

# Psychosociální podmínky třídy v předškolním vzdělávání

Bc. Petra Laubová

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Laubová**  
Osobní číslo: **H18415**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Psychosociální podmínky třídy v předškolním vzdělávání**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti psychosociálních podmínek v předškolní edukaci.  
Vymezení teoretických východisek o psychosociálním prostředí a interakcích mezi učitelkou a dětmi v mateřské škole.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu pomocí pozorování a interview s učitelkami.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:  
Rozsah příloh:  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

### Seznam doporučené literatury:

Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development* (4th ed). London: SAGE Publications.  
Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA Publishing.  
Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.  
Rand, M. K. (2012). *The Positive Classroom*. Princeton: Princeton Square Press.  
Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.  
Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....4.10.2019.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce jsou psychosociální podmínky ve třídě v předškolním vzdělávání. Cílem tohoto kvalitativního výzkumu je analyzovat vybrané faktory v práci učitelky, které ovlivňují psychosociální podmínky třídy mateřské školy ve vztahu k dětem. V teoretické části práce jsou sumarizovány poznatky týkající se psychosociálních podmínek a sociální interakce a komunikace učitelky s dětmi předškolního věku. Empirická část práce zahrnuje výsledky kvalitativního šetření. Výzkum je zpracován metodou účastnického pozorování pomocí terénních zápisků. Získaná data jsou podložena dotazníkem s otevřenými otázkami vyplněný učitelkami v jednotlivých mateřských školách. Výsledky výzkumu odhalily skutečné faktory, které ovlivňují psychosociální podmínky ve třídách mateřských škol.

Klíčová slova: psychosociální podmínky, sociální interakce, sociální komunikace

## **ABSTRACT**

The topic of the thesis is psychosocial environment in the classroom in preschool education. The aim of this qualitative research is to analyze selected factors in the work of the teacher that influence the psychosocial environment of the kindergarten class in relation to children. The theoretical part summarizes the knowledge concerning psychosocial environment and social interaction and communication of the teacher with preschool children. The empirical part of the thesis includes the results of a qualitative survey. The research is processed by the method of participant observation using field notes. The obtained data are supported by an open questionnaire filled in by teachers in individual kindergartens. The results of the research revealed real factors that influence psychosocial environment in kindergarten classes.

Keywords: psychosocial environment, social interaction a social communication

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. et. Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost. Poděkování patří také svým kolegyním, všem paním učitelkám, které se mnou spolupracovaly a mojí rodině za velkou podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY.....</b>	<b>11</b>
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	11
1.2 KONCEPČNÍ RÁMEC PRO POCHOPENÍ OVLIVNĚNÍ DĚTÍ ŠKOLOU.....	15
1.3 PSYCHOSOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	18
<b>2 UČITEL, KOMUNIKACE A INTERAKCE VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>21</b>
2.1 OSOBNOST UČITELE.....	21
2.2 MODELY ZPŮSOBU VÝCHOVY .....	24
2.3 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	25
2.4 SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>30</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>31</b>
3.1 CÍLE VÝZKUMU .....	31
3.2 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT VE VÝZKUMU .....	31
3.3 VÝZKUMNÝ POSTUP A SBĚR DAT .....	32
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>34</b>
4.1 PODPORA INICIATIVY DÍTĚTE.....	35
4.2 AUTORITA V INTERAKCI S DĚTMI .....	37
4.3 BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ .....	40
4.4 POMÁHAJÍCÍ A OCEŇUJÍCÍ INTERAKCE .....	42
4.5 INTERAKCE ŘÍZENÁ UČITELKOU .....	44
<b>5 SHRUTÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>47</b>
<b>6 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>53</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>62</b>



## ÚVOD

Téma diplomové práce s názvem „Psychosociální podmínky třídy mateřské školy“, se svým obsahem a charakteristikou týká velmi křehkých jevů, které se objevují v každé třídě mateřské školy v závislosti na učitelích, kteří převážně tyto jevy tvoří v interakci a v komunikaci s dětmi. Je tedy na nich, jaké vytvoří dětem podmínky pro učení, hru a sociální kontakt s vrstevníky. Stejně tak jako když vejdete k někomu na návštěvu, zůstane ve vás určitý pocit, tak i na rodiče či jiné dospělé, ale i na děti působí atmosféra při příchodu do třídy mateřské školy. Kvalita vzdělávacího prostředí je jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující rozvoj dětské osobnosti.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické práci je vymezen pojem psychosociální podmínky, psychosociální prostředí, klima a atmosféra. S tím souvisí i učitel, jeho osobnost, jeho výchovný styl, jeho sebepojetí. To jak efektivně probíhá interakce mezi ním a dítětem, jaké volí způsoby komunikace.

Cílem praktické části je analyzovat vybrané faktory v práci učitelky, které ovlivňují psychosociální podmínky třídy mateřské školy ve vztahu k dětem.

V praktické části sleduji, jaké faktory mají vliv na psychosociální prostředí třídy v mateřské škole a analyzuji sociální interakci a komunikaci učitelek. Metodou kvalitativního výzkumu je účastnické pozorování a doplňkovou metodou dotazník s otevřenými otázkami.

Získaná data budou vyhodnocena metodou otevřeného kódování.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY

Termín psychosociální podmínky v sobě zahrnuje slova psycho a socio. Význam podmínky je také mnohoznačný, výkladový slovník udává několik významů. Podmínka jako souhrn průvodních okolností, jevů, podmínka jako předpoklad, za kterého se může něco stát a v poslední řadě podmínka trestu odnětí svobody. Psycho je výraz původně z řečtiny a označuje lidskou mysl či duši. Socio významově znamená společnost, společenský. Zabýváme se tedy jedincem a jeho myslí ve společnosti za určitých průvodních okolností. V našem kontextu je to prostředí mateřské školy a třída mateřské školy. Člověk interaguje s prostředím v podstatě na třech úrovních. V úzkých osobních kontaktech s rodinou, s okruhem přátel, pracovištěm u dětí se školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků vrstevníků a zájmovými sdruženími, tak definujeme mikroprostředí. Podněty v tomto prostředí mívají větší intenzitu frekvenci a dobu trvání (Lašek 2007).

Dále reaguje na prostředí lokální, vymezené zhruba místem bydliště a okolím (zahrnuje přírodu, kulturu i sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru). Patří sem škola jako celek a další kulturně výchovné instituce, tak definujeme mezoprostředí.

Poslední rovinou je okruh prostředí, který přesahuje rámec předcházejícího prostoru, je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí při formování jeho osobnosti – makroprostředí.

### 1.1 Terminologické vymezení

V mateřské škole jsou psychosociální podmínky definovány v kurikulu pro předškolní vzdělávání Rámcovém vzdělávacím programu. Hovoří se zde hlavně o základních potřebách dítěte a to pocitu bezpečí, spokojenosti a jistoty. Také o osobní svobodě v rámci určitých pravidel a řádu společenského soužití, o rovnocenném postavení všech dětí. Velká část je věnována učiteli, jeho pedagogickému stylu, který by měl být podporující, sympatizující naslouchající dětem. Je zde vyloučena jakákoli manipulace s dítětem (RVP PV 2018).

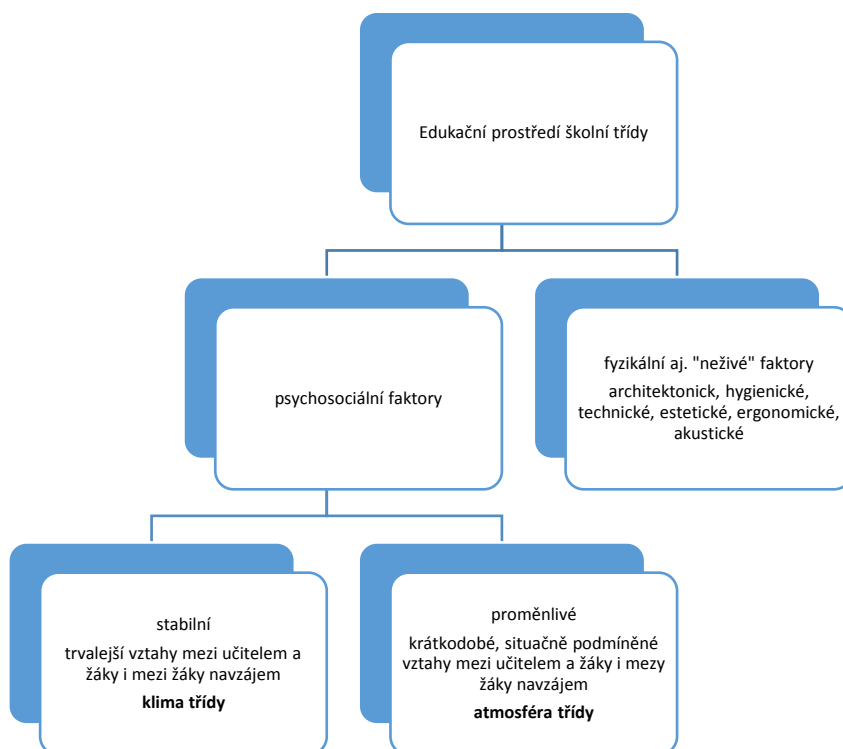
Jak tedy uchopit termín psychosociální podmínky? Jak jsem již zmínila výše tento termín je použit v kurikulu pro mateřské školy RVP PV. Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy byl vytvořen v roce 2004 na základě Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knize) z roku 2001. Poté byla vytvořena strategie vzdělávání 2020 a nyní se tvoří strategie vzdělávání 2030+ (MŠMT 2020). Už je to přece jenom 16 let a i když

RVP PV prošlo několika úpravami, k jistým změnám založených na nejnovějších pedagogických výzkumech nedošlo. Nicméně Mateřské školy registrované v rejstříku škol jsou povinny se RVP PV řídit.

Stejně tak pojem psychosociální podmínky je použit Českou školní inspekcí ve výroční zprávě za školní rok 2018/2019 právě v souvislosti s psychosociálním klimatem a atmosférou (ČŠI 2020)

Teoreticky v odborné literatuře se pojem psychosociální podmínky neobjevuje, je zde odkaz na sociální podmínky, který je spojen se synonymem sociální prostředí (Průcha, 2003). Výzkumní pracovníci užívají při popisu sociálně psychologických jevů ve škole různé termíny, mluví o prostředí, klimatu, atmosféře, charakteru, étosu, které spojují s různými přívlastky jako edukační, učební, výukový apod. V této oblasti se vyskytují desítky termínů. Termín prostředí je nejobecnější a zahrnuje v sobě aspekty nejenom sociálně psychologické, ale i architektonické, hygienické, ergonomické, akustické apod. Obvykle se tím však míní nejenom prostředí fyzikální (samotná učebna), ale i sociální prostředí pro žákovo učení V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmy *classroom environment* prostředí třídy nebo *learning environment* učební prostředí. (Mareš 2013).

Jak navrhuje J. Průcha (in Mareš 2013), je zde výhodné zpřesnit daný pojem přívlastkem, kde můžeme vyjádřit strukturu **edukačního prostředí třídy** schématem (viz obrázek č. 1).



Obrázek 1 Edukační prostředí

Jak můžeme vidět na tomto schématu je jasné, že psychosociálními podmínkami se myslí jak dlouhodobé klima třídy, tak i atmosféra ve třídě. Tyto pojmy jsou podřazeny pojmu edukační prostředí školní třídy. Toto vyplývá i ze zahraniční literatury například Canan Aydoğan, Dale C. Farran & Gülseren Sağsöz (2015) se zabývá vlivem psychosociálního prostředí na zapojení dětí do učení ve třídě mateřské školy. I zde je použit pojem sociální prostředí.

Pojmy jako psychosociální klima, či prostředí jsou považovány za synonyma. Pro potřeby této práce budu vycházet ze zahraničního označení psychosociální prostředí. Ovšem vzhledem k tomu, že v teoretickém vymezení je psychosociální klima třídy podstatnou součástí psychosociálního prostředí ve třídě a je mu věnováno množství zahraničních i tuzemských studií.

### **Psychosociální klima**

V jakémkoli prostředí, ve kterém skupina lidí, či dětí po nějakou dobu spolu pracují nebo si hrají, se mezi nimi vyvine sociální pouto. Esencí tohoto prostředí je funkčnost skrytých pravidel struktury skupiny, stylů vedení dominantních členů skupiny, norem, kulturních tradic a různých očekávání všech členů skupiny. Meteorologická metafora je vhodná z několika důvodů. Podmínku je těžké definovat je neuchopitelná k měření, a přesto okamžitě rozpoznatelná tomu, na koho působí. Tato charakteristická atmosféra sociálního prostředí je všudypřítomná a jako se může měnit fyzické prostředí posuzované jako příjemné či nepříjemné, ovlivňuje každého uvnitř tohoto působení.

Myšlenka, že každá učebna, kde je kohorta žáků a pravidelná přítomnost jednoho učitele, má klima, které je formálně diskutováno ve vzdělávacích výzkumech v literatuře už po nějakou dobu (např. Walberg 1976, Moos 1979 in M. Evans et al., 2009). Dokonce, kdyby někdo neznal jakoukoli literaturu, zabývající se klimatem školní třídy, a měl by možnost navštívit několik různých tříd, nemohl by si nevšimnout toho pocitu z každé z nich.

Ačkoli je obtížné je operacionalizovat, jsou tyto obecné pojmy docela hmatatelné a proměnlivé účinky různých prostředí ve třídě na chování stejných skupin studentů, byla potvrzena (Matsumura et al., 2008).

Na konci šedesátých let Walberg a jeho kolegové vytvořili seznam učebního prostředí k posouzení toho, jak žáci vnímají jejich vzdělávací zkušenost a použili k tomu termín třídní klima. Nicméně první výzkumník, který zpopularizoval koncept klimatu třídy, byl Moos (1973). Moos se jako psychiatr zajímal o klima psychiatrických oddělení, ale byl to vývoj

měření třídního klimatu - škála prostředí ve třídě – Classroom Environment Scale - CES, Trickett & Moos 1973, které odstartovalo více jak třicetiletý pedagogický výzkum měření vlivu třídního klimatu, které je- li pozitivní, má vliv na úroveň akademických znalostí žáků, na emoční prožívání a procesy související s konstruktivním učením (Evans et al., 2019).

V Čechách se školním klimatem zabývá mnoho autorů pedagogicko psychologických výzkumných prací. Kupříkladu Grecmanová, která popisuje klima takto: „*Vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo, nýbrž se vytváří, jde o dlouhodobý jev.*“ (Grecmanová, 2008).

Klima označuje dlouhodobé jevy, které jsou příznačné pro určitou školní třídu po několik měsíců (Čáp & Mareš, 2007).

Mareš (in Mareš & Krivohlavý, 1995) popisuje klima třídy, jako pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale že je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům.

J. Průcha (2005) říká, že: „*Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmataelného, ale silně jedinci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima.*“

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003) je klima třídy popsáno, jako sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).

Další pojem, se kterým se setkáváme, je **atmosféra třídy** ve školním prostředí. Je jevem proměnlivým, situačně podmíněným, mění se během dne v závislosti na okolnostech (Mareš, 2013).

Termín klima je užší a představuje trvalejší sociální a emoční naladění dětí, učitelů a zaměstnanců, kteří tvoří a prožívají zde vzájemnou reakci. Jde o jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Jde o soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání vztahů mezi zainteresovanými (Lašek, 2007).

*„Absence konsenzu ohledně vymezení pojmu klima kontrastuje s množstvím prací, které používají pojem školního klima jako nezávislou, predikující, vysvětlující, moderující, či mediující proměnnou, aniž by tuto absenci shody reflektovaly a omezovaly své interpretace hranicemi zvolené konceptualizace“ (Ježek, 2006)*

## 1.2 Koncepční rámec pro pochopení ovlivnění dětí školou

Rámec pro pochopení ovlivňování dětí školou nám nabízí několik teorií. Ekologická teorie Bronfenbrennera, předpokládá, že lidský vývoj je formován kontextovými vlivy (Bronfenbrenner, 1979 in Evans et al., 2009)). Primární význam má vliv mikrosystémů nebo okamžité nastavení systému, v kterém vývoj nastane a proximální procesy nebo vzorec aktivit, rolí a interpersonálních vztahů založených na vývoji jedince v mikrosystému (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Obojí školní i třídní charakteristiky reflektují mikrosystémové vlivy vyskytující se ve třídě stejně tak jako v dalších prostředích školy.

Teorie rizik a odolnosti předpokládá, že děti, které jsou vystaveny nepříznivému působení, mohou uspět, pokud jsou přítomny faktory, které sníží negativní účinky rizik (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten & Gewirtz, 2006). Mezi rizikové faktory patří jak individuální charakteristiky jako je temperament, tak kontextové charakteristiky jako je povaha vztahu rodič – dítě. Literatura o kumulativních účincích rizik naznačuje, že se narůstá počet rizikových faktorů zahrnujících rodinné a sociální prostředí, které negativně ohrožuje vývoj dětí (Appleyard, Egeland, van Dulmen, & Sroufe, 2005; Evans, 2004; Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993). Je také pravda, že vystavení bezpečnému prostředí prospívá kognitivnímu a emocionálnímu vývoji dětí vystavených negativním rizikům. Celkově lze říci, že ekologická teorie a teorie rizik a odolnosti naznačují, že děti jsou ovlivněny prostředím, kterým jsou vystavené.

### Taxonomie prostředí

Klima nelze chápat izolovaně od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. Nelze se divit, že vznikaly pokusy o vytvoření hierarchického systému různých uspořádání. Teoretickými úrovněmi výzkumu školního klimatu se zabýval Mareš (in Čáp & Mareš, 2007), ten uvažuje o nejméně pěti úrovních:

1. ekologická – prostředí třídy, budovy, prostor, kde se odehrává edukační realita
2. vzhledem k úrovni jedinců – učitelé, žáci

3. úroveň malých sociálních skupin – třída
4. úroveň – větší sociální skupiny – škola
5. úroveň školství dané země – kultura dané země

### **Přístupy k výzkumu klimatu školní třídy**

Na tomto místě uvádím současné přístupy k výzkumu třídního klimatu. Zde je nutná součinnost aktérů, kteří jsou součástí třídního prostředí. Vycházím hlavně z výzkumů klimatu na úrovni základních a středních škol, považuji za důležité je tady uvést, i když se moje práce zabývá prostředím na úrovni třídy v předškolním vzdělávání, kde hlavním tvůrcem klimatu je především učitel.

Jak uvádí Mareš (in Čáp & Mareš, 2007) jde o:

1. sociometrický přístup – předmětem zkoumání není učitel, ale školní třída jako sociální skupina, zde nás zajímají vztahy ve skupině a jejich vliv na další vývoj jedinců ve skupině. Výzkumnou metodou je sociometricko – ratingový dotazník
2. organizačně sociologický přístup – badatele zajímá třída a učitel, jeho pedagogické působení na žáky, vzájemnou komunikaci mezi žáky, týmová práce v hodině. Výzkumnou metodou je zde standardizované pozorování.
3. Interakční přístup – předmětem zkoumání je třída a učitel, interakce mezi učitelem a žáky. Zaměřuje se hlavně na působení učitele a jeho vliv na výkonnost žáků a jejich postoje. Výzkumnou metodou je standardizované pozorování, interakční analýza.
4. pedagogicko psychologický přístup- zaměřuje se na školní třídu a učitele, zajímá se hlavně o spolupráci žáků ve třídě, diagnostickou metodou jsou posuzovací škály
5. školně etnografický přístup – předmětem studia jsou zde žáci, učitelé, celá škola. Zajímá se o klima celé školy, jak funguje a jak ho hodnotí všichni zúčastnění. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, výzkumník pobývá na škole několik měsíců a využívá metodu rozhovorů a nahrávek.
6. Vývojově psychologický přístup- sleduje žáky v období puberty a prepuberty, vztahy mezi žáky a učiteli, jejich motivaci k učení, třídu jako sociální skupinu a osobnost jednotlivců v tomto období.
7. sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup – objektem zkoumání je školní třída, žáci a vyučující v ní působící. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Autorem Classroom Environment Scale (CES) je R. Moos a v těchto posuzovacích škálách aktéři hodnotí vzájemné vztahy, možnosti osobního rozvoje,



udržování či měnění stávajícího systému. Je určen žákům druhého stupně a studentům středních škol.

Pro potřeby tohoto výzkumu, který bude probíhat hlavně metodou strukturovaného pozorování učitele ve třídě v předškolním vzdělávání, se mi zdá nejvhodnější použití interakčního přístupu.

### **Složky klimatu**

Výzkumy (Frazer & Walberg, 2006) zjistily, že dojmy jedné osoby ze školní třídy, nemusí být nutně sdíleny jiným pozorovatelem, váží se tak na Moosovo původní zaměření sdílené vnímání těmi, kdo jsou účastníky psychosociálních jevů ve zkoumaném prostředí. Mezi nimi také bývají spory ve vnímání studentů a učitelů, přičemž učitelé obecně vnímají klima pozitivněji než jejich studenti.

Některé výzkumy třídního klima zaměřené na sociální chování, studují vliv učitele nepřímo například Anderson & Walberg (1973 in Evans et al., 2009).

Nástroj orientovaný na třídu mladších dětí *My Class Inventory*, revidovaný Prawatem a Solomonem (1981, in Evans et al., 2009). Měl 5 stupňů:

1. Spokojenost (většina dětí říká, že třída je zábavná)
2. Konflikty (většina dětí ráda bojuje)
3. Soutěživost (většina dětí chce být lepší, než ostatní kamarádi)
4. Obtížnost (v naší třídě je těžká práce)
5. Soudržnost (všechny děti ve třídě se mají rády)

Jak s těmito dimenzemi přímo souvisí chování učitele, není známo. Přitom další studie například Adelman & Taylor (2002) uvádí víc jak 12 klíčových konceptů souvisejících s třídním klimatem, zahrnující sociální systém organizace, morálku personálu, systém moci a kontroly, použití aktivizačních metod, komunikace shody mezi studenty a požadavky na třídu. Ústředním tématem většiny z nich bylo chování učitele.

Wubles a kolegové z Nizozemí vypracovali *Questionnaire on Teacher Interaction* dotazník na učitelovu interakci, který je přeložen do 15 jazyků (Wubbels et al., 1991). QTI měří chování učitele mezi dvěma ortogonálními osobnostními konstrukty: 1. Vliv (dominance versus podřízenost) a 2. Blízkost (spolupráce versus opozice). Jak je populární ve studiích rodičovského stylu, tyto dvě dimenze zahrnují osm rozpoznatelných sektorů označených

jako vedení, vstřícnost, porozumění, odpovědnost nebo svobodu studentů, nejistotu, nespokojenost, napomínání a přísnost. Ačkoliv významové působení těchto konstruktů naznačuje emoční dimenzi, z bližšího studia QTI vyplývá, že tento model je v podstatě o řízení a kázni.

Výše zmínění autoři zabývající se školním klimatem, měřením školního či třídního klimatu se zaměřují na psychosociální jevy především na základní a střední škole.

### **1.3 Psychosociální prostředí v předškolním vzdělávání**

Mateřská škola je svým prostředím specifická a zásadně se liší od prostředí v základní škole. Předškolní vzdělávání zahrnující učitele mateřských škol, se setkává s obojím, dobrým i špatným chování jejich dětí. Takové sociální chování se vyvíjí jako důsledek fyzických i sociálních faktorů, které souvisí s třídním prostředím. Některé výzkumné studie zjistily, že vrstevnické nastavení a prostředí třídy, hrají kritickou roli ve vývoji dětského chování (Mashburn, A. et al., 2008).

Třídní prostředí v sobě zahrnuje řadu aspektů včetně vztahů mezi dětmi a jejich učitelem, učitelovo očekávání k větší motivaci dětí pro efektivní učení, strategie vedoucí k efektivní výuce a v neposlední řadě sociální chování, které by se ve třídním prostředí mělo projevit, tak jak si ho aktéři nastaví do určitých hranic, které jsou v závislosti na dané kultuře akceptovatelné.

Každá mateřská škola je specifická svým vzdělávacím programem, prostředím a zaměstnanci. Všichni působící v rámci mateřských škol by se měli snažit vytvořit pro děti bezpečné prostředí orientované na rozvoj osobnosti každého dítěte, vedení k pozitivnímu přístupu řešení problémů, zvládnání sociálních interakcí s vrstevníky a vytváření kulturních hodnot. Mateřská škola je první institucí, kde se děti setkávají s nastavenými pravidly, které třeba mají v rodině jinak. Je důležité vytvořit takové prostředí, kde se děti budou cítit přirozeně a bezpečně.

Jak uvádí Kořátková (2008) současné směřování výchovy dítěte v mateřské škole je orientované na důvěru v dítě s teoretickým vymezením v humanistickém pojetí pedagogiky.

Směřování vzdělávání dětí v mateřských školách v budoucnosti by se mělo podle OECD zaměřit na:

1. Rozvoj lidského a sociálního potenciálu, nikdo by neměl být vyčleněn ze sociálního kontaktu za jakýchkoli důvodů, mateřská škola by měla podporovat děti v řešení sociálních situací.
2. Získané informace by měly být přetvořeny ve způsobilosti a znalosti v komplexním významu.
3. Vzdělávací politika by měla vést ke vzniku komunitních společenství se snahou nikoho nevyčleňovat.
4. Nové teorie a výzkumy v oblasti vzdělávání by měly být co nejvíce zohledněny ve vyučování a učení.

### **Psychosociální prostředí třídy v mateřské škole**

Prostředí ve třídě zahrnuje několik aspektů, které mohou být pozorovatelné. Je koncipováno tak, aby tvořilo řadu vzdělávacích konceptů, které zahrnují:

- fyzické nastavení
- psychologické prostředí, které je vytvářeno prostřednictvím sociálních interakcí a výukových postupů, které souvisejí s charakteristikami a chováním učitele (Miller & Cunningham, 2003).

Každá třída nebo sociální skupina má typické prostředí, které aktéři daného prostředí společně utvářejí. Právě kurikulum pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) určuje, jak by mělo takové prostředí ve třídě mateřské školy vypadat a to následovně:

Dítě by se mělo cítit, bezpečně, spokojeně. Nově příchozí děti by měly mít možnost se adaptovat na prostředí třídy postupně. Děti by celkově neměly být neúměrně zatěžovány spěchem či nadměrnou náročností prováděných činností. Učitelé by měli respektovat individuální potřeby a odlišnosti dětí, měli by jednat citlivě s ohledem na vzniklé situace a vytvářet klidnou, přátelskou a pohodovou atmosféru. Děti by se neměly ve třídě cítit jakkoli neurotizovány či podceňovány nebo dokonce zesměšňovány. Ve třídě by měla být nastavená jasná pravidla společného soužití tak, aby se nikdo necítil omezovaný ve svobodě vyjadřování a volnosti pohybu v rámci určeného řádu. Třída by měla být pro děti kamarádkým společenstvím, kam chodí rády a kde učitel dává jasné a srozumitelné pokyny, jeho výchovný styl je podporující, sympatizující, projevující se přímou empatickou a naslouchající komunikací s dětmi. Dítě by nemělo pociťovat v komunikaci

jakýkoli náznak násilí či manipulace. Učitel by měl uplatňovat výchovný styl s nabídkou, a který počítá s aktivní spoluúčastí a rozhodováním dítěte.

Na závěr této kapitoly, bych chtěla zdůraznit, že pro potřeby této práce požívám termín psychosociální prostředí, který nejlépe vyjadřuje výzkumný charakter této práce a je podložen teoretickými poznatky, jak již bylo zdůrazněno v kapitole 1.1 „Terminologické vymezení“ a na schématu pana profesora Průchy „*Edukační prostředí třídy*.“ Obrázek č.1 (in Mareš 2013).

## 2 UČITEL, KOMUNIKACE A INTERAKCE VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Osobnost učitele v předškolním vzdělávání je klíčová. Učitel vytváří svým působením prostředí ve třídě mateřské školy. Než se učitel stane učitelem, musí splňovat podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004) kvalifikační předpoklady. U učitele mateřské školy v České republice to je střední pedagogická škola se zaměřením na předškolní vzdělávání. Což v dnešní době považují stejně jako mnoho dalších odborníků za nedostačující. I vzhledem k požadavkům Evropské komise (Key data on early Childhood Education in Europe 2019). Podle zákona o pedagogických pracovnících učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost, přímým působením na vzdělávaného.

### 2.1 Osobnost učitele

Existují desítky pojetí osobnosti, všechny se však shodují na tom, že nejvladnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností, tak jako nenajdeme dva jedince se stejnými otisky prstů, je tomu tak i s osobností. Každý projev osobnosti má tedy tři složky: 1. schopnostní, dovednostní, zkušenostní, 2. dynamickou zahrnující motivaci a charakter, 3. temperamentovou čili jakým způsobem činnost provádí, jak ji prožívá. Osobnost se utváří již v prenatálním období a její vývoj končí smrtí. (Hartl & Hartlová, 2000)

H. Schroder (1991 in Grecmanova, 2008) představuje učitele jako zástupce skutečného lidství, jedinečnou osobnost, učitel plánuje, realizuje a organizuje výuku, vede k osvojování poznatků, modelů chování, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí schopnosti dětí, jejich potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Žádná moderní počítačová technika není schopna nahradit učitele, protože nedokáže reagovat na množství konkrétních okolností a ani předvídat k jakému novému poznatku přivede společná myšlenková práce dětí.

Učitel se podílí celou svojí bytostí, tím jaký je, co činí, na vývojovém procesu dítěte, jeli v jeho zájmu rozvíjet osobnost dítěte, sám musí touto osobností být (Grecmanová, 2008). Současné pojetí učitele zdůrazňuje jeho subjektivě-objektivé role v interakci s dětmi a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti dětí, řídí a hodnotí proces učení. Důležitá je také sociální role učitele ve vztahu k týmu kolegů, v komunikaci s rodiči a komunitou (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003). Učitel v mateřské škole je jedním z těch, na kterého si v dospělosti vzpomenete, vybaví se

vám emoční pouto, které jste měli k učitelce v mateřské škole, vybavíte si, jak vás vítá, utěšuje nebo si vzpomenete na jinou událost, která vás silně ovlivnila.

*„Jednou z věcí, kterou si cením, je, že se děti cítí být přijímány takové, jaké jsou, protože jsou to konkrétně ty děti, které byly emocionálně nebo sociálně a ekonomicky znevýhodněny. Co chci dítě naučit je, aby bylo samo sebou a aby odcházelo z mateřské školy z vnitřní silou, a tato vnitřní síla je budována den co den. V mateřské škole by všechny děti měly mít příležitost.“* (Vasconcelos, 2002 in Vorkapić, 2012).

Pokud chceme popsat typickou osobnost předškolního učitele v moderních teoriích osobnosti, jaký by byl tento popis? Jaký druh osobnostních rysů by měl typický předškolní učitel nebo ten, který by se mu nejvíce líbil? Bohužel existuje jen omezený průzkum toho, co dělá dobrého předškolního učitele (Ayers, 1989; Yonemura, 1986 in Vorkapić, 2012).

Vzhledem k tomu, že proces raného učení a výuky je mnohem složitější, je zásadní analyzovat osobnostní rysy učitele předškolního věku, které v tomto procesu rozhodně hrají významnou roli. Interakce předškolního učitele a dítěte a celé klima skupiny mateřských škol přímo závisí na osobnosti předškolních učitelů. Jeho osobnost ovlivňuje jeho citlivost na osobnost předškoláka, která je v jeho formativních stádiích. To je velmi důležité, protože předškoláci se budou učit, pouze pokud jsou v důvěryhodném prostředí.

Kromě toho nedávné studie prokázaly, že výuka není pouze kognitivním nebo technickým postupem, ale komplexním, osobním, sociálním, často nepolapitelným souborem zabudovaných procesů a postupů, které se týkají celé osoby (Hamachek, 1999; Oakes & Lipton, 2003; Britzman, 2003; Cochran-Smith, 2005; Olsen, 2008b in Vorkapić, 2012).

Ztotožňuji se s výsledky výzkumu o tom, jaká by měla být osobnost učitele v předškolním vzdělávání, který provedla Laura J. Collker (2008) a považuji za důležité se o této studii zmínit. V tomto výzkumném šetření dotazovaní učitelé v předškolním vzdělávání uváděli následující charakteristiky osobnosti učitele: 1. Vášeň. Pravděpodobně více než cokoli jiného, učitelé uvádějí, že je důležité mít vášeň pro to, co děláte. V mnoha studiích uváděných v literatuře účastníci označili „nadšení pro děti“ jako klíčový atribut. Pro učitele v této studii však něco silnějšího než nadšení dělá skutečně efektivního učitele; je to blíže k řízení. Být vychovatelem v raném dětství není vždy snadné. Můžete mít třeba fyzické a finanční problémy. Ale pokud máte pocit, že to, co děláte, má význam, ten pocit úspěchu vás může udržet a motivovat. Toto není kariéra pro někoho, kdo hledá práci, která pracuje s dětmi, protože jsou roztomilé a vypadá to jako zábava. Toto je kariéra, která musí vznítit

vaši vášně. 2. Vytrvalost. Toto je další často uváděná charakteristika. Někteří respondenti uváděli vytrvalost jako „obětavost“; jiní cítili, že to byla „houževnatost.“ Ať už použili jakýkoli termín, účastníci popsali ochotu bojovat za své přesvědčení, ať už jde o potřeby dětí nebo o otázky vzdělávání. Učitelé musí být ochotní být dlouhodobými obhájci zlepšování života dětí a jejich rodin. Respondenti v této studii věří, že děti potřebují a zaslouží si učitele, kteří dokážou překonat a zvládnout byrokracii. 3. Ochota riskovat. Třetí charakteristikou je ochota riskovat. Úspěšní pedagogové jsou ochotni otrást současným stavem, aby dosáhli svých cílů pro děti. Skvělí učitelé jsou ochotni jít proti normě. Riskovat znamená neuspokojit se s žádnou odpovědí, pokud anolepší kvalitu vzdělávání dítěte. Jako příklad může uvést třeba ochotu riskovat prosazení vlastního projektu, kterému škola zrovna není nakloněna, přesvědčit rodiče a kolegy o pozitivěch a přínosu pro ostatní. 4. Pragmatismus. Pragmatismus je převrácenou stránkou vytrvalosti a ochoty riskovat. Pragmatisté jsou ochotni dělat kompromisy. Vědí, které bitvy lze vyhrát a kdy použít své prostředky na podporu dětí. Efektivní učitelé chápou, že dočasným vypořádáním se s malými výhrami stále dosahují pokroku k dosažení svých cílů. 5. Trpělivost. Trpělivost jak při řešení „systému“, tak při práci s dětmi a rodinami. Ne každé dítě se rychle učí. Některá chování mohou být výzvou pro toho nejefektivnějšího učitele. Děti potřebují připomenutí pro připomenutí. Dobří učitelé by měli mít pojistku, než u nich dojde k podráždění, frustraci či zlosti. Efektivní výuka vyžaduje trpělivost. 6. Flexibilita. Každá práce ve vzdělávání v raném dětství vyžaduje, abyste byli schopni dobře zvládat změny a neočekávané obraty. Ať už venku přší a musíte zrušit venkovní hru, nebo vám snížil zřizovatel provozní rozpočet, musíte být schopni okamžitě změnit rychlostní stupeň a najít alternativu, která funguje. 7. Úcta. Úcta k dětem a rodinám je základem dobrého učitele v raném dětství. Respektování dětí a rodin z různých socioekonomických zázemí, ale také jako udržení přesvědčení, že život každého je zlepšen poznáváním lidí z různých prostředí. Víme, že dětské koncepty vzkvétají v prostředí úcty. Dobří učitelé vytvářejí toto prostředí přirozeně. Mezi další osobnostní charakteristiky uváděné v tomto výzkumu patří: kreativita, autenticita, láska k učení, energie k udržení si entuziasmus a v neposlední řadě smysl pro humor. Jak bylo potvrzeno, údaje uvedené v tomto článku nebyly vědecky shromážděny, ani nejsou určeny k tomu, aby představovaly pohled na osobnost učitele v předškolním vzdělávání. Článek však uvádí, v co sami vybraní učitelé v předškolním vzdělávání věří, že jsou důležité charakteristiky pro efektivní práci. Je to rozdíl mezi odborníkem, který říká rodiči, jak být dobrým rodičem, a rodičem, který dává jeho vlastní pohled na rodičovství (Colker, 2008).

## 2.2 Modely způsobu výchovy

Výchovu chápeme jako vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jako jejich vzájemnou interakci a komunikaci. Je to proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem **sociální interakce a komunikace** (Čáp & Mareš 2007).

To jaké účinky na osobnost dítěte podle Čápa (Čáp & Mareš 2007) má řada různých výchovných prostředků a metod je předmětem výzkumů výchovy, psychického vývoje a socializace. V působení na dítě proto hraje učitel nezastupitelnou úlohu. Patří v životě a vývoji dítěte k významným osobám, který působením své osobnosti svojí komunikací a interakcí ovlivňuje ať už pozitivně, či negativně další vývoj dítěte. Jeden a týž prostředek, napomenutí, pokyn, vysvětlení, trest, od každého učitele působí na dítě jinak. K. Lewin pojmenoval tři hlavní styly působení na dítě:

Autokratický neboli dominantní autoritativní styl vedení, při kterém vychovatel nerespektuje přání a potřeby dětí, rozkazuje, trestá, svým žákům vymezuje a určuje směr svými vlastními zkušenostmi.

Liberalní styl vedení je úplným opakem předchozího. Vychovatel vůbec nebo málo řídí děti, na které nemá žádné požadavky a pokud ano, nekontroluje jeho plnění.

Sociálně integrační, demokratický styl vychovatele je spíše o společném postupu na vytyčených cílech. Místo příkazů dává návrhy, diskutuje s dětmi, dává na vybranou, má porozumění pro jejich individuality (Čáp & Mareš 2007).

Tímto výčtem výchovných stylů vychovávajících jsem chtěla nastínit, že v každé třídě mateřské školy můžeme vidět různé typy učitelek, které používají různé výchovné styly a svými strategiemi ovlivňují psychosociální prostředí třídy.



### 2.3 Komunikace v mateřské škole

S tím, jakým způsobem učitelka vede děti, souvisí způsob sociální interakce a komunikace. Komunikace je klíčem k vývoji dítěte, děti potřebují chápat okolí a zároveň být chápány. Komunikace je základem vztahů a nezbytností k učení a sociální interakci. V mateřské škole mluvíme o pedagogické komunikaci s dítětem předškolního věku. **Pedagogická komunikace**, v Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003) „*je zvláštní případ sociální komunikace, je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla jako základní prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání.*“

Role učitelky v mateřské škole má významný vliv na naši společnost a její budoucnost, což si mnozí stále neuvědomují. Učitelka se setkává s dětmi z různých socioekonomických prostředí, různých etnik, kultur, výchovných prostředích, ne vždy se setkává s dětmi, které mají radost z nově objevovaného v mateřské škole, takové děti, jsou pro učitelku většinou výzvou. Právě proto, je důležité mít komunikační dovednosti, které poskytují předškolním učitelům řadu výhod.

Studie ukázaly, že řízení vzdělávacího procesu, adaptace na rodiny dětí, na každé dítě a další faktory závisí na individuálních schopnostech a dalších okolnostech každého učitele. Mezi nejdůležitější patří komunikační dovednost, která je nepostradatelnou součástí vzdělávacího prostředí. Efektivní komunikace mezi učitelem a dítětem pozitivně ovlivňuje další společenský vývoj, má vliv na úspěch v akademické oblasti a je neoddelitelnou součástí vzdělávacího prostředí (Hamre & Pianta 2007).

Vygotskij (2017) vyzdvihuje důležitost komunikace s dětmi jako způsob k zachycení vnitřního i vnějšího světa v jazyce a k rozvoji myšlení dítěte. Učitel tedy dostává k dispozici komunikaci jako nástroj k efektivní práci s dětmi, k vedení dětí ke zvědavosti, k prozkoumávání a k poznávání okolního světa a souvislostí s ním spojených, k navazování sociálních vztahů s vrstevníky, k porozumění sebe i ostatním, k respektování daným pravidlům.

Syslová (2019) dává pedagogickou komunikaci do souvislosti s přispíváním příznivého klimatu ve třídě, kdy komunikace učitele napomáhá nejenom k realizaci vzdělávání a výchovy, ale podněcuje a usměrňuje vztahy mezi účastníky komunikace.

U každého komunikačního procesu se setkáváme s funkcí komunikace, která v edukačním prostředí pokrývá různé situace. Gavora (2005) uvádí tyto funkce v komunikaci učitele a žáků:

Tabulka 1 *Funkce v komunikaci učitele a žáků (Gavora, 2005)*

pozdravení	definování	přesvědčování
navrhování	opisování	prosba
pozdání	oznamování	pochvala
zeptání se	referování	vyjádření nespokojenosti
příkazování	poučování	vyjádření spokojenosti
usměrňování	Řízení	poděkování
objasňování	vyzvání	kritika
vysvětlování	Varování	odsuzování
dokazování	argumentování	vyjádření sympatie
dokumentování	Potvrzování	vyjádření nesympatie
doporučování	Schvalování	vzbuzování soucitu

Výše uvedená tabulka je výčtem jen některých funkcí komunikace mezi učitelem a žáky, v mateřské škole jsou tyto funkce obdobné, některé samozřejmě učitelka v mateřské škole nepoužívá. Považuji za důležité je zde zmínit vzhledem k praktické části této práce. S tím souvisí i následující kapitola.

## 2.4 Sociální interakce

Interakce, mnohdy zaměňovaný pojem s komunikací, ale rozhodně ne totožný. Gavora (2007) uvádí, že interakce je vzájemné působení, vzájemné ovlivňování se. Lze říci, že lidé se stále vzájemně ovlivňují. Opakující se výraz vzájemně je velmi důležitý, protože nejde o jednostrannou interakci. Už to jak se dva lidé na sebe dívají, jak se tváří, v každém z nich zanechává nějaký pocit, tím na sebe působí. Jeden člověk působí na druhého s nějakým cílem, aby se mu zalíbil nebo aby mu v něčem zabránil. Rozdíl mezi interakcí a komunikací je takový, že komunikace je interakcí pomocí symbolů buď jazyka, pomocí obrázků nebo jiným neverbálním způsobem (gesto, mimika, haptika). Interakce se nemusí

realizovat užitím jazyka, ale činy, předměty a podobně. Interakce je spíše sociálně psychologická činnost a komunikace sociálně informační.

V souvislosti s činností učitele, která je ovlivněna vnitřními a vnějšími faktory hovoříme o interakčních stylech každého učitele, tyto mohou být specifikovány v podobě dvou protichůdných charakteristik – autoritativní a demokratický styl (Gavora, 2005 in Sklenářová, 2013)

Gavora popisuje mnohem složitější model, který je založen na nástroji „*Dotazník interakčního stylu učitele*“ (Webbels, Levy, 1993 in Sklenářová 2013), jehož překlad provedl p. Gavora, J. Mareš a P. den Brok (2003) a je seskupen do dimenzí interakce učitele (in Sklenářová 2013):

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| 1. Organizátor          | Jasně vysvětluje.                                      |
| 2. Pomáhající           | Jestliže žáci něčemu nerozumí, pomůže jim.             |
| 3. Chápající            | Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.               |
| 4. Vede k zodpovědnosti | Dává žákům možnost spolupodílet se na jeho rozhodnutí. |
| 5. Nejistý              | Je váhavý.   |
| 6. Nespokojený          | Vyhrožuje, že žáky potrestá.                           |
| 7. Kárající             | Mívá pichlavé poznámky.                                |
| 8. Přísný               | Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.            |

Každý učitel se pohybuje v jednotlivých dimenzích více či méně. Ovšem tento dotazník je určen spíše pro učitele působících na základních a středních školách, uvádím ho zde vzhledem k tomu, že v našem prostředí se žádný takový výzkumný nástroj nevyskytuje a v mnohém odráží projevy učitelek v mateřské škole.

Ze zahraničních výzkumů je zajímavý výzkumný nástroj, který přímo cílí na učitele v předškolním vzdělávání. Je zaměřen na zjišťování úrovně interakce učitele a dítěte v mateřské škole **CLASS** (Pianta, La Paro & Hamre 2008), je uspořádán do **deseti dimenzí** a tří domén interakcí mezi učitelem a dětmi jako:

- Doména emocionální podpory, která odráží míru emoční podpory a podpory sociálních vztahů ve třídě a zahrnuje respekt, prožitek, schopnost učitele reagovat na zájmy dětí, vnímavost k dětským obavám.

- Doména organizace třídy souvisí s chováním, časem a pozorností dětí ve třídě. Se schopnostmi učitelů umět řídit třídu, účinně monitorovat správné chování a předcházet konfliktům, zabránit problémovému chování, když se objeví, stanovit a udržovat rituály k maximálnímu využití času k učení, umět zorganizovat různé poutavé vzdělávací aktivity.
- Doména podpory výuky označuje míru, v níž učitelé dokážou u dětí podporovat vyšší myšlenkové procesy na rozdíl od učení se z paměti, rozšiřovat učení poskytováním smysluplné zpětné vazby, usnadňovat dětem užití řeči.

Obsah tohoto výzkumného nástroje vypovídá o tom, na jaké úrovni by měl mít učitel v předškolním vzdělávání schopnosti, aby mohl vést efektivní interakci s dětmi, která přispívá k vytváření příznivého třídního psychosociálního prostředí.

Zahraniční studie, které se věnovaly vybraným aspektům chování učitele zejména v interakci a komunikaci s dětmi (Bowman, Donovan & Burns, 2001) zkoumaly kvalitu a efektivitu práce učitele. Jejich studie také zahrnuje doporučení jak vybudovat efektivní partnerství s dětmi a jejich rodinami, zaměřuje se na hloubkový rozvoj profesních kvalit učitelů v centrech pro ranou péči.

Z výzkumů interakce učitelek mateřských škol s dětmi (Colwell & Lindsey, 2003) vyplývá, že kvalita vztahu učitel-dítě může sloužit jako determinant sociálního fungování dětí ve třídě. To znamená, že pozitivní interakce mezi učitelem a dítětem může obecně podporovat více pozitivních postojů ve třídě a převádět k pozitivním postojům vůči vrstevníkům. Je také možné, v souladu s attachment teorií (teorie připoutání), že děti, které mají bezpečný vztah k dospělému v prostředí péče o dítě, mohou mít větší svobodu při navazování vztahů s vrstevníky. V podobném duchu mohou děti, které mají pozitivnější vztah k učiteli ve třídě, získat větší pomoc při interakci s vrstevníky a při vytváření pozitivních vztahů mezi vrstevníky. Alternativně mohou mít vztahy s učiteli důležitější důsledky pro sebepojetí dětí než pro vnímání vrstevníků dětmi

Zde bych ráda zmínila teorii attachmentu jehož autorem je psychiatr Bowlby, tato teorie se zabývá významem vlivu citové vazby mezi dítětem a matkou nebo pečující osobou. Tento vliv má prokazatelný význam v dalším vývoji dítěte (Syslová, 2019).

Syslová (2019) pokládá teorii attachmentu za velmi důležitou pro vývoj dítěte v mateřské škole. Zmiňuje zahraniční studie Bowlbyho (2010) a Ainsworthové (1978), které popisují

typy attachmentu v oblastech „*rozdílů kvality citového pouta mezi rodičem a dítětem.*“ (Syslová, 2019)

Ráda bych tyto typy attachmentu zde zmínila, neboť souvisí s interakcí učitele s dětmi v mateřské škole. Pokud srovnám výsledky výzkumného šetření z praktické části této práce, mohu zde nalézt shodu.

Jedná se o:

1. Jistý bezpečný attachment
2. Nejistý vyhýbavý
3. Nejistý odmítavý – ambivalentní
4. Neorganizovaný - dezorientovaný attachment

Právě to jakou má dítě zkušenost se potom projevuje v interakcích v mateřské škole a v dalším rozvoji jeho osobnosti a jeho vnímání sebe sama a tím i svého okolí.

Další teorie „Intersubjektivita,“ hovoří o „naladěné interakci“ a intersubjektivní komunikaci (Trevarthena in Syslová, 2019), u této teorie hraje důležitou roli vlastní – subjektivní zkušenost, kterou ovlivňuje dalšího účastníka vztahu jak v komunikaci, tak v interakci. Nejenom v mateřské škole to znamená, že dítě si z vlastních zkušeností utváří vztahy kolem sebe.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se zabývám metodologií a cíli výzkumu, následně analyzuji data získaná účastnickým pozorováním psychosociálního prostředí ve třídách mateřských škol, zaměřuji se na analýzu interakcí mezi učitelkami a dětmi a jejich komunikací v průběhu pozorování. Výzkum probíhal v sedmi třídách ve třech mateřských školách v jihomoravském kraji, z čehož dvě mateřské školy byly městské a jedna vesnická.

#### 3.1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat sociální interakci mezi učitelkami a dětmi ve třídě mateřské školy

Dílčí výzkumné cíle:

- Identifikovat faktory sociální interakce učitelky a dětí, které mohou ovlivnit psychosociální podmínky třídy.
- Popsat projevy sociální komunikace učitelky ve třídě mateřské školy.

Z těchto cílů vycházejí výzkumné otázky:

- Jaké jsou faktory sociální interakce učitelky a dětí, které ovlivňují psychosociální podmínky ve třídě.
- Jak lze charakterizovat sociální komunikaci učitelky ve třídě?

#### 3.2 Metoda a technika sběru dat ve výzkumu

Získávání dat – zvolila jsem kvalitativní typ výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou bylo účastnické pozorování s pasivní účastí (Švaříček & Šed'ová, 2014), následně jsem použila doplňkovou metodu - dotazník s otevřenými otázkami pro pozorované učitelky.

Účastnické pozorování jsem zvolila právě proto, že umožňuje přímo se vcítit do prostředí dané třídy, kde mi bylo umožněno jako tichému pozorovateli vidět projevy různých interakcí. Byla jsem tichým pozorovatelem a snažila jsem se svou přítomností nerušit běžný chod třídy. Pozorovala jsem prostředí a sociální interakci a komunikaci učitelky s dětmi. Všechny pozorované jevy jsem zapisovala ve formě terénních zápisků, následně pak analyzovala formou otevřeného kódování.

### 3.3 Výzkumný postup a sběr dat

Výzkumný soubor tvoří 9 učitelek ze 3 mateřských škol v jihomoravském kraji, pozorováno bylo celkem 7 tříd viz tabulka č. 1.

Tabulka 1 Výzkumný soubor

Počet MŠ	Počet tříd	Počet učitelek
1	1.	2 učitelky: U1, U2
1	2.	1 učitelka: U3
2	3.	2 učitelky: U4, U5
2	4.	1 učitelka: U6
2	5.	1 učitelka: U7
3	6.	1 učitelka: U8
3	7.	1. učitelka: U9
Celkem 3 MŠ v JM kraji	Celkem tříd 7	Celkem 9 učitelek

Z důvodu zachování anonymity byly učitelky označeny U1 - U9. Pozorování probíhalo záměrně ve vybraných mateřských školách, kde s pozorováním souhlasilo vedení MŠ i samotné učitelky a to od října 2019 do ledna 2020 v rámci časových možností všech participantů.

Pozorovala jsem celkem tedy 9 učitelek ve třech mateřských školách. Dvě mateřské školy městské a jedna vesnická v jihomoravském kraji. Pozorování se uskutečnilo v různých částech dne v ranních i odpoledních hodinách. Cílila jsem hlavně na interakci mezi učitelkou a dětmi, jejich vzájemnou komunikaci. Všimla jsem si i fyzického uspořádání třídy a toho jak je dětem umožněna svoboda pohybu ve třídě, jak jsou nastavena vzájemná pravidla či zda nějaká jsou.



Ve vlastních zápisech jsem hledala společné znaky vykazující určitou spojitost v interakci s dětmi, z kterých jsem následně vytvořila kódy. Ze vzniklého seznamu kódů, jsem podle podobnosti vytvořila kategorie. Každá kategorie má systém podkategorií a kódů, které jsou podobné určitým jevům. Postupovala jsem metodou tužka, papír systémem otevřeného kódování.

Snažila jsem se postupovat maximálně eticky v ochraně dat o učitelkách i dětech. Učitelky byly ubezpečeny, že jejich práce nebude posuzována v rámci správnosti postupů. Byly ubezpečeny, že získaná data budou naprosto anonymní. Ve třídách ve kterých probíhalo pozorování, jsem byla vždy s předstihem před samotným pozorováním, abych se mohla zorientovat a seznámit se s paní učitelkami. Samotné pozorování pak probíhalo bez narušování pozornosti učitelky ve vzájemné důvěře.

Při pozorování vznikly některé situace, na které jsem se po skončení pozorování ptala učitelky, týkaly se přímo některých pozorovaných situací, které následně popisují u jednotlivých kategorií, kterých se tyto situace týkaly. Připravené okruhy otázek k rozhovoru jsem vzhledem nečekané situaci s šířením pandemie Covid -19, musela uskutečnit formou dotazníku s otevřenými otázkami, informace jsou vzhledem k tomu ochuzené, a proto jsem se rozhodla data z těchto dotazníků použít pouze jako doplněk k uskutečněnému pozorování a pro upřesnění k vzniklým kategoriím. Vytvořila jsem následující okruhy otázek:

Jak chápete pojem psychosociální podmínky v mateřské škole?

Co podle Vás ovlivňuje psychosociální podmínky a v jakém směru?

Jak chápete roli učitelky v tomto směru?

Jak myslíte, že může učitelka ovlivnit psychosociální podmínky ve třídě?

Jakým způsobem?

Pracujete sama na ovlivňování psychosociálních podmínek ve vaší třídě a jak?

Je něco co Vás při pohledu zpátky napadá, že byste mohla dělat jinak?

Mohlo to mít nějaký dopad na ovlivnění psychosociálních podmínek?

Odpovědi jsem podle společných znaků přiřadila k vhodným kategoriím.

## **4 VÝSLEDKY VÝZKUMU**

Výsledky z pozorování jsem zpracovala metodou otevřeného kódování. Následně jsem seskupila kódy, které jsem systematicky kategorizovala. Vzniklé kategorie a subkategorie jsou výsledkem poznatků z účastnického pozorování v jednotlivých třídách mateřských škol. Z analýzy dat pak vznikly následující kategorie a subkategorie, které souvisí s tvorbou psychosociálních podmínek ve třídě mateřské školy.

### **PODPORA INICIATIVY DÍTĚTE**

- Podpora kamarádských vztahů
- Dávání prostoru k volnosti a svobodě

### **AUTORITA V INTERAKCI S DĚTMI**

- Trestání a zákazy
- Podmiňování a napomínání

### **BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ**

- Rituály
- Utěšování
- Upozornění na pravidla

### **POMÁHAJÍCÍ A OCEŇUJÍCÍ INTERAKCE**

- Povzbuzení a pochvala
- Nabídka pomoci

## INTERAKCE ŘÍZENÁ UČTELKOU

- Převzetí iniciativy učitelkou
- Vedení dětí k učení
- Příkazové vedení

V následující podkapitole se budu zabývat interpretací jednotlivých kategorií, které vyplynuly z pozorovaných dat jako výrazně ovlivňující psychosociální prostředí třídy.

### 4.1 Podpora iniciativy dítěte

K příznivému psychosociálnímu prostředí, které vytváří v mateřské škole především učitelky, přispívá podpora dětí v uskutečnění jejich nápadů, ne řízením těchto aktivit, ale podporou jak slovní tak třeba formou zapůjčení nebo výroby nějaké rekvizity, důležité pro podpoření hry.

Ve třídě učitelky U2, došlo k situaci, kdy si chlapec hrál se semaforem a paní učitelka se ho ptala: „*Mary co děláš?*“ *M: „Já si hraju na policajta.“* U2: „*Tak počkej, já ti k tomu něco dám.*“ Podala Markovi policejní čepici a chlapec s úsměvem odcházel pokračovat dál v herní činnosti, získal další kamarády pro hru, kterou vymyslel, a učitelka ho v tom podpořila.

V dalším případě ve třídě učitelky U5 došlo k situaci, kdy děti zpracovávaly prožitek z výletu výlovu rybníka. Spontánně si samy vytáhly síť, s tím, že chtějí chytat rybičky. Paní učitelka vytáhla balónky, dvě děti držely síť, ostatní děti běhaly a házely do sítě balónky. U5 nic jiného nedělala.

Ve třídě učitelky U6 došlo k podobné situaci, děti přišly za paní učitelkou „*Paní učitelko my si chceme postavit překážkovou dráhu.*“ Paní učitelka pomáhala najít dětem vhodné náčiní, aby mohly postavit dráhu, dle svých představ.

Pod tuto kategorii jsem zařadila i pozorované situace **dávání prostoru k sebevyjádření.**

Třeba u učitelky U7 došlo k situaci, kdy děti seděly u stolečku s paní učitelkou a vyráběly pelikána. Přišel Tomášek a zasedl místo Viktorovi, který se rozplakal, U7 klidným hlasem řekla Tomášekovi: „*Tomášku, Viktor tam seděl před tebou, když chceš s námi vyrábět tak pojd' za mnou, teď máme plný stůl. Co si vybereš, než se uvolní místo?*“

Tomášek počkal. Dle mého názoru díky reakci učitelky, která pojmenovala situaci a dala prostor chlapci k vyjádření.

Do kategorie podpory iniciativy ze strany dítěte patří i vztahy, které se týkaly **podpory odhalování vlastních chyb** jako u učitelky U6, kdy při plnění úkolu sestrojil rybu z daných geometrických tvarů, a chlapec hlásil paní učitelce: „*Já už to mám!*“ U6: „*Pořádně to zkontroluj, ale mě sezdá, že je tam něco jinak, tak zkontroluj pusinku, ploutev.*“ V tom chlapec zareagoval a úkol sám opravil „*Á vidíš no a pojďme na ocas. Vzpomínáš si tomu, jak se říká, když je čtverec na ležato?*“ Podobná situace nastala s jiným chlapcem, který skládal lodičky podle velikosti. U6: „*Pěťo, něco ti chybí, podívej se na to, výborně vidíš, že jsi na to došel.*“ Tato komunikace s dětmi podporuje vlastní aktivizaci dětí ve třídě. Atmosféra třídy je přátelská a klidná.

Interakce, která spadá pod kategorii podpory iniciativy dítěte je **naslouchání dětem a dávání prostoru k odpovědím** jako u učitelky U3, kdy děti povídaly paní učitelce svoje zážitky s nemocemi nebo úrazem, nikdo se nepřekřikoval, děti věděly, že si nemají skákat do řeči, učitelka měla pro každého čas a prostor, na příkladu uvádím jednu z mnoha interakcí: D1: „*Mně píchali ouško*“ U3: „*Ano, to muselo bolet*“, D2: „*Já jsem měl kašel a bral jsem kapky.*“ U3: „*Někdy ty léky nejsou dobré, ale uzdraví nás.*“

Pod kategorií podpora iniciativy ze strany dítěte zařazují také interakci mezi učitelkou a dětmi, která **vede děti ke spolurozhodování**. Ve třídě učitelky U7 jsem pozorovala, jak navrhla dětem pohybovou hru na žraloka. Ovšem, všichni chtěli být žralokem. U7: „*Pojďte si sednout na koberec. Jak to uděláme spravedlivě, když chce být každý žralokem? Jak to vymyslíme? Tak první bude Viktor?*“ D: „*Né, rozpočítáme se!*“ U7 rozpočítává „*Nemusí být nikdo smutný, bylo to spravedlivé.*“ V tomto případě učitelka vhodně použila rozpočítadlo, které si děti samy zvolily. Zajímavé bylo, že potom se děti střídaly a samy si rozhodovaly, kdo bude žralokem, a volbu akceptovaly.

- **Dávání prostoru k volnosti a svobodě**

Tato subkategorie je tvořena z interakcí, které byly u všech učitelek ve třídách společné a to nechávání prostoru dětem k spontánním aktivitám, bez jakéhokoli zásahu z jejich strany. Viděla jsem tak v každé třídě ve všech pozorovaných mateřských školách, jak si děti samy vybírají prostor a kamarády, kteří si s nimi hráli ve skupinkách, ať už skupinky kluků stavějící lego, nebo s autodráhou, vaření v kuchyňce, či různé stavby ze stavebnic při tvorbě společného díla, skupinky byly většinou dvou až čtyřčlenné, ne větší.

- **Podpora kamarádských vztahů**

Do subkategorie podpory kamarádských vztahů jsem přiřadila pozorované vztahy **řešení konfliktů a návrh řešení**. Jako jeden příklad uvádím učitelku U4, která řešila tento případ U4 „*Davídku, proč jsi ho bouchl?*“ D: „*On mě zlobil.*“ U4: „*Damiánku, to je každý den, to bys neměl žádné kamarády, příště až se vám nebude něco líbit tak si to řekněte.*“ V tomto případě se vše vyřešilo, kluci si podali ruce a U4 nabídla klukům zástupnou činnost „*Pojďte si s námi radši malovat.*“ Konflikt byl vyřešen. Tento případ jsem později rozebírala s paní učitelkou, protože bylo zjevné, že chlapeček Damiánek, nemá potřebné sociální dovednosti k navazování kontaktů s vrstevníky a protože chce navazovat kontakty, ale neví jak, řeší to agresí. Obě učitelky na třídě se snaží toto chování řešit domlouváním a vysvětlováním nebo zabavením chlapce jinou činností. Další zajímavý průběh interakce a řešení konfliktu se stal ve třídě učitelky U5, Marek a Kubík si hráli na boj, mladší Kubík bouchl Marka, kterého to bolelo a šel rovnou žalovat paní učitelce U5: „*A, že to bolí? No, on asi Kubík neví, že to bolí, musíš mu to říct a Kubík to příště neudělá. Že, Kubíku?*“ Další situace nastala ve třídě učitelky U4, kdy přišel jeden z autorů stavby, žalovat, že jim Tomášek shodil stavebnici U4: „*Tomášku, ale kluci teď budou smutní, jim to dalo velkou práci. Proč jsi to zboural?*“ D: „*To zboural ten Tomášek z plastelíny.*“ U4: „*Ale ten přece nemá rozum a ty ho máš, tak to teď posbírej nebo to můžeš zkusit postavit znovu.*“

Tomášek skutečně stavebnici poskládal.

Z dotazníků vyplynulo, že učitelky vnímají jako velmi důležité dávání dětem prostor a volnost. Učitelka U8 formulovala svůj názor takto: „*Je důležité nevytvářet u dětí napětí a stres, děti potřebují dostatek prostoru pro hru a dokončení činnosti.*“ Učitelka U3 uvádí: „*Učitelka musí respektovat potřeby dětí, žádné nesmí znevýhodňovat či podceňovat nebo zesměšňovat. Měla by u dětí podporovat kamarádství, sounáležitost a podporovat vzájemnou důvěru mezi nimi.*“ Učitelka U2: „*Učitelka může ovlivnit psychosociální prostředí ve třídě vstřícným, spravedlivým a podporujícím stylem.*“ Učitelka U7 si myslí: „*Je důležité dětem naslouchat a dávat jim prostor k vlastní hře, být vlídná a dobrou náladu přenášet na děti.*“

## 4.2 Autorita v interakci s dětmi

Naprostý opak předchozí kategorie, je kategorie autorita v interakci s dětmi a souvisí s autoritativním výchovným stylem s interakčním stylem učitele pohybující se v dimenzi „přísný“ a „kárající“ podle Gavory (2007), vyžaduje od žáků poslušnost.

- **Podmiňování a napomínání**

Následující subkategorie je vytvořena z pozorovaných kvalit vtahů v několika třídách jako například u učitelky U1: „*Ale nepovídáme! Nepovídáme a papáme! Adélko, nepovídejte! Sabi, ale už svačte. Emo otoč se a svač! Kluci, nekřičte tak, nevolej na něj on svačí!*“ Tato interakce s dětmi byla v situaci, kdy děti svačily, taktéž u učitelky U2: *Vali, to se mi nelíbí, tady jsi na něco zapomněla. Jez a nehoupej se. Jardo nemíchej to!*“ Učitelka U3 napomenula kluky, kteří měly tendenci se prát slovy: „*Kluci, už se na vás dívám!*“ U1: „*Děcka vy neumíte hezky sedět!*“ Při frontálním předávání informací. Další interakce souvisí s obavami o bezpečí dětí U8: „*Honzo dej mi ten deštník, nemůžeš s tím píchat do dětí!*“ a se nevhodným chováním při přesunu z jídelny do třídy U8: „*A dost vy dva! Honza a Jirka mi dají ruku, když se neumíte chovat!*“ Tady z následného rozhovoru uskutečněném po pozorování s paní učitelkou U8 vyplynulo problémové chování u obou chlapců od počátku docházky do MŠ, které bylo řešeno s rodiči a také s pedagogicko psychologickou poradnou.

Pozorovaná interakce, kterou jsem nazvala podmiňování, se projevovala takto U1: „*Zahrajeme si hru, na koberci, ale musí tam být krásně uklizeno!*“. U4: „*Dami, chceš s námi cvičit? Tak bez těch hloupostí.*“ Nebo také U4: „*Jestli budeš klukům všechno bourat, budeš muset jít ke stolečku, kde nejsou žádní kamarádi!*“. V další třídě učitelky U9: „*A co se stane dětem, které zlobí, půjdou sedět ke stolečku.*“ Tady si paní učitelka položila otázku a sama si i odpověděla. Při odpoledním odpočinku použila podmiňování učitelka U8: „*A kdo bude hezky ležet, ten bude brzo vstávat a hrát si potichoučku u stolečku.*“

Při pozorování interakcí mezi učitelkou a dětmi se vyskytla jedna ojedinělá, kterou jsem nazvala **Nevhodná instrukce ke hře** a zařadila ji do kategorie Autorita v interakci s dětmi, právě z důvodu takového působení učitelky, které přispělo, ke zhoršení momentální atmosféry ve třídě. Stala se ve třídě učitelky U1, která chtěla hrát s dětmi hru Bomba, dala dětem následující instrukci: „*Komu ta bomba vybuchne, ten bude mít trest a bude muset zazpívat nějakou písničku nebo říct básničku.*“ Načež se rozplakala holčička, že nechce hrát, protože nechce mít trest. Poté ji učitelka začala utěšovat, že to nebude trest, že se nemusí bát, že u koho se bomba zastaví, ten musí říct, co ho napadne třeba, když se řeknou Vánoce. Bylo vidět, že učitelka si sama svoji chybu uvědomila. Já, jako pozorovatel to přisuzuji její nezkušenosti. Jedná se o začínající učitelku, která teprve druhým rokem sbírá zkušenosti hlavně vzorem, od starších kolegyně. Což vyplynulo z následného rozhovoru s učitelkou. V žádné jiné pozorované interakci jsem se s podobným postupem nesetkala.

- **Trestání a zákazy**

Subkategorie trestání a zákazy vychází opět z autokratického výchovného stylu, s tím, že funkcí komunikace je zacílena na příkazování a v dimenzi interakčního stylu se pohybuje učitel mezi „nespokojený“ až „přísný“. Příkladem je interakce U1: Učitelka vedla řízenou frontální aktivitu v kruhu a dvě děti vyrušovaly. Nejdříve je učitelka napomenula, potom následoval trest „*Běžte si Marku s Adélou sednout ke stolu, neumíte hezky sedět!*“

Děti se šly posadit ke stolečkům, aktivita pokračovala dál, po chvíli učitelka děti oslovila: „*Co vy, budete hezky sedět?*“ Děti se posadily zpátky do kruhu a pokračovaly s ostatními v aktivitě. Většinou si chodí děti za porušení pravidel sednout ke stolečku, tak tomu bylo i u učitelky U8: „*Co se to tu děje?*“ Jirka mě s tím otravuje, „*Tak, Jirka si bere hračku a jde si sednout ke stolu.*“ Další příklad interakce, kterou musela řešit paní učitelka U2 na žalování holčičky, která řekla vulgární výraz, U2: „*Pojď jsem, Adélko, proč jsi to řekla?*“ D: „*Jana mi řekla, že to mám říct.*“ U2: „*Běž si sednout ke stolečku*“ Úplný zákaz nařízený autoritativně učitelkou, když si chtěla holčička vzít do třídy hračku U1: „*Ne, máme tady hraček dost, ztratilo by se to tu.*“ Pozorované faktory byly ve třídě učitelky U1. Paní učitelka by pouhou změnou ve funkci komunikace, změnila celkovou atmosféru. Opět to příkládám nezkušenosti této velmi mladé začínající paní učitelky. Se zákazem jsem se také setkala při odpoledním pozorování, kdy dohodnutá pravidla nerespektovala Verunka a učitelka U8 jí spíše pohrozila zákazem: „*Tak a kdo nebude hezky ležet na lehátku, může ležet tak dlouho, než si pro něho přijde maminka, že Verunko?*“

Do této kategorie jsem také zařadila interakci, ke které nedošlo právě nevšímavostí učitelky, tyto společné vztahy měly společný faktor, který jsem nazvala žádná reakce na dítě a dle mého názoru jde v podstatě o negativní projev vůči dítěti, proto jsem jej zařadila pod kategorii uplatňování autority v interakci s dítětem, i když v podstatě k žádné nedošlo, jako při pozorování ve třídě učitelky U1: Při chystání další činnosti navržené učitelkou, přišla žalovat holčička na kamarádku „*Paní učitelko Ema mě bouchla*“, načež paní učitelka nereagovala a obrátila se ke klukům, kteří zrovna běhali s plastelínou se zákazem činnosti U1: „*Kluci, ale tady běhat s plastelínou nebudete, přilepila by se nám na koberec.*“ Tak žalování holčičky absolutně zaniklo a nikdo se mu nevěnoval. Stejně tak ve třídě učitelky U8: kdy chlapec píchal děti schválně deštníkem, který před tím používal ke cvičení, přišlo jedno z dětí žalovat „*Paní učitelko, Honza píchá Kubu deštníkem.*“ Paní učitelka vůbec nevěnovala udání žádnou pozornost a věnovala se holčičce, které ukazovala na obrázku kachnu.

U této kategorie si učitelky velmi dobře uvědomují, že mohou i negativně působit na děti způsobem své komunikace, vyplynulo to z otevřených odpovědí v dotazníku. Například učitelka U7: „*Svým nevhodným chováním a postupy ovlivní učitelka podmínky velmi negativně, naopak svou vlídností, vstřícností, vhodnou motivací a komunikací přispěje hodnou měrou k pohodě ve třídě.*“ Dále pokračuje odpověď na otázku: Je něco co byste při pohledu zpátky udělala jinak?: „*Učitelka by se měla vyvarovat unáhlených a přehnaných reakcí.*“ Z dotazníku taktéž vyplynulo, že učitelky ví, že někdy mohou svojí špatnou náladou nebo negativním naladěním ovlivnit psychosociální podmínky ve třídě a většinou odpovídaly, že se snaží tyto negativa nepřenášet na děti. U3: „*Jsem lidé, a někdy i já mám špatnou náladu, tak tyto nepřenášet do MŠ.*“ A dále dodává „*Mohlo by to mít negativní dopad, že jsem byla podrážděná, jak na děti, tak i na kolegy.*“

Tyto interakce v podstatě ukazují na to, že dítě porušilo nějaké dohodnuté pravidlo nebo by ho mohlo porušit, souvisí tak se subkategorií „upozornění na pravidla“ z kategorie **Bezpečné prostředí.**

### 4.3 Bezpečné prostředí

Jak jsem uvedla v teoretické části, zvláště pro děti v raném věku je naprosto zásadní cítit se bezpečně, důvěřovat svému okolí zvláště v mateřské škole je to jeden z požadavků na fungující mateřskou školu. Učitelka by měla být dítěti partnerem, vzorem.

- **Rituály**

Děti potřebují rituály, které jsou opakující se činností a dávají jim jistotu, cítí se bezpečně, proto je potřebují. Rituály přispívají k příznivému psychosociálnímu prostředí ve třídě. V mém pozorování považují za rituál zdravení se s dětmi při příchodu do třídy, říkanky před jídlem, nebo při svolávání dětí do kruhu jako u učitelky U9, která má ve třídě s dětmi domluvenou písničku na uklízení hraček, nebo u učitelky U8 básničky při svolávání do kruhu. Nejčastějším rituálem u všech učitelek byla ukolébavka a pohádka před uložením dětí k odpočinku. Všechny pozorované učitelky (U1-U9) se s dětmi při příchodu i při odchodu z mateřské školy zdravily. Učitelky U8 a U9 zpívaly s dětmi domluvenou písničku na uklízení hraček a svolávání do kruhu. Učitelka U9 také básničku na mytí rukou v koupelně. Všechny sledované učitelky (U1-U9) četly pohádku před odpočinkem. Z rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že mají ve třídách další rituály jako oslavu narozenin a různé slavnosti.



- **Utěšování**

Jsou situace, kdy dítě zvláště, když je v období adaptace je smutné a potřebuje chápající náruč nebo jen tak uklidnit. Jako v interakci ve třídě učitelky U7. Chlapec plakal v šatně, kam za ním paní učitelka šla, vzala ho do náruče a těšila ho slovy: „*Ty jsi tady dlouho nebyl, to musíš za námi chodit častěji, aby ti nebylo smutno, podívej kolik je tady kluků.*“ Nebo při činnosti, kdy jednomu z dětí nešel slepit papír U7: „*Nerozčiluj se Viktorku, to zvládneme.*“ Při odpoledním pozorování ve třídě učitelky U4, Laurinka je po spinkání smutná a pláče, paní učitelka U4 ji utěšuje: „*Maminka za chvilinku přijde, to ještě vydržíš a s kým přijde?*“ Učitelka se snaží odvést pozornost a nabízí jí skládat obrázek z magnetů, aby holčička neplakala. V podstatě totéž se také stalo ve třídě učitelky U9, kde se po spaní probudila Adélka a chtěla maminku. Paní učitelka ji zabavila skládáním obrázku z různých částí, obrázek skládali společně a Adélka se po chvíli uklidnila.

- **Upozornění na pravidla**

Ve třídě mateřské školy je dost zásadní mít společně s dětmi nastavena pravidla společného soužití. V interakcích učitelek s dětmi uvádím některé U4: „*Máme tady takové pravidlo, že na trampolínu boty nepatří! Běhat tam a divočít, nevidím jako dobrý nápad.*“ Reakce učitelky na běhání dětí, kdy pouze upozorňuje U2: „*Nedodržíte nožičkové pravidlo.*“, jinak reagovala učitelka U5 na přinesenou hračku z domu U5: „*Jé a co to máš? To tady dneska nechceme, to by nám zavazelo.*“ Reakce učitelky na konflikt, kdy dva chlapci hrající si ve třídě mimo zorné pole učitelky byli navzájem agresivní a jeden přišel s pláčem U4: „*Co se stalo? Vysvětli mi to! Máme pravidlo, kdo si neumí hezky hrát za rožečkem, tak si tam hrát nebude.*“ Většinou učitelky upozorňovaly na pravidla samozřejmě, když se nedodržovala, ale hlavně, když následkem porušení pravidel, přišel někdo z dětí s pláčem, nebo žalováním jako například u učitelky U6: „*A já jsem myslela, že to jsou hračky všech berušek, to si přece půjčujeme.*“, takto učitelka reagovala na žalování holčičky, která si přišla stěžovat, že ji kamarádka nechce půjčit hračky z kuchyňky. Paní učitelka U7 kontroluje dodržování pravidel u pohybové hry U7: „*Opatrně, ale kdo je chycený, jde na kraj.*“ a učitelka U9 upozorňuje na pravidla v koupelně „*Neběháme, necákáme.*“ A také v situaci, kdy kluci běhají po třídě, učitelka upozorňuje U9: „*Jaké tady máme pravidlo?*“ Šnečkové „*A proč?*“ D: „*Aby se nám nic nestalo.*“ Z pozorování jsem zjistila interakce v souvislosti s obavami o zdraví a bezpečí dětí, U8: „*Pozor, pozor na nohy při cvičení s deštníky*“ U5: „*Mary, tady by to mohlo být nebezpečné bosky.*“ V souvislosti s pravidly vyjadřovaly učitelky nelibost při jejich porušování třeba

učitelka U7, kdy došlo k situaci při hře, kde žraloci chytali rybičky. Jedno dítě, žralok chytal rybičky tak, že jedna spadla U7: „*To se mi nelíbí, dobrý rybičko?*“ V další podobné interakci, paní učitelka U2 nebyla spokojena s úklidem, na kterém se předtím s dětmi domluvila U2: „*Toto tady není dobré, já nevím proč, ale jste to neudělali hned. Toto má být pod stromečkem, co to dělá tady?*“

Na důležitost pravidel kladou důraz i samy učitelky v odpovědích na otázku: Jak myslíte, že může učitelka ovlivnit psychosociální podmínky ve třídě? Učitelka U8 odpovídá:

„*Učitelka může ovlivnit psychosociální prostředí společným vytvořením pravidel vzájemného soužití. Pravidla máme vytvořená společně s dětmi. Trvám na tom, že je děti budou dodržovat a sama jim jdu příkladem Pravidla a společné rituály, které s dětmi máme, přinášejí dětem pocit jistoty a bezpečí.*“ To stejné si myslí učitelka U3:

„*Stanovením pravidel a jejich dodržováním.*“

Se stanovením pravidel také souvisí vztah, naznačen na grafu viz Obrázek 2, s kategorií **Autorita v interakci s dětmi**, a s oběma subkategoriemi „Trestání a zákazy“ i s „Podmiňováním a napomínáním“, kde jde hlavně o upozornění na to, že při porušení pravidel následuje trest.

Můžeme tak souhlasit s Kopřivou, který došel ke stejným zjištěním: „*Vymezování hranic považujeme za naprosto nezbytné ve výchově, když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí*“ (Kopřiva, 2008).

#### 4.4 Pomáhající a oceňující interakce

Pro dítě má velký význam, když ho dospělá osoba podrží, povzbudí, když si třeba nevěří, pochválí, když se mu něco povede či případně nabídne pomoc. Každé dítě je jiné, každé má jiné potřeby, má nebo naopak nemá sebevědomí. Souhlasím s Gillernovou (in Gillernová & Mertin, 2003) a spolu se mnou i sledované učitelky, že učitelka v mateřské škole by měla být vzorem, který působí na děti, které se v období předškolního věku nejvíce učí nápodobou a „*učí se rozlišovat pozitivní a negativní emoce a jejich význam, učitelka v mateřské škole mu k tomu může nabídnout mnoho příležitostí*“ (Gillernová & Mertin, 2003).

- **Povzbuzení a pochvala**

Při tvoření u stolečků učitelka U1: „*To je krásná hvězdička Jardo. Moc krásné Jani, to se ti povedlo.*“ V další interakci ve třídě učitelky U2 u chlapce, který přišel tvořit stromeček a

potřeboval si změřit vzdálenost: U2: „*To je trošku složitě, ale ty to zvládneš. Nachystej si provázek.*“ Nebo „*Mary, děláš to podle návodu, jde ti to*“ Ve třídě učitelky U3, kdy kluci hráli stolní hru a paní učitelka je pozorovala, jeden z nich neměl dostatečné sebevědomí, nevěřil si a řekl, že je hrozný U3: „*Kdo je hrozný? Proč? Ale to se tak stane, že někdo má víc, nevadí, no vidíš, to máš pěkně Vojti, nevadí.*“ Ve třídě stejné učitelky, při cvičení, kdy skutečně všechny děti cvičily, učitelky všechny chválila „*Výborně všichni.*“ V další třídě u tvoření deštníčků učitelka U4: „*To je to nejjednodušší říct, že mně to nejde, ani jsi to nezkusil, a když se něco začne, musí se to dokončit, pojd' to dokončit, zkusíme to spolu*“. Při situaci, kdy se učitelka ptala na počet deštníčků: „*Výborně, když umíš tak počítat, zkus spočítat kolik je to dohromady.*“ Učitelka chválí u výroby pelikána U7: „*To se ti moc povedlo, Mirečku, dívej, já ti tady udělám čárku a ty to tady rozstříhneš.*“ Pochvala fungovala i jako motivace k činnosti, třeba u paní učitelky U5: „*Kluci, vy jste strašně šikovní, zkusíte si tady ten úkol, i když nejste předškoláci?*“ Kluci samozřejmě souhlasili. Ve většině byla funkce v komunikaci pochvala a vyjádření spokojenosti, interakční styl odpovídal charakteristice v dimenzi „pomáhající“. Všimla jsem si, že ve všech případech byla tato interakce spojena s povzbuzením k nějaké činnosti.

- **Nabídka pomoci**

Stejně tak tomu bylo i v interakci nabízení pomoci jako třeba u učitelky U1: „*Jardo, chceš pomoci*“ při tvoření vánočního stromečku. Nebo při aktivitě dětí, kdy se učitelka U2 sama nabídla dětem „*Vali, já ti pomůžu*“ s vytáhnutím koše na házení míče. Také učitelka U3 pomáhala holčičce s výrobou postavičky U3: „*Ukaž, já ti pomůžu, jak se říká?*“ S další pomocí beze slov, jsem se setkala při odpoledním pozorování naprosto ve všech případech, kdy učitelky automaticky pomáhaly dětem s oblékáním U4: „*Ukaž, jak to nešlo? No vidíš a už víš, proč to nešlo.*“ O pomoc si řekla Barunka, které nešlo zatloukání ve třídě učitelky U5: „*A proč to děláš takhle, nevadí, můžeš to udělat takhle*“ V naprosté většině učitelky dětem pomáhaly velmi empaticky, když vycítily, že děti pomoc opravdu potřebují, nebo když na něco fyzicky nestačily.

Tyto faktory v interakcích učitelek s dětmi souvisí s kategorií **Interakce řízená učitelkou**, kde v subkategorii „Vedení dětí k učení“ nabízí učitelky svoji pomoc právě v souvislosti s nějakou činností, kterou chtějí, aby se děti naučily. Stejně tak subkategorie „povzbuzení a pochvala“ souvisí vztahově s kategorií **Interakce řízená učitelkou**, kdy učitelky děti v činnostech povzbuzují a poté chválí.

## 4.5 Interakce řízená učitelkou

Tato kategorie zahrnuje interakční styl kompletně řízený učitelkou, který nedává v podstatě dětem prostor pro vlastní aktivity je to opak kategorie „Podpora iniciativy dítěte.“ Funkce komunikace je vysvětlování, řízení, příkazování, oznamování. Tuto kategorii jsem rozdělila do několika subkategorií.

- **Příkazové vedení**

Mezi příkazové vedení jsem zařadila interakce, při kterých učitelky dávají dětem pokyny k různým činnostem, které učitelka v rámci své práce provádí. U některých to bylo cvičení, u jiných tvoření. Příkazy jako takové se vyskytly jen u jedné paní učitelky U1: „*Jani, běžte s tím dozadu. Uklid'te to a pojd'te, všichni sem, budeme už všichni tady. Emy, proč to není uklizené? Běžte to tam uklidit. Takže zavřeme pusinky!*“ Učitelky používají většinou pokyny, když chtějí děti vést, něco je naučit, nebo ukázat U4: pokyn ke cvičení: „*Tak tady je kruh a kdo bude skákat dovnitř, tomu bude horko, kdo skočí ven, tam bude zima, a kdo bude chodit po laně, to je podzim. Tak poslouchejte, jak přestanu ťukat a řeknu léto, vy musíte skočit dovnitř kruhu...*“ **Pokyny** jsem vysledovala u všech sledovaných učitelek, prakticky při každém pozorování. Uvádím vybrané:

U7: „*Marečku, dívej, já ti tady udělám čáru a ty to tady rozstříhneš. Používej obě ruce, máš to moc vykroucené, tak pěkně přimáčkneš prstíčkem, tady to přilepíš a dáš to takhle, Viktorku tady to natři lepidlem.*“ Nebo příklad při řízené aktivitě v kruhu na téma zdraví

U9: „*Sed'te hezky, ted' budeme dýchat, Najděte si kamaráda, jeden si lehne na koberec a druhý ho bude poslouchat. Tobi, pojd' to opravit. Justýnka s Brianem zavolají hasiče*“

V dotazníku učitelky uváděly, že chápu roli učitelky právě v ovlivňování psychosociálního prostředí ve třídě tím, jak děti vedou jako třeba učitelka U2: „*Jde o to jaký má učitelka vyučovací styl, jak vede děti, jak na ně působí, jak s nimi komunikuje.*“ Učitelka U8 považuje působení na děti taktéž za faktor ovlivňující psychosociální prostředí ve třídě: „*Učitelka určitě může ovlivnit psychosociální podmínky. Formuje dětskou osobnost, pedagogicky působí nejen na děti, ale i na rodiče. Měla by být především vzorem vhodným k nápodobě.*“

- **Vedení dětí k učení**

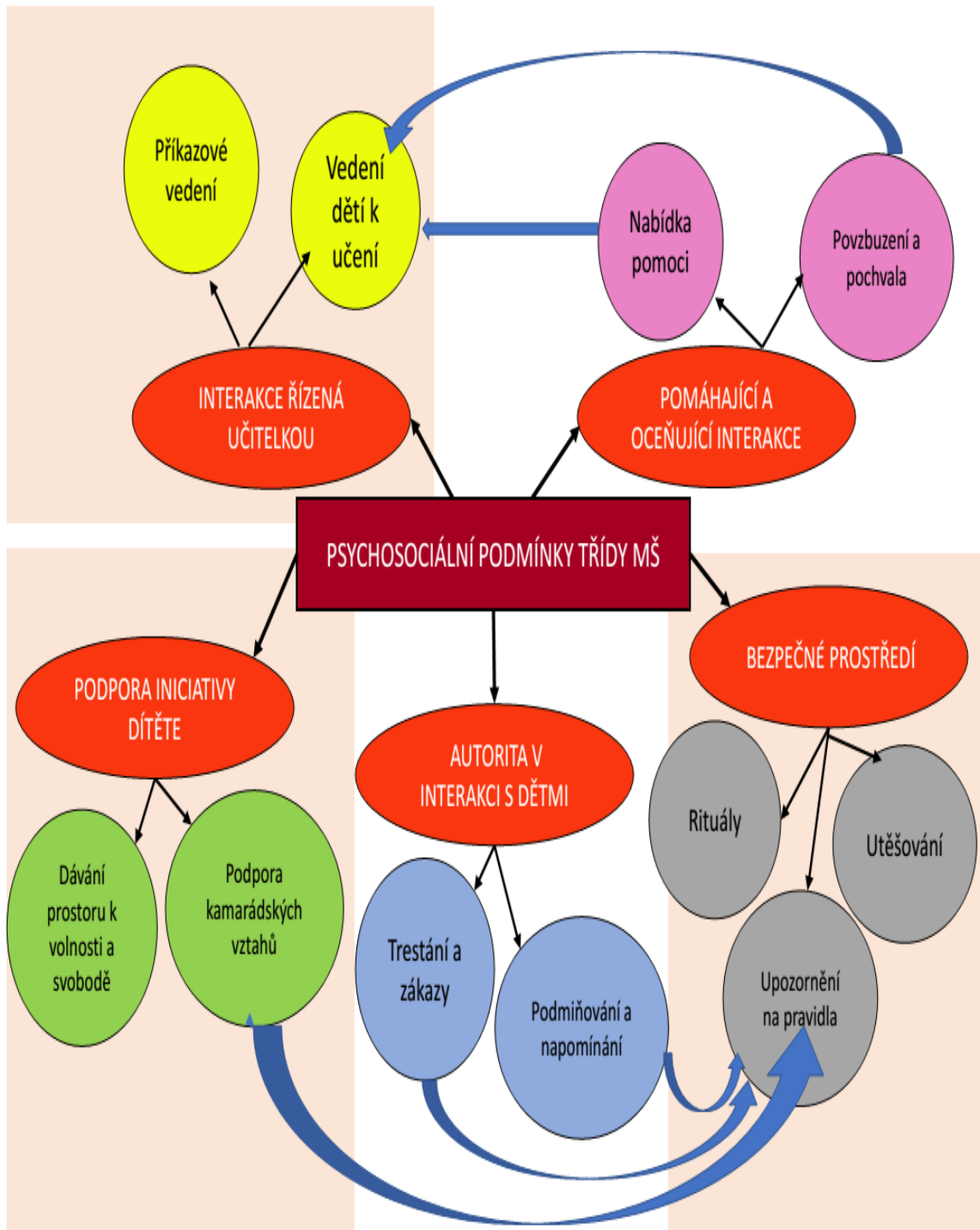
Úkolem učitelů v předškolním vzdělávání je v dětech rozvinout zájem o učení, aby získaly potřebné znalosti, dovednosti a sociální návyky. Jednou z jeho mnoha rolí je role facilitátora neboli průvodce, který by měl „vytvořit optimální podmínky pro řízené i spontánní učení dětí“ (Syslová, 2017). V uskutečněném pozorování ve všech třídách v pozorovaných mateřských školách, učitelky vytvářely podmínky pro učení dětí, vedly děti k určeným cílům, motivovaly děti k aktivitám jako třeba učitelka U3: „*My jsme si říkali o těch vitamínech a nemocech, já mám dneska rýmu, jím vitamíny a stejně jsem ji dostala, zopakujeme si tu básničku?*“ Nebo U4: „*Kdo si chceš s námi zacvičit? A jaké máme dneska počasí? Zahrajeme si na roční období?*“. U5: „*Lili, napadlo mě, že by sis mohla taky udělat rybu, a která se ti líbí?*“ Učitelka U7 motivovala nově příchozího chlapce k tvoření takto: „*Viděli jsme racky na tom výlovu, a chceš si nalovit rybičky? Tak to pojď zkusit.*“

Všechny pozorované učitelky měly připraveny činnosti pro děti na stolečcích a nabízely je dětem. U1: „*Děcka co vy tady pocházíte furt, běžte si s něčím hrát, podívejte se na hračky os ježíška.*“ U3: „*Oli, neválej se na tom, s čím si hrajete, pojď, vybereme něco spolu*“ U4: „*Pojďte si radši malovat deštníček*“. U7: „*Kdybyste chtěli, mám tady obláčky, které můžete spojit duhou*“. U9: „*Kluci, místo toho křičení tady mám pro vás úkol složit tady ta auta dohromady*“ (skládanka ze tří kusů)). Nejobsáhlejší pozorované kvality vztahů mezi učitelkou a dětmi, bylo zjišťování informací k zadaným úkolům, podle cílů jednotlivých učitelek. Zde byl také rozdíl v tom, jak učitelky kladly otázky, uvádím jen některé z nich U2: „*Budeme mít dvě barvy, jak to uděláte?*“ Učitelka U3 četla dětem v menším hloučku pohádku, kterou si samy vybraly, a potom kladla otázky na zjištění již přečteného. Tatáž učitelka zjišťovala od dětí, co všechno už ví o zdraví a nemocech U3: „*Takže, když máme nemoc, kam jdeme?*“ Děti odpovídaly, každý chtěl přispět svojí zkušeností s nemocí k tématu. Překvapilo mě, že děti si navzájem naslouchaly a neskákaly si do řeči, ačkoli se jednalo o heterogenní skupinu, děti čekaly, až jeden domluví a střídaly se, bez toho aniž by je učitelka řídila, nebo nějak zasahovala. Učitelka taktéž zjišťovala orientaci na ploše v pracovním listu a děti odpovídaly. Takových interakcí bylo mnoho, týkaly se cílů v různých činnostech učitelek jako zjišťování počtu, velikosti, řazení, třídění, orientace na ploše a v prostoru. Například U6: „*Kolik si chytil těch rybiček v každém rybníčku?*“ D: „*Šest.*“ U6: „*Bylo jich víc nebo míň?*“ nebo vyčleňování první hlásky ve slově U5: „*Co je to za rybu, tu jsme viděli včera. Sumec. A na jaké písmeno začíná?*“

Do subkategorie vedení dětí k učení jsem kromě **motivace** a **zjišťování informací k činnostem** zařadila taktéž **vysvětlování**. Vysvětlování se opět týkalo činností připravených učitelkami například tvoření, kde paní učitelka vysvětlovala dětem postup U7: „*Tady ten rožeček musíte dát sem*“ učitelka U6 vysvětluje jak splnit pracovní list: „*Vystřihnete tvary, seřadíte od nejmenšího po největší a nalepíte lepidlem.*“ V neposlední řadě jsem pod tuto kategorii zařadila kontrolu dětí, tato kontrola se projevovala tak, že učitelka chodila od skupinky dětí k další a mlčky sledovala průběh činností, nazvala jsem tuto činnost **kontrolou** vzhledem k tomu, že učitelka byla dětem stále k dispozici a obracely se na ni ať už s tím, že mají hotovo nebo si s něčím nevěděly rady. Další část kontroly se týkala hygieny nebo pitného režimu či jídla u svačinky. U8: „*Vidím tady jenom dva hrníčky, pojed'te se napít, než půjdete ven.*“ Také učitelka U3 kontrolovala děti, jestli si umyly ruce před svačinkou „*A máte všichni umyté ruce?*“

## 5 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Obrázek 2 Psychosociální podmínky



Z výzkumu vyplynulo 5 hlavních kategorií, které jsou znázorněny na pojmové mapě: viz Obrázek 2 Psychosociální podmínky třídy MŠ. Stanové kategorie jsou vzájemně propojeny, některé více, některé méně, nebo vůbec, ale všechny mají vliv na psychosociální prostředí třídy v MŠ.

Jak lze vidět na zmíněném obrázku jsou naznačené vzájemné vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi. Podbarvené plochy pod některými kategoriemi znamenají výsledek kategorií z dotazníkového šetření mezi učitelkami. Formou otevřených otázek učitelky odpovídaly a ze společných znaků vyplynuly stejné kategorie jako z pozorování. Ty, které učitelky nezmínily v dotazníku: „autorita v interakci s dětmi“ a „pomáhající a oceňující“ interakce zůstaly bílé bez podbarvení, ostatní, které odpovídaly pozorován, jsou podbarveny: interakce řízená učitelkou, podpora iniciativy dítěte a podpora vytváření bezpečného prostředí.

Subkategorie „*podpora kamarádských vztahů*“ v kategorii **podpora iniciativy dítěte** souvisí se subkategorií „*upozornění na pravidla*“ v kategorii **bezpečné prostředí**.

Stejně tak je propojena subkategorie „*podmiňování a napominání a trestání a zákaz*“, které jsou v kategorii **autorita v interakci s dětmi** se subkategorií „*upozornění na pravidla*“ v kategorii **bezpečné prostředí**. Učitelky upozorňovaly děti na pravidla, buď napomináním, nebo podmiňováním či trestem nebo zákazem.

Subkategorie „*povzbuzení a pochvala a nabídka pomoci*“ v kategorii **pomáhající a oceňující interakce** souvisí se subkategorií „*vedení dětí k učení*“ z kategorie **interakce řízená učitelkou**.

Kategorie vyplynuly z účastnického pozorování a byly doplněny výsledky z odpovědí na otevřené otázky v doplňkovém dotazníkovém šetření provedeném u pozorovaných učitelek v jejich třídách ve třech různých mateřských školách.

Odpovědi učitelek na otevřené otázky týkající se psychosociálního prostředí třídy doplnily pozorované jevy a celkově se s nimi kryjí. Z komparace pozorování a odpovědí učitelek vyplynuly stejné kategorie jako v pozorování a jejich odpovědi jsou zpracovány k jednotlivým kategoriím jako doplněk k již pozorovaným jevům

V teoretické části je kladen důraz na učitele jako hlavního aktéra psychosociálního prostředí ve třídě mateřské školy, což si uvědomují také samy učitelky ve svých odpovědích a v dotaznících toto potvrzují.



Jaká je tedy odpověď na stanovený výzkumný cíl: Jak lze charakterizovat vybrané faktory sociální interakce mezi učitelkou a dětmi?

Psychosociální prostředí v mateřské škole dle vyzorovaných jevů ovlivňují učitelky následujícími faktory sociální interakce:

**1. podporou iniciativy dětí** vytvářejí tak vhodné podmínky pro podporu kamarádkých vztahů mezi dětmi, dávají dětem prostor pro volnou hru a svobodu výběru her a pohybu v prostorech mateřské školy. Komunikace zde probíhá pochopením, navrhováním, interakce mezi učitelkou a dětmi odráží míru emoční podpory a podpory sociálních vztahů ve třídě a zahrnuje respekt, prožitky, schopnost učitele reagovat na zájmy dětí, vnímavost k dětským obavám.

**2. uplatňováním autority v interakci s dětmi** a to zakazováním či trestáním, podmiňováním a napomínáním. Interakce ve vztahu k dítěti vykazuje prvky v dimenzi Nespokojený interakční styl učitele. Interakce souvisí se schopnostmi učitelek umět řídit třídu, účinně monitorovat správné chování a předcházet konfliktům.

**3. podporou vytváření bezpečného prostředí** vytvářením pravidel společného soužití, utěšováním a rituály pro založení bezpečného prostředí, souvisí s dimenzí interakce organizace sociálních vztahů ve třídě a se schopnostmi učitelů umět zabránit problémovému chování, když se objeví, stanovit a udržovat rituály.

**4. interakcí pomáhající a oceňující** zahrnující povzbuzení a pochvalu, nabídku pomoci odpovídá Pomáhajícímu interakčnímu stylu učitele kdy funkcí komunikace učitele s dítětem je pochvala, vyjádření sympatie

**5. interakcí řízenou**, která obsahuje příkazové vedení učitelky, pokyny k činnostem, převzetí iniciativy učitelkou a celkově vedení dětí k učení s motivací a kontrolou. Interakční styl učitele je kompletně iniciovaný a vedený učitelkou podporující učení ve smyslu plánovaných cílů, s vnější motivací vycházející spíše z učitelčích záměrů než z aktuální motivace dítěte.

Na začátku výzkumu jsem si položila druhou výzkumnou otázku: Jak lze charakterizovat sociální komunikaci učitelky ve třídě?

Komunikaci v interakci mezi učitelkou a dítětem lze charakterizovat na základě teoretických východisek dle její funkce, kterým naplňuje proces v edukačním prostředí v tomto případě v mateřské škole. Nejčastěji se v pozorování potvrdily tyto funkce

komunikace: pozdravení, navrhování, doporučování, zeptání se, usměrňování, přikazování, vysvětlování, dotazování, varování, schvalování, vyjádření sympatie, vyjádření empatie, vyjádření spokojenosti, vyjádření nespokojenosti, řízení, pochvala, prosba.

Výše zmíněné komunikační funkce se odehrávaly v kontextu jednotlivých tříd různých mateřských škol. Tyto různé komunikační příhody se odehrávaly v kontextu té či oné třídy a byly ovlivněny vztahy ve třídě i subjektivním pohledem mojí osoby jako pozorovatele.

## 6 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Začátky mé výzkumné práce nebyly jednoduché a v podstatě hlavním limitem byla nízká ochota učitelek a vedení některých mateřských škol, participovat na výzkumu. Nakonec jsem si mohla vybrat jen ty mateřské školy, kde jsem již znala některé učitelky a ty neměly problém s tím, že je bude pozorovat kolegyně z jiné mateřské školy. Jakmile jsem se pokoušela oslovit mateřské školy, kde jsem nikoho neznala a obrátila se přímo na vedení, bylo mi odpovězeno zamítavě a to dokonce jedna z mateřských škol měla v mottu „otevřená“. Dalším limitem bylo skloubení mojí práce v mateřské škole a práce výzkumného pozorování v jiných mateřských školách. Díky vstřícnému vedení a mým kolegyním jsem našla způsob, jak plnohodnotně pozorování uskutečnit. Dle mého názoru byl jedním z limitů časová náročnost. Výzkumné pozorování probíhalo od října roku 2010 do února 2020. Každou z devíti učitelek jsem pozorovala dvakrát jednou dopoledne od příchodu dětí do mateřské školy, do odchodu na vycházku a jednou odpoledne, od oběda až po vyzvedávání dětí rodiči. Dle mého názoru bych při déle probíhajícím výzkumném pozorování, mohla odhalit další interakce mezi učitelkami a dětmi, které mi zůstaly skryty a v podstatě jsem sledovala interakce a komunikaci v momentální atmosféře té dané třídy, což považuji v tomto případě za limit vzhledem k tomu, že celkové psychosociální podmínky zahrnují i klima třídy které je dlouhodobým jevem, nejenom atmosféru. Dalším limitem, bylo neuskutečnění rozhovorů s učitelkami, které jsem si nechávala nakonec. Jak se ukázalo, byla to chyba, vzhledem k světové probíhající pandemii Covid -19 a opatřeními s tím souvisejícími, jsem rozhovory uskutečnit nemohla a musela jsem připravené otevřené otázky učitelkám zaslat elektronicky. Uvědomuji si, že jsem tím přišla o možnost doptávat se na další souvislosti.

Cílem této práce nebylo hodnotit interakce učitelek, ale zjistit a analyzovat jaké faktory práce mezi učitelkou a dětmi mají vliv na psychosociální podmínky třídy v mateřské škole. Na tomto místě se mohu zamýšlet nad tím, zda tyto zjištěné faktory v práci učitelky jsou v souladu s charakteristikou psychosociálních podmínek v RVP PV. Z výsledků vyplynulo, že zjištěné kategorie se z velké části shodují s požadavky RVP PV na psychosociální podmínky v mateřské škole. Nicméně jsou zde odchylky od těchto požadavků a to hlavně v kategorii **uplatňování autority v interakci s dětmi**, kdy požadavek na vyhovující psychosociální prostředí je podporující, sympatizující, naslouchající empatickou komunikaci s dětmi, což tato kategorie nesplňuje a na psychosociální prostředí ve třídě působí takové faktory negativně.

Dle mého názoru strategie předškolního vzdělávání do budoucna směřuje spíše k podpoře a rozšíření učení dětí v tom co je zajímavá než o transmisivní předávání poznatků. To potvrdilo i toto pozorování interakcí mezi učitelkami a dětmi, učitelky spíše protlačují vlastní náplň a často zapomínají na vnitřní motivaci a vlastní přirozenou touhu dětí k učení. To potvrzují i zahraniční studie například Julie Fisher (2016) z oxfordské university v její knize „*Interaction or interfering*“ (interakce nebo rušení) Fisherová ve svém výzkumu odhaluje, že učitelky mnohdy svými cíli a plány děti ruší v jejich vlastních plánech na učení, takové interakce nejsou pro děti přínosné. Fisherová uvádí, že pro dítě je nejlepší vyváženost mezi řízenými nebo modelovými aktivitami, kdy dítě přijímá, naslouchá či napodobuje učitelku nebo nejlépe učitelka pomáhá dítěti s učením založeném na „*scaffoldingu*“, kdy učitelka zasahuje ve správný čas, s učením se děti nezávisle na učitelce, kdy děti řeší problémy svým způsobem, hledají řešení metodou pokus omyl.

To jsem u pozorovaných učitelek zaznamenala v kategorii **Podpora iniciativy dítěte**, ovšem dle mého názoru, by měly učitelky změnit svůj přístup i v kategorii **Interakce řízená učitelkou**, kde se sice učitelky snažily vhodnými otázkami docílit správných odpovědí, ale převážně byly řízeny a modelovány učitelkami.

Také z výzkumu založeném na pozorování učitelů v interakci s dětmi v mateřských školách (Early et al., 2017) vyplynulo, že učitelé nepoužívají efektivní komunikaci k učení dětí.

Naprosto souhlasím s tím, že učitel je tvůrce psychosociálního prostředí ve třídě a je dokonce hlavním aktérem, na kterém záleží nejenom momentální atmosféra ve třídě. Role učitele tedy je klíčová, jeho profesionální kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu, v jeho působení na sociální a morální vývoj dětí je zásadní, a pokud tuto svoji roli nenaplní, je vhodné doporučit různé tréninkové a vzdělávací programy, konkrétně Syslová (2019) uvádí výzkum, kterého se zúčastnily učitelky mateřských škol v rámci absolvování výcvikového programu „*Informatorium školy mateřské*“ a „*Komunikace pro učitelky MŠ*“.

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výše uvedeného vyplývá i doporučení pro praxi z našeho výzkumného šetření, které ukázalo, že některé učitelky působí na psychosociální podmínky ve třídě uplatňováním autority v interakci s dětmi, což je v rozporu s požadavky RVP PV, totéž ukazují výsledky dotazníkového šetření, kdy samy učitelky přiznávají, že mohou působit i negativně na dítě a tím i celkově na edukační prostředí třídy. Učitelky by měly absolvovat v rámci dalšího vzdělávání kurzy efektivní komunikace jako například „*Respektovat a být respektován*.“ (Kopřiva, 2008) nebo jiný buď výcvikový program, nebo seminář zaměřený na efektivní komunikaci s dětmi. Dle mého názoru by se takového programu mohly účastnit hlavně začínající nezkušené učitelky.

Pozorování pedagogické komunikace a interakcí mezi učitelkou a dětmi v jiných mateřských školách bylo pro mě jako učitelku úžasnou zkušeností. Uvědomila jsem si díky tomu i některé chyby, které v komunikaci s dětmi dělám, a naopak jsem získala cenné inspirace od některých paní učitelek. Zajímavá byla též organizace výchovně vzdělávacího procesu v každé třídě jiná. Proto bych takovou zkušenost doporučila všem učitelkám v praxi i těm, které právě začínají. Je to to velmi cenná zkušenost. Navrhovala bych projekt vzájemného sdílení v různých třídách mateřských škol, třeba v rámci jednoho kraje. Dle mého názoru by to bylo přínosné i pro vedení mateřských škol, domnívám se, že dnešní fenomén sdílení různých zkušeností na sociálních sítích opravdu nezprostředkuje bezprostřední prožitek.

Další možností by mohla být analýza videonahrávek, formou kurzu na principech naladěné komunikace. Zde by si společně učitelky za přítomnosti zkušeného trenéra, rozebíraly svoje videonahrávky z interakcí s dětmi.

Využitím videonahrávek ke zkoumání jevů při interakci a komunikaci se zabývala Navrátilová (in Wiegrová et al., 2015), každý učitel by měl mít možnost podívat se sám na sebe zpětně, reflektovat svoji činnost s dětmi a zpětně nahlížet na chování dětí při určitých činnostech. Použití videozáznamů hlavně pro výzkumné účely a jako prostředek dalšího vzdělávání budoucích učitelů a zavedení databáze videozáznamů je již běžné v zahraničí a je používán i v jiných odvětvích. Jako učitelka mateřské školy bych tuto metodu videotréninku ocenila, jak pro nácvik vlastní sebereflexe, tak pro možnost rozboru se zkušeným trenérem.

## ZÁVĚR

V závěru diplomové práce bych ráda zhodnotila, zda došlo k naplnění stanovených cílů. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o psychosociálních podmínkách a interakcích mezi učitelkou a dětmi v mateřské škole. Zaměřila jsem se na vymezení pojmu psychosociální podmínky a s tím související pojmy psychosociální prostředí, třídní klima, třídní atmosféra. V teoretické části, jsem se zabývala tím, jak moc je důležitý učitel a to jakým způsobem volí komunikaci s dítětem, jak probíhá vzájemná interakce. To co jedna učitelka považuje za vhodnou činnost v rámci pravidel, může vidět druhá jinak a působí tím na momentální atmosféru ve třídě, protože nejenom to jedno dítě, se kterým probíhá vzájemná komunikace, ale i ostatní děti vnímají, jak se paní učitelka chová k ostatním. Vzhledem k tomu, že nezastupitelnou roli v působení na psychosociální prostředí třídy hraje učitelka mateřské školy, věnuji pozornost právě roli učitelky, osobnosti učitelky jejím výchovným stylům a v neposlední řadě také důležité interakci a komunikaci učitelky.

Cílem praktické části bylo analyzovat sociální interakci ve třídě mateřské školy.

V praktické části je dále uvedena metoda výzkumu a výzkumný soubor, který tvořilo 9 učitelek ze tří mateřských škol v jihomoravském kraji. Metodou bylo účastnické pozorování. Doplnkovou metodou pak měly být rozhovory s pozorovanými učitelkami, které se však neuskutečnily, což zmiňuji v limitech výzkumu. Rozhovory byly tedy nahrazeny dotazníkem s otevřenými otázkami. Pozorování bylo prováděno formou terénních zápisků a následně pak vyhodnoceno metodou otevřeného kódování, z kterého vplynuly kategorie, které souvisely s tvorbou psychosociálních podmínek v mateřských školách. Výsledky z dotazníkového šetření se v podstatě kryly s výsledky s pozorování, proto byly zapracovány do jednotlivých kategorií.

Z analýzy pozorování a dotazníkového šetření, vplynulo pět hlavních kategorií souvisejících s působením na psychosociální podmínky třídy v mateřské škole: Podpora iniciativy dítěte, uplatňování autority v interakci s dětmi, podpora vytváření bezpečného prostředí, pomáhající a oceňující interakce a interakce řízená učitelkou.

Vytvářením bezpečného prostředí naplněného vzájemnou úctou a důvěrou, partnerským přístupem, vlastním vzorem chování je jedním z nejdůležitějších požadavků pro funkční vztahy ve třídě v mateřské škole.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Adelman HS, Taylor L 2002. Classroom climate. In: Lee SW, Lowe PA, Robinson E ed. *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, ca, sage. 304–312.

Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H., & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245. dostupné z <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469>

Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology*: Vol. 1. 793 – 828 Hoboken, NJ:Wiley.

Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). *Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>

Canan Aydoğan, Dale C. Farran & Gülseren Sağsöz (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 604-618, Doi:10.1080/1350293X.2015.1104036

Colker, L. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children*: Washington, 63. 68-73.

Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-Child Interactions and Preschool Children's Perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/0300443030303096>

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., Pan, Y. (2017). Improving teacher–child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70.
- Erwin, J. C. (2016). *The school climate solution: creating a culture of excellence from the classroom to the staff room*. Golden Valley, MN: Free Spirit Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe– 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, M., Shane ,T. Harvey, Buckley, L., & Yan, E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:2, 131-146,  
Doi:10.1080/1177083X.2009.9522449
- Fisher,J. (2016). *Interacting or Interfering? Improving Interactions in Early Years*. Open University Press. Kindle Edition
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.
- Gillernová, I., & Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49–83). Paul H Brookes Publishing.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Ježek S.(2006) *Možnosti diagnostiky psychosociální klimatu školy*, disertační práce, Masarykova Universita Brno
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála.



- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA Publishing.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (Vyd. 2). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and Resilience in Early Child Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development* (p. 22–43). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch2>
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The Elementary School Journal*, 108(4), 293–312. <https://doi.org/10.1086/528973>
- Miller, A., & Cunningham, K. (2011) *Classroom Environment*. Retrieved from <http://www.education.com/reference/article/classroom-environment/#B>
- Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže, (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. and Howes, C. (2008), Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79: 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Prawat, RS., & Solomon ,DJ. (1981). Validation of a Classroom Climate Inventory for use at the Early Elementary Level. *Educational and Psychological Measurement* 41: 567–573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001316448104100240>
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika* (3., přeprac. a aktualiz. vyd). Portál.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV). Upravené vyd. 2018. MŠMT ČR

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80–97. <https://doi.org/10.2307/1131438>

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Vorkapić, S. T. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 2. 28-37. Doi: 10.5923/j.ijpbs.20120202.05

Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (Vydání druhé, upravené jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Portál.

*Výroční zpráva ČŠI 2018/2019*. (2019). Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/2019/Vyrocní\\_zprava\\_CSI\\_2018\\_2019/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/2019/Vyrocní_zprava_CSI_2018_2019/html5/index.html?&locale=CSY)

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90070-W](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90070-W)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
U1-9	Učitelka 1 až 9
D	Dítě

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Edukační prostředí.....	12
Obrázek 2 Psychosociální podmínky .....	47

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1</b> Výzkumný soubor .....	32
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník psychosociální prostředí:

- 1. Jak chápete pojem psychosociální podmínky v mateřské škole?**
  
- 2. Co podle Vás ovlivňuje psychosociální podmínky a v jakém směru?**
  
- 3. Jak chápete roli učitelky v tomto směru?**
  
- 4. Jak myslíte, že může učitelka ovlivnit psychosociální podmínky ve třídě?**
  
- 5. Jakým způsobem?**
  
- 6. Pracujete sama na ovlivňování psychosociálních podmínek ve vaší třídě a jak?**
  
- 7. Je něco co Vás při pohledu zpátky napadá, že byste mohla dělat jinak?**
  
- 8. Mohlo to mít nějaký dopad na ovlivnění psychosociálních podmínek?**