

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

Bakalářská diplomová práce

Autorka: Hana Dostálová

2013

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Psychosociální klima školní třídy

Psychosocial climate in the classroom



Bakalářská diplomová práce

Autorka: Hana Dostálová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Studijní program: B7701/Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Olomouc

2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Psychosociální klima školní třídy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis.....

Velice děkuji doc. PhDr. Zdeňku Vtípilovi, CSc. za odborné vedení bakalářské diplomové práce.

Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Úvod | 5 |
| 2. | Školní třída | 7 |
| 2.1. | Školní třída jako socializační činitel | 7 |
| 2.2. | Role učitele ve školní třídě | 8 |
| 2.3. | Hierarchie ve školní třídě | 9 |
| 3. | Třídní klima a jeho tvůrci | 11 |
| 3.1. | Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu | 12 |
| 3.2. | Žák jako spolutvůrce třídního klimatu | 13 |
| 3.3. | Rodiče jako spolutvůrci třídního klimatu | 14 |
| 4. | Montessori pedagogika | 15 |
| 4.1. | Vznik Montessori pedagogiky | 15 |
| 4.2. | Základní principy Montessori pedagogiky | 16 |
| 4.3. | Didaktické zásady Montessori pedagogiky | 17 |
| 4.4. | Vybrané pojmy pedagogiky Montessori | 19 |
| 4.5. | Výhody a nevýhody Montessori pedagogiky | 21 |
| 5. | K psychickým zvláštnostem dětí mladšího školního věku | 22 |
| 6. | Metodika výzkumu třídního klimatu | 26 |
| 7. | Výsledky studií zabývajících se výzkumem třídního klimatu | 29 |
| | Empirická část | 31 |
| 8. | Výzkumný problém, cíle, hypotézy | 31 |
| 8.1. | Formulace výzkumného problému | 31 |
| 8.2. | Cíle | 31 |
| 8.3. | Hypotézy | 32 |
| 9. | Zvolený metodologický rámec výzkumu a jeho metody | 33 |
| 10. | Vlastní výzkum | 34 |
| 10.1. | Dotazník MCI (My Class Inventory, Actual and Preferred short form) | 35 |
| 10.2. | Dotazník B-D-I | 36 |
| 10.3. | Výběrový soubor | 38 |
| 11. | Statistické zpracování dotazníků | 39 |
| 12. | Výsledky | 40 |
| 12.1. | Montessori třídy – aktuální forma | 40 |
| 12.2. | Klasické třídy – aktuální forma | 41 |

| | | |
|--------|---|----|
| 12.3. | Srovnání výsledků aktuální formy MCI dotazníku u žáků Montessori a žáků klasických tříd | 42 |
| 12.4. | Montessori třídy – preferovaná forma | 44 |
| 12.5. | Klasické třídy – preferovaná forma | 45 |
| 12.6. | Srovnání výsledků preferované formy MCI dotazníku u žáků Montessori a žáků klasických tříd | 46 |
| 12.7. | Srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd | 47 |
| 12.8. | Srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd | 49 |
| 12.9. | Montessori třídy – dotazník BDI..... | 51 |
| 12.10. | Klasické třídy – dotazník BDI | 52 |
| 12.11. | Srovnání výsledků dotazníku BDI u žáků Montessori a žáků klasických tříd | 52 |
| 13. | K platnosti hypotéz | 54 |
| 14. | Diskuze | 56 |
| 15. | Závěr..... | 59 |
| | Souhrn | 60 |
| | Seznam použitých zdrojů a literatury | 63 |

1. Úvod

Období školní docházky a zejména její počátek má značný vliv nejen na budoucí školní úspěšnost, ale zejména také na rozvoj sebepojetí, na schopnost navazování a rozvíjení sociálních vztahů, na způsob, jakým budeme v budoucnosti pohlížet na okolní svět, zda s důvěrou menší nebo větší.

Patrně velká většina z nás má na období školní docházky a zejména na období základní školní docházky velmi rozdílné vzpomínky, přestože jsme prošli prakticky téměř stejnými, či velmi podobnými výukovými metodami. To, na co se většinou nejlépe pamatujeme a co v nás vyvolává nejsilnější emoční odezvu, jsou obvykle vzpomínky na náš první třídní kolektiv a naše postavení v něm. Jací byli naši spolužáci, zda byli dobrými kamarády, jak jsme se ve své školní třídě cítili, jak jsme si „užívali“ školní výlety, jací byli naši první učitelé, zda hodní, přísní, spravedliví nebo lhostejní, zda jsme je měli rádi, nebo neměli. Tyto vzpomínky, ať už příjemné, či nepříjemné, si jistě ve větší nebo menší míře vybavujeme celý život.

Přestože se v současné době zkoumání těchto sociálních vztahů, tedy klimatu ve školních třídách, věnuje oproti minulosti zvýšená pozornost, domnívám se, že stále není této problematice věnován dostatečný prostor zejména v každodenní praxi našich škol. Důvodem často bývá nikoliv nezájem učitele, ale jak vím z vlastní zkušenosti, spíše jeho velká časová vytíženost nejrůznějšími aktivitami a povinnostmi nepřímo souvisejícími s výukou. Také zaměřenost spíše na výkon než na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů ve třídách, důraz na soutěživost, často příliš velká podpora snah dětí být nejlepší a zvítězit, nepřispívá příliš dle mého názoru k přátelskému a podporujícímu prostředí ve školních lavicích.

Přestože většina učitelů jistě určitý názor na klima ve své třídě má, není-li tento názor podložený objektivním měřením, je pouze učitelovou spekulací bez reálných důkazů.

Protože již šestým rokem pracuji v jedné z brněnských základních škol, kde je již osm let v několika paralelních třídách na prvním stupni uplatňována Montessori výuková metoda, ve které je velký důraz kladen na vzájemnou spolupráci a samostatnost, zvolila jsem si za téma svojí bakalářské práce srovnání třídního klimatu ve školních třídách

uplatňujících klasický vzdělávací systém a ve školních třídách uplatňujících Montessori vzdělávací metodu.

Protože jsem za tuto dobu měla možnost seznámit se a porovnat různé třídní kolektivy, jak v klasických, tak v Montessori třídách, na školách v přírodě, či jako vychovatelka školní družiny, rozhodla jsem se v rámci své bakalářské práce srovnat tato třídní klimata i objektivními statistickými metodami.

V teoretické části se zaměřím zejména na významné období počátku školní docházky, objasnění pojmu klima třídy, jeho hlavní tvůrce, tedy na učitele, žáka a rodiče. Dále uvedu stručnou charakteristiku vývojového období, ve kterém se nacházejí žáci, kteří tvoří výzkumný soubor. Protože v empirické části této práce budu srovnávat třídní klima v klasických a Montessori třídách, zařazuji do teoretické části také krátkou kapitulu přibližující hlavní myšlenky Montessori metody vzdělávání. V závěru teoretické části práce uvedu metody výzkumu třídního klimatu a srovnám výsledky některých zahraničních studií s výsledky studií provedených v našem domácím prostředí.

Empirická část mé práce bude věnována vlastnímu výzkumu třídního klimatu v klasických a Montessori třídách jak aktuálního, tak i preferovaného, srovnání míry agresivity žáků klasických tříd a Montessori tříd, popisu výzkumného souboru a výzkumných metod, vyhodnocení výsledků výzkumu a závěru.

2. Školní třída

Začátek školní docházky je pro každé dítě obdobím plným velkých změn.

Obvyklý začátek základní školní docházky je pro naše děti stanoven po dovršení šestého roku věku dítěte. Pro každé dítě je v současné době školní docházka povinná po dobu 9 let. V případě, že dítě není dostatečně vyspělé fyzicky nebo duševně, může ředitel školy na žádost rodičů stanovit odklad školní docházky (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Vstupem do školní třídy získává dítě na dlouhou dobu dosud neznámou roli, roli žáka. V jeho životě se také objevuje nová autorita, a tou je učitel. Dosud byli pro dítě jedinou autoritou rodiče, nebo nejbližší členové vlastní rodiny.

Lašek (2001) nazývá školní třídu tzv. formálně neformální sociální skupinou, protože vzniká jako formální skupina, ale uvnitř se utvářejí neformální vztahy. Na vytváření a kvalitě tohoto složitého sociálního světa se podílejí současně žáci i učitelé. V tomto mikrosvětě žáci zažívají své první úspěchy i nezdary, učí se spolupracovat, ale dle Laška i podvádět (Lašek, 2001).

V našich podmínkách, kdy se rodiny příliš často nestěhují, stráví obvykle žák základní školní docházku v jediné škole a v jediné třídě. Většinou se rodiče rozhodují pro školu, která je nejbližší jejich bydlišti. Vedle běžných tříd existují také třídy specializované, kam bývají zařazovány děti podle určitých výběrových kritérií, např. třídy matematické, s rozšířenou hudební výukou, třídy sportovní a jiné.

2.1. Školní třída jako socializační činitel

Socializace téměř všech jedinců naší společnosti se vstupem do školy významně urychluje. V průběhu celého dalšího výchovně-vzdělávacího období už nikdy nedochází k tak prudkým a významným kulturním změnám, jaké zažívá žák první třídy. Z negramotného dítěte se stává jedincem, který umí na nějaké úrovni číst, psát a počítat. Rozšiřuje se také počet „významných druhých“, tedy těch lidí, kteří jsou oprávněni dítě nějakým způsobem posuzovat a hodnotit (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Tím se významně rozšiřuje množství různých hledisek a názorů, než byly ty, které dítě dosud znalo z domácího prostředí.

Socializace ve školním prostředí je velmi specifická. Žáci se musí podrobit podmínkám, které na ně klade institucionalizované vzdělávání, ale současně i požadavkům

učitele. Ten se pro mnoho dětí stává náhradní rodičovskou postavou. Dítě se snaží udělat mu radost, být co nejvíce v jeho blízkosti a zalíbit se mu. S pozvolným přijímáním role kamaráda a spolužáka však dochází k částečné emancipaci od této náhradní rodičovské postavy a dítě se více orientuje na vrstevnické vztahy (Vališová, Kasíková, 2007).

Také vzorce chování, se kterými děti vstupují do školy, se mění. Už v předškolním období některé děti raději svým kamarádům přikazují, jiné se zase raději podrobují, další si raději hrají samy a tyto způsoby jednání se v období školní docházky ještě zvýrazňují. U některých dětí, jak zmiňují Langmeier a Krejčířová (2006), se může začít rozvíjet až extrémně panovačné a agresivní jednání, u jiných naopak přílišná podřidivost a ovladatelnost, kdy se dítě dá lehce svést k nejrůznějším přestupkům, což může zejména v období dospívání způsobovat vážné problémy.

Vrstevnická skupina třídního kolektivu tak na jedné straně umožňuje dítěti porozumět druhým lidem, jejich potřebám, přáním a názorům, čímž se prohlubuje jeho schopnost sociálního porozumění. Na druhé straně však, dle Vágnerové (2005), je školní třída sociální skupina, kterou si dítě samo nevybírá, je zde většinou poprvé vystaveno nárokům na výkon a také většinou dosud neznámé atmosféře soupeření.

2.2. Role učitele ve školní třídě

Na začátku školní docházky bývá často učitel osobou, která při dostatečné pozornosti může rozvíjející se sociální vztahy mezi žáky své třídy významně ovlivnit (Vágnerová, 2005). Je to důležité především ze dvou hlavních důvodů - aby mohl pozitivní sociální vztahy žáků vhodně využívat při své výchovné a vzdělávací činnosti a také z důvodu preventivního působení proti velmi nebezpečnému problému šikany mezi spolužáky. Zejména o přestávkách má pozorný učitel nejvhodnější příležitost pozorovat projevy jednotlivých žáků, kdo se s kým přátelí, kdo se straní kolektivu, či jak kdo umí řešit běžné konflikty. Právě v této době počátku školní docházky, kdy třída ještě není dostatečně vnitřně diferencovaná a malý školák ji vnímá jako příliš velkou, nerozlišuje zcela svoje spolužáky, je pro něj učitel nejdůležitější a nejvlivnější osobou (Vágnerová, 2005).

Problémem tohoto počátečního školního období může být také tendence dětských kolektivů k labelingu, tedy označování svých spolužáků, kdy jak píše Vágnerová (2005), nemusí být takové označování vůbec adekvátní, a přesto může být jednoznačně přisouzeno bez ohledu na reálné vlastnosti dítěte. Nejčastěji se to děje u dětí, které jsou

nějak fyzicky odlišné, náhled na takového spolužáka se obvykle u ostatních členů dětského kolektivu postupujícím věkem spíše upevňuje a je velmi obtížné ho později změnit. Z těchto všech důvodů je velmi důležité, aby učitel podobná nebezpečí zavčas rozpoznal a co nejdříve problematické postoje žáků řešil.

Lašek (2007) však zmiňuje, že i přes dlouholetou tradici učitelského povolání v naší zemi je pohled na učitele stále poněkud roztržštěný. Ve studiích zaměřených na učitele se málokdy setkáme s pohledem učitelů samotných, či s odborným psychologickým rozbořením všeho, čím je tato profese náročná ale současně nízko sociálně hodnocená.

2.3. Hierarchie ve školní třídě

S postupem školní docházky přestávají být děti výrazně závislé na hodnocení učitele a jeho názor už pro ně není tak jednoznačně závazný. Začínají se ve větší míře řídit spíše názory své vrstevnické skupiny a jejich názory na jednotlivé členy kolektivu bývají obvykle buď jasně pozitivní, nebo jasně negativní.

Také pozice jednotlivých členů této školní skupiny se upevňují. Vágnerová (2005) uvádí různé pozice členů v hierarchii školní třídy. Dítě, které je většinou ostatních vysoce ceněno, je napodobováno a jeho názor má největší váhu je **neformálním vůdcem třídy**, může spolužáky ovlivňovat jak pozitivně, tak i negativně. Učitel by měl umět tohoto neformálního vůdce rozpoznat a jeho jednání vhodným způsobem korigovat. Školní třída mívá také svoji „**hvězdu**“, je to dítě, které je oblíbené, zábavné, pohotové a většina dětí by se s ním chtěla kamarádit. Rizikem tohoto postavení je ztráta sebekritičnosti, přezíravé jednání s druhými dětmi a nekritické hodnocení jeho jednání dětmi. Pozice **dobrého kamaráda** mívají ve třídách děti, které jsou většinou spolužáků sympatické, rádi pomáhají, jsou přátelské, a pokud je takových dětí ve třídě většina, napomáhají rozvoji pozitivního klimatu třídy. Velká většina dětí má postavení **přijatelných spolužáků**, mívají průměrný vliv i oblíbenost, často mají i průměrný prospěch. Určitým rizikovým faktorem je pro tyto žáky sklon ke konformitě a snazší ovladatelnost silnějším jedincem.

Pokud se ve třídě vyskytují také **jednoznačně neoblíbení a odmítaní** žáci, mělo by to být pro učitele upozorněním, že tito žáci pravděpodobně zaostávají ve svém socializačním rozvoji. Neumějí rozpoznat požadavky skupiny a v rozumné míře se jim přizpůsobit. Příčiny odmítání takových spolužáků mohou být velmi různorodé, od

výbušnosti a agresivity, sociální situace rodičů, fyzické odlišnosti až po extrémní nesmělost a bázlivost (Vágnerová, 2005).

Zaujímání těchto výše uvedených rolí v třídním kolektivu má zásadní význam pro rozvoj vlastního sebehodnocení, protože dítě téměř vždy hodnotí samo sebe na pozadí své vrstevnické skupiny a přisuzuje si i vlastnosti a schopnosti, kterými dle názoru skupiny disponuje. Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že mnoho psychoterapeuticky orientovaných badatelů přisuzuje kladnému sebehodnocení velký význam pro duševní zdraví. Tvrdí, že příčina mnoha psychických obtíží nejen dospělých jedinců je v nejistém hodnocení vlastního „já“. Člověk, který nerealisticky hodnotí sám sebe, přeceňuje se, nebo naopak podceňuje, mívá téměř vždy problémy v sociálních kontaktech s druhými lidmi.

Tyto složité sociální vztahy ve školní třídě může nejvíce ovlivnit právě učitel. Jeho postavení ve třídě je velmi specifické, neboť jak uvádějí Čáp a Mareš (2001), plní roli určitého prostředníka mezi dětmi a společností, či dokonce prostředníka mezi generacemi. Na jedné straně na něj může být zejména staršími školáky nahlíženo jako na představitele „staré generace“, na druhé straně musí čelit negativním reakcím svých kolegů, známých i nadřazených, pokud bude příliš velkým zastáncem „neukázněnosti“.

Náročným faktorem v práci učitele je velká proměnlivost situací a podmínek. Rychle se vyvíjejí žáci, mění se i generace, současní desetiletí žáci jsou jiní, než byli ti před několika lety a za dalších několik let budou opět jiní.

Také osobní vztahy učitele k žákům, kteří jsou učiteli sympatičtí více nebo méně, mají vliv na vztahy ve třídě.

Všechny tyto sociální vztahy účastníků edukačního procesu ve třídě, pokud jsou dlouhodobé a setrvalé se zásadně podílejí na kvalitě klimatu školní třídy.

3. Třídní klima a jeho tvůrci

Chování a učení žáků ve školní třídě není výsledkem pouze jejich osobnostních charakteristik, ale má na ně velký vliv i mikrosociální prostředí, ve kterém se pohybují. Zejména třídní kolektiv, jehož názory a postoje jsou pro žáky mnohdy důležitější než názory a postoje rodičů. Ve školní třídě jako sociální skupině vzniká „specifická sociálněpsychologická proměnná“, která se označuje jako sociální klima školní třídy (Mareš, 1995). Toto klima třídy vytvářejí všichni žáci navštěvující danou třídu, skupiny žáků, na které se třída dělí, jedinci stojící mimo tyto skupiny a učitelé vyučující v této třídě.

Charakter třídního klimatu však neovlivňují pouze jeho hlavní aktéři, ale také prostředí třídy, architektonické řešení učebny, úroveň vybavenosti, rozmístění a členění pomocí nábytku, osvětlení, úroveň hluku z okolí třídy a další.

Třídní klima charakterizuje Mareš jako *„ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává, nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je“* (Mareš, 2001, 566).

Čapek definuje třídní klima jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (Čapek, 2010, 13). Zároveň zmiňuje, že je obtížné ho měřit, protože i když ho většinou všichni, kdo přicházejí do třídy více či méně vnímají, těžko ho dokážou obecně charakterizovat. Proto často někteří výzkumníci třídní klima dále dělí na „vyučovací klima“, komunikační klima ve třídě“, klima učení“ a jiné.

Čapek (2010) také upozorňuje na časté zaměňování pojmů třídní klima, atmosféra třídy, nebo ovzduší třídy, které se často používají jako ekvivalenty. Jsou však mezi nimi značné rozdíly. Klima třídy je dlouhodobý jev, typický pro určitou třídu na několik měsíců či let. Atmosféra třídy je krátkodobá a může pouze toto dlouhodobé klima narušit, či krátkodobě pozměnit, ale po určitém čase její vliv odeznívá. Může se tak dít např. při

mimořádné situaci, která musí být řešena kázeňskými opatřeními, a tím může být její pozitivní klima na kratší či delší dobu narušeno.

Třídní klima se vytváří v průběhu třídních akcí, během přestávek, školních výletů a jeho objektivní realita je neustále konfrontována se subjektivním vnímáním žáků. Jeho celkový charakter ovlivňuje i počet žáků ve třídě, poměr mezi počtem chlapců a dívek, jejich sociální zázemí, jejich záliby a zejména také osobnosti učitelů, kteří v dané třídě vyučují (Grecmanová, 2006).

3.1. Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu

Za hlavního tvůrce třídního klimatu byl od počátku výzkumů považován především učitel, jeho momentální psychický stav (únava, rozčilení, nespokojenost se žáky), jeho osobnostní charakteristika (náladovost, výbušnost, laskavost a další) a jeho způsob jednání se žáky. Proto byly první výzkumy třídního klimatu zaměřeny na osobnost učitele, na jeho verbální projev, kterým ovlivňuje sociálně emocionální klima třídy, na jeho schopnosti v komunikaci se žáky (Mareš, Křivohlavy, 1995).

Význam učitele zejména u žáků prvního stupně základní školy spočívá především v tom, že pro žáky se vedle jejich rodičů stává první zásadní autoritou (Lašek, 2007). Ovlivňuje žáky svojí autoritou, dovednostmi, zlovyky. Při hodnocení žáků je nucen rozhodovat velmi rychle a spravedlivě.

Na sociální dovednosti učitele se zaměřují i současné výzkumy, které potvrzují, že pozitivní klima rozvíjí učitel v tom případě, že příliš nezdůrazňuje svoji mocenskou roli ve třídě, ale ponechává iniciativu i na žácích (Vališová, Kasíková, 2007).

Lašek (2007) uvádí hlavní učitelské styly:

- Učitel vyučovatel, který pracuje globální metodou, bývá rigidní, používá tradiční výukové postupy a má v oblibě přesné definice.
- Interaktivní učitel, který povzbuzuje žáky ke komunikaci, nepoužívá oproti předchozímu typu tolik odsuzujících hodnocení žakovských neznalostí.
- Učitel – supervizor, který se zaměřuje na komplexní rozvoj žáků, jejich aktivity spíše dohlíží, než dozoruje a respektuje osobní tempo a růst.

- Řídící učitel bývá značně direktivní, hodně kontroluje a aktivita je žákům přesně odměřována, aby bylo vše pod učitelovou kontrolou.

Lašek dále také uvádí, že „obecně je preferován učitel sociálně zdatný, schopný diskuze se žáky, dávající prostor jejich individualitám, spíše dohlížející, než direktivní a rigidní“ (Lašek, 2007,27).

Také Čapek (2010) tvrdí, že třídní učitel má být obhájcem svých žáků, jejich sociálním vzorem, motivátorem a důležitou osobou v jejich životech. Dále uvádí, že v současnosti je kladen důraz spíše na odbornost učitele, zatímco pedagogicko - psychologická příprava je upozaděna. Výzkumy však potvrzují, že žáci, zejména žáci prvního stupně, u svých učitelů oceňují především jejich zodpovědnost, schopnost porozumět svým žákům, komunikativnost a také smysl pro humor (Čapek, 2010).

3.2. Žák jako spoluvůrce třídního klimatu

Třídní klima je zejména na počátku školní docházky z větší části závislé na osobnosti učitele, žáci jej začínají ovlivňovat pomalu, neboť své spolužáky hodnotí podle toho, jak je hodnotí učitel, zda plní dle jeho názoru své povinnosti, či neplní. Pokud tedy učitel třídu dobře vede, bývá třída většinou nekonfliktní. Učitel může v tomto věkovém období také poměrně snadno žáky pozitivně ovlivňovat, vést je k sociálnímu cítění a vzájemné spolupráci.

Ve středním školním věku však ustupuje závislost na hodnocení učitele a žáci začínají klima své třídy výrazněji ovlivňovat. Chtějí být více respektováni jako rovnocenní partneři dospělých a současně se od nich snaží odpoutat (Čapek, 2010). Klima třídy začíná ovlivňovat také jejich vzájemné hodnocení a srovnávání. Ve třídě vznikají neformální skupiny, jejichž normy jsou závislé na hodnotách jejich členů.

Sebepojetí žáků v tomto věkovém období nesouvisí s jeho dosaženými školními výsledky, ale jak tyto výsledky obstojí při srovnání s výsledky spolužáků. Tedy ze sociálního srovnávání (Lašek, 2007). Děti srovnávají své vlastní úspěchy s úspěchy

spolužáků, jestliže toto srovnání dopadne pro určité dítě příznivě, jeho sebepojetí se zvyšuje. Pokud jsou však výsledky srovnání nepříznivé, sebepojetí dítěte se sníží.

Klima ve třídě ovlivňuje každý žák svým osobitým vývojem a svébytností. Žáci začínají také kriticky hodnotit své učitele a často se mění i jejich vzájemná hodnocení.

Grecmanová uvádí výsledky studií zabývajících se problematikou vnímání třídního klimatu různými žáky stejných tříd:

- Žáci dosahující nižších školních výkonů hodnotili klima jako méně příznivé, což může být způsobeno tím, že mají ve srovnání s dalšími spolužáky méně příležitostí zažít úspěch, čímž se snižuje jejich sebehodnocení. Mohou také cítit svůj školní neúspěch jako vyloučení z třídního kolektivu.
- Žáci, kteří očekávají, že budou ve škole úspěšní, více komunikují s učitelem, učivo se jim zdá jednodušší, výuka přínosnější a zpravidla dosahují lepších výsledků. Protože jim pobyt ve škole zvyšuje sebehodnocení, vnímají obvykle klima třídy pozitivně.
- Sociální znevýhodněné prostředí, ze kterého žák pochází, může komplikovat rozvoj sociálních vztahů. Ostatní děti se mohou takovému dítěti posmívat, např. kvůli nmodernímu oblečení, levnému mobilnímu telefonu apod. Dítě se pak začne kolektivu stranit a klima ve třídě bude hodnotit jako neuspokojivé (Grecmanová, 2008).

3.3. Rodiče jako spoluvůrci třídního klimatu

Přestože rodiče nejsou přímými spoluvůrci klimatu třídy, často do něho významným způsobem zasahují. Pozitivně na třídní klima působí zájem rodičů o prospěch a chování svého dítěte a vstřícná komunikace s učiteli. Negativně může rodič nepřímo působit na klima ve třídě, pokud před dítětem projevuje svoje negativní názory na učitele, nebo na dítě přenáší vlastní nepříjemné školní zážitky.

Děti také často řeší se svými rodiči své možné konflikty se spolužáky. V těchto případech mohou rodiče vhodně ovlivnit dítě a pomoci mu nepřímo takové situace rozumně řešit, nebo také mohou do dětských sporů nevhodně vstupovat a klima třídy značně narušovat.

4. Montessori pedagogika

Výzkumným cílem této práce je srovnání kvality psychosociálního klimatu školních tříd klasických a školních tříd, ve kterých je uplatňována Montessori vzdělávací metoda a dále srovnání míry agresivity žáků klasických tříd a Montessori tříd, budou v této kapitole vysvětleny hlavní principy a odlišnosti tohoto vzdělávacího systému.

4.1. Vznik Montessori pedagogiky

Autorkou této pedagogické metody je italská lékařka Marie Montessori, žijící v letech 1870 do roku 1952. Byla průkopnicí ve vzdělávání duševně postižených dětí, pro které vypracovala způsob procvičování smyslových orgánů a motorických dovedností pomocí tzv. smyslového materiálu. Montessori zde vycházela z teorie, že rozvíjení manuálních dovedností napomáhá rozvíjení i mentálních schopností (Montessori, 2003). Její postupy se projeví jako úspěšné a to přimělo Marii Montessori ukončit lékařskou praxi a věnovat se nadále pedagogice.

Její první škola s názvem Dům dětí byla určena chudým dětem dělníků, které byly často velmi zanedbané. Při práci s nimi používala tentýž smyslový materiál jako pro duševně nemocné děti a zjistila, že práce s tímto smyslovým materiálem děti velmi baví a pracují s ním velmi pozorně a soustředěně. Proto začala tyto didaktické pomůcky obměňovat, dokud děti plně nezaujaly.

Z tohoto důvodu Marie Montessori vždy tvrdila, že její metodu ji vlastně naučily samy děti (Helmingová, 1996).

Po velkém úspěchu Domu dětí zorganizovala Marie Montessori první mezinárodní vzdělávací kurz pro vychovatele a učitele. Její metoda se začala postupně rozšiřovat, jako první začali její metodu používat učitelé v italských a švýcarských školách. V dalších letech v Anglii, Holandsku, Argentině a v mnoha dalších.

V roce 1929 založila s pomocí svého syna mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI) sídlící v Amsterdamu. Tato společnost organizuje vzdělávací kurzy, spolupracuje se zahraničními sdruženími a šíří informace o Montessori vzdělávací metodě.

Zemřela v roce 1952 ve věku 82 let a je pochována v Holandsku ve vesničce Nordwijk-an-Zee.

4.2. Základní principy Montessori pedagogiky

Mezi různými alternativními školami, ze kterých mohou vybírat rodiče, kteří mají o takový způsob vzdělávání pro své děti zájem, jsou Montessori školy ve světě nejrozšířenější (Rathunde, 2003). V České republice funguje v současné době několik desítek Montessori mateřských škol a patnáct základních škol. Pro srovnání uvádím, že v roce 2004 fungovaly pouze čtyři základní školy s tímto pedagogickým systémem.

Hlavním cílem Montessori pedagogiky je **motivovat** děti k činnosti a vzbudit v nich touhu po celoživotním vzdělávání. Obsah vzdělávání se neliší od většinových škol, podléhá rovněž Rámcovému vzdělávacímu programu pro Základní školy. Montessori školy se však primárně zaměřují na motivaci žáků k učení, na rozvoj samostatnosti, na vlastní vůli se rozvíjet a stát se tak dospělými (Rýdl, 2007). Hlavní myšlenkou Montessori bylo děti méně vést, ale více jim napomáhat ve vrůstání do společnosti za pomoci vlastního potenciálu.

Proto se také při výuce využívá značný časový prostor pro „volnou práci“, kdy je dítěti poskytnut dostatek času a prostoru pro samostatné řízení a usměrňování zvolené činnosti, kterou vykonává na základě vlastní motivace.

Důraz na **samostatnost** je druhým základním principem Montessori pedagogiky. Je zásadní zejména z toho důvodu, aby se děti učily osamostatnit se od dospělých, ale i od jiných dětí. Závislost na jiných lidech podle Montessori vede k rozvoji podřízenosti a sklonu podléhání silnému „vůdci“. Hlavně tento bod, tedy rozvoj samostatného myšlení, byl primární příčinou likvidace Montessori vzdělávání i perzekuce samotné Marie Montessori v období fašismu.

4.3. Didaktické zásady Montessori pedagogiky

Při koncipování své metody vycházela Marie Montessori především z přímého pozorování dětí při jejich činnostech a ze svých vlastních teoretických poznatků, které získala při studiu pedagogické antropologie a psychologie. Její metoda tedy vychází z pozorování dětí a vlastních experimentálních snah (Rýdl, 1994).

Polarizace pozornosti

Tento termín je chápán jako celkové zaměření veškerých duševních i tělesných sil, které umožní absolutní ponoření se do nějaké konkrétní činnosti. Marie Montessori ve své knize Tajuplné dětství (1998) vzpomíná, kdy si poprvé uvědomila důležitost tohoto soustředění. Bylo to v situaci, kdy pozorovala tříleté děvčátko, které zasouvalo a vytahovalo barevné válečky do dřevěné destičky s kulatými otvory. Holčička to zopakovala více než čtyřicetkrát a plně se na tuto činnost soustředila. Pak náhle přestala a usmála se, jako by se náhle probudila.

Tato zkušenost se pro Marii Montessori stala hlavním bodem její další pedagogické práce.

V jedné ze svých dalších škol pak uplatňovala jako hlavní podmínku úspěšného vzdělávání polarizaci pozornosti za předpokladu svobodné volby činnosti, tedy jednotu tělesného a duševního projevu.

Svobodná volba činnosti

V pedagogice Montessori je učení chápáno jako práce na sobě samém, na svém vlastním rozvoji. Každé dítě má potřebu poznávat svět, aby však tuto potřebu mohlo projevit a rozvíjet musí mít při své činnosti svobodu volby. Protože je však třeba současně dodržet náplň učiva danou Rámcovým vzdělávacím plánem, jsou děti nenásilně usměrňovány učitelem, který jim nabízí různé učební činnosti, ze kterých si pak dítě samo vybírá (Rýdl, 1994). Aby děti nebyly rušeny při svých vlastních pracovních aktivitách, zrušila Montessori ve svých školách klasický rozvrh hodin a také princip frontálního

vyučování. Děti se učí ve „výukových blocích“, které trvají 90 minut, což dle teorie Marie Montessori je doba, po kterou je dítě schopno se soustředit (Helmingová, 1996).

Připravené prostředí

Předchozí uvedené zásady je však možné uplatňovat pouze v připraveném učebním prostředí. Toto připravené prostředí je tvořeno veškerým didaktickým materiálem, který je vytvořen podle pedagogicko-psychologických hledisek, a ve kterém mají děti možnost vybírat si učební činnost. Děti si zde mohou zvolit činnost, které se chtějí věnovat, místo, kde chtějí pracovat a současně i spolužáka, pokud chtějí pracovat ve dvojici nebo v skupině, pokud s tím tito spolužáci souhlasí.

Výhodou spolupráce dětí, je rozvoj sociálních dovedností, protože se děti musí mezi sebou domluvit, které bude mít jakou pomůcku a jakým způsobem se budou jednotlivci podílet na společném postupu i výsledku. Pomůcky jsou ve třídě vždy pouze v jednom exempláři a děti musí respektovat pořadí, ve kterém budou spolupracovat. Nikdo je také nesmí při jejich činnosti vyrušovat.

Věková heterogenita

Je velmi důležitým principem Montessori vzdělávání. Vychází z předpokladu, že děti se rychleji učí sami od sebe navzájem při spolupráci, než například od někoho dospělého. Většinou bývají v prostorách jedné třídy smíchány děti ze tří po sobě jdoucích ročníků, což je ideální stav, ale je to závislé na podmínkách školy. Starší pomáhají například s prací na pomůckách mladším a ti to pak předávají dětem, které přicházejí po nich.

Ve školách řízených Marií Montessori, bývaly dokonce slučovány ve třídách děti z mateřských škol a děti z prvního stupně základních škol. Tak mohlo tříleté dítě pozorovat devítileté, jak pracuje s pomůckou ke znázorňování druhé odmocniny a mohlo se ho vyptávat a pozorovat ho (Montessori, 2003).

Vlastní kontrola

Jednou z významných odlišností Montessori pedagogiky je také kontrola vlastní chybovosti dítětem. Marie Montessori na základě svých pozorování dospěla k názoru, že přehnané vychvalování nebo naopak neustálé upozorňování na chyby, může následným strachem z neúspěchu vyvolávat závislost na druhých lidech a jejich ocenění. Proto je v pomůckách zabudován také systém pro vlastní kontrolu chyb, aby se tak dítě naučilo samo kontrolovat svoji práci a tím se také soustavně zlepšovalo v oblasti volní (Rýdl, 2007).

Montessori se domnívala, že důležitým předpokladem psychické svobody je možnost dělat chyby a sám sebe kontrolovat a opravovat. Obvyklé známkování a jiné hodnocení druhými lidmi vedou dle její teorie ke snížení zájmu, stejně tak, jako když se mezi dětmi podporuje soutěživost a rivalita. Tyto naučené konkurenční vztahy už v dětské psychice nikdy nezmizí, zůstane pouze nespokojenost a zloba (Rýdl, 2007).

4.4. Vybrané pojmy pedagogiky Montessori

Smyslový materiál

Učební pomůcky využívané v Montessori pedagogickém systému, nebo-li smyslový materiál, začal jako první vytvářet a používat E. Séguin. Používal ho při své práci s mentálně postiženými dětmi a Marie Montessori jej nadále zdokonalovala. Byly to zprvu předměty, kterými mohly děti otáčet, prohýbat je a vnímat je. Touto manipulací dítě poznávalo způsob jeho existence, jeho velikost, barvu a ostatní vlastnosti (Helmingová, 1996).

Dnes je smyslovým materiálem například deska, ve které jsou kvadraticky uspořádány otvory. Těchto otvorů je sto a patří k nim také sto barevných kuliček. Kuličkami se vykládají například řady 1x1, 1x2, 1x3 do otvorů desky. Současně s malou násobilkou dítě vidí, že 3x3 tvoří čtverec, čímž se u něj rozvíjí matematické myšlení.

Každá pomůcka obsahuje pouze jedinou izolovanou vlastnost, kterou se dítě učí poznávat. Má také zabudovaný systém chyb, který dítěti napomáhá zjistit, zda při práci s pomůckou neudělalo chybu (Šebestová, Švarcová, 1996).

Senzitivní fáze vývoje

Jsou to období ve vývoji dítěte, kdy se nejsnáze učí některým konkrétním schopnostem. Tak jako se cizím jazykům nejsnáze učíme v dětství, existují dle Marie Montessori senzitivní období pro všechny ostatní dovednosti. Učitel nemůže nástup těchto období ovlivnit, ale může dětem ve vhodné chvíli poskytnout takový podnět, který rozvoji těchto dovedností napomůže. Pokud se těchto období nevyužije, dojde podle Montessori k jejich oslabení a vyhasnutí (Montessori, 1998).

Tato období se projevují tím, že děti se nápadně často věnují určité konkrétní aktivitě (Rýdl, 2007). Jakmile je dovednost osvojena, dítě přestane tuto činnost vykonávat. Tím jedno senzitivní období končí a nastupuje další. Tak děti v průběhu svého vývoje například postupně inklinují k poslouchání, mluvení, vymýšlení vlastních příběhů, recitaci básniček a podobně. Tato senzitivní období hrají velkou roli zejména v raném učení.

Normalizace dítěte

Důležitou teorií v pedagogice Montessori je teorie o „normalizaci dítěte“. Montessori na základě svých pozorování tvrdila, že děti poměrně brzy projevují svoji inteligenci, umí se ovládat, jsou klidné a dávají přednost smysluplné činnosti před nečinností. Tyto normální projevy dítěte se dají snadno rozvíjet a všechny odchylky v chování zmizí, tak jako při vyléčení nemoci mizí všechny její symptomy (Montessori, 1998).

Normalizované děti jsou tedy ty, které jsou spokojené v klidném, dobře organizovaném pracovním prostředí, kde mohou nerušeně pracovat. Jsou vyrovnané, veselé, samostatné a ochotně spolupracují. Naopak děti, které ještě nenašly svoji přirozenou identitu, jsou náladové, agresivní a hádavé. Ke svému okolí se chovají bezohledně a bezcitně.

Normalizace je však dlouhodobý proces, který nelze urychlit. Je třeba poskytnout dítěti dostatek podnětů a času v připraveném prostředí, aby se mohly učit jak zvládat správně problémy, se kterými se setkávají.

4.5. Výhody a nevýhody Montessori pedagogiky

Nevýhodou Montessori vzdělávacího systému je určitě skutečnost, že klade o mnoho větší nároky na učitele než klasické školy. Učitelé zde musí absolvovat speciální jednoletý kurz, musí věnovat více času důkladné přípravě na výuku věkově smíšených tříd, a protože v Montessori třídách není uplatňován rozdíl v sociálním statutu učitele a žáků, musí si nezbytně učitel sám vybudovat přirozenou autoritu. V případě, že se tak nestane, mohou žáci přestat plnit své vzdělávací cíle a ve třídě nastane chaos.

Poměrnou nevýhodou je také značná finanční nákladnost Montessori didaktických pomůcek, bez kterých nelze tuto vyučovací metodu uplatnit. Tento smyslový materiál se v naší zemi většinou nevyrábí a cena některých pomůcek pro žáky prvního stupně může dosáhnout až několika desítek tisíc za jeden exemplář, přičemž počet didaktických pomůcek ve třídě je v průměru šedesát až sedmdesát. V posledních letech se však na tyto pomůcky začaly zaměřovat i čeští výrobci spolupracující s dětskými lékaři, výtvarníky a psychology, kteří se zároveň snaží udržet finanční náklady v přijatelných mezích.

Také větší angažovanost rodičů na chodu školy a zejména větší spolupráci při výchově svých dětí než běžně vyžaduje klasický způsob vzdělávání, může být pro některé časově vytížené rodiče určitým problémem. Tento pedagogický systém pokud má být skutečně úspěšný, vyžaduje úzkou spolupráci s učitelem. Při Montessori školách jsou současně zakládána také Sdružení rodičů, která většinou tvoří významné partnery školy. Často se jejich členové podílejí na výrobě pomůcek a z členských příspěvků bývají rovněž hrazeny platy asistentek učitelů, které jsou ve třídách s více než dvaceti věkově smíšenými dětmi nutností.

Přínosem Montessori pedagogiky je zejména výchova dětí k maximální samostatnosti a důvěře ve své schopnosti, nikoli však k soupeření a rivalitě mezi spolužáky.

5. K psychickým zvláštnostem dětí mladšího školního věku

Do svého výzkumného souboru, který bude podrobně popsán v empirické části této práce, jsem zařadila děti mladšího školního věku, proto se budu v této kapitole věnovat popisu tohoto vývojového období.

Mladší školní věk začíná vstupem do školy v 6 – 7 letech a zpravidla končí v 11 – 12 letech, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. Vstup do školy bývá většinou významným mezníkem v životě dítěte zejména z toho důvodu, že svět školy se pro dítě stává světem zcela novým a plným neznámých lidí, věcí, zážitků a povinností. Tento význam pak obvykle pro většinu dětí klesá, neboť jejich životy začnou být ovlivňovány i jinými zájmy.

Toto mladší školní období bývá někdy označováno jako období střízlivého realismu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě je zde plně zaměřeno na realistické vnímání svého okolí, chce poznávat skutečnost. Ve všech jeho činnostech a projevech je zřetelná touha ztvárnit věci takové, jaké jsou ve skutečnosti. V kresbách, příbězích, nebo písničkách. Jeho smysl pro realitu je zprvu značně ovlivněn názory svých rodičů, později se projevuje více kriticky.

Smysl pro realitu se projevuje také v oblibě různých školních pokusů a vlastních experimentů.

Tělesný a pohybový rozvoj

V tomto věkovém období je obvykle plynulý a rovnoměrný, na rozdíl od předchozího období působí obvykle tělesná stavba dítěte jako proporcionálně harmonická.

Přestože jsou současné děti větší a silnější než před třiceti lety, je to způsobeno rychlejším vývojem spíše v předškolním věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rychlý vývoj zde prodělává zejména hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší a narůstá také obratnost, vytrvalost a síla. Větší rozdíly mezi dětmi mohou být způsobeny přístupem rodičů, zda je spíše povzbuzující, nebo příliš ochranný. Pokud rodiče v tomto věku dítě příliš omezují ze strachu, aby si neublížilo, rozvine dítě jen málo

tělesnou aktivitu a obratnost. Následná nižší tělesná výkonnost a neohrabanost mohou sehrát negativní roli v postavení dítěte ve skupině (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Smyslové vnímání

V tomto věku se rovnoměrně rozvíjí zejména zrakové a sluchové vnímání. Dítě získává zálibu ve zkoumání a pozorování, začíná prozkoumávat věci po částech a v rozložení, nebývá v tom také tolik závislé na svých okamžitých přáních a potřebách.

Schopnost vybavit si dřívější vjemy může být u některých dětí v tomto věku tak nápadná, že bývala považována za mimořádnou časově ohraničenou vývojovou schopnost tzv. eidetismus. Podrobnějším zkoumáním se však nepotvrdil výskyt této schopnosti u všech dětí, ale pokud tuto schopnost některé opravdu mají, je to podmíněno vizuální stimulací v předcházejícím období. U současných dětí, které mají oblibu ve sledování televize, může být ale tato schopnost snížena z důvodu překročení optimální hranice (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Řečový vývoj

Rozvoj řeči je důležitým předpokladem budoucích školních úspěchů, v mladším školním věku se vlivem soustavného učení rozvíjí výrazně slovní zásoba, složitost větné stavby i porozumění gramatickým pravidlům. Také artikulace se výrazně zlepšuje.

Tento rozvoj je však také významně ovlivněn řečí, kterou mluví dítě ve svém domově s rodiči. Velkou výhodou mají děti, jejichž řeč v rodině se příliš neodlišuje od řeči používané ve škole učiteli. Naopak pro děti, jejichž řeč se příliš odlišuje, bývá obtížnější porozumět učební látce, což se projeví horším prospěchem a následnou demotivací. Vhodným řešením zde mohou být přípravné třídy otevírané při základních školách.

Rozvoj řeči je podmíněný také současným rozvojem paměti, což dítěti umožňuje kvalitnější reprodukci učební látky.

Kognitivní vývoj

Dle Piageta (2007) nastává právě na počátku základní školní docházky také období konkrétních logických operací. Školák začíná chápat příčinu a následek, je schopen spojit několik různých myšlenkových procesů dohromady a při usuzování vnímat současně různé aspekty problému.

Emoční vývoj

Zatímco v raném dětství a předškolním období jsou pro dítě hlavními a obvykle jedinými vzory chování rodiče, po vstupu do školy se k nim postupně připojují také učitelé a spolužáci. Zejména dětský kolektiv vrstevníků umožňuje dítěti rozvinout schopnost seberegulace, protože se v něm setkává s jinými názory, přáními a potřebami jiných dětí a také se musí začít poprvé věnovat zcela do té doby neznámé pravidelné školní práci. Tím se současně také rozvíjí odolnost vůči zátěži a větší adaptabilitě. Tuto schopnost seberegulace také pozitivně ovlivňuje fakt, že děti s vyšší sebekontrolou bývají v kolektivu obvykle oblíbenější.

Rozvíjí se také emoční kompetence, dítě si začíná být vědomo svých emocí i emocí jiných lidí. Dokáže je vyjádřit přiměřeným způsobem a nepodléhá už tak silně okamžitým emočním reakcím. Úspěšně postupující emoční kompetence má také pozitivní vliv na zvládnání školních povinností. V prvních ročnících základní školy nemá totiž na školní úspěšnost zásadní vliv inteligence, ale sociální dovednost a emoční stabilita (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční rozvoj je však také silně závislý na sociálních zkušenostech dítěte. Při větším emočním stresu může docházet k regresi, kdy se emoční vývoj pozastavuje nebo dokonce vrací na nižší úroveň.

Socializační vývoj

Při vstupu do školy se u dítěte začíná rozvíjet také sociální chování. Jeho zvnitřněné sociální normy jsou ale stále ještě značně labilní a je třeba upevňovat je vnější kontrolou. Dětské hodnoty jsou v tomto věku ještě velmi náhodné a neustálené. Stejně tak morálka je

dle Piageta (2007) stále ještě většinou heteronomní, dítě vnímá chování jako „správné“, pokud ho tak výslovně ohodnotí některá dospělá autorita.

Obvykle od sedmého až osmého roku věku dítěte se morálka stává autonomní, kdy už dospělý nemusí dítěti jednoznačně určovat, které jednání je správné a které nikoliv. Dětská morálka je však také velmi rigidní, vše platí jednoznačně a bez výjimek.

Langmeier a Krejčířová (2006) také uvádějí, že záměrné a promyšlené výchovné techniky nejsou tak účinné jako každodenní, autentický příklad komunikace probíhající v rodině dítěte.

Ve škole si dítě také začíná osvojovat sociální role, nejen roli žáka a spolužáka, ale i role sexuální, nezbytné pro život v dospělosti. Na vrstevnické skupině také obvykle závisí kvalita a rozvoj sebepojetí. V osmi letech se už toto sebehodnocení stává stabilnějším. Pro kladné sebehodnocení je velmi významný způsob, jakým dítě vnímá své úspěchy a nezdary. Pokud dítě své neúspěchy vnímá pouze jako důsledek svých nízkých schopností, klesá jeho sebevědomí a i výkonnost. Proto je velmi důležité, aby rodiče dítě při nezdaru ujistili, že neúspěch je příležitostí k dalšímu růstu.

Školní kolektiv má na rozvoj sebepojetí velmi významný vliv, zejména v období přibližně od deseti let, kdy se rozvíjejí trvalejší přátelské vztahy založené na osobních vlastnostech. Dítě totiž hodnotí samo sebe téměř vždy v rámci určité konkrétní skupiny, jejímž je členem a přisuzuje si ty vlastnosti, které mu přisuzuje tato skupina (Langmeier, Krejčířová, 2006).

6. Metodika výzkumu třídního klimatu

Výzkumnými pracovníky zkoumajícími třídní klima mohou být učitelé, kteří chtějí pomocí výsledků těchto výzkumů ovlivňovat klima své třídy, mohou to však být i ředitelé škol, kteří chtějí zvýšit kvalitu vyučování, nebo pozitivně ovlivňovat chování žáků své školy, případně i jiné osoby.

Petlák (2006) uvádí několik důležitých důvodů proč zkoumat třídní klima. Především z toho důvodu, že obvykle každý učitel má na jednu konkrétní třídu poněkud odlišný názor. Rozdílnost názorů může vyplývat z osobnosti učitele. Některý učitel je shovívavější, jiný je náročný. Dalším důvodem může být rozdílný názor na klima třídy u učitele a u žáků. Petlák (2006) zmiňuje, že velké neshody mezi vnímáním klimatu ve třídě může mezi žáky a učitelem nastat v případě, kdy jeden učitel dlouhodoběji zastupuje jiného učitele a klade na žáky jiné požadavky.

Mareš (1998) uvádí několik možných přístupů při zkoumání třídního klimatu:

Sociometrický přístup

Při tomto typu přístupu zkoumáme školní třídu jako sociální skupinu, zaměřujeme se na strukturu třídy, vývoj sociálních vztahů ve třídě a jejich vliv na školní úspěšnost žáků. Často se používá sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou může být např. koheze třídy, vzájemné vztahy mezi žáky a závisle proměnnou školní úspěšnost, nebo chování žáků.

Organizačně-sociologický přístup

V tomto přístupu je objektem zkoumání třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Výzkum bývá zaměřen na míru spolupráce v hodině nebo redukci nejistoty žáků v průběhu plnění zadaného úkolu. Jako diagnostická metoda zde slouží standardizované pozorování pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou může být např. množství technologických vyučovacích postupů, úspěšnost přenosu pedagogické autority na žáka apod. Závisle proměnnou navýšení žakovských výkonů v rámci jedné vyučovací hodiny.

Interakční přístup

Zde je objektem zkoumání interakce mezi učitelem a žáky. Jako diagnostické metody používáme standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky a jejich popis a další. Nezávisle proměnnou může být přímé nebo nepřímé působení učitele a závisle proměnnými výkonnost třídy nebo jednotlivých žáků, postoje žáků apod.

Pedagogicko-psychologický přístup

Zkoumáme spolupráci ve třídě, nebo kooperaci v malých skupinkách. Jako diagnostická metoda poslouží např. posuzovací škála CLI (Classroom Life Instrument). Nezávisle proměnnou může být vzájemná sociální závislost žáků, vzájemná žákovská sociální podpora a závisle proměnnými mohou být postoje žáků k učivu, výkonnost žáků a další.

Školně-etnografický přístup

Při tomto přístupu zkoumáme jak vnímají a hodnotí klima ve třídě jeho aktéři. Jako diagnostická metoda je používáno zúčastněné pozorování. Výzkumník zpravidla pobývá ve škole až několik měsíců, někdy i let. Hovoří se žáky a učiteli, zaznamenává sdělení do protokolů a analyzuje je. Zde není používána nezávisle a závisle proměnná, protože badatel předem žádné proměnné nedefinuje. Badatel může analyzovat např. vznik a vývoj klimatu třídy, kde převládají žáci s kázeňskými problémy.

Vývojově psychologický přístup

Tento přístup je zaměřen na osobnost žáka a třídu jako sociální prostředí, ve kterém se mají žáci rozvíjet. Výzkumník se zaměřuje na ontogenezi žáka v období prepuberty a puberty, přičemž používá různorodé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou mohou být kázeňská opatření používaná učitelem, individuální přístupy k žákům apod. Závisle proměnnými bývá např. školní neúspěch, nezájem žáků o výuku, malá míra motivace k učení a další.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je v současné době nejpoužívanější. Objektem zkoumání je zde třída jako prostředí k učení. Výzkumníci se zaměřují na kvalitu klimatu školní třídy, na jeho aktuální i preferovanou kvalitu. Používají se posuzovací škály vyplňované žáky i učiteli.

Nezávisle proměnnými mohou být vzájemné vztahy ve třídě, možnosti osobního rozvoje a závisle proměnnými např. výkonnost jednotlivých žáků nebo třídy jako celku, postoje žáků k učení apod.

Po zvážení základní strategie výzkumu, volí si výzkumník také metodu, pomocí které bude výzkum provádět. V současné době se často používá kombinace kvantitativních a kvalitativních metod pro vzájemné doplnění a zpřesnění. Např. při rozhovoru, může badatel zjistit dosud neznámou informaci, která mu pomůže stanovit výzkumnou hypotézu, kterou pak kvantitativními metodami ověří (Švaříček, Šedřová, 2007).

Základní rozdělení klasických metod a technik výzkumu uvádí Dittrich (1993):

- 1) Pozorování (extrospekce a introspekce) – Patří mezi nejpoužívanější metody. Určitým rizikem je subjektivita pozorovatele. Pro relativní objektivizaci se používají různé deskriptivní techniky např. pozorovací škály.
- 2) Rozhovor – Nejčastěji diagnostický s osnovou. Velkou výhodou je osobní kontakt. Důležité je dodržení pravidel a struktury rozhovoru.
- 3) Dotazníky – Slouží ke sběru základních diagnostických dat. Je vhodné kombinovat je s dalšími diagnostickými metodami.
- 4) Metoda ústních a písemných zkoušek – Používá se pravidelně, nejčastěji v podobě didaktických testů.
- 5) Metoda analýzy výkonů, výtvorů a výsledků činnosti žáků – Používají se např. písemné práce s osnovou, různé slohové práce, kresby a další. Je možné použít také analýzu písma.
- 6) Anamnestické a retrospektivní metody – Postupuje se dle předem stanovené struktury, sleduje se dosavadní somatický a psychický vývoj dítěte (včetně prenatálního období), výchovné vlivy – rodičů i vrstevníků. Nejčastěji se používá u dětí s kázeňskými nebo vzdělávacími problémy.
- 7) Sociometrické metody – Často je používán sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D), který slouží k diagnostice sociability žáků, tedy míře oblíbenosti ve skupině.

Mareš (2001) tvrdí, že výsledky, které výzkumy klimatu mohou přinést, jsou různorodé. Především napomáhají zjištění, jakým způsobem žáci vnímají a hodnotí klima své třídy. Také je možné srovnat, jak klima třídy hodnotí žáci a jak ho hodnotí jejich učitelé. Dále umožňuje zjistit, jaký vliv má klima na osobnosti žáků a také jejich učitelů, na školní úspěšnost žáků, na výsledky výchovy a vzdělávání.

Mareš (2001) však také tvrdí, že není možné změnit klima třídy bez spolupráce jeho hlavních aktérů, tedy žáků a učitelů. Učitel musí nejprve objektivními výzkumnými technikami zjistit, ve kterých oblastech je změna žádoucí. Dále musí rozhodnout, jaké metody ovlivňování klimatu třídy lze použít. Poté je třeba opakovaným měřením pomocí zvoleného výzkumného nástroje zjišťovat, zda se pozitivní ovlivňování klimatu daří, či nikoliv.

7. Výsledky studií zabývajících se výzkumem třídního klimatu

Ačkoliv existuje velké množství studií zabývajících se klimatem třídy a pro studium klimatu třídy existují standardní a široce používané nástroje, jako je např. dotazník MCI, LEI apod., tak jen málo studií se věnuje srovnáním klimatu třídy s klasickým způsobem výuky a klimatem třídy v alternativních vzdělávacích programech, či ještě obecněji, srovnáním klasických tříd a tříd s alternativním výukovým programem.

Ze zahraničních vědeckých studií bych chtěla zmínit studii K. Rathunda (Rathunde, 2003), která zkoumala motivace žáků a také třídní klima jako nutné předpoklady pro optimální přenos vědomostí z hlediska teorie optimálních zkušeností neboli teorie toku vědomostí (Flow). Tato studie potvrdila předpoklad, že v Montessori třídách existuje kvalitnější klima třídy a žáci jsou více motivovaní, než ve třídách klasických. Jako nedostatek této studie vidím to, že ačkoliv se široce zabývala teoretickými předpoklady pro úspěšný tok vědomostí, tak se již nezabývala efektivitou výukového procesu a nezkoumala školní úspěšnost žáků.

Srovnáním Montessori tříd a klasických tříd z hlediska školní úspěšnosti se zabývala Dawsonová (Dawson, 1987), která potvrdila vyšší školní úspěšnost žáků Montessori tříd, než žáků tříd s klasickou výukou, a to ve všech porovnávaných parametrech.

Vyšší školní úspěšnost žáků Montessori tříd, ovšem v tomto případě pouze v předmětu anglický jazyk, prokázala také studie Dauxe (Daux, 1995). Naopak, obdobná studie Lopaty, Wallaceové a Finnové (Lopata, Wallace, Finn, 2005) přinesla velmi rozporuplné výsledky, které lze ovšem vysvětlit použitým velmi malým vzorkem žáků Montessori tříd, který neumožnil eliminovat výběrovou chybu.

K významným domácím studiím zabývajících se srovnáním kvality třídního klimatu klasických a alternativních škol patří např. výzkum Linkové (Linková, 2001), která provedla poměrně rozsáhlý výzkum pomocí dotazníku MCI na 1456 respondentech, žácích 4. - 5. ročníků základních škol v Praze. Výsledky tohoto výzkumu zjistili ve Waldorfských školách oproti klasickým třídám vysokou míru soudržnosti, nízkou míru soudržnosti naopak vykazovala Národní škola a u programu Začít spolu byl zjištěn statisticky významně nižší výskyt třenic než u klasických tříd.

V dalším výzkumu Linkové (Linková, 2005) byla zjištěna statisticky nižší míra soutěživosti a vnímaná míra obtížnosti učiva u žáků alternativních programů než u žáků klasických škol.

Rozsáhlý výzkum třídního klimatu provedli také Lašek a Mareš (Lašek, Mareš, 1991) na výzkumném souboru žáků 24 tříd základních škol. Tento výzkum potvrdil statisticky nižší míru třenic u žáků alternativních škol než u žáků klasických škol.

Studiem vzdělávacího programu Zdravá škola se zabývala Kašpárková (Kašpárková, 2007), která do výzkumného souboru zahrnula 12 tříd, ve kterých probíhala výuka podle vzdělávacího programu Zdravá škola a 9 tříd s klasickou výukou. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že žáci Zdravých škol se o 23% méně perou, o 10% méně soutěží a o 12% častěji uvádějí, že každý spolužák je jejich kamarádem než žáci klasických škol.

Výsledky těchto studií se pokusím potvrdit, nebo nepotvrdit v druhé, empirické části této práce.

Empirická část

8. Výzkumný problém, cíle, hypotézy

8.1. Formulace výzkumného problému

Empirická část této práce bude věnována výzkumu a porovnání třídního klimatu v klasických a Montessori třídách 3., 4. a 5. ročníků na prvním stupni základní školy. Pomocí dotazníku MCI (My Class Inventory) budu porovnávat aktuální a preferované třídní klima v těchto různých třídách a jejich pět základních proměnných: míru spokojenosti ve třídě, míru třenic v třídním kolektivu, míru soutěživosti ve třídě, žáky subjektivně vnímanou míru obtížnosti učiva a úroveň soudržnosti třídního kolektivu.

Pomocí dotazníku B-D-I budu zjišťovat také míru agresivity v třídním kolektivu, v jeho proměnných fyzická agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, resentment, podezíravost, verbální agrese, pocit viny a porovnávat získané údaje mezi žáky klasických a Montessori tříd.

8.2. Cíle

1. Zjistit rozdíly v **aktuálních** třídních klimatech mezi žáky 3., 4. a 5. ročníků klasických a Montessori tříd pomocí dotazníku My Class Inventory aktuální forma v rámci jeho základních pěti proměnných.
2. Zjistit rozdíly v **preferovaných** třídních klimatech mezi žáky 3., 4. a 5. ročníků klasických a Montessori tříd pomocí dotazníku My Class Inventory preferovaná forma v rámci jeho základních pěti proměnných.
3. Zjistit míru vzájemné korelace mezi proměnnými soudržnost a soutěživost v aktuálním klimatu zjištěném dotazníkem MCI u žáků Montessori tříd.
4. Zjistit rozdíl v míře agresivity žáků klasických a Montessori tříd pomocí dotazníku B-D-I.

8.3. Hypotézy

H1: V aktuálním stavu kvality klimatu tříd klasických a Montessori existuje statisticky významný rozdíl.

H2: V preferovaném stavu kvality klimatu tříd klasických a Montessori neexistuje statisticky významný rozdíl.

H3: Existuje vzájemná korelace mezi hodnotami proměnných soutěživost a soudržnost naměřených dotazníkem MCI – A u žáků Montessori tříd.

H4: Existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou agresivity u žáků klasických a Montessori tříd.

9. Zvolený metodologický rámec výzkumu a jeho metody

V šesté kapitole teoretické části této práce zmiňuji dotazníkové metody výzkumu třídního klimatu. Pro účely tohoto výzkumu jsem zvolila dotazníky MCI a B-D-I.

Dotazník MCI se svými pěti základními proměnnými je nejčastěji používaný pro věkové rozložení tohoto zkoumaného souboru. Jeho snímání i vyhodnocování je poměrně časově nenáročné a současně poskytuje konkrétní a přesné informace, které mohou sloužit např. učitelům zaměřit pozornost na odstranění nežádoucích jevů. Podrobnější popis tohoto dotazníku bude uveden v následujících kapitolách.

Dotazník B-D-I je zcela vyhovující pro potřeby tohoto výzkumu. Jeho proměnné poskytují dostatečně podrobné informace o různých projevech agrese. Přestože nebyl původně určen pro věkovou kategorii žáků prvního stupně, jsou jeho formulace snadno pochopitelné a jeho výsledky budou sloužit pouze k vzájemnému porovnání skupin žáků z klasických tříd a z Montessori tříd.

Podrobný popis těchto použitých statistických metod uvedu v následujících kapitolách.

10. Vlastní výzkum

Vlastní výzkum byl realizován na prvním stupni brněnské základní školy. Do zkoumaného souboru byli zahrnuti žáci 3. – 5. ročníků klasických tříd a Montessori tříd navštěvujících tuto školu

Protože výzkumný soubor tvořily nezletilé osoby, požádala jsem jejich rodiče o písemný souhlas s výzkumem, ve kterém bylo uvedeno, že výzkum proběhne zcela anonymně. Všichni rodiče souhlas poskytli.

Při každém zadávání dotazníků jsem postupovala stejně ve všech třídách. Dotazníky jsem zadávala osobně a dětem jsem nejprve vysvětlila, proč mají dotazníky vyplnit pravdivě a k jakému účelu výsledky těchto dotazníků budou sloužit. Potom jsem dětem přečetla instrukce k vyplňování dotazníků. Tyto instrukce byly také u každého dotazníku zvlášť uvedeny.

Následně jsem s dětmi prošla jednotlivě všechny otázky, abych předešla jejich nepochopení. Dotazníky byly vyplňovány anonymně, dětem jsem zdůraznila, že nikdo, ani já, ani paní učitelka nebudeme zjišťovat kdo, jak odpovídal, a že se nemají podepisovat.

Samotné vyplňování dotazníku MCI v aktuální i preferované formě trvalo dětem přibližně dvacet minut. Dotazník B-D-I byl časově náročnější a jeho vyplnění trvalo dětem přibližně třicet pět minut.

Dotazník MCI jsem zadávala dle doporučení jeho autorů nejprve v preferované formě a po čtrnácti dnech v jeho aktuální formě. Po dalších třech týdnech jsem zadala dotazník B-D-I.

Po vyplnění dotazníků je děti odevzdávaly popsanou stranou dolů na katedru učitele.

10.1. Dotazník MCI (My Class Inventory, Actual and Preferred short form)

Dotazník MCI byl vyvinut pro poznávání třídního klimatu na základních školách. Jeho autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher, kteří tento dotazník sestavili v roce 1986. Je velmi často používán v mnoha zemích. Je velmi oblíbený mezi učiteli díky jednoduchému způsobu vyhodnocování a možnosti rychle jednoduše zmapovat různé oblasti života třídy. Výsledky pak umožňují přesný zásah učitele tak, aby klima ve třídě odpovídalo potřebám žáků. Pro použití v naší zemi ho upravil Lašek (Lašek, 2007).

Tento dotazník, který je u nás většinou nazýván „Naše třída“, je určen pro žáky 3. – 6. ročníků základních škol. Vznikl zjednodušením dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který je rozsáhlejší a je určen pro studenty středních škol. MCI se liší od LEI tím, že minimalizuje únavu žáků při vyplňování, jelikož obsahuje pouze pět škál, je zjednodušeno znění otázek a jsou zredukovány možnosti odpovědí na „ano“ a „ne“. Také sloučením dotazníku a odpověďového archu na jediný list je zamezeno případným chybám při přenášení odpovědí. Autoři dotazníku zdůrazňují vysokou validitu, reliabilitu a velkou rozlišovací schopnost, která umožňuje jasně a konkrétně popsat klimata různých tříd (Lašek, 2007).

Popis metody:

Dotazník má dvě formy. *Aktuální*, která slouží ke zjištění současného klimatu třídy a *Preferovanou*, která zjišťuje, jaké klima by si žáci ve své třídě přáli mít. Je určen pro žáky ve věku osm až dvanáct let, obsahuje dvacet pět položek, kterými zjišťuje pět proměnných třídního klimatu. Jedná se o různá tvrzení, se kterými děti vyjadřují souhlas, nebo nesouhlas. Těchto pět proměnných zjišťuje:

- a) Spokojenost ve třídě: Je zjišťován vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve třídě a vlastního pocitu pohody.
- b) Třenice ve třídě: Zjišťuje se míra komplikací ve vztazích mezi spolužáky, častost a míra napětí, sporů, rvaček a nevhodného chování.
- c) Soutěživost ve třídě: Zjišťuje se míra konkurenčních vztahů, míra snah po vyniknutí mezi spolužáky a také prožívání školních neúspěchů.
- d) Obtížnost učení: Zjišťuje se, nakolik žáci považují učivo za obtížné, jak prožívají školní nároky a povinnosti.

- e) Soudržnost třídy: Zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi spolužáky a míra vzájemné soudržnosti třídního kolektivu.

Administrace dotazníku: Žáci vyplňují dotazník samostatně, odpovědi jsou dichotomické Ano – Ne. Autoři doporučují zadat nejprve Preferovanou formu a přibližně po čtrnácti dnech Aktuální formu.

Způsob vyhodnocování: Každá odpověď „Ano“ se skóruje třemi body, odpověď „Ne“ jedním bodem, pokud žák otázku nezodpoví, nebo jeho odpověď je nejasná, skóruje se tato otázka dvěma body. Otázky 6, 9, 10, 16, a 24 jsou reverzní, tedy se skórují obráceně: „Ano“ jedním bodem a „Ne“ třemi body.

Pro všechny proměnné se body sečtou a zaznamenají, lze tedy pro každou proměnnou získat maximálně 15 bodů a minimálně 5 bodů. V mém výzkumu mi trvalo vysvětlení instrukcí o vyplňování dotazníku asi 15 minut a jeho vyplnění žáky asi 20 minut.

10.2. Dotazník B-D-I

Autory tohoto dotazníku jsou A.H. Buss a A. Durkeeová a slouží pro zjišťování míry agresivity. Tento dotazník upravil pro použití v naší zemi J. Čepelák.

Autoři dotazníku vycházeli při jeho sestavování z předpokladu, že agresivitu jako komplexní fenomén je třeba rozdělit do subškál (proměnných), kdy každá subškála (proměnná) umožňuje hodnocení určitého konkrétního projevu hostilně-agresivního jednání. Jiné dotazníky zjišťující míru agresivity obvykle spojují různé hostilní projevy do jediného skóru.

Popis metody:

Dotazník B-D-I se skládá ze 75 položek. Každá položka obsahuje určité tvrzení, se kterým zkoumaná osoba souhlasí, nebo nesouhlasí. Těchto 75 položek obsahuje také falešné položky, které určují tzv. lži – skóre odpovědí. Vzhledem k tomu, že dotazník poskytuje velmi podrobné informace o různých projevech agrese výzkumného souboru, je škoda, že nebyl dosud standardizován pro naše české poměry. Zatím bývá nejčastěji využíván pro účely forenzní psychologie.

Dotazník B-D-I obsahuje těchto osm proměnných:

- a) Fyzická agrese – Tato třída zahrnuje používání přímého fyzického násilí proti jiným osobám, kromě destrukce předmětů.
- b) Nepřímá agrese – Do této třídy spadají např. pomluvy, zlomyslné kanadské žerty. Jiná osoba je tedy napadána nepřímo a záludně. Také je zde zahrnuto např. bouchání dveřmi, nečekané a náhlé projevy vzteku a rozčilení, které však nejsou přímo zaměřeny na konkrétní osobu.
- c) Popudlivost (Iritabilita) – Tato třída zahrnuje míru pohotovosti silně reagovat na malé provokace. Prudké výbuchy kvůli maličkostem, tedy prechlivost, podrážděnost, hrubé projevy.
- d) Negativismus – Zde je zjišťována míra opozičního chování zaměřeného obvykle proti autoritám. Patří sem také odmítání spolupráce projevující se např. pasivní neochotou až k přímému odporu proti pravidlům a běžným zvyklostem.
- e) Resentiment – tato položka zjišťuje míru zanevření na druhé lidi a žárlivost na ně. Pocity zlosti na svět pro údajné nebo skutečné křivdy.
- f) Podezíravost – tato proměnná zjišťuje míru nedůvěry k lidem, přesvědčení, že lidé v mém okolí mi chtějí ublížit.
- g) Verbální agrese – agresivita projevovaná stylem a obsahem řeči. Je to např. nadávky, křik, přehnané kritizování.
- h) Pocity viny – zahrnuje míru pocitů, že člověk je špatný, že někomu ublížil a výčitky svědomí.

Administrace dotazníku: Dotazník se zadává anonymně, odpovědi jsou dichotomické, Ano – Ne.

Způsob vyhodnocování: Dotazník se skládá ze 75 položek, z nichž je 60 patognomických a 15 falešných (hodnotí se opačně, tzn., že se započítává bod v případě negativní odpovědi). Postup při výpočtu spočívá v součtu kladných odpovědí v jednotlivých položkách, které udávají hrubé skóre. Následně se hrubé skóre vynásobí koeficienty pro příslušné položky, čímž získáme vážené skóre.

10.3. Výběrový soubor

Výběrový soubor dotazníku MCI-A tvoří 112 žáků 3. – 5. ročníků základní školy v Brně. Lze ho rozdělit na dvě části. Jednu část tvoří 50 žáků Montessori tříd a druhou část 62 žáků klasických tříd.

Výběrový soubor dotazníku MCI-P tvoří 109 žáků 3. – 5. ročníků stejné základní školy. Žáků Montessori tříd bylo 47 a žáků klasických tříd bylo 62.

Výběrový soubor dotazníku B-D-I tvoří 127 žáků 3. – 5. ročníků stejné školy. Žáků Montessori tříd bylo 52 a žáků klasických tříd bylo 75.

Dotazník MCI-A i MCI-P je určen pro žáky 3. – 6. ročníků. Do výzkumného souboru jsem však zahrnula pouze žáky 3.-5. ročníků, protože na této škole dochází v 6. ročnících ke slučování tříd z důvodu odchodu žáků na osmiletá gymnázia, což může dočasně pozměnit kvalitu třídního klimatu.

11. Statistické zpracování dotazníků

Pro statistické zpracování dotazníků MCI a B-D-I jsem použila metodu analýzy rozptylu. Pomocí těchto dotazníků jsem porovnávala aktuální a preferované třídní klima u žáků klasických a Montessori tříd a dále jsem porovnávala míru agresivity žáků klasických a Montessori tříd.

Předpokládala jsem normální rozložení hodnot u zkoumaných souborů dat. Rozptyly souborů jsem porovnávala pomocí dvouvýběrového Fisherova F-testu. Pro porovnání statistické významnosti rozdílů středních hodnot měřených parametrů jsem použila dvouvýběrový Studentův t-test pro shodné a neshodné rozptyly.

Dále jsem provedla výpočet Pearsonova korelačního koeficientu pro zkoumané parametry zvláště pro aktuální a preferovanou formu MCI dotazníku u klasických a Montessori tříd.

Dále jsem pro aktuální a preferovanou formu MCI dotazníku a pro dotazník B-D-I porovnávala střední hodnoty zkoumaných parametrů u Montessori a klasických tříd pomocí grafu. Graficky jsem rovněž porovnávala střední hodnoty zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy dotazníku zvláště pro Montessori a pro klasické třídy.

12. Výsledky

12.1. Montessori třídy – aktuální forma

V níže uvedené tabulce č.1 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných klimatu třídy pro aktuální formu dotazníku MCI provedenou v Montessori třídách. Pro proměnné klimatu jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.1 **Popisná statistika pro MCI-A dotazník u Montessori tříd**

| Montessori třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 608 | 424 | 534 | 329 | 475 |
| N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Průměr | 12,16 | 8,48 | 10,68 | 6,58 | 9,50 |
| Medián | 12,00 | 7,00 | 11,00 | 5,00 | 9,00 |
| Rozptyl výběru | 6,50 | 9,85 | 9,41 | 6,04 | 10,70 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,55 | 3,14 | 3,07 | 2,46 | 3,27 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,37 | 9,65 | 9,22 | 5,92 | 10,49 |

V tabulce č. 2 jsem pro proměnné klimatu vypočítala Pearsonův korelační koeficient. Z tabulky vyplývá, že proměnné spokojenost a třenice vzájemně silně negativně korelují ($r = -0,61$, $p < 0,01$) tzn, že se vzrůstem spokojenosti klesá míra třenic. Silná negativní korelace byla také zjištěna mezi proměnnými spokojenost a obtížnost ($r = -0,49$, $p < 0,01$) tedy, že při vzrůstu spokojenosti, klesá subjektivně vnímaná míra obtížnosti učiva. Naopak pozitivní korelace byla zjištěna mezi proměnnými třenice a soutěživost ($r = 0,52$, $p < 0,01$) tedy, že se vzrůstem soutěživosti narůstají třenice. Mezi spokojeností a soutěživostí byla zjištěna negativní korelace ($r = -0,38$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem soutěživosti klesá spokojenost.

Tabulka č. 2 Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-A dotazník u Montessori tříd

| Montessori třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,61** | -0,38** | -0,49** | 0,36* |
| Třenice | | 1,00 | 0,52** | 0,35* | -0,36* |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,34* | -0,31* |
| Obtížnost | | | | 1,00 | -0,27 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.2. Klasické třídy – aktuální forma

V níže uvedené tabulce č.3 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných klimatu třídy pro aktuální formu dotazníku MCI provedenou v klasických třídách. Pro proměnné klimatu jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.3 Popisná statistika pro MCI-A dotazník u klasických tříd

| Klasické třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 707 | 765 | 895 | 527 | 471 |
| N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| Průměr | 10,25 | 11,09 | 12,97 | 7,64 | 6,83 |
| Medián | 11,00 | 11,00 | 13,00 | 7,00 | 6,00 |
| Rozptyl výběru | 6,84 | 8,43 | 3,44 | 6,82 | 4,62 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,61 | 2,90 | 1,85 | 2,61 | 2,15 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,74 | 8,31 | 3,39 | 6,72 | 4,55 |

V tabulce č. 4 jsem pro proměnné klimatu vypočítala Pearsonův korelační koeficient. Silná negativní korelace byla zjištěna u proměnných spokojenost a třenice ($r = -0,48$, $p < 0,01$) tedy, že se vzrůstem spokojenosti klesá míra třenic. Mezi proměnnou spokojenost a obtížnost byla zjištěna středně silná negativní korelace ($r = -0,35$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem spokojenosti klesá míra subjektivního vnímání obtížnosti učiva.

Tabulka č. 4 Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-A dotazník u klasických tříd

| Klasické třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,48** | -0,07 | -0,35** | 0,26* |
| Třenice | | 1,00 | 0,19 | 0,30* | -0,23 |
| Soutěživost | | | 1,00 | -0,30* | -0,12 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | 0,09 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.3. Srovnání výsledků aktuální formy MCI dotazníku u žáků Montessori a žáků klasických tříd

Pro srovnání zkoumaných skupin žáků Montessori tříd a klasických tříd jsem použili Fisherův F-test pro zjištění statisticky významných rozdílů v rozptylech hodnot zkoumaných proměnných. U dotazníku MCI-A byly zjištěny statisticky významné rozdíly rozptylů u proměnných soutěživost a soudržnost (u obou případů na hladině významnosti 1%).

Tabulka č.5 Výpočet Fisherova F-testu pro MCI-A dotazník

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-A | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,05 | 1,17 | 2,73** | 1,13 | 2,32** |
| $F_{0,05}(49,68)$ | | 1,54 | | | |
| $F_{0,01}(49,68)$ | | 1,84 | | | |

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Dále jsem pro zkoumané proměnné provedla výpočet dvouvýběrového Studentova t-testu pro shodné a neshodné rozptyly. Mezi skupinou Montessori žáků a žáků klasických

tříd jsem zjistila statisticky významné rozdíly u všech proměnných. Na hladině statistické významnosti 1% byly zjištěny rozdíly u proměnných spokojenost, třenice, soutěživost a soudržnost. Na hladině statistické významnosti 5% byl zjištěn rozdíl u proměnné obtížnost. Z toho plyne, že žáci Montessori tříd jsou spokojenější, mají mezi sebou méně třenic, vykazují nižší míru soutěživosti, vyšší míru soudržnosti a vnímají učivo jako méně obtížné než žáci klasických tříd.

Tabulka č.6 Výpočet Studentova t-testu pro MCI-A dotazník

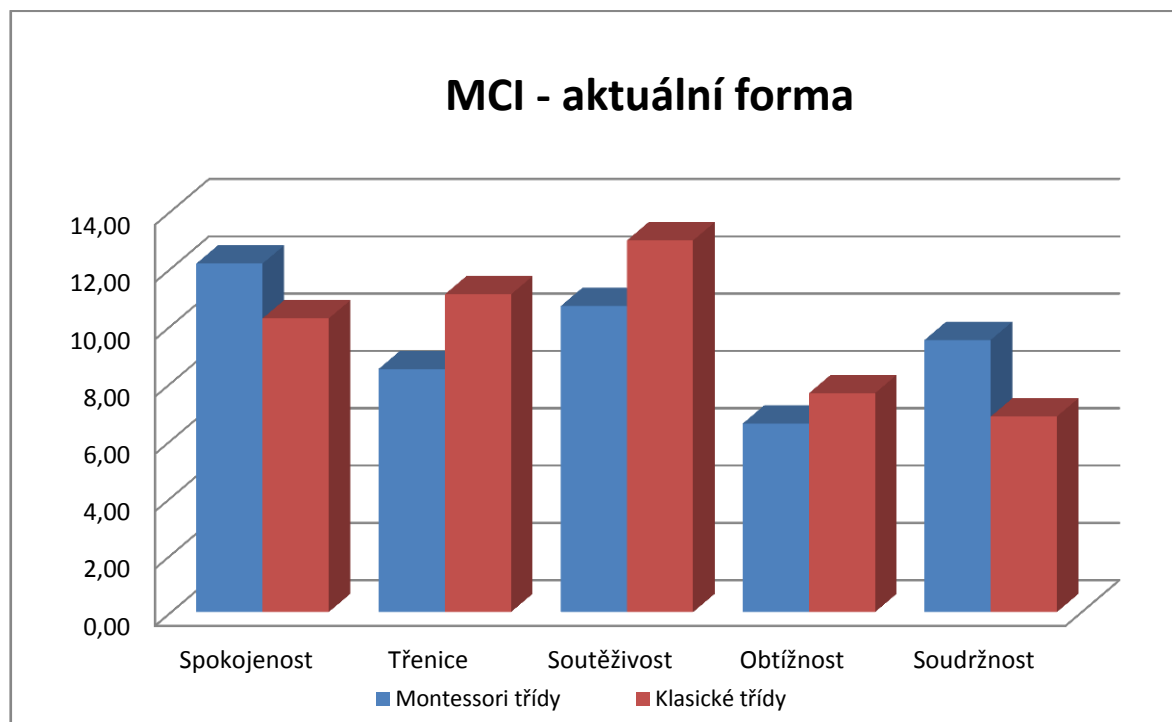
| Montessori vs. klasické třídy - MCI-A | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 3,98** | 4,67** | 4,70** | 2,23* | 5,04** |
| t _{0,05} (117) | 1,98 | 1,98 | 2,01 | 1,98 | 2,01 |
| t _{0,01} (117) | 2,62 | 2,62 | 2,67 | 2,62 | 2,67 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Zjištěné hodnoty zkoumaných proměnných jsem vynesla do grafu porovnávajícího hodnoty skupiny Montessori žáků se skupinou žáků klasických tříd (viz. graf č. 1).

Graf č. 1 Srovnání Montessori a klasických tříd pomocí dotazníku MCI-A



12.4. Montessori třídy - preferovaná forma

V níže uvedené tabulce č.7 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných klimatu třídy pro preferovanou formu dotazníku MCI provedenou v Montessori třídách. Pro proměnné klimatu jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.7 **Popisná statistika pro MCI-P dotazník u Montessori tříd**

| Montessori třídy- preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 524 | 283 | 325 | 303 | 527 |
| N | 47 | 47 | 47 | 47 | 47 |
| Průměr | 11,15 | 6,02 | 6,91 | 6,45 | 11,21 |
| Medián | 11,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 11,00 |
| Rozptyl výběru | 5,35 | 2,72 | 5,82 | 3,51 | 7,21 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,31 | 1,65 | 2,41 | 1,87 | 2,69 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 5,23 | 2,66 | 5,69 | 3,44 | 7,06 |

V tabulce č. 8 jsem pro proměnné klimatu vypočítala Pearsonův korelační koeficient. Z tabulky vyplývá silná pozitivní korelace mezi proměnnou třenice a soutěživost ($r = 0,59$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem soutěživosti vzrůstá míra třenic. Mezi proměnnou třenice a soudržnost byla zjištěna negativní korelace ($r = -0,42$, $p < 0,01$) tedy, že se zvyšující se soudržností klesá míra třenic.

Tabulka č.8 **Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-P dotazník u Montessori tříd**

| Montessori třídy - preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|--------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,18 | 0,03 | 0,17 | 0,23 |
| Třenice | | 1,00 | 0,59** | 0,15 | -0,42** |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,32* | -0,11 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | 0,02 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.5. Klasické třídy – preferovaná forma

V níže uvedené tabulce č.9 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných klimatu třídy pro preferovanou formu dotazníku MCI provedenou v klasických třídách. Pro proměnné klimatu jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.9 **Popisná statistika pro MCI-P dotazník u klasických tříd**

| Klasické třídy - preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 710 | 418 | 538 | 401 | 621 |
| N | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 |
| Průměr | 11,45 | 6,74 | 8,68 | 6,47 | 10,02 |
| Medián | 11,00 | 6,50 | 9,00 | 5,00 | 11,00 |
| Rozptyl výběru | 6,38 | 5,05 | 10,06 | 4,09 | 10,70 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,53 | 2,25 | 3,17 | 2,02 | 3,27 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,28 | 4,97 | 9,90 | 4,02 | 10,53 |

V tabulce č. 10 jsem pro proměnné klimatu vypočítala Pearsonův korelační koeficient. Z tabulky vyplývá silná korelace mezi proměnnými třenice a obtížnost ($r = 0,53$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem třenic se zvyšuje subjektivně vnímaná obtížnost učiva. Mezi proměnnou třenice a soutěživost byla zjištěna pozitivní korelace ($r = 0,43$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem soutěživosti se zvyšuje míra třenic. Středně silná negativní korelace byla zjištěna mezi proměnnými spokojenost a třenice ($r = -0,35$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem spokojenosti klesá míra třenic a mezi proměnnými spokojenost a obtížnost ($r = -0,37$, $p < 0,01$) tedy, že s nárůstem spokojenosti klesá míra subjektivně vnímané obtížnosti učiva.

Tabulka č.10 **Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-P dotazník u klasických tříd**

| Klasické třídy- preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,35** | -0,14 | -0,37** | 0,17 |
| Třenice | | 1,00 | 0,43** | 0,53** | -0,14 |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,25* | 0,23 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | -0,06 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.6. Srovnání výsledků preferované formy MCI dotazníku u žáků Montessori a žáků klasických tříd

Pro srovnání zkoumaných skupin žáků Montessori tříd a klasických tříd jsem použila Fisherův F-test pro zjištění statisticky významných rozdílů v rozptylech hodnot zkoumaných proměnných. U dotazníku MCI-P byly zjištěny statisticky významné rozdíly rozptylů u proměnných třenice a soutěživost (u obou případů na hladině významnosti 5%).

Tabulka č.11 Výpočet Fisherova F-testu pro MCI-P dotazník

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-P | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,19 | 1,86* | 1,73* | 1,16 | 1,48 |
| F _{0,05} (46,61) | 1,57 | | | | |
| F _{0,01} (46,61) | 1,89 | | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

Dále jsem pro zkoumané proměnné provedla výpočet dvouvýběrového Studentova t-testu pro shodné a neshodné rozptyly. Mezi skupinou Montessori žáků a žáků klasických tříd jsme zjistili statisticky významné rozdíly u proměnných soutěživost a soudržnost. Na hladině statistické významnosti 1% byly zjištěny rozdíly u proměnné soutěživost, a na hladině statistické významnosti 5% byl zjištěn rozdíl u proměnné soudržnost. Z toho plyne, že žáci Montessori tříd si přejí méně soutěživosti a více soudržnosti než žáci klasických tříd.

Tabulka č.12 Výpočet Studentova t-testu pro MCI-P dotazník

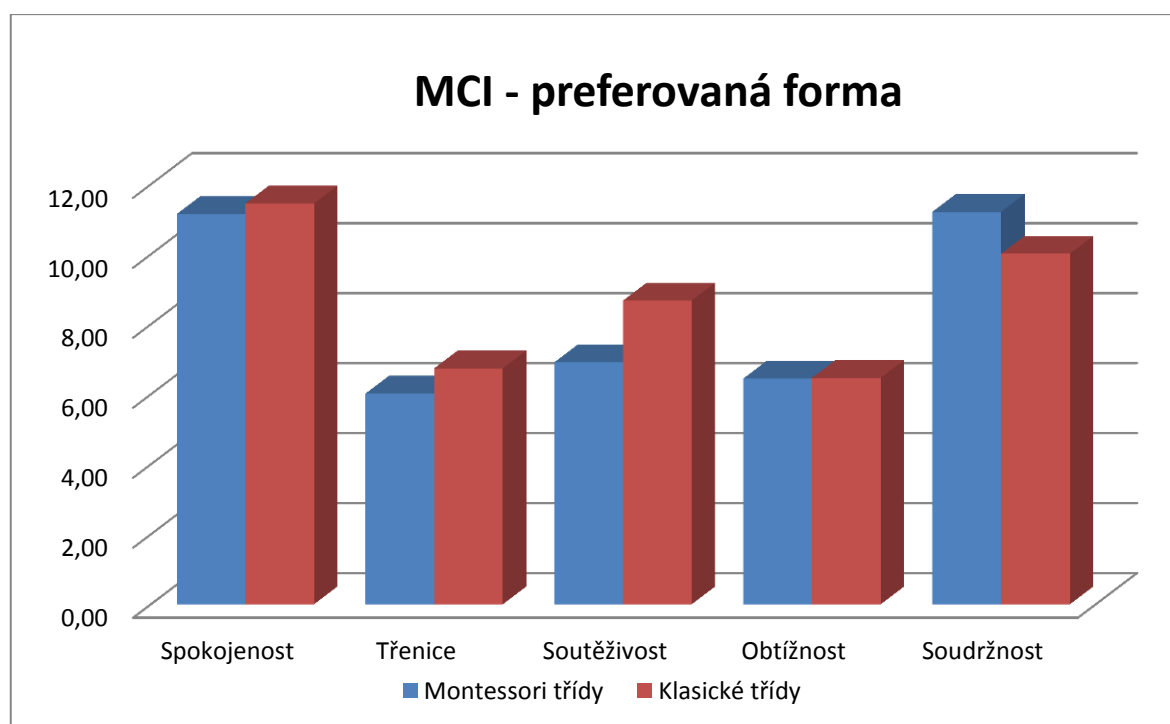
| Montessori vs. klasické třídy - MCI-P | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 0,64 | 1,93 | 3,30** | 0,06 | 2,04* |
| t _{0,05} (107) | 1,98 | 2,01 | 2,01 | 1,98 | 1,98 |
| t _{0,01} (107) | 2,62 | 2,67 | 2,67 | 2,62 | 2,62 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Zjištěné hodnoty zkoumaných proměnných jsem vynesla do grafu porovnávajícího hodnoty skupiny Montessori žáků se skupinou žáků klasických tříd (viz. graf č. 2).

Graf č.2 Srovnání Montessori a klasických tříd pomocí dotazníku MCI-P



12.7. Srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd

Pro srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u žáků Montessori tříd jsem použila Fisherův F-test pro zjištění statisticky významných rozdílů v rozptylech hodnot zkoumaných proměnných. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly rozptylů u proměnných třenice (na hladině významnosti 1%), soutěživost (na hladině významnosti 5%) a obtížnost (na hladině významnosti 5%).

Tabulka č.13 Výpočet Fisherova F-testu pro srovnání rozptylů hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd

| MCI-A vs. MCI-P - Montessori třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,22 | 3,62** | 1,62* | 1,72* | 1,48 |
| F _{0,05} (49,46) | 1,62 | | | | |
| F _{0,01} (49,46) | 1,99 | | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Dále jsem pro zkoumané proměnné provedla výpočet dvouvýběrového Studentova t-testu pro shodné a neshodné rozptyly. Mezi aktuální a preferovanou formou dotazníku MCI byly zjištěny statisticky významné rozdíly na hladině 1% u proměnných třenice, soutěživost a soudržnost. U proměnné spokojenost byl zjištěn statisticky významný rozdíl na hladině 5%. U proměnné obtížnost nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Z toho plyne, že skutečná dosažená míra spokojenosti žáků je vyšší než požadovaná, dále si přeji méně třenic, méně soutěživosti a vyšší soudržnost.

Tabulka č.14 Výpočet Studentova t-testu pro srovnání středních hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd

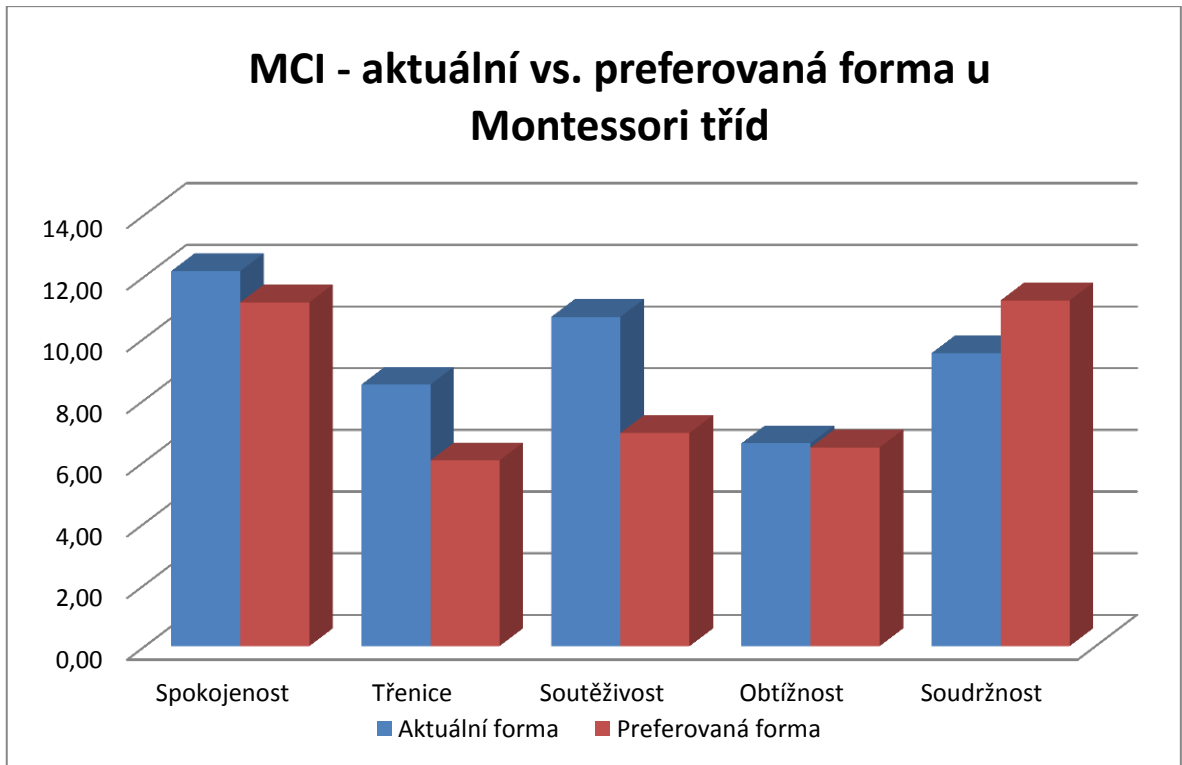
| MCI-A vs. MCI-P - Montessori třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 2,04* | 4,87** | 6,74** | 0,30 | 2,81** |
| t _{0,05} (95) | 1,99 | 2,01 | 2,01 | 2,01 | 1,99 |
| t _{0,01} (95) | 2,63 | 2,68 | 2,68 | 2,68 | 2,63 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Zjištěné hodnoty zkoumaných proměnných jsem vynesla do grafu porovnávajícího hodnoty proměnných mezi dotazníky MCI-A a MCI-P u Montessori tříd (viz. graf č. 3).

Graf č.3 Srovnání sledovaných proměnných u aktuální a preferované formy dotazníku MCI u Montessori tříd



12.8. Srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd

Pro srovnání středních hodnot zkoumaných parametrů u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u žáků klasických tříd jsem použila Fisherův F-test pro zjištění statisticky významných rozdílů v rozptylech hodnot zkoumaných proměnných. Na hladině významnosti 1% byly zjištěny rozdíly u proměnné soutěživost a soudržnost, na hladině významnosti 5% byl zjištěn rozdíl u proměnné třenice.

Tabulka č.15 Výpočet Fisherova F-testu pro srovnání rozptylů hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd

| MCI-A vs. MCI-P - klasické třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,07 | 1,67* | 2,92** | 1,67* | 2,32** |
| F _{0,05} (68,61) | 1,52 | | | | |
| F _{0,01} (68,61) | 1,81 | | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Dále jsem pro zkoumané proměnné provedla výpočet dvouvýběrového Studentova t-testu pro shodné a neshodné rozptyly. Mezi aktuální a preferovanou formou dotazníku MCI pro žáky klasických tříd byly zjištěny statisticky významné rozdíly na hladině 5% u všech proměnných. Z toho plyne, že žáci klasických tříd si přejí vyšší míru spokojenosti, méně třenic, méně soutěživosti, méně obtížnosti učiva a vyšší soudržnost.

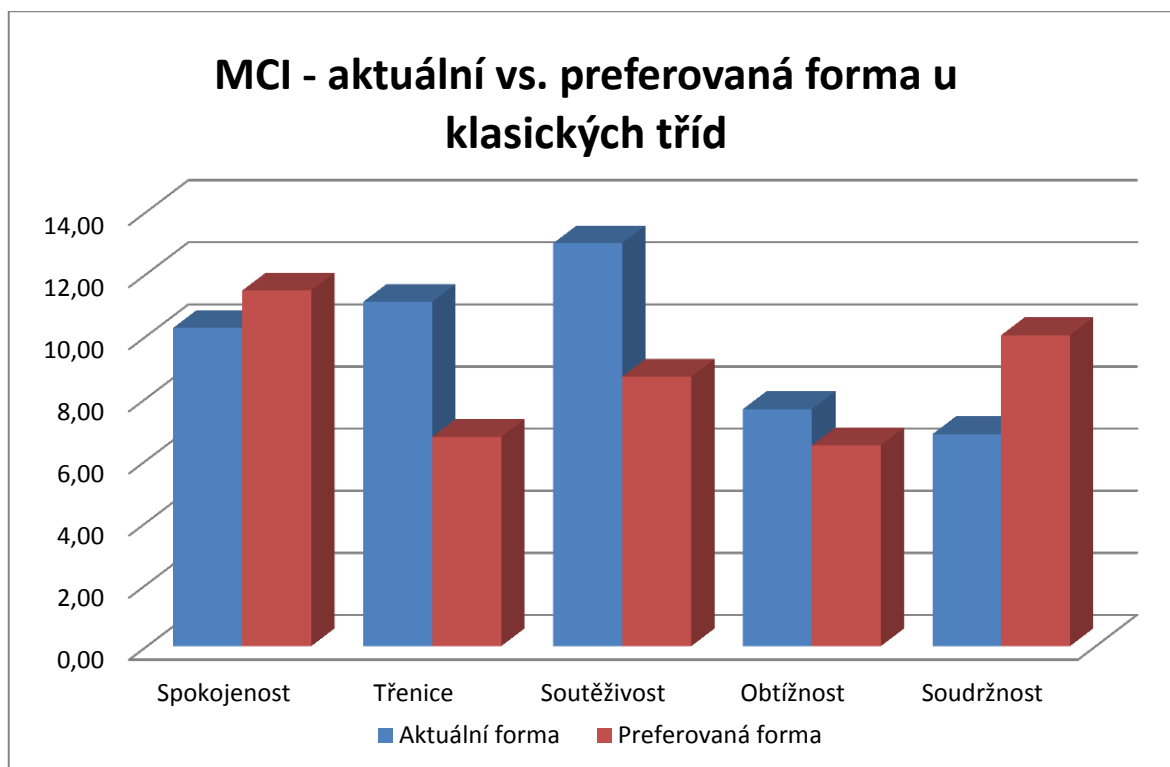
Tabulka č.16 Výpočet Studentova t-testu pro srovnání středních hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd

| MCI-A vs. MCI-P - klasické třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 2,68** | 9,63** | 9,32** | 2,88** | 6,50** |
| t _{0,05} (129) | 1,98 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 2,00 |
| t _{0,01} (129) | 2,61 | 2,65 | 2,66 | 2,65 | 2,66 |

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Zjištěné hodnoty zkoumaných proměnných jsem vynesla do grafu porovnávacího hodnoty proměnných mezi dotazníky MCI-A a MCI-P u žáků klasických tříd (viz. graf č. 4).

Graf č.4 Srovnání sledovaných proměnných u aktuální a preferované formy dotazníku MCI u klasických tříd



12.9. Montessori třídy - dotazník B-D-I

V níže uvedené tabulce č.17 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných míry agresivity třídy pro dotazník B-D-I v Montessori třídách. Pro proměnné míry agresivity jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.17 Popisná statistika pro dotazník B-D-I v Montessori třídách

| Montessori třídy | Přímá agrese | Nepřímá agrese | Popudlivost | Negativismus | Resentiment | Podezřavost | Verbální agrese | Pocity viny |
|-----------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|
| N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Průměr | 3,56 | 5,10 | 4,43 | 4,12 | 3,63 | 3,65 | 6,12 | 4,53 |
| Medián | 3 | 5,5 | 4,15 | 4 | 3,2 | 3 | 6,1 | 4,46 |
| Rozptyl výběru | 5,27 | 4,37 | 2,51 | 2,57 | 1,95 | 2,23 | 2,20 | 1,74 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,30 | 2,09 | 1,58 | 1,60 | 1,40 | 1,49 | 1,48 | 1,32 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 5,17 | 4,28 | 2,46 | 2,53 | 1,91 | 2,19 | 2,16 | 1,70 |

12.10. Klasické třídy – dotazník B-D-I

V níže uvedené tabulce č.18 uvádím popisné statistiky zkoumaných proměnných míry agresivity třídy pro dotazníku B-D-I v klasických třídách. Pro proměnné míry agresivity jsem vypočítala střední hodnotu, medián, rozptyl výběru, výběrovou směrodatnou odchylku a odhad rozptylu základního souboru.

Tabulka č.18 **Popisná statistika pro dotazník B-D-I v klasických třídách**

| Klasické třídy | Přímá agrese | Nepřímá agrese | Popudlivost | Negativismus | Resentiment | Podezřívavost | Verbální agrese | Pocity viny |
|-----------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-----------------|-------------|
| N | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| průměr | 5,24 | 6,26 | 5,22 | 5,81 | 3,35 | 5,29 | 7,14 | 4,28 |
| Medián | 5 | 6,6 | 5,4 | 6 | 3,1 | 5 | 6,9 | 3,4 |
| Rozptyl výběru | 8,13 | 3,76 | 2,06 | 3,75 | 1,69 | 3,35 | 3,27 | 4,16 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,85 | 1,94 | 1,44 | 1,94 | 1,30 | 1,83 | 1,81 | 2,04 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 8,02 | 3,71 | 2,04 | 3,70 | 1,67 | 3,30 | 3,22 | 4,11 |

12.11. Srovnání výsledků dotazníku B-D-I u žáků Montessori a žáků klasických tříd

Pro srovnání zkoumaných skupin žáků Montessori tříd a klasických tříd jsem použila Fisherův F-test pro zjištění statisticky významných rozdílů v rozptylech hodnot zkoumaných proměnných. U dotazníku B-D-I byly zjištěny statisticky významné rozdíly rozptylů u proměnných přímá agrese a pocit viny (u obou případů na hladině významnosti 1%).

Tabulka č.19 **Výpočet Fisherova F-testu pro dotazník B-D-I**

| Montessori vs. klasické třídy | Přímá agrese | Nepřímá agrese | Popudlivost | Negativismus | Resentiment | Podezřívavost | Verbální agrese | Pocity viny |
|-------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-----------------|-------------|
| F | 1,54** | 1,16 | 1,22 | 1,46 | 1,15 | 1,50 | 1,48 | 2,40** |

$F_{0,05}(51,74)$ 1,52

$F_{0,01}(51,74)$ 1,80

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

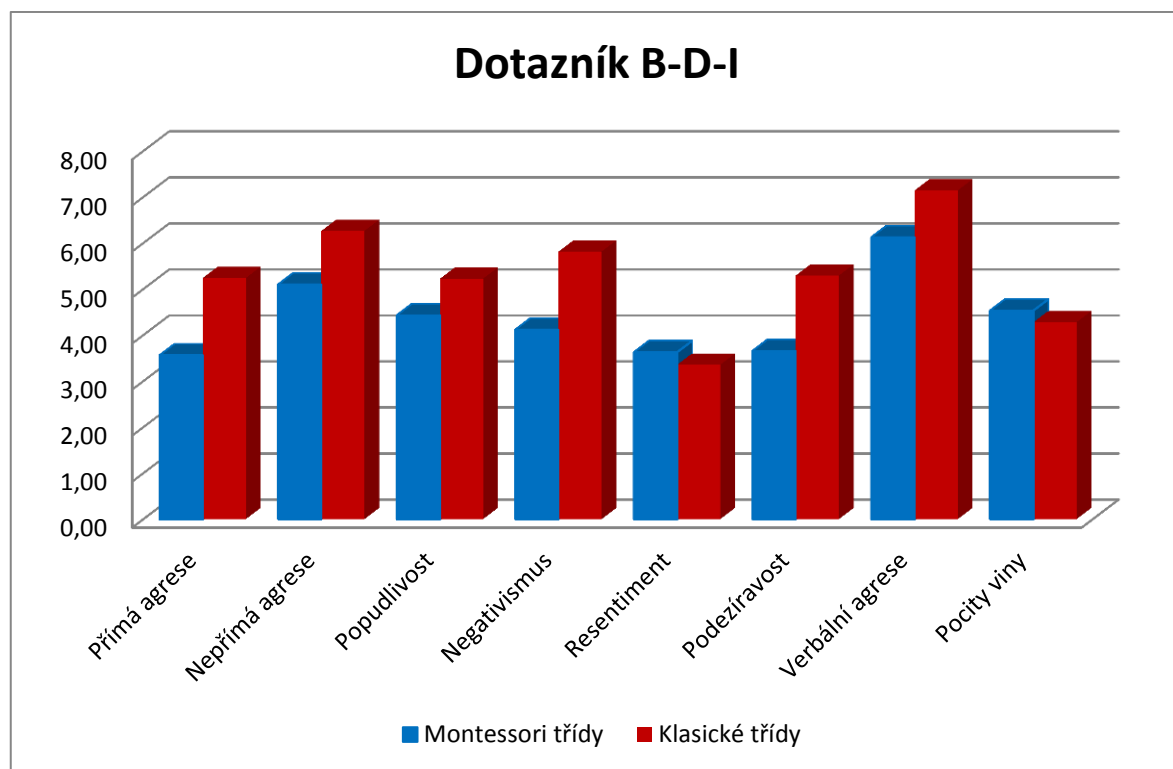
Dále jsem pro zkoumané proměnné provedla výpočet dvouvýběrového Studentova t-testu pro shodné a neshodné rozptyly. Mezi skupinou Montessori žáků a žáků klasických tříd jsem zjistila statisticky významné rozdíly na hladině statistické významnosti 1% u všech proměnných kromě proměnných resentment a pocit viny. Z toho plyne, že žáci Montessori tříd vykazují statisticky nižší míru agresivity v proměnných přímá agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, podezřívavost a verbální agrese než žáci klasických tříd.

Tabulka č.20 Výpočet Studentova t-testu pro dotazník B-D-I

| Montessori vs. klasické třídy | Přímá agrese | Nepřímá agrese | Popudlivost | Negativismus | Resentiment | Podezřívavost | Verbální agrese | Pocit viny |
|-------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-----------------|------------|
| t | 3,67** | 3.22** | 2,95** | 5,20** | 1,12 | 5,34** | 3,36** | 0,85 |
| t _{0,05} (125) | 2,00 | 1,98 | 1,98 | 1,98 | 1,98 | 1,98 | 1,98 | 2,00 |
| t _{0,01} (125) | 2,66 | 2,62 | 2,62 | 2,62 | 2,62 | 2,62 | 2,62 | 2,66 |

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Graf č.5 Srovnání sledovaných proměnných u dotazníku B-D-I



13. K platnosti hypotéz

Na základě statistického zpracování zjištěných výsledků uvedených v předchozích kapitolách můžeme nyní zhodnotit stanovené hypotézy takto:

H1: V aktuálním stavu kvality klimatu tříd klasických a Montessori existuje statisticky významný rozdíl.

Tuto hypotézu jsem **potvrdila**. Výzkum prokázal statisticky významné rozdíly u všech zkoumaných proměnných aktuálního klimatu. U proměnných spokojenost, třenice, soutěživost a soudržnost byly rozdíly na hladině významnosti 1%, u proměnné obtížnost pak byl rozdíl na hladině 5%. Žáci Montessori tříd oproti žákům klasických tříd vykázali vyšší hodnotu proměnné spokojenost a soudržnost, nižší hodnotu pak u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost.

H2: V preferovaném stavu kvality klimatu tříd klasických a Montessori neexistuje statisticky významný rozdíl.

Tuto hypotézu **zamítám**. Z analýzy výsledků plyne, že existuje statisticky významný rozdíl v preferovaném stavu klimatu mezi Montessori žáky a žáky klasických tříd. Statisticky významný rozdíl byl nalezen u proměnné soutěživost (na hladině významnosti 1%) a u proměnné soudržnost (na hladině významnosti 5%). Žáci Montessori tříd dosáhli nižší hodnoty proměnné soutěživost a vyšší hodnoty proměnné soudržnost než žáci klasických tříd. U ostatních proměnných nebyly rozdíly statisticky významné.

H3: Existuje vzájemná korelace mezi hodnotami proměnných soutěživost a soudržnost naměřených dotazníkem MCI – A u žáků Montessori tříd.

Tuto hypotézu jsem **potvrdila**. U žáků Montessori tříd byla u dotazníku MCI – A zjištěna korelace mezi proměnnými spokojenost a třenice ($r = -0,61, p < 0,01$), spokojenost a soutěživost ($r = -0,38, p < 0,01$), spokojenost a obtížnost ($r = -0,49, p < 0,01$), spokojenost a soudržnost ($r = 0,36, p < 0,05$), třenice a soutěživost ($r = 0,52, p < 0,01$), třenice a obtížnost ($r = 0,35, p < 0,05$), třenice a soudržnost ($r = -0,36, p < 0,05$), soutěživost a obtížnost ($r = 0,34, p < 0,05$) a soutěživost a soudržnost ($r = -0,31, p < 0,05$). U žáků klasických tříd byla zjištěna korelace mezi proměnnými spokojenost a třenice ($r = -0,48, p < 0,01$), spokojenost a obtížnost ($r = -0,35, p < 0,01$), spokojenost a soudržnost ($r = 0,26, p < 0,05$), třenice a obtížnost ($r = 0,30, p < 0,05$) a soutěživost a obtížnost ($r = -0,30, p < 0,05$).

H4: Existuje statisticky významný rozdíl mezi mírou agresivity u žáků klasických a Montessori tříd.

Tuto hypotézu jsem **potvrdila**. U žáků Montessori tříd byly pomocí dotazníku BDI zjištěny statisticky významné nižší hodnoty proměnných přímá agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, podezíravost a verbální agrese (ve všech případech na hladině významnosti 1%) než u žáků klasických tříd. U proměnných resentment a pocit viny nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi žáky Montessori tříd a klasických tříd.

14. Diskuze

Tato práce si kladla za cíl srovnat třídní klima v Montessori třídách a v klasických třídách. Pro dosažení tohoto cíle jsem pro srovnání těchto klimat použila standardizovaný MCI dotazník v aktuální a preferované formě (u nás uváděný jako dotazník „Naše třída“ – viz. Lašek, 2007). Dále jsem použila pro srovnání míry agresivity v Montessori a klasických třídách standardizovaný dotazník B-D-I – viz. Čepelák.

Výzkum jsem provedla na základní škole v Brně. Výzkumný soubor tvořili žáci 3. – 5. ročníku Montessori a klasických tříd, kdy žáků Montessori tříd bylo u dotazníku MCI-A 50 žáků, žáků klasických tříd bylo 59. U dotazníku MCI-P bylo žáků Montessori tříd 47 a žáků klasických tříd 62. U dotazníku B-D-I bylo žáků Montessori tříd 52 a žáků klasických tříd 75.

Sociální zázemí žáků v této práci jsem nezkoumala z důvodu problematické dostupnosti informací o finančních poměrech rodičů žáků. Přesto však lze konstatovat, že Montessori třídy navštěvují žáci, jejichž rodiče se z velké části podílejí na financování nákladných výukových Montessori pomůcek. Také lze říci, že žáci z klasických tříd pochází z běžných rodin obyvatel z okolí této školy, zatímco Montessori třídy navštěvují žáci, kteří v některých případech dojíždějí z okolí Brna, což znamená, že navštěvují tuto školu s Montessori výukou na základě přání svých rodičů.

V žádné ze zkoumaných tříd není významným způsobem zastoupena žádná národnostní menšina.

Pro statistické vyhodnocení získaných dat u všech dotazníků (MCI-A, MCI-P, B-D-I) jsem použila metodu analýzy rozptylu. Dále jsem pro zkoumané proměnné dotazníku MCI-A a MCI-P vypočítala Pearsonův korelační koeficient. Graficky jsem znázornila porovnání středních hodnot zkoumaných proměnných mezi žáky Montessori tříd a klasických tříd u dotazníku MCI-A a MCI-P, dále jsem graficky srovnala střední hodnoty proměnných mezi dotazníky MCI-A a MCI-P zvláště pro žáky Montessori tříd a žáky klasických tříd. Rovněž jsem graficky srovnala střední hodnoty proměnných míry agresivity mezi žáky Montessori tříd a žáky klasických tříd u dotazníku B-D-I.

Z výsledků dotazníku MCI-A plyne, že žáci Montessori tříd jsou signifikantně více spokojenější a soudržnější než žáci tříd klasických, dochází mezi nimi k méně třenicím,

vykazují menší soutěživost a učivo považují za méně obtížné než žáci klasických tříd. Statisticky významný rozdíl byl u proměnné obtížnost na hladině 5%, u ostatních proměnných na hladině 1%.

Z vyhodnocení dotazníku MCI-P vyplývá, že žáci Montessori tříd si ve srovnání s žáky klasických tříd přejí méně soutěživé (statisticky významný rozdíl na hladině 1%) a více soudržné prostředí (statisticky významný rozdíl na hladině 5%). Rozdíly v ostatních zkoumaných proměnných třídního klimatu nebyly u tohoto dotazníku statisticky významné.

Dále jsem srovnávala rozdíly aktuálního a preferovaného klimatu třídy zvláště u Montessori žáků a zvláště u žáků klasických tříd. Žáci Montessori tříd jsou velmi spokojení, u preferované formy dotazníku MCI paradoxně uvádějí nižší míru spokojenosti než jaká je míra skutečná (statisticky významný rozdíl na hladině 5%), což lze interpretovat jako dosažení vysoké míry spokojenosti. Dále si přejí méně třenic, výrazně méně soutěživosti a více soudržnosti (u těchto proměnných byl dosažen statisticky významný rozdíl na hladině 1%). Naproti tomu nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u proměnné obtížnost, což můžeme interpretovat tak, že si žáci Montessori tříd přejí stejnou míru obtížnosti jako je míra dosavadní.

Z výsledků srovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy u žáků klasických tříd plyne, že si žáci přejí vyšší míru spokojenosti, výrazně méně třenic a soutěživosti, méně obtížnost a více soudržnosti než mají nyní (u všech proměnných byl dosažen statisticky významný rozdíl na hladině 1%).

Ze srovnání agresivity pomocí dotazníků B-D-I vyplývá, že žáci klasických tříd ve srovnání se žáky Montessori tříd vykazovali statisticky významně vyšší míru agresivity u proměnných přímá agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, podezřavost a verbální agrese (u těchto proměnných byl dosažen statisticky významný rozdíl na hladině 1%). U proměnných resentment a pocit viny nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl.

Přestože alternativní výukové programy nejsou ve světě a dnes už ani u nás žádnou novinkou a mají za sebou bohatou a dlouhou historii, tak zkoumáním těchto programů ve srovnání s klasickými výukovými programy, ať již z hlediska třídního klimatu, nebo školní úspěšnosti, se věnuje jen malá pozornost. I tak však lze porovnat výsledky dosažené v této

práci s výsledky předchozích studií. Detekovaná nižší míra soutěživosti a nižší míra vnímání obtížnosti učiva u žáků z Montessori tříd koresponduje s výsledky Linkové (Linková, 2005), která zjistila nižší míru soutěživosti a obtížnosti učiva u žáků alternativních programů. Touto prací zjištěná nižší míra třenic u Montessori žáků odpovídá pak výsledkům Laška a Mareše (Lašek; Mareš, 1991), kteří zjistili nižší míru třenic u žáků alternativních programů. Celkové lepší klima třídy u žáků z Montessori tříd odpovídá i výsledkům studie Rathunda (Rathunde, 2003).

Tato práce si neklade za cíl učinit definitivní rozhodnutí o kvalitě třídního klimatu v Montessori třídách a třídách s klasickou výukou. To není možné ať už z hlediska omezení zkoumaného vzorku na jednu školu s jednou paralelní třídou s Montessori výukou, tak i s ohledem na omezení na použitou metodu, kdy byly použity dva typy dotazníků. Tato práce se ovšem může stát inspirací pro další a podrobnější výzkum na toto téma, který je dle mého názoru potřebný zejména z toho důvodu, že alternativní výukové metody si vydobyly pevné, byť rozsahem nevelké místo ve spektru vzdělávacích programů v České republice a nalézají trvalou odezvu u rodičů, kteří chtějí pro své děti zabezpečit kvalitní výuku v méně stresujícím prostředí, než nabízí klasický způsob výuky v běžných třídách.

15. Závěr

Pro výzkum třídního klimatu jsem použila standardizované dotazníky MCI-A, MCI-P a B-D-I. Dotazníkem MCI-A bylo zkoumáno 50 žáků Montessori tříd a 59 žáků klasických tříd, dotazníkem MCI-P bylo zkoumáno 47 žáků Montessori tříd a 62 žáků klasických tříd a dotazníkem B-D-I bylo zkoumáno 52 žáků Montessori tříd a 75 žáků klasických tříd.

- Žáci Montessori tříd oproti žákům klasických tříd vykázali při výzkumu aktuálního stavu klimatu třídy statisticky významnou vyšší míru spokojenosti a soudržnosti, naopak nižší míru třenic, soutěživosti a obtížnosti.
- Při výzkumu preferovaného stavu třídního klimatu byl zjištěn statisticky významný rozdíl v přáních žáků Montessori tříd a klasických tříd. Žáci Montessori tříd si přejí méně soutěživosti a více soudržnosti ve srovnání s žáky klasických tříd.
- Byla zjištěna u žáků Montessori tříd statisticky významná souvislost mezi nárůstem spokojenosti a poklesem třenic, mezi nárůstem soutěživosti a nárůstem třenic a mezi nárůstem spokojenosti a poklesem vnímání obtížnosti učiva.
- U žáků klasických tříd byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi zvýšením míry třenic a poklesem spokojenosti a mezi nárůstem spokojenosti a poklesem vnímání míry obtížnosti učiva.
- U žáků Montessori tříd byly pomocí dotazníku B-D-I zjištěny statisticky významně nižší hodnoty proměnných přímá agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, podezíravost a verbální agrese než u žáků klasických tříd.

Za zásadní považuji zjištění, že žáci Montessori tříd jsou statisticky významně spokojenější s klimatem své třídy, vykazují nižší míru soutěživosti a třenic a současně vnímají učivo jako významně méně obtížné než žáci klasických tříd. Rovněž považuji za důležité, že žáci Montessori tříd vykazují statisticky významně nižší míru agresivity než žáci klasických tříd.

Souhrn

Tato bakalářská práce se zabývá psychosociálním klimatem školní třídy. Vysvětluje význam třídního kolektivu pro socializaci rozvíjející se osobnosti žáků prvního stupně základních škol. Nabízí rovněž pohled na alternativní způsob vzdělávání a výchovy Montessori vzdělávacím systémem. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

Psychosociální klima školní třídy lze definovat jako určité specifické způsoby vnímání, prožívání, hodnocení a reagování jeho hlavních tvůrců, tedy žáků a učitelů na to, co se v jejich třídě odehrává. Toto klima třídy se vytváří na školních akcích, na výletech, o přestávkách a je neustále konfrontováno se subjektivním hodnocením žáků a učitelů.

Za hlavního tvůrce třídního klimatu na prvním stupni základní školy je stále považován třídní učitel. Zejména tím, že pro žáky se stává vedle jejich rodičů zásadní autoritou.

Tato závislost na učitelově autoritě začíná obvykle ustupovat ve středním školním věku, kdy žáci začínají klima své třídy více ovlivňovat, požadují, aby s nimi bylo více jednáno jako s rovnocennými partnery. Klima ve třídě v tomto věkovém období žáků také významně ovlivňuje jejich vzájemné srovnávání, hodnocení a také vznik neformálních skupin ve třídě.

Ani vliv rodičů na třídní klima není zanedbatelný. Pokud rodiče před dětmi kritizují učitele, jeho výchovný styl nebo odborné znalosti, jistě to bude mít vliv na postoje dítěte k učiteli.

Protože v posledních dvaceti letech si v naší zemi vydobylo své pevné místo i alternativní vzdělávání, nabízí tato práce také pohled na odlišný výchovně-vzdělávací systém Montessori pedagogiky.

Montessori vzdělávací systém patří k celosvětově nejrozšířenější formě alternativního vzdělávání. V naší republice je v současnosti 15 základních škol, vzdělávajících své žáky podle tohoto vzdělávacího systému.

Hlavním cílem Montessori pedagogiky je motivovat žáky k činnosti a vzbudit v nich touhu po celoživotním vzdělávání. Druhým cílem je vést děti k samostatnému myšlení a snižovat míru jejich závislosti na druhých lidech. Tento pedagogický systém

totiž vychází mimo jiné také z teorie, že tato závislost vede v dospělosti k podřízenosti a podléhání „silnému vůdci“.

Protože studie zaměřené na srovnání kvality třídního klimatu klasických a alternativních škol většinou prokázaly lepší třídní klima u alternativních vzdělávacích programů (např. studie Laška, Linkové, Rathunda a dalších) je výzkum této bakalářské práce zaměřen na srovnání kvality třídního klimatu žáků Montessori tříd a klasických tříd a také na zjištění míry agresivity mezi těmito dvěma skupinami žáků.

Tím tato práce navazuje na předchozí studie Linkové (Linková, 2005) a výzkumy Laška a Mareše (Lašek; Mareš, 1991).

Pro výzkum třídního klimatu byly použity standardizované dotazníky MCI-A, MCI-P a pro výzkum míry agresivity byl použit dotazník B-D-I. Výzkumný soubor tvořili žáci 3. - 5. ročníků Montessori tříd a klasických tříd brněnské základní školy (3 třídy Montessori a 3 třídy klasické).

Dosažené výsledky byly zpracovány metodou analýzy rozptylu (ANOVA), s využitím Fisherova F-testu a Studentova t-testu. Dále byly pro zkoumané proměnné dotazníku MCI-A a MCI-P spočítány Pearsonovy korelační koeficienty.

Výzkumem byl zjištěn statisticky významný rozdíl v aktuálním stavu kvality klimatu třídy mezi žáky tříd klasických a Montessori. Žáci Montessori tříd oproti žákům klasických tříd vykazali vyšší hodnotu proměnné spokojenost a soudržnost, nižší hodnotu pak u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost.

Výzkum také zjistil v preferovaném třídním klimatu statisticky významný rozdíl mezi přáním žáků Montessori tříd a žáků tříd klasických. Žáci Montessori tříd si přejí nižší míru soutěživosti a vyšší míru soudržnosti než žáci klasických tříd.

Dále byla výzkumem zjištěna u žáků Montessori tříd statisticky významná vzájemná korelace mezi proměnnými spokojenost a soutěživost, dále byla také zjištěna vzájemná korelace mezi proměnnými spokojenost a třenice, mezi proměnnými spokojenost a obtížnost a mezi proměnnými třenice a soutěživost.

Výzkumem byla prokázána také statisticky nižší míra agresivity u žáků Montessori tříd. Konkrétně nižší míra přímé agrese, nepřímé agrese, popudlivosti, negativismu, podezřavosti a verbální agrese.

Oproti předešlým výzkumům tato práce prokázala u žáků z Montessori tříd statisticky významně lepší třídní klima u všech zkoumaných proměnných třídního klimatu. Také prokázala statisticky významně nižší míru agresivity u Montessori žáků u většiny zkoumaných proměnných (přímá agrese, nepřímá agrese, popudlivost, negativismus, podezíravost a verbální agrese).

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Čapek, R. (2010)). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čepelák, J. (nedat.). *Psychometrické zkoumání agresivity*. Výzkumný ústav penologický SNV ČSR.
- Dawson, M. (1987). Minority student performance: Is the Montessori magnet school effective? *ERIC Documents Reproduction Services*, ED309881.
- Ditrich, P. (1993). *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Jinočany: H. H.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Helmingová, H. (1996). *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kašpárková, J. (2005). Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 115–118.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Lašek, J. & Mareš, J. *Jak změřit sociální klima třídy?* *Pedagogická revue*, 43, 401 – 410.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Linková, M. (2005). Jsou dnes žáci prvního stupně základní školy ve svých třídách spokojenější než ti před pěti lety? *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 167–169.
- Lopata, Ch., Wallace, N.V. & Finn, K.V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 1.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2001). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.

- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Piaget, J. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rathunde, K. (2003). A Comparison of Montessori and traditional Middle Schools: Motivation? Quality of Experience, and Social Context. *The NAMTA Journal*, 28, 3.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí současné společnosti*. Brno: Marek Zeman.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Šebestová, V. & Švarcová, J. (1996). *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola.
- Vališová, A. & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinu

Přílohová část

Seznam příloh:

Příloha č.1: Zadání bakalářské práce.

Příloha č.2: Český a anglický abstrakt bakalářské práce.

Příloha č.3: Detailní charakteristiky výběrových souborů (tabulky a grafy).

Příloha č.2: Český a anglický abstrakt bakalářské práce.

Abstrakt bakalářské práce

Název práce: Psychosociální klima školní třídy

Autor práce: Hana Dostálová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Počet stran: 66

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 27

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá psychosociálním klimatem školní třídy. Vysvětluje význam školního kolektivu pro rozvíjející se osobnost zejména dětí mladšího školního věku a pro rozvoj jejich sebehodnocení. Zabývá se klimatem školní třídy a jeho hlavními tvůrci. Představuje Montessori pedagogický systém a nabízí srovnání některých jeho aspektů v porovnání s aspekty klasického způsobu vzdělávání. Uvádí možnosti zkoumání klimatu třídy a významné studie zaměřené na třídní klima. Empirická část je zaměřena na srovnání kvality třídního klimatu mezi žáky Montessori tříd a klasických tříd a na srovnání míry jejich agresivity. Výzkum byl proveden pomocí dotazníků MCI a B-D-I. Statistickými výpočty byl zjištěno, že žáci Montessori tříd hodnotí klima své třídy jako statisticky významně lepší, než žáci klasických tříd, a to ve všech proměnných dotazníku MCI. Bylo rovněž zjištěno, že žáci Montessori tříd vykazují statisticky menší míru agresivity než žáci klasických tříd.

Klíčová slova: školní třída, klima třídy, alternativní škola, Montessori pedagogický systém, pedagogická interakce, dotazník MCI, dotazník B-D-I.

Abstract of thesis

Title: Psychosocial climate in the classroom.

Author: Hana Dostálová.

Supervisor: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Number of pages: 66

Number of appendices: 3

Number of references: 27

Abstract:

This thesis deals with the psychosocial climate of the classroom. It explains the importance of the school community for the emerging personality especially school children and to develop their self-esteem. It deals with the climate of the classroom and its main creators. This thesis represents the Montessori educational system and offers a comparison of some of its aspects in comparison with the classical methods of education. It presents the possibility of class climate and significant studies on classroom climate. The empirical part focuses on the comparison of the quality of class climate between students of Montessori classes and traditional classes and compare rate of their aggression. The research was conducted using questionnaires MCI and B-D-I. Statistical calculations found, that pupils of Montessori classes evaluate climate in its classes to be statistically significantly better than students of classical classes in all variables of questionnaire MCI. It was also found that students of Montessori classes show a statistically lower rate of aggression than students of classical classes.

Keywords: classroom, classroom climate, an alternative school, Montessori educational system, educational interaction, questionnaire MCI, questionnaire B-D-I.

Příloha č.3: Detailní charakteristiky výběrových souborů (tabulky a grafy).

Tabulka č.1 **Popisná statistika pro MCI-A dotazník u Montessori tříd**

| Montessori třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 608 | 424 | 534 | 329 | 475 |
| N | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Průměr | 12,16 | 8,48 | 10,68 | 6,58 | 9,50 |
| Medián | 12,00 | 7,00 | 11,00 | 5,00 | 9,00 |
| Rozptyl výběru | 6,50 | 9,85 | 9,41 | 6,04 | 10,70 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,55 | 3,14 | 3,07 | 2,46 | 3,27 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,37 | 9,65 | 9,22 | 5,92 | 10,49 |

Tabulka č. 2 **Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-A dotazník u Montessori tříd**

| Montessori třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,61** | -0,38** | -0,49** | 0,36* |
| Třenice | | 1,00 | 0,52** | 0,35* | -0,36* |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,34* | -0,31* |
| Obtížnost | | | | 1,00 | -0,27 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č.3 **Popisná statistika pro MCI-A dotazník u klasických tříd**

| Klasické třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 707 | 765 | 895 | 527 | 471 |
| N | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| Průměr | 10,25 | 11,09 | 12,97 | 7,64 | 6,83 |
| Medián | 11,00 | 11,00 | 13,00 | 7,00 | 6,00 |
| Rozptyl výběru | 6,84 | 8,43 | 3,44 | 6,82 | 4,62 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,61 | 2,90 | 1,85 | 2,61 | 2,15 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,74 | 8,31 | 3,39 | 6,72 | 4,55 |

Tabulka č. 4 Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-A dotazník u klasických tříd

| Klasické třídy - aktuální forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,48** | -0,07 | -0,35** | 0,26* |
| Třenice | | 1,00 | 0,19 | 0,30* | -0,23 |
| Soutěživost | | | 1,00 | -0,30* | -0,12 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | 0,09 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č.5 Výpočet Fisherova F-testu pro MCI-A dotazník

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-A | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,05 | 1,17 | 2,73** | 1,13 | 2,32** |
| $F_{0,05}(49,68)$ | | 1,54 | | | |
| $F_{0,01}(49,68)$ | | 1,84 | | | |

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

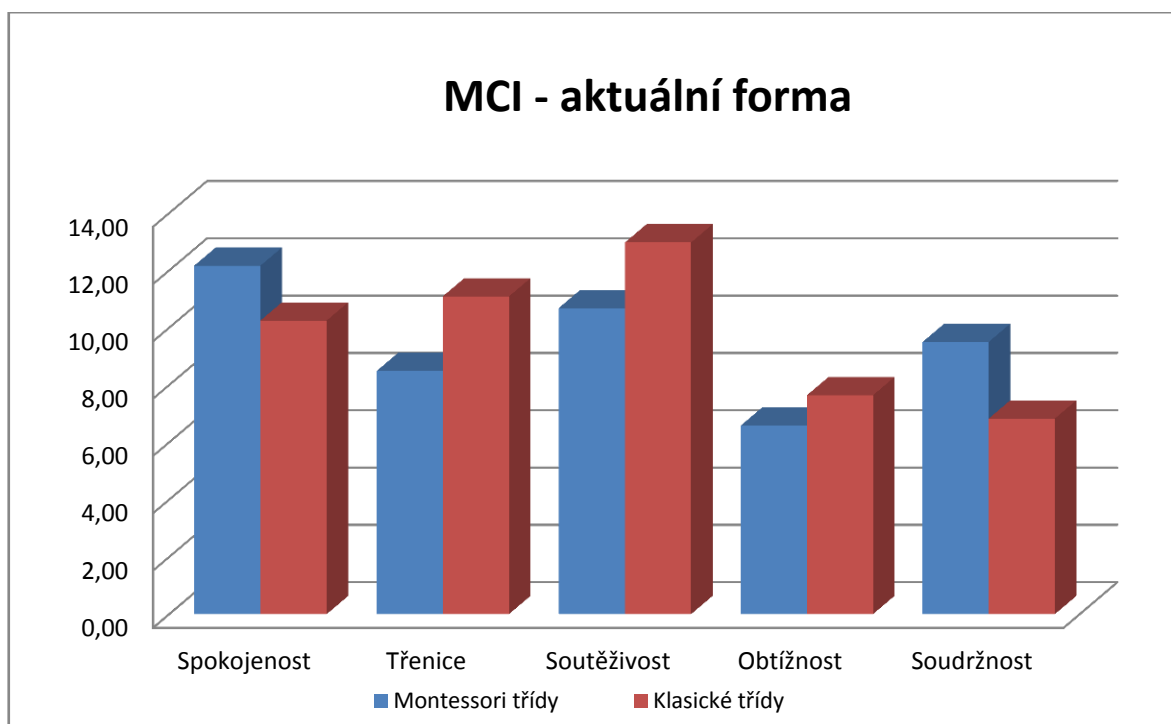
Tabulka č.6 Výpočet Studentova t-testu pro MCI-A dotazník

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-A | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 3,98** | 4,67** | 4,70** | 2,23* | 5,04** |
| $t_{0,05}(117)$ | 1,98 | 1,98 | 2,01 | 1,98 | 2,01 |
| $t_{0,01}(117)$ | 2,62 | 2,62 | 2,67 | 2,62 | 2,67 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Graf č. 1 Srovnání Montessori a klasických tříd pomocí dotazníku MCI-A



Tabulka č.7 Popisná statistika pro MCI-P dotazník u Montessori tříd

| Montessori třídy- preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 524 | 283 | 325 | 303 | 527 |
| N | 47 | 47 | 47 | 47 | 47 |
| Průměr | 11,15 | 6,02 | 6,91 | 6,45 | 11,21 |
| Medián | 11,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 11,00 |
| Rozptyl výběru | 5,35 | 2,72 | 5,82 | 3,51 | 7,21 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,31 | 1,65 | 2,41 | 1,87 | 2,69 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 5,23 | 2,66 | 5,69 | 3,44 | 7,06 |

Tabulka č.8 Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-P dotazník u Montessori tříd

| Montessori třídy - preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|--------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,18 | 0,03 | 0,17 | 0,23 |
| Třenice | | 1,00 | 0,59** | 0,15 | -0,42** |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,32* | -0,11 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | 0,02 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* p<0,05; ** p<0,01

Tabulka č.9 **Popisná statistika pro MCI-P dotazník u klasických tříd**

| Klasické třídy - preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Suma | 710 | 418 | 538 | 401 | 621 |
| N | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 |
| Průměr | 11,45 | 6,74 | 8,68 | 6,47 | 10,02 |
| Medián | 11,00 | 6,50 | 9,00 | 5,00 | 11,00 |
| Rozptyl výběru | 6,38 | 5,05 | 10,06 | 4,09 | 10,70 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,53 | 2,25 | 3,17 | 2,02 | 3,27 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 6,28 | 4,97 | 9,90 | 4,02 | 10,53 |

Tabulka č.10 **Výpočet Pearsonova koeficientu pro sledované proměnné pro MCI-P dotazník u klasických tříd**

| Klasické třídy- preferovaná forma | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| Spokojenost | 1,00 | -0,35** | -0,14 | -0,37** | 0,17 |
| Třenice | | 1,00 | 0,43** | 0,53** | -0,14 |
| Soutěživost | | | 1,00 | 0,25* | 0,23 |
| Obtížnost | | | | 1,00 | -0,06 |
| Soudržnost | | | | | 1,00 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č.11 **Výpočet Fisherova F-testu pro MCI-P dotazník**

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-P | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,19 | 1,86* | 1,73* | 1,16 | 1,48 |
| $F_{0,05}(46,61)$ | | 1,57 | | | |
| $F_{0,01}(46,61)$ | | 1,89 | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

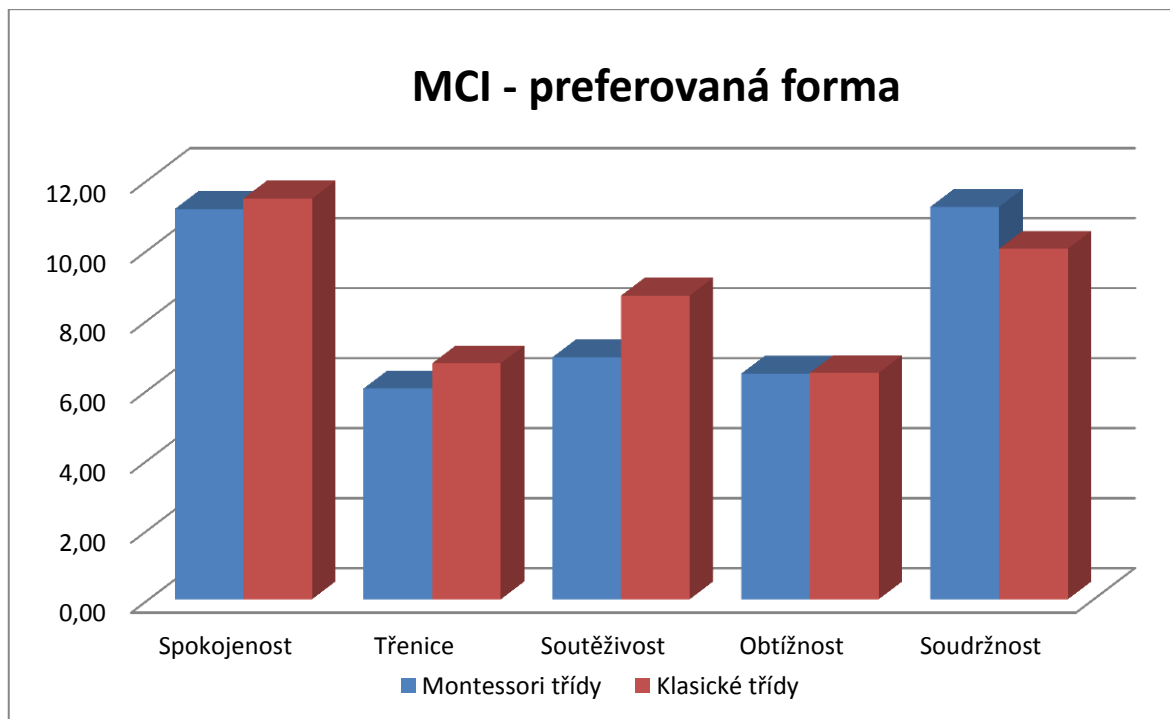
Tabulka č.12 **Výpočet Studentova t-testu pro MCI-P dotazník**

| Montessori vs. klasické třídy - MCI-P | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|---------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 0,64 | 1,93 | 3,30** | 0,06 | 2,04* |
| $t_{0,05}(107)$ | | 1,98 | 2,01 | 1,98 | 1,98 |
| $t_{0,01}(107)$ | | 2,62 | 2,67 | 2,62 | 2,62 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Graf č.2 Srovnání Montessori a klasických tříd pomocí dotazníku MCI-P



Tabulka č.13 Výpočet Fisherova F-testu pro srovnání rozptylů hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd

| MCI-A vs. MCI-P - Montessori třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,22 | 3,62** | 1,62* | 1,72* | 1,48 |
| F _{0,05} (49,46) | 1,62 | | | | |
| F _{0,01} (49,46) | 1,99 | | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

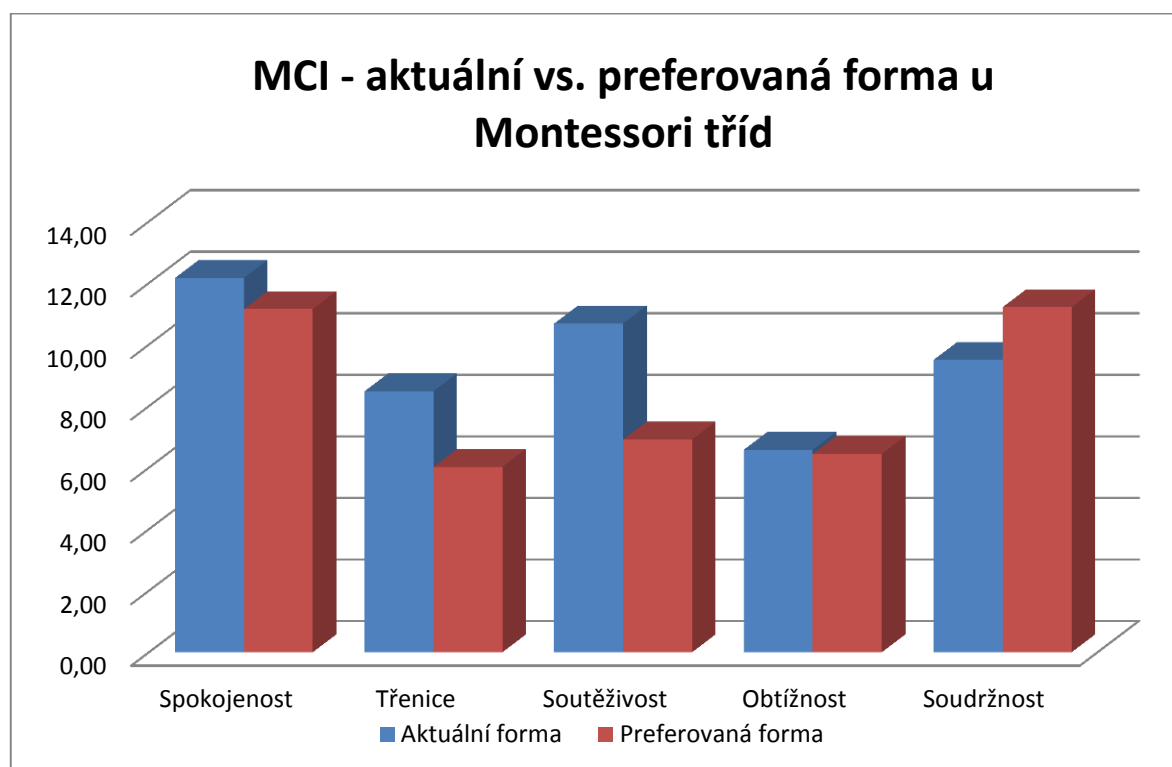
Tabulka č.14 Výpočet Studentova t-testu pro srovnání středních hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u Montessori tříd

| MCI-A vs. MCI-P - Montessori třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|------------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 2,04* | 4,87** | 6,74** | 0,30 | 2,81** |
| t _{0,05} (95) | 1,99 | 2,01 | 2,01 | 2,01 | 1,99 |
| t _{0,01} (95) | 2,63 | 2,68 | 2,68 | 2,68 | 2,63 |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Graf č.3 Srovnání sledovaných proměnných u aktuální a preferované formy dotazníku MCI u Montessori tříd



Tabulka č.15 Výpočet Fisherova F-testu pro srovnání rozptylů hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd

| MCI-A vs. MCI-P - klasické třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| F | 1,07 | 1,67* | 2,92** | 1,67* | 2,32** |
| F _{0,05} (68,61) | 1,52 | | | | |
| F _{0,01} (68,61) | 1,81 | | | | |

* Statisticky významný rozdíl na hladině 5%.

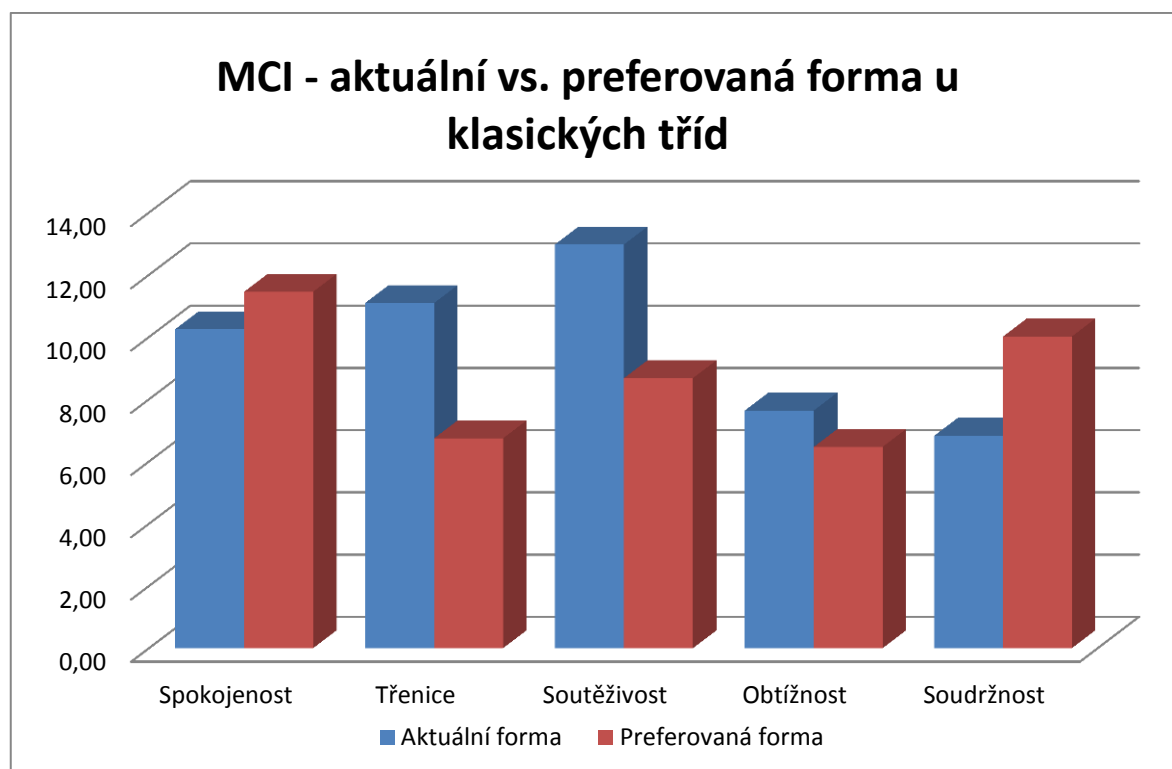
** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Tabulka č.16 Výpočet Studentova t-testu pro srovnání středních hodnot u aktuální a preferované formy MCI dotazníku u klasických tříd

| MCI-A vs. MCI-P - klasické třídy | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost | Soudržnost |
|----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| t | 2,68** | 9,63** | 9,32** | 2,88** | 6,50** |
| t _{0,05} (129) | 1,98 | 2,00 | 2,00 | 2,00 | 2,00 |
| t _{0,01} (129) | 2,61 | 2,65 | 2,66 | 2,65 | 2,66 |

** Statisticky významný rozdíl na hladině 1%.

Graf č.4 Srovnání sledovaných proměnných u aktuální a preferované formy dotazníku MCI u klasických tříd



Tabulka č.17 Popisná statistika pro dotazník B-D-I v Montessori třídách

| Montessori třídy | Přímá agrese | Nepřímá agrese | Popudlivost | Negativismus | Resentiment | Podezřavost | Verbální agrese | Pocity viny |
|-----------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|
| N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Průměr | 3,56 | 5,10 | 4,43 | 4,12 | 3,63 | 3,65 | 6,12 | 4,53 |
| Medián | 3 | 5,5 | 4,15 | 4 | 3,2 | 3 | 6,1 | 4,46 |
| Rozptyl výběru | 5,27 | 4,37 | 2,51 | 2,57 | 1,95 | 2,23 | 2,20 | 1,74 |
| Výběrová směrodatná odchylka | 2,30 | 2,09 | 1,58 | 1,60 | 1,40 | 1,49 | 1,48 | 1,32 |
| Odhad rozptylu základního souboru | 5,17 | 4,28 | 2,46 | 2,53 | 1,91 | 2,19 | 2,16 | 1,70 |

Graf č.5 Srovnání sledovaných proměnných u dotazníku B-D-I

