

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Klima mateřské školy jako východisko pro osobnostně orientovaný
model**

Kindergarten climate as a starting point for a child-centered model

Dagmar Reslová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (nMgr)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Klima mateřské školy jako východisko pro osobnostně orientovaný model 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: 9.4.2024

Poděkování

Velmi děkuji paní Doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za cenné rady, připomínky a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Dále děkuji všem zúčastněným osobám ve výzkumu za to, že mi poskytli zázemí ve svých mateřských školách a byli ochotni mě nechat pozorovat ve třídách a být součástí jejich práce a programů. Dále také za čas, který mi věnovali při individuálních rozhovorech a snažili se odpovídat upřímně a ze srdce.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému manželovi a rodině za obrovskou podporu nejen při zpracovávání mé práce ale také v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá klimatem v mateřské škole a osobnostně orientovaným modelem. Cílem práce je zjistit, jak souvisí klima mateřské školy s osobnostně orientovanou filozofií. V užším zaměření se práce zabývá osobní pohodou, nastavením učitelky mateřské školy a jejího působení v práci s dětmi. V teoretické části se autorka zabývá vymezením pojmu klima školy, osobní pohodou, osobnostně orientovaným modelem a jeho znaky, osobností dítěte, osobností učitelky a vztahy v mateřské škole v souvislosti s naplňováním osobnostně orientovaného modelu. Ve výzkumné části je souvislost a propojenost těchto vztahů zkoumána v provozu tří vybraných mateřských škol. Souvislosti jsou zkoumány při pozorování ve třídách a na základě individuálních rozhovorů s učitelkami a řediteli škol. Nasbíraná data ukazují rozlišné nastavení a přístupy v jednotlivých školách i třídách, různé způsoby práce a komunikace učitelek s dětmi a také odlišnou hloubku porozumění tématu osobnostně orientovaného modelu. V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumu. Dále jsou zodpovězeny předem vytyčené výzkumné otázky, které dokládají naplnění cíle práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

klima školy, osobní pohoda, osobnostně orientovaný model, osobnost dítěte, osobnost učitele, vztahy

ABSTRACT

The thesis deals with the climate in kindergarten and the personality-oriented model. The aim of the thesis is to explore the relationship between the kindergarten climate and the personality-oriented philosophy. In a narrower focus, the thesis examines personal well-being, the setting of the kindergarten teacher, and her interaction with the children. In the theoretical part, the author defines the concept of school climate, personal well-being, the personality-oriented model and its characteristics, the personality of the child, the personality of the teacher, and the relationships in kindergarten in connection with the implementation of the personality-oriented model. In the research part, the correlation and interconnectedness of these relationships are examined in the operation of three selected kindergartens. The correlations are examined through classroom observations and based on individual interviews with teachers and school principals. The collected data show different settings and approaches in individual schools and classrooms, various methods of work and communication of teachers with children, and also a different depth of understanding of the topic of the personality-oriented model. The conclusion of the thesis summarizes the research results. Furthermore, the predetermined research questions are answered, demonstrating the achievement of the thesis objective.

KEYWORDS

school climate, personal well-being, child-centered model, child's personality, teacher's personality, relationships

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Metody práce	10
2 Klima školy	12
2.1 Typy školního klimatu.....	13
2.2 Klima mateřské školy	15
3 Osobní pohoda (well-being)	19
3.1 Teoretické koncepty osobní pohody.....	21
3.2 Potřeby jako součást well-beingu	23
4 Osobnostně orientovaná předškolní výchova	25
4.1 Historický kontext	25
4.2 Osobnostně orientovaný model a jeho znaky	27
4.3 Nedirektivní přístupy	30
5 Osobnost dítěte předškolního věku	32
6 Osobnost učitelky mateřské školy	35
6.1 Učitelka mateřské školy ve vztahu k dítěti.....	39
Závěr teoretické části.....	42
II VÝZKUMNÁ ČÁST	44
7 Metody výzkumné části.....	44
8 Způsob sběru a zpracování dat, výzkumný vzorek.....	46
8.1 Východiska kódování	47
8.2 Výzkumný vzorek	51
9 Realizace, analýza a závěry dat z výzkumu	53
9.1 Zpracování a analýza dat - MŠ 1	53
9.1.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 1	71
9.2 Zpracování a analýza dat - MŠ 2	73

9.2.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 2	91
9.3 Zpracování a analýza dat - MŠ 3	92
9.3.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 3	107
Závěr výzkumné části práce	109
Závěr diplomové práce	113
Seznam použitých informačních zdrojů	115
Seznam příloh	118

Úvod

Klima školy se obecně více řeší v rámci základních či středních škol. Chybí výzkum ve vzájemné souvislosti klimatu mateřské školy, osobní pohody učitelek a osobnostně orientovaného modelu.

Autorku práce zajímá kontext toho, jak se působení učitelky mateřské školy promítá na dítě předškolního věku. Vidí a cítí důležitost tohoto působení na děti z hlediska jejich zdravého vývoje a dobré budoucnosti. Proto se rozhodla věnovat tomuto tématu ve své diplomové práci.

Součástí výběru tématu se stala inspirace zahraniční studií, která se zabývá dvěma školami a tím, jak ony řeší otázku well-beingu ve svých školách (Jones, 2020). Jones popisuje dvě anglické základní školy a zjišťuje, jak se v těchto školách starají o well-being pedagogů a dětí. Ke svému zkoumání použila autorka publikace rozhovory s řediteli škol a s jednotlivými učiteli tříd. Dále pak pozorovala dění jak ve třídách, tak v různých prostorách školy, kde si zapisovala poznatky a vše, co se kolem ní dělo. Také využila neformální rozhovory s dalším personálem a s žáky, kteří procházeli kolem. Tímto způsobem byla schopna zjistit, jak a co dělají jednotlivé školy pro well-being dětí i pedagogů a jak moc je důležité dbát o tuto oblast.

Při promýšlení konceptu diplomové práce autorka uvažovala nad hloubkou výše zmíněné studie a vedlo jí to k několika zásadním otevřeným otázkám, díky kterým chtěla hlouběji porozumět, jak přemýšlí a v praxi fungují učitelky mateřských škol při práci s dětmi. Ve své vlastní praxi autorka potkala různé osobnosti učitelek a bohužel i takové, díky kterým si nyní pokládá následující otázky: *Je třeba realizovat osobnostně orientovanou filozofii v předškolní výchově na osobnostně orientovaném vztahu s dítětem? Je třeba znát jeho potřeby k realizaci této filozofie? Je pro osobnostní orientaci důležitá důvěra dítěte? Je třeba (k naplňování) znát dobře jeho povahové rysy? Je třeba znát jeho rodinnou anamnézu? Je důležité mít dobrý vztah s jeho rodiči? Je třeba řešit vztahy mezi dětmi ve třídě? Mělo by se ustoupit od direktivního přístupu? Je důležité vnímat a poslouchat?* Autorka chtěla být svědkem procesu působení učitelek na děti v různých typech škol a ověřit si souvislosti klimatu, well-beingu a osobnostně orientovaného modelu.

Cílem diplomové práce je zjistit souvislosti a vzájemné vztahy klimatu, osobní pohody učitelek a osobnostně orientovaného modelu. Pro zjištění uvedených témat a jejich

propojení zvolila autorka práce následující výzkumný problém a vytyčila si následující výzkumné otázky. Jak pro teoretickou, tak pro výzkumnou část práce.

Cíl teoretické části práce

Zjistit na základě bibliografických zdrojů souvislosti a propojení osobní pohody učitelky MŠ, tedy i klima MŠ a osobnostně orientovaného modelu (přístupu k dítěti).

Výzkumný problém empirické části práce

Které konkrétní přístupy realizují respondentky ve vybraných mateřských školách pro dobré klima, pohodu, dobré vztahy?

Výzkumné otázky empirické části práce

Jak dobré klima mateřské školy ovlivňuje osobnostní nastavení učitelky a její přístup k dětem?

Naplnují respondentky osobnostně orientovaný model v mateřské škole?

Jak souvisí osobní pohoda učitelek s přístupem k dítěti?

Může se počet tříd na škole promítat do klimatu a do přístupu k dětem?

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Metody práce

Autorka práce použila pro zpracování teoretické části následující metody: analýzu, syntézu, dedukci, indukci, srovnání, zobecnění i specifikaci. Tyto metody byly použity v kapitolách 1-5.

Analýza je dle Ochrany (2019, s. 46) „*postup, kdy určitý celek rozkládáme na nižší entity.*“ Přičemž dále uvádí konkrétní soupis těchto entit. Autorka práce použila metodu analýzy ve své práci dvakrát, pokaždé pro jiný účel. V teoretické části použila obsahovou analýzu, díky které transformovala, redukovala a interpretovala texty. V části výzkumné pak použila analýzu ke zpracování nasbíraných dat.

Syntézu označuje Ochrana (2019) za jev související a vzájemně se prolínající s analýzou. Říká, že má sice opačný cíl než analýza, ale zároveň na ni navazuje při dalším zkoumání, kdy díky syntéze dotváříme a propojujeme celkový obraz jevu nebo jevů, které zkoumáme. Důležitost ji přikládá i proto, že díky ní můžeme formulovat nějaké závěry či nové poznatky, na které jsme během tohoto procesu přišli.

Dedukci používáme tehdy, když odvozujeme nové jevy na základě již známých informací. K tomu potřebujeme tzv. sylogismus. Ten je tvořen původními větami (premisami neboli předpoklady), ze kterých vyvozujeme závěr, a tím tvoříme náš deduktivní úsudek. (Ochrana, 2019)

Indukci rozumíme takovou metodu, díky které provádíme zobecnění jednotlivých jevů. Je to další způsob, který pomáhá vyvodit závěry na základě zkoumání faktů. (Ochrana, 2019)

Srovnání neboli *komparaci* označuje Ochrana (2019, s. 59) jako nástroj, kterým hledáme stejné, nebo naopak odlišné znaky zkoumaných jevů. Říká, že „*obecně platí, že metoda komparace je založena na porovnávání určitého zkoumaného problému u komparovaných jednotek, kdy komparované jednotky jsou ty entity, které jsou předmětem zkoumání, kdy cílem je zjistit, zdali se porovnávané jednotky podobají či liší.*“ Tuto metodu autorka práce používá v teoretické části, ale také především v části výzkumné.

Specifikaci vysvětluje Ochrana (2019) jako metodu, pro kterou je důležité odlišení zkoumaných jevů. Znamená to, že se použije tam, kde se objevuje různost či rozdílnost i v rámci stejné skupiny jevů.

Generalizaci (zobecnění) popisuje Ochrana (2019, s. 65) jako „metodu, která je založena na opačných postupech než metoda specifikace. Generalizací usuzujeme, že daná vlastnost je společná celé klasifikační třídě.“ Díky generalizaci můžeme přisoudit určité vlastnosti celé skupině jevů a také nám pomáhá oddělovat to, co je důležité, od toho, co není, a tím získat, co je pro nás stěžejní.

2 Klima školy

Termín klima školy je v odborné literatuře vysvětlován autory v široce rozsáhlém pojetí, zahrnujícím různé vztahy a proměnné. Tento termín nelze podle odborníků jednoduše a jednotně formulovat tak, aby obsáhl vše, co k němu patří. Pro pochopení podstaty pojmu je důležité jeho vysvětlení, které najdeme dobře zpracované u Mareše. (In Ježek, 2005)

S pojmem „klima“ se prvotně setkáváme v meteorologii. Zde určuje a predikuje různé druhy počasí, které se objevují v dané oblasti, a týká se jeho dlouhodobé stability. Udává, v jakém prostředí či lépe podnebí lidé žijí. Klima tedy patřilo původně do zkoumání v přírodních vědách. Později se tento termín nejprve metaforicky přenesl také do věd společenských a zde je nyní již pevně zakotven. Nejprve se dostal do psychologie organizace a řízení, dále pak do sociální a pedagogické psychologie. Také můžeme u některých autorů vidět používání dalších metafor pro specifikaci klima školního. Přirovnávají ho k pojmu *osobnost*, *organismus* či *komunikace*.

Grecmanová (2008) uvádí, že pro pochopení tohoto termínu je důležité si nejprve uvědomit, že se týká právě školy. Zahrnuje tudíž specifické oblasti, která s sebou nese, a to jak samotnou budovu, instituci, její prostředí, tak hlavně děti a žáky, kteří se zde vzdělávají, a v neposlední řadě potom pedagogy a vedení školy, kteří zde působí. To vše dohromady tvoří komplex, který vykazuje své specifické klima.

Definice ke klimatu školy najdeme v literatuře také mnoho. Záleží, z jakého úhlu pohledu se na klima chceme dívat. Jako příklad můžeme uvést definici, kterou nabízí Mareš (In Ježek, 2005) a která nejvíce koresponduje s touto prací, protože uvádí klima z pohledu pedagogicko-psychologického a sociálně psychologického: „*Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky: a) **prožívají** ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři), b) ovlivňuje jejich chování, c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít*“. (Sackney 1988: 4, In Mareš, 2005, s. 38)

Shrnující definici používá také Grecmanová (2008, s. 33) „*Klima školy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci*.“ Největšími dvěma skupinami z teorie klimatu školy jsou: přístup, který řeší klima z pohledu pedagogického týmu a vedení organizace, a přístup, který se zabývá druhou stranou, tzn. z pohledu dětí a žáků.

Klima školy dále zasahuje i do kultury školy. Kvalita klimatu přímo zasahuje a ovlivňuje kulturu školy. Vztah těchto dvou pojmů se dá považovat dle autorů Eger a kol. (2002) za vzájemně provázaný a ovlivňující se ve společných interakcích. Také Šťáva (In Chráska, 2003) dává důležitost vytváření dobré kultury školy, díky které se vytváří pozitivní klima. Za tvůrce a podporovatele považuje hlavně management školy. Tvrdí, že pokud budou tyto dva na sobě vzájemně působící aspekty v souladu, bude to vést k celkové spokojenosti všech a tato spokojenost se bude pozitivně odrážet na celkové efektivitě školy.

Náš největší zájem bude obzvláště orientován na sociální klima, které se týká pedagogického týmu a vztahů uvnitř organizace. Sociálním klimatem uvnitř pedagogických týmů v základních a mateřských školách se zabývá publikace Urbánek a kol. (2020). Zde se dozvíme, že je obzvláště ve školních organizacích potřeba otázku klimatu řešit více než v jakýchkoli jiných pracovních prostředích. Důvodem je fakt, že právě v prostředí školy jsou vztahy na pracovišti klíčové pro její dobré fungování, obzvláště když jde o výchovu a vzdělávání dětí a žáků. „*Obecně se předpokládá, a potvrzují to i některé výzkumy, že klima školy, příp. i klima učitelského sboru, má dopad na samotné žáky v oblasti sociálního učení.*“ (Urbánek, 2020, s. 15)

2.1 Typy školního klimatu

V předchozí kapitole jsme si uvedli definice klimatu, které se týkají oblasti sociálních vztahů, ale jsou obecné, neutrální. Mareš (In Ježek, 2005) charakterizuje dva typy školního klimatu, které jsou ve vzájemné opozici. Jsou jimi *pozitivní klima školy* a *negativní klima školy*.

Protože nás v práci zajímá vliv školního klimatu na přístup učitelů k dětem, je nezbytné se nad těmito dvěma odlišnými póly zamyslet.

Pozitivní klima školy je takové, kdy jeho kvalita vytváří příznivé podmínky pro učení, podporuje rozvoj dětí, inspiruje pedagogy k tvořivosti a myslí i na ostatní pracovníky školy.

Hoy & Feldman (1999, In Mareš, 2005) uvádějí, že zdravá škola je charakterizována harmonií mezi institucionálními, manažerskými a technickými složkami. Kvalitní škola dokáže efektivně uspokojit potřeby všech, odolat vnějším vlivům a zaměřit se na své poslání.

Existují nástroje, díky kterým lze diagnostikovat pozitivní klima školy. Jsou jimi vyvinuté dotazníky pro učitele a dále metoda zjišťující psychické stavy žáků a tím celkového klimatu. To však patří do skupiny vyšších ročníků škol.

U Mareše (In Ježek, 2005) se dále setkáme s přiblížením výzkumu pozitivního klimatu. Zabývala se tím Světová zdravotnická organizace, která vytvořila koncepci Zdravé školy. Měla by odpovídat humanistické zásadě, kdy by lidé ve školách měli usilovat o to, aby jejich chování vyjadřovalo úctu, důvěru, snášenlivost, uznání, spolupráci, empatii, otevřenost. Dále se zmiňuje o důvěře jako o důležité proměnné pro vznik a udržení pozitivního klimatu školy. Důvěra je nezbytná pro dosažení pedagogických cílů, vyrovnávání šancí dětí, pro otevřené a zdravé klima, které je důležité pro spolupráci a dobré mezilidské vztahy.

Naproti tomu *negativní klima školy* je spojené s komplikujícími se vztahy ve společnosti a podmínkami pro práci učitelů s žáky. Proto existují výzkumy, které se negativním klimatem ve škole zabývají a zjišťují jeho dopad na rozvoj dětí. Dle hypotézy Espositové (1999, In Mareš, 2005) může negativní klima ohrožovat zdravý vývoj dětí. Do toho zasahují další aspekty jako příslušnost k menšině, městské prostředí, nevzdělanost rodičů, chudoba.

Welsh (2001, In Mareš, 2005) zdůrazňuje nutnost rozlišování aspektů negativních jevů ve škole, včetně vnímání, porozumění a zachycení aktuálního výskytu negativních jevů.

Další výzkumy upozorňují na složitost a důležitost školního prostředí a jeho vlivu na životy dětí. Zaměřují se na projevy nekázně, šikany či násilí na školách. Z výzkumů vyplynulo, že je potřeba negativní jevy řešit v rámci celkového klimatu školy.

Z uvedených informací vidíme, že otázka dobrého klimatu by měla být prioritou na všech stupních a druzích škol. Podle Šťávy (In Chráska, 2003) poznáme příznivé klima školy tak, že v ní panují otevřené a partnerské vztahy a je zde projevován zájem o osobnost člověka. Dobrá škola se v tomto smyslu vyznačuje vzájemnou tolerancí a úctou, vstřícností při řešení problémů, pozitivním hodnocením a poctivostí. Pokud se v takovéto škole snaží o utváření pozitivních mezilidských vztahů, je pro ně důležitá spokojenost dětí/žáků, spolupracují s rodiči a pedagogický sbor je soudržný. Pak se to promítá do celkových výsledků školy.

2.2 Klima mateřské školy

Na základě porozumění pojmu klima školy můžeme přejít ke specifiku pojmu klima mateřské školy. Samostatnou kapitolu, zabývající se klimatem v mateřské škole, můžeme najít v knize od Průchy & Kořátkové (2013). Najdeme zde definici: „*Školní klima v mateřské škole je jev především sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce (především na učitelky a ředitelku).*“ (Kořátková, 2013, s. 69)

Tato definice poukazuje na důležitost pedagogů jako jednotlivých osobností, ale také na vzájemné propojení celé skupiny, včetně vedení školy. Pedagogický tým, jako celek, který na sebe působí a vzájemně se ovlivňuje, doplňuje a dohromady utváří výsledné klima. Je to proces dlouhodobý, do něhož vstupují různé aspekty, které ho buď pozitivně, či negativně formují. Protože se klima mateřské školy dotýká obzvláště sociální oblasti, je zřejmé (a autorka textu to potvrzuje), že je ovlivňováno především vztahy. (Kořátková, 2013)

Především sem patří dobrá komunikace pedagogů, obzvláště jejich pozitivní jednání mezi sebou v týmu, vzájemná respektující komunikace a snaha o mluvení o ostatních v dobrém, dále pak ochota vyslechnout si názory ostatních a brát je v potaz. Důležitá je podle Kořátkové (2013) také transparentnost informací, totiž aby se dostávaly ke všem včas a správnou formou.

Do komunikace a utváření klimatu v mateřské škole samozřejmě patří komunikace s dětmi. Učitelka by se měla zaměřit na to, aby byla pro děti čitelná, aby ji dobře chápaly a rozuměly jí. Měla by jim umět naslouchat a brát zřetel na každé jednotlivé dítě, dát prostor pro komunikaci samotných dětí a v této komunikaci je individuálně podporovat.

Nedílnou součástí práce učitelky, která souvisí s klimatem v mateřské škole, je komunikace s rodiči dětí. Pokud bude mít učitelka s rodiči dobrý vztah, bude v komunikaci s nimi dostatečně citlivá a jejich vzájemné interakce budou založené na důvěře a porozumění, přispěje tím nejen k dobrému soužití a celkovému klimatu, ale také k dobrému výchovnému působení jak ze strany své osoby jako pedagoga, tak hlavně ze strany rodičů.

Dalšími faktory, přispívajícími do celkového klima mateřské školy a které Kořátková (2013) popisuje, jsou spolupráce pedagogů a v neposlední řadě jejich dobré vztahy. Ve spolupráci dvou učitelek je zásadní, aby rovnou měrou přispívaly k tvorbě a přípravě plánů a tematických celků, aby společně zpracovávaly pedagogickou diagnostiku a aby osobnost

dítěte dále rozvíjely pomocí svých dvou pohledů, které sjednotí. Sem patří také plánování různých aktivit pro děti. Učitelky se musí umět domluvit a shodnout, vzájemně spolupracují jak ve třídě, tak v celém týmu a tím podporují vztahy, dobrou náladu a vyjádření názoru všech zúčastněných. V úzké spolupráci na třídě je pro udržení příznivého klimatu žádoucí, aby učitelky dbaly na to, aby jejich vztah byl založen na vzájemné důvěře, podpoře, pochopení. Jejich vztah je totiž vnímán také dětmi a jejich rodiči. To pak může souviset s tím, jak působí daná mateřská škola jako celek a jak na školu nahlíží společnost.

Koťátková na konci kapitoly uvádí: *„Dobrá kvalita vztahů dvou učitelek ve třídě.... se přímo promítá do naplnění potřeb dětí v oblasti jejich bezpečí, jistoty a sounáležitosti.“* (Koťátková, 2013, s. 72)

Dále, taktéž Koťátková (2014), považuje za důležité pro kvalitní klima to, jaké jsou osobnostní vlastnosti pedagogů. Důležitost ochotně komunikovat s rodiči i dětmi a hlavně mít děti opravdu rád je základ pro práci s nejmenšími. Tato skutečnost se, dle autorky, stává jedním z hlavních předpokladů pro vykonávání profese předškolního pedagoga. Ovlivňuje se tím komunikace s dětmi a hlavně třídní klima, které může mít pozitivní přesah i do klimatu rodiny.

Aby bylo školní klima pozitivní, záleží nejen na dobrých vztazích, ale také na dalších podmínkách, které s tím úzce souvisí. Do těchto podmínek patří zajisté ekonomická stránka, důležitá pro zajištění kvalitních pracovníků, nejen z řad pedagogů, dále materiální podmínky a také počty dětí ve třídě. To vše má vliv na pracovní výkony učitelek, na jejich aktivitu či ochotu a hlavně to vše následně působí na vnímání dětí, které si teprve utvářejí vlastní pohledy na okolní svět.

Výše uvedené podtrhuje Opravilová (2003, s. 159), která říká, že *„pedagogicky významná je především celá atmosféra třídy a školy, věcné prostředí a jeho promyšlená funkční vybavenost. Schopnost učitelky nacházet v běžném programu skutečné i cvičné kreativní situace přispěje ke způsobu reakce na okolní svět a ovlivňuje přístup k němu.“*

Zajímavý pohled na klima v prostředí mateřské školy uvádějí autoři Navrátilová a kol. (2020). Součástí jejich výzkumu byly rozhovory s učitelkami a ředitelkami mateřských škol. Snaží se o přiblížení specifického klimatu v těchto zařízeních a o představení dvou různých úhlů pohledu v rámci jednoho (většinou početně malého) týmu.

Ve svém výzkumu popisují pohledy učitelek různých věkových kategorií, různé úrovně dosaženého vzdělání, let praxe i různých osobních postojů. Do toho dále vstupuje osobnost ředitelky školy, která může mít vzdělání středoškolské či vysokoškolské, je ovlivněna lety své praxe, zkušenostmi v pedagogické oblasti a dále pak má své vize, které se snaží propagovat. Také záleží na demografické situaci, na velikosti zařízení, zda je škola samostatná či je pracoviště sdružené nebo sloučené se školou základní a pro mateřskou školu funguje hlavně vedoucí učitel/ka. Vše dohromady působí na vnímání, práci a vztahy v pedagogickém týmu, a tudíž ovlivňuje sociální klima školy.

Závěrem konstatují, že pedagogové mateřských škol jsou oblastí velmi křehkou, co se týče vztahů a sociálního klimatu. Důvodem jsou většinou malé kolektivy a také rozdíly ve vnímání klimatu ze strany učitelek a ředitelek škol. To vše působí na společné klima a hlavně osobní pohodu jednotlivých učitelek a to může velkou měrou ovlivňovat přístup k dětem a k jejich výchově a vzdělávání.

Prostředí mateřské školy procházelo v minulosti různými obdobími, která s sebou vždy přinášela politická rozhodnutí, ovlivňující jak způsob výchovy a vzdělávání, tak samozřejmě i klima škol. Opravilová & Uhlířová (2021) popisují, čím vším mateřské školy procházely v průběhu minulosti, a z textu je dobře cítit, jak to působilo na jejich kulturu a klima. Po druhé světové válce se veškeré snahy o návrat ke způsobu výchovy a vzdělávání v mateřských školách z doby reformního hnutí rozplynuly. Stalo se tak v důsledku politického tlaku, který byl velmi silný, propagandistický a upřednostňoval zájem společnosti nad zájmy rodiny či jednotlivců. Silný tlak byl činěn samozřejmě na učitele, ředitele, vedoucí pracovníky a nejvíce na přední osobnosti tehdejší předškolní výchovy, kteří dle autorek většinou tomuto nátlaku podlehlí. To je vidět i na odborných publikacích, které byly pod jejich jmény vydávány. Proklamované způsoby výchovy a vzdělávání se přímo promítaly do vztahů mezi školou a rodinou, kde škola vítězila na plné čáře. Jak by takovýto vztah mohl být něčím, kde bude oběma stranám dobře a který povede k příznivému klimatu?

Opozice tu sice byla po celou dobu, ale byla samozřejmě velmi potlačována. Avšak, dle důkazů, existovali autoři a posléze čtenáři, kteří se snažili probojovat dobře nastavené přístupy a metody, sahající až k J. A. Komenskému. I díky těmto autorům se udržely myšlenky pomáhající tehdejší společnosti vyrovnat sílu politické moci. Dá se říci, že

záleželo na osobnosti každé učitelky – pokud chtěla, k informacím se dostala a mohla tak ovlivnit dění ve třídě či škole a tím spoluutvářet lepší vztahy a tak i celkové klima.

Díky změně, která přišla po roce 1989 a obnovila demokratickou společnost, můžeme již téměř 35 let tuto společnost posouvat kupředu. U Opravilové & Uhlířové (2021) můžeme vidět a cítit, že je trvale třeba pečovat o demokratickou společnost, která hledá možnosti a způsoby, jak ctít hodnoty, jež berou v potaz každého jednotlivce, a rodina je pro takovou společnost na prvním místě. Je důležité a dává smysl chránit podstatné demokratické hodnoty a svobodu, díky kterým můžeme budovat vzájemnou důvěru. A proto lze vést a podporovat děti při jejich růstu v osobnosti v laskavém prostředí, a tím přispívat k příznivému klimatu.

3 Osobní pohoda (well-being)

Termín well-being je relativně nový jak v cizích zemích, tak i u nás. U Kebzy & Šolcové (In Blatný, 2005) vidíme, že tento termín zahrnuje široké schéma oblastí. Well-being je hlavně termínem psychologickým, ale protože zasahuje do dalších oblastí a oborů, jako je například pedagogika, medicína či filozofie, vysvětluje se většinou opisně.

Kebza & Šolcová (In Blatný, 2005) také zmiňují, že tento termín nebyl dříve v některých psychologických a dalších odborných slovnících vůbec uveden. Dále vysvětlují různé souvislé pojmy k well-beingu – z hlediska oblastí, do kterých se prolíná, zemí a jazyků, ve kterých je překládán. Jako příklad si můžeme uvést „life satisfaction“ (životní spokojenost), „prosperity“ (prosperita, úspěšnost) či „happiness“ (štěstí). Dále se setkáváme s vysvětlením, které uvedla v roce 1995 Světová zdravotnická organizace (WHO), a tudíž se dotýká otázky zdraví: „stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody“.

Nás bude zajímat, jak můžeme termín nejlépe užívat v českém jazyce. Protože se u nás s tímto pojmem nejvíce používalo spojení s duševní pohodou, najdeme v dostupné literatuře termín *osobní pohoda*, který by měl obsahovat jak duševní, sociální, tak i tělesnou stránku. „*Někdy se však užívá, zvl. mimo odborný jazyk, k překladu pojmu well-being do češtiny též pojmy „životní spokojenost“, „subjektivní komfort“, „prožitek“ či „pocit blaha“, „stav, kdy se člověk cítí dobře“, případně pojmy „štěstí“ nebo „radost“.*“ (Kebza & Šolcová, In Blatný, 2005, s. 13) V této práci bude termín *osobní pohoda* užíván jako synonymum k termínu *well-being*.

Tématem well-being neboli osobní pohodou se psychologie začala více zabývat až koncem dvacátého a začátkem 21. století. Blatný (2020) zdůrazňuje, že důvodem je původní zájem psychologie pomáhat lidem a pochopit jejich negativní situace a životní problémy. Tento stav se však začíná velmi rychle měnit a zájem o zkoumání tématu well-beingu je v této době mezi odborníky velmi vysoký. S tím souvisí i fakt, že vznikl nový psychologický směr – tzv. *pozitivní psychologie*, která začala více zkoumat pozitivní stránky života člověka a snaží se jim porozumět a podporovat je.

Mertin (2016) píše o vzniku pozitivní psychologie jako o oblasti, která doplňuje zkoumání v psychologii, zaměřené na negativní vlivy člověka. Potvrzuje, že pokud chceme těmito vlivům dobře porozumět, musíme znát i druhou stranu – jak fungují a co dělají lidé, kteří jsou zdraví, šťastní, úspěšní a spokojení ve svém životě? I když je toto zkoumání

pokládáno za nové (rok 2000 v čele s Martinem Staligmanem), výzkumy odborníků, které se zaměřovaly na pozitivní stránky života, se datují již dávno předtím.

Abychom téma well-beingu lépe pochopili a podchytili pro další práci a zkoumání, podíváme se na jeho nejdůležitější teoretické rozdělení a také na některé aspekty spojené s osobností. Díky tomu se budeme snažit nalézt spojitosti ve vztahu k celkovému klimatu a teoretické poznatky můžeme dále použít ve výzkumné části práce.

3.1 Teoretické koncepty osobní pohody

Osobní pohoda se dělí na tzv. subjektivní pohodu a psychologickou pohodu, jak uvádí Blatný (2020).

Do **subjektivní pohody** patří vše, co se týká osobního prožívání a psychického a tělesného stavu – patří sem úroveň prožívání pozitivních i negativních emocí a životní spokojenost. Tento pojem začal být nejprve užíván v souvislosti s kvalitou života jedince. Podle výzkumů záleží hlavně na subjektivním vnímání reality, ve které člověk žije. Ta určuje postoje, chování, přístupy, a tudíž to, v jaké osobní pohodě se kdo nachází. Osobní pohoda obsahuje komponenty, které byly odborníky měřeny, a bylo zjišťováno, jak na sebe vzájemně působí. Těmito komponenty jsou například osobnost, dědičnost, životní podmínky, životní situace a události. Výzkumníci dali tyto komponenty do dvou modelů, ve kterých zjišťovali, které z nich více ovlivňují celkovou osobní pohodu. Jejich zjištění vedlo k tomu, že nelze jednoznačně usoudit, který model na celkovou úroveň působí více. I proto dospěli k názoru, že je vždy třeba zohlednit současně všechny aspekty a zároveň brát v potaz aktuální úroveň spokojenosti v určité životní oblasti, která bude mít vliv na celkovou osobní pohodu.

Subjektivní pohoda představuje také umění vyvažovat pozitivní a negativní jevy v našich životech a umění držet je v určité rovnováze. Díky mnohým výzkumům badatelé usoudili, že na úroveň subjektivní pohody působí ve výsledku více osobnostní rysy a temperament než životní události, kterými průběžně procházíme.

Psychologickou pohodou se myslí například to, jak se daří uskutečňovat své životní cíle – jde o osobní růst, smysl života, zvládnutí prostředí, ve kterém se pohybujeme a žijeme. Oproti subjektivní pohodě vychází psychologická pohoda z existenciálních výzev a lidského vývoje. Týká se tedy toho, jak zvládáme a překonáváme důležité vývojové úkoly a výzvy ve svých životech. Pro výzkum byla v 80. letech 20. století vytvořena (Ryffová, 1989, In Blatný, 2020) metoda *Psychological Well-being scales*, která umožňuje zkoumat psychologickou pohodu v jejím pozitivním fungování a zahrnuje všechny aspekty. Těmi jsou *sebepřijetí, pozitivní vztahy s druhými, vláda nad prostředím, autonomie, životní cíl a osobní růst*. Pomocí tohoto šestifaktorového modelu dokázala Ryffová (i přes připomínky jiných odborníků) v rámci uvedení řady studií jeho funkčnost a přínos. Díky tomu se začala osobní pohoda dělit na dva základní přístupy – subjektivní a psychologickou pohodu.

I když jsou tyto dva koncepty odlišné, jsou vzájemně úzce spjaty, ovlivňují se a zasahují do sebe. Bylo tak dokázáno v rámci studií Ryffové & Keyese (1995, In Blatný, 2020), kteří díky nim zjistili, že na sebe nejvíce působí ukazatelé osobní pohody a sebepřijetí s vládou nad prostředím.

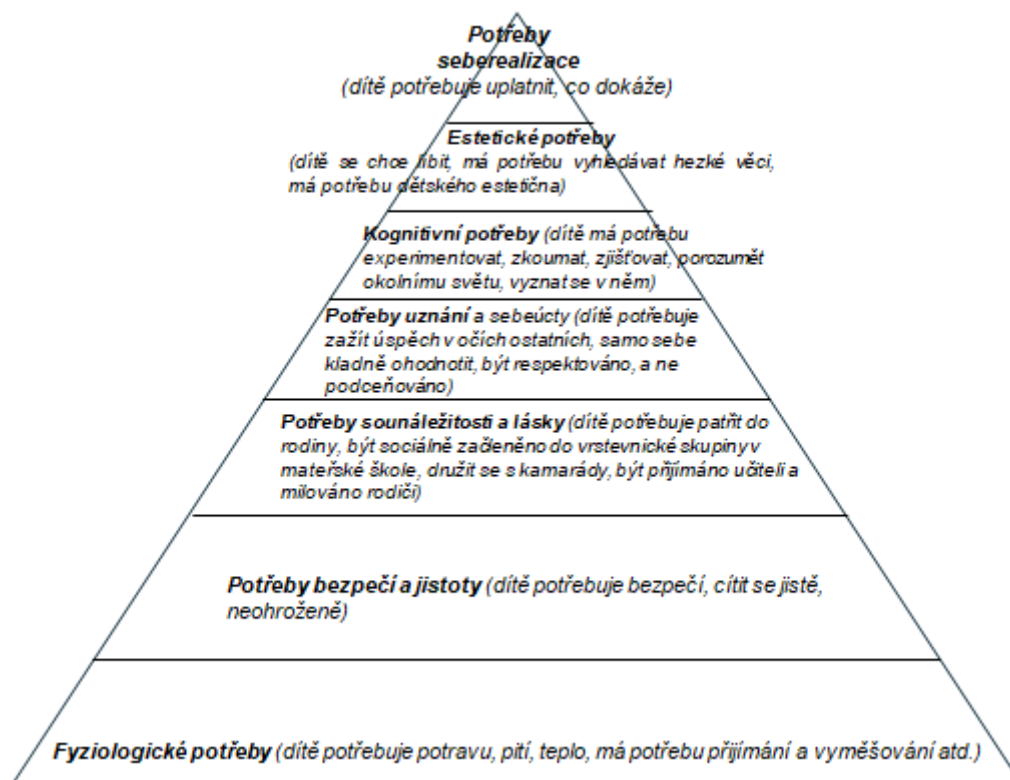
Díky Gallagherovi (2009, In Blatný, 2020) a jeho studiím se osobní pohoda ještě rozšířila o třetí dimenzi, a to o *sociální pohodu*, která řeší společenské úkoly lidí v jejich sociálním životě.

Do osobní pohody vstupuje také složka osobnostních rysů. Blatný (2020) se opírá o další odborníky a výzkumníky, kteří propojují poznatky jak ze subjektivní, tak z psychologické pohody, a dokazují, že stálé osobnostní charakteristiky souvisí s dlouhodobou úrovní osobní pohody. Díky dlouholetým studiím je prokázáno, že především extroverze a neuroticismus ovlivňují to, jak řešíme své životní situace a jak na ně nahlížíme a to pak ovlivňuje naši osobní pohodu, náš pocit životního štěstí.

3.2 Potřeby jako součást well-beingu

Do koncepce well-beingu neboli osobní pohody nelze opomenout přidat základní lidské potřeby. Bez uspokojení těchto potřeb není možné mluvit o dobré osobní pohodě, ať už se týká dospělých nebo dětí. Kropáčková (In Syslová, 2019, s. 65) zmiňuje hlavní představitele kategorizace lidských potřeb. Jeden z nejznámějších autorů, Abraham Maslow, sestavil tzv. Pyramidu základních potřeb, díky které můžeme sledovat a v praxi si potvrzovat, jak tyto potřeby souvisí s tím, jak se cítíme my i naši nejmenší. Pokud budeme uspokojení v našich základních potřebách a budeme dbát na uspokojení těchto potřeb u dětí (čímž se právě Kropáčková u pyramidy zabývá – viz Obr. 1), bude se tím pozitivně ovlivňovat jejich vývoj i naše celková spokojenost a pocit zadostiučinění.

Obr. 1 – Popsaná pyramida potřeb



V českém prostředí vystupují psychologové Matějček a Langmaier jako ti, kteří kategorizují základní duševní potřeby dítěte (Kropáčková, In Syslová, 2019) předškolního věku. K uspokojení těchto potřeb je podle autorů nutné zajistit *dostatek podnětů* - zajištění množství podnětů, které dítě uspokojí v jeho potřebě dostatečné stimulace. Dále je to *smysluplný svět* – zde je potřeba ujistit dítě, že se nachází ve světě, který má svůj řád a vše má nějaký smysl, a ten dítě postupně začíná odkrývat. Třetí potřebou je *životní jistota* –

týká se hlavně pocitu jistoty, bezpečí a důvěry ve své blízké a také v sebe sama. To se dá zajistit jedině dobrým a pevným citovým vztahem s blízkým člověkem. Jako další potřeba je tu *pozitivní identita* – v té si dítě uvědomuje svou osobnost a chce být jak doma, tak v mateřské škole pozitivně hodnoceno. Poslední potřebou, která uzavírá kruh duševních potřeb, je *otevřená budoucnost*: zde je důležité, abychom pomáhali dítěti postupně získávat a budovat jeho sebedůvěru, která mu zajistí dobrou pozici a uplatnění ve společnosti.

Výše popsané potřeby však souvisí s uspokojenými potřebami dospělého člověka, pro kterého je také žádoucí být uspokojen jak v základních fyziologických potřebách, tak samozřejmě i společenských a duševních. Dává smysl, že pokud bude mít dospělý tyto potřeby pozitivně uspokojeny, bude se to prolínat do jeho osobní pohody. Jedině tak může zajistit, aby potřeby ostatních (zvláště tedy dětí) pomáhal naplnit a tím je podporoval ve zdravém vývoji jak tělesném, tak duševním.

Lze najít i další kategorizace potřeb, ale pro naše účely vystačí tyto dvě výše zmíněné a zřejmě také nejznámější.

4 Osobnostně orientovaná předškolní výchova

Předškolní výchova orientovaná na osobnost dítěte je popsána v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Hlavními principy RVP PV jsou individuální potřeby a možnosti každého dítěte, což je základním prvkem osobnostně orientovaného modelu.

Předškolní vzdělávání má za cíl rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj, zdraví, osobní spokojenost a pohodu. Metody práce v předškolním vzdělávání zahrnují individuálně přizpůsobené přístupy, podporu dětí v jejich individuálním rozvoji a motivaci k dalšímu učení. Předškolní vzdělávání poskytuje dětem optimální podmínky pro vlastní rozvoj, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a zlepšuje tak jejich životní i vzdělávací šance. Vzdělávání v mateřské škole je založeno na integrovaném přístupu, který nabízí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vazbách, což může podporovat rozvoj jeho osobnosti.

Shrnutím základních principů, cílů a specifík předškolní výchovy z RVP PV vidíme, že předškolní vzdělávání by mělo klást důraz na rozvoj osobnosti dítěte a poskytovat prostředí, které podporuje jeho individuální růst a učení.

Pokud vyslovíme spojení osobnostně orientovaného modelu, mnohdy se stane, že zaskočí samotné učitelky v mateřských školách. Často si nejsou jisté, co se pod tímto slovním spojením skrývá, i když ho samy v reálu praktikují. Před popisem a vysvětlením těchto pojmů nejprve přiblížíme výchovné směry, které tu byly dříve.

4.1 Historický kontext

Padesátá léta minulého století, tedy poválečné období, byla doba, která s sebou přinesla mnohé změny ve společnosti i nové zákony a tím změnila způsoby výchovy a vzdělávání. Jak uvádí Opravilová & Uhlířová (2021), přinesla tato doba tzv. sociocentrický přístup. Ten je založen na zájmech a požadavcích společnosti jako určujících bodech promítajících se do školské politiky, tedy na formulacích výchovných cílů. Zájmy společnosti se staly nadřazenými nad zájmem jednotlivců a jejich individuálních potřebách. Pro tuto ideu byly využívány instituce, které se staly taktéž nadřazenými autoritami nad rodinou, která se měla podřídit a přizpůsobit. V tomto přístupu byl stěžejní výchovný model *učebně disciplinární*. Spočíval v tom, že ve vztahu dospělého a dítěte vládl mocenský způsob komunikace, kdy bylo dítě manipulativně vedeno a usměřováno. Jako způsob získávání

nových poznatků bylo voleno poučování a opakování, přičemž chování dítěte bylo usměrňováno zákazy a příkazy. Toto vše bylo sjednoceno v dokumentech, které byly závazné a platné pro všechna školská zařízení. Platilo taktéž pro školy mateřské, které v rámci tohoto modelu plnily práci v homogenních skupinách, kde převládala frontální výuka, protože poskytovala lepší možnosti pro organizaci a řízení velkých skupin dětí. Za stěžejní se považovalo množství předkládaných informací, o jejichž výběru a důležitosti rozhodoval pouze dospělý. Byl tedy tvořen jednostranný informační tok, který u dětí podporoval rozvoj rozumové složky, především na základě zapamatování. Dalším znakem tohoto modelu bylo zaměření na přípravu dětí na vstup do školy, kdy byla snaha o to, aby se děti dostaly na stejnou startovní čáru. Na individuální přístup zde proto nemohl být brán zřetel. Přestože musely učitelky mateřských škol zpracovávat záznamy o dětech, nebyly tyto záznamy nijak prospěšné pro samotné děti, ani dále použitelné pro učitelky základních škol. Autorky Opravilová & Uhlířová (2021) také upozorňují, že tento přístup odsunul v mateřských školách její důležitý aspekt, a to socializaci a etiku. Nakonec autorky připouští, že i v dnešní době tendence k přípravě na školu, jako hlavního cíle, zcela neustoupila.

Po roce 1989 dostává společnost možnost vymanit se díky politickému převratu z učebně disciplinárního modelu a začít nastavovat zcela jiné přístupy ve výchově a vzdělávání.

Jako protipól sociocentrického přístupu zmiňuje Opravilová (2003) přístup pedocentrický, který naopak vynáší dítě do popředí. Vychází z jeho přirozeného vývoje a vnitřních podmínek a na nich pak staví výchovu a vzdělávání, která pouze zajišťuje vhodné podmínky k rozvoji. I tento přístup však označuje za ne zcela ideální, protože zde byla snaha o pozitivní ovlivňování a to mohlo sklouznout k přeceňování. Vlastně tím nebyly brány v úvahu individuální dispozice dítěte.

Jako zatím nejnovější uvádí Opravilová (2003) charakteristiku směrů, které u nás nacházejí své místo po roce 1989. Těmi jsou tzv. přístupy konvergentní. „*Hledisko rozvoje osobnosti zvažují jak ze sociální, tak individuální pozice. Východiskem pro ně nejsou průměrné vývojové normy, ale osobnostní orientace a sociální učení.*“ Opravilová (2003, s. 146) Na rozdíl od manipulace a mocenského přístupu v době minulého režimu formuluje nový přístup takové cíle, které umožňují utvářet demokratický, komunikativní a spolupracující vztah dospělého s dítětem. V tomto směru je prostor pro samostatné vyjádření dítěte, pro

individuální rozvoj jeho osobnosti vzhledem k věku i jeho osobitým potřebám a možnostem.

Zde je velmi zajímavé uvést příměr z období meziválečného reformního hnutí. Opravilová (2016, s. 32) popisuje vznik pilotní verze osnov z roku 1938, která byla sestavena samotnými učitelkami ve spolupráci s odborníky a měla být předlohou pro nový celostátní dokument. Bohužel k tomu kvůli začátku druhé světové války nedošlo. Vzniklý dokument se velmi shoduje s nynějším přístupem: „*Obecně o osnovách nutno říci, že užití jich se má řídit principem individualizace: metod buď užíváno s rozvahou, podle individuálních potřeb. V první řadě jsou to hra a volné zaměstnání.*“

4.2 Osobnostně orientovaný model a jeho znaky

S konvergentními přístupy přichází osobnostně orientovaná předškolní výchova a *osobnostně orientovaný model*.

Tento model vznikl v 90. letech 20. století jako součást změn v předškolní výchově. Jak popisuje Opravilová (2003) a potvrzuje to i v dalším svém textu u Kollárikové & Pupalý (2010), osobnostní orientace je filozofie, která se opírá o demokracii a humanismus a mění tak mateřskou školu. Osobnostní přístup však neudává jediný správný způsob, protože jak víme, ve výchově nelze hledat pouze jednu cestu. „*Osobnostní přístup je spíše průběžným procesem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních výchovně - vzdělávacích postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců.*“ (Opravilová, 2003, s. 150) Tato citace velmi dobře vystihuje hluboký smysl osobnostně orientovaného modelu a nemyslí pouze na dítě. Z tohoto vysvětlení je zřejmé, že podstata osobnostní orientace platí oboustranně. Zasahuje také do možností a voleb každé učitelky, která se může svobodně, a tudíž i zodpovědně rozhodovat o svých postupech. Právě v tom se skrývají unikátní možnosti výchovy a vzdělávání.

Osobnostně orientovaný model je složen z několika znaků, které jsou navzájem provázané a společně tak tvoří celistvý obraz. Podle charakteristiky Opravilové (2003) a do nich patří následující znaky.

Vztah k dítěti

V osobnostně orientovaném modelu je dítě vnímáno jako jedinečná bytost, která potřebuje maximální možnou podporu dospělého, aby se mohla svébytně rozvíjet. Vztah k dítěti by tedy měl být oprostěn od jednotného tvarování do představ, které mají dospělí tak, jak tomu bylo dříve. Pro mateřskou školu to znamená, že by učitelka měla navazovat s dětmi vstřícný a partnerský vztah, díky kterému buduje vzájemnou důvěru. Dává tím dítěti prostor se vyjádřit, spolurozhodovat, jednat beze strachu a budovat sebeúctu a vzájemný respekt.

Vztah k rodině

Vztah mateřské školy a rodiny se v tomto modelu zcela odlišuje od přístupu sociocentrického. Je logické, že pokud platí zásadní změna ve vztahu k dítěti, musí se změnit i vztah k rodině. Rodina je proto vyzdvihnuta na dominantní úroveň a mateřská škola je partnerem a odborným poradcem, který jde naproti a nabízí spolupráci. Protože byl tento vztah v minulých letech značně jiný, nebylo zcela jednoduché ho změnit. Ale právě otevřenost mateřských škol a jejich učitelek může tyto vztahy měnit a dává tím prostor pro utváření užších a respektujících vztahů.

Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

„Mateřská škola je chápána jako přirozený most pro přechod od nezávislého zlatého věku dětství k systematickému vzdělávání.“ (Opravilová, 2003, s. 153) Proto se osobnostní zaměření snaží o propojení mateřské školy s prvními ročníky školy základní tak, aby byla zbourána pomyslná hranice. Jedině tak se může docílit individuálního přístupu a může se tím ovlivnit i vysoký počet odkladů školní docházky. Mateřská škola připravuje dítě na vstup do školy zcela přirozeně, a to tím, co dítě každý den prožívá, v jakých činnostech a aktivitách se má možnost projevit, učit, experimentovat a jaké sociální dovednosti v nich získává. Příprava na školu, jak tomu bylo dříve, nemá v tomto modelu své místo.

Hra a učení

Díky hře dítě poznává svět kolem sebe, učí se nové poznatky a dovednosti, získává nové zkušenosti, experimentuje, tvoří, je přirozeně vystavováno situačnímu učení a socializaci. To vše je v osobnostně orientovaném modelu podporováno profesionalitou učitelky. Ta zde funguje jako důležitý článek, který důsledně a pečlivě vybírá vhodné metody a formy, předkládá dítěti didaktický materiál, vystavuje ho situacím, ve kterých se může učit a

posouvat dál. Na rozdíl od hromadných aktivit s cílem pro všechny stejným, jsou zde možnosti pro každé jednotlivé dítě, kdy si může samo svým výběrem a rozhodnutím určovat cestu, kterou mu učitelka pod vlídným vedením pomáhá projít. Právě učitelka může díky hře a skrz hru poznávat dítě, pomáhat mu a posouvat ho, pokud je třeba. Vše probíhá na individuální úrovni každého dítěte a to je velmi krásná, avšak těžká práce.

Alternativnost

Důležitým znakem je také alternativnost. Ta zde znamená využití takových metod, organizace a obsahu vzdělávání, který potřebuje konkrétní skupina dětí v konkrétní škole. Je důležité správně rozumět významu i ve smyslu metodickém a organizačním. V metodickém slova smyslu to znamená porozumět již zavedeným alternativním systémům a vhodně je využít. V organizačním slova smyslu pak jde jednak o pluralismus zřizovatelů a také o možnosti práce s různě uspořádanou skupinou dětí a o využití různých způsobů práce. V zásadě jde v mateřských školách hlavně o bourání zažitého jednotného způsobu práce. Alternativnost v sobě skrývá svobodu, jasnou vizi a odhodlání a také velkou odpovědnost. Cílem není být pouze jiný, cílem je být lepší. A k tomu je potřeba hodně energie.

Samostatnost, spontánnost, tvořivost

Všechny tyto znaky jsou v osobnostní orientaci jedny z hlavních. Protože jsou však tvořivost a samostatnost něčím, co je třeba děti učit, podporovat je v nich a rozvíjet, je osobnostní přístup přesně to, co může pomoci nejlépe. Díky tvořivosti v jejím komplexním pojetí se mohou děti rozvíjet nejen v oblasti estetické, avšak především v oblastech životního stylu, přístupu k životu, k sobě, k druhým, k prostředí. Zapojuje se i fantazie a rozum. Pokud se dítě učí tvořivosti, zapojuje se do procesu celá jeho osobnost. K tomu stačí, když mu připravíme takové prostředí, ve kterém se bude mít možnost vyjádřit, dělat chyby, navrhopvat své nápady, svěřovat se a nebude přitom zbytečně kritizováno, naopak vyslyšeno a povzbuzováno.

Individualizace

Individualizace je jeden z předních znaků osobnostně orientovaného modelu. Právě tím, že dáme možnost každé jedinečné osobnosti dítěte rozvíjet se dle vlastního nadání a schopností, docílíme toho, aby vyrostla v osobnost, která bude obohacovat celou naši demokratickou společnost. Jen musíme dbát na to, aby individualizace nepřevažovala u

dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí nadaných, ale abychom zvládali individualizaci v rámci celé skupiny a podporovali každé jednotlivé dítě přesně tak, jak potřebuje. Je to úkol nejtěžší, a ten když zvládneme, pomůžeme tím k dobrému „podhoubí“ pro budoucí společnost.

4.3 Nedirektivní přístupy

Z principu osobnostně orientovaného modelu lze snadno vyvodit, na jaké úrovni bychom měli s dětmi komunikovat, abychom tento model mohli naplňovat.

U Kořátkové (2014) najdeme několik popsaných přístupů, které je třeba používat ve vzájemném propojení, aby nám přinesly opravdový osobnostní přístup. Považuje to za stěžejní, zároveň nelehký úkol, na kterém musí chtít pracovat každý dospělý (z našeho pohledu hlavně učitelka mateřské školy), protože se to dotýká jeho vlastního osobnostního rozvoje.

Těmito přístupy jsou *akceptace* neboli přijetí člověka (dítěte) takového, jaký je. Akceptace druhého však souvisí i s tím, jaký máme vztah sami k sobě. V práci a komunikaci učitelky to znamená snažit se o to, aby brala nejen děti, ale i jejich rodiče takové, jací jsou a snažila se ve své verbální i neverbální komunikaci vystupovat s pochopením, klidem a vstřícností. Nejen že tím ovlivní přístup rodičů a dětí k ní, ale také tím pomáhá pozitivně ovlivňovat celkové klima.

Dalším přístupem je *empatie*, vcítění se do pocitů druhého. Je to předpoklad, díky kterému můžeme lépe pochopit pocity a jednání druhých. Je to schopnost, která nám pomáhá odhalit to, jak se ostatní v danou chvíli cítí, a tento jejich pocit a jeho projevy pomoci označit a tím i lépe překonat. Druhému tak dáváme najevo, že ho přijímáme i s jeho momentálními pocity a že mu rozumíme.

Důležitá je také *autenticita* – být a vystupovat jako unikátní osobnost, a to tak, že je člověk sám sebou, nesnaží se předstírat, je pro ostatní čitelný, přirozený, takový, aby mu mohli ostatní rozumět a měli tím k němu větší důvěru.

Dále Kořátková (2014) propojuje tyto tři znaky a říká, že právě jejich spojením můžeme dosáhnout dobrého fungování s dětmi i s dospělými. Když dokážeme být empatictí, autentictí a akceptujeme druhého, zvládneme tak i aktivně naslouchat a empaticky komunikovat. Aktivní naslouchání je u dětí velmi důležité, protože tím dáváme najevo náš

zájem, to, že chceme porozumět jeho pocitům, že ho necháme se vyjádřit. Pomůže nám rozkrývat jeho různé nálady a tím ho lépe poznat a pochopit. S tím souvisí empatická komunikace, která spočívá v citlivém vnímání toho, co druhý říká. Snažíme se vést rozhovor tak, abychom více poslouchali a méně mluvili, soustředili se a dávali i pomocí neverbální komunikace najevo svůj zájem a své pocity.

O nedirektivních a respektujících přístupech podrobně mluví a učí Kopřiva a kol. (2008), kteří sestavili koncept respektující komunikace. Protože považují za důležitý bod ve výchově, aby děti zažívaly respekt od dospělých, a tím se ho učily, dávají velký důraz na to, aby dospělí opustili manipulativní, autoritářské výchovné styly a vyměnili je za demokratické, tedy respektující. Apelují na to, že když naučíme děti způsobům chování v respektujícím prostředí, jedině tak docílíme toho, aby jejich chování nepramenilo ze strachu z trestu nebo jen pro radost dospělého, nýbrž z jejich vlastních zvnitřněných hodnot. Dávají přesný návod a nástroje k tomu, aby mohl kdokoli svou komunikaci s dětmi změnit a nastavit tak partnerský vztah, tolik prospěšný zdravému osobnostnímu rozvoji.

Jde tedy o nahrazení nefungujících a direktivních způsobů komunikace za ty efektivní. Když se naučíme namísto příkazů věci popisovat, namísto poučování vyjadřovat své potřeby a očekávání, namísto vyhrožování dát možnost volby, namísto ponižování a urážek poskytnout prostor pro spoluúčast na řešení, jedině tak můžeme předat dětem dobré vzory chování a hlavně tím neušlapeme jejich vznikající osobnost.

5 Osobnost dítěte předškolního věku

K osobnosti dítěte předškolního věku najdeme v odborné literatuře řadu postojů. V obecném povědomí je předškolní období obdobím od narození po vstup dítěte do první třídy základní školy.

Nejprve se budeme zabývat pojmem *osobnost* a pojmem *dítě*. *Osobnost* je dle pedagogického slovníku „v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.“ (Průcha, 2013, s. 183) Psychologické pojetí zde autorka diplomové práce vybrala záměrně, protože ukazuje vrozenou část osobnosti, kterou obzvláště u dětí potřebujeme znát a chápat, abychom s tím mohli dále pracovat.

Také Helus (2009, s. 103) se zabývá nejčastějšími definicemi pojmu osobnost, ze kterých je pro tuto kapitolu nejvýstižnější tato: „...*osobnost je člověk jako subjekt. Tím zdůrazňujeme, že hovořit o osobnosti znamená vyzdvihovat do centra pozornosti člověka jako rozhodující se a jednající bytost; jako toho, kdo je zdrojem akce, tvůrcem, iniciátorem, původcem.*“

K pojmu *dítě* nalezneme v pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 55), že je to „*lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence.*“ Přičemž podotýká, že je dítě a dětství zkoumáno různými druhy věd.

Předškolní věk označuje tatáž publikace (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 229) jako „*vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“ K tomu dále pokračuje v tom, jaká je hlavní činnost předškolního dítěte a co je v tomto období základem pro jeho další rozvoj.

Na termín předškolního věku se dívá odlišně Matějček (2013), který ho označuje za zavádějící a nepřesný, a tím nesouhlasí s pojetím v pedagogickém slovníku. Zdůvodňuje to tak, že se toto označení váže na instituci, a vede to k tomu si myslet, že hlavním úkolem tohoto období má být příprava na školu. Považuje to za nedorozumění, protože v této etapě se má dítě hlavně zdravě rozvíjet a naplňovat svébytné potřeby a úkoly, které mu pomohou se později prosadit ve společnosti.

Vysvětlením těchto pojmů získáváme představu o období vývoje dítěte, které je velmi unikátní, důležité, plné velkých vývojových změn. Rozsáhleji období předškolního věku řeší Vágnerová (2000), která mimo věkové rozmezí a nástup do školy charakterizuje toto období jako postupně se uvolňující od připoutanosti k rodině, jako období, ve kterém dítě

přichází do společnosti vrstevníků, kde si za pomoci různých aktivit a komunikace buduje a prosazuje své místo. Bere v potaz dětské myšlení, které je v tomto období egocentrické a prelogické a staví tak dítěti do cesty nelehké úkoly. Zvládnutí a překonání těchto překážek však chápe jako důležitý mezník, díky kterému se dítě dostává z předškolního období do období školního.

Blíže se Vágnerová (2000) zabývá myšlením a vývojem poznávacích procesů. Zde odkazuje na osobnost J. Piageta a jeho charakteristiku dětského myšlení, kde dominuje právě egocentrismus, fenomenismus a magičnost. Tento charakter myšlení pomáhá dítěti vyznat se ve světě, ve kterém žije, například zkreslováním reality, zahleděním do své osobnosti či chápáním světa, ve kterém existuje tak, jak ho vidí svými očima (jak můžeme dobře vidět v dětských kresbách). Dále také jde o vazbu na aktuální dění, na přítomnost – prezentismus. Následný vývoj znamená, že dítě dokáže postupně opouštět subjektivní pohled a začne rozumět věcem kolem sebe i jinak než z aktuální a subjektivní situace.

Vágnerová (2000) se dále zabývá sebepojetím dítěte v předškolním období. Sebeпоjetí dítěte závisí primárně na dospělých lidech okolo něj. Ti mu svým chováním a jednáním dávají zpětnou vazbu, kterou dítě přejímá tak, jak přichází. Dále ho také formují různé role, které si může vyzkoušet. V neposlední řadě se to týká i identifikace s rolí chlapce či dívky. S rolami souvisí i socializace dítěte, a to nejprve v rámci rodiny, posléze v mateřské škole. Právě zde je dítě vystavováno mnoha situacím, ve kterých se musí projevit samo za sebe. Dochází k tomu hlavně díky komunikaci, která probíhá buď na úrovni dítě – dítě, nebo dítě – dospělý. Postupně se učí diferenciaci v těchto interakcích, zlepšuje se jak po stránce vyslovování hlásek, tak ve slovní zásobě. S tím jsou také spojené určité způsoby chování a dodržování pravidel, které si dítě ve skupině zkouší a osvojuje. Tím vším se postupně utváří jedinečná osobnost každého dítěte.

Pojmu dítě a dětství se věnuje také Kropáčková (In Syslová, 2019), která je dále propojuje s předškolním vzděláváním. Konstatuje, že je dítě od narození vystaveno edukačnímu prostředí, ať již v prostředí rodiny, nebo v prostředí instituce. Mluví také o postavení a hodnotě dítěte v současném světě. Dotýká se důležitosti dětství a obratu k dítěti, kdy je jako jedinečná osobnost v centru našeho zájmu. Oproti pojetí dítěte v historickém kontextu máme dnes před sebou dítě jako samostatnou osobnost, pro kterou je kvalita tohoto období v mnoha směrech stěžejní pro jeho budoucí dospělý život.

Helus (2009) zdůrazňuje dvě hlediska pojetí osobnosti: první z nich je vedení dítěte k rozvoji jeho osobnostních kvalit. Dítě se v osobnost teprve postupně vyvíjí a my, zajímající se o tento vývoj, jeho rozvoj podporujeme.

Druhé hledisko se týká specifických kvalit osobnosti dítěte. Zde Helus mluví o čtyřech základních kvalitách, kterými jsou:

- *Otevřené prožívání.* Dítě má, za předpokladu naplněného radostného dětství, touhu poznávat a objevovat svět, být součástí společnosti ostatních, zajímat se a prozkoumávat vše okolo sebe, učit se novým věcem a mít z toho radost.
- *Odkázanost.* Dítě je odkázané na dospělé, díky kterým může rozkvétat. Pokud má důvěru ve své vychovatele a ti ho svým přístupem učí aktivně se projevat, respektují ho, snaží se mu pomáhat tak, aby to později zvládlo samo, pak může dítě z osobnosti dospělého čerpat, co potřebuje, a osobnostně se vyvíjet.
- *Směřování.* Tato kvalita úzce souvisí s předchozí a navazuje na ni. Jde zde o to, postupně se „vymanit“ z této odkázanosti a převzít odpovědnost za svou osobnost a svůj život. K tomu však opět dítě potřebuje vhodné zázemí a podporu jak v rodině, tak v prostředí instituce.
- *Bohatství rozvojových možností.* Tím, že se dítě teprve začíná vše učit a v mnoha pohledech je jeho momentální vývoj nedostačující, tkví právě v tom hluboké bohatství. Toto bohatství v sobě skrývá veliké možnosti růstu a rozvoje. Pokud bude dítě obklopeno dospělými, kteří vidí tyto možnosti a kteří chápou, jak ho správně podpořit, otevřou se mu dveře, za kterými najde štěstí, bude umět vnímat lásku a reagovat na ni, vyvine úsilí k tomu, aby se naučilo být svéráznou, avšak ušlechtilou osobností, která na sebe umí vzít odpovědnost.

Předškolní období má své charakteristické rysy, které se týkají hlavně hry a radosti z ní, objevování, experimentace, pohybových aktivit. U dítěte se postupně mění jeho tělesná konstituce, nastávají změny v psychickém vývoji. Jeho osobnost se celkově formuje. V jeho životě má dospělý člověk důležitou roli. Právě díky němu, jeho vzoru a podpoře, může pak dítě růst v jedinečnou osobnost, vrůstat do společnosti svých vrstevníků a prožívat šťastné dětství. (Kropáčková, In Syslová, 2019)

6 Osobnost učitelky mateřské školy

Učitelku mateřské školy řadíme podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, do skupiny pedagogických pracovníků, který „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“¹

V pedagogickém slovníku najdeme, že by učitelka měla být „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 261, In Syslová, 2019)

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelka mateřské školy musí pro svou profesi získat odpovídající vzdělání. Opravilová (2016) dobře popisuje postavení učitelky mateřské školy ve společnosti. Také se dotýká očekávání ze strany rodičů, které právě díky svému vzdělání může změnit, protože jim bude umět argumentovat a vysvětlit své postoje a bude komunikačně lépe vybavená. Možnosti vzdělávání učitelek mateřských škol nebyly v minulosti takové, jaké máme dnes, neboť v současnosti lze využít vysokoškolského studia a právě tím povýšit sociální postavení učitelek. Jedině díky odborným znalostem, které pak učitelka bude umět praktikovat ve vztahu k dětem a jejich rodinám, získá větší profesní váhu v pohledu rodičů.

Co tedy skutečně znamená být učitelkou mateřské školy? Tato profese nese určitá svá specifika. Jak popisuje Svobodová a kol. (2017), učitelka mateřské školy by měla disponovat co největší škálou různých dovedností, například hudebními a pohybovými dovednostmi, dobrými komunikačními, hereckými dovednostmi či estetickým cítěním. Spolu s tímto má učitelka určité osobnostní rysy, k nimž patří její profesionalita, morální hodnoty či znalost sebe sama. Jsou na ni kladeny i společenské nároky, neboť by měla splňovat určitou představu o dobrém člověku a měla by ctít principy demokracie.

Dále by měla být vybavena určitými profesními kompetencemi, do kterých Gillernová (2003) řadí čtyři základní oblasti. Jsou jimi především *oborové a metodické profesní dovednosti*. Jde o to, co a jak učitelka s dětmi koná a jak má činnosti metodicky zvládnuté. Třetí oblastí jsou *speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti*. K nim patří zpracovávání pedagogické diagnostiky, na jehož základě učitelka pracuje s dětmi dle jejich

¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

individuálních charakteristik, reaguje na danou skupinu dětí, přizpůsobuje jim svou práci. Poslední oblastí jsou *sociálně psychologické dovednosti*. Sem patří dovednosti týkající se sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Tato oblast prolíná všechny oblasti další a z autorčina textu vyplývá, že je to ta nejtěžší dovednost.

Syslová (2019) se zabývá různými rolemi, které učitelka ve svém povolání naplňuje. Představuje celkem sedm rolí, ve kterých se promítá role sociální a osobnost, role diagnostická, role projektanta, která propojuje informace o dětech a plánování další práce s nimi. Dále jde o roli facilitátora, v ní následně uplatňuje své plány a vytváří vzdělávací strategie, střídá spontánní a řízené učení. Ta následně přechází do role konzultanta, která je velmi důležitá a projevuje se zde odbornost učitelky, když si dokáže obhájit postupy své práce a také komunikuje s rodinou dítěte nebo s odborníky. Nakonec se dostáváme k roli administrátora, ve které učitelka zpracovává veškerou dokumentaci a vlastně tím dokladuje svou vlastní odbornost i znalost dětí a tím celkovou kvalitu vzdělávacího procesu.

Profesní kompetence a role učitelky v mateřské škole by měly naplňovat tzv. model kvalitního učitele. S tímto se setkáváme opět u Syslové (2019), která přibližuje dva modely, jež mohou učitelky používat k hodnocení a sebehodnocení své práce. První z nich je mezinárodní model *Kompetentní učitel pro 21. století*, obsahující několik oblastí, díky kterým je možné určovat kvality učitele. Tento model doprovázejí i česká videa, která může učitelka využít při určování svých schopností a kvalit. Druhým modelem, který má český původ, je *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Byl upraven z rámce určeného pro učitele vyšších stupňů vzdělávání a jako předchozí model taktéž slouží k evaluaci činností učitelky. Oba modely hodnocení vlastně zahrnují všechny profesní role a kompetence, které by učitelka měla mít.

S tím vším souvisí povinnosti učitelky, dané RVP PV. Podle tohoto dokumentu by učitelka měla:

- *odpovídat* za tvorbu a soulad TVP, sledovat a hodnotit podmínky a výsledky vzdělávání;
- *vykonávat odborné činnosti*, například zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání, realizovat vzdělávací činnosti – individuální i skupinové, rozšiřovat kompetence dětí, projektovat a plánovat vzdělávací činnosti, hledat metody k individualizaci, provádět evaluační činnosti, pedagogickou diagnostiku,

vést další zaměstnance školy, provádět poradenské činnosti pro rodiče, analyzovat vlastní potřeby a sebevzdělávat se;

- *vést vzdělávání tak, aby se děti cítily v pohodě po všech stránkách, měly možnost vytvářet si zdravé vztahy ve skupině, aby se mohli rozvíjet ve svém individuálním tempu, měly vhodné podmínky pro učení a měly z toho radost;*
- *ve vztahu k rodičům by měla udržovat dobré vztahy, podporovat je ve spolupráci se školou, konzultovat průběžně prospívání, rozvoj a učení jejich dítěte.*²

Z tohoto výčtu různých požadavků, kompetencí, rolí a povinností vidíme, že je profese učitelky mateřské školy velmi obsáhlá, pestrá a také náročná. Opravilová (2016) přibližuje specifičnost této profese tak, že je učitelka ve společnosti vnímána jako „náhradní, laskavá matka“, která je navíc odbornicí na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Jsou kladeny požadavky na její fyzickou i psychickou vybavenost. Tyto požadavky jsou shrnuty do několika zásadních osobnostních znaků, které učitelku vhodně charakterizují. *„Patří k nim důvěra ve vlastní výchovné působení (pedagogický optimismus), zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem (pedagogický takt).“* (Opravilová, 2016, s. 186)

K těmto znakům však nesmíme zapomenout přidat jedinečnost a povahové vlastnosti každé učitelky. Zde se také autorka diplomové práce ztotožňuje s Opravilovou (2016). Typy lidských povah – sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik ovlivňují, jakým způsobem budeme k dětem přistupovat a jaký výchovný styl budeme volit. S tím souvisí znalost sebe sama a práce na sobě, protože jsme schopni se naučit mluvit a jednat různými způsoby, ovšem jen v případě, že tuto oblast budeme mít dobře nastudovanou.

Profese učitelky mateřské školy však s sebou nese v první řadě poslání. Opravilová & Uhlířová (2021) tento pohled dobře vystihují. Práce učitele je obsáhlá a náročná, a proto velmi záleží na jeho osobnosti. Nároky na učitelky mateřské školy se v průběhu času zvyšují, a proto je jejich profesní a znalostní způsobilost důležitá. Avšak právě osobnost a osobitost každé z nich rozhoduje o tom, jaký vztah je schopna s dětmi navazovat, jak dobře je schopna je chápat a být jim oporou a průvodcem na začátku jejich životní cesty.

² Převzato z MŠMT ČR. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, září 2021.pdf [Online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Učitele jako osobnost také zmiňuje Helus (2009), který klade důraz na skutečnost, že pokud chce učitel osobnostně rozvíjet dítě, musí rozvíjet sám sebe. Protože tím, jak na děti působí, jak na ně mluví, jaké k nim má postoje, zkrátka kým je on sám, ovlivňuje každé dítě v jeho osobnostním rozvoji. Jako nejdůležitější kvality rozvinuté osobnosti učitele uvádí *přesah, integritu a životní cestu*. Zde podtrhneme obzvláště přesah, který se týká především lásky. Zde autor zmiňuje **pedagogickou lásku**: *„Ta má svůj výraz v tom, že učitel není jenom zaměstnancem, poslušně konajícím, co mu přikazuje vrchnost. Učitelem je ten, kdo má na svých žácích zájem; kdo spoluprožívá společně s nimi důležité události jejich vzdělávací cesty a dokáže jim přesvědčivě dát najevo, že mu na nich záleží.“* (Helus, 2009, s. 266)

6.1 Učitelka mateřské školy ve vztahu k dítěti

Učitelka mateřské školy navazuje, prohlubuje a udržuje vztah s dítětem předškolního věku. Pro kvalitní výchovné a vzdělávací působení je tento vztah klíčový. Opravilová (2016) tuto interakci dobře vysvětluje na činitelech, které se objevují v procesu výchovy a vzdělávání. Jsou jimi: „*osobnost jedince, který je vychováván; sociální a přírodní prostředí, ve kterém se pohybuje; cíl, ke kterému směřujeme; prostředky, které k realizaci cíle zvolíme; my sami a naše jednání, které na dítě působí.*“ (Opravilová, 2016, s. 11)

V těchto činitelech je zahrnuto vše, co potřebujeme k dobré práci s dětmi, aniž bychom opomněli vlastní zkušenosti a přesvědčení či teoretické znalosti. Jedině skloubením všech těchto ingrediencí dostáváme jistotu, že je naše působení v určité kvalitě, kterou dítě předškolního věku potřebuje ke správnému rozvoji.

Co tedy utváří vztah učitelky a dítěte? Především vzájemná interakce a komunikace. U Šilhánové (In Syslová, 2019) se setkáváme s vysvětlením důležitosti komunikace mezi dospělým a dítětem. Říká, že do tohoto vztahu vstupují další proměnné, které ho ovlivňují. Jsou jimi počet dětí ve třídě, velikost školy (počet učitelů a dalšího personálu školy), vztahy, atmosféra ve škole, celkový koncept školy. Zařadit se však musí také kontext ze strany dítěte - rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází, hodnoty, které daná rodina uznává. Na to navazuje ještě osobnost a životní nastavení učitelky a její porozumění kontextu, bez kterého by neuměla komunikaci správně vyhodnocovat.

Dále poukazuje na důležitost porozumění rané komunikace s dítětem. Postupně se tak utváří vztah, který závisí na vzájemných interakcích mezi blízkým dospělým a dítětem, a tím podporuje jeho pozitivní nebo i negativní vývoj.

Vraťme se také k důležitosti uspokojování potřeb dětí – konkrétně k modelu potřeb od Matějčka a Langmaiera. Dobře tyto potřeby charakterizuje Opravilová (2003) i ve vztahu učitelka – dítě. U první potřeby zdůrazňuje dobrou připravenost učitelky, kdy umí dobře promýšlet, co a v jakém množství dětem nabídne, aby uspokojila tuto jejich potřebu a nastavila jim takovou nabídku a počet možností, díky kterým budou mít děti dostatek impulsů, nutných k získání zkušeností, které je mohou posouvat dále ve vývoji. V druhé potřebě se zaměřuje hlavně na řád, který dětem v tomto věku dává určitou stabilitu a jistotu, ve které se potom cítí bezpečně. Toto zajišťuje učitelka, která pomáhá dětem vyznat se v tomto řádu, a dále také respektuje individuální možnosti a schopnosti dětí. Bere v potaz svobodné rozhodování dítěte, jež se ale učí díky možnosti výběru z nabídky, která

by měla být učitelkou dostatečně stimulována. Třetí potřeba se týká citových a sociálních vztahů, kdy by se učitelka měla postarat o to, aby každé dítě mělo v rámci mateřské školy možnost si tuto vazbu s ní utvořit. V rámci větší skupiny dětí je to těžký úkol, ovšem pro dítě velmi důležitý. Na to navazuje potřeba další, čtvrtá, kdy pomocí důvěrné vazby učitelka – dítě pomáhá každému z nich získat své místo ve skupině a osvojovat si určité hodnoty, na kterých potom dále staví. Učitelka proto vytváří vhodné prostředí, kde bude místo pro každé dítě a jeho osobnost tak, aby pokud možno nikdo nebyl preferován ani utlačován. U poslední, páté potřeby najdeme ve vztahu učitelky k dítěti jako nejdůležitější bod důkladnou a dobrou znalost dítěte. S tím se pojí kvalitní pedagogická diagnostika, díky které můžeme dítě přesně vést v jeho individuálních možnostech a podporovat ho tam, kde to zrovna potřebuje. Tím docílíme toho, aby bylo jeho sebepojetí postaveno na dobrých základech, které mu pomohou vcházet do budoucích poznatků, experimentací a prožitků s důvěrou jak v sebe, tak v činnosti či osoby, kterých se to bude týkat.

U Průchy & Koťátkové (2013) najdeme důraz na správný přístup učitelky k dítěti. Tento přístup by měl spočívat v demokratickém pojetí, kdy učitelka děti chápe a používá nedirektivní způsoby komunikace s nimi. Tím zároveň předává tyto dovednosti nejen dětem, ale ovlivňuje tím ostatní kolem sebe, kteří s dětmi přijdou do styku během dne, navazují s nimi vztahy a tím je také nějakým způsobem formují.

Také Mertin (2016) se dotýká přístupu učitelky (a nejen té) k dětem, pokud jde o vlídnost a laskavost. Jedině v laskavém a vlídném chování k dětem spatřuje kvalitu vztahu, dobrý vzor a podmínky pro dítě. Považuje takové chování dokonce za investici do budoucna. Pokud vydržíme a naučíme se jednat s dětmi i v náročnějších situacích s laskavostí, sklídíme v nich v budoucnu sebevědomé, zdravé osobnosti, které si budou vážit sami sebe a budou umět jednat vlídně a laskavě.

Laskavost a vlídnost souvisí s pedagogickou láskou. Ve vztahu k dětem je zásadní, abychom je brali takové, jaké jsou, bez podmínek. O bezpodmínečné lásce hovoří Campbell (2015) ve vztahu dítě a rodič. To však lze převést i do vztahu učitelky a dítěte, pokud má a chce přijímat děti takové, jaké jsou. Campbell připodobňuje bezpodmínečnou lásku ke světlu, které nás vede a díky kterému jsme schopni vést dítě správnou cestou bez zbytečného chaosu. Dospělý se musí snažit přijímat dítě bez ohledu na jeho vzhled, handicap, kvality a hlavně bez ohledu na jeho chování, což považuje za to nejtěžší. Pokud bude mít učitelka v těchto pojmech jasno, bude se snažit naplnit tento ideál, jakkoli to pro

ni bude těžké, protože bude vědět, že se tím dostane k dítěti co nejbliže, a jedině tak ho může nejvíce ovlivnit.

Závěr teoretické části

Teoretická část práce obsahovala kapitoly, jejichž cílem bylo definovat klima, jeho druhy a přiblížit specifika klimatu školy mateřské. Dále bylo cílem vysvětlit pojem well-being neboli osobní pohodu, jeho rozdělení a vlivy, které na něj působí. V další kapitole byla přiblížena osobnostně orientovaná předškolní výchova, její historický kontext, osobnostně orientovaný model s vysvětlením jeho hlavních znaků a také nedirektivní způsoby komunikace. Dále byla specifikována osobnost dítěte předškolního věku, jeho vývoj a potřeby. Nakonec také osobnost učitelky mateřské školy, její povinnosti, kompetence a v neposlední řadě vztah s dítětem. Pomocí vysvětlení a definic se autorka snažila propojovat pojmy a hledat vzájemné souvislosti. Snažila se hlouběji porozumět některým klíčovým pojmům z oblasti klimatu a well-beingu a hledat spojitosti s osobnostně orientovaným modelem tak, aby mohla na základě porozumění a vytvoření teoretických podkladů ověřit ve výzkumné části práce, zda a jak se tyto souvislosti objevují v praxi mateřských škol. Dosahovala toho díky popsáním metodám v kapitole o metodologii.

Pro teoretickou část práce si autorka definovala tento cíl:

Zjistit na základě bibliografických zdrojů souvislosti a propojení osobní pohody učitelky MŠ, tedy i klimatu MŠ s osobnostně orientovaným modelem (přístupem k dítěti).

Zjistila, že:

- 1) Klima mateřské školy souvisí s osobní pohodou učitelek.

Z teoretických poznatků vyplynulo, že klima školy je tvořeno každým účastníkem procesu. Protože se každý z těchto lidí nějak chová, má své osobnostní rysy a nastavení, ovlivňuje tím ostatní kolem sebe a tak i celkové klima. Osobní nastavení a osobní pohoda tedy bude vždy souviset s utvářením klimatu celkového.

- 2) Osobní pohoda učitelek souvisí s osobnostní orientací.

Osobní pohoda vychází hlavně z osobnostního nastavení člověka. Do aktuálního citění osobního štěstí či pohody se mohou promítat životní události, jakož i působení dobrého či špatného klimatu. Toto má zajisté souvislost s tím, jestli jsme schopni osobnostní orientace k druhým, v našem případě tedy k dětem v mateřské škole.

3) Osobnost učitelky je důležitá při jejím působení na děti.

Učitelka působí na děti neustále. Osobnost učitelky je velmi důležitá v mnoha směrech. Děti vnímají vše: co dělá, jak se chová, co říká i to, jak se tváří. V předškolním věku se utváří charakter dítěte a také jeho sebepojetí, které je pro jeho budoucnost zásadní. Proto je osobnost učitelky nezpochybnitelně důležitá.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

7 Metody výzkumné části

Pro zpracování výzkumné části práce byly použity tyto metody kvalitativního výzkumu: případová studie, polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Následně probíhala analýza a interpretace takto získaných dat pomocí kódování. V kapitolách výzkumné části práce byla použita analýza, syntéza, dedukce, zobecnění a komparace jevů.

Kvalitativní výzkum je takový výzkum, který se snaží o to, zprostředkovat porozumění nějakého jevu, který probíhá ve světě kolem nás, že je popsán. Novotná a kol. (2019, s. 260) uvádí, že díky takovému výzkumu „*studujeme, co lidé dělají, jak o tom hovoří, jak tomu rozumějí, jak to prožívají. Jak jsou významy i praxe ovlivňovány prostředím, lidským i ne-lidským a naopak, jak toto prostředí zpětně ovlivňují, vytvářejí.*“

Kódování vysvětluje Hendl (2008, s. 228) jako jeden z nástrojů, kterým můžeme popisovat data. „*Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje.*“ Přičemž dodává, že by jednotlivé kódy měly být propojeny s výzkumnými otázkami.

Případová studie je u Gulové & Šípa (2013) citována slovy Creswella (2007, s. 73, In Gulová & Šíp, 2013, s. 213) jako: „*kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém (případ) nebo více ohraničených systémů (případů) v čase skrze detailní a do hloubky mířící sběr dat zahrnující více zdrojů informací (např. pozorování, rozhovor, audiovizuální materiály, dokumenty a zprávy) a vytváří popis případu a na případě založených témat.*“ Také Novotná a kol. (2019, s. 274) vysvětluje případovou studii jako design, který je vhodný k popisu či při hledání odpovědi na otázky JAK a PROČ. Píše, že „*vhodným předmětem zájmu jsou dynamické a komplexní procesy, pro jejichž pochopení je důležité znát reálný kontext.*“ Tato vysvětlení zcela korespondují s tím, co potřebuje autorka diplomové práce zkoumat a jakým způsobem tedy musí postupovat.

Polostrukturovaný rozhovor je takový, který má dle Zandlové (In Novotná, 2019) částečně předem připravený koncept, navádějící i mnohdy konkrétní otázky. Tyto otázky jsou otevřené a jsou přizpůsobené konkrétnímu výzkumu.

Pozorování je metoda získávání dat, která dává možnost zachycovat chování a vztahy lidí. Díky tomu můžeme zjistit, co je skutečné, a zachytit realitu takovou, jaká je. (Hendl, 2008)

Proto tuto metodu autorka práce využívá ve svém výzkumu, aby odpovědi respondentů potvrdila nebo je vyvrátila.

8 Způsob sběru a zpracování dat, výzkumný vzorek

Autorka používá **kvalitativní výzkum**, ve kterém využívá výzkumného designu případové studie a metod polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Tyto metody umožňují triangulaci dat. Data z rozhovorů jsou zpracována pomocí kódování. Těmito metodami jsou zpracovány kapitoly 9.1 – 9.3 výzkumné části práce.

Polostrukturovaný rozhovor autorka sestavila podle výzkumných otázek (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2). První verze rozhovoru prošla předvýzkumem. Ten byl proveden s kolegyněmi autorky v místě, kde pracuje. Díky tomu bylo zjištěno, že je potřeba některé otázky upravit. Pro ředitele mateřských škol byly některé části rozhovoru odlišné, než pro učitelky (viz Příloha č. 3). Účelem vytvořených otázek bylo zjistit, jak na problematiku nahlíží ředitelé ze své pozice, která je odlišná od pozice učitelky. Díky rozhovoru s řediteli škol mohl být dokreslen, prohlouben a završen celkový pohled na chod a působení dané školy.

Dále byl pro výzkum sestaven **pozorovací arch** (viz Příloha č. 4), který obsahuje tři hlavní části: komunikaci, výchovu a vzdělávání, prostředí. V těchto částech se dále promítají konkrétní jevy, které byly při pozorování zaznamenávány. Pozorovací arch a veškeré v něm pozorované jevy byly vypracovány na základě znaků osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy. Protože šlo především o zachycení chování, přístupu a vztahů dětí a učitelek, vymezila si autorka použitím archu pole, které chce pozorovat. Díky tomu bylo možno porovnat, zda se odpovědi jednotlivých respondentek v rozhovorech slučují s tím, jak probíhá jejich konkrétní práce s dětmi ve třídě.

Výzkum probíhal od listopadu 2023 do ledna 2024. Autorka navštěvovala jednotlivé mateřské školy, kde probíhalo několikadenní pozorování ve třídách se zaznamenáváním do připraveného pozorovacího archu. Doba pozorování v jednotlivých třídách se dle režimu, programu a možností škol pohybovala od 2,5 – 4 hodin. Následně se autorka zabývala individuálními rozhovory s učitelkami a ředitelkami/řediteli škol za pomoci sepsaného polostrukturovaného rozhovoru. Tyto rozhovory byly zachyceny jako audionahrávky a byly pořizovány v prostorách mateřských škol. Doba trvání rozhovorů se pohybovala od 30 do 120 minut, a to podle individuálních výpovědí jednotlivých respondentů. Vše probíhalo se svolením zúčastněných osob, což bylo stvrzeno jejich podpisy na informovaném souhlasu se zpracováním dat a prohlášením autorky diplomové práce (viz Příloha č. 5 a Příloha č. 6). Autorka respondentům zaručila anonymizaci dat.

Data byla zpracována a analyzována pomocí kódování kvalitativní analýzou dat. Pozorovací archy byly vytvořeny tak, že samy o sobě tvořily kategorie. Rozhovory byly podrobeny selekci dat tak, aby se z odpovědí mohly vytvořit kategorie, ke kterým se mohly přiřadit jednotlivé kódy. Tyto kódy seřadila autorka do seznamu, nazvaném: **Východiska kódování**, kde je popis a vysvětlení přiřazení kódu k odpovědím. Vytvořené kódy byly interpretovány nejprve jednotlivě u každého respondenta zvlášť. Srovnáváno bylo pozorování s rozhovorem a autorka práce zde hledala souvislosti: zda odpovědi respondenta korespondují s pozorovanými jevy a tím potvrzují realitu. Dále je popsáno, jak splňují osobnostní orientaci a klima jako celek, v rámci mateřské školy. Do toho byla zapojena i data z rozhovorů s řediteli/ředitelkami škol. Následně byly hodnoceny všechny tři zkoumané školy. V posledním kroku se autorka snažila podat ucelené informace o výsledcích výzkumu, zodpovědět výzkumné otázky, potvrdit souvislost s teorií a vyvodit důležité poznatky či nové závěry.

8.1 Východiska kódování

Je třeba konstatovat, že záznamy z rozhovorů, které by bylo vhodné uvést v příloze, byly ponechány v textu úmyslně, a to proto, aby bylo možno porovnat jednotlivé odpovědi s pozorováním zaznamenaným v pozorovacím archu a konfrontovat je. **Tím bylo docíleno mnohem autentičtějšího pohledu jak na osobní vnímání respondenta, tak i na objektivní pohled výzkumníka.**

Následující text představuje názvy použitých kódů z rozhovorů s vysvětlením jejich možného použití.

Při zpracování získaných dat si autorka uvědomila důležitost zachycení základních informací z odpovědí respondentů. Z toho důvodu si postupně vytvářela kódy k jednotlivým odpovědím, které ji ukazovaly hlavní myšlenky a principy. Také tím byla schopna odlišit jádro odpovědi a primární informace k výzkumu. Postupně bylo na základě opakovaných poslechů záznamů z rozhovorů vytvořeno celkem 14 kódů.

Kód 1: Komfort

Tento kód je přiřazován odpovědím, které se týkají pohodlí, komfortu a dobrého pocitu v prostředí mateřské školy. Tento kód zahrnuje prvky, jako je důvěra, bezpečí a pohoda v prostředí školky, které ovlivňují pocity dobré pohody učitelů. Identifikace tohoto kódu

umožňuje zkoumání faktorů, které přispívají k pozitivnímu pracovnímu prostředí a celkové pohodě v mateřské škole.

Kód 2: Dobré vztahy

Tento kód je přiřazován odpovědím, které se týkají kvality vztahů v mateřské škole. Zahrnuje pozitivní interakce mezi učitelkou a kolegy, mezi učitelkou a dětmi, ať už ve smyslu podpory, vzájemného respektu nebo spolupráce. Tento kód je důležitý pro identifikaci sociálního klimatu v prostředí školy a jeho vlivu na pohodu učitelky.

Kód 3: Osobní pohoda

Tento kód je přiřazován odpovědím, které se týkají osobní pohody a blaha učitelky v pracovním prostředí mateřské školy. Tento kód zahrnuje aspekty, jako je vnímání vlastního blaha, pocitů spokojenosti a míry přizpůsobení se pracovním podmínkám. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumání vztahu mezi osobní pohodou učitelů a klimatem ve škole, i faktorů, které mohou tuto osobní pohodu ovlivňovat.

Kód 4: Dobrá vedoucí

Tento kód se týká kvality vztahů mezi učiteli a vedením školy. Zahrnuje aspekty jako podpora, důvěra a spolupráce mezi učiteli a vedením školy. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat, jak vedení školy ovlivňuje pracovní prostředí a pohodu učitelů.

Kód 5: Přístup učitelky

Tento kód se zabývá přístupem učitelů k dětem, kolegům i k osobnímu nastavení. Zahrnuje prvky jako osobní angažovanost, péče o prostředí ve škole a snaha o udržení pozitivního klimatu ve třídě. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat individuální přístup učitelů k práci, k dětem a jeho vliv na školské klima.

Kód 6: Spokojenost dětí

Tento kód se zaměřuje na spokojenost dětí ve školce a její vliv na celkové klima a well-being ve škole. Zahrnuje prvky jako radost a pohoda dětí v prostředí mateřské školy. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat faktory, které přispívají k blahu a spokojenosti dětí.

Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

Tento kód se týká spolupráce mezi školou a rodiči dětí, ale také spolupráce mezi učitelkami. Zahrnuje prvky jako komunikace, vzájemná podpora a společné úsilí o vzdělávání dětí. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat vztahy mezi školou a rodinou a jejich vliv na klima a well-being v mateřské škole.

Kód 8: Komunikace

Tento kód se zaměřuje na kvalitu komunikace mezi učiteli a dětmi ve školce. Zahrnuje prvky jako respekt, empatie a otevřená komunikace mezi učiteli a dětmi. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat vliv komunikace na vztahy mezi učiteli a dětmi a celkové klima ve školce.

Kód 9: Osobnostní přístup

Tento kód se zabývá individuálním přístupem učitelů k dětem ve školce. Zahrnuje prvky jako pochopení individuálních potřeb dětí, podpora osobnostního rozvoje a respektování jedinečnosti každého dítěte. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat vliv osobnostního přístupu na vývoj dětí a klimatu ve školce.

Kód 10: Vzdělávání

Tento kód se týká vzdělávacích programů a jejich vlivu na práci s dětmi ve školce. Zahrnuje prvky jako plánování vzdělávacích aktivit, individualizace vzdělávání a podpora rozvoje dětí. Také zahrnuje vzdělávání učitelek. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat, jak vzdělávací programy a způsob vzdělávání učitelek ovlivňují pracovní prostředí a kvalitu výchovy ve školce.

Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup

Tento kód se zabývá vztahem mezi klimatem ve školce a osobnostním přístupem učitelů k dětem. Zahrnuje prvky jako podpora osobnostního rozvoje, respekt k jedinečnosti každého dítěte a důraz na individuální potřeby. Identifikace tohoto kódu umožňuje zkoumat, jak klima ve školce ovlivňuje osobnostní přístup učitelů a jejich práci s dětmi.

Kód 12: Vliv demografických podmínek

Tento kód může být přiřazen jakékoli souvislosti demografických podmínek a klimatu školy, osobní pohodou, která tím může být jakkoli ovlivněna. Identifikace tohoto kódu

umožňuje hledat a zkoumat, zda a jak ovlivňují různé podmínky ve škole, které jsou součástí výchovy a vzdělávání, klima v mateřské škole i přístup k dětem.

Kód 13: Poslušnost a motivace dětí.

Tento kód zahrnuje aspekty související s poslušností, motivací a vnímáním změn v chování dětí v prostředí mateřské školy. Díky tomuto kódu můžeme identifikovat vnímání, přístup a potřeby učitelek ve vztahu k dětem.

Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

Tento kód může být přiřazen k odpovědím respondentek, které vyjadřují nedostatečnou znalost nebo neznalost osobnostně orientovaného modelu. To znamená, že respondenti nejsou obeznámeni s principy a znaky tohoto modelu.

8.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byly vybrány tři mateřské školy v Libereckém kraji. Autorka vybírala školy účelově tak, aby bylo prostředí různorodé. Původním cílem bylo vybrat jednu větší městskou MŠ a jednu malotřídní vesnickou MŠ. Odlišný typ a velikost školy tak mohl ukázat, zda a jak spolu klima a osobnostní orientace souvisí v konkrétních typech zařízení a jak se mohou ovlivňovat, popřípadě na jakých principech záleží při naplňování tohoto modelu. Výběr nebyl zcela jednoduchý, protože převážně mateřské školy na vesnicích nemají velký zájem či přímo nechtějí pustit někoho zvenčí (někoho, koho neznají), aby pozoroval či zkoumal jevy uvnitř organizace. Také vzdálenost škol hrála ve výběru svou roli, a to z časových důvodů, které by pro autorku práce představovaly větší zátěž. Nakonec se podařilo vybrat mateřské školy z jednoho kraje a počet byl navýšen ze dvou na tři adekvátní mateřské školy, jejichž charakteristiky jsou popsány níže.

Autorka provedla celkem 14 individuálních rozhovorů s 11 učitelkami a třemi řediteli a prováděla pozorování celkem v 10 třídách mateřských škol.

Následující tabulka obsahuje přehled respondentek jednotlivých mateřských škol, působících jako učitelky. Uvádí jejich praxi, vzdělání a počet dětí ve třídě v době pozorování.

Tabulka 1 – Přehled respondentek - učitelky

MŠ 1	Délka praxe	Vzdělání	Počet dětí ve třídě v době pozorování
Respondentka 1	3 roky	střední odborné	15
Respondentka 2	3 roky	střední odborné	10
Respondentka 3	11 let	(Bc. jiný obor), střední odborné	14
Respondentka 4	2,5 roku	střední odborné	19
MŠ 2			
Respondentka 6	0,5 roku	střední odborné	6
Respondentka 7	20 let	střední odborné, DiS.	16
Respondentka 8	2 měsíce	dodělává střední odborné (Mgr. v jiném oboru)	9
Respondentka 9	1,5 roku	VŠ - Bc. v oboru	15
MŠ 3			
Respondentka 11	4 roky	střední odborné	12
Respondentka 12	4 roky	střední odborné	19
Respondentka 13	3 roky	dodělává studium Bc. - VŠ	nepozorováno

Z celkového počtu 11 respondentek má 64% střední odborné vzdělání, 36% má vzdělání vysokoškolské. Počty dětí ve třídě v době pozorování byly různé vzhledem k nemocnosti. Maximální počty dětí ve třídě jsou v průměru 22 dětí. Pouze jedna třída (u respondentky 8) má maximální počet 12 dětí ve třídě.

Následující tabulka obsahuje přehled respondentů jednotlivých mateřských škol, kteří zastávají funkci ředitele/ky. Uvádí celkovou praxi, počet let ve funkci ředitele a vzdělání.

Tabulka 2 – Přehled respondentů - ředitelé

MŠ 1	Délka praxe	Počet let v ředitelské funkci	Vzdělání
Respondent 5	22 let	12 (4 s MŠ)	VŠ - Ing. titul
MŠ 2			
Respondentka 10	42 let	34	VŠ - Bc. titul
MŠ 3			
Respondentka 14	15 let	5	VŠ - Bc. titul

Délka praxe jednotlivých respondentů se pohybuje od 15 do 42 let. Ve funkci ředitele/ky mateřské školy jsou dva z nich teprve několik let, zatímco poslední z nich téměř celou svou kariéru. Všichni tři respondenti mají vysokoškolské vzdělání.

9 Realizace, analýza a závěry dat z výzkumu

9.1 Zpracování a analýza dat - MŠ 1

Charakteristika školy

Mateřská škola se nachází v klidné části většího města, obklopená lesy, poli a loukami, což pedagogům i dětem poskytuje možnost pozorování přírody a budování pozitivního vztahu k ní po celý rok. Mateřská škola je čtvrtým rokem sloučena se základní školou, čímž vznikla nová instituce ZŠ a MŠ pod vedením jednoho ředitele.

Před třemi lety prošla mateřská škola celkovou rekonstrukcí, čímž došlo ke zvýšení kapacity z 57 na 96 dětí. Na místě původní stavby byl postaven nový pavilon, kde vznikly tři nové třídy, šatny pro děti, zázemí pro učitelky a technické místnosti. Původní vila také prošla kompletní rekonstrukcí.

Poloha školy je výhodná, má blízko k veřejné dopravě, což umožňuje bezpečnou dopravu dětí do města, ale zároveň je v těsné blízkosti přírody, což vybízí k prožitkové pedagogice, tematickým vycházkám do nedalekého lesa nebo delším výletům po okolí.

Součástí mateřské školy je školní zahrada. Během rekonstrukce byly provedeny opravy původních venkovních herních ploch a zahrada bude dále vybavena novými, kvalitními herními prvky, které nabídnou další možnosti pro pohybovou aktivitu dětí.

Celkem jsou ve škole čtyři třídy, které jsou věkově heterogenní, a každá má kapacitu 24 dětí. Ve škole pracuje celkem osm učitelek, z nichž jedna plní roli vedoucí učitelky, dále tři asistentky a celkem šest provozních zaměstnanců. Součástí mateřské školy je školní jídelna, která získala stříbrný certifikát programu Skutečně zdravá škola.

Mateřská škola pracuje s programem Začít spolu, ve kterém jsou zapojeny všechny učitelky. S tímto programem je v souladu vzdělávací obsah i režim dne mateřské školy.

Centra aktivit: Třída je organizována do center aktivit, která nabízejí současně více činností k rozvoji dovedností, kompetencí a podpory spolupráce a vzájemného učení dětí.

Podpora jedinečnosti: Učitelky nabízejí různé typy činností a úrovní podpory podle individuálních potřeb dětí, zaujímají spíše roli průvodce.

Svoboda a zodpovednosť: Deti se spoluzodpovedajú za své vzdelávaní a majú možnosť podílet se na jeho plánování, což posiluje jejich sebeúctu a sebevědomí.

Vlastní pravidla: Děti si společně s učitelkou vytvářejí pravidla.

Výzkum

V této mateřské škole byla autorka práce před výzkumem, aby se domluvila s vedením školy na jednotlivých krocích a seznámila se s prostředím školy. Vedení školy mělo zájem na tom, aby bylo seznámeno autorkou práce s tématem a záměrem její práce. Samotný výzkum probíhal na konci listopadu a začátkem prosince 2023 v každé ze čtyř tříd mateřské školy. Do výzkumu byly zapojeny vždy ty učitelky, které měly dané dny ranní službu. Nejprve vždy probíhalo pozorování ve třídách a následně pak rozhovory s jednotlivými učitelkami. Nakonec byl proveden rozhovor s vedením školy. Výzkumu se tedy v tomto vzorku zúčastnilo celkem pět respondentů – z toho čtyři učitelky a jeden vedoucí pracovník (ředitel školy). Vzdelání učitelek je různorodé, některé mají střední školu ukončenou maturitou, některé mají ukončené bakalářské studium na vysoké škole.

V rozhovorech jsou uvedeny hlavní otázky kladené jednotlivým respondentům. Odpovědi z doplňujících otázek jsou v analýze zahrnuty také v rámci kódování. U některých otázek se z důvodu autenticity objevují částečné přímé citace, a u otázky č. 8. jsou uvedeny celé odpovědi respondentů.

RESPONDENTKA 1

Délka praxe činí tři roky.

R = respondentka (za písmenem následuje interpretace odpovědi), **T** = tazatelka (za písmenem následuje komentář tazatelky, tedy autorky)

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Ve své mateřské škole se cítí skvěle, zmiňuje, že dobré vztahy jsou pro ni na prvním místě, a hodnotí je jako důležité pro svou práci.

T: Je zřejmé, že prostředí je pohodové a atmosféra je pozitivní.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Popisuje pozitivní vztahy s vedením školy, říká, že to, co se děje v práci, ovlivňuje její osobní pohodu a přenáší si to i domů. Utváření dobré pohody na pracovišti vidí v tzv. „učících se“ dní (pozn. autorky – mají „učící se“ skupinu, kde se vzdělávají, navzájem si předávají zkušenosti, patří sem i učitelky ze ZŠ).

T: To vše naznačuje důvěru mezi ní a vedením a jeho podpora ukazuje spojitost mezi prací a osobní pohodou.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 10: Vzdělávání

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Snaží se udržovat klidný a vyrovnaný přístup k dětem. Vděčí za to jedné ze svých kolegyně, od které se naučila efektivním způsobům komunikace s dětmi, a vidí teď velký rozdíl. Ráda se kolegyněmi nechává ovlivnit a učí se hlavně od své kolegyně na třídě, která je současně vedoucí učitelkou.

T: Z toho je znát velké nasazení v sebevzdělávání a porozumění dětem a reflektuje to její osobní nastavení a jeho vliv na děti.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 10: Vzdělávání, Kód 2: Dobré vztahy

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Opakuje, že má dobrý vztah se svou kolegyní, která je vedoucí učitelkou. To se promítá i do vztahu s dětmi, neboť se vždy snaží řešit problémy společně s nimi. Za důležitou považuje spolupráci s rodiči, kteří mají přístup do třídy, mohou se angažovat. Například vlastním nápadem, zapojením se do třídních aktivit, materiální pomocí aj. Podotýká, že jsou i těžší chvíle, ale umí to řešit.

T: Z toho vyplývá zájem o rodinu, podporu dobrých vztahů, potažmo klima a také to naznačuje podporu a spolupráci v týmu a spokojenost na třídě.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 7: Spolupráce

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Popisuje změnu ve svém přístupu k dětem k lepšímu. Rozvoj osobnosti dětí přikládá hlavně centrům aktivit – tedy nabídce činností a způsobu plánování. Individualizaci vidí v podstatě programu jejich MŠ.

T: To ukazuje propojenost vzdělávání, kvality týmu (klimatu) a působení na děti a může naznačovat respektující a podporující komunikaci, snahu se vzdělávat.

Kód 8: Komunikace, Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 10: Vzdělávání

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Učí se o osobnostně orientovaném modelu kvůli programu v mateřské škole. Na otázku vlivu klimatu na osobnostně orientovaný model však nedokáže odpovědět, nerozumí, co je tím myšleno. Přesto vypovídá, že považuje za důležité zlepšovat klima, osobní pohodu.

T: Výpověď ukazuje na vzdělávání a snahu o rozvoj dovedností. Lze také usoudit, že se v její práci promítá spojitost dobrých vztahů a osobnostní orientace. Zvláště když si myslí, že jde hlavně o lidský faktor (demografické podmínky).

Kód 10: Vzdělávání, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 12: Vliv demografických podmínek

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Jako právě dnes. Mám z toho dnes radost a dobrý pocit, cítila jsem se dobře, děti pěkně pracovaly. Takže ano, přesně jako dneska.“

T: Ideální situace ve třídě by pro ni tedy zahrnovala pocit pohodlí a komfortu, což ukazuje na pozitivní klima a pohodu ve třídě.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy

8) Jak se podle vás odráží na klima MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?

R: Domnívá se, že propojení se ZŠ nemá vliv na klima mateřské školy. Zároveň říká: „Co mě napadá, tak možná nějak finančně? Víím, že se to občas řeší. Jinak necítím, že by nám to nějak vadilo, že jsme sloučení. Je nám v tom dobře.“

T: Což ukazuje na její částečné uvědomění si souvislostí mezi různými faktory ovlivňujícími prostředí, ve kterém pracuje.

Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 7):

Je znát větší komfort respondentky při frontální práci s dětmi, díky programu školky se snaží naplňovat i další druhy práce v rámci center aktivit. Děti mají možnost samy experimentovat, dokonce například manipulují s ostřejšími předměty. V rámci činností jsou děti velmi samostatné, nebo si umějí poradit, vzájemně si pomoci a respondentka se snaží být jim rádcem. Snaží se k dětem přistupovat s citem, vřele, s úsměvem a klidným hlasem. Děti spolu komunikují hezky, snaží se vzájemně vycházet a pomáhat si, což respondentka svým chováním podporuje. Respondentka má ve třídě asistentku. Lze pozorovat, že je díky opoře o asistentku ve větší pohodě. Věnuje se v komunikaci jednotlivým dětem a snaží se řešit situace společně s nimi.

Rozhovor: Lze vidět určitou nejistotu v jednání, ale zároveň se respondentka velmi snaží o posun dopředu, změnu, vzdělávání a také o přejímání dobrých dovedností od kolegyně, jak sama uvádí. Vzdělávání a podpora programem, který škola používá je pro respondentku zásadní. V rozhovoru často uváděla, že se učí jednat s dětmi jinak a že cítí, že u ní občas převládají direktivní pozůstatky.

Výsledek srovnání: Ze záznamů z pozorovacího archu lze konstatovat, že s dětmi umí jednat respektujícím způsobem, který bere v potaz jejich osobnosti. Rozhovor ukázal, že respondentka cítí v mnohém nejistotu, ale zároveň se opírá o kolegyně a učí se od nich, když u nich vidí efektivní způsoby komunikace, které fungují, proto se snaží tyto způsoby přejímat a aplikovat, což lze potvrdit z pozorování. Celková atmosféra ve třídě byla během pozorování vřelá a klidná, s dobrou spoluprací. Chůť respondentky se vzdělávat a zlepšovat lze vidět i z kódování (**Kód 10, Kód 2** - které se velmi často v rozhovoru objevují).

RESPONDENTKA 2

Celková praxe činí tři roky.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se v mateřské škole velmi dobře. Vztahy považuje za to nejdůležitější a dobré klima popisuje jako svobodu projevit se, být rovnocenným partnerem.

T: Což ukazuje na pozitivní atmosféru a pohodu a naznačuje to, že si váží kolegů a spolupráce s nimi.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: osobní pohoda

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Má bezproblémové vztahy s vedením školy, mluví o školení osobního rozvoje a o plánu pedagogického rozvoje (vzdělávání -„učící se skupina“). Pro udržení osobní pohody využívá relaxaci.

T: Taková podpora ze strany vedení školy přispívá k pozitivnímu klimatu a pohodě učitelů. Lze cítit, že si tuto důležitost uvědomuje.

Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 10: Vzdělávání, Kód 3: Osobní pohoda

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Potvrzuje význam osobní pohody učitelů a její vliv na děti a také důležitost tvorby dobrého klimatu ve třídě. S kolegyní řeší pravidla ve třídě, která utváří společně s dětmi, na základě společných dohod.

T: To ukazuje osobnostní přístup k dětem a podporu pohody ve třídě.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 1: Komfort, Kód 9: Osobnostní přístup

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Řeší osobní pohodu dětí ve třídě a uvádí i konkrétní příklady. Má novou kolegyni, se kterou se snaží navázat vztah a zatím jim to jde dobře. Spokojenost dětí je pro ni důležitá.

Uvědomuje si důležitost zapojení rodičů v tvorbě klimatu, což ukazuje každodenní spolupráce, ranní úkoly, dále schůzky či zapojení rodičů do center aktivit.

T: To dokládá snahu o udržení pozitivní atmosféry a také lze vidět péči o blaho dětí.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 8: Komunikace, Kód 7: Spolupráce (s rodiči), Kód 3: Osobní pohoda

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Komunikace s dětmi probíhá individuálně, v kruhu, při společném plánování. Práci v centrech, průběžné svačiny a svobodné rozhodování dětí považuje za uplatňování osobnostního rozvoje a přístupu k dětem.

T: Tento přístup k práci s dětmi je klíčový pro vytváření pozitivního vztahu a atmosféry ve třídě.

Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 10: Vzdělávání, Kód 8: Komunikace

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Potřebuje dovysvětlit osobnostně orientovaný model. Dále potvrzuje, že dobré klima ve škole může podporovat osobnostní přístup k dětem: „Když se necítím dobře, jsem mezi lidmi, kteří mě sráží, odráží se to na ty děti. Vím to z předchozí špatné zkušenosti.“ Polohu školky považuje jako možnost k ovlivnění klimatu.

T: Z toho lze usoudit, že jejich blízká vzdálenost k přírodě přispívá k celkové pohodě. Respondentka si uvědomuje význam vzdělávání pro zlepšení kvality klimatu, well-beingu učitelů a hlavně přístupu k dětem.

Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Já myslím, že to máme normálně ideální. Děti mají možnost výběru a každé se rozvíjí tak, jak potřebuje, my jsme taky spokojené. Chceme, aby byly děti pořád spokojené.“

T: To ukazuje na osobní nasazení a pochopení důležitosti rozvoje každého dítěte podle jeho možností.

Kód 1: Komfort, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 9: Osobnostní přístup

8) Jak se podle vás odráží na klimatu MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?

R: „Vůbec nijak. Naopak vidím výhodu, že děti mohou pokračovat dál, navázat. Ono se to začíná měnit, učitelky ze základky se od nás učí a některé už chtějí začít stejně, jako to děláme my tady.“

T: Z výpovědi respondentky lze vidět, že je tu spolupráce a snaha o budování pozitivní atmosféry a důraz na osobnostní přístup.

Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 5: Přístup učitelky

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 8):

Respondentka k dětem přistupuje mile, vřele. Avšak lze vidět, že je například v komunikačním kruhu „formuje“, je jí příjemné, když děti „dělají, co mají“. Lze pozorovat, že má svůj plán, který potřebuje splnit, tudíž v danou chvíli nebere tolik v potaz jiné potřeby dětí. Zřejmě se teprve učí mluvit s dětmi popisným jazykem a zcela vnímat jejich potřeby. Ve třídě měla aktuálně menší počet dětí, bylo cítit, že tak může lépe věnovat svou pozornost a úsilí všem, o o to se i snažila. Při práci s dětmi při konkrétních činnostech reaguje na jejich potřeby a snaží se je povzbuzovat a posouvat. Respondentka byla ve třídě trochu nesvá (zřejmě z důvodu přítomnosti autorky), možná se to odráželo i na práci s dětmi. Komunikovala s nimi mile, snažila se je motivovat, podporovat, ale bylo cítit, že se je při společné práci nebo při povídání v kruhu snaží spíše formovat tak, aby fungovaly podle jejího plánu. Uvolnila se až při práci v centrech, kde k dětem přistupovala velmi dobře a přirozeně a děti vypadaly zaujatě a šťastně.

Rozhovor: Díky rozhovoru se ozřejmily důvody nejistoty v práci s dětmi – respondentka má z bývalé práce malé sebevědomí, v mnohém si nevěří. Proto si velmi váží prostředí,

kde nyní pracuje, vyzdvihuje vztahy, způsoby práce, vzdělávání učitelek a program, ve kterém mateřská škola pracuje.

Výsledek srovnání: Ze záznamu z pozorovacího archu lze vidět, že má respondentka oporu a jistoty díky programu školky, tedy způsobu práce s dětmi. Lze vidět, že si některé přístupy zatím osvojuje. Rozhovor potvrdil pozorované, kdy respondentka mluvila o rozdílnosti přístupu zde a v jiné školce a tím, jak se s dětmi pracuje právě zde. Byl zřejmý velký důraz na vzdělání, podporu týmu, díky které má dobré podmínky ke změnám. Tato respondentka velmi dobře ilustruje příklad toho, jak moc může snížené sebevědomí (a tedy i ovlivněná osobní pohoda) a následně špatné klima zasahovat do práce učitelky a do působení na děti. Nejčastěji se objevující kódy: **Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí.**

RESPONDENTKA 3

Celková praxe činí 11 let.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Vyjadřuje, že se ve své mateřské škole cítí velmi komfortně. Oceňuje to i díky zkušenostem z jiných MŠ. Popisuje své pracovní prostředí jako velmi komfortní a zdůrazňuje důležitost dobrých vztahů mezi kolegy.

T: To naznačuje pozitivní atmosféru a pohodu v pracovním prostředí.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Uvádí, že osobní pohoda učitelů je důležitá a ovlivňuje jak pracovní prostředí, tak i celkovou atmosféru ve škole. Popisuje skvělé vztahy s vedením školy a zdůrazňuje podporu a důvěru, kterou vedení poskytuje.

T: To naznačuje, že dobré vedení přispívá k pozitivnímu klimatu ve škole.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 4: Dobrá vedoucí

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Mluví o tom, že děti odráží naše chování. Je pro ni důležité udržovat dobré klima ve třídě. I když říká, že se její nastavení neshoduje s kolegyní na třídě, snaží se obě vše řešit, společně nacházet cestu.

T: To ukazuje na osobní angažovanost a snahu o pozitivní pracovní prostředí.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 2: Dobré vztahy

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Zajímá se o osobní pohodu dětí ve třídě a je pro ni důležité, aby se děti do školky těšily. Popisuje spolupráci s rodiči a říká, že vzájemné vztahy s rodiči mohou ovlivnit klima a well-being dětí.

T: To ukazuje, že je kladen důraz na blaho a spokojenost dětí a partnerský přístup a spolupráci mezi školou a rodinou.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce (s rodiči), Kód 2: Dobré vztahy

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Popisuje příznivou komunikaci mezi dětmi a učitelkou: „Komunikace probíhá mile, vřele, v klidu, z očí do očí, s legrací.“ Potvrzuje, že se snaží uplatňovat osobnostní přístup k dětem, a souhlasí s tím, že program Začít spolu, který v mateřské škole používají, ovlivňuje způsob práce s dětmi.

T: Což ukazuje, že způsob vzdělávání může být dalším faktorem ovlivňujícím klima a well-being ve školce.

Kód 8: Komunikace, Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 10: Vzdělávání

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Potvrzuje, že dobré klima ve škole může podporovat osobnostní přístup k dětem: „Když je stres, špatná nálada, nemůže být osobnostní orientace.“ Považuje za důležité zlepšovat kvalitu klimatu a well-being učitelů, a to i díky vzdělávání. V demografických podmínkách

vidí výhodu menšího kolektivu a vzájemné shody, zároveň bere v potaz zkušenosti, věk, nastavení, vzdělání každé učitelky.

T: Z odpovědí je zřejmé, že se klima a osobnostně orientovaný model velmi ovlivňují.

Kód 1: Komfort, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 10: Vzdělávání, Kód 12: Vliv demografických podmínek

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Myslím si, že je to u nás úplně ideální. Když mám ranní službu, tak děti přijdou s úsměvem, a i když přijdou se špatnou náladou, tak je umím zpracovat, že jsou do pár minut v pohodě.“ Dále vyzdvihuje spolupráci dětí na třídě, spolupráci s rodiči a otevřenost vůči nim, řešení situací v klidu.

T: To vše ukazuje na pozitivní nastavení a zdravé klima ve třídě.

Kód 1: Komfort, Kód 7: Spolupráce, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 8: Komunikace, Kód 6: Spokojenost dětí

8) Jak se podle vás odráží na klimatu MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?

R: „Nepocit'uji to konkrétně. Máme velkou podporu ve vedoucí učitelce. Musíme být zodpovědní škole, ale nebyla v tom nikdy žádná obtíž, nebo nevidím v tom překážku. Pan ředitel chce být o všem informován, ale jako jinak máme vždy ve všem podporu.“ Doplnuje, že možná v začátcích byly vztahy mezi pedagogy zvláštní, ale postupně se to mění.

T: Z toho můžeme usoudit, že se spojení škol na klimatu zajisté odrazilo, ale je zde snaha o stmelení a spolupráci.

Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 8: Komunikace, Kód 2: Dobré vztahy

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 9):

Učitelka užívá v rámci komunikace s dětmi respektující věty a stejně tak k nim přistupuje. Děti mají možnost a prostor se vyjádřit, jejich náměty a připomínky učitelka zařazuje do programu. Problémy řeší vždy společně a snaží se být dětem klidným průvodcem. Prostředí ve třídě přizpůsobuje aktuálním potřebám dětí a reaguje na změny. Snaží se v dětech probouzet zájem o nové poznatky a využívá jejich vnitřních pohnutek k vytvoření nových námětů. Z pozorování je zřejmé, že jsou děti přibírány k rozhodování o činnostech, a z chování dětí lze vycítit, že se cítí ve třídě a ve společnosti učitelky příjemně. Z pozorovacího archu lze vidět, že učitelka naplňuje ve všech třech hlavních kategoriích znaky osobnostně orientovaného modelu. Děje se tak v oblasti komunikace a oblasti výchovy a vzdělávání a téměř ve všech pozorovaných bodech u oblasti vytvářeného prostředí.

Rozhovor: Z odpovědí rozhovoru lze usoudit, že respondentka přistupuje k dětem individuálně, záleží jí na každém dítěte a jedná s nimi tak, aby se ve školce cítily dobře. Tím podporuje jejich osobní pohodu a klima třídy.

Výsledek srovnání: Pozorování potvrzuje odpovědi respondentky. To, jak respondentka nahlíží na důležitost a propojenost vztahů a osobnostní orientace, se přímo promítá do její práce s dětmi. Tím, že se sama cítí ve školce komfortně a jsou pro ni důležité vztahy, o které se snaží pečovat, spoluutváří dobré klima. To lze dobře vyčíst z množství opakovaných kódů v odpovědích (**Kód 2, Kód 3, Kód 4**)

RESPONDENTKA 4

Celková praxe činí dva a půl roku.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se velmi dobře (splněný sen), za dobré klima považuje hlavně dobré vztahy, spokojené děti, fungující tým. Považuje za důležité udržovat dobré klima.

T: To vše naznačuje zájem o atmosféru ve školce a zájem o spokojenost dětí.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 2: Dobré vztahy

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Popisuje vztahy s vedením jako ideální a zdůrazňuje podporu a důvěru, kterou cítí jak od vedoucí učitelky tak, i od ředitele. Zmiňuje, že vedoucí učitelka usiluje o udržení dobrého klimatu a pohody v práci prostřednictvím různých aktivit a setkání („učící se“ skupina, porady atd). Potvrzuje, že to, co se děje v práci, ovlivňuje její osobní pohodu, ale cítí, že práce s dětmi přispívá k jejímu pozitivnímu pocitu.

T: Z toho lze usoudit, že je zde snaha o tvorbu pozitivního klimatu a soudržnosti týmu.

Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 7: Spolupráce, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 10: Vzdělávání

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Věří, že svým osobním nastavením ovlivňuje chování dětí – většinou ale pozitivně, pokud se stane, že „nemá svůj den“, děti jsou schopné ji náladu zvednout. Vnímá, že se její nastavení shoduje s kolegyní, že jejich dobrá nálada a to, že si rozumí, ovlivňuje klima ve třídě.

T: Tím respondentka dokazuje, že vnímá souvislosti osobní pohody a působení na děti.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 1: Komfort, Kód 6: Spokojenost dětí

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Potvrzuje, že se zajímá o osobní pohodu dětí ve třídě, říká, že se s kolegyní, která je zároveň i kamarádkou, snaží také pracovat na komunikaci a vztazích s rodiči.

T: To přispívá k blahu a spokojenosti dětí.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce (s rodiči), kód 3: Osobní pohoda, Kód 5: Přístup učitelky

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: je pro ni důležitá otevřenost v komunikaci s dětmi. Popisuje, že se snaží naslouchat dětem a respektovat jejich individualitu. V rámci individualizace uvádí: „Vycházíme z potřeb a zájmů dětí. Je to o propojení s programem Začít spolu (centra aktivit, ranní úkol). Děti si samy vybírají, jsou zodpovědní za tu svou činnost, umí si to zhodnotit.“

T: tímto popisem ukazuje, že je pro učitelky samozřejmé rozvíjet osobnosti dětí dle jejich možností. Také lze konstatovat, že díky otevřené komunikaci přispívají k pozitivním vztahům mezi učitelem a dětmi.

Kód 8: Komunikace, Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 10: Vzdělání

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Potřebuje pojem dovysvětlit. Myslí si, že klima školy osobnostní model ovlivňuje, a váží si toho, že oni dobré klima mají. Považuje za důležité pravidelně řešit osobní pohodu všech ve škole. Uznává, že na klima školy mohou mít vliv další podmínky, které mnohdy nejdou ovlivnit, ale tvrdí, že jsou zde spokojení s tím, jak to je.

T: Lze říci, že si uvědomuje hodnoty, které ve své práci má dobře nastaveny.

Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 1: Komfort, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Jsem spokojená, jak to mám. Vnímám zpětnou vazbu od dětí, když vidím, že jsou šťastné a rodiče spokojení, je to pro mě značka „ideál“. Když je nám dobře a mám kolegyni, na kterou se můžu spolehnout.“

T: Z výpovědi respondentky lze usoudit, že vztahy (posléze klima) jsou pro ně jednou z nejdůležitějších hodnot, díky které jsou schopni naplňovat osobnostní orientaci.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 1: Komfort, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce (s rodiči) Kód 2: Dobré vztahy

8) Jak se podle vás odráží na klimatu MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?

R: „Nejsme spojeni ještě tak dlouho. Vidím ale posuny, začínáme se propojovat. Učitelky se snaží vnést náš program do ZŠ, což je skvělé. Chodí se k nám dívat, jak to děláme, aby mohly pokračovat dál v první třídě.“

T: To ukazuje na velký důraz na vzdělávání pedagogů a snahu o propojení a stmelení, tedy cestu k budování dobrého klimatu v rámci celé školy.

Kód 7: Spolupráce, Kód 10: Vzdělávání, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovacího arch (viz Příloha č. 10):

Respondentka se při volných aktivitách dětí snaží nezasahovat do jejich her, třída působí velmi živě, ale přirozeně. Při konfliktech dětí je respondentka klidná, naslouchá jim a nechá je řešit situace společně. Její komunikace s dětmi je efektivní, činnosti dětí umí ocenit popisným jazykem. Má milý a vyrovnaný přístup. Při práci v centrech je dětem průvodcem, pokud potřebují, je velmi intuitivní. Přestože byl počet dětí vysoký, snažila se potřebám jednotlivých dětí vždy vyhovět. Způsob komunikace dětí směrem k respondentce odráží její způsoby chování.

Rozhovor: Rozhovor byl velmi příjemný a bylo zřejmé, že odpovědi jsou autentické, že respondentka velice prožívá všechno, co se ve školce děje, záleží jí na vztazích, přístupu k dětem; vzdělávat se je pro ni samozřejmost a je šťastná, že může pracovat právě zde.

Výsledek srovnání: U této respondentky rozhovor potvrdil pozorování. Respondentka (přesto, že její pedagogické zkušenosti nejsou velké) přistupuje k dětem otevřeně, s důvěrou, používá respektující komunikaci, snaží se dát dětem prostor, příležitost projevit se svébytně a také chápat jejich postoje. Děti se na ni obrací s čímkoli bez ostychu a lze vidět, že jsou rády v její společnosti. Mají možnost volby ve všem, co dělají v průběhu dne, v prostoru třídy se pohybují velmi přirozeně. Kódy nejvíce se objevující u této

respondentky: **Kód 2: Dobré vztahy, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 3: Osobní pohoda,** ale také **Kód 7: Spolupráce (s rodiči) nebo Kód 10: Vzdělávání.**

Tabulka 3 – Srovnání odpovědí v rámci kódů – MŠ 1

MŠ 1	Otázka č. 3	Otázka č. 5	Otázka č. 6
Respondentka 1	Kód 3: Osobní pohoda Kód 10: Vzdělávání Kód 2: Dobré vztahy	Kód 8: Komunikace Kód 9: Osobnostní přístup Kód 10: Vzdělávání	Kód 10: Vzdělávání Kód 3: Osobní pohoda Kód 5: Přístup učitelky Kód 12: Vliv demografických podmínek
Respondentka 2	Kód 3: Osobní pohoda Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 9: Osobnostní přístup	Kód 9: Osobnostní přístup Kód 8: Komunikace Kód 10: Vzdělávání	Kód 3: Osobní pohoda Kód 6: Spokojenost dětí Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 11: Souvislost klima - os. přístup Kód 14: Neznalost os.or. modelu
Respondentka 3	Kód 2: Dobré vztahy Kód 5: Přístup učitelky	Kód 9: Osobnostní přístup Kód 8: Komunikace Kód 10: Vzdělávání	Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 10: Vzdělávání Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 11: Souvislost klima - os. přístup
Respondentka 4	Kód 2: Dobré vztahy Kód 5: Přístup učitelky Kód 3: Osobní pohoda Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 6: Spokojenost dětí	Kód 9: Osobnostní přístup Kód 8: Komunikace Kód 10: Vzdělávání Kód 6: Spokojenost dětí Kód 11: Souvislost klima-os.přístup	Kód 2: Dobré vztahy Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 11: Souvislost klima - os. přístup Kód 14: Neznalost os.or. Modelu
Shoda kódů respondentek	Kód 3: 3 ze 4 Kód 2: 3 ze 4 Kód 1: 2 ze 4	Kód 8: 4 ze 4 Kód 9: 4 ze 4 Kód 10: 4 ze 4	Kód 12: 4 ze 4 Kód 11: 3 ze 4 Kód 10: 2 ze 4 Kód 3: 2 ze 4 Kód 14: 2 ze 4

Tabulka znázorňuje souhrn odpovědí všech respondentek v rámci kódů. Tyto kódy jsou na konci srovnány z hlediska jejich vzájemné shody u všech respondentek v MŠ. **V tabulce jsou uvedeny otázky 3, 5 a 6, protože jsou stěžejní k hlavnímu cíli a výzkumným otázkám práce.** Dotýkají se interakce mezi učitelkou a dětmi a také přináší informace o aplikacích či souvislostech osobnostně orientovaného modelu. Ukazují také důležité způsoby práce a přístup k dětem v dané mateřské škole.

U *otázky číslo 3* se respondentky shodují v tom, že se dobré vztahy, osobní pohoda a celkové pohodlí ve škole odráží v působení a v práci s dětmi. Tyto vztahy cítí jako velmi kvalitní a tam, kde ojedinele nejsou, se na zlepšení intenzivně pracuje.

U otázky číslo 5 lze konstatovat velkou jednotnost v odpovědích. Lze říci, že díky vzdělávání, které je zde velmi dobře nastaveno a podporováno, i díky programu školy, je nastavení učitelek velmi podobné s jasnými cíli a přístupy k dětem.

U otázky číslo 6 vidíme použití největšího počtu různých kódů. Lze vidět, že v oblasti znalostí osobnostně orientovaného modelu jsou u respondentek větší mezery. I když si uvědomují spojitosti klimatu a přístupu k dětem a dle pozorování většina naplňuje znaky tohoto modelu, teoretické znalosti chybí. Jsou schopné hledět na problematiku z osobního hlediska, ale další vlivy a okolnosti nejsou ve většině případů schopny rozlišovat, nebo v nich souvislosti nevidí. Může tak být z důvodu malých zkušeností, krátkého působení v mateřské škole či nedostatečným vzděláním v tomto ohledu.

RESPONDENT 5

Celková praxe činí 22 let, 12 let funkce ředitele, čtyři roky sloučená ZŠ a MŠ.

Rozhovor

Pro dobrou výpovědní hodnotu a autenticitu se autorka práce rozhodla uvést přímé citace odpovědí. Odpovědi byly zkráceny a autorka práce se snažila vybrat stěžejní informace.

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ (ZŠ)?

„Hezky, radostně. Dobré vztahy jsou základem. Bez toho to nejde. Máme vizi školy, kde máme mimo jiné klima, spokojeného žáka, učitele. Dobré klima je, když přijdeme a cítíme radost, vidíme, že se lidé usmívají, jak učitelé, tak děti. A potom vzájemný respekt, že učitelky jednají respektujícím způsobem. Pro mě je vůbec nejdůležitější to, aby to bylo důležité pro ostatní, aby se udržování dobrého klimatu účastnili všichni.“

2) Na čem jsou založeny vztahy mezi vámi a vašimi zaměstnanci?

„Na společném porozumění profesně i osobně, respekt, tolerance, partnerství. Dobrou pohodu řeším tak, že se snažím být sám v dobré náladě, vytvářet klid, ptám se, koukám, vnímám ostatní. Já se cítím být ve velké osobní pohodě, mám podporu a vědomě se snažím a hledám věci, které mi dělají radost. Současně mě naplňuje i práce, mám radost, že se naplňuje vize naší školy. Souvislost osobní pohody a klima je velké. Myslím, že sem chodí učitelé, kterým záleží na dětech a jejich vzdělávání.“

3) Jak vnímáte klima jednotlivých tříd ve vaší škole?

„Různě, ale v některých třídách i třeba nevím. Tam, kde mám své vlastní děti, tam vím nejvíce. Vztahy mezi pedagogy se snažím vnímat, obklopuji se učiteli, kteří jsou lepší než já. Vztahy dětí a pedagogů hodně řešíme. Kdo je na prvním místě? Vždy dítě, protože dospělý zařizuje spokojenost dětí – musí to být propojené, že mě naplňují ty děti samotný.“

4) Jak u vás probíhá spolupráce, komunikace s rodiči?

„Hezky, strukturálně, prakticky, používáme Bakaláře – již od školky, je to také způsob komunikace. Dále máme různé schůzky, ať společné nebo individuální. Učitelky ve školce – teď беру z pozice rodiče (pan ředitel má ve školce své vlastní děti, pozn. autorky), nám například i ukazovaly plány pedagogického rozvoje, to je přeci skvělé. Pak si můžu jako rodič zkusit, co prožívá mé dítě ve školce – centra aktivit. Potom máme školskou radu a také dáváme například dotazník rodičům – jak moc se chtějí zapojit do dění MŠ a popřípadě i jak.“

5) Jak hodnotíte klima mateřské školy a jeho dopad na děti?

„Spoléhám na vizi, strategii a autonomii pedagogů, dělají si sami své způsoby a tvoří si klima ve třídě, které samozřejmě na děti působí. Je to součást strategie, u mateřské školy mi jde o to, aby ti lidé byli lepší než já a já to zastřešuji.“

6) Myslíte si, že vaše MŠ podporuje osobnostně orientovaný model?

„Určitě podporuje. Jestli se klima odráží na osobnostním přístupu, je jasné, a důkazů by se dalo vymyslet hodně. Je samozřejmé, že je třeba zlepšovat kvalitu klimatu a tím i well-being pedagogů. K demografickým podmínkám – těžko říct. Myslel jsem si, že když jsme malá škola, že je to lepší. Ale je to více energeticky náročné, protože musí míň lidí zvládnout víc práce. Proto u tohoto vlastně úplně nevím. Propojení ZŠ a MŠ vnímám až překvapivě dobře. Až teď mi došlo, jak je ta propojenost MŠ a ZŠ důležitá.“

7) Víte, co potřebují vaši zaměstnanci k tomu, aby se v mateřské škole dobře cítili?

„Postupuji v tom hodně intuitivně, je to o pyramidě potřeb. Přirozeně si myslím, že to vlastně dělám.“

8) Vnímáte, jak s dětmi komunikují nepedagogičtí pracovníci školy?

„Ano, jdou přes ‚domeček‘ (pozn. autorky – zobrazení mise, vize školy a toho, o co jim jde, hlavních principů a pozic všech lidí) – již při vstupu, aby věděli, že nějak fungujeme, a tudíž pracujeme s dětmi. Je to o porozumění mezi nimi a učitelkami. Jinak zkrátka cítím, že to musí být sladěný.“

Zhodnocení rozhovoru

Zhodnocení obsahuje interpretaci odpovědí skrz kódy a následně komentář tazatelky (autorky).

R: Ve svých odpovědích respondent zdůrazňuje důležitost dobrých vztahů a příjemného pracovního prostředí, které ovlivňuje celkovou atmosféru školy. **(Kód 1: Komfort)** a **(Kód 2: Dobré vztahy)** Vyjadřuje také vztah mezi osobní pohodou a pracovním prostředím. **(Kód 3: Osobní pohoda)** Má zájem o dobrou komunikaci s rodiči, vedení tříd a podporu pedagogů. **(Kód 4: Dobrá vedoucí a Kód 7: Spolupráce (s rodiči))** Vyzdvihuje způsoby práce a komunikace pedagogů v mateřské škole. **(Kód 10: Vzdělávání, Kód 6: spokojenost dětí)** Dotýká se i demografických podmínek a toho, jak mohou ovlivňovat chod školy. **(Kód 12: vliv demografických podmínek)** Závěrem zdůrazňuje důležitost porozumění a spolupráce mezi všemi pracovníky školy. **(Kód 8: Komunikace)** Jeho přístup k řízení školy je založen na intuici a naslouchání potřebám zaměstnanců. **(Kódu 9: Osobnostní přístup)**

T: Rozhovor s respondentem byl velice milý, příjemný a upřímný, v délce téměř 2 hodin. Lze říci, že dobré vztahy jsou zásadní pro něj i pro zaměstnance. Celkově jeho odpovědi ukazují na důležitost vytváření příjemného pracovního prostředí a partnerských vztahů mezi všemi zaměstnanci ve škole a lze cítit, že je to člověk, který velmi podporuje vzdělávání učitelek, dbá na dobré klima a osobnost dítěte je pro něho na prvním místě.

9.1.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 1

Autorka se v této školce od začátku cítila velmi dobře, byla přijata s pozitivním přístupem ke svému výzkumu. I když byla v každé třídě cítit jiná atmosféra, vzhledem ke složení dětí a osobností učitelek, vždy byla pozitivní. Respondentky působily ve třídách přirozeně, spokojeně a to se odráželo i na dětech.

V rozhovorech byla mezi respondentkami shoda v několika bodech. Všechny se shodují v tom, že mají velice dobrou vedoucí, díky které vše funguje, a cítí její velkou podporu. Vyjadřují, že ve škole panuje pohoda a spokojenost, což ukazuje na dobré klima v týmu. I když se odpovědi respondentek v rovině pečování o osobní pohodu různí, vnímají prostředí školky za podporující jejich osobní pohodu. Dále všechny zmiňují „Učící se skupinu“, kde mají podporu ve vzdělávání, a považují to za stěžejní pro svou práci. Díky tomu také mají možnost se propojovat s učitelkami ze základní školy a to všechny označují za pozitivní. To také přispívá k dobrému klimatu, což se odráží i na přístupu k dětem. Škola poskytuje podporu a příležitosti k profesnímu rozvoji učitelů, což má pozitivní dopad na kvalitu práce učitelek.

Všichni respondenti si uvědomují důležitost spolupráce s rodiči a vytváření partnerství ve výchově a vzdělávání dětí. Používají různé formy komunikace a zapojení rodičů do života ve školce.

Celkově panuje v mateřské škole, dle autorky práce a výsledků výzkumu, pozitivní klima, které je založeno na důvěře, respektu a podpoře mezi zaměstnanci. Respondenti se snaží vytvářet prostředí, ve kterém se cítí dobře jak učitelé, tak i děti.

Na základě zdůrazňování individuálních potřeb dětí, podpory osobního rozvoje učitelů a důležitosti spolupráce s rodiči lze říci, že škola přistupuje k výchově a vzdělávání dětí z osobnostně orientovaného hlediska. Jejich přístup ukazuje důraz na individuální potřeby a osobní rozvoj každého jednotlivce.

Nejpoužívanější kódy v této školce:

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 1: Komfort, Kód 10: Vzdělávání, Kód 6: Spokojenost dětí

9.2 Zpracování a analýza dat - MŠ 2

Charakteristika školy

Mateřská škola se nachází uprostřed zástavby starších rodinných domů v okrajové části téhož města jako MŠ 1. Budova mateřské školy prošla před 20 lety kompletní rekonstrukcí. Je obklopena rozsáhlou architektonicky a umělecky příjemně řešenou zahradou, která poskytuje bezpečná a nápaditá zákoutí k dětským hrám, pozorování, objevování a zkoumání. Prožitkové činnosti dětí venku se staly inspirací k názvu školy. Interiér i exteriér školy splňuje kritéria stanovená EU a současně stále imituje rodinné prostředí.

Kapacita čtyřtřídní malé mateřské školy se 77 dětí v homogenně složených třídách, kterým nabízí celodenní výchovu a vzdělávání celkem 8,5 pedagogů a čtyři provozní pracovníci. K prostorovému vybavení školy kromě čtyř tříd náleží také pohybová herna, dvě ložnice, dvě šatny, sborovna učitelek a keramická dílna. Zahrada školy je pokračováním podnětného prostředí k podpoře interaktivního vzdělávání dětí. Škola je bezbariérová, střežená venkovním kamerovým systémem se záznamem. Pohyb cizích osob v prostorách školy je možný pouze s doprovodem.

Mateřská škola má společně vytvořený vzdělávací program, kterým se řídí učitelky ve vypracovávání třídního vzdělávacího programu, ale jednotlivé třídy fungují v režimu, který si určují samy učitelky na třídě. Jedna ze tříd například využívá již druhým rokem prvky programu Začít spolu.

Výzkum

Prostředí této mateřské školy autorka práce zná, neboť zde působila na začátku své učitelské kariéry. Přijetí a domluva na spolupráci byly tedy jednodušší. Složení pedagogického i provozního týmu se za tu dobu změnilo, taktéž i koncept, prostředí, okolí mateřské školy. Výzkum probíhal v týdnu před Vánoci 2023 a částečně v lednu nového roku 2024. V každé třídě autorka práce strávila jeden den pozorováním a následnými rozhovory. Rozhovory byly vedeny vždy s učitelkou, která s dětmi ten den pracovala. I když bylo pozorování v některých třídách ovlivněno nemocností učitelek i dětí (malý počet), nakonec se podařilo vyrovnat se s podmínkami a proběhl celý výzkum. Celkem se výzkumu zúčastnily čtyři třídy, čtyři učitelky a jeden vedoucí pracovník (ředitelka školy).

V analýze rozhovorů jsou uvedeny hlavní otázky z rozhovoru. Odpovědi z doplňkových otázek jsou v analýze zahrnuty také v rámci kódování. U některých otázek se z důvodu autenticity objevují částečné přímé citace.

RESPONDENTKA 6

Její praxe činí půl roku.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se v mateřské škole dobře a líbí se jí domácí atmosféra. Pod dobrými vztahy si představuje takové, které jsou bez hádek a pomluv. Dobré klima vnímá jako celkovou pohodu a považuje za důležité ho udržovat, aby nikdo nechodil do práce rozzlobený.

T: Z toho lze usoudit, že si uvědomuje důležitost, podstatu i dopady klimatu na práci a celkovou pohodu.

Kód 1: Komfort, Kód 3: Osobní pohoda

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Má s vedením školy dobré vztahy, cítí podporu a to, že není na problémy sama. Myslí si, že osobní pohodu ovlivňuje dění v práci, a o svou pohodu pečuje i tak, že se snaží vnímat věci pozitivně.

T: Na respondentce je vidět, že si začíná utvířet dobré vztahy a má podporu ze strany vedení, což podporuje její náhled na osobní pohodu.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Snaží se být pro děti oporou a být pozitivní, což ovlivňuje atmosféru třídy. Apeluje na dodržování pravidel, obzvláště u malých dětí, které se adaptují. Myslí si, že je důležité, aby se učitelky ve třídě shodly, i když mají jiný způsob řešení situací s dětmi.

T: To naznačuje přizpůsobivost respondentky a zároveň zamyšlení nad spoluprací a souvislostmi mezi dobrou pohodou a působením na děti.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 11: souvislost klima – osobnostní přístup

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Potvrzuje, že se zajímá o osobní pohodu dětí a snaží se udržovat dobrý vztah se svou kolegyní. Říká, že o dětech hodně přemýšlí a vždy řeší, co děti prožívají, jak ve školce, tak i s rodiči.

T: Lze říci, že vidí souvislost mezi spoluprací s rodiči, kvalitou klimatu a osobní pohodou dětí.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce s rodiči, Kód 1: Komfort

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Nepochopila otázku, nebyla schopna ji adekvátně zodpovědět. Dále ale vypráví, že je nechává rozvíjet se v tom, v čem potřebují, a snaží se jim předávat zodpovědnost. Myslí si, že vzdělávací program školky ovlivňuje způsob práce s dětmi, a odkazuje se na to, co ji učili na střední škole.

T: Respondentka ukazuje, že uplatňuje individualizaci a podporuje osobnostní rozvoj, když nechává děti rozvíjet se dle jejich potřeb a snaží se o jejich samostatnost, zodpovědnost.

Kód 10: Vzdělávání, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 9: Osobnostní přístup

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Nezná osobnostně orientovaný model, vyjadřovala nejistotu u spojitosti tohoto modelu a klimatu školky s tím, že se vše teprve učí. Souhlasí ale s tím, že klima ve školce může ovlivnit osobnostní přístup učitelů k dětem, když říká, že vše závisí na učitelce a jak ji práce baví. Vliv demografických podmínek je pro ni těžké zhodnotit.

T: Lze cítit, že je v těchto termínech zatím bez znalostí a hlavně bez zkušeností.

Kód 11: Souvislost klima - Osobnostní přístup, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Já bych brala asistentku, aby u malých dětí bylo to, že jsme tu dvě už od rána. Měla jsem možnost ji tu zažít z jiné třídy a bylo to opravdu skvělý, velká pomoc. Úplně jinak se mi s dětmi dělalo.“

T: To ukazuje na velkou zátěž, kterou s malými dětmi prožívá, a vlastně cítí, že to ovlivňuje osobnostní přístup k dětem a samozřejmě i celkovou atmosféru ve třídě.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 9: Osobnostní přístup

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 11):

Respondentka je velmi mladá dívka bez větších zkušeností, ať životních či profesních. Její kariéra teprve začíná. V době pozorování měla ve třídě velmi malý počet dětí – 6 z celkového počtu 21. I proto byly některé body pozorování těžké hodnotit. Interakcí mezi dětmi a respondentkou nebylo tolik. To mohlo být také způsobeno věkem dětí, které mateřskou školu navštěvují teprve krátkou dobu. Ze záznamu pozorovacího archu lze usoudit, že respondentka nemá velké zkušenosti, řídí se spíše intuicí, naučenými vzory a radami kolegyně. Přesto lze vidět, že se snaží k dětem přistupovat klidně, s úctou, komunikuje milým tónem. Prostředí se dětem snaží přizpůsobit tak, aby je podněcovala k aktivitám, poznávání nových her a hraček, ke spolupráci s ostatními. V její práci převládá spíše frontální výuka, ve které má nejspíš největší zkušenost a jistotu.

Rozhovor: Rozhovor ukázal, že si je respondentka v mnohém nejistá, což sama uznává, a je to vzhledem k její situaci pochopitelné. Autorka se spíše než na jednotlivé odpovědi snažila u této respondentky zaměřit na její celkové vnímání tohoto tématu. Z odpovědí je patrné, že jí záleží hlavně na spokojenosti a osobním přístupu k dětem. Uvědomuje si důležitost dobrých vztahů a dobrého klimatu, které je třeba společně vytvářet. To potvrzuje i velké množství použitých kódů: **Kód 3: Osobní pohoda, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí a Kód 9: Osobnostní přístup.**

Výsledek srovnání: Pozorování ve třídě bylo ovlivněno malým počtem dětí i přítomností autorky práce, což bylo cítit. Přestože podmínky k pozorování byly znevýhodněny okolnostmi, bylo patrné, že respondentce záleží na tom, jak se ve třídě děti cítí, reagovala na jejich požadavky a snažila se vytvářet podnětné prostředí. Rozhovor některé pozorované jevy potvrdil a navíc v mnohém ozřejmil důvody jednání respondentky, její znalosti i zkušenosti, které korespondují s tím, jak s dětmi nyní pracuje a jedná. Vše záleží na jejím osobním nastavení a také na lidech, se kterými bude spolupracovat a kteří ji mohou v její práci ovlivňovat.

RESPONDENTKA 7

Celková praxe činí 20 let.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se v pohodě, ale zmiňuje, že brzy odchází do jiné školky. Považuje za důležité mít dobré vztahy s kolegyněmi a snaží se s nimi vyjít. Dobré vztahy pro ni znamenají hodně, ovlivňují vše, mezi kolegyněmi i mezi dětmi. Pro ni je dobré klima spojeno s tím, když chodí ráda do práce a cítí se dobře s lidmi kolem sebe.

T: To ukazuje, že respondentka vnímá své okolí a přikládá důležitost dobrému klimatu a působení na děti.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Popisuje vztahy jako korektní, ale naznačuje, že má odlišné názory, a proto odchází. Zmiňuje, že situace v práci ovlivňuje i její osobní pohodu, a přiznává, že se snaží oddělit pracovní a osobní život. Vidí souvislost mezi osobní pohodou a klimatem celé školky. Pro udržení dobré osobní pohody se snaží cvičit, chodit do přírody a mít kvalitní vztahy.

T: Z výpovědi respondentky lze konstatovat, že velmi vnímá souvislosti mezi osobní pohodou a celkovým klimatem a snaží se to udržovat v pozitivní rovině.

Kód 1: Komfort, Kód 3: Osobní pohoda

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Přemýšlí o souvislosti své osobní pohody a vlivu na děti. Zmiňuje, že se snaží reagovat na chování dětí a přizpůsobit své jednání situaci. Jejím cílem je, aby děti věřily jí jako učitelce, aby k ní měly důvěru. Vnímá, že je vše těžší, když je ve třídě momentálně častěji sama. S kolegyní se snaží mít dobrý vztah, i když se v něčem názorově rozcházejí.

T: Lze říci, že je respondentka velmi vnímavá a záleží jí na jejím působení na děti.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 9: Osobnostní přístup

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Snaží se udržet dobré klima ve třídě a pracovat na řešení problémů mezi dětmi. Vidí to jako náročnou práci, protože má letos velmi specifické děti, snaží se podporovat jejich spokojenost. S rodiči se snaží mít dobré vztahy, čeká na zpětnou vazbu a reaguje na ni. Rodiče mohou přicházet se svými připomínkami a nápady, tvrdí, že jsou jako školka otevřená a spolupracují v rámci akcí, konzultací a jiných aktivit.

T: V odpovědích lze nalézt spojitosti s klimatem a osobnostním přístupem k dětem, v rámci udržování vztahů s rodiči a dále v rámci podpory dětí a způsobů práce s nimi.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 8: Komunikace, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Snaží se dětem především naslouchat. Učí je vyjádřit jejich zájmy a potřeby a vede je k identifikaci jejich zájmů a ty se poté snaží podporovat. Nejdůležitější je pro ni důvěra dětí. Říká, že na tom se snaží stavět svůj vztah s dětmi. Individualizaci se snaží naplňovat v rámci skupiny a myslí, že program školky ovlivňuje způsob práce s dětmi, protože jim určuje, jak mají pracovat.

T: Lze tedy říci, že je pro respondentku komunikace s dětmi důležitá a že ji zakládá na vzájemné důvěře.

Kód 8: Komunikace, Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 5: Přístup učitelky

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Není si jistá termínem osobnostně orientovaného modelu. Lze vidět, že je v mírném zmatku v tom, jak vnímat souvislost klima s osobnostně orientovaným modelem. Po vysvětlení říká, že souvislost vnímá a že lze vidět na letošní třídě, že pokud klima ve třídě není v pořádku, je pro ni těžké vyhovět potřebám a požadavkům všech.

T: Lze vidět, že vnímá důležitost pohody učitelek i dětí. Vliv dalších podmínek nepovažuje za tak důležité, jako to, jací lidé tam pracují a jaké mají vztahy.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 1: Komfort, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Ideální by to bylo, a to je pro mě nejdůležitější, aby byla hlavně pohoda mezi učitelkami na třídě a měly společný cíl. Protože děti vždy vše vycítí. Nejdůležitější je, aby ta učitelka vždycky o sobě přemýšlela, aby brala názory ostatních a hlavně, aby těm dětem do budoucna neublížila, protože sami víme, že spoustu z nás si z té mateřské školy nese nějaký trauma.“

T: Odpověď ukazuje, že si je respondentka vědoma důležitosti vzájemné propojenosti, nastavení a dobrého vztahu mezi učitelkami na třídě, aby pak společně mohly naplňovat cíle a správné přístupy k dětem.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 3: Osobní pohoda

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 12):

Respondentka je k dětem velmi empatická, snaží se k nim přistupovat individuálně, reaguje na jejich potřeby, snaží se s porozuměním, klidem a spoluúčastí obou stran regulovat a

řešit nevhodné chování a konflikty dětí. Lze vidět, že jsou pro ni důležité vztahy dětí jak mezi sebou, tak vzhledem k ní jako učitelce. Zároveň působí trochu ve stresu a unaveně. Avšak dětem se stále snaží dát maximum své pozornosti v průběhu celého dne. Děti byly velmi živé, několikrát se řešil příliš velký hluk a konflikty mezi některými jedinci. Při pozorování bylo vidět, že se učitelka snaží sledovat veškeré dění mezi dětmi, zasahovat jen, když to je třeba, a přizvat děti k řešení problému. Činnosti ve třídě jsou částečně volné a spontánní, probíhá zde průběžná svačina, ale řízené činnosti probíhají ve většině případů frontálně.

Rozhovor: Respondentka byla velmi autentická ve svých výpovědích, byla cítit upřímnost a touha vysvětlit její vnitřní nastavení a přístup k práci, kolegům i dětem. Stěžejní myšlenka v rozhovoru se týkala důvěry mezi ní a dětmi, v tom lze najít souvislosti s pozorováním ve třídě, kdy bylo na několika situacích patrné, že se například konflikty mezi dětmi snaží řešit s ohledem na jejich osobnosti a hlavně s ohledem na spravedlnost, díky které pak zajisté důvěru dětí neztrácí.

Výsledek srovnání: Stěžejní myšlenka v rozhovoru se týkala důvěry mezi respondentkou a dětmi. V tom lze najít souvislosti s pozorováním ve třídě, kdy bylo na několika situacích vidět, že se například konflikty mezi dětmi snaží řešit s ohledem na jejich osobnosti a hlavně s ohledem na spravedlnost, díky které pak zajisté důvěru dětí neztrácí. Při společných činnostech byla znát mírná frustrace ze strany respondentky, což koresponduje s jejími odpověďmi v rozhovoru. I když se respondentka necítí v letošní třídě komfortně a zažívá náročné chvíle, lze vidět, že bere svou práci zodpovědně a snaží se dětem předat to nejlepší, co dokáže. Vše koresponduje i s nejpoužívanějšími kódy: **Kód 3: Osobní pohoda** a **Kód 5: Přístup učitelky** – tyto dva kódy se objevují u respondentky nejčastěji – lze soudit, že je to pro její práci stěžejní. Dále je to **Kód 1: Komfort**, **Kód 11: Souvislosti klima – osobnostní přístup** – v těchto kódech se u respondentky promítá jak důležitost, tak spokojenost či nespokojenost se situacemi, které zažívá.

RESPONDENTKA 8

Délka praxe činí dva měsíce.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se ve školce moc dobře již od začátku. Cítí přijetí, i když nikdy neučila. Vztahy jsou pro ni to hlavní, neumí si představit je mít špatné. Dobré klima pro ni znamená přijít a cítit pohodu. Považuje za důležité dobré klima udržovat.

T: to ukazuje vnímání respondentky v oblasti klimatu a s ním spojených vztahů.

Kód 1: Komfort, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 2: Dobré vztahy

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Na třídě je s paní ředitelkou, zatím vnímá vztah dobře, cítí podporu a vnímá šanci, kterou jí dala tím, že ji přijala i bez praxe a vzdělání, které si teprve doplňuje. Myslí si, že vedení školy záleží na tom, aby byly učitelky dobře naladěny. Uznává vliv událostí v práci na osobní pohodu a myslí si, že to souvisí i s celkovým klimatem.

T: Lze cítit, že si uvědomuje vzájemné souvislosti vztahů mezi lidmi a celkovým klimatem a snaží se pečovat o svou pohodu hlavně díky vztahům v rodině a s přáteli.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 10: Vzdělávání, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Dává do souvislosti hlavně upřímnost učitelky ve vztahu k dětem. Tvrdí, že děti vycítí, když je to falešné. U sebe zatím nenachází momenty, kdy by neměla dobré nastavení či náladu. I vzhledem ke krátké době, kterou s dětmi ve školce strávila. Myslí si, že je třída velmi dobře semknutá, že klima ve třídě je zdravé. Myslí si také, že dospělí jsou ve třídě za jedno.

T: Respondentka působí velmi uvědoměle v kontextu vztahů a klimatu na třídě.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce, Kód 2: Dobré vztahy

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Uvádí podporu osobní pohody dětí v rámci dobré komunikace, absence výhrůžek, trestů, bez strašení dětí. Cítí se ve třídě dobře a vztahy s kolegyněmi má dobré. Myslí si, že je důležité s rodiči spolupracovat, lépe je poznat v rámci různých akcí a díky tomu znát jejich přístupy a pohodu v rámci rodiny.

T: To naznačuje zájem o spolupráci školy a rodiny, o vztahy a vzájemné porozumění.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 8: Komunikace, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Snaží se o to, aby se děti nebály přijít sdílet s ní, co potřebují, ať pozitivního, tak i negativního, aby si byli všichni navzájem blízcí a aby byli v komunikaci otevření. Považuje za důležité podporovat osobnosti dětí. Dává možnost výběru, ale snaží se je motivovat, povzbuzovat. Dává důležitost programu, který může ovlivnit práci s dětmi, ale nesmí být svazující. Zároveň se tím, jaký program školka používá, dává vědět veřejnosti, o jaký typ školky jde.

T: Respondentka tím ukazuje, že přemýšlí o významu dobré komunikace a zdravé podpory každého dítěte.

Kód 8: Komunikace, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 9: Osobnostní přístup

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Potřebuje vysvětlit termín. Přemýšlí a na příkladu popisuje souvislost osobnostní orientace a přístupu učitelky. Vliv demografických podmínek vnímá ze svého krátkodobého pohledu a spíše se domnívá, že na kvalitu klimatu může mít vliv velikost týmu, počet dětí, ale myslí si, že to vychází z osobností lidí.

T: Lze vidět, že sama dochází k úsudku, že to vše s celkovým klimatem souvisí, a tudíž vše odráží i špatné či dobré klima.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Je to těžké říct. Zatím nemám nic, že bych si řekla - chybí mi tohle, abych byla spokojená. Jsem na začátku a spíše se rozkoukávám a vše se mi líbí, jak to je, jsem ve třídě, kde jsou pohodové děti, takže asi je to pro mě dobré tak, jak to je.“

T: z odpovědi lze cítit spokojenost a zároveň počáteční nevědomost, která nedává možnost vystihnout její potřeby či představy.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 1: Komfort

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 13):

Respondentka se po třídě a mezi dětmi pohybuje klidně, její vyjadřování vůči dětem je velmi způsobilé a milé. Snaží se každému dítěti individuálně věnovat, pokud to potřebuje. To je vzhledem k počtu dětí ve třídě a přítomnosti asistentky dobře zvládnutelné. Společné činnosti lze označit za velmi důkladně připravené (lze cítit osobní zainteresovanost respondentky v tématu) a zájem dětí je vysoký a koncentrovaný. Děti pěkně spolupracují jak s respondentkou, tak i spolu navzájem, komunikace mezi všemi je příjemná, milá, děti si vzájemně nechávají prostor, střídají se, pomáhají si. Na respondentce lze vidět, že komunikaci i práci s dětmi zvládá, snaží se reagovat na potřeby dětí, hledá možnosti, dává prostor všem.

Rozhovor: Rozhovor s respondentkou byl velmi přirozený, milý a kultivovaný. Respondentka si uvědomuje a několikrát zmiňuje, že vše ovlivňuje její malá zkušenost ve školce. Přesto lze konstatovat, že si v mnohém velmi dobře uvědomuje souvislosti, přemýšlí o nich, nebo se je snaží hledat.

Výsledek srovnání: Přístup k dětem vychází z respondentčina osobního nastavení, které se v mnohém shoduje s osobnostně orientovaným modelem. Lze to potvrdit i pozorováním ve třídě, kde měla k dětem citlivý přístup, snažila se s nimi mluvit klidně, se zájmem a respektem. Odrážely to i samy děti, které s ní komunikovaly otevřeně a beze strachu. Respondentka přes velmi krátkou praxi uměla děti zaujmout, snažila se jim dávat prostor a vyzařoval z ní klid. Vše mohlo být samozřejmě ovlivněno velmi malým počtem dětí, všechny byly v předškolním věku a přítomností asistentky, protože všechny tyto okolnosti mohou hrát roli. Vše potvrzují i nejčastěji vyhledané kódy: **Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 8: Komunikace**

RESPONDENTKA 9

Celková praxe činí jeden a půl roku.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se moc dobře, prostředí je pro ni přátelské. Cítí se dobře i mezi ostatními zaměstnanci školy, chodí do práce ráda. Dobré vztahy pro ni znamenají zájem druhých a dobré klima vnímá jako prostředí bez toxické nálady. Pro udržení dobrého klimatu dle ní záleží na způsobech, jak se klima udržuje.

T: Respondentka působí spokojeně a vyrovnaně, to může být odraz jejího dobrého pocitu a pohodlí.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 1: Komfort

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Myslí si, že dobré. Působí to na ni tak, že se to v této školce nerozlišuje, kdo je vedení a kdo ne. Dobrou pohodu cítí v otevřenosti v komunikaci a šíření dobré nálady. Cítí vliv práce na její osobní pohodu. Konstatuje, že pokud je v nepohodě více lidí, musí to působit na celkové klima. Pro udržení své osobní pohody využívá přátele, výlety do přírody, relaxaci.

T: lze cítit, že oceňuje dobré vztahy a pohodu, kterou zde nalézá.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 1: Komfort

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Uznává, že může mít vliv nastavení či nálada učitelky, avšak sama zatím nepřišla do práce se špatným naladěním. Dobré klima ve třídě řeší díky dobré komunikaci mezi dětmi i kolegyněmi, kde cítí souznění a stejný přístup.

T: Jednoznačné odpovědi ukazují vyrovnané vztahy mezi učitelkami na třídě a společný cíl ve způsobu práce s dětmi.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 7: Spolupráce, Kód 8: Komunikace, Kód 5: Přístup učitelky

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Oceňuje pohodu ve třídě i díky předchozí špatné zkušenosti. Uvědomuje si, že na dětech se vše odráží a že je potřeba řešit jejich osobní pohodu, což pomáhá celkovému klimatu. Vztahy s rodiči považuje za důležité, jde konkrétně o souznění, pochopení jedné i

druhé strany. Ve školce to podporují různými akcemi a zapojením rodičů do programu školky.

T: Lze vidět, že nad vztahy přemýšlí a dbá na udržování dobré pohody ve třídě.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Snaží se být v komunikaci s dětmi na stejné úrovni, aby necítily její dominantní roli, snaží se je vždy vyslechnout a chápat jejich individuální potřeby. Individualizaci vidí v samotném programu třídy a v práci v centrech. Se svou kolegyní se nadále vzdělávají v programu Začít spolu.

T: Lze cítit (respondentka to svými odpověďmi potvrzuje), že tento program velmi ovlivňuje, ne-li přímo určuje způsob práce s dětmi a tím udává i směr přístupu k dětem.

Kód 8: Komunikace, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 10: Vzdělávání

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Myslí si, že to vliv má. Uvádí: „Děti jsou pak jinak nastavený než jejich vrstevníci, kteří ten přístup zažívají jinak. Asi ne každý učitel má tenhle přístup v sobě. A když se pak setkají děti z jedné školky, ale od dvou různých učitelů, kteří takhle nefungují, tak si myslím, že tam jako rozdíly vznikají a že to má vliv i na to klima.“ K tomu považuje za důležité starat se o osobní pohodu a zlepšovat ji, učit učitelky správným přístupům v celém týmu. U vlivu demografických podmínek zmiňuje i národnostní skupiny, které v dnešní době mohou klima ovlivňovat.

T: Tento názor ukazuje, že si je respondentka vědoma různých přístupů, kterými děti vzděláváme, a že mohou být různé i v jedné instituci. Dále lze vidět, že uvažuje velmi komplexně a uvědomuje si, co vše může klima školky ovlivnit či měnit.

Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 12: Vliv demografických podmínek

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „To je zvláštní, o tom jsem nikdy nepřemýšlela. Já si teď myslím, že asi v tom ideálu jsem. Možná kdybych fakt něco hledala, tak úcta k té mé práci, kterou dělám. Jako od rodičů, která od mnohých vidět není, berou to jako hlídání.“

T: U této odpovědi je nutno se zamyslet, zda úvahy respondentky nepramení z jejího vyššího vzdělání, díky kterému si hlouběji uvědomuje svou roli, za kterou by chtěla cítit náležitě ocenění společnosti.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 14):

Respondentka pracuje ve třídě, která používá program Začít spolu. Ve třídě má asistentku. Třída působí živě, děti jsou rozmístěny v centrech aktivit a respondentka se snaží pouze podporovat či pomáhat tam, kde to děti samy vyžadují. Děti působí sebejistě a po třídě se pohybují svobodně a přirozeně, průběžně odchází na svačinu v rámci času, který mají vyznačený. Respondentka i asistentka se dobře doplňují, jednají s dětmi podobným způsobem, snaží se reagovat na jejich potřeby, vyslechnout je, popřípadě podat návrhy řešení. Při krátké společné činnosti děti dobře komunikují, avšak lze cítit, že rychle ztrácí pozornost. Oproti činnostem v centrech jsou méně zaujaté, některé z nich ruší, což se respondentka snaží utišit. Celkově se snaží s dětmi jednat klidně a otevřeně.

Rozhovor: Tato respondentka byla ve svých odpovědích velmi jistá, jednoznačná a bylo cítit, že všem dotazovaným termínům i souvislostem nejen rozumí, ale že si souvislosti uvědomuje či hledá sama. Přisuzuje tyto znalosti studiu na vysoké škole. Z rozhovoru také vyplývá, že přemýšlí o způsobech výchovy a vzdělávání dětí, uvědomuje si různé přístupy učitelek i to, jaký to má vliv na děti, na rodiče, na celkové klima.

Výsledek srovnání: Tato respondentka autorku při rozhovoru v mnohém překvapila tím, že přes svou krátkou praxi a mladý věk velmi dobře rozumí problematice předškolního věku a je si jistá ve svém jednání. Při pozorování bylo vidět, že si osvojuje práci

v programu Začít spolu, snaží se komunikovat s dětmi efektivně, sleduje je a reaguje na jejich potřeby. Zároveň bylo vidět, že jsou některé situace pro ni složitější, nebo nedohlédne zatím tak daleko. U hromadné činnosti byly děti po chvílce neklidné, nezaujaté. To však je vzhledem k praxi respondentky zcela pochopitelné. O to víc je uspokojivé, že tato respondentka v tom, jakým způsobem přemýšlí, vlastně míří správným směrem a to považuje autorka práce za nejdůležitější. U této respondentky byly nejčastější tyto kódy: **Kód 2: Dobré vztahy**, **Kód 7: Spolupráce (s rodiči)**, dále **Kód 5: Přístup učitelky**, **Kód 6: Spokojenost dětí**.

Tabulka 4 – Srovnání odpovědí respondentek v rámci kódů – MŠ 2

MŠ 2	Otázka č. 3	Otázka č. 5	Otázka č. 6
Respondentka 6	Kód 5: Přístup učitelky Kód 6: Spokojenost dětí Kód 11: souvislost klima – osobnostní přístup	Kód 10: Vzdělávání Kód 5: Přístup učitelky Kód 9: Osobnostní přístup	Kód 11: Souvislost klima - Osobnostní přístup Kód 5: Přístup učitelky Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Respondentka 7	Kód 5: Přístup učitelky Kód 6: Spokojenost dětí Kód 9: Osobnostní přístup	Kód 8: Komunikace Kód 9: Osobnostní přístup Kód 5: Přístup učitelky	Kód 5: Přístup učitelky Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup Kód 3: Osobní pohoda Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Respondentka 8	Kód 6: Spokojenost dětí Kód 7: Spolupráce Kód 2: dobré vztahy	Kód 8: Komunikace Kód 5: Přístup učitelky Kód 9: Osobnostní přístup	Kód 5: Přístup učitelky Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup Kód 12: vliv demografických podmínek Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Respondentka 9	Kód 2: Dobré vztahy Kód 7: Spolupráce Kód 8: Komunikace Kód 5: Přístup učitelky	Kód 8: Komunikace Kód 6: Spokojenost dětí Kód 10: Vzdělávání	Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup Kód 5: Přístup učitelky Kód 12: Vliv demografických podmínek
Shoda kódů respondentek	Kód 5: 3 ze 4 Kód 6: 3 ze 4 Kód 7: 2 ze 4	Kód 5: 3 ze 4 Kód 8: 3 ze 4 Kód 9: 3 ze 4 Kód 10: 2 ze 4	Kód 5: 4 ze 4 Kód 11: 4 ze 4 Kód 12: 3 ze 4 Kód 14: 3 ze 4

U otázky číslo 3 lze najít shodu v tom, jaký důraz kladou respondentky na působení a přístup učitelky, která následně ovlivňuje jednotlivé děti ve třídě. V dalších bodech lze říci, že k tomuto vzájemnému vztahu hledají každá svou cestu, někdo skrz vztahy s ostatními,

někdo více skrz vztahy s rodiči a někdo považuje za nejdůležitější vztah s kolegyní na třídě.

U *otázky číslo 5* je opět nejvíce zmiňován přístup učitelky k dětem, kdy všechny cítí a považují za důležité budovat důvěru dětí a individuální přístup. Některé se dotýkají vzdělávání, každá však v jiném smyslu. Jedné vzdělání a zkušenosti chybí, jak sama uznává, a druhá považuje za důležité vzdělávání v programu, který ve třídě využívají, a tím se ovlivňuje jak komunikace s dětmi, tak veškeré dění a činnosti ve třídě.

U *otázky číslo 6* lze vidět, že kromě jedné respondentky, která má vysokoškolské vzdělání, zcela chybí nebo jsou pouze částečné teoretické znalosti osobnostně orientovaného modelu. Avšak všichni si po vysvětlení uvědomují možné souvislosti. Další vlivy si buď neuvědomují, nebo nemají dostatečné zkušenosti na jejich posouzení. Také zde opět zaznívají hlavně souvislosti s přístupem učitelky, což lze v této škole považovat za jeden z nejdůležitějších znaků.

RESPONDENTKA 10

Celková praxe činí 42 let, z toho 34 let ve funkci ředitelky mateřské školy.

Rozhovor

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

„Já sem chodím moc ráda, je to můj způsob života. Jsem za to šťastná, že můžu dělat něco, na co se těším každý den. Vztahy mám na prvním místě, je to pro mě důležité, ale není to samozřejmost, je to o uvědomění si hodnot. Dobré klima? To je pro mě, když přijdu a se všema se ráda vidím a když to oni mají stejně. Udržovat ho je ta největší práce. V tom cítím, že mi chybí na lidi čas.“

2) Na čem jsou založeny vztahy mezi vámi a vašimi zaměstnanci?

„Na důvěře. Je to všechno křehké a je to o partnerství a spolehnutí se jeden na druhého, o doplňování se navzájem. Také zástupce je moc důležitý. Pohodu v práci řeším pomocí rituálů. Ráno vždy všechny obejdu a vidím, jestli jsou v „pohodě“. Také zařazujeme sešlosti, pobavení mimo školku. Hodně o lidech přemýšlím, jak je dát spolu dohromady, je to taková alchymie. Měla jsem osobní krizi, musela jsem přehodnotit, co je důležité. Vždy pak pomáhají dobré vztahy a přátelé.“

3) Jak vnímáte klima jednotlivých tříd ve vaší škole?

„Je to teď nové, máme dost nových lidí. Mám radost z nové spolupráce, která vypadá dobře. Vztahy ve třídě vnímám, vidím a vždy se snažím reagovat. Ptám se, jak se jim ve třídě daří. Vidím, co dělají ve třídách s dětmi.“

4) Jak u vás probíhá spolupráce, komunikace s rodiči?

„Je to pro mě důležitá věc, snažím se to nepodcenit. Je to základ, snažíme se být rodičům otevření, ale zároveň od začátku říkáme – my to máme tak a tak. Aby v tom byly obě strany, jedna i druhá, pak se snažíme najít společné. Vztahy si udržujeme hodně i díky výboru, kde probíhají pravidelné schůze.“

5) Jak hodnotíte klima mateřské školy a jeho dopad na děti?

„To je to, co bychom si přáli, aby jim tu bylo dobře a něco si odsud odnesli dobrého. Abychom jim do života dali dobré hodnoty. Práce pedagogů je založena na důvěře a na osobní rovině, na společných pravidlech a zažitých chování.“

6) Myslíte si, že vaše MŠ podporuje osobnostně orientovaný model?

„Ano. Zajímá mne příběh toho konkrétního dítěte, ale nějak to vidí zvenčí i okolí. Vidím to ve větším měřítku, že pokud dítěti tady my pomůžeme „otevřít“ něco, co je v něm a ono pak za pár let díky tomu začne tu věc dělat – pak vím, že jsme to dělali dobře a že to stálo za to. Přístup k dětem může ovlivňovat více věcí. Jsem ráda, že jsme rodinná školka. Oproti panelákové, tam prostě nejde udržet stejné klima všude. U nás jsou důležití všichni zaměstnanci, i provozní. Považuji také za důležité a skvělé, že máme například ložnice, svou kuchyň. Vše by mělo být nějak v rovnováze.“

7) Víte, co potřebují vaši zaměstnanci k tomu, aby se v mateřské škole dobře cítili?

„Mým úkolem je zajistit lidem adekvátní podmínky. Mám někdy pocit, že bych mohla něco dělat lépe, ale pokud se lidi snaží, vím, že vždy zajistím to, co potřebují. Aby se cítili dobře a mohli spokojeně pracovat.“

8) Vnímáte, jak s dětmi komunikují nepedagogičtí pracovníci školy?

„To je velmi důležité a já jsem ráda, že teď tu mám tyhle lidi dobré. Zároveň ale učíme děti mít k těmto lidem úctu. Říkáme jim a ukazujeme, že se nic samo neuklidí, nebo jídlo samo neuvaří. Chceme, aby si toho vážily.“

Zhodnocení rozhovoru

Zhodnocení obsahuje interpretaci odpovědí skrz kódy a následně komentář tazatelky (autorky).

R: Z odpovědí vyplývá několik klíčových témat. První z nich se týká celkového pohodlí (**kód 1: Komfort**) - pohody a dobrého pocitu v prostředí mateřské školy. Respondentka zdůrazňuje důležitost udržování dobrého klimatu, které je pro ni spojeno s příjemnými vztahy a které se snaží různými způsoby podporovat. Respondentka dále vyzdvihuje důvěru, spolupráci a vzájemnou podporu mezi zaměstnanci školy, což považuje za klíčové pro pozitivní pracovní prostředí. (**Kód 2: Dobré vztahy**) Lze soudit, že to, jak se respondentka cítí, má přímou úměru se vším, co se ve školce děje. (**Kód 3: Osobní pohoda**) Z odpovědí je zřejmé, že práce tvoří nedílnou součást její osobnosti, což pro ni může představovat velké nasazení, zároveň i velkou zátěž. **Kód 7: Spolupráce (s rodiči)** je dalším důležitým tématem, které respondentka zmiňuje. Vysvětluje význam spolupráce mezi školou a rodiči dětí a snaží se o otevřenou komunikaci a vzájemnou podporu. Je zřejmé, že chápe souvislosti dobrých vztahů s rodiči a celkového klimatu školy. **Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup** můžeme najít v odpovědích, kde se dotýká vztahů mezi klimatem ve školce a osobnostním přístupem učitelů k dětem. Lze konstatovat, že respondentka vidí tento přístup hlavně v dobrém poznání dítěte a podpoře jeho vnitřních kvalit, které se mohou projevit v budoucnu.

T: Respondentka se zdála být při rozhovoru velice sdílná. V některých příkladech byla hodně konkrétní a někdy bylo pro autorku zprvu těžké pochopit hloubku jejích myšlenek. Rozhovor trval téměř 2 hodiny. Celkově lze říci, že respondentka klade důraz na udržování pozitivního pracovního prostředí, dobrých vztahů a osobní pohody učitelů, spolupráci s ostatními zaměstnanci a rodiči dětí. Tyto faktory mají podle ní klíčový vliv na kvalitu výchovy a vzdělávání v mateřské škole.

9.2.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 2

Prostředí školy a některé ze zaměstnanců autorka práce zná z pracovní zkušenosti v minulosti. Přijetí v této mateřské škole bylo milé a vřelé, i když bylo potřeba vyřešit malé komplikace jako nemocnost dětí nebo učitelek.

Většina respondentek má velmi krátkou praxi a jsou v této školce prvních pár měsíců. Je zřejmé, že si ještě na vše zvykají, utváří si vazby s ostatními kolegyněmi, s dětmi, s rodiči. Také si teprve osvojují program školky a pracují na svých třídních programech. Není zde zcela jednotný systém. Proto je každá třída něčím specifická, přístup učitelek se tak může lišit, avšak cíl mají všichni stejný.

Vedení se jim snaží poskytnout podporu, kterou respondentky dle odpovědí cítí a velmi oceňují. Všechny se snaží udržovat dobré vznikající vztahy, neboť je to pro ně důležité a vnímají, že díky dobrým vztahům pomáhají utvářet celkové klima ve školce. Práce s dětmi se odvíjí od různých zkušeností každé z nich. Některé se nechávají vést od zkušenějších kolegyně. Shodují se v tom, že je pro ně důležité budovat důvěru dětí a úzký vztah, díky čemuž se bude respondentkám dobře pracovat a děti budou spokojené. Ve školce se, kromě jedné respondentky, cítí dobře a spokojeně.

Při rozhovorech vyšlo najevo, že si nejsou jisté v termínu osobnostně orientovaného modelu nebo že ho neznají. Jediná respondentka, která věděla o co jde, absolvovala vysokoškolské studium a svou znalost tomu přičítala. Ostatní se zorientovaly po vysvětlení. Z pozorování a odpovědí na jiné otázky však lze konstatovat, že většina z nich pracuje s dětmi způsobem, ve kterém lze nacházet znaky osobnostně orientovaného modelu. Současně bylo vidět, že přístup učitelek je přímo uměrný jejich osobnímu nastavení, jejich osobní pohodě, kvalitě vztahů, posléze školnímu prostředí, tedy i klimatu ve školce.

Celkově tato školka působí vcelku pozitivním dojmem. Z výzkumu vyplynulo, že zde probíhá změna, která přináší nové výzvy v oblasti vztahů a tím spojeného utváření dobrého klimatu. Téměř všichni působí pozitivním dojmem a nadšeně pro svou práci. Z toho lze usoudit, a pozorování to jen potvrzuje, že škola má dostatečně pevné základy v oblasti hodnot a přístupu k dětem, na kterých mohou začít stavět.

Nejpoužívanější kódy v této školce:

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí

9.3 Zpracování a analýza dat - MŠ 3

Charakteristika školy

Mateřská škola se nachází relativně blízko centra malého města. I přesto, že okolní komunikace může být rušná, okolí mateřské školy nabízí spoustu možností pro klidný venkovní pobyt. Nedávno postavené dětské hřiště a krásná lesní stezka v nedalekém lesoparku představují ideální místa pro aktivity a objevování pro děti.

Samotná budova mateřské školy je původně stará rodinná vila, obklopená rozlehlou zahradou. I když prošla několika modernizačními úpravami, aby lépe vyhovovala potřebám dětí a personálu, stále se v budoucnu počítá s dalšími renovacemi. Jednou z nevýhod je omezený prostor tříd, což může omezovat pohybové aktivity dětí. V teplejších dnech se proto snaží učitelky přesouvat co nejvíce aktivit ven. Budova má dvě patra: v prvním patře se nachází jedna třída a v druhém patře třída druhá.

Děti jsou rozděleny do dvou tříd podle věkové skupiny 3 - 5 let a 4 - 6 let. Starají se o ně celkem čtyři učitelky včetně paní ředitelky a dva provozní zaměstnanci. Hlavním cílem personálu mateřské školy je vytvořit prostředí, ve kterém se děti cítí dobře, bezpečně a zažívají pocit lásky a souznělosti. Vede to ke vzniku důvěry, tolerance a spolupráce. Nově příchozí děti mají čas adaptovat se na nové prostředí a podílet se na tvorbě pravidel soužití, která přispívají k vytvoření dobrých vztahů a přátelství. Učitelé se snaží vytvořit partnerský vztah s dětmi a podporovat jejich emocionální pohodu.

Výzkum

Do této mateřské školy měla autorka možnost přijít až na samotný výzkum. Všechny přípravy a předchozí domluvy se nepodařilo vzhledem k různým překážkám zajistit osobně, nýbrž pouze po telefonické domluvě. Avšak přijetí ve školce při výzkumu vnímala autorka práce velmi mile a přátelsky. Mateřská škola již od „pohledu“ vypadá velmi rodinně. Je to malá vilka, usazená v zahradě. Prostory uvnitř působí domácky, stejně tak i lidé, kteří tu pracují. Výzkum probíhal v lednu 2024, v průběhu dvou celých dnů. Nejprve vždy proběhlo pozorování ve třídě, v této školce tedy celkem ve dvou třídách. Poté byly uskutečněny rozhovory s učitelkami, které ve třídě měly službu. Rozhovor byl ještě veden s třetí učitelkou, u které však nemohlo proběhnout pozorování. Nakonec byl uskutečněn rozhovor s ředitelkou školy. Celkem byly tedy uskutečněny dvě pozorování a čtyři rozhovory. I v těchto analýzách jsou vzhledem k autenticitě uvedeny i přímé citace.

RESPONDENTKA 11

Celková praxe činí čtyři roky.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se luxusně, považuje dobré vztahy za „gró“ všeho. Podotýká, že když jsou dobré vztahy, chodí se dobře do práce. Dobré klima pro ni znamená hezkou atmosféru, kde si všichni rozumí, pomáhají a kde je legrace. Udržovat ho považuje za důležité. Na děti nemají být moc přísní a neječet na ně.

T: To vše naznačuje dobrou pohodu respondentky v práci, její celkovou pohodu.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 5: Přístup učitelky

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Vnímá dobré vztahy s paní ředitelkou, nelze si stěžovat. Dobrá pohoda je zajišťována vhodnými podmínkami, dobrou náladou a řešením problémů hned. Cítí, že ji práce a děti nabíjí, a to podporuje její osobní pohodu. Myslí si, že je to také tím, že nepracuje ve školce dlouho. Dle respondentky to vše potom souvisí i s celkovým klimatem.

T: To naznačuje dobré vztahy na pracovišti i její dobrý osobní pocit.

Kód 4: Dobrá vedoucí, Kód 8: Komunikace, Kód 5: Přístup učitelky

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Říká, že když jsme v pohodě, nic nás nerozhodí. Chápeme pak chyby dětí jako samozřejmost a řešíme je hezky. Cítí souvislost mezi působením dospělého na děti a jeho náladou, avšak tvrdí, že sama chodí do práce jen s dobrou náladou. Klima a dobré vztahy ve třídě řeší s kolegyní i dětmi tak, aby byli všichni spokojení.

T: Ukazuje to na její přístup, vztahy i důležitost spolupráce s kolegyní na třídě.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 7: Spolupráce

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Uvádí, že podporují osobní pohodu dětí. Cítí se ve třídě moc dobře, vztah s kolegyní má hezký, spolupracují, jsou sehané. U dětí vždy vše řeší, vnímají, jak to děti mají v rodině,

reagují na změny. S rodiči spolupracují v rámci různých akcí, besídek, společných činností na zahradě.

T: Lze usoudit, že se respondentka snaží o spolupráci mezi všemi a snaží se udržovat dobré vztahy a tím osobní pohodu.

Kód 1: Komfort, Kód 2: Osobní pohoda, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Mluví o komunikaci s dětmi jako o otevřené, snaží se, aby děti přicházely se svými žádostmi nebo sděleními. S kolegyní také dbají na dodržování pravidel ve třídě. Snaží se podporovat každé dítě, posouvat ho dál v jeho možnostech. Také se snaží o individuální práci s dětmi, pokud je to možné. Program školky dle ní souvisí s prací s dětmi.

T: z odpovědi lze vyčíst, že je respondentka spokojená s tím, jak mají komunikaci s dětmi nastavenou, a považuje veškeré jejich kroky za správné.

Kód 8: Komunikace, Kód 1: Komfort

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Termínem si není jistá, potřebuje vysvětlení. I další odpovědi nejsou zcela ve shodě s otázkami z hlediska porozumění. Odpovídá na odraz klimatu a osobnostního přístupu tím, že pokud učitelku práce nebaví, nevládne pak dobrá atmosféra a práce s dětmi je asi jiná. Považuje za důležité, aby se dbalo na osobní pohodu učitelek i kvůli možnému vyhoření a uznává vliv demografických podmínek – pokud je školka v přírodě, je všem lépe, mají lepší podmínky na práci s dětmi a cítí se lépe.

T: Lze tedy říci, že si uvědomuje souvislosti dobré pohody a působení na děti, ale uniká jí hloubka a smysl osobnostně orientované filosofie.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Aby někdy více děti poslouchaly. Jinak si myslím, že tu funguje vše tak, jak by mělo. Děti vypadají, že se sem těší, a to je asi pro mě to nejdůležitější.“

T: Odpověď ukazuje nastavení respondentky a v určitém smyslu i její přístup k dětem.

Kód 13: Poslušnost a motivace dětí, Kód 6: Spokojenost dětí

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 15):

Respondentka působila mile, klidně, avšak bylo vidět, že z ní mají děti velký respekt. Při pozorování probíhala většina činností ve třídě formou frontální výuky. Po celou dobu bylo cítit, že jsou děti dost upjaté, neuvolněné. Činnosti v kruhu byly na věk dětí příliš dlouhé, bylo vidět, že se některé nedokážou soustředit. Pokaždé, když se neprojevovaly podle očekávání paní učitelky, byla jim připomenuta pravidla v kruhu, aby bylo ticho, nehýbaly se. Aktivita dětí byla odměňována, neaktivita provokována. Bylo zřejmé, že jsou děti zvyklé na velkou disciplínu. Atmosféra ve třídě byla velmi zvláštní. Paní učitelka se snažila s dětmi mluvit klidným hlasem, reagovala na pláč či nepohodu, ale stále děti usměrňovala, i v malichernostech, laskavě, avšak i tak manipulativně.

Rozhovor: V rozhovoru působila respondentka velmi sebevědomě, avšak mnohé odpovědi se mýjely se smyslem otázky, některé nepůsobily zcela upřímně nebo z nich byla cítit příliš velká samozřejmost.

Výsledek srovnání: U této respondentky lze z pozorování vidět, že si neuvědomuje své přístupy, které jsou mnohdy mocenské, manipulativní, leč podané laskavým způsobem. Naopak bylo cítit, že je spokojená s tím, jak jsou děti vzorné, úslužné, poslušné, tiché. Z dětí však nebyla cítit pohoda, ve třídě byla velmi zvláštní atmosféra. Děti spolu mají zřejmě dobré vztahy, ale jsou zvyklé plnit požadavky a není zde moc prostoru vyjádřit jako svébytná osobnost. Autorka zažila konkrétní situaci, která potvrzuje, že děti jsou utlumené, a to často dodržováním zvláštního pravidla (které je evidentně vytvořené pouze dospělým). Respondentka si to zřejmě kvůli své neznalosti neuvědomuje. Rozhovor to díky některým otázkám ukazuje. Pozorování se také v mnohém neshoduje s tím, jak respondentka věci vidí, cítí a dělá. Je zřejmé, že považuje své chování za správné. V odpovědích se objevují informace, které pak nekorespondují s tím, jak s dětmi jedná a co s nimi dělá. Myslí si, že má osobnostní přístup k dětem, avšak například při komunikaci a práci v kruhu, ale i při celkové komunikaci s dětmi, to pozorování nepotvrdilo. Je také zřejmé, že zcela

neporozuměla, co je osobnostně orientovaný model a jak by v praxi měl vypadat. Sama se cítí být spokojená, má práci s dětmi ráda. To lze vidět i z množství opakovaných kódů, které se týkají hlavně osobní pohody respondentky a pocitu zadostiučinění z její vykonávané práce (**Kód 3: Osobní pohoda, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 1: Komfort**). Autorce z toho vyplývá, že respondentka zatím řeší hlavně svou osobní spokojenost a pohodlí. Na základě toho pak hodnotí spokojenost dětí, to však nemusí být správná realita.

RESPONDENTKA 12

Celková praxe činí čtyři roky.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Cítí se ve školce dobře, zmiňuje její menší velikost. Dobré vztahy jsou pro ni základ, nechtěla by pracovat někde, kde tomu tak není. Dobré klima je pro ni prostředí, jak školka vypadá a jak na ni působí, jak se v ní cítí. Udržovat dobré klima je pro ni zásadní, protože se to odráží i na dětech.

T: To naznačuje prvotní zájem o blaho dětí.

Kód 1: Komfort, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 2: Dobré vztahy

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Zmiňuje dobré vztahy s vedením. Dobrou pohodu ze strany vedení vidí ve společném scházení se mimo školku. Respondentka cítí spojitost osobní pohody a toho, co se v práci děje. Myslí si, že pohoda učitele zapadá do celkového klimatu, takže to odráží veškeré naladění každého člena. Zároveň si myslí, že je v profesionalitě každého, aby na sobě své problémy nedal znát. Spojuje to s působením na děti, které vše vycítí. Osobní pohodu sportem a díky rodině.

T: Z odpovědí lze vidět, že klade důraz na profesionalitu učitelky a spojitost s působením na děti.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 1: Komfort, Kód 6: Spokojenost dětí.

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Vidí souvislost svých nálad a působení na děti, protože děti mohou její náladu přejímat. O třídní klima spolu pečují, a to například řešením problémů nebo snahou o kompromisy. Přístup mají s kolegyní trochu jiný, což nepovažuje za špatné, ale v důležitých věcech se shodnou a mají dobrý vztah. To je pro respondentku velmi důležité.

T: Chápaní souvislosti vlastního nastavení a působení na děti lze u respondentky označit za zřejmé.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Mluví o osobním pocitu dětí - každé dítě to potřebuje jinak, aby bylo spokojené a v pohodě. Vztahy s rodiči vidí jako náročné. Někteří jsou dle respondentky v pohodě, vstřícní, ale s některými je boj. Spolupracovat se snaží v rámci besídek a akcí, aktivit spojených se školkou – tam vidí pozitiva. Negativa vidí spíše v komunikaci s některými rodiči (obzvláště při řešení problémů).

T: Opět lze konstatovat, že respondentce záleží na pocitech jednotlivých dětí, přemýšlí o nich a o tom, co by mohla udělat pro jejich pohodu. Lze vidět, že si uvědomuje důležitost vztahů, odpovídá upřímně.

Kód 9: Osobnostní přístup, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 7: Spolupráce (s rodiči), Kód 8: Komunikace

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Mluví o otevřenosti v komunikaci mezi ní a dětmi. Klade důležitost na společná pravidla, díky kterým mohou lépe fungovat všichni. Reaguje na potřeby dětí a vnímá jejich pozornost. Osobnostní rozvoj vidí v podpoře toho, co dětem jde, ale i v podpoře dětí, kterým něco nejde – tam uvádí individuální práci s dětmi. Myslí si, že program školky ovlivňuje její způsob práce s nimi – propojení s přírodou.

T: Lze cítit, že bere v potaz každé dítě a zamýšlí se nad ním. Zároveň se opírá o pravidla i program školky.

Kód 8: Komunikace, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 5: Přístup učitelky

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Nechává si vysvětlit termín. Poté uvádí, že vidí velkou souvislost, ale z odpovědi není jasné, že dobře rozumí smyslu otázky. Jde podle ní o celkovou pohodu, která se vyznačuje hlavně tím, že „když přijde to dítě ráno do školky a vy vidíte, že je šťastné a že vás rádo vidí, tak to je prostě to nejvíc.“ Myslí si, že by učitelky měly špatné klima (mezi zaměstnanci) ovládat natolik, aby to na děti nepůsobilo. Vliv dalších podmínek vnímá ze své předchozí zkušenosti. Považuje za lepší menší počet dětí, menší kolektiv učitelek i polohu školky v přírodě. Dle ní to zásadně ovlivňuje její práci a hlavně pohodu.

T: Je patrná vyhybavější odpověď vzhledem k neznalosti termínu. Respondentka se spíše snaží vymyslet odpověď, jen aby něco řekla. Lze cítit, že jí není příjemná její nevědomost.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Aby mě děti více poslouchaly a vnímaly. Přijdou mi teď takový neklidný. Nemají v sobě takový ten „drive“, soutěživost. Děti jsou teď jiný, neznají obyčejný věci, staré pohádky a tak. Je to ale asi tou dobou.“

T: Z toho zaznívá respondentčino nastavení a její přístup, také její nevědomost o jiných než zažitých přístupech. V určitém smyslu jde i o bezradnost.

Kód 13: Poslušnost a motivace dětí

Komparace: Rozhovor a pozorovací arch

Pozorovací arch (viz Příloha č. 16):

Respondentka působí ve třídě velmi přirozeně a spokojeně. Totéž se dá říci i o dětech, které jako by reflektovaly, sdílely její pohodu. Děti mezi sebou komunikují vřele, nápomocně, lze vidět, že se dobře znají a mají dobré vztahy. Respondentka na děti reaguje pozitivně, energicky, povzbudivě, chápavě. Děni ve třídě pozoruje, pokud je třeba, přidá se

k dětem, jinak je nechá volně hrát. Při řízených činnostech, které jsou spíše frontální, se i tak snaží dát prostor každému, kdo to potřebuje. Stydlivější či citlivější děti umí buď dobře namotivovat, nebo odhadne, co zrovna potřebují. Děti nepůsobí při činnostech upjatě či strnule, jsou přirozené, aktivní a lze cítit, že mají respondentku rády. Také lze vidět, že respondentka umí dát dětem zodpovědnost a že se děti se mohou svobodně rozhodovat. Dodržování pravidel je zde důležité, kontrola však vychází primárně ze strany učitelky. Lze cítit, že je děti chápou a snaží se je dodržovat.

Rozhovor: Rozhovor objasnil a potvrdil pozorované jevy ve třídě. Avšak lze konstatovat, že respondentka zcela neporozuměla smyslu osobnostně orientovaného modelu a jeho souvislosti s klimatem. Chybí zde informovanost, vzdělání či vedení někoho, kdo tomu rozumí.

Výsledek srovnání: Respondentka v mnohém při pozorování ve třídě překvapila. Přestože bylo cítit, že se snaží dodržovat režim ve školce a plán, který působí striktně, k dětem přistupovala vřele a snažila se o laskavé jednání, a to v rámci dodržování pravidel či řešení jiných situací mezi dětmi. Lze velmi dobře cítit, že se snaží vnímat své působení na děti komplexně a vybírá si takové druhy aktivit a činností, které děti dobře vtáhnou, při nichž projevují radost, nadšení a velmi přirozeně spolupracují, a to jak s respondentkou, tak mezi sebou. Přestože byla většina činností frontální a respondentka se (zřejmě ne vědomě) snažila děti rozdělit do skupin, dvojic. Děti měly možnost se samy projevit či ovlivnit činnost svými návrhy. Na to respondentka vždy reagovala. Její komunikace s dětmi je milá, většinou pozitivní, popisná. Z jejích odpovědí, zamýšlením se nad otázkami a práce s dětmi se ukazuje, že pokud by měla vedení, kolegyni či možnost se v tomto vzdělat, prohloubilo by se tím i její vnitřní nastavení, které v mnohém splňuje znaky osobnostně orientovaného modelu. Kódy, které se u respondentky nejvíce objevovaly: **Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 2: Dobré vztahy, Kód 5: Přístup učitelky.**

RESPONDENTKA 13

Celková praxe činí čtyři roky.

Analýza rozhovoru

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

R: Je spokojená a práce ji baví. Vztahy jsou pro ni velmi důležité. Dobré klima pro ni znamená, když se jde do práce bez stresu, těší se a nemusí se bát udělat chybu.

T: Lze vyčíst, že má více zkušeností se vztahy v pracovním prostředí a umí zhodnotit, co je pro ni důležité.

Kód 1: Komfort, Kód 3: Osobní pohoda

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

R: Vztahy označuje za dobré, pracují na tom, aby byli čím dál lepší. Respektuje paní ředitelku, vnímá ji jako otevřenou v komunikaci, přímou, kdy všichni vědí, co od ní mohou čekat. Její osobní pohodu vždy ovlivňuje, co se děje v práci. Klima školy a osobní pohodu vnímá tak, že je důležité si rozumět, věřit si a respektovat se, pak je to dobré.

T: U respondentky je patrné, že se cítí ve školce dobře a má jasně nastavené hodnoty ve vztazích.

Kód 2: Dobré vztahy, Kód 8: Komunikace

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

R: Jednoznačně odpovídá, že osobní nastavení působí na děti. Sama to vidí a vnímá ve své práci. Udržování dobrého klimatu označuje za důležité v rámci třídy, ale i školky, protože je to malá rodinná školka. Dle respondentky je to propojené, nedá se oddělit jedna třída od druhé. Uvádí, že nastavení učitelek vnímá podobně u všech ve školce.

T: Odpovědi naznačují vnímání pospolitosti, dobrého působení všech členů, jako celku.

Kód 5: Přístup učitelky, Kód 7: Spolupráce, Kód 2: Dobré vztahy

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

R: Uvádí, že se snaží o to, aby byly děti spokojené, vnímá jejich potřeby pocity, emoce. Myslí si, že děti samy reflektují jak osobní pohodu svou, tak i učitelek. Vztahy s rodiči

považuje někdy za náročnější, ale snaží se vždy s nimi vyjít, podpořit je, problémy vyřešit. Spolupráci vnímá v rámci pomoci školce či ve společných aktivitách.

T: Odpovědi naznačují, že respondentka řeší hlavně vztahy s dětmi a rodiči a jejich spokojenost.

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 7: Spolupráce (s rodiči)

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

R: Komunikaci vnímá skrz komunikační kruh, kde je možno se vyjádřit, sdílet. V běžné komunikaci je pro ni důležité dodržování pravidel při komunikaci, to se snaží učit i děti. Dbá na to, aby děti komunikovaly spolu, řešily problémy samostatně. Osobnostní rozvoj dítěte považuje v dnešní době za samozřejmost. Za individualizaci považuje individuální práci s jednotlivými dětmi. Vidí souvislost programu školky a přístupu k dětem. Ve školce jsou otevření všemu, nemají žádný specifický program.

T: Odpovědi respondentky působí velmi sebevědomě a jistě, přestože lze vidět neporozumění termínům, které používá.

Kód 8: Komunikace, Kód 13: Poslušnost a motivace dětí, Kód 5: Přístup učitelky

6) (Znáte osobnostně orientovaný model?) Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

R: Potřebuje dovysvětlit termín. Poté zmiňuje, že z jejího pohledu mají individuální přístup, snaží se vnímat každé dítě, ale zda je to školkou, lidmi nebo tím, jaké je klima, neví. Zároveň ale uvádí, že klima působí na to, jak přistupujeme k dětem. Zmiňuje důležitost dalšího vzdělávání učitelky, aby mohla nadále s dětmi pracovat dobře. U vlivu demografických podmínek zmiňuje větší komplikovanost při práci ve velkém kolektivu či škole.

T: Výpovědi ukazují na nejistotu ve vnímání klimatu a osobnostně orientovaného modelu, zároveň snahu tyto souvislosti pochopit.

Kód 3: Osobní pohoda, Kód 10: Vzdělávání, Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 12: Vliv demografických podmínek, Kód 14: Neznalost osobnostně orientovaného modelu

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě?

R: „Já jsem tady spokojená. Ale pokud mám říct, tak asi lepší komunikace s rodiči. Větší vstřícnost. Možná se nás někdy bojí, nebo bojují s našimi názory. To je pak takové únavné, ale s dětmi je to v pohodě.“

T: Odpověď ukazuje na zájem o vztahy a komunikaci s rodiči.

Kód 7: Spolupráce (s rodiči), Kód 1: Komfort

Zhodnocení rozhovoru

Protože autorka práce prováděla s touto respondentku pouze rozhovor, bylo znát, že zde chyběl zážitek ze třídy, který by lépe doplnil respondentčiny odpovědi a ukázal by její celkový přístup. Také otevřenost respondentky byla oproti ostatním menší. Nebyla možnost navázat vztah tak jako u ostatních. U některých otázek byly odpovědi respondentky nejasné, nebo se úplně netýkaly významu otázek. Lze konstatovat, že je respondentka v této školce spokojená, cítí dobré vztahy, vnímá důležitost soudržnosti týmu, přemýšlí o dětech a o souvislosti s přístupem učitelky. Je znát, že je v průběhu vzdělávání, protože ho považuje za důležité a nutné. Mnohé odpovědi naznačují, že jsou pro ni důležitá pravidla a společná práce všech, která tvoří oporu její práci. Několikrát také zmiňuje komunikaci a vztahy s rodiči, což naznačuje určité její obavy, starosti, jež lze považovat za důležité faktory, které pak ovlivňují celkové klima ve školce. Nejčastěji se objevující kódy: **Kód 7: Spolupráce (s rodiči), Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda, Kód 6: Spokojenost dětí.**

Tabulka 5 – Srovnání odpovědí v rámci kódů – MŠ 3

MŠ 3	Otázka č. 3	Otázka č. 5	Otázka č. 6
Respondentka 11	Kód 5: Přístup učitelky Kód 2: Dobré vztahy Kód 7: Spolupráce	Kód 8: Komunikace Kód 1: Pohodlí ve škole	Kód 3: Osobní pohoda Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Respondentka 12	Kód 5: přístup učitelky Kód 6: Spokojenost dětí	Kód 8: Komunikace Kód 6: Spokojenost dětí Kód 5: Přístup učitelky	Kód 6: Spokojenost dětí Kód 11: Souvislost klima – osobnostní přístup Kód 5: Přístup učitelky Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Respondentka 13	Kód 5: Přístup učitelky Kód 7: Spolupráce Kód 2: Dobré vztahy	Kód 8: Komunikace Kód 13: Poslušnost a motivace dětí Kód 5: Přístup učitelky	Kód 3: Osobní pohoda Kód 10: Vzdělávání Kód 6: Spokojenost dětí Kód 12: Vliv demografických podmínek Kód 14: Neznalost os.or.modelu
Shoda kódů respondentek	Kód 5: 3 ze 3 Kód 2: 2 ze 3 Kód 7: 2 ze 3	Kód 8: 3 ze 3 Kód 5: 2 ze 3	Kód 12: 3 ze 3 Kód 14: 3 ze 3 Kód 3: 2 ze 3 Kód 6: 2 ze 3

U otázky číslo 3 lze označit za hlavní bod přístup učitelky, konkrétně její nastavení. To respondentky uvádějí jako důležitý aspekt ve vztahu k dětem. Shodují se na tom, že se nálady promítají do práce a působení na děti. Jedna si myslí, že své chování plně ovládá, další vnímají změny. Některá cítí shodu a jiná odlišnosti v nastavení svých kolegyň.

U otázky číslo 5 vidíme, že nastavení komunikace s dětmi se zde zdá být chápána jednotně. Všechny zdůrazňují otevřenost vůči dětem a zároveň daná pravidla, která se snaží dětem předávat. Zřejmě ale nejsou spoluutvářena dětmi, nýbrž předkládána zvenčí. Podtrhuje to i rozdílnost dalších kódů. Některá zdůrazňuje poslušnost dětí, jiná zase jejich spokojenost, některá hlavně pohodlí v prostředí školy či dobrý vztah s kolegyní.

U otázky číslo 6 se opět ukazuje neznalost osobnostně orientovaného modelu, a tudíž i pochopení dalších souvislostí. Chybí zde vědomosti. Z části to vnímá respondentka, která právě studuje na vysoké škole a důležitost vzdělávání vyzdvihuje. U dalších vlivů se všechny shodují na tom, že je velmi ovlivňuje poloha a velikost mateřské školy, což považují za velkou výhodu. Zaměření na udržování dobrého klimatu a osobní pohody však všechny považují za důležité i vzhledem k působení na děti.

RESPONDENTKA 14

Respondentka má 15 letou praxi v mateřské škole, pozici ředitelky vykonává 5 let. U respondentky jsou uvedeny přímé citace pro autenticitu a pro zanechání hloubky myšlenek výpovědí. Odpovědi byly zredukovány na hlavní myšlenky a zásadní body.

Rozhovor

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

„Cítím se dobře. Vztahy pro mne znamenají opravdu hodně, je to nejdůležitější proto, aby člověk chodil rád do práce. Někdy stačí jeden člověk a v tomhle malém kolektivu to rozhodí všechny. Dobré klima je za mě, když všechno funguje a jsme na sebe napojení, všichni, učitelky i provozní. Ale pro mě je to i stav budovy, vybavení. Člověk by neřekl, jak může ovlivnit práci například blikající světlo. Když jsou dospělí v pohodě, jsou v pohodě i děti. Na udržování dobrého klimatu musí pracovat všichni.“

2) Na čem jsou založeny vztahy mezi vámi a vašimi zaměstnanci?

„Já teď tady mám vlastně všechny učitelky, které jsou za mateřskou dovolenou. Bude to pak těžké, protože si vážím všech a máme dobré vztahy se všemi. Jinak fungujeme tak, že si vždy cokoli řekneme, i když se nám něco nelíbí, vše se snažíme řešit. Skoro bych řekla, že jsme kamarádky. Já se snažím být přímá, říct i nepříjemné věci na rovinu. Otázka dobré pohody je v jednání s lidmi, zvládat emoce. Osobní pohoda moje je momentálně ovlivněna tím, že jsem zároveň na mateřské, někdy je to opravdu těžký. Souvislost osobní pohody a klimatu je obrovská, hlavně to pak odráží ty děti. Pokud je špatně naladěná učitelka, může mít třeba pocit, že děti jsou „hrozný“, ale o kom to hlavně je? Mně pomáhá cvičení a sport, v tom cítím relaxaci.“

3) Jak vnímáte klima jednotlivých tříd ve vaší škole?

„Asi to není každý den stejný, vidím, že je to závislý na náladě učitelky, dětí a také, jaká se nám sejde skupina dětí. Cítím, že tu mám učitelky, které si s tím umí poradit. V jedné třídě vidím, že jsou rezervy, na kterých pracujeme. Asi by to mohlo být lepší, je tam vidět napomínání. Ale myslím, že to zvládneme, tedy doufám. Vztahy mezi učitelkami a dětmi vnímám velmi, ale mám pocit, že jsou dobré, dokonce i mezi provozními zaměstnanci a dětmi.“

4) Jak u vás probíhá spolupráce, komunikace s rodiči?

„My jsme malí, takže myslím, že velmi úzce. Samozřejmě máme daná pravidla, jak s rodiči komunikovat, to mají vlastně ode mě, neřešit věci před dětmi, vyhradit si čas, řešit věci v klidu. Děláme různé akce, besídky, určitě také konzultace, obzvlášť u předškolních dětí. Opravdu se snažíme s nimi dobře vycházet.“

5) Jak hodnotíte klima mateřské školy a jeho dopad na děti?

„Já si teda myslím, že opravdu ten malý kolektiv dělá hodně. Líp se dohodnou, jsou v užším kontaktu, líp se na sebe umí napojit. Zvlášť když si sednou. Je to ale vždy vývoj. Takže myslím si, že to vliv má a že u nás v tuhle chvíli dobrý. Jinak se snažíme do našeho programu dostat co nejvíce prožitků dětí, takže aby učitelky fungovaly tak, že nechají děti vlastní zkušeností zažít něco, co si pak budou samozřejmě pamatovat. Ale je to práce, je to těžší, než si je posadit a něco jim jen říkat. Pracuju na tom i já sama.“

6) Myslíte si, že vaše MŠ podporuje osobnostně orientovaný model?

„Já doufám, že ano. Je to těžký. Myslím ale, že tohle je možná i nevýhoda, že jsme tak malí. Nejsme dvě na třídu a nelze tak využít potenciál toho učitele. Ale snažíme se, ono to v dnešní době i jinak nejde, ty děti jsou každé opravdu jiné, ty rozdíly jsou velký. Musíme přistupovat individuálně. Ke kvalitě klimatu, tam si myslím, že se na tom musí pořád pracovat. Je to hodně o komunikaci, o ochotě udělat něco pro toho druhýho, i když se mi nechce. Také vliv podmínek, jako stav budovy, nefunkční topení nebo provozní, kteří dokážou vystresovat, to určitě může mít velký vliv na tu pohodu.“

7) Víte, co potřebují vaši zaměstnanci k tomu, aby se v mateřské škole dobře cítili?

„Já myslím, že moje paní učitelky potřebují, abych na ně nekoukala jen jako na paní učitelky, ale jako na ženský od rodin, který mají také ty svoje starosti. Asi hledají pochopení. Musím na ně koukat jako na lidi. Pak vědí, že se na mě spolehnou, a já vím, že mi to vrátí.“

8) Vnímáte, jak s dětmi komunikují nepedagogičtí pracovníci školy?

„Teďka super. Musím říct, že jsem si prošla paní kuchařkou, která nebyla moc empatická k dětem, řešila věci, do kterých jí nic není. Takže teď vidím, že je to mnohem lepší. Strašně na tom záleží, takže, kdo jde dělat provozního zaměstnance do mateřské školy, ten

to musí dělat z lásky k dětem, protože i finanční ohodnocení prostě nemůže být bohužel tak velký.

Zhodnocení rozhovoru

Zhodnocení obsahuje interpretaci odpovědí prostřednictvím kódů a následně komentář tazatelky (autorky).

R: Respondentka klade důraz na význam vztahů mezi zaměstnanci a na dobré fungování školy jako celku. Zdůrazňuje vliv stavu budovy a vybavení na pracovní prostředí. **(Kód 1: Komfort)** Vztahy mezi ní a zaměstnanci jsou založeny na otevřené komunikaci a schopnosti řešit problémy. Respondentka se snaží být přímá a sdílet své emoce, což považuje za klíčové pro udržení dobrého pracovního prostředí. **(Kód 2: Dobré vztahy, Kód 3: Osobní pohoda)** Zmiňuje také vztah mezi osobní pohodou a klimatem ve škole. Různé klima ve třídách je vnímáno respondentkou jako závislé na náladě učitelek a dětí. Věří, že kvalita vztahů mezi učitelkami a dětmi je dobrá. **(Kód 2: Dobré vztahy)** Respondentka zdůrazňuje úzkou spolupráci s rodiči a pravidelnou komunikaci, která je důležitá pro kvalitu prostředí ve školce. **(Kód 7: Spolupráce s rodiči)** Věří, že dobré klima má pozitivní vliv na děti a umožňuje jim lépe se napojit na ostatní. **(Kód 6: Spokojenost dětí)** Co se týče osobnostně orientovaného modelu, respondentka se domnívá, že škola ho podporuje, ale vidí rezervy a potřebu individuálního přístupu k dětem. **(Kód 11: Souvislost klima - osobnostní přístup)** Zaměstnanci ve škole potřebují podporu a pochopení v osobních záležitostech, aby se cítili dobře a úspěšně. **(Kód 4: Dobrá vedoucí)** Respondentka si všímá významu empatie a jednání k dětem ze strany nepedagogických pracovníků ve školce, záleží jí na tom a snaží se to řešit. **(Kód 8: Komunikace)**

T: Rozhovor s respondentkou byl velice přínosný, zajímavý a dal autorce zcela jiný náhled na celou školku, než jaký měla z pozorování a rozhovory s učitelkami. Z rozhovoru vyplývá důležitost dobrých vztahů mezi zaměstnanci, aktivní komunikace s rodiči a snaha o vytváření prostředí, které podporuje osobní pohodu a spokojenost jak zaměstnanců, tak dětí.

9.3.1 Závěrečné zhodnocení - MŠ 3

Do této mateřské školy měla autorka možnost dorazit osobně až v den začátku výzkumu. Vedení mateřské školy se potýkalo s různými překážkami, které bránily jak dřívějšímu výzkumu, tak návštěvě před výzkumem. První dojem byl příznivý. Ze strany personálu školy bylo přijetí velice vlídné a přívětivé.

Zhodnocení této školky je zřejmě nejtěžší. V datech výzkumu se objevily různé nuance, protiklady, ale i shody. Je proto těžké podat jednotné vyhodnocení. Pozorování v jedné ze tříd ukázalo, že respondentka ve třídě vytváří atmosféru, která zdůrazňuje disciplínu a poslušnost dětí. Její přístup je klidný, avšak může být vnímán jako autoritativní a manipulativní, ačkoli to nejspíš není jejím záměrem. Na dětech však lze cítit uzavřenost, příliš velký respekt, odevzdanost pravidlům, která evidentně nemají zvnitřněná a plní je pouze ze strachu z toho, co přijde. Avšak respondentka v odpovědích uvádí zcela jiný pohled. To působí velmi rozporuplně a díky dalším výzkumným otázkám lze pochopit, že to pramení hlavně z respondentčina osobního přesvědčení, nastavení a neznalosti podstatných vývojových a kognitivních procesů dětí předškolního věku. Respondentka tedy jedná v nevědomosti.

Pozorování v druhé třídě bylo velmi odlišné. Jednání a odpovědi respondentky, která ve třídě působila, byly v mnohém respektující, se snahou k osobnostnímu přístupu k dětem. U této respondentky bylo cítit, a rozhovor to potvrdil, že chápe podstatu předškolní výchovy a vnímá souvislosti osobní pohody, nastavení učitelky, celého klimatu a působení na děti.

Velkým překvapením byl rozhovor s vedením, kdy měla autorka práce pocit, že přes své ne zcela dlouhé funkční období respondentka velice dobře chápe důležitost práce na dobrých vztazích, utváření zdravého klimatu a s tím spojené dopady na děti. Vnímá některé nedostatky u svých zaměstnanců, snaží se je řešit. Uvědomuje si i důležitost v základních potřebách, které mohou velice znepríjemnit práci s dětmi a tím samozřejmě změnit i dobré klima na horší. Snaží se všemi způsoby těmto událostem předcházet, zlepšovat pohodu ve škole a zajímat se o práci učitelek s dětmi tak, aby byly jejich potřeby naplňovány a všichni byli spokojeni; zaměstnanci, děti, rodiče a nakonec i ona sama.

Celkově tato školka působí velmi „domácky“, a to nejen z důvodu malých prostor, menšího počtu dětí i personálu, také díky tomu, že děti mají přístup do různých prostor školky, díky blízkým vztahům se všemi, i s nepedagogickým personálem školky, kvůli místu, kde se nachází, i programu ve školce. Jen je potřeba změnit některé přístupy,

vzdělávat se a pracovat na zkvalitnění personálu. To vše může pomoci k udržení dobrého klimatu a tím i k podpoře osobnostního přístupu k dětem.

Nejpoužívanější kódy v této školce:

Kód 6: Spokojenost dětí, Kód 1: Komfort, Kód 5: Přístup učitelky

Závěr výzkumné části práce

Cílem výzkumné části práce bylo zkoumat propojenost a souvislost osobní pohody učitelek (tedy i klimatu celkového) a naplňování osobnostně orientovaného modelu v provozu mateřských škol. Výzkum měl také ověřit poznatky z teoretické části práce. Autorka se zaměřila na tři mateřské školy, ve kterých prováděla pozorování ve třídách, a následně se věnovala rozhovorům s učitelkami a ředitelkami/ředitelem školy. Pozorovaná data a data z rozhovorů byla podrobena analýze a pomocí výzkumných nástrojů popsanych v metodologii bylo možno vyvodit závěry.

Pro výzkumnou část práce si autorka definovala výzkumný problém:

Které konkrétní přístupy respondentky realizují ve vybraných mateřských školách pro dobré klima, pohodu, dobré vztahy?

Prostřednictvím následujících výzkumných otázek se pokusila odpovědět na výzkumný problém:

1) Jak dobré klima mateřské školy ovlivňuje osobnostní nastavení učitelky a její přístup k dětem?

Všechny respondentky zdůrazňovaly dobré vztahy, které ve většině případů mají, nebo si je budují. Pouze v ojedinělém případě respondentka naznačovala nesoulad. Lze konstatovat, že všichni vnímají dobré vztahy jako základní prvek ve své práci, díky kterému mohou utvářet pozitivní klima ve škole, a ti, kteří tyto vztahy mají velmi dobré, si jich váží a snaží se o ně pečovat. Jsou si většinou vědomy toho, že to přispívá k jejich pozitivnímu naladění, díky kterému s dětmi jednájí mile a laskavě.

2) Naplňují respondentky osobnostně orientovaný model v mateřské škole?

Z pozorování ve třídách vyplynulo, že se přístupy učitelek k dětem liší, neboť jsou postaveny na charakteristice jejich osobnosti. To vyplývá z typologie osobnosti, životních zkušeností a délky praxe učitelek. Nezbytná je také úroveň vzdělanosti jednotlivých učitelek, a tudíž pochopení smyslu osobnostně orientovaného modelu. Některé respondentky celkovou filozofii osobnostně orientovaného modelu zužují především na individuální práci s dětmi. Další aspekty tohoto modelu si spíše nejsou schopny uvědomit. Tam, kde funguje cílená podpora vzdělávání učitelek, lze vidět lepší přístup k dětem, lepší porozumění souvislostem a pochopení důvodů pro jinou práci s dětmi. Většina respondentek k dětem přistupuje mile, otevřeně, snaží se komunikovat tak, aby braly ohled

na jejich osobnost, a snaží se vnímat potřeby dětí. Některé respondentky zcela neovládají efektivní komunikaci a lze vnímat spíše laskavou manipulaci a občas i jednání z pozice moci. Tyto přístupy jasně naznačují nepochopení podstaty osobnostně orientovaného modelu, a tudíž se dostávají mimo jeho rámec.

3) Jak souvisí osobní pohoda učitelek s přístupem k dítěti?

Z výsledků výzkumu lze usoudit, že pokud je učitelka vyrovnaná a cítí se být dlouhodobě v dobré osobní pohodě, což souvisí s tím, jaké má vztahy na třídě i celkovým klimatem, šíří svou dobrou pohodu dál a působí tím na děti, to se pak odráží na jejich chování vůči ostatním i vůči ní samotné. Na tom se i v rozhovorech shodují všichni respondenti.

4) Může se počet tříd na škole promítat do klimatu a do přístupu k dětem?

Vliv velikosti školy, počtu tříd a dětí vnímají respondenti velmi odlišně. Z výzkumu vyplynulo několik důvodů. Buď respondentky nemají zatím zkušenosti a hodnotit to nedokážou, nebo si souvislosti nespojují, nebo o nich nikdy nepřemýšlely. Dalším důvodem jsou jejich vlastní zkušenosti a podmínky, za kterých doteď pracovaly. Pokud tyto faktory neovlivňují jejich základní potřeby či neměly možnost zažít práci v jiných institucích, neuvědomují si, jaký rozdíl by to pro ně mohlo znamenat a jak by to mohlo ovlivnit jak jejich osobní pohodu, tak celkové klima a následně i jejich práci s dětmi.

Výzkumné otázky pomohly rozkrýt souvislosti a pomohly najít odpověď na **výzkumný problém**. Pro dobré klima se všichni snaží budovat a hlavně udržovat dobré vztahy, obzvláště mezi učitelkami v jednotlivých třídách. Všichni si uvědomují důležitost udržování vztahů, soudržnosti týmu a potřebu pracovat na pozitivním klimatu ve škole. To obnáší vztahy se všemi zaměstnanci školy, s vedením a také vztahy s rodiči, které jsou pro některé tím nejtěžším. Všichni respondenti také kladou důraz na spokojenost dětí, protože ta je v jejich práci stěžejním bodem. To potvrzují i nejčastěji používané kódy v odpovědích všech respondentů: **Kód 2: Dobré vztahy, Kód 1: Komfort, Kód 5: Přístup učitelky, Kód 6: Spokojenost dětí.**

Tabulka 6 – Nejvyšší četnosti kódů všech respondentů

MŠ	Nejpoužívanější kódy
MŠ 1	Kód 2: Dobré vztahy Kód 3: Osobní pohoda Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 10: Vzdělávání Kód 6: Spokojenost dětí
MŠ 2	Kód 5: Přístup učitelky Kód 3: Osobní pohoda Kód 6: Spokojenost dětí
MŠ 3	Kód 6: Spokojenost dětí Kód 1: Pohodlí ve škole Kód 5: Přístup učitelky
Shoda kódů všech MŠ	Kód 6: 3 ze 3 Kód 1: 2 ze 3 Kód 5: 2 ze 3 Kód 3: 2 ze 3

Tabulka ukazuje nejvyšší četnosti kódů u respondentů jednotlivých mateřských škol a nakonec vzájemnou shodu některých z nich. Díky této tabulce je možno vzájemně porovnat jednotlivé školy.

Dle použitých kódů můžeme zkonstatovat, že pro **MŠ 1** jsou nejdůležitější dobré vztahy, a to jak v rámci týmu, tak s dětmi i rodiči. Od toho se odráží veškerá spolupráce, směřující k utváření dobrého klimatu, tedy spolupráce spokojených lidí, kteří tak mohou mířit ke společnému cíli. Činí tak v rámci cíleného vzdělávání, programu školy a propojování se základní školou, se kterou jsou sloučeni. Výsledkem je spokojené dítě.

Pro **MŠ 2** vyšlo z počtu kódů najevo, že je pro ně nejdůležitější přístup učitelky, který zahrnuje vztahy s dětmi, komunikaci a důvěru. Na tom se snaží pracovat všichni. Osobní pohoda zde byla také velmi diskutována. Začínající a nové učitelky se zdály být v dobré pohodě, zatímco jedna z těch, které zde působí po delší období, kvůli nesouladu odchází. Spokojenost dětí je i zde hlavním cílem.

U **MŠ 3** byly nejčastěji používané kódy ty, které se týkaly pocitu „pohodlí ve školním prostředí“, kde všechny respondentky kladly důraz na výhody malého kolektivu jak dospělých, tak dětí. S tím si pak samy spojovaly, jak se díky této skutečnosti s dětmi lépe pracuje a všichni jsou více spokojení. Zde nutno podotknout kontrast u odpovědí na poslední z otázek, kdy respondentky (jako jediné ze všech) uváděly kód 13: Poslušnost a

motivace dětí. Přály si, aby byly děti více poslušné, klidnější a více nadšené pro spolupráci. To nutí autorku položit otázku, co je příčinou tohoto přání učitelek, protože to jsou záležitosti, které mají vycházet z práce samotné učitelky a jejího profesionálního působení na děti.

Největší shodou napříč všemi mateřskými školami byl **kód 6: Spokojenost dětí**. Z toho lze usoudit, že je tento kód společným jmenovatelem pro všechny. Pohledem osobnostně orientované filozofie lze říci, že právě díky ní můžeme této spokojenosti docílit.

Závěr diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo hledat, zkoumat a popisovat vztah klimatu v mateřských školách k osobnostně orientovanému modelu předškolní výchovy.

Autorka si definovala cíl pro teoretickou část a pro výzkumnou část definovala výzkumné problémy i otázky. Vše se snažila nejprve teoreticky popsat a následně ověřit v praxi.

Pro porozumění problematiky použila v teoretické části práce odbornou literaturu a zdroje, kde hledala vysvětlení a souvislosti. Tyto poznatky jí pomohly ve výzkumné části práce, kde si sestavila výzkumné nástroje, které jí pomáhaly jak ve sběru dat, tak následně v jejich analýze a interpretaci.

Pozorovací archy byly jedním z nástrojů sběru dat, které pomáhaly lépe se zaměřit na konkrétní situace. V průběhu výzkumu bylo však u některých respondentek těžší vypořádat veškeré předem stanovené jevy nebo znaky. Proto bylo důležité, že si autorka dělala k archu ještě vlastní poznámky, doplňující informace.

Při prvních rozhovorech byla autorka trochu nejistá, bylo potřeba se zorientovat, umět správně reagovat na odpovědi respondentek a plynule navazovat na otázky další. To se však s dalšími rozhovory zlepšovalo a zkvalitňovalo. Odpovědi respondentů byly různorodé, mile či nemile překvapivé, některé korespondovaly s pozorováním, jiné se lišily. U některých otázek bylo zřejmé, že si je respondentky špatně vyložily, či zcela neporozuměly její podstatě. Mnohdy bylo cítit postupné otevírání se respondentek a z jejich vyjádření byla zřejmá autenticita a upřímnost. Autorka si i tak nakonec pokládala otázku, zda nejsou některé odpovědi zkreslené nebo podané v lepším světle. V důležitých bodech se to však dalo jednoduše potvrdit či vyvrátit tím, co ukazoval pozorovací arch a zápisky z pozorování v dané třídě.

Výzkum potvrdil skrze stanovené kódy, že každá respondentka byla jinou osobností. Z těchto kódů lze vyčíst osobní naladění i přístup k práci, k dětem, k životu každé z nich. Při dalším pokračování rozhovoru bychom z kódů mohli vyčíst i jejich referenci osobních hodnot.

U tématu klima jako celku dospěla autorka, díky výzkumu, k následujícímu zjištění: Pokud je v daném zařízení vytvořen systém a pevné základy, podporuje to pozitivní klima. Díky tomu má mateřská škola šanci, že dobré klima a filozofie školy uznávaná všemi zaměstnanci odolá i nově příchozím pracovníkům. Je však zřejmé, že je potřeba při výběru

nových učitelek nalézt takové, které se dobře ztotožní s filozofií školy. To pak působí na práci s dětmi.

Klima se udrží dobré, pokud se shoduje přístup a nastavení učitelek, které se snaží k dětem přistupovat s podobným cílem a dobře spolu vycházejí. Pro skutečné naplnění osobnostně orientovaného modelu je potřeba setrvalé lidské klima, tj. nestřídání pedagogického personálu a příliš velká obměna dětí. Díky této skutečnosti se mohou navazovat kvalitní dlouhodobé vztahy, které umožňují dostatečné poznání osobností jednotlivých dětí a tak i možnost naplňování osobnostně orientovaného modelu v mateřské škole.

Další skutečnost, která se ukázala jako velmi důležitá, je míra vzdělání. Vše se pojí s hloubkou znalostí učitelek, kdy vzdělání hraje svou roli, protože i to vstupuje do osobní pohody, uvědomění jednotlivých členů týmu a následně se dotýká celkového klimatu a v neposlední řadě právě přístupu k dětem.

Nakonec si autorka práce pokládá otázku, jak by vypadal stejný výzkum ještě v dalších mateřských školách? Například i v těch, které této spolupráci nebyly otevřené. Není například možné, že u škol, které jsou otevřené a přijímají mezi sebe veřejnost, lze již předem predikovat lepší klima a tím i jiný přístup k dětem? Byl by výzkum jiný, kdyby se udělal za rok, za dva roky či za ještě delší dobu? Jaké by byly výsledky výzkumu v jiných krajích?

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BLATNÝ, M. (2005). Psychosociální souvislosti osobní pohody. Brno: Masarykova univerzita.
2. BLATNÝ, M. (2020). Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě. Praha: Academia.
3. CAMPBELL, R. (2015). How to really love your child. Colorado Springs: David C Cook.
4. EGER, L. (2002). Strategie rozvoje školy. Plzeň: Cehtuma.
5. GILLERNOVÁ, I., & MERTIN, V. (2003). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál.
6. GRECMANOVÁ, H. (2008). Klima školy. Olomouc: Hanex.
7. GULOVÁ, L., & ŠÍP, R. (Eds.). (2013). Výzkumné metody v pedagogické praxi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
8. HELUS, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
9. HENDL, J. (2008). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. (2. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
10. JEŽEK, S. (Ed.). (2005). Psychosociální klima školy. Brno: MSD.
11. JONES, J. (2020). How two english primary schools promote wellbeing. *Pedagogika*, 70(4). DOI: <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1654>
12. KOLLÁRIKOVÁ, Z., & PUPALA, B. (Eds.). (2010). Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika (2 vyd.). Praha: Portál.
13. KOŽÁTKOVÁ, S. (2014). Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
14. KOPŘIVA, P. (2008). Respektovat a být respektován (3. vyd.). Kroměříž: Spirála.
15. KROPÁČKOVÁ, J. (2019). Dítě jako subjekt předškolního vzdělávání. In SYSLOVÁ, Z., BURKOVIČOVÁ, R., ŠILHÁNOVÁ, K., & ŠTĚPÁNKOVÁ, L., Didaktika mateřské školy: Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer. (s. 49-80).
16. MAREŠ, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In CHRÁSKA, M. TOMANOVÁ, D., & HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.), Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPd. Brno: Konvoj. (s. 32-42).

17. MAREŠ, J. (2005). Diagnostika sociálního klimatu. In JEŽEK, S. (Ed.), Psychosociální klima školy. Brno: MSD. (s. 32-74).
18. MATĚJČEK, Z. (2013). Co, kdy a jak ve výchově dětí (Vyd. 6). Praha: Portál.
19. MERTIN, V. (2016). Abeceda pro učitelky mateřských škol. Praha: Wolters Kluwer.
20. MŠMT ČR. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, září 2021.pdf [Online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
21. NAVRÁTILOVÁ, H., URBÁNEK, P., PACHOLÍK, V., & PICKOVÁ, H. (2020). Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
22. NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., & ŠTOVÍČKOVÁ, M. (Eds.). (2019). Metody výzkumu ve společenských vědách. Praha: FHS UK.
23. OCHRANA, F. (2019). Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
24. OPRAVILOVÁ, E. (2016). Předškolní pedagogika. Praha: Grada.
25. OPRAVILOVÁ, E., & GEBHARTOVÁ, V. (2003). Rok v mateřské škole: Učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: Kurikulum předškolní výchovy. Praha: Portál.
26. OPRAVILOVÁ, E., & UHLÍŘOVÁ, J. (2021). Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy (2. díl 1948-1989). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
27. PRŮCHA, J., & KOŤÁTKOVÁ, S. (2013). Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál.
28. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). Pedagogický slovník (7. aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
29. ŠILHÁNOVÁ, K. (2019). Komunikace a její vliv na vývoj dítěte v předškolním vzdělávání. In SYSLOVÁ, Z., BURKOVIČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J., & ŠTĚPÁNKOVÁ, L., Didaktika mateřské školy. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer. (s. 177-220)
30. ŠTÁVA, J. (2003). Vliv managementu školy na její klima. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., & HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.), Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj. (s. 32-42).

31. SYSLOVÁ, Z., BURKOVIČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J., ŠILHÁNOVÁ, K., & ŠTĚPÁNKOVÁ, L. (2019). Didaktika mateřské školy. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer.
32. SVOBODOVÁ, E., & VÍTEČKOVÁ, M. (2017). Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.
33. VÁGNEROVÁ, M. (2000). Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.
34. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
35. ZANDLOVÁ, M. (2019). Rozhovor. In NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., & ŠŤOVÍČKOVÁ, M. (Eds.). Metody výzkumu ve společenských vědách. Praha: FHS UK. (s. 317-352)

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – polostrukturovaný rozhovor - učitelé
- Příloha č. 2 – polostrukturovaný rozhovor - vyplněný
- Příloha č. 3 – polostrukturovaný rozhovor – ředitelé
- Příloha č. 4 – Pozorovací arch
- Příloha č. 5 – Informovaný souhlas
- Příloha č. 6 – Prohlášení
- Příloha č. 7 – Pozorovací arch – respondentka 1
- Příloha č. 8 – Pozorovací arch – respondentka 2
- Příloha č. 9 – Pozorovací arch – respondentka 3
- Příloha č. 10 – Pozorovací arch – respondentka 4
- Příloha č. 11 – Pozorovací arch – respondentka 6
- Příloha č. 12 – Pozorovací arch – respondentka 7
- Příloha č. 13 – Pozorovací arch – respondentka 8
- Příloha č. 14 – Pozorovací arch – respondentka 9
- Příloha č. 15 – Pozorovací arch – respondentka 11
- Příloha č. 16 – Pozorovací arch – respondentka 12

Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor - učitelé

Polostrukturovaný rozhovor

Úvod

Tento rozhovor je součástí výzkumu zjišťujícího, jak osobní pohoda (well-being) učitelky, posléze klima MŠ, souvisí s osobnostně orientovaným modelem. Cílem výzkumu je odpovědět na otázku: „Co děláte pro dobré klima, osobní pohodu, vztahy v MŠ a jak to souvisí s osobnostně orientovaným modelem?“ Podrobněji půjde ve výzkumu o zjištění stavu osobní pohody pedagogů, posléze celkového klimatu a spojitostí s osobnostní orientací, individualizací a přístupem k dětem. Zjištěné poznatky mohou sloužit k možnému zlepšení pochopení a orientaci v dané problematice. Mohou dát návod či inspiraci, jak dále podporovat well-being učitelů, tím i celkové klima školy a díky tomu splňovat osobnostně orientovaný model.

Rozhovor se uskuteční pouze, pokud s ním budete souhlasit a budete též souhlasit s jeho zvukovým zaznamenáním na diktafon. Rozhovor bude nahráván pouze pro účely analýzy dat. Veškeré údaje, které by Vás mohly identifikovat, budou smazány a nebudou uvedeny v textu analýzy ani jinak zveřejněny.

Vlastní otázky rozhovoru (učitelé)

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

- Co pro vás znamenají dobré vztahy na pracovišti?
- Co je podle vás dobré klima?
- Je podle vás důležité udržovat dobré klima v MŠ?

2) Jaké vztahy máte s vedením školy?

- Jak řeší vedení otázku dobré pohody na pracovišti?
- Ovlivňuje vaši osobní pohodu (well-being) to, co se děje v práci?
- Jaká je podle vás souvislost osobní pohody učitele a klimatu školy?
- Jak vy sám/sama pečujete o svou osobní pohodu?

3) Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ?

- Cítíte rozdíl ve svém jednání k dětem vzhledem ke své momentální náladě?
- Pracujete ve třídě na tom, abyste si udrželi dobré klima?
- Myslíte si, že se shoduje vaše nastavení a přístup k dětem s vaší kolegyní na třídě?

4) Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji?

- Jak se cítíte ve své třídě? Jak si udržujete dobrý vztah se svou kolegyní?
- Řešíte nějak osobní pohodu dětí ve třídě?
- Myslíte si, že k dobrému klimatu a well-beingu dětí přispívají vztahy s rodiči? Jak u vás probíhá spolupráce s rodiči?

5) Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi?

- Podporujete osobnostní rozvoj dětí?
- Jak uplatňujete individualizaci v rámci režimu dne ve vaší MŠ?
- Myslíte si, že program vaší MŠ ovlivňuje způsob práce s dětmi (osobnostně orientovaný model)?

6) Znáte osobnostně orientovaný model?

Myslíte si, že osobnostně orientovaný model ovlivňuje klima MŠ?

- Jak se podle vás odráží dobré či špatné klima na osobnostním přístupu k dětem?
- Je podle vás důležité zlepšovat kvalitu klimatu a well-being učitelek?
- Myslíte si, že klima MŠ a tak i přístup k dětem mohou ovlivňovat demografické podmínky (poloha, velikost školy)? Popřípadě jak?

7) Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě (posléze třídní klima)?

- Co konkrétně byste ev. potřebovala ke své práci, abyste byla spokojená vy i děti?

8) (Otázka jen pro učitele MŠ 1 – městské, sloučené se ZŠ) Jak se podle vás odráží na klima MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?

9) Napadá vás ještě něco, co byste chtěla dodat?

Závěr

Poděkování

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor - vyplněný

Vlastní otázky rozhovoru (učitelé)

- 1) **Jak se cítíte ve vaší MŠ? – odpověď respondentky –** *Velmi dobře, je to splněný sen.*
 - Co pro vás znamenají dobré vztahy na pracovišti? – *Hodně, je to základ, ale není to samozřejmost.*
 - Co je podle vás dobré klima? – *Dobré vztahy, že mají děti rády školku, že vše funguje.*
 - Je podle vás důležité udržovat dobré klima v MŠ? – *určitě*
- 2) **Jaké vztahy máte s vedením školy? –** *Ideální, myslím, že opravdu dobré, naše vedoucí učitelka je skvělá. I pan ředitel – nescházíme se s ním tak často, ale zajímá se a vše vnímá.*
 - Jak řeší vedení otázku dobré pohody na pracovišti? – *Vedoucí učitelka si na tom zakládá, „učící se skupina“, porady, sezení*
 - Ovlivňuje vaši osobní pohodu (well-being) to, co se děje v práci? – *Ano, ale zatím to u mě přispívá k mé osobní pohodě.*
 - Jaká je podle vás souvislost osobní pohody učitele a klimatu školy? – *Když to dobře funguje, tak se zvyšuje i osobní pohoda.*
 - Jak vy sám/sama pečujete o svou osobní pohodu? – *Relaxuji i tady. Jinak vím, že potřebuji spánek, pomáhá mi hudba, tanec, přátelé.*
- 3) **Vnímáte souvislost vašeho osobního nastavení (pohody) a působení na děti v MŠ? –** *Věřím, že jsem většinou dobře naladěná a tím děti ovlivňuji.*
 - Cítíte rozdíl ve svém jednání k dětem vzhledem ke své momentální náladě? – *určitě ano, ale snažím se, aby to děti nepoznaly, většinou mě i zvednou náladu, ale minimálně se mi to stává.*
 - Pracujete ve třídě na tom, abyste si udrželi dobré klima? – *určitě, tím, že máme dobrou náladu*
 - Myslíte si, že se shoduje vaše nastavení a přístup k dětem s vaší kolegyní na třídě? – *Ano, rozumíme si s kolegyní, máme to stejně a ono to jde potom samo.*
- 4) **Zajímáte se o osobní pohodu v rámci třídy a podporujete ji? –** *Každopádně.*
 - Jak se cítíte ve své třídě? Jak si udržujete dobrý vztah se svou kolegyní? – *Cítím se velmi dobře, kolegyně je i má kamarádka, takže vztahy máme skvělé.*
 - Řešíte nějak osobní pohodu dětí ve třídě? – *Snažíme se na tom pracovat, komunikujeme dost i s rodiči.*
 - Myslíte si, že k dobrému klimatu a well-beingu dětí přispívají vztahy s rodiči? Jak u vás probíhá spolupráce s rodiči? – *je to velmi důležité, snažíme se spolupracovat různými způsoby, hodně akcí, máme úzké vztahy s rodiči, řekla bych moc hezké.*
- 5) **Jakým způsobem probíhá komunikace mezi dětmi a vámi? –** *Snažíme se být otevřený, naslouchat.*
 - Podporujete osobnostní rozvoj dětí? – *Věřím, že ano.*
 - Jak uplatňujete individualizaci v rámci režimu dne ve vaší MŠ? – *Díky propojení s programem Začít spolu – ranní úkol, centra aktivit. My vycházíme z potřeb a zájmů dětí (plánování s dětmi).*

- Myslíte si, že program vaší MŠ ovlivňuje způsob práce s dětmi (osobnostně orientovaný model)? – *Ano, děti si samy vybírají, jsou zodpovědní za tu svou činnost, umí si to zhodnotit.*
- 6) **Znáte osobnostně orientovaný model?** *Něco mi to říká, ale ráda uslyším povysvětlení.*
Myslíte si, že os.orientovaný model ovlivňuje klima MŠ? – *Myslím, že ano.*
- Jak se podle vás odráží dobré či špatné klima na osobnostním přístupu k dětem? - *Určitě ano, proto si vážím toho, že tady máme dobré klima.*
 - Je podle vás důležité zlepšovat kvalitu klima a well-being učitelek?- *Ano, pravidelně zjišťovat a řešit vše, aby byli všichni v pořádku.*
 - Myslíte si, že klima MŠ a tak i přístup k dětem mohou ovlivňovat demografické podmínky (poloha, velikost školy)? Popřípadě jak? – *Myslím, že ano, že možná kdybychom byli menší, bylo by to jiné, nevím, ale my jsme spokojení, že máme kousek do přírody, že máme heterogenní třídy. Takže záleží.*
- 7) **Jak by podle vás vypadala ideální (pohodová / uspokojivá / „zdravá“) situace ve třídě (posléze třídní klima)?** – *Jsem spokojená, jak to mám. Vnímám zpětnou vazbu od dětí, když vidím, že jsou šťastné, rodiče spokojení, pak je to pro mě značka „Ideál“ = když je nám dobře a mám kolegyni, o kterou se můžu opřít.*
- Co konkrétně byste ev. potřebovala ke své práci, abyste byla spokojená vy i děti?
- 8) **(Otázka jen pro učitele MŠ 1 – městské, sloučené se ZŠ) Jak se podle vás odráží na klimatu MŠ skutečnost, že jste propojeni se ZŠ?** – *Nejsme spojeni ještě tak dlouho, ale vidím posuny, začínáme se propojovat, učitelky se snaží vnést náš program do ZŠ a to je skvělé. Je to vlastně krásná spolupráce.*

Příloha č. 3 – Polostrukturovaný rozhovor – ředitelé

Polostrukturovaný rozhovor

Úvod

Tento rozhovor je součástí výzkumu zjišťujícího, jak osobní pohoda (well-being) učitele, posléze klima MŠ, souvisí s osobnostně orientovaným modelem. Cílem výzkumu je odpovědět na otázku: „Co děláte pro dobré klima, osobní pohodu, vztahy v MŠ a jak to souvisí s osobnostně orientovaným modelem?“ Podrobněji půjde ve výzkumu o zjištění stavu osobní pohody pedagogů, posléze celkového klimatu a spojitosti s osobnostní orientací, individualizací a přístupem k dětem. Zjištěné poznatky mohou sloužit k možnému zlepšení, pochopení a orientaci v dané problematice. Mohou dát návod či inspiraci, jak dále podporovat wellbeing pedagogů, tím i celkové klima školy a díky tomu splňovat osobnostně orientovaný model.

Rozhovor se uskuteční pouze, pokud s ním budete souhlasit a budete též souhlasit s jeho zvukovým zaznamenáním na diktafon. Rozhovor bude nahráván pouze pro účely analýzy dat. Veškeré údaje, které by Vás mohly identifikovat, budou smazány a nebudou uvedeny v textu analýzy ani jinak zveřejněny.

Vlastní otázky rozhovoru (ředitelé)

1) Jak se cítíte ve vaší MŠ?

- Co pro vás znamenají dobré vztahy na pracovišti?
- Co je podle vás dobré klima?
- Je podle vás důležité udržovat dobré klima v MŠ?

2) Na čem jsou založeny vztahy mezi vámi a vašimi zaměstnanci?

- Jak řešíte otázku dobré pohody na pracovišti?
- V jaké osobní pohodě (well-being) se cítíte být vy?
- Jaká je podle vás souvislost mezi osobní pohodou učitele a klimatem školy?
- Jak vy sám/sama pečujete o svou osobní pohodu?

3) Jak vnímáte klima jednotlivých tříd ve vaší škole?

- Řešíte nějak vztahy mezi pedagogy na třídě?
- Vnímáte vztahy pedagogů a dětí na třídách?

4) Jak u vás probíhá spolupráce, komunikace s rodiči?

- Mohou se rodiče zapojovat do dění v MŠ nebo ho nějak ovlivňovat?
- Jak udržujete dobré vztahy s rodiči?

5) Jak hodnotíte klima mateřské školy a jeho dopad na děti?

- V čem spatřujete spojitosti výše uvedeného a jak je podporujete?

- Na čem je založena práce pedagogů s dětmi na třídě?
- 6) Myslíte si, že vaše MŠ podporuje osobnostně orientovaný model?**
- Jak se podle vás odráží dobré či špatné klima na osobnostním přístupu k dětem?
 - Je podle vás důležité zlepšovat kvalitu klimatu a well-beingu učitelů?
 - Myslíte si, že klima MŠ a tak i přístup k dětem mohou ovlivňovat demografické podmínky (poloha, velikost školy)? Popřípadě jak?
- 7) Víte, co potřebují vaši zaměstnanci k tomu, aby se v mateřské škole dobře cítili?**
- Reagujete na potřeby svých zaměstnanců?
 - Znáte sociální poměry mezi svými zaměstnanci?
- 8) Vnímáte, jak s dětmi komunikují nepedagogičtí pracovníci školy?**
- Je pro vás důležité, jak působí na děti a komunikují s dětmi například kuchařky, uklízečky, pomocní pracovníci školy?
 - Jsou tyto pracovníci nějak poučeni či vzděláváni v oblasti komunikace s dětmi?
- 9) Napadá vás ještě něco, co byste chtěl/a dodat?**

Závěr

Poděkování

Příloha č. 4 – Pozorovací arch

Pozorovací arch – osobnostně orientovaný model

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci				
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim				
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou				
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit				
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat				
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte				
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem				
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity				
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele				
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti				
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace				
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností				
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností				
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální				
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel				
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu				
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí				
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost				
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat				
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností				
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru				
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti				
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou				

Příloha č. 5 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas účastníků výzkumu

Informovaný souhlas týkající se diplomové práce na téma: „Klima mateřské školy jako východisko pro osobnostně orientovaný model“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Důraz je kladen na:

(1) Anonymitu respondentů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.

(2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).

(3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je.

(4) Jako respondent/ka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Dagmar Reslová

Podpis:

Podle zákona č. 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:.....

Příloha č. 6 – Prohlášení

Prohlášení

Prohlašuji, že veškeré získané materiály budou anonymizované a že nebudu uvádět žádné specifické informace o vás, o škole či dětech. Všechny získané informace z rozhovorů budou sloužit výhradně a pouze k účelům zpracování mé diplomové práce.

Bc. Dagmar Reslová

Podpis:

V dne Podpis:.....

Příloha č. 7 – Pozorovací arch – respondentka 1

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou	/			
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit	/			
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem	/			
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity		/		
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností	/			
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální		/		
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel		/		
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu		/		
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost	/			
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat	/			
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou	/			

Příloha č. 8 - Pozorovací arch – respondentka 2

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci		/		
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim		/		
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou	/			
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem		/		
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností	/			
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální	/			
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel		/		
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu		/		
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat	/			
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou		/		

Příloha č. 9 – Pozorovací arch – respondentka 3

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou	/			
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit	/			
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem	/			
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností	/			
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální	/			
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel	/			
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu	/			
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost	/			
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat	/			
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou		/		

Příloha č. 10 – Pozorovací arch – respondentka 4

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou		/		
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit	/			
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem	/			
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele		/		
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností	/			
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální	/			
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel	/			
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu	/			
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat	/			
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovoluují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou		/		

Příloha č. 11 – Pozorovací arch – respondentka 6

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci		/		
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou		/		
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte				
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem		/		
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity				
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností		/		
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností		/		
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální			/	
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel			/	
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu		/		
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat				
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou			/	

Příloha č. 12 – Pozorovací arch – respondentka 7

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou		/		
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem	/			
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele		/		
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/	/		
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností		/		
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností		/		
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální		/		
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel		/		
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu	/			
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí		/		
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídát se a vzájemně si pomáhat		/		
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností		/		
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti	/			
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou	/			

Příloha č. 13 – Pozorovací arch – respondentka 8

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim	/			
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou	/			
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat	/			
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem		/		
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností		/		
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální		/		
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel		/		
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu	/			
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat		/		
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou	/			

Příloha č. 14 – Pozorovací arch – respondentka 9

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci	/			
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim		/		
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou	/			
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat		/		
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte	/			
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem		/		
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity	/			
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele		/		
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti	/			
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace	/			
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností	/			
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností	/			
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální		/		
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel	/			
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu	/			
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí	/			
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost	/			
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat		/		
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností	/			
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru	/			
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti	/			
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou	/			

Příloha č. 15 – Pozorovací arch – respondentka 11

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci		/		
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim		/		
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou		/		
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit			/	
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat		/		
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte		/		
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem			/	
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity			/	
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele		/		
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti		/		
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace		/		
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností			/	
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností		/		
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální			/	
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel			/	
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu			/	
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí			/	
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost			/	
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat			/	
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností			/	
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru		/		
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti		/		
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou			/	

Příloha č. 16 – Pozorovací arch – respondentka 12

Komunikace	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Učitelka se snaží s dětmi jednat v respektující komunikaci		/		
Učitelka se snaží děti vyslechnout a naslouchat jim		/		
Učitelka se snaží přijímat děti takové, jaké jsou		/		
Dítě má příležitost se vyjádřit, spolurozhodovat, nesouhlasit		/		
Učitelka se snaží děti pozitivně motivovat		/		
Učitelka respektuje individualitu každého dítěte		/		
Děti jsou učitelkou oceňovány popisným jazykem			/	
Děti jsou podporovány a učeny řešit problémy jeden s druhým, vyjadřovat své pocity		/		
Komunikace mezi dětmi probíhá ve většině případů vřele	/			
Učitelka se snaží poskytnout prostor každému dítěti		/		
Děti mohou vyjádřit své emoce bez vnější modifikace		/		
Výchova a vzdělávání	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Děti mají možnost vybrat si z nabídky činností		/		
Děti mají možnost se svobodně rozhodovat, zda se zapojí, či nezapojí do nabízených činností		/		
V průběhu dne převažuje práce skupinová, vrstevnická, individuální nad frontální			/	
Děti se spolupodílí na vzniku i dodržování domluvených pravidel			/	
Děti mají dostatek času na spontánní hru – ve které probíhá dobrovolné učení v individuálním tempu			/	
Učitelka se snaží vytvářet takové podmínky, aby probouzela a posilovala tvořivost a samostatnost dětí		/		
U dětí je podporována možnost experimentovat a získat osobní zkušenost		/		
Děti jsou vystavovány situačnímu učení ve kterém mohou spolupracovat, střídat se a vzájemně si pomáhat		/		
Prostředí	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Připraveno tak, aby děti vybízelo k různým druhům činností		/		
Děti mají dobře dostupné hry a hračky a mohou se svobodně rozhodovat v jejich výběru		/		
Pohyb dětí v prostorách MŠ je tak svobodný, jak to dovolují podmínky bezpečnosti	/			
Je zřejmé, že se děti podílejí na estetické úpravě třídy/školky vlastní iniciativou			/	