

Klima třídy v předškolním vzdělávání

Ing. Lenka Pálková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Ing. Lenka Pálková
Osobní číslo:	H17960
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Klima třídy v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, sociální skupiny a předškolního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogiky předškolního věku. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.
ŠVARŇÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál 2014, 277s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blašíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19. dubna 2020

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 nevydávajíc zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlížení 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, učiní-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 vzdělávacímu 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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez větného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou klimatu třídy v předškolním vzdělávání. Cílem práce je identifikace a popis klimatu třídy žáků předškolního věku. Na základě poznatků z odborné literatury je zpracována teoretická část, která shrnuje nejdůležitější poznatky o klimatu třídy a charakterizuje dítě před nástupem k povinné školní docházce. Praktická část popisuje realizaci kvalitativního výzkumu ve zvolené mateřské škole.

Klíčová slova: klima třídy, mateřská škola, předškolní věk, pozorování

ABSTRACT

This thesis deals with the subject of the class climate, specifically in the kindergarten. The aim is to identify and describe class climate for pre-school children. The theoretical part, based on the knowledge from the literature, summarizes the most important findings about class climate and defines child before compulsory education. The research part describes the implementation of qualitative research in selected kindergarten.

Keywords: class climate, kindergarten, pre-school age, observation

„Na dobrém počátku všechno záleží.“

J. A. Komenský

Velice ráda bych poděkovala paní Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D za odborné vedení, cenné rady, nesmírnou trpělivost a věčný optimismus při zpracovávání této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Bc. Haně Pröschlové, která mi umožnila realizovat pozorování v mateřské škole a poskytla podporu ke konkretizaci praktické části, stejně jako paní učitelky třídy Berušek i Sluníček.

Největší ocenění ovšem zaslouží má rodina, která mě podporovala po celou dobu studia a měla se mnou trpělivost při zpracovávání závěrečné bakalářské práce na téma Klima třídy v předškolním vzdělávání.

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

Zlín 2020

Ing. Lenka Pálková

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	12
1.1 VYMEZENÍ KLIMATU	13
1.2 POZITIVNÍ ŠKOLNÍ KLIMA	13
1.3 SOCIÁLNÍ KLIMA	15
1.4 PROSTŘEDÍ TŘÍDY	17
1.5 MĚŘENÍ KLIMATU.....	18
Pozorování.....	18
Rozhovor	18
Dotazník	19
1.6 SHRNUÍ.....	20
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	21
2.1 POTŘEBY DĚTÍ	22
2.2 HRA.....	24
2.3 VÝVOJ DÍTĚTE	26
Sociální rozvoj.....	26
Emocionální vývoj	27
Fyzický rozvoj	28
Kognitivní vývoj.....	30
Jazykový vývoj.....	30
2.4 SHRNUÍ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	33
3.1 POZOROVÁNÍ.....	36
3.2 CÍL POZOROVÁNÍ.....	41
3.2.1 Vztahy mezi žáky	42
3.2.2 Prostředky učitele k vytváření pozitivního klimatu	43
3.2.3 Prostředí třídy	44
3.2.4 Vzdělávací strategie, pořádek a organizace	45
3.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	47
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56
SEZNAM OBRÁZKŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Mnoho odborných studií se shoduje v tom, že základy osobnosti jsou položeny v průběhu dětství. Mateřská škola bývá pro většinu žáků první sociální skupinou po rodině, do které se v životě musí zařadit a vybudovat si v ní své místo. Po nástupu si zde žáci rozvíjí své kompetence a získávají první sociální dovednosti, učí se komunikovat jak s autoritami, tak se svými vrstevníky a vyjadřovat své požadavky. Mimo to ale mohou získat nové podněty ke svému rozkvětu, které jim připraví kvalifikovaní pedagogové. Činnosti jsou přizpůsobeny věku žáků, jejich potřebám, zkušenostem a dovednostem. Přesto všechno je ale potřeba, aby se žáci podřídili režimu a pravidlům mateřské školy. V některých mateřských školách se dbá na to, aby žáci před nástupem do povinné školní docházky měli dostatečné znalosti a upevnili si základní pracovní návyky. To ale často vede k odklonu od příjemného prožívání a přirozenému rozvíjení tvořivosti. Zároveň nepřímo ovlivňuje žáky i prostředí, ve kterém tráví svůj čas. Pokud jsou všechny stránky v rovnováze a přizpůsobeny konkrétním žákům, mohou se jejich osobnosti vyváženě a přirozeně rozvíjet.

Souhrnný pojem pro charakteristiku všech těchto znaků je klima. Bakalářská práce se zabývá klimatem třídy v jedné konkrétní zlínské mateřské škole, ve třídě předškolních žáků. Cílem je jeho identifikace a popis.

Tato práce je rozdělena na dvě části. Nejdříve jsem vymezila teoretická východiska prostudováním vědecké literatury k pojmu klima. Druhou část teoretické části pak tvoří charakteristika žáka předškolního věku, abych měla jasně definované pojmy a shrnuté poznatky současných odborníků.

Pro praktickou část jsem zvolila klasickou městskou mateřskou školu v blízkosti mého pracoviště. Věkově starší třída byla zvolena záměrně z několika důvodů: většinou se jedná o žáky, kteří jsou v prostředí mateřské školy již adaptováni, mají stabilní místo mezi spolužáky a nedochází tak k přílišnému ovlivňování klimatu aktuální situací, která by byla pro nezávislého pozorovatele zvenčí náročně identifikovatelným. Dalším důvodem byl zároveň fakt, že poslední předškolní rok je ve vzdělávání v současnosti povinný a je tedy součástí povinné školní docházky. Přesto se mnoho současných studií tomuto tématu nevěnuje. Autoři dotazníků se soustředí na starší žáky, žáky základních škol, kteří jsou schopni vyplňovat nezávisle krátké dotazníky, které lze pak v poměrně rychle vyhodnocovat a kategorizovat. Při mém výzkumu muselo být využito metody pozorování, kdy jsem si výsledky zaznamenávala do pozorovacích archů a následně vyhodnocovala

za pomoci terénních poznámek. Získaná data z pozorování byla analyzována pomocí kódování. Pozorování probíhalo od září do prosince jednoho školního roku.

Doufám, že tato práce bude přínosem alespoň pro mateřskou školu, ve které výzkum probíhal. Poznatky, ke kterým jsme dospěli mohou být dále využity ve vykonávané praxi a s případnými slabými stránkami může být dále pracováno, aby došlo k jejich nápravě. Zároveň však mohou být alespoň prvky této práce východiskem pro rozvoj klimatu ve třídách mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Mateřská škola je v současné době prezentována jako edukační prostředí, které umožňuje každému dítěti rozvíjet se na základě svých potencialit a dosahovat maximálního rozvoje kompetencí. Předškolní vzdělávání je rovnocennou součástí našeho vzdělávacího systému. Zásadní změnou, z hlediska postavení mateřské školy, se stalo přijetí zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním vzdělávání (školský zákon). Poprvé v historii je mateřským školám přiznán vzdělávací status, nikoli pouze výchovný. Jako nedílná součást vzdělávací soustavy České republiky se staly první etapou celoživotního vzdělávání. (Horká & Syslová, 2011)

U učitelů mateřských i základních škol se setkáváme s názory, že škola je služba:

- dítěti – s cílem nalézt a rozvinout jeho dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti
- rodině – s cílem jí pomoci se vzděláváním a s rozvojem sociálních dovedností, které povedou k začlenění dítěte do své generační skupiny a společnosti jako takové, a také pomoci matkám profesně se uplatnit
- společnosti – ve smyslu vybavenosti každého jedince užitečným vzděláním a celkovou způsobilostí k životu a soužití mezi lidmi, která může být společnosti ku prospěchu.

(Kořátková, 2014, s. 89)

Horká se shoduje s dětským psychologem Matějčkem, že mateřská škola rodinnou výchovu doplňuje a kompenzuje případné výchovné nedostatky prostředí, ze kterého dítě přichází. Měla by být rodině oporou a spolupodílet se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte. Stejně jako v rodině, by si i v mateřské škole mělo dítě podle odborníků osvojovat základní pravidla chování, stanovovat životní hodnoty a ujasňovat si mezilidské vztahy. Pedagogové by při výchovném působení na dítě měli vycházet z dobré znalosti dítěte a jeho rodinného prostředí. (Horká & Syslová, 2011)

V mateřské škole je realizováno vzdělávání na základě vzdělávací nabídky, která se týká činností řízených učitelkou, ale také prostřednictvím spontánních činností. Spontánní jsou ty činnosti, které si děti vybírají a organizují samy, na základě svého přání, tužeb, zkušeností a svých potřeb. Těmto činnostem je v mateřské škole dáвана vždy přednost před činnostmi

řízenými. Současné pojetí předškolního vzdělávání se přiklání k tomu, že řízené činnosti nabízené učitelkou by měly být realizovány tak, aby se co nejvíce přiblížily činnostem spontánním. Zároveň je však potřeba myslet na to, že pro tyto činnosti je nutné vytvořit dětem žádoucí podmínky. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuloval 7 podmínek, které je potřeba pro vzdělávání dětí předškolního věku vytvářet. Jde o věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. (Horká & Syslová, 2011)

Dalo by se tedy říci, že kvalita podmínek významně ovlivňuje kvalitu vzdělání. Prostředí by mělo poskytovat příležitosti k výběru a realizaci činností, které dětem pomohou rozvíjet se na základě svých zájmů a možností. Při vytváření podmínek je také nutné mít na mysli, jak mohou ovlivnit rozvoj kompetencí.

1.1 Vymezení klimatu

Jedním z významných autorů věnujících se klimatu ve školním prostředí je Jan Lašek, který definuje klima třídy jako užší pojem. Klima podle Laška *„představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“*. (Lašek, 2012, s. 40)

Lašek chápe klima jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: *„je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách“*. (Lašek, 2012, s. 42)

Podle Kořátkové je klima třídy vnímáno prostřednictvím pocitů z vřelosti, zájmu a dobrých vztahů, nebo naopak ze spěchu, neklidu, netrpělivosti nebo dokonce odmítavých postojů či lhostejnosti, které produkují pracovníci školy, především učitelé. Jsou to velmi subjektivní pocity a z toho důvodu je i kvalita klimatu vnímána různými lidmi různě. (Kořátková, 2014)

1.2 Pozitivní školní klima

Stejně jako na každém pracovišti, tak i v mateřské škole, jsou pro kvalitní práci velmi podstatné mezilidské vztahy. Ty se odvíjejí jednak od charakterů všech osob, které se ve škole sešly, a zároveň od názorů na styl práce. Ovlivňují je představy o tom, jak má škola fungovat, co je pro to podstatné, a také jak jsou jednotliví pracovníci hodnoceni a oceňováni.

Také možnosti přiřadit k sobě vzájemně si rozumějící učitelky do třídy (celé školy) je pro výsledné klima důležité. Stručně můžeme říct, že příznivé klima školy je ovlivňováno vlastnostmi jejího řídicího pracovníka. Dle studií od Janíka se na školách s pozitivně laděným klimatem častěji vyskytují ředitelé s větším sociálním cítěním. (Janík & Švec, 2009)

V neposlední řadě nesmíme opomenout ani zákonné zástupce žáků. Rodiče disponují důležitou funkcí při podpoře zájmů své mateřské školy. Podle Kořátkové mají rodiče zásadní hlas při ovlivňování chodu celé školy. Měli by si to to uvědomit, aby mohli hájit práva a potřeby svých dětí. Rodiče jsou také součástí kvality školního klimatu, zvláště tehdy, když se o práci ve školkách zajímají, dovedou ji uznat a jsou pro její pracovníky oporou. *Tím i nepřímou, ale významně podporují motivaci svého dítěte vzdělávat se a být součástí lidské společnosti.* (Kořátková, 2014, s. 98)

Podle Chvála může pozitivní klima aktivně vytvářet i vedení školy. Může se podle něj jednat o vlastní prostředí školy, čistotu a estetickou úpravu vnitřních prostor. Nesmíme zapomínat ani na okolí, které napomáhá pozitivnímu klimatu. Uvádí, že se pozitivní školní klima projevuje v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy. Pokud pedagogové aktivně přispívají k rozvoji školy, klima se zlepšuje. Stejně jako ostatní autoři zdůrazňuje, že by vedení školy mělo efektivně vytvářet podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy a v průběhu roku poskytovat dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů. (Chvál, 2018)

U Kořátkové může vyčíst faktory, které jsou důležité pro tvorbu lidsky kvalitního klimatu. Důležitost klade na přirozenou komunikaci a vyvážený poměr vlastního sdělování ku pozornému naslouchání. Jedinec by měl také umět ocenit práci a snahu ostatních členů společné komunity (učitelů, rodičů, dětí, technického personálu). Nikdo by neměl nic předstírat, ale být pro ostatní čitelný a měl by se snažit najít shodu s okolím. K odlišnostem by měli všichni zúčastnění přistupovat bez předsudků a nebát se jich. Problémy, které se mohou vyskytnout, se musejí řešit a je nutné hledat jejich řešení. Vždy je důležité vyslechnout různé podněty k jejich vyřešení, i když tyto návrhy mohou být odlišné od našeho přesvědčení. Všichni, kdo se podílí na chodu školy, by měli být loajální se svojí školou. Svou iniciativou a společnou prací na programu školy by měli zajišťovat odpovědný chod školy. Ani jedna strana by neměla shazovat přístup ostatních k výchově zejména v před dětmi. Celá

školní komunita dítěte by měla spolupracovat. Například i kdyby byl přístup rodiče nebo učitele jiný, dítě by měl být vždy prezentován jako dobrý. Vzájemná úcta a soudržnost vytváří stabilitu pro děti. Tyto kroky lze podpořit vzájemným sebezpoznáváním a kooperací. (Kotátková, 2014).

1.3 Sociální klima

Předškolní děti napodobují vzorce sociálního chování, a proto má sociální klima mateřské školy důležitou roli při jejich utváření. Celkově jím může být poznamenán vývoj dítěte. Je důležité, jaké vztahy se v mateřské škole upevní. Je důležité už od počátku posilovat konstruktivní diskusi nebo podporovat kooperaci mezi dětmi, protože úroveň sociálního klimatu je důležitá i pro chod celé mateřské školy. Kvalitní zvyklosti v komunikaci založené na partnerství a spolupráci ovlivňují úspěch všech činností nabízených mateřskou školou. Havlíková uvádí, že *sociální klima má vliv na pohodu a zdraví všech zúčastněných osob i sociálních skupin společnosti*. (Havlíková, 1995, s. 60) V mateřské škole jsou to vztahy mezi dětmi, mezi učitelkami, mezi dětmi a učitelkami, mezi ředitelkou a učitelkami a mezi pedagogy a nepedagogickými zaměstnanci, mezi mateřskou školou a rodiči. Mateřská škola vytváří sociální klima na základě vzájemné důvěry, úcty, empatie, solidarity a spolupráce mezi všemi lidmi v mateřské škole. Dítě rozvíjí úctu k osobnostním hodnotám ostatních lidí, jako je pravdomluvnost, poctivost, čestnost, solidarita, ohleduplnost.

Lašek jmenuje mnoho rovin ve kterých se sociální klima projevuje a ovlivňuje je jak učitelka, tak i žáci společně. Jedná se o úrovně: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. (Lašek, 2012)

Klíčovými osobami pro vytváření sociálního klimatu v mateřské škole jsou zejména učitelky. Musíme klást důraz zejména na vztah učitelek a dětí. Aby mohla být sociální rovina tomto případě pozitivní, je důležité považovat děti za partnery v komunikaci. Učitelky však mají zároveň úlohu daleko širší a musejí propojit školu i s vnějším sociálním prostředím, v němž jsou zahrnuti zejména rodiče a další partneři mateřské školy.

Pro samotné děti je v této fázi sociálního vývoje podstatné být přijato skupinou a získat přiměřené vztahy s vrstevníky i s dětmi ve věkově heterogenní skupině. V tomto věku je dítě iniciativní, zapojuje se do hry s ostatními bez ohledu na pohlaví nebo věk ostatních dětí. Příklad dospělých při formování prosociálního chování je nezastupitelný a dítě se v případě potřeby spoléhá na pomoc dospělého. V předškolním věku už dítě přebírá jistou míru

odpovědnosti. Rádo jedná z vlastní pohnutky a také vyhledává společenství ke vzájemným aktivitám v kolektivu. Přitom dokáže realizovat činnosti i samostatně. (Havlíková, 1995)

Abychom společenské klima mohli považovat za zdravé, je důležité, aby v něm panovala úcta ke všem jeho jedincům i ke skupinám z vnějšku mateřské školy. Neméně důležitá je i důvěra mezi všemi, kteří mají vztah k mateřské škole. Zejména pro děti je obnovení důvěry po jakémkoliv zklamání velice obtížné. Proto je podstatná vysoká morálka všech pedagogů, kteří poskytují dětem vzor. Pokud se budou děti cítit v mateřské škole v bezpečí, budou mít radost z pobytu v mateřské škole, pak budou rozvíjeny a společensky porostou. (Havlíková, 1995).

Pro děti je zároveň nutné, aby byla dána jasná pravidla. Ta pomáhají rozvíjet kvalitní vztahy ve třídě, protože jsou důležitá jak pro pracovní kolektiv, tak pro soužití dětí ve třídě. Horká cituje Kopřivu, který upřednostňuje tvorbu pravidel dětmi, tedy samotnými aktéry a nikoli učitelkou. (Horká & Syslová, 2011) Takto vytvořená pravidla berou žáci více za své, lépe jim rozumí a ochotněji se starají, aby byla dodržována. K lepší fixaci pravidel pak dochází, pokud si je např. děti i samy graficky znázorňují. Chvál uvádí, že při porušení pravidel jsou dotčeným žákům jasnější i sankce. (Chvál, 2018)

Koťátková jasně vymezuje tři znaky nedirektivního přístupu, který je orientovaný na osobnost druhého člověka. Jedná se o: akceptaci, empatii a autenticitu. Pokud jsou tyto tři znaky uplatňované dohromady, vnášejí do vztahu přehled, pravdivost a senzibilitu. Takový kontakt bude vzbuzovat důvěru a každý účastník docílí vnitřní rovnováhy.

Akceptací máme namysli přijímání všech zúčastněných bez předsudků a nebudeme odmítat odlišnosti druhých, ale snažit se o vzájemné pochopení. Pokud budou přijati všichni jedinci do společenství, bude položen základ pozitivní atmosféry.

Empatii můžeme vymezit jako porozumění druhému člověku, snahu vcítit se do jeho prožitku a přijetí jiných takových, jací právě v tu chvíli jsou. Důležité je vnímat stav a rozpoložení druhých.

Za autentického člověka považujeme někoho, kdo v přístupu k druhým lidem nepředstírá a nesnaží se ze sebe dělat někoho jiného, než je a než se cítí. Zejména při práci s dětmi je důležité zůstat transparentní a čitelný, protože to vždy pomáhá člověku lépe porozumět. Děti se pak učí lépe sdílet vlastní pocity. (Koťátková, 2014)

1.4 Prostředí třídy

Podceňovat by se podle Chvála neměla ani materiální stránka prostředí, ve kterém ke vzájemným kontaktům dochází. Říká, že když člověk vejde do školy, *“hned na něho dýchne, zda je ve škole klima dobré nebo špatné”*. (Chvál, 2018, s. 38)

V mateřské škole patří vytvoření bezpečného prostředí k základním podmínkám.

Konkrétní prostředí školy, učebny, kabinetu, sborovny má určitý vztah na žáka i učitele. Působí jak vybavení třídy pomůckami, tak i estetika prostředí. Lašek uvádí, že tyto skutečnosti ovlivňují přímo kvalitu vlastního vzdělávacího procesu a zároveň přispívají i k celkové pohodě a spokojenosti žáků i učitelů. (Lašek & Mareš, 1991)

Při prostorovém řešení tříd mateřské školy je nutné vycházet z potřeb dětí a jejich zájmů. Koťátková správně zdůrazňuje, že v mateřské škole jsou děti ty osoby, pro které má být toto prostředí připraveno a má svá specifika oproti světu dospělých, oproti běžnému prostoru, ve kterém se doma pohybují. Vybavení třídy má být dostupné právě dětem, přizpůsobené jejich velikosti, být zajímavě seskládáno a připraveno pro dětské objevování, které navíc dětská skupina umocňuje. (Koťátková, 2014)

Horká si všimá, že si děti rády hrají na vše, co vidí kolem sebe, na poštu, na obchod, na lékaře atp., proto je dobré jim k tomu poskytnout prostor a prostředky. Zpravidla bývají mateřské školy vybaveny dostatkem herních koutů určených především pro děvčata, jakými jsou kuchyňka, pokojíček či kadeřnictví. Zdaleka ne tolik příležitostí mají chlapci např. pro práci se dřevem a nástroji, jako je kladívko, hřebíky a pilka. Z hlediska věcných (materiálních) podmínek patří k nejdůležitějším úkolům učitelky promyslet především členění prostoru ve třídě. Vytváření ohraničených herních koutů je pro děti přehlednější a pomáhá jim s orientací ve třídě, ale také s přijetím pravidel, jakými je např. nezasahovat do her ostatních, udržovat herní místo v pořádku apod. (Horká & Syslová, 2011)

Důležitá jsou také místa určená k *“výstavě”* dětských prací a výsledků her. Dítě by vždy mělo vědět, kde může odložit rozpracovaný výtvar a vědět, co se stane s hotovým dílem.

1.5 Měření klimatu

Klima třídy chápeme jako subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí. Zásadní je jeho subjektivita, kdy mohou někteří aktéři hodnotit klima jako pozitivní a někteří naopak negativní. Klima třídy je sice proměnlivý, ale dlouhodobý fenomén.

Pro měření klimatu třídy není žádoucí žáky neustále a pravidelně testovat nebo zatěžovat různými dotazníky, jak uvádí Gabašová. (Gabašová & Vosmik, 2019). Dobré klima dobrý učitel vidí, slyší, cítí, čte z prací žáků nebo z jejich chování.

Mezi metody, které nevyžadují účast poradenských pracovníků (např. školního psychologa) nebo alespoň odborného proškolení učitelů na diagnostiku třídy patří metody kvalitativní, a to:

Pozorování

Pozorování je prováděno ve třídě v přirozených situacích. Je kladen důraz na detaily. Výsledky jsou zaznamenávány a analýzou záznamů z pozorování vyplyne podstatný jev, na který se výzkumník soustředí.

Klima je charakterizováno jako trvalé, a proto by se měl pozorovatel vyvarovat zobecňování aktuálních, tedy krátkodobých jevů. Pozorovatel by neměl patřit mezi aktéry klimatu. Je vhodnější pracovat ve dvojici, kdy první osoba bude aktivně pracovat se žáky, aby pozorovatel mohl zjišťovat interakce ve skupině a zůstat pasivní. (Gabašová & Vosmik, 2019)

Pro analýzu se používá osnova na jejímž základě je pozorování hodnoceno. Pozorují se kontrolované jevy a pozorovatel se musí oprostít od unáhlených závěrů a soudů.

Rozhovor

Rozhovor je velice vhodný prostředek k šetření klimatu. Zejména mladší žáci by jinou formu zjišťování dat zřejmě nebyli schopni pojmout samostatně, bez pomoci učitele. Pokud je i verbální komunikace pro dítě složitá, lze nahradit slovní odpovědi nonverbálně. Můžeme například dítě vyzvat, aby např. ukázalo, šlo na místo apod. Nejvíce informací od žáků se výzkumník dozví mimo vyučování (řízenou činnost), tedy o přestávkách, mimoškolních akcích, při uvolněné atmosféře a spontánních interakcích mezi dětmi. (Čapek, 2010)

Dále je možno využít kvantitativních metod.

Dotazník

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje nám získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. Při výzkumu klimatu třídy se používá několik standardizovaných dotazníků. Patří mezi ně:

- Dotazník „Naše třída“: pro žáky 1. a 2. třídy
- Dotazník B3 a B4 (Richard Braun): pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu
- Dotazník MCI (My Class Inventory): pro žáky 3.-6. třídy, měří klima v jednom předmětu
- Dotazník CES (Classroom Environment Scale actual and preferred short form): pro žáky 7.-9. třídy a studenty středních škol, měří klima v daném předmětu, lze využívat i anonymně, obsahuje 2 formy: aktuální a preferovanou
- Akční výzkum
- Dotazník KLIT: zaměřuje se na tři prvky klimatu školní třídy (suportivní klima, motivaci k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení)
- Dotazník SCCQ (Student Classroom Climate Questionnaire): otázky lze doplnit dle uvážení a potřeb učitele
- Dotazník LEI (Learning Environment Inventory): obsahuje 105 položek rozdělených do 15 složek popisujících typickou školní třídu, názor žáka na třídu, kterou navštěvuje (Lašek, 2012), (Čapek, 2010)

Petlák dále uvádí další způsoby, kterými lze třídu diagnostikovat. Může to být např.:

- Sociometrie: slouží ke zjištění vztahů mezi žáky ve třídě
- Různé produkty žákovských prací: různé slohové práce, obrázky žáků, výrobky, fotografie z výletu apod. získané po navození neformální atmosféry učitelem
- Kresby žáků: využitelné zejména u nižších ročníků, ale je vhodné tuto analýzu doplnit ještě rozhovorem se žáky
- Sémantický diferencál: pro zjištění postojů k jistým objektům nebo jevům
- „Terč“: pro zjištění postojů. Po zapsání následuje další diskuse s podrobnou analýzou
- Experiment: nejnáročnější vědecko-výzkumná metoda v níž je možné se zaměřit na různé oblasti související s klimatem třídy (Petlák, 2006)

1.6 Shrnutí

Příznivé a vstřícné klima je na každém pracovišti jednou ze základních podmínek kvalitní, spokojené a tvůrčí práce. O to víc platí tato skutečnost v mateřské škole, neboť její podstatou jsou mezilidské vztahy. Součástí školního klimatu je vytváření kvalitních vztahů ve třídě. Klima jednotlivých tříd se může v rámci jedné mateřské školy výrazně lišit.

Dosáhnout ve vztahu učitelky a dítěte, ředitelky a učitelek, učitelek a rodičů atd. vzájemné důvěry a atmosféry, která posílí vnímavost jednoho ke druhému spolu s ochotou naslouchat si a vejít do kontaktu, je velmi náročná a zpravidla také dlouhodobá záležitost. Závisí především na osobnosti každé učitelky, na její schopnosti být partnerem dětem i jejich rodičům a realizovat vzdělávání tak, aby byly uspokojeny potřeby všech dětí.

Nedílnou součástí při posuzování klimatu je i materiální prostředí, které se musí důkladně promýšlet a záměrně vytvářet. Jeho vnímání účastníky vzdělávání může výrazně podpořit proces učení.

Pro měření klimatu existuje několik různých technik, které mohou výzkumníci použít. Klima je důležité znát, protože ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců i vývoj třídy jako celku. (Lašek, 2012)

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

V této kapitole se budeme snažit popsat období lidského života, které nazýváme předškolní věk. V naší zemi je za předškolní věk někdy definován poslední rok před nástupem do základní školy. V širším pojetí pak celé období od narození do doby nástupu do školy. V celé této bakalářské práci se budeme věnovat předškolnímu věku jako úseku dětství mezi třetími narozeninami a šestým či nejpozději sedmým rokem života. (Vágnerová, 2007) Sociálně budeme tento konec vymezovat nástupem do školy, jak bylo výše zmíněno.

Přestože dítě již většinou začíná navštěvovat předškolní zařízení a začleňovat se do společnosti, zůstává nadále podle Langmaiera s Krejčířovou základem rodinná výchova. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Postupná socializace je však pro toto období důležitá a důraz na ni klade i Říčan, protože podle něj dítě vstupuje do *“období, kdy se kladou základy socializace”*. (Říčan, 2004, s. 72) Americký psycholog Allen uvádí, že se dítěti v tomto věku svět rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Mateřská škola se dělí s rodinou, obrazně řečeno, zejména o *“jarní”* etapu výchovy a vzdělávání, není tedy pochyb o tom, že v tomto zdánlivě jen hravém a bezstarostném období se utvářejí klíčové kompetence k tomu, aby se dítě *“vyznalo v životě”*, základní podoby a tvary hodnotových kritérií. Přátelství a činnost ve skupině pro něj mají velký význam. (Allen & kolektiv, 2002) Nesmíme ale zapomínat, že dítě je stále závislé na dospělých, což mu současně umožňuje rozvíjet silné a trvalé mezilidské vztahy. Podle Syslové jsou pětileté děti pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, ale současně si začínají uvědomovat potřeby ostatních. Přestože touží po vlastní nezávislosti, potřebují stále ujišťovat, že jim v případě potřeby dospělý pomůže, že je jejich jistotou.

Po odchodu z rodiny do mateřské školy dítě spoléhá především na učitelku, která je hlavním integrujícím činitelem mateřské školy. Na jejích schopnostech závisí úspěšnost zvládnutí přechodu dítěte do nového prostředí a začlenění se do skupiny vrstevníků. Její návyky a postoje jsou v této chvíli příkladnými vzorci chování, které děti napodobují. (Syslová & kolektiv, 2018)

Allen definuje pětileté dítě jako většinou přátelské a společenské. Také uvádí, že dítě nabývá sebevědomí a začíná na ně být větší spolehnutí. Tvrdí, že se pětileté dítě už umí lépe ovládat jak po stránce tělesné, tak emoční. (Allen & kolektiv, 2002) Kolaříková však upozorňuje, že ve struktuře psychiky předškolních dětí neustále panují emoce a charakteristická je velká

citlivost a zranitelnost i bezprostřední emocionální odezva v chování a prožívání dítěte. U dítěte v tomto období dominuje představivost a živá fantazie. (Kolaříková, 2015)

Právě živá fantazie spolu s vysokým kreativním potenciálem a dalšími prvky vytvářejí podle Kolaříkové předpoklady abstraktního myšlení. Abstraktní myšlení se rozvíjí v následujících vývojových etapách – v pozdějším školním věku, a dokonce až v adolescenci. Proto pokud není představivost, fantazie a kreativita rozvíjena v předškolním věku, nemůžeme očekávat, že se objeví v dospělosti. Z tohoto důvodu je důležité rozvíjet potenciál abstraktního myšlení právě v tomto období, období kreativní hry. Je toho možné dosáhnout zejména vytvořením podnětného prostředí a dostatečného množství stimulů. (Kolaříková, 2015)

Současné prostředí obklopující dnešní děti se v mnohém proměnilo a je zcela odlišné než ještě před několika málo lety. Na děti působí jiné technologické vlivy a změnilo se i množství sociálních podnětů. Zároveň se mění i role a složení rodiny, obměňují se demografické a ekonomické podmínky.

Přes všechny variability zůstávají děti, stejně jako ve všech jiných kulturách, věrné hře. Hra je pro předškolní věk typickou a klíčovou činností. Důraz by měl být kladen zejména na spontánní hru, jak uvádí Kolaříková. (Kolaříková, 2015) Aktivitou ve hře se děti lépe učí. Hra je výborným nástrojem pro rozvoj fyzické i sociální stránky dítěte, proto se jí budeme více věnovat později samostatně v jedné z následujících kapitol.

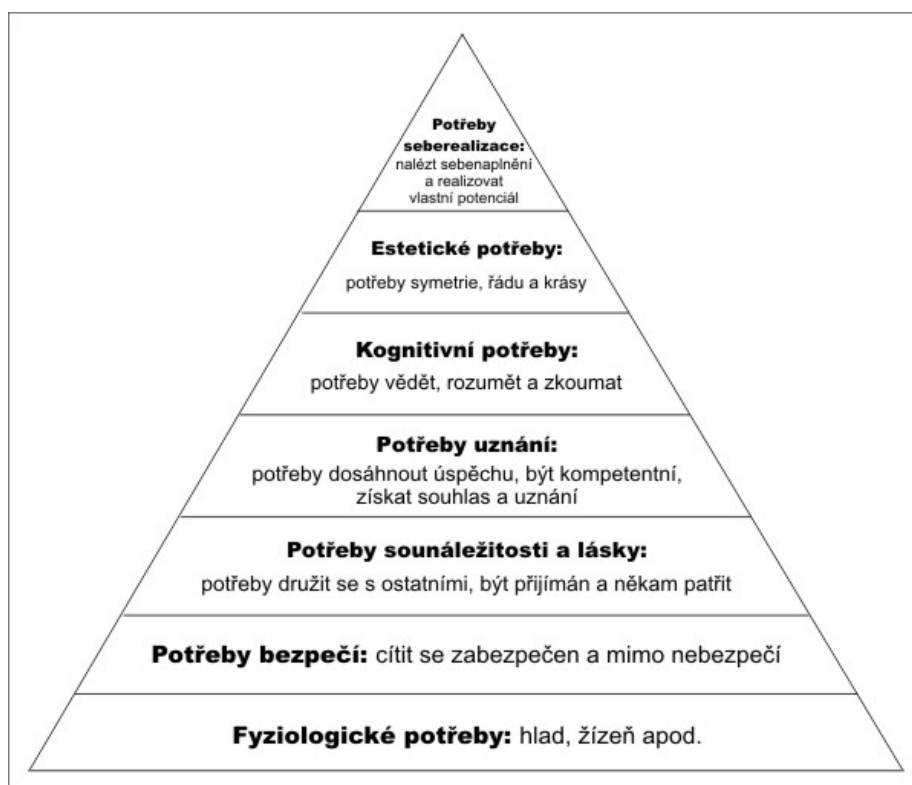
2.1 Potřeby dětí

Jak jsme již uváděli, v předškolním věku jsou značné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, co se týká rychlosti a posoupnosti zrání jednotlivých oblastí psychiky. Navíc nelze fáze zrání nijak přeskočit ani urychlit. Proto je nutné vytvářet dostatek podnětů a rozvíjet již zralé struktury mozku. Ve skupině má však každé dítě jiné potřeby a pokud chceme, aby bylo u všech dosaženo stejného vzdělávacího cíle, musíme s každým jednat individuálně. Jak uvádějí Syslová a kol., jsou osobité potřeby dětí projevem jejich lidských potřeb a zároveň těch, které jsou specifické pro předškolní věk. V konkrétní podobě potřeb jsou mezi dětmi značné rozdíly. (Syslová & kolektiv, 2018)

Učitelka v mateřské škole musí potřeby dítěte nejdříve identifikovat, aby mohla potřeby dětí později uspokojovat, jak požaduje Rámcový vzdělávací program. Rámcově vzdělávací

program jsou centrálně zpracované pedagogické dokumenty, které schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto dokumenty stanovují obecně závazné požadavky na vzdělávání a jsou platné pro všechny školy.

Ke stanovení potřeb dítěte může učitelka využít nejznámější stupnici, a to Maslowovu hierarchii lidských potřeb.



Obr. 1

(Syslová & kolektiv, 2018, s. 19)

Maslow utřídil lidské potřeby tak, že se hodí na každého člověka v každém věku. Podle znázorněné hierarchie potřeb můžeme přistupovat jak k předškolnímu dítěti, tak k jeho rodičům nebo učitelce mateřské školy. Je nutné dbát, aby byly přítomny podmínky pro jejich uspokojování.

Prožitky pohody jsou nesmírně důležité jak pro děti, tak pro dospělé. Dospělý člověk to již může ovlivnit svou vůlí, i tak je však většina dospělých silně závislá na tom, jak se cítí tělesně, ale také na okolním prostředí a vztazích. Dětská vůle i poznání o tom, jak pracuje naše psychika se vyvíjí jen pozvolna v závislosti na prostředí a vztazích, v nichž žijí. Pokud jsou uspokojeny jejich základní tělesné potřeby, jestliže cítí bezpečí, lásku a uznání, jestliže mohou tvořit a rozvíjet sami sebe – přirozeným způsobem se tím posiluje jejich odolnost vůči nezdravým pokušením a současně i schopnost je rozpoznat.

Dalším modelem je model potřeb podle Matějčka (1994):

- potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů. Její uspokojení umožňuje naladit organismus na žádoucí úroveň aktivity.
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. smysluplného světa. Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by byly jinak chaotické a nezpracovatelné, staly poznatky, zkušenosti a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.
- potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Náležité uspokojování této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.
- potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního já, vlastní identity. To je pak dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotových cílů životního snažení.
- potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy. její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje v člověku jeho životní aktivitu.

(Matějček, 2013, s. 18)

Ze zkušenosti učitelek v mateřské škole lze říci, že neuspokojené potřeby se u dětí mohou mimo jiné projevat agresí. Dítěti lze pomoci s uspokojením potřeby teprve po její identifikaci. Dítě potřebuje ke zdravému vývoji především lásku, vřelost, přijetí, sympatii a citovou podporu. Nedostatečné uspokojení těchto potřeb má fatálnější následky než např. nedostatek hraček a podnětů. (Gebhartová, 2011)

Mateřská škola tak musí uspokojovat a respektovat každodenní potřeby dítěte: obecně lidské, zvláštní potřeby věku i jeho individuální a specifické projevy. Přestože se v této kapitole bakalářské práce zaměřujeme na dítě, nesmíme všeobecně zapomínat, že v témže smyslu má mateřská škola pečovat o spokojenost dospělých – učitelek a rodičů, bez níž by explicitně nebylo spokojenosti dětí.

2.2 Hra

Jak bylo již výše zmíněno, pro předškolní věk je typickou a klíčovou činností hra. Nejvýznamnějším a základním rysem hry je radost, uspokojení a možnost sebeuplatnění. Význam hry tkví v ní samé, v tom, co poskytuje hráči. Hra dává možnost se vyjádřit, projevit sílu, důvtip, odvahu, vytrvalost, fantazii či tvůrčí schopnosti. Německý filozof a přírodo-

vědec Karl Groos viděl smysl hry v učení se novým dovednostem. Hru viděl jako nástroj přírody, pomocí níž se mláďata savců, včetně lidských, učí a zdokonalují v potřebných dovednostech. (Gray, 2014) Ačkoliv si to dítě neuvědomuje, hra silně působí na jeho rozvoj, a to zejména po stránce kognitivní, sociální a pohybové. Kolaříková zdůrazňuje, že je to zejména hra spontánní, u které by se mělo pětileté dítě vydržet soustředit až 70 minut, šestileté pak i více než 90 minut. Podle této autorky se podoba hry během vývoje mění a dítě i v tomto relativně krátkém období projde několika vývojovými stádii hry. (Kolaříková, 2015)

V současné době neexistuje oficiální jednotné dělení her. Zaměříme se tedy alespoň na hru spontánní. Mišurcová tvořivé hry, volně popisuje tak, že si dítě volí námět i průběh hry samo. Mohou to být hry předmětové, kam patří manipulace s předměty, které dítě obklopují, hry úlohové neboli námětové, kdy dítě napodobuje. Dále sem patří dramatizační – snové hry, kdy si dítě ve své představě vytváří děje a konstruktivní hry, kdy dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem a pomůckami. Na hry tvořivé navazují hry s pravidly. Do her s pravidly můžeme zařadit hry pohybové, jejichž příkladem je hra na kočku a myš či honěná. Hry intelektuální neboli didaktické jsou takové, kde do popředí vstupuje pedagogický záměr, který má rozvíjet rozumové schopnosti například pomocí skládanek nebo stolních her. (Mišurcová & kolektiv, 1980)

Hra je pro dítě vážnou činností, ale dítě z ní má radost. *“Ve hře se dítě bezpečně a efektivně učí a získává nové zkušenosti.”* (Kolaříková, 2015, s. 41). Není proto vhodné, pokud často dochází k zásahům do hry ze strany dospělých. V tomto období aktivity se dítě učí a již schopno sledovat určitý konkrétní cíl, období činorodosti a spolupráce. Rozvíjí se u něj pracovní chování, zlepšuje se systematickosti, vytrvalost. Při odpovídající stimulaci se rozšiřuje slovní zásoba, rozvíjí intelekt, dítě dokáže lépe řešit problémy a ke konci období i plánovat dopředu. Jestliže dospělý činnost dítěte narušuje, nevzniknou podmínky potřebné pro vznik spontánní hry, dítě se nestihne do hry dostatečně ponořit nebo nestihne hru ukončit. Pokud k tomu dochází častěji, může to být pro dítě až vývojově nevhodné.

Podle Syslové, pokud je dítěti dán dostatečný prostor, se jeho pozice stabilizuje. Dítě má možnost si osvojit zodpovědnost za své činy a různými aktivitami si potvrdit hodnotu sebe sama. Tímto se ubezpečuje o tom, že samo dokáže udělat spoustu věcí bez pomoci. Protože je ve věku iniciativy, má obrovskou energii a nadšení, zvědavost a je neustále v pohybu, pomáhá mu hra zároveň v období vlastní diferenciaci. (Syslová & kolektiv, 2018) Z těchto důvodů je důležité, aby mateřská škola vytvářela prostor, čas a dala k dispozici prostředky pro spontánní hru. Měla by znát přirozené potřeby a zájmy svěřených dětí,

aby měla hra současně význam pro seberozvíjející učení. V souladu s respektem k individualitě dítěte může podporovat hrou duševní rozvoj předškolních dětí. Takto je možné posilovat a povzbuzovat jejich sebedůvěru.

2.3 Vývoj dítěte

Z hlediska vývojové psychologie znamená fáze předškolního věku významné období, v němž probíhá intenzivní vývoj neuropsychických struktur osobnosti jedince podle vývojových zákonitostí. Podle Allena jsou v tomto věku značné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, i mezi chlapci a dívkami (Allen & kolektiv, 2002), ale jak zmiňuje Opravilová 2004 fáze vývoje probíhají v určité posloupnosti, jejíž průběh může být buď urychlen nebo zpomalen, ale sama posloupnost nemůže být změněna. Průběh vývoje se skládá z řady stádií, z nichž žádné se nesmí vynechat, aby se dalo postoupit dál. Každá posloupnost může být objasněna podle charakteru logických operací, které se v ní vyskytují. Zároveň je však nutné zmínit, že typické jsou zároveň kratší či delší stagnace ve vývoji psychiky a pozdější náhlé skoky. To nemůžeme téměř ovlivnit, nanejvýš můžeme rozvíjet činnosti na podporu již rozvinutých mozkových konstrukcí a pedagogicky tak přispívat různými aktivitami k formování psychiky. Když budeme znát jeho aktuální schopnosti, budeme moci ve správný čas přinášet optimální podněty a postupy. Ctižádostivost a netrpělivost bývá problémem pedagogů, kteří se snaží posunout dítě do vyšších stádií dříve, než nastane ten správný čas. (Opravilová, 2004)

Sociální rozvoj

Nejnámější český vývojový dětský psycholog Matějček definuje předškolní věk obdobím primární i sekundární socializace, tedy obdobím, kdy se rozšiřují sociální dovednosti a kompetence dítěte nejen šířeji v rámci rodiny, ale i jeho okolí a v rámci první sociální instituce. Jak jsme si již dříve uvědomili, pro 5–6leté dítě nabírá na důležitosti pocit sounáležitosti s nějakou skupinou, dítě navazuje v mateřské škole nové kontakty, ale přesto zůstává dominantní skupinou stále rodina. (Matějček, 2013) Kritickou dobou je doba předškolní, kdy se dítě za normálních okolností uvolňuje z vázanosti na nejužší rodinné prostředí a kdy na jeho vývojovou scénu jako významný činitel vstupují druhé děti. Dítě má snahu včlenit se do skupiny dětí, navazovat s nimi kontakty, hrát si s nimi, zkrátka navázat přátelství. Druhé děti jsou předně už svým fyzickým zjevem nejméně hrozivými, než aby je předškolní

dítě vnímalo jako nebezpečné. Jsou přece stejně malé jako ono. Čili nejspíše je přijme. Za druhé, tyto "cizí" děti jsou pro dítě cílovou společenskou skupinou. Generace vrstevníků je pro dítě tou, kde si bude jednou hledat své společenské uplatnění, kde bude mít své přátele, spolupracovníky, manželské partnery atd. Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování. (Helus, 2007)

Další psycholožka Vágnerová podmiňuje rozvoj prosociálního chování dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly a ovládnání vlastních aktuálních potřeb, především ve smyslu oddálení jejich uspokojení. Důležitým předpokladem je pro Vágnerovou přijatelně uspokojená potřeba citové jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2007)

V předškolním věku se podle Matějčka rozvíjejí sociálně žádoucí vlastnosti i vzorce chování, které mají obecnou platnost, tzn. že nejsou pouze součástí některých rolí. Předškolní děti, které si získaly podle Vágnerové základní pocit důvěry v život i ve vlastní kompetence, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá, vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Naopak děti, které se cítí nejisté a ohrožené, reagují snadněji úzkostně, agresivně či jinak nepřiměřeně. (Vágnerová, 2007)

Krejčová a spol shrnuli sociální rozvoj do těchto základních bodů, kdy dítě:

- dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování
- úmyslně projevuje zdvořilostní chování (požádá, poděkuje, pozdraví, ...)
- dokáže odmítnout nežádoucí chování (agresivita, lež,...)
- dokáže přijmout a rozdělovat role ve hře
- akceptuje pravidla hry a dokáže se vyrovnat s prohrou.

(Krejčová & kolektiv, 2015, s. 27)

Emocionální vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk. Jejich prožitky bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí.

Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, event. se s ní umí i lépe vyrovnat. (Vágnerová, 2007)

Významným činitelem emočního vývoje předškolního dítěte je také příležitost ke kontaktu s druhými dětmi. Dítě se učí chápat potřeby a přání druhých, vyjednává, soupeří a dělí se o hračky, to vše vede k rozvoji sociálních dovedností. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy. Od předškolních dětí lidé vyžadují, aby svoje emoce ovládaly, samozřejmě především projevy aktivizujících negativních emocí jako je zlost, vztek, rozmrzelost podrážděnost. Emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet, dítě své city rozhodně nedokáže korigovat vždycky, pokud je afektivní reakce silná, může se snadno vymknout kontrole.

Oproti tomu Krejčová a spol. uvádí, že dítě je citově stabilní, nepodléhá bezprostředním impulzům. V tomto věku také již nevyžaduje pozornost jen pro sebe. (Krejčová & kolektiv, 2015)

V předškolním věku se dále rozvíjí orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která je považována za součást emoční inteligence. Starší předškolní děti vědí, že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo. (Vágnerová, 2007)

Fyzický rozvoj

Fyzická aktivita, jak uvádí Vágnerová, je přítomna ve všech oblastech učení se 4 až 6letých dětí, protože se v tomto období děti učí především díky praktickým zkušenostem. Většinu nových poznatků si potřebují prožít či osahat, aby pochopily. Proto by se měli učitelé zaměřit především na procvičování celkové motoriky dítěte, díky které se teprve později zpřesní i jemná motorika. (Vágnerová, 2007) Dítě v tomto období již bez problémů zvládne:

- *přeskočit nízkou překážku snožmo*
- *plynulou chůzi po schodech (i ve dvojicích)*
- *chůzi v prostoru mezi překážkami s překračováním překážek*
- *střídat běh a chůzi na zvukové a světelné signály*
- *se otáčet skokem kolem své osy*
- *kotoul vpřed bez dopomoci*
- *vyhazovat míč horním obloukem*

- *plazení po břiše i po zádech (po rovné i šikmé lavičce)*
- *zavázat tkaničky u boty na smyčku*
- *namazat si samostatně chleba, nalít si polévku, běžně používat příbor.*

(Havlínová, 1995, s. 27)

Zároveň Havlínová uvádí, že fyzická aktivita přispívá celkově i lepšímu zdraví dítěte. Podle této autorky patří mezi zevní faktory ovlivňující tělesný vývoj dítěte výživa, pohyb a spánek a sociální prostředí dítěte. Je proto nezbytné nastavit pro dítě optimální denní režim s pravidelně se střídajícími činnostmi a odpočinkem, poskytnout mu dostatečnou délku spánku včetně vhodně řešené odpolední siesty a věnovat pozornost příjmu vyvážené stravy.

Pohyb

Dostatek pohybu je pro zdravý vývoj dítěte nepostradatelný. Fyzická aktivita sehrává při utváření organismu i jeho jednotlivých částí úlohu stimulatoru, probouzí funkční kapacitu orgánů a usměrňuje růst a vývoj celku i jednotlivých detailů. Dětem je nutné dopřát prostor k spontánnímu pohybovému projevu doma, venku i v mateřské škole. Předchází obezitě, posiluje odolnost organismu proti infekcím, působí preventivně proti stresům. Kompenzuje jednostrannou statickou zátěž z dlouhodobého sezení dětí, neuropsychickou zátěž, vytváří návyky pro správnou pohybovou aktivitu v dospělosti.

Říčan dodává, že co se týká skupiny vrstevníků, má obratnější a rychlejší dítě lepší místo v kolektivu. Větší a silnější dítě totiž lépe obstojí mezi ostatními dětmi, má tam lepší pozici a snadněji se dostává do vedoucí role. (Říčan, 2004)

Spánek dětí předškolního věku

Dostatek spánku je pro Havlínovou základní podmínkou pro optimální tělesnou pohodu dětí. I přes individuální rozdíly mezi dětmi se pohybuje potřebná délka spánku u dětí kolem 12 hodin. Ve školce by měla být vhodným způsobem vyřešena i odpolední siesta. Předškolní děti by si měly vždy po obědě odpočinout. I těm nejstarším po obědě prospěje relaxace a klid, i když nemusejí přímo spát. (Havlínová, 1995)

Výživa

Správná výživa je důležitá pro všechna věková období, avšak mimořádný význam má v dětském věku – v období nejintenzivnějších změn organismu, nejintenzivnějšího růstu. Nesprávná výživa v období vývoje může způsobit nenahraditelné poruchy; řada závažných onemocnění v dospělosti má své kořeny již v dětství. Styl výživy zakládá rodina, avšak

mateřská škola se významně podílí na vytváření stravovacích návyků. Neméně důležité v mateřské škole je zajištění dostatečného příjmu tekutin během dne a jejich vhodná nabídka. (Havlíková, 1995)

Kognitivní vývoj

Poznávání je v předškolním věku zaměřeno hlavně na pochopení nejbližšího světa a jeho pravidel. Podle Piageta se dítě dostává do fáze názorného, intuitivního myšlení, které je prelogické, výběrové a jistým způsobem zvláštní zpracovávání získávaných informací. (Kolaříková, 2015) Jako příklad Piaget uvádí pokus se dvěma skleničkami naplněnými stejným objemem korálků. Pokud bude jedna sklenice vyšší a hladina dosáhne výše, označí ji dítě jako sklenici s větším množstvím korálků. Dítě věnuje pozornost výšce a opomíjí šířku sklenice.

Šišák hodnotí znalosti dítěte předškolního věku jako závislé na stimulaci kognitivních schopností a verbální sdělnosti. Je důležité se s dítětem často bavit o běžných věcech, by se lépe vyznalo v běžných životních situacích. Rodiče s velkou slovní výbavou stimulují rozvoj svých dětí snadněji (tzv. duševní obzor a informovanost). (Šišák, 2013) Na nepříznivý dopad příliš velkého nebo nedostatečného přísunu podnětů upozorňuje i Kolaříková v souvislosti s dětskou psychikou. Percepční procesy dle ní sehrávají v rozvoji vyšších kognitivních procesů nezastupitelnou roli. Myšlení dítěte ještě nepostupuje podle logických operací, je prelogické (predoperační) a stále hodně egocentrické. Dítě ještě nechápe, že ostatní mohou pohlížet na různé situace odlišně, např. při vyprávění automaticky předpokládá, že posluchač ví všechno, co ví ono samo. (Kolaříková, 2015)

Krejčová a spol. uvádí, že dítě již zvládne počítat do deseti, počet předmětů určí v rozsahu do 10 prvků, ale při sčítání a odčítání je zatím nejisté. Také už začíná vnímat jednoduchý situační humor na obrázku i v realitě. Zformoval se smysl pro povinnost a dítě rozliší mezi hrou a úkolem. Na požádání je schopno samostatně plnit náročnější úkoly a vyhodnotí výsledky své práce. Svět okolo sebe chápe realisticky. (Krejčová & kolektiv, 2015)

Jazykový vývoj

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i formě. Dítě rozumí mateřskému jazyku a používá ho na úrovni odpovídající stupni rozvoje poznávacích procesů. To vše je rozvíjeno především v komunikaci s dospělými, dále je mohou ovlivnit i média

a komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu. Otázky typu “proč” a “jak” mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Předškolní děti experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují. V rámci komunikace si děti osvojují, resp. upřesňují platnost gramatických pravidel. (Krejčová & kolektiv, 2015)

Vágnerová upřesňuje, že velikost slovní zásoby u předškolního dítěte dosahuje téměř 3000 slov. Dítě z nich tvoří věty v rozsahu 6-7 slov a gramatická stavba vět se neustále zlepšuje. Díky hravému období má rádo i slovní hry, např. slovní kopaná, baví se rozkládáním slov na slabiky, vytvářením rýmů, hádanek a chápe vtip. Vyspělost řeči a myšlení se odráží v sociálním chování předškoláka. (Vágnerová, 2007)

2.4 Shrnutí

Dítě v předškolním věku je velmi aktivní fyzicky i psychicky, těší se zájmu o okolní svět. Svou touhu po poznání uspokojuje prostřednictvím hry. U předškolních dětí dále dochází ke zdokonalování pohybové koordinace a hbitosti. V oblasti hrubé motoriky se jedná o rozvoj pohyblivosti a přesnosti pohybů, a to ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání. Rozvíjí se i jemná motorika, tedy pohyby vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci, především souhrn drobného svalstva prstů. Z hlediska sociálního vývoje dítěte rodina stále zůstává nejdůležitějším prostředím. Předškoláci dávají na rozdíl od předchozích období své city najevo méně spontánně a velmi často se soustředí sami na sebe.

V předškolním věku začíná převažovat hra společenská a kooperativní nad hrou individuální. Co se týká psychického vývoje, mezi základní duševní změny patří zvědavost, soustředění, učení, rozvoj myšlení a rozvoj řeči. Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti. Dítě předškolního věku akceptuje takové formy chování, které mu prezentují jeho uznávané autority. Formuje se rovněž svědomí dítěte, předškolák má potřebu řádu. Inteligence dítěte dospívá podle Piageta na úroveň názorového – intuitivního myšlení, typickým pro dítě je egocentrismus. (Šimik, 2013, s. 74)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V praktické části této bakalářské práce jsme se zaměřili na kvalitativní průzkum (snažili jsme se proniknout do situací a zajistit jejich podrobný a výstižný popis), ve kterém jsme použili metodu pozorování. Tuto metodu výzkumného šetření jsme zvolili záměrně vzhledem k věku dětí a přizpůsobili prostředí i výuce, aby mohlo probíhat v přirozeném prostředí pro žáky předškolního věku. Výsledky našeho šetření nelze zobecňovat, protože jsou platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána.

Výzkumné šetření jsme prováděli v Mateřské škole Zlín, Slovenská 3660 ve třídě předškolních žáků. Škola s krásným výhledem na Zlín a okolí se nachází v klidné okrajové části města, v blízkosti lesa. Jedná se o patrovou budovu se suterénem. Do mateřské školy se vchází jedním hlavním vchodem, který nemá z venku kliku a je zajištěn kamerovým systémem, aby učitelé ve třídách věděli, kdo do budovy vchází. V každém ze dvou pater je umístěna jedna třída s vlastním sociálním zařízením a se samostatnou přípravnou jídel. V suterénu je vybudována kuchyně, ředitelna a technické zázemí. V roce 2018 prošla škola rekonstrukcí s venkovním zateplením a opravou střechy. Součástí areálu je členitá zahrada s herními prvky pro rozvíjení pohybových dovedností a venkovní učebnou. Díky blízkému vztahu k přírodě byl tomuto zaměření přizpůsoben i Školní vzdělávací program s prvky environmentální výchovy. To zvýšilo zájem rodičů o školu a poptávka po umístění dětí každoročně převyšuje počet nabízených volných míst. Kapacita třídy každé třídy je 25 dětí. Ve třídě v prvním patře (oddělení Sluníček) jsou umístěovány mladší děti k adaptaci. V horní třídě jsou zejména předškolní děti (oddělení Berušek).

Prostor patra je členěn uspořádáním na třídu a hernu. Ve třídě jsou stoly a židle přizpůsobeny výškově věkovému složení třídy v souladu s ergonomickými požadavky na dětský nábytek. Prostor je dle možností uspořádán tak, aby byly vytvořeny podmínky pro individuální i skupinové činnosti. Třída i herna jsou vybaveny tak, aby žákům umožňovaly jak spokojený pobyt, tak aby je vedly k samostatnosti při jejich hrách a ostatních aktivitách. Cílem je, aby žáci na nabídku hraček, knih, didaktických pomůcek i výtvarných potřeb dobře viděli, mohli si vybrat z nabídky a opět samostatně uložit. V druhé části prostoru – herně – je koberec. Ve třídě jsou prostory pro výzdobu dětskými pracemi. Hotová díla jsou rovněž umístěována na nástěnkách v šatně, aby k nim měli přímý přístup i rodiče. K dispozici pro učitele je piano a audiovizuální technika. Ve třídě Berušek pečují žáci o želvičku Umu.

Ředitelkou mateřské školy je Bc. Hana Pröschlová, pedagogický tým tvoří tři zkušené učitelky a na každou třídu jedna asistentka pedagoga pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále na zkrácený úvazek ve škole působí školní asistentka a příjemné prostředí dětem připravují i školnice, vedoucí školní jídelny a kuchařka. Ve třídě, ve které jsme prováděli šetření mají všichni pedagogičtí pracovníci minimálně bakalářský stupeň vzdělání.

Přestože se jedná o klasickou městskou školu, její filozofie je orientovaná na dítě. Jejím cílem je rozvíjet potenciál a individualitu každého žáka a věnovat se všestrannému rozvoji dětí v přírodním prostředí. Škola dbá na komunikaci dítě – rodič – škola, protože by chtěla zachovat pohodovou rodinnou atmosféru. Rodiče jsou vítáni a zváni k rozhodování o chodu celé školy. V případě zájmu se mohou po domluvě za splnění určitých podmínek účastnit i výuky. Tohoto privilegia však rodiče často nevyužívají. Častěji se rodiny účastní neformálních odpoledních akcí jako je lampionový průvod, různá tvoření nebo pomoc s pracemi na zahradě. Pokud mají rodiče potřebu komunikovat s vyučujícími jednotlivých tříd, je nutné si schůzku domluvit mimo pedagogickou činnost, aby se paní učitelka mohla rodičům plně věnovat, ale téměř denně jsou rodiče při předávání a vyzvedávání dětí v kontaktu a většinou spolu krátce promluví. Pro setkání rodičů s paní ředitelkou jsou vyhrazeny konzultační hodiny denně dopoledne a jedenkrát týdně odpoledne, v případě potřeby pak po předchozí domluvě kdykoliv. Rodiče mají dále možnost komunikovat přes aplikaci Edupage. Všechna důležitá sdělení jim jsou sdělována především osobně, dále jsou na webových stránkách školy, vyvěšena na nástěnkách v budově mateřské školy a zároveň přes aplikaci Edupage. Na webových stránkách jsou důležité aktuality, fotogalerie, jídelníček atd.

Školní vzdělávací program mateřské školy je nazván „Poznáváme svět s Fandou a Tázinkou“. Program je zaměřen na vytváření vztahu k živé i neživé přírodě, svému okolí, pracovním činnostem, pohybu v přírodě tak, aby vytvářel a posiloval kompetence dítěte k úspěšnému vstupu do základní školy a celkově do života.

Denní režim školy je určen školním řádem. Pro třídu Berušek platí:

- 6:15 - 7:15 hod. scházení dětí ve třídách, spontánní hra a činnosti dětí
- 7:15 - 9:00 hod. spontánní hra, komunitní kruh, logopedická prevence, ranní cvičení, řízená nebo částečně řízená aktivita, skupinové, individuální a společné činnosti, příprava na pobyt venku
- 7:50 - 8:20 hod. hygiena, společná snídaně

- 9:00 - 11:30 hod. pobyt venku –les, zahrada MŠ, hřiště ZŠ, vzdělávací aktivity v přírodě (délka pobytu může být ovlivněna aktuálním počasím)
- 9:30 hod. hygiena, ovocná přesnídávka
- 11:30 - 11:45 hod. příprava na oběd, hygiena
- 11:45 - 12:30hod. oběd, příprava na odpočinek, čtení a poslech pohádek, poslech relaxační hudby
- 12:30 - 13:50hod. odpočinek, relaxace, individuální práce s dětmi, které nespí
- 13:50 - 14:20hod. vstávání, hygiena, odpolední svačina
- 14:20 - 16:30 hod. spontánní hra a aktivita dětí, nadstandartní aktivity, individuální práce s dětmi, pobyt na zahradě (v případě vhodného počasí)

Ovšem jak jsem se mohla osobně přesvědčit, je denní řád flexibilní a přirozeně reaguje na potřeby jak dětí, tak učitelek a volně do něj mohou být zahrnuty i aktuální změny, jako je např. zařazení nějaké kulturní akce, výletu nebo jiných vzdělávacích akcí buď v budově mateřské školy i mimo ni. Jako příklad můžeme uvést pravidelné přesuny na místní Sokolovnu každý druhý pátek, kdy se celá třída účastní projektu Svět nekončí za vrátky, cvičíme se zvířátky. Žáci mají dostatek času na spontánní hru a do společných aktivit nejsou nuceni. Koncept celé předškolní třídy je navíc maximální pobyt venku. Učitelky využívají v nejvyšší možné míře přírodní prostředí a vzdělávání uskutečňují v závislosti na aktuálním počasí i na zahradě školy nebo v lese. Při pobytu v mateřské škole jsou žáci vedeni k osvojování si zdravého životního stylu. Proto je celá škola je zapojena do více projektů v různých oblastech, např. Les ve škole, Mrkvička, Celé Česko čte dětem anebo již zmíněný Svět nekončí za vrátky, cvičíme se zvířátky. Na bázi dobrovolnosti škola zajišťuje také kurzy plavání, hru na flétnu nebo kurzy angličtiny hrou. Žákům je nabízena pestrá strava, je zajištěn pitný režim a žáci jsou vedeni k pohybovým aktivitám i k odpočinku, aby byly činnosti vyvážené. Žákům s vadou řeči je věnována individuální logopedická péče. Pro nejstarší děti, které se chystají započat povinnou školní docházku, je jednou týdně speciálně vyhrazen časový prostor pro Metodu dobrého startu a Medvídku Niveu. Ty se zaměřují na rozvíjení důležitých znalostí pro vstup na základní školu. Žáci jsou tak v malé skupině soustředění pro nácvik počátečního čtení a psaní. Navíc si zde prohlubují sociální kontakty se svými vrstevníky, se kterými pravděpodobně nastoupí do prvního ročníku nedaleké základní školy. Snahou je přivést děti k postřehnutí a vyjádření vlastních potřeb a explicitně i zvýšení samostatnosti.

Žáci jsou vedeni k vytváření přátelské atmosféry za současného dodržování společných pravidel. Pravidla chování mají za cíl maximalizovat spolupráci a minimalizovat nespolupracující a rušivé chování. Snaží se zajistit bezpečnost a pohodlnost prostředí a zamezit rušení ostatních žáků i při činnostech mimo třídu. Důležité je udržet úroveň slušnosti mezi žáky, a to přirozeným vlastním vzorem učitelek s důrazem na spolupráci s rodinou.

3.1 Pozorování

K pozorování jsme si vybrali náhodně jeden den na začátku každého měsíce: října, listopadu a prosince. V září jsme do mateřské školy neplánovali dojít, abychom nepůsobili jako cizí element při vytváření pravidel třídy a sžívání se žáků s mateřskou školou. Nakonec jsme však využili příležitosti a zúčastnili se odpoledního programu na zahradě školy pro děti s rodiči, abychom se seznámili s prostředím.

Ve třídě jsem působila jako tichý pozorovatel a nijak jsem se do výuky neangažovala, ale několikrát jsem se společných aktivit účastnila. Děti mne od začátku vyzývaly k zapojení se, po počátečním odstupu jsem se naopak stala objektem zájmu. Při kolektivních i individuálních činnostech se mne snažily začlenit a komunikovaly se mnou s přirozenou otevřeností. Učitelky se na žádný den s výzkumem uměle nepřipravovaly, jednalo se vždy o přirozené jednání a užitý typ výuky pravidelně zařazují do svého plánu. Žáci tak nepocítily žádný rozdíl. Ve třídě jsem nevypozorovala preferenci jedné nebo druhé učitelky. Děti o pomoc požádaly v případě potřeby kteréhokoliv dospělého.

Pro zaznamenání výsledků z pozorování jsem použila záznamový arch (příloha č. 1). Ten mi posloužil pro snazší a přehlednější zpracování dat získaných během pozorování. Pozorování jsem zaznamenávala tehdy, když jsem zkoumaný jev pozorovala = kódovala jsem. Jak uvádí Chráska, pozorování by mělo mít dobrou validitu a reliabilitu. Píše, že pozorování má dobrou validitu, když se pozoruje skutečně to, co se má pozorovat a dobrá reliabilita vyžaduje spolehlivé a přesné zachycení pozorovaných jevů. (Chráska, 2016)

Návštěva č. 1 – září 27. září 2019

Mateřská škola ve školním roce 2019/2020 oslavuje 70. výročí založení, a proto uspořádala pro současné i bývalé žáky zahradní slavnost, jejíž součástí byla prohlídka prostor mateřské

školy, výstava historických i aktuálních hraček, možnost nahlédnutí do školních kronik a vrcholem byla na zahradě ukázka dravých ptáků ze Stanice ochrany fauny Hluk. Panovala družná nálada, rodiče si v hloučcích přátelsky vyprávěli, zatímco děti jim ukazovaly prostor zahrady. K občerstvení byly sladké perníčky s logem školky, které děti v tomto týdnu za pomoci učitelek samy napekly. Děti s nadšením při prohlídce školy rodičům ukazovaly své výtvary, oblíbené hračky a aktivity na školní zahradě. Bylo zřejmé, že cítí hrdost a sounáležitost se školkou. Rovněž z účasti bývalých žáků bylo zřejmé, že na pobyt v mateřské škole vzpomínají a rádi se vracejí. Mohla jsem pozorovat, že rodiče s učitelkami komunikují zcela otevřeně, obě strany jednájí s respektem a zajímají se o děti nejen na místě žáků, ale v pozici partnerů. Osobně mi návštěva umožnila prohlídku školy, seznámení se s areálem a třídou a zejména neformální seznámení se s pedagogickým sborem.

Pozorování č. 1 – 10. říjen 2019

Návštěva třídy připadla zrovna na den, kdy se třída Berušek účastnila Výstavy Máků hravě v místní galerii. Bylo přítomno 17 žáků, z toho 11 chlapců a 6 dívek.

Od rána se žáci scházeli ve třídě. Paní učitelka, která měla ranní směnu, pracovala individuálně u stolečku ve třídě s žáky, kteří měli zájem o nabízené aktivity, zatímco ostatní si po příchodu hráli v herně. Rodiče byli dopředu informováni o dnešním programu a požádáni, aby byli žáci nejpozději v 8.00 přítomni. Po snídani se celá třída ještě sešla v herně v kruhu ke krátkému poučení o následujícím programu. Tehdy jsem byla oficiálně představena a dětem bylo vysvětleno, proč je dnes budu doprovázet. Dále byla připomenuta zejména pravidla chování při přesunu městskou hromadnou dopravou a chování v galerii. Poté se celá třída přemístila do šatny, kde se samostatní žáci připravili k odchodu, pomalejší paní učitelky dopomohly s oblékáním. Nyní byla již přítomna druhá paní učitelka i paní asistentka a bylo zřejmé, že tvoří sešraný tým. Aniž by se domlouvaly, přesunula se jedna z nich k východu k nejrychlejší žákům, druhá pomáhala kontrolovat při odchodu z šatny a poslední motivovala opozdilce. Žáci neměli problém se seřadit do dvojic, každý si bez potíží našel kamaráda, se kterým utvořil dvojici. Cestou v trolejbusu byla skupinka chlapců hlučnější, proto se jedna paní učitelka přesunula do jejich blízkosti. Druhá paní učitelka mi sdělila, že se jedná o „známé neposedy“. Toto opatření bylo dostatečné a chlapci se v přítomnosti paní učitelky chovali ukázněně.

Program v galerii vedla místní lektorka. Žáci jevíli o program zájem, pokládali otázky na doplnění výkladu, spolupracovali, respektovali zákaz dotýkání se některých exponátů a zapojovali se do nabízených aktivit. Na začátku si vyposlechli příběh pohádkovou formou, poté si měli sednout do kruhu na připravené podložky, aby si vyrobili papírový statek. Při této aktivitě musela být opět napomenuta skupinka chlapců, kteří byli hluční již v trolejbusu. Nakonec byli dva z nich rozesazeni, protože se mezi sebou přetahovali o pastelky, a i přes napomenutí rušili práci ostatních. Na závěr si zazpívali písničku o čížčkově, kterou žáci znali již ze školky. Byli tak nadšení, že si ji zazpívali ještě jednou.

Cestou zpět do školky šli část cesty pěšky. Žáci zcela respektovali pravidla bezpečného přesunu, drželi se ve dvojicích v jednotném útvaru. Odměnou jim byla veselá procházka formou městské opičí dráhy. Nápaditá paní učitelka vybírala prvky městského mobiliáře, které mohly zpříjemnit a ozvláštnit pohyb. Například podlézali slalomem stojany na kola, šli v zástupu jako had po namalované čáře nebo přeskakovali barevné dlaždice. Dobu čekání na trolejbus zpět do mateřské školy strávili v parku na hřišti. Přestože mohli využít celý areál, pohybovali se všichni žáci v dohledové vzdálenosti paní učitelky a respektovali zákaz vstupu na některé výškové prvky.

Po návratu do třídy se děti měly zrovna usadit ke stolečkům na svá místa. Před podáváním oběda si ještě jednou s paní učitelkou zopakovali, co se dnes nového dozvěděli o máku, jeho pěstování a využití a po příchodu paní kuchařky se domluvili, že by rádi ochutnali v příštím týdnu nějaké jídlo s mákem. Paní kuchařka jim nabídla nudle s mákem a makové koláčky. Děti si rovněž příští rok vyzkouší na školní zahradě mák vypěstovat z makovice, kterou dnes dostaly.

Při jídle panovala opět dobrá nálada, děti u stejných stolečků si mezi sebou přiměřeně hlasitě povídaly. Povětšinou byla tématem ranní návštěva galerie. Obě paní učitelky i paní asistentka si sedly každá k nějakému stolečku dětí a diskutovaly s nimi také. Po obědě si děti odnesly své talíře, uklidily jídelní místo a odcházely do umývárny. Děti, které měly odcházet domů se vrátily do hracího koutku u dveří, 10 ostatních se převlékalo k odpolednímu odpočinku. Pohádku jim četla paní učitelka, která zůstávala na odpoledne. Místnost byla vyvětraná z doby oběda a zatemněná, aby umožnila odpočinek.

Po odpolední svačince se třídy společně spojily na zahradě, odkud si žáky přebírali rodiče. Pokud to počasí dovolí, volí tento způsob během podzimu a jara co nejčastěji. Žáci měli k dispozici koloběžky a odrážedla nebo si hráli ve skupinkách na herních prvcích.

Pozorování č. 2 – 6. listopadu 2019

V tomto týdnu měla třída za téma příjezd Martina na bílém koni. Na dnešek byl naplánován program v lese na oblíbeném místě třídy. Rodiče byli na odchod ze zázemi upozorněni na začátku týdne, zejména na přípravu vhodného oblečení, teplého nápoje do termosky a krabičky na svačinku. Žáci se scházeli běžně ve své třídě. K tématu měla paní učitelka nachystanou dětskou obrázkovou verzi sudoku a zájemcům vysvětlovala pravidla hry. Ostatní si mohli volně dle vlastního výběru hrát s hračkami. Protože začali být hlučnější, nabídla paní učitelka aktivitu s šátky. Spontánní hra s novou pomůckou nadchla všechny přítomné žáky.

Po snídani se celá třída sešla v herně v komunitním kruhu, kde si povídali o týdenním tématu. Paní učitelka volně zařadila rozvíjení znalostí pro předškoláky: vyjmenovali dny v týdnu, měli porovnávat předměty od nejmenšího po největší a zopakovali si tvary. Některé informace psala nebo malovala paní učitelka na bílou tabuli na stěně. Při přípravě na odchod z mateřské školy nastoupila i druhá paní učitelka a stejně jako při minulé návštěvě byla organizace skvěle zvládnuta. Všechny děti byly vybaveny vhodným oblečením a nesly si potřebné pomůcky na pobyt venku. Po příchodu na místo probíhala další řízená činnost. V kruhu se naučili novou pohybovou básničku, při které se rozcvičili. Paní učitelka měla připravena tři stanoviště, která měli žáci po skupinkách postupně obejít a splnit aktivity. Celkem dnes bylo přítomno 15 žáků. Skupinka 4 dětí se ihned po vyslechnutí instrukcí vzdálila a věnovala se spontánní hře s přírodními materiály. Šlo o nejmladší děti v kolektivu – 3 dívky a jednoho chlapce. Paní učitelky je pohledem kontrolovaly, ale věnovaly se ostatním žákům, kteří plnili zadané úkoly. Jednalo se o praktické procvičování ranního učiva. Dostali k dispozici 3 různě velké podkovy, které měli seřadit podle velikosti, s paní učitelkou hovořili i o tvaru podkovy, váze a použití. Na dalším stanovišti měli žáci grafický úkol a spojovali stejnými barvami různé tvary. S paní učitelkou je slovně pojmenovávali. Poslední úkol rozvíjel jemnou motoriku. Žáci měli symetricky umístit do připravené mřížky uschlý list. Každému tak vznikl zajímavý útvar. Žáci, kteří všechny úkoly splnili si mohli jít volně hrát, ale téměř polovina jich zůstala a zkoušela znovu práci s barevnými listy nebo si chtěla ještě jednou sáhnout na podkovy. Tento zájem nalákal i skupinku žáků, kteří se původně činnosti nechtěli účastnit. Spontánní hra ostatních spočívala ve hrách v přírodním terénu. Žáci se rozmístili přibližně ve stejných skupinkách většinou stejného pohlaví, v jakých pracovali u učitelek. Před odchodem si zopakovali pohybovou básničku, kterou se dnes naučili. Do budovy mateřské školy se vrátili na oběd. Žáci si sami chystali příbory

na svá místa, nejmladší děti mohly používat i lžičku. K obědu byla ryba. Kdo dojedl vše beze zbytku, mohl se podívat na obrázek skutečné tresky, kterou dnes měli. V tomto týdnu probíhal zároveň projekt Celé Česko čte dětem. Většinou jsou zvaní prarodiče žáků, tentokrát se přihlásila paní učitelka, která v loňském školním roce odešla do důchodu. Některé děti ji znaly, a proto si i tato „babička“ uměla sjednat pořádek a měla zkušenosti se čtením před třídou. Žáci, kteří ani po skončení četby neusnuli, se mohli v tichosti přesunout ke stolečkům ve třídě a prohlížet si knihu, ze které byla pohádka. Dále dostali pracovní sešity a měli do nich namalovat hlavní postavu příběhu. Po odpolední svačince si děti, které zůstaly, směly vzít velké molitanové kostky, ze kterých si vystavěly společně hrad. Tato hra bavila jak chlapce, tak dívky.

Pozorování č. 3 – 3. prosince 2019

Žáci se opět scházeli do své třídy. Dnes nebyl na den v mateřské škole bez jakýchkoliv zvláštností. Rodiče některých dětí s ranním příchodem nijak nespěchali, dokonce 3 žáci přišli až v době, kdy ostatní děti snídaly a jedna holčička až po snídání, aniž by byla předem omluvena. Tématem tohoto týdne byl příchod čertů a Mikuláše. Paní učitelka již od rána individuálně s dětmi vypracovávala grafomotorické pracovní listy. Zatímco ostatní měli spontánní hru na koberci, zvala si postupně jednotlivce ke stolečku. Pokud někteří kamarádi chtěli vypracovávat úkoly zároveň, nebyl to pro paní učitelku problém. Po vypracování úkolu žáci recitovali nebo zpívali písničku dle vlastního výběru, kterou si paní učitelka vyposlechla nebo pomohla doplnit. Bylo zřejmé, že se připravují na páteční mikulášskou nadílku. Paní učitelka nechala každému žákovi dostatek času, všem poskytla pozitivní zpětnou vazbu a ocenila jejich snažení. Po příchodu paní asistentky do třídy se práce u stolečku účastnila i ona, pomáhala vysvětlovat práci na pracovním listu a paní učitelka pokračovala s nácvikem přednesu. Zapojila navíc doprovod na klávesy, což přilákalo i děti z herny, a ještě před společnou snídání si zazpívali několik koled. Ve třídě panovala veselá nálada. Po snídání byl dle denního řádu třídy komunitní kruh opět zaměřený na téma Mikuláše. Děti převyprávěly za pomoci obrázků legendu, podle které současná tradice vznikla. Následovalo krátké cvičení včetně pohybových her, kterých se účastnili s nadšením všichni. Na závěr se všichni vrátili do kruhu a sborově si zazpívali píseň o čertovi, se kterou budou reprezentovat v pátek třídu. Ne všichni žáci se soustředili, starší chlapci ke konci už vyrušovali ostatní, hovořili mezi sebou a seděli neklidně. Paní asistentka si přisedla mezi ně, což ke zklidnění stačilo, ale do zpěvu nikoho nenutila a chlapci nezačali. Druhý dopolední

program měli žáci venku na nedalekém hřišti základní školy. Na zahradě mateřské školy zůstala třída Sluníček. Paní učitelka s sebou vzala 2 míče. Žáci se po příchodu volně rozmístili po ploše a hráli si v hloučcích. V některých skupinkách byli chlapci i děvčata. Někteří si hráli s klacíky, někteří běhali za míčem, skupinka děvčátek se jen procházela a vykládaly si. Aby žáci neprochladli, zapojily se do hry s míčem obě paní učitelky, čímž přilákaly další zájemce o hru. Před odchodem si žáci, kteří chtěli dali mezi sebou závody k brance ze hřiště. Za brankou šli všichni již v klidu ve dvojicích. Po obědě zůstalo ve třídě 12 dětí na spaní.

V pátek 6. prosince jsem měla ve třídě možnost se zúčastnit mikulášské nadílky. Pochůzku zajišťují vždy učitelé z nedaleké základní školy. Žáci na uvítanou společně přivítali návštěvu básní o Mikuláši. Tentokrát se zapojili všichni, včetně neposedných chlapců, kteří při minulém pozorování nespolupracovali. Pro balíčky si chodili ve dvojicích s kamarádem a každý měl připravenou říkanku nebo písničku, kterou nacvičovali s paní učitelkou v úterý. Na závěr Mikuláš všechny pochválil a vyzval je, aby i v příštím roce byli hodní. Paní učitelka jej nahlas ujistila, že se děti snaží a před odchodem mu žáci zazpívali písničku o čertech.

3.2 Cíl pozorování

Hlavním cílem našeho pozorování byla identifikace a popis klimatu třídy žáků předškolního věku. Klima je, jak již bylo popsáno v teoretické části, součástí každé sociální skupiny. Klimatem třídy se zabývá spousta autorů, ale většina současných nástrojů ke zkoumání klimatu třídy je zaměřeno na starší žáky, tedy žáky základních škol. Mladšími žáky se mnoho výzkumů nezabývá, přestože je předškolní rok ze zákona povinný, a proto jsme si jako výzkumný problém bakalářské práce zvolili vývoj klimatu ve třídě mateřské školy.

Hlavní cíl jsme si rozdělili na několik **dílčích cílů**, abychom se lépe orientovali:

Popsat stávající vztahy mezi žáky.

Zjistit prostředky učitele k vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

Zjistit organizaci chodu třídy a strategie udržení pořádku.

Charakterizovat prostředí třídy.

K dosažení tohoto cíle jsme zvolili přímé polostandardizované pozorování. Během pozorování je možno využít dva hlavní typy kódování, jak uvádí Gavora (Gavora, 2000).

Prvním je intervalové kódování, ve kterém je určen časový interval a pokud během něj pozorovatel právě zpozoruje určitý jev, zapíše si jej. My jsme využili druhý typ, tedy přirozené kódování, a když se jev v pozorování objevil. K zaznamenávání jsme využili pozorovací arch (příloha č.1) a terénní poznámky.

Následně jsme si záznamy z jednotlivých pozorování přepsali a v rámci otevřeného kódování si text rozdělili na jednotky neboli kódy, které se vztahovaly k jednotlivým kategoriím. V dalším textu budou některé kódy interpretovány, včetně popisu konkrétní situace k udělení.

3.2.1 Vztahy mezi žáky

Do pozorovacího archu jsme zaznamenali, jak se děti během pozorování chovaly vzájemně mezi sebou, tedy vztahy mezi spolužáky. Přestože jsme pokaždé pozorovali třídu v jiném prostředí, jádro žáků zůstávalo. Bylo zřejmé, že žáci mají mezi sebou čím dál pevnější vazby. Zatímco v září na zahradní slavnosti se hledali, v říjnu již bylo zřejmé, že své spolužáky znají, většina se oslovovala jménem, případně o jiném mluvili jako o „kamarádovi“. Již v říjnu neměli problém vytvořit dvojice při opouštění areálu školy nebo se rozesadit po třech v trolejbusu. V průběhu všech pozorování bylo zjevné, že se žáci snaží mezi sebou nejdříve slovně domluvit (fyzickou potyčku jsem nikdy nepozorovala) a teprve v případě neúspěchu vyhledávají pomoc u učitele. Položku pozorování „Žáci na sebe navzájem žalují“ nedokážu vyhodnotit. Z pohledu dospělého by se o žalování opravdu mohlo jednat, žáci se však teprve v tomto věku učí jednat v kolektivu s vrstevníky. Učitelky zde fungovaly jako facilitátorky a snažily se nalézt uspokojivé řešení pro obě strany. Líbilo se mi, že se žáci mezi sebou nehádali a pozdřuchovali se výjimečně. Naopak bylo očividné, že si společně hrají, neměli problém se začlenit, při hře kooperovali a pomáhali si. Během pozorování nabízely paní učitelky pestrou nabídku aktivit, při kterých byly rovnoměrně zastoupeny individuální i skupinové činnosti. Pokud se některý z žáků nechtěl dané aktivity účastnit, paní učitelky zapojení se nabídly, ale nikoho nenutily. Případně se osamocенému žákovi některá z nich věnovala a znovu mu vysvětlila záměr akce. Ve třídě se nacházela holčička, která upřednostňovala spíše odstup od skupiny, často si hrávala sama, ale také ona se nechala motivovat a úkoly pro třídu plnila. Tato žačka spíše hledala inspiraci pro spontánní hru a pokud byla do hry vtažena, neměla problém se zapojit do kolektivu.

Pozorované jevy: sociální vztahy, práce ve skupině, spolupráce, komunikace, diskuze, kontakt, empatie, rozvoj sociálních dovedností.

Sociální vztahy – na výzvu paní učitelky utvořit dvojice si žáci našli k sobě kamaráda před odchodem z areálu mateřské školy nemají žáci problém se seskupit. V případě, že někdo nenajde svého blízkého kamaráda, jsou všichni ochotní pokračovat s jiným spolužákem.

Práce ve skupině – při činnosti v lese je potřeba nalézt několik velkých barevných listů z různých stromů. Žáci se sami rozdělí na skupinky a rozejdou se různými směry vyhledat potřebný materiál.

Spolupráce – během řízené činnosti mají žáci seřadit předměty od nejmenšího po největší. Všichni žáci se chtějí zúčastnit. Aby dospěli ke správnému výsledku pomáhají si radou a předměty řadí. K tomuto příkladu jsme přiřadili i kód *diskuse*, protože žáci se zároveň nad problémem radili a ke konsensu došli slovně bez potyček nebo fyzického kontaktu (požd'uchování).

Empatie – zatímco všichni žáci vytvářejí činnost, jedna dívka zůstává opodál. Po rozhovoru s paní učitelkou je ochotna se přiřadit ke skupince několika jiných dívek. Ty cítí, že dívka potřebuje být zpočátku ve skupině jen tichým pozorovatelem, proto jí jejich hru nejdříve stručně vysvětlí, ale krátce po začlenění je již plně do hry začleněna.

3.2.2 Prostředky učitele k vytváření pozitivního klimatu

V této části pozorování jsme se zaměřili na chování učitele. Ve třídě působí dvě paní učitelky a jedna paní asistentka, která však plní pro cizího pozorovatele zvenku stejnou roli jako paní učitelky. Děti mezi těmito třemi ženami nepocítí rozdíl. Všechny se dětem věnují, poskytují jim pomoc a hledají řešení při obtížích, hovoří s nimi a povzbuzují je k práci. Po celou dobu pozorování dětem vysvětlovaly s nezměrnou trpělivostí, co bylo potřeba. Oceňovaly děti při práci i za výsledek. Během dne se paní učitelky vždy věnovaly žákům, vyposlechly si jejich názory a umožnily jim zvládat i obtížnější úkoly. Doba trávená s dětmi se neomezovala pouze na přímou pedagogickou činnost, ale i v době spontánní hry se paní učitelky zapojovaly do aktivit např. na školním hřišti si paní asistentka kopala s míčem spolu se žáky, v čase jídla sedávaly všechny paní učitelky u stolečků s dětmi a jedli společně. Každou činnost se snažily paní učitelky ozvláštnit.

Pozorované jevy: práce ve skupině, navozená situace, představivost, imaginace, fantazie, prožitek, spolupráce, brainstorming, diskuze, komunikace, ohleduplnost, nápaditost, kreativita, kulturní chování, spontánní hra, kontakt, sociální vztahy.

Práce ve skupině – při pobytu v lese mají za úkol vystavět domečky pro skřítky. Každá skupina tvoří s jednou paní učitelkou. Během práce se společně domlouvají o postupu práce (*komunikace*), diskutují nad nápady (*diskuse*) a tvoří (*spolupráce*).

Imaginace – cestou na lesní hřiště má být třída pod vedením paní učitelky „had“. Žáci postupují za „hlavou“ (paní učitelka) a různě se kroutí v zástupu. Později jsou „baletky“ a jdou po „kladině“ (širším obrubníku).

Fantazie – návrat z galerie je zpestřen „opičí dráhou“. Žáci podlézají pod stojany na kola, přeskakují dlaždice, obcházejí strom dokola.

Kulturní chování – před odchodem do galerie byli žáci vyzváni k pozdravu a vhodnému chování. V galerii jim tato skutečnost již nebyla připomínána, přesto se chovali velmi vhodně. Společné stolování s paní učitelkou, která jde vzorem.

3.2.3 Prostředí třídy

Třída splňuje všechny normy předepsané pro chod mateřských škol. Jak již bylo zmíněno, třída je rozdělena na jídelní část a hernu, která se v poobědovém čase mění na odpočinkovou část. V různých částech prostoru najdeme tematické kouty, jako je relaxační oblast, čtenářský koutek s knihovnou pro žáky i učitelky, chovatelské terárium pro želvičku, kancelářský stůl pro paní učitelku. Ve třídě jsou jak skříně, tak otevřené police, aby nabídka pracovních pomůcek byla žákům přístupná a neustále k dispozici. Rovněž hračky v herně mají své pevné místo a žáci, kde jsou uloženy. V rámci předčtenářské gramotnosti jsou boxy označeny nápisy s názvy obsahu. Třída i herna mají přes celou jednu stěnu okna, kterými celodenně prostupuje přirozené světlo. Mimo jiné je okny z herny krásný výhled na školní zahradu a město. Dostatek osvětlení v ranních hodinách zimních měsíců byl zajištěn velkým množstvím stropních svítidel. Ve třídě bylo teplo a buď paní školnice nebo paní učitelky pravidelně větraly. Prostor třídy i herny žáci uklízeli po ukončení každé činnosti. Vždy měli vrátit všechny pomůcky a hračky na svá místa. Pokud si nevěděli rady, požádali spolužáky, případně paní učitelku. Rozpracované výkresy, které měly např. ještě zasychat, nechávali na okenním parapetu, pracovní listy zařazovali do složek v osobních boxech, díla

ze stavebnic a skládaček na parapety v herně. Pokud něco celá třída společně tvořila, umísťovaly paní učitelky díla na nástěnku nebo parapet i v šatně, aby si je mohli prohlédnout také rodiče při vyzvedávání žáků. Všichni vždy věděli, kam co ukládat a ostatní tato úložiště respektovali (např. nepoužívali součástky stavebnice z díla někoho jiného). Třída nabízí mnoho rozmanitých možností, kterými se mohou děti zabavit, přestože není zrovna organizována žádná společná činnost a žádné z dětí nikdy nečinně nesedělo. Spíše se stalo, že byli někteří žáci nerozhodní a stačila malá nápověda od paní učitelky, aby si rychle našlo činnost, která ho zaujala. Paní učitelky vždy dokázaly odhadnout, zda někomu stačí nabídnout hračku, knihu, činnost nebo potřebuje nějakou společnost. Bylo zjevné, že své svěřence znají. Prostor třídy je využit dokonale. Veškeré místo je účelně vyplněno a plní svou funkci. Přesto žáci většinou dvakrát do týdne tráví dopolední program mimo budovu mateřské školy. Ať již se jedná o téměř pravidelné středeční dopoledne v lese, páteční návštěvy Sokolovny, nebo příležitostné návštěvy divadelních představení, galerií apod.

Pozorované jevy: kontakt, přehlednost, prostornost, osvětlení, využití, pomůcky, materiál, koberec (herna), stolky (třída)

Kontakt – paní učitelka pobývala většinu času u kancelářského stolu při vstupu nebo u prvního stolečku, aby měla přehled zároveň o dění v herně. Se všemi žáky udržovala minimálně vizuální kontakt.

Přehlednost – prostor je zřetelně členěn do funkčních center, žáci se jasně orientují, k čemu je oblast určena.

Materiál a pomůcky – žáci si sami chystali potřeby k činnostem. Věděli, kde jsou uloženy.

3.2.4 Vzdělávací strategie, pořádek a organizace

V tomto oddíle pozorování jsme se zaměřili na různé aspekty, které se během dne vyskytují ve třídě při organizaci výuky. Při pozorování bylo zjevné, že si žáci mohou v rámci možností sami zvolit, zda chtějí v danou chvíli pracovat individuálně nebo ve skupinách. Nikdo nebyl nucen se do aktivit zapojovat nebo konat dle přesných pokynů, ale žákům byla ponechána jistá volnost. Paní učitelky vždy daly na výběr a pokud to bylo možné i více nabídek a motivací, aby se žáci zapojili. Nikdy však nešly proti vůli žáka se začlenit. Naopak rádně dbaly na dodržování třídních pravidel. Žáci pravidla znali a dokázali je aplikovat. Na začátku školního roku měli pravidla vyvěšena a nalepena na vstupních dveřích do třídy. Tato pravidla

„zdědili“ již na začátku školního roku a platila. Jednalo se spíše o formu zákazu typu: „Neběháme ve třídě“, „Nemluvíme hlasitě“. Ve druhém čtvrtletí byla tato pravidla odstraněna a nahrazena novou formou, která zněla pozitivněji: „Chodíme pomalu“ nebo „Ke slovu se přihlásíme“. Ta nebyla do konce pozorování nikde ve třídě vyvěšena – nebyla graficky zpracována, přesto je žáci respektovali. Pokud se vyskytlo nevhodné chování, stačilo u většiny žáků navázání očního kontaktu paní učitelkou. V případě několika živějších chlapců pak přiblížení se do menší vzdálenosti. I tito žáci však vždy dbali pokynů kterékoliv paní učitelky. Pokud se nejednalo o hromadnou dopravu nebo besedu v galerii, nechávaly paní učitelky žáky hovořit, aniž by je často vyzývaly ke ztišení se. Běžná míra hluku se však nikdy nestala neúnosnou.

Všechny dospělé osoby, které do třídy vcházely, děti buďto znaly nebo jim byly představeny. Například paní kuchařku i paní školnici znali žáci křestním jménem a oslovovali je funkcí, stejně jako jednotlivé paní učitelky. Pokud se účastnili vzdělávacích akcí mimo školku, také se jim všichni odborníci představili a seznámili je s jejich posláním. Do školky dochází také externí lektorka angličtiny a slečna z hudební školy, které znají i děti nenavštěvující žádný z těchto kurzů.

Mateřská škola pořádá pro všechny žáky různé akce, ke kterým jsou zvány i rodiny dětí. Pravidelně během podzimu je uspořádána drakiáda, podzimní tvoření a zamykání zahrady s lampionovým průvodem. Na třídních schůzkách jsou řešeny otázky chodu mateřské školy. Rodiče mají možnost se oficiálně sejít s paní ředitelkou během konzultačních hodin nebo písemnou formou vhodit připomínky do tzv. „zповědní vrby“ (schránky). Mateřská škola také úzce spolupracuje s okolními mateřskými školami a vytváří pro ně vždy ke Dni země na školní zahradě výukový program. Své jméno získala díky organizaci plaveckých závodů - Krajské Delfínkové olympiády pro zlínské mateřské školy, které již mnoho let zdárně organizuje.

Pozorované jevy: řízená činnost, spontánní hra, práce ve skupině, nápaditost, pochvala, denní režim, motivace, kontakt, zklidnění, hygiena.

Motivace – paní učitelka již cestou vyprávěla, jak vypadá makovice a jak chutná mák, aby vzbudila u žáků zájem o besedu v galerii.

Zklidnění – s divočejšími chlapci stačilo navázat oční kontakt, aby se zklidnili. Paní asistentka se přesunula do blízkosti chlapců, aby se ztišili.

Hygiena – žáci, kteří byli po návratu do budovy mateřské školy převlečeni, procházeli přímo přes toaletu, aby si umyli ruce před usednutím k obědu.

Denní režim – po skončení snídaně se žáci schází v komunitním kruhu. Žáci, kteří po obědě neodcházejí, se převlékali do pyžámek.

3.3 Interpretace výsledků

Abychom dosáhli stanoveného cíle, položili jsme si již před zahájením pozorování několik výzkumných otázek. Jejich zodpovězení nám posloužilo k identifikaci klimatu ve třídě.

Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké jsou vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě?

Žáci ve třídě pracují nejčastěji ve skupinách. Nemají potíže začlenit se do skupiny přidělené paní učitelkou, ale v průběhu pozorování jsme vyzorovali, že se počet skupin ve třídě ustálil na čtyři a žáci se do těchto skupin spontánně rozdělí, pokud je po nich vyžadována společná práce. Jednalo se o skupinku starších chlapců, kteří byli během pozorování nejakčnejší a často nejhluchnější. Dále se zde vytvořila skupina starších děvčat, která upřednostňovala klidnější hru často v blízkosti paní učitelky. Do třetí skupinky se sdružili ostatní chlapci ve třídě, a právě k nim se přidávali žáci, kteří si právě nechtěli hrát se „svoji“ skupinou. Poslední spontánně vzniklá skupina se skládala z nejmladších dětí ve třídě, kteří ještě v příštím roce nezahájí povinnou školní docházku. Jednalo se o jedinou smíšenou skupinku. Chlapci v ní byli ochotni si hrát s děvčaty. Všechny děti ve svých skupinkách jednaly v souladu. K větším potyčkám ani fyzickým neshodám nedocházelo. Paní učitelky se snažily všem konfliktům předcházet a vedly děti k respektu druhých. V případě sporu nabízely klidný návrh řešení. Paní učitelky byly žákům rádkyněmi a pomocníky v rozvíjení kvalitních vzájemných mnohostranných vztahů. Pomáhaly dětem rozvíjet a usměrňovat žádoucí komunikaci, aby se naučily žádoucím sociálním interakcím. Žáci byli schopni se na postupu při hrách domlouvat, své herní role si byli schopni většinou sami rozdělit a osobní prostor měli jasně vymezený. Mezi soupeřením a spoluprací jsme častěji pozorovali vzájemnou kooperaci. Žáci se oslovovali mezi sebou jmény, jednali mezi sebou slušně a byli k sobě většinou ohleduplní.

Potřeba vztahu a sociální interakce je jednou ze základních potřeb člověka, jak bylo již vysvětleno s odkazem na Maslowovu hierarchii potřeb. V sociální skupině získává dítě přímou zpětnou vazbu na své chování. Vzhledem k tomu, že v mateřské škole je socializace ve skupině vrstevníků jedním z klíčových aspektů ve výchově, a přestože se zde žáci teprve učí vytváření vztahů, můžeme konstatovat, že jsou vzájemné vztahy mezi žáky v této třídě usměrněné. Panuje zde vzájemná důvěra ke spolužákům, což přispívá ke zlepšování klimatu třídy.

Jakými prostředky iniciuje učitel ve třídě vytváření pozitivního klimatu?

Nejzřetelnějším jevem byla obrovská fantazie obou paní učitelek. Dále pozitivní přístup ke všem činnostem. Paní učitelky žáky považovaly za partnery a důvěřovaly, že svěřené úkoly žáci zvládnou, povzbuzovaly je a poskytovaly jim pomoc, aby žáci případné obtíže překonali vlastním přičiněním. Všem žákům poskytovaly dostatek prostoru pro individuální potřeby a pokud některý z žáků potřeboval, některá paní učitelka si na něj vždy čas našla. Žáci však této důvěry nezneužívali. Ve třídě nebyl žádný žák častěji v přítomnosti učitelek. Ve třídě panovala dobrá nálada a paní učitelky překonávaly spoustu situací díky nadhledu a s humorem.

Všechny přítomné paní učitelky byly zásadními činiteli ovlivňujícími klima třídy. Podporovaly, rozvíjely, usměrňovaly a kultivovaly vztahy mezi žáky, byly jim pomocníky a přátelskými rádčyněmi při řešení nedorozumění s ostatními spolužáky. Žáci byli vedeni zejména k vysvětlování a argumentování. Veřejná slovní pochvala sloužila k pozitivní motivaci celé skupiny a vytvářela pozitivní vzorec chování pro ostatní žáky. Naopak pokárání v případě nevhodného chování bylo uděleno, pokud už k němu muselo dojít, vždy v ústraní bez přítomnosti ostatních žáků. Vzájemná důvěra žáků k paním učitelkám a kladné vztahy s ostatními kolegyněmi jako hodnotový vzor zlepšovaly celkové vztahy ve třídě a tím i klima třídy.

Paní učitelky se rovněž podílely na vybavení, organizaci, výzdobě a dekoraci třídy, což je další aspekt pro posuzování klimatu třídy. Díky jejich kreativitě, zručnosti a smyslu pro estetičnost je prostor třídy i nejbližšího okolí budovy přiměřeně upraven a atraktivní pro žáky i jejich doprovod. V podnětném prostředí je potom pracovní morálka daleko lepší, než kdyby zde panoval chaos či strohá funkčnost.

Jak je organizován běžný chod třídy a jakými způsoby udržují učitelé ve třídě pořádek?

Rámeček programu je určen denním režimem třídy mateřské školy. Navíc je možné se individuálně domluvit s ohledem na potřeby rodiny např. na ranním příchodu, což je pozitivně přijímáno zejména rodiči. Žákům je nabízena pestrá nabídka aktivit, které jsou přizpůsobené potřebám žáků, jejich věku a vedou k jejich rozvoji v různých oblastech. Paní učitelky využívají především přirozenou autoritu u žáků, ale i tak byla nastavena třídní pravidla. Pravidla žáci znají a dodržují je, aniž by byla během pozorování graficky znázorněna ve třídě. Díky pestré činnosti nemají žáci potřebu narušovat chod třídy. V případě kázeňských problémů řešila paní učitelka potíže se žákem domluvou a nalezením jiné činnosti pro žáka. Tím došlo ke zklidnění situace a znovunastolení příjemného prostředí ve třídě. Pracovní pořádek byl ve třídě též vždy regulován přítomnou paní učitelkou, aby bylo zajištěno klidné prostředí pro žáky vykonávající pracovní činnost, zatímco mohli mít ostatní žáci volnou hru. Paní učitelky mají s žáky i několik smluvených signálů, které by měly zajistit zklidnění, upoutání či změnu činnosti. Žáci na ně reagují, ale paní učitelky jich využívaly velice zřídka, zejména na počátku školního roku. Jednalo se např. o zvednutí ruky se zatnutou pěstí na symbol mlčení – dokud nebylo dosaženo celkového klidu ve skupině, zvonění na zvoneček – paní učitelka chtěla hovořit během spontánní hry a upoutávala takto pozornost žáků. Ke konci pozorování stačilo navázat oční kontakt pro zklidnění určitého žáka, postavit se doprostřed místnosti a všichni žáci začali paní učitelce věnovat pozornost a čekali na její pokyny.

Jaké je prostředí třídy?

Prostředí je důležitým faktorem pro ovlivnění klimatu. Strategií třídy je ovšem pobývat hodně času mimo třídu, a tím obohatit žáky o různorodé podněty a zároveň poskytnout vhodné zázemí pro vykonávání pestrých aktivit. Proto navštěvují pravidelně místní Sokolovnu, chodí mimo areál do nedalekého lesa a účastní se kulturních a vzdělávacích akcí. Prostory zahrady mateřské školy byly v nedávných letech revitalizovány a nabízí moderní prostředí s výukovými i pohybovými prvky. Samotná třída není vybavena moderním nábytkem, ale je zcela funkční, velikostí přizpůsobený pro žáky. Žáci tak mají možnost samostatné obsluhy, vlastní přípravy materiálu a úklidu pomůcek. Naopak pomůcky jsou pravidelně obměňovány a doplňovány dle nejmodernějších trendů a pedagogických přístupů. Žáci mají k dispozici klasické pomůcky, montessori pomůcky i zařízení

ke zkoumání přírody jako je např. mikroskop. V herně je koberec a dostatek hraček pro starší i mladší děti, pro chlapce i dívky. Zdi jsou vybaveny pestrými obrázky a veselými nástěnnými malbami. Hotové práce žáků jsou vystaveny v šatně, aby měli i rodiče možnost si je prohlédnout. Celý prostor má celodenní dostatek přirozeného světla, které je pro žáky nejzdravější a zároveň možnost umělého osvětlení, aby žáci dosahovali dobrých výkonů. Velice pozitivně hodnotíme výhled do zeleně a na široké panorama města a přilehlých lesů, který za pěkného počasí láká i mnohé žáky k pozorování. Paní učitelky pravidelně větraly, aby byl v prostorách čerstvý vzduch. Ve třídě není klimatizace, která by byla prospěšná zejména v letních měsících. Tehdy řeší paní učitelky situaci včasným odchodem z budovy a maximálním možným pobytem žáků mimo třídu. Ve třídě byl po dobu celého pozorování přiměřený pracovní ruch, ale míra hluku nikdy nepřesáhla neakceptovatelnou hranici. Paní učitelky v případě hlasité hry včas zasáhly. Ostatní rušivé elementy jsme nezaznamenali, protože např. paní školnice provádí vysávání koberce v době pobytu mimo třídu a školka se nachází v klidném prostředí vilové zástavby.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme si zvolili za cíl identifikaci a popis klimatu třídy žáků předškolního věku. Metodou pozorování jsme vedli kvalitativní výzkum, ve kterém jsme zkoumali, jaké faktory působí na klima této konkrétní třídy.

Na základě získaných dat je možné konstatovat, že klima je možné pozorovat i ve třídě mateřské školy. Tato skutečnost je podložena faktem, že třída v mateřské škole je sociální skupina. Již od počátku bylo klima pozorované třídy kladné a v průběhu pozorování se i dále kladně vyvíjelo.

Největší vliv na klima měly paní učitelky. Jejich zásluhou panovala ve třídě vždy příjemná atmosféra, žáci v nich měli pevný řád a oporu. Žáky uměly vhodně motivovat, ocenit jejich snahu i práci a vždy dávaly žákům dostatek prostoru k vyjádření jejich individuálních potřeb. Jejich pedagogické zkušenosti zúročily také při formování a udržování vztahů mezi žáky, aby včas předcházely případným konfliktům, vedly své svěřence ke slušnému a ohleduplnému chování vůči spolužákům. Paní učitelky měly rovněž vliv na prostředí, ve kterém žáci trávili čas pobytu v mateřské škole. Staraly se o výzdobu, vybíraly doplňky do třídy, plánovaly pobyt mimo areál mateřské školy a volily doplňkový program pro zpestření vzdělávání.

Z výše zmíněného důvodu lze i oblast vztahů mezi žáky ve třídě hodnotit pozitivně. Přestože pracují nejraději v ustálených skupinách vyvolených kamarádů, ostatní skupiny tolerují, nemají problém do pracovní nebo herní skupiny přijmout jiného spolužáka a tolerují všechny členy třídy včetně jejich odlišností. Rovněž prostředí, které klima ovlivňuje je příznivé, přizpůsobené velikosti žáků, podnětné a s pestrou nabídkou aktivit. Během pozorování se personalizovalo a více přizpůsobovalo potřebám konkrétní letošní třídy předškoláků, bylo dozdobováno jejich hotovými výtvary a doplněno o potřebné pomůcky v závislosti na potřebách žáků. Na to měly opět velký vliv paní učitelky, které si těchto potřeb všímaly a vyhodnocovaly je. Proto můžeme říci, že prostředí má na klima třídy vliv, ale nehraje důležitou roli v ovlivňování klimatu. Poslední zkoumaná oblast působící jako faktor k ovlivnění třídního klimatu byla rovněž převážně v rukou paních učitelek. Řád chodu třídy je nastaven platným školním řádem, přesto si jej lze po domluvě přizpůsobit pro konkrétní potřeby. Paní učitelky tak mohly vždy pružně reagovat přizpůsobením vzdělávacích strategií a při dodržení hygienických pravidel a školního vzdělávacího plánu si mohly své činnosti

řídít nezávisle, aby připravily žákům pestrý program maximálně přínosný pro jejich předškolní vzdělávání.

Vytváření klimatu je dlouhodobý proces a pokud by byla požadována jeho změna, není to jednoduchá záležitost. Na klima působí mnoho faktorů, které není možné v relativně krátké době změnit.

Na základě teoretických poznatků jsme zjistili, že žáci v mateřské škole by měli být vzdělávání zejména hravou formou, jim nenucenou a přiměřenou jejich věku a schopnostem. Při praktickém pozorování klimatu v této třídě nás velmi mile překvapilo, že je toto maximálně naplňováno a z předškoláků se tak mohou v podnětném klimatu třídy vyvíjet spokojení, vyrovnaní a pozitivní jedinci, kterým jsou partnery a přátelskými pomocníky obětavé paní učitelky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8073670550.
- [2] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
- [3] GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
- [4] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.
- [5] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.
- [6] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711683.
- [7] HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [9] CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1321-5.
- [10] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- [11] KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 9788075101617.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

- [13] KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- [14] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [15] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 9788074352201.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- [17] MIŠURCOVÁ, Věra; FIŠER, Jiří; FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1980. ISBN 14-731-80.
- [18] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- [19] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [20] SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- [21] ŠIMIK, Ondřej. *Výchova předškolního dítěte ke zdravému způsobu života*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-402-3.
- [22] ŠIŠÁK, Petr. *Psychologie pro předškolní pedagogiku 1*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-448-1.
- [23] ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 978-80-246-0752-8.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

Časopisecké stati a články:

- [1] LAŠEK, J., MAREŠ, J.: *Jak změřit sociální klima třídy?* Pedagogická revue, MŠMT SR v ŠPN Bratislava. 1991, č. 6, s. 401-409, ISSN: 1335-1982.

Elektronické zdroje

- [1] *Hodnota hry IV.: Jak nás příroda učí novým dovednostem.* 3.dubna 2014 [online]. Gray Peter. [cit. 17.3.2020]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-4/>
- [2] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání.* 2018 [online]. MŠMT. [cit. 17.3.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- [3] Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) 2019 [online]. MŠMT. [cit. 19.3.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
obr.	obrázek
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova hierarchie lidských potřeb	24
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací arch

PŘÍLOHA PI: POZOROVACÍ ARCH

Stávající vztahy mezi žáky

otázka	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Žáci spolupracují a pomáhají si					
Žáci ve volné hře spolupracují a pomáhají si					
Žáci si hrají ve skupinách					
Žáci si hrají individuálně					
Žáci jsou vybízeni učitelem k interakcím					
Žáci se posmívají slabším					
Ve třídě jsou často hádky					
Ve třídě dochází k poždůchování					
Žáci jsou k sobě ohleduplní					
Žáci řeší neshody slovně					
Žáci řeší neshody fyzicky					
Žáci na sebe navzájem žalují					
Žáci k sobě hovoří slušně					
Žáci se oslovují jmény					

Prostředky učitele k vytváření pozitivního klimatu ve třídě

otázka	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel dává najevo, že zvládnou i obtížné věci					
Učitel povzbuzuje častou zpětnou vazbou (co žáci zvládli, co je čeká)					
Učitel oceňuje pokrok u pomalejších žáků					
Učitel u nadaných dětí poskytuje možnost dalšího pokroku					
Žáci mají možnost volby struktury hodiny					
Učitel poskytuje pomoc při obtížích					
Při obtížích hledají žáci společně s učitelem příčiny obtíží či chyb a navrhují společně různé strategie k překonání					
Žáci jsou oceňováni					
Žáci mají možnost práci opravit a vylepšit ji					
Žáci jsou povzbuzováni k zapojení se do diskuse					
Žáci mají dostatek času k vyjádření svého názoru					
Žáci jsou oceňováni za proces					
Žáci jsou oceňováni za výsledek					
Žáci jsou vedeni k odpovědnosti a nezávislosti					
Žáci se mohou účastnit všech aktivit bez ohledu na pohlaví					
Pokud žáci potřebují, udělá si učitel čas					
Učitel se věnuje během dne všem žákům					
Učitel má smysl pro humor					

Prostředí třídy

otázka	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Třída je rozdělena na jídelní část, hrací plochu a relaxační oblast					
Velikost zařízení je přizpůsobena žákům					
Třída je světlá (není osvětlena celodenně zářivkami nebo jiným umělým světlem, závěsy nejsou zataženy)					
Ve třídě je pravidelně větráno					
Materiálu je dostatek, je žákům volně k dispozici					
Žáci ví, kde jsou pomůcky uloženy					
Žáci vědí, kde uložit rozpracovanou práci					
Žáci vědí, kde vystavit hotovou práci					
Žáci se neučí jen ve třídě, ale navštěvují i místa mimo školu					
Prostředí podněcuje k učení a zkoumání					
Žáci se ve třídě nudí					
Ve třídě jsou vystaveny hotové práce žáků					

Vzdělávací strategie, pořádek a organizace

otázka	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Žáci si mohou volit z nabízených aktivit					
Žáci vědí, jak pracovat a na čem pracovat					
Žáci mohou pracovat individuálně					
Žáci mohou pracovat ve skupinách					
Učitelé mají kontakt s rodiči svých žáků					
Učitelé modifikují způsob výuky, nevyučují jednotvárně					
Učitelé uplatňují u žáků přirozenou autoritu					
Učitel často vyzývá ke ztišení se					
Žáci jsou ve třídě tiše					
Někteří žáci ve třídě jsou hodně upovídaní					
Žáci se o slovo hlásí, čekají, až jsou vyzváni					
Žáci ve třídě dbají pokynů					
Žáci se podílejí na tvorbě pravidel třídy					
Žáci znají pravidla třídy					
Žáci znají všechny osoby, které se ve třídě vyskytují a znají jejich roli (školnice, kuchařka, ...) nebo jsou jim bezprostředně představeny					
Ve třídě je dbáno na hygienická pravidla					
Do třídy jsou zváni odborníci z různých oborů					
Třída se pravidelně účastní akcí mimo MŠ					
Žákům jsou nabízeny aktivity nad rámec MŠ					
V MŠ jsou pořádány akce pro spolupráci s rodiči					