

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Bakalářská práce

Anna Smejkalová

Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání

Specifika a školní klima waldorfských a montessori škol

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „**Specifika a školní klima waldorfských a montessori škol**“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne: 16.4. 2019

Anna Smejkalová

Obsah

1	Úvod	5
2	CÍL PRÁCE	6
3	TEORETICKÉ POZNATKY	7
3.1	Alternativní škola	7
3.1.1	Typy alternativních škol	8
3.1.1.1	Církevní školy	8
3.1.1.2	Moderní alternativní školy	9
3.1.1.3	Klasické reformní školy	12
3.1.1.3.1	Freinetovská škola	13
3.1.1.3.2	Jenská škola	13
3.1.1.3.3	Daltonská škola	14
3.1.1.3.4	Montessori školy	15
3.1.1.3.5	Specifika montessori výuky	17
3.1.1.3.6	Waldorfská škola	18
3.1.1.3.7	Specifika waldorfské výuky	19
3.2	Školní klima	22
3.2.1	Pozitivní klima	24
3.2.2	Vliv klimatu	26
3.2.3	Třída	26
3.2.4	Učitel	28
3.2.5	Žák	29
3.2.6	Waldorfský přístup	30
3.2.7	Montessori přístup	31
3.2.8	Metody zkoumání klimatu	32
4	PRAKTICKÁ ČÁST	35
4.1	Metodika výzkumu	35
4.2	Cíle a výzkumné problémy	35
4.3	Dotazníkové šetření	36
4.3.1	Dotazník Třídní klima	38
4.3.1.1	Výsledky dotazníku Třídní klima	40
4.3.1.2	Výsledky 7. tříd – porovnání dívky X chlapci	41
4.3.1.3	Výsledky 7. tříd – srovnání tříd	49
4.3.1.4	Výsledky 9. tříd – porovnání dívky X chlapci	51
4.3.1.5	Výsledky 9. tříd – srovnání tříd	58

4.3.2	Dotazník Školní klima	60
4.3.2.1	Výsledky 7. tříd – porovnání dívky X chlapci	60
4.3.2.2	Výsledky 7. tříd – srovnání tříd	66
4.3.2.1	Výsledky 9. tříd – porovnání chlapců a dívek	67
4.3.2.2	Výsledky 9. tříd – srovnání tříd	72
4.3.2.3	Připomínky žáků	73
5	DISKUZE	76
	ZÁVĚR	78
	REFERENČNÍ SEZNAM	79
	Literatura	79
	Internetové zdroje	80
	SOUHRN	82
	SUMMARY	83
	SEZNAM TABULEK	84
	SEZNAM ZKRATEK	85
	SEZNAM GRAFŮ	86
	Přílohy	87
	Příloha 1: 7. Třídy – třídní klima	87
	Příloha 2: 9. Třídy – třídní klima	87
	Příloha 3: 7. Třídy – školní klima	87
	Příloha 4: 9. Třídy – školní klima	87
	Příloha 5: Dotazník třídní klima	87
	Příloha 6: Dotazník školní klima	87

1 Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje dvěma oblastem. První oblast se týká specifik waldorfské a montessori pedagogiky a druhá pak školního klimatu. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část představuje pojem alternativní školy a jejich rozdělení na církevní, moderní alternativní a klasické reformní, kam řadíme právě waldorfskou a montessori pedagogiku. Praktická část se pak zabývá klimatem a přibližuje nám, jak je rozdílný pohled na klima na různém typu školy v různých ročnících, a to konkrétně na škole církevní, waldorfské, montessori a škole klasického rázu, a to v sedmém a devátém ročníku.

V posledních letech stoupá zájem o alternativní přístup ve školách, který umožňuje dětem více svobody a vlastního rozhodování při výuce. Důsledkem toho se otevírá stále více alternativních škol nebo se ty stávající rozšiřují či se vymýšlí nové variace.

Tato bakalářská práce může pomoci vysvětlit, zda je školní klima na alternativních školách odlišné, zda lepší, jak by očekávala většina zastánců, nebo naopak horší a proč tomu právě takhle je. Také nám přiblíží odlišnosti alternativních škol od těch klasického rázu.

2 CÍL PRÁCE

Cílem mé bakalářské práce je pomocí kvantitativního zkoumání formou dotazníku zjistit, jak vnímají žáci na různých typech a v odlišném ročníku klima školy.

Hlavním cílem je zjistit, zda na školách alternativního typu je školní klima lepší než na školách klasického rázu.

Dílčí cíle:

1. Vnímají rozlišeně klima dívky a chlapci?
2. Jak mění pohled na klima věk respondentů?
3. Jak je klima ovlivňováno přístupem učitele?

3 TEORETICKÉ POZNATKY

3.1 Alternativní škola

Pojem „alternativní škola“ má několik významů a často se užívá jako synonymum k pojmům jako volná škola, škola netradiční, svobodná škola, inovativní škola či třeba škola nezávislá. V přesném určení významu tohoto pojmu je po celém světě chaos, jelikož v jednotlivých zemích i pedagogických teoriích je jeho chápání odlišné. (Průcha, 2012)

Můžeme nalézt i obecné definice alternativních škol, ale každý autor má na toto téma jiný pohled.

Mezi alternativní školy jsou brány všechny druhy škol, ať už soukromé, státní či třeba církevní, které se liší nějakým podstatným rysem od škol standardních daného vzdělávacího systému. (Grecmanová, 1998). Nelze však uvést jednotnou kategorii alternativních škol, a to z důvodu již uvedeného výše, tedy rozlišnosti, ale také proto, že v každé zemi je školství vedeno jinak. Například Průcha (2012) uvádí 3 odlišná základní vymezení alternativních škol.

1. Aspekt školsko-politický: týká se rozdělení škol na nestátní a státní. Alternativní školy jsou zde tedy chápány jako všechny druhy škol fungující mimo rámec škol státních a zároveň souběžně se školami státními.

2. Aspekt pedagogický a didaktický: alternativní školy jsou školy takové, které uplatňují nové, netradiční, reformní obsahy, metody a formy vzdělávání. Řadí se sem školy nestátní, ale i ty státní.

3. Aspekt ekonomický: školy alternativní jsou takové, ve kterých se obvykle platí školné. Alternativní přístup v těchto školách spočívá v tom, že za tyto poplatky jsou školou rodičům nabízené zvláštní služby.

Různorodost alternativních škol je obrovská a může spočívat například v kurikulárních dokumentech, v rozdílném způsobu organizace výuky, v rozmístění a uspořádání tříd, ve způsobech hodnocení výkonu (slovní hodnocení či známky) žáka či ve vzájemném vztahu mezi rodinou a školou. (Průcha, 2012), (Zelina, 2010)

K velké změně ve školství došlo po roce 1989 a díky novému školskému zákonu byl umožněn rozvoj právě tohoto typu škol. Alternativní školy reagují na aktuální požadavky populace a do svého stylu učení zavádějí nové a moderní prvky. Můžeme se setkat i s názvem inovativní školy, protože podle Skalkové (2007) můžeme právě inovace chápat jako zavádění nových, obohacujících a moderních prvků do procesu výchovně vzdělávacího, a to za účelem tento proces výuky zkvalitnit. Inovace se může týkat veškerých oblastí – obsahu, užívaných metod a forem práce. Za inovativní školu můžeme tedy označit školu takovou, která uplatňuje formy a metody práce umožňující dosažení pedagogických principů alternativních škol, s hlavním zaměřením na přirozený vývoj dětí. Bude-li škola tyto podmínky splňovat, může se zařadit mezi ty alternativní. (Rýdl, 1994)

3.1.1 Typy alternativních škol

Průcha rozděluje alternativní školy do tří hlavních skupin

- Církevní školy
- Moderní alternativní školy
- Klasické reformní školy

3.1.1.1 Církevní školy

Církevní školy se řadí do nestátních alternativních škol. Ve světě mají dlouhou historickou tradici a přetrvávají dodnes. Je zajímavé a poněkud zvláštní, že v současných publikacích České republiky se církevní školy neřadí do škol alternativních, ale do škol podle klasického standardu. To však Průcha (2012) označil za nesprávné, neboť jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, právě školy církevní jsou jakousi alternativou ke školám podle daného klasického standardu.

Například v Německu je největší počet nestátních škol právě těchto církevních. Nachází se zde především školy katolické a evangelické. Nizozemsko se drží na úplném vrcholu evropského žebříčku, co se týče počtu církevních škol. Dokonce základní a střední církevní školy převažují nad státními školami co se do počtu týče. V Belgii je většina škol církevních, rodiče je volí z důvodu vyšší kvality vzdělávání. V České republice mají církevní školy také své místo, i když jsou v menšinovém počtu

ke školám klasickým. I přesto, že byly v roce 1948 zrušeny, rok 1989 pro ně byl zlomový a dnes jich je v naší republice více než sto.

3.1.1.2 Moderní alternativní školy

Mezi moderní alternativní školy řadíme ty, které nejsou spojeny s konkrétním reformním pedagogickým hnutím a nejsou zřizovány církvemi.

Existuje několik různých variant. Jsou to převážně školy soukromé, ale v menší míře se vyskytují i jako školy státní. Počet typů těchto škol je v zahraničí velmi rozsáhlý. Je to způsobené tím, že školy vymýšlí nové a nové způsoby výuky, kterými se chtějí od ostatních lišit. Některé představitele z Čech i zahraničí uvádí Svobodová (2003).

České moderní alternativní typy

- Projekt Zdravá škola
- Otevřená škola
- Začít spolu
- Integrovaná tematická výuka
- „Dokážu to?“
- Projektové vyučování
- Komunitní škola a vzdělávání

Zdravá škola je projektem Světové zdravotnické organizace (WHO). Jelikož si každá škola vytvořila svůj vlastní projekt, nelze jednoznačně definovat Zdravé školy. Obecně však můžeme říct, že platí, že Zdravá škola by měla zajišťovat stav fyzické, psychické a sociální pohody. Organizace UNICEF v roce 1997 zjistila, že každé čtvrté dítě má strach ze školy, a právě tomuhle se Zdravé školy snaží vyvarovat a zajistit dítěti celkovou pohodu. (Svobodová, 1998)

Začít spolu je jakýsi otevřený didaktický program představující přístup pedagogů k žákům. Tento program nám představuje pedagogický přístup kombinovaný moderními poznatky z pedagogiky a psychologie a zároveň klasické osvědčené výchovně-vzdělávací prostředky. Často využívá projektového učení a jeho zvláštností je rozdělení tříd

do tzv. center aktivit. Prostor třídy je rozdělený na malé úseky (centra aktivit), které jsou různě tematicky zaměřené. Poskytují možnost samostatné práce, práce ve skupinkách a pobízí děti k učení nápodobou, spolupráci či pozorování. Každé centrum má rozdílnou aktivitu, ta je zaměřená na téma dle projektové výuky. (Step by step: e-zdroj)

Projektové vyučování umožňuje spojit různé vzdělávací metody dohromady. Hlavním cílem je koncentrace na danou tematiku. To znamená, že žáci se věnují jedné oblasti a zkoumají ji ze všech stran. Žáci musí zapojit svou fantazii, vynalézavost a spoluzodpovědnost při plnění projektu. Důležité je i neopomenut konečný výstup, který může být v nejrůznějších podobách – kniha, referát, prezentace, komiks či třeba video. (Sarkozi, 2010: e-zdroj)

Integrovaná tematická výuka probíhá ve smíšených skupinkách. Nachází se zde vždy dva až pět žáků z každého ročníku (od školky po 5.třidu). Učivo na tomto typu škol je směřováno k nějakému celoročnímu tematickému celku. Dané téma se dělí na měsíční podtémata a ta se ještě dělí na týdenní celky. Každý týdenní celek obsahuje základní učivo, které musí zvládnout každý žák. Nové dovednosti se děti učí v momentě, kdy je k něčemu využijí a vidí tak jejich smysl. Tento způsob umožňuje dětem podílet se na průběhu výuky, mohou vymýšlet podtémata, úkoly pro své spolužáky a také pomáhat mladším.

Zahraniční moderní alternativní typy

- Školy s volnou architekturou
- Magnetové školy
- Školy bez ročníků
- Mezinárodní školy

Magnetové školy se rozšířily v 80. letech. Jsou pro žáky atraktivnější než veřejné školy, neboť nabízejí konkrétní zaměření, např.: umělecké zaměření, informatika či sport. (Průcha, 2001)

Mezinárodní školy jsou ty, které učí podle osnov z jiného státu. U nás je to nejčastěji podle britského. Učí zde učitelé, kteří nabyli zkušeností učením v různých typech škol v různých státech. Často se v těchto školách nachází i rodilí mluvčí. Výhodou je to, že se zde sejdou děti z různých koutů světa, takže mezi sebou musí komunikovat i v angličtině.

Školy s volnou architekturou jsou původem z USA a vznikly v 60. letech. Prostory školy jsou specificky rozmístěné, a to tak, že jádrem je otevřené centrum, kde je volně přístupná knihovna a zároveň prostor pro výuku. Kolem tohoto centra jsou učebny i specializované třídy, stejně tak i jídelna nebo např. tělocvična.

Ve školách bez ročníků jsou žáci ve skupinách podle svých zájmů, vzdělávacích potřeb, nikoli podle věku. Což znamená, že zde nejsou klasické ročníky, ale skupiny, jež kladou důraz na individuální tempo každého žáka, který tuto instituci navštěvuje.

V těchto typech škol se využívají především níže uvedené metody.

- Metoda diskuse
- Brainstorming
- Didaktické hry
- Učení v etapách
- Partnerská výuka
- Kritické myšlení
- Televizní výuka
- Výuka podporována počítačem
- Hypnopedie
- Inscenační metody
- Projektová metoda

(Maňák a Švec 2003)

Brainstorming můžeme v českém překladu najít jako „burza nápadů“. Tato metoda se skvěle hodí pro skupinové vyučování, ale i individuální lekci.

Je postaven na myšlence oddělování vymyšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Dělíme jej na dvě fáze, a to na kreativní spontánní a racionální logickou.

Cílem té první je vymyslet co nejvíce různých nápadů. Při používání této metody by se mělo myslet na to, že brainstorming není diskuze. (Lokša, Lokšová 2003)

Hypnopedie je výuka ve stavu hypnotického spánku. Tato metoda se využívá často k učení cizích jazyků. Jde o to, že si člověk pustí do uší nahrávku s danou látkou. Psychologové však tvrdí, že je to nemožné, neboť tělo i mysl odpočívá.

(Martínková, 2017: e-zdroj)

Inscenační metoda aneb metoda hraní rolí. Tato metoda spočívá v simulacích určených situací či událostí. Řešení dané situace či události se realizuje formou hraní rolí žáků. Například při výuce o rodině si žáci mohou zahrát scénky funkční či nefunkční rodiny a lépe si tak vštípit jejich definici či rozdíl mezi nimi.

Projektová metoda učí studenty spolupráci se spolužáky a soustředěnosti na dané téma. Při projektech se žáci zaměřují na dané téma, nějaká celosvětová témata či určitou problematickou oblast. Zakončení projektu probíhá nějakým výstupem, a to buď formou referátu, prezentace, plakátku, letáčku či například videem.

Didaktické hry jsou velmi užitečnou metodou. Tyto hry jsou určeny jak pro jednotlivce, tak i pro skupiny. Jejich úlohou je žáky zaujmout a výuku jim zpestřit. Zároveň učí soustředěnosti a spolupráci. Didaktické hry se mohou využívat ve všech předmětech a je jen na učiteli, jestli bude mít roli organizátora her nebo bude pouze jako pozorovatel. Hry by měly žáka tak zaujmout, aby jim unikl fakt, že se vlastně při hře učí.

Partnerskou výukou rozumíme spolupráci dvou spolužáků. Je však potřeba, aby učitel dal jasné instrukce a cíle této metody. Partnerská výuka je vhodná k opakování, počítání a řešení nějakých úloh či vzájemného prozkoušení. Často se tato metoda využívá při výuce jazyků, kdy je potřeba konverzovat, jak už v češtině, tak i v cizím jazyce.

3.1.1.3 Klasické reformní školy

Do klasických reformních škol řadíme školy waldorfské, montessori, freinetovské, daltonské a jenské.

3.1.1.3.1 Freinetovská škola

Tento typ pochází z Francie, konkrétně od učitele Célestina Freineta, který je považován za jednoho z nejvýznamnějších teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní jeho idea zní „par la vie – pour la vie – par la travail“ (Freinet) tedy „z života – pro život – prací“. Vypracoval koncepci o nutnosti vybavit třídy různými pracovními kouty, ve kterých by se děti mohly věnovat činnostem z oblasti přírodních a technických věd nebo třeba domácím pracím, ale i jazykové komunikaci. (Svobodová, 1996)

Nejdůležitější prvky školní práce podle Freineta.

- Třída – mnohostranně rozčleněný prostor napomáhající dětem k získávání zkušeností
- Individuální pracovní plán žáka – domluvený vždy na začátku týdne s učitelem
- „pracovní knihovna“ – obsahující informativní sešity, které mají žáky vyprovokovat k dalším pracovním činnostem
- Kartotéka – rozčleňuje základní učivo
- Akustické učební programy – důležité pro jazykovou výuku
- Školní tiskárna – mnohostranné použití, slouží k rozvíjení intelektových schopností žáka
- Nástěnka – na kritiku, pochvaly a výsledky žáků

V České republice se nevyskytuje škola s komplexní koncepcí tohoto typu. Freinetovskou školu můžeme najít převážně ve Francii, Belgii a Nizozemsku. (Zelina, 2000)

3.1.1.3.2 Jenská škola

Za zakladatele je považován německý pedagog Peter Petersen, který vedl od roku 1923 pokusnou školu při univerzitě v Jeně, tuto školu postupem času přebudoval na školu pracovní. (Průcha, 2001)

Hlavní rysy jenského plánu

- Učební skupiny žáků – žáci jsou sdružováni podle věkových skupin, nikoliv podle jednotlivých ročníků
- Rytmičtý týdenní pracovní plán – střídání různých pedagogických situací, hra, rozhovor, práce

- Školní obytný pokoj – místnost, kterou vytvářejí děti
- Vysvědčení a známkování – není v tradiční formě (Rýdl, 2001)

Alternativní školy Jenského typu nalezneme převážně v Nizozemsku. V České republice dříve existovala jedna jenská škola, ta bohužel zanikla. Ovšem v roce 2016 byly založeny dvě nové, a to v Hradci Králové a Praze.

3.1.1.3.3 Daltonská škola

Daltonská škola vznikla díky americké učitelce Helen Parkhurstové, která spolupracovala s Marií Montessori, od které získala podněty pro vlastní experimentální školu, kterou založila roku 1919. V díle *Education on the Dalton Plan* popsala Parkhurstová teoretické základy své reformní školy. (Průcha, 1996)

Principy Daltonské školy

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost – každý žák má sestaven svůj vlastní plán práce na jeden měsíc do každého předmětu. Jsou zde vymezeny cíle, kterých by měl žák dosáhnout, ale je pouze na něm, jakým tempem bude postupovat. Hlavní je odpovědnost za úspěšné splnění těchto cílů. (Rohner, Wenke, 2003)
- Spolupráce – klade se důraz na spolupráci a tvorbu sociálního vědomí dítěte
- Osobní zkušenost – postavená na základě samostatné činnosti konkrétního žáka
- Střídání skupinové, individuální a celotřídní výuky – pořadí si určuje žák sám, učitel mu nijak neurčuje, který styl výuky musí zrovna v tu dobu praktikovat (Průcha, 2012)

Svobodová a Jůva (1996) uvádějí, že nedostatky daltonského stylu jsou v nedostačujícím potřebném opakování látky, nesystematickém získávání poznatků a velkém spoléhání na žakovu aktivitu.

Daltonské školy můžeme najít v USA, Anglii a Nizozemí. V České republice působí Asociace českých daltonských škol sídlící v Brně. U nás v republice můžeme nalézt 18 daltonských škol.

3.1.1.3.4 Montessori školy

Výchovný systém montessori typu je postaven na novém pohledu na dítě, které chápe jako bytost schopné koncentrace a samo budující svoji vlastní identitu. Vychovatel či učitel se umí vžít do situace dítěte, a tudíž mu napomáhá k nezávislosti. (Průcha, 1996)

Toto „hnutí“ prošlo od začátku 20. století spoustou vln zájmů, ale i odporů. Na počátku byl tento systém využíván především v mateřských školách, postupně se začaly zřizovat nejen školy základní, ale i dokonce gymnázia či ústavy, kde byly a jsou učeny děti s mentálním postižením. Mezinárodní asociace Montessori, pod kterou vznikají školky, školy i ústavy, má hlavní sídlo v Amsterdamu.

Největší zásluhy na vzniku Montessori škol má pedagožka, bojovnice za práva žen a lékařka Maria Montessori, která se narodila roku 1870 v Itálii. Největší podporu získávala od své matky. Toužila se stát inženýrkou, a tak začala studovat techniku, což bylo typické spíše pro chlapce než dívky. Později svůj zájem orientovala na biologii a lékařství. Jako první žena v Itálii získala doktorát medicíny. Porodila syna Maria, se kterým však zůstala sama. Vystřídala spoustu pracovních pozic – řídila katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě a zároveň pracovala na pedagogické fakultě, poté se stala vedoucí katedry antropologie taktéž na římské univerzitě. Dva roky pracovala na psychiatrické klinice, která ji byla cenným zdrojem zkušeností v práci s mentálně postiženými. V roce 1907 otevřela svůj první Dětský dům – Casa dei bambini v Římě. Začala se soustředit na prosazování své výchovné metody, a to hlavně u předškolních dětí. Čtyřicet let svého života věnovala školení a kurzům pro vychovatelky a učitele, spisovatelské práci a cestování po Evropě s cílem rozšířit tyto metody. Rozvíjení montessori systému zastavila fašistická diktatura. Její dokumentace i knihy byly spáleny a Maria i se svým synem byla poslána do Indie. V roce 1946 se vrátila do Evropy, konkrétně do Holandska, kde za podpory svého syna Maria pomáhala v zakládání nových škol a ústavů s tímto typem výchovy. Účastnila se různých kongresů, a i v pokročilém věku přednášela a byla velmi aktivní. V roce 1950 získala Nobelovu cenu za mír. Roku 1952 zemřela ve svém holandském sídle. Své poznatky zanechala v několika knihách, z nichž mezi ty známé řadíme: Příručka vědecké pedagogiky, Sebevýchova v raném dětství, Tajemství dětství či Absorbující duch.

Maria Montessori objevila v dětech obrovský potenciál a uměla s ním skvěle pracovat a využít ho. Věřila, že každé dítě má v sobě svůj vlastní plán rozvoje, který je narušován zásahem dospělých. Stála si za názorem, že dospělí by měli pochopit a podpořit snahy a aktivitu dětí. (Montessori, Glabazňa 2018)

Dětský dům vznikl původně jako útulek. Jeho cílem bylo nabídnout lepší stravu, lékařskou péči a možnost hygieny. Klientům bylo také nabídnuto vzdělávání. V Domě dětí spočívala práce pomocí didaktických pomůcek a různých jednoduchých činností jako například zametání, mytí nádobí, utírání prachu, stlaní postelí atd. Jako hlavní pomůcka při výuce fungoval didaktický materiál, který měl za cíl cvičit smysly, sloužil k výuce psaní, počítání, čtení a rozvoji vlastní aktivní činnosti. (Montessori, Glabazňa 2018)

Didaktický materiál lze rozdělit následovně:

1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy
2. smyslový materiál – vliv zvuku, využití různých povrchů, tvarů a barev
3. jazykový materiál – využití obrázkové abecedy
4. matematický materiál – geometrická tělesa
5. materiál ke kosmické výchově – soužití lidí a přírody, mezilidské vztahy

(Jůva, Svobodová, 1996)

M. Montessori rozdělila vývoj dítěte do 4 hlavních období. První období je od narození do 6 let, v tomto období dítě navazuje první společenské vztahy a utváří si jakýsi vztah k dospělým. Druhé období je od 7 do 12 let, kde dítě prožívá období růstu, tělesného dospívání, snaží se prozkoumávat a pochopit okolní svět a také si rozšiřuje společenské kontakty a postavení. Třetí období je v rozmezí 12. a 18. roku života. Ve třetím období se dítě soustředí na vnitřní přestavbu a kulturní vývoj. Poslední, tedy čtvrté období je od 18let výš. V tomto období se dítě snaží rozhodnout, jaká bude jeho budoucnost a odděluje se pomalu od rodiny.

Tyto čtyři stupně napomohly k rozvržení plánu škol. Jako první navštěvuje dítě Dětský dům, který je pro děti od 2 do 6 ti let, následuje Montessori škola pro děti v rozmezí 7 a 12 let, jako další pak Montessori gymnázium v období 12. až 18. let a jako poslední Univerzita.

3.1.1.3.5 Specifika montessori výuky

Důležité je objasnit a vysvětlit principy Montessori výuky. Mezi tyto principy řadíme věkově smíšené skupiny, svobodu, pozornost, ticho, respektování senzitivních období a také připravenost prostředí a učitele. (Průcha, 1996)

Svoboda

Žádné dvě děti nejsou stejné. Pro Montessori je typická svoboda dětí. To znamená, že dítě se samo rozhoduje, jakou činnost, kterou zná, si zvolí. Zároveň si vybere místo, kde bude pracovat a kdy a jak dlouho se jí bude věnovat. Je jen na dítěti, zda bude v danou chvíli pracovat samo, ve skupince anebo s celou třídou.

Jejich svobodná volba jim umožňuje věnovat se tomu, co je v danou chvíli nejvíce přitahuje. Využívá se tak velmi dobře jejich senzitivní období, což je období zvýšené citlivosti dítěte na určité vjemy, podněty z jeho prostředí.

Díky svobodné volbě se dítě učí i obrovské zodpovědnosti. Nese si následky své volby, což je nejlepší zpětná vazba. Umí odhadnout a je si vědomo na co stačí a co již není schopno zvládnout. A to všechno posiluje jeho důvěru v samo sebe.

Ticho

Je důležité, aby dítě, které se zrovna na něco soustředí, mělo svůj klid. Děti se tichu učí a to po malých částech každý den. Délka trvání ticha se postupně prodlužuje.

Polarizace osobnosti

Maria Montessori tímto pojmem označuje stav hluboké, dlouhodobé soustředěnosti. Tento stav nastává v momentě, kdy se dítě samovolně rozhodne pro konkrétní činnost a projeví pro ni mimořádný zájem. Dítě se vybranou činností nechá tak pohltit, že se z ní ničím nenechá vyrušit. Poté, co dítě danou činnost ukončí, je schopné se stoprocentně věnovat činnosti další a z předešlé činnosti má skvělý pocit z dobře odvedené práce.

Proces polarizace osobnosti je tvořen třemi fázemi. První fází je přípravný stupeň. Je pro něj stupeň je typický neklid, jelikož dítě si vybírá činnost, kterou bude vykonávat. Hledá podněty, které budou odpovídat jeho vnitřním potřebám. V této fázi

učitel může nenásilně pomoci, a to například upozorněním na nějaký předmět či jej vyzvat k aktivitě. Musí však respektovat rozhodnutí a potřeby dítěte. Druhou fází je soustředěná práce. Dítě věnuje veškerou pozornost činnosti, kterou si samo zvolilo. Nenechává se vyrušit žádnými podněty z okolí a samo si určí, kdy ho daná činnost dostatečně nasýtila. Třetí a poslední fází je fáze klidu. Dítě zpracovává získané poznatky z činnosti a prožívá radost z odvedené práce. Konkrétním projevem fáze klidu je uklízení hraček na své místo. (Montessori, 2012)

Smíšené skupiny

Věkově smíšené skupiny jsou typickou charakteristikou pro montesori pedagogiku. Skupiny jsou uspořádány podle vývojových fází a jejich potřeb. Výhodou smíšených skupin je fakt, že děti se navzájem od sebe učí, učí se trpělivosti a toleranci k mladším spolužákům. Je známo, že smíšené skupiny jsou nejúčinnější, nenásilnou formou prevence šikany.

Přípravenost prostředí a učitele, které se odráží na utváření třídního a školního klimatu, objasním v kapitole Školní klima.

3.1.1.3.6 Waldorfská škola

Tento alternativní pedagogický směr byl založen v Německu po 1. světové válce Rudolfem Steinerem a jeho spolupracovníky.

První škola waldorfského typu byla založena ve Stuttgartu, a to v roce 1919, kdy továrník Emil Molt, který byl spolumajitel a ředitel cigaretové továrny Waldorf-Astoria (odtud pochází název pedagogického hnutí), požádal právě Rudolfa Steinera, aby vybudoval školu pro potomky svých dělníků. Zprvu se tato škola zdála jako ojedinělý projekt, který se dále nebude rozvíjet, avšak v roce 1922 byla založena druhá škola téhož typu, a to ve Wandsbeku u Hamburku. Brzy po roce 1922 se začaly budovat školy na dalších místech v Německu. (Grecmanová, 1997)

V roce 1939 byly tyto školy zakázány nacisty. Po 2. světové válce se začala waldorfská pedagogika rozšiřovat i mimo Německo. Dnes je tato pedagogika nejrozšířenější alternativní pedagogikou. (Svobodová, 1996)

V České republice se školy waldorfského typu začaly objevovat až po roce 1989, jelikož v socialistickém Československu se tato pedagogika rozvíjet nesměla. První mateřské waldorfské školy byly zakládány v roce 1991, v následujícím roce,

tedy 1992, na našem území vznikaly první základní školy waldorfského typu. Od té doby se v České republice nachází 15 samostatných základních škol waldorfských, jedna speciální, pět středních a více než dvě desítky škol mateřských. (Grecmanová, 1997)

Mateřská škola je chápána jako první doprovázení do společnosti druhých.

3.1.1.3.7 Specifika waldorfské výuky

Mezi specifika waldorfské pedagogiky určitě patří učení v souvislostech, které je umožněno díky epochovému vyučování. Také se zde klade důraz na vlastní prožitek a zkušenost, práci s rytmem, všestranný rozvoj dovedností a znalostí. Na waldorfských školách se hodnotí slovně.

Slovní hodnocení

Waldorfská pedagogika vychází z přesvědčení, že každý výkon žáka je projevem celé jeho snahy, tudíž i projevem v hodinách, spolupráce s učitelem i spolužáky, a nelze jej redukovat na pouhé číslo. Hodnotí schopnost daného dítěte a nesrovnává se se schopnostmi ostatních žáků. Při hodnocení se klade stejný důraz jak na umělecké, řemeslné, intelektuální, ale i sociální dovednosti. Slovní hodnocení podporuje chuť do učení, ale hlavně sebevědomí dítěte.

Epochy

Výuka hlavních předmětů jako jsou matematika, český jazyk s literaturou, dějepis, zeměpis, fyzika, chemie či přírodopis probíhá v dvouhodinovém bloku. Ten probíhá první dvě vyučovací hodiny, ve kterých učitel v průběhu 2-5 týdnů se svou třídou podrobně rozvíjí dané téma. Epochy umožňují žákům danou látku do hloubky prožít a mají dostatečný čas to vstřebat. (Růžičková, 2012)

Rytmus

Ten má ve výuce velkou roli. Každá epocha i běžná vyučovací hodina mají svůj daný rytmus. Ten společně s pohybem pomáhá dětem zažít a upevnit učivo, které je potřeba se naučit nazpaměť a zautomatizovat, jako je například abeceda či nějaká básnička. Rytmus v podstatě můžeme nalézt všude a s tímto faktem waldorfská pedagogika pracuje (např.: rytmus dne a noci, rytmus střídání ročních dob apod.) (Růžičková, 2012)

Prožitek

Děti si ve výuce mohou vyzkoušet a prožít některé poznatky či přírodní zákonitosti. Zjišťují tak, jak věci fungují a jak je možné je využít v praktickém životě. Jako příklad uvedeme výuku ve fyzice, kdy žáci prvních pár dní dělají pokusy a na základě toho formulují co viděli, které veličiny ve výzkumech figurovaly, co vše k pokusům potřebovali a z toho si sami za pomoci učitele odvodí zákonitosti. S prožitek se pracuje v každém předmětu. (Růžičková, 2012), (Grecmanová 1997)

EPOCHOVÉ SEŠITY

Žáci ve waldorfských školách na prvním stupni nepoužívají vůbec a na druhém stupni velmi zřídka používají klasické učebnice, a to převážně při výuce jazyků. Od první třídy si vytváří učebnice své vlastní, tzv. epochové sešity. Od rodičů pak dostávají ve druhé třídě jako překvapení ručně dělané čítanky. Ve vyšších ročnících žáci používají k prohloubení svých znalostí různé encyklopedie či třeba atlasy nebo pracovní sešity.

CIZÍ JAZYKY

Už od první třídy se vyučují dva cizí jazyky, a to převážně angličtina s němčinou nebo angličtina se španělštinou. Učitelé cizích jazyků vycházejí z toho, že děti jsou schopny vstřebávat a učit se cizí jazyk stejně jako svůj mateřský, tedy nápodobou a opakováním. Proto se žáci v prvních letech učí jazyk pouze poslechem a čtením gest těla. Na žáky se tak v hodinách jazyka mluví co nejvíce v cizím jazyce, a naopak co nejméně v jazyce mateřském. Význam slovíček, frází i celých vět vychází z dané situace. Když se učí například pozdravu, učitel dojde do třídy, kde cizím jazykem pozdraví a gestem pomocí ruky vysvětlí význam. Žáci se učí říkat básničky, zpívat písničky a gramatice se učí až od čtvrté třídy. (Růžičková, 2012)

UMĚLECKÁ VÝCHOVA

Vyučování je doprovázeno různými uměleckými aktivitami. Od první třídy děti hrají na flétnu. Ta se učí poslechem a napodobováním učitele. Děti spolu s učitelem zpívají písničky, malují, kreslí nejrůznější formy a připravují i divadelní představení. Každý měsíc na škole probíhají měsíční slavnosti, kde žáci z jednotlivých tříd ukazují všem spolužákům, co se zrovna naučili, a to formou básniček, písniček či divadelním představením.

Také na waldorfských školách se vyučuje předmět Kreslení forem, který je pro žáky také velmi důležitý, jelikož je provází i v ostatních předmětech po celou dobu studia. V první třídě připravuje děti pro budoucí výuku jak tiskacího, tak i psacího písma, napomáhá lepší orientaci v prostoru, díky zrcadlení připravuje děti na výuku osově souměrnosti v geometrii, postupně i na středovou souměrnost a tak dále. Žáci si formy zažívají nejen kreslením do sešitů, ale hlavně i vlastním prožitím. Jedním ze způsobů, které učitelé využívají, je natažení provázku do dané formy a děti po provázku přecházejí a poté ji samy z provázku vyrobí. Někdy formy skládají z přírodních materiálů (klacíky, šišky, kaštany) nebo ji vytvoří z vlastních těl. Ve výuce tohoto předmětu nejde o barvy, ale o rytmus a přesnost. Formy se kreslí jedním tahem. (Grecmanová, 1997)

Pracovní činnosti a řemesla

V průběhu prvního i druhého stupně se žáci setkávají s nejrůznějšími rukodělnými činnostmi. V první třídě si například z vlny pletou obaly na flétničky. Ve druhé třídě pletou zvířátka, stěžejní téma jsou zde bajky a legendy. Ve třetí třídě háčkují čepici, ve čtvrté vyšívají křížkovým stehem. V páté třídě si šijí řecké oděvy chitony. Zde je patný mezipředmětový vztah – dějepis a starověké civilizace, tělesná výchova a starověké disciplíny (přetahování, běh, ...), umělecké tvoření (divadlo) a pracovní činnosti. To vyvrcholí olympijským kláním na jedné z waldorfských škol.

Samozřejmostí je práce s látkou, papírem a voskem. Od třetí třídy s hlinou a od čtvrté se dřevem. V průběhu těchto hodin se děti učí trpělivosti a pečlivosti. Dbá se na vývoj jemné motoriky a manuální zručnosti u všech žáků. Zrcadlení a pletení napomáhají k rozvoji levé i pravé hemisféry. Práce s dřevem, hlinou a voskem podporují vůli. (Růžičková, 2012)

3.2 Školní klima

Škola je formální organizace, která má daná určitá pravidla, krátkodobé i dlouhodobé cíle, hierarchii systému či systém koordinovaných aktivit. (A.R.Thomas,1976)

Škola je též instituce s úlohou vzdělávat a vychovávat, místo, kde se setkávají a poznávají různé skupiny a generace. Pro žáky i učitelé je velmi důležité, jak se ve škole cítí. To napomáhá k utváření pozitivního školního klimatu.

Školní klima je soubor všech vnějších a vnitřních faktorů působících na vzájemnou spolupráci, na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.

Ve škole rozlišujeme klima výuky, tříd, ročníků, učitelského sboru a školní klima.

Často se můžeme setkat i s jinými termíny a to prostředí, atmosféra, sociálně psychologické klima apod.

Mareš (1998) specifikuje pojem atmosféra jako jev krátkodobý, časově omezený, závislý na aktuálním stavu, který se mění v řádu dne, vyučovací hodiny nebo i za kratší interval. Jako příklad se může uvést situace před, při a po zkoušení nebo třeba změna vyučujícího.

Sociální klima pak popisuje jako jev dlouhodobý, trvalý a typický pro nějaké prostředí jako je škola, třída, učitelský sbor atd.

Klima je specifické a poměrně složité, neboť jej mohou vnímat rozdílně učitelé, žáci, rodiče, vedení školy či nezávislí pozorovatelé.

Faktorů utvářejících školní klima je hned několik. V první řadě k nim patří žáci, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy, vedení a zákonní zástupci. To je podle Grecmanové (2015) faktor nejdůležitější, neboť klima vytváří, ale zároveň ho i prožívají a hodnotí.

Mezi další faktory řadíme lokalitu školy, její okolní prostředí, budovu školy a její vnitřní uspořádání, výzdobu školy a její vybavení.

Často si však ani neuvědomujeme, že i tyto faktory klima ovlivňují. (Fialová, Matýsková 2007)

Podle Tagiuriho (1968) se na školním klimatu podílejí 4 hlavní dimenze, kam řadí i výše zmíněné faktory.

1. Personální dimenze – do této kategorie patří studenti, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy a rodiče
2. Sociální dimenze – zde patří vztahy mezi žáky navzájem, mezi žákem a učitelem, učitelem a vedením školy, mezi učiteli a mezi učiteli a rodiči
3. Kulturní dimenze – zde řadíme pravidla, veškeré tradice či symboly
4. Materiální dimenze – do této kategorie řadíme vzhled budovy, vybavení a výzdobu školy

Petlák (2006) dělí typy školního klimatu následovně podle

1. stupně školy
 - a. mateřská škola
 - b. základní škola 1.stupeň
 - c. základní škola 2.stupeň
 - d. střední škola
 - e. vyšší odborná škola
 - f. vysoká škola
 - g. škola třetího věku
2. typu škol
 - a. základní škola
 - b. gymnázium
 - c. střední škola odborná
 - d. vysoká odborná škola
 - e. vysoká škola

3. povahy výuky
 - a. klasická výuka
 - b. výuka alternativního typu
4. osobnosti žáků
 - a. integrovaní žáci
 - b. slabší žáci
 - c. handicapovaní žáci
5. osobnosti učitele
 - a. začínající učitel
 - b. učitel s dlouholetou praxí
6. povaha vyučovacích předmětů – je rozdíl mezi tělovýchovou a třeba českým jazykem
7. prostředí
8. komunikace s žáky

Například podle Jankeho (2006) je dělení klimatu podle stylu výchovy

1. autoritativní – soupeření mezi spolužáky, minimální nebo spíše žádné vztahy mezi učitelem a žáky
2. demokratické – žáci důvěřují učiteli, výborná spolupráce a skupinové práce žáků
3. liberální – učitel se neumí prosadit, vztahy mezi žáky jsou dobré, ale vztahy mezi žáky a učitelem jsou negativní

3.2.1 Pozitivní klima

Většina odborníků zkoumajících problematiku školního klimatu se shoduje, že bez pozitivního klimatu je obtížné vytvořit efektivně fungující školu. Pozitivní nebo také příznivé školní klima je charakteristické kladnými a pevnými mezilidskými vztahy, správností struktury systému školy a s tím související i způsob řízení školy. (Pakosta, 2003)

Čapek (2010) uspořádal hlavní znaky pozitivního klimatu do 4 kategorií, které obohatil důležitými podkategoriemi.

1. znaky z hlediska žáků

a. samostatné učení – dohledávání si informací, objevování zajímavostí

b. podpora osobnosti – každý by měl ukázat, co v něm je a nebát se vyjádřit svůj názor

c. zažití úspěchu

d. spravedlivý přístup – každý žák by měl být akceptován a měřen stejným metrem jako jeho spolužáci

e. náročnost požadavků – ty by měly odpovídat osobnosti a vývoji žáka

f. organizace – přehledná a srozumitelná

2. znaky z hlediska učitelů

a. kladný vztah k pracovišti – dobrá spolupráce s kolegy, žáky a rodiči

b. úspěch ve svém oboru, seberealizace – důležitá je samostatnost v práci a pocit svobody, možnost přijít s něčím inovativním

3. znaky z hlediska rodičů

a. spravedlivé hodnocení – včetně citlivého a spravedlivého přístupu k jejich dětem, na každého stejným metrem a spravedlivě

b. kvalifikace učitelů – očekávají co největší kvalitu učitele, ať v oblasti kvalifikace, tak i způsobu výuky, která by měla být zajímavá, aby žáky zaujala

c. podpora dítěte – individuální podpora

d. vstřícnost učitelů

4. znaky z hlediska veřejnosti

a. příprava žáků pro úspěšný vstup do pracovního života

b. budování sociálních vztahů

3.2.2 Vliv klimatu

Tato kapitola se zabývá otázkou, zda klima ovlivňuje či neovlivňuje výkon žáků i učitelů, včetně chování a psychické pohody. Někteří odborníci tvrdí, že klima ovlivňuje, jiní toto tvrzení vyvrací. Podle Moose (1997) může být dosaženo daleko lepších výkonů v klimatu, kde je příjemný kolektiv, učitel podporuje žáky a pomáhá jim, když potřebují.

Naopak nepříznivé klima odrazuje žáky k motivaci, seberealizaci, třídní kolektiv je rozházený, žáci si navzájem nepomáhají. Nepříznivé klima může také způsobovat problémy s usínáním a časté buzení v průběhu spánku, také může vést k častější špatné náladě, k většímu smutku a negativnímu postoji k sobě samému i ke škole. (Grecmanová, 2015)

Klima má vliv i na práci a psychickou pohodu učitelů. Důležitá je i situace ve sborovně, kdy je lepší mít dobré vztahy s kolegy než negativní. Protože to, jak se učitel cítí v práci, se pak odráží na jeho výukové schopnosti. (Baštíková, 2015)

Výchozím činitelem školního klimatu je TŘÍDA.

3.2.3 Třída

Třída je chápána jako malá skupina s jistými specifiky. Obecně je známo, že za malou skupinu se považuje pouze taková, která čítá menší počet lidí mající silné společenské vazby, cíle a o skupině se vyjadřují slovy „my“. Avšak právě sem je zařazována i tato větší skupina nesoucí název třída, neboť svými dalšími charakteristikami odpovídá zde zmíněné skupině malé. (Nakonečný, 1999)

Školní třída je tedy formální neanonymní sociální skupina skládající se z jednotlivých osobností žáků, utvořená na základě určitých formálních znaků (místo bydliště, věk, prospěch ...). (Lašek, 2007)

Utváření školního klimatu je doprovázeno 6 typy jevů:

1. jevy krátkodobé – fyzikální prostředí třídy (výzdoba, nástěnky, ...)
2. jevy proměnlivé – vzájemné vztahy mezi žáky – třídní kolektiv
3. jevy opakované/ dlouhodobé – hodnocení jednotlivých žáků (probíhá celý rok)
4. jevy typické pro určitou třídu – úroveň vědomostí, chování žáků
5. jevy relativně neměnné – materiální prostředí (lavice, židle, poličky, tabule, skříňky, katedra, výmalba ve třídě ...)
6. vnější jevy – pronikají do třídy prostřednictvím žáka – sociální situace v rodině, handicap, osobní problémy

Podle Geréba (1978) můžeme třídu rozdělit na 4 typy

1. vyrovnaná třída – klidná pozitivní třída, drží pohromadě, skvělý třídní kolektiv
2. raspodická třída – několik roztržitých skupin – nelze očekávat stabilní práci ve třídě, různorodé vztahy, narušený třídní kolektiv
3. lhostejná třída – negativní motivace ve třídě, nesourodá, špatný třídní kolektiv, špatná spolupráce mezi žáky navzájem i žáky a učiteli
4. opoziční třída – velmi časté konflikty mezi učitelem a žáky

Comway (2011) říká, že klima třídy se skládá z několika různých proměnných, které ale fungují jako celek

1. třída jako místo pro výuku

Žáci by měli cítit ve třídě „akademickou atmosféru“. Je velmi důležité, aby umístění lavic, výzdoba a domluvené cíle a pravidla byla daná tak, aby učení podporovala, nikoli jej nějakým způsobem narušovala.

2. třída místo respektu

Nastavení jasných hranic a pravidel napomáhá k vzájemnému respektu ve třídě, a to jak mezi žáky, ale také i mezi učiteli a žáky a naopak. Důležitá je důslednost při dodržování pravidel.

3. třída jako bezpečné místo

Žák by měl mít jistotu, že se ve třídě může vyjádřit beze strachu, že by se stal terčem posměchu či dokonce obětí šikany. Je potřeba tak dbát

na nulové toleranci vulgárního, diskriminačního či nenávistného chování u žáků, a naopak podporovat vyslovení vlastního názoru či odpovědi na otázky. Stejně tak by se žák neměl bát vyslovit svůj názor učiteli, a to i v případě, že si myslí pravý opak, co říká vyučující.

4. třída jako místo slušnosti a taktu

Učitel je velkou součástí třídy a má velký vliv na to, v jakém směru se bude utvářet klima. Někteří učitelé na to bohužel zapomínají, že jsou velkým vzorem pro žáky. Proto by měl vyučující dbát na důslednost pravidel, spravedlivé hodnocení a podporování žáků.

5. třída osobností

Jakmile se učitelé podaří dosáhnout ideálního klimatu pomocí prvních 4 bodů, nastává prostor pro žáky, aby si svůj třídní kolektiv dotvořili podle svých osobností a představ.

Prvotní utváření optimálního klimatu je základní úlohou učitele.

3.2.4 Učitel

Učitel se stává, především na počátku studentského života dítěte, samozřejmě vedle rodiče, zásadní autoritou.

Na své žáky nepůsobí pouze svými vědomostmi, ale i svými charakteristickými vlastnostmi, city, morálními a estetickými vlastnostmi. Určitě bude lepší vztah žáků s pohodovým učitelem, který má nastavená pravidla a naslouchá jejich potřebám a problémům než s učitelem, který je pouze přísný a nekompromisní. (Čapek, 2010)

Měl by také dbát na rozvoj osobnosti žáka, na jeho schopnost začleňovat se do kolektivu. Měl by také prohlubovat jeho zájem a zaujetí pro vzdělávání a vyzdvihovat jeho potenciál.

Pro každého učitele je velmi důležité poznat klima své třídy, názory žáků na dění ve třídě a vztahy mezi nimi. Napomáhá mu to ke správné reakci na konkrétní situace a udržování dobrých vztahů ve třídě.

Učitel by si měl ve třídě nastavit jasná pravidla chování nejen v hodinách, ale i o přestávkách, seznámit žáky se stylem písemných prací a ústního zkoušení, aby nedocházelo k nedorozuměním. Vše by mělo být jasně srozumitelné a splnitelné.

Také je velmi důležité dodržovat neustálé interakce s okolím, ostatními žáky, kolegy i rodiči.

Witkin dělí učitelské styly práce na 2 skupiny

1. globální vyučovací styl – učitel vnímá celkově každou situaci. Jednotlivé detaily začleňuje do ucelených celků.
2. Analytický vyučovací styl – učitel se zaměřuje na jednotlivé dílky. Neklade důraz na celek. Při tomto stylu učitel hodnotí žáka podle znalostí, snahu do hodnocení nezapočítává.

(Ďoulík a Škoda, 2011)

Andersonová (1988) pak definovala 4 učitelské přístupy

1. vyučovatelský – sem řadíme tradiční učební metody a jasné definování pojmů
2. interaktivní – při tomto postupu nabádá učitel žáky ke komunikaci
3. řídicí – hlavní roli má učitel, aktivita žáků je omezena, učitel nepřetržitě kontroluje veškeré dění ve třídě
4. supervizorský – učitel s tímto přístupem se zaměřuje na komplexní vývoj žáka a zároveň mu ponechává možnost osobního tempa

3.2.5 Žák

Sociální klima třídy je nedílnou součástí kvality života a fungování žáka ve třídě. (Čapek, 2010)

Zásadní vliv na třídní klima mají osobnosti žáků jako jedinců, ale i jako členů určité sociální skupiny. (Lašek, 2001) To je však ovlivněno i dalšími aspekty jako jsou věk, pohlaví, sociální zázemí, etnikum či třeba učební styl. Velkou roli hraje i fakt, zda žák do školy chodí či ne, nebo alespoň v jaké míře se ve škole ukáže a jak v hodinách pracuje. Klima je určitě podmíněno i počtem žáků ve třídě, poměrem děvčat a chlapců a zda učitel některé žáky upřednostňuje a jiných si moc nevšímá. (Švec, in Filová a kol., 1996, Obst, in Kalhous a Obst, 2009)

Jedním z nejhlavnějších aspektů k utváření příjemného a pozitivního klimatu je třídní kolektiv, tedy vztahy mezi žáky. Jaké budou, záleží hodně na povaze žáků, jejich věku a vyspělosti a na přístupu učitele.

3.2.6 Waldorfský přístup

Rudolf Steiner definuje učitele jako **milovanou autoritu**.

Hlavní myšlenka waldorfského učení – **Výuka je umění!** Tato myšlenka se odráží na přístupu učitele k žákům.

Waldorfský učitel by měl být především produktivní umělec, neopakovatelný, měla by mu být umožněna volná tvořivost, a hlavně by mu neměla chybět originalita a nápaditost.

Jelikož má waldorfský učitel „své“ děti od začátku do konce, má možnost je hlouběji poznat – poznat jejich osobnost. Každý žák je vlastně pro učitele jakousi záhadou, kterou v průběhu let odtajňuje.

Podle waldorfské pedagogiky nelze uspět direktivním a nařizujícím přístupem, např: při výběru následné školy či budoucího povolání má spousta rodičů představu, že musí být dítě tím či tím a studovat to či ono. Podle Steinera tento přístup má na člověka destruktivní dopad, jelikož je zasažena jeho osobní svoboda a člověk je tlačěn do něčeho, co sám nechce. Na tento direktivní přístup si musí dávat pozor právě i učitel, jelikož by tak mohl ztratit důvěru žáků a narušila by se určitá stabilita, která ve třídě je. (Růžičková, 2015)

Učitel by měl mít určité schopnosti, a to vést a realizovat výchovně vzdělávací proces, schopnosti organizátorské a řídicí, které jsou potřebné jak pro práci s dětmi, tak i pro spolupráci s rodiči. Velmi důležité jsou i komunikační schopnosti.

Jelikož je ve waldorfské pedagogice kladen velký důraz i na spolupráci rodičů se školou i učiteli, hlavními tvůrci waldorfského školního klimatu jsou žáci, učitelé, rodiče, třída jako celek a škola.

3.2.7 Montessori přístup

Hlavní myšlenkou Montessori pedagogiky – **Pomoz mi, abych to udělal sám.**

Při montessori způsobu výuky není role učitele tou dominantní, daleko důležitější rolí je právě samotná aktivita dítěte a touto hierarchií rolí se řídí celá školní docházka.

Učitel zprostředkovává kontakt s prostředím, napomáhá dítěti k vstupu do uspořádaného a aktivního života. Jakmile je kontakt dítěte s prostředím navázán, učitel se upozadí do té doby, dokud se kontakt nepřeruší nebo jej dítě nepožádá o pomoc.

Učitelova funkce je spíše pozorující a místy nenásilně vypomáhat žákům. Jak píše Marie Montessori: „Vyučování je vedlejší, hlavní je učení“.

Ve vztahu učitel x žák je kladen velký důraz na svobodu a samostatnost žáka. Učitel by měl mít snahu žákovi pomoci s jeho vlastním vývojem, a především mu napomáhat k samostatnosti, je potřeba, aby byl velmi empatický a měl schopnost správně sledovat potřeby dětí. Aby mohl správně vykonávat svou profesi, je potřeba, aby mu dala škola prostor k jeho vlastní iniciativě.

Jelikož se v montessori pedagogice klade velký důraz na samostatnost dítěte, hlavním nosným pilířem školního klimatu je právě žák.

3.2.8 Metody zkoumání klimatu

V České republice klima není nijak systematicky zkoumáno, naopak tomu je například v Austrálii nebo USA, kde se touto problematikou zabývají odborníci již několik let. Snaží se najít odpovědi především na těchto 5 základních otázek:

- Co jsou to determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?
- Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?
- Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?
- Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?
- Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?

Zájem o výzkum klimatu se v České republice zvýšil až počátkem 90. let 20. století. Této problematice se u nás v počátku věnovali hlavně Lašek, Mareš a Klusák, dalšími významnými specialisty jsou Grecmanová či Ježek.

Z počátku vývoje zjišťování klimatu se kladl důraz na výzkumnou část, ovšem ta teoretická byla zanedbávána. Cílem výzkumu bývá buď škola jako celek nebo nějaká sociální skupina, jako např. třída, učitelský sbor atd. Podle toho, co je zájmem pozorování se určuje metoda výzkumu. (Grecmanová, 2015)

Fraser (1989) rozděluje metody do dvou skupin, a to na metody přímého pozorování jednoduchých jevů (počet žáků ve třídě, množství otázek daných učitelem žákům a naopak...) a na metody zkoumajících složitější jevy (zaměřené na události odehrávající se ve třídě, vazby mezi žáky a učiteli ...). Chávez (1984) považuje metody zkoumání klimatu první skupiny za velmi důležité, neboť přináší objektivní a srovnatelné údaje. Ke zkoumání první kategorie se nejčastěji používá Flandersův systém interakční analýzy (dále jen FIAS). Princip metody FIAS je velmi jednoduchý. Pozorovatel sedí ve třídě v průběhu vyučovací hodiny a sleduje dění, které se tam odehrává. To zařazuje do jedné z několika definovaných kategorií činností, kdy každá kategorie má své číslo. Flanders (1970) definoval deset kategorií, z toho sedm pro učitele a tři pro žáky.

Kategorie pro učitele jsou následující:

1. učitel akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem
2. učitel chválí a povzbuzuje, žertuje a souhlasí s žakovým výkonem
3. využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáka
4. klade otázky, stimuluje žáky, při kladení otázek nejde o řečnické otázky
5. vykládá, sděluje, přednáší, uvádí se názory
6. dává pokyny či příkazy
7. kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žakovo nevhodné chování

Mezi tři kategorie pro žáky patří:

8. žák odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel
9. žák sám začíná hovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem
10. ticho nebo zmatek ve třídě, přestávky v komunikaci (Flanders, 1970)

Později byly tyto kategorie rozšiřovány. Například Amidon a Hunterová (1967) počet rozšířili na 24 kategorií. Výsledkem tohoto pozorování je posloupnost číselných kódů, která se následně zpracovává a později interpretuje.

Ke zkoumání druhé kategorie se používá rozhovor nebo převážně dotazník a posuzovací škála. (Lašek, 2012)

Při rozhovoru má tazatel připravených několik otázek, a to z důvodu pokrytí veškerých tematických okruhů. Část otázek v průběhu rozhovoru upravuje jako reakci na daný průběh. Obrovskou nevýhodou této metody je velká časová náročnost a malý počet respondentů. Často také vznikají obtíže při zobecňování výsledků rozhovoru při srovnávání. (Lašek, 2012), (Geršicová, Hlásna, 2013)

Dotazník a posuzovací škály se řadí k nejlepšímu a nenahraditelnému způsobu zjišťování klimatu třídy. Jedná se o písemné získávání informací. Při této metodě jsou otázky dané a odpovídat na ně mohou žáci, učitelé, rodiče, ale i například vedení školy. Dotazníky se pro různé skupiny respondentů liší, tj. žáci mají jiný dotazník než učitelé.

Velkou výhodou je rychlé získání informací od spousty respondentů a spolehlivost výsledků, jež jde statisticky testovat. Jako nevýhodu pak lze brát neosobnost při vyplňování a časová náročnost při tvorbě a zpracování. Také některé odpovědi mohou být zkreslené, protože spousta dotázaných má tendenci odpovídat podle dané situace či žádoucího stavu, ale ne podle skutečnosti. (Geršicová, Hlásna, 2013)

V současné době se kombinují různé metody. Většinou vše začíná pozorováním, následným rozhovorem, zjištění výsledků, které se ověřují dotazníkem. Konečné výsledky pak lze buď potvrdit nebo vyvrátit případnými dalšími rozhovory. (Bašítková, 2015)

Příklady některých zahraničních dotazníků

- My School Inventory – v českém překladu „Moje škola“
- The School Survey – školní dotazník, dotazník určený učitelům
- Classroom Environment Scale – třídní klima, zaměřen na podporu žáků ze strany učitele
- Lernsituationstest – zjišťování klimatu výuky (Bašítková, 2015)

Příklady českých dotazníků

- Moje škola – překlad anglického originálu
- Klima třídy
- Soubor dotazníků klima školy určený žákům, učitelům i rodičům

(Ježek, Mareš, 2012)

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část mé bakalářské práce volně navazuje na část teoretickou. V této části práce prezentuji výsledky kvantitativního šetření pomocí dotazníku.

4.1 Metodika výzkumu

Jako prvotní jsem si zvolila stanovení cílů výzkumu. Pro tuto část jsem si vybrala kvantitativní metodu, a to konkrétně dotazníkové šetření. Dotazník se v problematice klimatu využívá nejčastěji. Výhody tohoto šetření jsou v oslovení většího rozsahu respondentů v kratší časové dotaci. Jeho příprava a následné zpracování je časově náročnější.

4.2 Cíle a výzkumné problémy

Cíl č. 1

Zjistit, ve kterém ze tří až čtyř stylů dotazovaných škol (waldorfská, montessori, církevní a klasická) vnímají žáci školní klima nejlépe.

Cíl č. 2

Zjistit, zda je třídní klima lepší či horší v 7. nebo v 9. třídě a proč tomu tak je.

Cíl č. 3

Zjistit, zda školní klima vnímají pozitivněji dívky či chlapci.

Cíl č. 4

Zjistit, zda jsou žáci spokojeni ve škole, a naopak co by chtěli změnit.

Cíl č. 5

Zjistit, které faktory nejvíce ovlivňují školní klima.

Cíl č. 6

Zjistit, jak moc ovlivňuje třídní klima celkové klima školy.

Výzkumný problém č. 1

Domnívám se, že nejlépe je klima vnímáno na waldorfské škole, dále na církevní, a nakonec na škole, dle stanovených standardů.

Myslím si, že je to způsobené i stylem výuky, kdy dle mého názoru waldorfská škola umožňuje nejvíce volnosti při práci.

Výzkumný problém č. 2

Domnívám se, že klima v 7. třídě je lepší než klima v 9., neboť v pozdějším věku začínají první lásky, upevnění pozic ve třídě, je více „rozjetá“ puberta.

Výzkumný problém č. 3

Myslím si, že z 80 % budou pozitivněji vnímat klima hoši než dívky, neboť chlapci jsou více nad věcí, co se týče veškerého dění ve třídě a škole.

Výzkumný problém č. 4

Domnívám se, že 75 % dotazovaných je ve škole spokojených a neměnilo by, ať už z důvodu kolektivu či ze stylu vyučování na škole.

Výzkumný problém č. 5

Domnívám se, že nejvíce klima ovlivňuje třídní kolektiv a přístup učitele k dané třídě.

Výzkumný problém č. 6

Myslím si, že třídní klima hraje nedílnou roli v celkovém dojmu ze vztahu ke škole jako celku, neboť se třídou je žák neustále a nejvíce jej ovlivňuje.

4.3 Dotazníkové šetření

Všichni respondenti byli seznámeni o obsahu a využití dotazníkové šetření.

Výzkum byl prováděn na pěti školách v Olomouci, Horce nad Moravou a Šternberku, a to konkrétně Waldorfská škola Olomouc (dále jen Waldorf), Církevní gymnázium řádu německých rytířů Olomouc (dále jen CGNŘ), ZŠ Nedvědova Olomouc, ZŠ Horka nad Moravou a ZŠ Svatoplukova Šternberk.

Školy jsem obepisovala pomocí e-mailu, kdy jsem psala motivační zprávu panu řediteli či paní ředitelce. Některé školy mi buď vůbec neodpověděly nebo napsaly, že už měly spoustu dotazníků a další nepovolují. Dotazníky na ZŠ Nedvědova a ZŠ Svatoplukova mi pomohly domluvit známé, které tam buď učí, nebo dělají asistentku pedagoga. Na církevním gymnáziu pracuji jako asistentka pedagoga a povolení dotazníkového šetření tak nebylo těžké získat.

ZŠ Horka nad Moravou a Waldorfská škola reagovala kladně na e-mail. Na každé z uvedených škol byl dotazník dán do 7. a 9. třídy. Ze ZŠ Horka nad Moravou mám dotazníky pouze ze 7. třídy, tato třída si prošla montessori stylem výuky na prvním stupni. Druhý stupeň montessori výuky se na této škole nepraktikuje.

Práce na tomto šetření byla náročná, co se počtu respondentů a vypracování týká. Dotazníky byly anonymní. Žáky jsem si nejprve rozdělila podle škol, následně podle ročníků, a nakonec podle pohlaví.

Tabulka 1.: Počet respondentů 7. ročník

Název školy	celkem	dívky	chlapci
ZŠ Nedvědova	19	6	13
ZŠ Svatoplukova	33	21	12
Církevní gymnázium	23	12	11
Waldorfská škola	15	7	8
ZŠ Horka nad Moravou	23	11	12

Tabulka 2.: Počet respondentů 9. ročník

Název školy	celkem	dívky	chlapci
ZŠ Nedvědova	19	9	10
ZŠ Svatoplukova	28	12	16
Církevní gymnázium	22	12	10
Waldorfská škola	12	6	6

Pro svou práci jsem si vybrala dva dotazníky. Prvním dotazníkem je Klima školní třídy od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka a druhým pak Klima školy od Heleny Grecmanové, Miroslava Dopity, Jany Poláchové Vašátkové a Jitky Skopalové. Dotazník Klima školy pochází ze souboru dotazníků pro učitele, žáky a rodiče od výše zmíněných autorů. Pro svou práci jsem použila dotazník určený žákům.

Dotazník týkající se třídního klimatu jsem použila proto, že třída je základním stavebním kamenem toho školního, tak jak je v předešlých kapitolách zmíněno. Jedním z cílů práce je i zjistit, zda opravdu třídní klima zásadně ovlivňuje klima školní.

Výsledky dotazníkového šetření jsou v následujících kapitolách znázorněny pomocí tabulek a grafů. Kompletní tabulky jsou uvedeny v sekci seznam příloh. Přímo v textu se objevují tabulky upravené a jsou v nich pouze hodnoty potřebné k objasnění grafů.

4.3.1 Dotazník Třídní klima

Dotazník týkající se třídního klimatu je rozdělen do 7 hlavních a 4 dobrovolných škál. Ve své práci pracuji se všemi 11 škálami.

1. Dobré vztahy se spolužáky – pokud jsou vztahy mezi žáky kladné a kvalitní, pracuje se se třídou jako celkem daleko lépe. Naopak v případě špatných vztahů pracují většinou žáci na vztazích mezi sebou, a to pak ubírá prostor pro jejich vzájemnou spolupráci při výuce. Pokud při zkoumání dosáhne třída vyšších hodnot, značí to pozitivní vztahy se spolužáky.
2. Spolupráce se spolužáky – pokud jsou žáci schopni spolupracovat a řešit společně problémy či úkoly, je to pro práci se třídou velká výhoda. Vyšší hodnoty výsledku znamenají vysokou míru spolupráce, a naopak nižší hodnoty znamenají nízkou míru spolupráce.
3. Vnímaná opora od učitele – v této škále se zjišťuje, do jaké míry je učitel vnímán jako člověk podporující žáky, nabízející jim pomoc a podporující je ať už po stránce školních nebo sportovních či třeba uměleckých úspěchů. Výsledky dosahující vyšších hodnot znamenají vnímání vyšší opory učitele.
4. Rovný přístup učitele k žákům – tato škála nám napomáhá odhalit, jestli žáci vnímají přístup učitele ke všem stejně, nebo některým je podle nich nadřazováno či naopak křivděno. Čím vyšší hodnoty, tím je přístup učitele k žákům vnímán spravedlivěji, rovnoměrněji.
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou – škála číslo pět objasňuje, zda poznatky získané ve škole využije žák doma, a naopak zda informace získané doma od rodičů či sourozenců mu jsou nápomocny ve škole. Vyšší hodnoty značí přenos poznatků, naopak nižší hodnoty značí absenci přenosu.

6. Preference soutěžení ze strany žáků – optimální výuka by měla vyvolávat pocit soutěživosti, který žáka motivuje k lepším osobním výkonům, ve skupině pak lepší spolupráci a lépe odvedenou práci. Nízké hodnoty označují nechuť k soutěžení.
7. Dění o přestávkách – zde nám umožňuje zjistit, zda jsou přestávky chtěné k možnosti odpočinku či ne. Vysoké hodnoty ve výsledku nám značí spíše špatný kolektiv než nechtěné přestávky, za to hodnoty nízké nám znázorňují kladné zhodnocení přestávek.
8. Možnost diskutovat během výuky – často je velmi žádané, aby žáci obohatili vyučovací hodinu o své poznatky, myšlenky či nápady. Čím vyšší hodnoty ve výsledku vyjdou, tím je žákům více umožněno se zapojovat do výuky se svými poznatky.
9. Iniciativa žáků – tato škála napomáhá určit, zda se žáci snaží samostatně získávat nové a zajímavé poznatky. Vyšší hodnoty značí větší samostatnost získávání nových informací. Nižší hodnoty představují opak.
10. Snaha žáků učit se – zda se má žák snahu učit a plnit dané úkoly. Čím vyšší hodnota výsledku, tím vyšší cílevědomost a pracovitost ve škole. Nízké hodnoty pak varují před rezignací žáka na učení.
11. Snaha zalíbit se okolí – to, zda je žák oblíbený nebo ne určuje jeho postavení ve třídě. Častokrát se setkáváme, že žáci mění své názory či chování jen pro to, aby byli ve třídě oblíbenější. Vyšší hodnoty představují větší snahu zalíbit se, nižší hodnoty menší snahu.

(Ježek, Mareš 2012)

4.3.1.1 Výsledky dotazníku Třídní klima

Percentilové skóre	1.	2.	3.	4.5	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1	2,26	1,97	2,19	2,57	2,91	2,61	1,04	2,35	2,61	3,05	2,23
5	3,39	2,71	2,98	3,39	3,18	2,82	1,24	2,73	3,00	3,47	2,42
10	3,57	2,94	3,30	3,72	3,35	2,93	1,42	3,00	3,14	3,62	2,52
20	3,76	3,10	3,58	4,11	3,53	3,05	1,64	3,22	3,28	3,75	2,67
30	3,91	3,28	3,72	4,33	3,67	3,17	1,79	3,36	3,42	3,86	2,79
40	4,00	3,40	3,85	4,51	3,80	3,29	1,90	3,45	3,53	3,97	2,90
50	4,09	3,49	3,96	4,60	3,93	3,38	1,98	3,55	3,63	4,07	2,96
60	4,17	3,60	4,08	4,67	4,04	3,45	2,07	3,66	3,74	4,16	3,03
70	4,25	3,65	4,18	4,76	4,18	3,60	2,18	3,79	3,84	4,28	3,09
80	4,33	3,74	4,30	4,87	4,31	3,69	2,38	3,93	3,95	4,41	3,20
90	4,47	3,87	4,53	4,98	4,45	3,83	2,88	4,10	4,08	4,54	3,42
95	4,59	4,00	4,67	5,00	4,56	3,97	3,00	4,23	4,26	4,65	3,60
99	4,74	4,34	4,91	5,00	4,87	4,20	3,21	4,55	4,50	4,81	3,98

Tabulka 3.: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ

Ve vyhodnocování dotazníků se setkáme s několika pojmy, které je třeba vysvětlit. Za prvé bylo potřeba u každého žáka ke každé škále zjistit průměr odpovědí. Následně bylo potřeba určit medián, který vyjadřuje hodnotu, jenž nám říká, že polovina žáků hodnotila danou škálu stejně nebo hůř než ta druhá. Také bylo nutné zjistit kvartil jedna, což je hodnota, která představuje odpovědi maximálně čtvrtiny respondentů, hodnotící škálu v nižších hodnotách a kvartil tři, který naopak vymezuje tu čtvrtinu dotazovaných, kteří hodnotili nejkladněji. Poté se podle tabulek v příručce k dotazníku od Laška určil percentil k vypočítanému mediánu. Každá škála má jiné percentilové rozpětí. Nakonec se zjistil rozdíl mezi kvartilem tři a jedna, který napomáhá určit, zda se odpovědi podobaly nebo lišily.

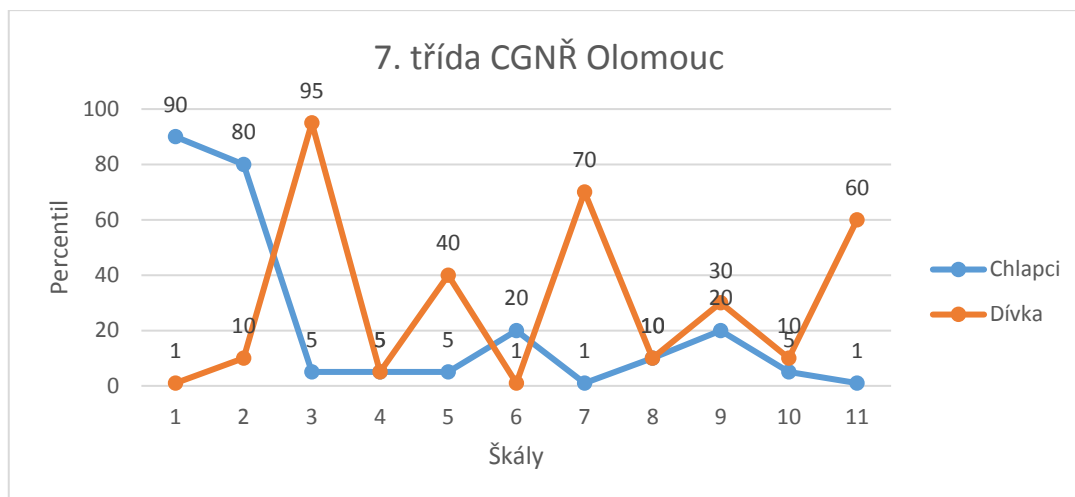
4.3.1.2 Výsledky 7. tříd – porovnání dívky X chlapci

CGNŘ Olomouc

Tabulka 4.: Výsledky žáků 7. třídy CGNŘ

	Chlapci		Dívky	
	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1
škála 1	90	0,50	1	1,30
škála 2	80	0,90	10	1,10
škála 3	5	1,00	95	0,90
škála 4	5	1,70	5	1,70
škála 5	5	1,30	40	0,50
škála 6	20	0,80	1	1,00
škála 7	1	0,38	70	1,75
škála 8	10	1,88	10	1,13
škála 9	20	1,00	30	1,63
škála 10	5	0,93	10	0,93
škála 11	1	2,00	60	1,13

Z grafu č. 1 lze vyčíst, že percentil chlapců a dívek se ve většině škál liší. Největší rozdíl je patrný hned v první škále týkající se vztahů se spolužáky. Chlapci uvedli, že mají velmi dobré vztahy, zároveň si můžeme z tabulky uvedené výše všimnout, že rozdíl kvartilů je malý, což nám značí, že velká část chlapců odpověděla na tuto škálu podobně. Dívky naopak uvedly, že jejich vztahy ve třídě nejsou optimální, nicméně rozdíl kvartilů je velký a značí tak různorodost odpovědí. Se škálou číslo jedna úzce souvisí i škála druhá věnující se spolupráci mezi spolužáky. Není velkým překvapením, že dívky mají nižší hodnoty než chlapci, neboť ve škále jedna tomu bylo právě tak. Dívkám se ve třídě nespolupracuje dobře, chlapci si zase myslí, že spolupráce je obstojná.



Graf 1. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ

Další velký rozdíl lze vidět ve škále třetí týkající se vnímání učitele jako opory. Zde se hodnocení obrátilo. Dívky uvádějí, že je učitel pro ně oporou a že je podporuje po všech stránkách. Rozdíl kvartilů je mírně vyšší, ale stále můžeme říct, že jejich hodnocení této škály bylo podobné. Chlapci učitele nevnímají jako oporu a podporu. Rozdíl kvartilů je mírně vyšší, tedy část odpověděla podobně část rozdílně.

Dalším větším rozdílem je škála týkající se přestávek, tedy číslo 7. Vyšší hodnota u holek úzce souvisí se škálou 1, neboť u škály 7 znamenají vyšší hodnoty spíše horší kolektiv než nechtěné přestávky. Rozdíl kvartilů je však vysoký, tudíž se na tomto tvrzení všechny dívky neshodují. Zato kluci se na hodnocení přestávek shodli, jejich rozdíl kvartilů je velmi nízký a výsledná hodnota malá. Kluci si tak o přestávkách na nic nestěžují.

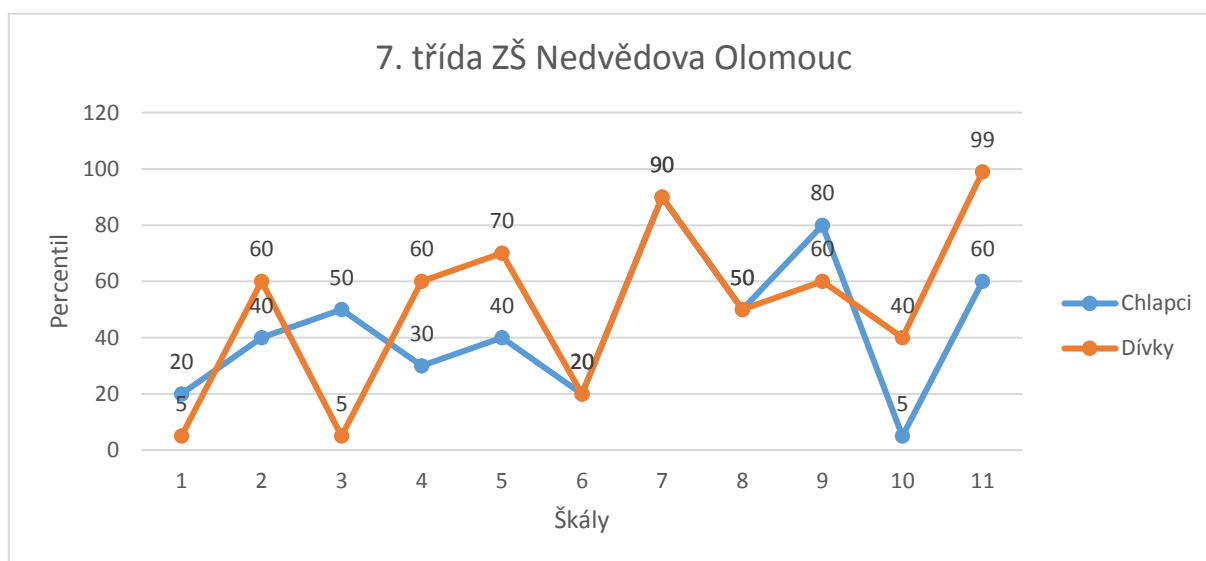
Posledním větším rozdílem mezi dívkami a chlapci je škála 11 zajímavější se o zálibení se okolí. I když je rozdíl kvartilů u chlapců vyšší, pořád jim méně záleží na názoru okolí. Děvčata si na toto téma více potrpí, a to, zda je třída bere nebo ne řeší víc. Na tomto tvrzení se dívky shodly víc než chlapci.

Další škálou, kdy holky mají lepší hodnocení, než kluci je škála 6. Ta nám ukazuje, jak žáci vnímají soutěžení ve třídě. Dívky mají soutěžení méně v oblibě než chlapci, a to nám krásně ukazuje graf.

Tabulka 5.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Nedvědova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	20	1,20	5	0,40
škála 2	40	1,50	60	1,00
škála 3	50	1,10	5	1,60
škála 4	30	1,50	60	1,00
škála 5	40	1,90	70	1,20
škála 6	20	1,00	20	1,00
škála 7	90	2,25	90	1,25
škála 8	50	1,25	50	1,00
škála 9	80	1,88	60	1,25
škála 10	5	1,36	40	1,57
škála 11	60	0,88	99	2,25

Dívky a chlapci 7.ročníku ZŠ Nedvědova mají výsledky velmi podobné. Nejsou vidět markantní rozdíly. Největším skokem ve výsledku je škála č.3, která hodnotí, zda je učitel oporou a podporou žáků či ne. Dívky hodnotí tuto škálu méně pozitivně a chtěly by větší oporu od učitele. Jak si můžeme v tabulkách výše všimnout, rozdíl kvartilů je vysoký a to proto, že se názorově ani dívky ani chlapci nesešli.

**Graf 2. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova**

Důležité je si povšimnout, že dívky se s chlapci shodli ve třech škálách. Hodnocení škály 6 je pozitivní, neboť žáci ve třídě nemají potřebu mezi sebou soutěžit. Škála číslo 7 nám ale značí, že by se mělo trochu zapracovat na třídním kolektivu, neboť i škály 1 a 2 vyšly v nízkých hodnotách. Škála číslo 8 je ve výsledku neutrální, žáci mají možnost se do výuky zapojovat, ale zároveň ne vždy toho využijí. Ale i v těchto škálách mají jak chlapci, tak dívky velký rozdíl v hodnotách kvartilů a tudíž jejich škála odpovědí byla rozsáhlá.

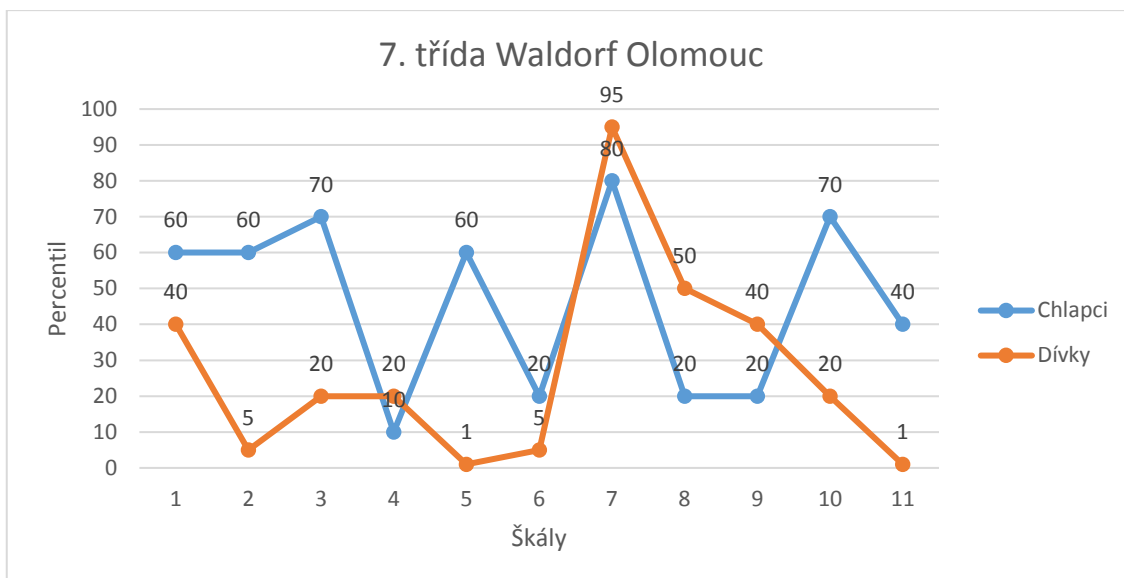
Škála 10 má u chlapců nízké hodnoty, což značí, že nemají zájem a snahu se pořádně učit a připravovat se na hodiny. I tu je však rozdíl kvartilů větší a tudíž toto tvrzení neplatí na všechny chlapce ve třídě. U dívek si pak můžeme všimnout velmi vysoké hodnoty u škály 11 zabývající se snaze zalíbit se okolí. Můžeme jasně konstatovat, že dívky hodně řeší, zda jsou ve třídě oblíbené, jak je ostatní vidí a vnímají. Ovšem jsou zde i výjimky, které jsou spíše v nižších hodnotách.

Waldorf Olomouc

Tabulka 6.: Výsledky žáků 7. třídy Waldorf

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	60	1,05	40	1,20
škála 2	60	1,30	5	0,80
škála 3	70	1,35	20	1,60
škála 4	10	1,75	20	1,60
škála 5	60	0,70	1	2,20
škála 6	20	0,90	5	1,20
škála 7	80	1,31	95	2,25
škála 8	20	0,94	50	1,00
škála 9	20	1,25	40	2,00
škála 10	70	0,50	20	1,57
škála 11	40	0,88	1	1,75

V 7. třídě Waldorfské školy Olomouc vidíme největší rozdíl mezi dívkami a chlapci u škály číslo pět, která se zajímá o přenos naučeného mezi školou a rodinou. Nízké hodnoty v této škále, které lze vidět u dívek, značí horší motivaci žáků k danému předmětu. Naopak vyšší hodnocení znamená, že učivo se dá propojit se situacemi v běžném životě.



Graf 3. Porovnání dívek a chlapců Waldorf

Zvláštností je, ale škála 7 znázorňující dění o přestávkách. Vysoké hodnoty značí spíše špatný kolektiv. To se ovšem vylučuje s výsledky škály jedna, neboť ta uvádí, že vztahy se spolužáky jsou dobré. Akorát dívkám se zdá, že spolupráce mezi žáky ve třídě je obtížná. Ve všech třech škálách je ovšem medián vyšší, což značí, že odpovědi se častěji lišily.

Zajímavostí je škála 11, jelikož dívkám vyšla velmi nízká hodnota v oblasti zalíbení se okolí. I když je rozdíl mediánu vysoký, můžeme poukázat na to, že oproti školám uvedeným výše je výsledná hodnota velmi nízká.

Škála 4 je v nízkých hodnotách, a to jak u dívek, tak i u chlapců. Nízké hodnoty nám značí, že učitel nepřistupuje ke všem žákům stejně. Chlapci však zároveň vnímají učitele jako oporu.

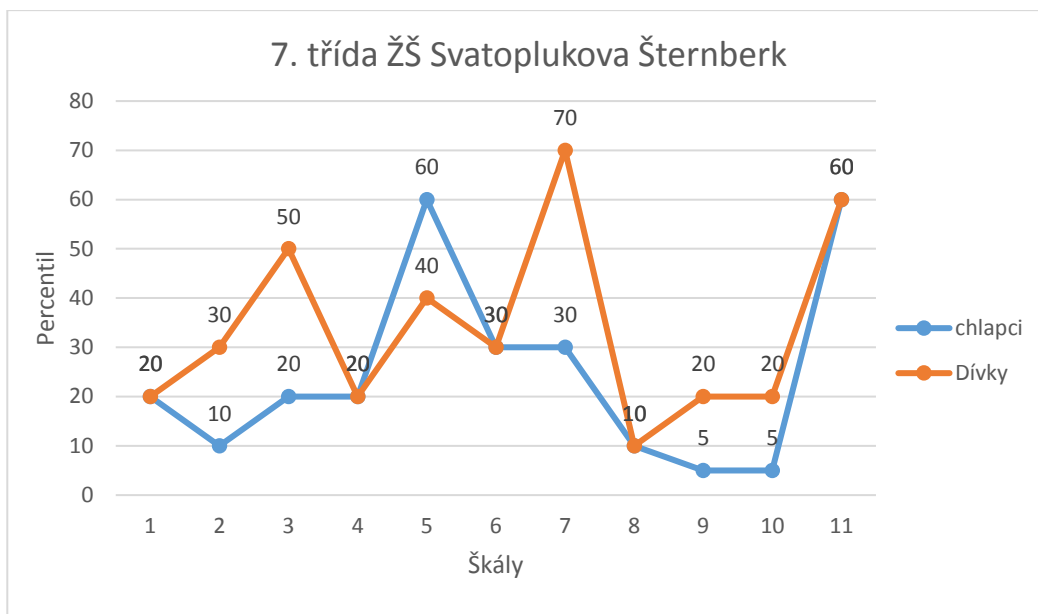
Za pozornost určitě stojí i to, že u dívek jsou rozdíly kvartilů velmi vysoké, a to ve většině škálách. Dívky se tak v odpovědích neshodují. I u chlapců jsou rozdíly kvartilů vyšší.

Tabulka 7.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Svatoplukova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	20	1,10	20	1,10
škála 2	10	1,30	30	0,90
škála 3	20	1,30	50	1,60
škála 4	20	1,20	20	2,00
škála 5	60	1,40	40	2,00
škála 6	30	0,80	30	1,00
škála 7	30	1,25	70	1,38
škála 8	10	1,00	10	1,25
škála 9	5	0,50	20	1,50
škála 10	5	0,71	20	1,00
škála 11	60	0,75	60	1,00

Žáci sedmé třídy ZŠ Svatoplukova se shodli hned v pěti škálách.

První škála zabývající se vztahy se spolužáky vyšla u chlapců i dívek nižší, rozdíl kvartilů je u obou skupin stejný, vyšší, a to představuje různorodost odpovědí. Žáci zhodnotili kolektiv jako negativní. I škála zjišťující spolupráci ve třídě vyšla v nižších hodnotách, u dívek byla nižší než u chlapců. S těmito škálami souvisí i škála číslo 7, neboť jak můžeme vidět, dívkám vyšly výsledné hodnoty vyšší, jenž označující spíše špatný třídní kolektiv. Rozdíl kvartilů je opět vyšší, stejně jako u ostatních škál, a to jak u chlapců i u dívek.



Graf 4. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova

Škála číslo 4 vyšla u chlapců i dívek v nižších hodnotách. Obě skupiny si tak myslí, že přístup učitele není ke všem žákům stejný.

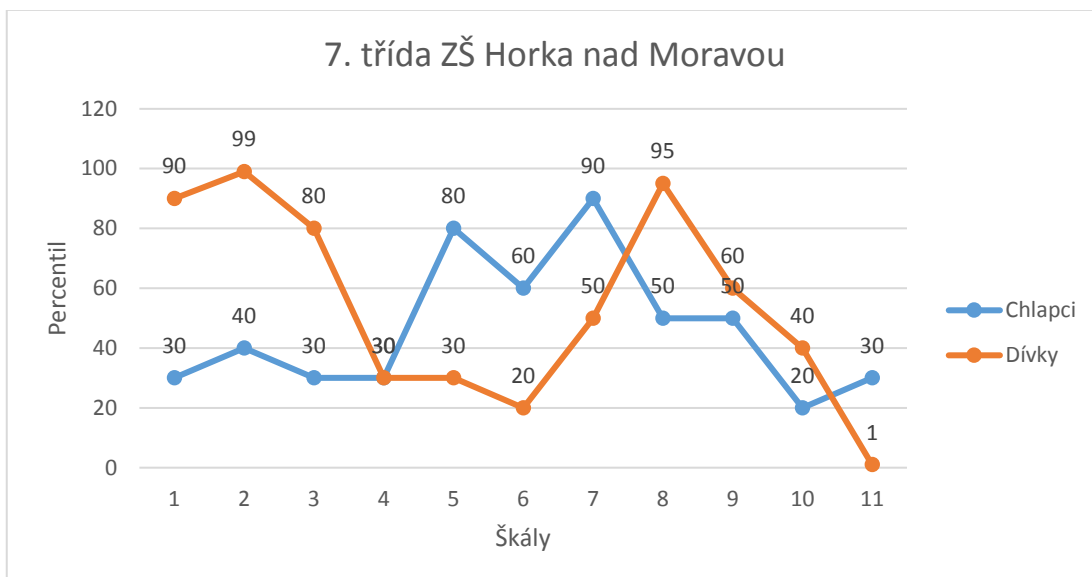
Osmá škála zaznamenává možnost diskutovat v hodině. Nízká hodnota představuje, že žáci mají omezenou možnost zapojit se do výuky. Další shodná výsledná hodnota je u škály 11. Ta ukázala, že se žáci snaží zalíbit se okolí. Tato škála je spíše individuální záležitostí než skupinovou.

ZŠ Horka nad Moravou

Tabulka 8.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Horka nad Moravou

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	30	2,45	90	1,30
škála 2	40	2,10	99	1,80
škála 3	30	1,85	80	1,45
škála 4	30	1,60	30	1,15
škála 5	80	1,80	30	0,65
škála 6	60	1,75	20	1,20
škála 7	90	1,56	50	1,38
škála 8	50	1,75	95	1,38
škála 9	50	1,13	60	0,88
škála 10	20	1,54	40	1,14
škála 11	30	1,19	1	1,63

Dívky sedmého ročníku ZŠ Horky nad Moravou vnímají kolektiv, spolupráci se spolužáky i učitele jako oporu velmi pozitivně. Chlapci to mají naopak a tyto škály hodnotí spíše negativněji. Co se týče rovného přístupu učitele k žákům je vnímáno tak, že měří dvojitým metrem.



Graf 5. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Horka nad Moravou

Škála 7 je vyšším skóre hodnocena u chlapců, což značí potenciálně horší kolektiv. To se shoduje s výsledkem prvních dvou škál. U dívek vyšla hodnota ve středním pásmu. To znamená, že dívky jsou ve svém kolektivu spokojeny. Další hodnocené kritérium představuje možnost zapojení do výuky, které je žáky vnímáno kladně. Výsledné hodnoty škály 9 vyšly nad mírným středem. Vyšší hodnoty této škály značí tendenci zjišťovat si nové poznatky a informace.

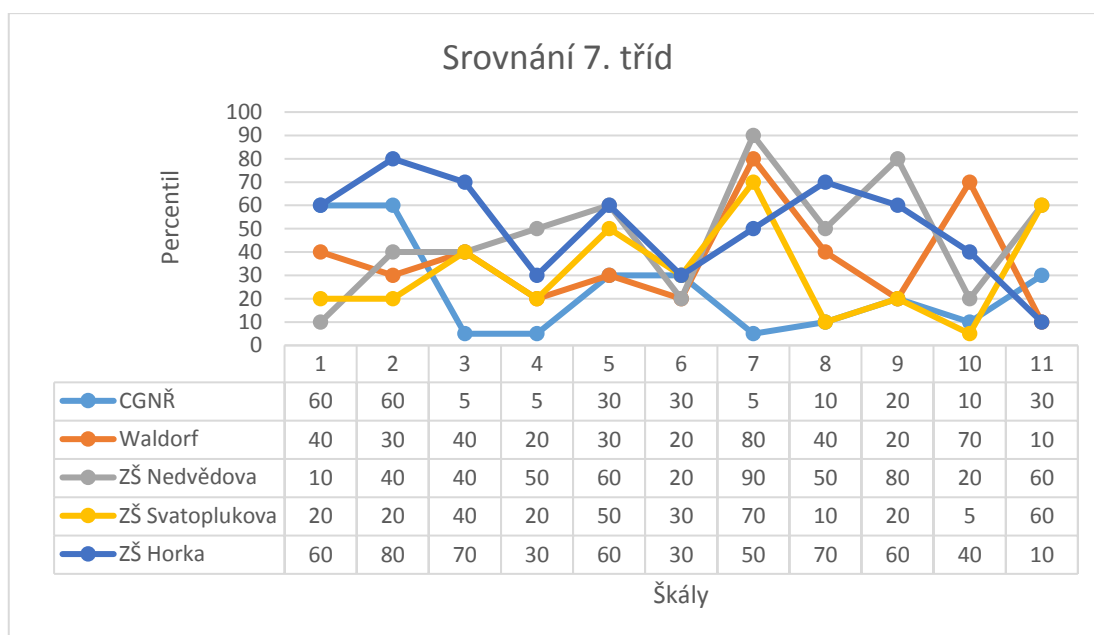
4.3.1.3 Výsledky 7. tříd – srovnání tříd

Tabulka 9.: Výsledky žáků 7. třídy

	CGNŘ		Waldorf		ZŠ Nedvědova		ZŠ Svatoplukova		ZŠ Horka	
	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1
škála 1	60	1,20	40	1,20	10	1,00	20	0,90	60	1,50
škála 2	60	1,00	30	1,20	40	1,00	20	0,90	80	1,60
škála 3	5	1,80	40	1,40	40	0,90	40	1,40	70	1,75
škála 4	5	1,50	20	1,80	50	1,20	20	1,70	30	1,45
škála 5	30	0,90	30	1,00	60	1,60	50	1,50	60	1,10
škála 6	30	1,20	20	0,80	20	1,00	30	1,00	30	1,20
škála 7	5	1,50	80	1,50	90	1,13	70	1,38	50	1,50
škála 8	10	1,63	40	1,00	50	0,50	10	1,25	70	1,75
škála 9	20	1,63	20	1,50	80	1,50	20	1,00	60	0,75
škála 10	10	0,93	70	0,86	20	1,43	5	1,21	40	1,71
škála 11	30	1,25	10	1,13	60	1,50	60	1,00	10	1,13

Co se týká škály první a druhé, vedla si nejlépe ZŠ Horka nad Moravou a poté CGNŘ. Jejich hodnoty jsou vyšší, a tudíž tam kolektiv funguje pěkně, i když byly rozdíly v porovnání chlapců a dívek větší, na celkovém dojmu to nic nemění. Rozdíl kvartilů je mírně vyšší u obou škol, což značí větší rozlišnost odpovědí.

Nejhůře dopadl kolektiv v ZŠ Nedvědova a ZŠ Svatoplukova. Zde se na horším kolektivu shodli dívky i chlapci. Zároveň lze z dotazníků vyčíst, že se ve třídách vyskytují skutečné problémy.



Graf 6. Srovnání tříd

Škály týkající se opory a rovného přístupu učitele vyšly nejhůře ve třídě žáků z Církevního gymnázia.

U waldorfské školy si můžeme všimnout nejlepší hodnoty mezi školami v oblasti snahy učit se a připravovat na hodiny. Vyšší hodnota znamená, že žáci se snaží připravovat do hodin a plnit dané povinnosti. Nejnižší hodnotu v této škále má ZŠ Svatoplukova, to nás může varovat před možnou rezignací nad učivem a řešení spíše třídních problémů.

Žáci v ZŠ Horka nad Moravou nemají za potřebí zalíbit se okolí, to se však nedá říct o žácích ze ZŠ Nedvědova a ZŠ Svatoplukova. Žáci v ZŠ Horka mají největší možnost diskutovat ve výuce, zapojit se do vyučování, říct své názory. Naopak žáci z CGNŘ a ZŠ Svatoplukova uvedli, že zapojení do výuky jim není umožněno.

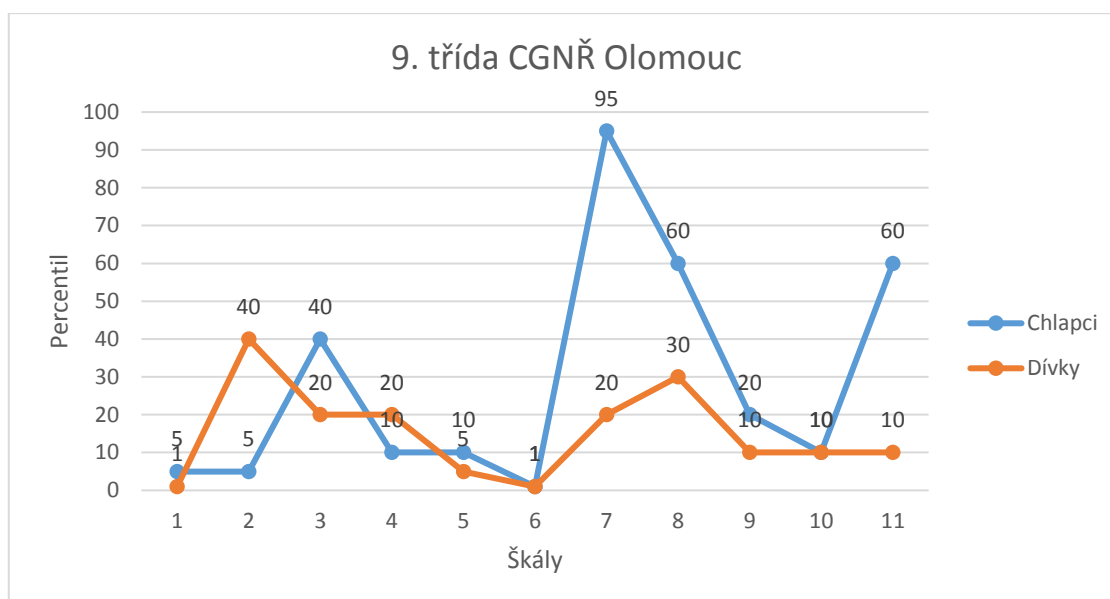
4.3.1.4 Výsledky 9. tříd – porovnání dívky X chlapci

CGNŘ Olomouc

Tabulka 10.: Výsledky žáků 9. třídy CGNŘ

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	5	1,80	1	1,50
škála 2	5	1,40	40	1,30
škála 3	40	1,80	20	1,00
škála 4	10	2,40	20	1,40
škála 5	10	2,40	5	2,10
škála 6	1	1,20	1	1,30
škála 7	95	1,25	20	1,63
škála 8	60	1,75	30	2,00
škála 9	20	1,25	10	1,63
škála 10	10	1,72	10	1,50
škála 11	60	1,25	10	1,25

Žáci 9.ročníku vnímají vztahy se spolužáky i spolupráci s nimi velmi negativně, stejně jako celý třídní kolektiv, na co nás upozorňují škály 1, 2 a 7. Musíme však brát v potaz i vyšší hodnotu rozdílu kvartilů a zjistíme, že ne každý kolektiv vnímá až tak negativně. Jsou i tací, kteří kolektiv vnímají pozitivně. Nižších hodnot dosahují i škály 4 a 5, které se zabývají otázkami na učitele, a to konkrétně na oporu ze strany učitele a rovného přístupu učitele k žákům. Dívky učitele vnímají jako větší oporu, zároveň si myslí, že každého měří jiným metrem. I u těchto škál jsou rozdíly kvartilů větší a škála odpovědí je tak různorodá.



Graf 7. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ

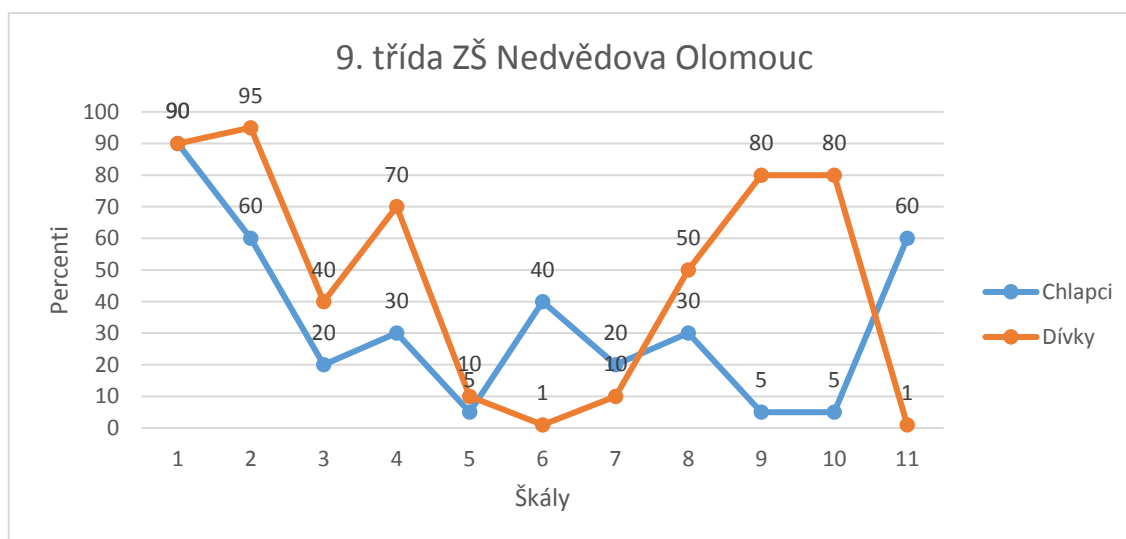
Velmi nízká je i výsledná hodnota škály 6 týkající se soutěžení ve třídě. Správná výuka by měla kombinovat zdravou soutěživost motivující k lepším výkonům a zároveň spolupráci žáků k lepšímu upevnění kolektivu. Zde je bohužel soutěžení minimální a zároveň u chlapců je i spolupráce v nejnižších hodnotách.

Zajímavou škálou je i ta zabývající se snahou učit se, tedy škála 10. Nízké výsledky jak u dívek, tak i u chlapců nám značí, že spíše, než by se snažili učit a připravovat se na hodiny, řeší danu situaci ve třídě. To může vést k rezignaci a odmítání učení. I zde je rozdíl kvartilů vyšší, takže se zde najdou výjimky, které tu snahu učit se a vzdělávat mají, ovšem jich není mnoho.

Tabulka 11.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Nedvědova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	90	0,80	90	0,50
škála 2	60	1,60	95	0,30
škála 3	20	0,40	40	1,40
škála 4	30	0,80	70	0,50
škála 5	5	1,00	10	1,00
škála 6	40	0,60	1	1,30
škála 7	20	2,50	10	0,88
škála 8	30	1,00	50	0,63
škála 9	5	1,50	80	1,25
škála 10	5	0,86	80	0,57
škála 11	60	1,00	1	1,38

Dívky i chlapci se shodli na tom, že jejich třídní kolektiv je velmi pozitivní. Dívkám se spolupracuje ve třídě lépe než chlapcům, ale i ti tuto škálu ohodnotili pozitivněji. Co se týče opory od učitele, jsou hodnoty nižší, kdy dívky to vnímají více kladně než chlapci. Co se týče rovného přístupu, jsou dívky shovívavější než chlapci a tuto škálu ohodnotili vyššími hodnotami.

**Graf 8. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova**

Soutěžení ve třídě dívky ohodnotili velmi nízkými hodnotami, ovšem lépe na tom jsou chlapci, kteří mají vyšší skóre, a jak je psáno výše, zdravá soutěživost napomáhá k motivaci na lepší výkony.

Velké rozdíly ve výsledných hodnotách jsou u škál 9 a 10. Chlapci nemají potřebu si sami vyhledávat nějaké informace a poznatky a na učení spíš rezignují. Dívky naopak jsou aktivní ve vyhledávání nových poznatků i v připravenosti do hodin.

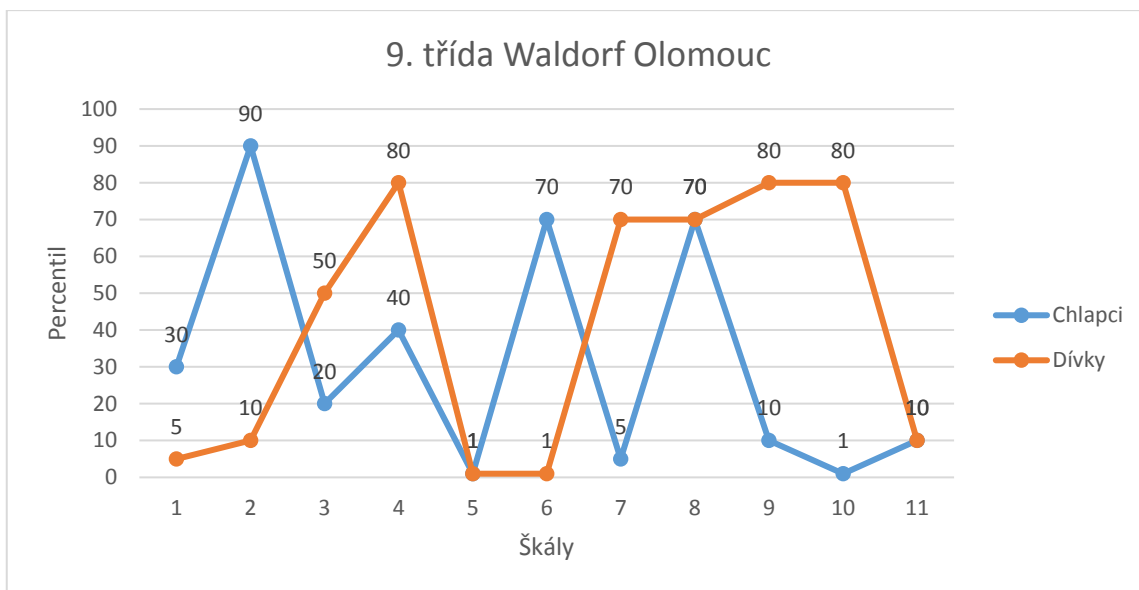
Další větší rozdíl mezi dívkami a chlapci je u škály poslední, kdy chlapci více řeší, jak je vnímá okolí.

Waldorf Olomouc

Tabulka 12.: Výsledky žáků 9. třídy Waldorf

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	30	1,25	5	1,60
škála 2	90	1,05	10	1,40
škála 3	20	1,80	50	0,90
škála 4	40	1,65	80	1,20
škála 5	1	1,75	1	2,25
škála 6	70	0,90	1	2,05
škála 7	5	0,00	70	1,31
škála 8	70	0,63	70	0,94
škála 9	10	1,38	80	0,94
škála 10	1	1,18	80	0,54
škála 11	10	1,44	10	0,94

Vztahy se spolužáky hodnotí jak dívky, tak chlapci nízkými hodnotami, což upozorňuje pravděpodobně na horší kolektiv. Ovšem je zajímavé, že chlapcům se ve třídě spolupracuje skvěle, i přes nepřízeň kolektivu. Dívky hodnotí i spolupráci nízkými hodnotami. Rozdíly kvartilů jsou vyšší, což značí, že někteří žáci odpovídali shodně a někteří rozdílně.



Graf 9. Porovnání dívek a chlapců Waldorf

Dívky berou učitele jako oporu a zhodnotily, že měří všem stejným metrem. U chlapců není učitel chápán jak opora a hodnoty u rovného přístupu jsou také nižší.

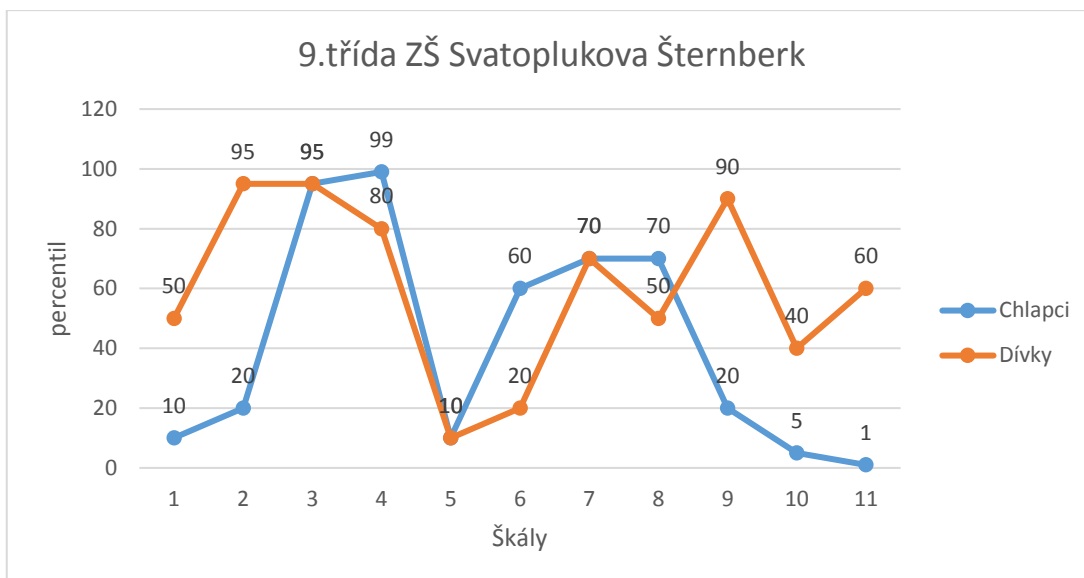
Dívky i chlapci se shodli na tom, že učivo nevyužívají v běžném životě. Nižší hodnoty však mohou znamenat i nedostatečnou motivaci žáků pro daný předmět. Škála 6 značí, že dívky nemají rády soutěžení ve třídě, zato kluci tuto škálu ohodnotili vyššími hodnotami. To by mohlo vést k lepší motivaci a práci v hodinách.

Další škálou, ve které se shodli je škála poslední. Žáci neřeší, jak moc se líbí okolí.

Tabulka 13.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Svatoplukova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	10	0,95	50	0,60
škála 2	20	1,25	95	1,70
škála 3	95	1,10	95	0,95
škála 4	99	0,75	80	0,35
škála 5	10	0,95	10	1,50
škála 6	60	1,80	20	1,30
škála 7	70	1,63	70	1,31
škála 8	70	2,00	50	1,13
škála 9	20	1,25	90	1,19
škála 10	5	1,21	40	0,79
škála 11	1	1,19	60	1,38

Chlapci deváté třídy ZŠ Svatoplukova zhodnotili vztahy ve třídě negativně, stejně tak i spolupráci se spolužáky. Naopak dívky hodnotí vztahy ve třídě průměrně, avšak spolupráci ve třídě velmi pozitivně. Roli učitele ve třídě týkající se opory a rovného přístupu hodnotí chlapci i dívky kladně a rozdíly kvartilů jsou nižších hodnot, neboť se v odpovědích shodli.



Graf 10. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova

Co se týče přenosu učiva ze školy do běžného života, přistupují žáci k tvrzení negativně. Tato nízká hodnota však může značit i právě již zmíněnou horší motivaci na daný předmět. Škála týkající se dění o přestávkách, tedy sedmá, vyšla ve vyšších hodnotách, to může být způsobené nízkými hodnotami u chlapců u prvních dvou škál a střední hodnotou u dívek v první škále. Právě vyšší hodnota sedmé škály znamená, že se ve třídě pravděpodobně vyskytují nějaké problémy.

U deváté škály vyšlo dívkám výsledné skóre vyšší, což je žádoucí, neboť to značí, že se dívky snaží si vyhledávat různé informace a nové poznatky. Naopak u chlapců tato snaha schází. Rozdíl kvartilů vyšel nad 1, to dokazuje, že někteří chlapci odpovídali nižšími a někteří vyššími hodnotami. Nízké výsledné skóre u chlapců v desáté škále úzce souvisí s negativním hodnocením kolektivu, neboť dávají více úsilí do řešení společenských problémů, než do snahy učit se a připravovat se do hodin.

4.3.1.5 Výsledky 9. tříd – srovnání tříd

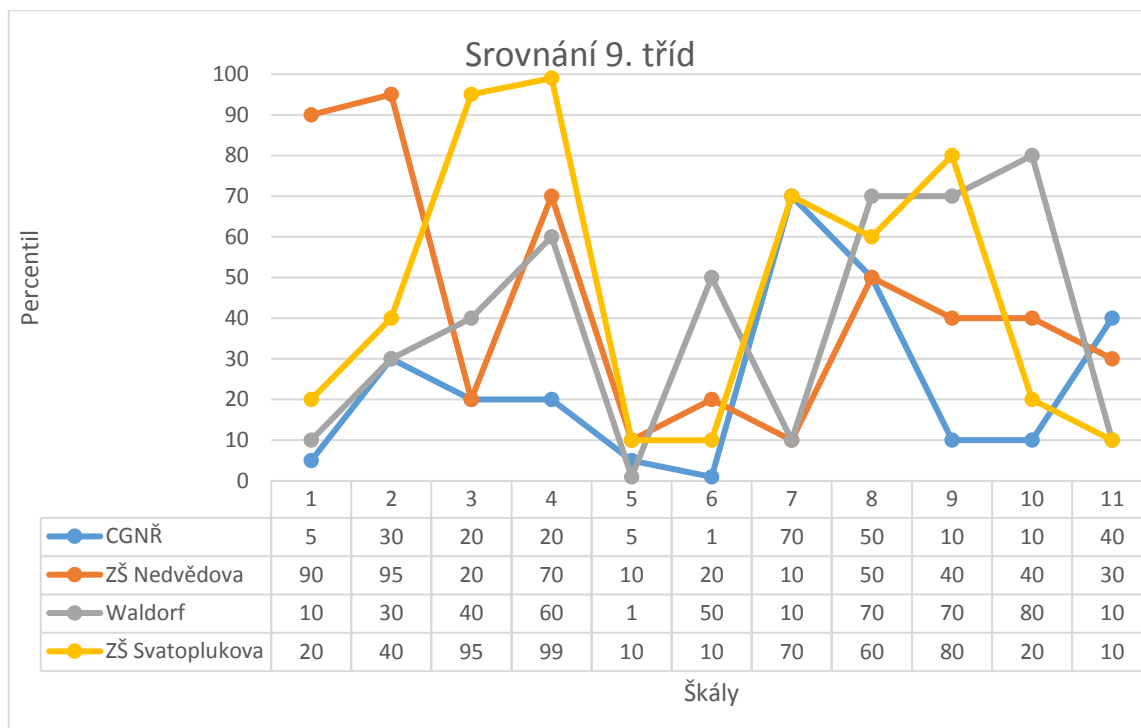
Tabulka 14.: Výsledky žáků 9. třídy

	CGNŘ		Waldorf		ZŠ Nedvědova		ZŠ Svatoplukova	
	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1	Percentil	Q3 - Q1
škála 1	5	1,40	10	1,20	90	0,50	20	0,95
škála 2	30	1,60	30	1,10	95	1,00	40	1,35
škála 3	20	1,80	40	1,35	20	0,60	95	1,10
škála 4	20	1,80	60	1,55	70	0,50	99	0,55
škála 5	5	1,80	1	1,55	10	0,90	10	1,00
škála 6	1	1,20	50	1,50	20	1,20	10	1,55
škála 7	70	1,75	10	1,00	10	1,50	70	1,44
škála 8	50	2,00	70	0,81	50	1,00	60	1,44
škála 9	10	1,50	70	0,94	40	1,38	80	1,44
škála 10	10	1,00	80	0,75	40	1,07	20	0,96
škála 11	40	0,75	10	0,75	30	1,50	10	1,31

V první a druhé škále jasně nejlépe dopadla ZŠ Nedvědova, které výsledné hodnoty vyšly velmi vysoké a můžeme tak říct, že vztahy ve třídě a možná spolupráce mezi žáky jsou velmi pozitivní. Za to u žáků z církevního gymnázia jsou vztahy velmi negativní a toto hodnocení by nás mělo zneklidňovat. Také si můžeme všimnout, že ani škály 3, 4 a 7 zde nevyšly moc dobře. Učitele jako oporu neberou a myslí si, že přistupuje ke každému žákovi jiným metrem. Sedmá škála nám evokuje problémy s kolektivem, které třída církevního gymnázia řeší.

Učitel jako opora a jeho rovný přístup ke všem žákům vyšel nejlépe v ZŠ Svatoplukova, zde jsou hodnoty skoro stoprocentní. Dobře si vede i ZŠ Nedvědova a waldorfská škola co se týče rovného přístupu k žákům.

Největší snahu učit se, připravovat se do hodin a splňovat zadané úkoly můžeme najít u žáků z waldorfské školy, nejnižší pak u žáků z církevního gymnázia.



Graf 11. Srovnání tříd

Celkově můžeme říci, že nejhůře v šetření dopadla třída z CGNŘ a nejlépe ze ZŠ Nedvědova. Waldorfská škola si nevedla špatně v oblasti zájmu o studium a připravenost do hodin, ovšem co se týče vztahů ve třídě, můžeme ji srovnat se třídou z CGNŘ. ZŠ Svatoplukova drží první příčku v otázkách ohledně učitele a špatně si nevedla ani v oblasti zájmu o studium a zjišťování nových poznatků.

4.3.2 Dotazník Školní klima

Dotazník týkající se školního klimatu je rozdělený na 7 škál. Některé škály jsou velmi podobné škálám z předchozího dotazníku, ovšem ne probrané tak dopodrobna.

1. Spokojenost s prostředím školy – žáci hodnotí budovu školy, její výzdobu, sociální zařízení, nábytek a celkové prostředí školy, včetně jeho okolí.
2. Učení mě baví – žák zde hodnotí učení ve škole, možnost prosazení si vlastních názorů a myšlenek a úspěchy ve škole.
3. Vnímaná podpora ze strany učitelů – jak žáci vnímají učitele a jeho přístup k nim, zda je podporuje, mohou se mu svěřit či ne.
4. Negativní hodnocení učitele – žáci buď souhlasí nebo nesouhlasí s negativním tvrzením o učitelích.
5. Hodnocení jídelny a tělocvičny
6. Vztahy se spolužáky – zda se žák může svěřit ostatním spolužákům, nebo je požádat o pomoc, opřít se o ně v těžších chvílích.

(Dopita, Grecmanová, Ježek, Mareš 2012)

V tomto dotazníku znamená nižší hodnocení pozitivní výsledek, akorát u negativního hodnocení je to naopak.

4.3.2.1 Výsledky 7. tříd – porovnání dívky X chlapci

CGNŘ Olomouc

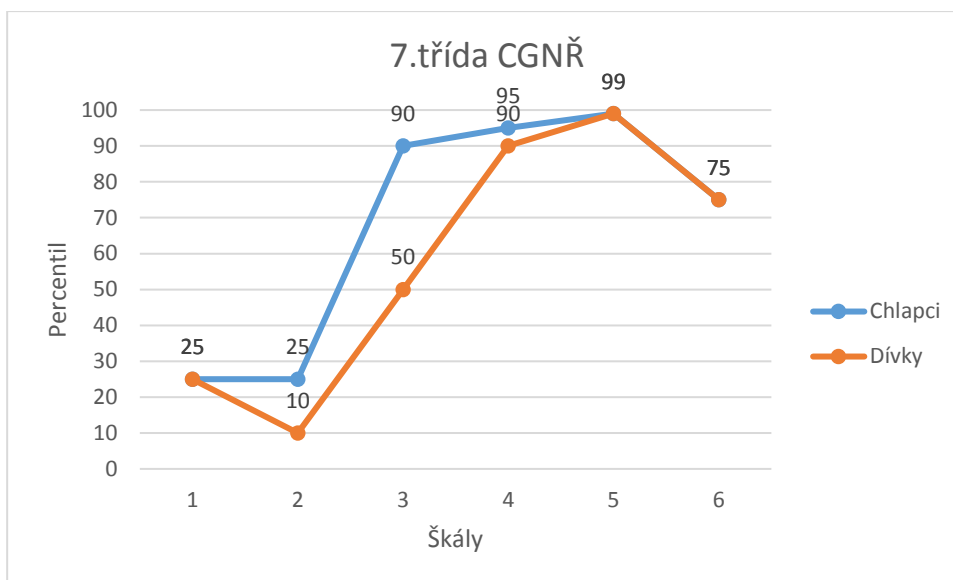
Tabulka 15.: Výsledky žáků 7. třídy CGNŘ

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	25	1,00	25	0,58
škála 2	25	1,10	10	0,53
škála 3	90	0,92	50	0,65
škála 4	95	1,17	90	0,88
škála 5	99	1,50	99	0,50
škála 6	75	0,86	75	0,79

Když se podíváme na křivky grafu, můžeme si všimnout, že mají velmi podobnou trajektorii. Žáci se shodli hned ve třech škálách, a to v první škále zabývající se prostředím školy, kdy zhodnotili stav budovy, čistotu a okolí pozitivně.

Další škálou je škála číslo 5, která obsahuje pouze dvě otázky a ty se týkají vybavení tělocvičny a jídla v jídelně. Negativněji bylo hodnoceno jídlo, ale i u vybavení tělocvičny jsme našli negativnější hodnoty. Proto tato škála vyšla celkově velmi negativně.

Poslední stejné hodnocení vykazuje škála zabývající se vztahy se spolužáky. Stejně jako u dotazníku na třídní klima, i zde vyšly hodnoty výsledku negativněji.



Graf 12. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ

U chlapců nám vyšlo negativní hodnocení i ve škále třetí a čtvrté. Tudíž učitel zde není hodnocen kladně, ani není brán jako opora pro žáky. Dívky zhodnotily učitele negativně.

Zato škála číslo 2, tedy škála s názvem: „Učení mě baví“ vyšla u dívek i chlapců kladně, značí to tak snahu žáků se alespoň částečně zapojit do průběhu výuky.

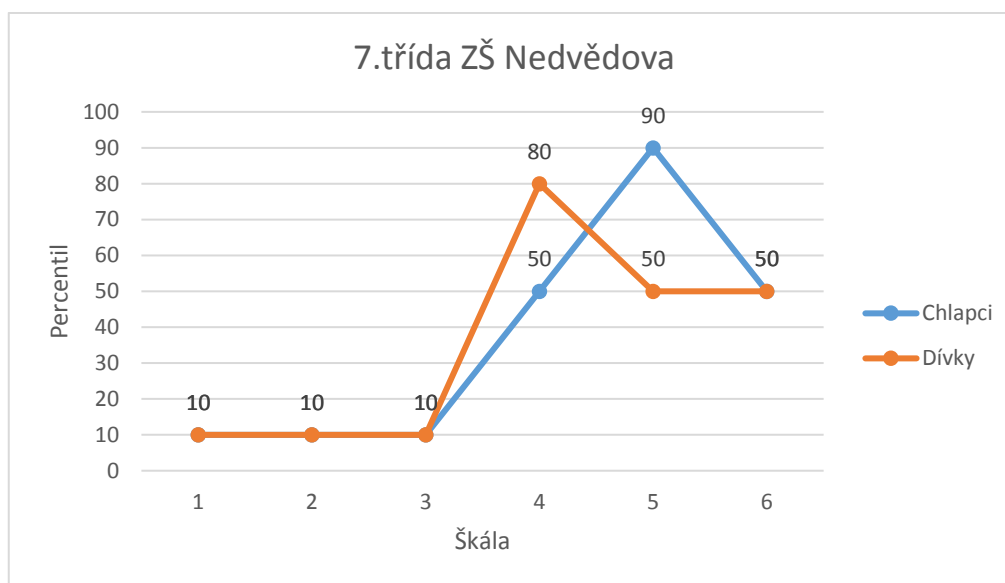
Za povšimnutí stojí určitě výsledné hodnoty rozdílů kvartilů u dívek, neboť dosahují nižších hodnot, a to nám říká, že se v odpovědích shodovaly ve větší míře.

Tabulka 16.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Nedvědova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	10	1,05	10	0,33
škála 2	10	1,20	10	0,23
škála 3	10	0,92	10	0,85
škála 4	50	0,67	80	0,42
škála 5	90	0,50	50	1,00
škála 6	50	1,21	50	0,64

Žáci ZŠ Nedvědova se shodli hned ve čtyřech škálách. První tři škály vyšly opravdu pozitivně. Škola se jim celkově líbí, ale jak nám ukazují výsledky páté škály, vybavení tělocvičny a chutnost jídla ve školní jídelně by chtělo trochu spravit.

Žáky učení v hodinách baví a mají možnost vyjádřit svůj názor.



Graf 13. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova

Shodli se také na tom, že učitel je pro ně oporou. Možnost spolehnutí se na spolužáky a požádat je o pomoc vnímají pozitivně. Výsledek tohoto zkoumání je ve středních hodnotách, což sice evokuje nějaké problémy v kolektivu, ale zároveň i snahu si navzájem pomáhat.

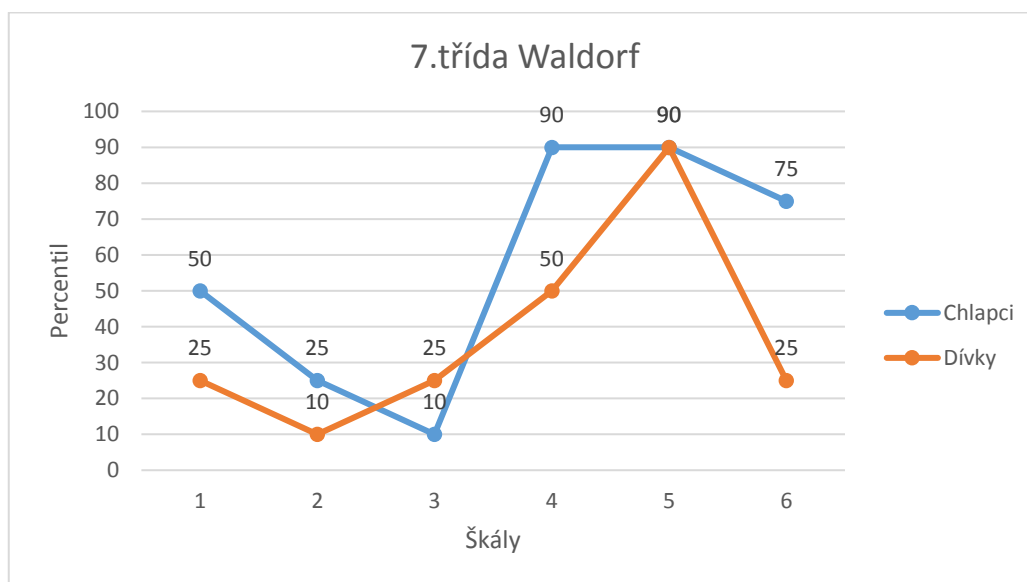
Tabulka 17.: Výsledky žáků 7. třídy Waldorf

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	50	0,25	25	0,40
škála 2	25	0,70	10	0,40
škála 3	10	0,52	25	0,33
škála 4	90	0,33	50	0,50
škála 5	90	0,88	90	0,50
škála 6	75	0,79	25	0,71

Z tabulky můžeme vyčíst, že rozdíly kvartilů jak u chlapců, tak i u dívek jsou velmi nízké. To znamená, že se v odpovědích na jednotlivé škály z větší části shodli.

I žáci z waldorfské školy se shodli v tom, že vybavenost tělocvičny a možnost výběru jídla nejsou optimální. Tyto připomínky byly napsány několikrát v dotazníku v prostoru pro různé vzkazy.

Škála hodnotící celkový stav školy, její vybavení a okolí dopadla u chlapců ve středních hodnotách. Chlapcům se hlavně nelíbí stav sociálního zařízení. U dívek tato škála vyšla o něco pozitivněji.

**Graf 14. Porovnání dívek a chlapců Waldorf**

Učitel je v této třídě vnímán jako podpora, ale zároveň si žáci, a to hlavně chlapci, myslí, že negativní tvrzení o učitelích, jako je nadřzování některým žákům, učení jednotvárně či špatné vysvětlování učiva, jsou pravdivá.

Dívky hodnotí vztahy se spolužáky kladněji než chlapci. Dívky si myslí, že se ve třídě mohou někomu svěřit a že si ve třídě navzájem pomáhají. U chlapců tato škála vyšla v negativnějších hodnotách.

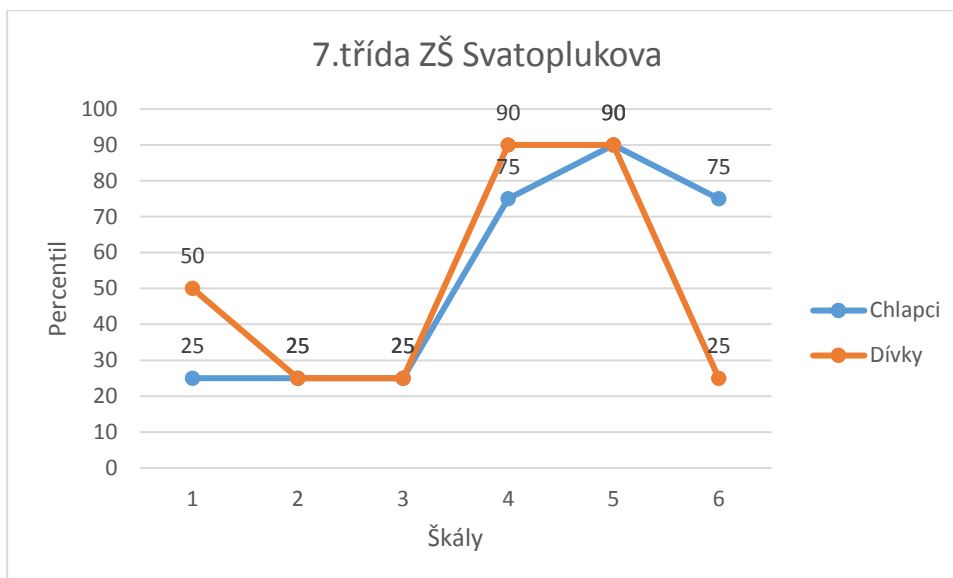
ZŠ Svatoplukova Šternberk

Tabulka 18.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Svatoplukova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	25	0,73	50	0,75
škála 2	25	0,93	25	0,75
škála 3	25	0,54	25	0,79
škála 4	75	0,83	90	0,58
škála 5	90	0,88	90	1,50
škála 6	75	0,93	25	0,71

Žáci ZŠ Svatoplukovy se shodli v oblastech radosti z učení, kdy se mohou zapojovat do výuky, nemusí se bát říct svůj názor a v oblasti opory ze strany učitele, kdy učitel je vnímán jako opora. Žáci si myslí, že učitel ví, o čem učí, a když mají nějaký problém, mohou za ním dojít.

Co se týče celkového dojmu ze školy, jako z budovy, její vybavenosti atd., jsou chlapci více spokojeni než dívky a tuto škálu hodnotí kladně. Zato dívky hodnotí daleko lépe vztahy ve třídě než chlapci. Dívky si myslí, že není problém se svěřit spolužákům, nebojí se před nimi říct svůj názor, naopak chlapci pocítují nějaký problém ve třídním kolektivu.



Graf 15. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova

Stejně jako ve školách výše zmíněných, si žáci myslí, že učitel neměří jedním metrem, učí jednotvárně či oceňuje pouze znalosti a ne snahu.

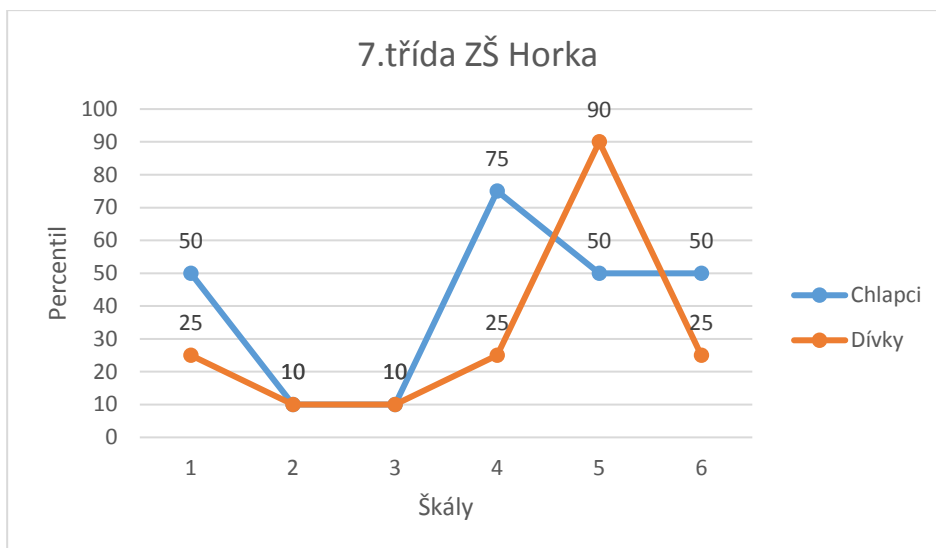
Další negativně ohodnocenou škálou je škála týkající se tělocvičny a jídla ve školní jídelně. I zde by si žáci přáli lepší jídlo a větší výběr.

ZŠ Horka nad Moravou

Tabulka 19.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Horka nad Moravou

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	50	0,63	25	0,70
škála 2	10	0,88	10	0,80
škála 3	10	1,21	10	0,42
škála 4	75	0,79	25	0,50
škála 5	50	0,88	90	0,50
škála 6	50	0,50	25	1,00

Žáci zde berou učitele jako oporu a člověka, kterému se mohou svěřit. Stejně tak z šetření vyplývá, že je učivo baví, zajímá, a že se v hodinách mohou do výuky zapojovat. Dívky si nemyslí, že by veškerá negativní tvrzení o učitelích v dotazníku byla pravdivá, myslí si, že učitel přistupuje k žákům stejně a nedělá rozdíly. Chlapci si myslí opak, neboť jejich výsledné hodnocení této škály dopadlo negativněji.



Graf 16. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Horka nad Moravou

Chlapci si myslí, že škola si stojí obstojně, ale jsou určité věci, které by se daly zlepšit. Dívky jsou s budovou školy a jejím okolím celkem spokojené. Co ale dívkám vadí více než chlapcům je stav tělocvičny a školních jídelny. Zde by chtěly zlepšení v obou případech.

Co se týče vztahů mezi žáky ve třídě, berou je dívky pozitivněji a nebojí se svěřit se svým spolužákům.

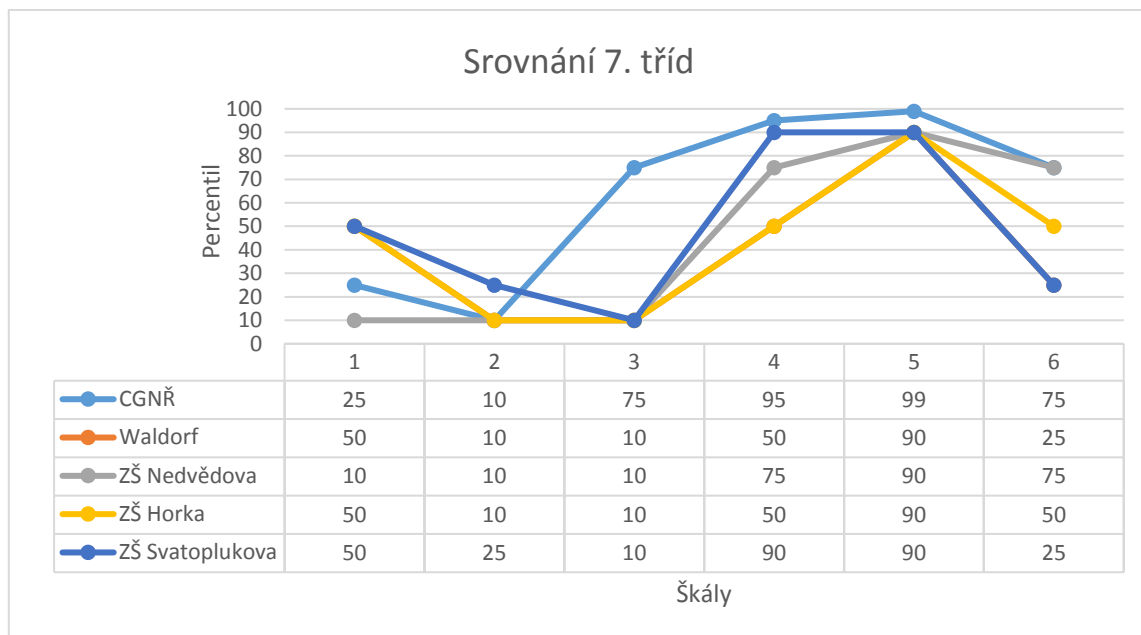
4.3.2.2 Výsledky 7. tříd – srovnání tříd

Tabulka 20.: Výsledky žáků 7. třídy

	CGNŘ		Nedvědova		Waldorf		Horka		Svatoplukova	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	25	0,60	10	1,00	50	0,50	50	0,50	50	0,80
škála 2	10	0,70	10	1,10	10	0,40	10	0,80	25	0,80
škála 3	75	1,00	10	0,83	10	0,50	10	0,83	10	0,67
škála 4	95	0,83	75	0,50	50	0,50	50	0,83	90	0,67
škála 5	99	1,00	90	0,50	90	0,50	90	0,50	90	1,00
škála 6	75	0,86	75	0,86	25	0,86	50	0,86	25	0,79

Na grafu jsou vidět pouze čtyři křivky, neboť ZŠ Horka a Waldorf mají stejné hodnoty a jejich křivky se tak v žádné škále neliší. Co se týká škály 3, jediná třída, a to konkrétně z Církevního gymnázia. Nebere učitele jako oporu a člověka, kterému by se mohli svěřit. Ostatní třídy tuto škálu hodnotí pozitivně a věří, že se o učitele mohou opřít v případě potřeby.

Zato škála 4 je řazená spíše do vyšších hodnot, což dostává učitele do pozice srovnávání žáků různým metrem či jednotvárné učení.



Graf 17. Srovnání tříd

Škála zabývající se vztahy ve třídě dopadla nejlépe v ZŠ Svatoplukova. Ostatní třídy jsou spíše ve vyšších hodnotách. Žáci si nemyslí, že se mohou jeden na druhého stoprocentně spolehnout a často se bojí přiznat před ostatními vlastní chybu.

4.3.2.1 Výsledky 9. tříd – porovnání chlapců a dívek

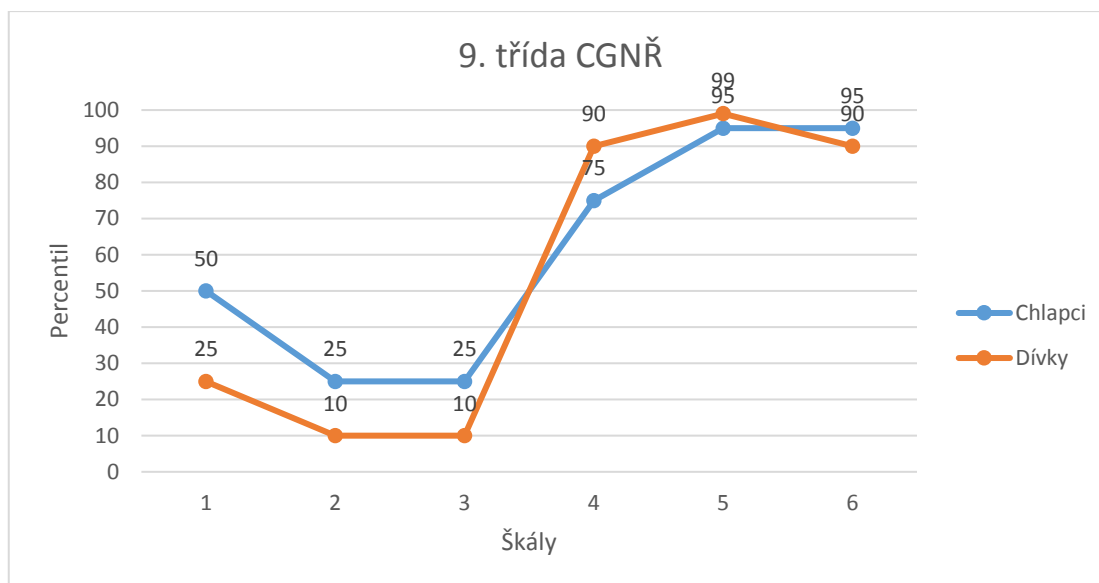
CGNŘ Olomouc

Tabulka 21.: Výsledky žáků 9. třídy CGNŘ

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	50	0,75	25	0,55
škála 2	25	0,58	10	1,20
škála 3	25	0,88	10	1,13
škála 4	75	0,88	90	1,17
škála 5	95	0,88	99	1,50
škála 6	95	0,93	90	0,86

I zde se nám křivky hodně podobají. To značí, že to dívky i chlapci vidí podobně. Co by nás mohlo zarazit je velmi vysoká hodnota v poslední škále, která se zajímá o vztahy ve třídě.

Žáci si nemyslí, že by se na ostatní mohli spolehnout, bojí se říct svůj názor před celou třídou a často nemají ve třídě někoho, komu by se mohli svěřit. Tento třídní kolektiv by potřeboval pomoc, aby se v něm žáci cítili lépe a uvolněněji.



Graf 18. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ

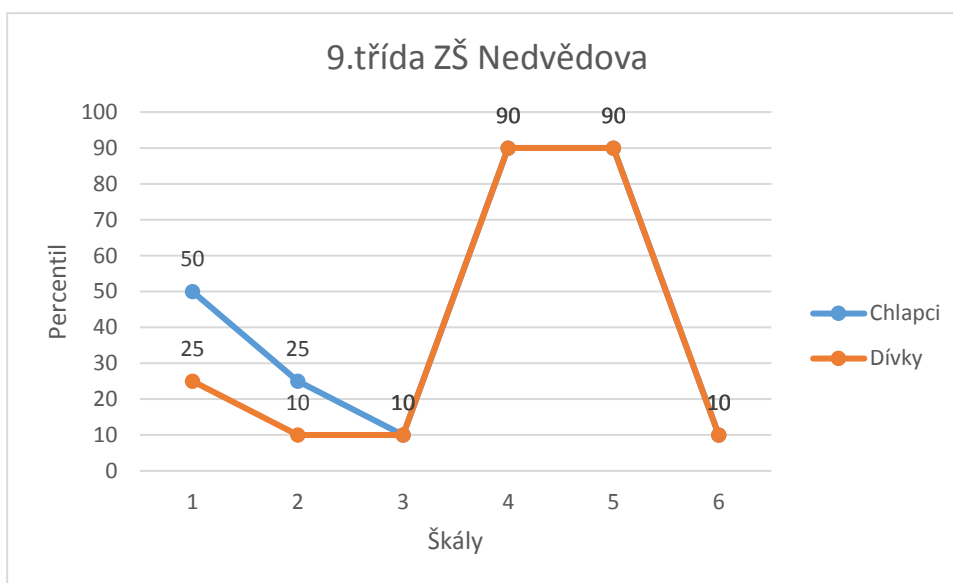
Pátá škála je též velmi negativně hodnocená. Může to být způsobené tím, že svoji vlastní tělocvičnu ani jídelnu tato škola nemá. Místo do tělocvičny dochází na každou hodinu tělocviku buď na atletický stadion nebo do tělocvičny do Domu dětí a mládeže. Na obědy musí docházet na Střední školu zdravotnickou. Což je časově omezující.

Co se učiva týče, žáci se zajímají, o to, co se v hodinách probírá a mohou se zapojovat do výuky. Kladněji tuto škálu hodnotí dívky. S negativním tvrzením o učitelích z dotazníků chlapci i dívky souhlasí. O učiteli si myslí, že některým nadržuje, jiné podráží.

Tabulka 22.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Nedvědova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	50	0,53	25	0,80
škála 2	25	0,78	10	0,45
škála 3	10	0,54	10	0,33
škála 4	90	1,04	90	0,42
škála 5	90	0,50	90	1,00
škála 6	10	0,61	10	0,43

Žáci ZŠ Nedvědova se v druhé polovině škál naprosto shodli. Hlavní je upozornit na to, že je zde kolektiv naprosto v pořádku a chlapci i dívky jej hodnotili velmi pozitivně. Rozdíl kvartilů je velmi nízký, tedy odpovědi na otázky z této škály byly často shodné.



Graf 19. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova

Stejně pozitivně se shodli na hodnocení učitele z hlediska opory žákům. Žáci mohou za učitelem přijít s jakýmkoliv problémem a učitel se jim bude snažit pomoci.

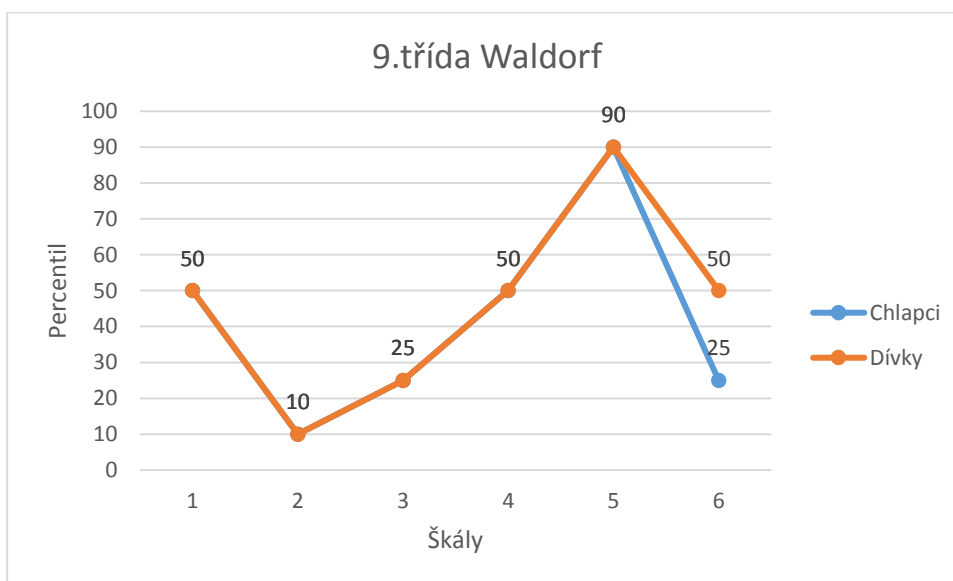
Co se týče školy jako budovy, výzdoby a okolí hodnotí chlapci tuto škálu průměrně, dívky naopak kladněji. Určitě je ale co zlepšovat. Negativních výsledků nabyla škála pátá. Žáci nejsou spokojeni se stavem jídla ve školní jídelně a tělocvičny.

Tabulka 23.: Výsledky žáků 9. třídy Waldorf

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	50	0,55	50	0,55
škála 2	10	0,73	10	0,60
škála 3	25	0,81	25	0,60
škála 4	50	0,79	50	0,71
škála 5	90	0,75	90	1,25
škála 6	25	0,79	50	0,46

Žáci z waldorfské školy se shodli, krom poslední škály, na všech. Budovu školy hodnotí ve střední linii. Často si stěžují na sociální zařízení a stísněné prostory.

Na hodiny se připravují, zapojují se do výuky a nebojí se říct svůj názor.



Graf 20. Porovnání dívek a chlapců Waldorf

Učitele vnímají jako oporu i člověka, který má na každého stejný metr a mohou se mu svěřit s jakýmkoliv problémem. Co se týče negativních tvrzení o učitelích, je to tak 50 na 50 s pravdivostí a nepravdivostí. Podle odpovědí v dotazníku si někteří myslí, že je některým spolužákům nadřozováno a že učivo je občas hůře vysvětlováno.

Negativní ohlasy má výběr jídel ve školní jídelně a nedostatečná tělocvična. Žáci by raději vybírali z více druhů jídel.

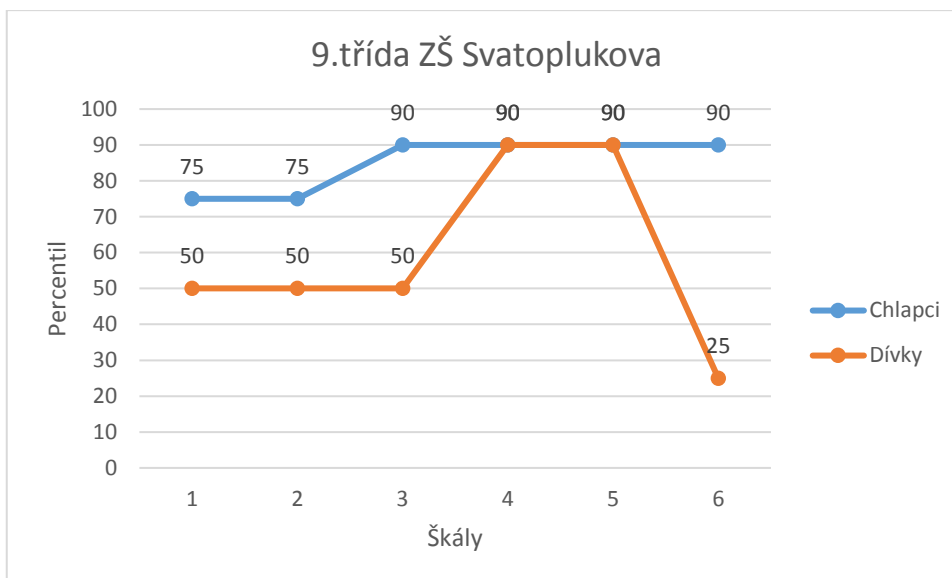
Hodnocení vztahů ve třídě se liší. Dívky je vnímají negativněji než chlapci a myslí si, že se nemohou na všechny své spolužáky spolehnout. Domnívají se, že ani nemohou říct svůj názor beze strachu, že se jim ostatní vysmějí. Chlapci vnímají vztahy ve třídě sice pozitivně, ale cítí potřebu ke komfortnějším pocitům, aby vztahy byly pevnější.

ZŠ Svatoplukova Šternberk

Tabulka 24.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Svatoplukova

	Chlapci		Dívky	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	75	0,95	50	0,65
škála 2	75	0,60	50	0,75
škála 3	90	0,92	50	0,67
škála 4	90	0,88	90	0,92
škála 5	90	1,00	90	0,50
škála 6	90	0,54	25	0,82

Chlapci z deváté třídy ZŠ Svatoplukovi vnímají všechny škály negativně. Budova školy se jim nelíbí, chtěli by, aby byla více moderní a lépe vybavená. V učitelích oporu nevidí a myslí si, že na každého žáka mají jiný metr. Také zájem o výuku u nich není nijak velký a co se týče tělocvičny a školní jídelny, stejně jako většina tříd z různých škol, by si přáli výběr z více druhů jídel a lepší vybavenost tělocvičny. Ani vztahy ve třídě se jim nezdají v pořádku. Na své spolužáky se nemohou spolehnout a svůj názor si nechávají pro sebe.



Graf 21. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova

Dívky se shodují s chlapci ve čtvrté a páté škále. I ony by braly lepší možnosti při výběru jídla a učitele, který měří všechny žáky stejným metrem a mohou se mu svěřit s jakýmkoliv problémem. Naopak vztahy ve třídě hodnotí kladně. Dívkám se ve třídě spolupracuje dobře a mají spolužáky, kterým se mohou svěřit.

Budovu školy a všechny náležitosti s ní spojené hodnotí průměrně. Je co zlepšit, ale není to až tak špatné. Učitele vnímají sice jako oporu, ale pouze v některých situacích.

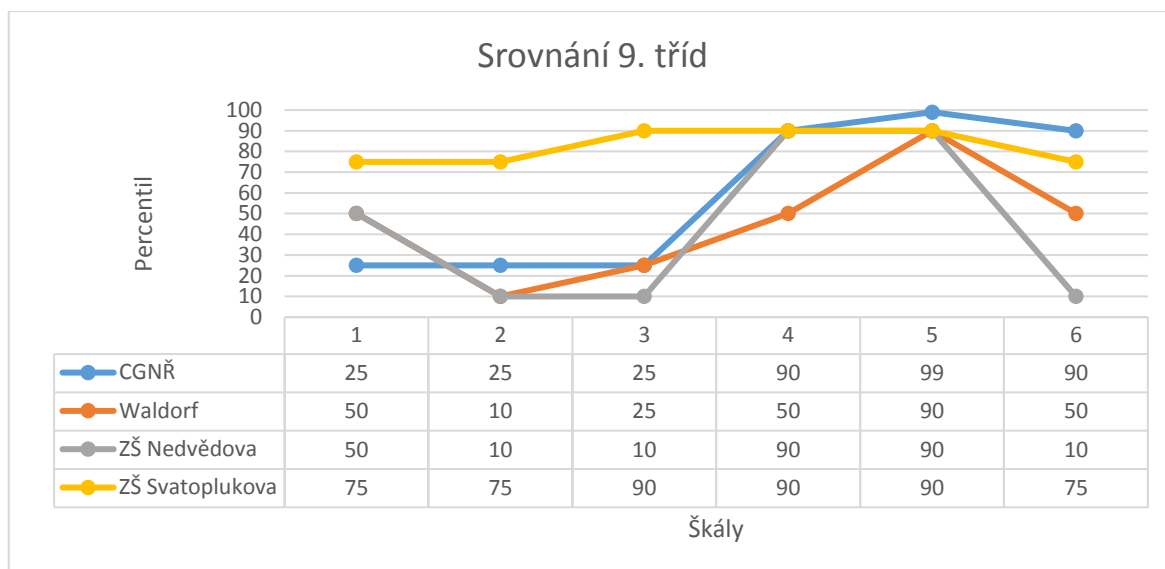
4.3.2.2 Výsledky 9.tříd – srovnání tříd

Tabulka 25.: Výsledky žáků 9. třídy

	CGNŘ		Waldorf		Nedvědova		Svatoplukova	
	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1	percentil	Q3-Q1
škála 1	25	0,70	50	0,45	50	0,50	75	0,68
škála 2	25	0,50	10	0,58	10	0,60	75	0,70
škála 3	25	0,83	25	0,60	10	0,42	90	0,90
škála 4	90	0,83	50	0,63	90	0,33	90	0,83
škála 5	99	1,50	90	0,88	90	0,50	90	1,00
škála 6	90	0,86	50	0,61	10	0,43	75	0,71

Nejnegativnější celkové hodnocení má devátá třída ze ZŠ Svatoplukova. Hodnotí negativně veškeré škály a není snad nic, s čím by byli zcela spokojeni.

Nejhorší výsledek u poslední škály mají žáci z Církevního gymnázia. Na CGNŘ i ZŠ Svatoplukova by se mělo zapracovat na budování lepších vztahů mezi spolužáky a také na lepší komunikaci a důvěře mezi žáky a učiteli.



Graf 22. Srovnání tříd

Ani jedna třída není spokojená se stavem zařízení tělocvičny, ale hlavně se školní jídelnou. Ve všech třídách se shodli, že by chtěli mít na výběr z více druhů jídel. Krom žáků ze ZŠ Svatoplukova vnímají zbylé třídy učitele jako oporu a člověka, kterému se mohou svěřit.

4.3.2.3 Připomínky žáků

Na konci dotazníku týkajícího se školního klimatu byl prostor pro připomínky žáků.

Nejčastěji se připomínky vztahovaly ke stravování či školnímu zázemí. Často žáci děkovali za zkrácení hodiny nebo psali, že dotazník byl delší a některým tvrzením neporozuměli.

Vyskytly se však i dvě připomínky k celkovému českému školství.

Připomínky týkající se učitelů

„Naše třídní mě nemá ráda.“

„Naše třídní učitelka je proti mně zaujatá.“

„Učitel zeměpisu si ze mě střílí.“

„Jen někteří učitelé špatně vysvětlují učivo.“

„Ocenil bych změnu chování některých učitelů.“

„Otázky v dotazníku jsou velice dobře položeny a jsou výstižné, např. 41, 42, 13,... Byl bych rád, kdyby měli učitelé pochopení, a aby udělali výuku trošku zajímavější.“

„Určitě změnit jídelnu, jiný přístup učitelů – nebudu jmenovat.“

„Někteří učitelé nedodrží své sliby ohledně například vylučování ze třídy.“

Připomínky týkající se spolužáků

„Myslím si, že si svoje spolužáky nezasloužím, jsou až moc dobří, ale některým se nedá věřit. Věci se tady často a rychle ničí. (rozbíjí)“

„Šel bych na gympl, ale mám tu kámoše.“

Připomínky ke škole – vybavení, jídelna, sociální zařízení, vyučovací hodiny ...

„Myslím, že škola je dobrá, ale chtěl bych, abychom (jako škola) měli vlastní prostory. Hlavně lepší jídelnu.“

„Zlepšit vůni na WC.“

„Vadí mi, že naše škola nemá vybavení jako mikroskopy a podobné věci, také to, že nejezdíme na jazykové pobyty do zahraničí, a že se škola nezapojuje do soutěží pro žáky. (přírodovědné, anglické). U některých předmětů mám pocit, že jsme pozadu a neučíme se všechny věci. Vše musíme psát do sešitů, nemáme učebnice.“

„Lepší vybavení.“

„Lepší vybavení pro školu. (tiskárna)“

„Lepší vybavení ve škole.“

„Vyučovací hodiny jsou moc dlouhé.“

Připomínky týkající se přestávek

„Chtěla bych o přestávkách jít aspoň na hřiště, areál školy.“

„Chci abychom chodili ven aspoň do areálu školy o přestávkách.“

„Chci, abychom mohli o velké přestávce chodit na školní hřiště. (třeba si zahrát vybíjenou)“

Připomínky k dotazníku

„Díky za odpadlých 20minut.“

„Moc dlouhé, ale dobrý způsob, jak se naučit.“

„Děkuji za 20minut neučení se v matice.“

„(Skoro) všechny tvrzení se mi náhodou líbily – nejvíc souhlasit než nesouhlasit. Můkrát děkuji“

„Chybí zde otázka, zda nás učitelé shazují nebo šikanují.“

Připomínky k českému školství

„Naprostou nesouhlasím se smyslem škol v dnešní době. Všechny informace se dají najít na internetu. Mělo by se více zaměřit na kreativitu a věci, které děti zajímají, a ne do nich cpát učivo, které za týden zapomenou.“

„České školství by se mělo inspirovat v jiných státech s lepším školstvím (např. Belgie), abychom se učili věci, které nám budou v budoucím životě užitečnější. (Jak v praktickém životě použijete např. lineární funkce?)“

5 DISKUZE

Většina odborníků zkoumajících problematiku školního klimatu se shoduje, že bez pozitivního klimatu je obtížně vytvořit efektivně fungující školu. Ke zjištění, jaké je školní klima na různých typech škol jsem si zvolila dotazník týkající se školního klimatu a na lepší přiblížení i dotazník zaměřený na klima třídní. Těmi jsem chtěla zodpovědět stanovené cíle této práce.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda školní klima na školách alternativního typu je lepší než na školách klasického rázu. Vzhledem k tomu, že waldorfskou a montessori školu řadíme mezi školy alternativního typu, lze z výsledku šetření celkem jednoznačně prohlásit, že klima školy je lepší než na školách klasické rázu.

Markantní rozdíl byl hlavně ve výsledcích hodnocení připravenosti na výuku, zjišťování si nových informací a poznatků či těšení se na vyučování. V těchto otázkách dopadly alternativní školy lépe. Myslím si, že je to způsobené i rozdílnou motivací žáků, kdy na školách klasického rázu se pracuje převážně s motivací vnější, ale na školách waldorfských se pracuje s motivací vnitřní. Při náslechu v této škole mě překvapilo, jaké žáci dostávají „zvláštní“ domácí úkoly. Domnívám se, že i ty hrají roli v zájmu připravovat se na hodiny. Dle mého názoru je práce s vnitřní motivací sice náročnější, ale pro výuku i výchovu efektivnější.

Jedním z aspektů byla sledovanost soutěživosti mezi žáky. Dle Grecmanové, Mareše, Ježka a Dopity by optimální výuka měla vyvolávat pocit soutěživosti, který žáka motivuje k lepším osobním výkonům, ve skupině pak lepší spolupráci a lépe odvedenou práci. Se zdravou soutěživostí jistě nelze nesouhlasit. Z vlastního pozorování například waldorfské výuky a se zjišťováním principů waldorfské pedagogiky vím, že se soutěživostí se zde nepracuje. Spíše než prostřednictvím soutěže se pracuje právě s vnitřní motivací, která vede ke kvalitní práci.

Dotazníkovým šetřením byla potvrzena domněnka, že klima v 7.třídě je lepší než v 9., protože v tomto věku začínají první lásky, upevnění pozic a je více „rozjetá“ puberta. Nemalou roli v tomto jistě hraje vnímání učitele jako opory. Výsledky prokázaly, že chápání učitele jako opory mladšími žáky je intenzivnější.

Co se týká rozdílu vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami jsem měla za to, že z 80 % budou chlapci vnímat klima pozitivněji než dívky. Šetřením se tato domněnka nepotvrdila. Výsledkem je obdobným vnímání školního klimatu jak dívkami, tak i hochy. Myslím si, že hodně záleží na dané situaci ve třídě. Pokud je třída vyrovnaná a neřeší nějaké problémy, vnímají klima chlapci i dívky podobně. Ovšem pokud je třída problematická, rozdílnost vnímání celkového klimatu je opravdu znatelná.

Předpoklad, že s výběrem školy je spokojených 75 % respondentů předčil moje očekávání. Roli jistě hraje budování přátelských vztahů mezi spolužáky.

Domněnka, že školní klima je nejvíce ovlivňováno třídním kolektivem a přístupem učitele, což bylo jedním z hlavních cílů mé práce, byla šetřením potvrzena.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na specifika a školní klima waldorfské a montessori pedagogiky. Za tímto účelem byl zpracován literární přehled nastiňující rozdělení typů alternativních škol a faktorů školního klimatu.

V experimentální části bylo pomocí dotazníkové šetření vyhodnoceno školní a třídní klima. Výzkum probíhal v roce 2019 na pěti vybraných základních školách. Celkem bylo dotázáno 194 respondentů ze 7. a 9. ročníků.

Školní klima ovlivňují faktory jako jsou žáci, učitelé, prostředí a vybavenost školy, třída jako celek a rodiče. Klima třídy se odráží do celkového klimatu školy.

Výsledky výzkumu potvrdily, že školní klima na alternativních školách je příznivější než na školách dle klasického standardu. Výsledky práce budou poskytnuty pracovníkům sledovaných škol, kteří s nimi budou dále pracovat.

Na základě vlastní zkušenosti a dotazníkového šetření můžu doporučit aktivní práci na utužování třídního kolektivu a vzájemných vztahů učitele a žáka.

REFERENČNÍ SEZNAM

Literatura

1. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
2. FLANDERS, Ned A. *Analyzing teaching behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co, [1970]. ISBN 0201020521.
3. GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: 4. Tribun EU, 2013. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0389-3.
4. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
5. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.
6. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
7. LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
8. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
9. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-
10. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
11. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
12. POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.
13. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178 584-9.
14. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

15. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.
16. RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
17. RŮŽIČKOVÁ, Dora, ed. *Umění ve waldorfské MŠ a ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3175-8
18. RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-87-0.
19. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
20. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
21. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
22. SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-53-2.
23. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
24. ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Vydal Milan Štefanko, 2000. ISBN 8088778980.

Internetové zdroje

1. Archive Jenský plán. *Alternativní školy* [online]. Copyright © 2001- 2019 Alternativní školy, 2019 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/jensky-plan/>

2. KVĚTOŇOVÁ, Tereza. Senzitivní období. *Marché Montessori* [online]. Praha [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: http://www.marche-montessori.cz/?page_id=1876
 3. MARTÍNKOVÁ, Lenka. Hypnopedie: Spánkem k novým znalostem. *Psychologie pro každého* [online]. 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/hypnopedie/>
 4. Montessori, křestním jménem Maria. *Montessori ČR* [online]. Praha [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>
 5. Montessori pedagogika. *Montessori centrum Brno* [online]. Brno [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.montessori-brno.cz/montessori-pedagogika/>
 6. PASSERIN, Johana. Základní charakteristika waldorfské pedagogiky předškolního věku. *Asociace waldorfských mateřských škol* [online]. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.awms.cz/charakteristika>
 7. Program pro české děti na ISB. *Mezinárodní anglická škola Brno* [online]. Brno, 2010 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <https://www.isob.cz/>
 8. SÁRKÖZI, Radek. Projektové vyučování – 1. díl – Charakteristika. *Čtenářská gramotnost a projektové učení* [online]. Praha, 2010 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>
 9. Týdenní rytmus. *Základní a mateřská škola Jeřábinka* [online]. Brno [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.skolajerabinka.cz/tydenni-rytmus.html>
 10. Vzdělávací program Začít spolu. *Step by Step ČR, o.s.* [online]. Praha [cit. 2019 04 13]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/index602b.html?t=1&c=82>
 11. Waldorfské školy. *Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. © AWŠ ČR 2008, 2008 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=z&menu=sko-z>
9. https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Vyukove_metody.pdf
10. http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

SOUHRN

Bakalářská práce byla zaměřena na zjištění specifik a školního klimatu škol waldorfských a montessori. Za tímto účelem byla zpracována charakteristika školního klimatu a různých typů alternativních škol.

V experimentální části práce bylo cílem vyhodnotit rozdílnost školního klimatu na různých typech škol za použití dotazníkového šetření. Tím bylo zjištěno, že školní klima je ze zkoumaných škol celkově lepší na waldorfské škole, co se týče 7.ročníků. Co se týká ročníků 9. šetření rozdíl neukázalo.

K otázce připravenosti žáků na vyučování dopadla nejlépe Waldorfská škola v Olomouci a následně ZŠ Horka nad Moravu, kde žáci prošli montessori výukou. Vztahy ve třídě vyšly dle šetření nejhůře na Církevním gymnáziu.

Učitele jako oporu vnímala většina 7.ročníků s výjimkou CGNŘ pozitivně. V devátých ročnících byly rozdíly vyšší a nejlépe dopadla škola waldorfská. Ovšem co se týče rovného přístupu učitele a jeho schopnosti dělat výuku zajímavější se názory lišily. Nejlépe si vedli učitelé na škole montessori a waldorfské.

S prostředím školy byli nejspokojenější žáci církevního gymnázia a ZŠ Nedvědova. Na všech školách jsou žáci nespokojeni se školní jídelnou a rádi by si vybírali z většího počtu jídel.

Klíčová slova: školní klima, třída, učitel, žák, alternativní školství, waldorfská škola, montessori škola

SUMMARY

The bachelor thesis was focused on the specifics and school climate of Waldorf and Montessori schools. The characteristics of the school climate and various types of alternative schools were elaborated for this purpose.

The experimental part of the work was aimed on evaluating the differences in school climate in various types of schools by applying a questionnaire survey. When it comes to 7th grade the school climate was recognized to be overall better at the Waldorf school. In the 9th grade the survey showed no difference between schools.

The Waldorf school in Olomouc had best results in the question of pupils' preparedness for lessons. It was followed by elementary school in Horka nad Moravou where pupils underwent Montessori teaching. Relations in the classroom were the worst at the Church Grammar School.

With the exception of CGNŘ most of the 7th grade students felt teachers' support. In the 9th grades the differences were greater and the Waldorf school ended up the best. However the opinions differed in the terms of equal approach of teachers and their ability to make teaching more interesting. Teachers were recognized as the best at Montessori and Waldorf school.

The pupils of the Church Grammar School and the Nedvědova Primary School were the most satisfied with the school environment. Pupils of all schools are not satisfied with the school canteen and would like to choose from a larger number of meals.

Keywords: school climate, class, teacher, pupil, alternative education, Waldorf school, Montessori school

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.: Počet respondentů 7. ročník

Tabulka 2.: Počet respondentů 9. ročník

Tabulka 3.: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ

Tabulka 4.: Výsledky žáků 7. třídy CGNŘ

Tabulka 5.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Nedvědova

Tabulka 6.: Výsledky žáků 7. třídy Waldorf

Tabulka 7.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Svatoplukova

Tabulka 8.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Horka nad Moravou

Tabulka 9.: Výsledky žáků 7. třídy

Tabulka 10.: Výsledky žáků 9. třídy CGNŘ

Tabulka 11.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Nedvědova

Tabulka 12.: Výsledky žáků 9. třídy Waldorf

Tabulka 13.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Svatoplukova

Tabulka 14.: Výsledky žáků 9. třídy

Tabulka 15.: Výsledky žáků 7. třídy CGNŘ

Tabulka 16.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Nedvědova

Tabulka 17.: Výsledky žáků 7. třídy Waldorf

Tabulka 18.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Svatoplukova

Tabulka 19.: Výsledky žáků 7. třídy ZŠ Horka nad Moravou

Tabulka 20.: Výsledky žáků 7. třídy

Tabulka 21.: Výsledky žáků 9. třídy CGNŘ

Tabulka 22.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Nedvědova

Tabulka 23.: Výsledky žáků 9. třídy Waldorf

Tabulka 24.: Výsledky žáků 9. třídy ZŠ Svatoplukova

Tabulka 25.: Výsledky žáků 9. třídy

SEZNAM ZKRATEK

FIAS = Flandersův systém interakční analýzy

CGNŘ = Církevní gymnázium Německého řádu

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ
- Graf 2. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova
- Graf 3. Porovnání dívek a chlapců Waldorf
- Graf 4. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova
- Graf 5. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Horka nad Moravou
- Graf 6. Srovnání tříd
- Graf 7. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ
- Graf 8. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova
- Graf 9. Porovnání dívek a chlapců Waldorf
- Graf 10. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova
- Graf 11. Srovnání tříd
- Graf 12. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ
- Graf 13. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova
- Graf 14. Porovnání dívek a chlapců Waldorf
- Graf 15. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova
- Graf 16. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Horka nad Moravou
- Graf 17. Srovnání tříd
- Graf 18. Porovnání dívek a chlapců CGNŘ
- Graf 19. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Nedvědova
- Graf 20. Porovnání dívek a chlapců Waldorf
- Graf 21. Porovnání dívek a chlapců ZŠ Svatoplukova
- Graf 22. Srovnání tříd

Přílohy

Příloha 1: 7. Třídy – třídní klima

Příloha 2: 9. Třídy – třídní klima

Příloha 3: 7. Třídy – školní klima

Příloha 4: 9. Třídy – školní klima

Příloha 5: Dotazník třídní klima

Příloha 6: Dotazník školní klima

Příloha 1

7. Třída CGNŘ

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,4	4,3	4,8	90	2	5	0,50
škála 2	3,8	3,2	4,1	80	1,8	5	0,90
škála 3	2,6	2,2	3,2	5	1	3,8	1,00
škála 4	3,2	2,4	4,1	5	1	5	1,70
škála 5	3,2	2,3	3,6	5	1,2	4,2	1,30
škála 6	3,1	3	3,8	20	1,8	4,2	0,80
škála 7	1	1	1,375	1	1	2,5	0,38
škála 8	3	2	3,875	10	1	5	1,88
škála 9	3,25	2,375	3,375	20	1	5	1,00
škála 10	3,43	3,215	4,145	5	1,29	5,00	0,93
škála 11	2	1	3	1	1	3,5	2,00

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,3	2,9	4,2	1	1,4	4,2	1,30
škála 2	3	2,7	3,8	10	2,2	3,8	1,10
škála 3	4,6	3,9	4,8	95	2,4	5	0,90
škála 4	3,4	3,1	4,8	5	3	5	1,70
škála 5	3,8	3,3	3,8	40	2,8	4,2	0,50
škála 6	2,6	2,4	3,4	1	2	4,2	1,00
škála 7	2,125	1,125	2,875	70	1	4	1,75
škála 8	3	2,125	3,25	10	2	4,75	1,13
škála 9	3,375	2,125	3,75	30	1	5	1,63
škála 10	3,57	3,215	4,145	10	2,43	4,86	0,93
škála 11	3	2,375	3,5	60	1,5	3,75	1,13

2.D CGNŘ	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,2	3,2	4,4	60	1,4	5	1,20
škála 2	3,6	2,8	3,8	60	1,8	5	1,00
škála 3	3	2,5	4,3	5	1	5	1,80
škála 4	3,4	3	4,5	5	1	5	1,50
škála 5	3,6	2,9	3,8	30	1,2	4,2	0,90
škála 6	3,2	2,6	3,8	30	1,8	4,2	1,20
škála 7	1,25	1	2,5	5	1	4	1,50
škála 8	3	2,125	3,75	10	1	5	1,63
škála 9	3,25	2,125	3,75	20	1	5	1,63
škála 10	3,57	3,215	4,145	10	1,29	5,00	0,93
škála 11	2,75	2	3,25	30	1	3,75	1,25

7. Třída Waldorf

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,2	3,35	4,4	60	2,2	4,8	1,05
škála 2	3,6	3,05	4,35	60	3	4,6	1,30
škála 3	4,2	3,2	4,55	70	2,6	4,8	1,35
škála 4	3,7	3,2	4,95	10	2,2	5	1,75
škála 5	4	3,6	4,3	60	3,2	4,6	0,70
škála 6	3,1	2,45	3,35	20	2,4	3,6	0,90
škála 7	2,375	2,06	3,375	80	1	5	1,31
škála 8	3,25	2,81	3,75	20	2,25	4	0,94
škála 9	3,25	2,625	3,875	20	1,5	4,25	1,25
škála 10	4,29	3,89	4,39	70	1,71	4,43	0,50
škála 11	2,875	2,5	3,375	40	1	4	0,88

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4	2,8	4	40	2,8	4,6	1,20
škála 2	2,8	2,6	3,4	5	2	4	0,80
škála 3	3,6	3	4,6	20	2,2	4,6	1,60
škála 4	4,2	3,4	5	20	2,4	5	1,60
škála 5	3	1,4	3,6	1	1,2	3,6	2,20
škála 6	2,8	1,8	3	5	1,4	3,6	1,20
škála 7	3	1,5	3,75	95	1,5	3,75	2,25
škála 8	3,5	3,25	4,25	50	3	4,5	1,00
škála 9	3,5	2	4	40	1,75	4,25	2,00
škála 10	3,71	3	4,57	20	1,86	4,71	1,57
škála 11	2	1,5	3,25	1	1,5	5	1,75

7. Waldorf	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4	3,2	4,4	40	2,2	4,8	1,20
škála 2	3,2	2,8	4	30	2	4,6	1,20
škála 3	3,8	3,2	4,6	40	2,2	4,8	1,40
škála 4	4	3,2	5	20	2,2	5	1,80
škála 5	3,6	3	4	30	1,2	4,6	1,00
škála 6	3	2,4	3,2	20	1,4	3,6	0,80
škála 7	2,5	2	3,5	80	1	5	1,50
škála 8	3,5	3	4	40	2,25	4,5	1,00
škála 9	3,25	2,5	4	20	1,5	4,25	1,50
škála 10	4,29	3,57	4,43	70	1,71	4,71	0,86
škála 11	2,5	2	3,125	10	1	5	1,13

7. ZŠ Nedvědova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,8	3,3	4,5	20	1	5	1,20
škála 2	3,4	3	4,5	40	2,4	5	1,50
škála 3	4	3,6	4,7	50	1	5	1,10
škála 4	4,4	3,5	5	30	1,4	5	1,50
škála 5	3,8	2,6	4,5	40	1,6	5	1,90
škála 6	3	2,8	3,8	20	2	4,2	1,00
škála 7	2,75	1	3,25	90	1	4	2,25
škála 8	3,5	3,25	4,5	50	1,25	5	1,25
škála 9	4	3	4,875	80	2,2	5	1,88
škála 10	3,29	3	4,355	5	2,86	5,00	1,36
škála 11	3	2,125	3	60	1,5	4,5	0,88

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,2	3	3,4	5	1,8	4,2	0,40
škála 2	3,6	3	4	60	3	4,2	1,00
škála 3	3	2,4	4	5	1,8	4,8	1,60
škála 4	4,7	3,8	4,8	60	2,6	5	1,00
škála 5	4,2	3,6	4,8	70	2,6	5	1,20
škála 6	3	2,8	3,8	20	2,2	4,6	1,00
škála 7	2,875	2,25	3,5	90	2,25	4	1,25
škála 8	3,5	2,75	3,75	50	1,75	3,75	1,00
škála 9	3,75	3	4,25	60	2,75	4,5	1,25
škála 10	4	3	4,57	40	2,71	4,71	1,57
škála 11	4	2,5	4,75	99	2,5	5	2,25

7. ZŠ Nevědova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,6	3,1	4,1	10	1	5	1,00
škála 2	3,4	3	4	40	2,4	5	1,00
škála 3	3,8	3,4	4,3	40	1	5	0,90
škála 4	4,6	3,7	4,9	50	1,4	5	1,20
škála 5	4	2,9	4,5	60	1,6	5	1,60
škála 6	3	2,8	3,8	20	2	4,6	1,00
škála 7	2,75	2,125	3,25	90	1	4	1,13
škála 8	3,5	3,25	3,75	50	1,25	5	0,50
škála 9	4	3	4,5	80	2,2	5	1,50
škála 10	3,71	3	4,43	20	2,71	5,00	1,43
škála 11	3	2,5	4	60	1,5	5	1,50

7. ZŠ Svatoplukova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,80	3,00	4,10	20	2,40	4,40	1,10
škála 2	3,00	2,70	4,00	10	2,00	4,80	1,30
škála 3	3,60	3,20	4,50	20	2,80	5,00	1,30
škála 4	4,00	3,60	4,80	20	3,00	5,00	1,20
škála 5	4,00	3,30	4,70	60	2,40	5,00	1,40
škála 6	3,20	3,00	3,80	30	2,60	4,60	0,80
škála 7	1,75	1,25	2,50	30	1,00	4,50	1,25
škála 8	3,00	2,63	3,63	10	2,50	4,75	1,00
škála 9	3,00	3,00	3,50	5	2,50	5,00	0,50
škála 10	3,29	3,00	3,71	5	2,71	4,71	0,71
škála 11	3,00	2,25	3,00	60	1,50	4,25	0,75

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,80	3,30	4,40	20	2	4,8	1,10
škála 2	3,20	2,80	3,70	30	1,2	4,8	0,90
škála 3	4,00	3,20	4,80	50	2,4	5	1,60
škála 4	4,00	3,00	5,00	20	2,4	5	2,00
škála 5	3,80	2,50	4,50	40	1,4	5	2,00
škála 6	3,20	2,80	3,80	30	1,2	4,2	1,00
škála 7	2,25	1,63	3,00	70	1	4,75	1,38
škála 8	3,00	2,50	3,75	10	1,25	4,25	1,25
škála 9	3,25	2,50	4,00	20	1,25	5	1,50
škála 10	3,71	3,36	4,36	20	2,00	5,00	1,00
škála 11	3,00	2,25	3,25	60	1,75	4,25	1,00

7. Svatoplukova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,80	3,30	4,20	20	2	4,8	0,90
škála 2	3,10	2,70	3,60	20	1,2	4,8	0,90
škála 3	3,90	3,20	4,60	40	2,4	5	1,40
škála 4	4,00	3,30	5,00	20	2,4	5	1,70
škála 5	3,90	2,90	4,40	50	1,4	5	1,50
škála 6	3,20	2,80	3,80	30	1,2	4,6	1,00
škála 7	2,13	1,50	2,88	70	1	4,75	1,38
škála 8	3,00	2,75	4,00	10	1,25	4,75	1,25
škála 9	3,25	2,88	3,88	20	1,25	5	1,00
škála 10	3,50	3,00	4,21	5	2,00	5,00	1,21
škála 11	3,00	2,25	3,25	60	1,5	4,25	1,00

7. ZŠ Horka nad Moravou

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,90	2,40	4,85	30	2	5	2,45
škála 2	3,40	2,15	4,25	40	1,8	4,8	2,10
škála 3	3,70	3,15	5,00	30	2	5	1,85
škála 4	4,30	3,40	5,00	30	2,4	5	1,60
škála 5	4,30	2,90	4,70	80	1	5	1,80
škála 6	3,50	2,35	4,10	60	2	5	1,75
škála 7	2,75	1,44	3,00	90	1	3,5	1,56
škála 8	3,50	3,00	4,75	50	2,5	4,75	1,75
škála 9	3,63	3,19	4,31	50	2	4,75	1,13
škála 10	3,71	2,86	4,39	20	1,00	4,86	1,54
škála 11	2,75	1,94	3,13	30	1,25	4,25	1,19

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,40	3,30	4,60	90	2,8	5	1,30
škála 2	4,40	3,00	4,80	99	1,8	5	1,80
škála 3	4,40	3,40	4,85	80	2	5	1,45
škála 4	4,30	3,70	4,85	30	1,6	5	1,15
škála 5	3,70	3,35	4,00	30	2,4	4,2	0,65
škála 6	3,00	2,80	4,00	20	2,4	4,4	1,20
škála 7	2,00	1,13	2,50	50	1	4,75	1,38
škála 8	4,25	3,38	4,75	95	1,75	5	1,38
škála 9	3,75	3,00	3,88	60	2,5	4	0,88
škála 10	4,00	3,64	4,79	40	2,86	5,00	1,14
škála 11	2,25	2,00	3,63	1	1,75	4,5	1,63

Horka	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,20	3,10	4,60	60	2	5	1,50
škála 2	3,80	3,00	4,60	80	1,8	5	1,60
škála 3	4,20	3,25	5,00	70	2	5	1,75
škála 4	4,30	3,50	4,95	30	1,6	5	1,45
škála 5	4,00	3,25	4,35	60	1	5	1,10
škála 6	3,20	2,80	4,00	30	2	5	1,20
škála 7	2,00	1,25	2,75	50	1	4,75	1,50
škála 8	3,75	3,00	4,75	70	1,75	5	1,75
škála 9	3,75	3,25	4,00	60	2	4,75	0,75
škála 10	4,00	3,00	4,71	40	1,00	5,00	1,71
škála 11	2,50	2,00	3,13	10	1,25	4,5	1,13

Příloha 2

9. Třída CGNŘ

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3	2,4	4,2	5	2,4	5	1,80
škála 2	2,8	2,2	3,6	5	1,8	4	1,40
škála 3	3,8	2,8	4,6	40	2	4,8	1,80
škála 4	3,6	2,4	4,8	10	2	5	2,40
škála 5	3,3	2,2	4,6	10	1,2	5	2,40
škála 6	2	1,4	2,6	1	1	4,8	1,20
škála 7	3	2,25	3,5	95	1,75	4,75	1,25
škála 8	3,625	2,75	4,5	60	1,25	5	1,75
škála 9	3,25	2,75	4	20	2	4	1,25
škála 10	3,57	2,14	3,86	10	1,29	4,86	1,72
škála 11	3	2,75	4	60	1,25	4,5	1,25

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,7	2,2	3,7	1	1,6	4,8	1,50
škála 2	3,4	2,6	3,9	40	1,6	4	1,30
škála 3	3,6	3,2	4,2	20	1	4,8	1,00
škála 4	4	3,1	4,5	20	1	5	1,40
škála 5	3,2	1,8	3,9	5	1	4,2	2,10
škála 6	2,5	1,8	3,1	1	1	3,6	1,30
škála 7	1,63	1,13	2,75	20	1	3,5	1,63
škála 8	3,38	2,5	4,5	30	2	5	2,00
škála 9	3,13	2,38	4	10	1,25	5	1,63
škála 10	3,64	3,07	4,57	10	1,86	5,00	1,50
škála 11	2,5	1,75	3	10	1	3,75	1,25

9.CGNŘ	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,9	2,4	3,8	5	1,6	5	1,40
škála 2	3,3	2,2	3,8	30	1,6	4	1,60
škála 3	3,6	2,8	4,6	20	1	4,8	1,80
škála 4	4	2,8	4,6	20	1	5	1,80
škála 5	3,2	2,2	4	5	1,2	5	1,80
škála 6	2,1	1,6	2,8	1	1	4,8	1,20
škála 7	2,25	1,5	3,25	70	1	4,75	1,75
škála 8	3,5	2,5	4,5	50	1,25	5	2,00
škála 9	3,125	2,5	4	10	1,25	5	1,50
škála 10	3,57	2,86	3,86	10	1,29	5,00	1,00
škála 11	2,875	2,25	3	40	1	4,5	0,75

9. Třída Waldorf

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,90	3,45	4,70	30	3,00	5,00	1,25
škála 2	3,90	3,30	4,35	90	3,00	4,80	1,05
škála 3	3,50	2,90	4,70	20	2,60	5,00	1,80
škála 4	4,50	3,20	4,85	40	3,20	5,00	1,65
škála 5	3,00	2,55	4,30	1	2,40	4,60	1,75
škála 6	3,60	3,35	4,25	70	3,20	5,00	0,90
škála 7	1,25	1,25	1,25	5	1,00	1,50	0,00
škála 8	3,88	3,38	4,00	70	3,00	4,75	0,63
škála 9	3,63	2,63	4,00	10	2,25	4,25	1,38
škála 10	4,29	3,43	4,61	1	3,00	4,71	1,18
škála 11	2,50	2,19	3,63	10	1,25	4,00	1,44

9.Waldorf	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,50	3,00	4,20	10	1,4	5	1,20
škála 2	3,30	2,85	3,95	30	1	4,8	1,10
škála 3	3,90	3,20	4,55	40	2,6	5	1,35
škála 4	4,70	3,45	5,00	60	2,6	5	1,55
škála 5	3,00	2,45	4,00	1	1	4,6	1,55
škála 6	3,40	2,45	3,95	50	1,2	5	1,50
škála 7	1,38	1,25	2,25	10	1	3,25	1,00
škála 8	3,75	3,56	4,38	70	3	5	0,81
škála 9	3,88	3,31	4,25	70	2,25	5	0,94
škála 10	4,43	3,82	4,57	80	3	5	0,75
škála 11	2,50	2,50	3,25	10	1,25	4	0,75

9. Třída ZŠ Nedvědova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,40	4,00	4,8	90	3,4	5	0,80
škála 2	3,60	2,40	4	60	2,4	4,2	1,60
škála 3	3,60	3,60	4	20	3	4,4	0,40
škála 4	4,40	4,20	5	30	2,8	5	0,80
škála 5	3,10	2,80	3,8	5	1,8	5	1,00
škála 6	3,30	3,00	3,6	40	1,4	4	0,60
škála 7	1,63	1,00	3,5	20	1	4,5	2,50
škála 8	3,38	3,00	4	30	3	4	1,00
škála 9	2,88	2,25	3,75	5	1	4,75	1,50
škála 10	3,43	3,00	3,86	5	1,29	5,00	0,86
škála 11	3,00	2,75	3,75	60	1	4,75	1,00

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,40	4,20	4,70	90	3,6	5	0,50
škála 2	4,00	3,80	4,10	95	2,4	4,4	0,30
škála 3	3,80	3,30	4,70	40	2,8	4,8	1,40
škála 4	4,80	4,30	4,80	70	4,2	5	0,50
škála 5	3,40	3,30	4,30	10	2,6	4,6	1,00
škála 6	2,60	2,10	3,40	1	1,4	3,6	1,30
škála 7	1,50	1,00	1,88	10	1	3	0,88
škála 8	3,50	3,25	3,88	50	2,75	4,75	0,63
škála 9	4,00	3,38	4,63	80	2,75	5	1,25
škála 10	4,43	4,07	4,64	80	4,14	4,86	0,57
škála 11	2,25	1,75	3,13	1	1	4,5	1,38

9. Nedvědova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,40	4,20	4,70	90	3,4	5	0,50
škála 2	4,00	3,00	4,00	95	2,4	4,4	1,00
škála 3	3,60	3,50	4,10	20	2,8	4,8	0,60
škála 4	4,80	4,30	4,80	70	2,8	5	0,50
škála 5	3,40	3,00	3,90	10	1,8	5	0,90
škála 6	3,00	2,20	3,40	20	1,4	4	1,20
škála 7	1,50	1,00	2,50	10	1	4,5	1,50
škála 8	3,50	3,00	4,00	50	2,75	4,75	1,00
škála 9	3,50	2,75	4,13	40	1	5	1,38
škála 10	4,00	3,43	4,50	40	1,29	5,00	1,07
škála 11	2,75	2,00	3,50	30	1	4,75	1,50

9. Třída ZŠ Svatoplukova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,50	3,00	3,95	10	1	4,2	0,95
škála 2	3,10	2,65	3,90	20	1,6	4,6	1,25
škála 3	4,70	3,85	4,95	95	1	5	1,10
škála 4	5,00	4,25	5,00	99	2,6	5	0,75
škála 5	3,30	2,80	3,75	10	1	4,2	0,95
škála 6	3,50	2,20	4,00	60	1	4,8	1,80
škála 7	2,13	1,38	3,00	70	1	5	1,63
škála 8	3,75	2,75	4,75	70	1	5	2,00
škála 9	3,25	2,75	4,00	20	1,5	4,25	1,25
škála 10	3,36	2,90	4,11	5	1,00	4,57	1,21
škála 11	2,25	1,50	2,69	1	1	3,25	1,19

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	4,10	3,80	4,40	50	2,4	5	0,60
škála 2	4,00	2,80	4,50	95	1,4	5	1,70
škála 3	4,60	3,95	4,90	95	2	5	0,95
škála 4	4,90	4,65	5,00	80	2	5	0,35
škála 5	3,40	2,80	4,30	10	2,6	5	1,50
škála 6	3,20	2,40	3,70	20	2	5	1,30
škála 7	2,13	1,56	2,88	70	1	3,5	1,31
škála 8	3,50	3,00	4,13	50	1,25	4,25	1,13
škála 9	4,13	3,44	4,63	90	2	5	1,19
škála 10	3,93	3,71	4,50	40	3,43	4,71	0,79
škála 11	3,00	2,31	3,69	60	1,5	4,25	1,38

9. Svatoplukova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	3,80	3,20	4,15	20	1	5	0,95
škála 2	3,40	2,65	4,00	40	1,4	5	1,35
škála 3	4,60	3,85	4,95	95	1	5	1,10
škála 4	5,00	4,45	5,00	99	2	5	0,55
škála 5	3,40	2,80	3,80	10	1	5	1,00
škála 6	3,40	2,25	3,80	10	1	5	1,55
škála 7	2,13	1,56	3,00	70	1	5	1,44
škála 8	3,63	2,81	4,25	60	1	5	1,44
škála 9	4,00	2,81	4,25	80	1,5	5	1,44
škála 10	3,79	3,29	4,25	20	1,00	4,71	0,96
škála 11	2,50	1,75	3,06	10	1	4,25	1,31

Příloha 3

7. Třída CGNŘ

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,8	1,3	2,3	25	1	2,5	1,00
škála 2	2	1,3	2,4	25	1,1	3,5	1,10
škála 3	2,67	2,25	3,17	90	1,08	3,75	0,92
škála 4	2,50	2,00	3,17	95	1,17	3,83	1,17
škála 5	3,5	2,5	4	99	2	4	1,50
škála 6	2,29	2,00	2,86	75	1,71	3,57	0,86

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,8	1,6	2,175	25	1,4	2,7	0,58
škála 2	1,7	1,475	2	10	1,1	2,4	0,53
škála 3	2,33	1,85	2,50	50	1,67	2,92	0,65
škála 4	2,33	1,75	2,63	90	1,33	3,33	0,88
škála 5	3,5	3,5	4	99	3	4	0,50
škála 6	2,43	2,00	2,79	75	1,57	3,00	0,79

7. CGNŘ	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,8	1,6	2,2	25	1	2,7	0,60
škála 2	1,8	1,4	2,1	10	1,1	3,5	0,70
škála 3	2,42	1,92	2,92	75	1,08	3,75	1,00
škála 4	2,50	2,00	2,83	95	1,17	3,83	0,83
škála 5	3,5	3	4	99	2	4	1,00
škála 6	2,43	2,00	2,86	75	1,57	3,57	0,86

7. Třída Waldorf

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,1	1,95	2,2	50	1,2	2,4	0,25
škála 2	2	1,55	2,25	25	1,4	2,6	0,70
škála 3	2,04	1,71	2,23	10	1,17	2,33	0,52
škála 4	2,25	2,00	2,33	90	1,00	2,50	0,33
škála 5	2,5	2	2,875	90	1,5	4	0,88
škála 6	2,36	1,64	2,43	75	1,14	3,29	0,79

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,9	1,7	2,1	25	1,5	2,6	0,40
škála 2	1,8	1,7	2,1	10	1,6	2,1	0,40
škála 3	2,17	2,08	2,42	25	1,83	2,50	0,33
škála 4	2,00	1,50	2,00	50	1,50	2,17	0,50
škála 5	2,5	2	2,5	90	1,5	3	0,50
škála 6	2,00	1,57	2,29	25	1,43	2,43	0,71

7. Waldorf	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,1	1,7	2,2	50	1,2	2,6	0,50
škála 2	1,8	1,7	2,1	10	1,4	2,6	0,40
škála 3	2,08	1,83	2,33	10	1,17	2,50	0,50
škála 4	2,00	1,83	2,33	50	1,00	2,50	0,50
škála 5	2,5	2	2,5	90	1,5	4	0,50
škála 6	2,00	1,57	2,43	25	1,14	3,29	0,86

7. ZŠ Nedvědova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,4	1,15	2,2	10	1	3	1,05
škála 2	1,9	1,15	2,35	10	1	3,5	1,20
škála 3	1,83	1,38	2,29	10	1,00	2,83	0,92
škála 4	2,00	1,83	2,50	50	1,17	4,00	0,67
škála 5	2,5	2,25	2,75	90	1	3,5	0,50
škála 6	2,14	1,71	2,93	50	1,14	3,29	1,21

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,7	1,575	1,9	10	1,2	2,2	0,33
škála 2	1,7	1,65	1,875	10	1,5	2,4	0,23
škála 3	1,96	1,40	2,25	10	1,08	2,25	0,85
škála 4	2,25	2,13	2,54	80	2,00	3,17	0,42
škála 5	2,25	1,5	2,5	50	1,5	2,5	1,00
škála 6	2,43	1,96	2,61	50	1,43	2,71	0,64

7. ZŠ Nedvědova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,7	1,2	2,2	10	1	3	1,00
škála 2	1,7	1,2	2,3	10	1	3,5	1,10
škála 3	1,92	1,42	2,25	10	1,00	2,83	0,83
škála 4	2,17	2,00	2,50	75	1,17	4,00	0,50
škála 5	2,5	2	2,5	90	1	3,5	0,50
škála 6	2,29	1,86	2,71	75	1,14	3,29	0,86

7. ZŠ Svatoplukova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,95	1,53	2,25	25	1,1	2,5	0,73
škála 2	2,05	1,50	2,43	25	1,2	2,7	0,93
škála 3	2,25	1,88	2,42	25	1,17	3,08	0,54
škála 4	2,17	2,00	2,83	75	1,33	3,33	0,83
škála 5	3,00	2,13	3,00	90	1,5	3,5	0,88
škála 6	2,29	1,86	2,79	75	1,14	3,14	0,93

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,1	1,9	2,65	50	1,3	2,9	0,75
škála 2	2	1,75	2,5	25	1,3	2,7	0,75
škála 3	1,92	1,79	2,58	25	1,50	3,17	0,79
škála 4	2,50	2,25	2,83	90	1,83	3,50	0,58
škála 5	2,5	2	3,5	90	1	4	1,50
škála 6	2	1,71	2,43	25	1,57	3,14	0,71

7. ZŠ Svatoplukova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2	1,65	2,45	50	1,1	2,9	0,80
škála 2	2	1,7	2,5	25	1,2	2,7	0,80
škála 3	2,08	1,83	2,50	10	1,17	3,17	0,67
škála 4	2,33	2,17	2,83	90	1,33	3,50	0,67
škála 5	2,5	2	3	90	1	4	1,00
škála 6	2,00	1,79	2,57	25	1,14	3,14	0,79

7. ZŠ Horka nad Moravou

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,10	1,73	2,35	50	1,10	3,10	0,63
škála 2	1,90	1,30	2,18	10	1,00	2,40	0,88
škála 3	1,79	1,21	2,42	10	1,08	2,83	1,21
škála 4	2,17	1,67	2,46	75	1,00	3,33	0,79
škála 5	2,25	2,00	2,88	50	1,00	3,00	0,88
škála 6	2,21	2,04	2,54	50	1,14	3,57	0,50

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,80	1,40	2,10	25	1,30	2,50	0,70
škála 2	1,40	1,10	1,90	10	1,00	2,40	0,80
škála 3	1,67	1,50	1,92	10	1,17	2,75	0,42
škála 4	1,83	1,50	2,00	25	1,33	2,33	0,50
škála 5	2,50	2,00	2,50	90	1,50	3,00	0,50
škála 6	1,86	1,43	2,43	25	1,29	2,86	1,00

7. ZŠ Horka	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,00	1,70	2,20	50	1,10	3,10	0,50
škála 2	1,40	1,30	2,10	10	1,00	2,40	0,80
škála 3	1,67	1,33	2,17	10	1,08	2,83	0,83
škála 4	2,00	1,50	2,33	50	1,00	3,33	0,83
škála 5	2,50	2,00	2,50	90	1,00	3,00	0,50
škála 6	2,14	1,57	2,43	50	1,14	3,57	0,86

Příloha 4

9. Třída CGNŘ

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,1	1,65	2,4	50	1,5	2,4	0,75
škála 2	2,05	1,725	2,3	25	1,5	2,3	0,58
škála 3	2,25	1,92	2,79	25	1,42	3,17	0,88
škála 4	2,17	1,92	2,79	75	1,67	3,17	0,88
škála 5	2,75	2,38	3,25	95	2	4	0,88
škála 6	2,64	2,11	3,04	95	2,00	3,14	0,93

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,9	1,75	2,3	25	1,1	2,4	0,55
škála 2	1,9	1,7	2,9	10	1,4	3,6	1,20
škála 3	2,08	1,79	2,92	10	1,67	3,33	1,13
škála 4	2,33	1,92	3,08	90	1,50	3,50	1,17
škála 5	3,5	2,5	4	99	2	4	1,50
škála 6	2,57	2,07	2,93	90	1,86	3,43	0,86

9. CGNŘ	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,9	1,7	2,4	25	1,1	2,4	0,70
škála 2	2	1,8	2,3	25	1,4	3,6	0,50
škála 3	2,17	1,83	2,67	25	1,42	3,33	0,83
škála 4	2,33	2,00	2,83	90	1,50	3,50	0,83
škála 5	3	2,5	4	99	2	4	1,50
škála 6	2,57	2,14	3,00	90	1,86	3,43	0,86

9. Třída Waldorf

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,25	1,975	2,525	50	1,9	2,6	0,55
škála 2	1,85	1,525	2,25	10	1,3	2,4	0,73
škála 3	2,17	1,60	2,42	25	1,17	2,42	0,81
škála 4	1,92	1,67	2,46	50	1,67	2,83	0,79
škála 5	2,5	2,25	3	90	1,5	3	0,75
škála 6	1,93	1,57	2,36	25	1,57	2,57	0,79

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,2	1,8	2,35	50	1,2	2,5	0,55
škála 2	1,65	1,5	2,1	10	1,5	2,1	0,60
škála 3	2,13	1,77	2,38	25	1,58	2,75	0,60
škála 4	2,00	1,50	2,21	50	1,50	2,33	0,71
škála 5	2,5	1,75	3	90	1	3	1,25
škála 6	2,21	2,11	2,57	50	2,00	2,57	0,46

9. Waldorf	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,25	2,00	2,45	50	1,2	2,6	0,45
škála 2	1,70	1,53	2,10	10	1,3	2,4	0,58
škála 3	2,17	1,77	2,38	25	1,17	2,75	0,60
škála 4	2,00	1,67	2,29	50	1,50	2,83	0,63
škála 5	2,50	2,13	3,00	90	1	3	0,88
škála 6	2,14	1,89	2,50	50	1,57	2,57	0,61

9. Třída ZŠ Nedvědova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,10	1,80	2,33	50	1,2	2,7	0,53
škála 2	2,10	1,48	2,25	25	1,3	2,5	0,78
škála 3	1,92	1,48	2,02	10	1,42	2,58	0,54
škála 4	2,25	2,04	3,08	90	1,50	3,33	1,04
škála 5	2,50	2,00	2,50	90	1,5	3	0,50
škála 6	1,79	1,43	2,04	10	1,29	2,29	0,61

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	1,8	1,65	2,45	25	1,3	3,1	0,80
škála 2	1,6	1,5	1,95	10	1,5	2,1	0,45
škála 3	2,08	1,83	2,17	10	1,50	2,33	0,33
škála 4	2,33	2,08	2,50	90	2,00	3,33	0,42
škála 5	2,5	2	3	90	1,5	3	1,00
škála 6	1,57	1,29	1,71	10	1,00	2,14	0,43

9. ZŠ Nedvědova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,1	1,8	2,3	50	1,2	3,1	0,50
škála 2	1,9	1,5	2,1	10	1,3	2,5	0,60
škála 3	2,00	1,67	2,08	10	1,42	2,58	0,42
škála 4	2,33	2,17	2,50	90	1,50	3,33	0,33
škála 5	2,5	2	2,5	90	1,5	3	0,50
škála 6	1,57	1,43	1,86	10	1,00	2,29	0,43

9. Třída ZŠ Svatoplukova

Chlapci	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,40	2,13	3,08	75	1,8	3,2	0,95
škála 2	2,50	2,18	2,78	75	1,7	3,3	0,60
škála 3	2,92	2,33	3,25	90	2,00	3,50	0,92
škála 4	3,08	2,42	3,29	90	2,17	3,33	0,88
škála 5	3,25	2,50	3,50	90	2	4	1,00
škála 6	2,50	2,18	2,71	90	1,43	3,00	0,54

Dívky	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2	1,8	2,45	50	1,4	2,9	0,65
škála 2	2,25	1,75	2,5	50	1,4	2,6	0,75
škála 3	2,29	1,96	2,63	50	1,75	3,17	0,67
škála 4	2,42	2,04	2,96	90	1,67	3,67	0,92
škála 5	3	2,5	3	90	2,5	3,5	0,50
škála 6	1,86	1,61	2,43	25	1,43	3,14	0,82

9. ZŠ Svatoplukova	medián	1.kvartil	3.kvartil	percentil	min	max	Q3-Q1
škála 1	2,25	1,925	2,6	75	1,4	3,2	0,68
škála 2	2,4	1,9	2,6	75	1,4	3,3	0,70
škála 3	2,58	2,17	3,06	90	1,75	3,50	0,90
škála 4	2,92	2,33	3,17	90	1,67	3,67	0,83
škála 5	3	2,5	3,5	90	2	4	1,00
škála 6	2,43	1,86	2,57	75	1,43	3,14	0,71

Příloha 5 Dotazník Třídní klima

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používána škála:

1	2	3	4	5
Nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učitel/Této učitelce na mě velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Dění o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ním/ni během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5

Příloha 6 Dotazník Školní klima

Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1) Budova školy je v dobrém stavu.	1	2	3	4
2) V prostorách školy se špatně orientuji.	4	3	2	1
3) Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
4) Prostory školy na mě působí stísněně.	4	3	2	1
5) Okolí školy se mi zdá upravené.	1	2	3	4
6) Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
7) Nevychovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.	4	3	2	1
8) Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1	2	3	4
9) Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	1	2	3	4
10) Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	1	2	3	4
11) Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.	1	2	3	4
12) Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.	1	2	3	4
13) Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	1	2	3	4
14) Myslím si, že učitelé nadřezují některým spolužákům.	4	3	2	1
15) Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	1	2	3	4
16) Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže.	1	2	3	4
17) Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.	1	2	3	4
18) Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	4	3	2	1
19) Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.	1	2	3	4
20) Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	1	2	3	4
21) Při vyučování se vždy nudím.	4	3	2	1

Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
22) Zapojuji se do různých akcí školy.	1	2	3	4
23) Jsem pyšný na své školní úspěchy.	1	2	3	4
24) Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	1	2	3	4
25) Rodiče nechodí na třídní schůzky.	4	3	2	1
26) Rodiče si neváží učitelů naší školy.	4	3	2	1
27) Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	1	2	3	4
28) Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	1	2	3	4
29) Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
30) Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	1	2	3	4
31) Mám strach z některých spolužáků.	4	3	2	1
32) Myslím si, že nás učitelé respektují.	1	2	3	4
33) Bojím se některých učitelů.	4	3	2	1
34) Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	1	2	3	4
35) Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1	2	3	4
36) Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	1	2	3	4
37) U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	1	2	3	4
38) U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	1	2	3	4
39) V hodinách se hodně naučím.	1	2	3	4
40) Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	1	2	3	4
41) Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	4	3	2	1
42) Učitelé učí jednotvárně.	4	3	2	1
43) Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	1	2	3	4
44) Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.	1	2	3	4
45) Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1	2	3	4
46) Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	1	2	3	4
47) Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.	1	2	3	4

Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
48) Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.	1	2	3	4
49) Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.	1	2	3	4
50) Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	1	2	3	4
51) Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	1	2	3	4
52) Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4
53) Jsi	chlapec			1
	dívka			2

Děkujeme za čas, který jsi věnoval/a vyplnění dotazníku.

Chceš-li něco dodat k tématu dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, tak tady je prostor pro tvé sdělení:

.....

.....

.....

Anotace

Jméno a příjmení:	Anna Smejkalová
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	PaedDr. et Mgr. Marie Chrásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Specifika a školní klima waldorfských a montessori škol
Název v angličtině:	Specifics and school climate of Waldorf and Montessori schools
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je zaměřena na zjištění specifik a školního klimatu škol waldorfských a montessori.</p> <p>V teoretické části je kladen důraz na zpracování charakteristiky školního klimatu a na bližší seznámení s různými typy alternativních škol.</p> <p>Praktická část cílí na vyhodnocení a rozdílnost školního klimatu na popsanych typech alternativních škol za použití dotazníkového šetření.</p>
Klíčová slova:	školní klima, třída, učitel, žák, alternativní školství, waldorfská škola, montessori škola
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis is focused on the specifics and school climate of Waldorf and Montessori schools. In the theoretical part the emphasis is put on working out the characteristics of the school climate and on closer description of various types of alternative schools. The practical part aims on evaluating of the school climate at the described types of alternative schools and its differences by using a questionnaire.</p>
Klíčová slova v angličtině:	school climate, class, teacher, pupil, alternative education, Waldorf school, Montessori school

Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: 7. Třídy – třídní klima Příloha 2: 9. Třídy – třídní klima Příloha 3: 7. Třídy – školní klima Příloha 4: 9. Třídy – školní klima Příloha 5: Dotazník třídní klima Příloha 6: Dotazník školní klima
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	Čeština