

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Porovnání psychosociálního klimatu ve  
třídách alternativních a tradičních základních škol**

**Comparison of the Psychosocial Climate in Alternative  
and Traditional Elementary School Classes**



**Magisterská diplomová práce**

**Autor:** Bc. Magdaléna Krybusová

**Vedoucí práce:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2018

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „*Porovnání psychosociálního klimatu třídy v alternativních a tradičních základních školách*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

V .....dne .....

Podpis .....

## **Poděkování**

Chtěla bych zde poděkovat PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za četné rady, nápady během realizace výzkumu a čas, který věnovala mé diplomové práci. Dále chci poděkovat Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. a PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D. za rady ohledně statistiky. Nakonec bych ráda poděkovala všem školám, které mi umožnily provést výzkum.

# Obsah

Úvod.....	7
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>8</b>
1. Školní třída.....	9
1.1 Role učitele.....	10
1.2 Interakce učitel-žák.....	11
2. Psychosociální klima.....	14
2.1 Psychosociální klima třídy.....	14
2.2 Determinanty psychosociálního klimatu .....	15
2.3 Spolutvůrci psychosociálního klimatu třídy.....	15
2.4 Odlišnost pohledů na psychosociální klima třídy.....	17
2.5 Typy psychosociálního klimatu.....	17
2.6 Diagnostika psychosociálního klimatu.....	18
2.6.1 Kvantitativní přístup.....	18
2.6.2 Kvalitativní přístup.....	19
2.7 Ovlivnění psychosociálního klimatu třídy.....	21
2.8 Souvislost psychosociálního klimatu třídy a klimatu školy.....	23
2.8.1 Klima školy.....	23
2.8.2 Klima učitelského sboru.....	23
3. Alternativní a tradiční vzdělávání.....	24
3.1 Historie.....	24
3.2 Alternativní školy.....	25
3.2.1 Funkce alternativních škol.....	26
3.2.2 Typy alternativních škol.....	26

3.3. Waldorfská pedagogika.....	27
3.3.1 Zvláštnosti výuky.....	28
3.3.2 Osobnost učitele.....	29
3.4. Montessori pedagogika.....	31
3.4.1 Vybrané myšlenky.....	32
3.4.2 Osobnost učitele.....	33
3.5 Tradiční základní škola.....	34
4. Vývojové hledisko.....	36
4.1 Vývojové hledisko dle waldorfské pedagogiky.....	37
4.2 Vývojové hledisko dle Montessori pedagogiky.....	38
5. Teoreticko-kritická analýza výzkumů.....	39
5.1 Výzkumy v České republice.....	39
5.2 Výzkumy v zahraničí.....	40
<b>II. Výzkumná část.....</b>	<b>43</b>
1. Výzkumný problém a výzkumný cíl.....	44
2. Hypotézy.....	45
3. Metodologický rámec.....	46
3.1 Metody získávání dat.....	46
3.2 Typ výzkumu a popis průběhu.....	48
3.3 Etické hledisko výzkumu.....	49
4. Výzkumný soubor.....	50
5. Analýza dat.....	52
6. Výsledky.....	53
6.1 Neočekávané výsledky.....	64

7. Diskuze.....	66
8. Závěry.....	71
Souhrn.....	72
Seznam použitý zdrojů a literatury.....	75
Abstrakt	
Seznam příloh	

## Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám psychosociálním klimatem. Cílem mé práce je srovnat psychosociální klima ve třídách alternativních a tradičních základních škol. Jako alternativní školy jsem si vybrala waldorfskou a Montessori základní školu.

V teoretické části se soustředím na problematiku školní třídy, psychosociální klima a jeho spolutvůrce, objasňuji možnosti zjišťování psychosociálního klimatu a jeho ovlivnění.

Také informuji o historii alternativního vzdělávání se zaměřením na waldorfskou a Montessori základní školu. Nakonec přibližuji v kapitole Vývojové hledisko věk žáků, kteří se účastnili výzkumného šetření. Výzkumná část práce se věnuje samotnému výzkumu a jeho výsledkům.

Téma své práce jsem si zvolila z důvodů zájmu o školní psychologii a také kvůli poměrně nevelkému množství výzkumů na podobné téma, které se většinou odvolávají na malý výzkumný vzorek.

Zájem srovnávat alternativní a tradiční školy ovlivnila také moje předchozí zkušenost.

Na gymnáziu jsem ve své seminární práci zkoumala vliv školního prostředí na sebehodnocení dětí a porovnávala je na waldorfské a tradiční základní škole.

## *Teoretická část*



# 1. Školní třída

Členství člověka ve skupině a jeho účast na jejím životě má významný vliv na jeho chování. S tím, jak se vyvíjí a upevňují jeho vztahy ke skupině, se také stále výrazněji projevuje vliv skupiny na jedincovy názory a postoje. Vytvoří se specifický vztah jedince a skupiny jako celku a vystupování jedince přejde od postoje vyjádřeného výrazem já postupně k postoji charakteristického výrazem my (Souček et al., 1967).

Školní třída je malá sociální skupina, kterou tvoří určitý počet žáků, jež dohromady jednají za účelem naplnění společných cílů, jsou v dlouhodobé interakci a vnímají vzájemnou pospolitost. Žáci se řídí skupinovými normami, zaujímají role za poměrně stálé struktury vztahů (Gillernová et al., 2012).

Školní třída je vrstevnická skupina, pro kterou je typická nevýběrovost a do jisté míry stejná vývojová úroveň jejich členů. Úspěšné prosazení žáka ve třídě je pro rozvíjení adekvátního sebehodnocení podobně důležité jako dobrý školní prospěch (Vágnerová, 2005).

Školní třída patří mezi významné socializační činitele, protože umožňuje jedinci, aby přešel od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti a autonomii. Díky tomu si jedinec zásadně rozšíří sociální zkušenosti, jež jsou nezbytné pro život ve skupinách v dospělosti. Významnou roli tu hraje učitel a spolužáci.

Vrstevnické vztahy ve třídě:

- prohloubí sociální zkušenost a díky ní dojde k rozvoji mezilidských interakcí a vztahů
- přispívají k rozvoji dovedností, návyků, postojů a hodnot, jež se projeví v reálném životě žáka
- působí výchovně
- podporují rozvoj sociálních stránek osobnosti (Gillernová et al., 2012).

Podle Vandallové mohou přátelství a vrstevnické vztahy nejen přispět k různorodým vývojovým kompetencím, ale přátelství může mít také vliv na pocity sebehodnoty a očekávání od blízkých vztahů (2000, in Slaměník & Výrost, 2008).

Na začátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovaná skupina. Postupem času však dojde k vnitřní diferenciaci třídy a rozdělení rolí, jež se liší svým obsahem a postavením. V tomto období je nejdůležitější a zároveň nejvlivnější osobou učitel.

Ve středním školním věku je třída už vnitřně strukturována. Jednotliví žáci tu zaujímají specifické postavení, které se v následujících letech moc nemění. Pro třídu, která je věkově vyrovnanou vrstevnickou skupinou, je charakteristické, že se od všech žáků očekávají stejné

kompetence a podobné chování. Stupňuje se sklon odmítat projevy, tomuto požadavku neodpovídající. Podobnost přináší určitou výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti, které slouží k potvrzení jistoty. Kdo se něčím odlišuje, bývá ostatními odmítán (Vágnerová, 2005).

Pro neoblíbené děti je charakteristické, že jim ostatní nerozumí, jsou jim nepříjemné a také nestačí jejich požadavkům. Chybí jim dovednosti, které jsou důležité k navázání kontaktu s vrstevníky, nedokáží se s ostatními domluvit a spolupracovat s nimi a netolerují společné normy. Neovládají určité kompetence, které třída vnímá jako důležité, nevyhovují tedy jejím nárokům (Vágnerová, 2012).

## 1.1 Role učitele

Učitel plánuje a organizuje výchovně-vzdělávací proces, dále vede žáky k osvojení vědomostí, rozvíjí jejich potřeby, zájmy a plní výchovné úkoly. Učitel vychází vstříc neočekávaným situacím a nesnázím a ukazuje žákům cestu k jejich řešení, dodává odvalu k řešení úkolů. Učitel působí jako vzor dospělého člověka, a to zejména svými postoji, vyspělostí a mravními zásadami.

Kvalita pedagogické práce nezávisí ani na věku, délce praxe, pohlaví, ani na předmětech, které učitel vyučuje, ale hlavně na jeho motivovanosti k profesi, předmětové a pedagogické odbornosti, sociální a osobní zralosti a morální vyspělosti (Kantorová, Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, & Kantor, 2008).

Je vhodnější, pokud učitel upozaduje svou mocenskou roli a kde je to možné přenechává iniciativu a aktivitu žákům. Učitel na prvním stupni má poměrně velkou příležitost, jak rozvíjet, ovlivňovat žáky v reakcích a přijímání jeho požadavků a záměru (Čapek, 2010).

Učitel má důležitou sociální roli – připravuje mladou generaci pro budoucnost

Role učitele má řadu dimenzí:

**Dimenze instruktora** – učitel vysvětluje a informuje žáky.

**Dimenze stratéga** – učitel žáky vede, směřuje je k efektivní spolupráci a dobrým vztahům.

**Dimenze terapeuta** – je důležitou a zároveň málo uvědomovanou částí učitelské role. Jedním z cílů, které by měl učitel naplňovat, je upevnění psychického zdraví žáků a uspokojení jejich individuálních i skupinových potřeb. V nynější tradiční škole učitel takový cíl nemůže naplnit.

**Dimenze vychovatele** – učitel působí na vývoj žáka vřelým přístupem, učitel je pro žáky vzorem, protože svým chováním a jednáním dává žákům příklad (Holeček, 2014).

Kontakt učitele a žáka je vzájemným vztahem, nevyčerpá se jednosměrným předáváním vědomostí žákům. Jde o velmi složité vzájemné působení a vztah, komunikaci, která probíhá oběma směry, a společnou činnost. Jen výjimečně pracuje učitel jen s jedním žákem, obvykle pracuje s celou třídou, ve které dochází k četným interakcím mezi členy skupiny navzájem a ovlivňují tak působení učitele (Gillernová et al., 2012).

## 1. 2 Interakce učitel-žák

Žák většinou reaguje na veškeré jednání učitele – slova, gesta a mimiku, a to i v případě, že se učitel neobrací přímo na něj, ale k celé třídě nebo k jinému žákovi. Základní postoj žáka k učiteli se formuje od prvního setkání a prohlubuje i obnovuje se s každým dalším setkáním. Je možné, že se někdy dočasně i dlouhodobě změní z pozitivního v negativní a naopak. To může nastat v případě, když žák cítí křivdu nebo ztratil důvěru v objektivní hodnocení svých dovedností nebo se cítí omezován a zklamán (Souček et al., 1967).

Učitel si také vytváří ke každému žákovi třídy pozitivní nebo negativní postoj. Pokud se zhorší výkon žáka, o němž má učitel kladné mínění, omluví toto zhoršení jeho indispozicí. V případě slabšího výkonu u žáka, o kterém má učitel neurčité či nepříznivé mínění, může se projevit sklon pokládat slabší výkon za typický pro dotyčného žáka (Souček et al., 1967). Interakci mezi učitelem a žákem můžeme rozdělit do tří skupin:

**1. Kooperativní interakce** – probíhá prostřednictvím spolupráce. Učitel podle tohoto cíle upravuje svou pedagogickou činnost a žáci se snaží tento cíl efektivně naplnit.

**2. Kompetitivní interakce** – jde o soutěžení mezi účastníky. Účastníci sice mají společný cíl, ale pokud ho dosáhne jeden, znesnadní tak druhému, aby ho mohl také dosáhnout.

**3. Konfliktní interakce** – účastníci mají odlišné cíle. Úspěch jednoho vylučuje úspěch druhého. Učitel například chce, aby byli žáci co nejaktivnější, ale žák chce pracovat co nejméně.

Nejideálnější z pohledu perspektivy vývoje žáků i z hlediska cílů výchovně-vzdělávacího působení učitele je kooperativní interakce mezi učitelem a žáky. Interakce kompetitivní a konfliktní jsou příčinou napětí, nesouladu mezi učitelem a žáky. Pokud v interakci převládají, mohou mít negativní dopad na vývoj osobnosti žáka (Holeček, 2014).

Vyučovací hodinu chápeme jako řadu společenských setkání mezi učitelem a žáky. Taková setkání mají vyhraněný a ucelený vzorec, který můžeme popsat takto:

**1. Pozdrav** – učitel vejde do třídy a dochází ke kontaktu. Prostřednictvím pozdravu si učitel a žáci stvrzují, že ví o přítomnosti druhého. Probíhá určitá sociální interakce.

**2. Ustavení vztahu** – učitel mluví ke třídě, sděluje žákům, co od nich požaduje a naslouchá jejich dotazům.

**3. Zvládnutí úkolů vyučovací hodiny** – třída začne s prací, ústní nebo písemnou a probíhá interakce učitel-žák.

**4. Ukončení vztahu** – ke konci hodiny učitel získá pozornost celé třídy a sděluje svůj dojem z vykonané práce a dá za úkol další práci.

**5. Rozloučení** – učitel a žáci ve třídě se navzájem loučí (Fontana, 2014).

Interakce mezi učiteli a žáky, kde každá strana nějakým způsobem zachází s mocí, vede k tzv. mocenským konstelacím. Mocenské konstelace jsou do jisté míry proměnlivé v rámci jedné vyučovací hodiny), přesto ale vykazují značnou stabilitu.

Ve třídách existují 4 základní typy mocenských konstelací:

**1. Zobání z ruky** – tato konstelace je charakteristická silnou dominancí učitele. Jeho moc není žáky zpochybňována, protože způsob adaptace žáků je konformita. Obě strany sdílí společné cíle. Žák i učitel vnímají školu jako místo vyučování a učení. Konstelace bývá silně nabitá pozitivními emocemi, ale více než na obsah se obě strany soustředí na personální rovinu svých vzájemných interakcí. Učitel dává žákům najevo, že je zná a že mu na nich záleží. Pokud se ovšem žáci nechovají dle jeho představ, důrazně zasáhne. Prohřešky v této konstelaci učitelé definují jako útok na svou osobu.

**2. Přesilovka** – pro tuto konstelaci je rovněž typická centralizace moci v rukou učitele. Na rozdíl od zobání z ruky učitel a žáci sledují odlišné komunikační cíle. Cílem učitele je prezentovat učivo, zatímco cílem žáků je přežít hodinu bez velkých investic. Žáci se chovají ritualisticky – nejsou sami příliš aktivní, plní požadavky učitele hlavně proto, aby na sebe příliš neupozorňovali a vyhnuli se sankcím. Někteří žáci se uchylují k únikovému chování – leží na lavici, oddávají se dennímu snění nebo si kreslí. Pro přesilovku je charakteristický důraz na vyučované obsahy, komunikuje se především o nich, vztahy mezi učitelem a žáky se příliš netematizují. Nejtypičtější je opírání se učitelů o institucionální mechanismy školy (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

**3. Cirkulace moci** – konstelace se odlišuje od obou předešlých tím, že učitel slevuje ze své dominance, moc je rozdělena mezi ním a žáky, můžeme říct, že cirkuluje ve třídě. Učitel i žáci sdílí stejný pohled na situaci – škola je místem učení a práce. Žáci jsou určitým způsobem konformní, ale v jejich chování se objevují určité prvky autonomie a spontaneity.

Na rozdíl od přesilovky žáci projevují vysokou angažovanost, často se hlásí a pokládají otázky k učivu, což je pro tuto konstelaci typické.

Jsou přítomny pozitivní emoce, ale nejsou tak dramatické jako u konstelace zobání z ruky a více než na osobu učitele se soustředí na předmět nebo vyučující obsahy. Učitel se chová přátelsky a podpůrně, nedává najevo, že by ho žáci dokázali nadchnout nebo urazit.

**4. Tahanice** – můžeme říct, že u této konstelace se jedná o nevydařenou cirkulaci moci. Moc je decentralizovaná, přelévá se mezi učitelem a žáky. Obě strany ovšem nesdílí společné cíle. Učitel má za cíl vyučovat a přimět žáky k práci, žáci vnímají vyučování jako možnost otestovat vlastní síly a pobavit se. Testování síly má většinou podobu žákovského rebelování. Učitelé mají potíže zaujmout pozornost žákům k výuce, část třídy obvykle dělá něco jiného (baví se, poslouchají hudbu nebo pracují na úkolech do jiných předmětů). Při napomenutí učitelem, žáci reagují odmlouváním a dávají najevo svou rezistenci. Ve výuce se neustále řeší personální vztahy místo kolem samotného učiva. V konstelaci zobání z ruky, projevují žáci učiteli pozitivní emoce, zde je to zcela opačné. Často jde ale spíše o způsob, jak zaujmout pozornost učitele, než o vyjádření negativního vztahu k němu (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

## 2. Psychosociální klima

### 2.1 Psychosociální klima třídy

Třídní klima chápeme jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, emocí, prožitků a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v určitém prostředí (Čapek, 2010).

Klima společně tvoří všichni žáci, jež navštěvují školní třídu, skupiny žáků, na které se třída dělí a jedinci mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu. Označujeme je názvem aktéři klimatu.

Na klima třídy se můžeme podívat ze dvou hledisek, obsahového a časového.

**Obsahově** termín klima třídy zahrnuje postupy vnímání, prožívání, reagování a hodnocení všech aktérů klimatu na situace, které se ve třídě odehrály, odehrávají a ty, které se teprve odehrají v budoucnu. Důraz klademe na to, jak klima vnímají a interpretují aktéři. Jde nám tedy o subjektivní aspekty klimatu, ne jaké klima objektivně je.

**Časově** termín klima obsahuje dlouhodobé jevy, jež jsou typické pro určitou třídu a učitele během několika měsíců nebo let (Čáp & Mareš, 2007).

#### **Prostředí, klima, atmosféra**

**Prostředí** je nejširším pojmem, obsahuje prostředí školy jak ve smyslu jejího umístění v regionu, tak i architektonického, dále sem řadíme i ergonomická hlediska (vhodnost nábytku ve škole a ovladačů a sdělovačů všech technických zařízení, která slouží pro potřebu výuky), hledisko hygienické (vytápění, osvětlení) a stupeň a typ školy (základní, střední, učiliště, univerzita).

**Klima** a **atmosféra** zahrnují jen sociálně psychologickou dimenzi.

**Klima** je na rozdíl od prostředí termín užší a obsahuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, jež vytvářejí a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Pojem **atmosféra** používáme v nejužším smyslu jako krátkodobé a situačně podmíněné sociální a emoční ladění ve třídě, například během zkoušení, písemných prací, před pololetím nebo během maturit.

Jde tedy o emočně náročnější situace, ve kterých širší klima může, ale nemusí mít vliv. Klima během celého školního roku tedy nemusí na žáky v průběhu zkoušení působit a jejich výkony mohou být motivovány spíše soutěživostí (Lašek, 2007).

## 2.2 Determinanty psychosociálního klimatu

Determinanty chápeme jako skutečnosti v životě třídy a školy, které obsahují svou originální kompozici, jsou svébytné a ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

Do determinant řadíme:

- **Zvláštnosti školy**
  - typ školy a její zaměření (základní škola, gymnázium, učiliště)
  - pravidla školního života (školní řád)
  
- **Zvláštnosti vyučovacích předmětů**
  - laboratorní práce, dílny, praxe
  
- **Zvláštnosti učitelů**
  - osobnost učitele
  - učitelem preferovaný způsob výuky a vzdělávání
  
- **Zvláštnosti školních tříd**
  - učitel a třída
  - školní třída jako celek
  - skupiny ve třídě
  
- **Zvláštnosti žáků**
  - žák jako člen třídy
  - žák jako samostatná osobnost (Lašek, 2007).

## 2.3 Spolutvůrci psychosociálního klimatu třídy

### Žáci

Každá třída, kterou žák navštěvuje se chová odlišně před vyučováním, během vyučování, o přestávce a po skončení výuky vůči svým spolužákům. Existují třídy, kam se většina žáků těší, cítí se v ní příjemně, mluví o ní jako o „naší“ třídě a je smutná, když školní docházka skončí.

Jsou ale i třídy, ve kterých žáci tvrdě diktují svým spolužákům, co smějí a nesmějí dělat. V takových třídách jsou někteří žáci nešťastní, už jen z představy, že musí znovu jít mezi

své spolužáky, protože zažívají posměch, fyzické, či slovní napadání nebo dokonce systematickou šikanu.

Žáci na nevýhodnou pozici ve třídě (negativní tlak učitele nebo spolužáků) obvykle reagují projevy negativismu, apatií, nechutí k jídlu, útekem do nemoci či jiným způsobem (Čapek, 2010).

Klima žáka ovlivňuje ve smyslu osobním a v sociálně psychologickém smyslu.

1. V osobním smyslu – žák se cítí zaujatý školou, přináší určitý mentální a emoční vklad do školní práce, vyvolává třenice, nebo jimi trpí, pociťuje pozitivní uspokojení ze školy, či naopak apatii, vnímá učitelovu pomoc, kterou bere jako výsledek učitelova stylu výuky.

2. V sociálně psychologickém smyslu – se žák stává přidruženým členem skupiny, má podíl na činnosti skupiny, v různé míře je otevřený v kontaktu s druhými, je protěžován učitelem nebo spolužáky, či je naopak odsouván do pozadí (Lašek, 2007).

### **Učitelé**

Každý učitel má své zvláštnosti, jež se projevují navenek, ať vyučuje v jakékoliv třídě. Vytváří tak specifické klima pro učení a chování žáka. Takové klima může být plné pohody, entuziasmu do práce, ale taky napětí, strachu, přetěžování nebo lhostejnosti ke všemu. Může to být i klima, ve kterém se objevuje tvrdé soutěžení, bezohlednost, nepřátelství až nenávisť proti některým jednotlivcům nebo většině školní třídy. Z těchto důvodů stejná třída reaguje na různé učitele jiným způsobem.

Třída tak vytváří určité klima pro učitelovo vyučování. Může jít o klima pozorné spolupráce, nadšení z poznání, ale také klima povrchnosti během učení a lhostejnosti k poznání. V horším případě se objevuje i klima vzdoru namířené proti učiteli nebo klima nátlaku, ve kterém neobstojí žák, jenž se chce dobře učit a dobře se chovat. Učitelé vše vnímají a většinou si své zkušenosti o třídách nenechají pro sebe, vznikne tím určitá pověst třídy v rámci učitelského sboru (Čáp & Mareš, 2007).

### **Rodiče**

Přestože rodiče nemůžeme považovat za přímé tvůrce třídního klimatu, rodič do něj často velmi zasahuje. Jako spolupříjemce školního vzdělávání dítěte v ideálním případě školu jen pozoruje a vnáší své názory a připomínky. Pokud rodič projevuje zájem a dítěti pomáhá, je to pro učitele pozitivní zpráva. Rodič ale může ovlivnit třídní klima prostřednictvím svého dítěte i negativním způsobem:

- Rodiče mluví špatně o učiteli či škole, kterou dítě navštěvuje.



- Rodiče přenáší na děti obavy a strach ze školy, které jsou nepodložené.
- Rodiče nepřímou zasahují do vztahů ve třídě. Dítě na prvním stupni chce poradit se vztahy s kamarády. Intervence rodičů nemusí být pozitivní, a naopak zhorší žákovy vztahy ve třídě nebo jejich vnímání.
- Rodiče ovlivňují oblékání a školní pomůcky, které dítě do školy má. Tyto věci rádi ostatní spolužáci hodnotí, a to pozitivně i negativně.
- Problémy v rodině mohou vést ke zhoršení prospěchu dítěte a nezájmu o školu.
- Rodiče kladou přehnaný důraz na školní přípravu, úkoly a jejich dokonalé splnění. Takové ambice rodičů vedou k přetížení dítěte (Čapek, 2010).

## 2.4 Odlišnost pohledů na psychosociální klima třídy

Učitel sice sleduje žáky v průběhu vyučování, pozoruje jejich vzájemné vztahy, role v třídním kolektivu, a tím získá určité informace o klimatu třídy. Ani třídní učitel nemůže plně proniknout do oblasti vzájemných vztahů mezi žáky, protože se utváří z velké části mimo jeho práci se třídou. Učitel se o vztazích dozvídá pouze zprostředkovaně, může odhadovat, usuzovat z chování a informací o žácích, o určitých interakcích se stejně nedozví vůbec. Z tohoto důvodu se pohled žáků a třídního učitele na třídní klima může výrazně odlišovat. Učitel své pozorování srovnává s vlastními zkušenostmi a životními názory, které se mohou výrazně odlišovat od zkušeností a názorů žáků. Dochází tak k odlišným závěrům při hodnocení situace. To, co učitel vnímá jako špatné, připadá žákům naopak běžné. Alespoň třídní učitel je schopen se do určité míry vžít do toho, jak žáci uvažují, protože mu k tomu jeho pozice dává více příležitostí. Třídní učitel tráví s žáky více času a poznává žáky i během mimoškolních akcí a výletů, udržuje kontakt s rodiči a zná rodinné zázemí žáků. Pohled třídního učitele tedy může být bližší pohledu žáků, na rozdíl od pohledu ostatních učitelů. I tak zde zůstane generační rozdíl, jež se projeví zejména v hodnotové oblasti, a také rozdíl v pozicích. Učitel je jako pozorovatel a organizátor třídy a žák jako přímý účastník kolektivu ve třídě (Chráška, Tomanová, & Holoušová, 2003).

## 2.5 Typy psychosociálního klimatu

**Funkčně orientovaný klimatický typ** – se projevuje špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci pocítují tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Objevuje se malá tolerance mezi žáky a malá koheze ve třídě. Žáci zažívají strach ze školy. Vztah mezi učiteli je pozitivní, ale učitelé zažívají více stresu.

**Distanční klimatický typ** – je typický negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Vztahy mezi žáky jsou ale na pozitivní úrovni. Tento typ se projevuje osobní distancí mezi učiteli a žáky při dobré kohezi třídy. U žáků se objevuje nechuť k učení a nízká motivace, školy se nebojí. Vztahy mezi učiteli jsou negativní. Učitelé také trpí stresovými situacemi.

**Osobnostně zaměřený klimatický typ** – je příznivý. Objevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc. Učitelé jen zřídka vyvolávají stresové situace. Vztahy učitelů k žákům i vztahy mezi žáky navzájem jsou pozitivní. Požadavky na výkon se pojí s myšlenkou, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Objevuje se sice strach ze školy a nechuť ke škole, ale jen na nízké úrovni. Ve většině případů žáci zažívají ve škole radost, zájem o učení a vysokou motivaci. Učitelé v tomto typu klimatu prožívají možnost svobodného rozvoje (Grecmanová, 2004).

## **2.6 Diagnostika psychosociálního klimatu**

Důležitým krokem ke zkvalitňování jakékoliv lidské činnosti je poznání současného stavu. Čím je toto zjištění objektivnější, tím přesněji můžeme zaměřit naše příští úsilí. Chybné předpoklady naopak vedou k chybným řešením. Pro výuku ve třídě je ovšem charakteristická složitost a mnohvrstevnost probíhajících procesů. Není tedy jednoduché najít nějaké měřitelné indikátory. Pokud je nalezneme a změříme, není jednoduché určit hodnotu, která znamená kvalitu, a která ne (Čapek, 2010).

Výzkumné metody dělíme na **kvantitativní** a **kvalitativní**.

### **2.6.1 Kvantitativní přístup**

V diagnostice klimatu třídy od samého začátku dominoval. Vychází ze strukturovaného dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek. Často jde o dotazníkové šetření. Dotazník může být zadán papírovou formou nebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu (Mareš & Ježek, 2012).

## 2.6.2 Kvalitativní přístup

dělíme na převážně slovní projev a převážně obrazové vyjádření.

Do **slovního projevu** patří:

**Mluvený projev**, u kterého jde většinou o rozhovor mezi učitelem a žákem nebo o polostrukturovaný skupinový rozhovor v ohniskové skupině žáků či učitelů (Mareš & Ježek, 2012).

- **Rozhovor** patří mezi nejobtížnější a současné nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat.
- **Polostrukturovaný rozhovor** – je nejrozšířenější podobou metody interview, potřebuje ale náročnější technickou přípravu. Obsahuje tvorbu určitého schématu, které je pro tazatele závazné.
- **Ohniskové skupiny** – jsou jedny z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat. Jde o výzkumnou metodu, jejíž prostřednictvím získáme kvalitativní data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené výzkumníkem (Miovský, 2006).

### **Psaný projev**

- psaní deníku žákem nebo učitelem
- doplňování neukončených vět
- analýza oficiálních písemných materiálů o třídě

### **Obrazové vyjádření**

- kresba – žákovské kresby dění ve třídě
- fotografie – fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
- videozáznam – dění ve třídě + slovní komentář (Mareš & Ježek, 2012)

Další metodou je **hospitace** – jde o návštěvu vyučovací hodiny, ze které je pořizován záznam všech sledovaných jevů. Smyslem je sledování kvality výuky, interakce mezi učitelem a žáky a další podmínky výuky (Altmanová et al., 2011).

Podle Mareše a Krivohlavého (1995) existují tyto přístupy ke zkoumání klimatu třídy:

**Sociometrický přístup** – objektem výzkumu je třída jako sociální skupina, ne učitel. Výzkumník se zajímá o strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů třídy a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník (SORAD).

**Organizačně-sociologický přístup** – objektem zkoumání je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumník se zajímá o rozvoj týmové práce v hodině, redukci nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je v tomto přístupu standardizované pozorování průběhu interakce pedagoga.

**Interakční přístup** – objektem výzkumu je školní třída a učitel. Výzkumník se soustředí na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Jako diagnostická metoda se používá standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, potom metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

**Pedagogicko-psychologický přístup** – objektem zkoumání je opět školní třída i učitel. Výzkumník se zabývá spoluprací žáků ve třídě a kooperativním učením v malých skupinách. Diagnostickou metodou je například škála Classroom Life Instrument (CLI).

**Školně-etnografický přístup** – výzkum se soustředí na školní třídu, učitele i celý přirozený život školy. Výzkumník se soustředí na fungování klimatu, jak jej vnímají, hodnotí a popisují svými slovy jeho aktéři.

Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy výzkumník pobývá ve škole řadu měsíců či let. Vede rozhovory s žáky i učiteli, které si nahrává, přepisuje a analyzuje.

**Vývojově-psychologický přístup** – objektem studie je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet.

Výzkumník se soustředí na ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, hlavně v době 5.-8. ročníku školní docházky.

**Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** – dnes je nejrozšířenější. Objektem výzkumu je školní třída, která je pojímána jako prostředí pro učení.

Výzkumník zkoumá kvalitu klimatu třídy, jeho složky, aktuální stav klimatu i situaci, jež není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Jako diagnostická metoda se používají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři (1995, in Čáp & Mareš, 2007).

## 2.7 Ovlivnění psychosociálního klimatu třídy

Dnes je prokázáno, že zdravé klima ve třídě je jedním z hlavních předpokladů pro efektivní učení. Za jeho vytvoření je odpovědný zejména učitel. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé byli lidé, jež rozumí své práci a dobře ji umí (Herman, 2008).

Podle Fox-Bethela a O'Connora (2000) jsou pro suportivní klima pro žáka důležité:

- *podpora* od učitelů i spolužáků
- *vymezená pravidla* a důsledná snaha o jejich dodržování
- *zájem o vzdělávání* a jeho podpora
- *odpovědnost* – osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání
- *účast* – žáci mají možnost komunikace, např. svobodné kladení otázek
- *účelnost* – zdůraznění užitečnosti vzdělávání, jasný smysl určitého učiva
- *nestrannost* – neexistence zvýhodňování a nadřezování některému žákovi
- *bezpečí* – absence fyzického nebo psychického násilí a dalších stresujících faktorů
- *prostředí* – čisté a příjemné prostředí třídy (2000, in Čapek, 2010).

Prostředí školy může zlepšit sociální a emoční pohodu a vzdělávání, když:

- je příjemné, přátelské a odměňující
- podporuje spíše spolupráci než konkurenci
- usnadňuje podpůrnou a otevřenou komunikaci
- považuje za důležité poskytování kreativních příležitostí
- zabraňuje fyzickým trestům, šikaně, obtěžování a násilí
- podporuje vývoj politiky, která nepodporují fyzické tresty, ale naopak podporují nenásilnou interakci na hřišti a ve třídě
- snaží se podpořit práva chlapců a dívek prostřednictvím rovných příležitostí a demokratických postupů (Belfer et al., nedat.).

Klima ve třídě naopak poškozují:

- zmatená nebo zcela chybějící pravidla a nedůslednost v jejich dodržování

- direktivní řízení učitele
- převážně negativní hodnocení žáků
- přísnost a strohost při komunikaci s žáky
- hodnocení žáků jen podle jejich výsledků
- nepřiměřenost trestů
- necitlivé jednání s žáky
- profesionální chlad a odtažitost
- tolerance negativních jevů ve vztazích mezi žáky
- nesplnění slibů, které učitel žákům dal
- shazování žáků učitelem
- víra, že strach žáky motivuje (Herman, 2008).

Klima třídy lze ovlivňovat, ale ne stejnou měrou ve všech složkách, ne rychle a bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o poměrně dlouhodobý proces, řádově několik měsíců. Postup, který vede ke změně, má několik fází.

- 1.** Zjistit, jaká přání mají žáci, případně učitelé týkající se klimatu dané třídy.
- 2.** Alespoň s týdenním předstihem se dozvědět nynější stav klimatu z pohledu žáků i učitelů.
- 3.** Porovnat, v jakých proměnných se liší přání žáků od jejich vnímání nynějšího stavu.
- 4.** Pokud jsou k dispozici údaje od žáků i učitelů stejné třídy, je přínosné porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu učitelů a žáků.
- 5.** Vybrat oblasti, v nichž by bylo důležité klima změnit a dále vybrat oblasti, ve kterých by bylo dobré udržet současný stav.
- 6.** Zamyslet se nad pedagogickými postupy, které by umožnily zlepšit klima vyučování.
- 7.** Provést zásahy do klimatu třídy tím způsobem, že intervenujeme i v učitelském sboru. Je důležité pozorovat reakce učitelů i žáků.
- 8.** Intervence musí být citlivé, dlouhodobé a cílené.
- 9.** Vyhodnotit účinnost intervence pomocí dotazníku a zároveň vést rozhovory s žáky a učiteli.
- 10.** Zjistit, do jaké míry jsou dosažené změny zažité a podpořit snahu dlouhodobě udržovat charakter změn k lepšímu.

## 2.8 Souvislost psychosociálního klimatu třídy a klimatu školy

Klima třídy je ovlivňováno také širšími sociálními jevy, jako jsou klima školy a klima učitelského sboru (Čáp & Mareš, 2007).

### 2.8.1 Klima školy

Klima školy je součet všech subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávacího procesu v dané škole, které se dotýká všech aspektů vzdělávání. Řadíme do něj jejich vzájemnou komunikaci a sociální vztahy, dále jejich vnímání prostředí, emoce a prožitky a další psychické a sociální procesy, které děje v dané škole vyvolávají.

Jako účastníky chápeme zejména žáky a pedagogický sbor jako hlavní tvůrce a konzumenty klimatu (Čapek, 2010).

Mareš a Křivohlavý dělí klima školy na otevřené a uzavřené.

**Otevřené klima** se charakterizuje živostí a energičností. Vedení školy řídí sbor způsobem, aby pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů spolu souvisely, byly vyvážené a měly pozitivní vliv na žáky. Ředitel jde příkladem, ve spolupráci s učiteli dokáže vhodně kombinovat příkazy, pomoc a odměny. Učitelé tento přístup akceptují a spolupracují.

**Uzavřené klima** se vyznačuje frustrací zúčastněných a apatií. Mnoho úkolů je plněno jen formálně. Často se uplatňuje byrokratický přístup, přetěžování učitelů úkoly a častou kontrolou. Postoj některých učitelů může být lhostejný (1995, in Langová, 2007).

### 2.8.2 Klima učitelského sboru

Jde o užší pojem. Týká se jen jedné části osob, které participují v relativně uzavřeném prostředí školy. Klima učitelského sboru charakterizuje určité kvality profesních a mimoprofesních interakcí mezi učiteli a zároveň kvalitu sociálních vztahů k vedení školy. Klima učitelského sboru je podobně jako klima třídy součástí klimatu školy. Předpokládá se, že na rozdíl od ostatních činitelů ovlivňuje mnohem výrazněji celkové klima školy (Urbánek, 2003).

### **3. Alternativní a tradiční vzdělávání**

#### **3.1 Historie**

Reformní hnutí v pedagogice na přelomu 19. a 20. století je často vnímáno jako etapa pedagogické obnovy, pro kterou je charakteristické množství nových podnětů a praktických zkušeností. Důležitým úkolem tohoto hnutí bylo změnit systém tradičního vzdělávání. Kritika se zaměřila na negativní důsledky institucionalizace školy a na kritiku pedagogické práce. Reformisté vyzdvihovali pedocentrický přístup k výchově, který klade důraz na respektování osobnosti dítěte a jeho individuality. Cíle výchovy a vzdělávání by měly být uzpůsobeny potřebám a zájmům dítěte. Představitelkami těchto názorů byly například E. Keyová a M. Montessori.

Snahy o reformu probíhaly v různých zemích světa, šlo tedy o mezinárodní hnutí, které umožnilo pedagogický dialog bez ohledu na hranice jednotlivých zemí. Hlavním východiskem byla kritika tradiční školy. Ve školách se používaly uniformní metody, frontální způsoby vyučování, ve kterých dominovala pasivita žáka. Zdůrazňovalo se pamětní učení, které společně s velkým množstvím učiva vedlo k přetěžování žáků. Dále byla uplatňována dominantní role učitele, která vycházela z tradiční pozice vztahů – nadřazený k podřízenému. Mezi další znaky reformního pedagogického hnutí patřil respekt a podpora přirozených potřeb žáka, podpora vzájemné spolupráce žáků a sociálního života ve vyučování, spojování předmětů do celků, které spolu tematicky souvisí (Pecháčková & Václavík, 2014).

Reformní hnutí zaznamenalo největší rozvoj ve 20. a 30. letech 20. století. V této době získalo hnutí mnoho členů z různých zemí. Učitelé vytvářeli pedagogické koncepce a v souvislosti s tím se rozvinula řada nových vyučovacích metod jako například projektové vyučování. Vznikla také celá řada nových pedagogických koncepcí, např. Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika, Daltonský plán a Jenský plán. Reformní hnutí přineslo změnu charakteru vyučování různých škol a tyto pokrokové myšlenky byly dále rozvíjeny po celou první polovinu 20. století (Pecháčková & Václavík, 2014).

U nás se reformní pedagogika významně rozvíjela mezi světovými válkami. Ovšem v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována a odmítána z ideologických pozic. Ale během 20. a 30. let minulého století bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvoj alternativního školství. To bylo způsobeno vysokou úrovní české reformní pedagogiky, která bohatě čerpala ze zahraničních pedagogických teorií. Náš nejvýznamnější představitel reformní pedagogiky byl pedagog a psycholog Václav Příhoda,



který uskutečnil několik studijních pobytů v USA a v dalších zemích. Odkud k nám přinesl řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoje ve školství (Průcha, 2012).

### **3.2 Alternativní školy**

Alternativní vzdělávání nebo alternativní škola je obecný termín, označující vzdělávání, které se liší od vzdělávání nabízeného tradičními institucemi. Alternativní školy bývají obvykle spojeny s radikálními koncepcemi, jako je například odmítání formálních metod výuky. Z tohoto hlediska můžeme za alternativní školy považovat všechny školy, jež používají zvláštní, nestandardní a inovativní formy, obsahy nebo metody vzdělávání, na rozdíl od běžně používaných pedagogických koncepcí. V posledních letech se začal také místo alternativních škol používat pojem inovativní vzdělávání (Průcha, 2012).

Inovaci chápeme jako zavádění nových prvků do výchovně vzdělávacího procesu, který má za cíl proces zkvalitnit. Inovace nesouvisí jen s obsahem, ale i s používanými metodami a formami práce, ale i hodnotami, na které se výchovně vzdělávací proces zaměřuje. Dle Rýdla (1994, in Pecháčková & Václavík, 2014) za inovativní školu tedy označujeme školu, jež užívá metody a formy práce, které umožňují naplnění pedagogických principů alternativních škol s orientací na zdravý a přirozený vývoj žáků a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.

Alternativní školy mají řadu společných rysů:

- změna přístupu k žákům
- důraz na partnerský vztah učitele a žáka
- princip svobody a demokracie
- respekt k přirozeným potřebám žáků
- náhrada encyklopedismu ve vzdělávání za tvůrčí aktivitu a učení prostřednictvím poznání
- netradiční metody a formy práce
- úprava prostředí
- převaha slovního motivujícího hodnocení, které podporuje pozitivní sebehodnocení žáka
- aktivní podíl rodičů na utváření školního života (Pecháčková & Václavík, 2014).

### 3.2.1 Funkce alternativních škol

#### 1. Funkce kompenzační

Alternativní školy vznikají za účelem kompenzace specifických nedostatků, jež se objevují v tradičních školách.

#### 2. Funkce diverzifikační

Alternativní školy vznikají z důvodu, aby zajistily nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém má jistou uniformitu v obsahu, kvalitě i organizaci vzdělávání. To ale nechápeme jako negativní rys státního školství, protože určitou míru jednotnosti nebo standardnosti tento systém musí mít, protože poskytuje vzdělávání pro velké skupiny populace, jež je nutně zapotřebí spojovat něčím společným a jednotným.

#### 3. Funkce inovační

Z pohledu pedagogiky je tato funkce alternativních škol ta nejdůležitější. Alternativní školy vytvářejí prostor, ve kterém se uskutečňuje experimentování a různé inovace ve vzdělávání. Tyto inovace jsou různého druhu podle typu alternativní školy. Týkají se hlavně dvou oblastí:

**1. inovace v organizaci vzdělávacího procesu** – nestandardní metody výuky

**2. inovace v obsahu vzdělávání** – nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva  
(Průcha, 2012).

### 3.2.2 Typy alternativních škol

Alternativní školy můžeme podle Průchy (2012) dělit na:

**klasické reformní školy** – waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské

**církevní školy** – katolické, protestanské, židovské, jiné konfesní

**moderní alternativní školy** – s otevřeným vyučováním, bez ročníků, „zdravé školy“, mezinárodní, s alternativním programem, „škola hrou“.

#### Moderní alternativní školy

Pojem moderní alternativní školy označuje všechny současné druhy alternativních škol, které nejsou odvozeny od koncepce reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi.

Moderní alternativní školy přijímají názory klasické reformní pedagogiky, ale jsou mnohdy uplatňovány ještě radikálněji. Pro moderní alternativní školy je typická značná dynamičnost. Od klasických reformních škol, které se drží své striktně vymezené koncepce a zkušeností, jsou moderní alternativní školy více flexibilní a méně dogmatické.

Mezi nejvýznamnější moderní alternativní školy v České republice řadíme například: Program Zdravá škola (PZŠ), Otevřená škola, Projekt Začít spolu, Projektové vyučování, Kooperativní učení a Komunitní škola a vzdělávání (Průcha, 2012).

Dále vznikají nové alternativní školy např. ScioŠkola, ale cílem mé práce není vyjmenovat všechny aktuálně vznikající alternativní školy.

### **3.3 Waldorfská pedagogika**

Waldorfská pedagogika má místo v pedagogickém hnutí, které vznikalo na začátku 20. století jako impulz na „školu násilí“, kde měl učitel moc ovládat žáka bez ohledu na osobnost a jeho skutečné potřeby a předával žákům neživé vědomosti.

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, která poskytuje znalosti o zákonitostech vývoje světa a člověka, o jejich vztahu a uspořádání, ale i o duchovním světě a jeho harmonii s hmotným světem. Antroposofie má za cíl v člověku rozvíjet síly a dovednosti, které jsou mu souzeny, ale jejich získání není automatické. Tak aby jedinec na své vývojové cestě rozvinul duši, ducha a Já. Antroposofie má v člověku probouzet morální fantazii a vést ho k etickému individualismu (Hradil, 2002).

První waldorfská škola byla otevřena v roce 1919 ve Stuttgartu. Stalo se tak díky podnětu Emila Molta, který byl majitelem továrny tabákových výrobků Waldorf – Astoria. Molta zaujaly přednášky Rudolfa Steinera, přál si poskytnout novou a vhodnou výchovu především dětem svých zaměstnanců. Rudolf Steiner, důležitá postava antroposofie a waldorfské pedagogiky, dostal příležitost aplikovat své výchovné ideje v praxi. Založením waldorfské školy ve Stuttgartu došlo k začátku rozvoje proudu škol, které jsou dnes spolu s montessoriovskými školami nejrozšířenějšími alternativami pedagogických systémů na světě (Pol, 1995).

Waldorfská škola ve Stuttgartu se stala určitým nábojem, který mnohé inspiroval a dále se šířil. V západní Evropě začaly vznikat další waldorfské školy. Rudolf Steiner přednášel, cestoval a vedl první waldorfskou školu. Po jeho smrti waldorfský proud pedagogiky neustrnul, ale naopak vzniklo odvětví předškolní pedagogiky prostřednictvím waldorfských mateřských škol (Steiner, 2007).

Nejdůležitějším cílem waldorfské pedagogiky je rozvíjet zvědavost a svobodný zájem o vzdělávání. Poznatky se snaží spojovat s prožitkem, schopností a postojem. Rozvíjí tak vyváženě rozum, cit i vůli.

Waldorfské školy stojí na celostním přístupu k jedinci a stejný význam dávají hodnotám uměleckým, praktickým a mravním. Taková rovnováha napomáhá dítěti nalézt adekvátní projev svobody. Důležitý význam ve výchově má rytmus, řád, příroda a svátky. Waldorfská pedagogika neztratila vědomí o přírodních kořenech člověka, uvědomuje si význam biorytmů a dává mu originální ráz při vytváření učebního plánu, rozvrhu hodin a slavení svátků. Smyslem takových slavností je vytvořit u žáků pocit sounáležitosti, a to nejen se spolužáky a učiteli, ale i s přírodou, Zemí a vesmírem (Hradil, 2002).

### 3.3.1 Zvláštnosti výuky

Rozvrh hodin a stavba výuky jsou přednostně zaměřeny na vývoj žáka. Výuka se dělí do dvouhodinového hlavního vyučování a na hodinová odborná vyučování. Během hlavního vyučování se každý z hlavních tradičních předmětů probírá v *epochách*. Do odborného vyučování patří cizí jazyky, umělecko-řemeslné předměty a náboženství.

V epochovém vyučování se probírá jeden předmět během dvou až tří týdnů, každé ráno hodinu a tři čtvrtě bez přestávky. Objem učební látky je v hlavních předmětech předáván ve dvou epochách, ve vedlejších předmětech, například ve fyzice, pak v jediné dvou až třítýdenní epoše. Díky epochovému vyučování mají žáci možnost učit se důkladněji než v krátkých hodinách jako na tradiční základní škole. Třídní učitel poskytuje od první do deváté třídy základní školy hlavní výuku ve velkém počtu předmětů každý den (Ullrich, 2001).

Dobu trvání epoch odůvodňují pedagogové čerstvostí dítěte. Domnívají se, že je náročné udržet a přenést nadšení z jedné 45minutové vyučovací hodiny v jednom týdnu do stejného časového úseku v týdnu následujícím. Epochové vyučování tedy zabraňuje povrchnosti. Snadněji dosáhneme toho, že žáci hned nezapomenou probrané s příchodem dalšího učitele a jiné vyučovací hodiny. Dále je tu prostor a čas na tzv. prožití a osahání látky (Pol, 1995).

Žáci nepoužívají klasické učebnice, místo toho si píší poznámky z témat, která s nimi učitelé probírají, do vlastních epochových sešitů. Na straně učitele dominuje živý výklad, demonstrace, experiment a umělecké psaní na tabuli (Ullrich, 2011).

Každý měsíc žáci už od první třídy prezentují své projekty a aktivity před obecnstvem. Žáci waldorfských škol se proto nestydí, když potřebují vystupovat před velkým množstvím diváků (Paschen, 2014).

Také příběhy a imaginace mají ve waldorfských školách své místo. Absolventi mluví o fantazii, hře a imaginaci jako o klíči k získání inteligence a kognitivní flexibility. Jedna

absolventka oceňuje, že jí bylo umožněno věřit v pohádky a fantasy během školních let, protože díky fantazii vnímala waldorfskou školu jako lákavé a magické místo. Absolventi také zmínili jako důležité, že učitelé ve výuce striktně neoddělují hru od učení především během raných dětských vývojových fází (Nordlund, 2013).

Eurytmie – je ve waldorfských školách samostatným a povinným předmětem. Smyslem eurytmie je smyslové ztvárnění hudby a řeči, které pojímá jako objektivní realitu. Jakákoliv hláska způsobí určitý pohyb, který se pro tu hlásku kvalitativně neliší. Pokud chceme pomocí eurytmie vyjádřit nějaký text nebo skladbu, počínáme si podobně jako hudebník, který interpretuje skladbu hudebním nástrojem. Eurytmie nemá jen uměleckou hodnotu, ale i sociální a terapeutický význam. Jako předmět je jistou protiváhou ke klasickému tělocviku. Tělesná výchova napomáhá dětem zorientovat se v souvislostech fyzické reality. Eurytmie je nápomocná k udržení spojení směrem nahoru s duchovními světy (Hradil, 2002).

Isabel Wundsam Haug začala před deseti lety učit umění a začala doprovázet na piano v eurytmii ve waldorfské škole v Kalifornii. Umění a hudba hrají podle ní nepostradatelnou roli ve školních osnovách. Idea tohoto vzdělání má spojit podstatu hudby s podstatou a vývojem dítěte. Představa a obsah jsou dohromady spojeny v probouzející hudební principy vedoucí k základům znalostí, které jsou založeny na zkušenosti. Všechno učení má u mladých žáků snahu zaujmout jejich pocity, díky silnému osobnostnímu vztahu k naučenému se získaná znalost může rozvíjet (Haug, 2007).

### **3.3.2 Osobnost učitele**

Učitel ve waldorfské škole se netáže, co má být náplní vyučování, aby žák byl v budoucnu schopný splnit požadavky zaměstnavatelů. Naopak se ptá, co má učit, aby naplnil požadavky žáka samotného. Pokouší se hledat, pozorovat to pravé lidské v dítěti, jeho bytostné jádro. Pedagog si klade otázku, co má dělat, aby se bytostná podstata mohla projevit a propojit se světem, do kterého se žák narodil. Učitel se dále snaží, aby se jeho setkání s žákem stalo setkáním bytostným. Pokouší se oslovit jeho vnitřní bytost, jeho já (Zuzák, 2004).

Požadavky na učitele jsou opravdu náročné. Měli by skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání a posloužit žákům jako vzor ve spoustě ohledů. Jejich povinností je rozvinout individuální schopnosti každého žáka a podpořit atmosféru souznění a spolupráce skupiny. Vysokoškolské vzdělání není pro waldorfské učitele zcela dostačující, je třeba se doškolit

v antroposofické antropologii, pedagogice, metodikách jednotlivých předmětů a umělecké výchově (Hradil, 2002).

Důležitým úkolem třídního učitele je výchova na základě temperamentu. Temperament žáka se stává klíčem v mnoha opatřeních během vyučování. Třídní učitelé ve waldorfských školách někdy uzpůsobí zasedací pořádek žáků podle jejich temperamentu do čtyř skupin. Podle Steinera by měli flegmatici a cholericí sedět na vnějších stranách, melancholici a sangvinici mezi nimi. Ve vyučování by měl učitel oslovovat každou skupinu podnětem, který odpovídá jejich temperamentu. Cílem je zharmonizovat duševní konstituci dítěte, aby se zabránilo onemocnění, způsobeným vedením jen jedním směrem.

Ve waldorfských školách je vysvědčení bez známek, obsahuje charakteristiku žáka třídním učitelem a pár kratších zpráv od odborných učitelů. Třídní učitel nesrovnává žáka s odbornou normou nebo s výkony jiných spolužáků, naopak chce sdělit informace o osobnosti a rozvoji žáka. Objektivní část vysvědčení obsahuje zprávu z vyučování a zpětnou vazbu na studijní úspěchy žáka. Subjektivní část je určena přímo pro žáka, kde se na něj učitel obrací prostřednictvím krátkého dopisu (Ullrich, 2011).

Pokud je to možné, navštěvuje třídní učitel své žáky několikrát ročně u nich doma. Získá tak ucelenou představu o zázemí žáka a jeho rodiny, ale i o pracovních a společenských aktivitách rodičů. Takové informace může využít ve své pedagogické práci ve prospěch žáků. Učiteli se tímto lépe odvozuje řada témat k tomu, co je žákům blízké z jejich rodinného zázemí (Pol, 1995).

Ve waldorfské škole se často učitelský sbor zkusí společně myslet na konkrétního žáka. Na týdenní konferenci se naplánuje rozhovor, který se nedotýká jen problematických žáků, kde je potřeba něco řešit. Učitelé vypráví o svých setkáních s žákem. Nemluví o problémech, jde o charakteristiku žáka, která je získaná láskyplným pohledem. Pokud se učitelé vyjadřují nesobecky a bez vedlejších úmyslů, potom se uprostřed učitelského sboru objeví něco z bytosti žáka.

Autor byl často svědkem, že následující den po takovém rozhovoru učitelů došlo k pozitivním změnám v chování žáka (Zuzák, 2004).

### 3.4 Montessori pedagogika

Marie Montessori žila v letech 1870-1952 a v roce 1896 se stala jako první žena promovanou doktorkou medicíny. Pracovala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se soustředila na výchovu mentálně postižených dětí. Poté pracovala jako vedoucí školy pro vzdělávání léčebných pedagogů a věnovala se praxi dětské lékařky v Římě.

V roce 1907 otevřela v Římě Dům dětí určený pro opuštěné děti v předškolním věku. Použila své zkušenosti související s podnětným prostředím. Začala používat materiál, který byl původně vytvořený pro smyslovou výchovu mentálně retardovaných, školní materiál k nácviku psaní a čtení. Dále děti zaměstnávala praktickými činnostmi. Montessori se podílela na založení úplně první asociace s názvem Opera Montessori, určené pro šíření jejích metod.

Marie Montessori patří mezi lékaře-pedagogy, kteří se nejdříve zabývali anomáliemi dětského vývoje a poté od biologie přes psychologii dítěte došli k otázkám výchovy. Jejich přínos obsahoval zejména problematiku výchovy z pohledu k pedagogice (Zelinková, 1997). Marii Montessori patřilo jedno z nejvýznamnějších míst mezi představiteli pedagogického hnutí, které se nazývalo hnutí nové výchovy nebo reformní pedagogika. Hnutí vzniklo na konci 19. století a období jeho největšího rozmachu spadá do 20. a 30. let, období před druhou světovou válkou. Proud hnutí byl různorodý, ale pedagogické směry spojovala kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, pasivity žáků a tradičních vyučovacích metod. Montessori patřila k proudu nové výchovy, který je nazýván pedocentrismus. Výchova má podle pedocentristů vycházet ze zvědavosti a zájmu žáků, má jen organizovat jejich práci (Zelinková, 1997).

Člověk je pro Marii Montessori bytost ve smyslu jedinečné osobnosti. Osobnost, která je pro každého člověka vlastní, nezávisle na rase, kultuře, náboženství či pohlaví, se diferencuje dle dvou hlavních aspektů: individuality a sociality. Marie Montessori pojímá každého člověka jako jedinečné a nezaměnitelné individuum, jež je zároveň od přírody sociální bytost. Výchova by měla pomáhat podpořit mladého člověka podle obou aspektů, přitom Montessori zdůrazňuje, že od narození do konce dětství (asi ve 12 letech) je v popředí podpora individuality. V mladém věku je důležité podpořit socialitu (Ludwig, 2008).

Je patrné, že Montessori zdůrazňuje podporu individuality, protože vnímá společnost jako spojení jedinců a kvalita společnosti je závislá na rozvíjení a kvalitě individuality jednotlivých členů, kteří k ní patří. Vyšší vývoj společnosti je možný jen pomocí vyššího vývoje jednotlivých členů s jejich individuálními vlohami.

Člověk je od přírody bytostí kulturní. Navíc je bytostí, která na svět nepřichází hotová, ale je nutné, aby se aktivním jednáním ve svém přírodním, sociálním a kulturním prostředí sama vybudovala. K tomu, aby se mladý člověk stal komplexním, potřebuje pedagogickou pomoc (Ludwig, 2008).

### 3.4 1 Vybrané myšlenky

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ – prosba, se kterou přišlo dítě za Marií Montessori, se stala hlavním bodem její pedagogiky. Mezi úkoly dospělých nepatří formovat dítě, odstraňovat překážky z jeho cesty, dospělý má naopak dělat všechno pro to, aby dítě s pomocí vlastních sil a svým tempem získalo nové vědomosti.

Svoboda ve volbě práce – žák si sám rozhodne, čemu se bude věnovat, s kým bude pracovat a jak dlouho. Pedagog má pouze za úkol připravit vhodné prostředí a pomůcky (Zelinková, 1997).

Připravené prostředí – prostředí dospělých je pro děti nepřijatelné a nevhodné, z tohoto důvodu je nábytek v místnostech lehký, aby jej děti dokázaly samy přenášet. Nábytek je uzpůsoben jejich velikosti, kliky na dveřích jsou sníženy. Kolem stěn jsou tabule umístěny nízko, aby na ně děti mohly kreslit a psát. Ve vybavení pracovní místnosti nechybí ani koberce, které si děti pokládají tam, kde pracují s pracovním materiálem (Svobodová & Jůva, 1996).

Pracovní materiály jsou dětem volně k dispozici na poličkách, rozděleny podle předmětů jako matematika, jazyk atd. Materiály jsou uzpůsobeny tak, že pokud dítě udělá chybu, všimne si jí a může ji opravit bez učitelova zásahu. Děti si ale nemohou vybrat aktivitu s pomůckami, u kterých ještě učitel neukázal, jak s nimi pracovat. Předtím než si děti mohou vzít pomůcky z polic, mají hodinu, ve které se dozví, jak s pomůckami pracovat, a sice tím způsobem, u něhož se předpokládá, že z pomůcek získají výhody (Lillard, 2013).

Senzitivní období – fáze, ve které je žák zvlášť citlivý pro vnímání určitých podnětů. Toto období umožňuje zvládnout poměrně rychle specifické dovednosti. Pokud není období využito, senzitivita zmizí. Marie Montessori rozlišuje ve vývoji jedince tři základní senzitivní fáze: 0-6 let, 7-12 let a 12-18 let. Jestli dítě úkol nezvládá, znamená to, že na něj není dosud zralé, že úkol předbíhá jeho aktuální úroveň vývoje. Je nutné nechat dítě žít v přítomnosti, aby se věnovalo činnosti, která odpovídá jeho schopnostem (Zelinková, 1997).



Polarizace pozornosti – tento fenomén Montessori objevila během pozorování dětí u hry. Jde o mimořádně silné a dlouhé soustředění jen na jednu činnost, kterého je schopné i malé dítě. Při takovém zaujetí se dítě vyvíjí a mění (Průcha, 2012).

Celostní učení – člověk je tělesná a duševní jednota. Do procesu učení by se mělo promítat i vzájemné působení tělesné a duševní aktivity.

Hodnocení a klasifikace – děti se věnují činnosti, která je baví a kterou si sami zvolili, proto ztrácí klasifikace motivační charakter. První dva roky dostávají žáci slovní hodnocení a od třetí třídy jsou klasifikovány. Díky vysvědčení se rodiče dozvídají, co jejich dítě umí (Zelinková, 1997).

### **3.4.2 Osobnost učitele**

U profese učitele nestačí mít jen teoretické vědomosti o vzdělání a výchově. Jedním z hlavních požadavků je jeho přístup k dítěti. Je nutné, aby se učitel vnitřně připravoval, aby se systematicky zbavoval všech svých defektů, které brání v cestě k jeho zdravému vztahu k dětem. Učitel si musí být vědom skutečnosti, že děti nám nerozumí a přijímají vše, co jim řekneme. Učitel by si proto měl toto postavení dítěte co nejčastěji připomínat (Montessori, 2012).

Úloha učitele spočívá podle montessoriovské pedagogiky v pomoci k životu. Výchovu tedy chápeme jako pomoc žákovi, aby se stal samostatným a nezávislým na dospělých. Kdykoliv se žák podílí na svém rozvoji, musí být učitel pasivní. Tato pasivita ale není myšlena tak, že by se učitel projevoval lhostejně a ponechal děti samy sobě (Ludwig, 2008).

Podle Montessori učitelům vyhovuje, když je žák poslušný, sedí tiše ve školní lavici a poslouchá, je trestán a odměňován a učí se to, co mu učitel nebo rodič uloží, dělá to, co mu učitel povolí. Potlačování spontánního vývoje je ale příčinou zpoždění rozvoje dětských schopností. Učitel by měl žáka nejdříve pozorovat, zjistit jeho sociální a individuální aktivitu a na jejím základě potom upravit prostředí tak, aby se ze vzdělávání odstranila nadměrná námaha a přetěžování. Učitel by se k žákovi měl chovat tak, jak by si přál, aby bylo jednáno s ním samotným (Svobodová & Jůva, 1996).

Úloha učitele je vytvářet žákovi takový životní prostor, aby se mohl rozvíjet v harmonii se svými vnitřními vývojovými potřebami. Tady jsou děti závislé na pomoci dospělých. Hlavním úkolem učitele je pomoci žákovi vydat se na cestu seberealizace a na tuto cestu dohlížet, být ve správný čas k dispozici. Je tedy nezbytné, aby učitel prokázal trpělivost, aby žákovi ponechal jeho vlastní vývojové tempo. Taková trpělivost má základy v důvěře

k dítěti, že půjde svou vlastní cestou a bude mít sílu rozvíjet svou osobnost. Učitel by měl stále znovu přehodnocovat svůj postoj k dítěti, místo mluvení se naučit mlčet a místo poučování jen pozorovat. Prokázat takovou trpělivost je určitě pro všechny učitele tím nejnáročnějším (Ludwig, 2008).

### **3.5 Tradiční základní škola**

Tradiční školy pracují běžným způsobem dle některého ze schválených vzdělávacích programů (Průcha, 2012).

Vyučování na tradičních základních školách se odehrává ve třídách, které jsou zařízeny nejčastěji lavicemi pro dva žáky ve dvou či třech řadách. Uspořádání do řad je vyhovující pro frontální styl práce se třídou, protože žáci jsou zaměřeni na učitele a mohou mu dobře naslouchat. Jistým problémem se ale stává vzdálenost mezi učitelem a žáky. Učitelé často tento nedostatek reflektují a snaží se jej snížit průběžným pohybem po třídě. Přestože chodí uličkami mezi řadami, stejně většinu hodiny tráví v přední části třídy, jelikož zapisují na tabuli a jsou tam čelem k žákům. Limity tohoto uspořádání se nejvýrazněji projeví, když mluví žáci, protože k sobě nejsou otočeni a mnohdy se navzájem neslyší.

Jako lepší varianta se jeví uspořádání lavic do tvaru písmene U. Učitel má v tomto případě ke všem žákům téměř stejnou vzdálenost, žáci nejsou schováni za sebou a při společné interakci na sebe vidí.

Učitel na začátku hodiny většinou sdělí, co bude obsahem následující výuky. Žáci nedostávají možnost ovlivnit obsah hodiny. Autoři se jen vzácně setkali s odkazem naučeného na využití v reálném životě (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová, 2010). Tradiční organizace výuky je rozčlenění na vyučovací hodiny o délce 40 – 45 minut, během kterých se žák setkává s vysokým počtem učitelů a někteří z nich jej vyučují poměrně krátkou dobu. V praxi tradičních základních škol se navzdory požadavkům pedagogiky a psychologie objevují chyby jako nerespektování křivky pracovní výkonnosti žáků – předměty, které vyžadují intenzivní duševní činnost, jsou zařazeny na první nebo poslední vyučovací hodinu; nesprávné řazení předmětů, které potřebují dostatek světla např. psaní, kreslení a rýsování; nerovnoměrné rozdělení hodin v týdnu a nesprávné začlenění předmětů jako psaní či geometrie po tělesné výchově nebo pracovních činnostech (Pol, 1995).

Mezi základní typy komunikace během vyučování patří samostatná práce jednotlivých žáků a společné činnosti všech žáků ve třídě. Nejčastější formou komunikace je frontální rozhovor učitele se třídou. Učitel většinou žákům přednáší látku a paralelně reaguje na jejich dotazy,

klade jim otázky a reaguje na jejich odpovědi. Učitel se tak koncentruje na více činností a za těchto náročných podmínek je pro něj obtížné sledovat procesy učení. Žáci mohou být při této formě vyučování poněkud pasivní.

Díky samostatné práci jsou žáci aktivnější, ale kontrola učitele nad jejich učebními procesy je značně omezena počtem žáků ve třídě. Také možnost poskytnout jim podporu a individuální pomoc během plnění úloh je rovněž omezena.

Hlavní formou hodnocení výsledků žáků je známkování. Aktérem tohoto hodnocení je učitel a jeho zdrojem nejčastěji písemné produkty žáků. Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáků se vyskytuje vzácně. Znamka je jen výjimečně doprovázena slovním komentářem, ať už ústním či písemným. Znamku kromě úrovně znalostí ovlivňuje i úsilí žáka, někdy i jeho projevy chování, jako je vyrušování, nepozornost nebo zapomínání (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010).

## 4. Vývojové hledisko

V této kapitole bych chtěla přiblížit specifika věku respondentů výzkumného souboru.

Při vstupu dítěte do školy začíná etapa raného školního věku. Vymezuje ji v časovém úseku od 6-9 let. Pro tuto dobu je charakteristická změna postavení stimulující další vývoj dětské osobnosti a dalších dílčích schopností a dovedností. Dítě v této době zvládne novou sociální roli a osvojí si základy vzdělanosti.

Střední školní věk trvá od 9 let do 11-12 let. Během středního školního věku se proměňuje vztah ke škole, role žáka má pro něj jiný význam, než měla dříve. Změnu postoje ke škole způsobují různé faktory, např. rozvoj kognitivních schopností, který vede k přesnějším odhadu, větší kritičnosti a přiměřenějším sebehodnocením. Žáci v tomto věku se už začínají porovnávat se spolužáky (Vágnerová, 2012).

V souvislosti se změnou postoje ke škole se proměňuje i vztah k učiteli. Žáci ve středním školním věku mají dost zkušeností a jejich myšlení má takovou kvalitu, že jsou schopni si vytvořit obecnější představu, co obsahuje role učitele. Učitel je akceptován jako autorita, od které se neočekává osobní vztah, jeho role to ani nezahrnuje a dítě to v tomto období chápe (Vágnerová, 2012).

Prepuberta je období přechodu od dětství k dospívání, trvá přibližně od 11 let do 13-14 let a vyznačuje se mírnějšími biologickými, psychologickými a sociálními znaky než puberta. Během prepuberty se začínají objevovat první počátky pohlavního dospívání, toto období se projevuje i výrazným růstem do výšky.

V prepubertě pokračuje zvyšování kompetencí, snaha o dobré výsledky ve škole a zájmových aktivitách. Chlapci a dívky prohlubují své vědomosti a dovednosti, rozvíjí svůj intelekt. Dobré výsledky ve škole a zájmových aktivitách i jejich pozitivní hodnocení druhými podporuje v prepubescentech sebehodnocení, buduje jejich jistotu, překonají tak pocit méněcennosti. V nepříznivé situaci, kdy mladí nevyvíjí úsilí a nedosahují dobrých výsledků, se naopak prohloubí jejich nejistota vedoucí až ke komplexu méněcennosti.

Významným vývojovým úkolem v prepubertě se stává začleňování prepubescenta do skupiny vrstevníků a navázání trvalejších kamarádských vztahů. Mladiství díky tomu získají zkušenosti v sociální interakci a komunikaci s vrstevníky už na vyšší úrovni než v předchozích obdobích (Čáp & Mareš, 2007).

V prepubertě se objevuje znatelná labilita, kdy mají city až afektivní podobu, náhle vzniknou, jsou prudké a krátkodobé a bývají vystřídané jinou citovou kvalitou. Chování bývá výbušné, jen kvůli nepatrnému podnětu mohou mladiství zareagovat vztekem,

smíchem či radostí. Pro učitele je toto období náročné, protože děti reagují přecitlivěle a výbušně na situace, které v minulosti ke změnám nálady nevedly. Rozmanitost citových projevů je závislá na zkušenostech, které děti získaly zejména ve vlastní rodině a ve skupině vrstevníků. Vliv na jejich chování má také aktuální reakce rodičů a učitelů.

V období prepuberty se objevuje osamostatnění od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují. Děti navazují více vztahů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společných zájmů (Šimíčková & Čížková, 2003).

Vrstevnická skupina má v tomto období významný socializační vliv. Pokud chce být dítě akceptováno vrstevnickou skupinou, je třeba, aby přijalo pravidla, která v ní platí. Skupina nabízí prostor pro sdílení určitých životních zkušeností, ale i generačního životního stylu, hodnot, ideálů a způsobů řešení problémů. Role, které ve skupině obdrží, více závisí na jejich aktivitě a zájmech než ty, které dostávají doma či ve škole (Vágnerová, 2012).

Dítě ve středním školním věku má potřebu přijetí od dospělých i vrstevníků. Identifikace s vrstevnickou skupinou je významným vývojovým mezníkem. Řadí se jako jeden z projevů celkového rozvoje osobnosti dítěte. Vrstevníci se tak stávají stále důležitějšími, aby v budoucnu rodiče nahradili. Díky soužití s vrstevnickou skupinou získává dítě odlišné zkušenosti než se sourozenci. Kamarádi jsou často ve stejném věku a pohlaví a kamarády si lze vybrat. Sourozence si vybrat nelze, je potřeba se jim přizpůsobit a snažit se s nimi nějak vyjít. S kamarády mohou děti sdílet odlišné zážitky a zkušenosti než se sourozenci.

Během mladšího a středního školního věku dochází k větší genderové diferenciaci, díky které se děti opačného pohlaví rozvíjí jiným, pro ně typickým způsobem. Děti proto dávají přednost stejnopohlavním skupinám, které jim napomáhají potvrdit si svou genderovou identitu ztotožněním se se skupinou vrstevníků stejného pohlaví. Upřednostňování kontaktu s vrstevníky stejného pohlaví se zvyšuje až do 11 let a může se projevit i negativním způsobem v podobě odmítání bližšího kontaktu s dětmi opačného pohlaví (Vágnerová, 2012).

#### **4.1 Vývojové hledisko dle waldorfské pedagogiky**

Rudolf Steiner navrhl výuku na základě dětského vývoje, který dělí na tři fáze – willing, cítění a myšlení.

**1. fáze** – willing a děláni (0-7 let) děti se učí prostřednictvím fyzického průzkumu, kreativní hry a imitací dospělého jednání

**2. fáze** – cítění (7-14 let) děti se učí zkoumáním své představivosti a hmatovými zkušenostmi

**3. fáze** – myšlení a hodnocení (14-21 let) adolescenti se učí prostřednictvím sebereflexe, seberegulace a řešení abstraktních problémů (Nordlund, 2013).

## **4.2 Vývojové hledisko dle Montessori pedagogiky**

Marie Montessori rozděluje vývoj dětí na 3 etapy: 1. etapa – 3-6 let, 2. etapa – 7-12 let a 3. etapa – 12-18 let. Zaměřuji se zde jen na 2. etapu, protože přibližuje věk respondentů výzkumného souboru.

### **2. etapa – 7-12 let**

Dítě v této etapě rozlišuje dobré a zlé, a to nejen ve svém jednání, ale i u jednání druhých. Utváří se morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu. U dětí se objevuje cíl chránit slabé a sám si hlídat morální úroveň.

Dříve dítěti stačil ohraničený prostor, v této etapě vyhledává širší sociální zkušenosti. Má potřebu vyjít z úzkého prostoru, omezení a ohraničení jak prostoru, tak sociálních vztahů by bylo brzdou dalšího vývoje.

S poznáváním společnosti a přírody se u dítěte objevují otázky, na které hledá odpovědi manipulací s předměty a listováním v knihách. Dítě se tak nemusí obracet o pomoc na dospělé. Jen v případě, že samo nemůže najít řešení, formuluje otázku a řeší problém pomocí dialogu s dospělým. Samostatnost v poznávání světa vede u dítěte ke zvýšení sebevědomí, utvoření vlastního názoru a také podpoří zájem o další objevování (Zelinková, 1997).

## 5. Teoreticko-kritická analýza výzkumů

V této kapitole se zabývám výzkumy, které se také zaměřovaly na srovnání psychosociálního klimatu třídy v alternativních a tradičních základních školách. Identický výzkum, který by srovnával klima ve waldorfských a Montessori základních škol s tradičními základními, se mi nepodařilo dohledat. Zmíněné výzkumy se ovšem také soustředí na srovnání klimatu, ale alternativní školy zvolili odlišné.

### 5.1 Výzkumy v České republice

Ve své diplomové práci se studentka Jaskulová z Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci zaměřila na komparaci třídního klimatu na základních waldorfských a státních školách. Výzkumný soubor tvořili žáci 7. a 8. ročníku, celkem se účastnily čtyři základní školy, dvě waldorfské základní školy z Olomouce a Prahy a dvě tradiční základní školy z Olomouce a Starého Města. Ve výzkumu byl použit dotazník CES Classroom Environment Scale a dotazník pro učitele, který je založen na dotazníku CES. Autorka došla k závěrům, že rozdíly ve vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami jsou téměř shodné jako v běžných tradičních školách. Žáci 8. ročníku z pražské waldorfské školy vnímají klima pozitivněji než žáci 8. ročníky z olomoucké waldorfské školy. Klima ve třídách s alternativní výukou i tradičním vzděláváním bylo hodnoceno jako mírně nadprůměrné. Nejlépe dopadla ZŠ Staré Město, nejnižší hodnoty byly zjištěny v ZŠ Waldorf Olomouc (Jaskulová, 2013).

Student Zatloukal z Pedagogické fakulty UP v Olomouci se naopak zabýval třídním klimatem jen v ZŠ Waldorf Olomouc na 2. stupni. Výzkumný soubor obsahoval 8 žáků 7. třídy, 10 žáků 8. třídy a 10 žáků 9. třídy. Výzkumnou metodou byl také dotazník CES. Klima ve zkoumaných třídách bylo žáky hodnoceno průměrně, ale některé jeho proměnné vyšly nadprůměrně, jedná se o zaujetí žáka školní prací a učitelovu pomoc žákům (Zatloukal, 2015).

V rámci své diplomové práce studentka Linková z Pedagogické fakulty UK v Praze zkoumala klima tříd. Cílem výzkumu bylo zjistit psychosociální klima ve školních třídách 1. stupně základních škol v Praze. Jako výzkumnou metodu použila dotazník Naše třída. Soubor výzkumu zahrnoval 62 tříd 4. a 5. ročníku s 1456 žáky a 62 učiteli. Ve výzkumném souboru byly tradiční školy – 46 škol, i alternativní školy – 16 škol s šesti odlišnými vzdělávacími programy.

Linková zjistila výrazné rozdíly mezi jednotlivými alternativními školami. Ve waldorfské škole se objevila vyšší obtížnost učení, ale i vyšší soudržnost. Program Začít spolu vykazoval

nižší třenice než u ostatních dvou škol. V programu Zdravá škola se objevila nižší spokojenost a nižší soudržnost ve srovnání s waldorfskou školou a školou s programem Zdravá škola (Linková, 2000).

Studentka Kašpárková z Pedagogické fakulty UP v Olomouci se zabývala ve své diplomové práci srovnáváním klimatu tříd programu Zdravá škola a tříd bez tohoto programu. Výzkumný soubor tvořilo 12 tříd ve dvou základních školách s programem Zdravá škola a 9 tříd jedné základní školy bez tohoto programu. Výzkum probíhal ve 3., 4. a 5. ročníku, celkem s 416 žáky. Jako výzkumnou metodu použila Kašpárková také dotazník Naše třída. Autorka nedošla k významným rozdílům v klimatu ve třídách s programem Zdravá škola a ve třídách bez tohoto programu. Tato situace byla zjištěna u všech pěti charakteristik klimatu Naše třída – spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Pokud se menší rozdíly projevily, nebyly významné. Výraznější rozdíly byly objeveny pouze v soutěživosti ve třídě, kde děti z programu Zdravá škola uváděly o něco menší soutěživost než děti bez tohoto programu (Kašpárková, 2007).

Výzkum této diplomové práce se nezabývá srovnáváním psychosociálního klimatu v alternativních a tradičních základních školách. Nicméně se také zaměřuje na problematiku psychosociálního klimatu, i když v jiném kontextu.

Ve své diplomové práci se studentka Mánková z katedry psychologie Filozofické fakulty UP v Olomouci zaměřila na zjišťování efektivity programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy. Výzkumný soubor tvořili žáci 3. tříd, 2 třídy pracující s programem a 2 kontrolní třídy. Jako výzkumné metody autorka použila dotazník B4, nedokončené věty a polostrukturovaný rozhovor. Šlo tedy o smíšený typ výzkumu s prvky experimentu, protože měření dat probíhalo dvakrát, první už před začátkem programu Druhý krok. V rámci pretestu se výzkumu zúčastnilo 98 žáků a v posttestu 100 žáků. Byl potvrzen vliv programu na pozitivní hodnocení mezi žáky. Poměr kladně hodnocených žáků ostatními žáky v experimentálních třídách se dokonce oproti kontrolním třídám zvýšil. Také byl potvrzen pozitivní vliv programu na hodnocení atraktivity mezi žáky, ale vliv programu na žáky při hodnocení kvality třídního kolektivu nebyl potvrzen (Mánková, 2017).

## **5.2 Výzkumy v zahraničí**

Uvedené zahraniční výzkumy také nejsou identické k mému výzkumu. Ovšem zmiňuji tu výzkumy, které mají k mému výzkumu nejbližší a dále výzkumy, které mi přišlo zajímavé zmínit.



Americká studie porovnávala motivaci a prožité zkušenosti studentů z Montessori středních škol a tradičních středních škol. Studie se zúčastnilo 290 studentů z 5 škol, zaznamenávali své zkušenosti pomocí metody ESM a vyplnili dotazníky. Pomocí multivariační analýzy studenti z Montessori školy zmiňovali silnější pocit energie, vnitřní motivaci, zážitek flow. Studenti z tradičních středních škol uvedli vyšší vědomí při školní práci, tyto reakce se ale objevovaly spolu s nízkou vnitřní motivací (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Dále studenti Montessori školy uváděli pozitivnější vnímání školního prostředí a svých učitelů, často vnímali své spolužáky ve škole jako přátele. Studenti Montessori také strávili více času plněním školních úkolů, spoluprací a individuálními projekty. Studenti tradičních středních škol trávili více času společenskými a volnočasovými aktivitami, ale také pročítáním poznámek, poslechem přednášek a sledováním vzdělávacích videí (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Další americký výzkum v Baltimore City se zabýval dopadem programu s dobrovolníky na klima školy. Týmy starších dobrovolníků byly umístěny do škol, kde dobrovolníci trávili 15 hodin týdně a pomáhali učitelům ve třídě, což mělo vést ke zlepšení školního klimatu a vzdělávacích výsledků žáků. Výzkumu se zúčastnilo 25 škol. Během prvního roku bylo na školách s programem s dobrovolníky školní klima vnímáno pozitivněji žáky i zaměstnanci školy než na kontrolních školách bez dobrovolníků. Ovšem druhý rok se vnímání školního klimatu žáky ani zaměstnanci nelišilo od kontrolních škol. Největší dopad na vnímání školního klimatu mělo zavedení programu, ale potom se jeho dopad snížil (Parisi et al. 2015).

Ve francouzském výzkumu zkoumali vliv školního prostředí na kreativitu, motivaci a osobní pohodu u adolescentů. Autoři předpokládali, že typ vzdělávání ovlivňuje úroveň kreativity, motivaci a osobní pohodu. Výzkumu se zúčastnilo 131 adolescentů, z toho 41 studentů waldorfské školy a 90 studentů tradiční školy. Výsledky neprokázaly vliv typu školy na kreativitu. U motivace ale výsledky ukázaly vliv typu školy na motivaci. Studenti z tradičních škol vykazovali větší vnější motivaci než studenti z waldorfských škol. V osobní pohodě výsledky neukázaly žádný rozdíl (Besançon, Fenouillet, & Shankland, 2015).

V Estonsku proběhl výzkum, který se zaměřil na osobní pohodu žáků základních škol a na faktory školního prostředí, které ji ovlivňují. Autoři také chtěli zjistit, zda existují rozdíly mezi dvěma věkovými kategoriemi žáků ve vnímání školního prostředí a školních vztahů. Výzkumný soubor tvořilo 934 žáků (426 chlapců a 508 dívek) 6. až 9. ročníku ve věku od 12 do 17 let ze 14 škol. Jako výzkumná metoda byl použit Well-being Index (WHO-5). Jde o pozitivně formulovanou stupnici určenou k posouzení emoční pohody. Proměnné, které

rozlišovaly vysokou či nízkou osobní pohodu, byly: získaná pomoc ze školy, příjemná výuka, vztahy se spolužáky a vztahy s učiteli. V obou věkových skupinách byla osobní pohoda dána vztahy s učiteli a spolužáky, pomocí získanou od školy a vztahy rodičů ke škole. Díky výsledkům se ukázalo, že vztahy se spolužáky podporují osobní pohodu žáka nejen v jeho třídě. Je to spíše širší komunikační kultura školy, která podporuje osobní pohodu žáků (Ratnik & Rüütel, 2017).

Další estonský výzkum se zabýval srovnáním školního klimatu, bezpečnosti škol a antisociálním chováním žáků na třech typech škol. Šlo o 9 tradičních, 3 speciální a 2 školy, které navštěvují studenti, kteří spáchali trestný čin. Výzkumný soubor zahrnoval 506 studentů ve věku 14-17 let, kteří vyplnili dotazníky. Informace o klimatu byly od studentů získány pomocí dotazníku, který vyvinul Astor. Klima bylo tvořeno třemi dimenzemi: postoj školy k násilí, podpora učitelů a školní prostředí. Výsledky ukázaly, že studenti z tradičních škol vnímali vyšší úroveň podpory učitelů, nekompromisní postoj školy k násilí, vyšší úroveň bezpečnosti a nižší antisociální chování žáků ve srovnání s hodnocením studentů v jiných typech škol (Kõiv, 2014).

Litevský výzkum se soustředil na současný stav vzdělávacího prostředí školy, konkrétně na vnímání žáků, jejich rodičů a učitelů, také na jejich očekávání související s vzdělávacím prostředím dobré školy. Výzkumný soubor obsahoval 4 náhodně vybraná gymnázia, 8 osmiletých gymnázií a 3 základní školy. Celkově se výzkumu zúčastnilo 814 žáků, 1025 rodičů a 528 učitelů. Díky výsledkům se ukázalo, že podle všech respondentů by dobrá škola měla motivovat. Rodiče zdůrazňovali důležitost nejen moderního, ale i bezpečného vzdělávacího prostředí pro své děti. Dle názoru všech respondentů by dobrá škola zajistila bezpečné vzdělávací prostředí, pokud budou existovat stabilní požadavky na disciplínu a standardní chování žáků (Kaffemaniene, Masiliauskiene, Meliene, & Milteniene, 2017).

## *Výzkumná část*

# 1. Výzkumný problém a výzkumný cíl

Ve své diplomové práci se zabývám srovnáním psychosociálního klimatu ve třídách alternativních škol (waldorfské a Montessori základní školy) a tradičních základních škol.

Psychosociální klima měřím pomocí dvou dotazníkových metod: Klima školní třídy a dotazníku B3.

Dle Laška klima třídy žáka ovlivňuje v osobním i sociálně psychologickém smyslu (Lašek, 2007).

Je prokázáno, že příznivé psychosociální klima třídy je jedním z hlavních předpokladů pro efektivní učení. Za jeho vytvoření je odpovědný zejména učitel (Herman, 2008).

V současnosti existuje řada alternativních škol a další vznikají. Školy nabízí individuální přístup k žákům, učení hravou formou a malý počet žáků ve třídě. Díky tomu se často předpokládá, že v alternativních školách je klima příznivější. Ovšem výzkumů, které by srovnávaly klima v alternativních a tradičních školách, je velmi málo, navíc se často odvolávají na malý výzkumný vzorek.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro výzkum, kde srovnám psychosociální klima v alternativních a tradiční základních školách.

## Výzkumný cíl

1. Zjistit, zda existuje rozdíl v psychosociálním klimatu třídy mezi alternativními a tradičními základními školami.

## 2. Hypotézy

Na základě výzkumného cíle formuluji tyto hypotézy:

**H1: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skóre na škále Rovný přístup učitele k žákům než děti z tradičních základních škol.**

**H2: Děti z tradičních základních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skóre na škále Preference soutěžení ze strany žáků než děti z alternativních škol.**

**H3: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skóre na škále Možnost diskutovat během výuky než děti z tradičních základních škol.**

**H4: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skóre na škále Iniciativa žáků než děti z tradičních základních škol.**

**H5: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skóre na škále Snaha žáků učit se než děti z tradičních základních škol.**

**H6: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Ve třídě je nešťastný žák mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

**H7: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Ve třídě je ubližovaný žák mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

**H8: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Do třídy se těším mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

**H9: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Někdo mi pomůže s problémy mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

**H10: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Problémy řešíme v klidu mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Všechny hypotézy byly ověřovány na hladině  $\alpha = 0,05$ , pokud tedy  $p < 0,05$  byly rozdíly signifikantní.

## 3. Metodologický rámec

### 3.1 Metody získávání dat

Výzkum mé diplomové práce je kvantitativní, konkrétně se jedná o srovnávací studii.

K měření psychosociálního klimatu třídy byly využity dotazníkové metody: Klima školní třídy a B-3 dotazník.

Dotazník Klima školní třídy se skládá z 53 tvrzení, které se dělí do 11 škál – 7 povinných a 4 volitelné. V mém výzkumu jsem použila všech 11.

- 1. Dobré vztahy se spolužáky** – dostatečná kvalita vztahů mezi žáky je nezbytnou podmínkou pro práci se třídou jako celkem.
- 2. Spolupráce se spolužáky** – otázky v této škále necílí na potřebu spolupráce, ale přímo na spolupracování jako chování.
- 3. Vnímaná opora od učitele** – tato škála zjišťuje, do jaké míry žák bere učitele jako člověka, který mu pomáhá a podporuje ho. Škála také indikuje i dobrou kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem.
- 4. Rovný přístup učitele k žákům** – škála zjišťuje, nakolik žáci vnímají, že učitel přistupuje ke všem stejně.
- 5. Přenos naučeného mezi školou** – pro smysluplné učení ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek, který plyne ze vzdělání. Pro dítě je důležitá přítomnost, což lze brát jako vnímanou užitečnost naučeného doma.
- 6. Preference soutěžení ze strany žáků** – škála zjišťuje preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Tato charakteristika je na rozdíl od jiných aspektů klimatu třídy spíše individuální proměnnou.
- 7. Dění o přestávkách** – škála zkoumá, zda jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku, či nikoliv.
- 8. Možnost diskutovat během výuky** – škála se zaměřuje na možnost žáků přinášet do hodiny své myšlenky a dělit se o ně s učitelem.
- 9. Iniciativa žáků** – tato škála pomáhá zjistit míru, ve které si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti.
- 10. Snaha žáků učit se** – stejně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci investují do dosahování cílů a plnění úkolů, významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy.

**11. Snaha zalíbit se okolí** – tato škála se zaměřuje na míru žákovské konformity v komunikaci mezi spolužáky, zadržení prvního impulzu a uzpůsobení své reakce reakcím ostatních. Podobně jako u preference soutěžení jde do značné míry o individuální charakteristiku žáka (Mareš & Ježek, 2012).

Klima školní třídy je standardizovaná dotazníková metoda, která vznikla ze dvou ověřovaných dotazníků: MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument) a WIHIC (What Is Happening In This Class). Autory dotazníku jsou Jiří Mareš a Stanislav Ježek.

Dotazník obsahuje percentilové normy pro základní školu, zejména 6. - 9. ročník, ale lze je použít i pro 4. a 5. třídu, a normy pro střední školy a odborné učiliště (Mareš & Ježek, 2012). Tento dotazník jsem zvolila, protože jde o novější standardizovaný dotazník a má přiměřenou délku pro věk respondentů. Respondenti zaznamenávají své odpovědi na pětibodové škále Likertova typu od 1 (nesouhlasím) až do 5 (souhlasím).

Jako druhou dotazníkovou metodu jsem ve svém výzkumu použila sociometrický dotazník B-3, který vytvořil Richard Braun. Jde o relativně nový dotazník (1997), ale je už v poradenské i výzkumné praxi velmi dobře zavedený. Je vhodný pro žáky od 4. třídy až po maturanty (Čapek, 2010).

Dotazník je určen zejména pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu, vybrala jsem si jej, protože sociální vztahy ve třídě významně ovlivňují právě klima.

Pro kvantitativní srovnání byla nakonec použita jen položka 4, která nejlépe charakterizuje klima třídy. Položka 4 obsahuje tvrzení, na která respondenti odpovídají ano-ne.

Jsou to tato tvrzení:

- 1. Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.**
- 2. Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují.**
- 3. Stává se, že se do školy těším.**
- 4. Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.**
- 5. Společné problémy řešíme většinou v klidu.**

## 3.2 Typ výzkumu a popis průběhu

Výzkum probíhal od dubna 2017 do května 2018. Zúčastnilo se jej 166 žáků z 8 škol (2 Montessori, 2 waldorfské a 4 tradiční základní školy). Z každé školy se výzkumného šetření zúčastnila vždy jedna třída.

Respondenti byli do výzkumu vybráni příležitostně záměrným výběrem. Nejdříve jsem zvolila školy z větších měst. U tradičních škol jsem se zaměřila na výběr škol, které nebyly jazykově či jinak zaměřené, abych vyloučila proměnnou, která by mohla zkreslit výzkum.

Dále jsem oslovila ředitele či ředitelky vybraných škol se žádostí o umožnění výzkumného šetření. Dohromady jsem oslovila 18 škol.

Pokud jsem dostala svolení provést výzkum, poslala jsem nebo osobně doručila informované souhlasy na dané školy. Poté jsem čekala, až žáci z celé třídy donesou podepsané informované souhlasy od rodičů.

Následně jsem se s domluvila s třídními učitelkami na datu a čase výzkumu. Učitelky z tradičních škol preferovaly, aby se výzkum konal v méně důležité vyučovací hodině, např. hudební nebo občanské výchově.

Nejdříve jsem žákům srozumitelně vysvětlila všechny instrukce k vyplnění dotazníků Klima školní třídy a B-3. Zdůraznila jsem, aby každý žák odpovídal sám za sebe a neradil se s ostatními. Také jsem připomněla, aby žáci nezapomněli zahrnout do dotazníku B3 i absentující spolužáky.

Respondenti vyplnili svůj věk a zaškrtnli pohlaví. U dotazníku B-3 se podepsali číslem, které jsem každému přidělila. Výzkum byl tedy zcela anonymní.

Žáci oba dotazníky vyplňovali jednu vyučovací hodinu. V případě potřeby dokončili o přestávce. Během celého času měli žáci možnost zeptat se na případné nejasnosti.

Pokud rodiče účast svého dítěte na výzkumu zamítli, žák se nezúčastnil a ve vyučovací hodině se věnoval jiné činnosti.

Dotazníky jsem měla od začátku spojeny svorkou, dotazníky tedy nebylo třeba párovat.



### **3.3 Etické hledisko výzkumu**

Respondenti z výzkumného souboru jsou nezletilí žáci 1. stupně základních škol.

Před samotným výzkumem bylo zapotřebí získat informované souhlasy od rodičů všech žáků. V případě nesouhlasu se žák výzkumu neúčastnil.

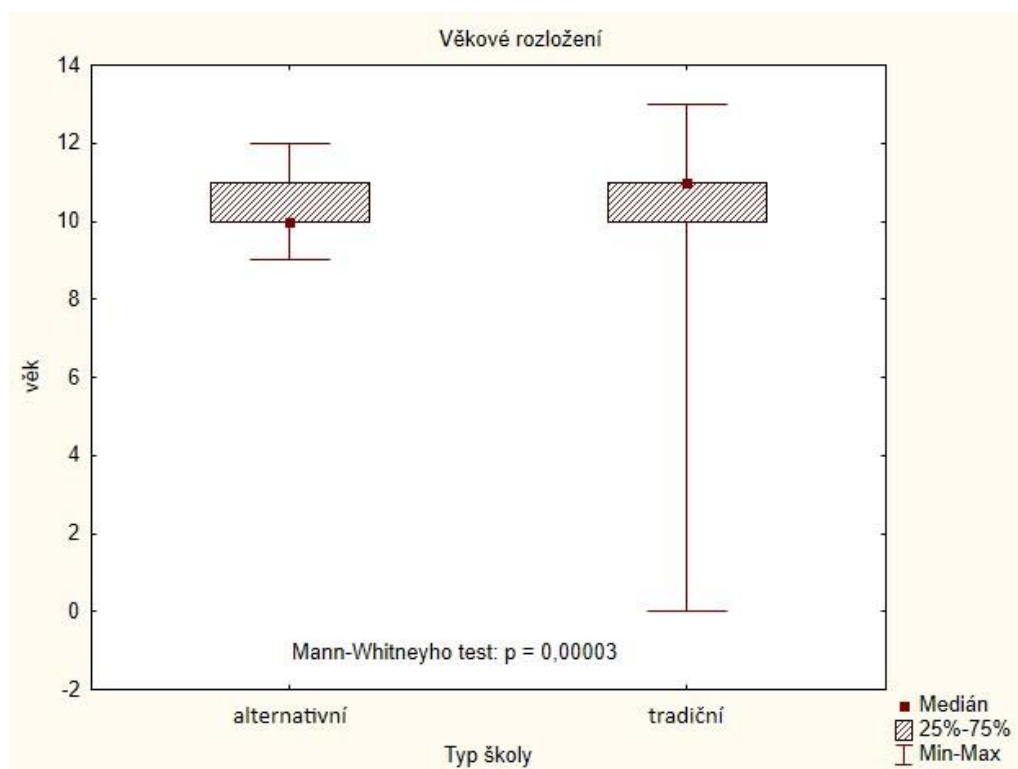
Respondenti při vyplňování dotazníků uváděli jen své pohlaví a věk, u B-3 dotazníku napsali jen přidělené číslo. Názvy škol ani města, kde se školy nachází, zde neuvádím.

Výzkum byl tedy anonymní pro respondenty i pro školy.

## 4. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 166 žáků, z toho 79 žáků z alternativních škol (waldorfské a Montessori základní školy) a 87 žáků z tradičních škol, ve věku 9 - 11let. Průměrný věk respondentů z alternativních škol je 10,3 a u respondentů z tradičních škol je 10,8. Medián věku respondentů z alternativních škol je 10 a medián věku respondentů z tradičních škol je 11. Podle Mann-Whitneyho U testu je rozdíl věku  $p=0,00003$ .

Graf. č. 1 – Věkové rozložení respondentů v alternativních a tradičních školách



Výzkumný vzorek je zastoupen 79 dívkami a 87 chlapci. V alternativních školách bylo celkem 41 dívek a 38 chlapců, v tradičních základních školách bylo 38 dívek a 49 chlapců. Výzkumný soubor tvořili žáci celkem z 8 tříd - šest 5.tříd, jedna 4. třída a jedna smíšená – 4. a 5.třída dohromady.

Ve výzkumu jsem preferovala žáky 5. tříd, protože věk kolem 11. roku ještě není ovlivněn pubertou. U žáků mladšího školního věku jsem se obávala, že by všechna tvrzení z dotazníků pochopili.

Ovšem ne ve všech školách, se mi podařilo navštívit 5. třídu. Ve Waldorfské základní škole II. se vyskytly kázeňské problémy. Bylo mi doporučeno panem ředitelem provést výzkum raději ve 4.třídě, aby mi aktuální situace v 5. třídě nezkreslila výzkum.

Smíšená třída byla v Montessori základní škole II. a výzkumu se zúčastnily oba ročníky (4. a 5. třída). Žáci ve třídě se vnímali jako celek, neshledala jsem proto žádoucím zařadit do výzkumu jen žáky z 5.třídy.

Z každé školy se výzkumu účastnila právě jedna třída.

Výzkumný soubor obsahoval respondenty z osmi škol – 2 waldorské školy, 2 Montessori školy a 4 tradiční základní školy. Téměř všechny školy se nacházejí ve větších městech.

Waldorfská základní škola I – jde o soukromou alternativní školu, kdy každý ročník je zastoupen jednou třídou. V každé třídě je menší počet dětí, jak je u alternativních škol typické. Škola funguje od roku 2010. Do třídy, kterou jsem navštívila chodí dohromady 17 žáků z toho 2 absentovali. V této třídě jsem tedy získala 15 respondentů.

Waldorfská základní škola II - funguje při tradiční základní škole, kdy waldorfská škola má přibližně 190 žáků. Waldorfské třídy se otevřely v roce 2014 a od školního roku 2014/2015 existuje všech devět ročníků. Ve třídě, kde jsem prováděla výzkum, bylo celkem 28 žáků, ale 4 chyběli. Výsledný počet respondentů tak činil 24.

Montessori základní škola I - také funguje při tradiční základní škole. Montessori třídy jsou jen na 1. stupni a vzdělávají se dle Školního vzdělávacího programu pro 1.stupeň Montessori. S Montessori pedagogikou se začalo ve školním roce 2009-2010. Školu navštěvuje 433 žáků. Do třídy, kterou jsem navštívila kvůli výzkumnému šetření, chodí 21 žáků, bohužel z toho 5 žáků absentovalo. V této třídě jsem tedy získala jen 16 respondentů.

Montessori základní škola II – také koexistuje s tradiční základní školou. Výuka je organizována ve věkově smíšených třídách. Existují zde 4 třídy. První dvě třídy jsou třídy 1.trojročí – 1. - 3.třída a druhé dvě třídy jsou třídy 2. trojročí – 4. - 6. třída. Z důvodů výzkumu jsem navštívila třídu, kde funguje 4. a 5. třída dohromady. Dochází do ní celkem 27 žáků z toho 3 absentovali. Konečný počet respondentů byl tedy 24.

Tradiční základní škola I – jde o větší školu s 23 kmenovými třídami. Ve třídě, kde jsem provedla výzkum, je dohromady 28 žáků z toho, ale 2 žáci absentovali a 1 žák se nezúčastnil výzkumu, protože rodiče nesouhlasili. Získala jsem 25 respondentů.

Tradiční základní škola II – klasická základní škola s 15 kmenovými třídami. Do třídy, kterou jsem navštívila, chodí 24 žáků, z toho 2 absentovali a 4 žáci se nezúčastnili z důvodů nesouhlasu rodičů. V této třídě jsem tedy získala jen 18 respondentů.

Tradiční základní škola III – základní škola s 22 kmenovými třídami. Ve třídě, kde jsem provedla výzkum, chodí 25 žáků z toho 2 absentovali. Získala jsem tedy 23 respondentů.

Tradiční základní škola IV – jde o základní školu se sportovním zaměřením, ale vedle sportovních tříd je téměř v každém ročníku i třída nespportovní.

Poslední tradiční školu se mi bohužel nepodařilo vybrat bez zaměření. I přesto, že jsem výzkum provedla v nesportovní třídě, bylo v ní poměrně nevyrovnané zastoupení pohlaví – 17 chlapců a jen 4 dívky. V době mého výzkumu byli přítomni všichni žáci – 21 žáků.

## 5. Analýza dat

Všechny výsledky byly získány statistickými výpočty v programu STATISTICA 12.

Nejdříve byl proveden výpočet průměrů a mediánů v rámci popisných statistik.

Dále bylo ověřeno testování normality pomocí Shapiro-Wilkova W-testu pro alternativní i tradiční základní školu. Normální rozložení nebylo nalezeno, protože některé p hodnoty byly menší než 0,05.

Tab. č. 1 – Popisné statistiky

	N alternativní školy	N tradiční zákl. školy	Průměry alternativní školy	Průměry tradiční zákl. školy	Mediány alternativní školy	Mediány tradiční zákl. školy
věk	77	82	10,29	10,67	10,00	11,00
HS_V1	79	87	19,34	20,08	20,00	21,00
HS_V2	79	87	16,38	16,92	17,00	18,00
HS_V3	79	87	21,33	18,94	22,00	20,00
HS_V4	79	87	22,27	20,47	23,00	22,00
HS_V5	79	87	20,65	20,21	21,00	21,00
HS_V6	79	87	13,94	16,82	14,00	17,00
HS_V7	79	87	9,56	9,25	10,00	9,00
HS_V8	79	87	14,25	12,62	15,00	13,00
HS_V9	79	87	14,77	14,20	15,00	14,00
HS_V10	79	87	28,01	28,08	29,00	29,00
HS_V11	79	87	10,70	12,26	11,00	13,00

Tab. č. 2 – Ověření normality – Shapiro-Wilkův W-test

Škály	p-hodnoty alternativní školy	p-hodnoty tradiční zákl. školy
HS_V1	0,003	0,00
HS_V2	0,28	0,23
HS_V3	0,00	0,00
HS_V4	0,00	0,00
HS_V5	0,00	0,00
HS_V6	0,11	0,18
HS_V7	0,36	0,02
HS_V8	0,03	0,15
HS_V9	0,003	0,06
HS_V10	0,00	0,00
HS_V11	0,01	0,04

Pro jednostranné hypotézy byla tedy použita neparametrická metoda, konkrétně Mann-Whitneyův U test. Mann-Whitneyův U test je nejčastěji používaným neparametrickým testem pro dva nezávislé výběry.

Oboustranné hypotézy byly testovány Chí-kvadrát testem. Chí-kvadrát test se obvykle používá pro kontingenční tabulky, ale lze jej využít i pro čtyřpolní tabulky. Speciálně pro čtyřpolní tabulky se používá Fisherův exaktní test, kterým jsem hypotézy také ověřovala. Čtyřpolní tabulka je druhem kontingenční tabulky, kdy data mohou nabývat jen jedné hodnoty ze dvou kategorií, např. ano/ne jako v případě mého výzkumu.

## 6. Výsledky

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje rozdíl v psychosociálním klimatu třídy mezi alternativními a tradičními základními školami. Na základě tohoto cíle byly definovány jednostranné hypotézy H1 až H5, které byly testovány prostřednictvím Mann-Whitneyova U testu. V tabulkách uvádím rovnou p hodnotu pro jednostranné hypotézy, tedy jde o poloviční p hodnotu.

**H1: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skór na škále Rovný přístup učitele k žákům než děti z tradičních základních škol.**

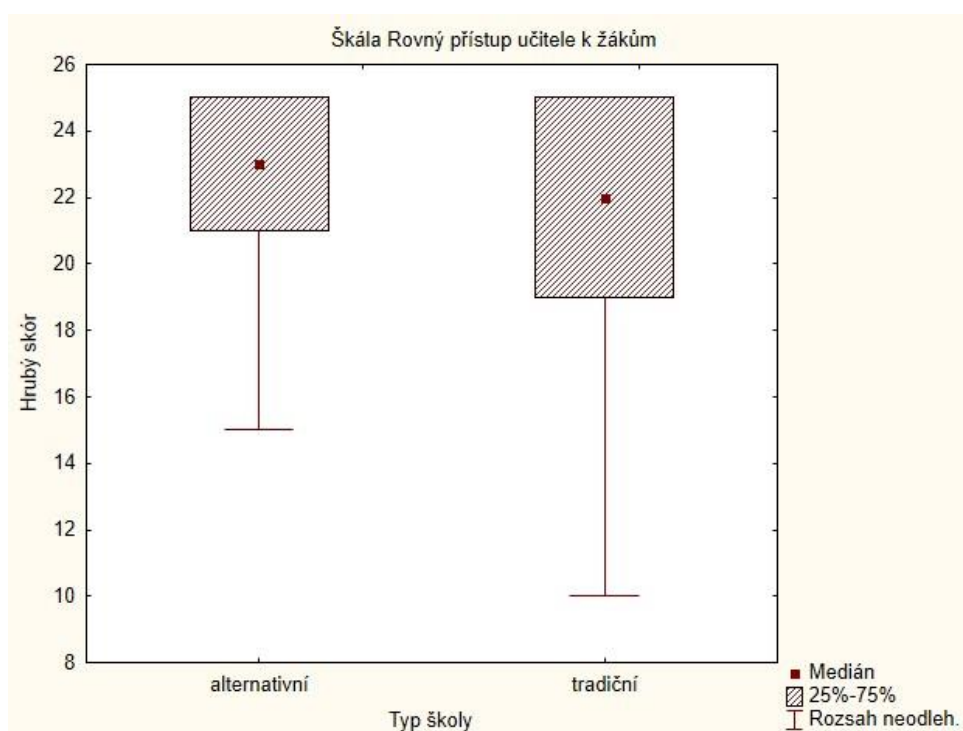
Tab. č. 3 – Výsledky na škále Rovný přístup učitele k žákům

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Rovný přístup učitele k žákům</b>	7209,00	6652,00	2824,00	2,01	<b>0,02</b>	0,59

Z výsledků Mann-Whitneyova U testu byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $U=2824$ ,  $Z=2,01$ ,  $p=0,02$ ,  $AUC=0,59$ ) na škále *Rovný přístup učitele k žákům*. Z grafu č. 2 lze vidět, že děti z alternativních škol vykazují vyšší skór na škále *Rovný přístup učitele k žákům*. **H1 přijímáme.**

AUC si definujeme jako pravděpodobnost, že náhodně vybraný žák z alternativní školy má vyšší hodnotu měřené vlastnosti než náhodně vybrané žák z tradiční základní školy.

Graf č. 2 – Hrubý skór na škále Rovný přístup učitele k žákům



**H2: Děti z tradičních základních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skór na škále Preference soutěžení ze strany žáků než děti z alternativních škol.**

Tab. č. 4 – Výsledky na škále Preference soutěžení ze strany spolužáků

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Preference soutěžení ze strany spolužáků</b>	5308,00	8553,00	2148,00	-4,18	<b>0,00</b>	0,31

Na škále Preference soutěžení ze strany žáků **H2 přijímáme**, protože z výsledků testu byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $U=2148$ ,  $Z=-4018$ ,  $p=0$ ,  $AUC=0,31$ ). Z grafu č. 3 můžeme pozorovat, že děti z tradičních škol vykazují vyšší skór na škále *Preference soutěžení ze strany žáků*.

Graf č. 3 – Hrubý skór na škále Preference soutěžení ze strany žáků



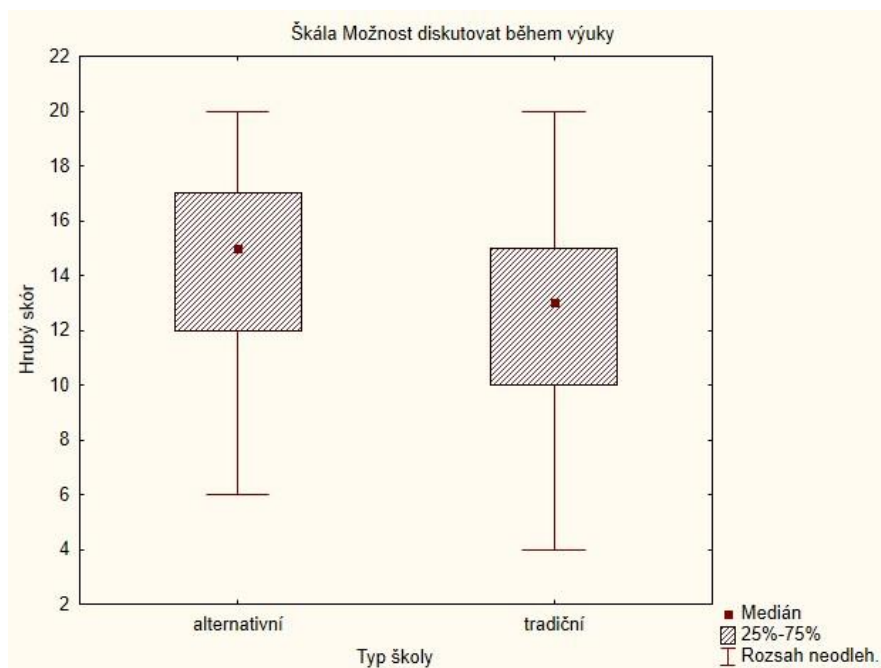
**H3: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skór na škále Možnost diskutovat během výuky než děti z tradičních základních škol.**

Tab. č. 5 – Výsledky na škále Možnost diskutovat během výuky

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Možnost diskutovat během výuky</b>	7454,00	6407,00	2579,00	2,78	<b>0,01</b>	0,62

Tato hypotéza se také potvrdila. Z výsledků testu byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $U=2579$ ,  $Z=2,78$ ,  $p=0,01$ ,  $AUC=0,62$ ). Z grafu č. 4 lze pozorovat, že děti z alternativních škol dosáhly vyššího skóre na škále *Možnost diskutovat během výuky*. **H3** tedy **přijímáme**.

Graf č. 4 – Hrubý skór na škále Možnost diskutovat během výuky





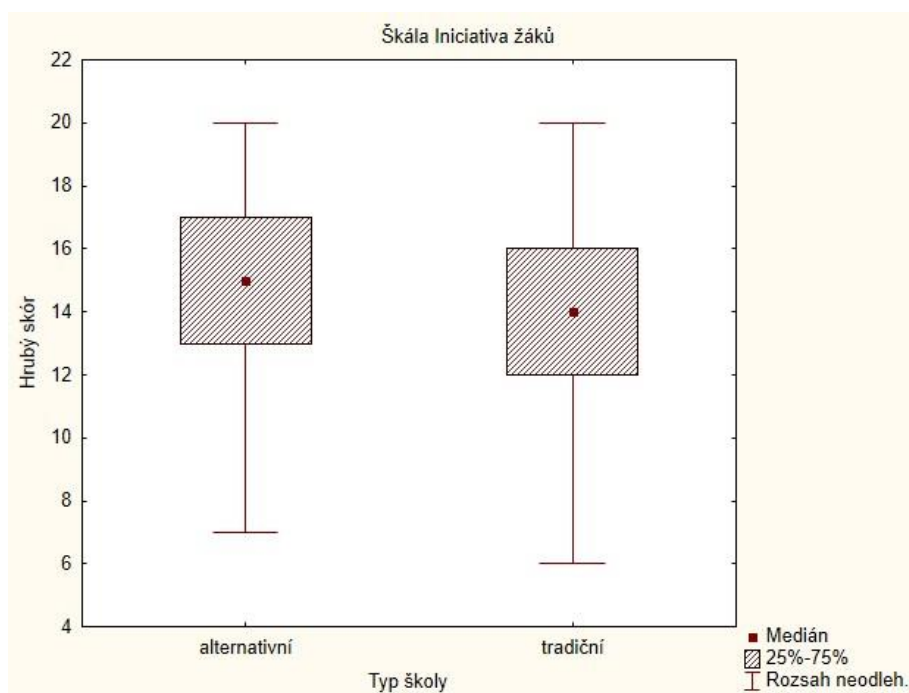
**H4: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skór na škále Iniciativa žáků než děti z tradičních základních škol.**

Tab. č. 6 – Výsledky na škále Iniciativa žáků

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Iniciativa žáků</b>	6988,00	6873,00	3045,00	1,27	0,10	0,56

Na škále *Iniciativa žáků* se hypotéza nepotvrdila. Z grafu č. 5 můžeme vidět, že děti z alternativních škol dosáhly vyššího skóru, ale rozdíl ve výsledcích nebyl statisticky významný (U=3014, Z=1,27, p=0,10, AUC=0,56). **H4 zamítáme.**

Graf č. 5 – Hrubý skór na škále Iniciativa žáků



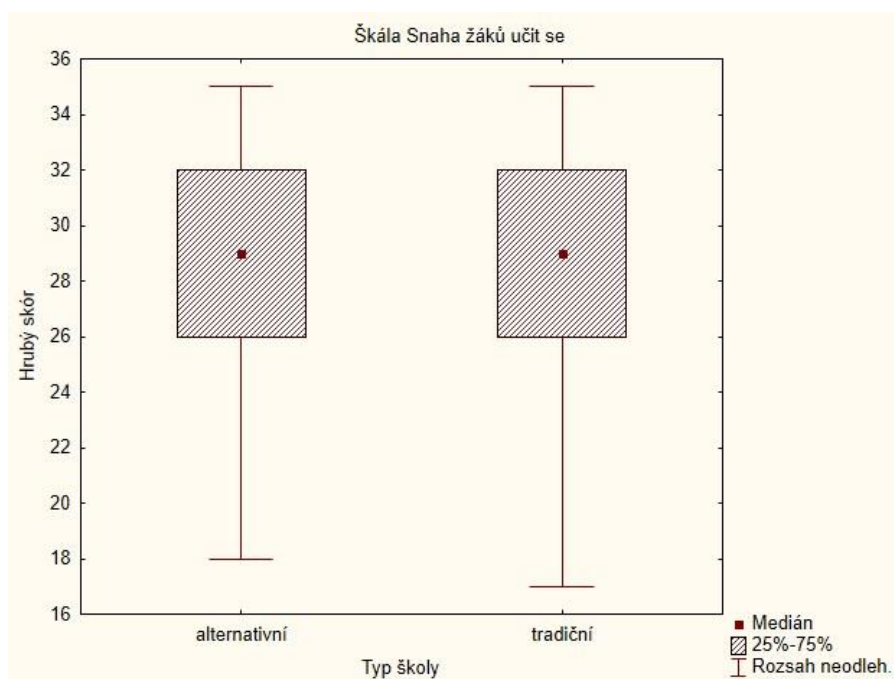
**H5: Děti z alternativních škol vykazují statisticky signifikantně vyšší skór na škále Snaha žáků učit se než děti z tradičních základních škol.**

Tab. č. 7 – Výsledky na škále Snaha žáků učit se

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Snaha žáků učit se</b>	6597,00	7264,00	3436,00	0,00	0,50	0,50

Výsledky neukázaly statisticky významný rozdíl ( $U=3436$ ,  $Z=0$ ,  $p=0,50$ ,  $AUC=0,50$ ) na škále *Snaha žáků učit se*. **H5 zamítáme.**

Graf č. 6 – Hrubý skór na škále Snaha žáků učit se



Dále byly definovány oboustranné hypotézy H6 až H10, které byly ověřovány pomocí Chí-kvadrát testu a Fisherova exaktního testu.

**H6: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Ve třídě je nešťastný žák* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Tab. č. 8 – Počet odpovědí ano-ne u položky *Ve třídě je nešťastný žák*

Ve třídě je nešťastný žák	Ano	Ne
Alternativní školy	47	32
Tradiční školy	46	41

Graf č. 7 – Počet odpovědí ano-ne u položky *Ve třídě je nešťastný žák*



Tab. č. 9 – Výsledné p hodnoty u položky *Ve třídě je nešťastný žák*

	p-hodnota
Chí kvadrát test	0,39
Fisherovo p	0,44

Ve výsledcích nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ( $p=0,44$ ) v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Ve třídě je nešťastný žák* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.

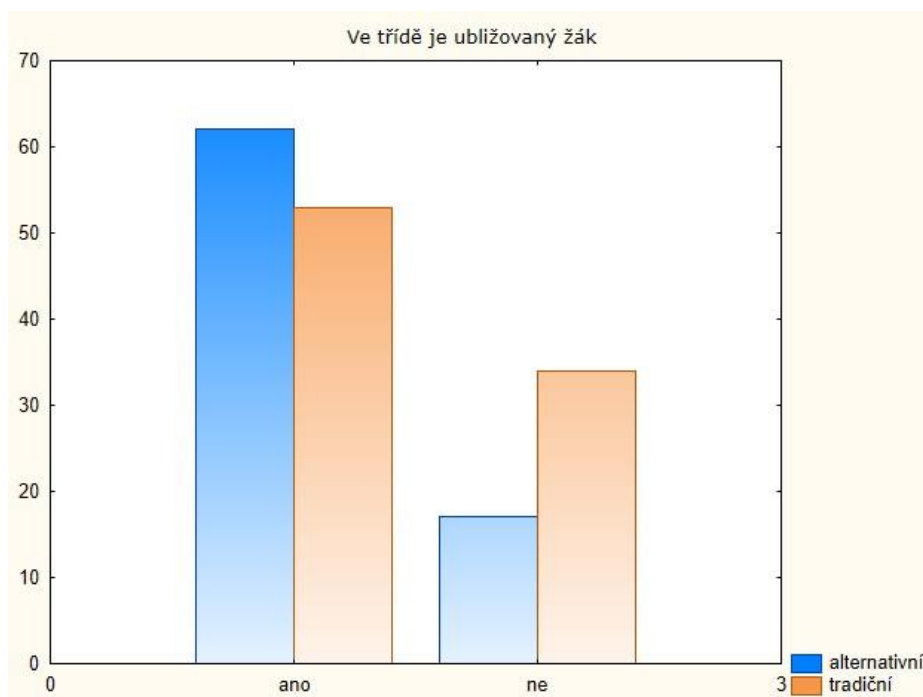
**H6 zamítáme.**

**H7: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Ve třídě je ubližovaný žák* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Tab. č. 10 – Počet odpovědí ano-ne u položky *Ve třídě je ubližovaný žák*

Ve třídě je ubližovaný žák	Ano	Ne
Alternativní školy	62	17
Tradiční školy	53	34

Graf č. 8 – Počet odpovědí ano-ne u položky *Ve třídě je ubližovaný žák*



Tab. č. 11 – Výsledné p hodnoty u položky *Ve třídě je ubližovaný žák*

	p-hodnota
Chí kvadrát test	0,01
Fisherovo p	<b>0,02</b>

Výsledky Fisherova exaktního testu ukázaly statisticky významný rozdíl ( $p=0,02$ ) v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Ve třídě je ubližovaný žák* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.

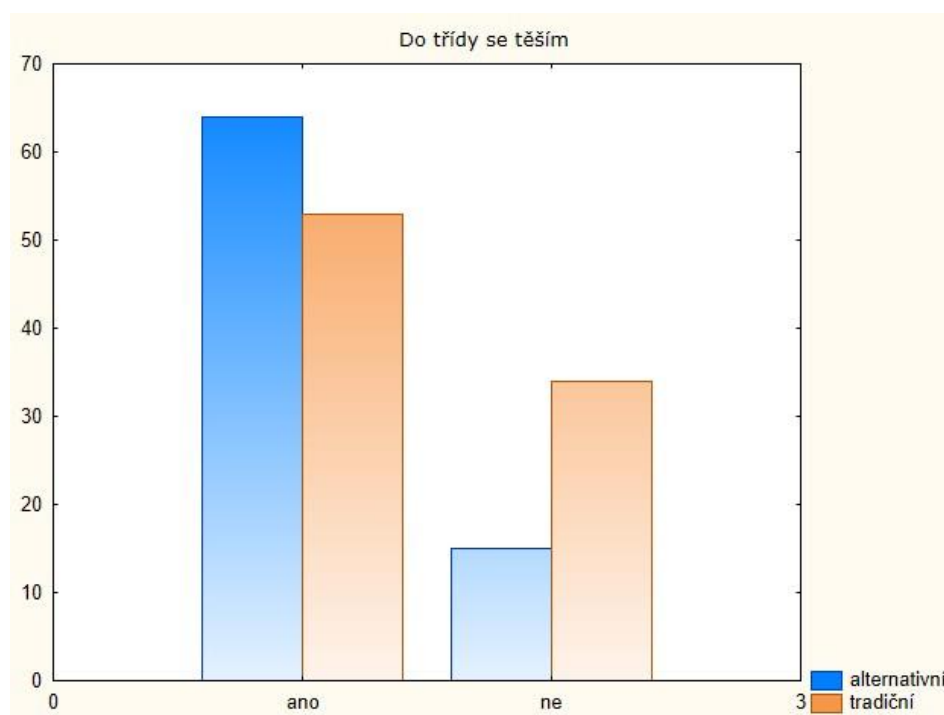
**H7 přijímáme.**

**H8: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Do třídy se těším se těším mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Tab. č. 12 – Počet odpovědí ano-ne u položky Do třídy se těším

Do třídy se těším	Ano	Ne
Alternativní školy	64	15
Tradiční školy	53	34

Graf č. 9 – Počet odpovědí ano-ne u položky Do třídy se těším



Tab. č. 13 – Výsledné p hodnoty u položky Do třídy se těším

	p-hodnota
Chí kvadrát test	0,00
Fisherovo p	<b>0,01</b>

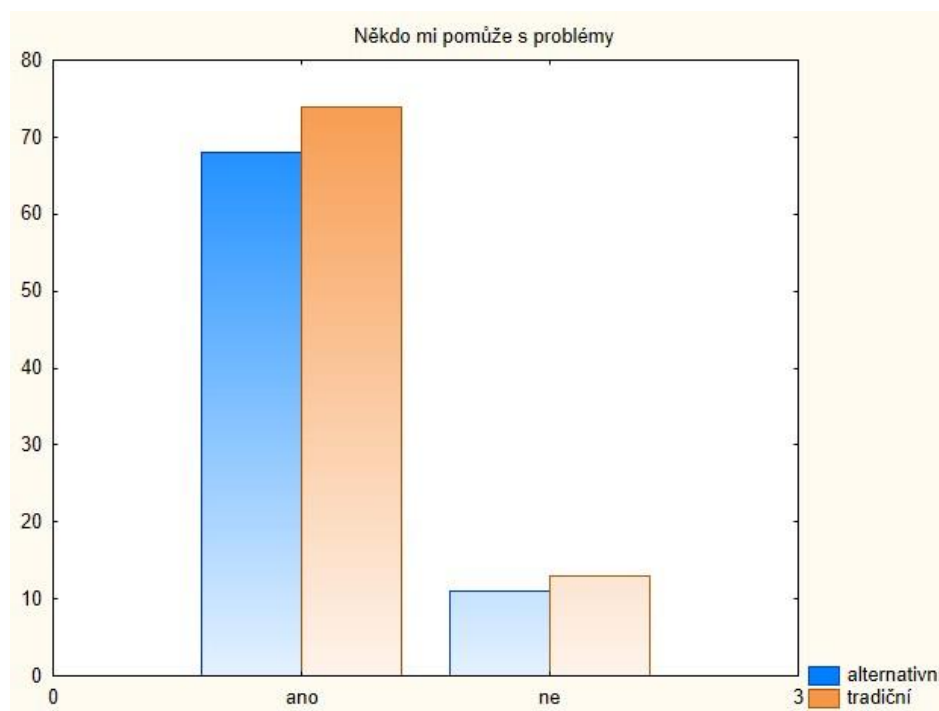
Ve výsledcích byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $p=0,01$ ) v počtu odpovědí „Ano“ U položky *Do třídy se těším* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. **H8** tedy **přijímáme**.

**H9: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Někdo mi pomůže s problémy mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Tab. č. 14 – Počet odpovědí ano-ne u položky Někdo mi pomůže s problémy

Někdo mi pomůže s problémy	Ano	Ne
Alternativní školy	68	11
Tradiční školy	74	13

Graf č. 10 – Počet odpovědí ano-ne u položky Někdo mi pomůže s problémy



Tab. č. 15 – Výsledné p hodnoty u položky Někdo mi pomůže s problémy

	p-hodnota
Chí kvadrát test	0,85
Fisherovo p	1,00

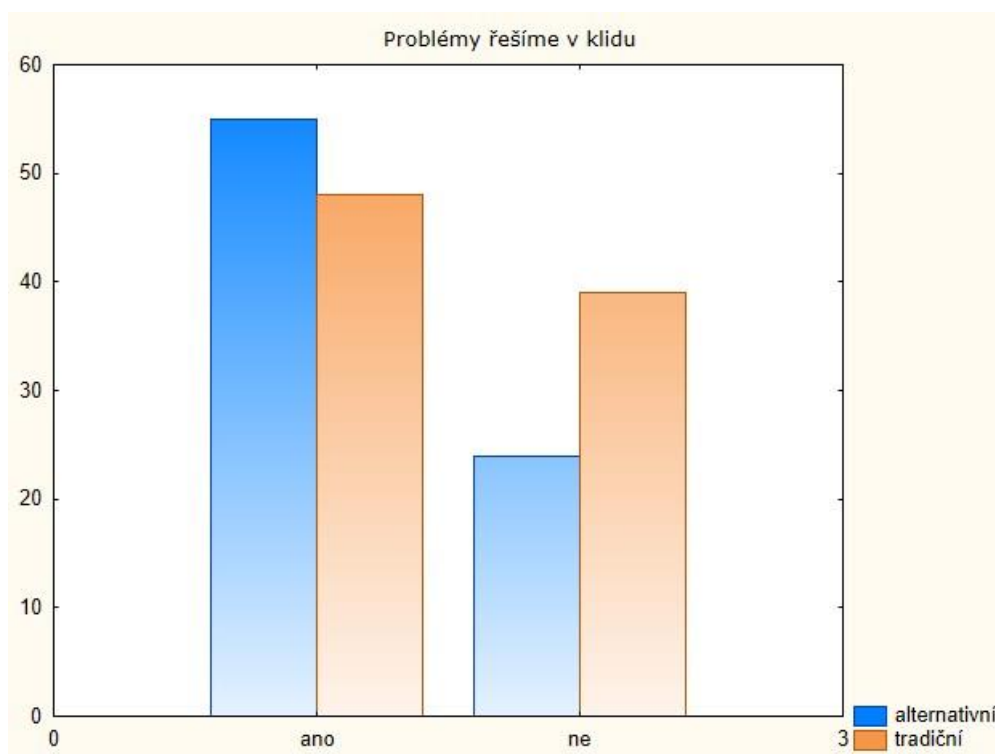
Výsledky neukázaly statisticky významný rozdíl ( $p=1$ ) v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Někdo mi pomůže s problémy* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. **H9 zamítáme.**

**H10: Existuje statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky Problémy řešíme v klidu mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.**

Tab. č. 16 – Počet odpovědí ano-ne u položky Problémy řešíme v klidu

Problémy řešíme v klidu	Ano	Ne
Alternativní školy	55	24
Tradiční školy	48	39

Graf č. 11 – Počet odpovědí ano-ne u položky Problémy řešíme v klidu



Tab. č. 17 – Výsledné p hodnoty u položky Problémy řešíme v klidu

	p-hodnota
Chí kvadrát test	0,06
Fisherovo p	0,08

Pomocí Fisherova exaktního testu nebyl objeven statisticky významný rozdíl ( $p=0,08$ ) v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Problémy řešíme v klidu* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. **H10 zamítáme.**

## 6.1 Neočekávané výsledky

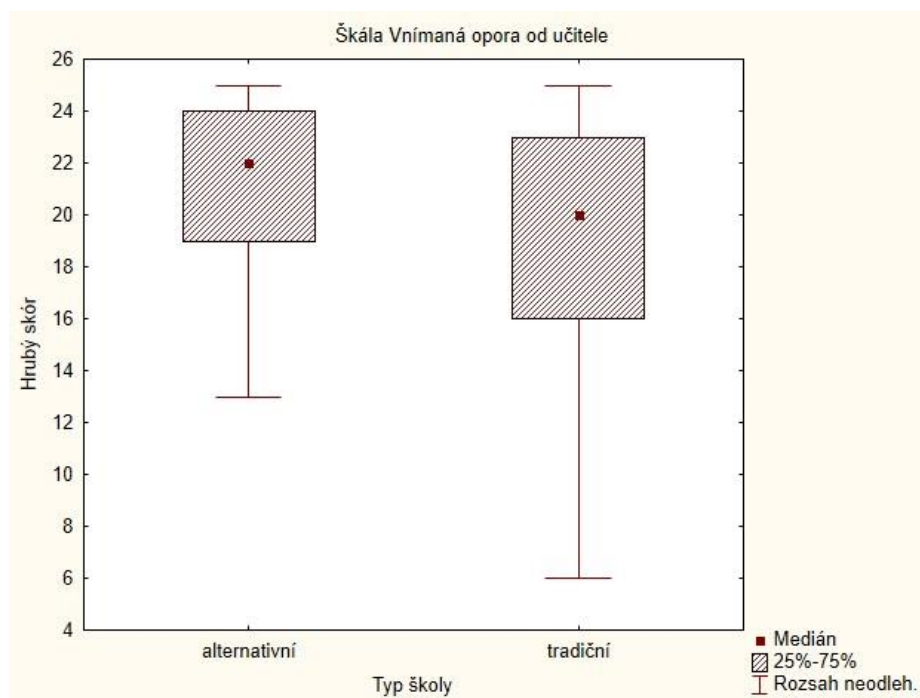
V hypotézách bylo uvedeno 5 škál z původních 11 škál z dotazníků Klima školní třídy. V této podkapitole uvedu výsledky ze škál z tohoto dotazníku, které sice nebyly definovány v hypotézách, ale byl u nich nalezen statisticky signifikantní rozdíl. Jde o 2 škály – *Vnímaná opora od učitele* a *Snaha zalíbit se okolí*.

Tab. č. 18 – Výsledky na škále Vnímaná opora od učitele

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Vnímaná opora od učitele</b>	7586,50	6274,50	2446,50	3,22	<b>0,00</b>	0,64

Pomocí Mann-Whitneyova U testu byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $U=2446,50$ ,  $Z=3,22$ ,  $p=0$ ,  $AUC=0,64$ ). Z grafu č.12 lze pozorovat, že děti z alternativních škol dosáhly vyššího skóru na škále *Vnímaná opora od učitele*.

Graf č. 12 – Hrubý skór na škále Vnímaná opora od učitele



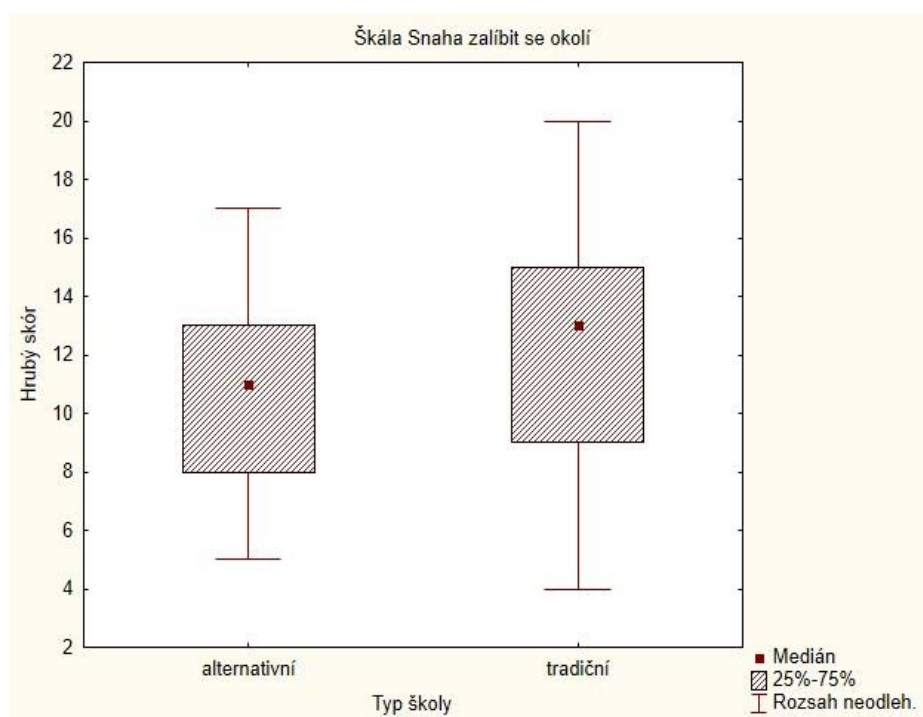


Tab. č. 19 – Výsledky na škále Snaha zalíbit se okolí

	Součet pořadí (alt.)	Součet pořadí (trad.)	U	Z	p	AUC
<b>Snaha zalíbit se okolí</b>	5735,00	8126,00	2575,00	-2,79	<b>0,01</b>	0,37

Výsledky ukázaly statisticky významný rozdíl ( $U=2575$ ,  $Z=-2,79$ ,  $p=0,01$ ,  $AUC=0,37$ ). Na grafu č. 13 můžeme vidět, že děti z tradičních škol vykazují vyšší skóre na škále *Snaha zalíbit se okolí*.

Graf č. 13 – Hrubý skóre na škále Snaha zalíbit se okolí



## 7. Diskuze

Ve své diplomové práci jsem k měření psychosociálního klimatu třídy použila dotazník Klíma školní třídy a B3. Dotazník B-3 se sice používá zejména k měření vztahů ve třídě, ale právě vztahy psychosociálního klíma ovlivňují. Navíc jsem do definovaných hypotéz zahrnula položky z B3, které odkazují na klíma – např. *Ve třídě je nešťastný žák*, *Ve třídě je ubližovaný žák* a *Problémy řešíme v klídu*.

Určitým omezením výzkumu je způsob výběru respondentů, který byl příležitostně záměrný. Výzkum probíhal od dubna 2017 do května 2018 a během něj jsem oslovila dohromady 18 škol z větších měst, z těchto škol 8 souhlasilo. Tato skutečnost mohla jistým způsobem ovlivnit mé výsledky. Kdyby bylo výzkumné šetření provedeno ve třídách ze škol, které se odmítly zúčastnit, výsledky by pravděpodobně vyšly rozdílně.

Podobná situace mohla také nastat, kdyby výzkum v tradičních školách byl prováděn například v paralelní 5. třídě. Třídu, kterou jsem navštívila, vždy vybralo vedení školy.

Výzkumný vzorek obsahuje 79 respondentů z alternativních škol a 87 respondentů z tradičních škol. Menší počet respondentů z alternativních škol byl způsoben tím, že v Montessori základní škole I a Waldorfské základní škole I byl malý počet žáků ve třídě, navíc někteří žáci v době výzkumu chyběli.

Výzkumný vzorek čítající 166 respondentů vnímám jako dostačující. I tak bylo poněkud problematické získat tento počet respondentů kvůli neochotě některých škol zúčastnit se výzkumu.

Průměrný věk respondentů z alternativních škol je 10,3 a u respondentů z tradičních škol je 10,8. Medián věku respondentů z alternativních škol je 10 a medián věku respondentů z tradičních škole je 11. Podle Mann-Whitneyho U testu je rozdíl věku  $p=0,00003$ . Statisticky je to sice rozdíl významný, ale pro můj výzkum není věkový rozdíl 0,5 roku velký natolik, aby zásadně ovlivnil vnímání psychosociálního klímatu u dětí.

Mladší průměrný věk u respondentů z alternativních škol byl způsoben dvěma skutečnostmi. Ve Waldorfské základní škole II jsem navštívila 4. třídu na doporučení pana ředitele. V 5. třídě se v té době vyskytovaly kázeňské problémy, které by zkreslily výzkum. V Montessori základní škole II jsem navštívila smíšenou třídu, kterou navštěvovaly děti z 4. i 5. třídy. Tohle také způsobilo menší věkový rozdíl mezi respondenty z alternativních a tradičních základních škol.

Na základě výzkumu bylo definováno 10 hypotéz. H1 až H5 byly definovány jednostranně a hypotézy H6 až H10 oboustranně.

Jednostranné hypotézy vycházely z vybraných škál z dotazníku Klima školní třídy. Dotazník obsahuje 11 škál, v definovaných hypotézách jsem použila 5. Vybrala jsem je na základě informací o alternativních školách z teoretické části mé práce. Zbývajících 6 škál jsem také otestovala a signifikantní výsledky uvedla v kapitole Neočekávané výsledky.

První hypotéza H1 byla přijata. Děti z alternativních škol vykazovaly statisticky signifikantně vyšší skóre na šále *Rovný přístup učitele k žákům*. Tato škála obsahuje například tvrzení: „*Třídní učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.*“ „*Třídní učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako ostatních, nedělá rozdíly.*“

Jak bylo zmíněno v teoretické části, dle waldorfské pedagogiky má učitel přímo povinnost rozvinout individuální schopnosti každého žáka (Hradil, 2002).

I Marie Montessori nahlížela na člověka jako na jedinečné a nezaměnitelné individuum (Ludwig, 2008).

Učitelé z tradičních škol většinou u žáků nehledají individualitu, proto se může lehce stát, že se všemi žáky učitel nejedná stejně. Montessori ještě uvádí, že učitel by se k žákovi měl chovat tak, jak by si přál, aby bylo jednáno s ním samotným (Svobodová & Jůva, 1996).

H2 byla také přijata. Děti z tradičních škol dosáhly vyššího skóre na škále Preference soutěžení ze strany žáků. Tento výsledek přímo odpovídá uvedenému výzkumu Kašpárkové, která během svého výzkumu srovnávala žáky ze škol s programem Zdravá škola a žáky ze škol bez programu pomocí dotazníku Naše třída. Nezjistila statisticky signifikantní výsledky, ale výraznější rozdíly byly objeveny u soutěživosti ve třídě. Žáci ze škol s programem Zdravá škola uváděly o něco menší soutěživost ve třídě než žáci ze škol bez programu (Kašpárková, 2007).

I H3 byla přijata, protože děti z alternativních škol skórovaly výše na škále *Možnost diskutovat během výuky* na rozdíl od dětí z tradičních škol. Jak bylo uvedeno v teorii, podle Montessori učitelům vyhovuje, když je žák poslušný, sedí tiše ve školní lavici a poslouchá (Svobodová & Jůva, 1996). Tak by ale došlo k potlačování žákovy individuality. Waldorfská i Montessori škola má za cíl individualitu žáka podporovat. Žákům je tedy umožněno diskutovat během výuky více než v tradičních školách.

H4 byla zamítnuta. Děti z alternativních škol nedosáhly vyššího skóre než děti z tradičních škol na škále *Iniciativa žáků*. Tato škála obsahuje například tvrzení: „*Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.*“ „*Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.*“ V alternativních školách výuka probíhá hravou formou, je tedy pro žáky zajímavější a očekávalo by se, že iniciativa vyjde vyšší. Domnívám se ale, že i děti z tradičních škol mohou mít zájem o učivo, i když je vyučováno frontální

způsobem výuky. Jsou tedy také zvědavé, a proto u škály Iniciativa žáků nebyl nalezen významný rozdíl.

H5 byla také zamítnuta. Děti z alternativních škol nevykazovaly vyšší skóre na škále *Snaha žáků učit se*. Tato skutečnost mohla být způsobena tím, že žáci z alternativních škol nenazývají učení učením. Jak už jsem zmínila, v alternativních školách probíhá výuka hravou formou, ve waldorfských školách jsou dokonce v učebních osnovách uvedeny navíc i umělecko-řemeslné předměty. Myslím si, že tento způsob výuky může vést k nepochopení některým tvrzením z dotazníků, například: „*Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.*“

Na dvou škálách, které nebyly definovány v hypotézách, došlo k neočekávaným výsledkům. Jsou to škály *Vnímaná opora od učitele* a *Snaha zalíbit se okolí*.

Na škále *Vnímaná opora od učitele* dosáhly vyššího skóru děti z alternativních škol.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, „Pomoz mi, abych to dokázal sám,“ je hlavním bodem pedagogiky Marie Montessori (Zelinková, 1997).

Navíc tento výsledek odpovídá výše uvedenému výzkumu Zatloukala, který zkoumal psychosociální klima třídy ve waldorfské základní škole dotazníkem CES (Class Environment Scale). Nadprůměrné výsledky byly nalezeny právě u učitelovy pomoci žákům (Zatloukal, 2015).

Na škále *Snaha zalíbit se okolí* vykazovaly vyšší skóre naopak děti z tradičních škol. Škála obsahuje například tato tvrzení: „*Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet než to, co si doopravdy myslím.*“ „*Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci než to, co si myslím já sám/sama.*“ Jak už tu bylo zmíněno vícekrát, učitelé v alternativních školách podporují u dětí jejich individualitu. Naopak v tradičních školách není na individualitu kladen takový důraz. Žáci se potom mohou obávat negativní reakce od učitele či spolužáků na svůj vyřčený názor.

Oboustranné hypotézy H6 až H10 vycházely z dotazníku B-3 z položek, které odkazovaly na psychosociální klima třídy.

H6 byla zamítnuta, protože rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Ve třídě je nešťastný žák* nebyl nalezen statisticky významný mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. Myslím si, že pokud je nějaký žák nešťastný, může to být způsobeno například i situací u něj v domácím prostředí, proto se neobjevil významný rozdíl mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.

H7 byla přijata, rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ byl u položky *Ve třídě je ubližovaný žák* statisticky signifikantní. Více odpovědí „Ano“ vybraly děti z alternativních škol. Domnívám

se, že tato situace mohla vzniknout z důvodů většího množství společných diskuzí v alternativních školách. Žáci více o šikaně mluví a mohou být vůči tomuto tématu vnímavější. Dále mě napadá, že rodiče dětem mohly vybrat alternativní školu z důvodů jejich příliš citlivé povahy. Takové děti více vnímají negativní aspekty ve třídě.

H8 byla také přijata. Rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Do třídy se těším* vyšel statisticky významně. Více odpovědí „Ano“ zvolily děti z alternativních škol. Tento výsledek nebyl překvapující. Jak už jsem zmínila, výuka v alternativních školách probíhá hravou a zajímavou formou. Děti se mnohdy učí prostřednictvím nějaké činnosti, učivo si tudíž osvojí zkušeností. Výuka dětí z alternativních škol více baví a tím pádem se do třídy těší.

H9 byla zamítnuta. Rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Někdo mi pomůže s problémy* nebyl nalezen významný mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. Tuto skutečnost si vysvětlují tak, že žáci nemuseli myslet jen učitele, ale i rodiče. Navíc i žáci z tradičních škol mohou mít ochotného a nápomocného učitele či učitelku.

H10 byla také zamítnuta. Rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položky *Problémy řešíme v klidu* nebyl významný, ale dá se interpretovat, že byl na hraně. Fisherovo  $p=0,08$  a Chí-kvadrát test  $p=0,06$ . O trochu více odpovědí „Ano“ volily děti z alternativních škol.

U žáků z alternativních škol je podporován odlišný způsob komunikace, mohou mít tedy tendenci řešit problémy více v klidu bez vzájemného napadání. Ovšem výsledek nebyl významný. Při zopakování výzkumného šetření s větším počtem respondentů by výsledek u této položky mohl být také významný.

Domnívám se, že všechny výsledky výzkumu mohla ovlivnit i skutečnost, že rodiče pro děti alternativní školy vybrali z nějakého důvodu, například kvůli specifickému chování či osobnostním zvláštnostem. Žáci z alternativních škol se tedy mohou od žáků z tradičních škol určitým způsobem lišit už před zahájením školní docházky. Rozdíly mezi žáky ve výzkumu tedy nemusí být způsobeny jen typem školy.

Navíc jsou děti do alternativní školy přijaty také na základě toho, zda jsou rodiče ochotni se školou spolupracovat.

Myslím si, že by bylo přínosné výzkum zopakovat za rok a zkoumat, zda se klima ve třídách v něčem změnilo.

Také by se dal výzkum uskutečnit znovu a do výběrového souboru zahrnout i třídní učitele žáků. Potom by se dalo zkoumat, jestli se liší pohled na psychosociální klima mezi žáky třídy a třídními učiteli v alternativních a tradičních základních školách.

Podnětné by také bylo provést podobný výzkum, do kterého by byly zahrnuty i novější alternativní školy – ScioŠkola, Základní škola Dobré nálady nebo základní školy s programem Zdravá škola či Začít spolu. Vzájemně by se tak porovnálo psychosociální klima v těchto školách s čistě tradičními základními školami.

## 8. Závěry

Cílem výzkumu diplomové práce bylo zjistit, zda existuje rozdíl v psychosociálním klimatu třídy mezi alternativními a tradičními základními školami.

Rozdíl v psychosociálním klimatu byl prokázán se statistickou významností ( $p < 0,05$ ) u škál: *Rovný přístup učitele k žákům*, *Preference soutěžení ze strany žáků*, *Možnost diskutovat během výuky*, *Vnímaná opora od učitele* a *Snaha zalíbit se okolí*.

Žáci z alternativních škol (waldorfské a Montessori základní školy) dosáhli statisticky signifikantně vyššího skóru u škál: *Rovný přístup učitele k žákům*, *Možnost diskutovat během výuky* a *Vnímaná opora od učitele*. Žáci z tradičních základních škol dosáhli statisticky signifikantně vyššího skóru u škál: *Preference soutěžení ze strany žáků* a *Snaha zalíbit se okolí*.

U škál *Iniciativa žáků* a *Snaha žáků učit se* neprokázal statisticky významný rozdíl mezi žáky z alternativních a tradičních základních škol.

Dále byl nalezen statisticky významný rozdíl ( $p < 0,05$ ) v počtu odpovědí „Ano“ mezi žáky z alternativních a tradičních základních škol u položek: *Ve třídě je ubližovaný žák* a *Do třídy se těším*. Děti z alternativních škol u těchto položek volily více odpověď „Ano“.

Statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ mezi žáky z alternativních a tradičních základních škol nebyl prokázán u položek: *Ve třídě je nešťastný žák*, *Někdo mi pomůže s problémy* a *Problémy řešíme v klidu*.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly v psychosociálním klimatu mezi alternativními a tradičními základními školami. U jednostranných hypotéz vyšla i vysoká míra účinku, takže u těchto hypotéz lze výsledky považovat za významné i v praxi.

## Souhrn

Psychosociální klima třídy chápeme jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, emocí, prožitků a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v určitém prostředí (Čapek, 2010).

Podle Laška klima třídy ovlivňuje žáka v osobním i sociálně psychologickém smyslu (Lašek, 2007).

Je prokázáno, že příznivé psychosociální klima je jedním z hlavních předpokladů pro efektivní učení. Za jeho vytvoření je odpovědný zejména učitel (Herman, 2008).

Klima společně tvoří všichni žáci, jež navštěvují školní třídu, skupiny žáků, na které se třída dělí a jedinci mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu. Označujeme je názvem aktéři klimatu. Klima třídy je ovlivňováno také širšími sociálními jevy, jako jsou klima školy a klima učitelského sboru (Čáp & Mareš, 2007).

V České republice provedla studentka Linková výzkum v rámci své diplomové práce, kdy srovnávala třídní klima na 1. stupni základních škol pomocí dotazníku Naše třída. Výzkumný soubor obsahoval 62 tříd z 46 tradičních škol a 16 škol s šesti odlišnými vzdělávacími programy. Linková odhalila výrazné rozdíly mezi jednotlivými alternativními školami. Ve waldorfské škole se objevila vyšší obtížnost učení, ale i vyšší soudržnost. Program Začít spolu vykazoval nižší třenice. V programu Zdravá škola se objevila nižší spokojenost a nižší soudržnost (Linková, 2000).

V zahraničí byla provedena americká studie, která porovnávala motivaci a prožité zkušenosti studentů z Montessori středních škol a tradičních středních škol. Výzkumné studie se zúčastnilo 290 studentů z 5 škol, zaznamenali své zkušenosti pomocí metody ESM a vyplnili dotazníky. Studenti z Montessori školy uvedli pozitivnější vnímání školního prostředí i svých učitelů, často vnímali své spolužáky ve škole jako přátele. Studenti z Montessori školy také trávili více času plněním školních úkolů, spoluprací a individuálními projekty. Studenti tradičních středních škol trávili zase více času společenskými a volnočasovými aktivitami, ale také pročítáním poznámek, poslechem přednášek a sledováním vzdělávacích videí (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Ve své diplomové práci se zabývám srovnáním psychosociálního klimatu ve třídách alternativních škol (waldorfské a Montessori základní školy) a tradičních základních škol.



Jedná se o kvantitativní výzkum, konkrétně o srovnávací studii. K měření psychosociálního klimatu byly použity dotazníkové metody: Klima školní třídy obsahující 11 škál, a B-3 dotazník.

Respondenti byli do výzkumného souboru vybráni příležitostně záměrným výběrem. Zvolila jsem školy z větších měst. U tradičních škol jsem se zaměřovala na výběr škol bez jazykového a jiného zaměření. Ve výzkumu jsem preferovala žáky 5.třídy.

Poté jsem oslovila ředitele či ředitelky zvolených škol s žádostí o umožnění výzkumu.

Před samotným výzkumným šetřením bylo třeba počkat na navrácení všech informovaných souhlasů od rodičů, které jsem předtím na školu zaslala či osobně doručila.

Celý výzkum byl anonymní, respondenti vyplňovali pouze svůj věk a pohlaví. U B-3 dotazníku se podepisovali číslem. Žáci oba dotazníky obvykle vyplňovali jednu vyučovací hodinu. Výzkum probíhal od dubna 2017 do května 2018. Dohromady jsem oslovila 18 škol. Nakonec jsem během výzkumu navštívila 8 škol – 2 waldorfské školy, 2 Montessori školy a 4 tradiční základní školy. Z každé školy se výzkumného šetření účastnila právě jedna třída. Výzkumný soubor obsahoval 166 žáků, z toho 79 žáků z alternativních škol (waldorfské a Montessori základní školy) a 87 žáků z tradičních škol, ve věku 9 - 11let. Průměrný věk respondentů z alternativních škol byl 10,3 roku a u respondentů z tradičních škol byl 10,8 roku.

Výzkumný vzorek byl zastoupen 79 dívkami a 87 chlapci. V alternativních školách bylo celkem 41 dívek a 38 chlapců, v tradičních základních školách bylo 38 dívek a 49 chlapců. Výzkumný soubor tvořili žáci celkem z 8 tříd - šest 5.tříd, jedna 4. třída a jedna smíšená – 4. a 5.třída dohromady.

Statistické výpočty byly provedeny v programu STATISTICA 12. Nejdříve byl proveden výpočet průměrů a mediánů v rámci popisných statistik. Dále byla ověřena normalita pomocí Shapiro-Wilkova testu. Normální rozložení nebylo nalezeno, jelikož některé p hodnoty byly menší než 0,05. Z tohoto důvodu byla k testování jednostranných hypotéz použita neparametrická metoda, konkrétně šlo o Mann-Whitneyův U test. Oboustranné hypotézy byly ověřovány prostřednictvím Chí-kvadrát testu a Fisherovým exaktním testem.

Výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, zda existuje rozdíl v psychosociálním klimatu třídy mezi alternativními a tradičními základními školami. Na základě výzkumného cíle bylo definováno 10 hypotéz. H1 až H5 byly definovány jednostranně a H6 až H10 oboustranně. Jednostranné hypotézy vycházely z 5 škál z dotazníku Klima školní třídy, zbývajících 6 škál bylo také statisticky testováno. Oboustranné hypotézy vycházely z 5

položek z B-3 dotazníku. Všechny hypotézy byly ověřovány na hladině  $\alpha = 0,05$ , pokud tedy  $p < 0,05$  byly rozdíly signifikantní.

Z pěti jednostranných hypotéz byly přijaty tři. Žáci z alternativních škol skórovali statisticky významně výše u škál *Rovný přístup učitele k žákům* a *Možnost diskutovat během výuky*. Žáci z tradičních škol skórovali výše u škály *Preference soutěžení ze strany spolužáků*. U škál *Iniciativa žáků* a *Snaha žáků učit se* neskórovaly děti z alternativních škol významně odlišně, hypotézy byly tedy zamítnuty.

Zbývajících šest škál z dotazníku Klima školní třídy, které nebyly definovány v hypotézách, jsem také ověřila. U škál *Vnímaná opora od učitele* a *Snaha zalíbit se okolí* byl objeven statisticky významný rozdíl. Žáci z alternativních škol skórovali významně výše u škály *Vnímaná opora od učitele*. Žáci z tradičních škol zase skórovali významně výše u škály *Snaha zalíbit se okolí*. Tyto výsledky jsem zařadila do podkapitoly Neočekávané výsledky. Z pěti oboustranných hypotéz byly přijaty dvě. Byl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položek *Ve třídě je ubližovaný žák* a *Do třídy se těším* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol. Děti z alternativních škol volily u těchto více odpověď „Ano“. Zbýající tři hypotézy byly zamítnuty. Jelikož nebyl objeven statisticky významný rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ u položek *Ve třídě je nešťastný žák*, *Někdo mi pomůže s problémy* a *Problémy řešíme v klidu* mezi dětmi z alternativních a tradičních základních škol.

Výsledky ukázaly, že existují významné rozdíly mezi žáky z alternativních a tradičních základních škol. U jednostranných hypotéz vyšla i vysoká míra účinku, lze tedy říct, že u těchto hypotéz jsou výsledky významné i v praxi.

Výsledky ovšem mohly být ovlivněny řadou faktorů, které zmiňuji v diskuzi, například způsobem výběru respondentů, nebo rozdíly mezi žáky, které nejsou způsobeny jen typem školy, ale osobnostními zvláštnostmi, kvůli kterým rodiče volili pro děti alternativní školu.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

- Altmanová, J., Jarníková, J., Kocourková, Š., Nemčíková, K., Slavík, J., & Tupý, J. (2011). *Návrh metodiky pro rozvíjející hospitace*. Praha: VÚP.
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). *Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being*. *Learning And Individual Differences*, 43178-184. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.029
- Belfer, M., Cerda, M., Pigozzi, M.J., Jonosz, M., Skevington, S., & Schaaf, W. (nedat.). *Creating an environment for emotional and social well-being*. Geneva: WHO. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edseul&AN=edseul.3000047446859&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gillernová, I., Krejčová, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Haug, I. W. (2007). *Education: A Waldorf School recorder teacher shares her experiences*. *American Recorder*, 48(5), 16-17.
- Grecmanová, H. (listopad, 2004). *Vliv prostředí školy na její klima*. Získáno z <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>
- Herman, M. (2008). *Klima ve třídě je základním tajemstvím pedagogiky*. Ostrava: Ostravská Univerzita.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hradil, R. (2002). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula.
- Chráška, M., Tomanová, D., & Holoušová, D. (2003). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj.
- Jaskulová, I. (2013). *Komparace klimatu tříd na základních waldorfských a státních školách*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ježek, S. (2003). *Psychosociální klima školy*. Brno: Grantová agentura ČR.
- Kaffemanienė, I., Masiliauskienė, E., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2017). *Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and*

- Education Paradigms. Pedagogy Studies / Pedagogika*, 126(2), 62-82.  
doi:10.15823/p.2017.20
- Kantorová, J., Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., & Kantor, L. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
- Kašpárková, J. (2007). *Charakteristika školního klimatu v programu Zdravá škola*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- Kõiv, K. (2014). *Comparison and Connections Between School Climate, School Safety and Adolescents' Antisocial Behavior Across Three Types of Schools*. *Social Education / Socialinis Ugdymas*, 39(3), 203-213. doi:10.15823/su.2014.29
- Langová, M. (2007). *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Univerzita J.E. Purkyně: Ústí nad Labem.
- Lašek, J. (2007). *Sociální psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus: Hradec Králové.
- Lillard, A. S. (2013). *Playful Learning and Montessori Education*. *American Journal Of Play*, 5(2), 157-186.
- Linková, M. (2001). *Sociální klima školní třídy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Praha: Karlova Univerzita.
- Ludwig, H. (2008). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Mánková, K. (2017). *Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Nordlund, C. n. (2013). *Waldorf Education: Breathing Creativity*. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- Parisi, J. M., Ramsey, C. M., Carlson, M. C., Xue, Q., Huang, J., Romani, W. A., & ... Rebok, G. W. (2015). *Impact of Experience Corps(®) participation on school climate*. *Prevention Science: The Official Journal Of The Society For Prevention Research*, 16(5), 744-753. doi:10.1007/s11121-015-0550-2
- Paschen, H. (2014). *Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science*. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 16(1), 191-204.

- Pecháčková, Y. a Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). *Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments*. American Journal Of Education, 111(3).
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). *The Social Context of Middle School: Teachers, Friends, and Activities in Montessori and Traditional School Environments*. Elementary School Journal, 106(1),
- Ratnik, M., & Rüütel, E. (2017). *SCHOOL FACTORS AFFECTING ESTONIAN STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING AT THE BASIC SCHOOL*. Problems Of Education In The 21St Century, 75(6), 599-611.
- Slaměnik, I., & Výrost, J. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Souček, J. a kol. (1967). *Sociální psychologie mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Steiner, R. (2007). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Asociace waldorfských škol České republiky.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: PAIDO.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimíčková Čížková, J. a kol. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ullrich, H. (2011). *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGIR.
- Urbánek, P. (2003). *Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS)*. Získáno z [http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1\\_capv\\_urbanek.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_urbanek.pdf)
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Zatloukal, J. (2015). *Třídní klima na vybrané reformní škole v Olomouckém kraji*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.
- Zuzák, T. (2004). *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula

# ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Porovnání psychosociálního klimatu ve třídách alternativních a tradičních základních škol

**Autor práce:** Bc. Magdaléna Krybusová

**Vedoucí práce:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 77, 122 488

**Počet příloh:** 1

**Počet titulů použité literatury:** 51

**Abstrakt:** Ve své diplomové práci se zabývám srovnáním psychosociálním klimatu. Výzkumným cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl v psychosociálním klimatu třídy mezi alternativními a tradičními základními školami.

Výzkum byl proveden na 166 žácích převážně z 5.tříd (79 žáků z alternativních škol – waldorfské a Montessori základní školy a 87 žáků z tradičních základních škol).

K měření psychosociálního klimatu byly použity dvě dotazníkové metody: Klima školní třídy a B-3 dotazník.

Žáci z alternativních škol dosáhli významně vyššího skóru u škál: *Rovný přístup učitele k žákům*, *Možnost diskutovat během výuky* a *Vnímaná opora od učitele*. Žáci z tradičních základních škol dosáhli významně vyššího skóru u škál: *Preference soutěžení ze strany žáků* a *Snaha zalíbit se okolí*.

Dále byl nalezen významný rozdíl v počtu odpovědí „Ano“ mezi žáky z alternativních a tradičních základních škol u položek: *Ve třídě je ubližovaný žák* a *Do třídy se těším*. Děti z alternativních škol u těchto položek volily více odpověď „Ano“.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly v psychosociálním klimatu mezi alternativními a tradičními základními školami. Jistým rizikem, které mohlo zkreslit výzkum, je způsob výběru respondentů.

**Klíčová slova:** psychosociální klima, školní třída, waldorfská škola, Montessori, tradiční základní školy

# ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Comparison of the Psychosocial Climate in Alternative and Traditional Elementary School Classes

**Author:** Bc. Magdaléna Krybusová

**Supervisor:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 77, 122 488

**Number of appendices:** 1

**Number of references:** 51

**Abstract:** In my thesis, I provide a comparison of psychosocial climates. The investigational objective was to learn whether there is any difference in psychosocial climate between classes in alternative and traditional elementary schools.

The research included 166 pupils mainly in the 5th grade (79 pupils from alternative schools – Waldorf and Montessori elementary schools, and 87 pupils from traditional elementary schools).

Two different questionnaire methods were used to measure the psychosocial climate: School Class Climate and B3 questionnaires.

Pupils from alternative schools obtained a significantly higher score in the following scales: Equity Approach to Pupils, Discussions during Lessons, and Perceived Support from the Teacher. Pupils from traditional elementary schools obtained a significantly higher score in the following scales: Competition Preference, and Effort to Appeal.

There was also a significant difference in number of positive answers among pupils from alternative and traditional elementary schools in the following items: There Is a Maltreated Pupil in the Class, and I Look Forward to the Class. Children from alternative schools selected the positive answer more often.

The research results showed that there were significant differences in psychosocial climate between alternative and traditional elementary schools. However, a method of responder selection introduces a certain risk for possible distortion of the research results.

**Key words:** psychosocial climate, school class, Waldorf school, Montessori, traditional elementary schools

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu pro zákonné zástupce



## Příloha č. 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu pro zákonné zástupce



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc  
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
Email: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

Vážení rodiče,

jmenuji se Magdaléna Krybusová a jsem studentkou 5.ročníku psychologie na FF UP v Olomouci. Ráda bych Vás požádala o spolupráci v souvislosti s mojí diplomovou prací, která se zabývá psychosociálním klimatem třídy.

Ke svému výzkumnému šetření potřebuji se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/ Vaše dcera vyplnit 2 dotazníky (cca 25-30 minut) týkající se vnímání klimatu třídy. Výstupy z těchto dotazníků budou zcela anonymní. K tomuto účelu potřebuji Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen vedením školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/ moje dcera .....

absolvoval/a vyplnění dvou dotazníků týkajících se psychosociálního klimatu třídy.

V.....dne.....

.....

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ