitelka vybrala Patrika, ten jde vše zkontrolovat a ostatní se mezitím řadí u schodiště. Děti stojí za sebou a na učitelčin pokyn jdou po schodech do šatny. Nikdo se nestrká, krátký úsek mezi schody a šatnou některé z dětí běží. Po příchodu do šatny Adam, Vojta a Patrik automaticky jdou k nejmladším dětem (Hanička, Viktorka, Ondra) a začínají jim pomáhat s oblékáním. Učitelka je chválí a děkuje jim, že jí pomáhají. Ostatním dětem sama podává věci z horních skříněk, připomíná, co si děti mají vzít na sebe. Michael sedí a neobléká se, učitelka mu říká, aby si sundal tepláky a vzal si kalhoty. Michael poslechl a začal se převlékat. Když někdo něco potřebuje, učitelka trvá na tom, aby si o to hezky řekl a poté i poděkoval. Dita učitelku žádá o zapnutí zipu u bundy, Nikola k ní hned běží a říká, že jí pomůže. Učitelka mezi dětmi chodí, všímá si, co komu chybí, připomíná to, a pokud je třeba, tak pomůže. Děti se ale oblékají téměř samostatně. Kdo je hotov, sedí na svém místě, nebo jde také někomu pomáhat.

Závěr: Z pozorování vyplynulo, že dětem je ponecháván dostatečný prostor pro samostatnost, někdy i za cenu, že některé činnosti nejsou prováděny dokonale. Učitelka například děti při mytí rukou kontroluje pouze namátkově, častěji se spoléhá na jejich

ujištění. Bylo zřejmé, že je pro děti samozřejmé si navzájem pomáhat, aniž by je k tomu musela učitelka vybízet, či je dokonce přemlouvat.

Třída B

V umývárně je poměrně klid, děti se nestrkají, čekají, až na ně přijde řada, protože dětí je více než toalet. Aleš a Ríša si stále povídají, Johana a Daniela sedí vedle sebe a také jsou uprostřed hovoru. Po použití WC si děti myjí ruce. Aleš, Jana a Ríša smí použít velké umyvadlo, ostatní musí čekat, až bude místo u dvou zbylých malých umyvadel. Kdo je hotov, čeká před umývárnou na ostatní. Učitelka kontroluje děti, zda použily toaletní papír a opravdu si umyly ruce; ptá se dětí, zda jim ruce voní a přičichává si k nim.

Když jsou všichni hotovi, odcházejí do šatny. Tady každý zamíří ke své skřínce a vyndává si z ní věci. Učitelka dětem říká, že je zvědavá, kdo bude první oblečený. Justýna sedí na lavičce a pomalu si rozepíná knoflíky. Ríša mezi dětmi pobíhá a pokřikuje. Štěpán ani Tomáš ještě nezačali s převlékáním. Učitelka děti usměňuje, ale nepomáhá. Starší děti jsou rychle hotové, učitelka jim říká, že předškoláci mohou pomoci malým dětem. Johana, Daniela a Jana jdou skutečně pomoci, ostatní si dál vesele povídají a jdou se obouvat. V šatně zůstává Štěpán, který si zatím jen sundal tepláky.

Závěr: Děti mají dobře osvojena pravidla a většinou se jimi řídí. Učitelka dbá, aby si osvojovaly správné hygienické návyky a učily se samostatnosti. Na druhou stranu určitá pravidla samostatnost dětí omezují a posilují vnímání rozdílů mezi dětmi, např. pravidlo, že pomáhají pouze předškoláci či že velké umyvadlo může použít jen ten, komu bylo 6 let.

4.2.3 Společné jídlo

Třída A

Patrik a Ondra jsou hospodáři. Připravují dětem na stoly talíř a hrneček s pitím. Ostatní děti sedí na lavičce a učitelka s nimi vytleskává slabiky slov. Když je prostřeno, každý si sedá na své místo, ale nikdo nejí, čeká se, až budou všichni připraveni. Učitelka se ptá, kdo z dětí by chtěl za jídlo poděkovat, zvedne se několik rukou a učitelka vybere jedno dítě, které za jídlo v krátké modlitbě děkuje. Učitelka pokládá

na každý stůl ták s připravenými chleby, přeje dětem dobrou chuť a děti si začínají brát jídlo.

U oběda. Viktorka nechce sedět na svém místě, chce si sednout vedle Michala. Učitelka jí říká, že může a pomáhá jí přenést talíř s polévkou. Kdo dojedl polévku, jde si sednout na lavičku a čeká, až začne paní kuchařka vydávat druhý chod. Děti před sebe pouští vždy ty nejmenší děti, ty si jdou říct o množství jídla a samy si ho odnášejí. Ostatní děti si pak pro jídlo chodí v tom pořadí, v jakém dojedly. Nikdo nepředbíhá, všichni trpělivě čekají, až na ně přijde řada. Mezitím si spolu povídají, laškují a smějí se.

Závěr: Při jídle měly děti možnost zvolit si takové množství jídla, které jim vyhovovalo, učitelka do jídla nikoho nenutila, respektovala přání dětí. Děti jedly v klidu, u jednotlivých stolečků se povídalo, takže doba jídla byla poměrně dlouhá. Opět bylo znát, že jsou děti zvyklé dávat si přednost a čekat, jednotlivá pravidla vztahující se k jídlu měly dobře zažitá.

Třída B

Johana a Kryštof jsou hospodáři a prostírají pro ostatní děti; na stůl dávají hrnký s kakaem a talíř s namazaným chlebem. Ostatní děti sedí na lavičce, chlapci a dívky zvlášť. Učitelka bere kytaru a začíná s dětmi zpívat. Když je vše připraveno, děti si jdou sednout. Učitelka určuje jednoho z hospodářů, aby za jídlo poděkoval. Pak se teprve všichni pouští do jídla. Pobízí děti, aby jedli rychleji a ptá se, kdo bude dnes králem stolečku, kdo první dojí.

U oběda. Všechny děti, které dojedly polévku, si jdou sednout na lavičku a čekají, až se začne vydávat druhé jídlo. Děti mladší čtyř let musí sedět na svém místě a čekají, až jim ten, kdo dojedl polévku jako první, donese jídlo. Ostatní děti si pro jídlo chodí v tom pořadí, v jakém dojedly.

Závěr: Opět je patrné, že se děti řídí pravidly, která mají dobře osvojena. Jsou-li pravidla málo flexibilní dochází k omezování dětské samostatnosti. Mladší děti jsou

nepřímo vedeny k závislosti na pomoci druhých, posilují se rozdíly mezi dětmi podle věku či pohlaví.

4.2.4 Řízená činnost

Třída A

Hra na lepidlo. V tělocvičně jsou děti v kruhu, učitelka vysvětluje pravidla. Na signál začínají všechny děti volně běhat po prostoru. Na znamení se zastaví a mají se k němu přilepit bříškem. Děti se rozhlédnou a rychle si někoho najdou, jen Hanička zůstala sama. Učitelka se jí ptá, zda by se chtěla slepit s ní, Hanička souhlasí, učitelka si kleká a s Haničkou se slepuje, ostatní děti utvořily různorodé dvojice, jak podle pohlaví, tak podle věku. Na další signál se měly děti „slepit“ ramenem, vzniklé dvojice byly jiné než původní, utvořily se i dvě trojice. Při třetím „slepování“ vznikají opět odlišná uskupení dětí. Jen Ondra a Michael zůstali sami. Učitelka se jich ptá, zda by se chtěli slepit spolu. Chlapci přikyvují a utvoří spolu dvojici. Na počtvrté se děti opět promíchaly. Jediným, kdo trvá na stálém partnerovi je Míša (4). Odstrčil Jirku (4) od Tobiáše (4). Jirka si hned našel jinou dvojici a přidal se k ní.

Závěr: Pozorování potvrdilo, že je mezi dětmi vysoká soudržnost, při řízené hře se nevyskytovala až na jednu výjimku žádná selektivnost, děti byly ochotné mít tělesný kontakt s jakýmkoli dítětem ve třídě. Celá hra se nesla v radostném duchu, bylo patrné, že se děti cítí dobře. Učitelka byla citlivá a včas reagovala na situace, kdy z důvodu lichého počtu dětí někdo zůstal sám. V případě, že zůstaly dvě děti, ptala se, zda se spolu chtějí slepit, nijak se je nesnažila manipulovat.

Třída B

Učitelka bude s dětmi zpívat a tančovat. Říká dětem, aby si sedly na lavičku, chlapci a dívky zvlášť. Pak si bere kytaru a zpívá „Ať si holka nebo kluk, udělej tu se mnou kruh“, načež se děti začínají stavět po obvodu kruhu na koberci. Ríša a Aleš se strkají s ostatními dětmi a snaží se zajistit si tu nejlepší pozici. Jana stojí vedle Veroniky a Vaška, Ríša přichází a odtrhává je od sebe, aby mohl stát vedle Jany. Aleš se pohupuje, mává rukama i nohama, některé děti strhává k zemi. Učitelka děti napomíná. Kruh není uzavřený, protože Tomáš a Kryštof se nechtějí vzít za ruku s Alešem. Jana začíná žalovat paní učitelce, že ti „prt'ousové“ jim to kazí, protože se s ostatními

nechytli za ruku. Učitelka říká, že tady žádné prťousy nemají, a říká chlapcům, aby se s ostatními chytli. Pak děti seznamuje s písničkou, kterou budou zpívat, všechny děti souhlasí a těší se, jen Jana říká, že chce zpívat jinou. Učitelka jí odpovídá, že teď ne a Jana se uráží. Sedá si, mračí se a do zpívání a tancování se nezapojuje. Ostatní děti ano, při pohybovém doprovodu se smějí. Nakonec se k dětem přidává i Jana.

Závěr: Děti jsou systematicky vedeny, vždy vědí, co se od nich očekává. Pravidla ve třídě jsou všem jasná a srozumitelná a děti se jimi snaží řídit, což je velmi pozitivní. Na druhou stranu i při řízené činnosti jsou patrné rozdíly, které mezi sebou děti dělají, ať již jde o otázky sympatií, pohlaví či věku.

4.3 Rozhovor

4.3.1 Rozhovory s dětmi

Základní otázkou, kterou jsem dětem pokládala, byla otázka: *Kdybychom jeli se školkou na výlet, s kým bys chtěl sedět ve vlaku?* Zároveň jsem se ptala, s kým by sedět nechtěl a proč. Rozhovory byly vedeny vždy individuálně, stranou od jiných dětí, s dítětem jsem seděla tak, aby bylo zády k ostatním a nemohlo být vizuálně ovlivněno přítomností dalších dětí. Odpovědi jsem zaznamenávala do následujících tabulek. Pokud dítě uvedlo, že není nikdo, s kým by nechtělo sedět, ponechala jsem pole prázdné. V tabulce u třídy A chybí údaj od dívky, která nemluví. V tabulce jsou červenou barvou označeny dívky, černou chlapci.

Třída A

	S kým bys chtěl/a sedět	S kým nechceš sedět	Komentář k volbě „NE“
AP	MP; TL; MiP; DD; EK	NM	„Nechtěla mi půjčit panenku“
DD	NM; EK; VP	AZ; VJ	„Jsou moc veliký“
TL	OK; MP	HV	„Je malá, nevydržela by tak dlouhou cestu na výlet.“
OK	TL; VP; MP		
MP	TL; OK	MS	„Protože se stejně jmenuje a pletlo by se to.“

VJ	PF; AZ	TL	„Nevím proč“
AZ	PF; HF; PC; VJ	TL;MP; MiP	„Někdy mě otravují“
NK	MK; PC, NM		
PC	PF; AZ		
HF	PF; AZ	MiP	„Nevím“
PF	AZ; PC; VJ; HF	MiP; AP; TL; OK	„Někdy fňukají“
MK	NK; PC		
MiP	AP; MP; NM; OK	VP	„Je moc malá“
EK	NM; AP	MC	„Nevím“
MC	JŠ; HV		
JŠ	NM; TL; MiP;	AZ	„Moc křičí“
VP	OK; DD; NM		
MS	VJ; AZ		
NM	DD; NK; EK; AP; JŠ	HF	„Někdy mě zlobí“

Závěry: Z uvedené tabulky vyplývá, že děti si volily blízké kamarády většinou mezi svými vrstevníky a stejného pohlaví. Častěji se jednalo o vztahy dyadické či triadické. Negativní volby se vyskytly u 55% dotazovaných dětí; jedenáct jich uvedlo, že je ve třídě někdo, s kým by nechtěly sedět. V 27% odpovědí děti nebyly schopny udat důvod své negativní volby, v dalších 27% byla tato volba motivována právě probíhající situací a její příčinou nebyla nesympatie vůči danému dítěti. Ve zbylých 46% případech děti svou volbu odůvodnily.

Alespoň jednu negativní volbu obdrželo 65% dětí. Největší počet negativních voleb získali chlapci TL (3) a MiP (4), oba shodně 3 volby. Chlapec TL však získal vyšší počet kladných voleb než voleb negativních, takže za nejméně oblíbené dítě ve třídě lze považovat chlapce MiP. Toto zjištění bylo posléze potvrzeno provedeným pozorováním; chlapec MiP se rád zapojoval do společných činností, velice často si s ostatními dětmi hrál, občas se u něj objevily různé konflikty s ostatními, které řešil verbální agresí. Tyto případy sice nebyly časté, přeci jen se však vyskytly. Nejvyšší počet kladných voleb obdržela dívka NM, celkem 6.

Třída B

	S kým bys chtěl/a sedět	S kým nechceš sedět	Komentář k volbě „NE“
JK	VV; AV; JR; JuR	RŠ	„Protože zlobí“
KF	JR; JuR	TF	„Nevím“
JR	DH; JuR; AB; VV; JK	RŠ; AV	„Protože jsou zlobiví“
JuR	JR; DH; ŠH	AB	„Protože za mnou pořád běhá“
JJ	AK; TF	KF	
TF	JJ		
ZŘ	JR; JuR	AV; JV	„Protože pořád zlobí“
EM	JV; ZŘ; HM; AB	RŠ; AV	„Jsou zlobiví“
ŠH	DH; JR; AV; JuR	KF	„Protože se pořád na něco ptá“
AK	JJ; VS		
HM	EM; ZŘ; VS	ŠH	„Nevím“
AV	JK; RŠ; JV; AK	JJ; TF	„Překáží nám při hrách“
RŠ	AV; JV; VV; JK	ZŘ; KF; TF	„Nevím“
JV	AV; RŠ; AK; JK; VV	ZŘ	„Není s ní legrace“
DH	JR; JuR; ŠH; ZŘ; KF	RŠ; AV	„Protože mě zlobí“
VV	JK; AB; JR; JuR	AV; RŠ; AK	„Jsou moc zlobiví“
AB		RŠ; AV	„Často zlobí“
VS	HM	RŠ	„Protože zlobí“
VN	AK		

Závěry: Děti častěji volily příslušníky stejného pohlaví, stejný věk již častý nebyl. Vyskytlo se více negativních voleb než u třídy A, 88,9 % dětí uvedlo, že jsou ve třídě

s někým, s kým by sedět nechtěly. Důvody negativní volby byly různé, významnou skutečností je fakt, že v 62,5 % případů se jednalo o důvody spojené s nesouhlasem s chováním a projevy daných dětí. Pozitivní je, že každé z dětí obdrželo alespoň jednu kladnou volbu; výjimkou je chlapec VN, který pro časté zdravotní problémy do mateřské školy takřka nedochází.

Celkem 47,4 % dětí obdrželo alespoň jednu negativní volbu. Nejvyšší počet kladných voleb, sedm, obdržely shodně dvě dívky, sestry JR a JuR, přičemž nezískaly ani jednu negativní volbu. Obě dívky jsou nekonfliktní, neubližují jiným dětem, naopak se jim snaží pomáhat; starší z obou dívek je stydlivá, což u ostatních dětí vede k ochranným postojům. Naopak nejvíce záporných voleb obdržel chlapec RŠ. Tento chlapec byl v rozhovorech s rodiči uváděn jako ten, s kým má jejich dítě ve třídě B časté konflikty. Jedná se o hyperaktivního chlapce, impulsivního, který své emoce, kladné či záporné, projevuje bez zábrán. Chlapec má odloženu školní docházku a je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Jeho jemná motorika a výslovnost vykazují velké nedostatky, naopak tělesný rozvoj je na velmi dobré úrovni – chlapec je mrštný, rychlý a silný, což jsou vlastnosti, kterými svým chlapeckým vrstevníkem imponuje. Naopak jeho velmi nízká schopnost soustředění a časté vyrušování ostatních vadí dětem upřednostňujícím klidové činnosti.

4.3.2 Rozhovory s rodiči

Rozhovory s rodiči, matkou či otcem, byly vedeny individuální formou. Nejprve jsem rodičům vysvětlila účel mého dotazování, abych tak předešla případným snahám popisovat skutečnosti přikrášlovat. Rodičům jsem pokládala výše uvedené otázky, jejich odpovědi si zaznamenávala a následně vyhodnocovala.

S rozhovorem souhlasili všichni rodiče dětí ze třídy A. Jejich odpovědi byly následující:

- 90% uvedlo, že jejich dítě do mateřské školy chodí rádo
- 100% uvedlo, že jejich dítě má v mateřské škole kamaráda či kamarády
- 90% uvedlo jména kamarádů svých dětí (jména byla totožná se jmény uváděnými dětmi)
- 100% uvedlo, že ve třídě není nikdo, s kým by jejich dítě nevycházelo

- 100% uvedlo, že jejich dítě má rádo svou paní učitelku

Ve třídě B odpovídali všichni rodiče kromě jednoho, kterého nebylo možno oslovit vzhledem k dlouhodobé nepřítomnosti jeho dítěte v předškolním zařízení z důvodu nemoci. Ze získaných odpovědí vyplynulo, že :

- 88,9 % dětí chodí do mateřské školy rádo
- 100% dětí má ve třídě kamaráda či kamarády
- 100% rodičů znalo jména kamarádů svých dětí
- 88,9% dětí není ve třídě s nikým, s kým by měly častější konflikty
- 66,7% dětí má rádo obě své paní učitelky
- 33,3% dětí má rádo pouze jednu svou paní učitelku

Závěry: Obě třídy vykazují značné procento dětí spokojených ve třídě, mírně převažuje ve třídě A. Podle mínění rodičů má každé dítě kamaráda či kamarády. Děti ze třídy A nemají ve třídě nikoho, s kým by nevycházely, u třídy B se objevují případy, kdy děti mají dlouhodobé problémy ve vztazích s dětmi (opět jde o chlapce RŠ), či s učitelkou. Z hodnocení učitelek třídy B vyšla lépe učitelka Y, která získala 16,7 % z negativních voleb, paní učitelka X jich obdržela 83,3 %. Patrně to můžeme přičíst pedagogickému stylu zmíněné učitelky, podrobněji k němu v části 4.

4.4 Dotazník

Všem třem učitelkám jsem zadala modifikovaný dotazník Naše třída. Obsahoval 20 škálových otázek směřujících ke zjištění klimatu třídy, zejména vztahů mezi dětmi, míru soudržnosti, konfliktů ve třídě a soutěživost. Otázky byly rozděleny do čtyř zkoumaných kategorií takto:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| • Spokojenost ve třídě | otázky 1; 4; 9; 16; 18 |
| • Soudržnost třídy | otázky 5; 8; 12; 13; 17 |
| • Konflikty mezi dětmi | otázky 2; 6; 10; 14; 19 |
| • Soutěživost ve třídě | otázky 3; 7; 11; 15; 20 |

V odpovědích na otázky učitelky volily vždy jednu z pěti možností, každé odpovědi byl přidělen příslušný počet bodů v rozmezí a=1 až e=5. Dosažené body všech pěti odpovědí na otázky vztahující se k jedné zkoumané veličině byly sečteny a z výsledku byl vypočítán aritmetický průměr. Čím nižší byl průměr u spokojenosti ve třídě a u soudržnosti třídy, tím lepší jsou ve třídě vztahy, čím nižší u konfliktů mezi dětmi a soutěživostí, tím je situace ve třídě v této oblasti horší. Zjištěné údaje vypadají takto:

	Třída A	Třída B
Spokojenost ve třídě	1,4	1,9
Soudržnost třídy	1,4	1,7
Konflikty ve třídě	4,4	4,0
Soutěživost ve třídě	4,6	3,7

Další část dotazníku byla koncipována formou nedokončených vět a volných odpovědí na otázky, které učitelky měly doplnit podle svého vnímání situace. Otázky směřovaly ke zjištění pedagogického stylu, tzn. co učitelka ve své práci upřednostňuje, na co se zaměřuje, jaké prostředky nejčastěji využívá. Ze získaných údajů vyplývá následující:

Třída A

Prioritou učitelky je formování postojů dětí, méně se zaměřuje na rozvoj znalostí a dovedností. Hry, které volí, jsou zaměřeny na rozvoj spolupráce a empatie. Velký důraz je kladen na samostatnost dětí, která je dětem dopřávána v maximální možné míře. Z dotazníku i pozorování vyplynulo, že děti mají možnost spolurozhodovat o společných činnostech, podílet se na řešení problémů, spoluvytvářet pravidla a obsluhovat se. Pravidla se po vzájemné dohodě mohou měnit a přizpůsobovat momentálním potřebám a stupni sociálního rozvoje jednotlivých dětí.

Třída B – učitelka X

Z jejích výpovědí vyplývá, že klade důraz na rozvíjení znalostí a dovedností, čemuž odpovídá i výběr her, jež dětem nabízí; ty jsou téměř výlučně individuální,

rozvíjející schopnosti a dovednosti dítěte, nebo společenské s důrazem na respektování pravidel. Učitelka neuvedla žádné hry skupinové, s dětmi je hraje velmi málo a z pozorování víme, že jsou voleny většinou hry soutěživé, zatímco hry rozvíjející sociální kompetence nejsou zařazovány. Důraz je kladen na oblast výchovnou – na dodržování norem a respektování hodnot; učitelka sama chce být pro děti přítelem, učitelem a autoritou. Vedení dětí je důsledné, dětem je poskytována nižší míra samostatnosti; ta se omezuje na oblast volby hraček a her a při sebeobslužných činnostech. V ostatních oblastech se děti podřizují jejímu vedení a požadavkům.

Třída B – učitelka Y

Odpovědi této učitelky naznačují, že je protipólem své kolegyně X. Hry, které pro děti volí, výhradně rozvíjejí prosociální chování, z čehož vyplývá, že se více zaměřuje na rozvoj kompetencí než na osvojování poznatků. Při své práci se snaží být empatická a respektovat individualitu dětí, což se projevuje v míře svobody, kterou dětem nabízí. Ta není omezena pouze na oblast her či sebeobsluhy, ale i na řešení konfliktů a možnosti spolurozhodovat o společném programu.

4.5 Analýza kresby

Pro doplnění údajů a jejich zpřesnění jsem děti požádala, aby nakreslily svého kamaráda či kamarády z mateřské školy. Poskytla jsem dětem klid pro práci a dostatečný časový prostor. Děti kreslily ochotně, nesetkala jsem se s žádným protestem či váháním, koho vlastně nakreslit. Obsah vzniklých výtvorů odpovídal zjištěním získaných pozorováním a rozhovory s dětmi. Práce dětí jsou uvedeny v příloze.

Třída A

Číslo obrázku	Jméno dítěte	Jména nakreslených kamarádů
Obr. 1	PC	AZ; PF
Obr. 2	MC	JŠ
Obr. 3	DD	NM
Obr. 4	JF	AZ; PF
Obr. 5	PF	AZ; JF
Obr. 6	VJ	AZ; PF; JF
Obr. 7	MK	TL
Obr. 8 (zvětšený)	NK	DD; NM
Obr. 9	EK	NM; AP
Obr. 10 (zvětšený)	OK	VP; TL
Obr. 11	NM	AP
Obr. 12	TL	OK
Obr. 13	MP	AP; MiP; TL
Obr. 14	AP	NM; TL
Obr. 15	MiP	MP; TL
Obr. 16	MS	JF; VJ
Obr. 17	JŠ	TL; MiP; NM
Obr. 18	HV	Nakreslila auto
Obr. 19	AZ	VJ; PF; JF
Obr. 20 (zvětšený)	VP	OK

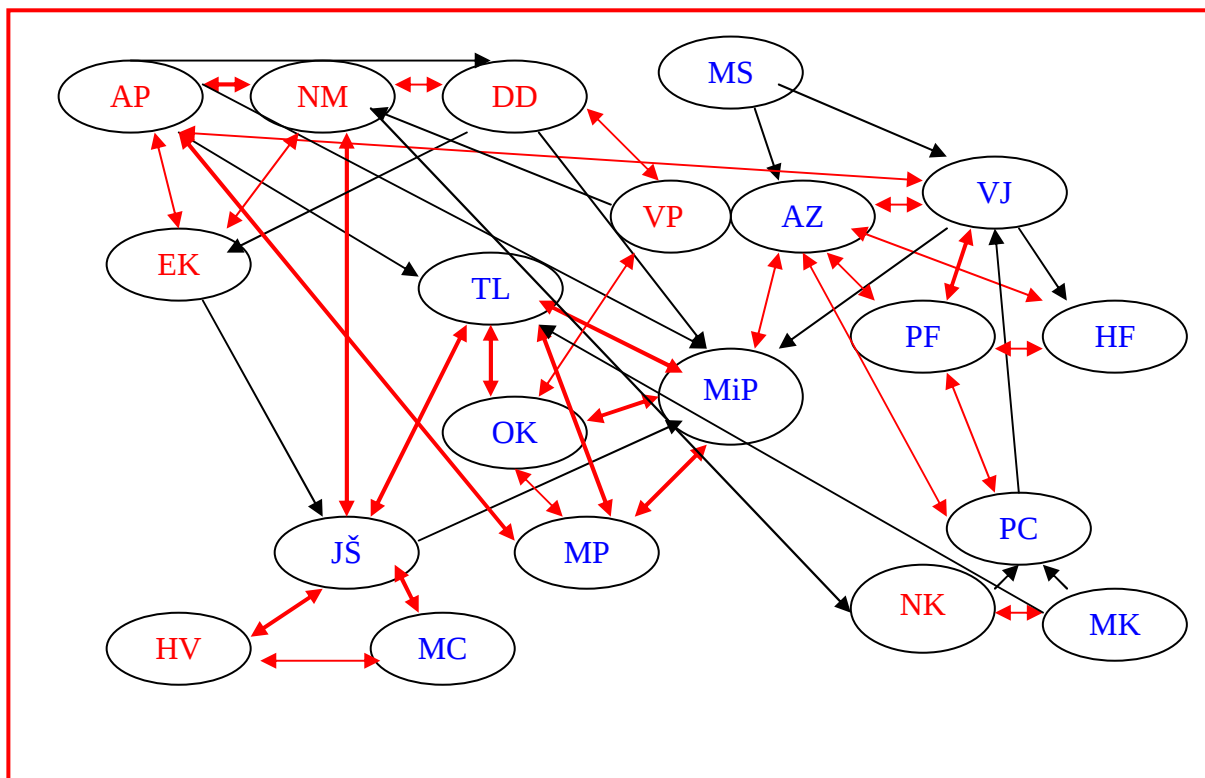
Třída B

Číslo obrázku	Jméno dítěte	Jména nakreslených kamarádů
Obr. 1	AB	DH; ŠH; EM
Obr. 2 (zvětšený)	KF	JR; JuR
Obr. 3	TF	JJ
Obr. 4	JJ	TF
Obr. 5	DH	JR
Obr. 6	ŠH	TL; MP (oba třída A)
Obr. 7	JK	JV; JR; VV
Obr. 8 (zvětšený)	AK	TM
Obr. 9 (zvětšený)	EM	JuR; JR; ZŘ
Obr. 10	JM	VS
Obr. 11	VN	AK
Obr. 12	JR	ŠH; DH; AB; JuR; EM; NM(třída A)
Obr. 13	JuR	DH; ŠH
Obr. 14	ZŘ	VV; JK
Obr. 15	VV	JR; JuR; DH; JR
Obr. 16 (zvětšený)	VS	JM
Obr. 17 (zvětšený)	RŠ	JV; AV
Obr. 18	JV	JR
Obr. 19	AV	JV; JK; VV

4.6 Grafické znázornění vzájemných vztahů

Třída A

Všechny zjištěné údaje znázorňuje následující sociogram:



Pozn.: V diagramu jsou uvedeny červenou barvou dívky, modrou chlapci. Šipky naznačují vzájemné volby mezi dětmi, červené linie naznačují volby oboustranné, černé volby jednosměrné

Na základě zjištěných skutečností vyplývá, že třídní klima ve třídě A je pozitivní. Děti se ve třídě cítí dobře, ukazuje se, že většina dětí má své místo ve skupině, má alespoň s jedním členem třídy pevnou přátelskou vazbu. Ve třídě existují vedle sebe tři menší skupiny dětí, které spolu spolupracují, jsou prostřednictvím některých svých členů vzájemně propojeny a nepřekáží si. Členové skupin si spolu navzájem hrají, nemají problém jít spolu na vycházce apod. Skupiny vznikají přirozeně podle věku dětí, sdružují se vrstevníci. Výjimku tvoří chlapec HF, který patří do skupiny nejstarších chlapců, jelikož je mladším bratrem jednoho z nich a těší se jeho ochraně. Celkově třída působí kompaktním dojmem, síť sociálních vztahů je bohatá.

Jednou skupinou jsou děti sdružující se okolo dívky NM. Tato dívka je leaderem skupiny, což vyplývá jak z její osobnostní charakteristiky, tak ze stupně

obliby, které se ve skupině těší. Vystupuje autoritativně, děti okolo ní sdružené jsou submisivními typy. Dívka je jedináček a ve skupině je tím, kdo určuje, co a kdy se bude dít. Z toho plyne pro učitelku velice důležitý poznatek, že je pro ni dobré zaměřit se při své práci na tohoto vedoucího a získávat ho pro své záměry.

Druhá skupina nemá výrazného vedoucího; jedná se o skupinu starších chlapců, z pozorování a rozhovorů s dětmi vyplývá, že nejoblíbenějším členem této mikroskupiny je pětiletý chlapec PF. Tento chlapec, prostřední ze tří bratrů, je nekonfliktní typ, velice přátelský, citlivý vůči druhým. Pozoruhodné je, že nedostal ani jednu negativní volbu od jiných dětí ze třídy, na rozdíl od ostatních chlapců z této skupiny. Dominantnější a výraznější je chlapec AZ, na první pohled by se zdálo, že právě on je vedoucím. Můžeme ho však pokládat za „šedou eminenci“, jelikož on sám je kladně volen chlapcem PF, na kterého má značný vliv.

Třetí skupina je tvořena mladšími, tří a čtyřletými chlapci, která nemá žádného výrazného vedoucího, postavení členů je rovnocenné, což potvrdilo i pozorování. Mezi touto skupinou a skupinou nejstarších chlapců se vyskytují určité problémy; chlapci AZ, VJ, a PF dali negativní volbu dvěma členům druhé skupiny (TL a MiP). Důvodem bylo, že jsou „hluční“. Během pozorování však bylo zjištěno, že i tito chlapci si spolu hrají, není-li přítomen jim bližší chlapec.

Velice zajímavý a pro pozitivní třídní klima důležitý je častý výskyt oboustranných vztahů, můžeme jich napočítat 28; případy, kdy něčí sympatie nejsou opětovány, jsou méně časté, což svědčí o příznivém, přijímajícím klimatu. Několik dětí však zůstává na okraji skupiny:

- HV – 3letá holčička, nemluví, její hra je individuální, případně paralelní. Do mateřské školy chodí ráda, nemá s dětmi konflikty, ostatní děti ji přijímají, pomáhají jí, starají se o ni, ale zatím nedošlo k vytvoření pevnějších vzájemných vztahů. Příčina je zřejmě v jejím způsobu komunikace, která se omezuje výhradně na gesta a mimiku doprovázenou neartikulovanými zvuky, v případě frustrace z okamžitého nenaplnění její potřeby a přání se dívka dá do křiku. To u dětí vyvolává dojem, že je hodně malá a nevidí v ní partnera. Obdržela jednu negativní volbu, důvodem jejího udělení byla skutečnost, „že

je moc malá a nevydržela by dlouhou cestu vlakem“. Naopak obě pozitivní volby jsou od chlapců, které zná již ze sousedství a tráví s nimi čas i mimo předškolní zařízení

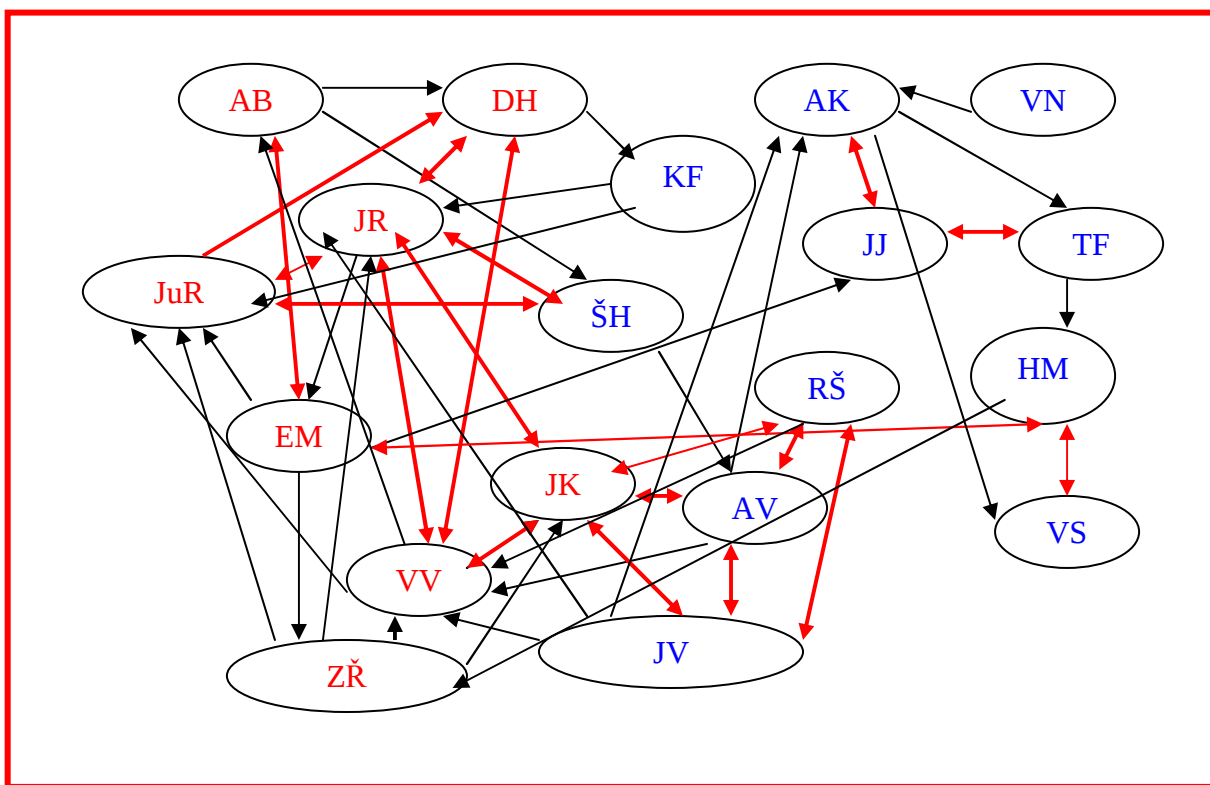
- MC – 4letý chlapec, ze zdravotních důvodů má velmi nízkou docházku do předškolního zařízení, což znemožňuje vytváření přátelských vztahů. Pokud do mateřské školy přijde, přichází velmi pozdě, v době dopolední svačiny, takže se zúčastňuje pouze společného pobytu venku, po obědě odchází domů. Prostoru pro budování vztahů je velmi málo. V uplynulém roce prodělal mozkovou encefalitidu, která zpomalila jeho celkový smyslový, řečový a sociální vývoj. Obdržel jednu negativní volbu, od dívky EK (5 let), která ji neodůvodnila. Má ve třídě dva silné přátelské vztahy.
- MK a NK – dvojčata, bratr a sestra, pocházející z dysfunkční rodiny, většinu času tráví v dětských ozdravovnách, v době mezi jednotlivými turnusy docházejí do mateřské školy. Celkem v mateřské škole pobývají přibližně tři měsíce v roce. Chodí do ní velmi rádi, hrají si většinou spolu, ostatní děti nevyhledávají, do společných činností se však bez problémů a ochotně zapojují. Nedostali ani jednu negativní volbu
- PC – starší bratr výše uvedených dvojčat, spolu s nimi pobývá v ozdravovnách. Vzhledem k tomu, že v uplynulých letech do mateřské školy docházel, některé jeho vztahy přetrvaly, při docházce do zařízení se bez problémů zapojuje do skupiny nejstarších chlapců. Každopádně jsou však jeho vztahy s ostatními méně intenzivní, než bývaly v minulosti. Také nedostal ani jednu negativní volbu, kromě kladných voleb od svých sourozenců dostal jednu kladnou volbu od chlapce PF.

Jako důležitou vidím skutečnost, že i tyto děti z okraje třídního kolektivu mají ve třídě někoho, s kým mají dobrý vztah a s kým si hrají. Jediným skutečným izolátem zůstává tříletý chlapec MS. Jedná se o tichého, milého, neprůbojného chlapce, který je

handicapován svou častou absencí v předškolním zařízení z důvodu nejrůznějších zdravotních potíží. Má velice rád svou učitelku, do mateřské školy chodí ochotně, dobu v ní tráví nejčastěji v přítomnosti učitelky, u které často vyhledává tělesný kontakt, případně se věnuje individuální klidové činnosti – skládá puzzle, mozaiky, staví ze stavebnic. Ani on nedostal žádnou negativní volbu.

Třída B

Výsledný sociogram třídy B vypadá následovně:



Pozn.: V diagramu jsou uvedeny červenou barvou dívky, modrou chlapci. Šipky naznačují vzájemné volby mezi dětmi, červené linie naznačují vztahy vzájemné, černé pak jednostranné.

Klima ve třídě B je hodnoceno jako průměrné, nevybočuje výrazně ani k jednomu pólu hraničních hodnot. Na první pohled je zřejmé, že třída nepůsobí kompaktním dojmem, existují v ní silné skupiny a dále nezanedbatelný počet dětí, které zůstávají stranou. To odpovídá informacím získaných pozorováním.

První je skupina nejstarších dětí, tří chlapců a dvou dívek, mezi nimiž není jednoznačný vedoucí. Tato skupina je charakteristická svou živelností, vysokou

aktivitou, mnohdy narušuje či komplikuje práci učitelky. Druhá skupina je čistě dívčí, svým chováním je opakem skupiny první. Její činnost je klidná, neruší ostatní, dobře spolupracuje s učitelkou. Ani v této skupině není výrazný vedoucí. Obě skupiny jsou propojeny osobami dvou dívek (VV a JK), ale vzájemná spolupráce je na nízké úrovni, skupina dívek chlapeckým členům druhé skupiny dala své negativní volby.

Tři děti ve třídě nemají s nikým vzájemnou pozitivní volbu:

- KF – tříletý chlapec, velmi bojácný, uzavřený, při setkání s problémem či překážkou reaguje pláčem. Hru ostatních dětí většinou pouze pozoruje, nezapojuje se do ní, výjimku tvoří chvíle, kdy je tato třída spojena se třídou A, v níž má chlapec své přátele. Je velmi inteligentní, zvědavý, klade velké množství otázek, jeho zájmy jsou odlišné od zájmů ostatních dětí. Obdržel dvě negativní volby.
- ZŘ – pětiletá dívka, upozorňuje na přestupky ostatních dětí, což odůvodňuje snahou o dodržování pravidel. Snaží se ve všech oblastech podávat velmi dobré výkony, to se jí ne vždy daří a případné neúspěchy se odráží na nižším sebevědomí. Z obavy z případného neúspěchu se nerada zapojuje do společných činností – ať již jde o řízené hry či společné činnosti, zvláště tvořivé.
- VN – čtyřletý chlapec s minimální docházkou do mateřské školy, důvodem je častá nemocnost. Chlapec je velmi tichý, málo komunikuje, do společných činností se zapojuje zřídka, většinou zůstává v roli pozorovatele.

Celkový počet oboustranných kladných voleb je výrazně nižší než u třídy A, pouze 18.

4.7 Porovnání obou tříd

Shrneme-li veškeré získané údaje o obou třídách, dospějeme k závěru, že klima obou tříd je vnímáno jako pozitivní. Přestože je složení tříd velmi podobné, objevují se

určité rozdíly v dosahovaných ukazatelích, které mluví ve prospěch třídy A. Jsou shrnuty v následující tabulce:

Ukazatel	Třída A	Třída B
Kolik dětí udělilo negativní volbu	55%	88,5%
Kolik dětí obdrželo negativní volbu	65%	47,4%
Počet vzájemných pozitivních vztahů	28	18
Kolik dětí chodí do MŠ rádo	90%	88,9%
Dobré vztahy s učitelkami	100%	66,7%
Dobré vztahy s ostatními dětmi	100%	88,9%
Koeficient spokojenosti ve třídě	1,4	1,9
Koeficient soudržnosti třídy	1,4	1,7
Koeficient soutěživosti	4,6	3,7
Koeficient konfliktů	4,4	4,0
Počet lepších výsledků	9	1

Z uvedené tabulky vyplývá, že třída A dosáhla lepšího výsledku, třebaže v některých posuzovaných oblastech velmi těsně. Největší rozdíl je v míře dobrého vztahu s učitelkou, koeficientu spokojenosti ve třídě a koeficientu soutěživosti. Přestože děti ze třídy A udělily negativní volby většímu počtu dětí, jsou ve třídě spokojenější a konflikty jsou méně časté. Naopak u třídy B byly negativní volby rozděleny mezi menší počet dětí, ale jde zřejmě o vážnější problémy, protože se tyto vztahy podepisují na celkové spokojenosti dětí ve třídě a na vyšší míře konfliktů.

Otázka tedy zní: Co způsobuje, že v obou třídách, které jsou podobného složení, je rozdílná celková úroveň spokojenosti? Na tuto otázku nalezneme odpověď v míře spokojenosti dětí s učitelkou. Ve třídě A všechny děti vycházejí s učitelkou dobře, učitelka se zaměřuje na rozvoj sociálních kompetencí a to pozitivně ovlivňuje celkové třídní klima. Nezařazování soutěživých her a odmítání vzájemného srovnávání dětí se přímo odráží na míře konfliktů a soutěživosti daného kolektivu. Naopak ve třídě B je obliba obou učitelek nižší a nižší je také spokojenost dětí, což mne vede k závěru, že osoba učitelky je tím, kdo výrazně ovlivňuje klima třídy. Zaměříme-li se na učitelky třídy B, zjišťujeme, že větší oblibu mezi dětmi má učitelka Y, jejíž pedagogický styl je velmi podobný pedagogickému stylu učitelky třídy A. Naopak učitelka X se spíše než sociálním vztahům a sociálním kompetencím věnuje dovednostem a znalostem dětí a pracuje převážně autoritativně.

Na základě těchto skutečností vidíme, že styl jednání učitelky a metody její práce jsou veličinou, která se významně podílí na utváření klimatu třídy. Abychom zjistili, o jaké postupy a metody se konkrétně jedná, je potřeba zaměřit se na způsob, jakým obě učitelky, které dosahují vysokého stupně obliby u dětí, jednájí.

Komunikace

Pro obě učitelky je typické používání tzv. efektivních způsobů komunikace, tj. popisují, informují, vyjadřují své očekávání a emoce, poskytují možnost volby a dávají prostor pro spolupráci a aktivitu dětí (podle Kopřiva, Nováčková, 2005). Pro větší názornost zde uvádíme některé autentické výroky zmíněných učitelek zaznamenané v průběhu pozorování:

- „Vojtíšku, dveře zůstaly otevřené!“ (popisujeme skutečnost)
- „Michaeli, posmrkané kapesníky dáváme do koše.“ (informujeme o pravidlu)
- „Potřebujeme teď připravit stůl na svačinu. Pomohlo by mi, kdyby někdo umyl štetce a uklidil barvy.“ (vyjadřujeme potřeby a očekávání)
- „Půjdeme dnes do parku nebo na zahradu?“ (možnost volby)
- „Jak to můžeme udělat, aby všichni viděli?“ (prostor pro aktivitu dětí)

Hra

Učitelky měly v dotazníku uvést hry, které s dětmi nejčastěji hrají. U obou učitelek se jednalo o hry prosociální a kooperativní, některé z her byly uvedeny oběma učitelkami. Zde je výčet uvedených her a jejich stručná pravidla:

- **Na krtka:** děti se během libovolného hudebního doprovodu volně pohybují po místnosti, na znamení se stočí do klubíčka a zakryjí si oči. Učitelka jedno z dětí přikryje dekou a děti následně hádají, kdo jim ve třídě chybí. Kromě postřehu se při této hře také rozvíjí pocit sounáležitosti se skupinou.
- **Na zlatý řetěz:** Děti stojí v zástupu, drží se za ruce a během písni chodí v zástupu. V písni se zpívá o dítěti, které se má v řetězu obrátit; jmenované dítě tak učiní. Hra se opakuje tak dlouho, dokud se všechny děti v řetězu neotočí. Tato hra je opět vhodná pro rozvoj sounáležitosti se skupinou.
- **Na sedláka Mrkvičku:** Děti rozdělíme do dvou skupin, první představuje zajíce, druhá stromy. Zajíci jsou schováni ve vyhrazeném území, kde jsou v bezpečí. Děti-stromy jsou rozptýleny po místnosti, okolo nich na zemi větší množství předmětů představujících mrkvičku (například víčka od PET lahví). Učitelka představuje sedláka Mrkvičku, který se snaží chytit zajíce chodící mu na jeho mrkev. Zajíci se mohou zachránit, obejmou-li některý strom. Po určité době se obě skupiny vystřídají. Při této hře se mísí radost se vzrušením a děti se učí vzájemné spolupráci, pomoci a přijímání.
- **Uvíváme věneček:** Velmi známá hra, ve které jedno dítě chodí za zpěvu písni po místnosti okolo sedících dětí, z nichž každé představuje nějakou květinu a postupně je zváno do věnečku - zástupu dětí. Hra neobsahuje žádné náznaky soutěživosti, agrese, při hře se děti mohou uvolnit, nehrozí jim žádné nebezpečí v podobě neúspěchu či odmítnutí.

- **Na šáteček:** Děti stojí v kruhu a drží se za ruce, jedno z dětí stojí uprostřed, v rukou má šátek. Za zpěvu písničky Mám, šáteček, mám, chodí děti v kruhu, ke konci písničky si dítě uprostřed kruhu vybere jiné dítě, rozprostře před ním šátek, oba pokleknou a navzájem se pohladí. Pak se děti vystřídají. Ve hře se projevuje vzájemná náklonnost dětí a upevňuje se jejich přátelství.
- **Kolébka:** Na zemi je rozprostřena deka, děti jsou okolo ní shromážděny. Jedno z dětí si lehne na deku, ostatní ji zvednou a zmíněné dítě pohoupou. Pak deku s dítětem jemně položí na zem a vystřídají se. Při této hře se děti učí dávat si přednost, spolupracovat, zjišťují, že společnými silami dokáží víc, než samy.
- **Na krokodýlí řeku:** Děti mají za úkol přejít přes krokodýlí řeku, ale musí být opatrné, aby je nějaký krokodýl nechytil. K tomu mají k dispozici několik koberečků či novin, přibližně poloviční počet, než je dětí, možno i méně. Aby se všechny děti dostaly na druhou stranu, je nutné vzájemně spolupracovat, vždy jeden uvolněný kobereček poslat dopředu, děti mohou popojít a opět si poslat další koberec. Tak si postupně budují cestu k vytčenému cíli. Během hry je nutná nejen spolupráce, ale také vzájemná pomoc a komunikace.
- **Slepovačka:** Děti se volně pohybují po prostoru, na domluvený signál se k sobě „přilepí“ částí těla, kterou učitelka právě jmenuje. Touto hrou rozvíjíme nejen orientaci v prostoru a tělním schématu, ale zároveň spolupráci a vzájemné přijímání.
- **Na magnet:** Jedno či více dětí jsou na začátku hry označeny jako magnety. Děti volně běhají po prostoru, na domluvený signál se seběhnou k „magnetu“ a obejmou ho.

5 Metody práce pro zlepšování třídního klimatu

Na základě uvedených zjištění můžeme konstatovat, že pro zlepšování klimatu třídy jsou vhodné zejména následující metody:

- **Hra** – námětové, didaktické, hry s pravidly, hudebně-pohybové, psychomotorické, s náčiním atd. Hra je vhodným nástrojem pro učení sociálním dovednostem, protože dítě se učí „*respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, posilují se i některé osobnostní a kognitivní charakteristiky*“. (Rezková, 2004-2006, C1.1, 4) Ovšem ne každá hra je vhodná, měli bychom se jednoznačně vyvarovat her postavených na principu soutěživosti. Naopak hry námětové nám dobře poslouží k rozvoji sociálních dovedností, neboť „*to jsou hry, které bývají hrány ve skupině*“. (tamtéž, 10)
- **Prožitkové a kooperační učení** – např. manipulační činnosti, experimenty, péče o zvířata a rostliny. Schopnost vzájemné komunikace a spolupráce je možno rozvíjet v rámci práce na společných projektech, při řešení problémů apod.
- **Situační učení** – např. dramatizace. Při tomto druhu učení záměrně využíváme či vytváříme situace, ve kterých se dítě může učit dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje. Lépe tak chápe smysl, získává zájem a využívá vlastní schopnosti.
- **Prosociální učení** – např. prosociální hry, rozhovory, diskuse, monolog aj. Při tomto učení je rozhodující přístup učitelky ke konkrétním situacím, kdy její chování je přirozeně napodobováno ostatními dětmi. Ty si tak osvojují dovednosti nezbytné pro utváření pozitivního sociálního chování.

5.1 Příklady vhodných her

Kočka a pták: Děti stojí v kruhu těsně vedle sebe. Učitelka jim dá jeden míč se slovy, že je to jako ptáček. A aby lítal, musíme si ho podávat – děti si podávají míč kolem dokola, nejprve pomalu, potom rychle. Když to děti již zvládají, přidáme do kruhu jiný míč představující kočku. Protože nechceme, aby kočka

ptáčka chytila, musíme si ptáčka posílat velmi rychle. Děti se učí vzájemné spolupráci.

Na ostrov: Děti se volně pohybují po prostoru-moři. Uprostřed je malý koberec (můžeme ho nahradit novinami či lanem) představující ostrov. Na signál se děti snaží co nejrychleji dostat na ostrov, aby se zachránily před žralokem. Ostrov postupně zmenšujeme. Děti musí držet rovnováhu a zároveň podpírat ostatní, aby nikdo nespadl do vody.

Fotbal v kruhu: Děti stojí v kruhu, drží se za ruce a vzájemně si přihrávají míč. Snaží se, aby se míč nedostal mimo kruh a přitom se nesmí rozpojit. Hra je náročná na spolupráci, vzájemnou koordinaci a domluvu, protože děti v kruhu nezůstávají stát.

Honičky se záchranou: Pro rozvoj spolupráce a vzájemné pomoci jsou vhodné jakékoli honičky, kdy mají děti možnost určitým způsobem zachránit toho, koho se honící dotkl. Jmenujme například Na mrazíka (záchrana pohlazením), Na pneumatiky (záchrana podřepy) apod.

Ptáčkové na stromech: Děti rozdělíme na dvě skupiny; první představuje stromy v lese, druhá ptáčky, kteří po lese poletují za hudebního doprovodu. Na signál se ptáčci musí schovat před bouřkou – skrčit se pod roztaženými pažemi-větvemi stromů. Postupně se z některých stromů také stávají ptáčci, takže je potřeba se u stromů k sobě pořádně namačkat.

Slepičí máma: Uprostřed místnosti připravíme hnízdo (krabice), u něj čeká máma slepice spolu s kuřaty. Učitelka je v úloze lišky. Kuřata mají za úkol donést do hnízda vajíčka (papírové či hadrové koule, víčka od PET lahví). Děti jsou v bezpečí před liškou, když se schovají pod křídly dítěte-mámy. Opět rozvíjíme spolupráci a vzájemnou pomoc dětí.

Židličkovaná: Jde o variantu známé hry. Židle postavíme do kruhu a dáme o jednu méně, než je dětí. Při hudebním doprovodu chodí děti okolo, ve chvíli, kdy hudba utichne, musí si děti sednout. Při této variantě děti nevypadávají, ale postupně si musí pomáhat, domlouvat se, starší berou mladší na klín apod. a snaží se vejít na co nejmenší počet židlí.

Námětové hry: Hra na lékaře - děti si mezi sebou rozdělily role – některé jsou pacienti, další lékařem, zdravotní sestřičkou, další řidičem sanitního vozu. Některé z dětí přivolává lékařskou pomoc. Lékař ošetřuje pacienta, sestřičky mu pomáhají (podávat obvazy, přidržet, nadzvedávat pacienta), společnými silami pacienta dopraví do sanitky a převezou do nemocnice. Stejným způsobem si s dětmi můžeme hrát na rodinu, na hasiče, na restauraci, na stavaře...

5.2 Příklady kooperačních činností

Upečeme pizzu: Společně si s dětmi povídáme, co všechno potřebujeme k upečení pizzy a vysvětlíme postup práce. Pak děti necháme, aby si zkusily dohodnout strategii, rozdělily si úkoly, vedeme je k tomu, aby se střídaly a pomáhaly si. Některé děti odměřují ingredience, jiné míchají, hnětou a válí těsto, další strouhají sýr, salám, potírají pizzu kečupem, sypou kořením apod. Děti se učí vzájemné spolupráci, vzhledem k rozmanitostem činností se uplatní i mladší děti. Stejný postup můžeme volit při přípravě jakéhokoliv pokrmu – můžeme si připravovat pomazánky, dělat saláty či péct koláče.

Výroba másla: Do ručního šlehače nalijeme šlehačku, osolíme a nádobu necháme v kruhu kolovat. Každé dítě může chvíli šlehat – jde o činnost namáhavou a zdlouhavou, takže se děti budou spontánně střídat a společně tak pracovat na výrobě másla. Hotové máslo si pak děti samy namažou na pečivo.

Padák a balón: Děti si stoupnou okolo padáku a zvednou jej. Učitelka dá doprostřed padáku míč, děti mají za úkol si míč kutálet pomocí naklánění

jednotlivých stran padáku. Musí dát pozor, aby jim míč z padáku nespádl. Tato činnost rozvíjí koordinaci pohybů a zejména týmovou spolupráci.

Cesta přes most: Položíme k sobě do jedné přímky dvě prkna (nebo lavičky), děti rozdělíme do dvou skupin, každá skupina si stoupne na jedno prkno. Děti mají za úkol přejít na druhou stranu a vyměnit si místa z druhou skupinou, aniž by někdo z mostu-prkna spádl. Děti si musí co nejvíce pomáhat.

Zvířátka z krabic: Motivujeme děti povídáním o zvířátkách (ze ZOO, lesa, hospodářských) a domluvíme se, že si ve školce vyrobíme ZOO (statek, les...) Necháme děti, aby se rozdělily do menších skupin přibližně po 3-4 dětech a každé skupině dáme k dispozici papírové krabičky různých velikostí (např. od čaje, granka, luštěnin apod.), barvy, štětce a lepidla. Děti se ve skupině domluví, jaké zvíře by chtěly tvořit, jak budou postupovat a společně na tom začnou pracovat. Stejný postup můžeme uplatnit při veškerých výtvarných činnostech – tvoříme velké obrázky k výzdobě mateřské školy, pracujeme na společných projektech, zdobíme okna apod.

Úklid zahrady: Na jaře či na podzim je vhodné zařazovat společné pracovní aktivity, ve kterých se děti učí, že spolupráce je velmi důležitá. Jednou z takových činností je úklid zahrady. Nejprve si s dětmi povídáme, co naše zahrada potřebuje, vzbuzujeme v nich chuť se o ni postarat, aby byla hezká. S dětmi si domluvíme, co je potřeba udělat – sbírat klacíky, hrabat listí, odvážet je na kompost, zryt záhony apod. Necháme děti, aby se domluvily, kdo co bude dělat, dáme jim k dispozici nářadí a necháme je společně pracovat. Činnosti je vhodné zakončit něčím příjemným pro děti, např. si z posbíraných klacíků uděláme ohýnek a na něm si opečeme chleba.

Cesta lesem: Jedno dítě má zavázané oči, druhé mu pomocí verbálních pokynů (podle schopností dítěte případně též s pomocí tělesného kontaktu) pomáhá projít stezkou s překážkami (v lese pařezy, stromy; ve třídě židle, kostky atd.) Variantou

této hry může být vykonání určitých činností – obléknout se, najíst, postavit věž z kostek...

5.3 Příklady situačního a prosociálního učení

Vyprávění: společně si povídáme o pocitech postavy ze čteného či hraného příběhu (*Jak se cítil, Co si asi myslel, Už bylo někomu také smutno, Bylo hezké, že...?*) Využít lze jakýkoliv literární text, poukázat můžeme jak na pozitivní, tak negativní emoce.

Pohádka o kohoutkovi a slepičce: Společná diskuze. Bylo hezké, jak se kohoutek choval? Jak asi bylo slepičce? Co měl kohoutek udělat se zrníčkem? Proč slepička kohoutkovi pomáhala? Co by se stalo, kdyby mu nepomohla?... Můžeme pokračovat dramatizací uvedené pohádky, zkusit ji upravit.

Pravidla: Je vhodné si společně s dětmi stanovit pravidla pro vzájemné soužití. Nejprve si s dětmi povídáme, jaké bychom to chtěli ve třídě mít, jak chceme, aby se k nám druzí chovali a co se nám naopak nelíbí. Na základě této diskuse se společně pokusíme formulovat základní pravidla, která si napíšeme, děti k nim mohou připojit piktogramy či ilustrace.

Dopis kamarádovi: Povídáme si s dětmi, kdo nám chybí ve školce a proč. Necháme děti navrhnout, co bychom mohly pro nemocného kamaráda udělat. Děti možná navrhnout, že mu můžeme poslat dopis, zatelefonovat, nakreslit obrázek nebo vyrobit dárek. Všechny nápady společně zrealizujeme.

Myslíme na druhé: Z kartonu vystříhneme obrázek (hvězda, zvonek, srdce,...), zabalíme ho do šátku a necháme kolovat v kruhu dětí. Děti zkusí hmatem rozpoznat, co se v šátku skrývá, ale své tipy si prozatím nechávají pro sebe. Když měly všechny děti možnost si předmět osahat, ptáme se jich, co si myslí, že v šátku je. Nakonec šátek položíme doprostřed kruhu a řekneme dětem, že postupně mohou předmět rozbalit, ale tak, že vždy podkryjí část šátku a pohlazením určí dítě, které bude pokračovat.

Vyzveme je, aby to zkusily tak, aby se každý mohl zapojit. Podobně můžeme postupovat ve chvílích, kdy je potřeba mezi děti něco rozdělit - salát, osmaženou housku do polévky, čokoládu, ... Vždy předložíme dětem s tím, aby si díl pro sebe vzaly takovým způsobem, aby zbylo na ostatní.

IV. Závěr

V průběhu výzkumu se potvrdila hypotéza, že pro utváření pozitivního klimatu třídy v kolektivu předškolních dětí je rozhodující osoba učitelky. Ukázalo se, že učitelka svým chováním, osobním příkladem a způsobem práce ovlivňuje dětský pohled na svět, vnímání sebe sama a utváření hodnot, jimiž se děti ve vztahu k druhým řídí. I když je toto konstatování řečeno na základě zkoumání malého vzorku, přeci jen naznačuje, že vhodným způsobem komunikace a práce může učitelka ovlivnit klima třídy i v situacích, kdy složení třídy není optimální. Částečně se potvrzuje hypotéza, že učitelka může systematickým zařazováním prosociálních a kooperativních činností ovlivnit utváření klimatu třídy. Toto tvrzení je potřeba prokázat dalším zkoumáním na větším vzorku tříd mateřských škol.

Utváření pozitivního klimatu třídy je činnost dlouhodobá a všechny aktivity probíhající v mateřské škole by k jeho pozitivnímu formování měly směřovat. Ať už se jedná o hry, řízenou činnost, nebo činnosti spojené s hygienou, jídlem, a převlékáním, všechny tyto situace by měla učitelka využívat k rozvoji sociálního citění dětí. Avšak není třeba pouze čekat, až nějaká situace nastane, takové situace lze cíleně vyhledávat a vytvářet, a tím formovat pozitivní klima třídy v mateřské škole.

Seznam literatury:

1. Claycombová P.: Školka plná zábavy, Portál, Praha 1996. ISBN 80-7178-316-1
2. Čáp J., Mareš J.: Psychologie pro učitele. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-463-X
3. Davido R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-449-4
4. Dvořáková H.: Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání. Raabe, Praha 2006. ISBN 80-86307-27-1
5. Dvořáková M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I.. Jihočeská univerzita, České Budějovice 2000, ISBN 80-7040-402-7
6. Gavora P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno 2000. ISBN 80-85931-79-6
7. Holeček V.: Aplikovaná psychologie pro učitele II. Západočeská univerzita, Plzeň 2001. ISBN 80-7082-809-9
8. Hrabal V.: Sociální psychologie pro učitele. Nakladatelství Karolinum. Praha 2002. ISBN 80-246-0436-1
9. Hrabal V. st., Hrabal V. ml.: Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Státní pedagogické nakladatelství. Praha 1989.
10. Kopřiva P., Nováčková J., Nevolová D., Kopřivová T.: Respektovat a být respektován. Pavel Kopřiva – Spirála, Kroměříž 2005. ISBN 80-901873-6-6
11. Matějček Z.: Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, Praha 1996. ISBN 80-7178-085-5
12. Mareš J., Křivohlavý J.: Komunikace ve škole. Masarykova univerzita, Brno 1995. ISBN 80-210-1070-3
13. Mertin V., Gillernová I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-799-X
14. Průcha J., Walterová E., Mareš J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178029-4
15. Rezková V.: Hra ve světě předškolního dítěte. In Řízení mateřské školy. Raabe, Praha 2004-2006

16. Smith Ch.: Třída plná pohody. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-602-0
17. Somr M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice 2006. ISBN 80-7040-903-7
18. Vágnerová M.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Vydavatelství Karolinum, Praha 1992. ISBN 80-7066-384-7
19. Vágnerová M.: Vývojová psychologie, Vydavatelství Karolinum, Praha 1996, ISBN 80-7184-317-2
20. Zelinková O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-544-X

Články:

1. Hajn Moussová Z., PhDr.: Neviditelná síť sociálních vztahů. Článek na www.portal.cz, uveřejněn 28.3.2002
2. Lašek J., Mareš J.: Jak změřit sociální klima třídy? Pedagogická revue. Bratislava č.6. 1991, str.401-410
3. Svobodová E., Mgr.: Jak se vede českým mateřským školám? In Informatorium 6/ červen 2006, str.6 -8

Seznam příloh

- Příloha č. I Formulář dotazníku pro učitelky
- Příloha č. II Vyplněný dotazník – učitelka třídy A
- Příloha č. III Vyplněný dotazník – učitelka X, třída B
- Příloha č. IV Vyplněný dotazník – učitelka Y, třída B
- Příloha č. V Použité vzorce a provedené výpočty
- Příloha č. VI Dětské kresby – třída A
- Příloha č. VII Dětské kresby – třída B

Příloha č. I.

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Předkládám Vám dotazník zaměřený na zjišťování kvality třídního klimatu. Dotazník se skládá ze dvou částí; první je zaměřena na zjištění kvality třídního klimatu v podobě, jak jej subjektivně vnímáte, druhá část se zaměřuje na váš pedagogický styl. Při vyplňování dotazníku postupujte následovně.

Každá věta uvedená v dotazníku nabízí pět možných variant odpovědi; vyberte tu, která podle Vás nejvíce vystihuje pravdivost uvedeného tvrzení v prostředí Vaší třídy. Pokud možno nepoužívejte příliš často neutrální odpovědi (písmeno c). Ve druhé části je potřeba dokončit uvedené věty, případně uvést některé údaje. Prosím, zodpovězte na všechny otázky.

Údaje z dotazníku jsou důvěrné, informace takto získané budou použity v bakalářské diplomové práci zaměřené na zkoumání a ovlivňování třídního klimatu v mateřských školách.

Děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

-
1. Děti chodí do mateřské školy v zásadě ochotně
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 2. V mé třídě se děti často perou
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 3. V mé třídě se spolu děti často poměřují o to, kdo je lepší
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 4. Vztahy mezi dětmi jsou v mé třídě velmi dobré
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 5. V mé třídě si děti spolu hrají bez ohledu na věkové rozdíly
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 6. Některé děti v mé třídě myslí jen na sebe a nepomáhají druhým
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Ano

- d. Spíše ne
 - e. Ne
7. V mé třídě si hodně dětí přeje, aby jejich práce byla lepší než práce druhých
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
8. V mé třídě se děti dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
9. Děti z mé třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
10. Některé děti dělají druhým naschvály, někteří se jich i bojí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
11. Některým dětem je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
12. V mé třídě si děti často navzájem pomáhají
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
13. S dětmi jako se skupinou se pracuje velmi snadno
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
14. Určité děti chtějí, aby bylo vždy po jejich, takže se jim ostatní musí přizpůsobit
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano

- c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
15. Některé děti se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
16. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
17. Děti se snaží dodržovat domluvená pravidla a většina z nich se mnou ochotně spolupracuje
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
18. V mé třídě bývá často legrace
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
19. Děti z mé třídy se mezi sebou hodně hádají
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
20. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
- 1.) Uveďte, jaké hry s dětmi nejčastěji hrajete:
- a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.

- 2.) Uved'te, v kterých oblastech poskytujete dětem prostor pro samostatnost
- a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
- 3.) Popište, jak reagujete v situaci, kdy za vámi přijde dítě a stěžuje si na jiné
-
-
- 4.) Popište, jakým způsobem probíhá rozdělení dětí do dvojic při vycházce
-
-

Dokončete následující věty:

Ve své práci pokládám za nejdůležitější

.....

.....

Chci, aby se děti naučily.....

.....

Vadí mi, když děti

.....

.....

Zastávám názor, že pro optimální rozvoj dítěte je nejdůležitější

.....

.....

Svou emocionální blízkost dětem projevuji

.....

.....

Příloha č. II

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Předkládám Vám dotazník zaměřený na zjišťování kvality třídního klimatu. Dotazník se skládá ze dvou částí; první je zaměřena na zjištění kvality třídního klimatu v podobě, jak jej subjektivně vnímáte, druhá část se více zaměřuje na váš pedagogický styl. Při vyplňování dotazníku postupujte následovně.

Každá věta uvedená v dotazníku nabízí pět možných variant odpovědi; vyberte tu, která podle Vás nejvíce vystihuje pravdivost uvedeného tvrzení v prostředí Vaší třídy. Pokud možno nepoužívejte příliš často neutrální odpovědi (písmeno c.). Ve druhé části je potřeba dokončit uvedené věty, případně uvést některé údaje. Prosím, zodpovězte na všechny otázky.

Údaje z dotazníku jsou důvěrné, informace takto získané budou použity v bakalářské diplomové práci zaměřené na zkoumání a ovlivňování třídního klimatu v mateřských školách. Děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

1. Děti chodí do mateřské školy v zásadě ochotně
 - ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
2. V mé třídě se děti často perou
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - ☒ e. Rozhodně ne
3. V mé třídě se spolu děti často poměřují o to, kdo je lepší
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - ☒ e. Rozhodně ne
4. Vztahy mezi dětmi jsou v mé třídě velmi dobré
 - a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
5. V mé třídě si děti spolu hrají bez ohledu na věkové rozdíly
 - ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
6. Některé děti v mé třídě myslí jen na sebe a nepomáhají druhým
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Ano
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Ne
7. V mé třídě si hodně dětí přeje, aby jejich práce byla lepší než práce druhých
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - ☒ e. Rozhodně ne

8. V mé třídě se děti dobře znají a dost mezi sebou kamarádi
- ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
9. Děti z mé třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
- ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
10. Některé děti dělají druhým naschvály, někteří se jich i bojí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
11. Některým dětem je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - ☒ e. Rozhodně ne
12. V mé třídě si děti často navzájem pomáhají
- ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
13. S dětmi jako se skupinou se pracuje velmi snadno
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
14. Určité děti chtějí, aby bylo vždy po jejich, takže se jim ostatní musí přizpůsobit
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
15. Některé děti se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
16. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

17. Děti se snaží dodržovat domluvená pravidla a většina z nich se mnou ochotně spolupracuje

- a. Rozhodně ano
- ☒ b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

18. V mé třídě bývá často legrace

- ☒ a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

19. Děti z mé třídy se mezi sebou hodně hádají

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- ☒ d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

20. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- ☒ d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

1.) Uveďte, jaké hry s dětmi nejčastěji hrajete:

- a. NA KOTKA
- b. SEDMÁK, HRAVČINA
- c. NA VENEČEK
- d. KOLEŠKA
- e. KROKODÝL, ŽEPA

2.) Uveďte, v kterých oblastech poskytujete dětem prostor pro samostatnost

- a. slobodně, v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)
- b. slobodně, v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)
- c. na - rodu, při práci, v rámci
- d. v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)
- e. v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)

3.) Popište, jak reagujete v situaci, kdy za vámi přijde dítě a stěžuje si na jiné

v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)

4.) Popište, jakým způsobem probíhá rozdělení dětí do dvojic při vycházce

v rámci - okolkami, předtím (máda si sám.)

Dokončete následující věty:

Ve své práci pokládám za nejdůležitější ...

Chci, aby se děti naučily ...

Vadí mi, když děti ...

Zastávám názor, že pro optimální rozvoj dítěte je nejdůležitější ...

Svou emocionální blízkost dětem projevují ...

Příloha č. III

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Předkládám Vám dotazník zaměřený na zjišťování kvality třídního klimatu. Dotazník se skládá ze dvou částí; první je zaměřena na zjištění kvality třídního klimatu v podobě, jak jej subjektivně vnímáte, druhá část se více zaměřuje na váš pedagogický styl. Při vyplňování dotazníku postupujte následovně.

Každá věta uvedená v dotazníku nabízí pět možných variant odpovědi; vyberte tu, která podle Vás nejvíce vystihuje pravdivost uvedeného tvrzení v prostředí Vaší třídy. Pokud možno nepoužívejte příliš často neutrální odpovědi (písmeno c.). Ve druhé části je potřeba dokončit uvedené věty, případně uvést některé údaje. Prosím, zodpovězte na všechny otázky.

Údaje z dotazníku jsou důvěrné, informace takto získané budou použity v bakalářské diplomové práci zaměřené na zkoumání a ovlivňování třídního klimatu v mateřských školách.

Děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

-
1. Děti chodí do mateřské školy v zásadě ochotně
 - a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 2. V mé třídě se děti často perou
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - ☒ e. Rozhodně ne
 3. V mé třídě se spolu děti často poměřují o to, kdo je lepší
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 4. Vztahy mezi dětmi jsou v mé třídě velmi dobré
 - a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 5. V mé třídě si děti spolu hrají bez ohledu na věkové rozdíly
 - ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
 6. Některé děti v mé třídě myslí jen na sebe a nepomáhají druhým
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Ano
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Ne
 7. V mé třídě si hodně dětí přeje, aby jejich práce byla lepší než práce druhých
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - ☒ c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

8. V mé třídě se děti dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
9. Děti z mé třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
10. Některé děti dělají druhým naschvály, někteří se jich i bojí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
11. Některým dětem je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
12. V mé třídě si děti často navzájem pomáhají
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - ☒ c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
13. S dětmi jako se skupinou se pracuje velmi snadno
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
14. Určité děti chtějí, aby bylo vždy po jejich, takže se jim ostatní musí přizpůsobit
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
15. Některé děti se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
16. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

17. Děti se snaží dodržovat domluvená pravidla a většina z nich se mnou ochotně spolupracuje

- ☒ a. Rozhodně ano
- ☐ b. Spíše ano
- ☐ c. Těžko rozhodnout
- ☐ d. Spíše ne
- ☐ e. Rozhodně ne

18. V mé třídě bývá často legrace

- ☒ a. Rozhodně ano
- ☐ b. Spíše ano
- ☐ c. Těžko rozhodnout
- ☐ d. Spíše ne
- ☐ e. Rozhodně ne

19. Děti z mé třídy se mezi sebou hodně hádají

- ☐ a. Rozhodně ano
- ☐ b. Spíše ano
- ☐ c. Těžko rozhodnout
- ☐ d. Spíše ne
- ☒ e. Rozhodně ne

20. Několik dětí z naší třídy chce být pořad nejlepší

- ☐ a. Rozhodně ano
- ☐ b. Spíše ano
- ☐ c. Těžko rozhodnout
- ☒ d. Spíše ne
- ☐ e. Rozhodně ne

1.) Uveďte, jaké hry s dětmi nejčastěji hrajete:

- a. KONSTRUKTIVNÍ - LEGO, DUPLO
- b. NAPĚTOVÉ NA POUKAZU, RODINY
- c. S DRONOVÝMI MATERIÁLY - KORÁLKY, KATKY
- d. SKUPOVNÍ, PUTRE
- e. SPOLEČENSKÉ - VÁPŘ, SNOWBOLE, LUTEC

2.) Uveďte, v kterých oblastech poskytujete dětem prostor pro samostatnost

- a. KUPČEK, HRÁČKY A HRAČKY
- b. PŘI SEŘAZOVÁNÍ A REŽIMOVÝCH OKAMŽICÍCH
- c. PŘI KONSTRUKCÍCH
- d.
- e.

3.) Popište, jak reagujete v situaci, kdy za vámi přijde dítě a stěžuje si na jiné

ŽIJÍ V SÍLĚ OKOLNOSTÍ A V DŮVĚŘĚ

4.) Popište, jakým způsobem probíhá rozdělení dětí do dvojic při vycházce

NEJČASTĚJÍ POJÁDÁNÍ STARŠÍ DĚTI, AŽ SE STARALY O MENŠÍ

Dokončete následující věty:

Ve své práci pokládám za nejdůležitější... BÝT DĚTEM VRODNÝM PRŮVOZCEM, PŘÍTELEM, UČITELEM I AUTORITOU.

Chci, aby se děti naučily... RESPEKTOVAT DRAHÉ, DBAT NA PODSTATNÉ HODNOTY A NORMY.

Vadí mi, když děti... JSOU AKADEMICKÉ SOCIÁLNĚ NEBO NEPŘÍRŮMĚ

Zastávám názor, že pro optimální rozvoj dítěte je nejdůležitější... POSITIVNÍ PROSTŘEDÍ

Svou emocionální blízkost dětem projevují... PODLE PŮVABY DÍTĚTE SLOVY, POCHOPEMÍ, ČESTNÝMÍ, TELEFONICKÝM KONTAKTEM.

Příloha č. IV

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Předkládám Vám dotazník zaměřený na zjišťování kvality třídního klimatu. Dotazník se skládá ze dvou částí; první je zaměřena na zjištění kvality třídního klimatu v podobě, jak jej subjektivně vnímáte, druhá část se více zaměřuje na váš pedagogický styl. Při vyplňování dotazníku postupujte následovně.

Každá věta uvedená v dotazníku nabízí pět možných variant odpovědi; vyberte tu, která podle Vás nejvíce vystihuje pravdivost uvedeného tvrzení v prostředí Vaší třídy. Pokud možno nepoužívejte příliš často neutrální odpovědi (písmeno c.). Ve druhé části je potřeba dokončit uvedené věty, případně uvést některé údaje. Prosím, zodpovězte na všechny otázky.

Údaje z dotazníku jsou důvěrné, informace takto získané budou použity v bakalářské diplomové práci zaměřené na zkoumání a ovlivňování třídního klimatu v mateřských školách.
Děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

1. Děti chodí do mateřské školy v zásadě ochotně
 - ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
2. V mé třídě se děti často perou
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
3. V mé třídě se spolu děti často pomáhají o to, kdo je lepší
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
4. Vztahy mezi dětmi jsou v mé třídě velmi dobré
 - a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
5. V mé třídě si děti spolu hrají bez ohledu na věkové rozdíly
 - ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
6. Některé děti v mé třídě myslí jen na sebe a nepomáhají druhým
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Ano
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Ne
7. V mé třídě si hodně dětí přeje, aby jejich práce byla lepší než práce druhých
 - a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

8. V mé třídě se děti dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
- ☒ a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
9. Děti z mé třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
10. Některé děti dělají druhým naschvály, někteří se jich i bojí
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
11. Některým dětem je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
12. V mé třídě si děti často navzájem pomáhají
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
13. S dětmi jako se skupinou se pracuje velmi snadno
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
14. Určité děti chtějí, aby bylo vždy po jejich, takže se jim ostatní musí přizpůsobit
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
15. Některé děti se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní
- a. Rozhodně ano
 - b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - ☒ d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne
16. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
- a. Rozhodně ano
 - ☒ b. Spíše ano
 - c. Těžko rozhodnout
 - d. Spíše ne
 - e. Rozhodně ne

17. Děti se snaží dodržovat domluvená pravidla a většina z nich se mnou ochotně spolupracuje

- a. Rozhodně ano
- ☒ b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

18. V mé třídě bývá často legrace

- a. Rozhodně ano
- ☒ b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

19. Děti z mé třídy se mezi sebou hodně hádají

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- ☒ d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

20. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Těžko rozhodnout
- ☒ d. Spíše ne
- e. Rozhodně ne

1.) Uveďte, jaké hry s dětmi nejčastěji hrajete:

- a. NA HOUBICÍCH
- b. NA KOTICKÝCH
- c. NA SATECECH
- d. NA KAPKÁCH
- e. ZLATÝ PĚTEZ

2.) Uveďte, v kterých oblastech poskytujete dětem prostor pro samostatnost

- a. PRÁVNÍ HRY
- b. HRA PŘI POBYTU VE ŠKOLĚ
- c. V RÁMCI MOŽNOSTI ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ S OSTATNÍMI DĚTI
- d. STRAVOVÁNÍ (KOLIK ŠKOLY, KOLIK JE KAPKA, ATD.)
- e. V RÁMCI MOŽNOSTI VOLBY IPOT. CIANOSTI (KAM PŮJDEME, CO BUDEME HRÁT, ATD.)

3.) Popište, jak reagujete v situaci, kdy za vámi přijde dítě a stěžuje si na jiné

- VÝSLEDKŮ OBĚ DĚTÍ A SPLEČE S NIMI
- HLEDÁNÍ ZPŮSOBŮ JAK KONFLIKT ŘEŠIT

4.) Popište, jakým způsobem probíhá rozdělení dětí do dvojic při vycházce

- POKUD MOŽNO PODLE PŘÁNÍ DĚTÍ

Dokončete následující věty:

Ve své práci pokládám za nejdůležitější

EMIPATII, DŮLEŽITOST

Chci, aby se děti naučily

KUŽNĚ PŘIJÍMAT SAMY SEBE → OSTATNÍ

Vadí mi, když děti

ŽALUJÍ, POMERUJÍ SVE VÝKONY

Zastávám názor, že pro optimální rozvoj dítěte je nejdůležitější

VYVAŽENÉ PŮSOBYNÍ NA ROZUM, CIT A VŮLI

Svou emocionální blízkost dětem projevují

POHLEDEM, DŮKLEDEM, SPOUŠTĚJENÍM POZORNOSTI

Příloha č. V

Výpočet aritmetického průměru:

$$\tilde{r} = \frac{\sum x}{n}$$

Vyhodnocení dotazníku pro učitelky:

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

Třída A

	Spokojenost	Soudržnost	Konflikty	Soutěživost
	1	1	5	5
	2	1	4	5
	1	1	5	5
	2	2	4	4
	1	2	4	4
Σ	7	7	22	23
Σ/n	1,4	1,4	4,4	4,6

Třída B

(první ve sloupcích odpovědi učitelky X, druhé učitelky Y)

	Spokojenost	Soudržnost	Konflikty	Soutěživost
	2 + 1	1 + 1	5 + 4	4 + 4
	2 + 2	2 + 1	4 + 4	3 + 4
	2 + 2	3 + 2	4 + 2	4 + 4
	2 + 2	2 + 2	4 + 4	2 + 4
	2 + 2	1 + 2	5 + 4	4 + 4
Σ	19	17	40	37
Σ/n	1,9	1,7	4,0	3,7

Příloha č. VI.



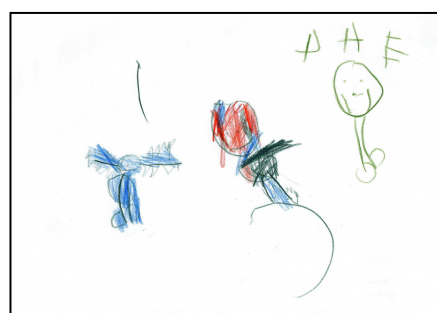
Obrázek č. 1



Obrázek č. 2



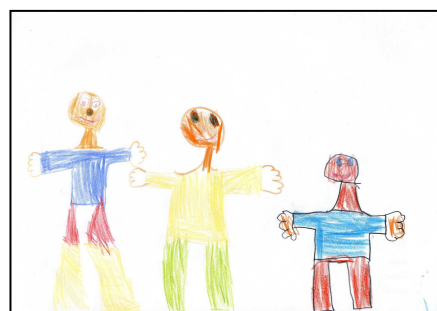
Obrázek č. 3



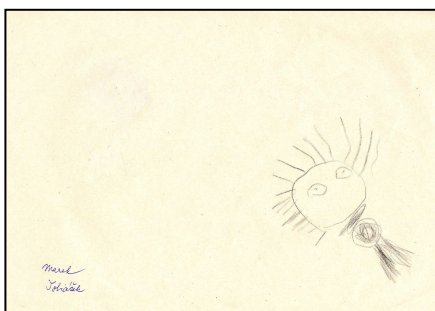
Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



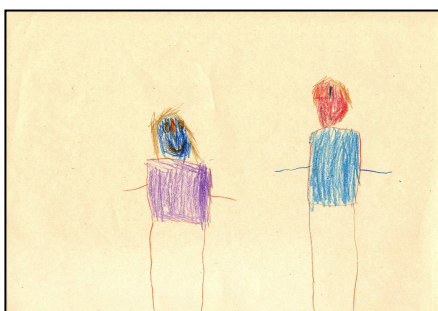
Obrázek č. 6



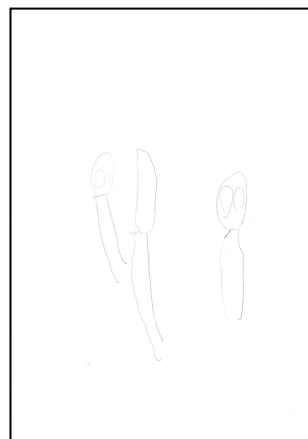
Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



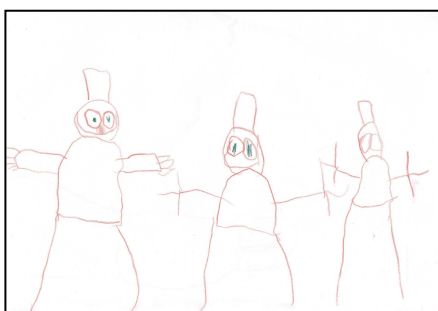
Obrázek č. 10



Obrázek č.11



Obrázek č. 12



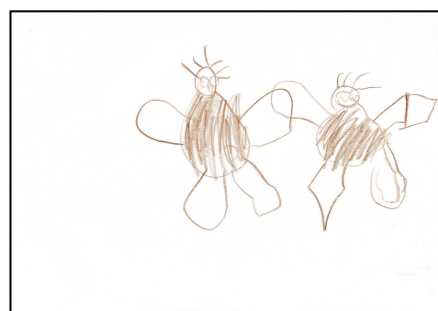
Obrázek č. 13



Obrázek č. 14



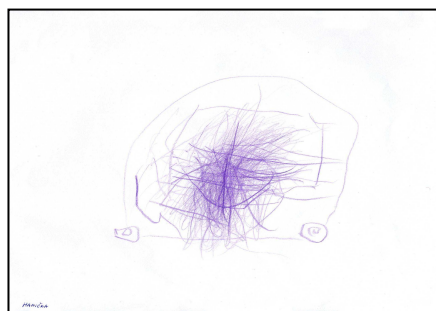
Obrázek č. 15



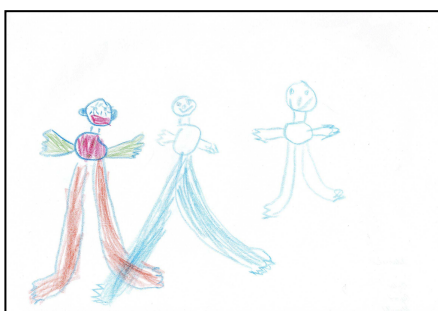
Obrázek č.15



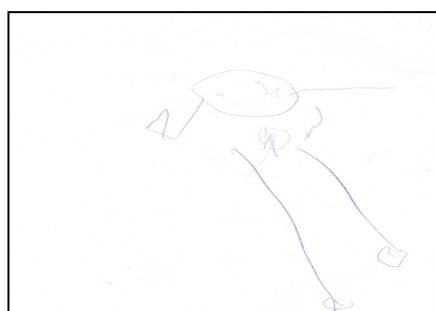
Obrázek č. 17



Obrázek č. 18



Obrázek č. 19

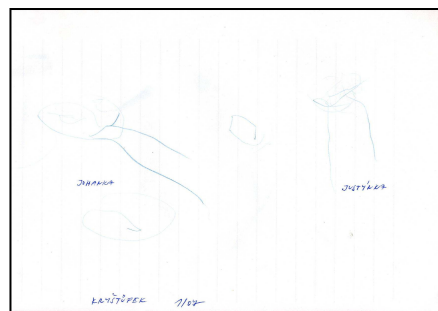


Obrázek č. 20

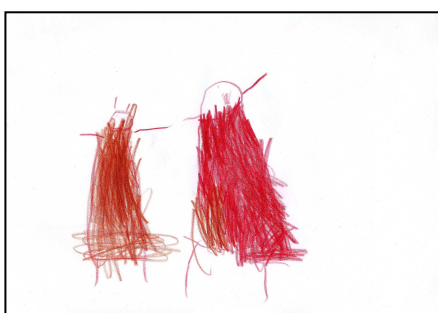
Příloha č. VII



Obrázek č. 1



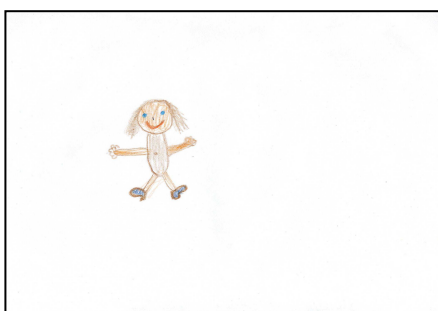
Obrázek č. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



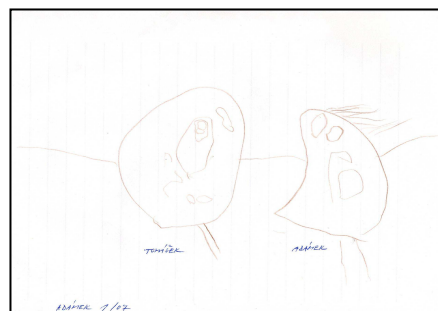
Obrázek č. 5



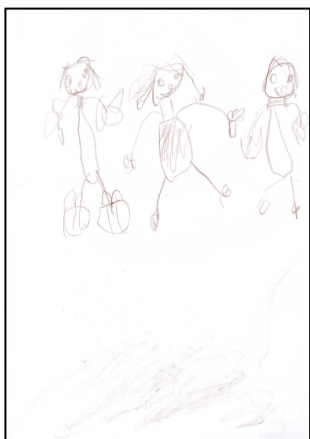
Obrázek č. 6



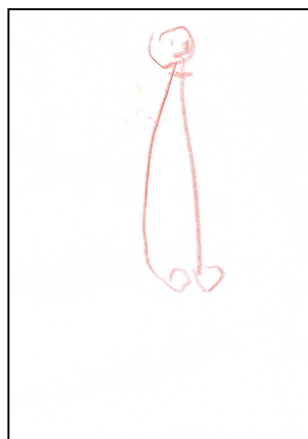
Obrázek č. 7



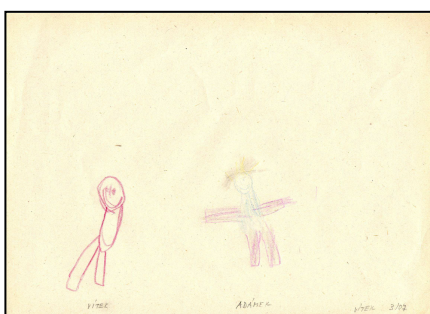
Obrázek č. 8



Obrázek č.9



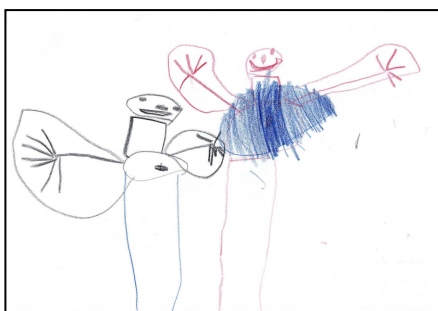
Obrázek č.10



Obrázek č. 11



Obrázek č. 12



Obrázek č. 13



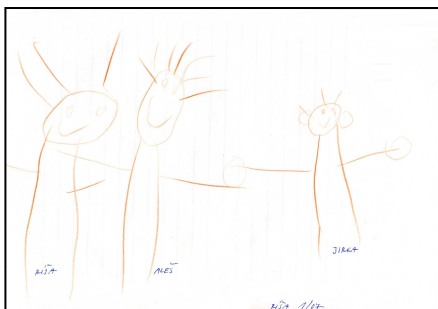
Obrázek č. 14



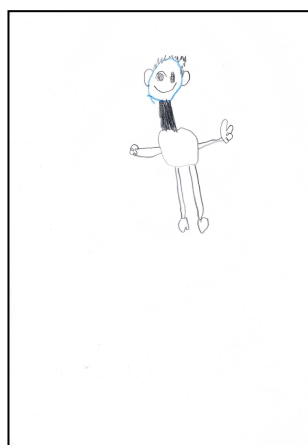
Obrázek č. 15



Obrázek č. 16



Obrázek č. 17



Obrázek č. 18



Obrázek č. 19