

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klima v mateřské škole v sociální a pracovní rovině

Social and Work Climate in the Kindergarten

Bc. Dita Počarovská

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Klima v mateřské škole v sociální a pracovní rovině potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. 4. 2019

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí práce doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za vstřícnost, cenné, podnětné připomínky a rady. Také bych ráda vyjádřila díky rodině za jejich trpělivost a podporu ve studiu.

ABSTRAKT

V diplomové práci jsou shrnuty informace o současné mateřské škole, jejích důležitých kurikulárních, legislativních dokumentech a hlavních aktérech výchovně vzdělávacích procesů v mateřské škole – učitelce a dětech předškolního věku. Dále se věnuje školnímu klimatu, faktorům, které ho ovlivňují a především se zaměřuje na klima v mateřské škole a na vztahy, komunikaci a její rizika. Tato diplomová práce mapuje a vyhodnocuje, co vnímají učitelky v mateřské škole ze sociálního a pracovního klimatu jako nejvíce dominantní. Jak ovlivňuje kvalita školního/třídního klimatu výkon práce učitelek mateřské školy, jaké faktory toto klima podporují a jaké ho brzdí. Zároveň má ověřit fungování spolupráce učitelek v pedagogické rovině při tvorbě Třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, učitelka v mateřské škole, dítě předškolního věku, klima v mateřské škole v sociální a pracovní rovině, vztahy, komunikace a rizika v mateřské škole

ABSTRACT

The present thesis summarises information about today's kindergarten, about its important curriculum policy documents and about the main participants of its educational process – the teacher and the pre-school children. It deals with the school climate and with its influencing factors, focusing on the work climate in kindergartens, namely on human relations, communication and its risks. This thesis maps and evaluates kindergarten teachers' perception of the social and work climate and what they find prominent, how the school/class climate quality influences kindergarten teachers' work performance, what sort of factors encourage the optimal climate and what sort of factors curb it. It aims to verify the functioning of teachers' pedagogical cooperation in classroom curriculum development and the functioning of collective activities in kindergarten.

KEYWORDS

Kindergarten, kindergarten teacher, pre-school child, social and work climate in kindergarten, relations, communication and risks in kindergarten.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1 Výchova a vzdělávání z pohledu pedagogického, filozofického, psychologického a sociologického	10
1.2 Kurikulární a legislativní dokumenty vztahované k předškolnímu vzdělávání	12
1.2.1 Výchozí dokumenty pro RVP PV	13
1.2.2 Zákony a vyhláška pro předškolní vzdělávání	17
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	19
2.1 Současné pojetí předškolního vzdělávání	19
2.1.1 Osobnostně orientovaný model	20
2.1.2 Učitelka v osobnostním pojetí	21
2.2 Děti předškolního věku	22
2.2.1 Děti mladší věkové kategorie	23
2.2.2 Děti starší věkové kategorie	26
2.2.3 Specifika učitelky v mateřské škole	28
3 POZICE ŠKOLNÍHO KLIMA VE VZDĚLÁVÁNÍ	32
3.1 Škola a školní klima	32
3.1.1 Faktory ovlivňující klima školy	33
3.1.2 Typy klimatu školy dle výchovných stylů	34
3.1.3 Typy klimatu školy dle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím	35
3.1.4 Typologie klimatu školy podle spokojenosti učitelů	36
3.1.5 Pozitivní klima školy	36
4 MATEŘSKÁ ŠKOLA A KLIMA	38
4.1 Vlivy na klima mateřské školy	39
4.2 Profesní vztahy v mateřské škole	40
4.2.1 Vztah učitelka - dítě	40
4.2.2 Vztah učitelka – rodič	41
4.2.3 Vztah učitelka - učitelka	42
4.3 Pozice učitelky v pracovní skupině	43
4.3.1 Komunikace v pracovní skupině	43
4.3.2 Rizika v pracovní skupině	44

4.3.3 Pracovní stres	45
4.3.4 Syndrom vyhoření	46
4.3.5 Mobbing na pracovišti	46
4.4 Výzkum kvality sociálního klimatu a potřeb učitelek v mateřské škole	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
5 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
5.1 Metody výzkumu	50
5.1.1 Dotazník	50
5.1.2 Rozhovor	51
6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	52
6.1 Dotazníkové šetření	52
6.2 Rozhovor	63
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM	75
8 DISKUZE	79
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	85
SEZNAM PŘÍLOH	88
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Mateřská škola patří mezi první instituci soustředěně se orientující na vzdělávání předškolních dětí. Zpravidla mají děti možnost navštěvovat mateřskou školu od dvou let do šesti/sedmi let, jak uvádí RVP PV (2018). Výchovně vzdělávací proces probíhá hravou formou. Pedagogové přizpůsobují svoji pedagogickou činnost v dané třídě – ať věkově heterogenní či věkově homogenní tak, aby mohli rozvíjet schopnosti a dovednosti všech dětí této zmíněné věkové kategorie. Profesi učitelky mateřské školy ovlivňují různé faktory. Jeden z důležitých faktorů je klima mateřské školy.

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat a vyhodnotit, co ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní. Jak ovlivňuje kvalita školního/ třídního klimatu výkon práce učitelek mateřské školy a jaké aspekty toto klima podporují a jaké ho brzdí. Zároveň dalším cílem diplomové práce je ověřit fungování spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se tvorby třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole.

Pozitivní klima v mateřské škole je nezbytné pro vykonávání kvalitního výchovně vzdělávacího procesu pedagogů. Klima v mateřské škole patří zcela jistě k důležitým činitelům, jež ovlivňují samotný chod organizace a práci v ní. O důležitosti tohoto tématu, jímž se diplomová práce zabývá, svědčí také odborné publikace, které se věnují problematice klimata na pracovišti.

V teoretické části se nejprve věnuji pojetí výchovy a vzdělávání z různých pohledů – pedagogického, filozofického, psychologického a sociologického. Dále mateřské škole v současném pojetí předškolního vzdělávání a k ní vztažených důležitých dokumentů. Mezi ně patří kurikulární a legislativní dokumenty.

Mezi hlavní aktéry výchovně vzdělávacích procesů v mateřské škole patří především pedagogové a děti ve věku od 2 až 6/7 let. V této souvislosti se zaměřuji na význam osobnostního pojetí práce učitelky s dětmi v jednotlivých etapách předškolního vývoje a na specifika této práce.

Stěžejním bodem teoretické části je klima mateřské školy. Zprvu se orientuji na obecně pojaté školní klima a faktory, které ho ovlivňují. Následně se zaměřuji na mateřskou školu, na profesní vztahy učitelky s hlavními aktéry výchovně vzdělávacích procesů, na možná

rizika učitelského povolání v podobě pracovního stresu, syndromu vyhoření, komunikaci v pracovní skupině a možná rizika z ní pramenící.

V empirické části představuji svůj výzkum, jehož cílem je zmapovat jak ovlivňují pracovní výkon učitelky sociální a pracovní vztahy a vyhodnotit co ovlivňuje pracovní výkon učitelky nejvíce ze sociálního a pracovního klimatu v mateřské škole. Jaký vliv má klima na uskutečňování učitelského povolání a zároveň ověřit spolupráci učitelek v mateřské škole.

K těmto uvedeným cílům jsem využila anonymní dotazníky s větší šíří navržených odpovědí a polostrukturované rozhovory.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Výchova a vzdělávání z pohledu pedagogického, filozofického, psychologického a sociologického

Výchova a vzdělávání jsou započaty již od útlého věku člověka. Každý člověk se narodí do určitého prostředí, které na něj působí a tím ho také vychovává a vzdělává. Ať už záměrně či nezáměrně.

Pedagogický pohled na výchovu je výstižně obsažen v definici pro tuto vědní disciplínu: „V odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 197). Tato definice obsahuje pojmy, které se běžně používají v různých významech, zejména slovo „výchova“.

Podle Průchy, Walterové a Mareše je **výchova**: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 345). Na výchovu existují rozdílné pohledy. Tyto rozdílné pohledy chápání výchovy jsou způsobeny jednak různorodým pojetím člověka, sociokulturními podmínkami nebo také zdůrazněním či vyzdvihnutím určitých stránek výchovného procesu. Jednak je vnímána výchova jako zcela řízený proces, kterými učitel nebo instituce záměrně působí na člověka tak, aby se daný jedinec bez komplikací mohl začlenit do společnosti dle jejich pravidel, nebo je zastáván názor, že jedinec je schopen se utvářet sám. Aby ale byla výchova účinná, záleží vždy na míře zvnitřnění výchovných vlivů působících na člověka. Toho lze dosáhnout tehdy, pokud je jedinec přístupný pedagogickému působení, koresponduje-li to s jeho zkušenostmi a vznikne-li v něm samém potřeba sám sebe zlepšovat.

Pojem **vzdělávání** je vysvětlován jako: „společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení/vzdělávání aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 361). Jedná se o proces získávání informací, vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem. Má - li být tento proces plnohodnotný, je důležité, aby vzdělávaný jedinec mohl pozitivně přijímat prostředí a procesy, ve kterých vzdělávání probíhá. Pojem vzdělávání se často zaměňuje s pojmem vzdělání. Zjednodušeně lze

vysvětlit vzdělání jako součást socializace člověka a vzdělávání jako proces, kterým lze dosáhnout vzdělání.

Z filozofického pohledu spadá spojitost filozofie s výchovou již do 6. -5. století před naším letopočtem, kdy se výchova dostala do centra pozornosti filozofů. První zmínky ohledně výchovy jsou připisovány Sokratovi, který se sofisty řešil pojetí výchovy občanů starověkého řeckého městského státu – *polis*. Tato iniciativa pak vedla Platóna k založení Akademie jakožto výchovného a vzdělávacího centra. Způsoby diskuzí (dialog žák – vyučující), které probíhaly na této Akademii, jsou i do dnešních dnů používány například u maturitních zkoušek či státních závěrečných zkoušek na vysokých školách. Filozofie se zabývá otázkami zkoumáním dějin vlastního vývoje, poodkrývá, jak se v jednotlivých obdobích vývoje společnosti a lidského myšlení vytvářelo pojetí o člověku, vztahů k ostatním lidem, společnosti a světu jako celku. Opakovaně se také zabývá objasňováním schovaných základů, ze kterých v průběhu doby vznikalo různé chápání výchovy. K poznávání a získávání širšího pohledu v jednotlivých vědních disciplínách nelze dosahovat bez filozofické opory. Tato skutečnost dosahuje významu při řešení otázek ohledně problémů v mezilidských vztazích a soužitím, komunikací a chápáním upevnění bytí člověka ve světě, jak nejlépe žít. Tyto skutečnosti se vztahují také k pedagogickému pohledu, neboť lidé, kteří se podíleli a podílejí na výchově, jim museli a musí čelit (Vališová, Kasíková, 2011).

Aby výchova a vzdělávání měla komplexní charakter, je třeba aby byla propojena s dalšími vědními obory, mezi které patří také psychologie a sociologie. Hlavní myšlenkou ve výchově a vzdělávání z pohledu psychologie je, že každý člověk je jedinečný, je vybaven určitými mentálními vlastnostmi, je mu vrozena schopnost růstu, seberozvoje a realizování sebe sama. Člověk se rodí s určitou vrozenou výbavou, která se formuje v závislosti na podnětech, zážitcích, které na jedince působí a tím ovlivňují jeho život. Některé dřívější teorie učení považovaly dítě „za prázdnou nádobu“, do které je potřeba dostat co nejvíce vědomostí a dovedností, ovšem bez jakékoliv aktivity dítěte. Z takto nabytých vědomostí a dovedností však zůstává v dětech pouze malá část. Velmi důležitý pohled, zcela opačný oproti předchozímu názoru, zastával psycholog C. R. Rogers. Byl zastáncem aktivního pojetí učení. Vycházel z poznatků, že pro dítě je přirozené chtít porozumět světu, získávat informace, učit se novým věcem a být samostatnější, učit se dalším a dalším dovednostem. Současná psychologie respektuje zákonitosti ve vývoji jedince a hledá odpovědi na otázky

týkající se různých vrozených vývojových dispozic a snaží o jejich nejlepší možný rozvoj. Jednou z možností, jak lze zvnějšku, v omezené míře, ovlivnit vývoj jedince je výchova (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sociologické pojetí považuje oproti psychologickému pojetí za nejdůležitější složku pro rozvoj jedince společenské fungování, které se týká sociálních vztahů, interakci mezi jedinci, prostředí ve kterém se nachází a tím získává i určitá schémata chování. Tento proces socializace ovlivňuje budoucí život jedince – jeho začlenění se do společnosti, vzdělání, práci, přebírá hodnoty, normy a osvojuje si zvládání sociálních rolí. Za nejdůležitější období procesu socializace je považováno dětství, které je datováno, dle moderní vědy, od prvních týdnů vývoje lidského embrya do začátku puberty - pubescence (Průcha, Kořátková, 2013). Vališová, Kasíková vysvětlují sociologické pojetí jako zkoumání „*společenských podmínek výchovy*“ a zabývá se: „*vztahy mezi výchovnými institucemi a uvnitř těchto institucí, problémovými situacemi v rodině, popisuje vrstevnické vztahy, vliv tradic, konvencím mód zaměřuje se na problematiku volného času na vliv masmédií, ale i na deviace a celou řadu sociálněpatologických jevů u dětí a mládeže*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 66).

1.2 Kurikulární a legislativní dokumenty vztahované k předškolnímu vzdělávání

Kurikulární dokumenty jsou pedagogické dokumenty, které „*V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů zpravidla od 2 do 19 let*“ (RVP PV, 2018, s. 4).

Tyto dokumenty jsou rozděleny do dvou úrovní – státní a školní. Do státní úrovně vztahované pro předškolní vzdělávání patří Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Školní úroveň zastupuje školní vzdělávací program (ŠVP), který je základním a povinným dokumentem pro každou mateřskou školu. Všechny tyto zmíněné dokumenty jsou veřejně přístupné.

Mezi legislativní dokumenty patří zákony 561/2004 Sb., 563/2004 Sb. a vyhláška č. 263/2007 i ve smyslu dalších úprav.

1.2.1 Výchozí dokumenty pro RVP PV

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) z roku 2001, který se zaměřuje na vzdělávání v celém školském systému, předškolní vzdělávání v mateřských školách nevyjímaje. Formuluje základní cíle vzdělávací soustavy, které vyvozuje z osobitých a sociálních požadavků jedince, které se týkají vědění, poznávání, osvojování dovedností a hodnot (Průcha, Kořátková, 2013).

Bílá kniha vytyčuje předškolní vzdělávání takto: *„Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení“* (Bílá kniha, 2001, s. 45). Dále jsou v Bílé knize popsány výhody, které mohou dětem i jejich rodičům být poskytnuty v předškolní vzdělávání: *„Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí“* (Bílá kniha, 2001, s. 45). Dalším důležitým úkolem školy je snaha o vytvoření takových podmínek ve vzdělávání, které by dávaly smysl pro všechny zúčastněné a nabývaly i na osobním významu. Toto se netýká jen obsahu vzdělávání, metod a forem učení, nýbrž se to týká i kvality klimatu a prostředí školy. Důležitým atributem v tomto procesu jsou vztahy mezi učitelem a vzdělávaným jedincem, založené na partnerství a respektu, zlepšování mezilidských a sociálních vztahů a vytváření pospolitosti školy jako modelu demokratické společnosti. Vlivem společenských proměn ve společnosti, které se týkají pokroku vědeckého poznání či proměny společenského života, se také od pedagogických pracovníků očekává participace na směřování školy a zlepšování týmové spolupráce.

V roce 2014 vláda schválila dokument, vydaný MŠMT, s názvem Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, který obsahuje tři důležité preference, týkající se za prvé snižování nerovnosti ve vzdělávání, za druhé se jedná o podporu kvalitní výuky učitele, která se vztahuje i na dokončení a zavedení kariérního systému nebo zvětšení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí preference představuje odpovědné a

efektivní řízení vzdělávacího systému. Zároveň tento dokument uvádí, že: „*Schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou Bílá kniha definitivně pozbývá platnost*“ (MŠMT, 2018, Strategie 2020, s. 43). V roce 2009 se uskutečnila Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České Republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, která se týkala následujících bodů:

- chybějícího konceptuální rámce Bílé knihy, který by dal jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí a ukázal by, jakým mechanismem opatření přispějí k naplnění cílů
- obecné formulaci většiny cílů
- chybějící hierarchizaci cílů a opatření z hlediska významu a důležitosti
- nejasnému vyhodnocování cílů a jejich naplňování
- chybějící indikátory naplňování cílů

Po zhodnocení výše uvedených bodů bylo MŠMT vydáno stanovisko o pozbytí platnosti Bílé knihy (MŠMT, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) patří mezi závazné dokumenty a určuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Jedná se také o klíčový dokument pro tvorbu Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

RVP PV (2018) je dokument kontinuálního textu, rozčleněn do 14 bodů, z nichž zejména tři body se vztahují ke klimatu mateřské školy:

bod č. 3. „*Pojetí a cíle předškolního vzdělávání*“

„Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 6). Zároveň, také předškolní vzdělávání poskytuje náležité vzdělávací prostředí, které je pro dítě vstřícné, inspirativní, pozoruhodné a obsahově bohaté. Poskytuje dítěti pocit jistoty, bezpečí, radosti a spokojenosti a umožňuje mu se projevat a bavit se takovým způsobem, který je pro dítě přirozený.

bod č. 7. „Podmínky předškolního vzdělávání“

Mezi podmínky předškolního vzdělávání patří i psychosociální podmínky, které popisují společné soužití všech zúčastněných v mateřské škole.

- Nejen děti, ale i dospělí „*se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.*
- *Třída je pro děti kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.*
- *Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky)“ (RVP PV, 2018, s. 32).*

bod č. 14. „Povinnosti učitele mateřské školy“

Mezi povinnosti učitele mateřské školy patří nejenom vykonávat odborné činnosti, ale také vzdělávat tak, aby:

- *„se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální)*
- *děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně*
- *děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí“ (RVP PV, 2018, s. 45).*

Ve vztahu k rodičům usiluje učitel mateřské školy například:

- *„o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči*
- *vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.)“ (RVP PV, 2018, s. 46).*

Součástí RVP PV jsou čtyři cílové kategorie:

1. *„Rámcové cíle, které vyjadřují obecnou podobu cílů předškolního vzdělávání*
2. *Klíčové kompetence, které představují dosažitelné výstupy získané na základě předškolního vzdělávání*
3. *Dílčí cíle, které se vytyčují pro jednotlivé vzdělávací oblasti*
4. *Dílčí výstupy, kterých má být v jednotlivých vzdělávacích oblastech dosaženo“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 77).*

Rámcové cíle formulují stěžejní orientaci pro předškolní vzdělávání a běžnou práci učitele. Uskutečňováním těchto cílů dochází u předškolních dětí k získávání klíčových kompetencí, hodnot, poznatků a postojů pro jejich další vzdělávací i osobní životní cestu. Tyto cíle patří mezi univerzální, přirozené a všudypřítomné. Učitel by měl tyto cíle podporovat nejen při svém plánování vzdělávacího procesu, v každodenních činnostech a situacích, ale také by s nimi měl být osobně ztotožněn, protože svým chováním, jednáním a postoji ovlivňuje a je vzorem pro dítě.

Klíčové kompetence představují v dnešním vzdělávání výslednou úroveň ve formě výstupů. Obecně jsou popisována jako: „*soubory předpokládaných vědomostí dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2018, s. 10). Jedná se o výstupy vycházející z hodnot přijímaných společností, které jsou prakticky využitelné, vzájemně propojené a doplňující se, jejímž osvojováním se dítě všestranně rozvíjí. Tento proces dále pokračuje v navazujících stupních vzdělávání – základním, středním a dále se utváří během života člověka.

Klíčové kompetence jsou:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnosti a občanské

Dílčí cíle a dílčí výstupy jsou propojené kategorie spadající do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Dílčí cíle se zaměřují na sledování záměru vzdělávání a podporu dítěte prostřednictvím učitele. Dílčí výstupy vzdělávání představují určité výsledky, kterými je možno na této úrovni dosáhnout.

Vzdělávací oblasti jsou strukturované do pěti oblastí a nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika (tato oblast zahrnuje podoblasti – jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí, city a vůle)
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

RVP PV je komplexní kurikulum, které ale není zhotoveno do prováděcí úrovně, což znamená, že by se podle něj nemělo přímo pracovat s dětmi. RVP PV je však základním a výchozím dokumentem, podle kterého si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), který zohledňuje určité možnosti a specifika každé mateřské školy. To ovšem obnáší i vysoké nároky na odbornost učitelů při sestavování vlastních ŠVP. Současně ale dovoluje vytvářet si dle svých představ a aktuální potřeb dětí odpovídající ŠVP (RVP PV, 2018).

Vzdělávací obsah, oblasti i cíle RVP PV vycházejí z poznatků vývojové psychologie. Pro dítě raného předškolního věku je důležité naplnění primární jistoty ve vztazích ke svým nejbližším – rodinou. Klima rodiny je pro dítě přirozené, umožňuje mu vyspívat a učit ho orientovat se v lidské společnosti. Rodiče, jejichž běžné pracovní povinnosti jsou často spjaty s nervozitou, tlakem, spěchem nebo nedokáží chápat toto období jako významné (z důvodů rodičovské nezralosti či ekonomických důvodů), mohou negativně působit na rozvíjející se lidskou osobnost. V rodině dítěte začíná jeho sociální život. Vzniká první pevná vazba s určitou osobou, nejčastěji s matkou. Později, kdy dítě přichází do výchovně vzdělávací instituce, seznamuje se s vrstevníky, s dalšími dospělými osobami, si rozšiřuje své zkušenosti, znalosti a dovednosti. Kropáčková (2016) uvádí období předškolního věku dítěte jako kritické období pro rozvoj prosociálního chování. Přirozené sociální prostředí vrstevníků a mateřské školy je v současné době nenahraditelné. Funkcí institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, vytvářet pro děti podnětné prostředí k jejich rozvoji, poskytovat dětem odbornou péči a usnadňovat jim jejich další vzdělávací cestu. Dítě předškolního věku se v tomto období učí potřebným dovednostem, důležitých pro úspěšné zvládnutí povinností, které přichází s povinnou školní docházkou (in Opravilová, 2016).

1.2.2 Zákony a vyhláška pro předškolní vzdělávání

Legislativní dokumenty se skládají ze dvou základních zákonů a jedné vyhlášky. Ze zákona 561/2004 Sb., který „*upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“)* uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (MŠMT, 2018, Školský zákon k 1. 9. 2018, část první), zákona 563/2004 Sb., který je stěžejní legislativou pro výkon povolání učitele

mateřských škol a pojednává „o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 223/2009 Sb., zákona č. 422/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 198/2012 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb.“ (MŠMT, 2018, Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012; Průcha, Kořátková, 2013) a vyhlášky č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. 10. 2007.

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola je institucionální zařízení pro předškolní děti ve věku zpravidla od 2 do 6/7 let a patří mezi důležité socializační místo, následně po rodině, kde si mohou děti získávat a rozšiřovat nové dovednosti, poznatky a zkušenosti, které napomáhají k celkovému rozvoji jedince po stránkách tělesné, mravní, duševní, kognitivní a sociální (MŠMT, 2018; Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

2.1 Současné pojetí předškolního vzdělávání

Mateřské školy prošly od svého vzniku k dnešní podobě značným vývojem. Od společensko-politické změny po roce 1989, došlo v českém školství k množství transformačních a kurikulárních změn týkajících se oblasti řízení, financování, vzdělávací nabídky atd. Školám byla dána právní subjektivita a tak si mohly samostatně rozhodovat o věcech personálních, organizačních, finančních a kurikulárních – samozřejmě dle platných předpisů. Metody a práce s dětmi v mateřské škole ve druhé polovině 20. století byly zaměřeny na kolektivní cíle pro daný věk dětí, s nedostatečným respektováním přirozených potřeb dětí a některých zákonitostí ohledně vývoje dítěte po stránkách sociálních a mravních. Postupně se přešlo k současnému pohledu na mateřskou školu. Ten je chápán jako osobnostní model, profesionálně veden, zvyšující nejen výchovnou funkci rodiny, ale také zároveň nabízející a obohacující o podnětné prostředí. Je kladen důraz na individuální potřeby všech dětí, týkající se stránek sociální, emoční, tělesné a vzdělávací, vytváří dítěti prostor k vlastnímu vyjadřování, umožňuje dítěti samostatný projev. Zároveň však nelze vnímat období před rokem 1989 za zcela chybně pojaté. Filozofie předškolní výchovy a vzdělávání vychází z mínění, že není možno přehlížet dosavadní české tradice předškolní výchovy a získané zkušenosti. Proto se východiskem stává osobnostně orientovaný model, jehož cílem je šťastné dětství, východisko, z kterého bude dítě prohlubovat schopnosti pro svůj další budoucí život.

Mateřská škola napomáhá styku dětem se svými vrstevníky, poskytuje dětem různorodé činnosti, příležitosti k seberealizaci, učení se novým dovednostem a také spolupracuje s rodinou dítěte. Působení učitelky, jako odborníka v pedagogické oblasti, napomáhá k rozvíjení dispozic, talentu dítěte a zároveň může kompenzovat možná vývojová opoždění (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001; Koťátková, 2008; Vališová, Kasíková, 2011).

2.1.1 Osobnostně orientovaný model

Osobnostně orientovaný model vzniká jako reakce na způsob přístupu v předškolním vzdělávání před rokem 1989 spolu s výchozími myšlenkami pedocentrické pedagogiky z první poloviny 20. století. Do centra učitelova zájmu spadají nejen potřeby a zájmy dítěte, ale i dítě samotné. Hlavním úkolem osobnostně orientovaného modelu je umožnit dítěti prožít šťastné dětství, z kterého bude moci dítě získávat sílu pro budoucí život (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Opravilová uvádí znaky tohoto modelu:

- **vztah k dítěti**, který je založen na partnerství, vstřícnosti a důvěře;
- **vztah k rodině** - dnešní mateřská škola nabízí bohaté spektrum činností a příležitostí, spolupracuje s rodinou a doplňuje její výchovnou funkci;
- **vztah k počátečnímu vzdělávání** - mateřská škola vytváří souvislý přechod z nezávazného dětství k soustavnému vzdělávání;
- **hra a učení** – hra patří mezi nejdůležitější výchovně vzdělávací prostředek u dítěte předškolního věku, skrze hru rozvíjí dítě své předpoklady, které bude v budoucnu potřebovat;
- **tvořivost a samostatnost** – patří mezi vlastnosti, které nejsou jedinci vrozené, je třeba je posilovat, v budoucnu jsou dítěti nápomocni s vyrovnáváním se v jeho prostředí;
- **individualizace** – je spatřována v respektování každého dítěte a jeho jedinečnosti;
- **alternativnost** – zavedením RVP PV, eventuálně standardu předškolního vzdělávání, vznikne mateřským školám možnost volby při uskutečňování vzdělávacího obsahu, volby metod i organizačního systému (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy představuje přirozené respektování potřeb dítěte, zákonitostí jeho vývoje a sociálních a mravních hodnot, jež jsou typické pro toto období. Tento model vytváří kreativní podmínky, které uplatňují principy humanistické a demokratické výchovy. Osobnostně orientovaný model „s vědomím

jedinečnosti každého dítěte i znalosti jeho potřeb a zákonitostí vývoje chápe dítě jako autonomní bytost, která postupně vrůstá do národní a společenské kultury světa, v němž žije“ (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 137).

2.1.2 Učitelka v osobnostním pojetí

Učitelka je pokládána za důležitého realizátora ve výchovně vzdělávacích procesech, která je odpovědná za jeho výsledky. Tím jsou také na něj kladené značné nároky. Od učitelky se očekává dostatečná znalost o vývoji dítěte předškolního věku z hlediska tělesného, psychologického, emočního a sociálního. Zároveň musí mít vědomosti a dovednosti týkající se řízení, organizace a práce s dětmi. Gillernová shrnuje profesní dovednosti učitelky do čtyř základních bodů:

- „*sociálně psychologické profesní dovednosti*
- *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku*
- *metodické profesní dovednosti*
- *speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 28).*

Všechny tyto uvedené skutečnosti spočívají v osobnostním pojetí práce učitelky. O výkonu učitelky v tomto osobnostním pojetí hovoříme tehdy, pokud je jeho styl práce demokratický, s nedirektivními přístupy a dovednostmi a vše se vzájemně propojuje a doplňuje. Mezi nedirektivní přístupy patří:

Akceptace: jedná se o přijetí dítěte, celé jeho osobnosti, a to bezpodmínečně, s uznáním a vcítěním.

Empatie: obnáší pochopení a umění se vžít do prožitků dítěte/člověka.

Autenticita: bezprostředně a upřímně jednat s dětmi bez předstírání, naslouchat jim, hovořit s nimi, aby vznikl prostor pro vytvoření kvalitního vztahu, lepšího poznání a důvěry.

Empatický rozhovor: liší se od běžné formy rozhovoru tím, že se používá ve specifických situacích, kdy okolnosti vyžadují citlivé vnímání a naslouchání, zájímání se o druhého, o jeho prožitky, potřeby i emoce.

Facilitace: týká se působení učitelky v interaktivním procesu nebo činnostech, při kterých považuje za důležité děti podpořit, provést a usnadnit jim tak jejich jednání nebo chování, jak při volné, tak i při řízené činnosti (Mertin, Gillernová, 2015; Průcha, Kořátková, 2013).

Osobnostně orientované pojetí podporuje zájem a zkušenosti dítěte, obohacuje a podporuje ho v samostatném projevu nebo vyjadřování. Klade vysoké nároky na výkon učitelky při každodenních, zodpovědných, pružných a profesionálních rozhodnutích, které nastávají ve výchovně vzdělávacím procesu a zároveň reagují na individuální potřeby jedince. Toto pojetí se přenáší i do vztahu k rodině. Profesionální přístup učitelek, vřelá a otevřená spolupráce mateřské školy s rodinou, akceptování rodiny jako dominantního vychovatele vytváří pro dítě jedinečné, podnětné a bohaté prostředí. Individualizace, přirozené přenášení prožitkového, situačního učení a hry patří spolu s osobnostním modelem k podstatě výchovně vzdělávacího procesu. Takovéto pojetí v demokratické společnosti obohacuje nejen samotného jedince, ale je přínosem pro celou společnost (Mertin, Gillernová, 2015; Opravilová, 2016; Průcha, Kořátková, 2013).

2.2 Děti předškolního věku

Jak je již uvedeno ve druhé kapitole, mateřská škola je výchovně vzdělávací instituce pro děti ve věku od dvou do šesti, sedmi let. Jedná se o etapu lidského života s rychlým fyzickým, psychickým, emocionálním a sociálním vývojem. V tomto období také dochází u dítěte ke stabilizaci své vlastní pozice a zároveň diferenciaci vztahu ke světu. Jednotlivé etapy života předškolního dítěte má své určité charakteristiky, které jsou odděleny od předchozí i následující etapy a je třeba je respektovat (Langmeier, Krejčířová, 2013).

Je důležité, aby v průběhu celého vývoje jedince byly uspokojovány jeho základní potřeby. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by to mít nežádoucí vliv na další vývoj jedince.

Psychologové Z. Matějček a J. Langmeier rozdělili tyto potřeby dítěte do pěti následujících skupin:

1. „Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů.“

Její uspokojování umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. „smysluplného světa“.

Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné staly zkušenosti poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.

3. Potřeba prvních emocionálních a sociálních vztahů, tj. k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů.

Její náležité uspokojování přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.

4. Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního „já“, neboli vlastní identity.

To pak je dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolích a hodnotných cílů životního snažení.

5. Potřeba „otevřené budoucnosti.“

Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu. Naděje překonává stagnaci“ (Matějček, 2005, s. 198).

2.2.1 Děti mladší věkové kategorie

Jedná se o děti mladší tří let, které mohou od 1. 9. 2016 navštěvovat mateřskou školu. V RVP PV je uvedeno: „Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“ (RVP PV, 2018, s. 6).

Období dítěte ve dvou – tří letech je ve vývojové psychologii uváděno jako batolecí období. Dítě v této etapě má základní lidské vlastnosti, které mu jsou dány již od narození,

ale charakteristický popis je u dítěte přítomný spíše eventuálně nežli reálně. Rychle rozvíjející se vlastnosti dvou – tříletého dítě vyvolávají u dospělého člověka pobavený zájem pro jeho roztomilost, ale zároveň vzdorovitost a náročnost na čas i trpělivost rodičů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj hrubé a jemné motoriky a vývoj řeči

Rozvoj hrubé motoriky je velmi výrazný. Dítě se stává jistější ve své lokomoci – chůzi i běh zvládá i na nerovném terénu a také dokáže překračovat nízké překážky bez větších potíží.

V jemné motorice se rychle zlepšuje manipulování s předměty, uchopování a pohyby rukou. Toto je dobře znatelné při pokusech o čmárání.

Značný pokrok je také v oblasti řeči. Narůstá slovní zásoba. Ve dvou letech se pohybuje okolo 200 až 300 slov a dále narůstá. Výslovnost dítě je stále velmi nedokonalá s častým nahrazováním jinými hláskami nebo nepřesně vyslovenými. Až od třetího roku o sobě hovoří v první osobě – „já“, do předchozí doby o sobě hovořilo ve třetí osobě (označovalo se vlastním jménem; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kognitivní vývoj

Dle Piageta začíná u dvouletého dítě etapa symbolického a předpojmového myšlení a je ukončen vývoj senzomotorické inteligence. Symbolické myšlení probíhá u dětí od dvou do čtyř let a znamená, že slova používá pouze jako „předpojmy“ nežli skutečné pojmy. Tyto předpojmy jsou vytvořené na druhotných, pomíjivých a nepodstatných attributech. Mezi typickou charakteristiku myšlení dítěte patří nerozlišování slov „někteří, všichni nebo jeden“. Je to také období fantazie a zatím ještě nevyspělého usuzování, založené na niterné nápodobě aktivity a jejích následků (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční a sociální vývoj

Dítě do věku tří let je stále velmi závislé na pečující osobě/matce, ale zároveň se postupně okruh jeho sociálních vztahů rozšiřuje, nejprve uvnitř rodinné společnosti. Dítě si vytváří rozdílné vztahy k jednotlivým rodinným příslušníkům – k matce, otci, sourozencům, prarodičům a současně si vytváří svou vlastní roli v rodině. Okolo druhého roku dítě začíná projevovat zájem o druhé děti stejného věku, který ale stále ještě zůstávají na druhém místě. První místo patří vztahům s dospělými. Nucená separace dítěte od pečující osoby, v období okolo dvou let, může vyvolat nepříznivé následky. Robertson a Bowly (1952,

1957) objasnili separační reakce dětí odloučených (do nemocnice) od matek a rozpoznali tři fáze:

1. **„Fáze protestu:** *Dítě křičí, volá matku – čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat.*
2. **Fáze zoufalství:** *Dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti, odmítá stále navázat kontakt s druhými, kteří se mu snaží pomoci, odmítá i hračky, často leží typicky s hlavou zabořenou do podušek.*
3. **Fáze odpoutání od matky:** *Dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci“ (in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 80).*

Důležitou roli ve fázi separace zastává hra. Kromě toho, že hra odvádí pozornost od nepříjemného prožitku, tak nabízí dítěti přirozený prostředek k prožití znovu nepříjemné situace. Vzhledem k tomu, že se dítě nachází v symbolické rovině myšlení, získává díky symbolické hře (chová v náručí miminko a konejší ho, pokládá hračku do kolébky, atd.) pocit kontroly v dané situaci. Separace dítěte od matky je pro dítě snesitelnější, pokud odchod, ztrátu matky prožívá v domácím prostředí. Při dlouhodobých, nucených odloučeních může u dítěte v krajních situacích dojít i k opoždění psychomotorického vývoje a také porušení podstaty osobnosti.

I když je dítě do věku tří let stále fixované na pečující osobu, pozvolna se snaží rozšiřovat si své sociální pole působnosti. Okolo druhého roku nalézá zálibu v paralelní hře, která má znaky spolupráce, soupeřivosti a skrze kterou si také osvojuje prosociální chování. Zároveň pozvolna narůstá jeho sociální porozumění. Tato etapa je také popisována jako obdobím negativismu, kdy si dítěte začíná uvědomovat sebe sama jako autonomního jedince. Fáze negativismu má u každého jedince individuální dobu trvání a zpravidla nabývá na síle mezi druhým a třetím rokem věku dítěte a přetrvává přibližně jeden rok.

Dalším charakteristickým rysem je vzdorovitost dítěte, která náleží přirozeně k vývoji dítěte. Snahou dítěte je získat vlastní autonomii. Přitom se setkává s různými překážkami, které jsou stanovené jeho nezralostí. Aby dítě dosáhlo ve věku tří let a i později určité své vyrovnanosti, je třeba udržovat vřelý, chápající a důsledný výchovný postoj (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V bakalářské práci (Počarovská, 2017), je z výzkumného šetření uvedeno, že třída zejména nejmladších dětí, v tomto případě 3 letých, je pro práci učitelky nejnáročnější z hlediska fyzické i psychické náročnosti. Učitelky musí pomáhat dětem při všech činnostech. Orientují se na dosahování takových sociálních návyků u dětí, které jim umožňují se rozvíjet po všech stránkách – kognitivní, tělesné, psychické i sociální a zároveň učitelky napomáhají při zvládnutí úspěšné adaptace dětí v mateřské škole. Také je zmiňována náročnost z psychického hlediska. Třídy nejmladších dětí jsou velmi hlučné. Důvody jsou spatřovány v pláči (adaptace), nekontrolovatelným zvládnutím emocí, typických pro tento věk a v nedostatku času se všem dětem věnovat stejně individuálně.

2.2.2 Děti starší věkové kategorie

Do kategorie starších dětí patří děti ve čtyř až šesti, sedmi let. V tomto věku děti už lépe zvládají sebeobsahu a různé činnosti uskutečňované v mateřské škole. Vyhledávají si více partnery pro hru, která se ve třídě nejstarších dětí (6 let) dostává ke svému vrcholu – ke hře kooperativní (Průcha, Kořátková, 2013; Kořátková, 2008).

Vývoj hrubé a jemné motoriky, vývoj řeči

U dítěte probíhají změny v hrubé motorice méně viditelné, než tomu bylo v předchozí životní etapě. Přesto se dítě po motorické stránce více zkvalitňuje, je hbitější a jeho pohyby jsou elegantnější a lépe zkoordinované. Jeho získané dovednosti se prolínají do větší samostatnosti. Dokáže samo jíst, bez pomoci nebo jen s menší dopomocí se obléknout, nazout si obuv, zvládnout samostatně toaletu nebo si umýt ruce. Jeho obratnost je znatelná při hře s různými pomůckami (plastelína, písek, kostky) a zejména při kresbě. Nabývá na síle i jeho způsobilost ztvárnit ve své kresbě vlastní představu. Jedná se stále o velmi hrubé obrisy, které se realitě nepodobají.

Nadále se také zdokonaluje řeč. Takzvaná patlavost, nepřesné vyslovování hlásek nebo zaměňování postupem času v základu nebo zcela vymizí, popřípadě se upraví s logopedickou nápravou. Narůstá také zájem dítěte o mluvený projev. Dítě se učí různé říkanky, krátké pohádky nebo písničky, i když jejich provedení není dokonalé. Skrze vývoj řeči získává dítě i více poznatků nejen o sobě, ale i o světě, který ho obklopuje. Dokonalejší řeč je také nápomocná při usměrňování svého chování. Zprvu ovládá své chování dle slovního pokynu pomocí hlasitého opakování, později už svou „vnitřní řeč“ nemusí používat. Progrese nastává u charakteristické lidské činnosti – práce. Sice jen

souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí. Sebeпоjetí je však stále nestabilní, odvíjející se od aktuální sociální situace a související s pocitem bezpečí a jistoty ve vztazích s rodiči. Dítě zvládá lépe ovládat a vyjadřovat své pocity, více rozumí svým vlastním pocitům a získává schopnost vcítění se do druhých – empatii.

Pro rozvoj sociálních rolí je významná hra. Z paralelní a společné hry, typické pro mladší předškolní věk, přechází hra do stádia hry kooperativní, která umožňuje dítěti procvičování spolupráce, porozumění, soupeřivosti nebo rozlišování a osvojování si mužských a ženských rolí (Lagmeier, Křejičřová, 2006).

V bakalářské práci (Počarovská, 2017) bylo při výzkumném šetření zjištěno, že děti starší věkové kategorie (předškolního věku) ovlivňují klima, protože jsou hlučné, prosazují sebe sama a také je mezi nimi vyšší rivalita a agresivita. Učitelky tak musí opakovaně řešit spory mezi dětmi. Tyto faktory působí na klima celé třídy negativně. Zároveň ale učitelky zmiňují i pozitivní činitele ovlivňující klima třídy. Mezi ně patří větší samostatnost dětí, spolupráce a vyzrálejší komunikace.

2.2.3 Specifika učitelky v mateřské škole

Učitelka mateřské školy je jediným učitelem ve školském vzdělávacím systému, u kterého není ze zákona vyžadována vysokoškolsky získaná odborná kvalifikace. Kvalifikaci pro učitelky mateřské školy lze získat dle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů několika možnými způsoby: absolvováním střední pedagogické školy, vyšší odborné školy v oboru vzdělávání pro učitelky mateřských škol nebo vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd.

Pro dítě nastupující do mateřské školy se velmi často jedná o prvního institucionálně působícího pedagoga. Učitelka mateřské školy, jako ostatní učitelé ve všech typech a stupních škol, participuje na utváření hodnotového, významného systému dětí, který má vliv na jejich celkový rozvoj osobnosti. Je mu připisován výrazněji větší vliv na rozvoj dítěte, i z důvodu, že v předškolním věku se u dítěte vytvářejí dovednosti trvalého rázu.

Specifické pro tuto pozici učitelky je i každodenní spolupráce dvou učitelek pro jednu třídu ve směnném provozu. Obsah, činnosti a vše spojené s výchovně vzdělávacím působením učitelky by měly na sebe plynule navazovat a vzájemně se propojovat.

Vzhledem k věku dětí se řadí ke specifickým učitelky mateřské školy konaná větší dopomoc týkající se například oblékání, stolování, hygienické obsluhy, atd.

Pracovní kolektiv je mnohdy malý, bez častého společného kontaktu a získávání či předávání informací. Běžně jsou mateřské školy sloučené se základní školou nebo s jinou mateřskou školou.

Mezi další rozdílnosti se řadí i častější komunikace s rodiči. Oproti vyšším stupňům vzdělávání je založena na každodenní bázi (Průcha, Kořátková, 2013; Horká, Syslová, 2011).

V základním a středním stupni vzdělávání působí učitel ve skupině, třídě dětí stejného věku – homogenní. V mateřské škole je možnost uskupovat děti dvojím způsobem – homogenně (dětí stejného věku) nebo heterogenně (dětí věkově smíšené). O tomto věkovém složení si rozhoduje každá mateřská škola sama. Způsob práce (např. organizace, plánování činností) se v různém uspořádání liší a vytváří to určité specificky laděné typy třídního klimatu.

2.2.3.1 Specifika práce učitelky ve věkově homogenní třídě ovlivňující třídní klima

Pro věkově homogenní seskupení dětí je hlavním měřítkem věk dětí. Tento způsob seskupování – děti stejného věku v jedné třídě, následuje dále v základním i středním stupni vzdělávání. Třídy jsou utvářeny pro děti mladší věkové kategorie a děti starší věkové kategorie. Zpravidla se jedná o třídy dětí ve věku:

- 2 – 4 roky;
- 4 – 5 let;
- 5 – 6 let (případně až do věku 7 let dítěte – děti s odkladem povinné školní docházky).

Zejména první třída nejmladších dětí – od dvou let obsahuje výrazná specifika práce učitelky. Přijímání dětí do mateřských škol od dvou let je nová skutečnost, zakotvená v platném RVP PV. Vyplývají z toho další odlišnosti oproti třídám s věkově staršími dětmi. Pro tuto věkovou kategorii je nezbytná úprava podmínek pro předškolní vzdělávání. Doporučované je snížení počtu dětí ve třídě. Nejmladší děti potřebují největší dopomoc učitelky se sebeobsluhou i s dalšími činnostmi – řízenými i neřízenými. Problémy jim činí i adaptace v mateřské škole, kterou snášejí hůře než děti starší. Vyplývá to z jejich vývojové etapy, ve které se nacházejí, a to z hlediska psychologického, emocionálního i

sociálního. Etapa odloučení je u každého jedince různá a je považována za krizový moment v dětském socializačním procesu (Jeřábková, 1993). Potřebný je opravdový individuální přístup učitelky. Ten není v moci učitelky pokaždé realizovat z důvodů velkého počtu dětí. Hůře pochopitelná řeč dětí, velké zaměření dětí na vlastní potřeby patří mezi rysy práce učitelky ve třídě nejmladších dětí (Kořátková, 2008; Opravilová, 2016).

Ve věkově homogenní třídě je pro učitelku výhodou stejný režim dne a podobné dovednosti dětí, jelikož se nacházejí ve stejné vývojové etapě. Objevuje se zde ale riziko frontální práce, nepatřičného hodnocení či porovnávání dětí. I děti stejného věku mohou mít odlišné schopnosti a dovednosti a učitelka musí udržovat individuální přístup ke všem dětem.

Ve třídě nejstarších dětí stejného věku je příprava učitelky považována za méně náročnou v porovnání s třídami dětí věkově smíšenými. I zde je důležité pedagogickou práci diferencovat podle stavu vývoje jednotlivých dětí, což je základní myšlenkou inkluze. O to více musí učitelka jednotlivé činnosti pečlivěji promýšlet a zpracovávat. Převažuje zde ale porovnávání výsledků dětí samotných a s tím posilující soutěživost a soupeřivost, na kterou učitelka stále reaguje (Kořátková, 2008).

2.2.3.2 Specifika práce učitelky ve věkově heterogenní třídě ovlivňující třídní klima

Pro utváření věkově heterogenních neboli smíšených tříd existují různá měřítka. Ze stran učitelek/ředitelk/vedoucích učitelek patří mezi měřítka například stanovený počet dětí nejstarších od každého pohlaví z důvodů utváření skupin při hrách a řízených i neřízených činnostech nebo případné začlenění dětí se speciálními potřebami. Ze stran rodičů se jedná často o kritérium, aby byli sourozenci spolu ve třídě nebo děti, které se znají ze svého mimoškolského okolí. Věkově smíšeným třídám je připisován velký význam, neboť takové uskupení je podobné společnosti, ve které také nejsou všichni jedinci stejného věku. Vyplývá z toho pro ně více možností se mnohostranněji rozvíjet.

Ve své přípravě pro vzdělávací činnost, by měla mít učitelka na mysli, že věkově smíšené uskupení s sebou přináší i různé způsoby realizování daných cílů. Jiné cíle pro děti mladší a jiné cíle pro děti starší. S tím také souvisí i volba metod vzdělávacích činností, jako například individuální či skupinová výuka a k tomu vyplývající rozdílné výstupy dětí. Diferenciace je nutná i v osobním kontaktu s dětmi. Mladší děti vyžadují větší osobní potřebu kontaktu oproti starším. Starší děti si nárokují širší a prohloubenější nabídku různých aktivit nebo větší a prohloubenější rozsah informací a námětů.

V tomto uskupení dětí jsou potřebné citlivé organizační schopnosti a plánování ze strany učitelky. Důležité je zapojení všech dětí. Je zapotřebí zohlednit dané skutečnosti (např. věk dětí). Nemělo by ze strany učitelky docházet k využívání starších dětí při pomoci mladším dětem ani opačně. Rovněž je zapotřebí, aby nedocházelo k didaktizujícím přístupům či akcentu na soutěživost a výkonost mezi dětmi, ze kterých by mohly vznikat problémy ve formě šikany. Často třídy s věkově smíšeným uskupením mají po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy stejnou učitelku. Ta má možnost děti více poznat a pečlivě působit ve výchovně vzdělávacím procesu (Havlíková, 2000; Koťátková, 2008; Průcha, Koťátková, 2013).

3 POZICE ŠKOLNÍHO KLIMA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Školská zařízení od mateřské školy počínaje jsou stále ve středu zájmu společnosti. Největší zájem projevují rodiče, učitelé a žáci – tedy ti, kterých se to především týká. Cílem celého výchovně vzdělávacího procesu je směřování ke klíčovým kompetencím (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a občanské a pracovní). Tyto kompetence pak umožní jedinci se realizovat a vést plnohodnotný život. Aby mohlo být toto poslání splněno, pozměňuje se obsah, činnosti i aktivity, dle aktuálních potřeb společnosti. Také s tím souvisí důležitá oblast, tzv. skryté kurikulum. Zahrnuje v sobě vztahy mezi pedagogy, dětmi a rodiči, mezi pedagogy navzájem, dětmi ve třídách, nazývané klima školy.

Klima je fenomén, se kterým se člověk setkává ve společenském i přírodním prostředí. Výchozím bodem pro tuto skutečnost je, že *„prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně“* (Grecmanová, 2008, s. 9).

Klima se rodí zrcadlením skutečného prostředí, cítěného, poznávaného a posuzovaného podle vlastní zaujatosti. Klima se stále dotváří, ale jedná se o dlouhodobý jev, který nenastává sám o sobě.

3.1 Škola a školní klima

Škola obecně je instituce, která má za úkol vzdělávat a vychovávat jedince. Mezi její funkce patří socializace a personalizace, zároveň napomáhá ke kvalifikaci mladé generace. Vytváří prostor, kde se mohou potkávat různé skupiny a generace. Kromě znalostí si jedinci rozvíjejí i své sociální chování.

Hlavní orientace školní výchovy zahrnuje:

- podporu samostatnosti a rozvoj žáků,
- rozvoj sociálních kompetencí,
- iniciování sociální angažovanosti,
- ukazování perspektivy do budoucnosti,
- realistické formulování úkolů a jejich aplikování (Grecmanová, 2008).

Aby výše zmíněné body mohly být ve škole kvalitně naplněny, měli by se všichni aktéři cítit ve škole dobře. Pro pedagogické pracovníky má škola úlohu především jako pracoviště. Jejich činnosti, zvolené metody, obsah značně přispívá a zároveň i ovlivňuje vnímání školy. Nejen personál školy, ale i místo, kde se škola nachází je velmi důležité, zda je moderní či historická, velká nebo malá, venkovská nebo městská. Všechny uvedené skutečnosti ovlivňují vnímání školy.

Každý člověk chápe školu různým způsobem – jako pracoviště, instituci, budovu. Jsou zde však patrné určité rysy, ve kterých si školy jsou podobné. V čem se liší, to je působení jejího klimatu.

Grecmanová popisuje klima školy následovně: „*klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)*“ (Grecmanová, 2008, s. 33). Klima školy může podle Grecmanové zahrnovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru a klima komunikační nebo organizační. Všechny tyto jevy je možné vyvodit z klimatu školy i je samostatně definovat (Grecmanová, 2008).

Průcha, Kořátková popisují ve své publikaci školní klima následovně: „*Školní klima je relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště. Je výsledkem vztahů a kvality spolupráce všech zúčastněných*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 69). Oproti tomu krátkodobé působení, které je závislé na okolnostech, je označováno jako atmosféra. Stejně jako klima, je také atmosféra vázaná na prostředí a vnímání jedince.

Pro všechny zúčastněné – děti, pedagogy, je velmi důležité, jak se cítí ve škole, což se vztahuje k tomu, jaké klima ve škole vládne (Grecmanová, 2008).

3.1.1 Faktory ovlivňující klima školy

Školní klima ovlivňují různé faktory. Některé jsou pozorovatelné, některé jsou skryté. Mezi důležité faktory, které byly zkoumané, patří prostředí školy. Podle Grecmanové se často chybně identifikují pojmy prostředí a klima školy. Prostor popisuje jako objektivní skutečnost se souhrnem činitelů, se kterými se jedinec v průběhu života setkává, a tím ho usměrňuje a jsou s ním v interakci. Následně jedinec dané skutečnosti zpracovává, poznává a klasifikuje. Klima tudíž nelze popisovat jen jako prostředí, nýbrž jako kvalitu, která z daného prostředí vyplývá. Prostor je bohaté místo pro konkrétní klima.

Na prostředí školy se vztahují nejen sociálně – psychologické aspekty, ale také například:

- architektonické a fyzické prostředí – vliv architektury školy na chování zúčastněných, vybavení školy, množství světla, výzdoba stěn, barevnost místností, členitost místností, variabilita nábytku apod.
- forma školy – „tradiční škola“, alternativní, církevní a z toho vyplývající sociální klima popisované jako například důvěryhodné, liberální, orientované na dítě, ...atd.
- organizační znaky školy – velikost školy, počet tříd, počet žáků ve třídě, přístupy učitelů (Grecmanová, 2008).

3.1.2 Typy klimatu školy dle výchovných stylů

Klima školy lze zjišťovat podle různých kritérií, jež se vyvinuly z teoretických předpokladů různých autorů a na základě zjištěných zkušeností. Podle typů klimatu školy je možné rozpoznat, jaký vliv má na zúčastněné jedince školy, zda pozitivní či negativní.

Typologie klimatu školy podle výchovných stylů vychází z pozorování dění ve školních institucích. Podstata tohoto zkoumání vychází z relačního trojúhelníku: rodič – pedagog – dítě.

Rozlišujeme tři základní typy výchovných stylů:

- Autoritativní, autokratický typ klimatu školy – panuje zde odstup mezi pedagogem a žákem a velký důraz je kladen na kázeň dítěte a tlak na výkon
- demokratický typ klimatu školy - označován také jako sociálně-integrativní typ klimatu školy je možné přirovnat k osobnostně orientovanému typu klimatu, v němž je důvěra dětí k pedagogovi. Neznamena to ale, že by zde chybělo hodnocení. Tento styl podporuje kooperaci a snaží se integrovat všechny jedince.
- liberální typ klimatu školy – je typický malou aktivitou pedagogů vůči dětem, s chybějící disciplínou. To se negativně odráží na vztazích mezi pedagogy a dětmi (Grecmanová, 2008).

3.1.3 Typy klimatu školy dle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím

Grecmanová popisuje čtyři typy:

1. škola vedená autokraticky izolovaným způsobem – v tomto typu vše určuje ředitel či někteří pedagogové. Děti a rodiče jsou na stejné úrovni - v roli podřízených. Diskuze s rodiči nejsou pro ředitele žádoucí, naopak jsou považovány pro vzdělávání dětí za škodlivé. Různé novinky jsou přijímány s nedůvěrou. Za důležité se považuje předávání informací.
2. škola vedená autokraticky blízkým způsobem k životu – hlavní slovo zde má management školy, který vede veškeré aktivity (ředitel a dominující učitelé). Škola tzv. „žije“, pořádají se různé besedy, zvou se zajímaví hosté a ostatní účastníci školy nevnímají, že se nachází v pasivní roli, bez jakékoliv vlastního podnětu. Jejich snaha o nějaký impuls je zničena již v prvopočátku.
3. škola vedená demokraticky izolujícím způsobem – zde je chtěná a žádoucí spolupráce mezi pedagogy, rodiči a dětmi, přijímané individuální právo, ale pouze v prostředí školy. Kladně je hodnocena snaha o utvoření „lepšího světa“. Záporně je naopak hodnocena nevole styku s ostatním mimoškolním prostředím.
4. škola vedená demokraticky blízkým způsobem k životu – v tomto typu se zužitkovává spolupráce mezi všemi aktéry. Všichni mají potřebu se učit, jak ředitel, tak i ostatní pedagogové. Vyhledávají nové či různorodé stimuly k učení. Za důležité se považuje spojení s dozrávající společností.

Z výše uvedených typů klimatu dle způsobu vedení školy a kontaktů s okolím vyplývá, že nejvhodnějším typem klimatu je ten, který je veden demokraticky blízkým způsobem k životu. Všichni aktéři spolupracují, vyhledávají různorodé podněty k učení a mají totožné vize týkající se budoucí společnosti. Důležitou roli zde hraje transparentnost ve smyslu, aby každý aktér byl otevřený k hledání dohod a zároveň, aby každý jedinec byl přijímán bez předsudků. Významnou roli zde hrají rodiče. Kdy jejich postoje a názory se mohou odrážet na způsobu jednání a chování dětí a v budoucnu, v dospělosti je mohou převzít za své vlastní. Jedním z východisek pro kvalitní klima je pospolitost, úcta k mateřské škole a vzájemné vytváření rovnováhy pro děti na začátku jejich vzdělávací cesty (Grecmanová, 2008).

3.1.4 Typologie klimatu školy podle spokojenosti učitelů

Typologie klimatu školy podle spokojenosti učitelů se odvíjí od subjektivních pocitů učitelů, které se dělí, na základě diferenciací, na dobré školy tzn. školy s vysokou spokojeností učitelů a na špatné školy tzv. školy s nepatrnou spokojeností. Spokojenost učitelů se odvíjí od kvalitní spolupráce s ostatními kolegy, s vedením školy a od jejich vzájemné shody v názorech týkající se výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Pro dítě v institucionálním zařízení z toho vyplývá hodnotnější vztah s učiteli. Ve špatných školách převládá spíše chaos, bez přesnějšího záměru a se zachováním stávajících formalit ze strany vedení (Grecmanová, 2008).

3.1.5 Pozitivní klima školy

Pozitivní klima vytváří přátelské podmínky mezi aktéry výchovně vzdělávacího procesu s úkolem kvalitního plnění závazků a poslání požadované v této sféře. Pozitivní klima se odráží v aktivitě jedinců ve školském zařízení i mimo něj. V případě negativního klimatu může u některých jedinců docházet ke ztrátě podnětů, zájmu nebo možným zdravotním potížím (např. psychickým).

I pedagogové vnímají rozdíly mezi jednotlivými modely klimatu. Grecmanová uvádí názory učitelů: „*Na některých školách je mnohem lehčí být učitelem než na jiných. Pro učitele je štěstím, když může pracovat v pozitivně orientovaném klimatu*“ (Grecmanová, 2008, s. 84). Dále uvádí, že je nadmíru obtížné vybudovat školy bez pozitivního klimatu a s efektivním fungováním.

Doležalová stručně popisuje kvalitní klima, jež vychází ze samotného slova – klima, následovně:

K – komunikace, které jsou nápomocny vhodné metody, organizační formy práce a vzájemná kooperace.

L – ladění – při příznivém charakteru ladění je pocíťováno kladné prožívání výchovně vzdělávací reality.

I – inovace – týká se formy i obsahu výchovně vzdělávacího procesu, jež jsou nezbytné učinit vzhledem k požadavkům doby.

M – metody – vhodné začlenění a používání moderních metod ve vzdělávání učitelů přispívá k vyšší efektivitě ve výchovně vzdělávacím procesu a většímu zájmu ze stran vzdělávaných jedinců.

A – aktivita v užívání zmíněných prostředků do práce, formulace, rozbor a řešení problémů v praxi a bez aktivity je hůře proveditelné (Doležalová, 2003).

Pokud některé body z výše uvedeného pozitivního KLIMA zaostávají či chybí, může ve škole vznikat problematické, negativní klima.

Pozitivní klima, jak uvádí Spilková, lze slovy popsat i z citového, společenského a zaměstnaneckého aspektu.

Citový aspekt: „*pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost, smutek, strach, nervozita, zlost, napětí, agrese...*“.

Společenský aspekt: „*otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce, přemíra soutěživosti až řevnivosti, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování...*“.

Pracovní aspekt: „*řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činnost, důslednost, chaos, roztěkanost, pasivita, nuda a lenost*“ (Spilková, 2003, s. 345).

4 MATEŘSKÁ ŠKOLA A KLIMA

Klima můžeme dělit také podle úrovně prostředí na mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí. Mateřské školy se řadí mezi mezoprostředí, jež je utvářeno z různých mikroprostředí, ve kterých dítě pobývá a které dítě začíná poznávat.

Mikroprostředím je pro dítě od narození a v prvních měsících jeho života matka, se kterou se nalézá v symbiotickém vztahu. Následně se mikroprostředí zvětšuje na rodinu. Podstatné v mikroprostředí je, aby se v něm dítě dokázalo kvalitně orientovat. Tomu napomáhají rodinní příslušníci tím, že jsou pro dítě předvídatelní, srozumitelní a dávají mu pocit bezpečí a jistoty. To vše umožňuje dítěti rozvoj jeho osobnosti.

Mezoprostředí je utvářeno z různých mikroprostředí jedince, vzájemných vztahů v něm a „umožňuje dětem a mladistvým vstupovat do rozmanitých oblastí života, nacházet a vymezit v nich svá postavení a odlišně vyjádřit svou konkrétní příslušnost“ (Helus, 2015, s. 131).

Na této úrovni jsou významné čtyři poznatky:

1. Rozšiřováním počtu mikroprostředí je nutným předpokladem pro vývoj správného sebevědomí, kompetencí a překračování hranic už známého světa.
2. Vhodné působení mezoprostředí na jedince nevzniká automaticky, pouhým zvětšováním již vzniklých mikroprostředí, nýbrž vytvářením a posilováním transkontextuálních sociálních vazeb. V ideálním případě je dítěti při přechodu do nového prostředí umožněna pomoc ze strany z důvěrně známého prostředí v podobě hračky, oblíbené věci, kamaráda... Tím může být odstraněna případná adaptační krize.
3. Důležité je vzájemné a podporující působení jednotlivých mikroprostředí.
4. Nezbytná je také eliminace konfliktu mezi mikroprostředími. Při výskytu konfliktů může u dítěte docházet ke ztrátě důvěry nebo motivace.

Mateřská škola a rodina jsou pro dítě dvě odlišná životní místa. Liší se v nich projevy nebo situace, které dítě musí zvládnout. Zásadní by mělo být to, že obě zmíněná místa mají společné zájmy a vzájemně spolupracují, což je základ mezoprostředí (Helus, 2015).

Exoprostředí je prostředí, se kterým není jedinec v bezprostředním kontaktu, jeví o něj zájem a vytváří si názor. Pro dítě předškolního věku je takovým exoprostředím například základní škola.

Makroprostředí je takové prostředí, v němž se jedinec zapojuje do velkých společensko-kulturních celků. Utváří jedince v jeho občanství, sounáležitosti a všelidské pospolitosti. „*Konkrétním makroprostředím může být velké politické či ekologické hnutí, církev, přesvědčení o „přináležitosti mezi slušné lidi“*“ (Helus, 2015, s. 135).

4.1 Vlivy na klima mateřské školy

Na klima mateřské školy působí oproti jiným školským institucím určitá specifika:

- dva a více pedagogických pracovníků pracujících s jedním uskupením dětí
- omezený pracovní tým, sporadicky se setkávající
- práce vykonávaná na směny po celý den
- každodenní styk s rodiči dítěte
- kontinuální kontakt s ostatními pracovníky (nepedagogickými)
- spojení mateřské školy s jinou mateřskou školou, popřípadě se základní školou.

Výše zmíněné odlišnosti mohou být odpovědné za vznik okolností, které ovlivňují klima mateřské školy, ať už pozitivně či negativně.

Průcha, Kořátková uvádějí, že: „*Školní klima v mateřské škole je jev především sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce (především na učitelky a ředitelku). Školní klima je jimi vytvářeno a zároveň na každého z nich zpětně působí a ovlivňuje jejich ochotu pracovat, odvádět kvalitní výkon a vytvářet každodenní atmosféru pro děti a rodiče“*“ (Průcha, Kořátková, 2008, s. 69).

Na kvalitu klimatu má také vliv ocenění práce mateřské školy veřejností. Často lidé, zejména rodiče, nemají na učitelky v mateřských školách pozitivní ohlas a nechápou jejich působení ve výchovně vzdělávacím procesu. Při dlouhodobějším přetrvávání mohou učitelky pociťovat demotivaci k výkonu této profese.

4.2 Profesní vztahy v mateřské škole

Mertin, Gillernová (2015) poukazují na hojnou a spletitou síť profesních vztahů v mateřské škole, jež je ovšem pozoruhodná. Primární úroveň je tvořena interakcí učitelka – dítě. Další vztahové interakce jsou učitelka – rodič, učitelka – učitelka/ředitelka a učitelka – nepedagogický personál.

Helus (2015) uvádí, že primární podmínkou a rysem mezilidských vztahů je interakce dvou lidí, ve které se občas objevují a poté tyto interakce ponechávají pozůstatek ve formě příjemného nebo nepříjemného pocitu, vstřícnosti nebo nezájmu k takovému střetnutí. Se stupňující se četností interakcí se může zvyšovat reciproční působení. Důležitou podmínkou je, že osoby sdružené v mezilidském vztahu spolu komunikují. Helus primárně rozlišuje vztahy na povrchní a těsné.

Povrchní vztahy – vychází běžně z vnějších okolností, které nejsou trvalého rázu a u aktérů nevyvolávají nějakou podstatnou újmu. Jedná se o nezávazné, vzájemně nezávislé a sporadické vztahy.

Těsné vztahy - vnímáme je velmi seriózně a chceme si je ponechat. Obsahují jakou si úroveň intimity – pouta. Jedná se o hluboké, důvěrné vztahy se vzájemným respektem. Takové vztahy jsou zpravidla mezi manžely, rodiči a dětmi a některými znaky se také přibližují vztahu mezi učitelem a dítětem (Helus, 2015; Mertin, Gillernová, 2015).

4.2.1 Vztah učitelka - dítě

Učitelka působí ve výchovně vzdělávacím procesu s dětmi ve věku mezi 2 - 7 rokem, v různých vývojových etapách, s rozdílnou povahou i dalšími osobnostními znaky a vlastnostmi, které vycházejí z odlišných sociokulturních, výchovných nebo ekonomických podmínek. Tyto zmíněné znaky poukazují na vysokou náročnost výkonu profese učitelky, ve kterém se každodenně pohybuje. Na těchto odlišnostech závisí i rozsah a variabilita profesních vztahů, které učitelky volí v interakci s dětmi.

Pro dítě předškolního věku se učitelka stává důležitou osobou. Je pro dítě vzorem a předlohou chování. Vztahy učitelky s dětmi jsou tedy velmi významné. Učitelka přistupuje a vytváří si vztah ke každému dítěti individuálně, avšak stále převládá interakce učitelky se skupinou dětí. Vztahy ve skupině dětí jsou rozmanité, s různými projevy, při kterých je ale učitelka vždy účastná. V interakci s dětmi je často více autentická, vstřícná a sdílnější než

je tomu někdy ve vztahu k rodičům. Přijímá dítě bez podmínek, vciťuje se do jeho momentálního stavu, naslouchá mu a zajímá se o jeho potřeby. V jakémkoliv vztahu, nejen ve vztahu učitelka - dítě, je velmi důležitá komunikace. Verbální i neverbální. Zejména ve vztahu s dětmi je významná a často používána neverbální komunikace. Mimika, gesta, oční kontakt, intonace hlasu je dětmi vnímána velmi citlivě. Pro děti se stává učitelka, skrze tyto projevy, více srozumitelná a umožňuje to vytvářet mezi nimi bližší vztah. Současně úlohou každé učitelky je, aby bylo v dané třídě do jejich vztahů začleněno každé dítě. Kladné vztahy mezi všemi zúčastněnými a jejich ustavičná a cílená podpora tak vytváří přátelskou atmosféru. Pocit důvěry ve vztazích mezi dětmi a učitelkou ulehčuje proces vzdělávání (Koťátková, 2008; Mertin, Gillernová 2015; Průcha, Koťátková, 2013).

4.2.2 Vztah učitelka – rodič

Do významné pozitivní úrovně profesních vztahů patří vztah učitelka – rodič. Gillernová (2015) uvádí, že je často tato úroveň považovaná pro učitelku za komplikovanější, protože zvládá své profesní dovednosti lépe v interakci s dětmi. Ony jsou pro ni centrem profesního působení. Interakce s rodiči vyžaduje jiné profesní dovednosti než je tomu v případě s dětmi. Skutečnost, že rodič je pro dítě tzv. prvním učitelem dítěte, je dalším možným stěžujícím faktem pro učitelku. Zjednodušeně lze toto popsat, že učitelka je ve výchovně vzdělávacím procesu odborníkem v mateřské škole a rodič zastává tuto roli doma. Nepochybně by ale měly být učitelky a rodiče partneři ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte. Učitelka je profesionálem ve svém oboru, a proto je důležitá její aktivita pro společnou spolupráci. Úloha učitelky je nenahraditelná a vzájemná spolupráce s rodiči je ku prospěchu celkového rozvoje dítěte. Učitelka by měla být iniciativní v podnětech pro vzájemnou komunikaci s rodiči. Spolu s rodiči vytváří pozitivní klima v mateřské škole. Na komunikaci a vztah učitelky s rodiči má zcela jistě vliv její chování k dítěti. To co dítě zažívá v mateřské škole, se zrcadlí v domácím prostředí. Rodiče si zpravidla pro své dítě přejí učitelku s pozitivním emočním vyladěním k dítěti, která je důsledná, udává jasná pravidla, která se dodržují a nabízí dětem podnětné prostředí. Svými profesními dovednostmi může učitelka značně působit ve vztahové rovině s rodiči (Mertin, Gillernová, 2015).

4.2.3 Vztah učitelka - učitelka

Pedagogická náplň učitelky obsahuje široké spektrum činností a dovedností, které uplatňuje ve výchovně vzdělávacím procesu vůči dětem. Zároveň, jak již bylo zmíněno, specifikem učitelky v mateřské škole je, že působí ve stejné třídě s druhou učitelkou. Je důležité, aby tyto učitelky spolu vytvářely vhodné podmínky pro děti i pro sebe samé.

Samozřejmostí by měla být spolupráce obou učitelek na přípravách vzdělávacího plánu. Obsahuje nejen třídní vzdělávací plán, ale také různé tematické celky a projekty, u kterých je podstatné promyšlení z hlediska časové náročnosti i směřování úkolu. Rovněž tvorba individuálního vzdělávacího plánu pro děti vyžaduje vzájemnou spolupráci učitelek a navíc s pedagogicko-psychologickou poradnou popřípadě se speciálně-pedagogickým centrem. Učitelky často bývají prvním detektorem možných vývojových komplikací nebo stagnace u dítěte a proto je jejich pedagogická diagnostika důležitá při společné tvorbě kompenzačních aktivit pro dítě. Při pedagogické diagnostice učitelky pozorují, zjišťují a vyhodnocují informace získané od dítěte z jeho chování a jednání. Poté se spolu domlouvají na dalších postupech. Výsledkem by měl být jednotný postup, s vhodnými činnostmi pro dítě, který budou obě učitelky realizovat a následně vyhodnocovat.

Sjednocené názory týkající se společných aktivit v prostorách mateřské školy i mimo ni z hlediska obsahu, organizace, v rovnoměrném dělení a určení zodpovědnosti jsou nedílnou součástí jejich spolupráce. Tyto aktivity také nabízejí možnosti spolupráce i s ostatními učitelkami pracujícími v mateřské škole a vytvářejí prostor pro sblížení.

Pokud učitelky spolupracují, mají možnost předávat si mezi sebou získané zkušenosti, vzájemně se podporovat, doplňovat, tříbit názory a inspirovat se navzájem.

Spolupráce dvou učitelek, ať zdařilá či nepovedená, může mít i například vliv na rozhodování rodičů o zapsání dítěte do dané mateřské školy a utváření jejich smýšlení o ní. Kladné oboustranné vztahy jsou nezbytnou součástí kvalitního klimatu. Nedostatečná spolupráce ovlivňuje motivaci pro pedagogickou práci, je vnímána dětmi jako rozpor v požadavcích a nejistota v odpovídajícím chování. (Koťátková, 2008; Mertin, Gillernová 2015; Průcha, Koťátková, 2013).

4.3 Pozice učitelky v pracovní skupině

V mateřských školách se jedná převážně o málo početnou pracovní skupinu. Nejčastěji bývá v počtu šesti až osmi učitelek. Za dokonalý stav je považován takový, kdy všechny učitelky se vzájemně respektují, hovoří spolu a navzájem se podporují. V každé pracovní skupině se však vyskytnou osobnosti s různými povahovými rysy.

Kratochvíl popsal členění rolí v pracovní skupině za použití Schindlerova dělení následovně:

- role vůdce = „alfa“ – zastává první místo ve skupině, jedná se o podporovatele a iniciátora skupiny z hlediska výkonu a aktivity, který je statečný, zdatný, druhými respektován, ale s neochotou se podvoluje.
- Role experta = „beta“ – užitečný jedinec pro skupinu vzhledem k jeho schopnostem a znalostem. Zabývá se hledáním různých řešení, které hodnotí neutrálně a kriticky.
- Role „gama“ – přizpůsobivý jedinec s nižší aktivitou, který se často ztotožňuje s vůdcem skupiny.
- Role „omega“ – tzv. protivník, který má odlišné názory od ostatních členů skupiny a ocitá se mimo pracovní skupinu. Jedinci spadající do role „gama“ tvoří spojení proti němu a upřednostňují svůj zájem více vůči němu, nežli o skutečné pracovní úkoly (Kratochvíl, 2005).

Tato různorodost rolí v pracovní skupině může mít podstatný vliv na klima školy. Každý jedinec by měl mít zájem na pozitivní a vzájemné spolupráci v kolektivu, dokázat respektovat ostatní, umožnit všem prostor pro vyjádření svých názorů a usilovat o nalezení společné dohody. Důležitou úlohu v tomto zastává kvalita komunikace (Kotátková, 2008).

4.3.1 Komunikace v pracovní skupině

Verbální komunikace je specifický lidský proces, který patří k významným rysům lidské společnosti. Je to forma spojení lidí a zároveň prostředek k předávání a přijímání verbálních obsahů skrze sdílení či nesdílení.

V pracovní skupině je u komunikace důležitá skupinová soudržnost. Ta je stanovována jako výsledek schopností všech jednotlivců v setrvání ve skupině. Čím je skupinová soudržnost vyšší, tím se zřetelněji orientuje komunikace na příznivce rozdílných názorů ve skupině (Janoušek, 2015).

Komunikace v pracovní skupině by měla být kvalitní a efektivní. Ke správné komunikaci by mělo docházet kruhově – od ředitelky/vedoucí učitelky k učitelkám, kdy všichni jedinci pracovní skupiny získají shodné informace v jeden čas a dostanou prostor se k dané informaci vyjádřit. Tento model komunikace vede k pocitu sounáležitosti a snahy nalezení nejlepšího řešení možného problému.

Naopak za nesprávnou komunikaci se považuje schéma komunikační pyramidy, předávání informací shora dolů. Na vrcholku komunikační pyramidy se nachází ředitelka/vedoucí učitelka, ihned pod ní má místo sympatizující učitelka, poté další místo patří vybraným učitelkám, popřípadě nepedagogickému personálu a poslední místo náleží ostatním jednotlivcům spadající do pracovní skupiny. Při tomto typu komunikace nastávají komplikace v podobě možného pozměněného sdělení, zdržení či upravení podstatných informací, které sděluje ředitelka/vedoucí učitelka mateřské školy.

Chyby v komunikaci mohou nastat také například z nedostatku času, neochotě nebo obavě sdělit svůj názor, přemíry emocí či neochoty hledání východiska pro řešení problémů nebo z nedostatku společného času a prostoru pro neformální setkávání s hlubším vzájemným poznáváním (Koťátková. 2008).

4.3.2 Rizika v pracovní skupině

Mezi rizika se řadí například demotivace člověka neboli ztráta energie člověka vykonávat svou profesi a tím se realizovat. Popisuje se jako neochota zdolávat obtíže, zjišťovat nové informace či spolupracovat s ostatními. Tato demotivace narušuje nejen pracovní výkon daného jednotlivce, ale ovlivňuje i ostatní příslušníky pracovní skupiny. Demotivace má souvislosti:

- *„S fyziologickými faktory (nemoc, neuspokojení základních biologických potřeb, životní problémy).*
- *S emocionálními faktory (nejistota, obavy, nízká sebedůvěra, stres, deprese).*
- *S faktory prostředí (špatná vybavenost, nadměrné požadavky, málo profesní autonomie, nerovnováha mezi pravomocí a zodpovědností, problematické složení skupiny a její řízení“ (Koťátková, 2008, s. 125).*

4.3.3 Pracovní stres

Stres je v Pedagogickém slovníku (2009) popisován jako určitý stav organismu vznikající recipročním působením vnitřních i vnějších zátěžových vlivů a způsobilostí organismu se této zátěži ubránit. Vyskytují se tři možné druhy stresu:

1. Stres jako reakce organismu – vzniká jako zvláštní reakce na jakýkoliv destruktivní podnět.
2. Stres jako vnější podnět – poukazuje na stres jako na slovo souznačné pro těžké vnější vlivy, „*pro životní událost – to je „stres“*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287).
3. Stres jako transakce mezi jedincem a prostředím – stres značí vzájemné působení vnitřních i vnějších vlivů, kognitivního zhodnocení jedince dané skutečnosti s vlastními schopnostmi danou situaci zdolat (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Při výkonu práce učitele existuje značné množství stresových situací. Vznikají například z neodhadnutelných okolností týkajících se chování dětí, rodičů nebo spolupracovníků. Zároveň se může jednat i o vysoký hluk, neklid a snahu dodržet organizační a pracovní pravidla. Opětovné a dlouhou dobu působící stresy mohou vést až k vytvoření chronického onemocnění.

Fontana (2014) popisuje stres jako „*zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla*“. Z tohoto popisu vyplývá že:

- „*stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný*
- *jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a mohutností naší psychofyzické odolnosti*“ (Fontana, 2014, s. 370).

Proces adaptace na stres se uskutečňuje ve třech stádiích:

1. poplachová reakce – začíná šokem a omezenou odolností, poté se rozhybou obranné mechanismy a obnoví se vzdorování.
2. stadium odporu, charakterizované různou úrovní adaptace
3. stadium vyčerpání – z něho plynoucí kolaps adaptivní odezvy a fyzické nebo psychické zhroucení (Fontana, 2014).

Pokud není míra stresu příliš vysoká a jedinec je přirozeně odolný, nemusí se nikdy dostat do třetího popisovaného stádia. Velmi důležité je rozeznat raná stádia (1. a 2.) a učinit

nápravu dříve, než se začne situace zhoršovat. Zde má svoji úlohu kvalita vztahů na pracovišti, úloha řídicího pracovníka i celkové klima na pracovišti, které může podpořit psychický stav pracovníka.

4.3.4 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je stav vznikající z emocionálního vysílení a vyčerpanosti pramenící z dlouho trvajících stresů a frustrace.

Tento syndrom postihuje především lidi upnuté k výkonu, zodpovědné a usilovně obětavé své práci. Stav celkového vyčerpání, jak duševního, fyzického tak psychického, ztráta energie a setrvání v pracovním nasazení jsou typickými rysy syndromu vyhoření. Častěji je tento syndrom diagnostikován u ředitelek a učitelek speciálních škol, nežli u učitelek mateřských škol. Předějit vzniku syndromu vyhoření je možné pokud správně funguje a spolupracuje pracovní skupina, ve které se delegují spravedlivě úkoly, nezahluje se úkoly jen jeden jedinec a ostatní členové jsou nápomocni. Zabránit pocitu vyhoření je možné, pokud jedinec zná své hranice, je sám se sebou spokojený, uvědomuje si své priority, životní i pracovní a dokáže si vytvořit čas na přátele, záliby a odpočinek bez výčitek (Cakirpaloglu, Šmahaj, Cakirpaloglu, Zielina, 2016).

4.3.5 Mobbing na pracovišti

Mobbing je poměrně starý jev, který byl pečlivěji zkoumán až v 80. letech minulého století. Zprvu byl tento termín používán u sociálních živočichů, později jej švédský školní lékař Peter-Paul Heinemann v 60. letech 20. století použil při sledování chování dětí během školních přestávek. Mobbing je definován jako *„subtilní projev agrese na pracovišti, kdy zaměstnanec denně, v průběhu několika měsíců čelí nepřátelství ze strany jednoho nebo více jedinců, přičemž prožívá bezmocnost a strach, že bude vyloučen z kolektivu“* (Cakirpaloglu, Šmahaj, Cakirpaloglu, Zielina, 2016, s. 14). Slovo mobbing pochází z anglického slovesa „to mob“, které je překládáno do češtiny slovy násilný, problematické chování. Slovo mobbing nemá přesný český ekvivalent. Je však možné ho označovat jako psychický teror, týrání, násilí nebo šikana v zaměstnání.

V české veřejnosti je mobbing často zaměňován s šikanou. Pro šikanu je příznačné nechtěné asociální chování na úrovni psychického nebo fyzického ponižování či jako

kombinace obojího. I když si jsou tyto dvě slova v mnohém podobná, mobbing se vztahuje výlučně k pracovní oblasti, kdy jedinec rafinovaně psychicky týrá svou oběť.

Mobber – vůdčí činitel mobbingu je charakterizován jako narcistický, výrazně nevšímavý jedinec s náznakem dvouvrstvého psychického složení. Na jedné straně dominantní jedinec přeceňující sám sebe, na straně druhé jedinec s nízkým sebevědomím, které však skrývá. Pro mobbera jsou příznačné pocity jako závist, žárlivost, vlastní nebezpečí, získání vyššího postavení či nezdravá soupeřivost.

Oběť je popisována jako inspirující, komunikativní, principiální a uvážlivý pracovník. Tyto rysy vedou pravděpodobně ke vzniku a vývoji konfliktu. Zejména pokud takto přičinlivý a obětavý pracovník předloží nadřízenému požadavek k jeho ohodnocení nebo odměnění za provedený výkon. Podstatná je zde reakce jedince na vzniklý konflikt. Často takto obětaví a poctiví jedinci zaujímají obranný postoj a hledají chybu u sebe sama. Pokud toto mobber vycítí, iniciuje další útoky, které mohou vést oběti k pocitům deprese, morálních výčitek, stísněnosti, snížení sebeúcty až ublížení sobě sama.

V procesu mobbingu jsou i přihlízející, kteří zpravidla zaujímají nečinný postoj, jež ovlivňuje další průběh a dynamičnost mobbingu. Jsou popisovány tři skupiny přihlízejících:

1. skupina – jedinci napomáhající mobberovi vytvářet vhodné situace pro jeho útoky, kteří jsou na jeho straně.
2. skupina – svědci mobbingu, snažící se zaujímat neutrální postoj a ignorující šikanu na pracovišti.
3. skupina – lidé stojící na straně oběti, empaticky naslouchající strachu oběti, bez jakéhokoliv zásahu proti mobberovi či uvědomění o vzniklé situaci nadřízenému (Cakirpaloglu, Šmahaj, Cakirpaloglu, Zielina, 2016).

Autoři dále uvádějí, že s mobbingem je spojovaný také termín bossing, který je charakterizován jako mobbing, ale s tím rozdílem, že agresor je v pozici nadřízeného (od anglického slova „boss“).

Mobbing se stal celosvětovým problémem, který vzniká kromě jiného i ze zřetelně soutěživého a stresujícího života a vyskytuje se ve všech pracovních sférách. Proto se v současné době věnuje značná pozornost preventivním opatřením v boji proti mobbingu. Často se však s prevencí začíná až po objevení mobbingu na pracovišti.

4.4 Výzkum kvality sociálního klimatu a potřeb učitelek v mateřské škole

Výzkumem kvality sociálního klimatu v mateřských školách se zabývala Kořátková (2009). Její snahou bylo objasnit, jak je sociální klima (subjektivně) vnímáno učitelkami a ředitelkami/vedoucími učitelkami mateřských škol a zároveň zjistit kvalitu možností spolupráce mezi učitelkami v různě početných týmech mateřských a nezbytnostech týkající výkonu jejich povolání.

Jedním z důvodů výzkumu byl stav/pozice mateřských škol z hlediska sociálního klimatu, který se v závislosti na změny v první polovině 90 let, kdy se snižoval počet mateřských škol a později, po roce 2000, kdy se mateřské školy uměle spojovaly, proměnil. Tyto změny v sobě nesly určitou nejistotu, nesouhlas se snižováním počtu pracovních míst učitelek, změnou řízení a také strach o spravedlivé ekonomické rozdělování. Na rozdíl od základních, středních a vyšších škol, kdy i žáci a studenti se mohou vyjádřit k tématu školního či třídního klimatu, děti předškolního věku ještě nedokáží exaktně sdělit své názory o vztazích v dané mateřské škole. Neznamená to však, že by klima určitým způsobem nepocit'ovaly.

Za tímto účelem výzkumu byly použity metody typu dotazníky a rozhovory. Rozhovory, kterých se zúčastnilo 125 účastnic, byly uskutečněny ve smíšených skupinách (učitelky a ředitelky z různých pracovišť). Poté následovaly dva typy dotazníků – jedny pro učitelky a druhé pro ředitelky/vedoucí učitelky u třech skupin respondentek. Jednalo se o učitelky a ředitelky/vedoucí učitelky ve dvou městských částech Prahy (158 učitelek, 30 ředitelek), v severočeském regionu (107 učitelek a ředitelek/vedoucích učitelek) a v celorepublikovém dalším vzdělávání učitelek (132 a 270 učitelek a ředitelek).

Výsledkem tohoto výzkumu bylo zjištění, že kvalita subjektivně vnímaného sociálního klimatu rozpoznávána pomocí rozhovorů byla v 57% vnímána jako výborná, v 30% jako velmi dobrá a v 12 % jako nevhodná až špatná. Všechny respondentky se shodly, že mezi nejdůležitější součástí pozitivního sociálního klimatu patří vzájemné vztahy všech pracovníků a kladné vztahy učitelek k osobnosti každého dítěte. I z dotazníkového šetření vzešlo vnímání klimatu jako pozitivní. V dotazníkovém šetření respondentky odpověděly, že na jejich pracovišti převládá převážně pozitivní klima (učitelky: 82 – 87 %, ředitelky: 87 – 93 %). Zbývající odpovědi (18 – 7 %) obsahovaly odpovědi učitelek a ředitelek, které vnímají školní klima jako negativní.

Zjišťování forem spolupráce na pracovišti bylo zkoumáno u třech typů mateřských škol – mateřské školy samostatné, sloučené a sloučené se ZŠ. Důvodem tohoto rozčlenění bylo možné ovlivňování rozdělování pracovních úkolů v těchto typech mateřských škol, a tím působení na vztahy na pracovištích. Odpovědi respondentek prokázaly nepříliš kladnou situaci spravedlivého rozdělování úkolů u sloučených mateřských škol. Nicméně spolupráce, u všech zmíněných typů mateřských škol, i zapojení ředitelky/vedoucích učitelek do pedagogické práce, vyšly srovnatelně. Učitelky a ředitelky spolupracují na tvorbě třídního vzdělávacího programu, spolupracují na společných akcích i společně hodnotí výchovně vzdělávací činnost či pokroky dětí.

Styl řízení byl převážně pocíťován jako demokratický, avšak u sloučených mateřských škol byl zjištěn vyšší podíl stylu řízení autoritativního.

Potřebu či zájem týkající se proškolení pedagogických pracovníků v týmové práci spatřovaly ředitelky nejvíce ve sloučených mateřských školách.

Volné odpovědi respondentek na otázku, „*Co vnímají pedagogické pracovnice jako podstatné pro výkon svého povolání?*“, poukázaly na důležitost vztahů, osobnostních a sociálních předpokladů učitelek a také na fyzické a duševní předpoklady, které jsou chápány ve smyslu zdraví, zázemí pro práci a vzdělávání.

Celkově z tohoto výzkumu vyplynulo, že v mateřských školách převládá pozitivní vnímání pracovního klimatu, pozitivní vztahy k osobnosti dětí a individuální přístupy k nim. Negativní vnímání sociálního klimatu vzešlo spíše od učitelek než ředitelky/vedoucích učitelek. Učitelky, které pocíťují určité negativní komponenty ovlivňující sociální klima v mateřské škole, si uvědomují, že mohou nepatřičně působit na styl výchovně vzdělávacího procesu s dětmi (Kotátková, 2009).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato práce se primárně zaměřuje na zmapování a vyhodnocení aspektů, které ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní a které toto klima ovlivňují. Dále jsem ověřovala způsob spolupráce učitelek v pedagogické rovině.

Výzkumné otázky:

1. Co ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní a jaké klima obecně vnímají pedagogové v dané mateřské škole?
2. Co ovlivňuje výkon práce učitelek MŠ a jaké aspekty toto klima podporují a jaké brzdí?
3. Jak funguje spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se tvorby třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole?

5.1 Metody výzkumu

Pro výzkum jsem se rozhodla použít 2 metody sběru dat. První metodou je dotazník, druhou metodou je rozhovor.

5.1.1 Dotazník

Dotazník patří mezi nejvíce rozšířenou metodu pedagogického výzkumu. Pomocí dotazníku lze získat představu respondenta o jeho názorech a postojích k zadanému tématu. Mezi výhody dotazníkového šetření patří účast většího počtu respondentů a jejich anonymita. Nevýhoda tohoto šetření je spatřována v subjektivitě výpovědí, ztrátě možnosti dovysvětlit a upřesnit otázky či ohraničenost otázek a možností odpovědí. V dotazníku můžeme volit mezi různými typy otázek, které rozlišujeme na uzavřené, polouzavřené, otevřené otázky a dále testové či škálové (Skutil, 2011).

Tuto metodu dotazování jsem použila proto, abych zachovala anonymitu respondentů, kteří se mají vyjadřovat k pracovnímu klimatu a spolupráci v mateřské škole, kde pracují.

5.1.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru (interview) je založena na získávání informací tazatele přímo od dotazovaného. Tento proces je charakteristický vysokým vzájemným působením dvou lidí – tazatelem a dotazovaným. Mezi výhody patří přímý kontakt mezi tazatelem a dotazovaným, svoboda v kladení otázek či možnost dovysvětlení otázek. Za nevýhody se považuje časová náročnost, složitější zapisování odpovědí nebo menší počet respondentů.

Rozhovory dělíme na:

- Strukturované – otázky i alternativy odpovědí jsou předem určené (dotazník nabídnutý ústní formou)
- Polostrukturované – předem připravené otázky, na které tazatel může v průběhu rozhovoru reagovat, doplnit či zpřesnit.
- Nestrukturované – koresponduje s běžným rozhovorem a tento typ rozhovoru vyžaduje zkušenost a připravenost výzkumníka.

Pro obě zvolené metody sběru dat platí, že v sobě zahrnují dvě základní vlastnosti:

- validitu – zjišťuje opravdu to, co se zjišťovat má
- reliabilitu – označuje přesnost výzkumného nástroje

V případě mého výzkumu se jednalo o rozhovor polostrukturovaný. Zúčastnilo se ho 6 učitelek ze tří mateřských škol ve středočeském kraji. Zvolila jsem vždy 2 učitelky pracující v jedné mateřské škole z důvodů možného rozdílného vnímání klimatu školy/třídy.

6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Vlastní výzkumné dotazníkové a rozhovorové šetření jsem započala v listopadu 2018, kdy jsem osobně navštívila nebo telefonicky hovořila s učitelkami či ředitelkami/vedoucími učitelkami z několika mateřských škol ve středočeském kraji. Představila jsem jim své výzkumné šetření týkající se klimatu mateřské školy/třídy a zjišťovala jsem jejich ochotu spolupracovat.

6.1 Dotazníkové šetření

Dotazník, který jsem pro tento účel sestavila, se skládá z 9 otázek, které jsou uzavřené, se širším výběrem možností odpovědí. Respondenti měli možnost u některých otázek zvolit i více odpovědí. Otázky se týkaly různých aspektů ovlivňujících školní/třídní klima ze sociálního a pracovního hlediska.

Dotazník byl vytvořen v elektronické formě pomocí online služby Google formulář, která poté přenáší data do tabulky v programu Microsoft Word, z které jsem získaná data zpracovala. Snažila jsem se uspořádat dotazník tak, aby respondenti nemuseli věnovat vyplňováním dotazníku více jak 10 - 15 minut svého času (Příloha č. 1).

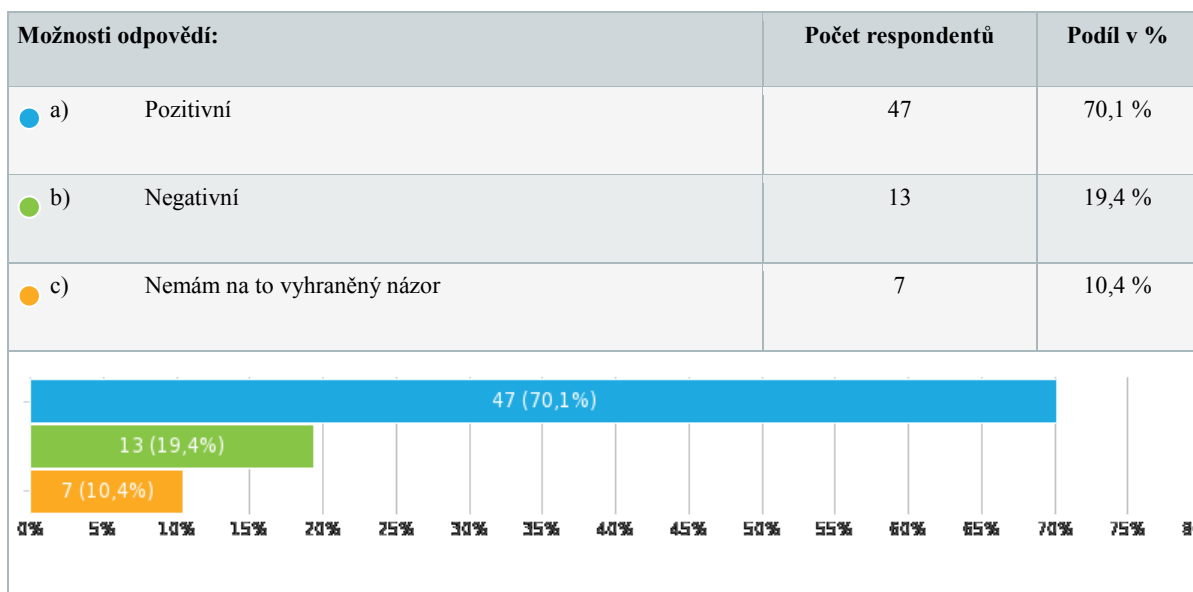
Uskutečnila jsem také předvýzkum dotazníkového šetření z důvodů srozumitelnosti a ověření, zda otázky jsou správně formulovány pro daný účel. Předvýzkumu se zúčastnilo 10 respondentů, kteří se dále už šetření nezúčastnili.

Dotazníkové šetření mezi učitelkami mateřských škol probíhalo v období prosinec 2018 – únor 2019 a bylo primárně cílené na učitelky ze středočeského kraje. Dotazníku, který byl v elektronické podobě, se celkem zúčastnilo 67 respondentů. Všech 9 otázek bylo uzavřených. U třech otázek volili respondenti jednu z možných odpovědí, u dvou otázek bylo možné zvolit více než jednu a u čtyř otázek byla možná volba od jedné odpovědi až do maximálně pěti odpovědí s možností určení váhy jednotlivých eventualit v bodové škále od 1 – 10 bodů.

Celkem navštívilo dotazník 115 respondentů, kdy dokončeno bylo 67 dotazníků a 48 respondentů si dotazník pouze zobrazilo. Úspěšnost vyplnění dotazníku byla 58,3 %.

1. Jaké klima je na vašem pracovišti?

Poznámka: Výběr z možností – 1 možnost

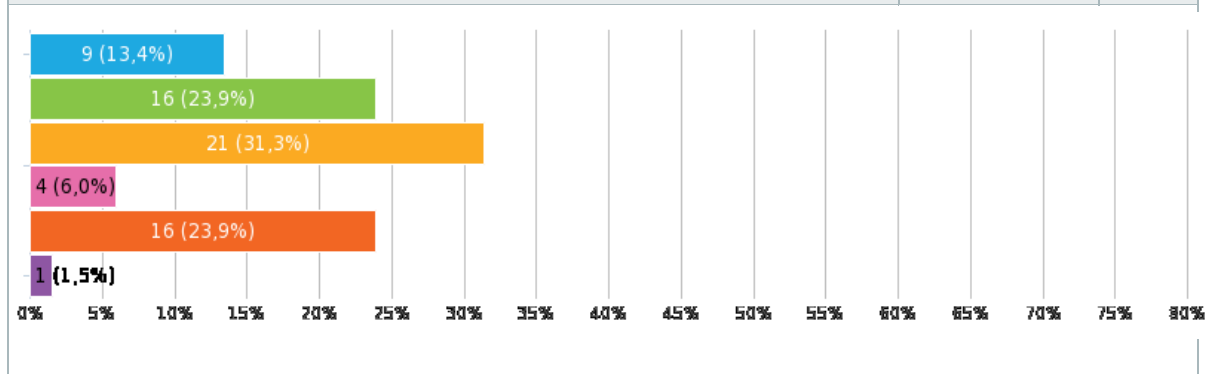


47 respondentů shledává klima na svém pracovišti pozitivní, 13 respondentů označuje klima za negativní a 7 respondentů nemá na klima na svém pracovišti vyhraněný názor.

2. Kdo se podílí na tvorbě ŠVP vaší mateřské školy?

Poznámka: Výběr z možností – 1 možnost

Možnosti odpovědí:	Počet respondentů	Podíl
a) Na tvorbě ŠVP spolupracujeme všechny kolegyně včetně ředitelky/vedoucí učitelky i nepedagogického personálu	9	13,4 %
b) Na tvorbě ŠVP spolupracujeme všechny kolegyně včetně ředitelky/vedoucí učitelky	16	23,9 %
c) Na tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky s ředitelkou/vedoucí učitelkou	21	31,3 %
d) Na tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky bez ředitelky/vedoucí učitelky	4	6,0 %
e) ŠVP vytváří ředitelka/vedoucí učitelka sama	16	23,9 %
f) Jiné.....	1	1,5 %

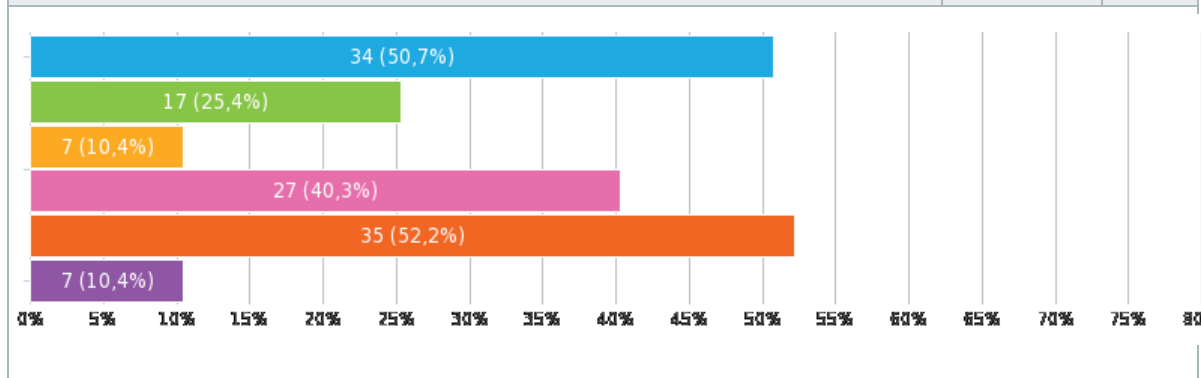


Nejvíce respondentů – 21 odpovědělo, že na tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky s ředitelkou/vedoucí učitelkou. Shodný počet odpovědí - 16 získaly varianty, kde si vytváří ŠVP ředitelka/vedoucí učitelka sama, anebo na tvorbě ŠVP spolupracují všechny kolegyně včetně ředitelky/vedoucí učitelky. Dále 9 respondentů uvedlo, že na tvorbě ŠVP spolupracuje kromě ředitelky/vedoucí učitelky a pedagogického personálu i nepedagogický personál. Na předposledním místě, v počtu 4 zvolených odpovědí, byla zvolena eventualita, že při tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky bez ředitelky/vedoucí učitelky. Jeden respondent uvedl, možnou odpověď: „Jiné“, avšak svůj důvod výběru neuvedl.

3. Jaké klima převládá na vašem pracovišti?

Poznámka: Výběr z možností (1 odpověď – maximálně však 3)

Možnosti odpovědí	Počet respondentů	Podíl
a) Vyznačuje se důvěrou a vzájemnou spoluprací	34	50,7 %
b) Napjatá atmosféra	17	25,4 %
c) Se striktně stanovenými pravidly pedagogické činnosti	7	10,4 %
d) S naprostou volností pro pedagogickou činnost	27	40,3 %
e) S možností seberealizace	35	52,2 %
f) Ztížená seberealizace	7	10,4 %

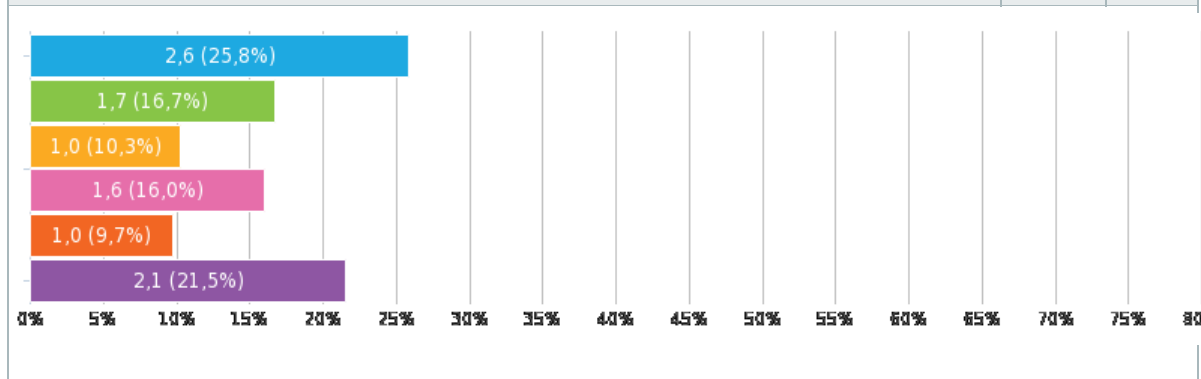


U otázky č. 3 měli možnost respondenti vybrat 1 až maximálně 3 možné odpovědi. Nejvíce bodů, ve výši počtu 35 bodů (50,7 %) získala odpověď, která spatřuje za převládající klima v mateřské škole takové, kde je možnost seberealizace. Na druhém místě, s počtem bodů 34 (50,7 %), se umístila odpověď, že klima dané mateřské školy se vyznačuje důvěrou a vzájemnou spoluprací. Třetí příčku v počtu bodů 27 (40,3 %) zaujímá odpověď, že převládá klima naprosté volnosti pro pedagogickou činnost. Dále 17 bodů (25,4 %) získala odpověď definovaná jako „napjatá atmosféra“. Na posledních dvou místech, se shodným počtem 7 bodů (10,4 %) je jako převládající klima na pracovišti označováno takové, kde je ztížená seberealizace a klima se striktně stanovenými pravidly. Respondenti zaškrtnuli 96 krát pozitivní výpověď (možnosti a), d), e)) a 31 krát negativní výpověď (možnosti b), c), f)) o klimatu v jejich MŠ.

4. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po pracovní stránce?

Poznámka: Výběr maximálně 5- ti možností s rozdělením 10 bodů (10 bodů odpovídá 100%)

Možnosti odpovědí	Průměr	Podíl
a) Jasně, pravidelné předávání informací od ředitelky/vedoucí učitelky všem učitelkám	2,6	25,8 %
b) Pravidelné porady + informace ohledně budoucích plánů týkající se MŠ	1,7	16,7 %
c) Možnost osobnostního rozvoje všech učitelek	1,0	10,3 %
d) Možnosti benefitů (finanční)	1,6	16,0 %
e) Inovace (způsoby pedagogické činnosti, metody, materiální stránka,.....)	1,0	9,7 %
f) Méně dětí ve třídě	2,1	21,5 %

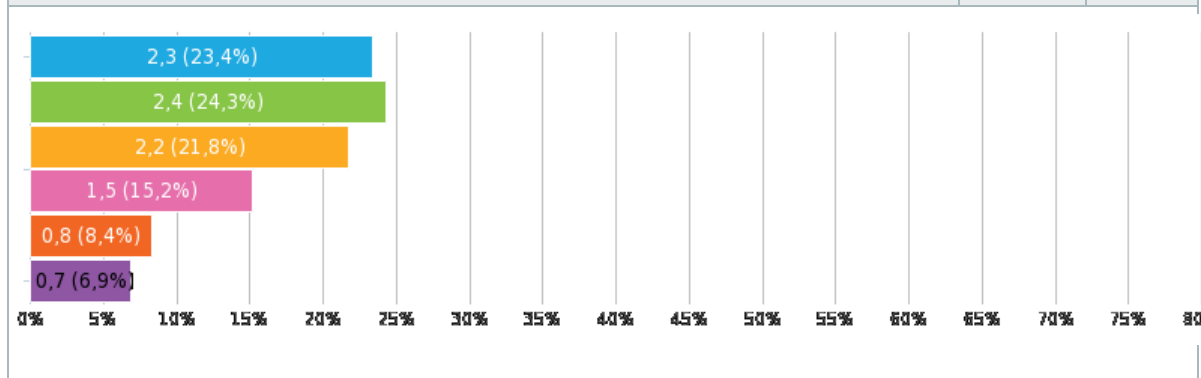


U otázky č. 4: „Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po pracovní stránce?“, získala nejvyšší procentuální podíl - 25,8 % - odpověď „Jasně, pravidelné předávání informací od ředitelky/vedoucí učitelky všem učitelkám“. Druhé nejvyšší hodnocení ve výši 21,5 % získala možnost „Méně dětí ve třídě“. Odpověď „Pravidelné porady + informace ohledně budoucích plánů MŠ“ umístili respondenti udělením 16,7 % na třetí místo. Jen o 0,7 % méně, tedy 16 %, získala „Možnost benefitů (finančních)“. 10,3 % udělili respondenti odpovědi, že ke zlepšení klimatu po pracovní stránce v dané mateřské škole by přispěla „Možnost osobnostního rozvoje všech učitelek“. Na poslední místo s 9,7 % byla zařazena odpověď „Inovace – způsoby pedagogické činnosti, metody, materiální stránka,...)“.

5. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po sociální stránce?

Poznámka: Výběr maximálně 5- ti možností s rozdělením 10 bodů (10 bodů odpovídá 100%)

Možnosti odpovědí	Průměr	Podíl
a) Větší otevřenost a vstřícnost kolegyně	2,3	23,4 %
b) Větší ochota a porozumění ředitelky pro řešení situací	2,4	24,3 %
c) Prostor pro neformální komunikaci s kolegyněmi	2,2	21,8 %
d) Respektování individuálních vztahů a přístupů k dětem	1,5	15,2 %
e) Podpora pracovního týmu prostřednictvím teambuildingu	0,8	8,4 %
f) Možnost týmového supervizora	0,7	6,9 %

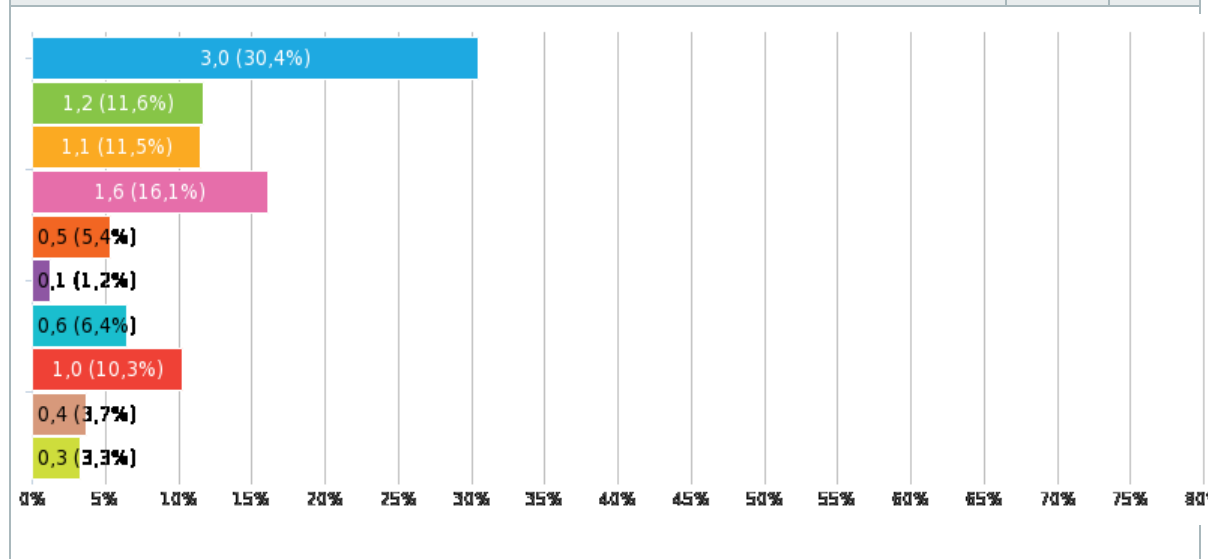


Na otázku č. 5, co by dotazovaní potřebovali ke zlepšení klimatu po sociální stránce, přidělili respondenti 24,3 % možnosti, že nejvíce by ocenili větší ochotu a porozumění ředitelky/vedoucí učitelky pro řešení situací. Na druhém místě, s rozdílem 0,9 % a tedy s 23,4 % se umístila odpověď kladoucí důraz na větší otevřenost a vstřícnost kolegyně. Tato odpověď může být provázána s následující odpovědí, která se týká požadavku na prostor pro neformální komunikaci s kolegyněmi, například společné místnosti pro setkávání učitelek v mateřské škole (sborovny) - tato odpověď získala podíl 21,8 % a umístila se na třetím místě. Respektování individuálních vztahů a přístupů k dětem se ziskem 15,2 % zařadili respondenti na čtvrté místo. Nejnižší prioritu udělili respondenti odpovědím: „Podpora pracovního týmu prostřednictvím teambuildingu“ – se ziskem 8,4 % a „Možnost týmového supervizora“ – s 6,9 %.

6. Co je důležité pro výkon práce učitelky podporující pozitivní klima?

Poznámka: Výběr maximálně 5- ti možností s rozdělením 10 bodů (10 bodů odpovídá 100%)

Možnosti odpovědí	Průměr	Podíl
a) Osobností a sociální dovednosti (citlivost, porozumění, trpělivost, respekt k dítěti)	3,0	30,4 %
b) Odborná vybavenost (hudební, tělesná, výtvarná,...)	1,2	11,6 %
c) Odborná vybavenost (znalosti týkající se jednotlivých etap vývoje dítěte z hlediska fyzické psychické i sociální stránky)	1,1	11,5 %
d) Psychická odolnost (oddělování osobních a pracovních věcí)	1,6	16,1 %
e) Vzdělání učitelek (vysokoškolské vzdělání)	0,5	5,4 %
f) Sdílení osobních věcí s kolegyní ve třídě	0,1	1,2 %
g) Sdílení pracovních věcí s kolegyní ve třídě	0,6	6,4 %
h) Komunikační dovednosti (dovednost vhodně komunikovat se spolupracovníky, rodiči,...)	1,0	10,3 %
i) Organizační dovednosti	0,4	3,7 %
j) Svobodná volba pedagogické činnosti	0,3	3,3 %

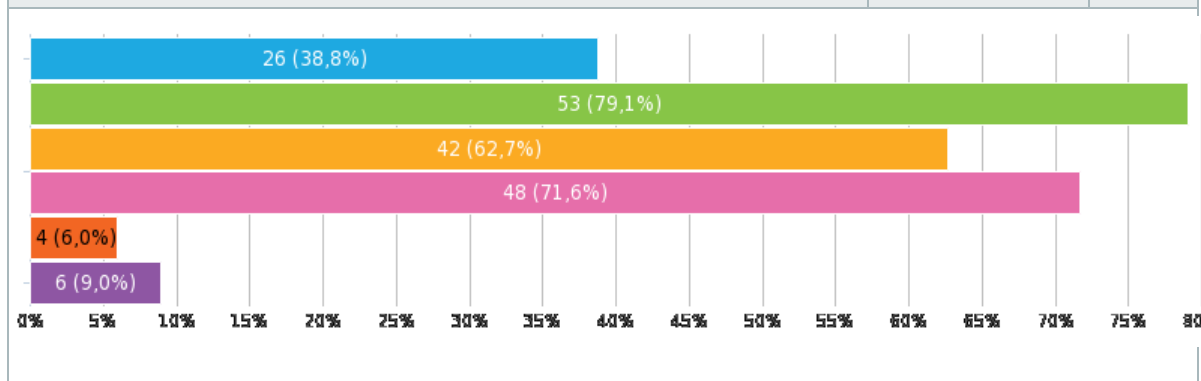


Za nejdůležitější faktor podporující pozitivní klima, shledávají pedagogové především osobnostní a sociální dovednosti, náleží k nim citlivost, porozumění, trpělivost a respekt k dítěti. Této odpovědi dali respondenti nejvyšší podíl - 30,4 %. S větším odstupem (téměř 15 %) následuje psychická odolnost (oddělování osobních a pracovních věcí) – s celkovým ziskem 16,1 %. Téměř shodné procento přidělili dotazovaní odborné vybavenosti pedagogů (hudební, tělesná, výtvarná) – 11,6 % a odborné vybavenosti týkající se znalostí jednotlivých etap vývoje dítěte z hlediska fyzické, psychické a sociální stránky – 11,5 %. Podíl 10,3 % získala odpověď označující za důležité komunikační dovednosti pedagoga (dovednosti vhodně komunikovat se spolupracovníky, rodiči). Na dalším místě s ohodnocením 6,4 % se umístilo sdílení pracovních věcí s kolegyní ve třídě. Za významné je považováno vzdělání učitelek (vysokoškolské vzdělání), které obdrželo podíl 5,4 %. Dále 3,7 % přidělili dotázaní potřebě organizačních dovedností a 3,3 % patří svobodné volbě pro pedagogickou činnost. Poslední místo zaujímá možnost odpovědi, která se týká sdílení osobních věcí s kolegyní ve třídě. Tato možná odpověď obdržela celkem jen 1,2 %. Z těchto odpovědí vyplynulo, že respondenti vnímají za podstatnější osobnostně sociální kompetence (možnosti a), d), f), g), h)) v celkovém podílu 64,4% oproti odborným kompetencím pro výkon a podporu pozitivního klimatu (možnosti b), c), e)), které celkem získaly 28,5 %.

7. Při kterých činnostech spolupracujete se svou kolegyní v třídě?

Poznámka: Výběr z možností – maximálně 6 – ti

Možnosti odpovědí	Počet respondentů	Podíl
a) Při tvorbě ŠVP	26	38,8 %
b) Při plánování obsahu týdenních plánů + akcí třídy	53	79,1 %
c) Při tvorbě IVP + PLPP dětí v naší třídě	42	62,7 %
d) Při vytváření diagnostiky dítěte	48	71,6 %
e) Spíše nespolutracujeme, každá z nás si vše vytváří sama	4	6,0 %
f) Pouze pokud si vyžádá moji spolupráci	6	9,0 %

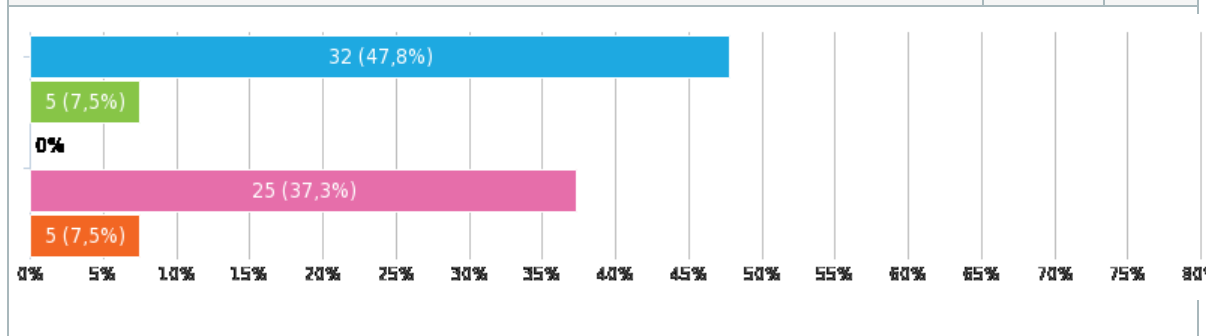


79,1 % respondentů odpovědělo, že spolupracují s kolegyní ve třídě při plánování obsahu týdenních plánů + akcí třídy. 71,6 % pedagogických pracovníků označilo spolupráci při vytváření diagnostiky dítěte. Spolupráci při tvorbě IVP + PLPP zvolilo 62,7 % respondentů. 38,8 % získala součinnost při tvorbě ŠVP. S téměř s 20 % rozdílem se na předposledním místě umístila možnost odpovědi, že respondent spolupracuje se svou kolegyní, pouze pokud si vyžádá její spolupráci a 6% dotazovaných se svou kolegyní spíše nespolutracuje, každá si vytváří vše sama. Z odpovědí b), c), d) je patrné, že spolupráci ve třídě vidí učitelky jako velmi prioritní.

8. Jak často připravujete svoji pedagogickou práci s kolegyní ve třídě?

Poznámka: Výběr z možností

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
a) Pravidelně, každý týden – připravujeme si společně obsah týdenních plánů	32	47,8 %
b) 1x měsíčně – rozebíráme a hodnotíme uskutečněné aktivity	5	7,5 %
c) 1x za tři měsíce – rozebíráme a hodnotíme uskutečněné aktivity	0	0 %
d) Nemáme stanovené termíny – promýšlíme průběžně	25	37,3 %
e) Spíše nespolutracujeme	5	7,5 %

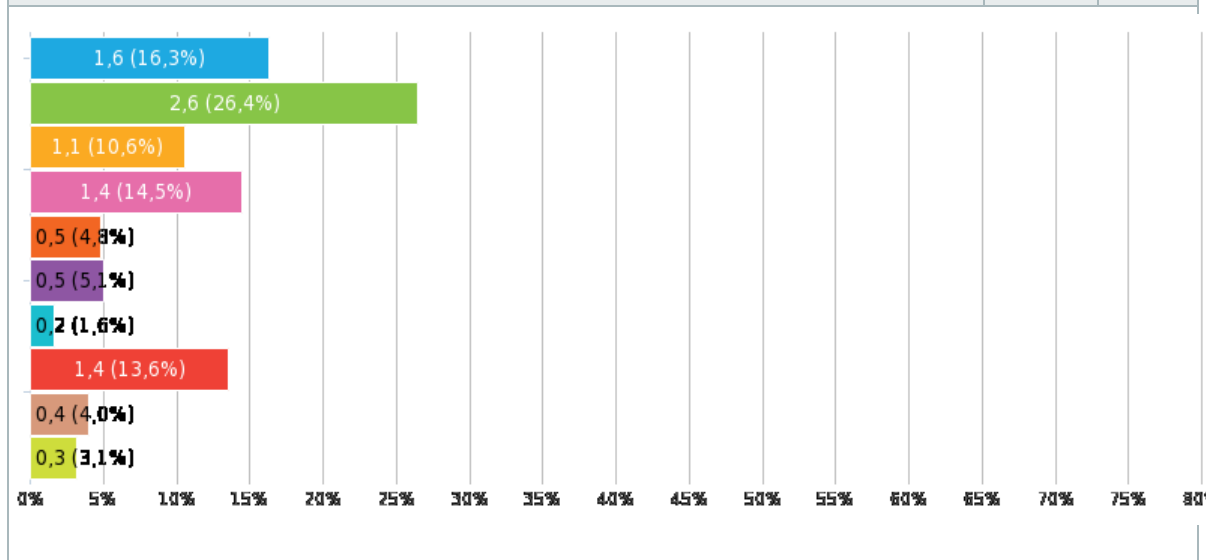


Nejvíce procent u otázky č. 8, která se týká frekventovanosti přípravy pedagogické práce se svou kolegyní, získala odpověď „pravidelně, každý týden - připravujeme si společně obsah týdenních plánů“ – celkem 47,8 %. Na druhém místě, s 37,3 %, je možnost promýšlení spolupráce průběžně, bez stanovených termínů. Dále se shodným počtem 7,5 % se umístily odpovědi „spolupráce 1x měsíčně“ a odpověď „spíše nespolutracuje“. Žádný z respondentů neoznačil možnost „1x za tři měsíce – rozebíráme a hodnotíme uskutečněné aktivity“ – 0 %. Tyto odpovědi prohlubují pohled na vnímání důležitosti spolupráce učitelek i ve vztahu k otázce č. 7. Zároveň se ověřila i negativní odpověď o nespolutracování učitelek v rozsahu 7,5 % u otázky č. 8 a 6 % u otázky č. 7.

9. Kde podle vás vznikají problémy, které negativně ovlivňují klima MŠ?

Poznámka: Výběr maximálně 5- ti možností s rozdělením 10 bodů (10 bodů odpovídá 100%)

Možnosti odpovědí	Průměr	Podíl
a) V neochotě komunikovat s kolegyněmi	1,6	16,3 %
b) V nejasném vedení mateřské školy (ředitelkou, vedoucí učitelkou)	2,6	26,4 %
c) V rivalitě mezi kolegyněmi	1,1	10,6 %
d) Ve strnulosti stávajících pedagogických metod a způsobů práce	1,4	14,5 %
e) V malé informovanosti rodičů	0,5	4,8 %
f) Ve vměšování, zasahování provozních pracovníků	0,5	5,1 %
g) V nedostatku pedagogických asistentů	0,2	1,6 %
h) V inkluzi – ve velkém počtu dětí komplikující individualizovanou práci	1,4	13,6 %
i) Z důvodů přidružení MŠ pod ZŠ	0,4	4,0 %
j) Ve vedení více MŠ pod jednou ředitelkou	0,3	3,1 %



Odpověď na otázku „Kde podle vás vznikají problémy, které negativně ovlivňují klima MŠ?“ spatřují dotazovaní především v nejasném vedení mateřské školy (ředitelkou/vedoucí učitelkou) – této možnosti přidělili podíl 26,3 %. Dále s odstupem 10,1 % následuje neochota komunikovat s kolegyněmi, která obdržela celkově hodnotu 16,3 %. Za problém byla poté označena strnulost stávajících pedagogických metod a způsobů práce, a s celkovou hodnotou 14,5 % se umístila na třetím místě mezi možnými odpověďmi. Inkluzi - pro velký počet dětí, který komplikuje individualizovanou práci, ohodnotili dotázaní celkově 13,6 %. Na pátém místě se umístila rivalita mezi kolegyněmi – 10,6 %. Téměř s 10 % odstupem následuje vměšování, zasahování provozních pracovníků – 5,1 %, malá informovanost rodičů – 4,8 %, přidružování MŠ pod ZŠ – 4,0 % a vedení více MŠ pod jednou ředitelkou. Nejmenší relevance je spatřována v nedostatku pedagogických asistentů – 1,6 %. Učitelky v malé míře vnímají problémy, které negativně ovlivňují klima, které jsou uvedeny v odpovědích e) – g); i) – j). Problémem, který negativně ovlivňuje klima je v nejasném vedení MŠ (26,4 %), což je v provázanosti u 4. otázky, odpověď a) - se srovnatelným rozsahem 25,8 %, kde by právě jasnější předávání informací od ředitelky/vedoucí učitelky přispělo ke zlepšení klimatu.

6.2 Rozhovor

V případě mého výzkumu se jednalo o rozhovor polostrukturovaný (Příloha č. 2). Stěžejních bylo 7 otázek, které se týkaly klimatu v mateřské škole a spolupráce učitelek v pedagogické rovině. Při některých rozhovorech jsem pro lepší pochopení dovysvětlila otázku. Rozhovorů se zúčastnilo 6 učitelek ze tří mateřských škol ve středočeském kraji. Zvolila jsem vždy 2 učitelky pracující v jedné mateřské škole, z různých tříd, z důvodů možného rozdílného vnímání klimatu školy/třídy. Rozhovor byl nahráván na záznamové zařízení. Učitelky předem neznaly dané otázky. Mateřské školy jsem označila písmeny A, B, C a učitelky číslicemi 1 a 2 (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Otázka č. 1 Jak byste popsala klima ve vaší mateřské škole? Jak ho vnímáte?

Učitelka A1:

„Klima v naší MŠ je výborné, pokud není přítomna naše ředitelka. Je smutné, že pokud víme, že ředitelka nepřijde do MŠ, naše nálada je rázem lepší, což se odráží především na náladě v kolektivu a způsobu práce s dětmi“.

Učitelka A2:

„Klima v naší MŠ bych popsala jako skvělé. Máme skvělý kolektiv, chodím do práce ráda, kolegyně rády se vším pomáhají a to i nepedagogičtí pracovníci. Velký problém však činí paní ředitelka. Její autoritativní způsob vedení, neochota naslouchat, chybějící empatie a soucit“.

Učitelka B1:

„Klima v naší MŠ vnímám tak, že pokud ředitelka není přítomna, klima školky je velice dobré. Všichni spolupracují bez problémů, vyjdou si se vším ochotně vstříc. Ráda chodím do práce. Pokud je ředitelka v MŠ, uzavírám se do své třídy a tam ráda pracuji. Pokud s ní hovořím, cítím, že není spravedlivá, dovoluji si říct, že si vymýšlí, nestojí si za svými názory a její rozhodování je hektické a chaotické. Cítím z ní, že preferuje práci na efekt a ne aby byly vidět dlouhodobější výsledky práce. Nezajímají ji výsledky dětí, ale názory rodičů. Chce, aby školka vypadala „z venku“ skvěle, ale co se děje „uvnitř“ ji nezajímá. Je povrchní“.

Učitelka B2:

„V naší mateřské škole je příjemné klima. I když jsme tu skoro samé ženy, tak hádky nebo některá nedorozumění probíhají minimálně. Běžná komunikace – s kolegyněmi, rodiči apod. probíhá, si myslím, bez větších problémů. Nepocitují žádný nátlak či nepochopení. Všechny si vycházíme vstříc. Myslím, že jsme dobrá parta“.

Učitelka C1:

„S kolektivem učitelek je bezproblémové klima, problém vnímám v narušování a zasahování nepedagogických pracovníků. Zasahují i do organizace, režimu dne. Zejména uklízečky, které si diktují, kterými dveřmi máme chodit ven (máme dvě možnosti), kde si máme svlékat obuv nejen my – učitelky, ale i děti atd. Mají tendenci určovat co a jak v průběhu dne činit bez předchozího upozornění. Například nevhodně komentují i naše činnosti s dětmi, když s nimi pracujeme u stolečku, stříháme, modelujeme, tak jim vadí, že pak mají hodně práce. A to se snažím vždy všechno s dětmi uklidit. Do práce ale jinak chodím ráda, měla jsem veliké štěstí na vedoucí učitelky/ředitelky“.

Učitelka C2:

„Jsem s kolegyněmi v práci moc ráda, je mi tu dobře, každý se snaží každému pomáhat a všichni si vlastně navzájem pomáháme. Z mého hlediska chybí větší autorita – myslím tím nejen moje vůči dětem i kolegyním. Neumím si o některé věci říci. Také si myslím, že je zapotřebí i striktnější vedení, někteří lidé to vyžadují a potřebují. Občas vnímám u nás ve školce takové bezvládní. Jsem ale pyšná na to, že všichni fungují a každý přiloží ruku k dílu“.

Otázka č. 2 Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po pracovní stránce?

Učitelka A1:

„Ke zlepšení klimatu po pracovní stránce by za prvé přispěla hlavně výměna paní ředitelky, pak možnost osobní komunikace s rodiči ihned v případě potřeby, nikoli pouze emailem, jak máme nařízeno, angažovanost na ŠVP, respektování našeho způsobu práce – i důvěry v naše schopnosti. Jsme samostatně myslící lidi a ne roboti“.

Učitelka A2:

Ke zlepšení klimatu po pracovní stránce mi chybí nedostatek času pro volnou hru dětí. Od ředitelky je nařízen celodenní způsob práce – řízený. Což je v rozporu s RVP PV. A přehršle akcí, které ředitelka plánuje a to sama. Musím ale uznat, že co se týká materiální stránky – vybavenosti naší MŠ, vše ředitelka skvěle zařídí.

Učitelka B1:

„Po pracovní stránce mi chybí třeba žaluzie a některé další materiální vybavení, to se týká výchovně vzdělávací činnosti. Komplikuje to nejen mně, ale především dětem, výchovně vzdělávací činnost. Také se hrozně moc navršilo „papírování“, viz například, nechápu smysl omluvenek pro povinnou školní docházku. Také tvorba portfolia dětí, je to škatulkování, učitelky si informace o dětech stejně mezi sebou řecknou a nikdo se na to nedívá, nikdo s ním nepracuje, nevidím v tom důvod takové portfolio vést. Víc mi dává smysl například portfolio z pracovních a didaktických listů. Je to názor z mé dlouholeté zkušenosti“.

Učitelka B2:

„Po pracovní stránce bych uvítala rozhodně více funkční komunikační tok informací. Velmi málo se dozvídám změny – např. ohledně akcí MŠ. Chtěla bych je mít především včas. Nemusím o nich ani tolik rozhodovat, protože výběr akcí, činností atd. máme s kolegyněmi, si myslím, shodný, ale jakékoliv změny potřebuji ke své práci znát včas. Dále pokud oznámím nějakou závadu (materiálovou atd.) dlouho trvá, než se obnoví či změní. Co se týká mé pracovní náplně, pociťuji naprostou svobodnou volbu mé výchovně vzdělávací činnosti, nepociťuji žádný nátlak ze strany své kolegyně ani ostatních kolegyň. Častěji bych uvítala obměnu didaktických pomůcek či nákup novějších, modernějších. Jinak mi přijde ještě nesmyslná přemíra „papírování“. Vše musí být zdokumentováno a mám pocit, že to nikdo dále nezpracovává. Občas máme také v jeden měsíc více akcí, a tak poté nestíháme s dětmi dokončovat naplánované aktivity a vše je pak moc zrychlené. Myslím si, že to vzniká právě díky té nedokonalé komunikaci. Kulturní aktivity naší školky eviduje jedna kolegyně, a když nepředá včas informaci, druhá kolegyně, v dobré víře, zajistí jinou akci a už vznikají komplikace.“

Učitelka C1:

„Za mou dlouholetou praxi se vrátila přemíra „papírování“, ačkoliv se po revoluci odbourávala. „Papírování“ se netýká jenom dětí, ale celého chodu MŠ. Inspekční kontroly někdy zkoumají pouze formální záležitosti, které jsou uvedeny v dokumentaci, avšak realita – činnosti, dovednosti dětí atd. už nejsou kontrolovány. Chybí mi propojení mezi skutečností a dokumentací. Lehce zadržává komunikační tok. Informace nejsou dávány všem stejně, někdy se dozvídáme informace za pochodu. Nejsou jasná pravidla pro oznamování novinek – například změny akcí, divadel, vystoupení dětí“.

Učitelka C2:

„Po pracovní stránce bych uvítala častější scházení se spolupracovníky, hodnocení naší práce a plánování činností. My fungujeme tak, že dostaneme v září plán porad, akcí atd., ale pak se to přesně dle plánu nerealizuje. Musíme na tom zapracovat. Potřebujeme to také i lidsky – vědět jak pracujeme a že náš názor někoho zajímá. Taky by bylo vhodné mít přehled o rozpočtu školky, tyto informace se k nám nedostávají“.

Otázka č. 3 Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po sociální stránce?

Učitelka A1:

„Pro zlepšení klimatu po sociální stránce bych uvítala možnost osobní komunikace, která je v současné době nahrazena elektronickou komunikací. Jak s učitelkami, tak i s rodiči. Máme zákaz od paní ředitelky osobně hovořit s rodiči během pracovní doby. Musíme si domlouvat konzultace po pracovní době. Což nikdo nedělá, takže je komunikace téměř nulová. Nesmíme se bavit ani mezi sebou. Po celou pracovní dobu musíme být na svém pracovišti bez možnosti se s kýmkoliv a na čemkoliv domlouvat“.

Učitelka A2:

„Po sociální stránce, by nám pomohla změna paní ředitelky, vedení. A dále větší volnost při volbě činností, určitou svobodu, to vše ale souvisí s paní ředitelkou, která nám všem přesně diktuje, co máme s dětmi dělat, náš názor ji nezajímá“.

Učitelka B1:

„Ke zlepšení klimatu po sociální stránce, shledávám problém ve špatné komunikaci s vedením. Naše třída je odtržena od zbývajících dvou tříd. Máme samostatnou šatnu, chodíme na druhou část zahrady. (Pozn. MŠ má zahradu rozdělenou na dvě části: přední část zahrady – určená pro 1. a 2. třídu a zadní část zahrady: určená pro 3. třídu. Toto rozdělení učinila vedoucí ředitelka). Nemáme možnost se stýkat s ostatními kolegyněmi a řešit různé pracovní věci. Nemáme pravidelné porady. Nedostávají se k nám informace ohledně chodu MŠ. Cítíme se opravdu odtrženy. Kolektiv učitelek je také roztržštěný na oblíbené a neoblíbené. Což se například projevuje v případech, kdy je možnost si na naší MŠ vybírat přesčasové hodiny. Neoblíbení nikdy nesmí, i když dají jasné argumenty. A ještě jedna věc ohledně oblíbenosti a neoblíbenosti. Když jsem přišla s jakýmkoliv nápadem, vždy byl, je a asi i bude zamítnut. Jsem ve škatulce „neoblíbenec““.

Učitelka B2:

„Po sociální stránce mi chybí nedostatek společně stráveného času s ostatními kolegyněmi. Velmi bych uvítala akce typu teambuildingu či jiných aktivit, které by ale byly mimo pracovní dobu. Mohly bychom se lépe poznat. Zároveň bych uvítala, kdybych měla supervizora či zkušeného pedagoga, který by mi mohl předávat dobré rady či by se mnou rozebíral mou pedagogickou činnost. Domnívám se, že každý učitel to potřebuje a zvláště začínající pedagog, jako jsem já“.

Učitelka C1:

„Za komplikace po sociální stránce, vidím ve vměšování nepedagogických pracovníků do záležitostí pedagogických pracovníků. Šíření nepřesných či zkreslených informací o pracovnících MŠ (poblouvání) a vměšování do soukromí. Chybí více času stráveného s kolegyněmi i třeba mimopracovního. V této školce pracuji už téměř třicet let a dříve jsme se běžně setkávaly mimo pracovní dobu. A taky co se týká předávání pedagogických zkušeností – dříve jsme měly možnost výměnných hospitací v jiných mateřských školách. Moc nám to pomáhalo. Teď je všechno moc zrychlené“.

Učitelka C2:

„Po sociální stránce bych uvítala lepší komunikaci a to i mimoškolní. Umět si najít čas. Nesmí se také vytvářet domněnky, pak kolektiv funguje dobře. Vše se musí řešit aktuálně a neprodleně. Jsem typ člověka, který potřebuje i neformální vztahy s pedagogickými a nepedagogickými pracovníky – například mít možnost nějakého posezení s kolegyněmi. V současnosti se to označuje jako teambuilding. Také možnosti školení – rozšiřování vzdělání a po nich pak předávání informací ostatním kolegyním a vytváření akcí pro rodiče – to vše, se domnívám, stmeluje naši komunitu“.

Otázka č. 4 Co považujete za důležité pro výkon své práce?

Učitelka A1:

„Za důležité pro výkon svého povolání považuji pohodovou atmosféru a vlastně klima na pracovišti. Dále také možnost dalšího vzdělávání. A potřebovala bych větší volnost ve vzdělávacím programu. Jsme striktně omezovány požadavky ředitelky a nemáme možnost zasahovat do výchovně vzdělávacího programu. Nepodílíme se na tvorbě ŠVP a to si myslím, by učitelky měly“.

Učitelka A2:

„Za nejdůležitější pro svou práci považuji kreativitu, empatii. Spatřuji ve své práci učitelky smysl. Dále by učitelka měla umět naslouchat nejen kolegyním, ale i rodičům, mít ráda děti, umět správně komunikovat a správně a pohotově řešit vzniklé situace. A být zdravá – fyzicky i psychicky“.

Učitelka B1:

„Pro svou práci potřebuji klid a pohodu na školce. Dostatek informací ohledně provozu. Jinak učitelka - obecně, musí být velice psychicky odolná, odborně vybavená a musí mít velké štěstí na komunikativní a dobré rodiče. Jinak je vystavena velkému tlaku. Dále musí mít dobré organizační schopnosti, být flexibilní, dále se vzdělávat a sledovat inovace ve výchovně vzdělávacím procesu“.

Učitelka B2:

„Pro výkon svého povolání určitě potřebuju s někým konzultovat svou pedagogickou činnost, uvítala bych pravidelné konzultace, častější možnost vzdělávání a více času na to. To znamená, že my můžeme chodit na školení, finance nejsou problém, ale není dostatek času a taky personálu, který by sloužil místo mě, když budu na školení. Pokud si někdo zvolí naše povolání, musí být finančně nenáročný, psychicky a fyzicky zdatný, kreativní a mít přirozenou autoritu – vůči dětem i vůči dospělým.

Učitelka C1:

„Za důležité považuji kladný vztah k dětem, touhu po práci s dětmi, psychickou vyrovnanost, pozitivní přístup, schopnost naslouchat rodičům a umět je vymezit do určitých hranic (kam smí a kam ne, nepřekračovat slušné hranice), dále kreativitu a flexibilitu a v neposlední řadě i organizační schopnosti. Umět stanovit hranice či mantinely i dětem. V dnešní době je dosti volná výchova, která se pak odráží i v mateřské škole a tím více či méně komplikuje výchovně vzdělávací činnosti pedagogů“.

Učitelka C2:

„Učitelka musí být trpělivá, psychicky velmi odolná, empatická, vstřícná, pracovitá, přirozená, odborně způsobilá k této činnosti, mít znalosti týkající výchov – hudební, výtvarné a tělesné, organizačně schopná, komunikativní a umět improvizovat v každé situaci. Být také flexibilní. Být finančně nenáročná a musí být v dobré fyzické kondici“.

Otázka č. 5 Při kterých činnostech spolupracujete se svou kolegyní ve třídě?

Učitelka A1:

„V naší MŠ máme přímou řízenou dopolední činnost dvakrát denně, což umožňuje spoluprací s druhou učitelkou při druhé řízené činnosti, neboť přijde na pracoviště před jeho začátkem. Tudiž spolupracujeme a společně se na dané řízené činnosti předem domlouváme – každý týden – děláme přípravy společně. Dále spolupracujeme při diagnostice dítěte a to dvakrát ročně. IVP zařizují sama, neboť mě pro tuto činnost určila ředitelka vzhledem k mému VŠ vzdělání. Dále společně připravujeme TVP a to jedenkrát za čtvrt roku. ŠVP si vytváří ředitelka sama“.

Učitelka A2:

„Se svou kolegyní spolupracuji při tvorbě týdenních plánů, při diagnostice dítěte. V naší MŠ máme určité specifikum, které spočívá ve dvou dopoledních řízených činnostech, a právě při jedné řízené činnosti se překrýváme s kolegyní, a tudíž spolu vytváříme tuto část řízené činnosti. A dále spolupracujeme při plánování akcí pro rodiče. IVP a PLPP tvoří učitelka k tomu určená ředitelkou. ŠVP zpracovává ředitelka sama“.

Učitelka B1:

„Se svou kolegyní spolupracuji při vytváření TVP, při diagnostice dítěte a to 2x do roka, při tvorbě IVP, PLPP, ale i při tvorbě týdenních plánů. I při rozvaze v posloupnosti naučení čehokoliv u dítěte a v návaznosti v metodických postupech a shodnosti při pracovních návycích. Na tvorbě ŠVP se nepodílím, zpracovává ho ředitelka asi sama“.

Učitelka B2:

„Se svou kolegyní spolupracujeme především na TVP, týdenních plánech a diagnostice dětí. IVP a PLPP si tvořím sama. ŠVP tvoří ředitelka“.

Učitelka C1:

„Se svou kolegyní spolupracuji na programu pro různé vystoupení dětí, na individuálním přístupu k dětem, při diagnostice dětí, při TVP. IVP a PLPP tvoří moje kolegyně, která se ale se mnou domlouvá. Také spolu běžně a to denně řešíme různé vzniklé situace. Do tvorby ŠVP nezasahují.“

Učitelka C2:

„Se svou kolegyní spolupracuji při řešení každodenních problémů, plánování společných aktivit, diagnostice dítěte, tvoření TVP – aby navazovaly řízené činnosti a byla tak správná souslednost. Také se snažíme spolupracovat na IVP a PLPP. Domnívám se, že ŠVP si vytváří ředitelka sama nebo s některými kolegyněmi, osobně se na něm nepodílím“

Otázka č. 6 Jak často spolupracujete se svou kolegyní ve třídě?

Učitelka A1:

„Jak jsem uvedla v předchozí otázce, spolupracuji každý týden na řízené činnosti a dvakrát ročně při diagnostice dítěte, jinak průběžně, dle potřeby“

Učitelka A2:

„Spolupracujeme společně velmi často, každý týden na TVP, při diagnostice 3x za rok + průběžně na akcích pro rodiče. IVP + PLPP vytváří ředitelka + jedna učitelka k tomu určená. Vidím v tom však problém, protože ta učitelka není s daným dítětem ve třídě. Já ji sice napíši návrh, co shledávám za problematické, ale ona spolu s ředitelkou vyhodnotí dané dítě. Vytyčí si k tomu jeden den, který stráví s daným dítětem a dle toho + mého návrhu vyhodnotí situaci“

Učitelka B1:

„Spolupracujeme každý den, viz moje předchozí odpověď. Každodenně ústně hodnotíme děti i zároveň provádíme sebereflexi“

Učitelka B2:

Každý týden se s kolegyní domlouváme na týdenních plánech, aby na sebe navazovaly. Jinak máme ve zvyku si před začátkem školního roku vytvořit plán na celý školní rok – předběžný. Někdy se stane, že změníme týdenní plán, ale jinak nám vyhovuje tento systém. A pak spolupracujeme průběžně, dle situací a potřeb našich i dětí.

Učitelka C1:

„Spolupracujeme neustále, denně při drobných okolnostech, situací, jinak průběžně na TVP, akcích naší třídy a IVP a PLPP.

Učitelka C2:

„Se svou kolegyní spolupracuji při řešení každodenních problémů, plánování společných aktivit, diagnostice dítěte, tvoření TVP – aby navazovaly řízené činnosti a byla tak správná souslednost“.

Otázka č. 7 Kde podle Vás vznikají problémy, které negativně ovlivňují klima mateřské školy?

Učitelka A1:

„Negativní dopad na naše klima má především naše ředitelka. A pak také děti, které mají speciálními potřeby. Je jich vysoký počet a není v našich silách vše ošetřit tak, jak bychom chtěli a měli. A také nemáme dostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga“.

Učitelka A2:

„Zase se budu opakovat, ale musím uvést opět ředitelku. Ředitelka dle svých nálad rozčerňuje kolektiv, neumožňuje nám poskytnout prostor pro setkávání s ostatními kolegyněmi a neinformuje nás ohledně činností MŠ. Můj názor je ten, že pokud nemá mateřská škola kvalitní ředitelku, je to hodně špatné.“

Učitelka B1:

„Problémy, které negativně ovlivňují klima, vznikají dle mého, v nedostatečné komunikaci s vedením MŠ. Dále ve vytváření nevhodných podmínek pro pracovní výkon. Tím myslím, v nedostatečném předávání informací získaných ze školeních – předávání výchovně vzdělávacích novinek – zkušenosti od starších, vzdělanějších. Také mi chybí zpětná vazba

od vedení na mou práci. Hodnotí se pouze hospitace. Nemám jasně specifikovanou náplň práce. Ovšem myslím takovou, která se netýká výchovně vzdělávacího procesu (například starost o kulturu, bylinkovou zahrádku, knihovnu, obstarávání internetových stránek, zařizování různých aktivit, atd.). Není přesně určené, kdo má za co zodpovědnost.“

Učitelka B2:

„Problémy, které negativně ovlivňují klima, vidím určitě v tom, že jsme relativně malá MŠ s převážně ženským kolektivem. Vše je zrychlené a nemáme žádný společný čas na řešení různých situací. Každá z kolegyň, chce být co nejdříve doma. Nemáme ani čas na předávání nových zkušeností nebo znalostí například ze školení. Také by se mi líbilo poznat, jak to třeba chodí v jiných mateřských školkách.“

Učitelka C1:

„Podle mého názoru, vznikají problémy v nedorozumění mezi pedagogickými pracovníky, v nejasných informacích. Mám pocity nespravedlnosti, nerovnosti v řešení nějakého problému (přehlížení mé osoby), pak také v pomlouvání, přetížení pedagogické činnosti a z toho pramenícího pracovního psychického zatížení. A nikdo neprojevuje za zaměstnavatele zájem tyto problémy řešit, například pomocí pravidelných porad, setkáních, zpětné vazby a také v krajním případě, i odborné pomoci.“

Učitelka C2:

„Problémy, které negativně ovlivňují klima, spatřuji v nekomunikativnosti, ve vytváření domněnek, v neochotě spolupracovat, chybí mi empatie u ostatních, neschopnost k přihlížení k osobním problémům kolegyň, uzavřenost a odtážitost kolegyň. Dále také vysoké nároky od vedení, které se týkají vedení dokumentací, nesmyslných a nepřiměřených nároků =v nedocení práce. Často i v ponižování a zesměšňování ostatních, i dětí! Potom i v neukázněnosti rodičů – nedodržují daná pravidla, nespolupracují. Zlepšila bych i propagaci školky – veřejnost nemá aktuální informace ohledně dění v naší MŠ.“

Reflexe - shrnutí rozhovoru

V odpovědích se nejvíce objevuje důležitost pozice ředitelky/vedoucí učitelky. V MŠ A jsou opakovaně u více odpovědí uváděny důsledky direktivního vedení; v MŠ C je v jednom případě uváděno neadekvátní rozhodování ředitelky a zároveň i manipulativní chování nepedagogického personálu. Přesto všechny učitelky vnímají kvalitu školního klimatu jako pozitivní i když ve třech případech jsou často zmiňovány výhrady k ředitelce. Ke zlepšení klimatu by podle učitelek přispělo kvalitní předávání informací a zejména komunikace, nejen mezi pracovníky v mateřské škole, ale i s rodiči. Dále polovina učitelek uvedla potřebu setkávání se s kolegyněmi a větší volnost při volbě činnosti a způsobu práce s dětmi.

Za důležité pro výkon práce považují učitelky především psychickou odolnost a to v pěti případech. Polovina učitelek dále přikládá značný význam fyzické odolnosti a třetina učitelek vnímá podstatu pro svou práci v empatii, kreativitě a odborné vybavenosti.

Otázky týkající se spolupráce učitelek byly velmi kladně hodnoceny. Učitelky zmiňují každodenní a neustálou spolupráci na týdenních plánech, TVP, IVP, PLPP.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

V této kapitole budou shrnuty výsledky výzkumného šetření týkající se sociálního a pracovního školního/třídního klimatu v mateřské škole. Jak ovlivňuje kvalita školního/třídního klimatu výkon práce učitelek mateřské školy a jaké aspekty toto klima podporují a jaké ho brzdí. Zároveň dalším cílem bylo ověřit fungování spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se spolupráce při tvorbě třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole.

Výzkumné otázky:

1. Co ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní a jaké klima vnímají v dané mateřské škole?
2. Co ovlivňuje výkon práce učitelek MŠ a jaké aspekty toto klima podporují a jaké brzdí?
3. Jak funguje spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se tvorby třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole?

První výzkumná otázka: **Co ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní a jaké klima vnímají v dané mateřské škole?**

K odpovědi na tuto otázku bylo v dotazníkovém šetření směřováno několik otázek. U první otázky měli respondenti na výběr ze tří možností a 70,1 % odpovědělo, že považují klima na svém pracovišti za pozitivní. V dalších otázkách respondenti označovali klima jako takové, kde převládá možnost seberealizace, které se vyznačuje důvěrou a vzájemnou spoluprací či naprostou volností pro pedagogickou činnost. Tyto volby odpovědi se mohou hodnotit jako velmi pozitivní. Avšak při dalším dotazování se podkryly určité nuance.

Pro zlepšení klimatu po sociální stránce by si respondenti přáli větší ochotu a porozumění ze strany ředitelky/vedoucí učitelky pro řešení situací, větší otevřenost a vstřícnost kolegyně a prostor pro neformální komunikaci s kolegyněmi. Prostor pro zlepšení byl spatřován i v respektování individuálních vztahů a přístupu k dětem. Nejmenší prioritou dotazovaní dali potřebě ve formě podpory pracovního týmu prostřednictvím teambuildingu či možnosti týmového supervizora.

Pro zlepšení klimatu po pracovní stránce byla značným procentuálním podílem označována možnost chybějících jasných, pravidelných předávání informací od

ředitelky/vedoucí učitelky všem učitelkám, kde dotazovaní očividně vidí cestu ke zlepšení. Za významnou komplikaci pro utváření pozitivního klimatu považují respondenti i vysoký počet dětí ve třídě. S odstupem téměř 10 % (odpovídá 1/3) od vítězné odpovědi, by učitelky uvítaly pravidelné porady a informace ohledně budoucích plánů MŠ. Za méně podstatné považují učitelky možnost osobního rozvoje, finanční benefity a inovace pedagogických metod a způsobů činností.

Při určování příčin vzniku problémů negativně ovlivňujících klima MŠ se respondenti většinou vyjádřili zejména k působení ředitelky/ vedoucí učitelky. Jako zdroj problémů vnímají její nedostatečné předávání informací podřízeným a neochotu řešit vzniklé situace. O 10 % méně (odpovídá 1/3), pak získala možnost, která spočívá v neochotě komunikace s kolegyněmi. Mezi další aspekty, negativně ovlivňující školní/třídní klima, patří strnulost ve stávajících pedagogických metodách, způsobů práce a rivalita kolegyň. Zároveň však tyto možnosti zvolili respondenti v předchozích otázkách dotazníkového šetření jako výsadní a pozitivní aspekty, kterými se vyznačuje jejich pocit vnímání klimatu dané mateřské školy. Školní/třídní klima na počátku dotazníkového šetření charakterizovaly jako vyznačující se důvěrou a vzájemnou spoluprací a také s naprostou volností pro pedagogickou činnost. Z odpovědí lze vyvozovat, že zde došlo ke značnému rozporu.

Dále pedagogové označili, za negativně působící vlivy na školní/třídní klima inkluzi, ve smyslu velkého počtu dětí ve třídě, který komplikuje individualizovanou práci.

Naopak nejnižší procentuální podíl tvořily odpovědi, které se týkaly vměšování, zasahování provozních pracovníků do chodu MŠ, malé informovanosti rodičů, přidružování mateřských škol pod základní školy, vedení více MŠ jednou ředitelkou a nedostatku pedagogických asistentů.

Také v rozhovorovém šetření bylo školní/třídní klima označováno za pozitivní, avšak také polovina dotázaných učitelek spatřuje komplikace v nejasném či neadekvátním vedení mateřské školy ředitelkou/vedoucí učitelkou. Komplikace nebyly spatřovány ve spolupráci s ostatními kolegyněmi, ale spíše v nejasném toku informací od ředitelky/vedoucí učitelky, v nedostatečné zpětné vazbě na vykonanou práci, v chybějící komunikaci s vedením mateřské školy ohledně jejího chodu a v přemíře spravování dokumentace. Zároveň byl zmiňován nedostatek času na formální i neformální setkávání spolupracovníků. Dotazované učitelky zmiňovaly potřebu supervizora či teambuildingu.

Druhá výzkumná otázka: Co ovlivňuje výkon práce učitelek MŠ a jaké aspekty toto klima podporují a jaké brzdí?

Jako aspekty podporující klima a tím pozitivně ovlivňující výkon práce učitelek, shledávají respondenti v osobnostních a sociálních dovednostech pedagoga, mezi které patří citlivost, porozumění, trpělivost a respekt k dítěti. O téměř 15 % méně oproti předchozím odpovědím, je považována za důležitou psychická odolnost učitelek a oddělování osobních a pracovních věcí, dále odborná vybavenost (hudební, tělesná, výtvarná) a odborná vybavenost týkající se znalostí jednotlivých etap vývoje dítěte z hlediska fyzické, psychické a sociální stránky. Komunikační dovednosti, které se týkají umění vhodně komunikovat se spolupracovníky a rodiči, byly respondenty voleny méně a tato možnost skončila na konci první poloviny z možných deseti odpovědí. Nízký procentuální podíl získaly i možnosti týkající se sdílení pracovních věcí s kolegyní ve třídě, potřeba vysokoškolského vzdělání, organizační dovednosti, svobodná volba pedagogické činnosti či sdílení osobních věcí s kolegyní ve třídě.

V rozhovorech bylo učitelkami uváděno, že pro výkon povolání učitelky je důležité pozitivní školní/třídní klima, psychická a fyzická odolnost, empatie, komunikační dovednosti, flexibilita v řešení situací, kreativita a trpělivost. Dále za podstatné považují učitelky možnost dalšího vzdělávání, konzultace ohledně své práce a určitou volnost pro přípravu vzdělávacího programu. Zmíněná byla i potřeba stanovení hranic pro děti i rodiče týkající se jejich chování a jednání.

Třetí výzkumná otázka: Jak funguje spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se tvorby třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole?

V odpovědích dotazníku byla spolupráce učitelek v pedagogické rovině hodnocena jako velmi potřebná. Učitelky spolupracují především při plánování obsahu týdenních plánů a akcí třídy, při diagnostice dítěte i při tvorbě IVP a PLPP. Méně však spolupracují při tvorbě ŠVP. Nejvíce byla uváděna spolupráce ředitelky jen s některými učitelkami na tvorbě ŠVP. Frekvence spolupráce učitelek byla udávána jako velmi častá, pravidelná, každotýdenní či průběžná bez striktně stanovených termínů.

V rozhovorech se dospělo k podobným názorům. Učitelky spolupracují často při každodenních řešeních vzniklých situací, dále na TVP, domlouvají se na plánování obsahu týdenních plánů, na jejich souslednosti, na budoucích plánech třídy a při tvorbě IVP. Učitelka z MŠ A uvedly, že PLPP vytváří jedna učitelka k tomu určená ředitelkou, ostatní

učitelky vytváření podklady pro tuto činnost. V MŠ B a v MŠ C učitelky na tvorbě PLPP spolupracují či se domlouvají. Podnětné zjištění, ohledně spolupráce učitelek vzešlo z MŠ A, kde učitelky uvedly, že každodenně spolupracují na jedné řízené vzdělávací činnosti dětí vzhledem k jejich překrývání (v MŠ A jsou dané dvě dopolední řízené vzdělávací činnosti). Spolupráci při diagnostice dítěte učitelky uvádějí 2x ročně. Žádná z dotazovaných učitelek však neuvedla spolupráci při tvorbě ŠVP. V MŠ A a v MŠ B učitelky uvedly, že ŠVP vytváří ředitelka sama, V MŠ C učitelky uvedly též ředitelku, jako tvůrce ŠVP, avšak připustily možnost spolupráce některých učitelek.

8 DISKUZE

Při výzkumném šetření týkajícího se klimatu v mateřských školách z hlediska pracovní a sociální roviny jsem získala podnětné poznatky. Výsledky výzkumného šetření mě vedly k hlubšímu zamyšlení nad tímto tématem.

Sociální i pracovní klima mateřské školy se promítá do celkového procesu fungování školy a je jeho neodmyslitelnou součástí. Proniká do tvorby ŠVP, do uskutečňování cílů a výstupů výchovně vzdělávacího procesu, do spolupráce s kolegy, s rodiči a tím i do vnímání mateřské školy okolím. Jak bylo již zmíněno v teoretické části, klima je velmi specifické tím, že každý člověk je jedinečný a tak pociťuje různé okolnosti osobitě - subjektivně. Značně tomu přispívají osobnostní vlastnosti pedagogů, jejich schopnosti a ochota spolupracovat, která se přenáší do pracovního výkonu s dětmi a do povědomí rodičů. Náročnost spolupráce dvou učitelek v jedné třídě s průměrně 25 i více dětmi je zřejmá. Proto je velmi důležité, aby mezi dvěma spolupracujícími učitelkami vládla shoda v nahlížení na zvolené metody a postupy práce. Souznění učitelek, navazování a doplňování výchovně vzdělávacích procesů patří mezi nejzásadnější činitele pro tvorbu pozitivního klimatu. Souvisí s tím i schopnost pedagogické reflexe a sebereflexe, umět posuzovat a hodnotit svou vlastní práci. Pokud tato profesní schopnost u pedagoga chybí, či je nedostatečná, mohou v jeho práci vznikat problémy. Příkladem může být i nepřiměřená náročnost při volbě metod pro děti určitého věku nebo se speciálními potřebami, neochota hledání odpovídajících způsobů práce a tím i možné svalování vzniklých problémů na nejrůznější okolnosti či důvody.

Osobně se domnívám, že v sociální rovině jsou pro spolupráci dvou učitelek v jedné třídě, i v celé mateřské škole, velmi důležité individuální prožitky souznění. Osobní disharmonie učitelek negativně ovlivňuje jejich pracovní výkon. V některých případech může být tento nesoulad daný například i věkovým složením učitelek. Ve školním roce 2017/2018 zajišťovalo výchovně vzdělávací proces 44,1 % učitelek ve věku od 50 let a výše (ČSÚ, 2019). Což odpovídá téměř polovině z celkového počtu učitelek mateřských škol. Pokud mají učitelky v mateřské škole mezi sebou větší věkové rozdíly nebo celkový věkový průměr učitelského sboru v mateřské škole je vyšší, mohou vznikat komplikace v osobnostních, generačních názorech nebo v chápání pojetí současného konceptu mateřské školy a tím nepříznivě ovlivňovat klima mateřské školy. Dlouholeté zkušenosti a praxe učitelek starší věkové kategorie (50 let a výše) jsou pro učitelky mladší věkové

kategorie hodnotné, ale v některých situacích mohou učitelky mladší věkové kategorie pociťovat od svých věkově starších kolegyně například nedostatečnou flexibilitu v řešených situacích. Pedagogické metody, způsoby a formy práce, klima a celkové pojetí předškolního vzdělávání v mateřských školách bylo na počátku praxe učitelek starší věkové kategorie rozdílné oproti dnešnímu pojetí mateřské školy. Pravděpodobně i věková rozdílnost může být zdrojem komunikačních komplikací mezi učitelkami, uváděná v dotazníku jako neochota komunikovat s kolegyněmi, nejasné vedení mateřské školy ředitelkou/vedoucí učitelkou nebo strnulost stávajících pedagogických metod a způsobů práce. Tyto aspekty opakovaně respondenti označili v dotazníku za komplikace pro utváření pozitivního klimatu a byly by zajímavým problémem pro zkoumání.

V pracovní rovině byla nejvíce požadována jasnější a pravidelnější informovanost od ředitelky/vedoucí učitelky pro všechny učitelky. Tyto body osobně shledávám za jedny ze stěžejních pro výkon povolání učitelky v mateřské škole, respektive ředitelky/vedoucí učitelky. Otázkou zůstává, proč tomu tak je. Je více možností jak průběžně informovat všechny učitelky, např. přes elektronickou poštu. Tak by se značně vyřešil problém pozdní informovanosti učitelek, které si na toto ztěžují a nečekané informace na poslední chvíli je stresují.

Často byla označována pozice ředitelky/vedoucí učitelky jako negativního činitele pro utváření pozitivního klimatu MŠ. Kromě schopností a dovedností, kterými musí disponovat jako učitelka, musí jako vedoucí pracovník efektivně řídit výchovně vzdělávací proces, podporovat ho, zavádět nové prostředky, formy či metody, ale také zvládat řídit lidské zdroje. Zabezpečit kvalitní a efektivní práci všech zúčastněných, rozvíjet pracovní výkon každého pedagoga, podporovat práci týmu a pozitivní vztahy v něm. Managerské kompetence spočívají nejen v získávání nových poznatků v předškolním vzdělávání a orientaci v nich, ale také v rozvoji svých vlastních řídicích dovedností, v zúčastňování se dalšího vzdělávání a především provádění sebehodnocení a reflektování svých aktivit. Řídicí pracovník, jeho sebereflexe a výkon v této pozici by byl dalším možným průhledem do vlivů na sociální a pracovní klima v MŠ. Za významnou také považují spolupráci s ostatními učitelkami. Citlivě přistupovat k problémům ostatních, navazovat s nimi kontakty, umět řešit vzniklé situace, být schopný zvládat a kontrolovat své emoce a umět přijímat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. Možné řešení pro všechny učitelky, nejen ředitelky/vedoucí učitelky, by bylo například vytváření vhodných podmínek pro další

rozvoj a vzdělávání v podobě různých vzdělávacích kurzů se zaměřením na osobnostní rozvoj či komunikační dovednosti. Nabízet prostor pro formální (pravidelné porady) i neformální (akce typu teambuilding či jiné společné akce zaměstnanců) řešení vzniklých situací. Dále zajistit nebo mít povědomí o existenci možného využití odborné pomoci a také mít možnost „s někým o své práci hovořit“, což zaznívá z rozhovoru s učitelkami. Zásadní součástí výkonu práce ředitelky/vedoucí učitelky v mateřské škole také sledávám v zapojení všech učitelek ohledně směřování mateřské školy a zejména při tvorbě ŠVP. Rovněž vzniklé problémy řešit bez odkladu, otevřeně o nich mluvit, hledat možná řešení, naslouchat ostatním, i když s nimi nemusíme sdílet stejný názor. Důležité je také přistupovat k ostatním otevřeně. Mít pocit a vědět, že každý jedinec je součástí celku a jeho místo je potřebné.

V dotazníkovém šetření měli respondenti navržené některé z těchto popsaných možností (podpora pracovního týmu prostřednictvím teambuildingu, možnost týmového supervizora), tyto eventuality byly ve výsledcích minoritně zastoupené. Je to proto, že dotazovaní nepřikládali těmto možnostem velký význam například z důvodů, že nemají dostatek informací nebo zkušenost s tímto způsobem rozvoje týmové práce a vztahů? Nebo mají nějaké obtížně sdělitelné obavy?

Z 6. otázky dotazníku vyplynulo, že pro výkon povolání a podporu pozitivního klimatu jsou podstatné osobnostní a sociální kompetence (v odpovědích a) d) g) f) h)) dohromady s podílem 64,4 % a odborné kompetence (v odpovědích b) c) e)) s celkovým podílem jen 28,5 %. Výsledek má velmi blízkou shodu s názory Gillernové (2015), že psychosociální kompetence je základní pro výkon práce učitelky v mateřské škole. Proto by se, dle mého názoru, mělo dbát na její prohlubování během pedagogické praxe a další vzdělávání orientovat i tímto směrem.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá klimatem mateřské školy/třídy, které je jedním z hlavních rysů každé mateřské školy. Pojem klima mateřské školy obsahuje mnoho skutečností, které souhrnně vytváří celek a ten utváří celkové mínění lidí o dané mateřské škole.

Termín klima mateřské školy není obecně nijak obtížně definovatelný, avšak dopracovat se k pozitivnímu klimatu školy může být náročné.

V diplomové práci jsem se snažila detailněji vysvětlit termín klima mateřské školy a charakterizovat okolnosti, které ho ovlivňují z pohledu učitelek mateřských škol.

V teoretické části, která je tvořena kapitolami 1 – 4 se věnuji pojetí výchovy a vzdělávání z pohledu pedagogického, filozofického, psychologického, sociologického a také kurikulárními a legislativními dokumenty. Dále popisuji současné pojetí předškolního vzdělávání s jejími hlavními aktéry, mezi které patří učitelky a děti s jejich specifiky pro tuto činnost a věk. Na to navazuji kapitolou o obecné pozici školního klimatu ve vzdělávání a na činitele toto klima ovlivňující. Tyto faktory jsem rozčlenila dle různých hledisek, např. podle výchovných stylů, způsobů vedení školy, spokojenosti učitelů apod. V poslední kapitole teoretické části, podrobněji popisuji klima mateřské školy a vlivy na něj působící. Mezi ně patří především vztahy na pracovišti (učitelka – dítě, učitelka – rodič, učitelka – učitelka). Dále způsob komunikace v pracovní skupině a možná rizika z toho pramenící. Do této kategorie patří i pracovní stres, syndrom vyhoření či mobbing na pracovišti.

Cílem diplomové práce v praktické části je zmapovat a vyhodnotit, co ze sociálního a pracovního klimatu vnímají učitelky jako nejvíce dominantní. Jak ovlivňuje kvalita školního/třídního klimatu výkon práce učitelek mateřské školy a jaké aspekty toto klima podporují a jaké ho brzdí. Dále jsem se zaměřila na ověření spolupráce učitelek v pedagogické rovině týkající se tvorby třídního vzdělávacího programu a společných aktivit v mateřské škole. Za tímto účelem byly použity dotazníky a rozhovory s učitelkami. Dotazníkové šetření, na kterém se podílelo 67 respondentů a z rozhovorů, kterého se zúčastnilo 6 učitelek mateřských škol, nelze učinit celkové, obecné vyvození závěrů. Ale i přestože bylo výzkumné šetření realizováno pouze v tomto rozsahu, je možné ho určitými poznatky uzavřít.

Učitelé na začátku dotazníku i rozhovoru označili klima celkově jako pozitivní, s možností seberealizace, které se vyznačuje vzájemnou spoluprací a volností týkající se pedagogické činnosti.

Po sociální stránce respondenti nejvíce požadují od ředitelky/vedoucí učitelky větší ochotu a porozumění pro řešení situací. Dále větší otevřenost a vstřícnost kolegyň a prostor pro vzájemnou neformální komunikaci.

Po pracovní stránce by respondenti uvítali jasné, pravidelné předávání informací od ředitelky/vedoucí učitelky všem učitelkám, méně dětí ve třídě a pravidelné porady + informace ohledně budoucích plánů týkajících se mateřské školy.

Aspekty, které nejvíce ovlivňují výkon práce učitelky v mateřské škole, jsou respondenty považovány osobnostní a sociální dovednosti, mezi které patří citlivost, porozumění, trpělivost a respekt k dítěti. S určitým odstupem pak dále i psychická odolnost učitelek, oddělování osobních a pracovních věcí a odborná vybavenost, která spočívá ve znalosti jednotlivých výchov – hudební, tělesné, výtvarné a dále vybavenost týkající se znalostí jednotlivých etap vývoje dítěte z hlediska fyzické, psychické a sociální stránky.

Spolupráce učitelek v pedagogické rovině se ukázala v obou druzích výzkumného šetření jako kvalitní. Učitelky spolupracují především při plánování obsahu týdenních plánů, akcí třídy, při diagnostice dítěte a dále při tvorbě IVP a PLPP. Četnost jejich spolupráce je uváděna jako velmi častá, pravidelná a průběžná. Nicméně spolupráce při tvorbě ŠVP zde vychází jako méně častá. Dle dotazníku na tvorbě ŠVP nejvíce spolupracují jen některé učitelky s ředitelkou/vedoucí učitelkou. Z rozhovoru se například ukázalo, že žádná s učitelek na tvorbě ŠVP nespolupracuje.

Přínosné pro mou pedagogickou práci je potvrzení toho, jak důležitou pozici zastává pozitivní klima pro kvalitní pracovní výkon. Respondenti z dotazníku i učitelky z rozhovoru určili, že za dominantní komplikaci pro utváření kvalitního klimatu spatřují nejasné vedení mateřské školy ředitelkou/vedoucí učitelkou, její malou ochotou a porozumění pro řešení situací či ne zcela jasné a pravidelné předávání informací ostatním učitelkám. Z tohoto důvodu považují jako nezbytnou součást pro výkon práce ředitelky/vedoucí učitelky, ale i řadové učitelky, soustavné osvojování a rozšiřování sociálně psychologických dovedností. Akceptace, autenticita, empatie, porozumění, respekt, zpětná vazba či zvládání konfliktních situací jsou nedílnou složkou inventáře dovedností učitelky mateřské školy ve vztahu k dětem. Tyto dovednosti je však potřebné

rozvíjet i ve vztahu ke spolupracovníkům. Mohou se rozvíjet různými způsoby – cestou pokusů a případných úspěchů či neúspěchů nebo záměrným a systematickým osvojováním a rozšiřováním v dalším vzdělávání učitelů (kurzy, skupinové konzultace). Tyto dovednosti nestačí jen umět vysvětlit, ale především si je zvnitřnit pomocí praxe a prožitků, které různé odborné vzdělávací instituce nabízejí.

Další zjištěná skutečnost nabízí také otázku, zda všichni dotazovaní respondenti správně rozumí termínu „klíma“. Na začátku dotazníku označili respondenti klíma v dané mateřské škole jako pozitivní, avšak v závěru dotazníku označili i opačné aspekty. Vzešly tyto výsledky výzkumu například z důvodů jejich počátečních obav či strachu na začátku vyplňování dotazníku? Pokud ano, tak co nebo kdo vyvolává tyto jejich pocity? Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět, ale mohla by být inspirativním podnětem pro jinou bakalářskou či diplomovou práci.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ČAKIRPALOGLU, Panajotis, Jan ŠMAHAJ, Simona ČAKIRPALOGLU a Martin ZIELINA. *Šikana na pracovišti v České republice: teorie, výzkum a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5080-3.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně vzdělávacím procesu. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003, s. 274-278. ISBN 80-7203-064-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima současné školy*. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003, s. 14-27. ISBN 80-7203-064-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

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.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003a, s. 32-42. ISBN 80-7203-064-5. 13.

MAREŠ, Jiří. *Diagnostika sociálního klimatu školy*. In: JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, 2003b, s. 32-74. ISBN 80-86633-13-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MŠMT ČR. *Www.msmt.cz* [online]. [cit. 2018-08-14].

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Www.msmt.cz* [online]. [cit. 2018-08-14].

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPIPKOVÁ, V. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně vzdělávacím procesu. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003, s. 341-349. ISBN 80-7203-064-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Český statistický úřad. Školy a školská zařízení 2017/2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/23004218a.docx/ba6a29a4-c44c-4ed1-9c5a-0d706afb1151?version=1.1>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol*. *Studia Paedagogica*, 14 (2), s. 69-84. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/85/188>. pdf

POČAROVSKÁ, D. *Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy*. Univerzita Karlova. Fakulta preprimární a primární pedagogiky, 2017. Bakalářská práce [online]. [cit. 2018-12-20]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/175887/37460253/>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Www.msmt.cz* [online]. [cit. 2018-08-14].

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. <Http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020> [online]. [cit. 2018-12-14].

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 (Dotazník)	I
Příloha č. 2 (Rozhovor)	VI

Příloha č. 1 (Dotazník)

Klima v mateřské škole v pracovní a sociální rovině

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku.

Děkuji.

1. Jaké klima je na vašem pracovišti?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- a) Pozitivní.
- b) Negativní.
- c) Nemám na to vyhraněný názor.

2. Kdo se podílí na tvorbě ŠVP vaší mateřské školy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- a) Na tvorbě ŠVP spolupracujeme všechny kolegyně včetně ředitelky/vedoucí učitelky i nepedagogického personálu.
- b) Na tvorbě ŠVP spolupracujeme všechny kolegyně včetně ředitelky/vedoucí učitelky.
- c) Na tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky s ředitelkou/vedoucí učitelkou.
- d) Na tvorbě ŠVP spolupracují jen některé učitelky bez ředitelky/vedoucí učitelky.
- e) ŠVP vytváří ředitelka/vedoucí učitelka sama.
- f) Jiné – doplňte:

3. Jaké klima převládá na vašem pracovišti?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí (vyberte max. 3 možnosti).

- a) Vyznačuje se důvěrou a vzájemnou spoluprací.
- b) Napjatá atmosféra.
- c) Se striktně stanovenými pravidly pedagogické činnosti.
- d) S naprostou volností pro pedagogickou činnost.
- e) S možností seberealizace.
- f) Ztížená seberealizace.

4. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po pracovní stránce?

Nápověda k otázce: Vyberte maximálně 5 možností a dejte jim váhu ve škále 1-10 bodů. V součtu mohou mít odpovědi maximálně 10 bodů (10 bodů = 100%).

Rozdělte: 10 bodů

- | | |
|--|----------------------|
| a) Jasně, pravidelné předávání informací od ředitelky/vedoucí učitelky všem učitelkám. | <input type="text"/> |
| b) Pravidelné porady + informace ohledně budoucích plánů týkající se MŠ. | <input type="text"/> |
| c) Možnost osobnostního rozvoje všech učitelek. | <input type="text"/> |
| d) Možnosti benefitů (finanční). | <input type="text"/> |
| e) Inovace (způsoby pedagogické činnosti, metody, materiální stránka,.....). | <input type="text"/> |
| f) Méně dětí ve třídě. | <input type="text"/> |

5. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po sociální stránce?

Nápověda k otázce: Vyberte maximálně 5 možností a dejte jim váhu ve škále 1-10 bodů. V součtu mohou mít odpovědi maximálně 10 bodů (10 bodů = 100 %).

Rozdělte: 10 bodů

- | | | |
|----|---|----------------------|
| a) | Větší otevřenost a vstřícnost kolegyň. | <input type="text"/> |
| b) | Větší ochota a porozumění ředitelky pro řešení situací. | <input type="text"/> |
| c) | Prostor pro neformální komunikaci s kolegyněmi. | <input type="text"/> |
| d) | Respektování individuálních vztahů a přístupů k dětem. | <input type="text"/> |
| e) | Podpora pracovního týmu prostřednictvím teambuildingu. | <input type="text"/> |
| f) | Možnost týmového supervizora | <input type="text"/> |

6. Co je důležité pro výkon práce učitelky podporující pozitivní klima?

Nápověda k otázce: Vyberte maximálně 5 možností a dejte jim váhu ve škále 1-10 bodů. V součtu mohou mít odpovědi maximálně 10 bodů (10 bodů = 100 %).

Rozdělte: 10 bodů

- | | | |
|----|--|----------------------|
| a) | Osobností a sociální dovedností (citlivost, porozumění, trpělivost, respekt k dítěti). | <input type="text"/> |
| b) | Odborná vybavenost (hudební, tělesná, výtvarná,...) | <input type="text"/> |
| c) | Odborná vybavenost (znalosti týkající se jednotlivých etap vývoje dítěte z hlediska fyzické psychické i sociální stránky). | <input type="text"/> |
| d) | Psychická odolnost (oddělování osobních a pracovních věcí). | <input type="text"/> |
| e) | Vzdělání učitelek (vysokoškolské vzdělání). | <input type="text"/> |

f)	Sdílení osobních věcí s kolegyní ve třídě.	<input type="text"/>
g)	Sdílení pracovních věcí s kolegyní ve třídě.	<input type="text"/>
h)	Komunikační dovednosti (dovednost vhodně komunikovat se spolupracovníky, rodiči,...).	<input type="text"/>
i)	Organizační dovednosti.	<input type="text"/>
j)	Svobodná volba pedagogické činnosti.	<input type="text"/>

7. Při kterých činnostech spolupracujete se svou kolegyní ve třídě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a) Při tvorbě ŠVP.
- b) Při plánování obsahu týdenních plánů + akcí třídy.
- c) Při tvorbě IVP + PLPP dětí v naší třídě.
- d) Při vytváření diagnostiky dítěte.
- e) Spíše nespolutracujeme, každá z nás si vše vytváří sama.
- f) Pouze pokud si vyžádá moji spolupráci.

8. Jak často připravujete svoji pedagogickou práci s kolegyní ve třídě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- a) Pravidelně, každý týden – připravujeme si společně obsah týdenních plánů.
- b) 1x měsíčně – rozebíráme a hodnotíme uskutečněné activity.
- c) 1x za tři měsíce – rozebíráme a hodnotíme uskutečněné activity.
- d) Nemáme stanovené termíny – promýšlíme průběžně.
- e) Spíše nespolutracujeme.

9. Kde podle vás vznikají problémy, které negativně ovlivňují klima MŠ?

Nápověda k otázce: Vyberte maximálně 5 možností a dejte jim váhu ve škále 1-10 bodů. V součtu mohou mít odpovědi maximálně 10 bodů (10 bodů = 100 %).

Rozdělte: 10 bodů

- | | |
|--|----------------------|
| a) V neochotě komunikovat s kolegyněmi. | <input type="text"/> |
| b) V nejasném vedení mateřské školy (ředitelkou, vedoucí učitelkou). | <input type="text"/> |
| c) V rivalitě mezi kolegyněmi. | <input type="text"/> |
| d) Ve strnulosti stávajících pedagogických metod a způsobů práce. | <input type="text"/> |
| e) V malé informovanosti rodičů. | <input type="text"/> |
| f) Ve vměšování, zasahování provozních pracovníků. | <input type="text"/> |
| g) V nedostatku pedagogických asistentů. | <input type="text"/> |
| h) V inkluzi – ve velkém počtu dětí komplikující individualizovanou práci. | <input type="text"/> |
| i) Z důvodů přidružení MŠ pod ZŠ. | <input type="text"/> |
| j) Ve vedení více MŠ pod jednou ředitelkou. | <input type="text"/> |

Příloha č. 2

Rozhovor - otázky:

1. Jak byste popsala klima ve vaší mateřské škole? Jak ho vnímáte?
2. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po pracovní stránce?
3. Co by mohlo přispět ke zlepšení klimatu ve vaší mateřské škole po sociální stránce?
4. Co považujete za důležité pro výkon své práce?
5. Při kterých činnostech spolupracujete se svou kolegyní ve třídě?
6. Jak často spolupracujete se svou kolegyní ve třídě?
7. Kde podle Vás vznikají problémy, které negativně ovlivňují klima mateřské školy?