



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Srovnání psychosociálního klimatu tříd prvního stupně běžné základní školy a základní školy s prvky montessori pedagogiky z pohledu učitele

Comparison of psychosocial climate of the first grade classes at primary school and elementary school with elements of Montessori pedagogy from the teacher perspective.

Vypracovala: Anna Strouhalová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 7.5 . 2020

.....
Anna Strouhalová

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Marii Najmonové za laskavé a vstřícné vedení, podnětné komentáře i čas, který mé práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat panu Mgr. Bc. Tomáši Mrhálkovi za poskytnutí konzultací během výběru tématu i v průběhu realizace bakalářské práce. Mé poděkování patří také všem respondentům za jejich sdílnost, otevřenost, čas a ochotu se na výzkumu podílet.

V neposlední řadě děkuji své rodině, partnerovi a přátelům za psychickou podporu, slova útěchy a motivaci po celou dobu psaní této práce.

Abstrakt práce

Název práce: Srovnání psychosociálního klimatu tříd prvního stupně běžné základní školy a základní školy s prvky montessori pedagogiky z pohledu učitele.

Autor práce: Anna Strouhalová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

Počet stran: 83

Tato bakalářská práce se zabývá srovnáním psychosociálního klimatu tříd běžných základních škol a základních škol s prvky montessori pedagogiky z pohledu učitele. V teoretické části jsou shrnuty dosavadní poznatky týkající se psychosociálního klimatu třídy a poznatky o pedagogice dle Marie Montessori.

Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem, během kterého bylo využito polostrukturovaných rozhovorů s respondentkami působícími na běžných základních školách i respondentkami ze základních škol s prvky montessori pedagogiky. Jejím cílem bylo získat informace o procesu tvorby psychosociálního klimatu na obou těchto typech základních škol.

Jako významné se ukázaly rozdíly mezi oběma skupinami respondentek v oblasti determinantů tvorby psychosociálního klimatu, překážek v tvorbě psychosociálního klimatu, výchovném stylu učitelů a využití projektového vyučování.

Klíčová slova: psychosociální klima, klima třídy, determinanty klimatu, projektové vyučování, montessori pedagogika, základní školy.

Abstract of theses

Title: Comparison of psychosocial climate of the first grade classes at primary school and elementary school with elements of Montessori pedagogy from the teacher perspective.

Author: Anna Strouhalová

Supervisor: Mgr. Marie Najmonová

Number of pages: 83

This bachelor thesis deals with the comparison of the psychosocial climate of classes of ordinary elementary schools and elementary schools with the elements of Montessori pedagogy from the teacher perspective. The theoretical part summarizes the current knowledge concerning the psychosocial climate of the class and the knowledge of pedagogy according to Marie Montessori.

The practical part consists of qualitative research, semi-structured interviews with respondents working in ordinary elementary schools and respondents from elementary schools with elements of Montessori pedagogy were used. Its aim was to obtain information on the process of creating a psychosocial climate in both these types of primary schools.

The differences between the two groups of respondents in the area of determinants of the creation of psychosocial climate, obstacles in the creation of psychosocial climate, the educational style of teachers and the use of project teaching proved to be significant.

Key words: psychosocial climate, class climate, climate determinants, project teaching, montessori pedagogy, elementary schools.

Obsah

Úvod	8
Teoretická část bakalářské práce	9
1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA	10
1.1 Klima školy.....	11
1.1.1 Škola	11
1.1.2 Komunikace ve škole.....	12
1.1.3 Psychosociální klima školy.....	13
1.1.4 Nepříznivé klima.....	14
1.2 Klima školní třídy.....	15
1.2.1 Školní třída jako malá sociální skupina.....	15
1.2.2 Psychosociální klima třídy	16
1.3 Determinanty psychosociálního klimatu třídy	17
1.3.1 Osobnost učitele	17
1.3.2 Osobnost žáka	20
1.3.3 Vedení školy	22
1.3.4 Rodiče.....	23
1.3.5 Pozitivní klima třídy.....	24
1.4 Možnosti zjišťování psychosociálního klimatu.....	25
1.4.1 Kvalitativní výzkum.....	25
1.4.2 Kvantitativní výzkum	27
2 Pedagogika podle Marie Montessori	30
2.1 Alternativní školy.....	30
2.1.1 Vznik alternativních škol	31
2.2 Důležité pojmy montessori pedagogiky.....	31
2.2.1 Polarizace pozornosti	32
2.2.2 Senzibilní fáze vývoje	33
2.2.3 Připravené prostředí	34
2.3 Principy Montessori pedagogiky.....	35
2.3.1 Princip věkové heterogenity	35
2.3.2 Princip pohybu	36
2.3.3 Princip svobody a samostatnosti	37
2.3.4 Princip sociální výchovy.....	37
2.3.5 Princip normalizace dětského vývoje.....	38
2.3.6 Princip ticha a klidu	38
2.4 Efekt Montessori pedagogiky v porovnání s tradiční pedagogikou	39

Empirická část bakalářské práce	41
3 Metodologický rámec	42
3.1 Výzkumný cíl.....	42
3.2 Výzkumné otázky	42
3.2.1 Výzkumná metodologie a design výzkumu	42
3.2.2 Charakteristika výzkumného souboru	43
3.2.3 Sběr dat	44
3.2.4 Analýza dat	44
3.2.5 Etika výzkumu	45
3.3 Výsledky	46
3.3.1 Seznam kategorizačních skupin	46
3.3.2 Výsledky rozhovorů s respondenty	46
3.3.3 Zodpovězení výzkumných otázek.....	62
3.4 Diskuze	64
3.5 Limity studie	66
3.6 Závěr.....	67
Použitá literatura.....	69
Seznam tabulek.....	72
Přílohy	73
Příloha č. 1 – otázky polostrukturovaného rozhovoru	73
Příloha č. 2 – seznam kódů a kategorií.....	75
Příloha č. 3 – ukázka otevřeného kódování	81

Úvod

Tématem této bakalářské práce je psychosociální klima na běžných základních školách a základních školách s prvky montessori pedagogiky. Třídní klima je jev, který do značné míry ovlivňuje pocity dětí v průběhu vzdělávání a v důsledku může mít dopad na úspěšnost, respektive neúspěšnost žáků. Rovněž může ovlivňovat kvalitu edukativního procesu. Při volbě tématu jsem vycházela ze své praxe. Tu jsem absolvovala jak na běžné základní škole, tak na základní škole využívající prvky montessori pedagogiky. Tyto dvě praxe mi umožnily nahlédnout do průběhu vzdělávání na obou typech základních škol. Především jsem si ale v praxi mohla ověřit rozdílnost v procesu utváření psychosociálního klimatu. Setkala jsem se zde se žáky, kteří přestoupili z běžné základní školy, kde zažívaly šikanu, na základní školu s prvky montessori pedagogiky, kde se cítili být přijímáni. Tato zkušenost ve mně vyvolala otázku, jak se liší způsob ovlivňování psychosociálního klimatu na běžných základních školách a základních školách s prvky montessori pedagogiky. Zároveň jsem se zamýšlela nad tím, které determinanty by mohly být v celém procesu tvorby psychosociálního klimatu považovány za nejdůležitější. Odpovědi na tyto otázky se pokusím najít v průběhu realizace své bakalářské práce.

Toto téma je úzce svázáno s pedagogickou psychologií. Mimoto se jím zabývá rovněž školní psychologie a promítá se tak do náplně práce školního psychologa.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám dvěma hlavními tématy: psychosociální klima třídy a pedagogika podle Marie Montessori. V rámci tématu psychosociální klima třídy se zaměřuji na klima školy, klima třídy, determinanty klimatu třídy a způsoby zjišťování psychosociálního klimatu.

Praktická část je tvořena formou kvalitativního výzkumu, při kterém byly realizovány polostrukturované rozhovory s učitelkami prvního stupně z běžných základních škol a ze základních škol s prvky montessori pedagogiky. Zaměřuji se zde na rozdíly ve vnímání a tvorbě psychosociálního klimatu třídy. Dále mě zajímají determinanty psychosociálního klimatu třídy a způsob tvorby psychosociálního klimatu třídy. V neposlední řadě také překážky v tvorbě psychosociálního klimatu třídy.

Teoretická část bakalářské práce

1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA

Základní terminologie týkající se oblasti psychosociálního klimatu je do jisté míry problematická. Názory autorů na toto téma se totiž značně liší. V literatuře můžeme nalézt diametrálně rozdílné definice, v některých případech se autoři neshodují ani v názvech jednotlivých jevů. Většina autorů se shoduje v základních rysech, nikoli však v obsahu (Čapek, 2010).

Pro účely své bakalářské práce nicméně využiji definice často citovaných autorů, kterými jsou například Helena Grecmanová, Jiří Mareš, Jan Lašek, Stanislav Ježek nebo Robert Čapek.

Pokud máme pochopit, co je to klima, musíme se nejprve zaměřit na rozlišení tří souvisejících pojmů. Těmi jsou prostředí, klima a atmosféra. Tyto pojmy jsou velmi blízce svázány, avšak je mezi nimi určitý rozdíl.

Prostředí

Jako nejširší termín můžeme vnímat prostředí. Grecmanová vysvětluje pojem prostředí jako „objektivní realitu se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují...“ (Grecmanová, 2008, st. 9). Člověk je aktivní součástí prostředí a uvědomuje si vlivy, které na něho působí (Grecmanová, 2008). Prostředí v souvislosti se školou zahrnuje celé umístění instituce v regionu a zároveň bere v potaz hledisko architektonické. Architektonické hledisko dále ještě, podle Laška, dělíme na hlediska ergonomická a hygienická.

Hlediska ergonomická jsou například „vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovladačů všech technických pro výuku“ (Lašek 2007, s. 40). Za hlediska architektonická poté můžeme považovat „osvětlení, vytápění, větrání“ (Lašek 2007, s. 40.) Důležitým se stává také typ školy a její stupeň (Lašek 2007).

Klima

Dalším důležitým pojmem je klima, překrývající se často s pojmem atmosféra. Rozdíl mezi klimatem a atmosférou je však v délce trvání, přičemž klima je jevem dlouhodobějším (Čapek, 2010). „Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem

objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ (Grecmanová, 2008, s. 9).

Klima je dlouhodobě vytvářeno. Pokud se podíváme do historie, bylo klima původně používáno ve vědách přírodních. Do věd společenských se dostalo až později. Nejprve jako metafora pro jevy, jimiž se zabývá psychologie organizace a řízení. V sociální a pedagogické psychologii se tato, původně metafora, začala užívat pro podnebí školy, které bylo označováno například jako příjemné, teplé, chladné nebo mrazivé (Ježek, 2003).

Atmosféra

Pojem atmosféra můžeme definovat jako „*sociálně psychologickou proměnnou, kterou tvoří aktuální procesy vnímání, prožívání, hodnocení vnímání a reagování všech aktérů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 22). Atmosféra se vztahuje k emocionálně vypjatějším situacím (Lašek, 2007). Je krátkodobá, situačně podmíněná a může se měnit v průběhu jednoho dne nebo i během jedné hodiny v důsledku vypjaté situace (Mareš, 2013). Atmosféra zároveň může být ovlivněna klimatem, ale nemusí tomu tak být vždy (Lašek, 2007).

Prostředí, klima a atmosféra spolu významně souvisí a mohou se vzájemně velmi ovlivňovat.

1.1 Klima školy

Je nezbytné věnovat pozornost rovněž klimatu školy, protože právě jím je třídní klima značně ovlivněno. Jen s těží, bychom mohli vytvořit podporující třídní klima tam, kde je školní klima vnímáno negativně (Lašek, 2007). V následujících podkapitolách se budu zabývat pojmem škola, komunikace ve škole, pomocí které může pedagog celé klima do značné míry ovlivnit, a v neposlední řadě samotným psychosociálním klimatem školy.

1.1.1 Škola

Školou rozumíme „*společenství lidí, dospělých a dospívajících, specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací, v němž se utvářejí vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti.*“ (Průcha, 2013, s. 297). Z pedagogického slovníku vyplývá, že škola je místo, kde probíhá organizované vyučování (Průcha, 2013).

1.1.2 Komunikace ve škole

Pojem komunikace pochází z latinského slova „communicare“ a můžeme ho přeložit jako „sdílet“ nebo „radit se“ (Kopecká, 2012). Komunikace je „*proces, v jehož průběhu je vysílatelem předávána informace příjemci.*“ (Nakonečný 2011, s. 658). Celý proces probíhá tedy tak, že vysílatel nebo zdroj kóduje určitou zprávu, kterou speciálním kanálem předává příjemci a ten ji následně dekóduje (Nakonečný, 2011). Komunikace je jedním z prostředků, jak může učitel na žáky působit takovým způsobem, aby utvářel pozitivní klima třídy. Důležitá přitom není pouze komunikace v rámci vyučování, ale v průběhu všech situací spojených se školou (Čapek, 2010).

Pedagogická komunikace se ale zároveň podrobuje určitým pravidlům. Některá z těchto pravidel jsou určena školou, další část stanovuje společnost a nedílnou součástí je střet mezi žáky a učiteli. Komunikace ve třídě zároveň podléhá jistému vývoji.

A to v následující posloupnosti: konflikt mezi žáky a učitelem, následné vyjednávání a konečně prosazení si svého na straně učitele nebo žáků (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Velkým problémem v komunikaci na tradičních školách je ten, že žáci mají často minimální prostor pro komunikaci. Vyučování zde většinou probíhá formou hromadné, frontální výuky, kde aktivní je zpravidla zejména učitel. Pro žáky tedy panují velmi přísná pravidla v procesu komunikace během vyučovacích hodin. Volba tématu i průběh komunikace je zcela v kompetenci učitele. Právě pedagog rozhoduje o probíraném tématu. Určuje, s kým bude v hodině mluvit - zda s celou třídou, skupinou žáků, či s jednotlivci. Zároveň si může vzít slovo kdykoli uzná za vhodné a může mluvit, jak dlouho chce (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Naopak žák má právo mluvit pouze se souhlasem učitele, má omezené téma i délku rozhovoru. Dokonce může komunikovat s tím, koho mu učitel přidělí. Nemůže se rozhodnout z jakého místa a pozice komunikovat chce. Oproti tomu pedagog může hovořit v sedě, stojí, od stolu, tabule (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Mareš a Křivohlavý (1995) upozorňují na to, že za těchto podmínek není možné vést žáky k aktivitě a iniciativě. Důvodem, proč se toto na školách děje, je nedostatek času v poměru s množstvím probírané látky. Jako řešení tohoto problému vidí Mareš a Křivohlavý využívání smíšené výuky, na místo frontální. Kde je poměr komunikace pedagogů a žáků vyrovnanější.

Oproti tradičním školám probíhá komunikace na školách alternativních diametrálně jinak. Žáci zde mají prostor pro vlastní iniciativu, s učitelem jsou téměř na stejné úrovni a mohou se kdykoli dotazovat. Učitel poté vede s žákem dialog a společně se snaží dojít k cíli (Zelinková, 1997).

Jednotliví aktéři ve škole zastávají také různé sociální role, s kterými neodmyslitelně souvisí sociální aspekty komunikace. Ty jsou pro klima školy a třídy pravděpodobně ještě zásadnější než komunikace verbální (Čapek, 2010). Se změnou sociální role nastává rovněž změna ve způsobu komunikace. Jiný druh komunikace zvolí třídní učitel, rozdílně bude komunikovat pedagog vyučující danou třídu prvně. Funguje to také naopak, změna komunikace nám naznačuje změnu sociální role člověka. Komunikace ve škole a třídě se také musí podřizovat dané sociální situaci. Naopak ale také můžeme prostřednictvím komunikace danou sociální situaci ovlivnit. Učitel může působit na žáky tak, aby zlepšil vztahy mezi jednotlivými dětmi, ale také vztahy žáků k pedagogům. Může tedy prostřednictvím komunikace aktivně ovlivňovat klima (Mareš, Krivohlavý, 1995).

1.1.3 Psychosociální klima školy

Klima školy je v pedagogickém slovníku vymezeno jako „*sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.*“ (Průcha, 2013, s. 71).

Jedná se o projev prostředí školy (Grecmanová, 2008). Podle Mareše (2005, s. 61) je klima školy „*produkt specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.*“

Opět existují rozdíly v pojetí školního klimatu u různých autorů. Na tuto problematiku upozorňuje zejména Ježek (2003). Ten říká, že jediná shoda v definicích různých autorů je, že klima školy je něco interpersonálního, týkajícího se vztahů mezi lidmi, kteří jsou na škole přítomni. Tyto diference mezi jednotlivými autory mohou činit problémy zejména při provádění výzkumů (Ježek, 2003).

Zásadní je také vymezení dva navzájem podobné pojmy, které bývají často zaměňovány – psychosociální klima školy a kultura školy. Psychosociální klima školy představuje „*způsob vidění, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole skutečně děje.*“ (Mareš, 2013, s. 62). Kultura školy je poté tvořena očekáváním a zásadami toho, co se ve škole dít má - dává určité normy (Mareš, 2013).

Grecmanová (2008) se v teorii klimatu zaměřuje na dva různé přístupy. Mezi ně patří přístup, jehož původ můžeme hledat v psychologii organizace a řízení. Ten se zaměřuje na organizaci a provoz školy a zabývá se pohledem učitelů na školní klima. Druhý z přístupů vychází z pedagogické psychologie a pedagogiky a zabývá se naopak pohledem žáků na klima školy (Grecmanová, 2008).

Podle Ježka můžeme také vymezit dvě dimenze sociálního klimatu – organizace chodu školy a způsob řízení. Organizací chodu školy rozumíme její strukturu. Některé školy mohou mít strukturu velmi jednoduchou a každý z učitelů má řadu úkolů, vše si zařizuje sám. Zabývá se jak výukou svého předmětu, tak výchovnými a vzdělávacími problémy žáků.

Naopak ve škole se složitou strukturou se vše více člení. Může se členit jak práce žáků, která může probíhat ve škole i mimo ni, tak práce učitelů. Působí zde další odborníci jako je například metodik prevence nebo školní psycholog. Složitější struktura ovšem vyžaduje náročnější koordinaci a při překročení určitých mezí dochází k nezvládnutí organizování chodu školy a musí nastat integrace, kdy například učitel ve své hodině zastane i roli výchovného poradce (Ježek, 2003).

Druhou dimenzí je způsob řízení. Zde existují školy byrokraticky hierarchizované a školy organické. „byrokratické řízení klade důraz na přesné definování úkolů a postupů, jejich plnění se kontroluje shora dolů“ (Ježek, 2003, s. 18). Učitelé jsou pod neustálou kontrolou a jsou na ně kladeny přesné nároky. Není zde prostor pro vlastní iniciativu a kreativitu (Čapek, 2010).

Organický typ řízení naopak zdůrazňuje důvěru v lidi, podporuje jejich samostatnost, je zde prostor pro vlastní iniciativu a důležitá je vzájemná komunikace mezi všemi pracovníky. A to na všech úrovních, od ředitele školy po řadové učitele. (Ježek, 2003).

1.1.4 Nepříznivé klima

Nepříznivé klima školy snižuje oblibu školy u žáků a zároveň s tím se zvyšují kázeňské problémy žáků. Nepříznivé klima má ovšem velký vliv i na učitele, u kterých vzbuzuje nadměrnou psychickou zátěž, která je souhrnem vnitřních a vnějších činitelů působících na organismus při provádění určité náročné činnosti. Psychická zátěž u učitelů následně vyvolává stres (Mareš, 2013). Odolnost vůči zátěži je dána tělesnou zdatností, osobními rysy, zdravotním stavem nebo předchozí zkušeností a věkem učitele. Ovlivňují ji

ale i vnější faktory jako je např. teplota, vlhkost či osvětlení ve třídě. Ke zvýšení psychické zátěže a následnému stresu přispívají rovněž psychosociální faktory, jako je nástup do nového zaměstnání či narychlo zadaný úkol (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

Učitelský stres

Stres obvykle zažíváme v situacích, kdy se cítíme být ohroženi ve své tělesné či duševní pohodě. Je vyvolán událostmi, které se nazývají stresory. Jako největší stresory bývají udávány např. úmrtí životního partnera, rozvod, úmrtí blízkého příbuzného či přítele, změna zaměstnání, sňatek či příchod nového člena do rodiny. Na tyto stresory poté reagujeme stresovými reakcemi (Atkinson, Hilgard, 2012).

„Ke zdrojům učitelského stresu patří zejména časté kázeňské problémy, nízká motivovanost ke vzdělání a pasivita žáků, neuspokojivá a konfliktogenní komunikace s rodičovskou veřejností, nevhodné nebo i nevyhovující podmínky pro výuku, špatné technické zázemí, chyby v organizaci pedagogické činnosti. Stresující jsou neurované podmínky v pedagogickém sboru.“ (Jedlička, Kořa, Slavík 2018, s. 254). Stresujícími mohou být také požadavky na zacházení s moderními technologiemi pro starší pedagogiky, nadměrná administrativa či období velkého množství písemných prací, které musí pedagog opravit (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

1.2 Klima školní třídy

Klima školní třídy významně ovlivňuje celkový vztah žáků ke škole a vyučování, proto by mu pedagogové měli věnovat zvýšenou pozornost a snažit se vytvořit pro žáky klima co nejpříznivější. V následujících podkapitolách definuji třídu jako malou sociální skupinu a zaměřuji se na to, čím vším je klima školní třídy ovlivněno.

1.2.1 Školní třída jako malá sociální skupina

Malá sociální skupina je tvořena minimálně dvěma členy. Naopak maximálně jich bývá uváděno 30 - 40. Pokud ovšem chceme hovořit o skupině, musí tyto členy spojovat nějaký společný cíl. Na základě něho dále vznikají společná pravidla, ideologie, hodnoty, slang a další (Slaměník, Výrost, 2008).

V souvislosti se školní třídou je společným cílem plnění školní docházky. Ve třídě dochází k tvorbě závazných pravidel a každý z členů získává svým jednáním nějakou pozici

a status (Nakonečný, 2009). Právě vytváření pravidel, rozhodování, přijímání dalších členů, tvorba ideologie skupiny a další můžeme nazvat sociální dynamikou. Zjednodušeně řečeno, sociální dynamika je vše, co se v dané skupině odehrává (Slaměník, Výrost, 2008). V rámci skupinové dynamiky se zaměřujeme konkrétně na kooperaci nebo konkurenci, skupinovou soudržnost, konformismus, vytváření skupinových norem, skupinové řešení problému a v neposlední řadě na komunikaci (Černoušková, 1987).

1.2.2 Psychosociální klima třídy

Psychosociální klima třídy je „*sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát*“ (Průcha, 2013, s. 76). Mezi zmíněné aktéry řadíme jednotlivé žáky, skupiny žáků, učitele, ale také rodiče (Čapek, 2010).

„*Psychosociální klima školní třídy představuje dlouhodobější mikrosociální prostředí vytvářené emocionálním naladěním účastníků výuky, jejich postoji a vztahy.*“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 253). Jedná se o „osobnost učitele, osobnost žáků a jejich vzájemný kontakt a vzájemné působení“ (Vykopalová, 1992, s.5).

Důležité je, jaké emoce a prožitky v aktérech vyvolávají nejen edukační, ale i jiné činnosti v prostředí třídy. Klima třídy je tedy utvářeno zejména psychosociálními faktory, které jsou relativně stabilní a trvalé (Čapek, 2010).

Klima třídy je rovněž utvářeno fyzikálním prostředím třídy, úrovní vědomostí žáků, materiálním prostředím a dalšími faktory, které do třídy vstupují zvenčí prostřednictvím žáků – například sociální situace v rodině. Některé tyto faktory působí na klima dlouhodobě, jiné krátkodobě. (Vykopalová, 1992).

Klima školy je také prostředkem, jak můžeme poznávat vzájemné vztahy mezi žáky a učiteli, způsob komunikace, spolupráci a společné výsledky (Mareš, Krivohlavý, 1995). Mezi jednotlivými autory panují rozpory o tom, kdo je v procesu tvorby třídního klimatu důležitější, zda učitel nebo žáci. Žákovský pohled preferuje například Gavora, naopak roli pedagoga upřednostňuje Konarewský. Významnou roli hrají ale jak žáci, tak učitel (Čapek, 2010).

1.3 Determinanty psychosociálního klimatu třídy

Pokud se zaměříme na determinanty klimatu, jak školního, tak třídního, bavíme se o tom, čím je toto klima ovlivňováno. Většina autorů se zaměřuje především na dva determinanty. Těmi jsou žáci a učitelé, mezi kterými dochází ve třídě ke vzájemné interakci. Někteří další autoři, jako je například Helena Grecmanová, přidávají k determinantům klimatu také vedení školy. Čapek dále považuje za důležitý determinant také rodiče žáků, kteří do celého vyučovacího prostředí zasahují také - ať už přímo či nepřímo (Čapek, 2010).

Třídní klima je tedy ovlivňováno řadou faktorů. Mezi ty nejdůležitější řadíme vliv osobnosti žáků, osobnost učitele, způsob vedení školy a v neposlední řadě působení rodičů žáků.

1.3.1 Osobnost učitele

Podle Vykopalové je právě tvorba sociálního klimatu základním úkolem učitele (Vykopalová, 1992).

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

Třídní učitel

Nejdůležitější roli ze všech učitelů má na utváření klimatu učitel třídní. Ten by měl být se svými žáky nejčastěji v kontaktu a znát je tedy ze všech nejlépe. Měl by rozpoznat, jak k žákům správně přistupovat a rozvíjet jejich schopnosti. Zároveň by měl neustále kontrolovat třídní klima a snažit se o to, aby bylo pozitivní. Dohlíží také na kázeň žáků a plnění dlouhodobých cílů. To vše na úrovni individuální i celkové. Přičemž právě prostřednictvím ovlivňování individuality žáků může změnit celkové klima třídy (Čapek, 2010).

Vědomostní a charakterová úroveň působení učitele

Učitel ovlivňuje klima třídy svým vzdělávacím i výchovným působením. Tyto dvě úrovně můžeme označit jako vědomostní a charakterovou. Přičemž charakterová, týkající se vlastností učitele, je při tvorbě klimatu značně důležitější (Vykopalová, 1992).

Podle Vykopalové se správný vztah mezi učitelem a žákem utváří na několika liniích. Těmi jsou linie „*institucionální, rodičovské, osobní, přátelské, individuální a skupinové.*“ (Vykopalová, 1992, s. 8).

Pokud dojde k nesprávnému poměru těchto linií, je vztah mezi učitelem a žákem narušen. Nejčastější příčinou narušení tohoto vztahu je chybějící rovina osobní a přátelské linie (Vykopalová, 1992).

Objektivní charakteristiky učitelů

Vykopalová (1992) se tedy zaměřuje na charakterové vlastnosti učitelů. Důležité ale je neopomenout také objektivní znaky učitelů, kterými se zabývá Grecmanová (2008). Objektivní znaky učitelů jsou méně významné než znaky charakterové, nicméně do určité míry mohou třídní klima ovlivňovat také. Můžeme mezi ně zařadit například věk, pohlaví nebo délku pedagogické praxe. Jelikož se objektivní znaky učitelů nepovažují za příliš významné, nebylo jim věnováno tolik studií. Nicméně některé výzkumy týkající se věku učitelů poukazují na určité rozdíly mezi mladšími a staršími pedagogy.

Věk

Výzkumy Thomase nebo Horváthové, které ve své publikaci uvádí Grecmanová, dokazují, že ve školách s mladšími pedagogy je klima horší než ve třídě se staršími učiteli. „*Nejhůře hodnotí klima školy učitelé věkové kategorie 31 – 35 roků. Nejpozitivněji vnímají klima věkově nejstarší učitelé.*“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

Naopak jiné výzkumy zjistily, že ve třídách s mladšími učiteli se objevuje více solidarity a demokracie. Celkově to poté můžeme shrnout tak, že u mladších učitelů mají žáci pocit, že se učí společně s pedagogy, což podporuje pozitivní klima. Zároveň ale mají mladší, méně zkušené učitelé větší potíže s udržováním kázně, motivováním žáků a s vytvořením vztahů s žáky i jejich rodiči (Grecmanová, 2008).

Pohlaví

Dalším objektivním znakem pedagogů je jejich pohlaví. Výsledky výzkumů týkajících se tohoto znaku se opět velmi liší. Zatímco některé z výzkumů, například výzkum Urbanovské a Kusáka, tvrdí, že pohlaví učitele nemá prokazatelný vliv na klima školy, jiné výzkumy tvrdí opak.

Některé výzkumy zjistily, že ženy jsou jako učitelky přísnější, jejich výuka má formálnější charakter a je více zaměřena na cíl než u mužů učitelů. Zároveň žáci vnímají výuku

s učitelkami jako méně náročnou. Učitelky ženy jsou také více orientovány na vztahy než učitelé muži a tím více podporují pozitivní klima školy (Grecmanová, 2008).

Postoje

Vztah k žákům a tvorba klimatu je nicméně značně více ovlivňováno postoji učitelů, než jejich pohlavím, délkou pedagogické praxe nebo věkem. Mezi nejdůležitější považované postoje učitele k žákům patří „*senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, svobodné jednání.*“ (Grecmanová, 2008, s. 65). Mezi požadavky na postoje učitele k žákům řadíme kongruenci, empatii, bezpodmínečné pozitivní přijetí, stálost, angažovanost, prosociálnost a toleranci (Grecmanová, 2008).

Zaměřenost na třídu jako celek nebo na jednotlivé žáky

Někteří učitelé směřují své působení k jednotlivým žákům, prostřednictvím nichž ovlivňují třídní klima. Jiní učitelé se zaměřují na třídu jako celek a snaží se přistupovat ke všem žákům jednotně, bez rozdílů.

Učitel orientovaný na jednotlivé žáky

Učitele zaměřující své působení na jednotlivé žáky můžeme rozdělit do tří kategorií. Jsou jimi učitelé, kteří se zaměří na některé žáky nebo skupinu žáků. Dále učitelé, kteří jsou zaměřeni pouze na jednoho žáka. A konečně učitelé, kteří nedokáží jasně vymezit své pedagogické působení, což může být způsobeno například krátkou pedagogickou praxí. (Vykopalová, 1992).

Učitelé, kteří zaměřují svou pozornost na konkrétního žáka, si často vybírají pro své působení žáky, kteří jsou talentovaní. K tomuto výběru učitele často vede snaživost talentovaných žáků, jejich cílevědomost a schopnost překonávat překážky. V jiných případech si učitel jako střed svého pedagogického působení vybírá žáky s pozitivními charakterovými rysy, kteří jsou ale limitováni sociálním prostředím své rodiny. Další možností jsou žáci s drobným postižením. U těchto žáků se učitel snaží o nápravu jejich vady. Motivací učitele u žáků s drobnou vadou je, že lze velmi dobře vidět jejich posun k lepšímu (Vykopalová, 1992).

Učitel orientovaný na třídu jako celek

Jak bylo již zmíněno, učitelé orientující se na třídu jako celek, se snaží přistupovat k žákům rovnocenně. Tento přístup může být ovšem problematický u těžko zvládnutelné třídy, kdy učitel musí přejít k působení na jednotlivé žáky a pomocí nich ovlivnit celkové klima třídy.

Učitele orientované na třídu jako celek můžeme opět rozdělit do několika kategorií a to na základě vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem a přístupu učitele k žákům (Vykopalová, 1992).

Prísně autokratický učitel

Prísně autokratický učitel vyžaduje od žáků tvrdou disciplínu, neustále kontroluje jejich práci a nedává žákům prostor pro vlastní iniciativu. Ve třídě se poté objevuje strach a tento přístup vede k silně negativnímu klimatu.

Pracovně autokratický učitel

Tento typ učitele nedává při práci prostor žákům. Preferuje svůj pohled na věc a svůj vlastní postup. Žáci jsou instruováni, jak mají v práci pokračovat a postupují podle pokynů učitele. U nadprůměrných žáků dochází k poklesu jejich zájmu.

Demokratický učitel

Demokratický učitel bývá považován za ideální typ. Zajímá se jak o jednotlivce, tak o třídu jako celek. Snaží se pracovat a plánovat společně s třídou. Usiluje o objektivní hodnocení žáků, je s žáky v kontaktu a diskutuje s nimi. To mu také umožňuje do třídy lépe proniknout a ovlivnit tak sociální klima.

Liberální učitel

Učitel preferující liberální přístup je v působení na žáky velmi nerozhodný. Žáci nejsou povzbuzováni ani kritizováni, tudíž nejeví o učivo příliš velký zájem. Sociální klima zde považujeme za neutrální (Vykopalová, 1992).

„Obecně je preferován učitel sociálně zdatný, schopný diskuse se žáky, dávající prostor jejich individualitám, spíše dohlížející, než direktivní a rigidní.“ (Lašek, 2007, s. 27).

1.3.2 Osobnost žáka

Tím, že dítě vstoupí do školy, stává se z něho žák. Tedy i aktivní determinant třídního klimatu.

„Dítě prožívá svou roli žáka, vnímá se v ní, je hodnoceno a vyhodnocuje se, je v interakci

s druhými, vytváří si sebeobraz žáka“ (Lašek, 2007, s. 14).

Osobnost žáka je značně individuální, zároveň v ní ale můžeme spatřovat některé charakteristické rysy typické pro většinu žáků (Grecmanová, 2008).

„Osobnost žáka je charakterizována vysokou individualitou v oblasti osobních rysů, zájmů, dovedností, intelektu, návyků, schopností a dalších fyziologických předpokladů.“

(Vykopalová, 1992, s. 12).

S prvními projevy sociálního chování se dítě setkává již od mala v rodině. Zde jsou mu také předávány určité vzorce. Právě v rodině také dítě začíná přijímat první sociální závazky a je hodnoceno za jejich plnění.

S nástupem do školy se dítě ocitá v nové sociální skupině, kde se objevují nová pravidla a zejména nová autorita. Namísto rodičů je ve škole autoritou učitel. (Vykopalová, 1992).

Mladší školní věk

V tomto období je struktura třídy ovlivněna zejména učitelem. Ten také ovlivňuje vztahy mezi žáky. Zejména v období první a druhé třídy přijímají žáci učitele jako jasnou autoritu. Učitel se tak často dostává, co se týká autority, až na úroveň rodičů (Čapek, 2010). Vztah k učiteli je převážně pozitivní, žáci oceňují jeho vlastnosti a dovednosti (Vykopalová, 1992). To, jak žáci hodnotí své spolužáky, je ovlivněno tím, jak jsou hodnoceni učitelem. Vrstevnické vztahy dětí jsou ovlivněny tím, že učitel zaujímá ke všem dětem pozitivní postoj a následkem toho může vytvořit pozitivní sociální klima (Čapek, 2010).

Na počátku školní docházky je dítě spíše osamoceným jedincem a neporovnává se s ostatními. Typické je, že se žáci chtějí prosadit a vyniknout, a proto často žalují na ostatní. Neuvědomují si své postavení ve skupině, nedochází k solidaritě (Vykopalová, 1992).

Pokud není některé z dětí ve třídě přijímáno, nebo je dokonce odmítáno, je to především dáno negativním tlakem učitele. *„Takové děti většinou reagují projevy negativismu, apatií, útekem do nemoci, nechutí k jídlu či jiným způsobem.“* (Čapek, 2010, s. 21).

Ve třetí až čtvrté třídě dochází ve třídách k zakládání sociálních útvarů, tzv. party. Členství v partě ovšem není dlouhodobé, jednotliví členové se zde mění podle toho, zda je členství pro účastníky v danou chvíli výhodné či nikoli. Objevuje se zde první pocit sounáležitosti, který je zatím ale přechodný (Čapek, 2010).

Střední školní věk

Dochází k odpoutávání se dospívajících od dospělých. Ve třídě se začíná objevovat solidarita a pocit sounáležitosti. Ve vztahu k pedagogovi zde dochází ke kritickému vnímání učitele. Již není dětmi tak samozřejmě přijímán, žáci si uvědomují i jeho slabé stránky (Čapek, 2010).

Žák je velmi citlivý k tomu, jak ho učitel i skupina hodnotí. Důležité je pro žáka chování učitele vůči ostatním spolužákům. Touží po odměně, zároveň je velmi citlivý na trest a kritiku (Vykopalová, 1992).

Starší školní věk

Ve starším školním věku dochází k prudkému rozvoji osobnosti. Zároveň s tím se dostává na vrchol rozvoj třídy jako skupiny. Objevují se výrazné odlišnosti mezi jednotlivými třídami. Žáci začínají být velmi citliví na učitelovy nedostatky (Čapek, 2010). Žáci již učitele nepřijímají jako přirozenou autoritu z hlediska jeho postavení. Učitel si svou autoritu musí zasloužit svými činy a vlastnostmi (Vykopalová, 1992).

Žák začíná velmi citlivě prožívat vztah k sobě samému, objevuje se zde sebehodnocení a snaha o sebezdokonalení (Vykopalová, 1992).

Z hlediska psychologie dochází u žáků staršího školního věku k rozvoji myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza, abstrakce a schopnost logického uvažování (Vágnerová, 2005).

1.3.3 Vedení školy

„Ředitel je pro klima školy velmi důležitý, pro mnohé odborníky dokonce nejdůležitější.“ (Čapek, 2010, s. 154). Tato věta odkazuje na to, že přístup vedení školy je pro tvorbu klimatu velmi zásadní. To se také můžeme dozvědět od Grecmanové, která ve své publikaci cituje P.Beňo, který řekl, že za „klima“ odpovídá především management. Ředitel klima třídy ovlivňuje nepřímo působením na jednotlivé členy pedagogického sboru. Pokud se k pedagogům chová příliš autoritativně, uvádí je do nepohody, což se následně projevuje v jejich práci a přístupu k žákům, kterým ovlivňují klima třídy (Grecmanová, 2008).

Podstatné u vedení školy je, aby dalo možnost učitelům účastnit se na rozhodování o škole.

„Spoluúčast učitele na rozhodování o životě školy se může projevat v možnosti učitelů

svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, podílet se na důležitých rozhodnutích, realizovat vlastní nápady, účastnit se tvorby rozvrhu hodin, ovlivňovat nákup nových pomůcek, odmítnout při hlasování návrh vedení atd.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1995). Podstatné tedy je, aby se učitelé mohli podílet na rozhodování o chodu školy, byli zapojeni do řízení školy a nestálo vše pouze na rozhodnutí ředitele.

Jako podstatné se jeví také ředitelova schopnost vést druhé lidi. Ředitel vytvářející pozitivní klima na škole využívá nejčastěji k formě hovoru s učiteli dialog. Zároveň je také velmi podstatné, aby si ředitel uvědomoval, že i on sám někdy chybuje a své chyby si uměl přiznat (Čapek, 2010).

Důležitým prostředkem, jak může ředitel ovlivňovat klima školy je platové ohodnocení učitelů. Například rozdělováním prémie dává pedagogům najevo, že si jejich práce cení (Čapek, 2010).

1.3.4 Rodiče

V neposlední řadě se na utváření školního i třídního klimatu podílejí rodiče žáků. Čapek ve své publikaci uvádí typologii Walterové a Černého, kteří vytvořili typologii rodičů na základě toho, co pro své děti ve školním vzdělávání požadují.

TYP 1 jsou rodiče požadující pro své potomky „orientaci ve světě“. Tito rodiče nejsou moc orientováni na kázeň, ale je pro ně důležitá zejména orientovanost v právu a zákonech, porozumění lidem z různých vrstev a kultur.

TYP 2 jsou rodiče požadující „vzdělání a sebedůvěru“. Tito rodiče chtějí, aby z jejich dětí byli žáci sebevědomí a motivovaní. Opět pro ně není důležitá kázeň. Za ne tolik důležitý považují také všeobecný rozvoj.

TYP 3 požaduje „slušnost a kázeň“. Není pro ně důležitá sebedůvěra, ale chtějí ze svých dětí vychovat ukázněné občany.

TYP 4 poté požaduje „všeobecnou úroveň. Tito rodiče si přejí, aby jejich děti byly rozvinuty z hlediska kázně, sebevědomí i všeobecného rozvoje (Čapek, 2010).

1.3.5 Pozitivní klima třídy

Teorii pozitivního klimatu třídy zpracovala, ve spolupráci s Oswaldem, Helena Grecmanová (2008). Vychází z toho, že u každého klimatu můžeme měřit jeho kvalitu. Tedy zda je pozitivní nebo negativní. Pozitivní klima třídy se vyznačuje tím, že vytváří ideální podmínky pro plnění všech úkolů týkajících se školy. Naopak negativní klima ovlivňuje dění ve škole nepříznivě a může u žáků vést ke ztrátě zájmu a motivace, v některých případech až k neurózám. Bez pozitivního klimatu tedy školy nemohou pracovat efektivně (Grecmanová, 2008).

Pozitivní klima a učitelé

Jak je již uvedeno v předchozí kapitole, učitelé jsou jedním z hlavních determinantů třídního klimatu. Mohou tudíž ovlivnit, zda bude klima pozitivní či negativní.

Učitelé v pozitivním klimatu jsou méně direktivní a dominantní, tudíž dávají žákům větší prostor. Zároveň je také více motivují a chválí, snaží se chápat pocit žáků. Rovněž umí efektivně a citlivě řešit problémy ve třídě. Spíše než na své potřeby jsou zaměřeni na potřeby žáků.

Naopak učitelé v negativním klimatu jsou velmi direktivní, žáky nemotivují, málo je chválí a nedávají jim prostor k vlastní iniciativě (Grecmanová, 2008).

Pozitivní klima a organizace třídy

Třídy s pozitivním klimatem se vyznačují vysokou mírou vzájemné komunikace mezi učiteli a žáky. Žáci zde mají prostor k tomu vyjádřit se, jak by měla výuka probíhat. Podílejí se na výběru probíraných témat a společně s učitelem navrhnou aktivity, které by do výuky mohli zapojit.

Velký důraz se v takovýchto třídách klade na vzájemnou diskuzi. Žáci se zde učí, jak argumentovat, naslouchat svým spolužákům a efektivně dojít ke společnému cíli.

Další podstatnou složkou tříd s pozitivním klimatem jsou pravidla. Ta jsou jasně daná, ale nestanovuje pouze učitel, nýbrž se na jejich tvorbě podílejí i žáci samotní. V neposlední řadě je podstatné, že ve vykonávaných aktivitách v rámci školy, vidí žáci smysl a vnímají jejich přínos pro ně samotné (Grecmanová, 2008).

1.4 Možnosti zjišťování psychosociálního klimatu

Pokud usilujeme ve třídě o vytvoření pozitivního psychosociálního klimatu třídy, je pro nás nezbytné nejprve v dané třídě klima diagnostikovat. Tedy určit, jak na tom daná třída aktuálně je. Návazně na to můžeme uvažovat o tom, co bychom mohli udělat, aby se klima třídy zlepšilo (Vykopalová, 1992).

Výzkum klimatu je zaměřený humanitně, tedy na člověka, a slouží všem účastníkům školy – vedení, učitelům, žákům, rodičům (Grecmanová, 2008).

Psychosomatické klima třídy můžeme zkoumat jak kvalitativně, tak kvantitativně. Možností rovněž je tyto dva přístupy sloučit a udělat tak výzkum smíšený. Pokud se budeme orientovat na kvalitativní výzkum, připadá v úvahu zejména pozorování a rozhovor. U výzkumu kvantitativního poté můžeme využít řadu standardizovaných dotazníků (Čapek, 2010).

1.4.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je nekvantifikující výzkum zaměřený na vysvětlení jevu (Hendl, 2017). Jeho základním cílem je porozumět sociální situaci, o které poté na základě výzkumu vytváříme teorii.

V kvalitativním výzkumu zkoumáme do hloubky člověka v jeho každodennosti. Využíváme ho především tam, kde potřebujeme dané situaci porozumět. Jeho výsledky poté nemůžeme zobecnit na celou populaci (Ferjenčík, 2010).

V kvalitativním výzkumu pracujeme s velkým množstvím dat od malého počtu jednotlivců. Počet proměnných a vztahy mezi nimi nejsou určeny, je to ponecháno na subjektech výzkumu. V rámci zkoumání psychosociálního klimatu třídy nebo školy využíváme z kvalitativních metod zejména pozorování a rozhovor – ať skupinový či individuální (Čapek, 2010).

Pozorování

Pro určení klimatu školy nebo třídy je pozorování často o mnoho přínosnější nežli kvantifikující metody. Důležité pro nás totiž je pochopit zejména vztahy

v jednotlivých třídách. Narážíme při něm ovšem na řadu překážek. Tou první je základní atribuční chyba. Tedy přeceňování dispozičních faktorů a naopak podceňování faktorů situačních. Dochází k tomu z důvodu, že klima je dlouhodobá kvalita, ale naše pozorování je časově omezeno. Posuzujeme při něm tedy relativně krátkodobé jevy. Dále pro nás mohou být nečitelné některý projevy aktérů klimatu. To se děje z důvodu toho, že mi sami jsme pouze pozorovatelé zvenčí a nejsme přímými účastníky tvorby klimatu. Způsob, jak toto eliminovat je zúčastněné pozorování. To by ovšem muselo trvat řadu let a prakticky by ho tedy mohl provádět jedině učitel. Rovněž také můžeme využít metodu hospitace. Pro větší spolehlivost a objektivitu je možné také využít rating „*druh pozorování, kdy pozorovatel k určité kvalitě pedagogického jevu přiřazuje kvantitativní hodnotu pomocí škály (stupnice)*.“ (Čapek 2010, s. 102).

Rozhovor

Rozhovor je další velmi využívanou kvalitativní metodou při hodnocení klimatu. Při rozhovoru vedeme intenzivní dialog s respondentem, můžeme dané téma probrat do hloubky, zjišťovat jeho názor na danou problematiku nebo si upřesňovat již získaná data. Rovněž můžeme využívat rozhovor skupinový, kde se již nejedná o pouhý dialog, ale informace získáváme od většího množství respondentů zároveň. Dochází při něm k diskusi mezi jednotlivými účastníky rozhovoru, můžeme sledovat, kdo se do jaké míry zapojuje, jak argumentuje a reaguje na tvrzení ostatních respondentů (Čapek, 2010).

K zjišťování klimatu můžeme využít nestrukturované nebo strukturované interview. V prvním případě volným dotazováním zjišťujeme dění ve třídě v poslední době. Tazatel výpověď dotazovaného nijak neusměrňuje, aby dosáhl co největší autenticity. Jednotlivé výpovědi žáků i učitelů jsou zaznamenávány na diktafon a následně dochází k jejich doslovnému přepisu a analyzovány technikou otevřeného kódování. U strukturovaného interview má tazatel připravené otázky s alternativami a zaznamenávat, kterou z uvedených možností dotazovaný vybral. To je následně statisticky zpracováno. Poslední možností je polostrukturované interview, kde má dotazující připraveny otázky s možností volby odpovědi, ale dožaduje se po dotazovaném vysvětlení toho, proč danou alternativu zvolil (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Využití rozhovoru je velmi dobrou volbou zejména při zjišťování klimatu v nižších třídách prvního stupně základní školy (Čapek, 2010).

Další kvalitativní metody

Kromě pozorování a rozhovoru můžeme pro zjišťování klimatu využívat ještě další kvalitativní techniky. Jsou jimi různé projektivní techniky jako například nedokončené věty, kresby nebo návrh znaku školy. Dále využíváme metody narativní, jako je deník nebo příběh o třídě a v neposlední řadě analýzu spontánních produktů žáků (Čapek, 2010).

1.4.2 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je, naopak od kvalitativního výzkumu, metodou kvantifikující. Používá se k získání obecného přehledu o určitém jevu v dané populaci. Pracuje se při něm s velkým množstvím dat a jeho výsledky mohou být zobecněny na danou populaci (Ferjenčík, 2010). V rámci zkoumání klimatu využíváme zejména měření pomocí dotazníků.

Dotazníky

Dotazníky jsou velmi rozšířenou metodou pro zjišťování psychosociálního klimatu třídy. Nejčastěji bývají zadávány žákům. Ti v nich hodnotí klima třídy, sebe, ostatní spolužáky a také práci učitele. Některé dotazníky bývají rovněž zadávány učitelům. Klima školy a třídy bývá zkoumáno zejména na prvním i druhém stupni základních škol a na školách středních.

Na vysokých školách se posuzování klimatu většinou nikdo nezabývá. Tím je také dáno množství vzniklých dotazníků pro různé stupně škol. Přičemž pro vysoké školy je výběr dotazníků velmi omezen (Lašek, 2007). Následně uvedu nejčastěji využívané dotazníky pro zjišťování klimatu.

Dotazník MCI

Dotazník MCI (My Class Inventory) se využívá při testování na základních školách. Je určen pro žáky 3.-6. tříd základní školy, což odpovídá věku 8-12 let. Jeho autory jsou B.J. Fraser a D.L.Fisher, kteří tento dotazník vytvořili zjednodušením dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl sestaven pro žáky středních škol.

Na rozdíl od původního dotazníku LEI, který obsahoval celkem 15 škál je MCI minimalizován pouze na škál pět. Zároveň jsou zde zjednodušeny jednotlivé otázky

a odpovědi na ně jsou pouze ve formě „ano-ne“. Tím se snižuje unavitelnost žáků a zvyšuje se jejich pozornost při vyplňování dotazníku (Lašek, 2007).

Dotazník MCI obsahuje dvě formy – aktuální a preferovanou. Aktuální forma je zaměřena na zjištění současného klimatu třídy, odráží současný stav. Preferovaná forma poté zjišťuje, jak by si žáci přáli, aby klima jejich třídy vypadalo. Zpravidla se nejprve žákům zadává aktuální forma a zhruba po dvou týdnech forma preferovaná (Lašek, 2007). Mezi otázkami jsou rozdíly pouze ve formulaci (Čapek, 2010). Administrace probíhá skupinově, každý z žáků vyplňuje svůj dotazník. (Lašek, 2007).

MCI obsahuje 25 položek a zjišťuje 5 proměnných (Lašek, 2007). Těmito proměnnými jsou spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudružnost třídy (Čapek, 2010). Klima se měří vždy pouze ve vztahu k jednomu předmětu (Lašek, 2007).

Dotazník CES

Dotazník CES (Classroom Enviroment Scale) se využívá rovněž pro zjišťování klimatu třídy na základních školách. Je ale určen pro starší děti, konkrétně žáky 7.-9. tříd. Své využití najde také na školách středních u studentů 1.- 4. ročníku. Jeho autory jsou Trickett a Moos (Lašek, 2007).

CES má stejně jako MCI aktuální a preferovanou formu a odpovídá se na něj „ano-ne“. Je zaměřený na testování 6 složek třídního klimatu. Těmi jsou Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, Vztahy mezi žáky ve třídě, Učitelova pomoc a podpora, Orientace žáků na úkoly, Pořádek a organizovanost a Jasnost pravidel. Klima se měří vždy jen v jednom předmětu. Tento dotazník obsahuje také otázky vztahující se přímo k učiteli (Čapek, 2010).

Dotazník CCQ

CCQ (Classroom Climate Questionnaire) je dotazník komunikačního klimatu (Grecmanová, 2008). Tento dotazník vnímá třídu jako sociální systém a vychází z modelu komunikačního klimatu J.Gibba, který říká, že mezi jedinci zastávajícími různý sociální status lze najít dva možné typy komunikačního klimatu. Jsou jimi klima suportivní a defenzivní. *„Suportivní klima je charakterizované sdíleným cítěním účastníků komunikace, která je dále charakterizována jasnými, jednoznačnými zprávami, malými komunikačními distorzemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému. Defenzivní klima*

je charakterizované vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a citění, neefektivním nasloucháním mezi komunikanty a velkými komunikačními distorzemi.“ (Lašek 2007, s. 100).

V prostředí školy je učitel tím, kdo vytváří defenzivní či suportivní klima. Pokud se mu podaří vytvořit klima suportivní, jsou v této třídě žáci více spokojení, mají méně absencí, jsou sociálně aktivnější a zároveň se zvyšuje jejich sebevědomí. Naopak v defenzivním klimatu se žáci snaží učiteli podlézat nebo na něho naopak nereagují, podvádějí při testech a zkoušení, nereagují na požadavky učitele. Dotazník je využíván zejména na středních a vysokých školách (Lašek, 2007).

Dotazník OCDQ

OCDQ se zaměřuje na vnímání organizačního klimatu učiteli a jeho autorem jsou Halpin a Croft (Lašek, 2007). Obsahuje 64 otázek uspořádaných do 8 dimenzí. Polovina těchto dimenzí se vztahuje k chování učitelů, druhá polovina k vedoucímu školy. Následně se jako výsledek ukáže, zda na dané škole převažuje otevřené či uzavřené klima (Grecmanová, 2008). Přičemž klima otevřené je typické vzájemnou důvěrou mezi učiteli a také vysokou mírou zapojení se do práce. Celý učitelský sbor se k sobě chová otevřeně, podílí se na vzdělávání žáků a zároveň je zde vysoká míra spolupráce s ředitelem, který se pedagogům snaží jít příkladem. Pravidla jsou zde neměnná a stanovená tak, aby vyhovovala pokud možno všem. Naopak v uzavřeném klimatu je vysoká míra neochoty angažovat se do práce a spolupracovat s ostatními kolegy. Ředitel je velmi odměřený, neosobní a učitele nemotivuje. To často u učitelů vede k apatii, nechuti a frustraci z práce (Lašek, 2007).

2 Pedagogika podle Marie Montessori

Pedagogika M. Montessori se společně s dalšími alternativními školami rozvíjí již od 20. století. Už v té době se principy montessori pedagogiky začaly stávat velmi populárními a rozšiřovaly se po celém světě. V současné době jsou metody M. Montessori velmi uznávané a mezi rodiči do značné míry žádané. Po celém světě je otevírána řada školních i předškolních zařízení využívající tyto metody. Jsou vhodné pro děti ze všech sociálních vrstev, využívají je různé národy a kultury. Rozšiřují se jak rozvinutých, tak v rozvojových zemích. Vhodné jsou také pro děti s řadou postižení, pro děti nadané i normální. Některé ze zařízení využívají kompletně celou montessoriovskou pedagogiku, jiné si z ní berou pouze určité prvky a kombinují je s jinými přístupy (Ludwig, 2000).

2.1 Alternativní školy

Pedagogika Marie Montessoriové spadá do proudu tzv. alternativního školství. Alternativní škola je jakákoli soukromá, státní nebo veřejná škola, která se odlišuje od běžných škol určité vzdělávací soustavy. *„Odlišnost může spočívat ve specifichostech obsahu vzdělání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.16). Alternativní školou se tak může stát i škola státní, nikoli pouze soukromá, jak se domnívá laická veřejnost (Průcha, Walterová, Mareš 2003). *„Alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.16). Za alternativní školy můžeme považovat všechny školy, které se nějakým způsobem liší od hlavního proudu běžných škol dané vzdělávací soustavy (Průcha, 1996). Tyto odlišnosti mohou být v různých oblastech. Jsou jimi například cíle výuky, obsah učiva, forma vyučování, způsob spolupráce s rodiči, architektonické řešení školní budovy nebo učeben, způsob hodnocení žáků, či celková organizace školního roku. Přičemž není podstatné, zda se jedná o školu státní, soukromou či církevní. Nezáleží tedy na tom, kdo je zřizovatelem školy, ani jak je škola financována (Průcha, 2004).

2.1.1 Vznik alternativních škol

Vznik alternativních škol dáváme do souvislosti s reformní pedagogikou, která se rozvíjela od počátku 20. století. Reformní pedagogika byla značně ovlivněna teoriemi několika pedagogických myslitelů, kterými jsou zejména J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a další (Průcha, 2004).

Důvodem vzniku alternativních škol byla snaha změnit dosavadní systém školství. Objevovale se velká kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, pasivity žáků a vyučovacích metod (Zelinková, 1997). Velký vliv na způsob vyučování ve 20. století měl rozvoj vědy, techniky a lidského poznání. Právě kvůli nově nabitým poznatkům docházelo k „informační explozi“. Ta negativně ovlivnila obsah výuky. Žáci byli přetěžováni obrovským množstvím detailních a navzájem neprovázaných poznatků, které si žáci museli osvojit (Průcha, 2004). Tím docházelo k tomu, že žáci byli nuceni k memorování (učení se látky z paměti), nikoli k pochopení dané problematiky (Kasper, Kasperová, 2008). Proto začaly vznikat alternativní koncepce, které prosazovaly tzv. exemplární vyučování, při kterém není potřeba osvojit si všechny poznatky, ale pouze určité reprezentace získané prostřednictvím příkladů (Průcha, 2004). Základem reformní pedagogiky byl důraz na spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmů. Namísto kladení významu na množství vědomostí, se stává důležitým rozvíjet schopnosti dětí. S tím souvisí samostatné získávání poznatků. Cíl a obsah výchovy má být přizpůsoben potřebám jednotlivých žáků (Zelinková, 1997).

Rozvoj alternativních škol probíhal převážně ve 20. a 30. letech 20. století.

I v Československu docházelo v tomto období k velmi progresivnímu rozvoji. Jednou z velmi významných postav, které se podílely na reformní pedagogice u nás, byl Václav Příhoda. Rozvoj alternativních škol u nás byl ovšem přerušen v roce 1948 a obnovuje se opět až od roku 1989 (Rýdl, 1999).

2.2 Důležité pojmy montessori pedagogiky

Pro pochopení principů a zákonitostí montessori pedagogiky je nezbytné definovat určité pojmy, na kterých montessori staví své metody. Těmito pojmy jsou polarizace pozornosti, senzibilní fáze vývoje a připravené prostředí.

2.2.1 Polarizace pozornosti

„Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti.“ (Rýdl 1999, s. 45). Jedná se o utvoření vztahu mezi dítětem a předmětem, následném soustředění pozornosti a pohroužení se do činnosti, při čemž se dítě zcela odpoutá od okolí (Zelinková, 1997).

Montessori sledovala vliv soustředěné práce na dítě a jeho vývoj a vytvořila pedagogické materiály, kde se činnost na základě polarizace pozornosti mohla opakovat až do úplného nasycení dítěte (Rýdl, 2006). Polarizaci pozornosti viděla Montessori jako klíč celé pedagogiky. Základem je rozeznat momenty koncentrace pozornosti a využít je při výuce čtení, psaní počítání a cizích jazyků (Zelinková, 1997).

Soustředěná práce obvykle probíhá v určitém sledu fází. Nejprve dítě prožívá neklid a nějakou práci hledá. „Dítě je připravené věci poznávat, navazovat s nimi kontakt, blíže je zkoumat. Hledá podněty, které odpovídají jeho vnitřním potřebám, které ho osloví.“ (Zelinková 1997, s. 28). Začne s různými úkoly, ale pravděpodobně je přeruší, až najde to, čemu se chce doopravdy věnovat. Následně si začne shromažďovat předměty a připravovat místo. Dále přichází fáze prohloubení. Dítě se začíná velmi intenzívně věnovat činnosti, stoupá jeho pozornost a soustředí. Zároveň přestává být citlivé vůči podnětům z okolí. Tato fáze probíhá až do úplného nasycení a její délka závisí na věku a schopnostech dítěte (Rýdl, 1999). „V průběhu soustředěné práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Samostatně získané poznatky poskytují dítěti jistotu ve vědění, jsou trvaleji uloženy v paměti a lépe se aplikují.“ (Zelinková 1997, s. 29).

Po fázi prohloubení nastává fáze doznívání, při které dochází ke zklidnění a zpracování vjemů a poznatků. Projevem nasycenosti je, že dítě uklízí předměty, které pro svoji práci využilo a pomalu se začíná věnovat jiné činnosti (Zelinková, 1997). Jako poslední přichází návyk na práci, kdy se soustředěná práce začíná stávat zvykem a dítě si tak zachovává vnitřní rovnováhu, začíná být svým pánem (Rýdl, 1999).

2.2.2 Senzibilní fáze vývoje

M. Montessori mluví o tzv. senzibilních fázích neboli obdobích života. Jedná se o zvláštní senzibilitu, která v určitém věku vystupuje do popředí a projevuje se potřebami dítěte (Rýdl, 1999). „*Období zvýšené citlivosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon.*“ (Montessori 1998, s. 28). Jsou to období vyznačující se zvláštní senzibilitou pro podněty různého charakteru. Je potřeba je využít pro podněcování dítěte v činnosti (Zelinková, 1997). Tyto fáze trvají dočasně, dokud nedojde k nabití určité schopnosti. Cílem M. Montessori bylo využít tyto fáze při výchově dětí a učinit je tak výchovně prospěšnými (Rýdl, 1999).

Pro správný průběh senzibilních fází a následného získání schopnosti je důležité prostředí. „*Dominující roli hraje prostředí, které poskytuje „materiál“ a dává prostor k získávání zkušeností.*“ (Zelinková 1997, s. 30). Senzitivní fáze se může v závislosti na prostředí projevovat pozitivně či negativně. V připraveném prostředí existuje prostor pro možnost spontánní aktivity a získání určité zkušenosti. Dítě se poté do činnosti s radostí pouští a dochází k polarizaci pozornosti. Pokud ovšem v prostředí vznikne překážka proti vnitřním procesům dítěte, nastávají negativní projevy. Těmi Montessori myslí prudký výbuch a zoufalství (Rýdl, 1999). „*Návaly zlosti v obdobích zvýšené vnímavosti jsou vnějšími projevy nějaké neuspokojené potřeby, výrazem znepokojení nad nebezpečím nebo nad tím, že něco není tak, jak má být.*“ (Montessori 1998, s. 31). Tyto projevy zmizí ve chvíli, kdy je dítěti umožněno uspokojit danou potřebu nebo je vyloučeno nebezpečí (Montessori, 1998).

Pokud je dítěti umožněno správně prožít senzitivní fázi vývoje, dochází k osobnímu růstu, duševní harmonii a pozitivnímu pohledu dítěte na svět. V opačném případě dítě nedokáže po odeznění fáze ovládnout danou schopnost, např. řeč (Rýdl, 1999). „*Pokud období zvýšené vnímavosti vyhasne, další intelektuální zisky jsou možné jen na základě rozumového myšlení, volního úsilí a pracného hledání.*“ (Montessori 1998, s. 30). Následkem překážky v senzitivním období může u dítěte dojít k poruše až deformaci jeho osobnosti, které si nese celý život (Montessori, 1998).

Takové dítě zažívá frustraci, dochází k agresivitě a dítě se přiklání k negativnímu pohledu na svět i samo sebe (Rýdl, 1999).

2.2.3 Připravené prostředí

M. Montessori považuje za dva základní prvky výchovného působení připravené prostředí a připraveného učitele. Připravené prostředí je pro děti důležité z hlediska jejich vnitřní svobody i fyziologického vývoje. Prostor musí dítěti zajistit ty nejlepší podmínky k rozvoji (Zelinková, 1997). Děti by neměly být prostředím omezovány ve svém pohybu a volnosti. Pokud nejsou splněny podmínky připraveného prostředí, má to za následek úbytek důstojnosti dítěte a tím snížení sebevědomí a odpovědnosti dítěte.

Připravené prostředí značně souvisí s již zmíněnými senzibilními fázemi. „*Proto je připravené okolí vždy vývojově pedagogickou odpovědí na senzitivní fázi dítěte.*“ (Rýdl 1999, s. 55). Je tedy zásadní, aby připravené prostředí odpovídalo senzitivní fázi dítěte. V opačném případě opět může docházet ke škodám ve vývoji dítěte. Prostor by mělo v přiměřené míře lehce předbíhat vývoj dítěte, aby ho vedlo kupředu a podporovalo proces učení. (Zelinková, 1997).

S připraveným prostředím souvisí také didaktický materiál. Do připraveného prostředí patří pouze pomůcky, které dítěti napomáhají v jeho rozvoji, vše co stojí proti vývoji dítěte, musí být z prostředí odstraněno (Rýdl, 1999). „*Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte.*“ (Zelinková 1997, s. 43). Pomůcky musí být vytvořeny a uspořádány tak, aby byly pro děti dostupné, mohlo si je samo osahat a přenášet z místa na místo (Zelinková 1997).

Úkolem didaktického materiálu je rozvoj dětské osobnosti, umožnění svobody a volnosti. Rovněž slouží jako pracovní materiál pro rozvoj v kognitivní či psychomotorické oblasti (Rýdl, 1999).

2.3 Principy Montessori pedagogiky

Ve svých metodách zdůrazňuje M. Montessori řadu důležitých principů vztahujících se k individualitě každého z dětí. Tyto principy považuje za nezbytné pro vytvoření ideálních podmínek k výchově a vzdělávání dětí (Průcha, 1997).

2.3.1 Princip věkové heterogenity

Princip věkové heterogenity nebo též princip věkově heterogenních skupin se vyskytuje jak na základních, tak v mateřských školách s prvky montessori pedagogiky. Zejména na základních školách se jedná o sloučení dětí různých věkových skupin, což má dětem zajistit více prostoru pro vzájemnou spolupráci. Věková heterogenita přitom probíhá na úrovni jednotlivých vývojových stupňů a dochází z pravidla ke spojení tří ročníků (Rýdl, 1999). Dle Montessori jsou to ideálně skupiny v obdobích od kojence do tří let, 3 - 6 let, 6-9 let a 9-12 let (Lillard, 2013).

Základní školy s prvky montessori pedagogiky slučují děti různého věku v rámci stupňů. „*Obvykle tvoří elementární stupeň děti šesti- až osmileté, vyšší skupinu tvoří děti devíti – až jedenáctileté a nejvyšší skupinu děti dvanácti- až patnáctileté.*“ (Rýdl 1999, s. 17).

Smyslem věkově heterogenních skupin je vzájemné získávání dovedností a učení se navzájem mezi dětmi. Tento princip vychází z předpokladu, že děti jsou si k sobě velmi blízko způsobem myšlení a dokáží si poznatky předávat jednodušeji, než by jim je předával dospělý (ať už rodič nebo učitel). Mladší děti navíc pozorují své starší spolužáky a připravují se na to, jaké úkoly je v budoucnu čekají. Zvyšuje se jejich zájem o dosažení podobných vědomostí, které mají jejich starší spolužáci a následně dokáží odhadnout, kdy jsou pro plnění daného úkolu již připraveni. Naopak starší žáci posilují své schopnosti vysvětlováním látky mladším spolužákům (Rýdl, 1999). „*Jestliže jsou starší děti vyzvány mladšími, aby pomohly při práci nebo podaly vysvětlení, jsou tyto starší děti nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly srozumitelně předávat dále mladším dětem.*“ (Rýdl 1999, s. 17). Zároveň s tím si starší děti posilují sebevědomí a učí se trpělivosti (Montessori, 2017).

Věková heterogenita nehraje svou roli pouze v oblasti předávání poznatků mezi žáky, ale také v oblasti sociální. Nejenže se děti učí navazovat vztahy mezi sebou, zároveň si také předávají určitou kázeň a pravidla. „*Děti se v takových skupinách učí mnohem lépe důležitým sociálním schopnostem.*“ (Herald, 2000, s. 74).

Velmi důležitou podmínkou pro správné fungování věkově heterogenní třídy je její velikost. Přičemž platí, že počet dětí v těchto třídách by měl být co nejvyšší.

M. Montessori uvedla jako ideální počet 40 dětí v jedné třídě, dostatečných je ale i 25 dětí (Rýdl, 1999).

2.3.2 Princip pohybu

M. Montessori vnímá pohyb jako základní kámen pro duševní rozvoj dítěte. Všechny pocity jako například strach a radost zažíváme pomocí určitých podnětů a pohybů centrální nervové soustavy a svalů (Montessori, 1998). „*Dítě, jehož centrální nervový systém a svalová činnost vzrůstají, zrají a bezporuchově pracují, se může harmonicky a sebevědomě rozvíjet stejně jako dítě, jehož nervový a svalový systém je poškozen.*“ (Rýdl, 1999, s. 19).

Pohyb je podle M. Montessori (1998, s. 63) podstatný pro rozvoj rozumu dítěte, který je „*rozvíjen pomocí skrytého vnitřního úsilí.*“ . Fyzická činnost je rovněž důležitá pro rozvoj vědomí. Neboť pohyb je „*jediný prostředek, který uvádí ego do jasně definovaného vztahu s vnější realitou.*“ (Montessori, 1998, s. 63). Je pro dítě prostředkem pro učení se a zároveň pro vyjadřování sebe sama.

Pohyb by měl probíhat v posloupnosti od elementárních pohybů po komplexní činnosti. Elementární činnosti se objevují zejména u malých dětí, které se učí hodně nového. Využíváme je ale i v dospělosti při nábívkou nové dovednosti. Neprovádíme danou činnost za nějakým účelem, vykonáváme ji opakovaně, abychom si ji osvojili. Postupně s osvojením několika elementárních činností se dítě začíná zajímat o význam činnosti a ve vyšším věku se dotazuje po smyslu dané činnosti pro společnost. Pohybová výchova je současně výchovou k nezávislosti a sebeovládání (Rýdl, 1999).

2.3.3 Princip svobody a samostatnosti

Princip svobody je jedním ze základních kamenů teorie i praxe M. Montessori, čímž se liší od řady svých předchůdců i pedagogů, kteří pracovali o řadu let později. Tento princip vychází z toho, že předpokladem učení jsou psychické reakce na vnitřní i vnější prostředí. A právě k uskutečnění plnohodnotných reakcí je potřeba svoboda (Zelinková, 1997).

„Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat.“ (Zelinková 1997, s. 19).

Osobnost je charakterizována tzv. svobodou jednání. Pro dítě tedy musí existovat možnost jednat samo za sebe, bez čehož nemůže vyjádřit svoji vůli. *„Žít podle svobodné vůle znamená žít v činnosti.“* (Rýdl 1999, s. 22). Ve společnosti jiných dětí jednají děti samostatně a svobodně, s čímž stoupají nároky na vlastní činnost.

V principu svobody existují ovšem i určitá omezení. *„Svoboda a volnost nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích.“* (Zelinková, 1997, s. 19). Realizovat se lze pouze uvnitř určitých hranic. Z počátku vývoje je dítě bezmocné a je obklopeno řadou sociálních vazeb, ze kterých se musí pomalu osvobozovat. To je možné ale pouze navazováním nových sociálních vazeb. Vychovatel by měl jedincům pomoci najít hranici mezi svobodou a nezávislostí (Rýdl, 1999). Pomoc vychovatele vede k tomu, aby se dítě dostalo na cestu nezávislosti, která je počáteční formou svobody. Svobodná osobnost se vyvíjí v prvních 10 letech života a to možností jednat ze své vlastní vůle (Zelinková, 1997).

2.3.4 Princip sociální výchovy

M. Montessori říká, že člověk se nemůže rozvíjet bez sociálního života. Sociální život dítěte začíná hned po narození a klíčovým pro něj je vztah s matkou. Pokud je kontakt s matkou omezen, může to být pro dítě sociálním nebezpečím. Období od třetího do šestého roku nazývá M. Montessori jako období „sociálního embrya“. Děti vyhledávají první sociální kontakty ve společnosti, získávají první poznatky v navazování a přerušování vztahů v rámci mateřské školy. Mateřská škola je díky svému připravenému prostředí společně s rodinou základním prvkem pro získávání sociálních kompetencí (Rýdl, 1999).

V následujících letech objevuje dítě větší sociální skupiny, hledá a opouští různé organizace, v nichž se učí jejich pravidlům. Socializace se ukončuje kolem 12 let s nástupem puberty.

Sociální výchova je umožněna zejména vlivem již zmíněných věkově smíšených skupin. V nich dítě postupně, podobně jako v rodině, zastává roli nejmladšího, prostředního a nejstaršího dítěte. Toto funguje za předpokladu, že dochází ke smíšení tří ročníků (Rýdl, 1998).

2.3.5 Princip normalizace dětského vývoje

M. Montessori (2018) považuje za normální dítě takové, které je psychicky zdravé a harmonicky se rozvíjí přiměřeně svým rozumovým možnostem. Takové dítě je schopné pracovat samostatně, vytrvale a je schopno koncentrace a sebekontroly. Dítě potřebuje být chápáno a mít potřebné vnější podmínky pro svůj rozvoj, v opačném případě se mohou objevit odchylky od normálního vývoje (Rýdl, 1997).

Aby se dítě mohlo správně vyvíjet a růst, potřebuje mít kolem sebe uzpůsobené podmínky. Potřebuje určité prostředí a předměty, s kterými může vykonávat vlastní aktivity. Nezbytnou podmínkou pro správný vývoj je pro dítě rovněž relativní časová volnost. Nejprve se musí dítě do práce zabrat, poté dochází ke koncentraci a nakonec k nasycení. Montessori označuje normalizaci jako uzdravení od špatného a scestného vývoje vytvořeného chybnou výchovou (Rýdl, 1997).

2.3.6 Princip ticha a klidu

Za jedny z hlavních cvičení považuje M. Montessori lekce klidu a ticha. Během nich je dítě konstruováno jako psychická bytost a učí se vcítovat do lidského bytí. „*O tichu říká Montessori, že potřebuje a vyžaduje buď samotu, nebo souhlas množství lidí*“ (Rýdl, 1999, s. 52). V případě více lidí musí být všichni srozuměni, aby nedošlo k prolomení ticha. Musí dojít k vědomé sociální shodě (Rýdl, 1999).

Ticha by nemělo být dosaženo vychovatelem, ale dětmi samotnými. K tomu je opět nutné připravené prostředí. Nejprve musí být vše uklizeno. Děti vrátí věci zpět na své místo a vyprázdní stoly. Dále děti potřebují zaujmout takovou pozici, ve které se budou cítit pohodlně a nebudou se potřebovat hýbat. Nutnou podmínkou je rozmýšlet své pohyby,

nepohybovat se. I dechová cvičení je třeba provádět bez zbytečného ruchu (Zelinková, 1997).

U cvičení ticha je nutná demonstrace vychovatelem, který zaujímá různé pozice, u kterých mlčí. Svou mlčenlivostí upoutává pozornost dětí. Mlčení se děti učí napodobováním. Učitelka nemůže děti pouze instruovat, ale sama jim musí předvést, jak se dá tiše sedět (Rýdl, 1999).

Cvičení ticha a klidu má samo o sobě praktický význam. Dochází při něm ke zlepšení koordinace. Především se ale děti učí ticho a klid prožívat. „*Prožitek ticha spočívá v prožitku koncentrace duše – vyrovnanosti, klidu a radosti.*“ (Rýdl, 1999, s. 53). Pomocí tohoto cvičení je rozvíjeno dětské myšlení a schopnost odhadování. Cvičení ticha a klidu vedou k otevření duše, větší spontánní disciplíně, svobodě ve smyslu sebekontroly a k duševní radosti (Rýdl, 1999).

2.4 Efekt Montessori pedagogiky v porovnání s tradiční pedagogikou

Montessori pedagogika je v současné době velmi populární a v řadě zemí se otevírá více a více škol využívajících montessori metody. Ovšem ne všechny školy vycházejí pouze z principů M.Montessori. Některé školy z jejich metod využívají pouze určitou část, kterou kombinují s metodami tradiční pedagogiky či jiných alternativních směrů (Lillard, 2013).

Jen ve Velké Británii je v současné době více než 5000 škol využívajících metody M.Montessori, z nichž zhruba 300 je veřejných, zbytek soukromých. Na celém světě je zmapováno kolem 20 000 škol využívajících prvky pedagogiky M.Montessori (Dhiksha, Shivakumara, 2017).

V souvislosti s expanzí montessori škol vzniká také řada výzkumů porovnávajících efekt montessori pedagogiky s tradiční pedagogikou, zaměřených na řadu oblastí jako např. agresivita, kognitivní rozvoj, emoční inteligence a další.

Existují výzkumy, jejichž výsledky odkazují na lepší rozvoj dětí ve školách s montessori prvky, závěry jiných studií ale ukazují shodné výsledky jak v tradičních školách, tak ve školách s montessori prvky (Dhiksha, Shivakumara, 2017).

Výzkum z roku 2003 se zaměřuje na výskyt agresivního chování u dětí z montessori základních škol a tradičních základních škol. Výzkumu se zúčastnily děti z druhé až šesté

třídy, které navštěvovaly stejný program nejméně po dobu 5 let. Byla zjištěna nižší úroveň verbální i fyzické agrese u dětí z montessori škol oproti tradičním školám.

Žáci v montessori školách projevují lepší dovednosti pro práci ve skupině. Se zvyšováním dovedností pro práci ve skupině se zároveň snižuje míra agresivity u dětí v montessori programu. Zároveň se u těchto žáků zvyšuje sebevědomí související s učením a akademickým úspěchem (Castellanos, 2003).

Příznivě pro montessori školy vychází rovněž studie autorů Dhiksha a Shivakumara (2017), kteří se zaměřili na porovnání emoční inteligence u žáků z montessori a tradičních škol. Jejich výsledky dokazují vyšší míru emoční inteligence u dětí z montessori pedagogických programů. Celý výzkum vychází z přesvědčení psychologů, že děti se z velké části učí emocionálními dovednostem ve škole. Emocionální výchova by neměla probíhat pouze ve vyučování, ale zejména při volnočasových aktivitách v rámci školy. Velmi důležité pro získání emočních dovedností je suportivní klima školy.

Během výzkumu se zjistilo, že míra emoční inteligence je prediktorem školní úspěšnosti. Studenti s vyšší mírou emoční inteligence se dokáží lépe vyrovnat se sociálními a emocionálními požadavky souvisejícími s přechodem na střední školu. U studentů z montessori programů byla zjištěna vyšší míra emoční inteligence než u studentů z tradičních škol.

Sebastian a Matheen (2016) provedli výzkum týkající se kognitivního vývoje. Tato studie z roku 2016 neprokázala signifikantní rozdíl mezi kognitivním vývojem u dětí z montessori a tradičních škol. Výzkumu se zúčastnili chlapci a dívky ve věku 4-6 let ze čtyř rozdílných škol. Paměťový test neprokázal signifikantní rozdíl mezi oběma testovanými skupinami.

Průcha (1996) uvádí, že alternativní školy vykazují lepší psychosociální klima než školy tradiční. Hlavním důvodem je dle něho velmi individuální přístup k žákům.

Empirická část bakalářské práce

3 Metodologický rámec

3.1 Výzkumný cíl

Cílem empirické části je zjištění, jak učitelé prvního stupně běžných základních škol a prvního stupně základních škol s prvky montessori pedagogiky vnímají psychosociální klima ve třídě, kde učí. Empirická část bakalářské práce zjišťuje rovněž, jak učitelé sami aktivně psychosociální klima ovlivňují, jakým způsobem ho formují a jak pracují s třídou jako celkem.

3.2 Výzkumné otázky

VO1 - Jak učitelé vnímají psychosociální klima třídy?

VO2 - Jakým způsobem se učitelé snaží o vytvoření pozitivního psychosociálního klimatu třídy?

VO3 - Jak se liší přístup k tvorbě psychosociálního klimatu třídy u učitelů na běžných základních školách a na základních školách s prvky montessori pedagogiky?

VO4 – Co učitelé považují za nejdůležitější determinanty psychosociálního klimatu třídy?

3.2.1 Výzkumná metodologie a design výzkumu

K realizaci empirické části bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum klade důraz na kvalitativní znaky a procesy. Jeho cílem je „*celostní porozumění vnitřní logice zkoumaných procesů, událostí nebo jevů v jejich co nejširším kontextu.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 243). Základním cílem je porozumět sociální situaci a na základě výsledků o ní vytvořit teorii. Využíváme ho zejména tehdy, když nemáme o dané situaci dostatek informací a potřebujeme jí porozumět. Středem pozornosti je člověk v jeho každodennosti (Hendl, 2005).

V kvalitativním výzkumu se zaměřujeme na zkoumání člověka, skupiny lidí, či události v co největší šíři a ve všech možných rozměrech. Zároveň mezi nimi hledáme co nejvíce souvislostí. Jde tedy o integrované zkoumání, neboli zkoumání v kontextu (Ferjenčík, 2000).

Důležitým aspektem kvalitativního výzkumu je specifický vztah mezi badatelem a výzkumníkem. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se setkávají tváří v tvář. Jedním z nástrojů kvalitativního výzkumu je rozhovor (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). „*Rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 171). Zprostředkovanost rozhovoru je dána záměry respondenta a jazykovou obratností (Ferjenčík, 2000).

Já jsem pro svůj výzkum zvolila rozhovor polostrukturovaný. Jehož podstatou jsou připravené otázky na straně interviewujícího, způsob a forma odpovědi je víceméně volná. Styl odpovědi si volí respondent sám (Ferjenčík, 2000).

3.2.2 Charakteristika výzkumného souboru

K volbě respondentů jsem zvolila techniku záměrného výběru na základě dostupnosti. Jedná se tedy o příležitostný výběr (Hendl, 2006). Kdy jsem si za respondenty vybrala učitelky prvního stupně běžných základních škol a prvního stupně základních škol s prvky montessori pedagogiky ze škol poblíž mého bydliště. Vzorkování bylo ukončeno ve chvíli teoretického nasycení dat, což je okamžik, kdy vzorkování nepřináší další nové podstatné informace. Informace od respondentů se začínají opakovat. Ze získaných informací je již možné vyvodit závěr (Hendl, 2006).

Hlavními kritérii pro výběr respondentů byly tyto podmínky: vystudovaný vysokoškolský obor Učitelství pro 1. st. ZŠ, minimální délka praxe 1 rok a aktuální pozice třídního učitele na prvním stupni běžné základní školy nebo základní školy s prvky montessori pedagogiky. Výzkumu se účastnilo celkem šest učitelek – tři z běžné základní školy a tři ze základní školy s prvky montessori pedagogiky.

Délka praxe a místo působnosti všech těchto respondentek je uvedeno v následující tabulce.

Tabulka č. 1 – charakteristika respondentů

	Celková délka praxe	Délka praxe v běžné ZŠ	Délka praxe v ZŠ s prvky montessori pedagogiky
Ludmila	3	1	2
Eva	6	6	0
Irena	27	27	0
Kamila	2	0	2
Kateřina	11	6	5
Lenka	6	2	4

3.2.3 Sběr dat

Sběr dat byl uskutečněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů s respondentkami a to vždy v prostředí školy mimo výuku. Prostor školy bylo tedy velmi klidné a poskytovalo respondentkám určitý komfort. Rozhovory s jednotlivými respondentkami byly realizovány v období 15.4. – 2.5. 2019. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 40-60 minut. Rozhovory se týkaly zejména třech hlavních oblastí – vnímání psychosociálního klimatu třídním učitelem, determinanty psychosociálního klimatu dle učitele a možnost utváření/ovlivňování psychosociálního klimatu třídním učitelem. Hlavní otázky rozhovoru jsou k nahlédnutí v příloze (příloha č. 1).

3.2.4 Analýza dat

Výzkumná data byla zpracována v souladu s kvalitativní metodologií. Při analýze dat jsem nejprve přistoupila k otevřenému kódování, které bylo uskutečněno metodou tužka – papír. Ukázka mnou provedeného otevřeného kódování je k nahlédnutí v příloze (příloha č. 3). Při otevřeném kódování přiřazujeme k získaným informacím kódy. Můžeme k tomu využít čtyři způsoby tvorby kódu: vytvoření nového kódu, opakované označení již vytvořeným kódem, in vivo kód, nebo přiřazení kódu ze seznamu.

V průběhu otevřeného kódování jsem využila všechny čtyři zmíněné způsoby. Kódy dále seskupujeme dle vnitřních podobností do kategorií (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Zrealizováním otevřeného kódování jsem došla k celkem 176 kódům rozdělených do 15 kategorií. Těmi jsou: Specifika třídy, Porozumění pojmu třídní klima, Determinanty klimatu, Vliv rodičů na klima třídy, Způsoby zlepšování klimatu, Vztahy v pedagogickém sboru, Překážky v tvorbě klimatu, Způsob tvorby klimatu, Klima dané třídy, Vztah žáků k učiteli, Vnímání důležitosti klimatu, Vliv klimatu, Výchovný styl učitele, Zaměřenost učitele a Projektové vyučování. Přehled kódů a kategorií je k nahlédnutí v příloze (příloha č. 2).

Jako nejvýznamnější se pro můj výzkum ukázaly být kategorie Determinanty klimatu, mezi něž učitelé zahrnují zejména sami sebe, žáky a rodiče. Dále Překážky v tvorbě klimatu obsahující zejména velkou zátěž administrací nebo nadměrným množstvím požadovaných kurzů a školení. Způsob tvorby klimatu realizovaný například prostřednictvím rozhovorů a diskusí mezi učitelem a žáky, ale i pomocí nastavování určitých hranic a pravidel. Výchovný styl, který daný učitel využívá v průběhu vyučování i mimo něj. A v neposlední řadě kategorie Projektové vyučování. Právě v těchto kategoriích se značně lišily odpovědi respondentů z běžných základních škol od odpovědí respondentů ze základních škol s prvky montessori pedagogiky.

Po získání jednotlivých kódů a kategorií z rozhovorů jsem postupovala takzvanou technikou vyložení karet. Jde o sestavení textu takovým způsobem, že převypráví jednotlivé kódy a kategorie. Přičemž není nutné využít všechny získané kategorie. Výběr kategorií pro techniku vyložení karet závisí na jejich vzájemné souvislosti a na tom, jak se vztahují k výzkumným otázkám (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

3.2.5 Etika výzkumu

Za účelem zachování anonymity byla použita pouze křestní jména respondentek a v celé práci není uvedeno místo jejich působnosti.

Každá z respondentek byla předem srozuměna s průběhem pořizování rozhovoru a následným zpracováním dat. Zároveň byly respondentky seznámeny s účely a cíli rozhovoru a byly ujistěny o anonymitě. Následně byly respondentky požádány o možnost pořízení audionahrávky za účelem následného doslovného přepisu rozhovorů. K těmto

nahrávkám jsem měla přístup pouze já a po přepsání byly smazány. Každá z respondentek dala souhlas k uskutečnění i zaznamenání rozhovoru.

3.3 Výsledky

3.3.1 Seznam kategorizačních skupin

1. Specifika třídy
2. Porozumění pojmu třídní klima
3. Determinanty klimatu
4. Vliv rodičů na klima třídy
5. Způsoby zlepšování klimatu
6. Vztahy v pedagogickém sboru
7. Překážky v tvorbě klimatu
8. Způsob tvorby klimatu
9. Klima dané třídy
10. Vztah žáků k učiteli
11. Vnímání důležitosti klimatu
12. Vliv klimatu
13. Výchovní styl učitele
14. Zaměřenost učitele
15. Projektové vyučování

3.3.2 Výsledky rozhovorů s respondenty

Kategorie č.1 – Specifika třídy

Tato kategorie zahrnuje informace týkající se specifík konkrétní třídy daného respondenta. Údaje od jednotlivých respondentů se tedy velmi liší. Jistá shoda se ale nachází v oblasti počtu žáků, kde respondentky z běžných základních škol udávají počet žáků ve třídě v rozmezí 28 – 30 dětí. Zatímco učitelky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky mají ve třídě 11- 14 dětí.

Respondentky z běžných základních škol udávají, že na jejich školách jsou žáci rozděleni do samostatných ročníků. Naopak tomu je u respondentek ze základních škol s prvky montessori pedagogiky, kdy jsou spojené 2 – 3 ročníky dohromady.

Dítě s individuálním plánem a asistenta pedagoga mají ve třídě paní učitelky Lída a Eva z běžných ZŠ a Kateřina ze ZŠ s prvky montessori pedagogiky.

Tabulka č. 2 – přehled kódu kategorie Specifika třídy

Specifika třídy	Délka praxe pedagoga Počet žáků ve třídě Individuální plán Asistent pedagoga Samostatné/rozdělené ročníky
-----------------	--

Kategorie č. 2 – Porozumění pojmu třídní klima

Kategorie Porozumění pojmu třídní klima se zabývá tím, jak respondentky rozumí pojmu třídní klima, co si pod tímto názvem představují, jak si ho vysvětlují. Pro zachování správného obsahu výpovědí respondentek zde použiji přímé citace. Paní učitelka Lída si třídní klima vysvětluje jako obecnou náladu třídy. *„Jak se tam teda cejtěj ty děti, jaký dusno nebo pohodu tam vytvářím já. Ono to asi hlavně vychází taky z pozice toho učitele. Ale ty děti s tím svým naturelem mě k nějakýmu tomu klimatu tlačej svým způsobem.“*

Paní učitelka Eva pojmenovává třídní klima jako celkovou atmosféru a vysvětluje ho takto: *„Jak se tam ty děti cítí a jestli se jim tam líbí. Jestli maj kamarády. Celkově jak spolu v tý třídě všichni fungujem. Myslim jak fungují děti, já, asistentka. Tak nějak všichni dohromady no. Prostě jak se tam všichni cítíme.“*

Respondentka Irena rovněž pojmenovává klima třídy jako náladu. *„Je to prostředí typické pro žáky třídy, učitele, kteří v té třídě učí – ti si klima spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí a snaží se ho zlepšovat.“*

Kamila opět vnímá klima jako atmosféru třídy. *„Psychosociální klima je něco jako atmosféra té třídy. Jaké prostředí si tam společně se žáky vytvoříme, jak se tam cítíme.“*

Jsou to možná i nějaké rituály a pravidla, která si společně tvoříme. A tím vzniká určitá převládající nálada ve třídě.“

Stejně tak Kateřina říká, že klima znamená atmosféra a vztahy ve třídě. *„Jestli tam jsou děti spokojené, jak mezi sebou vychází a jaký mají celkově vztah ke škole.“*

Lenka vysvětluje klima jako převládající pocity v dané třídě. *„Jak se tam cítíme, jak mezi sebou žáci komunikují, jestli je zde přátelské prostředí. Jak spolu děti vycházejí a spolupracují.“*

Celkově tedy mezi respondentkami panuje představa, že klima je určitá nálada či atmosféra dané třídy. Jsou to pocity, které jednotliví aktéři ve vztahu ke třídě prožívají.

Tabulka č. 3 – přehled kódů kategorie Specifika třídy

Specifika třídy	Délka praxe pedagoga Počet žáků ve třídě Individuální plán Asistent pedagoga Samostatné/rozdělené ročníky
-----------------	---

Kategorie č. 3 – Determinanty klimatu

V této kategorii se jako nejvýraznější kódy objevují Žáci, Učitel, Škola, Rodiče a Vedení školy.

Lída považuje za hlavní determinant klimatu samu sebe, tedy učitele. Zároveň připouští, že do určité míry mohou klima ovlivnit také problematičtí rodiče.

Eva označuje jako nejdůležitější determinant žáky – konkrétně skladbu dětí. Upozorňuje na problémy vznikající v souvislosti s inkluzí. Kdy děti podle ní nerozumí tomu, proč se spolužák se sníženými výstupy nemusí učit tolik látky jako oni. To následně vede k averzi vůči inkludovanému žákovi a ve třídě vznikají spory. Pohodu třídy mohou dle Evy narušit také neposlušné děti, které vyrušují při hodinách. Jako další důležité determinanty označuje třídního učitele a školu.

Dle paní učitelky Ireny má na klima největší vliv škola a její organizace – jaké prostředí pro žáky vytváří. Dále jednotliví učitelé, žáci a diskuse mezi všemi aktéry.

Kamila považuje za nejdůležitější determinant vztah mezi učitelem a žáky. Důležitá je také rodina a celkové prostředí odkud dítě přichází. Velký vliv dle ní má také to, zda dítě před nástupem do školy navštěvovalo mateřskou školu a jakého typu tato škola byla. Velkou roli dle ní hraje také paní ředitelka a její ovlivňování vztahů mezi pedagogy. Důležitou součástí klimatu jsou také rodiče, bez kterých by to dle jejích slov nefungovalo. Podobný názor má také Kamila, která za nejdůležitější determinanty označuje školu, učitele a rodiče. Za významný vliv označuje rodiče také Lenka, kteří musí spolupracovat se školou a učiteli. A velmi důležitá je podle ní také komunikace mezi učitelem a žáky.

Tabulka č. 4 – přehled kódů kategorie Determinanty klimatu



Kategorie č. 4 – Vliv rodičů na klima třídy

Jak je zřejmé již z předchozí kategorie, větší vliv rodičů je zaznamenávám u respondentek ze ZŠ s prvky montessori pedagogiky. Ty také dále uvádějí, že výuka žáků by bez spolupráce s rodiči na jejich škola byla nesnadná. Důležité podle nich je, aby rodiče dobře znali proces výuky a mohli ho aplikovat i doma. Rodiče s dětmi by se měli řídit

určitými principy a metodami využívanými ve škole. Lenka hodnotí své vztahy s rodiči jako velmi otevřené a blízké. S řadou rodičů si tyká.

S tím také souvisí častost kontaktu s rodiči. Kdy tyto respondentky hodnotí své setkávání s rodiči jako velmi časté. Mají individuální a skupinové schůzky. Pořádají velké množství společných akcí pro děti a rodiče. Zároveň se rodiče mohou chodit dívat do výuka.

Ve škole, kde působí Kateřina, se mohou rodiče účastnit školních výletů.

Na druhou stranu respondentky z běžných základních škol se s rodiči setkávají výrazně méně. Lída například uvádí, že se 5x do roka pořádají třídní schůzky. U problematičtějších dětí je možné sjednat si osobní schůzku s učitelem. Cílené programy pro rodiče s dětmi jejich škola nepořádá. Podobně je to i u zbylých dvou respondentek. Pouze s tím rozdílem, že škola, na které učí Eva, pořádá na Velikonoce a Vánoce jarmarky, kde děti prodávají své výrobky a rodiče si je kupují.

Tabulka č. 5 – přehled kódů kategorie Vliv rodičů na klima třídy

Vliv rodičů na klima třídy	Setkávání s rodiči Společné akce rodičů s dětmi Akce pro veřejnost Iniciativa rodičů Účast na rodičovských sdruženích Sponzorské dary Řešení problémů za děti Individuální schůzky s učiteli Způsob komunikace Přístup ke vzdělávání Motivování dětí Dodržování pravidel mimo školu Účast na školních výletech Účast na dni otevřených dveří Pochopení způsobu výuky
----------------------------	--

Kategorie č. 5 – Způsoby zlepšování klimatu

V této kategorii se zaměřujeme na to, zda a jak se škola snaží o zlepšování psychosociálního klimatu. Paní učitelka Lída uvádí, že jejich škola je hodně „sociálně

pestrá“, a proto se zde na zlepšování klimatu hodně zaměřují. Škola pořádá různé peer programy a jezdí do ní pravidelně koordinátoři třídního klimatu.

Na škole paní učitelky Evy si učitelé povinně vedou deníky, do kterých si zapisují, jak děti spoluprací, jaké mají vztahy, zda se ve třídě objevil nějaký problém a následně to probírají na poradě s ostatními kolegy. U paní učitelky Evy škola přenechává iniciativu samotným učitelům, každý z nich si má klima tvořit sám a následně do hodin chodí na hospitaci výchovná poradkyně. Ta případně učitelům poradí, co by měli dělat jinak, a jak by klima třídy mohli zlepšit.

Kamila říká, že celá filosofie montessori je stavěná na pozitivním klimatu ve třídě, a proto ho není potřeba nijak dále ovlivňovat. Podstatné je dodržovat principy montessori pedagogiky. Podobně Kateřina říká, že klima se utváří každodenním přístupem učitele a není ho třeba dále ovlivňovat. Stejný názor má také Lenka.

Dle odpovědí respondentek se tedy zdá, že pozitivní třídní klima je na ZŠ s principy montessori pedagogiky přirozenou součástí. Kdežto na běžných základních školách je potřeba ho dotvářet pomocí různých opatření jako jsou peer programy, hospitace výchovné poradkyně a další.

Tabulka č. 6 – přehled kódů kategorie Způsoby zlepšování klimatu

Způsoby zlepšování klimatu	Iniciativa ředitele a učitelů dokumentace Školní psycholog Výlety a exkurze Speciální pomůcky Hospitace v hodinách Filosofie školy Každodenní práce
----------------------------	--

Kategorie č. 6 – Vztahy v pedagogickém sboru

Paní učitelka Lída hodnotí vztahy v pedagogickém sboru jako celkem dobré. Kolegové spolu většinou vychází, ale mají rozdílné některé názory.

Eva vnímá určité problémy v pedagogickém sboru od nástupu nové paní ředitelky, která je dle ní velmi ambiciózní. Část pedagogického sboru to vítá, druhá část pedagogů není s příchodem nové ředitelky spokojená. Irena hodnotí vztahy s kolegy jako přátelské a otevřené.

Velmi dobře hodnotí vztahy s kolegy Kamila, která říká, že jsou u nich na škole všichni podobného věku, tudíž si dobře rozumí. Setkávají se i mimo pracovní dobu, jezdí spolu na výlety a účastní se společně řady workshopů. Za chybějící považuje v jejich pedagogickém sboru mužský element. Ve škole pracují pouze ženy.

Jako velmi dobré hodnotí vztahy také Kateřina.

Lenka se potýká s určitými neshodami v pedagogickém sboru. Které jsou dle ní způsobeny vedením školy. Škola, na které Lenka působí je soukromá a založily ji tři ženy, mezi nimiž nyní vznikají konflikty a to se přenáší na celý pedagogický sbor. Hodnotí tedy vztahy v pedagogickém sboru spíše negativně.

Tabulka č. 7 – přehled kódů kategorie Vztahy v pedagogickém sboru

Vztahy v pedagogickém sboru	Spolupráce Komunikace Rozdílné názory Smíšení pedagogických sborů Věková homogenita Struktura vedení školy
-----------------------------------	---

Kategorie č. 7 – Překážky v tvorbě klimatu

Tato kategorie se zaměřuje na překážky při tvorbě psychosociálního klimatu. Jako nejvýraznější kódy se zde objevila Administrace a Vysoký počet žáků ve třídě u respondentek z běžných základních škol. U respondentek ze základních školy s prvky montessori pedagogiky se jako nejvýraznější kód vyskytuje Množství požadovaných kurzů.

Na problémy s nadměrnou administrací upozorňuje zejména Lída, která má ve své třídě inkudované žáky. S čímž souvisí tvorba individuálních plánů a velké množství dokumentace. Dle jejích slov paní ředitelka dbá na hodně vysokou kvalitu zpracování dokumentů. *„U nás navíc ty papíry jsou dělaný v extrémní kvalitě. Ani poradny to tak dopodrobna nechtěj. Ale paní ředitelka na to strašně tlačí. Plán pro děti sestavuju já jako učitel a podléhám kontrole ředitelky a výchovný poradkyně.“*

Na stejný problém upozorňuje i paní učitelka Eva, která se potýká s pocity, že administrací poslední dobou stráví více času než přípravou výukového materiálu pro děti. Což vnímá jako velmi negativní. Na nadměrné „papírovování“ upozorňuje i Irena. *„Všichni jsme tady z toho otrávení. To je času kolik strávíte u vypisování naprosto nesmyslných papírů. To je to, co mi na té práci vadí. Bere vám to energii a pak už nemáte ani chuť připravovat pro děti něco nového.“*

Všechny tři tyto učitelky vnímají také velmi negativně nadměrný počet dětí ve třídách a inkluzi. Vlivem těchto dvou faktorů je pro ně náročná celková koordinace třídy. Nemají čas věnovat se všem žákům tak, jak by bylo dle nich potřeba.

Respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky tyto faktory v rozhovorech nezmiňují. Z rozhovorů s nimi ale vyplývá jako nejvýraznější problém množství kurzů, kterými musejí projít. Zejména na začátku působení v oblasti montessi vzdělávání je po nich požadována účast na řadě kurzů. S přibývajícím délkou praxe množství požadovaných kurzů ubývá.

Kateřina a Lenka považují také za velmi náročný přechod z běžné základní školy na montessori základní školu, kde si musely zvyknout na nový styl výuky. Kamila navíc zmiňuje jako jeden ze znesnadňujících faktorů přípravu materiálu a pomůcek do výuky. Jejich škola dle ní není dostatečně vybavena pomůckami pro děti, a tak si většinu z nich musí připravovat sama.

Tabulka č. 8 – přehled kódů kategorie Překážky v tvorbě klimatu

Překážky v tvorbě klimatu	Administrace Individuální plány Vysoký počet žáků ve třídě Nedostatek třídnických hodin Množství probírané látky Příprava pomůcek Odlišný způsob výuky Velké množství kurzů
---------------------------	--

Kategorie č. 8 – Způsob tvorby klimatu

Lída ovlivňuje klima nejvíce během výuky, kde se dětem naplno věnuje. Mimo výuku chce dopřát dětem volnost, nezasahovat do jejich aktivit. Pouze řeší konflikty, které mezi dětmi vznikají. Během výuky a při třídnických hodinách ovlivňuje klima také Irena.

Jako přínosné pro zlepšování klimatu vnímá také školní výlety a školy v přírodě.

Eva má naopak pocit, že klima třída se dá nejlépe ovlivnit mimo výuku. Nejlépe také na školních výletech nebo školách v přírodě. Často také dělá třídnické hodin, během kterých hraje s dětmi různé stmelovací hry, a diskutují o tom, co by v jejich třídě rády změnilly.

Dle Kamily lze klima nejlépe tvořit a ovlivnit pomocí přípravy materiálu. Ten se Kamila snaží tvořit tak, aby v dětech probouzel chuť ke spolupráci. Ke spolupráci se snaží vést děti i Kateřina a zaměřuje se na častý kontakt dětí napříč všemi ročníky. Přípravenost úkolů a podnětné prostředí je důležité i pro Lenku. Za nejvíce přínosnou pro tvorbu klimatu považuje spontánní práci dětí na zahradě. Kde pěstují rostliny, starají se o zvířata a děti tak jsou přirozeně vedeny ke spolupráci. Učí se požádat o pomoc zdatnějšího spolužáka, podněcuje je to ke vzájemné komunikaci.

Tabulka č. 9 – přehled kódů kategorie Způsob tvorby klimatu

<p>Způsob tvorby klimatu</p>	<p>Během výuky Mimo výuku Vysvětlování Pozorování Diskuse Dohlížení Kázeň Zájem o učivo Třídnické hodiny</p>	<p>Hry Projekty Výlety a školy v přírodě Přípravenost materiálu Motivace Spolupráce s vyššími ročníky Tvorba hranic a pravidel</p>
------------------------------	--	--

Kategorie č. 9 – Klima dané třídy

Tato kategorie odráží skutečnost, jaké vztahy panují v dané třídě. Jak se žáci ve třídě cítí, jaká zde převládá nálada a jak spolu jednotliví členové třídy dokáží komunikovat.

Všechny dotazované respondentky hodnotí klima své třídy jako dobré nebo přívětivé.

Lída říká, že žáci její třídy spolu dokáží dobře komunikovat a je zde přátelská atmosféra. Až na některé výjimky, například chlapeček s dvojitou výjimečností a Aspergerovým syndromem, všichni dobře zapadají do kolektivu.

Ve třídě Evy se děti mají rády, nikdo není ostrčený. Každé z dětí má ve třídě nějakého kamaráda. Rády hrají společné hry. Jako drobný problém vidí pouze fenomén, kdy děti začaly utvářet takzvané party, pro jejichž členy platí vždy určitá pravidla a zákaz navazování přátelství se členy jiné „party“. To ale vnímá jako přirozený vývoj ve třídě, protože se s tím během praxe již setkala a tento fenomén velmi rychle odezněl. Irena o svých žácích říká, že jsou velmi tolerantní, navzájem spolu dobře vychází a snaží se pomáhat slabším spolužákům.

Kamila hodnotí klima ve své třídě jako velmi přívětivé a teplé. Má pocit, že všichni žáci velmi dobře zapadají do kolektivu, nikdo z nich se necítí být otevřený. Děti se podle ní do školy těší a přicházejí s úsměvem a dobrou náladou.

Kateřina považuje klima její třídy za teplé a přívětivé z důvodu toho, že se děti mají mezi sebou rády, pomáhají si a efektivně spolu komunikují.

Lenka vnímá vztahy ve třídě jako velmi otevřené. Vývoj klimatu její třídy sleduje již pět a vztahy mezi žáky se dle ní výrazně prohlubují.

Tabulka č. 10 – přehled kódů kategorie Klima dané třídy

Klima dané třídy	Přívětivost Sounáležitost Nekonfliktnost Rozdělení dětí na party Bezproblémoví rodiče Spokojenost Nenarušený kolektiv Vzájemná pomoc Příjemná atmosféra Absence šikany Přátelství
------------------	---

Kategorie č. 10 – Vztah žáků k učitelí

Lída si myslí, že vztah mezi učitelem a žáky se vytváří různě dlouhou dobu v závislosti na věku dětí. „*U těch prvňáků je to mnohem snazší, když k nim přistoupíte nějak vlídně.*

A samozřejmě čím jsou starší, tím je to složitější.“ Také záleží na temperamentu dětí.

Některým dětem dle Lídy trvá déle, než si k učitelí najde cestu. Celkově ale hodnotí vztahy se svými současnými žáky pozitivně. Žáci si s ní chodí povídat a svěřují se jí často s velmi osobními problémy.

Také Eva říká, že za ní žáci často chodí mimo výuku a vyprávějí jí zážitky z víkendu nebo prázdnin. Samu sebe považuje za přirozenou autoritu a zároveň „partáka“ žáků. Irena vnímá samu sebe jako učitelku, která má na děti určité nároky a stanovuje jim hranice. Zároveň je ale dětem oporou a má s nimi příjemný vztah.

Kamila hodnotí svůj vztah se žáky jako velmi otevřený. Ona sama se svým žákům hodně svěřuje se svými pocity a to stejné očekává od nich.

Kateřina se považuje za součást třídy, vnímá se na stejné úrovni se žáky. Žáci jí tykají, což dle ní pomáhá překonávat určitou bariéru odstupu a ostychu. Na základě toho může se žáky jednat velmi otevřeně.

Lenka hodnotí vztah se žáky také jako velmi otevřený, žáci si k ní často chodí pro radu nebo objetí.

Tabulka č. 11 – přehled kódů kategorie *Vztah žáků k učitel*

Vztah žáků k učitel	Přijetí
	Projevy důvěry
	Závislost na věku dětí
	Přirozená autorita
	Výřečnost
	Tolerance
	Přijetí v případě neúspěchu
	Vyjádření emocí
	Tolerance hranic
	Tykání
	Odstup
	Součást třídy
	Strach
	Společně trávený volný čas

Kategorie č. 11 – Vnímání důležitosti klimatu + kategorie č. 12 – Vliv klimatu

Zde se zaměřujeme na to, zda a proč je pro učitele ovlivňování třídního klimatu důležité. Lída se domnívá, že utvářet psychosociální klima je pro fungování třídy nezbytné. Pokud by klima bylo negativní, děti by se necítily ve škole příjemně, netěšily by se na výuku. Následně je tím ovlivněno i to, jak se děti budou doma připravovat na nadcházející den, jaký si utvoří vztah ke vzdělávání.

Eva má stejný názor a navíc dodává, že klima ovlivňuje i budoucí navazování dalších vztahů mimo školu. Irena považuje pozitivní klima za „připravenou půdu“ pro případné řešení problémů, které se mohou v kolektivu vyskytnout.

Dle Kamily je na klimatu závislé to, jaký vztah si dítě utvoří nejen ke škole, ale i ke vzdělávání. Zda ho prostředí školy motivuje ke zvědavosti. A v neposlední řadě je klima důležité pro to, aby dítě zažilo pocit přijetí a chodilo do školy pozitivně naladěné.

Kateřina považuje klima za velmi důležité z hlediska toho, že pokud by bylo negativní, vyvolávalo by u dětí nechuť ke vzdělávání a necítily by se ve škole bezpečně.

Absence pozitivního klimatu dle Lenky vede ke vzniku kázeňských problémů a problémů s morálkou.

Všechny dotazované učitelky se tedy shodly, že utvářet pozitivní klima je nezbytné. A to nejen pro dobrý průběh výuky, ale také z hlediska navazování dalších vztahů, probouzení zvědavosti a získání pocitu bezpečí.

Tabulka č. 12 – přehled kódů kategorie Vnímání důležitosti klimatu

Vnímání důležitosti klimatu	Důležitost Funkčnost třídy Vztah dětí ke škole Motivace ke studiu Pocity ze školy Podmínka pro spolupráci Zvědavost dětí Pocit přijetí Únava Pocit bezpečí Kázeň Komunikace
-----------------------------	--

Tabulka č. 13 – přehled kódů kategorie Vliv klimatu

Vliv klimatu	Pohoda dětí Vztah ke škole Vztah k učení Natěšenost do školy Způsob navazování vztahů Přístup k ostatním lidem Množství přijatých informací Připravenost pro řešení problémů Prostor pro rozhovory a diskuse Zvědavost dětí Pocit přijetí Důvěra k lidem Schopnost navázat přátelství Celková nálada ve třídě
--------------	--

Kategorie č. 13 – Výchovný styl učitele

Kategorie Výchovný styl učitele je jednou z těch, kde se značně liší odpovědi respondentek z běžných základních škol oproti odpovědím respondentek ze základních škol s prvky montessori pedagogiky. Respondentky se zde vyjadřují k jakému výchovnému stylu, případně kombinaci stylů, se během výuky nejčastěji přiklání.

Zatímco Lenka, Eva a Irena – respondentky z běžných základních škol – využívají nejčastěji demokratický styl, respondentky Kamila, Kateřina a Lenka – ze základních škol s prvky montessori pedagogiky – se zastávají liberálního stylu.

Lída ze všech tří stylů nejčastěji využívá styl demokratický a snaží se o vedení diskuse se žáky. Během volnějších hodin, např. výtvarná nebo hudební výchovy, aplikuje často i liberální styl. Naopak v některých situacích se přiklání i ke autoritativnímu, aby předešla nezvladatelné situaci.

Podobný názor má rovněž Irena. Eva využívá demokratický styl z toho důvodu, aby se žáci mohli zapojit do výuky. Není zastánkyní pasivního výkladu a jejím cílem je, aby si děti na většinu věcí přišly samy pod jejím vedením.

Kamila využívá styl liberální za účelem samostatnosti dětí. Pouze při nastavování pravidel a hranic během prvních týdnů výuky se přiklání k demokratickému stylu.

Kateřina využívá pouze styl liberální. Děti se dle ní mají na vše přijít samy, samostatně si organizují výuku a vybírají si úkoly, které budou plnit.

Také Lenka se přiklání pouze k liberálnímu stylu. Tvoří dětem pouze podmínky a zbytek je postaven na samostatnosti a vzájemné důvěře. Nechce dětem vytvářet umělé hranice, ty mají vznikat samostatně. Zároveň ale připouští, že ne vždy se to plně daří.

Tabulka č. 14 – přehled kódů kategorie *Výchovný styl učitele*

Výchovný styl učitele	Autoritativní Demokratický Liberální Diskuse Pasivní výklad Podnětnost Střídání stylů Samostatnost Nastavení hranic Samostatná organizace výuky Poskytnutí materiálu Vzájemná důvěra Přirozené hranice
-----------------------	--

Kategorie č. 14 – Zaměřenost učitele

Jedná se o to, zda je učitel zaměřen více na třídu jako celek či na jednotlivce, kterými mohou být např. problematické děti, nadané děti, děti se speciálními potřebami a podobně. I v této kategorii se objevuje diference v odpovědích obou dotazovaných skupin. Respondentky z běžných základních škol se shodují, že jsou orientovány na třídu jako celek. Oproti tomu respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky se zaměřují na jednotlivce.

Lída je zaměřena na střed třídy o od nich se odklání k podprůměrným a nadaným dětem. Argumentuje tím, že průměrných dětí je ve třídě většina, proto by její pozornost měla být zaměřena na ně. Až v druhé řadě se může věnovat do větší hloubky ostatním.

Eva je zaměřená na celek třídy, což podle ní má vyvolat u dětí empatii, samostatnost a spolupráci. Zároveň to má děti vést k nápomoci slabším spolužákům. Irena se také zaměřuje na třídu jako celek, individuálně poté řeší problémy dětí.

Kamila, Kateřina a Lenka se shodují v tom, že montessori pedagogika je zaměřena velice individuálně podle potřeb každého dítěte. Vztahy mezi sebou si děti vytvoří samostatně bez zásahu učitele.

Tabulka č. 15 – přehled kódů kategorie Zaměřenost učitele

Zaměřenost učitele	Průměrní žáci Výrazné projevy problematických žáků Celek Individuální problémy žáků Jednotlivci Společné aktivity
--------------------	---

Kategorie č. 15 – Projektové vyučování

I v poslední kategorii se mezi skupinami respondentek objevují rozdílné odpovědi. Respondentky z běžných základních škol využívají projektové vyučování velmi málo, nanejvýš jednou měsíčně. Oproti tomu respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky ho využívají nejméně jednou týdně.

Lída a její školy projektové vyučování v podstatě nemají. Za projektové dny považují vánoční a velikonoční jarmark, během kterých do školy přijdou rodiče a kupují si výrobky dětí. Vydělané peníze škola investuje do nákupu nových pomůcek pro žáky.

Vánoční a velikonoční dílny, kde se setkává více ročníků pohromadě, pořádá také škola Ireny. Ta mimoto pořádá jeden projektový den, vždy společný pro celý stupeň, každé pololetí. Žáci zde společně ve skupinách zpracovávají projekty na dané téma. Většinou jsou jejich projektové dny zaměřeny na ekologii. Objevují se zde tedy témata jako je znečištění vody, klimatické změny, vliv požárů na krajinu apod.

Evy škola v porovnání s těmito dvěma školami pořádá projektové dny častěji. Projektovým dnům jsou věnovány vždy první středy v měsíci. Opět se zde setkávají žáci z celého prvního nebo druhého stupně. Jsou zaměřeny na ekologii, aktuální dění nebo první pomoc. Děti pracují ve věkově smíšených skupinách, vypracují na dané téma projekt a následně jej prezentují ostatním spolužákům.

Kamila a Kateřina využívají projektové vyučování několikrát týdně. Někdy je určeno pouze pro žáky již spojených ročníků – tedy 1.-3. třída nebo 4. – 5. třída. Jindy jsou všechny tyto ročníky spojeny dohromady.

Škola, ve které působí Lenka, zařazuje projektové vyučování do programu jednou týdně a vždy je zde spojeno všech 5 tříd prvního stupně. Všechny tyto respondentky popisují obdobně průběh projektového vyučování. Žáci mají dané určité téma (např. zemědělství, vesmír, kontinenty,..) a na tato témata mají připravené úkoly. Tím, že je úkolů méně než žáků, kteří se jich účastní, vede to žáky ke vzájemné spolupráci a navazování nových vztahů.

Tabulka č. 16 – přehled kódů kategorie Projektové vyučování

Projektové vyučování	Půlročně
	Jarmarky
	Peer program
	Příroda
	Týdně
	Řešení určité problematiky
	Plnění úkolů
	Věkově homogenní skupiny
	Setkávání ročníků
	Projekty
	Přirozená spolupráce

3.3.3 Zodpovězení výzkumných otázek

VO1 - Jak učitelé vnímají psychosociální klima třídy?

Dle výpovědí respondentek je klima třídy nejčastěji vnímáno jako určitá nálada, nebo atmosféra v dané třídě převažující. Důležité je, jak spolu fungují všichni aktéři třídního klimatu – učitel, žáci, asistentka a další. Zároveň sem učitelky řadí rituály a pravidla typická pro danou třídu. Nemalou roli dle respondentek zaujímá také komunikace mezi žáky i mezi žákem a učitelem.

Klimatem je poté ovlivněno, jak se žáci ve třídě cítí, zda mají mezi sebou dobré vztahy a jaký vztah a postoj si utvoří ke vzdělávání.

VO2 - Jakým způsobem se učitelé snaží o vytvoření pozitivního psychosociálního klimatu třídy?

Z rozhovorů s respondentkami se dozvídáme, že způsobů zlepšování klimatu je mnoho a jejich volba záleží na uvážení učitele, popřípadě školy. Mezi možnosti zlepšování psychosociálního klimatu zařazují respondentky pořádání peer programů na školách nebo vedení deníků učiteli o tom, co se v jejich třídě děje, a následné řešení situací společně s ostatními kolegy. Další eventualitou je pozvání koordinátorů třídního klimatu, kteří mají situaci pomoci vyřešit či hospítace výchovné poradkyně. Důležitý je také každodenní přístup učitele. Respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky se shodují v tom, že pokud jsou dodržovány principy montessoriovského vzdělávání, není třeba klima nijak dál vytvářet.

VO3 - Jak se liší přístup k tvorbě psychosociálního klimatu třídy u učitelů na běžných základních školách a na základních školách s prvky montessori pedagogiky?

Celkově se dá říct, že učitelky z běžných základních škol mají tendenci klima třídy ovlivňovat svojí osobností, z pozice učitele. Přípravují pro děti společné hry, diskutují s nimi, pořádají pro ně výlety a školy v přírodě, kde se děti dle nich hodně sblíží. Oproti tomu respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky se značně zaměřují na přípravu materiál, pomocí kterého se klima samo vytváří. Z rozhovorů s nimi vyplývá, že materiál, který dětem připraví, by měl být podnětný pro vzájemnou pomoc a spolupráci. Žáci se tedy u jednotlivých úkolů setkávají, napomáhají si při jejich řešení a tím se klima utváří samo bez přímého zásahu učitele.

VO4 – Co učitelé považují za nejdůležitější determinanty psychosociálního klimatu třídy?

Za nejdůležitější determinanty respondentky označují žáky, učitele, školu, rodiče a vedení školy. Celkově můžeme říct, že respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky jsou velmi orientované na vztahy mezi učiteli a žáky. Zároveň také na vztahy

s rodiči a spolupráci s nimi považují za velmi důležitou. Naopak respondentky z běžných základních škol rodiče a vztah s nimi mezi hlavními determinanty klimatu neuvádí.

3.4 Diskuze

V této části práce se budu snažit porovnat výsledky mé bakalářské práce s některými teoriemi vztahující se k tématu práce, zároveň se zde zaměřím na nastínění významu mé práce pro další výzkum v oblasti porovnání psychosociálního klimatu na běžných základních školách a základních školách s prvky montessori pedagogiky.

V této práci jsem se zabývala psychosociálním klimatem na obou již zmíněných typech základních škol. Rovněž mě zajímalo, zda a jakým způsobem učitelé sami aktivně psychosociální klima ovlivňují. Součástí práce byl také výzkum vztahující se k tomuto tématu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé na obou těchto typech základních škol vnímají psychosociální klima. Rovněž mě zajímalo, zda a jakým způsobem učitelé sami psychosociální klima ovlivňují. Tento cíl vnímám jako naplnění z hlediska získaných odpovědí na předem připravené výzkumné otázky.

Výsledky mého výzkumu potvrzují tvrzení Průchy (1996), že v alternativních školách se setkáváme s větší mírou individuálního přístupu k žákům. Z rozhovorů s respondentkami vyplývá, že učitelky základních škol s prvky montessori pedagogiky se nejčastěji během výuky i mimo ni zaměřují na jednotlivé žáky. Věnují pozornost každému žákovi zvlášť, pokud něčemu nerozumí či se potřebuje na něco doptat. Se třídou jako celkem nepracují téměř vůbec, protože děti jsou dle respondentek schopny navázat vztahy s ostatními samy prostřednictvím připravených úkolů. Naopak na běžných základních škol se učitelky zaměřují spíše na třídu jako celek, pracují s kolektivem. Pro individuální přístup není dle respondentek ve výuce dostatek času.

Castellanos (2003) se ve svém výzkumu mimo jiné zabývá mírou spolupráce mezi žáky ve skupině. Z výsledků tohoto výzkumu je patrná větší míra spolupráce u žáků ze základních škol s prvky montessori pedagogiky, než u žáků z běžných základních škol. Důvodem je dle tohoto výzkumu častější zařazování projektového vyučování do procesu vzdělávání, než je tomu v běžných základních školách. Projektovým vyučováním se ve svém výzkumu zabývám také a mé výsledky toto potvrzují. Respondentky ze základních škol a prvky montessori pedagogiky sdělují, že projektové vyučování je v jejich programu často využívané. Jako jeho největší přínos vnímají to, že se u různorodých úkolů

setkávají žáci z celého prvního či druhého stupně a společně pracují na splnění zadání. Což v žácích vyvolává přirozenou spolupráci, do které učitel nemusí zasahovat.

V rámci mého výzkumu se mi podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky. Za přínos mnou provedeného výzkumu považuji zmapování pohledu učitelů na problematiku psychosociálního klimatu třídy na běžných základních školách a základních školách s prvky montessori pedagogiky. Zároveň tato práce přináší náměty pro další výzkumy. Jako přínosné bych považovala například zmapování pohledu na danou problematiku pedagogy z dalších alternativních škol, jako je např. začít spolu, daltonský plán či waldorfské školy. Zajímavé by také bylo zmapování pohledu žáků těchto škol na danou problematiku.

3.5 Limity studie

Jako jedno z možných omezení mojí studie vnímám výběr výzkumného vzorku, kdy jsem zvolila příležitostný výběr a využila jsem záměrného výběru na základě dostupnosti.

Vlivem toho jsou všechny respondentky ze škol Pardubického kraje, čímž mohou být výsledky ovlivněny. A to z důvodu, že se učitelky pardubického kraje často účastní stejných školení. U učitelek z běžných základních škol je navíc pro všechny tyto školy stejný zřizovatel. V případě realizace dalšího výzkumu bych se zaměřila na větší výzkumný vzorek i z ostatních krajů České republiky.

Rozhovory s respondentkami probíhaly na školách, kde respondentky působí. Nebylo proto možné zajistit stejné podmínky rozhovoru pro všechny z dotazovaných učitelek.

Dalším limitem studie je zkoumání psychosociálního klimatu třídy pouze z pohledu učitele. Hodnocení ze strany respondentů je subjektivní, nemám žádné objektivní údaje, které by odkazovaly k tomu, jaké klima ve třídě skutečně je. Jako případné řešení tohoto problému pro další výzkum bych volila využití dotazníku MCI, který by byl administrován žákům prvního stupně a to jak v aktuální, tak v preferované formě. Což by zajistilo objektivnější pohled na psychosociální klima dané třídy. Pro dosažení ještě větší objektivity bych navíc do výzkumu zařadila pozorování během vyučování i mimo něj.

Jelikož výzkum je kvalitativní, není zde možnost zobecnění získaných výsledků, což je nezanedbatelným limitem této studie.

3.6 Závěr

Cílem této práce bylo popsat a porovnat psychosociální klima třídy na prvním stupni běžných základních škol a prvním stupni základních škol s prvky montessori pedagogiky z pohledu učitele. Čehož bylo dosaženo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s respondentkami z obou typů základních škol. Jednotlivé výpovědi byly mezi sebou porovnány, větší pozornost byla poté věnována oblastem, v nichž se odpovědi respondentek z obou skupin lišily.

Výsledky ukazují, že existují rozdíly ve vnímání pojmu psychosociální klima třídy i v procesu jeho utváření mezi respondentkami z běžných základních škol a základních škol s prvky montessori pedagogiky. Nejvýrazněji se tyto difference objevují v oblasti determinantů psychosociálního klimatu třídy. Kde respondentky z běžných základních škol považují za nejdůležitější vliv učitele, žáků, vedení školy a rodičů. Respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky označují jako nejdůležitější determinant vztah mezi učitelem a žáky.

Významné rozdíly se objevují také v oblasti projektového vyučování, které dle respondentek na běžných základních školách bývá do výuky zařazováno jen velmi málo, zhruba jednou až dvakrát za pololetí, nanejvýš jednou za měsíc. Naopak na základních školách s prvky montessori pedagogiky je projektové vyučování nedílnou součástí výuky a bývá zařazováno několikrát týdně.

V oblasti zaměřenosti učitele se respondentky z běžných základních škol zaměřují na třídu jako celek a výuku přizpůsobují průměrným žákům. Respondentky z montessori škol jsou orientovány individuálně, na jednotlivé žáky.

Jisté rozdíly nacházíme také ve vnímaných překážkách v procesu tvorby klimatu. Kde paní učitelky z běžných základních škol považují za největší překážky nadměrnou administrativu a inkluzi. Respondentky ze základních škol s prvky montessori pedagogiky vnímají jako největší bariéru množství povinných kurzů a školení, které musejí absolvovat.

V neposlední řadě se liší názor obou dotazovaných skupin na způsob tvorby klimatu.

Výsledky ukazují, že respondentky z běžných základních škol tvoří klima převážně na základě svojí pozice – učitel. Svým působením během výuky i mimo ni jsou tvůrcem klimatu. Druhá skupina respondentek, ze základních škol s prvky montessori pedagogiky,

utváří klima zejména na základě připravenosti materiálu, který má v dětech vzbuzovat spolupráci.

Nelze říci, který z těchto dvou přístupů je lepší. Zda se setkáme s pozitivnějším psychosociálním klimatem na běžných základních školách či na základních školách s prvky montessori pedagogiky. Z rozhovorů s respondenty z obou skupin ale vyplývá, že vnímání psychosociálního klimatu třídy a jeho utváření probíhá na obou typech škol do jisté míry odlišným způsobem.

Přínos této práce vidím zejména v zachycení pohledů obou skupin pedagogů, jak z běžné základní školy, tak ze základní školy s prvky montessori pedagogiky. A v následném zjištěný určitých rozdílů v přístupu obou těchto skupin pedagogů.

Použitá literatura

1. Castellanos Xavier, F. (2003). Varieties of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder-Related Intra-Individual Variability. *Biol Psychiatry*, 57 (11), 1416 - 1423.
2. Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.
3. Černoušková, V. (1987). Sociální psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého.
4. Dhiksha, J., & Shivakumara, K. (2017). The effect of montessori and traditional methods of education on emotional intelligence of children. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 367 - 382.
5. Ferjenčík, J. (2010). Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši (Vyd. 2). Praha: Portál.
6. Grecmanová, H. (2008). Klima školy. Olomouc: Hanex.
7. Grecmanová, H., Urbanovská E. (1995), Inovace učitelského vzdělávání v evropské kooperaci jako program evropského fóra pro svobodu ve vzdělávání. *Pedagogika* 44 (3), 217 - 219.
8. Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
9. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
10. Ježek, S. (2003). Sociální klima školy a školní třídy. Brno: MSD s.r.o.
11. Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky: období novověku a doba moderní, hlavní mezníky vývoje evropského školsví, školství v evropské moderní společnosti, hlavní mezníky dějin výchovy, reformně pedagogické koncepce*. Praha: Grada.
12. Kopecká, I. (2012). *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing.

13. Lašek, J. (2007). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus.
14. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
15. Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.
16. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita.
17. Montessori, M. (1998). Tajuplné dětství. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
18. Montessori, M. (2017). Objevování dítěte (Vydání druhé, v Portále první, revidované). Praha: Portál.
19. Montessori, M. (2018). Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let. Praha: Portál.
20. Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Academia.
21. Nakonečný, M. (2011). Psychologie: přehled základních oborů. Praha: Triton.
22. Nolen-Hoeksema, S. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (Vyd. 3., přeprac). Praha: Portál.
23. Průcha, J. (1996). Alternativní školy (2. uprav. vyd). Praha: Portál.
24. Průcha, J. (1996). Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: Masarykova univerzita.
25. Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
26. Průcha, J. (2004). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (2., aktualizované vydání). Praha: Portál.

27. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
28. Rýdl, K. (1998). Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy. Praha: Agentura STROM.
29. Rýdl, K. (1999). Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost). Praha: Public History.
30. Rýdl, K. (2006). Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice.
31. Sebastian K., Matheen W. (2016). A Comparison of Montessori and Traditional School Children on Cognitive Development. *International Journal of Indian Psychology*, 4 (1), 124 - 136.
32. Singule, F., & Rýdl, K. (1988). Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
33. Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie. Praha: Karolinum.
34. Vykopalová, H. (1992). Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Univerzita Palackého.
35. Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie (2., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing.
36. Zelinková, O. (1997). Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – charakteristika respondentů.....	44
Tabulka č. 2 – přehled kódů kategorie Specifika třídy.....	47
Tabulka č. 3 – přehled kódů kategorie Specifika třídy.....	48
Tabulka č. 4 – přehled kódů kategorie Determinanty klimatu.....	49
Tabulka č. 5 – přehled kódů kategorie Vliv rodičů na klima třídy.....	50
Tabulka č. 6 – přehled kódů kategorie Způsoby zlepšování klimatu.....	51
Tabulka č. 7 – přehled kódů kategorie Vztahy v pedagogickém sboru.....	52
Tabulka č. 8 – přehled kódů kategorie Překážky v tvorbě klimatu.....	54
Tabulka č. 9 – přehled kódů kategorie Způsob tvorby klimatu.....	55
Tabulka č. 10 – přehled kódů kategorie Klima dané třídy.....	56
Tabulka č. 11 – přehled kódů kategorie Vztah žáků k učiteli.....	57
Tabulka č. 12 – přehled kódů kategorie Vnímání důležitosti klimatu.....	58
Tabulka č. 13 – přehled kódů kategorie Vliv klimatu.....	58
Tabulka č. 14 – přehled kódů kategorie Výchovní styl učitele.....	60
Tabulka č. 15 – přehled kódů kategorie Zaměřenost učitele.....	61
Tabulka č. 16 – přehled kódů kategorie Projektové vyučování.....	62

Přílohy

Příloha č. 1 – otázky polostukturovaného rozhovoru

- 1) Souhlasíte s provedením rozhovoru?
- 2) Jak dlouhá je vaše dosavadní praxe?
- 3) Učil/a jste vždy na této škole nebo jste prošla více zařízeními?
- 4) V jaké třídě momentálně děláte třídního učitele? Kolik zde máte žáků a má vaše třída nějaká specifika?
- 5) Máte ve třídě dítě s individuálním plánem? Je ve vaší třídě asistent pedagoga?
- 6) Máte představu, co vystihuje pojem psychosociální klima třídy? Pokud ano, můžete ho, prosím, vysvětlit?
- 7) Na čem je, dle Vás, psychosociální klima závislé? Co ho ovlivňuje? (např. přístup učitele, žáci, škola, ped. sbor, vedení školy, rodiče,..)
- 8) Myslíte, že rodiče ovlivňují klima školy a třídy? Jak na vaší škole probíhá komunikace s rodiči? Jak často se s rodiči setkáváte? Považujete komunikaci s rodiči za problematickou?
- 9) Snaží se vaše škola o zlepšení klimatu školy? Jaký vliv to má na klima třídy? Pořádá Vaše škola různé akce pro děti i veřejnost?
- 10) Jaké panují vztahy v pedagogickém sboru? Jsou Vaši kolegové otevření změnám?
- 11) Co Vám nejvíce znesnadňuje práci a úsilí zlepšovat psychosociální klima třídy?
- 12) Je možné psychosociální klima vytvářet během výuky i mimo ni?
- 13) Jak byste ohodnotil/a psychosociální klima Vaší třídy?
- 14) Jaké vztahy mají žáci mezi sebou a jaký vztah mají k vám?
- 15) Myslíte, že je v moci učitele psychosociální klima ovlivňovat?
- 16) Ovlivňujete vy sama/sám aktivně psychosociální klima třídy?
- 17) Pokud ano, jakým způsobem?
- 18) Domníváte se, že vytvářet pozitivní psychosociální klima je důležité?

- 19) Co všechno může být dle vás ovlivněno psychosociálním klimatem?
- 20) Využíváte v komunikaci se žáky autoritativní, demokratický či liberální přístup?
Jak se to projevuje?
- 21) Při tvorbě psychosociálního klimatu se zaměřujete spíše na třídu jako celek nebo na jednotlivce (např. nadané děti, problémové děti, znevýhodněné děti?)
- 22) Využíváte při výuce projektové vyučování?

Příloha č. 2 – seznam kódů a kategorií

KATEGORIE	KÓDY
SPECIFIKA TŘÍDY	<p>DÉLKA PRAXE PEDAGOGA</p> <p>POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ</p> <p>INDIVIDUÁLNÍ PLÁN</p> <p>ASISTENT PEDAGOGA</p> <p>SAMOSTATNÉ/SPOJENÉ ROČNÍKY</p>
POROZUMĚNÍ POJMU TŘÍDNÍ KLIMA	<p>ATMOSFÉRA TŘÍDY</p> <p>NÁLADA VE TŘÍDĚ</p> <p>POCITY DĚTÍ A UČITELE</p> <p>FUNKČNOST KOLEKTIVU (TŘÍDNÍ UČITEL, OSTATNÍ UČITELÉ, ASISTENT, ŽÁCI,..)</p> <p>PŘÁTELSTVÍ</p> <p>RITUÁLY A PRAVIDLA</p> <p>SPOKOJENOST DĚTÍ</p> <p>KOMUNIKACE</p>
DETERMINANTY KLIMATU	<p>ŽÁCI</p> <ul style="list-style-type: none"> - SKLADBA ŽÁKŮ - PROBLEMATIČTÍ ŽÁCI - SOCIÁLNÍ SITUACE ŽÁKŮ - ŽÁK SE SNÍŽENÝMI VÝSTUPY - PARTY ŽÁKŮ - RODINA ŽÁKA - PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - SPOLUUTVÁŘENÍ A AKCEPTACE PRAVIDEL - CHOVÁNÍ ŽÁKŮ <p>UČITEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRÁCE SE ŽÁKY - PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI - VZTAH SE ŽÁKY - KOMUNIKACE SE ŽÁKY - TVORBA PRAVIDEL <p>ŠKOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> - PREVENTIVNÍ PROGRAMY - PROSTŘEDÍ ŠKOLY - PEER PROGRAMY

	<ul style="list-style-type: none"> - DISKUSE - <p>RODIČE</p> <p>VEDENÍ ŠKOLY</p> <ul style="list-style-type: none"> - NÁROKY ŘEDITELE NA UČITELE - SPOLUPRÁCE ŘEDITELE S UČITELI
VLIV RODIČŮ NA KLIMA TŘÍDY	<p>SETKÁVÁNÍ S RODIČI</p> <p>SPOLEČNÉ AKCE RODIČŮ S DĚTMI</p> <p>AKCE PRO VEŘEJNOST</p> <p>INICIATIVA RODIČŮ</p> <p>ÚČAST NA RODIČOVSKÝCH SDRUŽENÍCH</p> <p>SPONZORSKÉ DARY</p> <p>ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ ZA DĚTI</p> <p>INDIVIDUÁLNÍ SCHŮZKY S UČITELI</p> <p>ZPŮSOB KOMUNIKACE</p> <p>PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>MOTIVOVÁNÍ DĚTÍ</p> <p>DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL MIMO ŠKOLU</p> <p>ÚČAST NA ŠKOLNÍCH VÝLETECH</p> <p>ÚČAST NA DNI OTEVŘENÝCH DVEŘÍ</p> <p>POCHOPENÍ ZPŮSOBU VÝUKY</p>
ZPŮSOBY ZLEPŠOVÁNÍ KLIMATU	<p>INICIATIVA ŘEDITELE A UČITELŮ</p> <p>DOKUMENTACE</p> <p>ŠKOLNÍ PSYCHOLOG</p> <p>VÝLETY A EXKURZE</p> <p>SPECIÁLNÍ POMŮCKY</p> <p>HOSPITACE V HODINÁCH</p> <p>FILOSOFIE ŠKOLY</p> <p>KAŽDODENNÍ PRÁCE</p>
VZTAHY V PEDAGOGICKÉM SBORU	<p>SPOLUPRÁCE</p> <p>KOMUNIKACE</p>

	ROZDÍLNÉ NÁZORY SMÍŠENÍ PEDAGOGICKÝCH SBORŮ VĚKOVÁ HOMOGENITA STRUKTURA VEDENÍ ŠKOLY
PŘEKÁŽKY V TVORBĚ KLIMATU	ADMINISTRACE INDIVIDUÁLNÍ PLÁNY VYSOKÝ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ NEDOSTATEK TŘÍDNICKÝCH HODIN MNOŽSTVÍ PROBÍRANÉ LÁTKY PŘÍPRAVA POMŮCEK ODLIŠNÝ ZPŮSOB VÝUKY VELKÉ MNOŽSTVÍ KURZŮ
ZPŮSOB TVORBY KLIMATU	BĚHEM VÝUKY MIMO VÝUKU VYSVĚTLOVÁNÍ POZOROVÁNÍ DISKUSE DOHLÍŽENÍ KÁZEŇ ZÁJEM O UČIVO TŘÍDNICKÉ HODINY HRY PROJEKTY VÝLETY A ŠKOLY V PŘÍRODĚ PŘIPRAVENOST MATERIÁLU MOTIVACE SPOLUPRÁCE S VYŠŠÍMI ROČNÍKY TVORBA HRANIC A PRAVIDEL
KLIMA DANÉ TŘÍDY	PŘÍVĚTIVOST SOUNÁLEŽITOST NEKONFLIKTNOST ROZDĚLENÍ DĚTÍ NA PARTY

	<p>BEZPROBLÉMOVÍ RODIČE</p> <p>SPOKOJENOST</p> <p>NENARUŠENÝ KOLEKTIV</p> <p>VZÁJEMNÁ POMOC</p> <p>PŘÍJEMNÁ ATMOSFÉRA</p> <p>ABSENCE ŠIKANY</p> <p>PŘÁTELSTVÍ</p>
<p>VZTAH ŽÁKŮ K UČITELI</p>	<p>PŘIJETÍ</p> <p>PROJEVY DŮVĚRY</p> <p>ZÁVISLOST NA VĚKU DĚTÍ</p> <p>PŘIROZENÁ AUTORITA</p> <p>VÝŘEČNOST</p> <p>TOLERANCE</p> <p>PŘIJETÍ V PŘÍPADĚ NEÚSPĚCHU</p> <p>VYJÁDŘENÍ EMOCÍ</p> <p>TOLERANCE HRANIC</p> <p>TYKÁNÍ</p> <p>ODSTUP</p> <p>SOUČÁST TŘÍDY</p> <p>STRACH</p> <p>SPOLEČNĚ TRÁVENÝ VOLNÝ ČAS</p>
<p>VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI KLIMATU</p>	<p>DŮLEŽITOST</p> <p>FUNKČNOST TŘÍDY</p> <p>VZTAH DĚTÍ KE ŠKOLE</p> <p>MOTIVACE KE STUDIU</p> <p>POCIT Z ŠKOLY</p> <p>PODMÍNKA PRO SPOLUPRÁCI</p> <p>ZVÍDAVOST DĚTÍ</p> <p>POCIT PŘIJETÍ</p> <p>ÚNAVA</p> <p>POCIT BEZPEČÍ</p> <p>KÁZEŇ</p>

	KOMUNIKACE
VLIV KLIMATU	POHODA DĚTÍ VZTAH KE ŠKOLE VZTAH K UČENÍ NATĚŠENOST DO ŠKOLY ZPŮSOB NAVAHOVÁNÍ VZTAHŮ PŘÍSTUP K OSTATNÍM LIDEM MNOŽSTVÍ PŘIJATÝCH INFORMACÍ PŘIPRAVENOST PRO ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ PROSTOR PRO ROZHOVORY A DISKUSE ZVÍDAVOST DĚTÍ POCIT PŘIJETÍ DŮVĚRA K LIDEM SCHOPNOST NAVÁZAT PŘÁTELSTVÍ CELKOVÁ NÁLADA VE TŘÍDĚ
VÝCHOVNÝ STYL UČITELE	AUTORITATIVNÍ DEMOKRATICKÝ LIBERÁLNÍ DISKUSE PASIVNÍ VÝKLAD PODNĚTNOST STŘÍDÁNÍ STYLŮ SAMOSTATNOST NASTAVENÍ HRANIC SAMOSTATNÁ ORGANIZACE VÝUKY POSKYTNUTÍ MATERIÁLU VZÁJEMNÁ DŮVĚRA PŘIROZENÉ HRANICE
ZAMĚŘENOST UČITELE	PRŮMĚRNÍ ŽÁCI VÝRAZNÉ PROJEVY PROBLEMATICKÝCH ŽÁKŮ

	CELEK INDIVIDUÁLNÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ JEDNOTLIVCI SPOLEČNÉ AKTIVITY
PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	PŮLROČNĚ JARMARKY PEER PROGRAM PŘÍRODA TÝDNĚ ŘEŠENÍ URČITÉ PROBLEMATIKY PLNĚNÍ ÚKOLŮ VĚKOVĚ HOMOGENNÍ SKUPINY SETKÁVÁNÍ ROČNÍKŮ PROJEKTY PŘIROZENÁ SPOLIPRÁCE

Příloha č. 3 – ukázka otevřeného kódování

W AKCE PRO VĚŘEJNOST

W VZTAHY MEZI PEDAGOGY W OTEVŘENOST KE ZMĚNĚ

W PŘEKAZKY V TVOŘENÍ KLIMATU W ADMINISTRATIVNÍ PRÁCI W PŮSOBT DĚTI

jak děti spolupracovaly, jaký vztahy ve třídě jsou. Jestli se třeba neobjevil nějaký problém a pak to společně řešíme na poradách. Taky se paní ředitelka snaží o získání školního psychologa, což dost vítám. Myslí, že to je fajn.

Akcí pro děti děláme hodně. Jezdíme na výlety, školy v přírodě, chodíme na den Země, teď nás čeká výlet do Zoo Jihlava a poslední den školy bereme na zmrzlinu. Chodíme taky do ekocentra Paleta, kde se děti učily hravou formou třeba o včelách, třídění odpadů a tak. Pro rodiče děláme dvě besídky v roce – vánoční a pak jednu ke konci roku. Taky děláme jednou za pololetí den, kdy se rodiče učí společně s dětmi. Stráví s nimi jedno dopoledne ve škole a společně plněj různý úkoly, který jim připravíme.

9) Jaké panují vztahy v pedagogickém sboru? Jsou Vaši kolegové otevření změnám?

No jsme vlastně trochu rozdělení na dvě party. V té jedny jsou učitelé, kteří nesouhlasili s odchodem dřívější paní ředitelky a nechtěli novou paní ředitelku. To je spíš ta starší část pedagogického sboru. Já jsem v té druhý skupině, která uvítala příchod nové ředitelky. Není to tak, že bychom společně nevycházeli, spíš se moc nesetkáváme názorově. Ale nenzdá se mi to jako nějaký závažný problém. Ty změny s tím vlastně souvisí. My je v celku vítáme a zařazujeme do našeho učebního plánu, ta druhá polovina tomu moc otevřená není. Ale v celku se všichni podřizují, jen to možná není úplně v souladu s jejich přesvědčením.

10) Co Vám nejvíce znesnadňuje práci a úsilí zlepšovat psychosociální klima třídy?

Určitě administrace. Toho papírování je teď tolik, že vlastně nad ním strávíte víc času než nad přípravou učebního materiálu pro děti. Mám pocit, že poslední dobou už vůbec nejde o to ty děti něco naučit, ale mnohem větší tlak je na to, a bychom o každém dítěti měli co nejvíc záznamů. A do toho musíme vytvářet individuální plány, když nějaké takové dítě máme ve třídě. Nevidí v těch papírech vůbec smysl, dřív to tak strašný nebylo. Ale poslední dobou je to teda šílený. Navíc je strašně moc dětí ve třídách, to vám práci taky zrovna neusnadní.

Kdybych měla polovinu dětí, co teď, dokázala bych s nimi dělat určitě víc zajímavějších dětí. Bylo by určitě i víc času na nějaký hry stmelující kolektiv.

Učitel
v
škole

slušně. Jenže takový dítě si často nese z rodiny dost divný způsoby a prečit no na nějaký lepší způsob jednání je fakt těžký. Navíc teď jak se začleňují ty děti ze zvláštních škol, tak je to ještě těžší. Protože jak vysvětlíte dětem, že Janička se toho nemusí naučit tolik co oni, protože má třeba mentální retardaci. Ty malé děti tomu nerozumí a připadá jim to často nespravedlivý. Nechápu, že jsou nějaký snížený výstupy a ty se týkají jen někoho. Je fakt hezký, že se snažím všechny děti začlenit a udělat je vzdělávacelný, ale už nám nikdo neřekne, jak potom pracovat s tou třídou. Navíc dítě se sníženým výstupem těžko zapadá do kolektivu. Právě proto, že na něj ostatní zárlí, tak se s ním nechtějí tak přirozeně kamarádit jak ostatní. Ve své třídě teď taky narážím na to, že děti mezi sebou dělají party. Hlavně holčičky jsou na to odbornice. Pak mají partu tří holek a nesmějí se kamarádit s jinou partou a podobně. Myslim ale, že to je tak v každé třídě a po nějaký době to odezní. Ale snažím se s tím pracovat. Aspoň na té úrovni, aby žádný dítě nebylo vyloženě odstrčený nebo aby si party mezi sebou neubližovaly. Vlastně to klima teda dost závisí i na mě. Jak s tou třídou pracuju a jak jim vysvětlím odlišnost ostatních dětí. Možná i škola to trochu ovlivňuje, když třeba dělá nějaký diskuse o šikaně a podobně.

7) **Myslíte, že rodiče ovlivňují klima školy a třídy? Jak na vaší škole probíhá komunikace**

s rodiči? Jak často se s rodiči setkáváte? Považujete komunikaci s rodiči za problematickou?

Asi jak který rodiče. O některých za celý rok vůbec nevíte. Maximálně se ukážou sem tam na rodičáku, ale jinak se s nimi skoro neseťkáte. Pak sou rodiče, který jsou fakt snaživí. Někdy až moc. Choděj se mě ptát na děti, často volají co a jak. Nechyběj na jediné schůzce. Některý rodiče nám dělají výzdoby do třídy, pečou cukroví na Vánoce, snažej se fakt dost zapojit. To samozřejmě vítáme, je super, když rodiče spolupracuju. Některý rodiče nám taky pomáhají shánět sponzorský dary. Třeba různý pastelky, vodovky, papíry a tak.

A pak sou tady rodiče, který mají tendenci všechno za své děti řešit. Jsou takový přehnaní. Jejich dítě přijde domů a stěžuje si, že se mu spolužák smál a rodič je druhý den ve škole.

Učitel
v
škole

nebylo.

- 4) Máte ve třídě dítě s individuálním plánem? Je ve vaší třídě asistent pedagoga?

Mám ve třídě holčičku, která je kvadruplegik. Takže nehejba nohama a rukama. Je vlastně ochrnutá od krku dolů. Měla nějakou těžkou porod a je takhle postižená od narození. Ale inteligenčně je na tom v celku dobře. Zvládá učivo. Takže chápu, že ji rodiče chtěli dát do normální školy. Asistentku k sobě má, bez ní by to vůbec nebylo možné. Už jenom kvůli sebeobsluze holčičky. Já bych neměla v hodině čas na to podávat jí pomůcky, dávat jí pít a tak. Na to je asistentka skvělá. Navíc už ví, jak s ní mluvit, jaký má potřeby. Co se kdy musí udělat. Našla hodně způsobů, jak jí spoustu věcí naučit. Já bych vlastně ani neměla čas učit ji psát. Píše pusou, takže je potřeba ji to učit dost specifickým způsobem.

Asistentka je s náma od začátku první třídy, takže děti jsou na ni zvyklé a berou ji jako přirozenou součást třídy. Chápu, že je tam kvůli téhle holčičce. Ona vedle ní i sedí, aby jí mohla bejt furt při ruce. Jednu dobu se u dětí objevovaly tendence, že chtěly mít paní asistentku pro sebe. Některé děti chtěly, aby jim taky pomáhala. Ale pak jsme si vysvětlili, že je to kvůli tomu, aby pomáhala téhle holčičce, protože ona to bez ní nezvládne a od té doby jsou s tím dětmi celkem v pohodě. Určitě asistentka nijak nenarušuje průběh výuky.

- 5) Máte představu, co vystihuje pojem psychosociální klima třídy? Pokud ano, můžete to, prosím, vysvětlit?

Myslím, že je to nějaká jako celková atmosféra v té třídě. Jak se tam ty děti cítí a jestli se jim tam líbí. Jestli mají kamarády. Celkově jak spolu v té třídě všichni fungujeme. Myslím jak fungují děti, já, asistentka..tak nějak všichni dohromady no. Prostě jak se tam všichni cejtíme.

- 6) Na čem je, dle Vás, psychosociální klima závislé? Co ho ovlivňuje? (např. přístup učitele, žáci, škola, ped. sbor, vedení školy, rodiče,..)

Určitě nejvíce skladba těch dětí. Když máte štěstí na dobrou třídu, kde jsou všechny ty děti tak nějak stejné, tak to jde samo. Když se vám tam ale objeví nějaký signál, tak tu třídu totálně

INDIV.
PLÁN

ASIST.
PED.

AS.PED.
+ VÍV NA
TŘÍDU

KLIMA
TŘÍDY

DETERMI-
NANTY KLIMU
M ŽÁCI