

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra pedagogické a školní psychologie**

**VLIV ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH STYLŮ NA  
SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ**

**Diplomová práce**

<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	<b>PhDr. Zuzana Hadj Moussová</b>
<b>Autor diplomové práce:</b>	<b>Eva Dvořáková</b>
<b>Studijní obor:</b>	<b>Učitelství pro 1. stupeň ZŠ</b>
<b>Forma studia:</b>	<b>prezenční</b>
<b>Diplomová práce dokončena:</b>	<b>březen 2009</b>

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Uhlířských Janovicích dne 6.3.2009



-----

Děkuji PhDr. Zuzaně Hadj Moussové za odborné vedení diplomové práce a poskytování podnětných rad.

## **ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE**

- 1. Název práce:** **Vliv alternativních pedagogických stylů  
na sociální klima ve třídě**
- 2. Příjmení a jméno:** **Eva Dvořáková**
- 3. Katedra:** **Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK v Praze**
- 4. Obor:** **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ,  
specializace tělesná výchova**
- 5. Vedoucí práce:** **PhDr. Zuzana Háj Moussová**
- 6. Počet stran:** **77**
- 7. Rok obhajoby:** **2009**
- 8. Klíčová slova:** **Sociální klima třídy  
Vztahy v třídním kolektivu  
Diagnostika třídního klimatu  
Alternativní školství  
Inovace ve vzdělávání**  
  
**Social climate of the class  
Relations in the class collective  
Diagnostics of the social climate of the class  
Alternative educational system  
Innovational elements in the education social climate of  
the class**

## 9. Resumé

V teoretické části diplomové práce se zabývám problematikou sociálního klimatu třídy a dále alternativním školstvím, jeho historií, fungováním a jeho souvislostí s kvalitou sociálního klimatu tříd, které se daným stylem výuky řídí.

Výzkumná část vychází z šetření provedeného na čtyřech typech škol pracujících podle odlišných ŠVP zjišťujícího sociální klima tříd na těchto školách a hledajícího souvislosti mezi klimatem tříd a pedagogickými myšlenkami, z nichž ŠVP dané školy vychází.

In the theoretical part of my graduation theses I occupy myself with the questions of the social climate of the class and with the alternative education, its history, function and its connection with the quality of social climate of classes, which are directed by the given style of education.

The research part results from the investigation done at four types of school, which are working by different School education programs, finding out the social climate of the classes at this schools and searching connections between the climate of the classes and the pedagogical ideas, from which the school education program results.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
CÍLE.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ.....	13
1.1 Pojem sociální klima.....	13
1.2 Různé úhly pohledu na sociální klima ve třídě.....	14
1.3. Utváření sociálního klimatu třídy.....	14
1.3.1 Aktéři sociálního klimatu třídy.....	14
1.3.2 Determinanty sociálního klimatu třídy.....	15
1.3.3 Prvky (složky) sociálního klimatu .....	16
1.3.4 Ovlivňování sociálního klimatu třídy.....	17
1.4. Sociální klima a jeho význam.....	18
1.4.1 Pozitivní a negativní sociální klima.....	18
1.4.2 Působení klimatu na žáka.....	19
1.5 Učitel a jeho vliv na sociální klima ve třídě.....	19
1.5.1 Kompetence učitele navodit ve třídě pozitivní sociální klima.....	20
1.5.2 Způsoby chování učitele a jejich vliv na sociální klima.....	21
1.6 Role žáka a spolužáka ve vztahu k sociálnímu klimatu třídy.....	21
1.6.1 Proměna skupiny formální ve skupinu neformální.....	22
1.6.2 Skupina spolužáků.....	22
2. DIAGNOSTIKA SOCIÁLNÍHO KLIMATU.....	24
2.1 Hlavní přístupy ke zkoumání sociálního klimatu.....	24
2.2 Metody zkoumání sociálního klimatu.....	25
2.2.1 Metody založené na přímém pozorování.....	26
2.2.2 Dotazníky a posuzovací škály.....	26
2.2.3 Projektivní metody.....	27
3. ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
3.1 Pojem „Alternativní škola“.....	28
3.2 Základní společné rysy alternativních škol.....	28
3.3 Vznik a vývoj alternativních škol.....	30
3.4 Funkce alternativních škol.....	31
3.5 Typy alternativních škol.....	31

<b>4. KLIMA V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Přístup alternativních pedagogických směrů         k ovlivňování třídního klimatu.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 Výzkumy provedené v oblasti sociálního klimatu tříd         ve vztahu k alternativním pedagogickým směrům.....</b>	<b>33</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
<b>5. VÝZKUM A JEHO PLÁNOVÁNÍ.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 Volba výzkumného vzorku.....</b>	<b>37</b>
5.1.1 Waldorfská škola.....	37
5.1.2 Škola Začít spolu.....	38
5.1.3 Klasická škola.....	38
5.1.4 Církevní škola.....	38
<b>5.2 Volba výzkumné metody.....</b>	<b>39</b>
5.2.1. Dotazník MCI.....	39
<b>5.3 Specifika ŠVP škol, ve kterých výzkum proběhl.....</b>	<b>40</b>
5.3.1 Waldorfská škola.....	40
5.3.2 Škola Začít spolu.....	43
5.3.3 Církevní škola.....	46
5.3.4 Klasická škola.....	47
<b>6. REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>48</b>
<b>7. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ .....</b>	<b>50</b>
7.1 Waldorfská škola.....	50
7.2 Škola Začít spolu.....	51
7.3 Církevní škola.....	52
7.4 Klasická škola.....	53
<b>8. FORMULACE ZÁVĚRŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>54</b>
<b>8.1 Formulace závěrů v rámci dané školy.....</b>	<b>54</b>
8.1.1 Waldorfská škola.....	55
8.1.2 Škola Začít spolu.....	56
8.1.3 Církevní škola.....	57
8.1.4 Klasická škola.....	58
<b>8.2 Formulace závěrů ve vzájemném porovnání mezi školami.....</b>	<b>60</b>
8.2.1 Spokojenost ve třídě.....	60
8.2.2 Třenice ve třídě.....	61
8.2.3 Soutěživost ve třídě	

8.2.4	Obtížnost učení.....	62
8.2.5	Soudržnost třídy.....	63
<b>8.3</b>	<b>Výsledky výzkumu vzhledem ke specifickým jednotlivých ŠVP.....</b>	<b>65</b>
8.3.1	Waldorfská škola.....	65
8.3.2	Škola Začít spolu.....	66
8.3.3	Církevní škola.....	67
8.3.4	Klasická škola.....	68
<b>9.</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>70</b>
<b>10.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
	<b>LITERATURA.....</b>	<b>73</b>
	<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....</b>	<b>76</b>
	<b>PŘÍLOHA.....</b>	<b>77</b>



## ÚVOD

V průběhu studia na pedagogické fakultě jsem se setkala s řadou různých alternativních pedagogických směrů ať již v rámci praxí, či jen na teoretické rovině během přednášek a cvičení. Jedná se o oblast, které je v současnosti věnována značná pozornost a která podněcuje k mnohým diskusím, ve kterých se střetávají nejrůznější názory a kde každá strana má k dispozici mnoho argumentů, více či méně podložených a ověřených, za nimiž si pevně stojí.

Přirozená snaha lidstva zlepšovat a zdokonalovat vede k vytváření stále nových a nových prvků, které vycházejí z kritiky dosavadních přístupů, a vznikají tak nové inovativní směry snažící se tyto nedostatky eliminovat. Každý nový názor a nová myšlenka či vize má své více či méně zaujaté zastánce i odpůrce.

Ačkoli první školy s inovativními prvky vznikaly již na počátku minulého století, dá se říci, že alternativní školství je oblast poměrně nová. Zejména u nás, kde se alternativní školství začalo rozvíjet až po roce 1989, kdy bylo možné navázat jen na několik zkušeností z meziválečného období, se v současnosti jedná spíše o experimenty, které teprve přinesou určité výsledky, z nichž bude možné vycházet při jejich hodnocení. Není zaručené, že inovativní prvky vzdělávání, které se osvědčily v zahraničí, mohou stejně úspěšně zakořenit i v našich podmínkách. Každá společnost má svá specifika a historickou podmíněnost, která ovlivňuje její charakter, a ten je nutný respektovat. Proto se domnívám, že nejobektivnější pohled na věc může přinést až čas, kdy bude možné nahlédnout na problematiku s odstupem, zvážit klady a zápory jednotlivých programů, zhodnotit účinnost a efektivitu inovativních prvků a poté potvrdit či vyvrátit prosazované teorie. Určité poznatky o praktickém fungování a vlivech teorií alternativních pedagogických směrů lze získat také z výzkumů zaměřených na různé oblasti výchovně-vzdělávacího procesu.

V této diplomové práci je popsán výzkum, který se zaměřuje na porovnávání sociálního klimatu tříd v různých alternativních školách a škole klasické. Je zřejmé, že sociální klima tříd je velice důležitý aspekt ve výchovně-vzdělávacím procesu, který velkou měrou

ovlivňuje jeho efektivitu. Zároveň na jeho kvalitu má vliv řada proměnných, které bývají různě inovovány v jednotlivých pedagogických směrech, a výsledky tedy mohou poukázat i na jejich účinnost. Také jedním z nejčastějších argumentů zastánců jednotlivých alternativních pedagogických směrů bývá právě snaha o zvýšení kvality sociálního klimatu tříd prostřednictvím svých specifických inovativních prvků. Z výše uvedených důvodů se tedy zaměřuji právě na oblast sociálního klimatu ve třídě.

V první části práce se věnuji sociálnímu klimatu třídy z hlediska teoretického. Přibližuji daný pojem a zmiňuji možnosti, kterými lze na problematiku nahlížet. Dále se věnuji utváření sociálního klimatu a zabývám se možnostmi jeho ovlivňování. Poté se zaměřuji na jeho význam, a to zejména ve vztahu k jeho aktérům jako prvkům, na něž bezprostředně působí, a kterými je zároveň ovlivňováno. Zabývám se také možnostmi zkoumání sociálního klimatu.

Dále přistupuji v teoretické části k problematice alternativního školství. Zabývám se původem alternativních myšlenek v oblasti pedagogiky a jejich uplatněním v teoretické koncepci a následné praktické realizaci v podobě vzniku alternativních škol. Zmiňuji také výzkumy, které v oblasti klimatu tříd alternativního školství již proběhly, a stručně seznamuji s jejich výsledky.

Praktická část je již plně věnována výše uvedenému výzkumu. Popisuji jeho plánování, průběh a realizaci a vyhodnocení. Dále uvádím výsledky výzkumu získané z vyhodnocení dotazníků, na jejichž základě vyvozuji a následně formuluji závěry, jimiž potvrzuji či naopak zpochybňuji teze a myšlenky propagátorů alternativních myšlenek v oblasti školství.

## **CÍLE**

Výsledky výzkumu by měly být jakýmsi ověřením účinnosti inovativních prvků jednotlivých pedagogických směrů. Chtěla bych zjistit, zda je možné vysledovat určité specifické rysy v sociálním klimatu tříd jednotlivých alternativních škol a do jaké míry se výsledky shodují s myšlenkami a teoriemi propagátorů daných pedagogických směrů a nakolik naplňují jejich očekávání a předpoklady.

Závěry vyvozené z výsledků výzkumu by měly posloužit jako argumenty v diskusích při hodnocení jednotlivých alternativních pedagogických směrů i tzv. klasického školství. Chtěla bych jimi přispět k odhalení případných nedostatků či možných omylů různých pedagogických přístupů, na jehož základě by bylo možné jejich objektivní posouzení a případné následné provedení úprav či dalších inovací.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ

## 2.1 Pojem „Sociální klima“

Často bývá tento pojem zaměňován či směřován s pojmy prostředí nebo atmosféra. S těmito pojmy souvisí, ale vzájemně se liší především šíří svého záběru.

**Prostředí** – je nejširší pojem. Zahrnuje i polohu školy, její umístění a architektonickou podobu. Dále sem patří i vhodnost materiálního vybavení, hygienická hlediska a stupeň i typ školy.

Na rozdíl od výše popsaného pojmu zahrnují pojmy **klima** a **atmosféra** pouze sociálně – psychologickou dimenzi.

**Klima** třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které prožívají učitelé i žáci v interakci. Označuje souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které jsou vnímány, prožívány a reflektovány účastníky edukačního prostředí, ve kterém tyto charakteristiky existují a působí.

**Atmosféra** – tento pojem je užíván v nejužším slova smyslu. Je to krátkodobé, situačně podmíněné a emoční naladění ve třídě. Např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocením

Lašek (2007)

## 1.2 Různé úhly pohledu na sociální klima ve třídě

O sociálním klimatu třídy lze uvažovat na několika **teoretických rovinách** -

- **úroveň ekologická** – prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd., tedy prostor, v němž probíhá výchovně-vzdělávací proces
- **úroveň jedinců** – učitelé a žáci jako jednotlivci
- **úroveň malých sociálních skupin** – školní třída
- **úroveň větších sociálních skupin** – škola
- **úroveň velkých sociálních skupin** – školství dané země a zvláštnosti její kultury

K sociálnímu klimatu třídy lze přistupovat z více **hledisek** -

- podle stupně školy
- podle typu školy
- podle koncepce výuky (zaměření výzkumu popsaného v této práci)
- podle zvláštností žáků
- podle zvláštností vyučovacích předmětů
- podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává
- podle zvláštností učitelů
- podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt

Mareš a kol.(2001)

## 1.3 Utváření sociálního klimatu třídy

### 1.3.1 Aktéři sociálního klimatu třídy

Aktéry sociálního klimatu třídy jsou označováni všichni ti, kteří vzájemným působením toto klima vytváří. Jsou to nejen žáci celé třídy a jejich učitel, ale i skupinky žáků v dané

třídě a jednotliví žáci. Dále všichni učitelé vyučující v dané třídě i učitelé jako jednotlivci. Vliv na klima ve třídě má dále sociální klima celé školy a sociální klima učitelského sboru.

Sociální klima třídy je tedy výsledkem působení svých aktérů a zároveň na ně má zpětně vliv v mnoha směrech a ovlivňuje život celé třídy. Hovoříme tak o recipročním působení sociálního klimatu a jeho aktérů.

### **Sociální interakce mezi aktéry sociálního klimatu třídy**

**Kooperativní interakce** se realizuje na základě spolupráce, kdy aktéři přijímají jednotný společný cíl, kterého se snaží dosáhnout.

**Kompetitivní interakce** je založena na soutěžení mezi účastníky. Mají sice společný cíl, ale dosáhne-li jej jeden, znesnadní tak ostatním, aby jej dosáhli také.

**Konfliktní interakce** vzniká tehdy, když účastníci sledují odlišné cíle a úspěch jednoho vylučuje dosažení úspěchu ostatních.

Holeček (2001)

### **1.3.2 Determinanty sociálního klimatu třídy**

- skutečnosti, které podmiňují a ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu

- **zvláštnosti školy** – typ školy, její zaměření, pravidla života ve škole

- **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací** – např. laboratorní či dílenské práce, praxe v provozech apod.

- **zvláštnosti učitelů** – osobnost učitele, jeho styl výuky

- **zvláštnosti školních tříd** – učitel, třída jako celek, skupiny ve třídě

- **zvláštnosti žáků** – žák jako člen třídy, žák jako individuální osobnost

Mareš (1995)

### 1.3.3 Prvky (složky) sociálního klimatu

Nestojí obvykle izolovaně, recipročně na sebe působí. Ve třídě jsou pak žáky prožívány více či méně silně podle kvality působení determinant.

Prvky klimatu vychází z **dimenzí sociálního klimatu**

**Dimenze vztahová** – vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace ve vzájemných vztazích, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování pomoci a možnost projevu pocitů a názorů

→ **prvky:** osobní vklad žáka, role žáka, zaujetí školou, přidružení ke skupině, kohezivnost, podílení se na činnosti, učitelova pomoc, satisfakce školou, třenice, klikaření, favorizování žáků, apatie

**Dimenze osobního růstu** – vyjadřuje vnitřní procesy týkající se podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, vytváření podmínek k diskusi a přenosu informací uvnitř skupiny

→ **prvky:** zkoumání sebe a okolí, otevřenost v kontaktu, integrace, nezávislost, orientace na úkoly, soutěživost, rychlost, obtížnost školní práce

**Dimenze udržování a změny systému** – vztahuje se k organizaci a řízení skupiny, realizovanému systému a způsobům kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně

→ **prvky:** cílovost činnosti, organizace výuky, inovace výuky, diferenciací žáků, individualizace přístupu k žákům, rozmanitost úkolů a činností, formálnost učitelova přístupu, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, dezorganizace výuky

Lašek (2007)



#### **1.3.4. Ovlivňování klimatu třídy**

Ovlivňování sociálního klimatu vyžaduje spolupráci všech aktérů, kteří se podílejí na jeho utváření, a jedná se o otázku minimálně několika měsíců. Podnět k ovlivňování vychází většinou ze strany pedagoga, který není spokojen se současným stavem a snaží se o změnu tak, aby se klima změnilo v pozitivním slova smyslu v oblasti, kterou učitel diagnostikuje jako negativní na základě šetření či vlastního pozorování. Cílem této snahy je pak ovlivněním klimatu vytvořit ve třídě podnětnější podmínky k učení a efektivnějšímu průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Protože sociální klima je výsledkem mnoha proměnných, je nutné zvážit, které oblasti jsou pro charakter sociálního klimatu určující a které jsou méně důležité. Mnohdy není zcela snadné odhalit, co vlastně stojí za daným pozitivním či negativním rysem, který vykazuje charakter klimatu dané třídy. K ovlivnění klimatu pak může vést např. změna ve vedení třídy, změna způsobu jednání s žáky, jiná organizace výuky v dané třídě, užití jiných metod a postupů při vyučování atd. Zda snahy při ovlivňování přináší očekávané výsledky, zjistí pedagog ve své třídě nejlépe pozorováním při práci samotné, popř. lze užít různých diagnostických metod zkoumání sociálního klimatu třídy popsanych v kapitole 2.2.

#### **Základní etapy promyšleného a adresného zlepšování sociálního klimatu třídy**

1. Zjistit preferovaný stav sociálního klimatu třídy z pohledu jeho aktérů.
2. S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav sociálního klimatu třídy z pohledu jeho aktérů.
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší aktuální a preferovaný stav.
4. Porovnat pohled učitele a žáků na aktuální i preferovaný stav sociálního klimatu třídy.
5. Rozhodnout, v kterých oblastech by bylo potřeba sociální klima třídy změnit k lepšímu a v kterých alespoň udržet dosavadní stav.
6. Promyslet pedagogické postupy, jimiž lze přispět k zlepšení klimatu ve třídě vzhledem k proměnné, na kterou se zaměřujeme.

7. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy, pozorovat reakce aktérů, průběžně vyhodnocovat jejich účinnost a případně je modifikovat.

Mareš a kol. (2001)

## 1.4 Sociální klima a jeho význam

Výchovně vzdělávací proces probíhá ve specifickém prostředí (školy, školní třídy), které je jedinečné, neopakovatelné a hraje v životě žáka důležitou roli. Tráví v něm značnou část svého času a probíhá zde proces jeho vzdělávání a kultivace nejen v oblasti kognitivní ale i sociální, emocionální, mravní atd. I v případě, že se jedná o individuální činnosti, nikdy není žák ve třídě sám. Ovlivňuje jej řada faktorů. Učitel a způsob jeho kontroly práce žáků, spolužáci se svými projevy, komentáři a otázkami a rychlost jejich práce atd. Proto je třeba chápat jedince v sociálním kontextu, ve kterém žije, ne jako izolovaný subjekt. Učení žáka není individuální záležitostí, ale je ovlivňováno sociálně – psychologickými faktory, sociálním klimatem.

Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Sociální klima ve třídě vytváří učitel a žáci společně. Projevuje se v mnoha rovinách. Ovlivňuje motivaci žáků k učení, jejich výkony a dále jejich emocionální, mravní a sociální naladění. Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců a vývoj třídy jako celku.

### 1.4.1 Pozitivní a negativní sociální klima

**Pozitivní** klima panuje ve třídě tehdy, jsou-li vztahy mezi žáky takové, že vyvolávají a posilují vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně. Žáci cítí podpurné prostředí své třídy a to pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební vývoj a osobní rozvoj. Jestliže se žáci navzájem ruší a ti, co je učení nebaví, vylučují z kolektivu třídy a zesměšňují ty, kteří by se učit chtěli, hovoříme o sociálním klimatu **negativním**.

Helus (2007)

#### 1.4.2 Působení klimatu na žáka

Jednak působí klima na žáka **ve smyslu osobním**, jednak **ve smyslu psychologickém**.

**Ve smyslu osobním** se jedná o zaujatost školou, míru osobního vkladu žáka do školní práce a způsob orientace na zadané úkoly a klikaření. Dále je možné vysledovat vliv sociálního klimatu na konflikty a třenice mezi žáky, především zda je žák vyvolává nebo jimi naopak trpí. Důležité je také věnovat pozornost tomu, zda žák cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní v důsledku jejího vlivu, také nakolik pocituje učitelovu pomoc. Také se sociální klima promítne do míry žákovy osobní integrace a nezávislosti a také do způsobu prožívání soutěživosti. Různé může být také vnímání obtížnosti školní práce a zkoumání sebe i okolí.

**Ve smyslu sociálně-psychologickém** lze vnímat žáka v souvislosti se sociálním klimatem jako jedince, který se přidružením stává členem skupiny a na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

#### 1.5 Učitel a jeho vliv na sociální klima ve třídě

Vliv učitele na utváření sociálního klimatu třídy je značný zejména v mladším školním věku. Malý záček se často identifikuje se svým učitelem, ztotožňuje se s ním jako s autoritativním a uznávaným modelem. Dítě se chce učiteli přiblížit, podobat se mu, získat si jeho přízeň. Představuje pro dítě určitou jistotu, která mu pomůže lépe se adaptovat na školní prostředí.

Také na utváření vztahů mezi žáky má učitel zpočátku velký vliv. Děti často nekriticky přijímají jeho postoje a názory a na základě těchto kritérií soudí pak své spolužáky a vybírají si kamarády. Spolu s rozvojem kritického myšlení se této závislosti postupně zbavují.

### **Na sociální klima ve třídě, z hlediska osobnosti učitele, mají vliv -**

- **momentální psychické stavy učitele** – únava, rozčilení, starosti, odpočatost, prožívaná radost ...
- **trvalejší psychické vlastnosti učitele** – zvláštnosti učitelovy osobnosti, které pak mají vliv na utváření prostředí pohody, přátelství či naopak napětí, strachu apod.
- **jednání učitele** – způsob, jakým komunikuje se žáky, výchovné a vyučovací strategie, jichž ve výchovně-vzdělávacím procesu užívá
- **učitelův pedagogický takt**

Mareš a kol. (1995)

### **1.5.1 Kompetence učitele navodit ve třídě pozitivní sociální klima -**

- jasná a plynulá prezentace učiva, konkretizace úkolů a požadavků, tvořivé podněcování a využívání toho, co žáky samotné zajímá, s čím mají osobní zkušenosti, vytváření příležitostí pro spolupráci a vzájemnou pomoc
- způsobilost čerpat z reakcí, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti a efektivitě svého pedagogického působení a podle nich jej přizpůsobovat, dbát na to, aby to, čeho chce pedagog sám docílit, se stávalo cílem usilování samotných žáků, kteří by měli mít pocit spolutvůrců vzdělávacího procesu
- projevovat zájem o vzdělávací pokroky žáků a jejich osobní rozvoj, dát najevo, že mu nejsou lhostejní a ujistit je, že jeho zájem je upřímný, aktivní a tvořivý, což se projevuje v tom, že zná cesty jak pomoci a najít řešení
- projevovat nadšení a osobní zaujetí a strhnout žáky a vzbudit v nich zájem o probírané učivo tím, že je dokáže přesvědčit, že i on sám je předmětem a učivem stržen
- schopnost motivovat žáky, aby přijali zodpovědnost za své vzdělání a za svoji budoucnost, zapojovat žáky do rozhodování, vést je k sebehodnocení

Helus (2007)

## 1.5.2 Způsoby chování učitele a jejich vliv na sociální klima

**Autokratické** – učitel má ve všem hlavní slovo, rozhoduje sám, neúčastní se aktivně práce

→ žáci se málo ztotožňují se skupinovým cílem, jsou závislí na svém učiteli, ve třídách panuje nízká pracovní morálka, je málo přátelských kontaktů mezi členy skupiny, napětí ve skupině, celková apatie

**Demokratické** – řízení a rozhodování ve třídě je věcí diskuse, k níž dá učitel podnět, žáci mají možnost výběru

→ vysoká pracovní morálka, jedinci se ztotožňují se skupinovým cílem, tvořivé a konstruktivní výsledky práce

**Laissez faire** – vládne naprostá svoboda žáků, vůdce se zúčastní práce velmi zřídka, nezasahuje do činnosti žáka

→ nízká pracovní morálka, hašteřivost, nuda, dezorganizace

Jedná se o výsledek výzkumu sociálního klimatu podle Kurta Lewina experimentálním navozením ve třech skupinách žáků, kdy byl řešen stejný úkol za působení jednoho ze tří uvedených způsobů chování učitele

Jiránek (1997)

## 1.6 Role žáka a spolužáka ve vztahu k sociálnímu klimatu

Při vstupu do školního prostředí získává dítě na dlouhou dobu novou roli, roli žáka a spolužáka. Setkává se s novou autoritou, učitelem, a vstupuje do stále složitějších sociálních vazeb. Role spolužáka znamená ztrátu výlučné pozice, kterou má dítě doma. Stává se členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi. Musí se podříditi všeobecně platným normám a potlačit egocentrické tendence.

### **1.6.1 Proměna skupiny formální ve skupinu neformální**

Zprvu se ve třídě jedná o vztahy formální. Dítě je zařazeno do třídy na základě zákona o povinné školní docházce, na základě školní zralosti a podle místa bydliště (jinak je tomu u výběrových tříd, např. matematických, výtvarných, s rozšířenou HV apod.). Tuto formálně vytvořenou třídu navštěvuje dítě obvykle po mnoho dalších let.

Formální vztahy ve třídě se postupně mění na neformální. Ve třídě se tvoří menší skupinky, děti si hledají kamarády, někteří spolužáci jsou si blízcí, jiní vzdálení. Při utváření těchto vztahů hraje významnou roli prostorová vzdálenost jednotlivých členů. Např. u dětí, které se znají již z mateřské školy nebo ze sousedství, přetrvává přátelství i na ZŠ. Lépe a dříve se také poznají, a hlubší vztah si k sobě vytvoří děti, které spolu sedí v lavici.

Spokojenost v vytvořené třídě je posléze vázána na to, do jaké míry uspokojuje potřeby každého žáka. Je to především potřeba uznání, seberealizace v tvořivé činnosti a potřeba nových zkušeností a zážitků. Někdy se hovoří také o potřebě navazovat interpersonální vztahy ve skupině, nabýt zde určité váhy a prožívat společné radosti i starosti (viz Jiránek 1997).

### **1.6.2 Skupina spolužáků**

Jedná se o důležitý sociální faktor, který tvoří charakter třídy. Je to skupina poměrně stabilní – členové jsou přibližně stejného věku, funguje vztah formální rovnosti. Spolužáky dítě získává, nemůže si je vybrat – chybí charakter výběrovosti (viz Vágnerová 1997). Učitel představuje autoritu, spolužáci rovnocenné partnery.

Ve třídě postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Děti se mezi sebou navzájem učí komunikovat. Jak již bylo řečeno, zprvu hraje výraznou roli při utváření přátelských vztahů mezi kamarády hodnocení ze strany učitele a prostorová blízkost, později postupně převažují společenské zájmy a vzájemné sympatie. Tak se postupně tvoří více či méně podskupinek, na jejichž charakteru a míře uzavřenosti závisí soudržnost třídy.

Na základě jednání žáků, jejich vzájemných sympatií, povahových rysů a přístupu ke třídě, jako sociální skupině, se formuje sociální klima.

## **2. DIAGNOSTIKA SOCIÁLNÍHO KLIMATU**

Oblast zkoumání sociálního klimatu tříd a škol se intenzivně rozvinula v 80. letech zvláště v Austrálii, USA a v západní Evropě. Hlavním průkopníkem byl Australan Barry Fraser, který napsal řadu odborných prací zabývajících se souvislostí mezi vzdělávacími výsledky žáků a charakteristikami klimatu jejich tříd a škol. Postupně vznikla řada metod, jimiž lze klima měřit z různých hledisek a přístupů.

Průcha ( 2001)

### **2.1 Hlavní přístupy ke zkoumání sociálního klimatu**

#### **Sociometrický přístup**

- jedná se především o hlubší studium školní třídy, jako sociální skupiny tvořené žáky, nikoli učitele. Jsou zjišťovány vzájemné vazby a sociální vztahy mezi žáky a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků.

- využíván bývá např. sociometrický – ratingový dotazník (zkráceně SORAD)

#### **Organizačně – sociologický přístup**

- tento přístup věnuje zvýšenou pozornost také působení učitele jako řídicího a organizačního pracovníka ve skupině

- výsledky jsou formulovány nejčastěji na základě standardizovaného pozorování

#### **Interakční přístup**

- objektem výzkumu je školní třída a učitel jako jeden celek. Důraz je kladen na interakci mezi učitelem a žáky. Způsob, jakým učitel s žáky komunikuje, efektivita práce, jeho přímé a nepřímé působení a vliv na výkonnost třídy i jednotlivých žáků

- nejčastěji bývá užívána metoda přímého pozorování, dále metody interakční analýzy typu tužka – papír, později metody počítačové či audiovizuální nahrávky a jejich následný popis a rozbor



### **Pedagogicko – psychologický přístup**

- předmětem studia je především spolupráce ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách
- užívána bývá např. posuzovací škála Classroom Life Instrument ( CLI)

### **Školně – etnografický přístup**

- výzkum se zaměřuje nejen na danou třídu a jejího učitele, ale při formulaci závěrů přihlíží také k charakteru celého učitelského sboru a bere v úvahu přirozený život celé školy. Výzkum se zaměřuje na sledování sociálního klimatu především z pohledu jeho aktérů
- diagnostickou metodou je nejčastěji zúčastněné pozorování probíhající po řadu měsíců či roků, doplněné o rozhovory s jejich nahráváním a přepisováním do protokolů a s následnou analýzou

### **Vývojově – psychologický přístup**

- výzkum se zaměřuje na žáka jako jednotlivce a vliv na jeho osobnostní rozvoj v rámci školní třídy jako sociální skupiny
- využívána je řada různorodých diagnostických metod

### **Sociálně – psychologický a environmentalistický přístup**

- jedná se o nejrozšířenější přístup, kdy je školní třída chápána jako prostředí pro učení. Výzkum se zaměřuje nejen na aktuální stav klimatu, ale zjišťuje také preferovaný stav, tedy takový, který by aktérům vyhovoval, snaží se popsat i situaci, jakou by si aktéři klimatu přáli.

Mareš (1998)

## **2.2 Metody zkoumání sociálního klimatu**

### **2.2.1 Metody založené na přímém pozorování**

- pozorování učitele, žáků a jejich činnosti, kódování a vyhodnocení jejího průběhu. Pozorování by měl provádět vnější nezávislý pozorovatel a měl by se opírat o jevy, které jsou snadno pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné a nevyžadují příliš dedukce.

### **2.2.2 Dotazníky a posuzovací škály**

- nejčastější a nejpoužívanější metody. V tomto případě posuzují klima třídy sami aktéři, sami jeho spolutvůrci. Měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, zkušeností a z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování. Dotazníky a posuzovací škály vyžadují od posuzovatele osobní zkušenost a značnou míru dedukce.

Výsledky testů bývají zapisovány do tabulky, kde jsou posuzovány položky: spokojenost žáků, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy.

#### **Konkrétní dotazníky a posuzovací škály:**

#### **Metody pro měření sociálního klimatu třídy v nižších ročnících ZŠ:**

MCI ( My Class Inventory)

MCI ( My class inventory) – zkrácená verze

CAS ( Classroom Attitude Scale)

#### **Metody pro měření sociálního klimatu třídy na 2. stupni základní školy a na středních školách:**

LEI ( Learning Environment Inventory)

CES ( Classroom Environment Scale)

CES ( Classroom Environment Scale) – zkrácená verze

CES – SP ( Classroom Environment Scale for Special Educ.) – pro žáky s poruchami chování a emocionalit

ICEQ ( Individualized Classroom Environment Q.)

ICEQ ( Individualized Classroom Environment Q.) – zkrácená verze

CCQ ( Communication Climate Questionnaire)

SLEI ( Science Labor. Environment Inventory)

Mareš a kol. (1995)

### **2.2.3 Projektivní metody**

- nedokončené věty
- kresebné techniky – dům skupiny, moje třída

### **3. ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ**

#### **3.1 Pojem „Alternativní škola“**

Název vychází z latinského slova „alter“, což znamená jiný, opačný, změněný. Užití termínu není jednotné a vznikají diskuse o tom, kterou školu lze a kterou nelze označit jako alternativní. Vliv zde má školsko-politický, ekonomický a pedagogický a didaktický aspekt (Průcha, 2001). Jako nejvíce relevantní je v současnosti chápáno pojetí alternativních škol jako vzdělávacích institucí, vyznačujících se jakoukoli změnou či inovací vzhledem ke škole vnímané jako klasické v oblasti zřizovatele, financování, spravování či z hlediska pedagogických aspektů, a to jak ve sféře státní tak soukromé.

ŠVP alternativních škol většinou vychází z kritiky školy tradiční a svou koncepcí se snaží cíleně odstraňovat kritizované nedostatky za účelem lépe vyhovovat požadavkům současné společnosti a soudobému životnímu stylu.

#### **3.2 Základní společné rysy alternativních škol**

##### **Změna základního přístupu k osobnosti žáka**

Důraz je kladen na psychofyzický vývoj žáka jako individuality. Má být chápán jako jedinečná a neopakovatelná osobnost, která má možnost rozvíjet své schopnosti a osvojovat si nové vědomosti a dovednosti na základě svých individuálních zájmů a potřeb. S touto změnou dále souvisí i změna ve vztahu učitel – žák, který má být založen na vzájemné ústě, toleranci, důvěře a spolupráci. Jedná se o rovnocenné partnery, kteří spolu spolupracují a vzájemně se obohacují. Učitel představuje rádce, průvodce a pomocníka žáka na jeho cestě vzděláváním.

## **Princip svobody**

Jedná se především o rozvoj zodpovědnosti za svá rozhodnutí a za své jednání a chování, vycházejícího z možnosti svobodné volby, a dále posilování pocitu důvěry a sebedůvěry. Pedagogický proces má směřovat ke schopnosti vlastního objevování a poznávání pramenícího ze zájmu a vlastní aktivity.

## **System výchovně vzdělávací práce koncipován v souladu s přirozeným životním a pracovním rytmem jedince**

Alternativní školy se snaží ve velké míře užívat činnostního principu práce a učení založeného na tvořivé aktivitě žáků, čímž se snaží předejít pouhému encyklopedickému osvojování poznatků. Tento princip vychází z časté kritiky tradičního školství založené na výtkách vůči nedostatku praktických zkušeností žáků s osvojovanou problematikou a podpoře tzv. biflování, které nevede k dlouhodobému udržení vědomostí v paměti a nepodporuje schopnost žáků využít těchto poznatků v praktickém životě a chápat v souvislostech.

## **Netradiční metody a formy práce**

V alternativních školách je preferováno především učení v tematických celcích, různě dlouhých vyučovacích jednotkách a blocích. Tradiční rozvrh je nahrazován variabilním týdenním plánem. Silně se uplatňuje skupinové a týmové vyučování. Hodně se využívají dlouhodobé projekty. Důraz je kladen na sepětí školy se životem.

Metody jsou voleny tak, aby všechny děti měly možnost zažít pocit úspěchu. Školy se snaží podporovat pozitivní stránky jedince, nikoli vyhledávat chyby. Ty jsou chápány jako přirozená součást života.

Typickým znakem alternativních škol je slovní hodnocení, posuzující jedince na základě jeho samého jako individuality, nikoli ve srovnání s ostatními žáky.

## Úsilí o vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce

Alternativní školy se snaží o maximální míru komunikace a spolupráce mezi žáky, učiteli i rodiči ve všech otázkách týkajících se života školy.

Grecmanová (2000)

### 3.3 Vznik a vývoj alternativních škol

Ke vzniku různých alternativních škol došlo především z důvodu neustálých snah lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Mnoho alternativních škol vznikalo v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí, která se rozvíjela od počátku 20. stol. a zvláště pak ve 20. a 30. letech, kdy byly uplatňovány teorie významných myslitelů, jako byl J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, J. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj.

R. 1907 zakládá v Bruselu O. Decroly reformní školu „Škola životem pro život“, v níž prosazoval zejména principy pracovní výchovy a respektování zájmů dítěte.

R. 1926 vydává němec P. Petersen knižně zásady své koncepce, tzv. nové výchovy v rámci neevropského kulturního hnutí, kde kritizuje dosavadní profil tradiční školy.

Značný vliv na reformně-pedagogické hnutí měly myšlenky švýcarského pedagoga A. Ferriéra, spoluzakladatele Společnosti pro novou výchovu (1921). Jeho ideje se staly jedním ze základů koncepce tzv. činné školy, uplatňované i u nás např. V. Příhodou aj.

V některých zemích (USA, VB) vznikaly alternativní formy vzdělávání i uvnitř systému státních škol.

U nás se reformní pedagogika výrazně rozvíjela v letech mezi světovými válkami, kdy nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky byl V. Příhoda, který přinášel mnoho teoretických i praktických poznatků o nových trendech vývoje školství ze svých zahraničních cest a následně je realizoval v místních podmínkách. Během socialismu však byla reformní pedagogika kritizována a odmítána, takže s dalším vývojem se setkáváme až po roce 1989. Inspiraci lze tedy nyní čerpat nejen ze zahraničí, ale i z tradice alternativních škol v naší zemi z meziválečného období.

### 3.4 Funkce alternativních škol

#### Funkce kompenzační

- vznikají za účelem nahradit určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství

#### Funkce diverzifikační

- mají zajišťovat nezbytnou pluralitu vzdělávání, předcházet uniformitě v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání a rozšiřovat variabilitu vzdělávacích institucí

#### Funkce inovační

- vytvářejí prostor pro různé experimenty a inovace ve vzdělání jak v organizaci, tak v obsahu vzdělávání

Průcha (2001)

### 3.5 Typy alternativních škol

- **státní – klasické reformní**
  - waldorfské
  - montessoriovské
  - freinetovské
  - jenské
  - daltonské
- **církevní ( konfesní)**
  - katolické
  - protestantské
  - židovské
  - jiné konfesní
- **státní nebo soukromé – moderní alternativní**
  - s otevřeným vyučováním
  - s volnou architekturou
  - magnetové

- přesahující
- „školy 21. století“
- „zdravé školy“
- „škola hrou“  
a jiné

Průcha (2001)



## **4. KLIMA V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH**

### **4.1 Přístup alternativních pedagogických směrů k ovlivňování sociálního klimatu tříd**

Velice častým argumentem při hájení a prosazování alternativních programů je právě odkazování na pozitivní klima tříd. Alternativní programy se často soustředí právě na tuto oblast vzdělávání a na základě kritiky sociálního klimatu klasické školy se snaží inovacemi dosáhnout jeho vyšší kvality.

Je zřejmé, že při utváření klimatu třídy hrají důležitou roli sociální vztahy mezi učitelem a žáky a mezi žáky vzájemně, dále je klima výrazně ovlivňováno způsobem komunikace mezi těmito subjekty, řízením školy ale i determinanty fyzické povahy jako je architektonika školní budovy, vybavení školy a jejích učeben nábytkem, zařízením, pomůckami, výzdoba prostor školy a dále ergonomické vlastnosti vzdělávacího procesu jako je počet a délka přestávek, délka vyučovacích hodin apod.

Se všemi těmito podmínkami je v alternativních školách více či méně manipulováno, je tedy pravděpodobné, že se specifika v těchto oblastech promítnou do kvality a povahy sociálního klimatu ve třídách dané školy.

Zda se skutečně daří naplnit teorie alternativních pedagogických směrů v praxi, lze zjistit jedině zkoumáním a pozorováním. Bylo provedeno několik výzkumů, které se touto problematikou zabývají.

### **4.2 Výzkumy provedené v oblasti sociálního klimatu tříd ve vztahu k alternativním pedagogickým směrům**

V roce 1994 provedla na Slovensku D. Miezková výzkum, kdy srovnávala sociální klima ve státních a církevních gymnáziích. Bylo zjištěno, že studenti církevního gymnázia cítí menší zájem a menší míru pomoci ze strany učitelů.

V roce 2004 bylo, rovněž na Slovensku, srovnáváno prožívání školního života ve standardních třídách a třídách s prvky waldorfské pedagogiky. Žáci se vyjadřovali k 8 pozitivním a 8 negativním zážitkům, které se mohou vyskytnout ve škole. Rozdíly v odpovědích byly nevýznamné, nelze tedy přesně formulovat závěr výzkumu.

V roce 1987 byl v USA realizován výzkum, kterým jeho autoři (Smith, Gregory) zjišťovali rozdíly v sociálním klimatu alternativní (typ smluvní) a klasické školy, obě z řad škol veřejných. Bylo užito několika metod, zejména dotazníku SAS (Statements About Schools Inventory) a rozsáhlých rozhovorů se studenty i učiteli obou škol. Rozdíly byly zjištěny především v oblasti soudržnosti tříd, kdy klasická škola vykazovala podstatně nižší soudržnost, vyšší míru individualismu a soutěživosti. Dále byla ve standardní škole zjištěna podstatně vyšší míra vzájemného sociálního odstupu ve vztahu mezi učiteli a studenty. Výsledky výzkumu však byly pravděpodobně ovlivněny rozdílem ve velikosti obou škol, kdy klasickou školu navštěvovalo 1000 studentů a 75 učitelů oproti alternativní škole, kdy bylo jen 175 studentů a 12 učitelů, což samo o sobě umožňuje lepší a hlubší navazování sociálních kontaktů.

V roce 1985 provedl v Kalifornii R. B. Everhart výzkum, kterým zjišťoval praktické zkoumání ideologií soukromých alternativních škol ve srovnání se školou veřejnou. Výzkum probíhal po celou dobu jednoho školního roku a bylo k němu užito metody zúčastněného pozorování a rozhovorů. Zkoumán byl především tzv. „vlastnický individualismus“, který vychází z myšlenky, že jedinec je vlastníkem svých schopností a od společnosti k jejich rozvoji získává málo nebo nic, a který je prosazován a uplatňován zkoumanými školami. Vyučovací proces je založen na maximální svobodě s minimální organizací a probíhá převážně formou diskusí mezi žáky s minimálním zasahováním ze strany učitele.

Everhart došel po uzavření výzkumu a zvážení kladů i záporů této ideologie k závěru, že lidé prosazující a uplatňující tento názor jsou nezodpovědní a že i alternativní školy musí mít pevnou organizační strukturu s vymezenými rolmi žáků a učitelů. Jedině pak je možné v rámci alternativních škol dosáhnout lepších vzdělávacích výsledků a celkové kvality školy.

V roce 1998 byly v Anglii srovnávány školy katolické s ostatními školami britského školského systému a bylo zjištěno, že žáci navštěvující katolickou školu se učí intenzivněji a jejich vzdělávací výsledky, chování i postoje, jsou na vyšší úrovni než u žáků jiných škol. Příčiny jsou spatřovány v charakteru vyučovacího procesu katolických škol, kde jsou uplatňovány poměrně striktní způsoby udržování disciplíny a provádění kontroly žáků.

Průcha ( 2001)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5. VÝZKUM, JEHO PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ

### 5.1 Volba výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že výsledky výzkumu mají pomoci najít určité rozdíly, popř. styčné body v charakteru sociálního klimatu jednotlivých škol, které se určitým způsobem liší od tzv. škol klasických, snažila jsem se vyhledat a oslovit instituce, jejichž ŠVP vychází z principů některého alternativního pedagogického směru. Součástí výzkumného vzorku však měla být také škola, která se svou charakteristikou bude co nejvíce blížit tzv. škole klasické.

Výběr níže popsaných škol významně ovlivnil také fakt, že na třech z nich (Církevní, Začít spolu, Klasická) jsem měla možnost absolvovat pedagogickou praxi (probíhající minimálně celý semestr), tedy zúčastnila jsem se zde nejen následů v několika třídách, ale měla jsem i možnost osobně zde učit.

**Pro potřeby výzkumu jsem označila jednotlivé školy následovně:**

Waldorfská škola

Škola Začít spolu

Klasická škola

Církevní škola

#### 5.1.1 Waldorfská škola

Dalo by se říci, že jsem si dala za určitou podmínku zahrnout do výzkumu waldorfskou či „montessoriovskou“ pedagogiku, které vnímám jako nejznámější a nejdiskutovanější. Zároveň jsem si byla vědoma pověstné menší otevřenosti těchto škol v oblasti zkoumání a určitého strachu z porovnávání. Je možné, že i zde lze spatřovat příčinu toho, že jsem byla ze strany čistě waldorfské školy odmítnuta. Možnost provést výzkum mi poskytla alespoň

škola, která v rámci budovy zahrnuje i prvostupňové waldorfské třídy.

Jedná se o školu situovanou na periferii Prahy, jejíž okolí připomíná až maloměstské prostředí sousedící s přírodou.

### **5.1.2 Škola Začít spolu**

Přesto, že program Začít spolu není mnohdy chápán jako vyloženě alternativní, vyznačuje se natolik odlišnými rysy a je charakteristický tolika specifiky, že považuji jeho zařazení do výzkumu za zcela opodstatněné.

Vstříc mi vyšla škola nacházející se v klidné okrajové části Prahy, která má určitou tradici, rysy programu se plně řídí již několik let a má s jeho prvky tedy již bohaté zkušenosti.

### **5.1.3 Klasická škola**

Jako Klasickou jsem zvolila školu nacházející se v rušné části centra Prahy nedaleko jedné z největších dopravních tepen hlavního města. Škola vychází ve svém ŠVP, nazvaným Všeobecně vzdělávací škola, z dříve užívaného programu Základní škola, který je považován za nejvzdálenější všem inovacím a progresivním a alternativním stylům výuky.

### **5.1.4 Církevní škola**

Také církevní školy jsou pojímány jako alternativní a je pravděpodobné, že jejich charakter výuky směřující k duchovnu a víře by se určitým způsobem mohl odrazit na sociálním klimatu tříd. Proto jsem do výzkumu zahrнула církevní školu, jejíž ŠVP vychází ze zásad křesťanského života. Nachází se v historickém centru Prahy.

## 5.2 Volba výzkumné metody

Pro výzkum jsem zvolila dotazníkovou metodu **MCI**, podrobněji popsanou v kapitole 5.2.1. Jedná se o metodu, která byla vytvořena pro potřeby zkoumání klimatu ve 3. až 6. třídách, což, vzhledem k tomu, že se zaměřuji na 1. stupeň ZŠ, vyhovuje mým potřebám. Další metodou, kterou by bylo, vzhledem k věku žáků, možno užít, je projektivní technika, metoda kresebná, která je vhodná pro nejmenší děti, tady zadávání by proběhlo v 1. třídách. Pracovala jsem s touto technikou v roce 2005, kdy jsem psala v rámci studia ročníkovou práci na téma Sociální klima ve třídě. Vyvozování závěrů o sociálním klimatu třídy z obrázků dětí mě velmi zaujalo. Vyhodnocování však vyžaduje značné zkušenosti v oblasti dětské kresby, ontogenetické psychologie i podrobnější informace o škole a konkrétní třídě, kde výzkum probíhá. Obávám se, že bez těchto předpokladů by mohlo snadno dojít k mnoha nepřesným, mylným či zkresleným závěrům, které by byly neobjektivní, laické a nedostatečně racionálně podložené. Proto jsem užila, vzhledem ke svým osobním možnostem, dotazníkovou metodu.

Protože na třech z těchto škol jsem absolvovala pedagogickou praxi (viz výše), lze označit za doplňkové metody **pozorování a pedagogickou interakci**.

### 5.2.1 Dotazník MCI (viz příloha)

(My Klass Inventory, Actual and Praferrend short form)

Tuto metodu měření klimatu školní třídy vytvořili v Austrálii v roce 1986 autoři **B.J. Fraser a D.L. Fischer**. Je určena pro žáky **3. – 6. tříd základních škol**. Vznikla zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI ( Learning Environment Inventory), určeného pro střední školy.

Dotazník má dvě **formy**:

**Aktuální** - zjišťuje současné klima třídy.

**Preferované** - zjišťuje přání žáků vztahující se ke klimatu jejich třídy.

Každou část tvoří **25 položek**, na které žáci odpovídají **formou Ano – Ne**.

Každá z položek se vztahuje k jedné z pěti **proměnných** sociálního klimatu třídy:

- 1. Spokojenost ve třídě** – vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole a pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
- 2. Tření ve třídě** – komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
- 3. Soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí
- 4. Obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, na kolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
- 5. Soudržnost třídy** – míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

#### **Vyhodnocování dotazníku:**

Každá otázka, na kterou žák odpoví „Ano“ se skóruje 3 body a každá odpověď „Ne“ jedním bodem. Otázky, u kterých je písmeno R (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24), se skórují opačně, tedy Ano za 1 bod, Ne za 3 body. Nevyplněný řádek či chyba se skóruje 2 body.

Pro každou z uvažovaných pěti proměnných se body u jednotlivých položek dotazníku sčítají a zaznamenávají na dolní okraj dotazníku – žák může u každé proměnné získat minimálně 5, maximálně 15 bodů.

#### **Administrace dotazníku**

Žáci vyplňují dotazník samostatně. Odpovídají Ano – Ne. Podle doporučení autorů je ve třídách nejprve zadávána forma Preferované a po cca 14 dnech forma Aktuální.

(Lašek, 2007)

## **5.3 Specifika ŠVP škol, ve kterých výzkum proběhl**

### **5.3.1 Waldorfská škola**

#### **Waldorfská pedagogika**

Charakter waldorfské pedagogiky vychází z myšlenek pedagoga a filozofa Rudolfa



Steinera, který spatřoval základnu pedagogiky v humanitně zaměřené nauce o člověku. Jeho názory vycházely z **antroposofie**, filozofie, která postupuje k základům lidské existence s cílem uvědomit si pravou podstatu člověka prostřednictvím jeho pozorování.

Antroposofie chápe člověka jako občana tří světů, jako tzv. trojjedinost s tělem, duší a duchem (svět povznesený nad oba ostatní).

Waldorfská škola se charakterizuje jako škola současnosti vychovávající pro budoucnost a na základě toho formuluje své hlavní **cíle a úkoly** –

- výchova ke svobodě, rovnosti a bratrství
- výchova ke zdraví (životní harmonie)
- rozvoj osobnosti (rozvoj individuálních schopností, nadání a emocionálních a volních sil)
- probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti
- podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti spoluutvářet společnost

Waldorfská škola většinou zahrnuje 12 ročníků. 1. – 8. ročník jsou označeny jako nižší stupeň, 9. – 12. ročník jako stupeň vyšší. Chlapci a dívky jsou vzděláváni společně. Počet žáků ve třídě není omezen a na waldorfských školách bývají početnější třídy podporovány jako prvek mající pozitivní vliv na navozování různých sociálních vztahů a jejich prožívání.

Vedle sborovny a učeben bývají součástí waldorfské školy také knihovny, speciální pracovny, divadelní sál, ateliéry, dílny apod. Učebny mívají nepravidelný mnohoúhelníkový tvar, preferována jsou velká okna a přírodní materiály. Nalezneme dřevěný nábytek napuštěný včelím voskem, dřevěná obložení, stěny vymalované přírodním barvivem v odstínech růžové, bílé, fialové, žluté, světle zelené ..., dále textilní doplňky (závěsy, přehozy, drapérie...) z přírodních materiálů jako je vlna, len či hedvábí. Výzdobu tříd i školy tvoří výhradně dětské výtvarné a rukodělné práce. Zastoupení přírodních materiálů má význam nejen estetický ale i filosofický, kdy přírodní materiály jsou vnímány jako zdroj životní energie. Nábytek mívá zaoblené hrany, protože člověk obklopený oblými předměty může, dle waldorfských idejí, uvolňovat své myšlení do prostoru bez ohraničení a může se svobodně projevit a jednat. Ostré hrany a předměty naopak umožňují myšlení

jen v omezených dimenzích.

Waldorfské školy mívají školní společenství, které tvoří žáci, učitelé a rodiče, jehož prostřednictvím se snaží naplňovat demokratické fungování školy. Veškeré otázky týkající se vyučovacího procesu a fungování školy řeší společně učitelé, rodiče i žáci.

Do waldorfské školy jsou přijímány všechny děti bez národnostního, etnického i sociálního rozdílu. Jen výjimečně jsou žáci přijímáni do vyšších ročníků, většinou bývá preferováno, aby žák docházel do školy po celou dobu povinné školní docházky, tedy od 1. ročníku, a dále aby školu navštěvovali všichni sourozenci z rodiny. Přijetí do školy podmiňuje informační a přijímací pohovor, který zjišťuje např. motivaci k učení, připravenost ke spolupráci apod.

Učitele chápe waldorfská pedagogika jako „umělce výchovy“, který vnímá dítě jako jednající, poznávající a cítící bytost. Na učitele jsou kladeny nároky především z hlediska inteligence, uměleckých předpokladů, řemeslné zručnosti, smyslu pro práci s dětmi a schopnosti kontaktu s nimi. Do 8. ročníku vyučuje téměř všem předmětům jeden třídní učitel, od 9. ročníku nastupují odborníci na jednotlivé předměty. Waldorfská škola se vyznačuje výraznou svobodou, kterou má každý pedagog ve volbě metod a pedagogických prostředků i v organizaci výuky.

Učební plán ve waldorfské škole se řídí vývojovými fázemi dětí a mládeže, které jsou stanoveny na základě názoru, že člověk se nerodí jako nepopsaná deska, ale jako individualita, jíž je třeba vyhovět a doprovázet ji v jejím vývoji. Tyto fáze jsou vymezeny ve třech vývojových stupních od početí do 18. roku života. Na nižším stupni je svět objevován prostřednictvím přirozené autority učitele, na vyšším stupni se žák postupně z této autority vymaňuje a samostatně kriticky a objektivně vnímá a postupně chápe jevy světa.

Waldorfská škola je charakteristická rytmickým průběhem školního roku, školního týdne i dne, kdy se střídají fáze poznávání, porozumění a vytvoření dovedností. Střídá se hlavní, tzv. epochální vyučování (jeden předmět je vyučován souvisle po dobu 3 – 4 týdnů, poté je vystřídán předmětem dalším) a vyučování odborné.

Školní den začíná předměty, které zaměstnávají především myšlení a představivost.

Následují předměty vyžadující rytmické opakování a na závěr školního dne se zařazují manuální a dílenské práce. Tím se škola snaží přiblížit přirozenému biorytmu člověka.

Waldorfská škola preferuje hromadné a skupinové metody učení. Schopnost individuální práce prokazuje jedinec ve dvanáctém ročníku, kdy zhotovuje tzv. závěrečnou práci. V tvorbě závěrečné práce, kdy jedinec konzultuje s učiteli, rodiči a zároveň sleduje a komentuje práci svých spolužáků, spatřuje waldorfská pedagogika velký sociální přínos.

Soutěživé metody jsou využívány ve smyslu soutěživosti sám se sebou, tedy překonání sebe sama.

Úroveň žakových schopností zjišťuje učitel při kolektivní práci se třídou. Až ve vyšších ročnících jsou využívány testy a praktické zkoušky. Jsou preferovány tzv. hromadné odpovědi. Důraz je kladen na práci s chybou, kterou by měli žáci vnímat jako přirozenou součást vyučování. Hodnocení na waldorfské škole je slovní.

Učebnice jsou ve vyučování užívány minimálně. Waldorfská pedagogika je vnímá jako oslabující prvek kontaktu učitele s žáky. Základ práce tvoří „aktivní“ učební pomůcky jako jsou sbírky textů, originální dokumenty či statistiky, které žáci užívají při zpracovávání látky, a tu následně zachycují v epochových sešitech jako vlastnoručně vyrobené učebnici.

Grecmanová, 1996

### **5.3.2 Škola Začít spolu**

#### **- vzdělávací program Začít spolu ( Step by Step)**

Hlavní ideje programu vychází ze snahy podpořit formování pluralitní společnosti fungující na základě demokratických principů. Prostředkem k tomu má být vzdělání, které povede žáky, chápané jako plnohodnotné a aktivní tvůrce a účastníky systému dané společnosti, v souladu s demokratickými principy ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání.

Program Začít spolu staví své myšlenky na tzv. na dítě orientované výchově a vzdělávání, kdy centrem vyučovacího procesu je dítě, jako samostatně myslící bytost a

aktivní tvůrce svého vzdělávání, a učitel je v roli partnera, který provází děti na jejich vzdělávací cestě.

Každý učitel vytváří ve své třídě třídní kurikulum, ve kterém se spojují požadavky dané RVP ZV spolu s jedinečnými zájmy a předpoklady dané třídy a jednotlivých žáků v ní.

Ve školách, pracujících na základě programu Začít spolu, jsou podporovány tzv. kroskurikulární přístupy, které nevychází jen z prolínání se jednotlivých témat, propojujících různé učební předměty, ale také z uplatňování takových způsobů práce, které podporují spolupráci mezi jednotlivými ročníky, nejčastěji v celoškolských projektech.

Velký důraz je kladen na individualizaci, která je naplňována zejména prostřednictvím tzv. individuálních vzdělávacích programů. Ty si vytvářejí sami žáci na základě stanovení vlastních cílů, které vychází z vlastních zájmů, konfrontovaných s nabízenými učebními zdroji. To, co by se chtělo dítě v rámci společného vzdělávacího programu naučit, formuluje v tzv. smlouvě o dosažení cíle, jako písemné dohodě mezi dítětem, učitelem a rodiči.

Prostředí každé třídy, kde práce probíhá podle principů programu Začít spolu, je specifické. Prostor je rozdělen do několika center aktivit, ve kterých probíhá značná část vyučovacího procesu. Do těchto center se děti zapisují na začátku dne a poté zde skupinově pracují na zadaném úkolu. Lavice ve třídách bývají uspořádány nepravidelně a často např. po dvou, takže tvoří jakési skupinky čtyř dětí. Ve třídách i na chodbách školy bývá kladen důraz na výzdobu, která je zároveň prezentací prací žáků. V žádné třídě nesmí chybět koberec, často s polštáři, který zastává funkci komunitního centra. Zde se tedy konají komunitní kruhy, které jsou nedílnou součástí zahájení i ukončení školního dne.

Důležitým organizačním celkem je jeden týden, během něhož se všichni žáci vystřídají, na základě individuální volby, ve všech tzv. povinných činnostech v centrech aktivit v rámci tematických projektů. Vyučování je organizováno prostřednictvím vyučovacích bloků, které nejsou přesně časově určeny. Základem práce je projekt (tematický celek), který je dále rozpracováván do aplikačních aktivit, situovaných do jednotlivých center aktivit.

Každý den začíná tzv. komunitním kruhem (20 – 30 min.), který má být jedním ze

základních prostředků podněcování dobrého sociálního klimatu ve třídě. Bývá provázen společným čtením tzv. ranní zprávy, která stručně shrnuje průběh celého dne a seznamuje děti s tím, jaké aktivity je dnes čekají a co je na tento den naplánováno.

Po ranním kruhu následuje společná práce (60 – 90 min.), kdy děti plní učitelem zadané úkoly. Jedná se především o učivo matematiky, češtiny, popř. cizích jazyků či tělesné výchovy. Žáci pracují individuálně, ve dvojicích či v malých skupinách na společném úkolu.

Po přestávce (20 – 30 min.) nastává práce dětí v centrech aktivit (60 – 90 min.). Jednotlivá centra jsou vybavena co největším množstvím materiálů (encyklopedie, knihy, pomůcky ...), souvisejícím s charakterem daného centra. Děti zde pracují na společném úkolu v malé skupině.

Na závěr každého dne je zařazován tzv. hodnotící, reflexní kruh (20 – 30 min). Zde se odehrává prezentace výsledků práce, hodnocení a sdělování zážitků z průběhu dne s cílem vzájemného obohacování.

Dalším ze základních prvků programu Začít spolu, je participace dětí na vlastním vzdělávání. Nejen že si děti samy stanovují cíle svého vzdělávání, ale také se podílejí na tvorbě třídních programů a stanovují si pravidla vzájemného soužití a chování ve třídě formou tzv. třídní úmluvy.

Při hodnocení je kladen důraz především na sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Učitel hodnotí žáky slovně, někdy s doplněním procentuálního vyjádření pokroku či známky. Důležité je portfolio, kam si děti zakládají veškeré své práce opatřené datem jejich vzniku.

Základem práce ve škole je tedy kooperativní učení podporované především organizací výuky do center aktivit. Začít spolu preferuje celkovou spolupráci mezi žáky, učitelem, školou, pedagogy navzájem, rodiči i širší veřejností.

### 5.3.3 Církevní škola

V české republice začaly být po listopadu 1989 postupně zřizovány církevní školy základní, střední, speciální, základní umělecké aj. Mohou uskutečňovat všechny formy studia (distanční, prezenční i kombinované) a mají nárok na státní dotaci. Počet žáků navštěvujících církevní školy je velmi nízký, jedná se cca o 0,7% celkového počtu žáků a studentů.

Do kurikula církevních škol jsou zařazovány předměty jako je náboženství či latina. Často bývá věnováno více prostoru cizím jazykům. Alternativnost škol spočívá také v ideologických principech výchovné činnosti. Jedná se o principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice a křesťanského životního postoje. Tyto principy jsou zakotveny v cílech pedagogického působení těchto škol a bývají v různé míře realizovány nejen v rámci náboženství a obdobných předmětech, jako je křesťanská etika či křesťanská nauka aj., ale jsou součástí i celkového vzdělávacího působení.

V některých případech bývají církevní školy zaměřeny i na přípravu absolventů pro takové profese, jako je charitativní, zdravotní či náboženská činnost v sociálních zařízeních či pečovatelských ústavech či sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek apod.

Škola staví svůj ŠVP na principech křesťanské výchovy, kterou chápe jako možnost návaznosti na kořeny naší kultury. Snaží se o propojení kultury a víry, klade důraz na duchovní rozvoj jedince a dosahování jeho etické svobody, které vychází z křesťanského učení.

Vzdělávání je založeno na čtyřech pilířích – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Škola si klade za úkol vytvářet atmosféru bezpečí a přátelství vycházející ze spolupráce žáků, učitelů, rodičů, sester a správních zaměstnanců.

Žáci jsou formováni v oblasti morální i z hlediska přístupu k učení prostřednictvím zásad křesťanského života. Do výchovně vzdělávacího procesu je zařazeno náboženství jako povinný předmět, na druhém stupni klasifikovaný.

### 5.3.4 Tradiční škola

#### Vzdělávací program – „Všeobecně vzdělávací škola“

Program „Všeobecně vzdělávací škola“, jímž se řídí klasická ZŠ, ve které byly zadávány dotazníky Naše třída, byl tvořen v souladu s požadavky RVP ZV a vychází z dříve uplatňovaného programu Základní škola, který byl považován za nejtradičnější a nejméně inovativní z dříve užívaných programů (Základní škola, Obecná škola, Národní škola).

Uplatňování jeho principů při výuce by mělo přispívat k tomu, aby si žáci osvojili v dostatečné míře široké spektrum poznatků základního vzdělání, rozvíjeli všechny kompetence potřebné k uplatnění se ve společnosti a podporující růst na budoucí profesní dráze a podle svých zájmů se mohli zaměřit na prohloubení znalostí, vědomostí a dovedností v určité oblasti.

Program se zaměřuje na individuální přístup učitelů k žákům vzhledem k jejich věkovým a osobnostním zvláštnostem i zdravotnímu stavu. Na škole jsou zaměstnáváni asistenti pedagogů, což umožňuje integraci žáků se zdravotním postižením do běžného vyučovacího procesu spolu se „zdravými“ dětmi.

Organizace výuky ve škole probíhá klasickým způsobem, kdy základ tvoří 45 minutové vyučovací jednotky zaměřené na konkrétní předmět, prokládané přestávkami.

Děti jsou hodnoceny klasifikační stupnicí 1 – 5 a na konci každého pololetí obdrží klasické vysvědčení, kde jsou jejich výkony ohodnoceny známkou.

Program podporuje získávání vědomostí a dovedností základního vzdělávání v rámci mezipředmětových vztahů. V průběhu prolínajícího se vyučovacího procesu by si žák měl osvojit základní kompetence v oblasti učení, myšlení a uvažování, komunikace a objeovování. Žáci by si měli vypěstovat odpovědný přístup k učení, umět adekvátně řešit problémy. Vyučování by mělo u žáků podporovat myšlení v souvislostech a měli by být schopni transferu vědomostí a dovedností získaných během vyučovacího procesu do běžného života. Měli by dokázat komunikovat v rámci kolektivu vrstevníků i s dospělými a

cizími lidmi. Měli by být schopni samostatně objevovat a tvořit si závěry z pozorování i mimo vyučovací proces.

## 6. REALIZACE VÝZKUMU

Dotazníky jsem zadávala během října 2008 na vybraných školách. Zadáváním dotazníků ve shodném časovém období jsem se chtěla vyhnout možnému vlivu charakteristických znaků určitých fází probíhajícího školního roku (např. předprázdninové či poprázdninové období, Vánoce apod.) na klima ve třídě a přispět tak k validitě výzkumu.

U zadávání dotazníku ve škole Začít spolu a v Klasické škole jsem byla přítomna. V Církevní škole a ve škole Waldorfské zadávali dotazník sami učitelé dle mých instrukcí. Reagovala jsem na to, který způsob preferoval ředitel dané školy. V obou možnostech vidím klady i zápory. V prvním případě jsem bohužel neměla možnost přímo ovlivnit průběh zadávání dotazníku a jeho vyplňování, snažila jsem se však dát učitelům přesné instrukce, jak s dotazníkem pracovat. Kladem situace, kdy u zadávání nejsem, je to, že situace ve třídě je v dané chvíli bližší běžnému prostředí v dané třídě, a její běžný stav nenarušuje přítomnost cizí osoby.

Dotazník byl zadáván vždy ve dvou třídách. Smyslem bylo zvýšit validitu výzkumu. Nutnost vidím především v tom, že se zaměřuji na sociální klima celé školy jako celku, nikoli na klima konkrétní třídy. Jestliže se výsledky výzkumu budou v obou ročnících blížit, je možné považovat závěry z nich vyvozené za přesnější a objektivnější a mohu je pak posuzovat a vzájemně porovnávat ve vztahu ke specifikům vzdělávacímu programu dané školy a případným alternativním přístupům. Naopak rozdílnost výsledků by mohla poukazovat na nevhodný průběh zadávání, nepravdivost odpovědí, nebo by se ve výsledcích mohla projevit některá specifika dané třídy jako je osobnost učitele a jeho individuální styl výuky, změny ve vedení třídy, přítomnost integrovaných dětí ve třídě apod.

3. a 5. ročník jsem zvolila proto, abych získal podklady pro práci od co možná nejrozdílnějších skupin vzhledem k věku, s respektováním toho, kterým věkovým



skupinám je dotazník určen. Ve Waldorfské škole proběhl výzkum místo ve 3. ve třídě 4., protože 3. ročník byl v dané době na škole v přírodě.

Jednotlivé třídy v rámci zkoumaných škol se zásadně nelišily. Učebny byly podobně zařízeny, lavice a nábytek byly uspořádány podobným způsobem. Jen ve škole Začít spolu bylo možno vysledovat výraznější rozdíly mezi jednotlivými ročníky, kdy v 5. třídě již nebylo pracováno podle zásad programu Začít spolu. O tomto jevu a jeho možném vlivu na výsledky výzkumu pojednávám blíže v kapitole 8.3.2.

Při zadávání jsem kladla důraz hlavně na to, aby byla druhá část dotazníku zadána min. s čtrnáctidenní prodlevou. Dále aby žáci odpovídali na základě svého skutečného názoru a pocitů, aby se nenechali ovlivnit spolužáky či učitelem. S tím souvisí zdůraznění toho, že odpovědi nebudou nijak zneužity a že dotazníky jsou zcela anonymní. Snažila jsem se o to, (sama nebo prostřednictvím třídních učitelů), aby respondenti chápali činnost jako něco, čím, zcela bez obav z následků vzhledem ke své osobě, přispějí k vytvoření práce, která má mít určitou úroveň a smysl, což závisí na jejich zodpovědném přístupu k věci.

Důraz jsem kladla dále na to, aby žákům byl ponechán dostatečný čas na rozmýšlení a aby nebyli nuceni odpovídat ve spěchu. Snažila jsem se, aby způsob vyplňování byl dětem předem důkladně vysvětlen a aby věděly, že se mohou v průběhu vyplňování bez obav obrátit na mě, nebo učitele.

## 7. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

### 7.1 Waldorfská škola

Počet respondentů: 24

#### 4. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	10,571	13,214
Třenice ve třídě	7,5	10,571
Soutěživost ve třídě	7,429	6,857
Obtížnost učení	6,857	6,071
Soudržnost třídy	8,428	7,143

#### 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	12,1	9,8
Třenice ve třídě	6,8	8,3
Soutěživost ve třídě	8,6	10,4
Obtížnost učení	7,4	7,9
Soudržnost třídy	12,2	10,5

#### 4. a 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	11,28	11,792
Třenice ve třídě	7,208	9,625
Soutěživost ve třídě	7,917	8,333
Obtížnost učení	7,083	6,833
Soudržnost třídy	10	8,542

## 7.2 Škola Začít spolu

Počet respondentů: 36

### 3. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	11,3529	11,1111
Třenice ve třídě	7,647	12,166
Soutěživost ve třídě	9,5882	12,666
Obtížnost učení	7,471	8
Soudržnost třídy	10,497	6,888

### 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	13,421	11,667
Třenice ve třídě	5,947	9,334
Soutěživost ve třídě	8,474	12,667
Obtížnost učení	5,632	6,778
Soudržnost třídy	11,947	8,5

### 3. a 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	12,444	11,389
Třenice ve třídě	6,75	7,972
Soutěživost ve třídě	9	12,667
Obtížnost učení	6,5	7,389
Soudržnost třídy	11,25	7,694

### 7.3 Církevní škola

Počet respondentů: 54

#### 3. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	13,037	12,93
Třenice ve třídě	5,185	8,111
Soutěživost ve třídě	6,407	8,815
Obtížnost učení	6,889	6,889
Soudržnost třídy	10,63	9,593

#### 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	12,25	10,444
Třenice ve třídě	5,429	9,370
Soutěživost ve třídě	7,214	9,963
Obtížnost učení	7,357	6,704
Soudržnost třídy	10,821	6,741

#### 3. a 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	12,636	11,685
Třenice ve třídě	5,309	8,741
Soutěživost ve třídě	6,618	7,259
Obtížnost učení	7,127	6,796
Soudržnost třídy	10,727	8,148

## 7.4 Klasická škola

Počet respondentů: 34

### 3. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	12	12,5
Třenice ve třídě	6,667	12,125
Soutěživost třídy	11	12,5
Obtížnost učení	8	7,75
Soudržnost třídy	11,832	8,875

### 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	11,375	11
Třenice ve třídě	6,75	13,333
Soutěživost ve třídě	10,438	13,667
Obtížnost učení	7,063	9,467
Soudržnost třídy	9,625	6,867

### 3. a 5. třída

	P	A
Spokojenost ve třídě	11,706	11,774
Třenice ve třídě	6,706	12,71
Soutěživost ve třídě	10,735	13,065
Obtížnost učení	7,559	8,581
Soudržnost třídy	10,794	7,903

## **8. FORMULACE ZÁVĚRŮ VYVOZENÝCH Z VÝZKUMU**

Při vyhodnocování dotazníků a následné formulaci závěrů vycházím z toho, že každá proměnná může vykazovat min. 5 a max. 15 bodů. Hodnoty od 9 do 11 pojmám jako střední. Hodnoty od 11 – 13 jako vyšší a od 13 do 15 jako vysoké. Hodnoty od 7 do 9 jako nižší a od 5 do 7 jako nízké.

Při porovnávání preferovaného a aktuálního stavu považuji hodnoty, které se liší pouze v řádech desetinných čísel, za zanedbatelné, rozdíly převyšující 1 za mírné, rozdíly převyšující 2 za patrné a rozdíly převyšující 3 za značné.

Nejprve z vyhodnocení vyvozují a následně formulují závěry v rámci jednotlivých škol, poté porovnávám situaci v jednotlivých školách navzájem. Dále se zaměřuji na výsledky výzkumu vzhledem ke specifikům jednotlivých ŠVP.

### **8.1 Formulace závěrů v rámci dané školy**

Při vyhodnocování se také zaměřuji na případné rozdíly mezi 3.(příp. 4.) a 5. ročníky. Účelem zadávání ve dvou ročnících bylo zvýšení validity výzkumu. Minimální rozdíly mezi ročníky považuji za známku vyšší přesnosti toho, o čem vypovídají, naopak eventuelní rozdíly mohou vést ke spekulacím, zda byly otázky zodpovězeny pravdivě, či zda příčina tkví v jiných aspektech, jako je např. individuální styl výuky učitele, přítomnost integrovaných dětí ve třídě, změny ve vedení třídy apod. Většinou se však hodnoty blíží, tedy vykazují podobný stav v obou ročnících, což více opravňuje k možnosti vztahovat situaci k vlivu programu, kterým se škola řídí.

### **8.1.1 Waldorfská škola**

#### **Spokojenost ve třídě**

P: 11,3

A: 11,8

Zdá se, že děti jsou ve třídách spokojeny. Preferovaný a aktuální stav dosahují téměř stejných, průměrných až vyšších hodnot.

#### **Třenice ve třídě**

P: 7,2

A: 9,6

Střední hodnoty v aktuálním stavu poukazují na to, že ve třídách zřejmě dochází občas ke konfliktům, které nejsou dětem příjemné. Přály by si, aby třenic mezi žáky bylo méně.

#### **Soutěživost ve třídě**

P: 7,9

A: 8,3

Téměř vyrovnané hodnoty v preferovaném a aktuálním stavu poukazují na to, že ve třídách panuje soutěživost ve zdravé míře, která dětem vyhovuje.

#### **Obtížnost učení**

P: 7

A: 6,8

Zvládnout učivo dětem zřejmě nečiní obtíže. Hodnoty aktuálního stavu svědčí o tom, že děti vnímají nároky na ně kladně za poměrně nízké, nicméně vyrovnanost v preferovaném a aktuálním stavu poukazuje na to, že vyhovují jejich ambicím.

### **Soudržnost třídy**

P: 10

A: 8,5

Hodnoty v preferovaném a aktuálním stavu vykazují mírné rozdíly. Evidentně by si děti přály, aby soudržnost, kterou vnímají jako nepříliš vysokou, byla výraznějším rysem jejich kolektivu.

### **8.1.2 Škola Začít spolu**

#### **Spokojenost ve třídě**

P: 12,4

A: 11,4

Hodnoty v aktuálním stavu dosahují středních až vyšších hodnot, což svědčí o tom, že jsou žáci ve třídě spokojeni. Přesto však stav nevnímají jako ideální, o čemž svědčí vyšší hodnoty stavu preferovaného.

#### **Třenice ve třídě**

P: 6,7

A: 8

Žáci by zřejmě uvítali méně vzájemných třenic, nicméně hodnoty, které vykazuje aktuální stav, poukazují na to, že žáci nepovažují ani současnou situaci za příliš konfliktní.

#### **Soutěživost ve třídě**

P: 9

A: 12,7

Soutěživost ve třídě vykazuje poměrně vysoké hodnoty a žáci by evidentně uvítali méně soutěživé prostředí. Souvislost se vzdělávacím programem bychom mohli spatřovat v tom, že žáci, kteří jsou zvyklí téměř výhradně na skupinovou práci, nemají soutěžení v oblibě a preferují spolupráci.



### **Obtížnost učení**

P: 6,5

A: 7,4

Zvládnout učivo ve škole dětem zřejmě nečiní obtíže. Hodnoty preferovaného stavu jsou sice mírně vyšší než hodnoty stavu aktuálního, ale ambice dětí jsou v tomto směru zřejmě přiměřeně naplňovány.

### **Soudržnost třídy**

P: 11,3

A: 7,7

Hodnoty jednotlivých stavů jsou u této proměnné výrazně rozdílné. Děti nepocítují příliš silnou vzájemnou soudržnost a přály by si utužení kolektivu.

## **8.1.3 Církevní škola**

### **Spokojenost ve třídě**

P: 12,6

A: 11,7

Střední až vyšší hodnoty v aktuálním stavu poukazují na to, že děti jsou ve třídách spokojeny, hodnoty v preferovaném stavu jsou jen mírně vyšší.

### **Třenice ve třídě**

P: 5,3

A: 8,7

Hodnoty v jednotlivých stavech se poměrně výrazně liší, děti by zřejmě uvítaly méně konfliktní prostředí ve třídách. Nicméně hodnoty ve stavu aktuálním nejsou příliš vysoké, třenice se tedy zřejmě objevují v únosné míře.

### **Soutěživost ve třídě**

P: 6,6

A: 7,3

Zdá se, že soutěživost mezi žáky příliš nepanuje, zřejmě ani necítí potřebu vzájemně se „předhánět“, o čemž svědčí nízké hodnoty v preferovaném stavu.

### **Obtížnost učení**

P: 7,1

A: 6,8

Zvládnout požadavky vyučovacího procesu dětem pravděpodobně nečiní potíže. Zdá se, že je vnímají jako úměrné.

### **Soudržnost třídy**

P: 10,7

A: 8,1

U této proměnné lze spatřit značný rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem. Děti by si zřejmě přály ve třídách větší soudržnost a současný stav nevnímají jako ideální.

## **8.1.4 Klasická škola**

### **Spokojenost ve třídě**

P: 11,7

A: 11,8

Zdá se, že děti jsou ve třídě spokojeny a situace odpovídá jejich představám, protože hodnoty v preferovaném a aktuálním stavu jsou téměř vyrovnané. Výsledky výzkumu v této proměnné jsou poměrně překvapivé, protože z hodnot v ostatních proměnných, zvláště v oblasti třenic, soudržnosti a soutěživosti lze vyčíst spíše nespokojenost s aktuálním stavem.

### **Třenice ve třídě**

P: 6,7

A: 12,8

Značný rozdíl jednotlivých stavů v této proměnné nasvědčuje tomu, že mezi žáky dochází často k třenicím. Tento stav dětem nevyhovuje a přály by si ve třídách podstatně méně konfliktní prostředí.

### **Soutěživost ve třídě**

P: 10,7

A: 13,1

Ve třídách panuje vysoká soutěživost. Přesto, že dětem zřejmě určitá míra soutěživosti vyhovuje, jak naznačují poměrně vysoké hodnoty v preferovaném stavu, současná situace se vyznačuje mírou vyšší, než je dětem příjemné.

### **Obtížnost učení**

P: 7,6

A: 8,6

Děti by zřejmě uvítaly méně nároků kladených na ně z hlediska obtížnosti učení, nicméně zvládnout učivo jim zřejmě nečiní obtíže a nepovažují je za příliš náročné. Zřejmě nemají vysoké ambice z hlediska nároků kladených na ně v rámci vzdělávání.

### **Soudržnost třídy**

P: 10,8

A: 7,9

Třídy se zřejmě nevyznačují příliš vysokou soudržností a žáci by uvítali stmelenější kolektiv.

## 8.2 Formulace závěrů ve vzájemném porovnání mezi školami

Při formulaci závěrů z hlediska vzájemného srovnání mezi jednotlivými školami jsem u každé proměnné nejprve stanovila pořadí škol na základě dvou kritérií. Nejprve jsem určila pořadí podle hodnot v aktuálním stavu, poté jsem si všímala míry rozdílnosti mezi aktuálním a preferovaným stavem. Takto sestavená pořadí mi poté posloužila jako podklad k slovní formulaci.

### 8.2.1 Spokojenost ve třídě

#### **Aktuální stav:**

Waldorfská škola (11,79)

Klasická škola (11,77)

Církevní škola (11,7)

Začít spolu (11,4)

#### **Rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem:**

Waldorfská škola (-0,5)

Klasická (-0,1)

Církevní (0,9)

Začít spolu (1)

Hodnoty této proměnné jsou téměř vyrovnané jak v preferovaném tak aktuálním stavu. Liší se jen nepatrně a vyhlízejí optimisticky. Dalo by se říci, že na všech školách jsou děti spokojeny a situace odpovídá jejich představám, aktuální stavy dosahují poměrně vysokých hodnot a liší se jen nepatrně od stavů preferovaných. Ve dvou případech (Waldorfská a Klasická) aktuální stav dokonce mírně převyšuje stav preferovaný.

Lze sice na základě číselných hodnot určit pořadí v aktuálním stavu i v rozdílech mezi současnou situací a stavem, který by odpovídal představám dětí, ale rozdíly považují za zanedbatelné a spokojenost bych označila za vyrovnanou.

### **8.2.2 Třeníce ve třídě**

#### **Aktuální stav:**

Klasická škola (12,7)

Waldorfská škola (9,6)

Církevní škola (8,7)

Škola Začít spolu (8)

#### **Rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem:**

Klasická škola (6,004)

Církevní škola (3,432)

Waldorfská škola (2,416)

Škola Začít spolu (1,222)

Na nejkonfliktnější prostředí poukazují výsledky v klasické škole. Zde lze spatřit i značný rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem. Hodně třenic mezi dětmi vzniká zřejmě i ve škole Waldorfské. V Církevní škole je méně třenic, ale děti je snášejí hůře než je tomu ve škole Waldorfské. Nejméně konfliktní prostředí vykazuje škola Začít spolu, kde ani preferovaný stav není příliš vzdálen současné situaci.

### 8.2.3 Soutěživost ve třídě

#### Aktuální stav

Klasická škola (13)

Škola Začít spolu (12,7)

Waldorfská škola (8,3)

Církevní škola (7,3)

#### Rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem

Škola Začít spolu (3,667)

Klasická škola (2,33)

Církevní škola (0,641)

Waldorfská škola (0,416)

Velice výraznou soutěživost lze, podle výsledků výzkumu, vyzorovat v Klasické škole. Také rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem se zde poměrně výrazně liší, žáci by tedy zřejmě uvítali méně soutěživé prostředí. Ještě výraznějších rozdílů však dosahují výsledky ve škole Začít spolu. Zde se jedná o propastný rozdíl mezi jednotlivými stavy a současně zde aktuální stav dosahuje téměř vysokých hodnot, tedy i ve škole Začít spolu panuje silná soutěživost, která není žáky pozitivně přijímána, a přáli by si situaci změnit.

Naproti tomu poměrně nízkých hodnot dosahuje aktuální stav ve škole Waldorfské a ještě nižších ve škole Církevní. Poměrně nízká soutěživost dětem, zdá se, v obou školách vyhovuje vzhledem k minimálním rozdílům mezi preferovaným a aktuálním stavem.

## 8.2.4 Obtížnost učení

### Aktuální stav

Klasická škola (8,581)

Škola Začít spolu (7,389)

Waldorfská škola (6,833)

Církevní škola (6,796)

### Rozdíl mezi aktuálníma preferovaným stavem

Škola Začít spolu (0,889)

Církevní škola ( - 0,331)

Waldorfská škola ( - 0,25)

Klasická škola (1,022)

Zdá se, že ve všech školách děti zvládají učivo bez větších problémů. Největší nároky z hlediska obtížnosti učení, jsou, dle výsledků výzkumu, kladeny na děti v klasické škole. Zde můžeme zároveň zaznamenat největší rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem, což poukazuje na to, že by děti uvítaly méně náročné učivo, ani zde však není rozdíl příliš velký. Aktuální stavy v ostatních školách dosahují poměrně nízkých, téměř vyrovnaných hodnot. Minimální rozdíly v preferovaných a aktuálních stavech poukazují na to, že nároky kladené na děti, které nejsou zřejmě příliš vysoké, vyhovují jejich ambicím. Ve dvou školách, Církevní a Waldorfské, by žáci zřejmě uvítali i mírně náročné učivo. Rozdíly se však pohybují jen v rámci desetinných čísel.

## 8.2.5 Soudržnost třídy

### Aktuální stav

Waldorfská škola ( 8,542)

Církevní škola ( 8,148)

Klasická škola ( 7,903)

Škola Začít spolu ( 7,694)

### Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem

Škola Začít spolu ( - 3,556)

Klasická škola ( - 2,891)

Církevní škola ( - 2,579)

Waldorfská škola ( -1,458)

Hodnoty vypovídající o soudržnosti tříd dosahují poměrně nízkých a vyrovnaných hodnot. A rozdíly mezi preferovaným a aktuálním stavem jsou poměrně značné. Nejsoudržnější se zdají být třídy ve škole Waldorfské, které vykazují nejvyšší hodnoty v aktuálním stavu, které se zároveň nejméně liší od stavu preferovaného. Nejméně soudržnosti můžeme vyzorovat ve škole Začít spolu, kde dosahuje aktuální stav nejnižších hodnot a zároveň se výrazně liší od hodnot ve stavu preferovaném. Poměrně velké rozdíly mezi jednotlivými stavy můžeme zaznamenat i ve škole Církevní a Klasické, kde zároveň aktuální stavy vykazují spíše nižší hodnoty.



### **8.3 Výsledky výzkumu vzhledem ke specifickým jednotlivých ŠVP**

V této části diplomové práce se zaměřuji na jednotlivé výsledky výzkumu vzhledem k daným programům. Snažím se vyhledat, zda je možné specifikum některého pedagogického směru vnímat jako určující pro úroveň některé proměnné v sociálním klimatu. Jedná se o domněnky a názory, které vycházejí z charakteristik jednotlivých ŠVP a na základě výsledků výzkumu přispívám k jejich potvrzení či naopak vyvrácení. Každý program má své charakteristické prvky, ať z hlediska organizace, metod a forem práce, či uspořádání a vybavení tříd, které si buď přímo kladou za cíl ovlivnit klima a atmosféru, nebo bychom jejich vliv v tomto směru mohli očekávat.

Zaměřuji se především na soutěživost, třenicí a soudržnost ve třídách. Obtížnost učení i spokojenost ve třídě vykazují výsledky na všech školách jako odpovídající, děti jsou v rámci těchto proměnných zřejmě spokojeny a aktuální stavy poukazují na poměrně vysokou úroveň jak z hlediska nároků školy na žáka v oblasti učiva, tak z hlediska celkové spokojenosti.

#### **8.3.1 Waldorfská škola**

Domnívám se, že ze specifík waldorfské pedagogiky by na sociální klima ve třídě mohlo mít vliv prostředí, které se zaměřuje na přírodní materiály, tlumené barvy a celkové souznění s přírodou. Dá se předpokládat, že takové prostředí přispěje k pohodě, klidu, smíru a přátelství. Tento názor podporují výsledky výzkumu, které poukazují na značnou soudržnost a současnou nízkou soutěživost mezi členy třídy.

Dalším výrazným prvkem je učitel, který by měl pomáhat žákům v postupném osamostatňování se v procesu vzdělávání a vést je k dovednosti objevovat nové na základě vlastního zájmu. Ve waldorfských školách jsou preferovány metody hromadných odpovědí a početnější třídy. I tyto aspekty mohou přispívat k nízké soutěživosti a vysoké soudržnosti.

Zároveň však byla ve třídách zjištěna značná řevnivost. Mezi dětmi zřejmě vznikají poměrně často konflikty a život třídy je provázen třenicemi mezi jejími členy. Tyto třenice

však zřejmě nepramení z toho, že by některé dítě chtělo být lepší než jiné, protože soutěživost byla zaznamenána nízká. K tomuto názoru přispívá také fakt, že děti jsou hodnoceny slovně, a to s důrazem na hodnocení vzhledem ke svým předchozím výsledkům a individuálním zvláštěnostem, nikoli na základě vzájemného srovnávání, což nepodporuje vzájemné soutěžení. Možná, že dětem chybí více komunikativních chvil, jako jsou komunitní kruhy a kooperativní činnosti, jimiž se např. vyznačuje práce ve školách pracujících podle programu Začít spolu. Děti pracují individuálně, samostatně, nebo naopak hromadně, frontálně, což jsou metody, které nerozvíjejí v dětech kompetenci komunikovat a diskutovat. Konflikty zřejmě vychází z běžných střetů názorů, které však děti neumí řešit diskusí a dochází tak k třenicím.

### **8.3.2 Škola Začít spolu**

Považuji za důležité předeslat, že ve škole, ve které jsem zadávala dotazníky, pracovali čistě podle programu Začít spolu jen ve 3. třídě. Organizace výuky v 5. třídě již neprobíhala formou center aktivit, tedy více se blížila klasické škole. Žáci však tímto charakterem výuky prošli v rámci nižších ročníků a to v prakticky stejné sestavě, dá se tedy předpokládat, že charakter výuky předchozích let se promítne do sociálního klimatu současné třídy. Nicméně věnuji zde zvýšenou pozornost eventuelním rozdílům mezi ročníky.

Výsledky výzkumu poukazují na poměrně značnou soutěživost mezi žáky na škole pracující podle programu Začít spolu. Vzhledem k tomu, že v této škole je výrazně preferována skupinová práce a kooperace, je tento výsledek velice překapující. Dalo by se dále zapřemýšlet nad příčinami. Je možné, že nedostatek individuálních činností v rámci vyučování, které by dávaly možnost vyniknout jedinci, si žáci kompenzují a soutěživost se pak projevuje o to výrazněji např. mimo řízené vyučování, o přestávkách apod. Někdy se také v jednotlivých skupinkách v centrech aktivit nejedná o kooperativní činnost ale o činnost individuální, probíhající tzv. vedle sebe v malé skupince. Je možné, že bezprostřední blízkost a menší počet spolužáků, pracujících paralelně na stejné činnosti,

umožňující bezprostřední porovnávání a vzájemné hodnocení a komentování, vyvolává vyšší soutěživost.

Stejně tak nízká soudržnost na této škole je vzhledem ke specifickým jejího ŠVP překvapující a vede k podobným spekulacím jako v případě vysoké soutěživosti.

Přesto však, že jsou děti, jak naznačují výše popsané výsledky výzkumu, poměrně dost soutěživé a málo soudržné, zdá se, že ke konfliktům mezi nimi příliš nedochází. Zde by bylo možné spatřovat pozitivní vliv preferované práce v obměňovaných skupinách, kdy si děti zvykají pracovat se spolužáky, a jsou tak „trénovány“ v řešení různých situací v mezilidských vztazích.

Další výrazný prvek programu Začít spolu, tzv. komunitní kruh, může být také příčinou méně konfliktního prostředí.

Zdá se tedy, že skupinová práce v centrech aktivit a časté zařazování společných chvil s důrazem na komunikaci a vzájemné naslouchání přispívá k pozitivnější atmosféře v mezilidských vztazích z hlediska kompetence umět řešit střet názorů kultivovaným způsobem, ale zároveň podporuje vzájemnou soutěživost a nepřispívá k soudržnosti jednotlivých členů.

### **8.3.3 Církevní škola**

V církevní škole, která staví svůj program na morálce, duchovních hodnotách a podřízenosti „vyšším silám“ v duchu křesťanských zásad se dá předpokládat, že sociální klima bude charakterizovat vzájemná tolerance, podřízenost, skromnost, pokora, poslušnost a pracovitost.

Tento předpoklad podporují i výsledky výzkumu, které vykazují nízkou soutěživost a třenice v únosné míře. Žáci jsou zřejmě vedeni, nejen ve škole, ale i v rodině, k podřízenosti a pokoře vůči Bohu a vnímání sebe sama jako nepatrného človíčka žijícího v podřízenosti vyššímu řádu. Tím jedinec necítí potřebu srovnávat se a soutěžit v rámci malého pozemského světa.

Možná, že výše uvedené aspekty mohou být zároveň příčinou nízké soudržnosti žáků ve

třídách. Žáci zřejmě žijí v klidu a míru vedle sebe ale nenavazují vřelejší přátelské vztahy. Jsou vedeni k pomoci bližnímu svému a lásce k ostatním ve smyslu neodmítnout pomoc, neublížit, neokrást, nelhat apod., ale v zásadě zůstávají slušnými spolužáky na půdě jedné školy bez vřelejších mezilidských vazeb, kteří nemají potřebu vyhledávat přátelství v pozemském slova smyslu, takové, které vzniká a je podporováno v rámci běžných aktivit, které jsou samoučelné, neduchovní, nevyjadřují pokoru a vzdávání díky Bohu.

#### **8.3.4 Klasická škola**

Z výsledků výzkumu, které vzešly z vyhodnocení dotazníků zadávaných na tzv. klasické škole, by bylo možné předpokládat, že získáme poznatky, které budou vypovídat nejen o škole samé, ale promítne se v nich i charakter celé naší společnosti. Jedná se o školu, která pokračuje v modelu, který je, samozřejmě s menšími obměnami a úpravami vzhledem k všeobecnému vývoji, tradiční, zakořeněný v dané společnosti, který má nejširší zastoupení ve školské sféře a v minulosti jím prošla zdaleka nejpočetnější část naší populace. Je to model, který je ověřený, vyzkoušený a nejdéle fungující, a právě z jeho kritiky vycházejí a následně vznikají alternativní a inovativní pedagogické směry. Vyhledávají jeho nedostatky, kritizují je, hledají nová řešení a na základě toho koncipují nový program.

Nejčastěji je na klasické škole kritizována uniformita, nízká tolerance vůči individualitě žáka a nedostatečná podpora osobnosti. Dále převažující frontální metody výuky a důraz na individuální práci, s nedostatečným zastoupením skupinových prací, podporujících kooperaci. Často je také kritizováno hodnocení, které je formální, vychází ze srovnávání vzájemných výkonů a nepodává žákovi dostatečnou informaci o úrovni jeho schopností, protože nepojmenovává domnělé příčiny, nenavrhuje řešení neúspěchu a neupozorňuje na konkrétní nedostatky či naopak dostatečnou úroveň znalostí či dovedností v rámci jednoho oboru, jako hodnocení slovní.

Z této kritiky bychom mohli usuzovat na vysokou soutěživost mezi žáky, vycházející především z normativního charakteru hodnocení a práci stavěné převážně na individuálních

činnostech. Tato soutěživost by mohla být také provázena značnými třenicemi vycházejícími nejen z potřeby vyniknout mezi ostatními, ale i nedostatečné schopnosti řešit problémy diskusí, kvůli nízkému zastoupení práce ve skupinách, a tím nízké podpoře kooperativních schopností a vedení ke schopnosti komunikovat a řešit střety diskusí. Těžko říci, jak by se specifika klasické školy mohla promítnout do soudržnosti třídy. Jestliže však bude pro klima charakteristická soutěživost a třenice, jen těžko lze očekávat vysokou soudržnost.

Výsledky výzkumu tyto předpoklady do jisté míry potvrdily. Klima tříd se skutečně vyznačuje značnou soutěživostí, doprovázenou třenicemi a nízkou soudržností. I ve srovnání s ostatními školami v těchto proměnných škola Klasická vede v negativním slova smyslu. Poměrně vysoké hodnoty v preferovaném stavu však poukazují na to, že určitá míra soutěživosti dětem vyhovuje.

Interpretaci a komentář je vhodné věnovat i proměnné týkající se oblasti učení. Právě na Klasické škole byl zaznamenán největší rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem a zároveň nejvyšší hodnoty ve stavu aktuálním, tedy lze předpokládat, že na Klasické škole jsou na děti kladeny nejvyšší nároky z hlediska obtížnosti učení a děti je jako poměrně náročné vnímají. Zde však můžeme dále spekulovat nad možnými příčinami daných výsledků. Zastánci alternativních škol by mohli prosazovat názor, že učivo, podávané dětem frontálním způsobem výuky a jeho ověřování založené na klasických písemkách a zkušeni může dětem připadat náročnější, než při užívání jiných metod práce při osvojování si nových poznatků (praktických, názorných, na základě vlastní zkušeni apod.) a v zásadě se jedná o nedostatečné vzbuzení zájmu o problematiku.

Tyto spekulace by zřejmě vyžadovaly obsáhlejší diskusi a doplňující výzkumy a pozorování, aby bylo možné dojít k objektivnějším závěrům.

## 9. DISKUSE

Ve své práci jsem uvedla výsledky výzkumu, které jsem okomentovala a vyvodila z nich závěry výše popsané. Tyto závěry jsou hypotézami, kterými jsem se snažila do určité míry potvrdit či vyvrátit teorie, na kterých staví svou činnost alternativní školy. V některých případech se skutečně potvrdily, ale setkala jsem se i s výsledky, které předpokladům neodpovídají. Snažila jsem se vše objektivně posoudit s užitím výsledků výzkumu jako argumentů a s přihlédnutím k možným dalším činitelům, majícím na výsledky potencionální vliv. Hypotézy s komentářem a uvedením možných příčin uvádím v kapitole 7.3. Zabývám se zde srovnáváním hypotéz vyplývajících z provedeného výzkumu s principy alternativních programů a komentuji nejen předpokládané a potvrzené teorie, ale snažím se i hledat příčiny překvapivých závěrů, které jsou v rozporu s deklamovanými teoriemi.

Za výsledky, které lze chápat jako předpokládané a potvrzující inovativní ideje, považuji např. náročnost učení a vysokou soutěživost doprovázenou nízkou soudržností žáků a značnou řevnivostí mezi nimi v Klasické škole. Potvrzují se zde často kritizované nedostatky z řad propagátorů inovativních teorií. Dalším výsledkem výzkumu, který vnímám jako odpovídající očekávání, je nízká soutěživost mezi žáky v Církevní škole doprovázená nízkou mírou konfliktů. Ve Škole Začít spolu, kladoucí důraz na spolupráci, můžeme považovat za předvídatelné nízké zastoupení třenic. Ve Waldorfské škole se projevila nízká soutěživost a značná soudržnost, což také odpovídá vizím waldorfské pedagogiky.

Objevily se však i výsledky, které lze vnímat jako překvapující a neodpovídající myšlenkovým tezím reformních pedagogů. Zde lze uvažovat o spoustě příčin, které mohly vést k uvedeným výsledkům a na jejich základě formulovaným závěrům. V některých případech lze za možnou příčinu spatřovat i některý prvek alternativního programu.

Překvapující byly výsledky výzkumu vykazující vysokou míru soutěživosti provázenou nízkou soudržností žáků ve Škole Začít spolu. Závěr, týkající se vysoké míry třenic ve škole řídicí se principy waldorfské pedagogiky, by zas zřejmě nevyhovoval propagátorům

tohoto vzdělávacího směru.

Některé výsledky bylo těžko předvídat a předem k nim stanovovat hypotézy. Především v oblasti spokojenosti ve třídě se projevily téměř shodné výsledky a zdá se, že všechny děti jsou ve třídách v zásadě spokojeny. To považuji za důležitý aspekt výzkumu. Domnívám se, že pozitivní výsledky v této proměnné jsou zásadní a vypovídají o fungování dané koncepce výuky v dostatečné míře, tedy že klima by nemělo mít výrazný negativní vliv na efektivitu vyučovacího procesu.

Také nízkou míru soudržnosti, která se projevila ve třídách Církevní školy lze těžko označit za předvídatelnou či nikoli. Jedná se o oblast, kterou jistě ovlivňuje duchovní a pokorou prochnuté prostředí církevních škol, těžko však předem předvídat, kterým směrem.

Těžko lze také interpretovat výsledky v oblasti učení. Celkově jsou alternativní školy často napadány ve smyslu nedostatečného množství osvojených poznatků žáky, což se do jisté míry výzkumem potvrdilo. Zdá se, že největší nároky z hlediska učení jsou skutečně kladeny ze strany Klasické školy. Jedná se však o pohled žáků, kteří většinou nemají možnost srovnání s jinou školou, proto lze těžko usuzovat na skutečnou míru náročnosti v této oblasti. Subjektivně vnímaná míra kladených nároků jistě může ovlivnit charakter sociálního klimatu a může být více či méně ovlivněna používáním různých vyučovacích metod. Těžko lze však objektivně usuzovat na míru náročnosti vyučovacího procesu ve srovnání mezi jednotlivými školami.

Uvedla jsem jakési shrnutí předpokládaných i naopak překvapujících výsledků se snahou o jejich interpretaci v souvislosti s tezemi jednotlivých alternativních pedagogických směrů. Tyto teze a úvahy by mohly být předmětem mnoha dalších úvah a diskusí s konfrontací různých názorů a argumentů a podnětem k dalším experimentům, zkoumání a možným následným hypotézám či úpravám v koncepci výuky jednotlivých programů.

## 10. ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se blíže zabývala dvěma oblastmi vzdělávání a jejich vzájemnou provázaností. Jedná se o sociální klima ve třídě a alternativní školství. Snažila jsem se vystihnout podstatu obou problematik především ve vzájemném vztahu a vzhledem k realizaci výzkumu popsaného v praktické části práce.

Praktická část diplomové práce je tedy věnována popisu výzkumu realizovaného na základě teoretických poznatků popsaných v první části, hledajícího odpovědi na otázky týkající se vlivu alternativních pedagogických směrů na sociální klima tříd.

Výsledky, které výzkum vykázal, jsem se snažila co nejobektivněji posoudit a vyvodit z nich závěry s cílem přinést určité poznatky, které by bylo možno užít jako argumenty při hájení či kritice některého z pedagogických směrů a k jejich případné inovaci či změnám v jejich koncepci.

Závěry, při jejichž formulaci jsem vycházela z prosazovaných idejí jednotlivých pedagogických směrů, vnímá jako názory podložené výsledky výzkumu, doplněné hypotézami jejich příčin, s přihlédnutím k tomu, že tyto výsledky mohou být ovlivněny řadou dalších faktorů, v práci uvedených. Aby mohly být tyto názory chápány jako fakta, měl by být výzkum doplněn dalšími experimenty, pozorováním a především zhodnocením v delším časovém horizontu vzhledem k fungování a vykázaným výsledkům daného pedagogického směru.

Neočekávám, že by výsledky vedly k okamžité inovaci a změnám. To ani nebylo cílem výzkumu. Měly by být spíše podnětem k přemýšlení, dalšímu zkoumání, ověřování a diskusím, které by napomohly postupnému potvrzení a následné realizaci preferovaných myšlenek, či naopak odstranění či úpravě prvků, které se v praxi neověřily, a které se projeví jako milné či nefungující.



## LITERATURA

FONTANA D., Psychologie ve školní praxi, 1.vyd., Praha: Portál 1997, 383 s., ISBN 80-7178-063-4

GRECMANOVÁ H. a kol., Obecná pedagogika II, 1.vyd., Olomouc, Hanex 2000, 192. s., ISBN 80-85783-24-X

GRECMANOVÁ, H. a kol., Waldorfská škola, Olomouc, Hanex 1996, 145 s., ISBN 80-85783-09-6

HADJ MOUSSOVÁ Z., Sociální psychologie, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003, 66 s, ISBN 80-7290-118-4

HELUS, Z., Sociální psychologie pro pedagogy, 1.vyd., Praha: Grada, 2007, 280 s., ISBN 978-80-247-1168-3

HOLEČEK V., Aplikovaná psychologie pro učitele I., 1.vyd., Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2001, 73 s., ISBN 80-7082-739-4

HOLEČEK, V., Aplikovaná psychologie II, 1.vyd.-dotisk, Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň 2001, 108 s., ISBN 80-7082-809-9

HRABAL V., Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka, 1.vyd. Praha: SPN 1989, 198 s. ISBN 80-04-22149-1

HRABAL V., Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata II.), 1.vyd., Praha: Karolinum 1992, 79 s., ISBN 80-7066-553-X

JIRÁNEK, F., a kol., Pedagogická psychologie, 1. vyd., Univerzita Pardubice, Pardubice: Univerzita Pardubice 1997, 164 s., ISBN 80-7194-081-X

KOHOUTEK, R. a kol., Základy pedagogické psychologie, 1. vyd., Brno, CERM 1996, 184 s., ISBN 80-85867-94-X

KREJČOVÁ V. a kol., Začít spolu, metodický průvodce pro 1. Stupeň základní školy, Praha: Portál 2003, 228 s., ISBN 80-7178-695-0

KUSÁK P., DAŘÍLEK, P., Pedagogická psychologie – A, dotisk prvního vydání z roku 1998, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2000, 234 s., ISBN 80-7067-837-2

KUSÁK P., DAŘÍLEK P., Pedagogická psychologie – B, dotisk prvního vydání z roku 1998, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2000, 150 s., ISBN 80-7067-789-9

LAŠEK, J., Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, vyd.2, Hraec Králové, Gaudeamus 2007, 161 s., ISBN 978-80-7041-980-9

MAREŠ J., ČÁP, J., Psychologie pro učitele, 1. vyd. Praha : Portál 2001. 656 s. ISBN 80-7078-463-X

MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J., Komunikace ve škole, 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita v Brně 1995, 210 s., ISBN 80-210-1070-3

PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál, 2001, 139 s., ISBN 80-7178-584-9

PRUNNER P., Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie, 2.vyd., Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2003, 147 s., ISBN 80-7082-979-6

SPILKOVÁ, V., a kol., Proměny primárního vzdělávání, Portál, Praha. 2005  
Praha: Portál, 2005, 311 s., ISBN 80-7178-942-9

VÁGNEROVÁ, M., Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, 1. vyd., Praha,  
Karolinum 2001, 304 s., ISBN 80-246-0181-8

VÁGNEROVÁ, Marie., Psychologie školního dítěte, 1.vyd., Praha: Karolinum 1997, 88 s.,  
ISBN 80-7184-487-X

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2007>

## **PŘÍLOHA**

**Dotazník MCI ((My Klass Inventory, Actual and Praferrend short form)**

## Naše třída - preferovaný stav

Jméno ..... třída .....

1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole ANO - NE
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic ANO - NE
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší ANO - NE
4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce ANO - NE
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem ANO - NE
6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné ANO - NE
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé ANO - NE
8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků ANO - NE
9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci ANO - NE
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády ANO - NE
11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než mají teď ANO - NE
12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům víc naschválů než teď ANO - NE
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci ANO - NE
14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti ANO - NE
15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli ANO - NE
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí ANO - NE
17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily ANO - NE
18. Některé děti v naší třídě by se měly vždycky snažit udělat svou práci líp, než ostatní ANO - NE
19. Práce ve škole by měla být namáhavější než teď ANO - NE
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet ANO - NE
21. V naší třídě by měla být větší legrace ANO - NE
22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat ANO - NE
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší ANO - NE
24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit ANO - NE
25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli ANO - NE

## Naše třída - aktuální stav

Jméno ..... třída .....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole ANO - NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou ANO - NE
3. V naší třídě děti mezi sebou pořád soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší ANO - NE
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce ANO - NE
5. V naší třídě je každý mým kamarádem ANO - NE
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné ANO - NE
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé ANO - NE
8. Mnoho dětí v naší třídě si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků ANO - NE
9. Mnoho dětí v naší třídě dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci ANO - NE
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády ANO - NE
11. Děti v naší třídě mají svou třídu rády ANO - NE
12. Mnoho dětí v naší třídě dělá spolužákům naschvály ANO - NE
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci ANO - NE
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti ANO - NE
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé ANO - NE
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí ANO - NE
17. Určité děti v naší třídě vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily ANO - NE
18. Některé děti v naší třídě se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní ANO - NE
19. Práce ve škole je namáhavá ANO - NE
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí ANO - NE
21. V naší třídě je legrace ANO - NE
22. Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají ANO - NE
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší ANO - NE
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit ANO - NE
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády, jsou přátelé ANO - NE