

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Jan Zatloukal

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Jan Zatloukal

Třídní klima na vybrané klasické reformní škole
v Olomouckém kraji

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil pouze uvedenou literaturu a internetové zdroje. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 15. 4. 2015

.....

Bc. Jan Zatloukal

Poděkování

Děkuji velice všem lidem, kteří mi pomohli k vypracování této diplomové práce, největší poděkování patří vedoucí práce PhDr. Janě Kantorové, Ph.D., která přispěla mnohými cennými radami a bez jejíž pomoci bych tuto práci nevytvořil. Také bych rád poděkoval řediteli Waldorfské školy Olomouc Mgr. Ondřeji Vrajovi za jeho ochotu a spolupráci.

.....

Obsah

Úvod	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	6
1 <i>Vznik a vývoj klasických reformních škol</i>	7
1.1 Reformně pedagogické hnutí počátku 20. století	8
1.2 Klasické reformní školy v České republice	10
2 <i>Waldorfské školy</i>	13
3 <i>Základní pojmy</i>	16
3.1 Školní prostředí	17
3.2 Klima školy	18
3.3 Třídní klima	21
3.4 Žák a učitel	29
4 <i>Shrnutí teoretické části</i>	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 <i>Waldorfská škola Olomouc</i>	33
5.1 Základní informace o škole	33
5.2 Výzkumný vzorek	35
6 <i>Cíle výzkumu a formulace hypotéz</i>	36
7 <i>Výzkumné metody</i>	38
7.1 Dotazník CES (Classroom Environment Scale)	38
8 <i>Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace</i>	40
8.1 Vyhodnocení dotazníků pro 7. třídu	40
8.2 Vyhodnocení dotazníků pro 8. třídu	44
8.3 Vyhodnocení dotazníků pro 9. třídu	48
8.4 Interpretace výsledků jednotlivých tříd	52
8.5 Srovnání výsledků jednotlivých tříd	55
9 <i>Oblasti vlastního pozorování</i>	57
9.1 Prostředí školy	57
9.2 Prostředí zkoumaných tříd	59
10 <i>Ověření stanovených hypotéz</i>	61
11 <i>Shrnutí praktické části</i>	65
Závěr	66
<i>Použitá literatura a internetové zdroje</i>	68
<i>Seznam příloh</i>	72

Úvod

České školství prochází v posledních letech obdobím výrazných proměn, které lze označit pojmem školní reformy. Jsou zaváděny školní vzdělávací programy, státní maturity, testování žáků pátých a devátých tříd, objevují se snahy o zavedení jednotných přijímacích testů na střední školy atd. Značné úsilí je věnováno integraci žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžné výuky, což má za následek zvýšení poptávky po netradičních školách, preferujících individuální přístup k dítěti.

To je také možný důvod, proč se v poslední době stále častěji setkáváme s pojmy jako alternativní škola, inovativní škola, volná škola apod. Jelikož jsem sám otcem a za pár let budu řešit, jakou školu pro své dítě vybrat, rozhodl jsem se více seznámit s touto problematikou. Alternativními školami (jejich různými typy, hlavními rysy a jejich dostupností v ČR) jsem se již zabýval ve své bakalářské práci, na kterou bych teď rád nepřímo navázal touto prací.

V diplomové práci se budu zabývat studiem třídního klimatu na vybrané klasické reformní škole v Olomouckém kraji. Rozhodl jsem se pro Waldorfskou školu Olomouc. Tato škola nejvíce vyhovovala mým požadavkům, a to jednak svojí dostupností, a pak hlavně tím, že je koncipována i pro 2. stupeň základní školy, neboť do těchto ročníků mám v úmyslu zaměřit svoji pozornost v rámci výzkumu.

Předkládaná práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části lze najít stručnou charakteristiku a vývoj klasických reformních škol se zaměřením na waldorfské školy a také přiblížení problematiky třídního klimatu. Praktická část je věnována studiu třídního klimatu na Waldorfské škole Olomouc, a to prostřednictvím dotazníku určeného žákům vybraných tříd. Součástí je samozřejmě vyhodnocení tohoto dotazníku a formulace závěrů.

Hlavním cílem teoretické části práce je seznámit čtenáře se základními pojmy, které souvisejí s klasickými reformními školami, a dále s pojmy vztahujícími se k problematice školního a třídního klimatu. Pochopení jejich významů je východiskem pro navazující praktickou část, jejímž cílem je vytvoření reálného obrazu o panujícím klimatu ve vybraných třídách dané školy, a to jednak z mého pohledu (nezaujatý a nestranný pozorovatel), a pak také z pohledu žáků (účastníci každodenní výuky, jedni z hlavních tvůrců třídního resp. školního klimatu).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vznik a vývoj klasických reformních škol

S pojmem klasické reformní školy se setkáváme v díle J. Průchy (2012, s. 45-46), který jej používá k označení skupiny alternativních škol vycházejících z reformních pedagogických hnutí počátku 20. století.

Jejich kořeny lze spatřovat již v 18. – 19. století v myšlenkách svobodné výchovy a volné školy, s nimiž je možné se setkat v dílech J. J. Rousseaua či L. N. Tolstojeho. Vycházejí také z děl H. Spencera a J. Deweye, v nichž se setkáváme s myšlenkami praktického, pro život prospěšného vzdělávání. Nejvýznamnější pro jejich vznik jsou však reformně pedagogické snahy počátku 20. století, které jsou spojeny se zrodem alternativních škol. To je také zřejmě důvod, proč v dílech jiných autorů nenalezneme pojem klasické reformní školy, tyto jsou většinou označovány pouze souhrnným pojmem alternativní školy. Dle mého názoru je však toto označení velmi obecné, neboť zahrnuje velké množství různorodých typů školních zařízení. Navíc neexistuje jeho jednoznačná definice, neboť co autor, to poněkud odlišný názor na tuto problematiku. Např. v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 16) nalezneme následující definici alternativních škol: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy.*“

Je zcela zřejmé, že tato definice vychází přímo z názvu, který je odvozen z latinského „alter“, tj. další, jiný, změněný. Nabízí nám však celou řadu možností, jak na tyto školy pohlížet, neboť jejich odlišnosti nejsou jasně stanoveny. To je také zřejmě důvod, proč se v současné době často vedou spory o to, kterou školu lze označit jako alternativní a kterou nikoli. V souvislosti s touto problematikou se proto můžeme setkat i s dalšími pojmy sloužícími k označení těchto škol, jako jsou například: netradiční školy, inovativní školy, reformní školy či volné školy.

K. Rýdl (1992, s. 36) pohlíží na alternativní školy hned ze dvou hledisek. Z širšího hlediska uvádí, že „*pod pojmem alternativní školy můžeme chápat všechny typy a druhy škol, které se odlišují od oficiálních, pravidelných a masových škol*“, z toho užšího pak lze alternativní školy „*chápat jako školy, které poskytují jinou cestu k podobnému nebo stejnému cíli*“.

Širší pohled nám opět nabízí nepřehledné množství možností, jak pohlížet na problematiku alternativních škol. Můžeme hledat odlišnosti v rovině financování, v rovině zřizovatele, nebo také v rovině pedagogické či didaktické. Užší pohled nám naopak říká, že o alternativních školách budeme mluvit pouze v souvislosti s odlišnostmi v obsahu a průběhu vzdělávání.

Pro potřeby této práce opomineme politický či ekonomický aspekt pohledu na danou problematiku, nebudeme tedy na tyto školy pohlížet z pohledu zřizovatele či z pohledu financování, ale zaměříme se na pedagogický a didaktický aspekt, zejména na odlišnosti, které se týkají obsahu vzdělávání a organizace vzdělávacího procesu.

Z daného pohledu se mi jeví zcela logický krok J. Průchy (2012, s. 45), který se pokusil o klasifikaci různých typů alternativních škol do tří základních skupin:

1. klasické reformní školy,
2. církevní školy,
3. moderní alternativní školy.

Z tohoto rozdělení jsem se rozhodl vyjít ve své práci a dále se budu zabývat pouze první výše jmenovanou skupinou alternativních škol.

Klasické reformní školy se setkaly s širokou odezvou ve společnosti, a přestože byl jejich rozvoj pozastaven v období druhé světové války, v druhé polovině dvacátého století zaznamenáváme další rozmach těchto škol. V současnosti představují nejvýznamnější alternativu pro standardní školy, neboť se svými inovačními postupy snaží kompenzovat některé nedostatky hlavního proudu škol a nabízejí rodičům i samotným žákům různé možnosti, jak dosáhnout požadované úrovně vzdělávání.

1.1 Reformně pedagogické hnutí počátku 20. století

První polovina 20. století patří z pohledu vzniku různých pedagogických směrů a proudů bezesporu k nejplodnějším obdobím a to v celosvětovém měřítku. Východiskem pro vznik reformně pedagogického hnutí je kritika tzv. tradiční školy a snaha o celkovou reformu společnosti. Je přirozené, že s rozvojem a změnami ve společnosti je potřeba provést také jisté změny v cílech a obsahu vzdělávání tak, aby byly respektovány současné společenské požadavky a potřeby. Dalším cílem,

ke kterému měly tyto reformy školství směřovat, byla výchova „lepších“ občanů, kteří by zastavili úpadek měšťácké společnosti dané doby.

Tradiční školy jsou označovány často jako až příliš konzervativní a formalizované, zřídka kdy jsou propojené s každodenním životem. Nejvíce kritizovaný je transmisivní model vyučování, který je v těchto školách nejčastěji využíván. V jeho centru stojí autorita učitele, který předává své poznání nevědoucím žákům. Výuka je zaměřena na třídu jako celek, v níž se nachází velký počet žáků, není tedy téměř vůbec individualizovaná (D. Tomanová 2010, s. 28).

Pro toto období je charakteristické velké množství různorodých koncepcí vyučování, nebyl tedy vytvořen žádný ucelený pedagogický systém. Existují však některé společné rysy těchto reformních hnutí vycházejících právě z kritiky tradičního pojetí výchovy a snahy o vytvoření její nové koncepce založené zejména na těchto principech (E. Urbanovská 2003b, s. 147-148):

- Pedocentrismus, tj. orientace na osobu dítěte respektující jeho osobní psychologický vývoj, s čímž úzce souvisí individualizace výchovy.
- Aktivita ve výuce, tj. podporování tvořivosti, iniciativy a spolupráce žáků, s tímto je také spojeno zavádění netradičních metod a forem práce vedoucích k aktivizaci žáků při vyučování.
- Princip svobody a zodpovědnosti za svá rozhodnutí a chování.
- Změna vztahu učitele a žáka, tito vystupují jako rovnocenní partneři.
- Vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce.

Tyto nové koncepce vyučování jsou do praxe zaváděny v tzv. pokusných školách, které v tomto období vznikají ve velkém počtu.

Mezi hlavní pedagogy tohoto období, s nimiž je zřejmě nejvíce spojována reformní pedagogika, řadíme M. Montessoriovou (zakladatelku školy montessori), R. Steinerovu (zakladatelku waldorfské školy), H. Parkhurstovou (zakladatelku daltonské školy), C. Freinetovu (zakladatelku moderní školy freinetovského typu), P. Petersenovou (zakladatelku jenské školy) či C. W. Washburnovou (zakladatelku winnetské soustavy). Zapomenout bychom neměli ani na švédskou spisovatelku a pedagožku E. Keyovou, tato stoupenkyně ženského hnutí poukazuje ve svém díle „Století dítěte“ na práva dítěte

na svobodnou výchovu. V některé literatuře se v její souvislosti dokonce setkáme s pojmem pedagogický anarchismus.

Jmenujme i další osobnosti, s jejichž jmény se setkáváme v souvislosti s reformní pedagogikou této doby: B. Otto, O. Decroly či P. Oestreich. Za zmínku stojí rovněž v této době vznikající různé venkovské školy, které byly zakládány zejména v Anglii (zakladatel C. Reddie) a Německu (H. Lietz, G. Wyneken, P. Geheeb) (D. Tomanová 2010, s. 34-39).

Jistě stojí za zmínku fakt, že převážná většina těchto reformních snah byla aplikována pouze na základní vzdělávání i přesto, že vycházely z mnohem širších koncepcí.

Počátek 20. století lze tedy označit za jedno z nejvýznamnějších období z pohledu reformně pedagogických snah, je třeba si však uvědomit, že obdobné snahy o reformy či inovace doprovází školství již po staletí až do současnosti, a souvisejí s neustále probíhajícími změnami ve společnosti.

Škola je nedílnou součástí sociálního systému a musí tedy reagovat na rychlý vývoj života společnosti a snažit se odstranit prvky, které se jeví jako zastaralé či již překonané. V tomto směru se zcela ztotožňuji z názorem J. Průchy (2012, s. 9), který podstatu změn ve školství spatřuje ve čtyřech základních oblastech:

1. změny v obsahu vzdělávání (skladba předmětů, obsah učiva),
2. změny ve struktuře vzdělávacích systémů (délka studia, nové druhy škol),
3. změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání,
4. změny společenské a pedagogické povahy (metody vyučování, změny v organizaci a řízení škol).

1.2 Klasické reformní školy v České republice

Na počátku 20. století nacházíme obdobné reformní pokusy i v české pedagogice, zejména v průběhu dvacátých let tohoto století, kdy zaznamenáváme velké množství reformních snah spojené se zakládáním různých pokusných škol, které se zaměřovali na respektování osobnosti dítěte. V této době však neexistuje žádná jednotná koncepce školské reformy, jedná se spíše o individuální snahy jednotlivých pedagogů.

Z významných osobností tohoto období jmenujme O. Chlupa, F. Drtinu, F. Bakulu či F. Mužíka. Mezi nejvýznamnější pedagogy tohoto období patří J. Úlehla (1852 – 1933), který byl propagátorem jednotné, volné pracovní školy opírající se o zkušenosti každodenního života. Svoje myšlenky vyjádřil ve své práci „Úvaha o budoucí volné škole československé.“ Sám Úlehla stál u založení české pokusné školy ve Vídni, po jejím zrušení je snaha o vytvoření dalších podobných škol vycházejících právě z myšlenek J. Úlehly (E. Urbanovská 2003a, s. 123-124).

Během třicátých let 20. století dochází v našich zemích k pokusu o vytvoření jednotné školské reformy. Za vedoucí osobnost pedagogického reformismu tohoto období je považován V. Příhoda (1889 – 1979), pod jehož vedením vzniká v roce 1929 „Organizační a učební plán reformních škol“, který usiloval o racionalizaci a vnitřní diferenciaci výuky (J. Svobodová 1995, s. 8-9). Příhoda navazoval na myšlenky J. Úlehly a kladl důraz na respektování individuálních zvláštností dítěte a jeho aktivitu. Škola má spíše pracovní charakter. Na základě vypracovaného plánu jsou v průběhu několika dalších let zakládány měšťanské i obecné pokusné školy v rámci celého území naší republiky, z nichž nejznámější jsou zřejmě Zlínské pokusné školy, o jejichž činnost se velkou mírou zasloužil jejich ředitel, pedagog S. Vrána (E. Urbanovská 2003a, s. 128-135).

Reformní snahy i vývoj alternativního školství v našich zemích byl pozastaven během druhé světové války, a poté po roce 1948 násilně přerušeno, neboť komunistický režim odmítal veškeré teorie reformní pedagogiky. Teprve po roce 1989 se začínají opět vytvářet příznivé podmínky pro obnovení reformních snah a rozvoj alternativní pedagogiky, zejména v souvislosti se změnami probíhajícími v českém školství. Kromě státních škol začínají vznikat i školy zřizované soukromými osobami či společnostmi, dochází k uvolnění centralizace přenesením části zodpovědnosti na kraje, obce nebo samotné školy.

V České republice se podařilo založit tři typy klasických reformních škol - waldorfské školy, školy montessori a daltonské školy. Existovala zde i jedna škola uplatňující zásady jenské pedagogiky, jednalo se o některé třídy v ZŠ Na Valech v Poděbradech, avšak tyto třídy postupně na nátlak učitelů i spoluobčanů zanikly.

Waldorfské školy se začaly na našem území objevovat až po roce 1990, neboť během druhé světové války a v následujících padesáti letech byla waldorfská

pedagogika zakázána. V současné době nalezneme v ČR okolo 20 waldorfských mateřských škol a mateřských center, přibližně 13 základních škol a 4 střední školy.¹

Myšlenky montessoriovské pedagogiky pronikaly na naše území již v období první republiky, avšak následný politický vývoj v zemi zabrzdil jejich šíření. Ve větší míře se montessori školy začaly objevovat koncem 90. let minulého století, nyní se v ČR nachází přibližně 70 mateřských škol, 14 mateřských či rodinných center, 24 základních škol a 1 střední škola využívající prvků montessori pedagogiky.²

Daltonské postupy pronikaly na naše území již ve 30. letech 20. století, poté následuje delší odmlka taktéž způsobená nepříznivou politickou situací. Nové školy s daltonskými prvky vznikají v ČR od druhé poloviny devadesátých let minulého století, v současnosti registrujeme v ČR okolo 13 základních škol využívajících daltonské prvky a postupy při výuce.³

Obdobně jako všechny ostatní školy v naší zemi se i tyto vzdělávací instituce musí řídit platným rámcovým vzdělávacím programem schváleným v roce 1996.

V Olomouckém kraji nalezneme nyní pouze jednu základní školu využívající prvky waldorfské pedagogiky (Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc, s. r. o.) a jednu školu využívající při výuce montessori postupy (ZŠ a MŠ v Horce nad Moravou). Nenalezneme zde žádnou školu, která by byla oficiálním členem asociace českých daltonských škol, avšak některé školy se snaží neoficiálně zařadit daltonské prvky do své výuky (např. ZŠ Brodek u Prostějova).

V další části práce se podrobněji zaměřím pouze na waldorfské školy, neboť se jedná o typ klasické reformní školy, který jsem si vybral pro zjišťování třídního klimatu.

¹ *Waldorfské školy: Školy a sdružení u nás* [online]. Asociace waldorfských škol České republiky, ©2008 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

² *Montessori pedagogika a české země* [online]. Společnost Montessori o. s., ©1999-2013 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

³ *Seznam daltonských škol v ČR* [online]. Národní informační centrum pro mládež, ©2014 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>

2 *Waldorfské školy*

Za zakladatele waldorfské školy je považován rakouský filozof a pedagog R. Steiner (1861 – 1925), po němž jsou také někdy tyto školy označovány jako Steinerovy. První škola tohoto typu vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu pro děti dělníků firmy Waldorf-Astoria (M. Pol 1995, s. 6). Postupně se začaly rozšiřovat po celém Německu a dále do dalších evropských zemí, pronikly také na území USA, Kanady a Austrálie. Během druhé světové války byly tyto školy zakázány ve všech nacionalisticky orientovaných zemích, po válce však dochází k jejich postupné obnově a v současnosti patří waldorfské školy mezi jedny z nejrozšířenějších typů klasických reformních škol.

R. Steiner je považován za tvůrce myšlenkového proudu označovaného pojmem antroposofie. Základem této filozofie je pozorování světa a člověka a uvědomění si jeho pravé podstaty (H. Grecmanová a E. Urbanovská 1997, s. 6-7). Člověk je považován za jednotu tří částí – těla (řídí se zákony dědičnosti), duše (řídí se zákony osudu) a ducha (řídí se zákony reinkarnace) (J. Mrhač 2005, s. 2).

Z těchto myšlenek vychází i waldorfská pedagogika, jejímž cílem je rozvoj lidské bytosti jako celku, tedy nejen v oblasti intelektuální, ale také v oblasti fyzické, duševní, emocionální a duchovní. Výuka na waldorfských školách vychází z antroposofického pojetí vývojových etap dětí, které jsou členěny do tří sedmiletých cyklů (E. Urbanovská 2003b, s. 150):

- 0 – 7 let = období rozvoje tzv. fyzického těla dítěte (nejvíce se rozvíjí hlava, hrudník a končetiny), rozvoj dětské fantazie, hlavní roli hraje nápodoba, důvěra v autoritu. Krédo tohoto období: „Svět je dobrý.“
- 7 – 14 let = období rozvoje tzv. éterického těla, hlavní roli hraje paměť, silné působení přirozené autority rodičů a učitele. Krédo tohoto období: „Svět je krásný.“
- 14 – 21 let = období rozvoje tzv. astrálního těla, hlavní roli hraje myšlení a vlastní úsudek. Krédo tohoto období: „Svět je pravdivý.“

Waldorfské školy jsou řazeny mezi nestátní školy, jsou zřizovány různými zájmovými organizacemi (spolky učitelů, spolky rodičů). Žáci si platí školné, avšak na

některé výdaje přispívá i stát. Řízení školy probíhá ve spolupráci učitelů, rodičů a přátel waldorfského hnutí v daném místě, kteří se zasloužili o její vznik.

Tyto školy jsou organizovány jako svobodné se zaměřením na rozvoj individuálního nadání a tvořivosti jedince. Řadí se mezi školy všeobecně vzdělávacího typu, standardně je rozdělena do dvanácti ročníků ve dvou stupních: třídy 1. – 8. tvoří nižší stupeň, třídy 9. – 12. tvoří vyšší stupeň. Tyto stupně se odlišují svým obsahem i vyučovacími metodami v duchu antroposofie. Na nižším stupni objevují žáci svět prostřednictvím přirozené autority učitele, proto je doprovází po celou dobu jeden třídní učitel, který se snaží vést žáky ke vzájemné spolupráci. Na vyšším stupni již zajišťují výuku žáků odborní učitelé.

Vyučovací předměty jsou dvojího typu – hlavní a vedlejší. Hlavní předměty (mateřský jazyk, matematika, biologie, zeměpis, dějepis, sociální nauka, fyzika, chemie a umělecké vyučování) se vyučují v tzv. epochách, kdežto vedlejší předměty (cizí jazyk, hudba, ruční práce atd.) jsou zpravidla vyučovány v běžných 45 minutových vyučovacích jednotkách (J. Maňák 1997, s. 62). Mezi vedlejší předměty patří i eurytmie (umění vyjadřující řeč a zvuk tělesným pohybem).

Každou epochu tvoří přesně vymezená vyučovací jednotka, která má jasně stanovený obsah. Daná epocha se vyučuje každý den v přibližné délce dvou vyučovacích hodin po dobu 2 – 4 týdnů. Na úvod se žáci s daným problémem seznamují, poté se zabývají podstatou jevu a nakonec probíhá systematické shrnutí a opakování. V rámci epochy je vyučovací látka probírána ze všech možných hledisek tak, aby se docílilo co nejdůkladnějšího mezipředmětového pohledu na dané téma. Epoque je členěna na tři části – rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Na waldorfských školách se nevyužívají žádné učebnice, veškeré materiály si vytvářejí samotní učitelé, hlavní poznatky si žáci zaznamenávají do tzv. epochových sešitů.

Během dne je vyučování členěno v souladu s hygienickými požadavky – na začátku dne jsou zařazeny předměty zaměstnávající myšlení, následují předměty využívající rytmického opakování, na odpoledne se zařazují ruční práce a umělecké činnosti (E. Urbanovská 2003b, s. 152).

O přijímání žáků do prvního ročníku rozhoduje kolegium učitelů na základě informačního a přijímacího pohovoru, do vyšších ročníků se žáci většinou nepřijímají. Zcela výjimečně může kolegium rozhodnout i o vyloučení žáka ze školy (H. Grecmanová a E. Urbanovská 1997, s. 8 a 12). Žáci jsou seskupováni do skupin,

v nichž by měli zůstat po celou dobu studia. Vysvědčení má podobu slovního hodnocení, žáci ve waldorfských školách nikdy neopakují žádný ročník, neboť se zde nepropadá. Slabším žákům jsou nabídnuty různé formy doučování (M. Pol 1995, s. 19).

Na území naší republiky se waldorfské školy začínají objevovat až po roce 1990, i když zmínky o waldorfské pedagogice lze nalézt již v období předválečného Československa. Během druhé světové války a v poválečném období byla waldorfská pedagogika na našem území zakázána (M. Pol 1995, s. 8).

V České republice je waldorfská škola koncipována jako devítiletá základní škola, na kterou navazuje střední škola. V roce 1996 byl pro tyto školy schválen Ministerstvem školství ČR vlastní vzdělávací program „Waldorfská škola“, školní vzdělávací programy těchto škol však musejí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní či střední vzdělávání. V současné době se setkáváme se snahou o vytvoření jednotné dvanáctileté školy všeobecně vzdělávacího typu po vzoru školy R. Steinera.

Všechny waldorfské školy v ČR jsou členy Asociace waldorfských škol (AWŠ), která se stará především o vzdělávání pedagogů. O vlastní propagaci waldorfské pedagogiky se stará Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP). ČSWP i AWŠ patří mezi členy Mezinárodní organizace pro waldorfskou pedagogiku ve středoevropských zemích (IAO – International Association for Waldorf Pedagogy in Middle and Eastern Europe and other Eastern Countries), AWŠ je také členem Evropské rady waldorfských škol (ECSWS - European Council of Rudolf Steiner Waldorf Schools).

Jak už jsem zmiňoval výše, v současnosti se na území ČR nachází přibližně 20 waldorfských mateřských škol a center, 13 ZŠ a 4 SŠ. Přehled základních a středních waldorfských škol v jednotlivých krajích České republiky naleznete v příloze 1.

V posledních letech jsou zakládána různá občanská sdružení, která usilují o otevření dalších waldorfských škol, např. v Jeseníku, Šumperku, v Rožnově pod Radhoštěm, Liberci, Litoměřicích či v Mladé Boleslavi. Z tohoto usuzuji, že můžeme očekávat další rozmach škol tohoto typu, neboť se v poslední době těší poměrně velké oblibě. Hlavní přednost těchto škol spatřuji ve snaze o rozvoj celkové osobnosti žáka, nezaměřují se tedy pouze na teoretické znalosti a poznatky, ale velký důraz kladou také na rozvoj zručnosti a praktických dovedností žáka a podporu jeho uměleckých schopností.

3 Základní pojmy

Během historického vývoje lidstva můžeme sledovat postupný přechod od rodinné výchovy ke školní. V současné době představuje škola nejvýznamnější středisko výchovy a vzdělávání (samozřejmě vedle rodiny). Existuje více možností, jak lze na školu pohlížet, můžeme ji chápat buď jako budovu, místo nebo jako instituci.

Já osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí, kterou uvádí H. Grecmanová (2003, s. 31): „*Škola je významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytvářením vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci.*“

Vysvětlení pojmu škola nalezneme také v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 1998, s. 247): „*Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žákům podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.*“ Tato definice je však dle mého názoru příliš zaměřena pouze na vzdělávání dětí a mladistvých, což mi v dnešní době prosazující celoživotní vzdělávání a vzdělávání seniorů nepřipadá příliš vhodné.

Každá škola se vyznačuje svým specifickým prostředím, klimatem a atmosférou. Mezi těmito výrazy existuje poměrně úzký vztah a často se také setkáváme s jejich zaměňováním. Je však třeba tyto pojmy od sebe navzájem rozlišovat a používat je ve správném kontextu. V této souvislosti bych zde měl zmínit ještě jeden pojem, který se také velmi často v této souvislosti uvádí, a tím je kultura školy. Následující stránky budu proto věnovat vysvětlení těchto termínů.

3.1 Školní prostředí

Budeme-li studovat problematiku klimatu školy z toho nejširšího pohledu, je třeba se nejprve zaměřit na prostředí školy.

Podle B. Geista (1992, s. 313-314) lze prostředí považovat za synonymum k pojmu okolí, na které lze pohlížet z různých hledisek. Jako nejobecnější vysvětlení tohoto pojmu uvádí, že „*prostředí představuje velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci; zároveň představuje soubor vlivů, které se s jiným souborem, souborem dispozic, podílejí na utváření sociálně-kulturní osobnosti člověka*“. Ovšem jaké faktory a vlivy má autor na mysli, to můžeme pouze odhadovat, neboť nic konkrétnějšího zde již není uvedeno.

H. Grecmanová (©2004) definuje prostředí jako „*objektivní realitu, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí*“. Dále o něm hovoří jako o „*živné půdě pro určité klima*“, čímž poukazuje na velmi těsnou vazbu mezi těmito dvěma pojmy.

Při studiu prostředí narazíme na jeho různé druhy, jako jsou např.: fyzické prostředí, přírodní prostředí, kulturní prostředí, životní prostředí a v neposlední řadě sociální prostředí.

Specifickým typem je školní prostředí, nebo také edukační prostředí, za něž je možné podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 60) považovat „*jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení*“.

Každé školní prostředí má několik různých aspektů (J. Mareš 2007b, s. 582):

- architektonické – architektura školy, její materiální vybavení a uspořádání, velikost a umístění,
- estetické – jak na nás dané prostředí působí,
- ergonomické – vhodnost nábytku, uspořádání pracovních míst,
- společenské – osoby vyskytující se v tomto prostředí,
- kulturní – hodnoty, normy, uplatňování tradic, veřejné mínění,
- sociální – způsob komunikace a kooperace mezi lidmi v tomto prostředí,
- hygienické – osvětlení, větrání, vytápění, akustika, prašnost,
- organizační – počty učitelů a žáků, dělení a spojování tříd, režim o přestávkách.

Prostředí každé školy je specifické a liší se svými projevy. Navíc je třeba si uvědomit, že působení těchto projevů na jedince je velmi individuální, totéž prostředí mohou dva různí lidé popisovat a definovat zcela odlišně. Často působí dané školní prostředí jinak na žáky a učitele na jedné straně, neboť se jedná o každodenní návštěvníky tohoto prostředí, k němuž mají vytvořený jistý emocionální vztah, a jinak na školní inspektory a širokou veřejnou na druhé straně, neboť tito jsou většinou nestranní a nezaujatí pozorovatelé.

Na prostředí školy je také třeba pohlížet z hlediska jejího umístění v regionu, neboť lokalizace školy a její okolní prostředí má také značný vliv na utváření klimatu školy a klimat jednotlivých tříd.

3.2 Klima školy

Přestože je klima školy v současné literatuře poměrně používaný a prosazovaný pojem, nenacházíme jeho jednotnou definici ani shodu v tom, z jakého pohledu je vhodné na klima školy pohlížet. Často však narazíme v literatuře v souvislosti s tímto pojmem na přídomek sociální či sociálně psychologické.

Někteří autoři považují klima školy *„za projev celého školního prostředí ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života“* (Grecmanová et al. 2012, s. 6).

R. Čapek (2010, s. 134) používá k vysvětlení tuto definici: *„klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“*.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 107) se setkáme s následující definicí klimatu školy: *„sociálněpsychologická proměnná, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“*.

Na klima školy je třeba pohlížet jako na celek, který má mnoho součástí jako např.: klimata jednotlivých tříd, vyučovací klima, klima učitelského sboru, organizační klima či sociální klima. Nelze jej zaměňovat s pojmem prostředí, neboť klima školy se

vztahuje k aspektům vzdělávacím a sociálním. Nejdůležitějším parametrem pro popis školního klimatu je to, jak se ve škole žáci a učitelé cítí.

Se školním klimatem úzce souvisí také atmosféra školy. Podle J. Kašpárkové (2007, s. 24) je atmosféra školy „*jevem krátkodobým, proměnlivým, podmíněným určitou situací a emočním naladěním žáků i učitelů*“. Atmosféra školy se mění v průběhu týdne či dne. Příkladem může být atmosféra ve škole během přestávky či atmosféra školy při rozdávání vysvědčení apod.

Odborníci rozlišují dva krajní typy klimatu školy:

- Pozitivní (neboli otevřené) klima školy – vyznačuje se vzájemnou důvěrou panující ve škole, ředitel spolupracuje s učiteli, kteří jsou nadšeni svojí prací.
- Negativní (neboli uzavřené) klima školy – ve škole panuje vzájemná nedůvěra, ředitel je neosobní, učitelé nemají chuť do práce.

V odborné literatuře se dále rozlišují různé typy klimatu školy, záleží, z jakého pohledu budeme na tento problém nahlížet. Nejčastěji se uvádí typy klimatu školy podle F. Oswalda vymezené podle klasických výchovných stylů (H. Grecmanová et. al. 2012, s. 6):

- Autoritativní (funkčně-orientované) klima školy – vyznačuje se špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, tvrdou disciplínou a tlakem na výkon, špatnými vztahy mezi spolužáky a vysokým konkurenčním bojem mezi nimi. Žáci mají nechuť ke škole a strach z ní.
- Demokratické (sociálně-integrativní) klima školy – je charakteristické tolerancí učitelů k žákům, učitelé žákům pomáhají, nadprůměrné vztahy mezi spolužáky, poměrně vysoká motivace. Žáci mají radost ze školy a chuť se učit.
- Liberální (distanční) klima školy – vyznačuje se negativními vztahy mezi učiteli a žáky, velmi nízkou disciplínou, ale velmi dobrými vztahy mezi spolužáky, zřetelně nízkou motivací. Žáci mají nechuť ke škole, ale nemají z ní strach.

J. Kašpárková (2003, s. 215 – 216) uvádí, že podle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím lze definovat tyto typy školního klimatu:

- Škola vedená autokraticky izolovaným způsobem – ředitel spolu s vybranými učiteli zcela určuje život školy, na žáky a rodiče se pohlíží jako na podřízené, vnější kontakty jsou považovány za zbytečné až škodlivé.

- Škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem – ředitel spolu s několika učiteli řídí veškeré aktivity školy, ve škole panuje aktivní atmosféra, ostatní si ani neuvědomují, že jsou pouze pasivními účastníky.
- Škola vedená demokraticky izolujícím způsobem – je veden dialog mezi rodiči, učiteli a žáky, respektuje se individualita každého žáka, ale toto vše pouze v prostorách školy nezávazně na okolním prostředí.
- Škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem – ředitel i učitelé se v procesu učení sami učí, spolupracují s rodiči a uspořádávají různá setkání, snaží se používat nové aktivní formy vyučování.

E. Petlák (2006, s. 24-25) uvádí několik hledisek, z nichž se hodnotí a posuzuje školní klima, jedná se především o angažovanost učitelů, zatížení učitelů, duch školy, vztahy mezi učiteli, rezervovanost řízení, důraz na výkon, charisma ředitele a vedení školy a otevřenost vedení.

Za hlavní determinanty školního klimatu považuje D. Nezvalová (2006, s. 9) zvláštnosti školy, zvláštnosti vyučovacích předmětů, zvláštnosti učitelů, zvláštnosti školních tříd a zvláštnosti žáků.

Nejvýznamněji se na utváření školního klimatu podílí vedení školy v čele s ředitelem, a to jednak svými osobnostními vlastnostmi a pak také stylem řízení dané školy. Dále se na tvorbě klimatu školy podílejí jednotliví učitelé, žáci všech tříd, další nepedagogičtí zaměstnanci školy (např.: pracovníci v administrativě, školníci, pracovníci úklidu, kuchařky apod.), ale také rodiče žáků školy.

Snahou všech lidí ve škole by mělo být vytvoření bezpečného klimatu školy, neboť podle D. Nezvalové (2006, s. 10) toto zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a to v několika ohledech: posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů, navozuje pozitivní prožívání a snižuje riziko stresu, zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů.

Školní klima se zjišťuje především z výpovědí účastníků, a to buď formou rozhovoru či dotazníku. Důležité je propojení informací od různých aktérů školního života. Velký význam má také pozorování a účast na životě školy. Podle R. Čapka (2010, s. 135) jsou nejvýznamnější ty přístupy, které upřednostňují pedagogicko-psychologický aspekt, jako příklad uvádí pohled na klima školy jako na soubor klimat tříd doplněný o klima učitelského sboru, komunikační klima, organizační klima apod.

S pojmem klima školy se často zaměňuje termín kultura školy. Přestože jsou si oba tyto pojmy významově velmi blízké, existují mezi nimi určité rozdíly. R. Čapek (2010, s. 138) uvádí, že „*klima školy nese význam sociálně vztahový, pedagogicko-psychologický*“, zatímco termín kultura školy „*evokuje kulturu podnikovou, firemní, kulturu organizace a její řízení*“. Tedy kultura školy je dána nejen obrazem na veřejnosti, pověstí a hodnotami, ale také její strukturou a formou řízení.

D. Nezvalová (2006, s. 2, 9) vysvětluje pojem kultura školy následovně: „*Pod tímto pojmem chápeme to, jak se škola prezentuje, jaký obraz o škole se vytváří, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti, jaké má škola osobnosti, jaké má cíle a hodnoty.*“ Klima školy chápe „*jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce*“.

Nejednoznačné, ba dokonce protichůdné, jsou názory na to, který z těchto pojmů je tomu druhému nadřazený a který podřazený. Já osobně se přikláním k názoru, že jsou na stejné úrovni, jen se každý zabývá danou problematikou z jiného úhlu pohledu. Obecně lze tedy říci, že klima školy se zaměřuje více na sociální stránku školy, kdežto kultura školy souvisí spíše s její image a jejím fungováním.

3.3 Třídní klima

Výchovný a vzdělávací proces probíhá ve velmi specifickém prostředí školy a školní třídy. Toto prostředí lze označit jako sociální, neboť se vytváří především interakcí mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.

H. Vykopalová (1992, s. 5) uvádí, že „*školní třída je formální sociální skupina utvořená na základě určitých formálních znaků členů*“. Dále poukazuje na fakt, že na třídu je třeba pohlížet jako na celek skládající se z osobností, mezi nimiž se vytváří formální i neformální vztahy.

J. Mareš a S. Ježek (2012, s. 6) tvrdí, že „*pojem školní třída označuje učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku*“. Touto definicí upozorňují na fakt, že je třeba školní třídu vnímat ze dvou hledisek – jednak z pohledu prostředí, v němž se školní výchova a vzdělávání odehrává, a pak také z pohledu lidí, kteří se tohoto děje účastní.

Prostředí třídy zahrnuje obdobně jako prostředí školy kromě sociálně-psychologických aspektů ještě mnoho dalších, jmenujme alespoň některé z nich:

- architektonické – celkové řešení učebny, její vybavení, prostorové uspořádání nábytku,
- hygienické – osvětlení, vytápění, větrání,
- ergonomické – vhodnost nábytku a jeho uspořádání v rámci třídy,
- estetické – vymalování třídy, nástěnky, tabule, květiny,
- akustické – šum a hluk ve třídě, dozvuk a odraz zvuku,

Je zcela zřejmé, že prostředí třídy vytvářejí samotní žáci a učitelé jen z určité míry, neboť tito nemohou příliš ovlivnit výše uvedené architektonické, hygienické, ergonomické ani akustické aspekty, z tohoto pohledu může prostředí třídy částečně utvářet širší vedení školy a další nepedagogičtí pracovníci.

Podobně jako tomu bylo u většiny předchozích termínů, ani definice pojmu třídní klima není v literatuře jednotná. I zde platí tvrzení: co autor, to poněkud jiný pohled na danou problematiku. Např. R. Čapek (Čapek 2010, s. 13) jej definuje takto: *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“* Tato definice poukazuje na to, že klima třídy je především záležitostí jeho účastníků (žáci a učitel), kteří o něm mohou nejlépe vypovídat. Z tohoto důvodu také preferuje pro zkoumání třídního klimatu cestu sběru subjektivních výpovědí před objektivním zjišťováním.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 16) nalezneme tuto definici třídního klimatu: *„Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“* Zde je zdůrazněna zejména emocionální stránka pohledu na danou problematiku, za hlavního tvůrce třídního klimatu je považován žák. Ale myslím, že je třeba se zamyslet, do jaké míry jej ovlivňují další účastníci, zejména třídní učitelé, neboť se domnívám, že jejich role je při vytváření třídního klimatu poměrně významná.

H. Vykopalová (1992, s. 5) považuje za třídní klima *„soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování“*. Dále uvádí, že při jeho zkoumání je třeba

pohlížet na školní třídu z několika různých aspektů, mezi něž patří zejména fyzikální a materiální prostředí třídy, vzájemné vztahy mezi žáky, hodnocení jednotlivých žáků, úroveň vědomostí a chování žáků. Avšak za nejvýznamnější činitele ovlivňující klima školní třídy považuje osobnost učitele, osobnosti žáků a jejich vzájemné působení. Čímž opět vyzdvihuje sociální a emocionální pohled.

Německé zdroje nabízely na termín školní klima několik pohledů. G. Schreiner (1972, s. 134) definoval školní klima jako „*soubor sociálních zkušeností žáků a učitelů ve škole*“. Pro strukturu školního klimatu autor rozlišil přístup demografický, ekologický, organizačně-strukturální, sociometrický, interakčně-analytický, sociálně-percepční, psychoanalytický a behaviorální. K. Aurin (1990, s. 58) analyzoval školní klima jako „*neformální vnímání způsobu, kterým se věci ve škole také v rámci tříd dějí*“ a D. Spanhel (1993, s. 225) jako „*určitou smyslovou skutečnost nebo podstatu, kterou lze ve škole nebo třídě sledovat*“. Starší přístupy tedy vnímaly školní klima z hlediska subjektivní percepce aktivních činitelů školního a třídního života.

Podle J. Mareše a S. Ježka (2012, s. 8) se třídní klima vyznačuje těmito čtyřmi základními znaky:

- je skupinový jev,
- je sociálně konstruované,
- je sociálně sdílené,
- je ovlivňováno širším sociálním kontextem (klima školy, umístění školy).

J. Hanuliaková (2010, s. 11-14) upozorňuje, že v každém edukačním procesu jsou přítomné různé typy třídního klimatu, jako např. komunikační klima, kreativní klima, organizační klima, mravní či psychické klima.

V mnohé literatuře se obecně rozlišují tyto dva druhy třídního klimatu:

- aktuální – klima, které je fakticky vnímáno účastníky vyučovacího procesu,
- preferované – klima, které by si žáci přáli, aby ve třídě panovalo.

Mezi hlavní činitele, kteří se podílejí na spoluutváření klimatu školní třídy, patří zejména učitelé vyučující v dané třídě, žáci celé třídy, skupiny žáků v rámci třídy i samotní jedinci z řad žáků, prostředí školní třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, komunikace ve třídě mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli, vyučovací metody a hodnocení jednotlivých učitelů, participace žáků na výuce a na každodenním dění ve

třídě (během přestávek, během školních akcí apod.) ale také rodiče a sociální zázemí jednotlivých žáků a kázeňské vedení třídy.

Na tvorbě třídního klimatu se podílejí tedy zejména žáci a učitelé v dané třídě. Nejednoznačné jsou však odpovědi odborníků na otázku, kdo je považován za hlavního tvůrce třídního klimatu. V této souvislosti se můžeme setkat se třemi různými názory (Z. Geršičová a S. Hlásna 2013, s. 15):

1. Třídní klima vytváří především učitel (zejména třídní učitel) prostřednictvím svého působení na žáky.
2. Třídní klima vytvářejí především samotní žáci prostřednictvím vztahů, které mezi nimi panují.
3. Třídní klima vytvářejí žáci i učitelé ve vzájemné interakci.

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 142-143) se původně předpokládalo, že tvůrcem klimatu třídy je převážně učitel, a to zejména:

- učitelovy omentální psychické stavy,
- zvláštnosti v učitelově osobnosti a v jeho psychických vlastnostech,
- jednání učitele,
- učitelův pedagogický takt.

V současné době se většina odborníků přiklání k výše uvedenému třetímu názoru, neboť se ukazuje, že ani sám učitel, ani třída sama o sobě nedosáhnou na změnu vytvořeného třídního klimatu. Já osobně se domnívám, že žáci se na tvorbě třídního klimatu podílejí o něco více než učitelé, neboť v dané třídě tráví mnohem více času.

Každý učitel by se měl proto snažit o utváření příznivého klimatu v každé třídě. Učitel působí na žáky nejen svými vědomostmi, ale také svými charakterovými vlastnostmi, city, morálními a estetickými vlastnostmi. V průběhu výuky nepředává žákovi pouze svoje vědomosti, ale ovlivňuje celý jeho osobnostní vývoj. Avšak je třeba si uvědomit, že i žák působí na učitele především svými vědomostmi, dovednostmi, návyky a postoji, ale také svým jednáním, chováním a vystupováním.

Přestože se na utváření klimatu školní třídy podílí mnoho různých vnějších i vnitřních faktorů, což má za následek, že každá třída se vyznačuje svým specifickým klimatem, lze podle H. Vykopalové (1992, s. 6) vymezit alespoň rámcově určité typy školních tříd:

- vyrovnaná třída – vyznačuje se klidnou pozitivní atmosférou,
- rapsodická třída – vyznačuje se velkou proměnlivostí vzájemných vztahů mezi žáky, třída je roztržena na několik menších skupinek,
- lhostejná třída – žákům chybí pozitivní motivace,
- opoziční třída – časté konflikty ve vztazích mezi učiteli a žáky.

Řada autorů také poukazuje na časté zaměňování pojmu třídní klima s pojmem atmosféra třídy, rozdíl mezi nimi se snaží vysvětlit např. J. Lašek (2007, s. 40) takto: *„Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emocionální naladění ve třídě.“*

Obdobně to vidí i R. Čapek (2010, s. 16), který uvádí, že *„atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mní se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.“*

Je tedy zřejmé, že hlavní rozdíl mezi těmito dvěma termíny spočívá především v délce jejich trvání.

Častou chybou bývá zaměňování okamžité atmosféry třídy s jejím klimatem, což se děje většinou v důsledku krátkodobého pozorování dění ve třídě. Pokud chceme zkoumat třídní klima a ne její atmosféru, musíme danou třídu pozorovat co nejdéle dobu, přinejmenším několik měsíců.

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 144-146) existuje několik základních přístupů ke zkoumání třídního klimatu:

1. Sociometrický přístup

Zabývá se zkoumáním školní třídy jako sociální skupiny bez učitele, vývojem sociálních vztahů a jejich vlivem na rozvoj dispozic žáka. Jako diagnostickou metodu volí nejčastěji sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou představuje integrovanou třídu a vliv žáků ve třídě, závisle proměnná bývá školní úspěšnost, výkonnost a chování jednotlivců i třídy jako celku.

2. Organizačně-sociologický přístup

Zabývá se zkoumáním třídy jako organizační jednotky řízené učitelem, rozvojem týmové práce v hodině. Jako diagnostickou metodou volí standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou představuje šíře používaných vyučovacích postupů a prostor pro vzájemnou komunikaci mezi žáky, závisle proměnná bývá výkonnost třídy jako celku.

3. Interakční přístup

Zabývá se zkoumáním interakce mezi učitelem a žáky během vyučování. Hlavní diagnostickou metodou je standardizované pozorování či audiovizuální nahrávky, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou představuje působení učitele, závisle proměnná bývá výkonnost jednotlivců i celé třídy a efektivita učitelovy práce.

4. Pedagogicko-psychologický přístup

Zabývá se zkoumáním spolupráce žáků ve třídě, jejich kooperativním učením. Jako diagnostickou metodu volí nejčastěji různé posuzovací škály (např. CLI – Classroom Life Instrument). Nezávisle proměnnou představuje vzájemná sociální závislost žáků, závisle proměnná bývá výkonnost jednotlivců i celé třídy a postoje žáků k učivu.

5. Školně-etnografický přístup

Zabývá se zkoumáním sociokulturního utváření klimatu, jak klima vnímají a hodnotí jeho aktéři. Mezi hlavní diagnostické metody patří zúčastněné pozorování a rozhovory s učiteli a žáky. U tohoto přístupu se neuvažuje o nezávisle a závisle proměnných.

6. Vývojově-psychologický přístup

Zabývá se zkoumáním rozvoje osobnosti žáka v prostředí školní třídy, využívá soubor různých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou představuje učitelovo řízení hodiny a vzájemné vztahy učitel-žák, závisle proměnná bývá školní neúspěšnost a nezáměr žáků o školu.

7. Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Zabývá se zkoumáním kvality klimatu, jeho aktuální a preferovanou formou. Jako diagnostickou metodu volí posuzovací škály určené pro samotné aktéry klimatu. Nezávisle proměnnou představují vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje a udržování daného systému. Závisle proměnná bývá školní výkonnost

jednotlivců i třídy jako celku a postoje žáků k učení. Tento přístup patří v současnosti k těm nejrozšířenějším.

Výsledky, které získáme zkoumáním školního klimatu pomocí zvoleného přístupu, lze využít několika různými způsoby:

- prostý popis stavu klimatu ve třídě z pohledu žáků,
- porovnání názorů žáků s názory učitelů vyučujících v dané třídě na klima této třídy,
- porovnání aktuálního a preferovaného třídního klimatu z pohledu žáků,
- zjišťování rozdílů v ovlivňování třídního klimatu různými učiteli,
- zjišťování rozdílů mezi různými typy škol,
- zjišťování skutečnosti, jak klima třídy působí na osobnosti žáků a učitelů,
- porovnání klimatu třídy před a po zavedení jistého opatření.

Při měření třídního klimatu lze použít kvalitativní i kvantitativní přístupy. Je třeba si však uvědomit, že každý z těchto přístupů většinou zkoumá jiné jevy, využívá různé statistické postupy, a tudíž nám dávají rozdílné závěry, které spolu nelze srovnávat. Kvantitativní výzkum popisuje jevy pomocí proměnných, které měří určité vlastnosti. Výsledky jsou pak zpracovány s využitím statistiky. Kvalitativní výzkum je založen na podrobném popisu jevů z pohledu zkoumaných subjektů, využívá otevřené a nestrukturované výzkumné metody.

V současnosti je možné spatřovat tendenci obě techniky kombinovat. Mezi nejvýznamnější kvalitativní metody zkoumání třídního klimatu řadíme rozhovor a zúčastněné pozorování, kvantitativní metoda je reprezentována zejména dotazníkem a posuzovacími škálami.

Dále je třeba se rozhodnout, zda se při zkoumání třídního klimatu využijeme metody objektivního zjišťování daného stavu (kamerové záznamy, měření vzdělávacích výstupů) či metody subjektivních výpovědí zúčastněných (dotazníky, rozhovory se žáky a učiteli). Určitě je opět vhodné kombinovat metody obou těchto postupů.

V současné době se v souvislosti s měřením klimatu třídy setkáváme s tzv. percepčním přístupem, který popsal ve své knize „Prostředí třídy“ B. J. Fraser. Tento přístup je založen na výpovědích žáků a učitelů o tom, jak vnímají aktuální klima své třídy. Percepční přístup tak umožňuje postihnout dlouhodobější prožitky žáků a učitelů v konkrétním klimatu. Tento přístup byl zohledňován při tvorbě řady dotazníků.

Nejrozšířenější formou zkoumání třídního klimatu je bezesporu dotazníkové šetření a posuzovací škály. Mezi nejpoužívanější patří tyto dotazníky (R. Čapek 2010, s. 110 – 126):

- MCI (My Class Inventory) – autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher, je určený pro žáky 3. – 6. tříd základních škol a má dvě formy - aktuální a preferovanou. Dotazník zjišťuje těchto 5 proměnných klimatu ve třídě: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy. Žáci vyplňují dotazník samostatně výběrem z možností ano-ne u 25 tvrzení.
- CES (Classroom Environment Scale) – autory jsou rovněž B. J. Fraser a D. L. Fisher, je určený pro žáky 7. – 9. tříd základních škol a 1. – 4. ročníků středních škol a má také aktuální i preferovanou formu. Dotazník zjišťuje těchto 6 proměnných klimatu ve třídě: angažovanost žáka (jeho zaujetí školní prací), vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Žáci vyplňují dotazník samostatně výběrem z možností ano-ne u 24 tvrzení.
- CCQ (Communication Climate Questionnaire) – autorem je I. B. Rosenfeld, je určený pro středoškolské a vysokoškolské studenty a měří komunikační klima, které ve třídě vytváří učitel. Studenti vyplňují dotazník samostatně, reagují na 17 tvrzení odpovědí na pětibodové škále od *silně souhlasím* po *silně nesouhlasím*.
- KLIT (Klima třídy) – autor J. Lašek, je určený pro žáky 6. a vyšších ročníků základních škol a studenty středních škol. Dotazník sleduje tyto 3 oblasti třídního klimatu: suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Žáci vyplňují dotazník anonymně, reagují na 27 tvrzení odpověďmi na čtyřbodové škále od *silně souhlasím* po *silně nesouhlasím*.

Zjišťování třídního klimatu prostřednictvím dotazníků adresovaných žákům či učitelům patří v současné době k nejvyužívanějším způsobům. Jejich výhodou je snadná administrace a vyhodnocování s využitím statistických postupů.

3.4 Žák a učitel

Jak už bylo zmiňováno výše, žák a učitel vytváří třídní klima ve vzájemné interakci. Avšak pohled žáků a učitele na klima v dané třídě se může výrazně odlišovat. Učitel si vytváří obraz o třídním klimatu především na základě pozorování žáků při výuce, sledováním jejich vzájemných vztahů a rolí v třídním kolektivu. Tyto vztahy se však často utvářejí i mimo prostor třídy či školy, proto do nich učitel nemůže plně proniknout. Navíc učitel srovnává výsledky svého pozorování se svými zkušenostmi a životními názory, které se jistě liší od životních zkušeností a názorů jeho žáků (M. Rybičková 2003, s. 176).

V průběhu školní docházky se mění pohled žáka na učitele i spolužáky. V počátečním období je žák spíše osamoceným jedincem ve skupině, nejdůležitější osobou je pro něj autorita učitele. Struktura třídy a vztahy mezi žáky tak závisí především na osobnosti učitele. V období středního školního věku si žák více uvědomuje sounáležitost se školní skupinou, kriticky hodnotí osobnost učitele, který již není bezvýhradnou autoritou. Starší školní věk je považován za období, v němž vrcholí vývoj třídy jako skupiny, žák si vytváří nové sociální vztahy k autoritám, učitel je podroben ostré kritice a musí se snažit získat si autoritu u žáků (H. Vykopalová 1992, s. 13-14).

Žákovské klima třídy vytvářejí především žáci, kteří se v dané třídě sešli. Jeho utváření je dlouhodobý proces, který je ovlivněn celkovým počtem žáků ve třídě, zastoupením chlapců a dívek, věkem žáků, jejich dosavadními znalostmi a zkušenostmi, ochotou učit se a osobnostními vlastnostmi vůdčích žákovských osobností (J. Mareš a S. Ježek 2010, s. 5).

H. Vykopalová (1992, s. 15) rozlišuje podle chování žáků a jejich přístupu k učiteli tyto čtyři základní typy žáků:

- žáci sympatičtí učitelům, ne spolužákům – často jsou izolováni od ostatních,
- žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům – často horší prospěch a náznaky agresivního chování,
- žáci, kteří nejsou nikomu sympatičtí – často nezájem o učivo, agresivita vůči učiteli i spolužákům s cílem vyniknout,
- žáci sympatičtí každému – oblíbený mezi žáky i učiteli, často pilní, pracovití se smyslem pro spolupráci.

J. Hanuliaková (2010, s. 21) uvádí, že *učitel vytváří klima nejen svým přístupem k žákům, ale také tím, jak žáky zapojuje do okolního dění, povzbuzuje je, podporuje a vede k vzájemné pomoci a spolupráci*“.

Vytváření třídního klimatu učitelem závisí zejména na jeho osobnostních vlastnostech a individuálním pojetí výuky, za nejdůležitější oblasti považuje V. Spilková (2003, s. 345-347) především:

- Přístup k žákům – důležité jsou tyto faktory: učitel projevuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o názory, problémy a pocity žáků a dává prostor pro jejich vyjádření, povzbuzuje a oceňuje žáky, umožňuje žákům iniciovat některé činnosti, projevuje zájem o žáka apod.
- Způsob komunikace se žáky – důležité je dávat žákům prostor pro komunikaci, podporovat obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, využívat prostředky neverbální komunikace.
- Pojetí metod a strategií výuky – významný vliv mají způsoby motivace žáků, propojování učení s reálnými životními situacemi, využívat zkušeností žáků, zapojovat do výuky aktivizační vyučovací metody, problémové a kooperativní formy výuky.
- Způsob hodnocení a přístup k chybě žáka – základem je důvěra v žáka a jeho možnosti rozvoje, podpora, povzbuzování a vytváření sebedůvěry a sebeúcty u každého žáka, tedy hodnotit žáky na základě individuálních dovedností a schopností, vytvářet prostor pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

V. Spousta (2003, s. 352-353) považuje za významné složky osobnosti učitele, které se podílejí na spoluvytváření klimatu školy (a tedy i třídy), zejména aktuální hodnotový systém a hodnotovou orientaci učitele, jeho osobnostní dispozice a profesní kompetence. Za obzvlášť významné dále považuje učitelovy projevy emocí, jeho tolerantnost, angažovanost, postoje a názory.

Učitel by měl usilovat o vytvoření pozitivního třídního klimatu, neboť každý žák je sociálním klimatem třídy velmi ovlivňován, poskytuje mu impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji žáka a formování jeho osobnosti (H. Vykopalová 1992, s. 8).

4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce je důležitým východiskem pro navazující praktickou část, která se věnuje zkoumání třídního klimatu na vybrané klasické reformní škole. Z tohoto důvodu se teoretická část zabývá jednak klasickými reformními školami, a dále také problematikou školního a třídního klimatu.

V první kapitole je uvedeno objasnění pojmu klasické reformní školy a popsán jejich vznik a vývoj. Dále tato kapitola přináší stručný přehled o historii a současnosti těchto škol v České republice. Druhá kapitola je věnována waldorfským školám, tedy konkrétnímu typu klasických reformních škol. Zde se nachází stručná charakteristika těchto škol, jejich základní principy a metody. Součástí je i přiblížení současného stavu waldorfských škol v České republice.

Třetí kapitola se věnuje školnímu a třídnímu klimatu. V souvislosti s touto problematikou často narážíme na terminologické problémy, které plynou z nejednotného vymezení pojmů a vztahů mezi nimi, proto je práce zaměřena především na jejich objasnění. Tato kapitola se zabývá těmito základními pojmy: škola a její prostředí, klima školy, kultura školy, atmosféra školy, školní třída a její prostředí, klima školní třídy a atmosféra třídy. Součástí je i pohled na žáka a učitele jako na hlavní tvůrce třídního klimatu.

II.PRAKTICKÁ ČÁST

5 Waldorfská škola Olomouc

Pro účely svého výzkumu jsem si zvolil Waldorfskou školu Olomouc a to z toho důvodu, že se jedná o jedinou úplnou klasickou reformní školu v Olomouckém kraji, což znamená, že je koncipována i pro druhý stupeň základní školy.

5.1 Základní informace o škole

Vznik této školy se datuje ke dni 1. 9. 2010, kdy se transformovaly třídy využívající prvky waldorfské pedagogiky, jenž byly zřízeny při Fakultní ZŠ dr. Milady Horákové, v soukromý subjekt. Zřizovatelem školy je Waldorfská základní škola a mateřská škola Olomouc, s. r. o., základní škola se nachází v Olomouci na ulici Rožňavská, mateřskou školu nalezneme v Olomouci na ulici Dobnerova. Žáci si musí platit školné, pro tento školní rok je stanoveno ve výši 1 450 Kč měsíčně.

Základní škola sídlí v budově Fakultní ZŠ dr. Milady Horákové, od níž má pronajato druhé patro levého křídla budovy, dále jednu třídu v přízemí, odborné učebny, tělocvičnu a přilehlá hřiště. Škola má svou vlastní jídelnu a školní družinu.

Od svého vzniku až do současnosti se škola neustále postupně rozrůstá a setkává se s poměrně hojným zájmem ze strany rodičů. Přesto si však stále zachovává charakter školy rodinného typu. V letošním školním roce 2014/2015 navštěvuje školu 109 žáků v celkem 9 třídách: 1. – 9. ročník kromě šestého a jedna speciální třída, která je určena žákům druhého stupně, kteří z nějakých důvodů nezvládají učivo daného ročníku. Průměrný počet žáků ve třídě je 14, nejméně žáků je v sedmé třídě (8) a nejvíce ve druhé třídě (21).

Na škole působí ředitel, zástupkyně ředitele, 3 externí pracovníci, 9 třídních učitelů, 2 oboroví učitelé, 3 asistenti pedagogů, jedna vychovatelka, školník a uklízečka. Vzdělávání žáků probíhá podle školního vzdělávacího programu Waldorfská škola, jenž je zpracován v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Školní družina pracuje podle samostatného školního vzdělávacího programu, který je zcela v souladu s waldorfskými principy. Škola nabízí svým žákům rozmanitý výběr

zájmových kroužků, v letošním roce jsou otevřeny tyto: jezdecký, řemeslný, sportovní, dramatický, bubnování, žonglování a skupinová výuka hry na kytaru.

V souladu s waldorfskou pedagogikou jsou hlavní předměty (český jazyk a literatura, matematika, zeměpis, dějepis, přírodopis a fyzika) vyučovány v epochách, které se vyučují každý den od 8:00 do 9:30 v rámci tzv. hlavního vyučování. Téma jedné epochy se probírá 2-4 týdny. Poté následují tzv. vedlejší hodiny, které již mají standardní dobu trvání 45 minut. Od prvního ročníku hrají všichni žáci na jeden hudební nástroj a vyučují se dvěma cizím jazykům. Do výuky jsou zařazeny i různé netradiční obory, např. knihařství či zahradnictví. Na škole je praktikováno slovní hodnocení a hodnocení prožitkové, nesetkáme se zde se známkováním.

Pro budoucí prvňáčky je organizován v průběhu pololetí po zápisu do první třídy tzv. nultý ročník, v němž se co čtrnáct dnů setkávají nejen děti, ale i rodiče, kteří se zde prostřednictvím různých přednášek seznamují s výukou založenou na waldorfských principech. Velkou výhodou je fakt, že se nejen děti, ale i rodiče a učitelé při vstupu do školy již navzájem dobře znají.

Škola velmi úzce spolupracuje s rodiči svých žáků, třídní učitel navštěvuje rodinné prostředí každého svého žáka a organizuje pravidelné schůzky rodičů na různých odpoledních akcích, kde se společně připravují a plánují dlouhodobé projekty třídy nebo celé školy. Učitelé se snaží o uplatnění individuálního přístupu ke každému žákovi a o celostní rozvoj jeho osobnosti.

Během školního roku pořádají učitelé a žáci školy několik slavností, na nichž se setkávají děti se svými rodiči a učiteli. Mezi již pravidelně se konající patří např. Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Vánoční jarmark, Velikonoční jarmark, Masopust či školní Akademie. Tyto školní i mimoškolní akce jsou neodmyslitelnou součástí práce školy.

Další informace o základní i mateřské škole Olomouc a waldorfské pedagogice lze nelézt na internetových stránkách www.waldorf-olomouc.cz.

5.2 Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření probíhalo na začátku druhého pololetí letošního školního roku 2014/2015, konkrétně v období březen – duben 2015. Vzhledem k nízkému počtu žáků v jednotlivých třídách školy jsem se vždy snažil zvolit pro zadání dotazníku takový den, aby byli přítomni všichni žáci v dané třídě, což bylo poměrně dost organizačně náročné. Výzkumu se tedy nakonec zúčastnilo všech 8 žáků 7. třídy (5 chlapců a 3 dívky), 10 žáků 8 třídy (9 chlapců a 1 dívka) a 10 žáků 9. třídy (7 chlapců a 3 dívky) Waldorfské školy Olomouc. Ve všech zkoumaných třídách byla značná převaha chlapců nad dívkami, toto zjištění bylo pro mě poměrně překvapující, očekával jsem to přesně naopak.

Dotazník vyplňovali žáci zkoumaných tříd vždy v rámci epochy, kterou vyučoval jejich třídní učitel. Zadával jsem jej osobně za asistence učitele, nejdříve jsem vždy žáky ve stručnosti seznámil s dotazníkem a vysvětlil jim cíle tohoto šetření. Poté byly žákům podány potřebné informace ke způsobu vyplnění tohoto dotazníku. Žádný z žáků neodmítl jeho vyplnění, čímž bylo dosaženo 100 % návratnosti.

Samotné vyplnění dotazníku zabralo žákům přibližně 20 – 25 minut, několik žáků (zejména v deváté třídě) mělo menší problémy s porozuměním některých tvrzení v dotazníku. Žáci pracovali celou dobu svědomitě a samostatně, nesetkal jsem se s žákem, který by ledabyle zadržoval jednotlivé odpovědi. Naopak někteří žáci (opět především v deváté třídě) až příliš rozebírali některá tvrzení a výběr odpovědi jim činil drobné problémy.

Velice si také cením přístupu vedení školy i jednotlivých učitelů, po celou dobu mého působení na škole se ke mně chovali velice přátelsky, vždy si na mě udělali čas a ochotně mi podávali veškeré informace, které jsem po nich vyžadoval. Žádný z vyučujících nedělal problémy se zadáním a vyplňováním dotazníku, třebaže mi tím musel obětovat část své hodiny.

6 *Cíle výzkumu a formulace hypotéz*

Cílem předkládané diplomové práce je zjištění aktuálního klimatu na druhém stupni Waldorfské školy v Olomouci prostřednictvím dotazníkového šetření. Jelikož na škole není v letošním školním roce 2014/2015 otevřena šestá třída, proběhlo šetření pouze v 7., 8. a 9. třídě. Pro tyto účely jsem použil osvědčený dotazník CES, o němž jsem se stručně zmínil již v teoretické části práce na s. 28, a který blíže představím v následující kapitole 7. Další cíl lze spatřovat v praktickém ověření této metody zkoumání třídního klimatu na vybrané klasické reformní škole a zjištění její efektivity v daných podmínkách.

V rámci svého výzkumu jsem se zaměřil také na zjišťování prostředí a aktuální panující atmosféry v uvedených třídách, k čemuž jsem použil vlastní pozorování činnosti aktérů třídního klimatu během jejich výuky a různých aktivit, a také rozhovorů, jež jsem průběžně vedl s jednotlivými žáky a učiteli v daných třídách.

Hlavní cíl:

- Ověřit metodu zkoumání třídního klimatu na konkrétní klasické reformní škole.

Dílčí cíle - dotazník:

- Charakterizovat klima vybraných tříd dané školy z pohledu žáků.
- Interpretovat výsledky obdržené v rámci dotazníkového šetření.
- Přijmutí či odmítnutí stanovených hypotéz na základě získaných výsledků.

Dílčí cíle – pozorování:

- Charakterizovat prostředí školy a jednotlivých zkoumaných tříd.
- Přiblížit panující atmosféru v uvedených třídách.

Při stanovování hypotéz pro daný výzkum jsem vycházel ze skutečnosti, že Waldorfská škola Olomouc se považuje za školu rodinného typu s nízkým počtem žáků ve třídách druhého stupně, což se jistě musí projevit ve vzájemném vztahu mezi učiteli a žáky, neboť se učitelům nabízí poměrně široký prostor pro uplatňování individuálního přístupu ke každému žákovi. Vzdělávání na škole probíhá především prostřednictvím vlastního prožitku a zkušenosti žáka, je tedy silně podporována jeho aktivita a tvořivost, není tak kladen hlavní důraz na kázeň a pořádek při výuce.

V závislosti na výše uvedeném a na zvolených cílech byly formulovány tyto hypotézy:

H1: Existují rozdíly v hodnocení oblasti **zaujetí žáka školní prací** klimatu třídy u dívek a chlapců.

- H₀₁: Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti zaujetí žáka školní prací klimatu třídy u dívek a chlapců.
- H_{A1}: Existují rozdíly v hodnocení oblasti zaujetí žáka školní prací klimatu třídy u dívek a chlapců.

H2: Existují rozdíly v hodnocení oblasti **pořádek a organizovanost** klimatu třídy u dívek a chlapců.

- H₀₂: Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti pořádek a organizovanost klimatu třídy u dívek a chlapců.
- H_{A2}: Existují rozdíly v hodnocení oblasti pořádek a organizovanost klimatu třídy u dívek a chlapců.

H3: Existují rozdíly v hodnocení oblasti **vztahy mezi žáky ve třídě** klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

- H₀₃: Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti vztahy mezi žáky ve třídě klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.
- H_{A3}: Existují rozdíly v hodnocení oblasti vztahy mezi žáky ve třídě klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

H4: Existují rozdíly v hodnocení oblasti **učitelova pomoc žákům** klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

- H₀₄: Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti učitelova pomoc žákům klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.
- H_{A4}: Existují rozdíly v hodnocení oblasti učitelova pomoc žákům klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

H5: Existují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.

- H₀₅: Neexistují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.
- H_{A5}: Existují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.

7 Výzkumné metody

Ke zjišťování prostředí školy i jednotlivých tříd jsem použil metodu nestandardizovaného zúčastněného pozorování a rozhovoru. Tyto metody jsou natolik známé, že se zde nebudu zabývat jejich popisem.

Pro potřeby zjišťování klimatu vybraných tříd byla použita česká verze dotazníku CES, konkrétně jeho aktuální forma (viz Příloha 2).

7.1 Dotazník CES (*Classroom Environment Scale*)

Autoři tohoto dotazníku jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher, do češtiny jej přeložil doc. PhDr. Jan Lašek, Csc. (R. Čapek 2010, s. 120).

Dotazník je určen pro žáky 7. – 9. tříd základních škol a pro studenty 1. – 4. ročníků středních škol. Jeho součástí je 24 tvrzení, pomocí nichž se zjišťuje těchto 6 oblastí klimatu ve třídě (Z. Geršicová a S. Hlásna 2013, s. 90):

- Zaujetí žáka školní prací – sleduje zájem žáka o průběh vyučování a jeho soustředění se na práci během výuky.
- Vztahy mezi žáky ve třídě – sleduje úroveň jejich vztahů, míru jejich spolupráce, zájem žáka o své spolužáky a existenci kamarádských vztahů ve třídě.
- Učitelova pomoc a podpora – sleduje vztah třídního učitele ke svým žákům, míru jeho pomoci a podpory a uplatňování individuálního přístupu k žákům.
- Orientace žáků na úkoly – sleduje angažovanost, snahu a úsilí žáka v průběhu vyučování, jeho aktivní účast na výuce.
- Pořádek a organizovanost – sleduje úroveň hluku ve třídě během vyučování a míru její organizovanosti.
- Jasnost pravidel – sleduje nastavení a dodržování pravidel během vyučování, jejich jednoznačnost a neměnnost.

Žáci vyplňují dotazník anonymně (zaznamenávají pouze třídu a své pohlaví) výběrem ze dvou možností ano – ne. Při zadávání dotazníku je potřeba žáky upozornit na to, že je důležité, aby každou položku posoudili dle vlastního názoru a uvážení, proto

není přípustné opisování ani porady se sousedem. Vyplnění dotazníku zabere žákům přibližně 20 minut.

Vyhodnocení dotazníku je poměrně snadné a časově nenáročné. Kladné stanovisko žáka s daným tvrzením se hodnotí třemi body, nesouhlas jedním bodem. U některých tvrzení je toto přesně naopak, tato tvrzení jsou v dalším textu označena hvězdičkou. Chybí-li u daného tvrzení odpověď, nebo jsou-li zaškrtnuty obě možnosti, je toto hodnoceno dvěma body. Poté se sečtou body u čtyř tvrzení souvisejících s každou proměnnou klimatu u každého žáka, jeho výsledek se tedy pohybuje v rozmezí 4 až 12 bodů. Nakonec se vypočítá aritmetický průměr bodů všech žáků ve třídě pro každou proměnnou.

Výsledné aritmetické průměry se u všech sledovaných hledisek porovnají s orientačními normami stanovenými pro tento dotazník. O spíše pozitivním klimatu ve třídě svědčí vysoké hodnoty u všech sledovaných proměnných (čím vyšší hodnoty, tím příznivější klima), o spíše negativním klimatu ve třídě svědčí naopak nízké hodnoty u všech sledovaných proměnných (čím nižší hodnoty, tím horší klima).

Pro každou třídu jsou vyhodnoceny odevzdané dotazníky, na základě získaných výsledků u jednotlivých proměnných je stanoveno výsledné klima dané třídy. Hodnoty obdržené v jednotlivých třídách jsou také srovnány navzájem.

Průměrné hodnoty každé třídy budou srovnávány s běžně uváděnou organizační normou pro dotazník CES (J. Lašek 2012, s. 76), která je uvedena v následující tabulce č. 1.

Charakteristika klimatu	Aritmetický průměr za třídu	Pásmo běžných hodnot
zaujetí žáka školní prací	6,29	4,52-8,06
vztahy mezi žáky ve třídě	9,40	7,31-11,49
učitelova pomoc žákům	8,39	5,74-11,04
orientace žáků na úkoly	8,66	6,52-10,80
pořádek a organizovanost	7,00	5,33-8,67
jasnost pravidel	8,55	6,16-10,94

Tabulka č. 1: Orientační normy dotazníku CES.

8 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

Následuje vyhodnocení dotazníků jednotlivě pro každou sledovanou třídu, porovnání obdržných hodnot mezi třídami navzájem a interpretace těchto výsledků.

8.1 Vyhodnocení dotazníků pro 7. třídu

Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
3	5	8
Návratnost dotazníků: 100 %		

Tabulka č. 2: Počet žáků v 7. třídě.

zaujetí žáka školní prací - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	2	1
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	0	3
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	2	1
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	2	1
Aritmetický průměr: 9,33			

Tabulka č. 3: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u dívek.

zaujetí žáka školní prací - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	3	2
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	0	5
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	4	1
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	5	0
Aritmetický průměr: 9,60			

Tabulka č. 4: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u chlapců.

vztahy mezi žáky ve třídě - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	2	1
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	1	2
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádi.	2	1
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	3	0
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 5: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u dívek.

vztahy mezi žáky ve třídě - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	4	1
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	5	0
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	4	1
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	2	3
Aritmetický průměr: 8,00			

Tabulka č. 6: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u chlapců.

učitelova pomoc žákům - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	0	3
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	3	0
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	2	1
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	3	0
Aritmetický průměr: 11,33			

Tabulka č. 7: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u dívek.

učitelova pomoc žákům - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	2	3
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	5	0
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	5	0
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	5	0
Aritmetický průměr: 11,20			

Tabulka č. 8: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u chlapců.

orientace žáků na úkoly - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	3	0
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	2	1
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	1	2
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	1	2
Aritmetický průměr: 8,00			

Tabulka č. 9: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u dívek.

orientace žáků na úkoly - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	3	2
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	3	2
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	3	2
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	3	2
Aritmetický průměr: 7,60			

Tabulka č. 10: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u chlapců.

pořádek a organizovanost - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	0	3
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	0	3
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	0	3
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	2	1
Aritmetický průměr: 6,67			

Tabulka č. 11: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u dívek.

pořádek a organizovanost - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	4	1
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	0	5
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	0	5
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	3	2
Aritmetický průměr: 8,40			

Tabulka č. 12: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u chlapců.

jasnost pravidel - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.).	1	2
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	1	2
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	1	2
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	0	3
Aritmetický průměr: 6,67			

Tabulka č. 13: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u dívek.

jasnost pravidel - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písémkách atd.).	4	1
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	2	3
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	3	2
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	4	1
Aritmetický průměr: 9,60			

Tabulka č. 14: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u chlapců.

Shrnutí získaných výsledků:

Proměnná klimatu	dívky	chlapci	celkem
zaujetí žáka školní prací	9,33	9,60	9,50
vztahy mezi žáky ve třídě	10,00	8,00	8,75
učitelova pomoc žákům	11,33	11,20	11,25
orientace žáků na úkoly	8,00	7,60	7,75
pořádek a organizovanost	6,67	8,40	7,75
jasnost pravidel	6,67	9,60	8,50

Tabulka č. 15: Výsledky jednotlivých proměnných klimatu v 7. třídě.

Srovnáme-li získané hodnoty u jednotlivých proměnných s orientačními normami (viz tabulka č. 1, s. 39), můžeme konstatovat toto:

- Zaujetí žáka školní prací je hodnoceno přibližně stejně dívkami i chlapci, obdržená hodnota je značně nadprůměrná.
- Vztahy mezi žáky ve třídě jsou daleko lépe vnímány dívkami než chlapci, obdržená hodnota je mírně podprůměrná, leží však v pásmu běžných hodnot.
- Učitelova pomoc žákům je hodnocena výrazně nadprůměrně, a to jak ze strany dívek, tak ze strany chlapců.
- Orientace žáků na úkoly je hodnocena dívkami i chlapci velice obdobně, obdržená hodnota je podprůměrná, ale rovněž se nachází v pásmu běžných hodnot.
- Pořádek a organizovanost je lépe hodnocena chlapci než dívkami, obdržená hodnota je mírně nadprůměrná.
- Jasnost pravidel je lépe hodnocena chlapci než dívkami, obdržená hodnota je průměrná.

8.2 Vyhodnocení dotazníků pro 8. třídu

Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
1	9	10
Návratnost dotazníků: 100 %		

Tabulka č. 16: Počet žáků v 8. třídě.

zaujetí žáka školní prací - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	1	0
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	1	0
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	1	0
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	0	1
Aritmetický průměr: 6,00			

Tabulka č. 17: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u dívek.

zaujetí žáka školní prací - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	4	6
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	6	1
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	4	5
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	8	1
Aritmetický průměr: 8,11			

Tabulka č. 18: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u chlapců.

vztahy mezi žáky ve třídě - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	1	0
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	1	0
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	0	1
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	0	1
Aritmetický průměr: 6,00			

Tabulka č. 19: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u dívek.

vztahy mezi žáky ve třídě - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	5	5
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	5	4
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	4	5
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	9	0
Aritmetický průměr: 8,78			

Tabulka č. 20: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u chlapců.

učitelova pomoc žákům - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	0	1
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	1	0
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	0	1
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	1	0
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 21: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u dívek.

učitelova pomoc žákům - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	0	7
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	7	1
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	5	5
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	8	0
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 22: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u chlapců.

orientace žáků na úkoly - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	1	0
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	0	1
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	0	1
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	1	1
Aritmetický průměr: 7,00			

Tabulka č. 23: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u dívek.

orientace žáků na úkoly - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	7	2
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	7	3
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	4	5
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	6	5
Aritmetický průměr: 7,89			

Tabulka č. 24: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u chlapců.

pořádek a organizovanost - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	0	1
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	0	1
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	1	0
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	1	0
Aritmetický průměr: 4,00			

Tabulka č. 25: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u dívek.

pořádek a organizovanost - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	2	5
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	1	8
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	2	6
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	8	3
Aritmetický průměr: 6,78			

Tabulka č. 26: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u chlapců.

jasnost pravidel - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.).	1	0
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	0	1
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	1	0
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	1	0
Aritmetický průměr: 12,00			

Tabulka č. 27: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u dívek.

jasnost pravidel - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písémkách atd.).	9	3
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	2	8
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	8	0
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	7	2
Aritmetický průměr: 10,78			

Tabulka č. 28: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u chlapců.

Shrnutí získaných výsledků:

Proměnná klimatu	dívky	chlapci	celkem
zaujetí žáka školní prací	6,00	8,11	7,90
vztahy mezi žáky ve třídě	6,00	8,78	8,50
učitelova pomoc žákům	10,00	10,00	10,00
orientace žáků na úkoly	7,00	7,89	7,80
pořádek a organizovanost	4,00	6,78	6,50
jasnost pravidel	12,00	10,78	10,90

Tabulka č. 29: Výsledky jednotlivých proměnných klimatu v 8. třídě.

Srovnáme-li získané hodnoty u jednotlivých proměnných s orientačními normami (viz tabulka č. 1, s. 39), můžeme konstatovat toto:

- Zaujetí žáka školní prací je hodnoceno daleko lépe chlapci než dívkou, obdržená hodnota je nadprůměrná.
- Vztahy mezi žáky ve třídě jsou opět lépe vnímány chlapci než dívkou, obdržená hodnota je výrazně podprůměrná.
- Učitelova pomoc žákům je hodnocena velmi nadprůměrně, a to jak ze strany dívky, tak ze strany chlapců.
- Orientace žáků na úkoly je hodnocena dívkou i chlapci velice obdobně, obdržená hodnota je podprůměrná, leží však v pásmu běžných hodnot.
- Pořádek a organizovanost je lépe hodnocena chlapci než dívkou, obdržená hodnota je mírně podprůměrná.
- Jasnost pravidel je lépe hodnocena dívkou než chlapci, obdržená hodnota je výrazně nadprůměrná.

8.3 Vyhodnocení dotazníků pro 9. třídu

Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
3	7	10
Návratnost dotazníků: 100 %		

Tabulka č. 30: Počet žáků v 9. třídě.

zaujetí žáka školní prací - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	3	0
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	1	2
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	1	2
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	2	1
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 31: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u dívek.

zaujetí žáka školní prací - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
1	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	4	2
7*	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	2	5
13*	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	4	3
19	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	6	1
Aritmetický průměr: 9,29			

Tabulka č. 32: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „zaujetí žáka školní prací“ u chlapců.

vztahy mezi žáky ve třídě - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	3	0
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	0	3
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	3	0
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	2	1
Aritmetický průměr: 11,33			

Tabulka č. 33: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u dívek.

vztahy mezi žáky ve třídě - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
2	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně	7	0
8*	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	3	4
14	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	6	0
20	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	4	3
Aritmetický průměr: 10,14			

Tabulka č. 34: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „vztahy mezi žáky ve třídě“ u chlapců.

učitelova pomoc žákům - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	1	2
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	0	3
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	2	1
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	3	0
Aritmetický průměr: 8,67			

Tabulka č. 35: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u dívek.

učitelova pomoc žákům - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
3*	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	2	5
9	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	3	4
15	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	3	4
21	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	6	1
Aritmetický průměr: 8,86			

Tabulka č. 36: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „učitelova pomoc žákům“ u chlapců.

orientace žáků na úkoly - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	2	1
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	1	2
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	2	1
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	3	0
Aritmetický průměr: 6,00			

Tabulka č. 37: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u dívek.

orientace žáků na úkoly - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
4*	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	6	1
10	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	5	2
16*	V naší třídě se žáci při vyučování moc nenamáhají.	2	5
22*	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	4	3
Aritmetický průměr: 8,00			

Tabulka č. 38: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „orientace žáků na úkoly“ u chlapců.

pořádek a organizovanost - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	2	1
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	0	3
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	3	0
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	2	1
Aritmetický průměr: 6,00			

Tabulka č. 39: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u dívek.

pořádek a organizovanost - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
5	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	4	3
11	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	0	7
17*	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	3	4
23*	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	7	0
Aritmetický průměr: 6,29			

Tabulka č. 40: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „pořádek a organizovanost“ u chlapců.

jasnost pravidel - dívky		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.).	3	0
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	1	2
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	2	1
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	2	1
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 41: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u dívek.

jasnost pravidel - chlapci		odpověď	
otázka	znění otázky	ano	ne
6	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písémkách atd.).	5	2
12*	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	3	4
18	Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	6	1
24	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	6	1
Aritmetický průměr: 10,00			

Tabulka č. 42: Vyhodnocení výsledků pro proměnnou klimatu „jasnost pravidel“ u chlapců.

Shrnutí získaných výsledků:

Proměnná klimatu	dívky	chlapci	celkem
zaujetí žáka školní prací	10,00	9,29	9,50
vztahy mezi žáky ve třídě	11,33	10,14	10,50
učitelova pomoc žákům	8,67	8,86	8,80
orientace žáků na úkoly	6,00	8,00	7,40
pořádek a organizovanost	6,00	6,29	6,20
jasnost pravidel	10,00	10,00	10,00

Tabulka č. 43: Výsledky jednotlivých proměnných klimatu v 9. třídě.

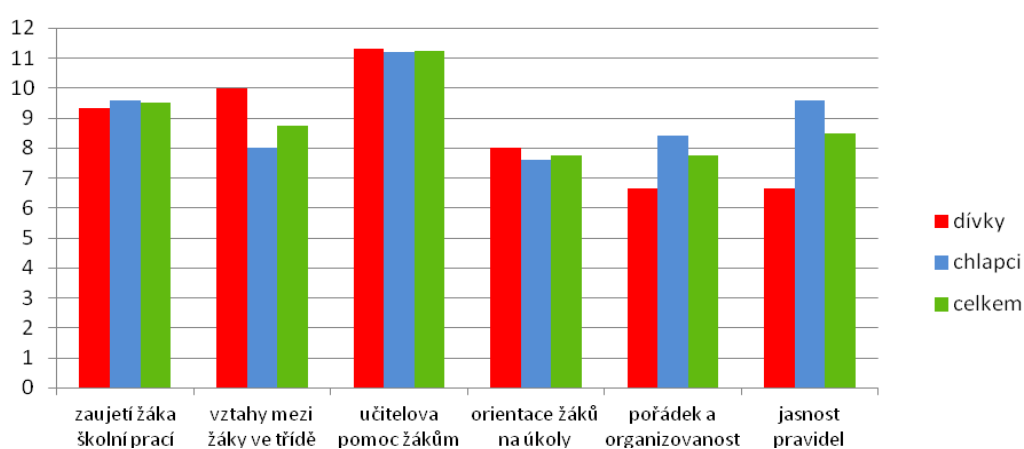
Srovnáme-li získané hodnoty u jednotlivých proměnných s orientačními normami (viz tabulka č. 1, s. 39), můžeme konstatovat toto:

- Zaujetí žáka školní prací je hodnoceno přibližně stejně dívkami i chlapci, obdržená hodnota je výrazně nadprůměrná.
- Vztahy mezi žáky ve třídě jsou lépe vnímány dívkami než chlapci, obdržená hodnota je nadprůměrná.
- Učitelova pomoc žákům je hodnocena mírně nadprůměrně, a to jak ze strany dívek, tak ze strany chlapců.
- Orientace žáků na úkoly je hodnocena dívkami hůře než chlapci, obdržená hodnota je podprůměrná, nachází se však v pásmu běžných hodnot.
- Pořádek a organizovanost je hodnocena chlapci a dívkami obdobně, obdržená hodnota je mírně podprůměrná.
- Jasnost pravidel je hodnocena chlapci i dívkami stejně a obdržená hodnota je značně nadprůměrná.

8.4 Interpretace výsledků jednotlivých tříd

7. třída:

Na následujícím grafu č. 1 si můžeme prohlédnout výsledky jednotlivých zkoumaných proměnných třídního klimatu v sedmé třídě, zvlášť jsou znázorněny dívky a chlapci, kolonka celkem vyjadřuje celou třídu, tedy chlapce a dívky dohromady. Obdržené výsledky budou opět srovnávány s orientačními normami uvedenými v tabulce č. 1 na straně 39.



Graf č. 1: Znázornění výsledků jednotlivých proměnných třídního klimatu pro 7. třídu.

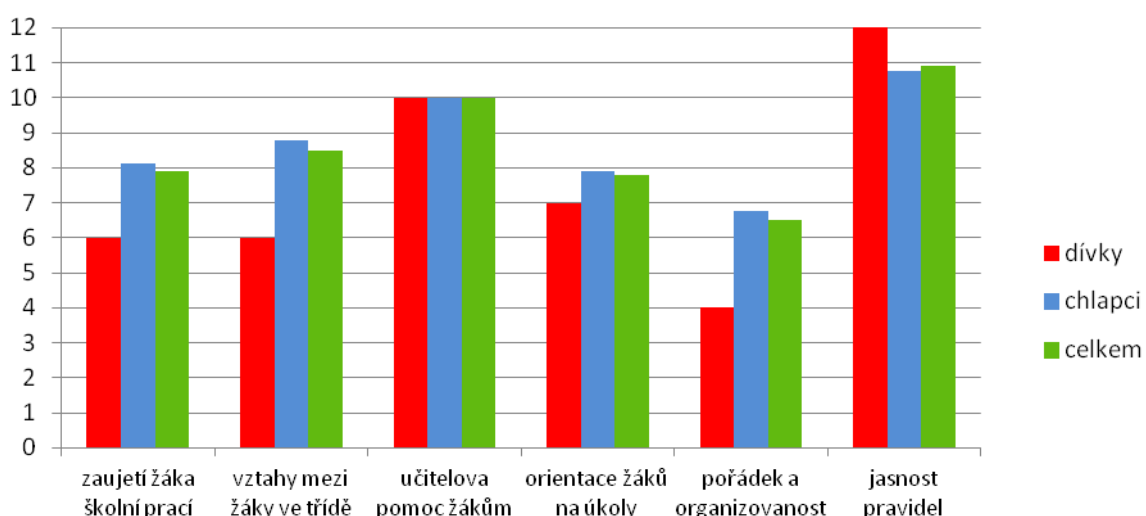
Ze získaných hodnot lze vyčíst, že proměnné zaujetí žáka školní prací, učitelova pomoc žákům a orientace žáků na úkoly vidí dívky i chlapci stejně, u zbývajících třech proměnných se již jejich hodnocení výrazně liší. Největší rozdíl je v oblasti jasnost pravidel, kterou chlapci hodnotí nadprůměrně, kdežto dívky výrazně podprůměrně. Významný je také rozdíl v oblasti vztahy mezi žáky ve třídě, kdy je dívky hodnotí mnohem příznivěji než chlapci, kteří je vidí značně podprůměrně. Obdržený výsledek mě nejvíce překvapuje, neboť v době, kdy jsem třídu navštěvoval, byly vztahy mezi žáky velmi přátelské a vřelé. Tato proměnná tedy jasně dokazuje, že mezi klimatem třídy a její atmosférou může být velký rozdíl. U dvou zkoumaných oblastí byly získány vysoce nadprůměrné hodnoty, jedná se o zaujetí žáka školní prací a učitelova pomoc žákům. Tento výsledek byl zcela očekávaný, neboť právě učitelova

pomoc a aktivní účast žáka na výuce patří mezi základní principy waldorfské pedagogiky, které byly právě v sedmé třídě učiteli značně uplatňovány. Naopak u oblastí vztahy mezi žáky ve třídě a orientace na úkoly jsou obdržené výsledky podprůměrné.

S ohledem na tyto získané výsledky a jejich srovnání s orientačními normami bych celkové klima třídy hodnotil jako průměrné.

8. třída:

Následující graf č. 2 znázorňuje výsledky jednotlivých zkoumaných proměnných třídního klimatu tentokrát v osmé třídě, i zde jsou zvláště znázorněny dívky a chlapci, kolonka celkem opět vyjadřuje celou třídu, tedy chlapce a dívky dohromady. Obdržené výsledky budou opět srovnávány s orientačními normami uvedenými v tabulce č. 1 na straně 39.



Graf č. 2: Znázornění výsledků jednotlivých proměnných třídního klimatu pro 8. třídu.

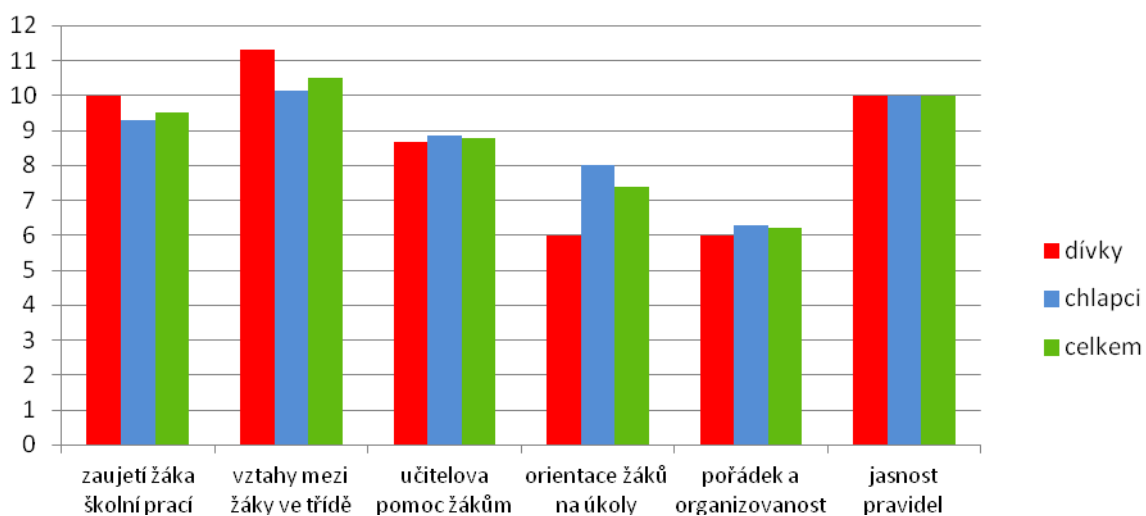
Než začneme interpretovat výsledky dotazníku v této třídě, je třeba připomenout fakt, že v osmé třídě se nachází pouze jedna dívka. Jak je vidět, je její pohled na třídní klima zcela odlišný od pohledu zbývajících 9 chlapců, z čehož usuzují, že se zřejmě moc nezačleňuje do třídního kolektivu. Ovšem jak je patrné z proměnné

vztahy mezi žáky ve třídě, která je i chlapci hodnocena podprůměrně, o nějakém silném třídním kolektivu nelze v této třídě hovořit.

U oblastí učitelova pomoc žákům a jasnost pravidel byly získány vysoce nadprůměrné hodnoty, což poukazuje na dobrý vztah mezi žáky a jejich třídním učitelem, což opět není nijak překvapivé na škole waldorfského typu. Také proměnná zaujetí žáka školní prací je hodnocena nadprůměrně, což je pro mě poměrně překvapivé zjištění. Naopak u oblastí orientace na úkoly a pořádek a organizovanost byly získány podprůměrné hodnoty. Vzhledem k těmto závěrům bych i v této třídě označil celkové klima jako průměrné.

9. třída:

Na následujícím grafu č. 3 si můžeme prohlédnout výsledky jednotlivých zkoumaných proměnných třídního klimatu v deváté třídě, stejně jako u předchozích tříd jsou zvlášť znázorněny dívky a chlapci a poté celá třída. Získané výsledky jsou opět srovnávány s orientačními normami uvedenými v tabulce č. 1 na straně 39.



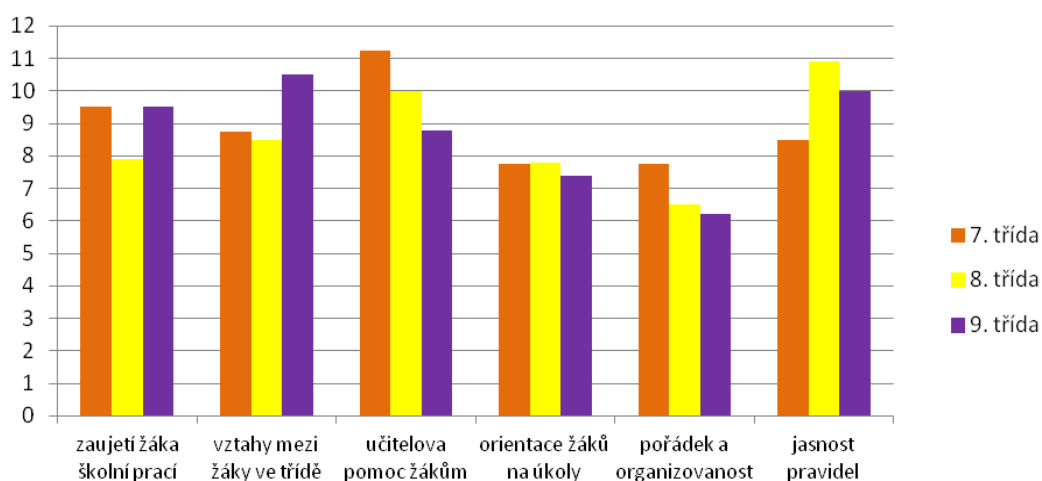
Graf č. 3: Znázornění výsledků jednotlivých proměnných třídního klimatu pro 9. třídu.

Ze získaných hodnot lze vyčíst, že kromě proměnné orientace žáků na úkoly jsou všechny ostatní hodnoceny dívkami a chlapci přibližně stejně. Naprostá shoda panuje u proměnné jasnost pravidel, která jsou v této třídě zřejmě dobře nastavena a žáky respektována. Obdržená hodnota je výrazně nadprůměrná.

Také výsledky v oblastech zaujetí žáka školní prací a vztahy mezi žáky ve třídě dosahují vysoce nadprůměrných hodnot, což je pro mě v případě první jmenované oblasti poměrně překvapivé zjištění, neboť tato třída se mi nejevila příliš aktivní. V souvislosti s druhou jmenovanou proměnnou usuzuji, že ve třídě je z pohledu žáků vytvořen silný třídní kolektiv. Učitelova pomoc žákům je hodnocena jako mírně nadprůměrná, vztah žáků k jejich třídnímu učiteli bych tedy označil jako standardní. U dvou proměnných orientace žáků na úkoly a pořádek a organizovanost byly získány mírně podprůměrné hodnoty.

S ohledem na obdržené výsledky a jejich srovnání s uváděnou normou bych klima v deváté třídě označil také jako průměrné.

8.5 Srovnání výsledků jednotlivých tříd



Graf č. 4: Znáznornění výsledků všech oblastí pro jednotlivé třídy.

Srovnáme-li získané hodnoty u jednotlivých proměnných mezi třídami navzájem, můžeme vyslovit tyto závěry:

- Zaujetí žáka školní prací je sice ve všech třídách hodnoceno nadprůměrně, ale v osmé třídě je výrazně horší než ve zbývajících dvou třídách, kde jsou získané hodnoty dokonce totožné.
- Vztahy mezi žáky ve třídě jsou jednoznačně nejlépe vnímány v deváté třídě, naopak v sedmé a osmé třídě jsou hodnoceny podprůměrně.
- Učitelova pomoc žákům nabývá ve všech třídách nadprůměrných hodnot, nejlépe ji vidí v sedmé třídě, nejhůře v deváté.
- Orientace žáků na úkoly dosahuje ve všech třídách přibližně stejné, výrazně podprůměrné hodnoty.
- Pořádek a organizovanost je nejlépe vnímána v sedmé třídě, kde nabývá mírně nadprůměrných hodnot, v osmé a deváté je tato oblast hodnocena přibližně stejně podprůměrně.
- Jasnost pravidel je hodnocena nejlépe v osmé třídě, kde dosahuje výrazně nadprůměrné hodnoty, nejhůře je hodnocena v sedmé třídě.

Podíváme-li se na výsledky dotazníkového šetření v daných třídách v rámci jednotlivých položek, zjistíme, že se od sebe výrazně odlišují. V každé třídě tedy panuje naprosto odlišné třídní klima.

Vezmeme-li však výsledky dotazníku jako celku, v každé třídě nalezneme tři proměnné, které žáci hodnotí vysoce nadprůměrně, a tři proměnné, které jsou žáky hodnoceny průměrně či podprůměrně. V konečném celkovém výsledku se proto jeví klima ve všech třídách jako průměrné.

Společným rysem všech tříd je příznivé hodnocení v oblastech zaujetí žáka školní prací a učitelova pomoc žákům, což zcela odpovídá základním principům waldorfské pedagogiky.

9 Oblasti vlastního pozorování

Cílem vlastního pozorování činností aktérů školního a třídního klimatu je charakterizovat prostředí školy a jednotlivých zkoumaných tříd a přiblížit čtenáři panující atmosféru v uvedených třídách.

9.1 Prostředí školy

Waldorfská škola Olomouc se nachází uprostřed sídliště Nové Sady nedaleko centra města a je velmi dobře dostupná místní městskou hromadnou dopravou. Sídlí v budově Fakultní základní školy dr. Milady Horákové, ovšem vstup do školy (znázorněný na obr. 1 a 2) je dle mého názoru zcela nedostatečně označen, neboť při své první návštěvě bych jej bez optání zřejmě vůbec nenašel.



Obr. 1: Budova školy.



Obr. 2: Vstup do školy.

Škola je umístěna v druhém patře levého křídla budovy, po náročném výstupu do schodů vstupuje návštěvník do chodby spojené s hlavní společenskou halou sloužící prvnímu stupni ZŠ, v níž probíhá každodenní ranní přivítání žáků. Na chodbě jsou před každou třídou umístěny dřevěné lavičky a věšáky sloužící žákům k odkládání oblečení místo klasických šaten. Společenský prostor je pestře vymalován, stěny jsou vyzdobeny kresbami a výtvy žáků. Po místnosti je vhodně rozmístěn nábytek z masivního jasanového dřeva, což dodává prostoru velmi příjemný a útulný vzhled (viz obr. 3 a 4).

V zadní části výše uvedené haly je vstup do spojovací chodby, v níž se nachází šatny pro vyšší stupeň ZŠ, které jsou řešeny plechovými skříňkami, které nepůsobí příliš esteticky. Dále zde nalezneme ředitelnu, sborovnu, kuchyňku a sociální zařízení. Chodba ústí do druhé společenské haly sloužící druhém stupni ZŠ. Tento společenský prostor je obdobně vybaven jako vstupní hala (navíc je zde umístěn pingpongový stůl), působí také velice příjemně a útulně. Po jeho stranách se nachází jednotlivé třídy a kabinet.

O přestávkách a volných hodinách jsou žákům k dispozici společenské místnosti a venkovní prostory školního dvora, dále škola využívá dvě tělocvičny a školní hřiště.

Je na první pohled jasné, že prostory školy jsou zařízeny a přizpůsobeny především potřebám žáků, snaží se v nich navodit příjemnou domácí atmosféru. V celé škole dominují přírodní materiály a teplé odstíny barev, což působí velmi uklidňujícím dojmem.



Obr. 3: Společenská hala.



Obr. 4: Společenská hala.

Učitelé působící na škole jsou převážně mladšího věku, jsou milí, příjemní a usměvaví. V jejich čele stojí ředitel, který se aktivně zapojuje do každodenního chodu školy a snaží se být dobrým příkladem pro ostatní vyučující. Společně tvoří dobře pracující tým, navzájem si ochotně pomáhají a jsou k sobě velmi vstřícní. Jejich přístup k žákům bych označil jako velmi osobní až kamarádský, avšak nepřesahující přípustnou mez. Ve vyučování se snaží o všestranný rozvoj osobnosti každého žáka, podporují jejich individuální schopnosti a rozvíjejí jejich tvořivost a aktivitu. Každý den vítají své žáky společným zpěvem ve vstupní hale, poté následuje hromadný pozdrav, čímž se snaží u žáků navodit příjemnou náladu.

Škola jako celek působí rodinnou, klidnou atmosférou, kterou vytvářejí jednak učitelé svým vystupováním a jednáním, a pak také žáci svým poměrně klidným chováním. Myslím, že ji lze označit jako školu vedenou demokraticky životu blízkým způsobem, nebo jako školu s otevřeným klimatem.

9.2 Prostředí zkoumaných tříd

Při svém výzkumu jsem se zaměřil na třídy druhého stupně základní školy, tedy konkrétně na 7., 8. a 9. třídu.

Vzhledově si jsou sedmá a osmá třída velmi podobné, v přední části tříd jsou umístěny školní lavice, katedra a tabule, zadní část místnosti slouží jako relaxační zóna, v níž se nachází koberec, různé pohovky a skříně (viz obr. 5 a 6). Stěny jednotlivých tříd jsou opět barevně vymalovány a vyzdobeny žákovskými pracemi. Na výzdobě tříd se také výrazně podíleli rodiče žáků. Ve třídách se nacházejí velká okna, což má za následek značné prosvětlení prostoru. Devátá třída se od těchto dvou poněkud odlišuje, a to tím, že je podstatně menší a nenachází se v ní žádná relaxační zóna. Jedná se tedy pouze o místnost s lavicemi, katedrou a tabulí, tedy přesně takovou třídu, jakou známe z klasických škol.



Obr. 5: Prostředí sedmé třídy.



Obr. 6: Prostředí sedmé třídy.

Co se týče žáků a jejich pracovní morálky, nejvíce na mě zapůsobila sedmá třída. Žáci se snažili aktivně zapojovat do výuky a bylo na nich vidět, že je práce baví. K sobě navzájem se žáci chovali přátelsky a se svým třídním učitelem velmi dobře vycházeli nejen po stránce pracovní, ale také po stránce osobní. V této třídě byly také

nejvíce vidět prvky waldorfské pedagogiky během výuky. Atmosféra v této třídě byla přátelská a příjemná nejen během vyučování, ale i o přestávkách.

Nejméně ze všech na mě zapůsobila osmá třída. Pracovní nasazení žáků bylo téměř nulové, byli velmi pasivní a ve výuce se téměř nevyjadřovali. Pro učitele bylo velmi obtížné žáky něčím zaujmout a nadchnout je pro nějakou činnost, neboť neprojevovali žádný zájem. Vztahy mezi žáky na mě působily také poměrně chladně, spíš než jako výborný kolektiv jsem je vnímal jako skupinu různých individualit.

Devátou třídu bych popsal jako něco mezi osmou a sedmou třídou. Žáci se alespoň občas snažili do výuky aktivně zapojit, vyjadřovali svoje názory a myšlenky. Vztahy mezi žáky navzájem byly poměrně přátelské, stejně tak bych označil i vztah mezi žáky a jejich třídním učitelem. Atmosféra v deváté třídě byla o něco pozitivnější než v osmé třídě, ale ne tak příjemná jako v sedmé.

Výuka v osmé a deváté třídě mi velmi připomínala výuku na klasické škole, prvky waldorfské pedagogiky zde sice byly vidět, ale pro malý zájem žáků se mi zdálo, že nepřináší ten očekávaný efekt. V těchto třídách byla také výuka občas narušována nevhodným chováním některých žáků, a i přes okamžitou reakci vyučujícího to ve mně zanechávalo negativní pocity. V těchto třídách bylo možné najít jedince, kteří se výrazně odlišovali od ostatních, a to buď svým vzhledem, nebo svým chováním, a tyto silné individuality na sebe často poutali pozornost, bohužel většinou v tom špatném smyslu. Následkem toho bylo rozhození pracovního tempa celé třídy.

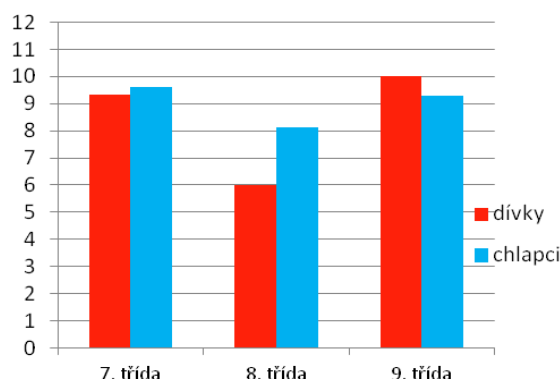
Z vlastního pozorování jsem usoudil, že atmosféru ve třídě vytváří zejména žáci, učitelé se na tomto podílejí jen částečně. Téměř všichni vyučující, které jsem měl možnost pozorovat při jejich práci, působili velmi profesionálně a nadšeně svojí prací, ale jen v některých třídách padla tato jejich snaha na úrodnou zem. V některých třídách se mohli snažit sebevíce a výuka stejně neměla ten patřičný nádech.

10 Ověření stanovených hypotéz

H1: Existují rozdíly v hodnocení oblasti zaujetí žáka školní prací klimatu třídy u dívek a chlapců.

- H_{01} : Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti zaujetí žáka školní prací klimatu třídy u dívek a chlapců.
- H_{A1} : Existují rozdíly v hodnocení oblasti zaujetí žáka školní prací klimatu třídy u dívek a chlapců.

Výsledky získané u této oblasti třídního klimatu v jednotlivých třídách jsou ještě jednou znázorněny v následujícím grafu č. 5:



Graf č. 5: Zaujetí žáka školní prací.

Ve všech třídách je tato oblast hodnocena vysoce nadprůměrně, což můžeme považovat jako důkaz naplnění jednoho ze základních principů waldorfské pedagogiky.

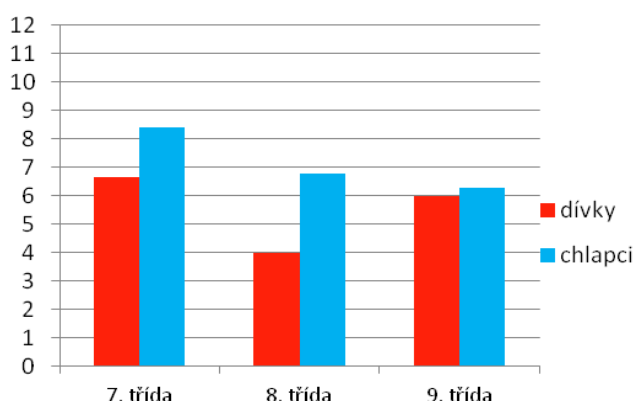
V sedmé a deváté třídě vidíme, že rozdíly mezi hodnocením dívek a chlapců nejsou nijak výrazné, ovšem u osmé třídy již toto neplatí, zde je rozdíl mezi hodnocením dívek a chlapců velice zřetelný. Opět je ale třeba připomenout, že v osmé třídě je pouze jedna dívka, takže toto hodnocení je velice subjektivní.

Nulová hypotéza byla vyvrácena, přijata byla alternativní hypotéza. V hodnocení této oblasti třídního klimatu existují rozdíly mezi chlapci a dívkami.

H2: Existují rozdíly v hodnocení oblasti pořádek a organizovanost klimatu třídy u dívek a chlapců.

- H_{02} : Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti pořádek a organizovanost klimatu třídy u dívek a chlapců.
- H_{A2} : Existují rozdíly v hodnocení oblasti pořádek a organizovanost klimatu třídy u dívek a chlapců.

Získané výsledky jsou opět ještě jednou znázorněny v následujícím grafu 6:



Graf č. 6: Pořádek a organizovanost.

Získané výsledky u sledované proměnné třídního klimatu nejsou nijak příznivé, ve všech třídách nabývají podprůměrných hodnot.

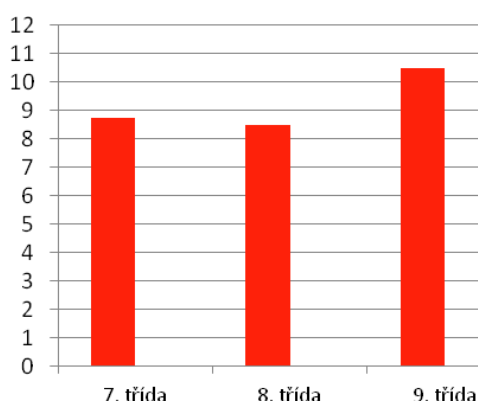
Z výše uvedeného grafu je zcela zřejmé, že ve všech sledovaných třídách vnímají chlapci pořádek a organizovanost ve třídě příznivěji než dívky, což je dle mého názoru dáno tím, že dívky jsou v tomto ohledu daleko citlivější. I společnost většinou považuje dívky za pořádkumilovnější než chlapce.

Nulová hypotéza byla tedy vyvrácena, přijata byla opět alternativní hypotéza. V hodnocení této oblasti třídního klimatu existují rozdíly mezi chlapci a dívkami.

H3: Existují rozdíly v hodnocení oblasti vztahy mezi žáky ve třídě klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

- H_{03} : Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti vztahy mezi žáky ve třídě klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.
- H_{A3} : Existují rozdíly v hodnocení oblasti vztahy mezi žáky ve třídě klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

Hodnoty získané z dotazníkového šetření v jednotlivých třídách si opět ještě jednou připomeňme v následujícím grafu č. 7:



Graf č. 7: Vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách.

Srovnáme-li tyto získané hodnoty s uváděnou orientační normou, která má hodnotu 9,4, můžeme říct, že pouze devátá třída má tuto oblast hodnocenu nadprůměrně, sedmá i osmá třída vidí vztahy mezi žáky ve třídě spíše podprůměrně.

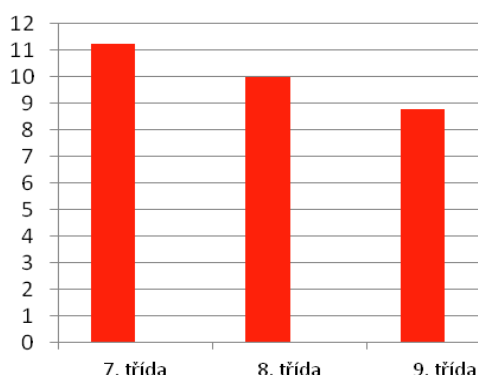
Toto zjištění je z mého pohledu nejvíce překvapivé, u školy rodinného typu jsem očekával výborné vztahy mezi žáky ve třídě. Z tohoto usuzuji, že některé třídy lze považovat spíše za skupinu individualit, než za jeden třídní kolektiv.

I zde byla nulová hypotéza vyvrácena a přijata alternativní hypotéza. Existují rozdíly v hodnocení této oblasti třídního klimatu mezi jednotlivými třídami.

H4: Existují rozdíly v hodnocení oblasti učitelova pomoc žákům klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

- H_{04} : Neexistují rozdíly v hodnocení oblasti učitelova pomoc žákům klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.
- H_{A4} : Existují rozdíly v hodnocení oblasti učitelova pomoc žákům klimatu třídy mezi jednotlivými třídami.

Opět si ještě jednou připomeňme získané hodnoty u této oblasti třídního klimatu v následujícím grafu č. 8:



Graf č. 8: Učitelova pomoc žákům v jednotlivých třídách.

Srovnáme-li tyto získané hodnoty s uváděnou orientační normou, která má hodnotu 8,39, vidíme, že všechny třídy hodnotí tuto proměnnou nadprůměrně. Ve třídách je zcela patrný individuální přístup vyučujícího ke každému žákovi a jeho snaha o rozvíjení jejich osobnosti. Toto je opět jeden z hlavních principů uplatňovaných ve waldorfské pedagogice a jak je vidět, je na této škole úspěšně praktikován.

Nejlépe hodnotí tuto oblast žáci sedmé třídy, naopak nejhůře ji vnímají žáci deváté třídy. I když jsou všechny obdržené hodnoty nadprůměrné, jsou mezi nimi zřetelné značné rozdíly.

I v tomto případě byla vyvrácena nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. V hodnocení této oblasti třídního klimatu existují rozdíly mezi jednotlivými třídami.

H5: Existují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.

- H_{05} : Neexistují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.
- H_{A5} : Existují rozdíly mezi zkoumanými třídami v jednotlivých oblastech klimatu třídy.

Podíváme-li se ještě jednou na graf č. 4 na straně 55, vidíme, že kromě oblasti orientace žáků na úkoly, která je ve všech třídách hodnocena přibližně stejně, jsou u ostatních proměnných poměrně výrazné rozdíly v hodnocení jednotlivých tříd.

Nulová hypotéza byla vyvrácena a přijata byla alternativní hypotéza, stejně jako ve všech předchozích případech. V hodnocení jednotlivých oblastí třídního klimatu existují rozdíly mezi zkoumanými třídami.

11 Shrnutí praktické části

Praktická část práce je zaměřena na zkoumání třídního klimatu ve vybraných třídách zvolené klasické reformní školy.

V první kapitole této části je čtenář seznámen s vybranou Waldorfskou školou Olomouc a zkoumaným vzorkem. Dále jsou uvedeny cíle a formulovány hypotézy pro daný výzkum, následuje přiblížení použité metody zkoumání klimatu. Jádro praktické části je tvořeno vyhodnocením a interpretací výsledků obdržných v rámci šetření.

Použitá dotazníková metoda se ukázala jako velice vhodná a efektivní, získané výsledky nebyly nikterak náročné na zpracování, a přesto zcela jasně a názorně charakterizují klima panující v jednotlivých třídách z pohledu žáků. Závěry vlastního pozorování zcela potvrzují teoretické předpoklady, že nezaujatý pozorovatel vnímá klima třídy poněkud odlišným způsobem, než jeho hlavní aktéři.

Závěr

Předkládané diplomová práce se zabývá problematikou zkoumání třídního klimatu na vybrané Waldorfské škole Olomouc, kdy se snaží pomocí dotazníkového šetření popsat panující aktuální třídní klima ve třídách druhého stupně. Samotné praktické části předchází pohled na tuto problematiku z teoretického hlediska, který má za cíl objasnit čtenáři v současnosti nejpoužívanější pojmy související s danou problematikou.

Jedním z cílů této práce bylo také ověření efektivity dotazníku CES při využití na alternativní škole. Z tohoto hlediska je uvedený dotazník velice vhodný ke zkoumání třídního klimatu, jeho zadávání i vyhodnocení není nijak časově náročné a zjištěné výsledky jsou dobře statisticky zpracovatelné. Z pohledu validity je jeho použití také vhodné, obdržené výsledné hodnoty jasně popisují třídní klima panující v dané třídě. Jistý problém bych viděl ve formulaci některých tvrzení, bylo vidět, že někteří žáci mají jisté problémy s jejich správným pochopením, což mělo za následek, že u nich nebylo na některé výroky odpovězeno, s poukazem na skutečnost, že neví.

Při interpretaci získaných výsledků v jednotlivých třídách je třeba mít na paměti fakt, že se jedná o třídy s poměrně malým počtem žáků, zejména co se týče dívek, což je bezesporu jeden z hlavních faktorů, který se podílí na utváření třídního klimatu.

Obdržené hodnoty poukazují na fakt, že celkové třídní klima ve zkoumaných třídách je hodnoceno žáky průměrně, avšak některé jeho proměnné nabývají poměrně výrazných nadprůměrných hodnot, jedná se zejména o zaujetí žáka školní prací a učitelovu pomoc žákům. V tomto bych spatřoval významný rozdíl mezi klasickými školami a waldorfskou školou, neboť na tyto stránky se svými principy zaměřuje waldorfská pedagogika nejvíce, a jak je vidět, přináší to očekávaný efekt. Překvapivých výsledků bylo dosaženo u položky vztahy mezi žáky ve třídě, které byly kromě deváté třídy hodnoceny spíše podprůměrně, což jsem očekával vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě spíše naopak, neboť waldorfská pedagogika se snaží podporovat spolupráci a kooperaci mezi žáky, to by mělo myslím žáky více sblížovat.

Nejnižších hodnot dosahuje ve všech třídách položka pořádek a organizovanost, což jsem předpokládal, neboť metody waldorfské pedagogiky jsou zaměřeny především na aktivitu a zapojení žáka do výuky, nedá se tedy očekávat, že žáci budou při výuce potichu a organizovaně sedět na jednom místě. Naopak jistá živelnost žáků je zde podporována.

Velký přínos práce vidím nejen v nastínění panujícího třídního klimatu na této škole, ale také v tom, že zcela jasně poukazuje na rozdíly, které jsou mezi vnímáním třídního klimatu samotnými jeho aktéry a pozorováním nestranného účastníka. Závěry, které jsem si učinil na základě svého pozorování výuky a činností jednotlivých tříd během přibližně dvou měsíců, se většinou značně odlišovaly od zjištěných výsledků. Např. vztahy mezi žáky ve třídě jsem vnímal v sedmé třídě jako velice příznivé, kdežto samotní žáci je hodnotí jako podprůměrné, zaujetí žáků v deváté třídě mi naopak přišlo poměrně slabé, ale žáci jej hodnotí vysoce nadprůměrně.

Toto zjištění zcela potvrzuje názory některých odborníků, že je třeba důsledně rozlišovat mezi pojmy klima třídy a atmosféra třídy, neboť jejich popis není vždy totožný. Klima třídy je složitý jev, který se vytváří po celou dobu působení žáků v dané třídě a nejlépe ho mohou charakterizovat pouze samotní žáci, kdežto nezaujatý pozorovatel (pokud jeho pozorování neprobíhá celé roky) je schopný zachytit pouze atmosféru, která v daném okamžiku panuje ve třídě.

Vzhledem ke zjištěným výsledkům se také přikláním k názoru, že hlavními tvůrci třídního klimatu na druhém stupni základních škol jsou samotní žáci třídy, učitel se na jeho vytváření podílí dle mého názoru již poněkud menší mírou.

Tato práce bude poskytnuta k dispozici Waldorfské škole Olomouc, neboť zjištěné hodnoty třídního klimatu jsou velice přínosné nejen pro samotné žáky, ale také pro učitele školy, a mohou sloužit jako podklad pro autoevaluaci školy. Práce by měla také posloužit rodičům, kteří se rozhodují, zda pro svoje dítě vybrat tuto školu.

Použitá literatura a internetové zdroje

- 1) AURIN, Kurt. *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Kleinkhardt, 1990. ISBN 3-7815-0639-8.
- 2) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- 3) GERŠICOVÁ, Zuzana a HLÁSNA, Slávka. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. 116, [22] s. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0389-3.
- 4) GRECMANOVÁ, Helena et al. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27, 13 s. Evaluační nástroje; 14. ISBN 978-80-87063-80-4.
- 5) GRECMANOVÁ, Helena. *Škola a školní klima*. In: GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2003. 192 s. Edukace, s. 31-58. ISBN 80-85783-24-X
- 6) GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. In: rvp.cz[online]. 11. 11. 2004 [cit. 2. 4. 2015]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>
- 7) GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1997. 145 s. ISBN 80-85753-09-6.
- 8) HANULIAKOVÁ, Jana. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris, 2010. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8
- 9) JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
- 10) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Některé typy školního klimatu a jejich vliv*. In: CHRÁSKA, Miroslav, ed., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. a TOMANOVÁ, Dana, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14. - 15. ledna 2003 Olomouc*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 211 – 217. ISBN 80-7302-064-5.

- 11) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.
- 12) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- 13) MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- 14) MAREŠ, Jiří. *Klima školní třídy*. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007a, s. 565-580. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 15) MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školy*. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007b, s. 581-596. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 16) MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 17) MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s., obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.
- 18) MRHAČ, Josef. *Poznámky a teze k základním pedagogickým kategoriím a pojmům*[online]. Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, 2005 [cit. 6. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.osu.cz/fpd/cdv/dokumenty/poznamky_teze.pdf
- 19) NEZVALOVÁ, Danuše. *Kultura školy a klima školy*[online]. Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006 [cit. 6. 4. 2015]. Dostupné z: http://esfmoduly.upol.cz/texty/kultura_klima_skoly.pdf
- 20) PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1
- 21) POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. Věda do kapsy; Sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.
- 22) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

- 23) PRŮCHA, Jan. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*[online]. In: Sborník prací filozofické fakulty brněnské university, 2002 [cit. 7. 4. 2015]. Dostupné z:
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>
- 24) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- 25) RYBIČKOVÁ, Marta. *Klima třídy očima žáků a třídního učitele*. In: CHRÁSKA, Miroslav, ed., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. a TOMANOVÁ, Dana, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14. - 15. ledna 2003 Olomouc*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181. ISBN 80-7302-064-5.
- 26) RÝDL, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metod. centrum, 1992. 64 s. ISBN 80-85410-24-9.
- 27) SCHREINER, Günter. *Schulklima. Methodologische Überlegungen und empirische Untersuchungen zur Schule als sozialem Erfahrungsraum. Dissertation*. Göttingen, 1972.
- 28) SPANHEL, Dieter. Die Bedeutung des Schul- und Klassenklimas für Erziehung und Unterricht. *Pädagogische Welt*, 1993, roč. 47, č. 5, s. 224-237.
- 29) SPILKOVÁ, Vladimíra. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*. In: CHRÁSKA, Miroslav, ed., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. a TOMANOVÁ, Dana, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14. - 15. ledna 2003 Olomouc*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 341-349. ISBN 80-7302-064-5.
- 30) SPOUSTA, Vladimír. *Osobnost učitele - spoluvůrce školního klimatu*. In: CHRÁSKA, Miroslav, ed., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. a TOMANOVÁ, Dana, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14. - 15. ledna 2003 Olomouc*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 350-357. ISBN 80-7302-064-5.
- 31) SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. 76 s., tb. příl. ISBN 80-85931-00-1.

- 32) TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 58 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-2650-1.
- 33) URBANOVSKÁ, Eva. *Snahy o reformu školy v 1. polovině 20. století*. In: GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2003a. 192 s. Edukace, s. 115-143. ISBN 80-85783-24-X
- 34) URBANOVSKÁ, Eva. *Alternativní školy*. In: GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2003b. 192 s. Edukace, s. 144-167. ISBN 80-85783-24-X
- 35) ZATLOUKAL, Jan. 2013. *Alternativní školy*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. 45 s., 22 l. příl. Vedoucí bakalářské práce Helena Grecmanová.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam klasických reformních škol v ČR.

Příloha č. 2: Dotazník CES.

Příloha č. 3: Žádost o udělení souhlasu.

III. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Seznam waldorfských škol v ČR.

Hlavní město Praha:

- Základní škola waldorfská Praha – Jinonice (<http://www.wspj.cz/>)
- Waldorfské třídy při ZŠ Dědina, Praha – Dědina (<http://www.crea.cz/wzs-dedina/>)
- Waldorfské lyceum Praha (<http://www.wlyceum.cz/>)

Jihočeský kraj:

- Základní škola Svobodná Písek (<http://www.zssvobodna.cz/>)
- Základní škola waldorfská České Budějovice (<http://www.waldorfcz.cz/>)

Jihomoravský kraj:

- Waldorfská základní a mateřská škola Brno (<http://www.waldorf-brno.cz/>)

Karlovarský kraj:

- Waldorfská základní škola Wlaštovka, Karlovy Vary (<http://www.wlastovka.cz/>)

Liberecký kraj:

- Základní škola waldorfská Semily (<http://www.waldorf-semily.cz/web/prehled/?s=zs>)
- Střední škola waldorfská Semily (<http://www.waldorf-semily.cz/>)

Moravskoslezský kraj:

- Základní škola waldorfská Ostrava (<http://www.zswaldorfostrava.cz/>)
- Základní škola a základní waldorfská škola, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace (<http://www.waldorfporuba.cz/>)
- Střední odborná škola waldorfská Ostrava (<http://www.soswaldorfostrava.cz/>)

Olomoucký kraj:

- Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s. r. o. (<http://www.waldorf-olomouc.cz/>)

Pardubický kraj:

- Základní škola waldorfská Pardubice (<http://www.waldorfpardubice.cz/>)

Plzeňský kraj:

- Waldorfská třída při 15. ZŠ Plzeň (<http://www.zs15plzen.cz/>)

Středočeský kraj:

- Waldorfská škola Příbram (<http://www.waldorf.pb.cz/>)
- Waldorfská škola – Gymnasium a SOU Příbram (<http://waldorf.pb.cz/>)

Příloha č. 2

Dotazník CES – měřítko třídního prostředí.

Třída:

chlapec / dívka

1.	Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí a energie.	ANO	NE
2.	Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě hodně věcí.	ANO	NE
3.	Třídní učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom se potřebovali poradit, pomoci.	ANO	NE
4.	V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	ANO	NE
5.	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	ANO	NE
6.	Naší třídě byla jasně určena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.).	ANO	NE
7.	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní.	ANO	NE
8.	Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o druhé.	ANO	NE
9.	Třídní učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní učitelé.	ANO	NE
10.	Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.	ANO	NE
11.	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO	NE
12.	V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	ANO	NE
13.	Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	ANO	NE
14.	V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	ANO	NE
15.	Třídní učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně.	ANO	NE
16.	V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.	ANO	NE
17.	V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	ANO	NE
18.	Třídní učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	ANO	NE
19.	Většina naší třídy dává při vyučování pozor.	ANO	NE
20.	Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou akci.	ANO	NE
21.	Třídní učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	ANO	NE
22.	Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	ANO	NE
23.	Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	ANO	NE
24.	Třídní učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet.	ANO	NE

Příloha č. 3

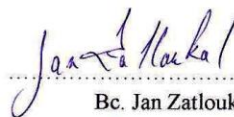
Žádost o udělení souhlasu (naskenovaný originál).

Bc. Jan Zatloukal
Hvozdečko 19
783 25 BOUZOV

Waldorfská škola Olomouc
Rožňavská 21
779 00 OLOMOUC


Žádost o udělení souhlasu

Žádám Vás tímto o udělení souhlasu s použitím a zveřejněním získaných údajů a informací o škole ve své diplomové práci, která se zabývá problematikou třídního klimatu ve waldorfské škole. Poskytnuté údaje nebudou zneužity k jiným účelům.



Bc. Jan Zatloukal

Žádosti bylo vyhověno.


- Fedikel Stoly

24. 3. 2015

 Waldorfská základní škola
a mateřská škola Olomouc s.r.o.
Rožňavská 728/21, 779 00 OLOMOUC
tel.: 777 850 488, IČ: 285 954 75 (1)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. JAN ZATLOUKAL
Katedra:	KPS - Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	TŘÍDNÍ KLIMA NA VYBRANÉ KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLE V OLOMOUCKÉM KRAJI
Název v angličtině:	Classroom climate at a selected classic reformativ school in the Olomouc region
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice zkoumání třídního klimatu na vybrané klasické reformní škole. V teoretické části je uvedena charakteristika a vývoj klasických reformních škol se zaměřením na waldorfské školy, dále je zde přiblížena problematika třídního klimatu. Praktická část je věnována studiu třídního klimatu na Waldorfské škole Olomouc, a to jednak prostřednictvím dotazníku určeného žákům vybraných tříd, a pak také prostřednictvím vlastního pozorování. Součástí je vyhodnocení dotazníku a interpretace obdržených výsledků.
Klíčová slova:	Klasické reformní školy, waldorfské školy, prostředí školy, klima školy, prostředí školní třídy, klima školní třídy.
Anotace v angličtině:	This thesis is dedicated to the exploration of a classroom climate at a selected classic Reformativ School. The theoretical part is focused on the characteristics and development of classic reformativ schools, especially Waldorf schools. Furthermore, the problems of a classroom climate are introduced in this part. The practical part is devoted to the study of a classroom climate at the Waldorf

	School in Olomouc, partially using a questionnaire for pupils of chosen classrooms, and then using the own observations. The questionnaire evaluation and also the interpretation of obtained results are included in this part.
Klíčová slova v angličtině:	Classic reformativ schools, Waldorf schools, school environment, school climate, classroom environment, classroom climate.
Přílohy vázané v práci:	č. 1: Seznam waldorfských škol v ČR. č. 2: dotazník CES. č. 3: Žádost o udělení souhlasu.
Rozsah práce:	72 s. + 3 s. příloh
Jazyk práce:	CZ