

Utváření pozitivního klimatu ve třídě mateřské školy

Kristýna Travencová

Bakalářská práce

2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna TRAVENCOVÁ**

Osobní číslo: **H09138**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Utváření pozitivního klimatu ve třídě mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti předškolní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

CHRÁSTKA, Miroslav. Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

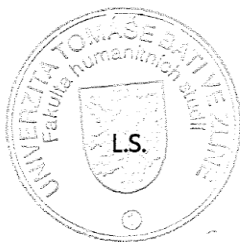
Datum zadání bakalářské práce: **22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá utváření klimatu ve třídách mateřské školy. Teoretická část charakterizuje pojmy klima školy, klima třídy a jeho součástí. Tak jak je publikuje současná odborná literatura. Zásadním zaměřením práce je kázeňské vedení třídy jako jeden z aspektů vytvářející klima třídy. Praktická část se zabývá výzkumem kázně v mateřských školách. Hlavním cílem výzkumu je zjištění přístupu učitelek mateřských škol ke kázni a k udržení kázně ve třídě.

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, pozitivní klima, spolutvůrci třídního klimatu, kázeň, nekázeň

ABSTRACT

This Bachelor Thesis deals with the creating of a positive atmosphere in nursery school classes. The theoretical part defines the school atmosphere, the class atmosphere and its parts, as they appear in contemporary literature. The main focus of the Thesis is maintaining discipline in the class as one of the aspects influencing the class atmosphere. The practical part deals with the research of discipline in nursery schools. The main aim of the research is to explore the nursery school teachers' approach to discipline and maintaining discipline in classes.

Keywords: school atmosphere, class atmosphere, positive atmosphere, co-creators of class atmosphere, discipline, insubordination.

Ráda bych poděkovala všem, kteří pomohli ke vzniku této bakalářské práce, poskytli mi cenné informace pro vypracování výzkumu.

Zároveň patří poděkování Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D. za školení a rady při zpracování mé práce.

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

Ve Zlíně 30.4.2012

Kristýna Travencová

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 8 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 9 |
| 1 UTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 10 |
| 1.1 POJMY PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, KLIMA | 10 |
| 1.2 ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA | 14 |
| 1.2.1 Klima školy | 15 |
| 1.3 KLIMA TŘÍDY A JEHO SOUČÁSTI..... | 17 |
| 1.3.1 Pozitivní klima | 19 |
| 1.3.2 Pozitivní klima z pohledu učitele..... | 20 |
| 1.4 SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU | 21 |
| 1.4.1 Učitel..... | 21 |
| 1.4.2 Dítě předškolního věku, žák..... | 23 |
| 1.4.3 Rodiče | 24 |
| 2 KÁZEŇSKÉ VEDENÍ TŘÍDY | 26 |
| 2.1 KÁZEŇ..... | 26 |
| 2.2 NEKÁZEŇ | 27 |
| 2.3 PRAVIDLA | 29 |
| 2.4 ODMĚNA A TREST | 29 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 32 |
| 3 VÝZKUMY | 33 |
| 3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL PRÁCE | 33 |
| 3.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE | 33 |
| 3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 33 |
| 3.4 DRUH VÝZKUMU A JEHO CHARAKTERISTIKA | 34 |
| 3.5 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB VÝBĚRU | 34 |
| 3.6 VÝZKUMNÁ METODA | 35 |
| 4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU | 36 |
| 5 ZÁVĚRY Z VÝZKUMU | 47 |
| ZÁVĚR | 49 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 50 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 52 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 53 |
| SEZNAM TABULEK..... | 54 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 55 |

ÚVOD

Zvolením téma bakalářské práce pro mě bylo zprvu těžkým oříškem. Avšak při zpracování seminární práce jsem narazila na pojem skryté kurikulum. Tento pojem v sobě skrývá právě klima ve třídě. Něco abstraktního, co vlastně nelze nařídít či ihned upravit k všestranné spokojenosti, mě začalo lákat. Domnívám se, že klima je stále dosti zanedbávaným pojetím vyhovujícím pro většinu zúčastněných. Málo, která mateřská škola se klimatem zabývá. Přestože už malá snaha může ovlivnit pozitivní klima.

Zkoumání klimatu by ovšem měl příliš dlouhý a náročný výzkum, který není pro rozsah bakalářské práce vhodný. Po konzultaci se školitelkou, jsem se však rozhodla téma zúžit pouze na aspekt vytvářející klima ve třídě. Tím, je tak často zmiňovaný problém dnešních dětí, jsou rozmazlené a nezvladatelné. Nejsou schopny dodržovat pravidla, jsou sobecké, propadají vzteku, jsou agresivní a v neposlední řadě zanedbávány zaměstnanými rodiči. Zaměřila jsem se na kázeňské vedení třídy, pod které spadá kázeň i nekázeň, pravidla, odměny a tresty.

V teoretické části se dočtete o jejich definici i teoretickém vymezení. Dále pak o klimatu a jeho blízkými koncepcemi. Pozornost také věnuji klimatu školy a třídy, pozitivnímu klimatu, které by nemělo být opomenuto.

Praktická část je věnována výzkum. Za spolupráce učitelek mateřských škol se čtenář dozví, jak se projevuje nekázeň ve třídách mateřských škol. Jakým způsobem přistupují učitelky k nekázni či jak se jí snaží řešit. Jejich včasné zasažení a opatření nekázně samozřejmě ovlivnit jeho další chování. Toho jak se dítě chová, můžeme nejspíše ovlivnit právě v tomto věkovém období. Lidstvo se rozděluje na dvě poloviny, ti kteří na dětství vzpomínají rádi a na ty kteří neradi. Záleží i na nás jak budou vzpomínat další děti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Odborná literatura zabývající se klimatem ve školách a třídách, se v úvodu zabývá vymezením pojmů prostředí, atmosféra a klima. Tyto pojmy jsou si velmi blízko, přesto bych se chtěla zaměřit na jejich odlišnosti. Názory a vymezení těchto pojmů není jednotné. Hlavními důvody rozdílných názorů jsou faktory utvářející následující pojmy.

1.1 Pojmy prostředí, atmosféra, klima

Jednu z definicí **prostředí** ve vztahu ke klimatu popsala Havlíková v roce 1994. Prostředí třídy/školy rozdělila na ekologické a společenské. Jde o pojem nejobecnější a zároveň zahrnuje téměř vše (Havlíková, 1994).

Kvalitu prostředí utváří čtyři složky prostředí školy:

- ekologické - materiální, fyzikální, estetické, životní a pracovní prostředí;
- společenské – kvalita a kompetence osob a skupin;
- sociální – způsob komunikace a kooperace;
- kultura – systém víry, hodnotové priority a přístupy.

Každá z nich se podílí na pohodě žáka, učitele, rodičů, a dalších zaměstnanců školy (Tagiuri, In Havlíková, 1994).

„Prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností“ (Grecmanová, 2008, s. 9). Tyto faktory člověka obklopují během jejich života, jsou pro něj významné a hodnotné. Prostředí na člověka významně působí. Člověk je jeho pozitivní či destruktivní součástí (Grecmanová, 2008).

Kašpárková charakterizuje prostředí jako důležitý faktor podílející se na vývoji a rozvoji člověka. Jedná se o nezáměrné utváření lidské osobnosti na základě sociálního i přírodního prostředí. **Školní prostředí** je možné posuzovat pouze, pokud jsou nám známy všechny faktory, které na školu působí. Škola je ovlivňována, jak vnějšími vlivy, tak sama dává impulsy svému okolí. Vliv školního prostředí je často podceňován, má však značný efekt na výkonnost žáků (Kašpárková, 2007).

Nejpodrobněji se prostředím zabývá Lašek, z jeho rozdělení je zřejmé kdo a co, na dítě působí a v jakém prostředí se právě pohybuje. Lašek uvádí, že prostředí je prvním činitelem

ovlivňující zrání, učení a poznávání člověka. Rozlišuje prostředí fyzické a sociální. Člověk se pohybuje na třech úrovních prostředí:

- mikroprostředí, které souvisí předně s rodinou, školní třídou, spolužáky, vrstevníky, přáteli;
- mezzoprostředí, jde o lokální prostředí, zahrnuje bydliště a okolí (přírodu, kulturu, sociální vazby i školu jako celek;
- makroprostředí, širší okruh prostředí, jde o společenské vlivy a podmínky nejvíce působící na život jedince a formování osobnosti

(Lašek, 2007).

Druhým pojmem, který velmi úzce souvisí s klimatem, je **atmosféra**. Atmosféra zastupuje mezi odborníky více ustálenou představu, než prostředí či klima.

Podle Havlínové se atmosféra v klimatu pouze prosazuje. Užívá se pro školu nebo třídu, je zřetelná pro konkrétní den nebo pro konkrétní hodinu (Havlínová, 1994).

Atmosféra je krátkodobý a situačně podmíněný jev. Prostředí je složeno z bytostí, jevů, podmínek, procesů i činností, tzn. objektivní realitou (Grecmanová, 2008).

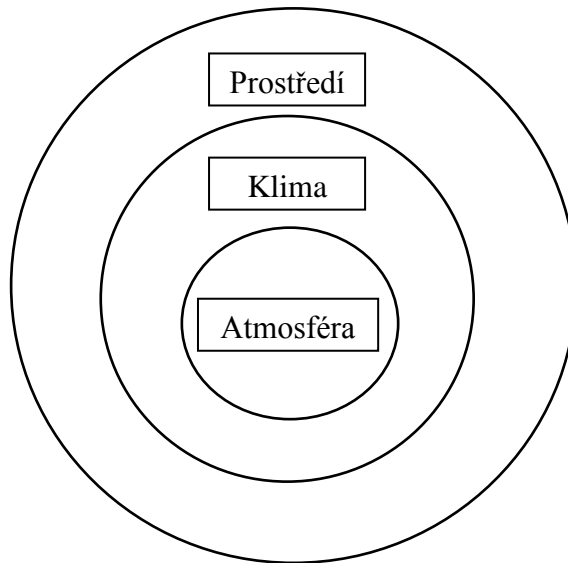
Kašpárková uvádí, že atmosféra podléhá prostředí. Ustálená školní atmosféra, má pozitivní efekt na žáky, učitele i další pracovníky školy. Atmosféru, lze nejlépe vnímat při významných událostech školy např.: školní besídka, zápis do školy, sportovní dny, atd. **Atmosféra školy** je krátkodobý jev, který se neustále proměňuje dle aktuální situace a emočního naladění žáků i učitelů (Kašpárková, 2007).

Podle Průchy atmosféra ve třídě patří mezi psychosociální faktory. Jsou to krátkodobé a situační stavy vzájemného působení mezi účastníky edukačních procesů (Průcha, In Čapek, 2010).

Gavora upozorňuje na odlišnost atmosféry, která je momentální, krátkodobá situace, ve které dochází k častým změnám (Gavora, In Petlák, 2006).

Jak uvádí Lašek, atmosféra je krátkodobý a situačně podmíněný jev. Jedná se o sociální a emoční naladění ve třídě. Počítají se zde emočně vypjaté i variabilní situace (Lašek, 2007).

Obrázek č. 1: Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou



(Lašek, 2007, s. 41).

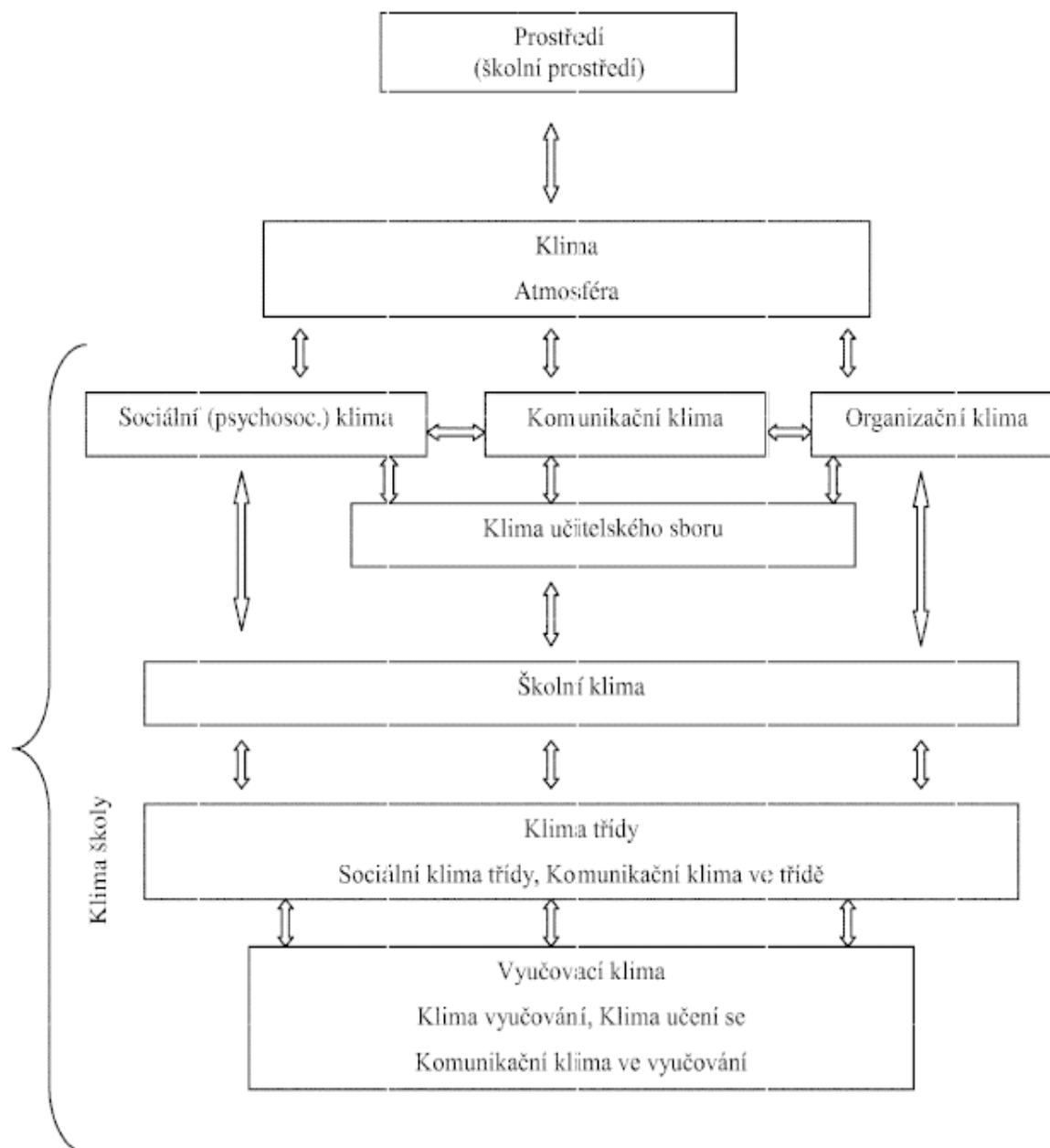
Má bakalářská práce se bude zabývat **klimatem**. Přestože tento problém spojujeme spíše s přírodními vědami, v současné době se stále častěji začleňuje do oblasti společenských věd. Zkoumání klimatu v souvislosti se školou či třídou u nás zatím nemá dlouhou historii. Z tohoto důvodu se prozatím jedná o nepřesně definovaný pojem. Odborníci se liší v názorech, které klima vytváří.

Mezi první definice klima školy můžeme počítat Tagiuriho. Klima definuje jako „soubor pojmů, které se podílí na celkové kvalitě prostředí uvnitř školy“ (Tagiuri, 1982 cit. podle Havlínová, 1994, s. 29).

Podle Grecmanové pojem klima pochází z řeckého slova podnebí. Lidí se mylně domnívají, že klima je synonymem k atmosféře či prostředí. Klima je psychosociální fenomén zobrazující prostředí, kterým chápeme objektivní realitu. Subjektivní vnímání je samotné vnímání či hodnocení člověkem. Je i ukazatelem kvality, která vyplývá z prostředí (Grecmanová, 2008).

Grecmanová ve sborníku příspěvků z olomoucké konference na téma Klima současné české školy, uveřejnila schéma vztahů prostředí, atmosféry a všech druhů klimat, které se mohou ve škole či třídě vyskytovat. Jak je zřejmé Grecmanová na rozdíl od Čapka rozděluje klima školy na mnoho dalších podkategorií, stejně tak i klima třídy.

Obrázek č. 2: Vztahy prostředí, atmosféry a další druhy klimatu



(Klima současné české školy: 11. konference ČPdS, Olomouc 14. – 15. ledna 2003: sborník příspěvků konference [online], 2003, s. 16)

Petlák vysvětluje pojem klima jako vyjádření konkrétního prostředí a podnebí v prostředí. Klima není jen o žákově spokojenosti, zda se cítí dobře. Spolupodílí se na něm učitelé, žáci, prostředí i interakční vztahy mezi učiteli a žáky nebo mezi žáky navzájem. Proto není možné uvádět univerzální klima (Petlák, 2007).

Čapek popisuje klima jako psychosociální úkaz, který se skládá především z objektivní reality a subjektivním vnímání a prožíváním účastníků (žáků, učitelů) (Čapek, 2010).

„Klima nevzniká samo od sebe, ale vytváří se“ (Kašpárková, 2007, s. 26). Jde např. o představy, přístupy a hodnoty, ty jsou ve škole sdílené a poměrně udržované. Objevují se v určitých formách komunikace, v jednotlivých činnostech, ve způsobech rozhodování ředitele, v postojích učitelů k činnostem uvnitř školy, apod. Klima je dlouhodobý jev, závislý na sociálních i osobnostních vztazích. Je typické pro konkrétní školu, třídu, učitele, učitelský sbor, vyučovací hodinu (Kašpárková, 2007).

Lašek označuje klima jako „specifický sociálně psychologický jev“ (Lašek, 2007, s. 4).

1.2 Škola a mateřská škola

Následující kapitola se bude zabývat klimatem školy. Avšak v první řadě budu charakterizovat pojem škola, která je součástí pojmu je klima školy.

Škola je instituce, jejíž úlohou je vzdělávat a vychovávat. Pod tlakem společnosti plní socializační a personalizační funkci. Slouží ke kvalifikaci mladé generace.

„Hlavní linie školní výchovy:

- podporuje samostatnost a rozvoj žáků;
- rozvíjí sociální kompetence (mravnost, tolerance, „férovost“) a sociální chování (týmová práce) žáků;
- iniciuje sociální angažování se (připravenost pomoci, všeobecné úsilí) žáků;
- ukazuje perspektivy do budoucnosti, to znamená usilovat o smysluplné, ke spokojenosti vedoucí, dosažitelné cíle;
- realisticky formuje úkoly a aplikuje je s ohledem na schopnosti žáků, podporuje učení se jednotlivce (motivace) atd.“

(Grecmanová, 2008, s. 32).

Pro žáky i učitele je velmi důležité jak se ve škole cítí. „Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)“ (Grecmanová, 2008, s. 33). Do klimatu školy může spadat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima (Grecmanová, 2008).

Protože můj výzkum bude probíhat v **mateřských školách**, považuji za podstatné definovat také tuto předškolní instituci.

Jak uvádí, pedagogický slovník, mateřská škola je školné zařízení, které navazuje na rodinnou výchovu. Je založeno na všestranné péči o děti ve věku od 3 do 6 let. Nespadá do povinné školní docházky. Děti v předškolní věku plní v mateřské škole stanovené cíle zaměřující se na rozum, cit, tělesný vývoj, základní pravidla chování, mezilidské vztahy, rozvoj řeči a komunikační dovednosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Mateřská škola na základě vzdělávacího programu rozvíjí specifické organizační formy, které jsou orientovány na osvojení klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Docházka není povinná a je určena dětem od 3 do 6 let. (Průcha, 2009).

Organizovaná instituce předškolního vzdělávání je dnes především mateřská škola, toto vzdělávání není povinné. Navštěvují ji především děti od tří do šesti let. Výrazně se podílí na pozdější úspěšnosti dítěte, pozitivně ovlivňuje jejich výkon i schopnost společenské integrace (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001).

Matějček považuje za nedorozumění, že mateřská škola je jen přípravný stupeň na základní školu. Mateřská škola je zařízení pro děti, jistě by si ji vymysleli, i kdyby to nebyl dospělý. Dítě překračuje hranice rodinného kruhu, opouští od zaujetí sebou samým ke vztahu k jiným dětem, vrstevníkům. Mateřská škola učí děti vést k účelným návykům a dovednost (Matějček, 2000).

1.2.1 Klima školy

Klima školy podle Petláka závisí na mnoha **činitelích**. Mimo jiné uvádí počet žáků, složení učitelského kolektivu, prostředí školy, zaměření školy (výuka cizích jazyků). Petlák popisuje **druhy klimatu** školy, které považuje zároveň za hledisko k sebereflexi školy. Osobně se přiklání k těmto třem druhům chápání klimatu školy.

- Prvním pohled zahrnuje prožívání všech, kteří do školy patří. Tento pohled slouží ke zlepšení a formování pozitivního a motivujícího klimatu.
- Druhý pohled vysvětluje klima školy, jako determinant chování všech, který do školy patří.
- Posledním druhem klimatu školy je nejen popis a charakter školy z hlediska její činnosti. Jedná se soubor kvalit, zahrnující systém práce, mravní hodnoty, respektování norem, vztahy mezi účastníky školy

(Petlák, 2006).

Nejzajímavěji klima školy popisuje Čapek, kdy jde o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení všech účastníků dané školy, kteří se podílejí na vzdělávání. Ke klimatu školy podle něj patří vzájemná komunikace, sociální vztahy, vnímání prostředí, prožitky, emoce a další sociální a psychické procesy, které škola vyvolává (Čapek, 2010).

Čapek z klimatu školy vypouští velikost, stáří školy, hygienické parametry třídy. Upřednostňuje především zájem dětí, jejich pocity ve škole a třídě či, zda navštěvují školu rády. Pozornost také věnuje řediteli a jeho strategické schopnosti ve škole. Není důležité jaké má škola vybavení, ale zda jej kladně hodnotí žáci. Čapek vyzdvihuje důležitost účastníků klimatu školy, do kterého zahrnuje učitele, ředitele školy, žáky a rodiče. Všichni tito spolu-tvůrci by měli mít, v ideálním případě stejný cíl vzdělávání. Autor si je však vědom jiných postupu k dosažení předem stanovených cílů (Čapek, 2010).

Pedagogický slovník uvádí, že klima školy je „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 s. 176). Ty by měli vnímat, prožívat i hodnotit učitelé, žáci i pracovníci školy. Školní klima zahrnuje např.: klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí. Může zde být zařazena i kultura školy, vztah rodiče-škola, vztah škola-veřejnost. Klima školy je popisováno jako vnitřní prostředí školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Kořátková zastává názor, že hlavním tvůrcem klimatu ve škole nebo třídě je učitel. Děti vnímají jeho vřelost, zájem i dobré vztahy, samozřejmě však i negativní protipóly spěch, neklid, netrpělivost či lhostejnost. Měli bychom mít však na paměti, že pocit je pouze subjektivní názor. Každé dítě jej může vnímat jinak (Kořátková, 2008).

1.3 Klima třídy a jeho součásti

Bakalářská práce se zaměřuje na **klima ve třídách** mateřských škol. Pojem klima třídy není přesně definován, odborníci mají i protichůdné definice. Liší se především v aspektech, které třídní klima vytváří.

Čapek charakterizuje třídní klima jako element větší části, kterou je školní klima. Školní klima ovlivňuje třídní klima, a zároveň třídní klima působí na školní. K tomuto působení však nemusí docházet vždy. Třídní klima je mnohvrstevný fenomén, působí na žáky i učitele. Podílí se na produkování jejich vztahů, činností i sociálním prostředí. Jeho hlavní činností je uspokojování sociálních potřeb žáka. (Čapek, 2010).

Klima třídy je sociální úkaz. Utváří se ve výuce, o přestávkách, na výletech a dalších školních akcích. Klima třídy je ovlivňováno ekologickými, demografickými, sociálními a kulturními faktory. K ekologickým faktorům řadíme vybavení třídy i pomůcky. Demografická dimenze jsou žáci ve třídě, počty děvčat a chlapců, jejich zájmy, nabyté znalosti, ale také učitelé a jejich kompetence a kvality. Každá třída má tak jiné klima. Klima třídy je výsledkem vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků (Grecmanová, 2008).

Podle Petláka nelze klima třídy a klima výuky oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak (Petlák, 2006).

Nejvíce vystihující definice třídního klimatu je od Čapka: „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání emocí a vzájemného působení účastníků“ (Čapek, 2010, s. 13). Tito účastníci jako spolutvůrci vyvolávají hodnotící a jiné konání ve školní třídě (Čapek, 2010).

Vlastnosti klimatu podle Fox-Bethel a O'Connor (2000) vznikly na základě rozhovorů s žáky, studenty a učiteli. Zdají se nejlépe specifikované, třebaže jsou nejvíce obsáhlé. Mají největší podíl na motivaci a studijních úspěších. Podpora účastníků spočívá v jejich pozitivním naladění pro školní práci. Měla by povzbuzovat chuť objevovat nové věci.

- Pořádek – představují pravidla, které říkají, jak žáci se mají chovat.
- Účast – příležitost aktivně se podílet na rozhovoru.
- Standardy – definovány postoje normy a cíle, kterých je třeba dosáhnout.
- Účelnost – užitečnost vzdělávání s jasným smyslem Je velmi důležité pro motivaci žáků.

- Odpovědnost – za vlastní vzdělání, úkoly i zapojení se do školní práce.
- Zájem o vzdělání – a jeho podpora, kterou si bere za cíl učitel. Může si pomoci např. vyzdvižením jeho praktického využití. Žák musí cítit zájem o sebe i svou práci.
- Očekávání úspěchu – je založeno na výrazném očekávání. Dosažení úspěchu je motivací k dobrému plnění úkolů a posouvání osobních limitů.
- Nestrannost – měla by zastínit zvýhodňování, nadržování i nespravedlnost.
- Bezpečnost – svědčí o absenci násilí psychického či fyzického a dalších stresujících činitelů. Zahrnuje i znalost jak tyto případy řešit.
- Prostředí – čisté, příjemné, zajímavé komfortní pro jeho účastníky

(Fox-Bethel a O'Connor, In Čapek, 2010).

V praktické části vycházím z hledisek tvořící klima, které charakterizoval Čapek. Jsou vytvořena na základě činnosti pedagoga, které může ovlivnit nejvíce.

- „Vyučovací metody a edukační aktivity.
- Komunikace ve třídě.
- Hodnocení ve třídě.
- Kázeňské vedení třídy.
- Vztahy mezi žáky ve třídě.
- Participace žáků.
- Prostředí třídy“

(Čapek, 2010, s. 15).

Čapek nerozděluje klima na další kategorie, jako je klima výuky nebo komunikační klima, čímž se liší od ostatních autorů.

V pedagogickém slovníku nalezneme je klima třídy stabilní způsob vnímání, prožívání, hodnocení a reagování účastníků školní třídy, na to, co ve třídě probíhalo, probíhá a bude probíhat. Jako účastníci školní třídy je uváděna: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Klima třídy je dlouhodobý jev, který může trvat měsíce i roky. Rozděluje se na klima aktuální (fakticky existující klima) a preferované, které si žáci a učitelé přejí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Lašek zastává myšlenku, že klima třídy ovlivňuje trvalé sociální a emocionální naladění žáků, a vzájemné působení žáků a učitelů. Sociální klima společně tvoří učitelé i žáci se odráží v několika rovinách.

Jsou to:

- motivační
- výkonové
- emocionální
- mravní
- sociální

„Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, výv třídy jako celku“ (Lašek, 2007, s. 36).

1.3.1 Pozitivní klima

Havlínová charakterizuje kvality pozitivního klimatu dobré, zdravé, čínorodé, přínosné, hodnotové nebo takové, kde se člověk cítí v pohodě a ničím neomezuje pohodu ostatních lidí (Havlínová, 1994).

Pozitivní klima ve třídě a škole je důležité pro učitele i žáky. Ovlivňuje jejich učení, výkonnost žáků i celkový pobyt ve škole. Velkou roli zde hraje i vybavenost tříd a škol. Jiné vybavení má škola na vesnici a jiné ve velkém městě. Ve stejném případě je i odlišná mentalita a povaha žáků (Grecmanová, 2008).

Petlák pro pozitivní klima volí název optimální klima. Optimální klima ve třídě vytváří učitel, který ovládá didaktiku, požadavky a přístupy k dětem a třídě. Což samozřejmě patří k požadavkům tvořivé-humanistické pedagogiky. Učitel vytváří dobré klima nejen učním, kontrolou a hodnocením, ale především se zajímá o problémy žáků, se kterými jim pomůže, poradí a utěší je. Svým vřelým přístupem u žáků probouzí a prohlubuje sebevědomí. Na pozitivním klimatu školy i třídy se podílí všichni účastníci výchovy, celé osazenstvo školy i rodiče (Petlák, 2006).

Čápek nazývá vytvoření pozitivního klimatu jako suportivní klima. K tomuto klimatu se patří v první řadě dobré vzájemné vztahy, rovná komunikace, spolupráce, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení. Převažuje kladné odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky. Zajímavá náplň výuky vyvolává dobrou náladu, která přispívá ke zlepšení klima-

tu a zároveň přechází nevhodnému chování. Čapek ve své publikaci věnuje celou kapitolu suportivním výukovým metodám. Suportivní metody mají zásadní význam pro klima ve třídě.

Měly by mít tyto charakteristiky:

- aktivita (aktivizovat žáky, podporovat kreativitu, zapojení všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností),
- pozitivní přístup (uznat chybu, v hodnocení převažuje pochvala a odměna, přátelská komunikace, klidná atmosféra),
- svoboda (při rozhodování žáků, kontrola hranice osobní svobody),
- individualizace (v závislosti na temperamentu, brát ohled na odlišné schopnosti a dovednosti žáků),
- kooperace (princip spolupráce u žáků i učitelů, podporovat prezentaci vlastních názorů),
- decentralizace (učitel by měl být motivátor a podněcovat žáka, rádce a organizátor),
- zaměřenost (na život, praxi a realitu, upřednostnit vlastní zkušenost a prožitek)

(Čapek, 2010).

Koťátková zdůrazňuje, že na pozitivní klima má vliv také předimenzovaný počet dětí ve třídě. Tento závažný problém přispívá k neklidu a nejistotě učitelek. Také vztah učitelek ve třídě má vliv na výsledné klima (Koťátková, 2008).

1.3.2 Pozitivní klima z pohledu učitele

V roce 1991 provedl Beňo výzkum, který ukázal, že se klima ve školách stále zlepšuje. Ve výzkumu byly zjištěny faktory, které ovlivňují klima podle učitelů. Petlák ve své knize uvedl některé z nich:

- klidné tvořivé klima školy;
- klima, ve kterém by se hledaly nové pedagogicko-didaktické přístupy k žákům;
- demokratické vedení školy;
- úcta vedení školy k pracovníkům školy;
- vzájemná úcta a respekt v mezilidských vztazích;
- tvořivá spolupráce členů učitelského kolektivu;

- možnost seberealizace (studium, podpora inovativních přístupů k výuce);
- celkově motivující prostředí

(Petlák, 2006).

Pozitivní klima z hlediska učitele popsala i Grecmanová. Škola je pro něj:

- pracoviště, ve kterém pracuje a spolupracuje s žáky, kolegy i rodiči, dobře vyučuje;
- umožňuje učitelům prožívat citový soulad s kolegy, seberealizaci ve svém oboru, svobodu i samostatnost ve výuce, pochvalu, uznání za spravedlivé hodnocení, v neposlední řadě spokojenost

(Grecmanová, 2008).

Koťátková pokládá za důležitou především spolupráci učitelů a rodičů. K tomuto vztahu pomáhá následující tolerance:

- vyváženě komunikovat i naslouchat;
- ocenit práci i snahu všech zúčastněných;
- být otevřený pro hledání dohody;
- přijímat ostatní bez předsudků;
- vždy řešit aktuální problémy;
- být loajální se svou školou;
- přijímat rodiče/učitele jako dobré;
- dobré vzájemné poznání, úcta a soudržnost všech zúčastněných

(Koťátková, 2008).

1.4 Spolutvůrci třídního klimatu

1.4.1 Učitel

Lašek publikuje názor, že na povolání učitele nepadá jednotný názor. Tradiční stanovisko na učitele mu zadává dvě hlavní součásti práce. Má zprostředkovávat poznatky a nenásilně je přebudovat ve vědomosti, dovednosti a návyky, které dětem zásadně pomohou k socializaci. Pedagog podle Laška vnáší do třídy řád věcí, autoritu, dovednosti, zlovyky, vlastní pohled na žáka i nový styl výuky (Lašek, 2007).

Průzkum prokázal, že učitelé jsou si vědomi, že mají výrazný vliv na třídní klima. (Klusák, In Čapek, 2010). Neměl by však této úlohy zneužívat a hrát roli policisty, soudce či dozorce. Dobré třídní klima učitel podpoří tím, že bude méně dávat najevo svou moc a nechává aktivitu a iniciativu dětem. Učitel musí znát své děti, vědět co na každé platí, podporovat jejich schopnosti, vědět kdy je má pobídnout či usměrnit. Učitel by měl být vzorem pro své děti, motivovat je i obhajovat. Patří mezi nejdůležitější dospělé osoby v životě dítěte (Čapek, 2010).

Pedagog má plánovat a organizovat výuku, vést žáka k učení se, rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti i potřeby. Učitel je vzor svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami. Celou svou bytostí ovlivňuje vývojový proces dítěte. Grecmanová tvrdí, že je zásadním činitelem klimatu školy. Intenzita výuky se odlišuje dle stáří učitele, pohlaví, motivace, hodnot, zájmů i postojů k výuce. Horváthová shledala, že nejhůře hodnotí klima školy učitelé ve věku 31-35 let, věkově starší učitelé hodnotí klima školy velmi pozitivně. „J. Průcha uvedl, že učitelky se podílejí na klimatu, kde je více „tepla“, připravenosti ke změnám a hravého soupeření“ (Grecmanová, 2008, s. 65). Při výzkumu Mareše a Gavory bylo zjištěno, že ženy jsou lepšími organizátory než muži, ti však mají vyšší skóre, pokud jde o sebejistotu. Fend zkoumal příznivější klima u pedagogů, kteří upřednostňují samostatnost, skupinovou práci a mají optimistický názor na člověka. Naopak negativně hodnotí vyvíjení tlaku na děti pro lepší výkon (Grecmanová, 2008).

Vlastnosti učitele jsou pro kvalitní klima značně důležité. Často se objevuje rozporuplná komunikace pedagoga s dítětem a s rodiči. Nejednou se objevuje problém, že učitelka s dětmi přirozená, komunikující, chápavá a v komunikaci s rodiči často nejistá a zamlklá. Pro komplexnější utvoření závěrů na učitelku, by měl vidět i její práci s dětmi. Studentky oboru učitelství pro mateřské školy, jednoznačně sjednocují na tvrzení, že učitelka by měla mít ráda děti. Co vlastně znamená mít ráda děti.

- Přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, ne unavující.
- Být přirozeně rád dětem oporou v mnoha jejich projevech a vytvářených situacích.
- Zajímat se bez odmítání o to, co dítě říká, jak se ptá, jak bez zábran tvoří a komentuje život kolem sebe.
- Pomáhat jim přirozeně podle jejich potřeb i ve chvílích ne úplně standartních.
- Cítit se mezi dětmi dobře a s chutí pro ně chystat činnosti a těšit se na ně.

- Radovat se a cítit smutek podle pocitů dětí.
- Nebrat na sebe roli učitelky, když přicházíme do práce, a sundávat ji ze sebe, když odcházíme. Být přirozeně naladěni na soužití s takto malými dětmi, aniž tím trpíme.

Učitelka, která často chválí dítě u rodičů, je jimi pak lépe přijímáno. Klima třídy z mateřské školy tak přechází do klimatu rodiny (Koťátková, 2008).

Pedagogický slovník popisuje jak jeden z faktorů výchovně - vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného, řízení, spoluodpovědného za přípravu, organizaci a výsledky procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

1.4.2 Dítě předškolního věku, žák

Této kapitole věnuji pozornost dítěti předškolního věku, které je subjektem i objektem výchovy a mateřské školy. Zároveň popisují i žáka základní školy, protože v literatuře je mu obecně věnována mnohem větší pozornost a současně následný status, na který se dítě připravuje.

V průběhu období pobytu ve škole se mění žákův postoj ke svým spolužákům i učiteli. Spolu s ním se mění charakteristika třídy. Předškolní děti nejsou zatím schopny tvořit stálou skupinu. Děti často hromadně reagují na různé situace emocionálně: pláčem, smíchem, sympatiemi, agresí nebo hlukem. Vytvářejí pouze přechodná seskupení a vrstevnické vztahy nejsou pevné. Děti předškolního věku nevnímají děti ve třídě jako osobnosti, pomalu opouští svět dětského egocentrismu. Mladší předškolní děti často bývají dlouho závislé na matce, což během docházení v mateřské škole slábne (Čapek, 2010).

Žák je zdrojem pro pochopení klimatu školy, současně členem třídy a školy jako spolutvůrce. Salder zjistil, že pokud jsou žáci zkoumáni z hlediska pohlaví, chlapci hodnotí klima spíše negativně. Eder našel souvislosti mezi zájmem žáků o školu a příznivostí klimatu (Eder, In Grečmanová, 2008).

Lašek je přesvědčen, že z hlediska školní psychologie a aplikované poradenské psychologie je vhodné rozdělit žákovo já, od školní a dalších jeho já. Často tak mohou rodiče a učitelé narážet na chování žáka ve škole, ať negativní či pozitivní. Rodiče tak mohou mluvit o tom, že dítě ji doma úplně jiné, než ve škole. Učitel si tak může všimnout rozdílných já, dítě po dobu pobytu ve škole, které může zaznamenat i jeho sebepojetí. Pobyt ve škole, kde dítě zažívá seberealizaci, která sebou může nést pozitivní či negativní prožitky. Tyto prožitky budou mít pak dopad na sebepohled a sebeúctu dítěte. Rogers, Smith a Coleman zastávají názor, že

dítě se sebeúctě učí pomocí imitace okolí a v první řadě imitováním modelu i vynímáním hodnocení ostatních lidí kolem sebe (Rogers, Smith a Coleman, In Lašek, 2007).

1.4.3 Rodiče

Rodiče nejsou samozřejmě přímým účastníkem, avšak do klimatu třídy velmi zasahuje. Většinou se obsazuje do role pozorovatele a dozorce, vznášejí názory a připomínky. Jejich požadavky jsou často oprávněné. Rodiče tak projevují svůj zájem a pomáhá, pedagogovi s přístupem ke své ratolesti. Ve většině případů rodiče respektují odbornost pedagogů a nechávají řešení na nich (Čapek, 2010).

„Typy jak rodiče získat ke spolupráci, rady zkušených pedagogů.

- Profesionalita – se objevuje v míře zapojení rodičů do aktivit třídy. Projevuje iniciativu k setkávání s rodiči. Objasní jim příležitosti jak se zapojit do života školy, neformálních aktivit, ujasní jejich pravidla, povinnosti a práva.
- Vhodná komunikace s rodiči – jde o předávání informací o dítěti. Snaha předat dítěti to nejlepší by měla být oboustranná. Učitel si může připravit vlastní poznámky, výtvary dítěte i ukázky zlepšení. Informace by měly být předávány pravidelně. Formy předání informací si můžeme připravit pestré.
- Optimismu a pozitivní postoj – rozhovor s rodiči by měl být vždy optimistický, s dobrou vírou, sdílet spolu s rodiči radost z úspěchu dítěte. Méně formální rozhovor může posílit důvěru rodičů a mluvit tak o problémech dítěte doma. Pedagog může konkrétně naznačit a poradit co by pomohl ke zlepšení.
- Vstřícnost – spolupracuje s rodiči i s jejich individuálními problémy. Předávat aktuální informace o záležitostech. Jde o informace nejen o vzdělávání žáka, ale i informace z rodinného prostředí“

(Čapek, 2010, s. 26).

Čapek považuje rodiče za jeden z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávání, mají i zásadní význam pro klima ve škole.

Pedagogická encyklopedie popisuje rodina jako sociální instituce. Do vzdělávání dětí by měli být rodiče zapojeni již od preprimárního a primárního věku. Rodiče mohou vůči škole vystupovat ve čtyřech variantách. Jedná se o roli klienta, partnera, občana a rodiče jako problému. (Průcha, 2009). Dle studií Rabušicové, Šedové, Trnkové a Čiháčka převažuje v českých školách zákaznický přístup. Rodiče jako zákazníci, volí pro své dítě školu záměrně,

rozhodují se podle kvalifikace učitelů a podle školy, která podává potřebné informace. Soulad rodiny a školy má pozitivní vliv na rozvoj dítěte i sebevědomí rodičů v péči o děti (Průcha, 2009).

Podle Kotátkové jsou rodiče důležitým elementem kvality školního klimatu. Samozřejmě tím více, pokud se zajímají o práci ve školkách. Mohou uznat snahu učitelky či jsou jí přímo oporou. Pokud rodič takový postoj zaujímá, nepřímo tím motivuje i své dítě chtít se vzdělávat a být součástí lidské společnosti.

Čapek považuje kázeňské vedení třídy za jeden z faktorů třídního klimatu. Tímto faktorem se budu zabývat v následující kapitole. Zaměřena na něj bude praktická část mé bakalářské práce.

2 KÁZEŇSKÉ VEDENÍ TŘÍDY

Kázeň se jeví jako jeden z nejdůležitějších aspektů klimatu třídy. Pokud kázeň přirovnáme ke každému hledisku podle Čapka, žádné z nich není možné realizovat. Bez kázně nemohou být praktikovány vyučovací metody, s dětmi se nedomluvíme, nemůžeme je hodnotit, atp.

„Jen nevšimaví učitelé nemívají žádné problémy“

(Petty, 2006, s. 88).

2.1 Kázeň

V bakalářské práci jsem upřednostnila teorii Bendla, který značným množstvím svých publikací prokazuje zaujetí touto problematikou. Jeho vysvětlení jsou vypsána srozumitelně a s mnoha příklady. Opouští od kázně jako prostředku k vyžadovanému chování. Tvrdí, že kázeň by měla být vštěpována jako součást dobrého svědomí. Myslím, tedy že svědomí vychází z výchovy.

Podle Bendla je **kázeň** spojována s pojmy norma, dodržování norem či podřizování se. Definiuje, ji proto jako: „vědomé dodržování zadaných norem“ (Bendl, 2005, s. 48). Bendl kázeň chápe jako jeden ze základních cílů výchovy. Zdůrazňuje, aby kázeň nebyla prostředkem či nástrojem výchovy. Ve své knize ji spojuje se sebekázní, kterou chápe jako připravenost k sebevýchově, k sebeovládání či práci na sobě. Člověk je od přírody nezadržitelný, a tak je odkázán na kázeň, kontrolu, kontrolu okolí i kontrolu vlastní. Již v raném věku se člověk učí, že na světě existuje zlo, ale také ve vlastní myšlení, chtění a jednání. Je naučeno, že takovým jevům by mělo vzdorovat.

„Kázeň se vztahuje k sedmi oblastem:

- cíle kázně (zdůraznění sebekázně);
- funkce kázně (podmínky k vyučování, záruka ochrany žáků a učitelů);
- obsah kázně (kritická, vnitřní, pasivní X aktivní kázeň – neznamená pouze provést něco špatného, ale také budování kázně, poslušnosti);
- konstituování norem kázně (participace žáků na tvorbě školního řádu);
- zodpovědnost za kázeň žáků (výchovná funkce školy – změna názoru, škola učí, rodina vychovává);
- rozvíjení kázně (výchova k dlouhodobé kázni);

- metody přispívající k ukázněnosti žáků (projektová výuka, kooperativní vyučování, dramatická výchova, pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulace, asertivní výchova)“

(Bendl, 2005, s. 50).

Bendl ve své knize *Jak předcházet nekázní* popisuje kázeň jako složitý jev, který se dotýká všech fází lidského života. Názory na kázeň se liší osobní zkušeností, otázkami týkající se výchovy a s tím související formování člověka (Bendl, 2004).

Pedagogická encyklopedie popisuje kázeň, stejně jako Bendl. Jde o „vědomé dodržování zadaných norem“ (Průcha, 2009, s. 211). Rozšiřuje ji o regulaci, jehož prostředníky jsou pravidla a sociální normy. Zdravá kázeň se může u člověka vytvářet, až tehdy pokud je schopen dobrovolně se podřízovat. Kázeň patří ke svobodě člověka, není jeho opakem, nýbrž doplňkem. Měla by plnit řadu funkcí. Kázeň ulehčuje soulad a spolupráci jednotlivců a skupin. Zároveň přispívá ke zvýšení jejich výkonu (Průcha, 2009).

„Kyriacou (1996) soudí, že k zavedení kázně je třeba, aby žáci přijali postavení učitele ve třídě a jeho legitimitu jejich chování řídit. Ne ovšem z hlediska mocenského postavení, ale jako manažera vzdělávání a pomocníka další práci“ (Kyriacou, In Čapek, 2008, s. 15).

Pedagogický slovník popisuje kázeň jako „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 122). Z pedagogického hlediska může být kázeň chápána jako jeden z cílů výchovy nebo prostředek k realizaci vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

2.2 Nekázeň

Nekázeň dětí není monokauzální jev, nikdy není pouze jedna příčina nekázně. Podílí se na ni vždy řada faktorů, které mohou být vnitřní (biologické), vnější (výchova, prostředí) nebo situační, všechny se navzájem kombinují. Od diagnostikování příčin nekázně se odvíjí jeho preventivní opatření i řešení. Její nesprávná diagnostika může učiteli situaci více zkomplikovat i zhoršit. Pro určení příčin nekázně a jejich prevenci musí učitel žáky dobře znát, vyznat se v jeho potřebách a zkoumat příčiny rušivého chování.

Faktory, které mohou být důvodem neukázněného chování žáka ve škole:

- faktory biologické (genetické a fyziologické povahy: vrozená agresivita, narušená hladina testosteronu nebo serotoninu, temperament, autismus, ADHD);

- faktory „duchovní“ (nadsazený liberalismus, chybí smysl života);
- faktory sociální (rodina, škola, kamarádi, mediální násilí);
- faktory biologicko-sociální (obecná i sociální inteligence, sociální zralost);
- faktory zdravotnicko-hygienické (dodržován pitný režim, správná výživa, dostatek pohybu i odpočinku);
- faktory fyzikální (počasí, řešení prostor ve třídě, výmalba třídy, estetika prostředí, atmosférický tlak);
- faktory situační (momentální nálada, atmosféra ve třídě, nemoc, hluk na ulici, nečekaný zápach);
- faktory kombinované (kombinace předešlých faktorů);
- faktory neznámé (všechny příčiny nekázně nejsou dosud známy)

(Bendl, 2011).

Základem nekázně je připustit si její existenci, formy, frekvenci a závažnost. Je nutné si však i uvědomit, že existuje přirozená nekázeň. Žádný člověk nemá rád nařízení či omezení. Nekázeň u dětí bude postupovat do té míry, dokud se jim to vyplácí. Lidé procházející vývojovými obdobími, mezi něž patří i období vzdoru. Děti jím prochází kolem tří let života. Projevuje tak snahu o samostatnost, nižší míru omezování od rodičů (Bendl, 2005).

Cangelosi uvádí, že podle hodnocení inspektorů má většina učitelů ve svých třídách kázeňské problémy.

Pokud učitel nebude řešit toto nespolutracující chování:

- činnosti budou zdlouhavé;
- nespolutracující žáci, nebudou dosahovat učebních cílů;
- chování nespolutracující jistě postoupí na chování rušivé

(Cangelosi, 2006).

Jak uvádí Čapek, pro každého učitele je jiná míra nekázně. Nejlepší prostředek proti nekázní je prevence a vytvořit atmosféru, ve které by nekázeň rušila samotné žáky. K méně problémovému chování přispívá také pozitivní vztah s učitelem, kterého žáci nechtějí zklamat (Čapek, 2008).

Pavelková (2002) zdůrazňuje předcházení nekázně nejlépe dobrými výchovnými postupy, kterými je motivace, efektivní hodina, dobrá organizace, dobré vztahy mezi učitelem a žákem, dodržování pravidel a samozřejmě klima ve třídě (Pavelková, In Čapek, 2008).

2.3 Pravidla

Pravidla chování jsou pokyny vyžadovaného a zakázaného chování, se kterými jsou žáci seznámeni. Učitel i žáci by měli být připraveni je brát vážně. Zákazy a příkazy pomáhají přesnějšimu pochopení. Dovoleného chování příliš mnoho na to, aby byla vyjmenována. Pravidla chování, na které by nemělo být zapomenuto:

- maximalizovat spolupráci, minimalizovat nespolupracující a rušivé chování;
- zajistit bezpečnost a pohodlnost prostředí;
- zamezit rušení ostatních tříd i při činnostech mimo třídu;
- udržet úroveň slušnosti mezi žáky

Pro stanovení pravidel v mateřské škole se přikláním ke čtvrtému způsobu, který je kombinací třech předchozích jmenovaných způsobů vytváření pravidel. Tento způsob říká, že učitel stanoví základní rámec pro chování a žáci se podílejí na rozhodování o zkonkretizování tohoto obecného příkladu (Cangelosi, 2006).

Petty zdůrazňuje: pravidla a systémy, by měl mít stanoveny především učitel. Pravidla by měla být důkladně promyšlena, jasně formulována a důsledně prosazována. „Měla by být založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních“ (Petty, 2006, s. 82). Neměly by se v nich objevovat osobní sklony či vycházet z povahy učitele. Někdy je možné se s žáky na pravidlech dohodnout. Žáci mohou volit z variant či diskutovat (Petty, 2006).

„Pravidla představují pro člověka pevný orientační bod, jistotu, začleňují jedince do společnosti, resp. ho zařazují do skupinové hierarchie“ (Bendl, 2004, s. 23).

2.4 Odměna a trest

Čapek shledává pro udržení kázně dobré a výstižné využití odměn a trestů. **Odměna** se pojí s chováním či jednáním jedince. Jde o pozitivní hodnocení, které přináší vychovávanému radost či uspokojení potřeby (Čapek, 2008).

Jak uvádí Matějček pro každého jedince je míra odměny i trestu jiná a jinak účinná. U odměny je opět třeba dbát na to, co dítě jako odměnu přijímá. Doprovází jej povznášející po-

cit uspokojení, který si chce dítě co nejdéle udržet a rádo si znovu zopakovat (Matějček, 2007).

Psychologie pro učitele píše, odměny a tresty patří mezi nejběžnější výchovné prostředky. Výzkumy účinku odměn a trestu jednoznačně konstatují: „Výchova založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova užívající převážně trestů“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 253). Odměna je pod vlivem rodičů, učitelů, vychovatelů spojeno s jistým chováním či jednáním vychovávaného. Odměnou pro něj je pozitivní společenské hodnocení nebo přínos uspokojení některých potřeb, libost, radost (Čáp, Mareš, 2007).

Trest je taktéž spojen s chováním či jednáním jedince, avšak hodnocení je negativní. Vychovávanému se dostává nelibosti, frustraci či omezení jeho potřeb (Čapek, 2008).

„Tresty i odměny regulují chování žáků a vytváří nové prvky, na základě obecných principů:

- odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede;
- když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná;
- pozorování vzoru vede k novému způsobu chování;
- námi navozovaná změna chování musí být v souladu s potřebami jedince;
- trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat“

(Čapek, 2008, s. 31).

Trest pro dítě není to, co jsme pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Dítě by mělo prožívat nepříjemný, tísnivý, zahanbující až ponižující pocit, kterého se chce co nejdříve zbavit a pro příště se mu vyhnout (Matějček, 2007).

Trest je pod vlivem rodičů, učitelů, vychovatelů, spojené s jistým chováním či jednáním vychovávaného. Trestem pro něj je negativní společenské hodnocení nebo omezení některých potřeb, nelibost až frustrace (Čáp, Mareš, 2007).

„Podle definice je trest podnět uplatněný po reakci, který snižuje pravděpodobnost, že daná reakce se bude v budoucnu opakovat“ (Cangelosi, 2006, s. 55). Trest může být záměrně vytvořen, tzv. umělý nebo samovolný tzv. trest přirozeného důsledku, mezi kterými bychom měli vnímat rozdíl. Cangelosi popisuje také trest destruktivní, který má nežádoucí vedlejší účinky (Cangelosi, 2006).

Bendl uvádí: „Trest je starý jako výchova sama“ (Bendl, 2004, s. 106). Je podstatou výchovy. „Jak praví Patočka, je začlenění jedince do společnosti (Patočka, In Bendl, 2004, s.

106). Od počátku lidské společnosti si lidé mezi sebou nějak upravovali vztahy, které upravovaly stanovené normy. Jejich nedodržení bylo tvrdě sankcionováno. Učitel trestá, aby udržel kázeň ve třídě, dal ostatním výstrahu, motivovali k lepším výkonům či přiměli žáka k zamyšlení nad svým proviněním, atp. Především by si dítě mělo uvědomit, že jeho chování je nepřijatelné (Bendl, 2004).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMY

Mnoho odborníků se zabývá klimatem především na základní škole. Zkoumat klima v mateřské škole upřednostnila například Kropáčková. Realizovala výzkum metodou rozhovoru s ředitelkami mateřských škol. Zaměřila se na aktuální problémy, které ovlivňují školní klima (*Klima současné české školy: 11. konference ČPdS, Olomouc 14. – 15. ledna 2003: sborník příspěvků konference* [online], 2003)

Výzkum v mé bakalářské práci se bude podrobně věnovat kázni dětí v mateřské škole. V rámci své diplomové práce na pedagogické fakultě v Brně, zkoumala kázeň na základních školách příkladně Rybová. Zaobírala se názorem žáků a učitelů na kázeň.

3.1 Výzkumný problém a cíl práce

Výzkumný problém: Jakým způsobem vytvářejí a udržují kázeň, jako jeden z aspektů třídního klimatu, učitelé ve třídách mateřských škol?

Cílem výzkumu bakalářské práce je zmapovat kázeňské vedení třídy jako jeden z aspektů třídního klimatu.

V následující kapitole nebudu popisovat hypotézy, z důvodu popisného výzkumu jsem přistoupila raději k popisu dílčích výzkumných cílů a výzkumných otázek.

3.2 Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit, projevy nekázně v mateřské škole.
- Zjistit, přístupy učitelek k opakované nekázni.
- Zjistit, nejčastější a ojedinělá pravidla, která jsou stanovena ve třídách mateřských škol.
- Zjistit, jakými způsoby dbají učitelky na dodržování pravidel ve třídě.
- Zjistit, preferované odměny v mateřských školách.
- Zjistit, jak přistupují k hyperaktivním dětem.
- Zjistit, zda se učitelky obrací s kázeňskými problémy na rodiče dětí.
- Zjistit, co by učitelky vytkly rodičům neukázněných dětí.

3.3 Výzkumné otázky

- Jaké jsou nejčastější projevy nekázně v mateřské škole?

- Jak přistupují učitelky k opakované nekázní?
- Jaká jsou nejčastější a ojedinělá pravidla, která jsou stanovena ve třídách mateřských škol?
- Jakými způsoby, dbají učitelky na dodržování pravidel ve třídě?
- Jaké odměny učitelky upřednostňují?
- Jak učitelky přistupují k hyperaktivním dětem?
- Obrací se učitelky s kázeňskými problémy na rodiče dětí?
- Co by učitelky vytkly rodičům neukázněných dětí?

3.4 Druh výzkumu a jeho charakteristika

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum. Zabývám se však pouze jedním z aspektů vytvářející pozitivní klima ve třídě mateřské školy. Zkoumat všechny aspekty tvořící klima třídy je pro bakalářskou práci příliš rozsáhlým problémem. Jako nejzajímavější aspekt k výzkumu jsem vybrala dodržování kázně ve třídě.

Kvantitativní pedagogický výzkum se zakládá na přesných údajích, které jsou numeric-ky vyjádřeny. Tento výzkum se zabývá rozsahem, frekvencí i intenzitou edukačních jevů. (Gavora, 2010).

3.5 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Výzkumným souborem jsou učitelky mateřských škol ve Zlíně a okolí. Děti by v tomto výzkumu nebyly vhodnými respondenty. Nejsou dostatečně vyzrálé na vlastní sebereflexi. Mladší děti nemají vyvinuto vnímání interpersonálních vztahů, jsou často nadřazené, závislé, organizované a řízené staršími dětmi (Čapek, 2010).

Jako způsob výběru vzorku je upřednostněna metoda sněhové koule. Základem metody je získání kontaktu na účastníky výzkumu s první vlnou. „Prostřednictvím prvního kontaktu získáváme skupinu prvních kandidátů pro první fázi“ (Mioviský, 2006, s. 132).

Pro výběr kandidátů jsem si vybrala, dostupný výběr tzn. způsobem „co je po ruce, be-ru“ (Švec, 2009, s. 61). Dostupný výběr vzniká, když výzkumník volí školy ve své největší blízkosti (Švec, 2009).

3.6 Výzkumná metoda

Pro vlastní výzkum jsem vybrala dotazníkové šetření, kterým mohu oslovit větší množství respondentů a získat, více různých názorů na výzkumný problém. Výzkumný nástroj se mi zdá nejvhodnější elektronický dotazník pomocí webového rozhraní, jehož odkaz bude poslán e-mailovou adresou. P. Gavora (2000) popisuje dotazník jako “způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí” (Gavora, 2000, s. 99).

Této metodě předcházela tištěný dotazník, který jsem osobně doručila učitelkám do mateřských škol. Tištěný dotazník byl použit jako předvýzkum, který obsahoval dvacet sedm otázek. Chtěla jsem docílit více uzavřených položek v elektronickém dotazníku. V dotazníku byly použity uzavřené a otevřené položky, které byly zaměřeny nejprve na krátkou identifikaci respondenta. Následující položky byly zvoleny tak, aby pokryly většinu faktorů podílejících se na kázni podle Bendla. Vybrala jsem faktor biologický, duchovní, sociální, sociální, zdravotnicko-hygienický, fyzikální a situační.

Na webové rozhraní bylo vloženo dvacet šest otázek, respondenti mohli pohodlně klikat pouze na zvolenou odpověď, v případě otevřené otázky odpověď krátce popsali. V elektronickém dotazníku jsem vynechala otázku: „Co si představujete pod pojmem nekázeň?“. Respondenti na otázku odpovídali: obecně nedodržování pravidel nebo vypisovali konkrétní nedodržovaná pravidla, kterých se týkala jiná otázka.

Ke zpracování dat jsem zvolila tabulky četnosti. Všechny hodnoty, u uzavřených otázek nabízená položka, v případě otevřených otázek kategorie odpovědí, jsou zařazeny zcela vlevo tabulky.

4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Elektronických dotazníků pomocí webového rozhraní bylo rozesláno sto padesát odkazů. Návratnost, tedy počet vyplněných dotazníků jsem obdržela devadesát jedna.

Tabulka č. 1: Věk respondentů

| <i>Věk respondentů</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------|-----------|-------------|
| 20 - 30 let | 11 | 12% |
| 31 - 40 let | 19 | 21% |
| 41 - 50 let | 45 | 49% |
| 51 a více let | 16 | 18% |
| Celkem | 91 | 100% |

Nejdříve jsem zaměřila na věk respondentů, pro jejich identifikaci. Cílem této otázky bylo zjistit, jaká věková kategorie bude ve vyplňování dotazníku převažovat. Největší počet učitelek, které vyplnily dotazník, bylo ve věkové hranici od 41 do 50 let. Tato věková hranice dosáhla 49%, 45 učitelek. Devatenáct respondentů má mezi 31 – 40 lety, šestnáct má více než 51 let a jedenáct učitelek má 20 – 30 let. Sama jsem navštívila za tříleté studium přibližně pět mateřských škol a většina učitelek byla se v tomto věku, procento se mi zdá přiměřené. Pro přehlednost věku přikládám zhotovený graf.

Tabulka č. 2: Doba praxe

| <i>Doba praxe</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-------------------|-----------|-------------|
| 0 - 5 let | 10 | 11% |
| 5 - 10 let | 18 | 20% |
| 10 - 20 let | 16 | 18% |
| více než 20 let | 47 | 52% |
| Celkem | 91 | 100% |

Záměrem této otázky bylo zjištění praxe ve spojitosti se zvládnutím nekázně u dětí. Doba praxe se v zadaných hranicích, se slučuje s věkem učitelek. Většina učitelek, které se účastnily výzkumu má praxi přes dvacet let (52%), další mají mezi 5 – 10 lety praxe (20%), mezi 10 – 20 lety praxe (18%) a 0 – 5 lety praxe (11%). Pro názornost níže uvádím graf doby praxe.

Tabulka č. 3: Barvy ve třídě

| <i>Barvy ve třídě</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|------------|-------------|
| žlutá | 42 | 27% |
| zelená | 35 | 23% |
| oranžová | 34 | 22% |
| červená | 16 | 10% |
| modrá | 15 | 10% |
| bílá | 5 | 3% |
| hnědá | 3 | 2% |
| fialová | 2 | 1% |
| růžová | 2 | 1% |
| Celkem | 154 | 100% |

Tabulka č. 4: Prostor pro pohybové hry

| <i>Prostor PH</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-------------------|-----------|-------------|
| ano | 65 | 71% |
| ne | 26 | 29% |
| Celkem | 91 | 100% |

Další položky mého dotazníku jsou zaměřeny na fyzický faktor, které ovlivňují dětskou nekázeň (Bendl, 2011). V první položce jsem zvolila jako důležitou součást výmalbu. Barvy mají jistě vliv na klid dětí ve třídě mateřské školy. Odstín žluté má až 27% tříd, zelenou 23% a oranžovou 22% tříd, tyto barvy bezesporu patří mezi uklidňující. Červená a modrá barva převládá v 10% tříd, bílá u 3%, hnědá, kterou jsou zařadila jako barvu dřeva mají 2% tříd, 1% má fialovou nebo růžovou barvu. Dostatek volného prostoru ať pro pohybové či volné hry je velmi důležitý pro fyzické i duševní uvolnění. Bezesporu je také důležitý pro dnes tolik předimenzovaný počet dětí, který bezesporu ve třídách mateřských škol panuje. Z výzkumu vyplývá, že až 71% učitelek je spokojeno s prostorem ve svých třídách, 26% má nedostatečný prostor.

Tabulka č. 5: Pravidla

| <i>Pravidla</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-----------------|-----------|-------------|
| ano | 81 | 89% |
| ne | 10 | 11% |
| Celkem | 91 | 100% |

Jako nejpodstatnější faktor na kázeň dětí mají bezesporu pravidla. Pro děti v tak útlém věku jsou velmi důležitá, měly by mít režim, řád a vědět co mohou a nemohou dělat. Z výzkumu vyplývá, že pravidla má ve své třídě stanoveno až 89% učitelek, 11% učitelek si pravidla nestanovilo.

Tabulka č. 6: Způsob stanovení pravidel

| <i>Způsob stanovení</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|-----------|-------------|
| přednesla jsem dětem připravená pravidla | 32 | 40% |
| stanovila jsem rámec chování, děti si vymyslí znění pravidla sami | 26 | 32% |
| pravidla navrhnou děti a poté o nich hlasují | 14 | 17% |
| stanovila jsem pravidla a děti o nich hlasují | 9 | 11% |
| Celkem | 81 | 100% |

Další položkou je způsob stanovení pravidel ve třídě, domnívám, že je důležité, aby se děti podílely na pravidlech. Budou mít pocit důležitosti, že se podílí na jejich vzniku a budou je lépe dodržovat. Největší procento, přednesení již připravených pravidel získalo 40%, stanovení rámce chování má 32%, pravidla navrhována dětmi 17% a stanovení pravidel učitelkou a poté hlasování dětí, zvolilo 11% dotázaných.

Tabulka č. 7: Stanovená pravidla

| <i>Stanovená pravidla</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-----------------------------------|------------|------------|
| neubližovat si | 29 | 13% |
| uklízet si hračky | 25 | 11% |
| neběhat | 23 | 10% |
| naslouchat, když druhý mluví | 22 | 10% |
| nekřičet | 21 | 9% |
| pomoc druhému | 21 | 9% |
| hygiena | 20 | 9% |
| poslouchat paní učitelku | 10 | 4% |
| půjčujeme si hračky | 9 | 4% |
| všichni jsme kamarádi | 8 | 3% |
| neříkat sprostá slova | 8 | 3% |
| kouzelná slova | 8 | 3% |
| respektovat druhého | 5 | 2% |
| pozdravit se | 5 | 2% |
| nerozbíjet hračky | 5 | 2% |
| přihlásit se u stolečku | 4 | 2% |
| nemluvit a neodcházet během jídla | 4 | 2% |
| nežalovat | 2 | 1% |
| nehádat se | 2 | 1% |
| Celkem | 231 | 99% |

Následující otázka byla zvolena jako otevřená, abych předešla navedení respondentů k odpovědi. Pravidla, která mají učitelky nejčastěji zavedeny ve třídách je neubližovat si (13%), uklízet si hračky (11%), neběhat a naslouchat, když druhý mluví (10%), nekřičet, pomoc druhému a hygiena (9%). Mezi nejméně frekventovaná pravidla, která jsou ve třídách zavedena je nežalovat a nehádat se (1%).

Tabulka č. 8: Dodržování pravidel

| <i>Dodržování pravidel</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|----------------------------|-----------|-------------|
| opakování | 31 | 38% |
| kontrola | 18 | 22% |
| rozhovor | 17 | 21% |
| vhodný vzor (pohádky) | 15 | 19% |
| Celkem | 81 | 100% |

Další položkou je dodržování pravidel. Přesto, že jsou pravidla důležitá, bez důrazu na jejich dodržování by ztrácela smysl. V předškolním věku dítě poznává hranice, co si může dovolit a co ne. Pro děti je důležité jakým způsobem jsou na ně kladeny nároky. Učitelky volily z položek opakování (38%), kontrolou (22%), rozhovorem (21%) a vhodným vzorem (pohádkou) (19%).

Tabulka č. 9: Nedodržované pravidlo

| <i>Nedodržované pravidlo</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|-----------|------------|
| neubližovat si | 4 | 5% |
| neběhat | 4 | 5% |
| uklízet po sobě | 3 | 4% |
| neběhat | 2 | 3% |
| nekřičet | 2 | 3% |
| nemluvit sprostě | 2 | 3% |
| umývat si ruce | 2 | 3% |
| ostatní po jednom | 59 | 73% |
| Celkem | 78 | 99% |

Které pravidlo dělá dětem největší problém? Takovou otázku jsem položila respondentům v další položce. Váhu této položky příkládám především z důvodů, ve spojitosti nefrekventovanějšího pravidla. Jak potvrdil výzkum, nejčastější pravidlo patří také k nejproblémovějším. Učitelky jej tedy volí účelně. Neubližovat si zvolilo 5% dotázaných, stejně tak neběhat, které patří k třetímu nejobvyklejšímu pravidlu v třídách mateřské školy.

Tabulka č. 10: Nejčastější projevy nekázně

| <i>Nejčastější projevy nekázně</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|-----------|-------------|
| sobeckost | 26 | 29% |
| nepořádnost | 26 | 29% |
| fyzické ataky | 25 | 27% |
| vulgarismus | 14 | 15% |
| Celkem | 91 | 100% |

Následující položka se týká projevů nekázně. Vyplývají z ní nejfrekvencovanější zaváděná pravidla a zároveň odpovídá na výzkumnou otázku. Sobeckost dětí zvolilo 26 dotáza-

ných, stejně jako nepořádnost, pouze o jednu méně vybralo fyzické ataky a vulgarismus zvolilo 14 respondentů.

Tabulka č. 11: Opatření nekázně

| <i>Opatření nekázně</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|-----------|-------------|
| předcházení činnosti podporující toto chování | 26 | 29% |
| dozor nad dítětem | 20 | 22% |
| pravidla | 17 | 19% |
| řízená činnost | 16 | 18% |
| pozastavení činnosti dětí | 12 | 13% |
| Celkem | 91 | 101% |

Tabulka č. 12: Počet dětí s nekázní

| <i>Počet dětí s nekázní</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| 2 | 44 | 48% |
| 3 a více | 37 | 41% |
| 1 | 10 | 11% |
| Celkem | 91 | 100% |

Opatření nekázně je odpovědí na výzkumnou otázku. Položka byla zvolena uzavřená, jejíž odpovědi byly vygenerovány pomocí kategorií z předvýzkumu. Z položky mi vyplynulo, že učitelky se nejčastěji snaží předcházet činností, které podporují nekázeň, odpověď zvolilo 29% z dotázaných. Další kategorie je dozor nad dítětem, který vybralo 22%, 19% k opatření postačí pravidla, téměř stejné procento preferovalo k umravení dětí řízenou činností 18% a 12% učitelek pozastaví činnost dětí. Druhá tabulka ukazuje počet dětí s nekázní ve třídě mateřské školy. Podle odpovědí respondentů vyšlo, že ve třídě jsou nejčastěji 2 děti, u nichž se projevuje nekázeň (48%), poté 3 a více dětí (41%) a 1 dítě s nekázní (11%).

Tabulka č. 13: Nevypracovávání úkolu

| <i>Nevypracovávání úkolu</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|-----------|-------------|
| promluvit s dítětem | 21 | 23% |
| motivace | 16 | 18% |
| pokárání, trest | 13 | 14% |
| pomoc dítěti | 10 | 11% |
| pobídnutí | 10 | 11% |
| odpuštění úkolu | 7 | 8% |
| individuální přístup | 6 | 7% |
| zadání jiného úkolu | 3 | 3% |
| vypracovat později | 3 | 3% |
| promluví s rodiči | 2 | 2% |
| Celkem | 91 | 100% |

Tuto otevřenou otázku jsem zařadila, z důvodu ověření si jak si udržují kázeň. Vlastní zkušenost mi napovídá, že i jedno dítě může ve třídě působit rušivě. Pokud učitelka účinně nezasáhne, dítě se začne nudit a rušit ostatní. Problém s nevypracováváním úkol řeší učitelky následovně promluvit s dítětem (23%), motivace (18%), pokárání, trest (14%), pomoc dítěti (11%), pobídnutí (11%), odpuštění úkolu (8%), individuální přístup (8%), individuální přístup (7%), zadání jiného úkolu (3%), vypracovat později (3%) a promluvit si s rodiči (2%).

Tabulka č. 14: Sebekázeň

| <i>Sebekázeň</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|----------------------------|-----------|-------------|
| poukázání na dobrý příklad | 41 | 45% |
| pochvala jednotlivce | 21 | 23% |
| komunitní kruh | 19 | 21% |
| dodržení pravidel | 10 | 11% |
| Celkem | 91 | 100% |

K naplnění faktoru „duchovního“ jsem zvolila položku týkající podpory sebekázně dětí. Z předvýzkumu jsem zjistila nejčastější způsoby podněcování sebekázně a úkolem samotného výzkumu bylo zjistit její nejčastější výskyt. Skoro polovina dotázaných vybrala způsob poukázání na dobrý příklad (45%), 21% volí pochvalu jedince (23%), komunitní kruh (21%) a připomenutí dodržování pravidel (11%).

Tabulka č. 15: Odměny

| <i>Odměny</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|----------------------|-----------------|-----------------|
| pochvala | 58 | 64% |
| umožnění výhody | 11 | 12% |
| obrázek | 10 | 11% |
| úsměv | 7 | 8% |
| sladkost | 5 | 5% |
| Celkem | 91 | 100% |

Tabulka č. 16: Účel odměny

| <i>Účel odměny</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|
| dobré chování (pomoc druhému) | 41 | 45% |
| zhotovený úkol | 26 | 29% |
| za úkol navíc | 24 | 26% |
| Celkem | 91 | 100% |

Formy odměn jsem zvolila opět z předvýzkumu, žádné neobvyklé odměny se nevyskytly. Pro více než polovinu všech dotázaných je odměnou pochvala. Umožnění výhody, čímž je myšleno například volba oblíbené hračky či roznos ovoce při svačince, rádo volí 11 učitelek, o jednu méně dětem rozdává obrázky, 7 učitelek obdarovává děti úsměvem a pouze 5 dává dětem za odměnu sladkosti. Druhá tabulka ukázat za co jsou dítě nejčastěji odměňovány. Z výzkumu vyplývá, že učitelky děti odmění za dobré chování (pomoc druhému) 45%, zhotovený úkol 29% a za úkol navíc 26%.

Tabulka č. 17: Řešení opakované nekázně

| <i>Řešení opakované nekázně</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|-----------|-------------|
| práce u stolečku | 10 | 32% |
| jiný trest (uklízet, utřít stoly,...) | 5 | 16% |
| vyločení z kolektivu | 4 | 13% |
| společný rozhovor | 3 | 10% |
| pokárání | 2 | 7% |
| zastavení činnosti | 2 | 7% |
| představují neposedné dítě | 1 | 3% |
| připomenutí pravidel | 1 | 3% |
| rozhovor s rodiči | 1 | 3% |
| objetí | 1 | 3% |
| individuální přístup k dítěti | 1 | 3% |
| Celkem | 31 | 100% |

Položku řešení opakované nekázně jsem zvolila jako druhou kategorii udržení kázně. Každé dítě není ochotno zanechat nevhodného chování, po prvních napomenutích. Protože se jedná o náročnější situaci, volila jsem otevřenou otázku, která je následně kategorizována do následných odpovědí. Nejvíce (32%) učitelek uklidňuje děti prací u stolečku, pod tuto kategorii patří zhotovování pracovních a grafomotorických listů, skládání puzzle a jiných stavebnic. Trest v podobě úklidu hraček nebo utřít stoly po svačince preferuje 16%, vyločení z kolektivu, kdy je dítě posláno za dveře, do kouta či na židličku zastává 13%. Společný rozhovor s dítětem se zdá nejvhodnější 10% učitelek, pokárání a zastavení činnosti zapsalo 7%. Pět učitelek vypsalo ojedinělou možnost, pro každou z nich jsem vytvořila vlastní kategorii, každá z nich zaujímá 3% z celku, patří zde připomenutí pravidel, rozhovor s rodiči, objetí a individuální přístup.

Tabulka č. 18: Žádost o pomoc rodičů

| <i>Žádost o pomoc rodičů</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|-----------|-------------|
| ano | 64 | 70% |
| ne | 27 | 30% |
| Celkem | 91 | 100% |

Žádost rodičů o pomoc s nekázní dítěte mi připadá důležitá jak z hlediska klimatu ve třídě, tak i kázně ve třídě. Rodič je součástí klimatu a z výzkumu vyplývá, že se učitelky snaží rodiče obeznámit o spravování dětí ve třídě. Nekázeň v předškolním věku není problém jen

dítěte a učitelky, rodič by měl být informován o chování svého potomka ve třídě mateřské školy. S kázeňskými problémy se na rodiče obrací až 70% učitelek, 30% tuto možnost nevyužívá.

Tabulka č. 19: Co byste rodičům vytkly?

| <i>Co byste rodičům vytkly?</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------|-----------|-------------|
| věnují dětem málo času | 18 | 20% |
| rozmazlování | 15 | 16% |
| nedůslednost | 13 | 14% |
| velká benevolence | 12 | 13% |
| nelze zobecňovat | 6 | 7% |
| neberou učitelku vážně | 5 | 6% |
| nevedou je k samostatnosti | 5 | 6% |
| málo s dětmi komunikují | 3 | 3% |
| děti ovládají své rodiče | 3 | 3% |
| nemají stanovená pravidla, řád | 2 | 2% |
| vulgarismus | 1 | 1% |
| kladou vysoké nároky na MŠ | 1 | 1% |
| přetěžování dítěte | 1 | 1% |
| sobeckost | 1 | 1% |
| nespecifikovali | 5 | 6% |
| Celkem | 91 | 100% |

Tuto otázku jsem zvolila, protože může být stěžejním vodítkem pro vytváření pravidel i spolupráci s rodiči. Učitelky se domnívají, že rodiče tráví se svými dětmi málo času (20%), rozmazlují je (16%), jsou nedůslední (14%), jsou benevolentní (13%), nelze zobecňovat jejich výchovu (7%), neberou učitelku vážně (6%), nevedou děti k samostatnosti (6%), málo s dětmi komunikují (3%), děti ovládají své rodiče (3%), nemají stanovená pravidla nebo řád (2%), dále vulgarismus (1%), kladou vysoké nároky na mateřskou školu (1%), přetěžují své dítě (1%), jsou sobečtí (1%) a pět učitelek problém nespecifikovalo (6%).

Tabulka č. 20: Hyperaktivní dítě

| <i>Hyperaktivní dítě</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--------------------------|-----------|-------------|
| ano | 55 | 64% |
| ne | 36 | 36% |
| Celkem | 91 | 100% |

Tabulka č. 21: Jak s hyperaktivním dítětem

| <i>Jak s hyperaktivním dítětem</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|-----------|-------------|
| více aktivit | 18 | 33% |
| více pozornosti | 8 | 14% |
| motivace | 6 | 11% |
| těžko | 6 | 11% |
| pokárání, příkazy | 4 | 7% |
| zklidnit | 3 | 5% |
| jiný úkol | 3 | 5% |
| komunikace | 2 | 4% |
| pravidla | 2 | 4% |
| dělá si, co chce | 1 | 2% |
| objetí | 1 | 2% |
| bezproblémový | 1 | 2% |
| Celkem | 55 | 100% |

Hyperaktivní dítě a správná spolupráce s ním, je jedna z nejdůležitějších součástí kázně ve třídě. I jedno dítě s poruchou hyperaktivity ve třídě může ostatní strhnout k nekázni. Nejdříve jsem se zeptala, zda dítě s hyperaktivitou navštěvuje třídu respondenta. Více než polovina dotázaných odpověděla na otázku kladně 64%, záporně 36%. Z výzkumu vyplynulo, že učitelky nejčastěji volí pro hyperaktivní děti více aktivit (33%), že dítě potřebuje více pozornosti si myslí 14% dotázaných. 11% by dítě více motivovala, ovšem stejné procento by si s hyperaktivním dítětem nevědělo rady. Pokárání a příkazy vypsalo 7%, potřeba zklidnit ho či zadat mu jiný úkol upřednostňuje 5%. 4% by si s ním promluvila nebo zdůraznila pravidla. 2% nechá dítě, ať si dělá, co chce. Další učitelka upřednostňuje objetí dítěte a poslední s tímto dítětem nemají problémy.

5 ZÁVĚRY Z VÝZKUMU

V této části bych ráda zodpověděla stanovené výzkumné otázky, jako nejdůležitější zjištění výzkumu.

- Jaké jsou nejčastější projevy nekázně v mateřské škole?

Odpovědi učitelek jsou velmi vyrovnané. Na stejné váze je sobeckost a nepořádnost tuto odpověď zvolilo 26 dotázaných. Pouze o jednu méně zvolilo, tolik obávané, fyzické ataky. Sobečtí jsou většinou jedináčci. U nepořádných dětí jsou pravděpodobně rodiče málo důslední na úklid.

- Jak přistupují učitelky k opakované nekázni?

Deset učitelek z třiceti jedné posadí děti ke stolečku a zadá jim práci. Z vlastní zkušenosti mohu tento systém doporučit. Dětem jsem připadala puzzle či jinou konstruktivní stavebnici a po čase se i ti největší „nezbedové“ se u stolečku uklidní.

- Jaká jsou nejčastější a ojedinělá pravidla ve třídě mateřské školy?

Otázka byla zvolena jako jeden ze způsobů, zda mají učitelky ověřeno, jaká pravidla je nutné stavět. Pravidla mohou vycházet z nejčastějších prohřešků dětí. Zde se nejčastěji objevilo pravidlo neubližovat si, což potvrzuje první otázku, kde se častým projevem nekázně objevily fyzické ataky. Nejméně využívanými pravidly je nežalovat a nehádat se. Z vlastního pohledu bych řekla, že učitelky žalováním chrání sami sebe. Pokud se něco stane a děti to přijdou oznámit, učitelka je o problému informována.

- Jakými způsoby, dbají učitelky na dodržování pravidel ve třídě?

Nejvíce častou odpovědí bylo opakování. Jak plyne z první otázky, opět se objevuje nedůslednost rodičů.

- Jaké odměny učitelky upřednostňují?

V této otázce jsem vyplynuto, že nejčastější odměnou je pochvala. Ze zkušenosti vím, že děti dokáží vycítit, pokud je pochvala myšlena vážně. Proto, bych zde zdůraznila pochválit skutečnost. Pokud se dílo povedlo lépe než minule, pokud je znát píle či zlepšení.

- Jak učitelky přistupují k hyperaktivním dětem?

Ve výzkumu odpovědělo nejvíce učitelek, že dítěti přidají více aktivit. Způsob bude jistě účinný. Má-li hyperaktivní dítě vypracovat úkol, vyžadující pozornost mělo by být klidné.

- Obrací se učitelky s kázeňskými problémy na rodiče dětí?

Z výzkumu jasně vyplývá, že ano. Kladně odpovědělo až 64 dotázaných. Někdo však může namítat, že učitelka si musí umět dítě uklidnit. Jsem nucena namítnout, rodič jako spolutvůrce klimatu má být informován o chování dítěte ve třídě.

- Co by učitelky vytkly rodičům neukázněných dětí?

Jako nejčastější odpověď byla vyhodnocena, že rodiče věnují dětem málo času. Tato odpověď se mi zdá velmi šokující. Výzkum jasně ukazuje i rodičovskou nedůslednost, která může být způsobena časem stráveným s dítětem.

ZÁVĚR

V této práci jsem se Vám snažila teoreticky přiblížit klima, klima školy a třídy včetně pozitivního klimatu jak jsou publikovány v současné pedagogické literatuře. Jednotlivé části teorie vymezují rozdíly mezi pojmy a snaží se upozornit na jejich součásti. Autoři, vyjadřující se ke klimatu zaujímají ve svých interpretacích rozdílné názory. Dále jsem se zaměřila na kázeňské vedení ve třídě, jako jeden z aspektů klimatu. Zde jsem se snažila vysvětlit kázeň s protipólem nekázeň a jejich prostředky, kterými jsou pravidla, odměny a tresty.

Praktická část směřovala k výzkumu kázně v mateřských školách. Z tohoto výzkumu jsem zhodnotila, že kázeň ve třídách mateřských školy se bohužel objevuje poměrně často. Zároveň však z výzkumu vplynulo, že si s nežádoucím chováním dokáží učitelky poradit a tak ve třídách nepanuje nekázeň. Výzkum dále ukazuje, že častá nekázeň pramení již z rodinné výchovy, děti nejsou na pravidla zvyklá. Nevědí tak, jak se poté zachovat pokud se v mateřské škole na ně dbá a musí se dodržovat. Z výzkumu plyne, že učitelky se snaží pozitivní klima ve třídách vytvořit. Bohužel však tento faktor podílející se na klimatu není dokonalým. Za pozitivní přísun považuji, že bylo zjištěno, jak by mohla být sjednána náprava což však záleží i na spoluúčastníku klimatu, rodiči.

Pro využití výzkumu v praxi se mi zdá nejvhodnější, zmínění výzkumu na schůzkách s rodiči v mateřských školách. Třebaže se zdá tento způsob poněkud radikální, volila bych publikaci na internetových serverech pro maminky. V současnosti je jich opravdu velké množství a podle mého názoru je čte dnes více rodičů než klasický časopis.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- [2] BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- [3] CANGELOSI, James, S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [5] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [6] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima současné školy*. In: *Klima současné české školy: 11. konference ČPdS, Olomouc 14. – 15. ledna 2003: sborník příspěvků konference* [online]. Brno: Konvoj, 2003 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf> ISBN 80-7203-064-5.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [10] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [13] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

- [14] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [15] KROPÁČKOVÁ, Jana. Školní klima v současných mateřských školách. In: *Klima současné české školy: 11. konference ČPdS, Olomouc 14. – 15. ledna 2003: sborník příspěvků konference* [online]. Brno: Konvoj, 2003 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf> ISBN 80-7203-064-5.
- [16] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [17] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- [18] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- [19] MIOVSKÝ, Milan. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [20] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [21] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [22] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-7367-546-2.
- [23] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří, MAREŠ. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [24] ŠVEC, Štefan. a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- [25] ŠVEC, Vlastimil a Karla HRBÁČKOVÁ. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu: Pracovní sešit*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.
- [26] TRAVENCOVÁ, Kristýna. *Kázeň v mateřské škole*. [online]. © 2012. Dostupné z WWW: <http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/kazen-v-materske-skole/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

MŠ mateřská škola

např. například

tzn. to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou 13

Obrázek č. 2: Vztahy prostředí, atmosféry a další druhy klimatu 14

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka č. 1: Věk respondentů | 37 |
| Tabulka č. 2: Doba praxe | 37 |
| Tabulka č. 3: Barvy ve třídě | 38 |
| Tabulka č. 4: Prostor pro pohybové hry | 38 |
| Tabulka č. 5: Pravidla | 39 |
| Tabulka č. 6: Způsob stanovení pravidel | 39 |
| Tabulka č. 7: Stanovená pravidla | 40 |
| Tabulka č. 8: Dodržování pravidel | 40 |
| Tabulka č. 9: Nedodržované pravidlo | 41 |
| Tabulka č. 10: Nejčastější projevy nekázně | 41 |
| Tabulka č. 11: Opatření nekázně | 42 |
| Tabulka č. 12: Počet dětí s nekázní | 42 |
| Tabulka č. 13: Nevypracovávání úkolu | 43 |
| Tabulka č. 14: Sebekázeň | 43 |
| Tabulka č. 15: Odměny | 44 |
| Tabulka č. 16: Účel odměny | 44 |
| Tabulka č. 17: Řešení opakované nekázně | 45 |
| Tabulka č. 18: Žádost o pomoc rodičů | 45 |
| Tabulka č. 19: Co byste rodičům vytkly? | 46 |
| Tabulka č. 20: Hyperaktivní dítě | 47 |
| Tabulka č. 21: Jak s hyperaktivním dítětem | 47 |

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milé paní učitelky,

jmenuji se Kristýna Travencová, jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku týkající se kázně ve třídě Vaší mateřské školy. **Dotazník je anonymní.** Informace a názory v něm obsažené, nebudou nikomu nepovolanému předány ani zveřejněny. Budou použity pouze k výzkumnému účelu.

VAŠE ODPOVĚDI PROSÍM **ZVÝRAZNĚTE TUČNĚ.**

1. Váš věk?

- | | |
|----------------|------------------|
| a) 20 – 30 let | c) 40 – 50 let |
| b) 30 – 40 let | d) 50 let a více |

2. Doba Vaší praxe?

- | | |
|-------------|--------------------|
| a) 0-5 let | c) 10 – 20 let |
| b) 5-10 let | d) více než 20 let |

3. S jakou věkovou skupinou dětí pracujete?

- | | | |
|-------------|------------|------------------|
| a) 3-4 roky | b) 5-6 let | c) smíšená třída |
|-------------|------------|------------------|

4. Jaké barvy převažují ve Vaší třídě?

- | | |
|-------|--------|
| a) ne | b) ano |
|-------|--------|

5. Máte dostatek prostoru pro pohybové hry ve třídě?

.....

6. Jsou ve Vaší třídě stanovena pravidla? (*při odpovědi NE, přejděte na otázku č. 11*)

- | | |
|-------|--------|
| a) ne | b) ano |
|-------|--------|

7. Jakým způsobem jste stanovili ve třídě pravidla?

- a) přednesla jsem dětem připravená pravidla
- b) stanovila jsem pravidla a děti o nich hlasují
- c) pravidla navrhují děti a poté o nich hlasují
- d) stanovila jsem rámec chování, děti si vymyslí znění pravidla sami

8. Vypište, jaká pravidla máte ve své třídě stanovena.

.....

.....

9. Jakým způsobem dbáte na dodržování pravidel?

.....

.....

10. Které pravidlo dělá dětem největší problém?

.....

.....

11. Jaké jsou nejčastější projevy nevhodného chování?

- a) fyzické ataky
- b) vulgarismus
- c) sobeckost
- d) nepořádnost

12. Jak se snažíte předcházet nekázní?

- a) dozor nad dítětem
- b) řízenou činností
- c) pravidly
- d) předcházení činnosti podporující toto chování
- e) pozastavení činnosti dětí

13. U kolika dětí se ve Vaší třídě projevuje nekázeň?

- a) 1
- b) 2
- c) 3 a více

14. Jak se zachováte, pokud dítě nevypracovává zadaný úkol?

.....

15. Stalo se Vám, že jste někdy použila neadekvátní trest?

(při odpovědi NE, přejděte na otázku č. 17)

a) ne

b) ano

16. Jaký to byl neadekvátní trest?

.....

17. Jak nejčastěji vedete děti k sebekázni?

a) pochvala jedince

c) dodržení pravidel

b) komunitní kruh

d) poukázání na dobrý příklad

18. Jaké využíváte odměny žádoucího chování?

a) úsměv

d) umožnění výhody

b) pochvala

e) sladkost

c) obrázek

19. Za co jsou děti zvyklé od Vás dostávat odměny?

a) dobré chování (dobré chování)

c) za úkol navíc

b) zhotovený úkol (úklid, pracovní list)

20. Máte osvědčené řešení na opakovanou nekázeň?

(při odpovědi NE, přejděte na otázku č. 22)

a) ne

b) ano

21. Jaká řešení Vám pomáhají?

.....

22. Chodí k Vám do třídy hyperaktivní dítě/ děti? *(při odpovědi NE, přejděte na otázku č. 24)*

a) ne

b) ano

23. Jak u hyperaktivního dítěte docílíte vyžadovaného chování?

.....

.....

24. Obracíte se s kázeňskými problémy dítěte na rodiče? *(při odpovědi NE, přejděte na otázku č. 26)*

a) ne

b) ano

25. Změní se chování dítěte po rozhovoru s rodiči?

a) ne

b) ano

26. Co byste obecně vytkla rodičům, z hlediska výchovy jejich dětí?

.....

Velmi děkuji za Váš čas strávený při vyplnění dotazníku.

