

Komparace třídního klimatu v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky

Natálie Deduchová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Natálie Deduchová**
Osobní číslo: **H20342**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Komparace třídního klimatu v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti třídního klimatu, alternativního školství a tradičního školství.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ČÁPEK, Robert, 2007. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

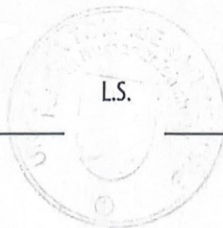
RÝDL, Karel, 2007. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na komparaci třídního klimatu v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky. V teoretické části je vymezen termín klima třídy, znaky klimatu školní třídy, spolutvůrci klimatu třídy, faktory ovlivňující klima třídy. Následně klasifikace třídního klimatu, důvody a možnosti zkoumání klimatu třídy. Další kapitola teoretické části obsahuje tradiční školství, popis legislativního rámce českého vzdělávacího systému, prvního stupně základního vzdělávání, žáka a třídu v tradičním systému. Poslední kapitola se zaměřuje na Montessori pedagogiku, žáka a třídu v Montessori systému a na stručný popis ovlivnění kolektivu Montessori systémem. Cílem praktické části bylo zjistit, rozdíly v klimatu třídy mezi běžnou základní školou a základní školou s Montessori prvky. Pro naplnění výzkumných cílů byla použita kvantitativní metoda.

Klíčová slova: tradiční školství, alternativní školství, Montessori pedagogika, klima třídy, základní vzdělávání, první stupeň základní školy.

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the comparison of classroom climate in a regular primary school and in a primary school with Montessori elements. The theoretical part defines the term classroom climate, features of classroom climate, co-creators of classroom climate, factors influencing classroom climate. Subsequently, the classification of classroom climate, the reasons and possibilities of researching the reasons for examining classroom climate. The next chapter of the theoretical part includes traditional schooling, description of the legislative framework of the Czech education system, the first stage of primary education, pupils and class in the traditional system. The last chapter focuses on Montessori pedagogy, the pupil and the classroom in the Montessori system and a brief description of the influence of the collective on the Montessori system. The aim of the practical part was to find out the differences in classroom climate between a regular elementary school and an elementary school with Montessori elements. A quantitative method was used to meet the research objectives.

Keywords: traditional schooling, alternative schooling, Montessori pedagogy, classroom climate, primary education, first grade of primary school.

Chtěla bych tímto poděkovat Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D., za profesionální vedení celé bakalářské práce, cenné rady a vstřícnost. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a mým přátelům za podporu po celou dobu mého studia. V neposlední řadě děkuji škole a jejich žákům za účast na výzkumném šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KLIMA TŘÍDY	13
1.1 ZNAKY KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	14
1.2 SPOLUTVŮRCCI KLIMATU TŘÍDY	15
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA TŘÍDY	17
1.4 KLASIFIKACE KLIMATU TŘÍDY	18
1.5 PROČ KLIMA TŘÍDY ZKOUMAT?	19
1.6 MOŽNOSTI ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	20
2 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ	23
2.1 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	24
2.2 ŽÁK V TRADIČNÍM SYSTÉMU	26
2.3 TŘÍDA V TRADIČNÍM SYSTÉMU	27
3 MONTESSORI SYSTÉM	29
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA	29
3.2 ŽÁK V MONTESSORI SYSTÉMU	31
3.3 TŘÍDA V MONTESSORI SYSTÉMU	32
3.4 OVLIVNĚNÍ KOLEKTIVU MONTESSORI SYSTÉMEM	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 DESIGN VÝZKUMU	36
4.1 VÝZKUM KLIMATU TŘÍDY V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH	36
4.2 CÍLE VÝZKUMU	37
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	40
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	40
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	43
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	55
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM OBRÁZKŮ	67

SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na komparaci třídního klimatu v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Část teoretická se skládá ze tří kapitol.

V první kapitole je vymezeno klima třídy, na což navazují znaky klimatu třídy (Mareš a Ježek, 2012). Následuje vymezení spolutvůrců klimatu třídy, jako je žák, učitel a rodič. U vymezení učitele, jako spolutvůrce klimatu třídy jsme nezapomněli ani na klasifikaci učitele paidotropa a logotropa. Kapitola je zakončena důvody proč klima třídy zkoumat a jaké jsou možnosti zkoumání i se stručným popisem jednotlivých dotazníků, jako např. dotazník CES, dotazník B3, dotazník B4.

Ve druhé kapitole je pozornost směřována na tradiční školství České republiky. Školství v České republice je řízeno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Je zde často je čerpáno z rámcového vzdělávacího programu (2021) a Bílé knihy. V této kapitole najdeme popis vzdělávací soustavy České republiky a prvního stupně základního vzdělávání. Pro vymezení rozdílu mezi tradičním školstvím a Montessori pedagogikou, jsme zde uvedli i žáka v tradičním systému a třídu v tradičním systému školství, na což navazují podkapitoly v poslední teoretické části.

Třetí kapitola je zaměřena na Montessori pedagogický systém. V úvodu podkapitoly Montessori pedagogiky, jsme dle Průchy (2012) stručně charakterizovali jednotlivé typy alternativních škol. V návaznosti na předchozí kapitolu je zde popis žáka a třídy v Montessori systému. Kolektivní práce je v systému Montessori podporována různými způsoby, proto jsme zde zahrnuli i popis, jak Montessori systém ovlivňuje kolektiv třídy.

Cílem práce je porovnat klima třídy v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky. Stanoveno bylo také pět dílčích výzkumných cílů: odkrýt vztahy mezi žáky v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky, analyzovat míru sporů ve třídě v běžné základní škole a ve škole s Montessori prvky, odhalit míru soutěživosti mezi žáky v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky, odhalit obtížnost učení v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky, zjistit, zda existují rozdíly v míře soudržnosti žáků v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky. K dosažení cílů jsme využili dotazník Naše třída. Jednalo se standardizovaný dotazník pro žáky základní školy (autor J. Lašek). Obsahoval 25 položek

a 5 proměnných. Výzkum probíhal skrze ředitelku základní školy v okrese Kroměříž. Výzkumného šetření jsme se sami účastnili, žákům jsme předali jasné instrukce a zaručili anonymitu. Následně byla data převedena do MS EXCEL, rozdělena na pět proměnných, z čehož jsme získali hodnotu aritmetického průměru na všechny proměnné a zároveň průměrnou hodnotu na každou položku v dotazníku. Získaná data byla následně analyzována s využitím grafů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA TŘÍDY

Problémem termínu klima třídy je nekonzistentnost jeho přijatých definic. Kromě toho se pro třídní klima a související témata používají různé termíny, např. prostředí, charakter nebo atmosféra (Čapek, 2010). Tyto termíny bývají doplňovány různými přídatnými jmény jako sociální, výchovný, sociálně-psychologický, psychosociální atd. To vytváří značný počet terminologických variací.

Třídní klima se odkazuje na atmosféru nebo náladu, která panuje v třídě nebo vzdělávacím prostředí. To může být ovlivněno mnoha faktory, jako jsou vzájemné vztahy mezi učiteli a studenty, mezi studenty samotnými, pedagogickými metodami, organizací výuky a řízením třídy. Pozitivní třídní klima může motivovat studenty k učení a rozvoji a má pozitivní vliv na jejich výkon a zdraví. Na druhou stranu, negativní třídní klima může mít negativní dopad na vzdělávání a zdraví studentů. Proto je důležité pečovat o třídní klima a udržovat ho pozitivní. Grecmanová (2003) uvádí, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn bilance různých typů vyučovacích klimat. Vytváří se, jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“ Někteří odborníci považují klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně-emoční postoje, zobecněné postoje a vztahy a emoční vyjádření žáků dané třídy k dění ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), nebo „soubor zobecněných postojů, afektivních reakcí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“ (Linková, 2002, s. 44).

Petlák (2006) uvádí, že „klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.“ Vztahy mezi žáky, komunikace a další aspekty představují sociálnost klimatu třídy.

Průcha (2002, s. 66) pracuje se schématem, které dělí edukační prostředí na fyzikální faktory a psychosociální faktory. Do fyzikálních faktorů zařazuje konstrukce nábytku, osvětlení, barvy stěn, prostorové dispozice. Psychosociální faktory rozlišuje na **klima třídy**, jako stabilní trvalejší sociální vztahy mezi účastníky vzdělávacích procesů a na **atmosféru ve třídě**, jako proměnlivé krátkodobé stavy interakce mezi účastníky vzdělávacích procesů. To odlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě, která je krátkodobá a situační. Například i když je mezi žáky a učitelem dlouhodobě dobrý vztah, může se stát, že během kázeňské situace, kterou musí učitel řešit, jeho obliba klesne. Protože však dlouhodobé parametry klimatu

zůstaly nezměněny, jedná se pouze o výkyv, který se v dalším období vrátí na své původní hodnoty.

Klima třídy je také zprostředkováno širšími sociálními jevy, jako je sociální klima školy a sociální klima pedagogického sboru. Nepůsobí však globálně, ale selektivně. V různých třídách školy mohou vedle sebe existovat různá sociální klimata, a to od klimatu, které působí na žáky pozitivně, až po klima, které působí negativně (Čapek, 2010).

Čapek označuje **klima školy** jako souhrn hodnocení a sebehodnocení účastníků školy. Tato hodnocení musí být subjektivní a musí zahrnovat všechny aspekty vzdělávání. Školní klima zahrnuje komunikaci a sociální vztahy spolučinitelů ve škole, jejich emoce, prožitky, vnímání prostředí a další psychické a sociální procesy, které se odehrávají v dané škole (Čapek, 2010). Průcha, Walterová, Mareš popisují klima školy jako sociálně psychologickou proměnnou vyjadřující kvalitu sociálních procesů a mezilidských vztahů dané školy, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí pracovníci školy a učitelé (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Urbánek (2003b) definuje **klima pedagogického sboru** jako užší pojem, který se vztahuje pouze k jedné skupině osob v relativně uzavřeném prostoru školské instituce. Klima pedagogického sboru je určováno specifickými vlastnostmi mimoprofesionálních i profesionálních interakcí mezi učiteli a zároveň prezentovanou kvalitou sociálních vztahů k vedení školy. Klima pedagogického sboru v dané škole má vliv nejen na přístup a motivaci učitelů, ale i na to, jaký je jejich postoj ke škole, ke kolegům, vedení a ostatním spolučinitelům. Problematika mezilidských vztahů mezi učiteli a klimatu sborů je stále spíše opomíjena, přestože profesní vztahy vůči kolegům a zejména vedení školy hrají důležitou roli. Za jednu z hlavních příčin stresu pedagogů jsou označovány nepříznivé vztahy pedagogických sborů a zdá se, že to platí obecně pro všechny učitele na všech stupních škol.

1.1 Znaky klimatu školní třídy

Ježek a Mareš (2012) popisují různé znaky klimatu školní třídy, které mohou ovlivňovat učení a chování žáků. Je to skupinový, nikoli individuální jev. Určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny spolučinitelů. Je sociálně konstruované, vzniká nejen z osobních zkušeností jednotlivců (žáků, učitelů), ale také z debat mezi žáky, mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči. Je sociálně sdílené; na základě osobních zážitků a diskusí s lidmi, kteří mají stejné či naopak odlišné názory, se upřesňuje podoba klimatu v myslích spolučinitelů. Zároveň se ukazuje, jaké názory má většina spolučinitelů společná, které názory patří jen jedné skupině osob, a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi

ostatními lidmi. Je ovlivněno širším sociálním kontextem: klimatem školy a okolím zvláštnostmi místa, kde se škola nachází (velké město, krajské město, malé město, vesnice), a také spádová oblast žáků atd.

1.2 Spolutvůrci klimatu třídy

Požadavky žáků, učitelů a rodičů týkajících se klimatu ve škole mohou přispět k identifikaci charakteristik pozitivního školního prostředí.

Žáci jsou v našich měřeních nejčastějším zdrojem výpovědí o různých kvalitách klimatu třídy a školy. Předpokládáme, že rozhodující je jeho názor jako tvůrce a konzumenta, tedy příjemce vzdělání. Výzkumník či učitel, každý, kdo měří a interpretuje klima, by měl vědět, že žáci jsou na jedné straně vnímáni jako zdroj k zachycení klimatu třídy, na druhé straně jsou členy klimatu třídy a školní komunity a také spolutvůrci klimatu, proto působí na získané výsledky vnímaného klimatu dvojnásob. Osobnostní charakteristiky žáků lze sledovat jako individuální charakteristiky nebo jako kolektivní charakteristiky třídy (Janke, in Grecmanová 2008).

Vztah žáka ke spolužákům a k učiteli se v průběhu jeho působení ve škole mění, podobně jako se v jednotlivých obdobích školní docházky mění vlastnosti celých tříd a tyto proměnné na sebe vzájemně působí. V mladších školních letech závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na pedagogu. Spolužáci jsou do třídy přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak splňují normy a jak jsou hodnoceni učitelem. Právě pedagog je na začátku školní docházky tou nejdůležitější osobou, dítě ho bere jako nepopiratelnou autoritu častokrát až na úrovni rodičů. Avšak spolužáci dokáží být i velmi bezohlední a nemilosrdní k jednotlivcům jen proto, že jsou odlišní (tělesnou váhou, barvou pleti, jiné společenské postavení atd) (Čapek, 2010).

Spolupráce mezi vrstevníky je důležitá pro dobrou a přínosnou práci ve skupině. Přispívá k pozitivní atmosféře a klimatu. V nespolupracujících skupinách se setkáváme s nerovnováhou rolí mezi žáky, převládajícím monologem a nedůvěrou (Fialová, Matýsková, 2007).

Pozitivní klima školy by podle žáků mělo umožňovat samostatné objevné učení se, podporovat rozvoj jejich osobnosti, klást nároky úměrné individuálním schopnostem, dávat

jim jistotu, že budou přijati, umožnit jim zažít úspěch, zprostředkovat vědomí že se s nimi zachází spravedlivě nebo jim dát možnost spoluvytvářet školu (Grecmanová, 2004).

Učitelé jsou klíčovými prvky v klimatu třídy. Ideální učitelé jsou ti, kteří vytvářejí pozitivní atmosféru, která podporuje učení a rozvoj žáků. Dobrý učitel si uvědomuje, že každý žák je jedinečný a má své vlastní potřeby. Proto je důležité, aby měl učitel empatii a respekt k rozdílnostem a individuálním potřebám žáků. Učitel, který má kladný přístup k učení, dokáže žákům ukázat, že učení může být zábavné a zajímavé. Takový učitel dokáže inspirovat studenty k učení a podporuje je k tomu, aby se stali aktivními účastníky vzdělávacího procesu. Učitel, by měl být organizovaný a připravený na každou vyučovací hodinu, ví, jak plánovat, co bude dělat a jakou úroveň očekává od studentů. Měl podporovat žáky, aby se učili a rozvíjeli se. Učitel má být schopen žákům poskytnout motivaci a podporu, když se snaží porozumět novým znalostem a dovednostem. Celkově řečeno, ideální učitel vytváří pozitivní klima ve třídě a podporuje žáky k učení se a rozvoji, pomáhá studentům vytvářet důvěru ve své schopnosti a být úspěšní v oblasti vzdělávání.

Každý učitel má své vlastní názory, postoje, a dispozice. Díky tomu, bychom nenašli na stejné škole dva stejné pedagogy. Existují různé klasifikace učitelů a podle Cristiana Caselmana, švýcarského psychologa, který klasifikoval učitele podle toho, jaký důraz kladou na výuku je dělíme na termíny paidotrop a logotrop. Paidotrop je učitel, který klade důraz na studenty a jejich rozvoj. Snaží se pochopit potřeby a schopnosti studentů a přizpůsobit jim své výukové metody. Paidotropové často uplatňují interaktivní metody výuky, které zapojují studenty do procesu učení a podporují jejich kritické myšlení a tvořivost. Logotrop je naopak učitel, který se zaměřuje především na obsah a informace, které předává studentům. Má tendenci vyučovat zejména pomocí slov a abstraktních pojmů a jeho cílem je předat studentům co nejvíce znalostí. Logotropové často upřednostňují jednostrannou komunikaci, ve které jsou studenti přijímacími stanicemi informací, a málokdy se snaží zapojit studenty do aktivního učení (Průcha, 2001).

Učitel by měl usilovat o co nejvíce různých didaktických pomůcek a metod ve své výuce, aby vzbudil rozmanitost a zajímavost edukačního procesu. Tento postup pomáhá zabránit stereotypu v třídě a zároveň napomáhá vytváření pozitivního klimatu ve třídě (Geršicová, Hlásna, 2013). Vytváření dobrého klimatu má velký vliv na úspěch práce s žáky, neboť je motivující.

Učitelé se domnívají, že škola s příznivým klimatem by měla být pracovištěm, kde učitel rád pracuje a může prožít pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru, seberealizaci, samostatnost a svobodu v práci, uznání a spravedlivé hodnocení (Grecmanová, 2004).

Rodiče mají od školy několik očekávání, z nichž některá mohou zahrnovat kvalitní vzdělání pro jejich dítě. Rodiče očekávají, že škola poskytne jejich dítěti kvalitní vzdělání, které jim umožní rozvíjet své schopnosti a dosahovat úspěchů. Rodiče chtějí pro své dítě poskytnutí bezpečného prostředí a příjemného prostředí, kde bude minimalizována možnost vystavení rizikům. Rodiče předpokládají, že škola bude zaměstnávat kvalitní učitele, kteří budou mít dostatečné znalosti a dovednosti k tomu, aby jejich dítěti poskytli nejlepší možné vzdělání. V neposlední řadě se rodiče domnívají, že budou mít možnost pravidelně komunikovat se školou a učiteli, aby byli informováni o pokroku svých dětí, aby se případně mohli aktivně zapojit do jejich vzdělávání.

Rodiče se nedají označit za přímého spoluvůrce klimatu třídy, ale i tak do něj často velmi zasahují. V ideálním případě sledují a dohlíží na školní vzdělávání svého dítěte, vyjadřují své názory a připomínky (Čapek, 2010, s. 24).

Průcha, et al. uvádějí následující příklady očekávání rodičů v souvislosti s pozitivním klimatem: "učitelé, kteří jsou kvalifikovaní, kompetentní a přívětiví", individuální podpora pro všechny studenty, "smysluplná práce školy v oblasti kognitivního i afektivního rozvoje, spravedlivý přístup k dětem, včetně jejich objektivního hodnocení, adekvátní motivace žáků ke studiu", srozumitelnost a jasnost v rozhodnutích (například výchovných a organizačních) (Průcha et al., 2009, s. 293). Od pozitivního klimatu školy rodiče očekávají kompetentnost a vstřícnost učitelů, spravedlivé jednání s dětmi, správnou motivaci k učení, individuální podporu každého dítěte, cílevědomou práci školy v emocionální a kognitivní oblasti (Grecmanová, 2004).

1.3 Faktory ovlivňující klima třídy

Existuje mnoho faktorů, které mohou ovlivnit klima třídy. Jak jsme již zmínili mezi hlavní činitele ovlivňující klima třídy řadíme žáky, učitelé a rodiče. Mezi jiné faktory, které ovlivňují klima třídy řadíme také politiku školy, jako jsou pravidla pro chování a disciplínu, které také mohou ovlivnit klima třídy. Pokud jsou pravidla spravedlivá, jasná a jsou uplatňována konzistentně, může to přispět k pozitivnímu klimatu třídy. Fyzické prostředí třídy, jako je osvětlení, větrání, uspořádání nábytku a kvalita výukových pomůcek, ovlivňují klima třídy pozitivně či negativně.

Tyto faktory mohou být vzájemně propojeny a mohou působit na klima třídy různými způsoby. Je důležité, aby učitelé a školy věnovali pozornost těmto faktorům a snažili se vytvářet prostředí, které podporuje pozitivní klima třídy.

Grecmanová (2008, s. 49) cituje R. Reische a G. Schwarze, kteří tvrdí, že klíčovými faktory ovlivňujícími klima ve třídě jsou styl vedení učitele, skupinová dynamika a vývojové fáze žáků. Sociální učení je jedním z důležitých faktorů pro vytvoření pozitivního klimatu třídy. H. Fend (Grecmanová, 2008, s. 49) se zaměřuje na sociální vztahy mezi žáky, požadavky na výkon, stupeň pořádku a disciplíny. Rozdílná klimata tříd jsou ovlivněna vztahy mezi všemi zúčastněnými osobami. I když podobný přístup učitelů může vést k relativně podobným klimatům v různých třídách ve škole, tato klimata nebudou totožná.

1.4 Klasifikace klimatu třídy

Autor Jedlička rozlišuje klasifikaci třídního klimatu na pozitivní a negativní. **Pozitivní třídní klima:** vyznačuje se vysokou úrovní sociálního kapitálu a kladným vztahem mezi žáky a učiteli, je charakterizováno vzájemnou důvěrou, respektem, spoluprací a podporou, studenti jsou ochotni si navzájem pomáhat, sdílet informace a zkušenosti, učitelé jsou otevření, empatičtí. **Negativní třídní klima:** vyznačuje se nízkou úrovní sociálního kapitálu a negativním vztahem mezi žáky a učiteli může být charakterizováno konflikty, nedostatkem důvěry, závistí, rivalitou a agresivním chováním. Což může být důsledkem špatného řízení klimatu třídy ze strany učitele, špatné komunikace nebo vnějších faktorů, jako jsou například rodinné problémy. Jedlička zdůrazňuje, že třídní klima se může pohybovat na kontinuu od pozitivního k negativnímu, a že učitelé mají klíčovou roli v utváření a udržování pozitivního třídního klimatu (Jedlička, 2018).

Podle Kalhouse (2002) žáci přijímají **neutrální třídní klima** bez výrazných emocionálních reakcí. I když toto klima není příliš motivující, zároveň na žáky nepůsobí škodlivě. Mohou mít pocit, že se jich to netýká.

Psychosociální třídní klima má čtyři základní charakteristiky. První z nich je skupinová dynamika, kde každý spolučinitel klimatu má svůj názor bez ohledu na své postavení. Psychosociální klima se projevuje jako sociální konstrukt vznikající diskuzí mezi spolučiniteli a jejich zkušenostmi. Informace mohou být přenášeny mezi žáky, učiteli, učitelským sborem a rodiči, což se nazývá sociální sdílnost. Diskuze mezi spolučiniteli pomáhá přesněji definovat klima třídy. Čtvrtou a poslední klíčovou charakteristikou je, že

sociální klima třídy je ovlivněno širším kontextem, jako je školní klima, oblast, ze které žáci pocházejí, nebo místo, kde se škola nachází (Mareš, 2013).

1.5 Proč klima třídy zkoumat?

Zjišťování třídního klimatu na základní škole je velmi důležité z několika důvodů. Třídní klima ovlivňuje to, jak žáci spolu komunikují a jak se navzájem vnímají. Když je třídní klima pozitivní, žáci budou mít tendenci být vstřícnější a méně konfliktní, což může vést k lepším mezilidským vztahům. Pokud jsou žáci šťastní a cítí se bezpečně ve třídě, mají tendenci se lépe učit a být k učení motivováni, mohou být otevřenější ke komunikaci a spolupráci s ostatními žáky i s učitelem, což může vést ke zlepšení výuky. Zjišťování klimatu třídy může pomoci předcházet šikaně a dalšímu rizikovému chování. Zkoumání třídního klimatu může také pomoci učitelům identifikovat oblasti, které potřebují zlepšit. Například když zjistí, že některé skupiny žáků mají mezi sebou konflikty, mohou vytvořit program, jak s nimi pracovat a jak podpořit větší soudržnosti jejich vztahů (Špaček, 2006). Celkově je zjišťování klimatu třídy důležité pro podporu zdravého a produktivního prostředí pro učení a růst žáků.

Dotazník pro zjištění psychosociálního klimatu ve třídě může být využit ve školní praxi následujícími způsoby: Získání přehledu o žákovských názorech na klima třídy, což umožní popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků a porovnání těchto názorů s dílčími dojmy dospělých (např. učitelů, členů vedení školy nebo některých rodičů). Porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů v dané třídě, aby se zjistilo, zda se stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje u různých učitelů, kteří v dané třídě vyučují. Pokud se neshoduje, může být zjištěno, kteří učitelé vytvářejí (z pohledu žáků) příznivější nebo naopak negativní klima. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě před a po změně koncepce výuky. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě před a po zavedení cílené intervence do klimatu třídy. Zjištění vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy, aby se zjistilo, zda prospěchové problémy některých žáků mohou souviset s aktuální podobou klimatu třídy (např. negativní sociální tlaky na některé žáky). Zjištění vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy. S dalšími informacemi by bylo možné zvážit následující otázky: Porovnání pohledu žáků a učitele na klima, aby se zjistilo, zda se jejich pohled shoduje. Pokud ne, může být zjištěno, zda dochází u učitele k přeceňování nebo podceňování některých složek klimatu, a ve kterých složkách se takové rozdíly objevují. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř na klima třídy,

aby se zjistilo, které skupiny mají obdobný názor na klima třídy (např. podle pohlaví, celkového prospěchu, aj) (Ježek, Mareš, 2012).

1.6 Možnosti zkoumání klimatu třídy

Obecně existují dva způsoby, jak lze změřit klima třídy (Průcha, 2005): Zaměřit se na co největší **objektivitu** a použít nástroje k získání co nejpřesnějších informací o současném stavu, přičemž se snažíme minimalizovat vlastní ovlivnění dění. Zaměřit se na **subjektivní** výpovědi zúčastněných osob (např. učitelů, žáků) a získat tak informace o jejich pocitech, hodnocení, přáních a zklamáních.

V tomto případě neplatí, že objektivní metody jsou lepší než subjektivní metody. U sociálních procesů, jako je vzdělávání, je tomu spíše naopak. Objektivní metody zahrnují například kamerové záznamy nebo měření vzdělávacích výstupů, zatímco subjektivní metody zahrnují měření třídního klimatu pomocí dotazníků nebo rozhovorů se žáky (Čapek, 2010, s. 93-94).

Mezi nejčastější diagnostické možnosti zkoumání řadíme např.:

1. **Pozorování:** Sledujeme běžné situace ve třídě a zaznamenáváme si ty, které nás zaujmou. Z analýzy těchto informací postupně vybíráme, které jevy nás zajímají více a zaměřujeme se na ně v dalším pozorování. Výhodou je možnost opakovaného použití stejného záznamového formuláře nebo připraveného archu. Pozorování doplňuje ostatní metody výzkumu.
2. **Rozhovor:** Žáci často sdělují učitelům cenné informace o dění ve škole i mimo ni. K tomuto účelu nejčastěji používáme nestrukturované rozhovory, někdy také polostrukturované rozhovory, kde máme připravená témata, nebo strukturované rozhovory, které jsou podobné dotazníku. Skupinové diskuze, které jsou polostrukturované a zaměřené na témata relevantní k atmosféře ve třídě, mohou poskytnout cenné informace.
3. **Sociometrie:** Tyto techniky a metody umožňují získat hlubší vhled do vztahů a struktury ve skupině. Žáci často při těchto metodách jmenují své spolužáky a označují, kteří jsou jim sympatičtí nebo nesympatičtí, a kdo významně ovlivňuje dění ve třídě. Dále mohou hodnotit a vybírat preferované spolužáky podle stanovených kritérií. Sociometrie se nejčastěji realizuje formou dotazníku, například

pomocí SO-RA-D. Výsledkem sociometrie by měla být informace o pozicích jednotlivých žáků ve třídě, vytváření podskupin a další.

4. Dotazníkové šetření: Je důležité, aby otázky v dotazníku byly dostatečně konkrétní a specifické. Obecné otázky mohou vést k nejednoznačným nebo nepřesným odpovědím. Pokud je cílem získat informace o určitém jevu nebo chování, měly by otázky směřovat k tématu a nezahrnovat nadbytečné informace. Další důležitou věcí je zvolit vhodnou škálu pro odpovědi. Pokud je škála příliš omezená, mohou odpovědi být nepřesné a nedostatečné. Na druhou stranu, pokud je škála příliš široká, mohou být odpovědi příliš rozptýlené (Brodská, Pekárková, 2015).

Druhy dotazníků, které se zaměřují na klima třídy existuje několik, zde si jich pár vyjmenujeme a popíšeme:

- **Dotazník CES** zkoumá šest hlavních oblastí. Tyto oblasti zahrnují angažovanost žáka, jeho zájem o školní práci, vztahy mezi žáky ve třídě, podporu a pomoc od učitele, orientaci žáků na úkol, pořádek, organizaci a jasnost pravidel. Dotazník má určitou formu, která je vhodná pro žáky v 7.-9. třídě základní školy a studenty v 1.-4. ročníku střední školy. Autoři Frasher a Fischer tvrdí, že tento dotazník poskytuje učitelům mnoho užitečných informací, protože umožňuje zjistit, jak žáci vnímají učitele, pokud jde o pomoc a podporu (Lašek, 2012).
- **Dotazník K-L-I-T** se zaměřuje na třídní klima a snaží se jej popsat pomocí tří základních prvků. Tyto prvky zahrnují podpůrné klima, které popisuje vztahy mezi žáky a vztahy k třídě, stupeň soudržnosti a spolupráce; motivaci k negativní školní výkonnosti, která popisuje míru zájmu (nezájmu) o školu a tendenci vyhýbat se neúspěchu; a sebeprosazení, které popisuje tendenci k výkonové individualizaci (Lašek, 2008, s. 4 -5).
- **Dotazník B3 a B4** jsou nástroje používané k diagnostice vztahů mezi členy třídního kolektivu. Tyto dotazníky byly vytvořeny Richardem Braunem v letech 1997 a 2000 a je možné je vzájemně propojovat. Dotazník B4 slouží k hodnocení vztahů v rámci kolektivu, zatímco B3 se zaměřuje na hodnocení osobního zapojení jedince do kolektivu. Pro žáky mohou být tyto dotazníky obtížně srozumitelné a náročné, takže je důležité věnovat zvláštní pozornost při jejich zadávání, zejména u mladších dětí (Čapek, 2010).

- **Dotazník MCI** je jedním z nástrojů, který umožňuje měřit klima ve třídě. Jeho použití je pro zjištění sociální diagnostiky, evaluaci vlastní práce a získání validních výsledků, které lze porovnávat mezi různými třídami, předměty a podobně. Tento dotazník je vhodný pro žáky na základní škole a umožňuje zjistit jak aktuální stav, tak i přání žáků týkající se změn (Čapek, 2008). Právě tento dotazník jsme zvolili pro náš výzkum v bakalářské práci.

2 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ

Školství v České republice je řízeno zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb.

Vzdělávací soustava České republiky má významnou úlohu v integraci společnosti, nejen díky předávání sdílených hodnot a tradic, ale především díky zajištění rovného přístupu ke vzdělání a vyrovnávání sociálních a kulturních nerovností. To zahrnuje odstraňování znevýhodnění způsobených zdravotními, etnickými nebo regionálními faktory a podporu demokratických a tolerantních postojů vůči všem členům společnosti bez rozdílu (Bílá kniha, 2001, s. 14).

Dle Eurydice (2023) jsou děti povinny absolvovat jednoroční **předškolní vzdělávání**, avšak v případě dětí s odkladem školní docházky může být tato doba prodloužena na dva roky. Toto povinné vzdělávání se vztahuje na děti od 5 let věku, od začátku školního roku (v září) až do začátku povinné školní docházky. Vzdělávání v rámci předškolního vzdělávání se koná v průběhu každého všedního dne v mateřské škole a je zajištěno pravidelnou denní docházkou. Během každého dne jsou čtyři hodiny vyhrazeny pro vzdělávací aktivity, přestože děti mohou být v rámci provozu mateřské školy vyučovány po celou dobu.

Základní vzdělávání trvá 9 let a odpovídá délce povinné školní docházky. Toto vzdělání převážně poskytují základní školy, které se dělí na pětiletý první stupeň (primární vzdělávání, ISCED 100) a čtyřletý druhý stupeň (nižší sekundární vzdělávání, ISCED 244) (Eurydice, 2023).

V současnosti je základní vzdělávání pro každé dítě v České republice povinné a je základem pro celoživotní učení v celé populaci. Proto je velmi důležité, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje žáky k učení, jak ovlivňuje rozvoj jejich osobnosti, připravuje je na spolupráci s druhými, vybavuje je pro osobní a profesní život a jak je připravuje na adaptaci v dynamickém současném světě. Základní vzdělávání se skládá z prvního a druhého stupně, kde každá etapa má specifické vzdělávací cíle a odlišné metody a formy práce (Bílá kniha, 2001, s. 47).

Po dokončení povinné školní docházky, většina studentů vstupuje na střední školy nebo konzervatoře, zatímco pouze přibližně 3,3 % z nich ukončí své formální vzdělávání. Tyto údaje jsou platné pro období 2020/2021 a byly získány z portálu infoabsolvent.cz (Eurydice, 2023).

Po absolvování základního vzdělání mohou žáci pokračovat ve **středním vzdělávání**, které obvykle trvá 4 roky, ale v některých případech může být kratší nebo delší.

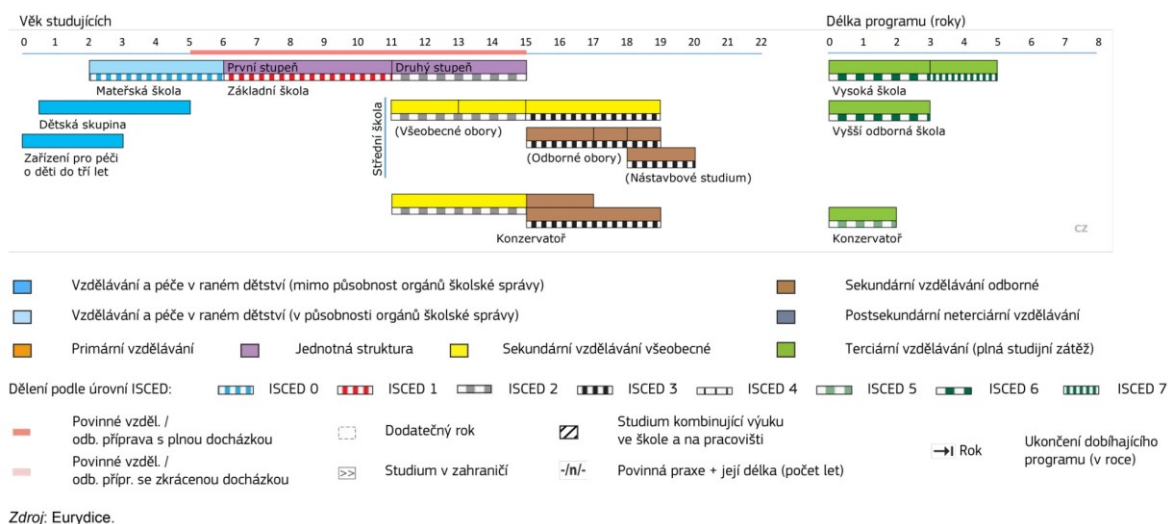
Střední školy nabízejí vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) a některé z nich také poskytují nižší sekundární vzdělávání (ISCED 253 nebo 244) (Eurydice, 2023).

Dosud je střední vzdělávání rozděleno do tří relativně oddělených kategorií škol: všeobecné na gymnáziích, odborně zaměřené školy s technickým, ekonomickým, zemědělským, uměleckým a dalšími specializacemi, které převážně nabízejí střední odborné vzdělání, a učňovské školy na středních odborných učilištích (Bílá kniha, 2001, s. 51).

Po absolvování středního vzdělání mohou studenti pokračovat ve **vysokoškolském vzdělávání**. *Terciárním sektorem vzdělávání se rozumí všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou* (Bílá kniha, 2001, s. 63).

Vysoké školy nabízejí tři typy studijních programů: bakalářské (ISCED 645), magisterské (ISCED 746 nebo 747) a doktorské (ISCED 844), které umožňují studentům získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat své znalosti v různých oblastech poznání a kultury. Tyto programy jsou součástí celoživotního vzdělávání (Eurydice, 2023).

Česká republika – 2022/2023



Obrázek 1 Vzdělávací soustava České republiky (Eurydice, 2023)

2.1 První stupeň základní školy

Jak jsme již zmiňovali, na předškolní vzdělávání navazuje základní vzdělávání, které je rozděleno na první a druhý stupeň. Základní vzdělávání je povinné pro všechny žáky po dobu 9 let.

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2021) základní vzdělávání na 1. stupni je koncipováno tak, aby umožnilo každému žákovi optimální rozvoj a naplnění jeho potenciálu, a to prostřednictvím výuky přizpůsobené jeho individuálním potřebám a případně s využitím podpůrných opatření. K tomu jsou zajištěny odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků se opírá o splnitelné a konkrétní úkoly, individuální pokroky a pozitivní hodnotící přístup.

První stupeň základního vzdělávání má zásadní význam pro včasnou nápravu případných znevýhodnění, ale také pro rozpoznání a identifikaci specifických zájmů, schopností nebo nadání žáků. Důslednou podporou každého jednotlivce by se mělo postupně minimalizovat zařazování nadaných žáků do výběrových tříd po celou dobu jejich vzdělávání. Stejně tak by se mělo minimalizovat trvalé vylučování žáků se zdravotními, sociálními a vzdělávacími obtížemi (Bílá kniha, 2001).

Během základního vzdělávání žáci rozvíjejí své osobnostní vlastnosti a získávají schopnosti, které jim umožňují pokračovat v dalším vzdělávání, zdokonalovat se v oboru a aktivně se účastnit společenského života po celý zbytek svého života (RVP, 2021).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*“ (RVP, 2021).

Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytvořit základy pro celoživotní učení. To zahrnuje rozvíjení základních návyků a dovedností, které jsou potřebné jak pro školní, tak pro mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základních jazykových

a matematických schopností jako nástroje úspěšného vzdělávání, postupné budování celkového pohledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, vzdělávacím a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace osobnosti žáků (jejich postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví (Bílá kniha, 2001).

V základní škole je účelem osvojení si poznávacích dovedností, jako je systematické pozorování, analyzování a hodnocení, srovnávání, rozlišování důležitého a nepodstatného a schopnost využít získané informace a poznatky v nových situacích. Získání poznávacích dovedností je jedním z důležitých cílů základního vzdělávání. Tyto dovednosti jsou nezbytné pro úspěšné fungování v dnešní společnosti, která se neustále vyvíjí a vyžaduje neustálé učení a adaptaci. Důležitým prvkem osvojení poznávacích dovedností je také rozvoj kritického myšlení a schopnosti samostatného rozhodování na základě informací a znalostí (Kohoutek, 2005, s. 46-47).

2.2 Žák v tradičním systému

Školáci v počátcích své školní docházky jsou více zaměřeni na své vlastní úspěchy a zájmy, avšak postupem času se začínají zajímat o kolektiv třídy a uvědomují si význam sounáležitosti, společné odpovědnosti a rozvíjejí kamarádské vztahy. V rámci školní docházky chlapci vykazují intenzivnější reakce, navíc jsou schopni snadněji přecházet z jedné činnosti na druhou. V přátelství mají tendenci dle Feldmana (2003) shlukovat se do větších skupin, zatímco dívky se spíše párují. Chlapci v těchto skupinách často soutěží o lepší pozice a snaží se neustále zlepšovat své postavení. Na druhé straně dívky hledají nejlepší kamarádku, se kterou si mohou být rovní. V porovnání s dívkami jsou však méně schopni setrvat dlouhodoběji u jedné činnosti a jsou méně odolní vůči rušivým vlivům. Také jsou méně pečliví a ochotní plnit požadavky a příkazy učitele (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 100-101).

Školní prospěch žáků závisí na mnoha faktorech, ať už vnějších nebo vnitřních. Mezi vnější faktory patří učební úkoly a jejich přiměřenost věku a také vliv učitele a klimatu ve škole. Mezi vnitřní faktory patří žákovy schopnosti, motivace, autoregulace, vědomosti, dovednosti a návyky, ale také jeho psychické a osobnostní vlastnosti, pracovitost a úsilí vůči školní práci, metoda učení a technika jeho duševní práce. Důležitým faktorem je i zdravotní a psychický stav žáka.

Žáci by měli být schopni využít své znalosti při řešení úkolů spojených s poznáním apraktickým uplatněním, a také se dokázat srozumitelně vyjadřovat, memorovat, reprodukovat a číst texty s pochopením. (Kohoutek, 2005, s. 46)

2.3 Třída v tradičním systému

V tradičním systému školství v České republice má na 1 stupni každá třída obvykle jednoho učitele a kolem 20-30 žáků. Třída bývá vybavena lavicemi pro žáky a stolem pro učitele. Ve třídě jsou také různé pomůcky pro výuku, jako jsou tabule, projektor nebo interaktivní tabule. Žáci většinou sedí vedle sebe.

Škola a prostředí, kde se dítě učí, jsou novým prvkem v procesu jeho socializace, podle Šmelové, Petrové a Souralové (a kol., 2012). Rodiče už nejsou jedinými určujícími složkami, které začleňují dítě do společnosti. Dítě rozšiřuje svůj sociální okruh a osvojuje si složité sociální reakce, jako je kooperace a soutěživost, díky interakcím s ostatními dětmi ve školní třídě. Důležitým mezníkem pro určení vlastní hodnoty, v determinaci vlastního úspěchu či neúspěchu je sociální srovnání, jak uvádí Feldman (2003).

Skupinová struktura třídy, zejména ta neformální, se vyvíjí postupem času a učitel hraje nezastupitelnou roli v utváření klimatu třídy, zejména na začátku formální existence. Jeho role se s časem nezmenšuje, ale spíše se mění v závislosti na tom, do jaké míry je schopen přijmout nové sociálně-psychologické skutečnosti, které vznikají v průběhu existence třídy (Lašek, 2012, s. 11). V některých tradičních školách a systémech se klade důraz na individuální přístup k učení, včetně rychlosti a obsahu učení, umožňující žákům postupovat vlastním tempem a do určité míry si volit obsah učiva (viz J. Průcha, 1980). Tento přístup však může vést ke snížení kvality vztahů ve větších skupinách, jako je například školní třída (Hrabal, 2002, s. 23). Důležitou podmínkou je také schopnost dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků a přizpůsobit se jim adekvátně, s ohledem na jejich potřeby. V rámci skupiny se dítě učí soutěžit, spolupracovat a pomáhat si navzájem. Vhodnou formou podpory může být integrace dětí se smyslovým nebo tělesným postižením do běžných tříd. Nicméně, pokusy o integraci mentálně retardovaných žáků do normálních škol jsou stále diskutabilní (Čížková in Kohoutek, 2005). Je známo, že 20-30 % dětí je vystaveno šikaně ze strany svých vrstevníků, přičemž chlapi jsou obětmi šikany častěji než dívky (Kohoutek, 2005, s. 50)

Dle Průchy (1999) Ve vzdělávacím prostředí třídy je reálná výuka organizována pomocí několika typů interakce mezi učitelem a žákem. Ve výzkumu TIMSS se rozlišují následující typy:

- Hromadné vyučování (učitel vyučuje celou třídu)
- Individuální práce žáků s pomocí učitele
- Individuální práce žáků bez pomoc učitele
- Práce žáků ve dvojicích nebo malých skupinách s pomocí učitele
- Práce žáků ve dvojicích nebo malých skupinách bez pomoci učitele
- Společná práce žáků jako třídy.

Straková zjišťovala prostřednictvím dat z mezinárodních výzkumů, které se uskutečnily v uplynulých 15 letech, jak se jeví organizace české výuky z hlediska podpory aktivní participace, týmové práce a rozvoje dovednosti řešit problémy a aplikovat nabyté vědomosti v mimoškolním kontextu a také, jak je na tom česká škola z hlediska individualizace výuky. Rozdíly byly zjištěny v definici cílů výuky. Čeští učitelé definovali cíl vyučovací hodiny nebo výuky v daném časovém úseku nejčastěji z hlediska svých znalostí z dané oblasti. Ve výuce se zaměřovali především na nižší úrovně taxonomie výukových cílů: důraz kladli na neznalost a zvládnutí rutinních operací. Cílený rozvoj obecných myšlenkových dovedností byl ve výuce zanedbáván. Velký důraz byl kladen na opakování a procvičování učiva, učitelé se snažili ukázat žákům souvislosti mezi učivem a životem mimo školu. Žáci měli poměrně málo prostoru pro vlastní činnost, což vedlo k nízké individualizaci výuky. Převažovala frontální výuka. Podle českých učitelů poskytovala nejvíce příležitostí k individualizaci matematika, kde žáci více pracovali samostatně (Straková, 2010d, s. 280-287).

3 MONTESSORI SYSTÉM

Průcha (2012) definoval pojem alternativní školství jako termín, který se používá k popisu jiných forem vzdělávání než ty, které jsou běžně nabízeny v tradičních školách. Cílem alternativního školství je poskytnout dětem více individualizovanou a přizpůsobenou formu vzdělávání, která je založena na jejich specifických potřebách, zájmech a rychlosti učení. Pojem alternativní škola se často zaměňuje s termíny jako netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola nebo nezávislá škola apod.

Montessori systém školství je pedagogický přístup, který byl vytvořen italskou pedagožkou Marií Montessori v počátku 20. století. Její základní pedagogickou myšlenkou bylo osvobodit dítě od autority dospělých a poskytnout mu svobodu. Věřila, že dítě má už v sobě dostatek vnitřních předpokladů pro to, aby se stalo dobrým člověkem. Její filozofie se inspirovala náboženstvím, lékařským vzděláním a prací s postiženými dětmi. Vyvinula celé sady speciálních pomůcek pro každodenní cvičení a rozvoj smyslů, řeči, matematických schopností a dalších dovedností.

V Montessori pedagogickém systému se pedagogický materiál rozděluje do několika kategorií, a to cvičení každodenního života, cvičení na rozvoj smyslů, matematické cvičení, jazykové cvičení a kosmická výchova. Kosmická výchova je nový pojem, který se používá k označení vzdělávání dětí v oblasti přírodního prostředí, včetně zodpovědnosti za jeho ochranu a tvorbu (Zelina, 2000, s. 33-36).

3.1 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika jako typ alternativní školy, je založená na teorii, že děti mají vrozenou touhu po poznání a sebezdokonalování, a že nejlepším způsobem, jak podporovat jejich rozvoj, je nabídnout jim prostředí, ve kterém mohou samostatně objevovat a experimentovat. Princip vzdělávání pedagogiky Montessori lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoc mi, abych to mohl udělat sám“ (Průcha, 2012).

V tomto typu alternativní školy se děti učí pomocí praktických aktivit a materiálů, jako jsou modely, hry a nástroje, které pomáhají rozvíjet jejich jemnou motoriku, smysly a logické myšlení. Učitelé jsou více jako průvodci či pomocníci než jako tradiční vyučující, kteří se snaží nalézt každému dítěti individuální cestu k učení.

Montessori pedagogika vyžaduje speciálně proškolené pedagogy, kteří musí metodu ovládat jak teoreticky, tak prakticky, aby mohli pracovat se specifickým materiálem. Učitelé se

stávají badatelé, kteří pozorují děti při práci s pomůckami a kreativně rozvíjejí tuto pedagogiku v různých předmětech a tématech, s přihlédnutím k obecně platným zásadám, ale bez dogmatického následování přesných pravidel, které mohou být s postupem času zastaralé (Montessori, 2011). *Ten, kdo není na tento způsob výuky dostatečně připraven, bude skutečně dlouhou dobu bezradný a zmatený. Ale čím hlubší vědecké znalosti a rozsáhlejší praktické zkušenosti bude učitel mít, tím dříve začne oceňovat zázrak zjevného, odhaleného života a o to více bude probuzen jeho zájem* (Montessori, 2017, s. 56) Díky této flexibilitě se Montessori pedagogika stále těší popularitě jako alternativní forma vzdělávání a neustále se vyvíjí s dobou.

Výuka může probíhat jak individuálně, tak ve skupině. Žáci mají při výuce možnost svobodné práce, která trvá obvykle 90 minut ráno, ale může být přizpůsobena potřebám jednotlivců. Během této fáze se obvykle věnují náročnějším předmětům, jako je například matematika nebo cizí jazyk, a samostatně si volí, co budou dělat. Po této fázi následuje diskuse v kruhu, kde mají žáci příležitost prezentovat své výsledky a diskutovat o nich. Projektová výuka je také běžná součást výuky, v různých formách (Kantorová a spol., 2010).

Práce s chybou je nezbytnou součástí pomůcek v Montessori škole, protože chyby jsou zde vítaným přítelem, který pomáhá dítěti se zlepšovat. Všechny pomůcky jsou navrženy tak, aby dítě samo na chyby upozornilo, identifikovalo je a opravilo. Tato samostatná činnost je klíčová pro rozvoj sebevědomí a samostatnosti dítěte, a proto by učitel neměl do ní zasahovat, aby se neztratil zájem a motivace k další práci. Úspěšné dokončení úkolu posiluje dítěti sebevědomí a motivaci pro další práci. V této metodě jsou pomůcky často propojené s pohybem (Montessori, 2018).

V České republice nalezneme celkem 160 zařízení uplatňující zásady Montessoriovské pedagogiky. Jako např. „Centrum volného času pro děti a mládež Marie Montessori“, které je polyfunkčním zařízením. Spojuje středisko volného času pro děti a mládež se školským zařízením praktické výuky pro žáky a studenty VOŠ. Montessori vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání a pro 1. a 2. stupeň základních škol byly akreditovány Ministerstvem školství (Průcha, 2012, s. 52).

Průcha (2012, s. 46-55) stručně charakterizoval jednotlivé typy alternativních škol:

Waldorská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem. Tato plně organizovaná škola trvá dvanáct let, přičemž základní stupeň zahrnuje 1. - 8. ročník a vyšší stupeň 9. - 12. ročník. Obsah vzdělávání je strukturován do bloků (epoch), v nichž se žáci

věnují konkrétním předmětům soustavně po určitou dobu. Kromě teoretických předmětů se důraz klade na esteticko-výchovné a pracovní předměty, stejně jako na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale charakteristikami, které zahrnují i doporučení pro další rozvoj.

Freinetovská škola V České republice není k dispozici alternativní škola, která by plně využívala komplexní Freinetovu koncepci. C. Freinet jako zakladatel této školy vytvořil jeho klíčovou myšlenkou "z života – pro život – prací". Podle Freineta jsou nejdůležitější prvky školní práce např.: multifunkční třída, která slouží jako pracovní prostor pro získávání zkušeností; individuální týdenní pracovní plán žáka, který je projednáván na začátku týdne s učitelem; nástěnka, kde jsou zveřejňovány kritiky, pochvaly, přání a pracovní výsledky žáků; kartotéka, která rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a jejich řešeních.

Jenská škola představuje koncept, který se řadí mezi různé vývojové linie mezinárodního reformního pedagogického hnutí. Tento typ školy neuspořádává žáky podle tradičního systému ročníků, ale spíše podle věkových skupin, například jedna skupina může sdružovat děti ve věku od 6 do 9 let a tak dále. V jenské škole se nevyužívá tradičního hodnocení formou známek a vysvědčení. Dalším charakteristickým rysem tohoto pedagogického plánu je vyvážená rotace pedagogických situací, jako jsou rozhovory, slavnosti, hry a práce, a "školní obytný pokoj", tedy místnost, na které se podílejí samotné děti.

Daltonské školy jsou někdy označovány jako "školy s uvolněnou třídní strukturou", což přesně popisuje významný prvek této alternativní školy. Každý student má připravený vlastní program práce na měsíc, kde jsou stanoveny cíle, kterých by měl v daném období dosáhnout. Studenti si sami určují své tempo učení a odpovídají za vlastní pokrok. Výuka probíhá střídavě v rámci celé třídy a skupinově nebo individuálně na úkolech.

3.2 Žák v Montessori systému

Dle Kadlecové (2011) se v Montessori systému vzdělávání snažíme prostřednictvím vhodného prostředí umožnit žákům rozvoj celé jejich osobnosti, zahrnující kognitivní, afektivní a konativní stránky. Svoboda je klíčovým prvkem v tomto systému a může se vyjádřit dvěma způsoby. Na jedné straně se žákům nesnaží vnucovat omezení zvenčí, pokud nejsou nezbytné pro společenské fungování. Na druhé straně se snaží umožnit žákům vnitřní svobodu, aby mohli experimentovat, riskovat a jednat svobodně.

V rámci Montessori vzdělávání je klíčové umožnit žákům svobodu volby aktivity. Žák v průběhu 1. stupně základní školy rozvíjí své schopnosti volit správné prostředky k dosažení stanovených cílů. Žáky učí rozlišovat mezi dávanými cíli (např. školní vzdělávací program) a volbou, kterou si sami určí (např. způsob práce), a v hodnocení se zaměřujeme na seznámení žáků s cíli výuky a různými způsoby, jak cíle dosáhnout. V hodnocení je důležité zohlednit skutečnost, že hodnotíme dosažené cíle, nikoli konkrétní aktivity, kterými žák prošel.

V Montessori pedagogice se klade důraz na práci s pomůckami jako na způsob rozvoje dovedností a pochopení zákonitostí u mladších žáků. V rámci plánování a hodnocení je vhodné poskytnout informace o tom, jaké dovednosti se pomocí konkrétních pomůcek rozvíjejí. Starší žáci, by měli být schopni vědoměji vybírat vhodné prostředky pro dosažení vzdělávacích cílů. Je důležité, aby si žáci zachovali schopnost volby a umožnili jim výběr nejvhodnějšího postupu při práci (Kadlecová, 2011).

3.3 Třída v Montessori systému

V prostředí Montessori školy je klíčové umožnit dětem svobodu pohybu a samostatnou volbu činností. Proto jsou kladeny vysoké nároky na architektonické řešení prostoru. Cílem je vytvořit prostředí, které uspokojí potřeby jednotlivce a podpoří hlubokou a bezděčnou koncentraci pozornosti dítěte na používané pomůcky a jeho smyslové orgány (Cipro, 2002).

Všichni žáci v třídě jsou zaměstnány vlastními činnostmi, někteří se věnují aritmetice, jiní smyslovým cvičením a další kresbě nebo obtahování písmen. Některé sedí u stolu, zatímco jiné klečí na koberečku na podlaze. Pedagog pečlivě sleduje všechny tyto činnosti a zaznamenává je. Tyto vědecké pozorování pomáhají určit mentální úroveň každého dítěte, což poskytuje základ pro další pedagogickou činnost (Montessori, 2017, s. 327).

Namísto verbálních pokynů jsou využívány pomůcky, které podporují rozvoj schopností a dovedností žáků. Tyto pomůcky jsou navrženy tak, aby umožňovaly dětem kontrolovat správnost svého cvičení a zároveň podporovaly jejich osobní iniciativu při výuce. Pedagog se spíše snaží vést spontánní činnost dětí, nikoli ji řídit verbálními pokyny. Má spíše pasivní postoj, ale vždy je připraven pomoci dětem, když to potřebují (Montessori, 2017, s. 309).

V květnu v roce 2004 navštívila Helena Grecmanová tři školy Marie Montessoriové. Dle Grecmanové (2004) měly třídy spíše charakter pracoven, kde se nacházelo veškeré vybavení pro výuku i odpočinek dětí. Kromě flexibilních stolů a židlí byly k dispozici skříňe a police

s didaktickými materiály, portfolii žáků, relaxační koberce a koberečky. Záhy bylo patrné, že v dětských kolektivech byla respektována integrace na základě zájmů, výkonu, pohlaví, věku, sociálního a etnického původu, stejně jako zdravotního stavu. V třídách se většinou nacházelo 20 až 30 žáků, kteří pracovali převážně individuálně a pouze někteří ve skupinách nebo dvojicích. Diskutovali mezi sebou, ale dbali na to, aby nerušili ostatní studenty. Během práce působili klidně, nezávisle a uvolněně, a učitelky je sledovaly a pomáhaly jim na jejich žádost. Bylo dodržováno pravidlo, že nikdo nesmí rušit činnosti ostatních žáků a v místnosti tak vládlo ticho. Prvořadým úkolem učitelů bylo navázat kontakt mezi dítětem a prostředím tak, aby podněty odpovídaly potřebám vnitřního rozvoje dítěte. Učitelé navodili činnosti a podporovali žáky v jejich aktivitě, zatímco zůstávali v pozadí, aby se žáci mohli co nejvíce prosadit a projevit.

Kdybych měla uvést, co se mi vybaví při vzpomínce na sledované školní třídy, mohu se vyjádřit takto: přátelství, spolupráce, koncentrace, profesionalita, tolerance, klid, odbornost, mír, ticho, pracovní zanícenost. To jsou také znaky příznivé atmosféry, která panovala na těchto školách. Protože jsem se s takovou atmosférou setkala na několika zařízeních, troufám si vyslovit následující hypotézu. Pozitivní atmosféra na školách Marie Montessoriové je ukazatelem pozitivního školního klimatu (e-pedagogium, 2004).

3.4 Ovlivnění kolektivu Montessori systémem

Žáci ve věku 6-12 let mají tendenci hledat společnost ostatních a vytvářet malé sociální skupinky s vlastními pravidly chování a s vlastní hierarchií. Tato tendence je využívána ve třídě, která funguje jako malá sociální komunita, kde se učí spolupracovat, řešit konflikty pozitivním způsobem, podporovat a uznávat jeden druhého a pracovat jako samospráva při plnění složitých úkolů (Spolek Montessori Hořice).

Marie Montessori získala zkušenost, že i při velké míře svobody, která je žákům poskytnuta, působí velmi ukázněně. Žáci pracují soustředěně a tichounce, každé se věnuje své právě prováděné činnosti. Když si vyměňují pomůcky, tak to dělají tiše a neruší ostatní. Dospělí poskytují nejzákladnější pokyny, jako jsou např. upozornění na začátek hodiny nebo přestávku. Když jsou žáci nechány o samotě, dokážou si poradit a všechno funguje stejně jako při přítomnosti učitele, dokáží tak sloučit disciplínu se spontaneitou.

Dle Marie Montessori a jejího přesvědčení je odměňování a trestání žáků neúčinné. Toto tvrzení je založeno na konkrétních případech v počátku pedagogické praxe, kterou Montessori provozovala. Žáci, kterým byl udělen trest, seděli ve třídě netečně, aniž by

projevili určité zahanbení. Učitelka ve třídě se nakonec cítila hloupě trestáním žáků, díky jejich lhostejnosti. Žáci nereagovali ani na pochvaly, což naznačuje, že se v nich probouzí vědomí vlastní důstojnosti. (Montessori, 2012)

Systém Montessori klade důraz nato, aby každý žák pracoval svým vlastním tempem a podle svých zájmů a potřeb. To znamená, že v Montessori třídě může být každý žák v jiné fázi svého vývoje a pracovat na jiných úkolech. Kolektivní práce je v systému Montessori podporována různými způsoby, např. při skupinových diskusích. V systému Montessori jsou žáci vedeny k tomu, aby si sami plánovali svou práci, byli zodpovědné za svůj vlastní pokrok a spolupracovali se svými spolužáky na řešení problémů. Tyto kooperativní dovednosti a návyky pomáhají budovat pozitivní třídní kolektiv. Systém Montessori tedy nepracuje se specifickými požadavky na týmovou spolupráci, ale spíše dává jednotlivcům prostor pro jejich vlastní zájmy a potřeby. Vzniká tak prostředí, kde si žáci vzájemně pomáhají a podporují se, a vytváří se tak silné třídní společenství (Kosová, Almáši Koreňová, Cínová, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Zkoumání klimatu třídy je složitý proces. Podle Laška (2012) není v České republice na rozdíl od Austrálie nebo USA detailně prozkoumán. Zde výzkumy třídního klimatu probíhají již několik desetiletí. Je třeba poznamenat, že u nás i ve světě vznikají potíže nejen při výzkumu, ale i při definování a označování sociálně-psychologických jevů ve třídě. Třídní klima nejpřesněji popisují sami jeho tvůrci. Velký důraz je kladen na výpovědi učitelů a žáků.

Klima školy ovlivňuje mimo jiné sociální chování žáků, ale také jejich motivaci k výkonu, jejich studijní pokroky a výsledky učení. Klima školy souvisí se stavem výkonnosti třídy. To znamená počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima však neprospívá pouze žákům, ale ovlivňuje také psychický stav učitelů a vedení školy a jejich pracovní spokojenost (Grecmanová, 2004).

4.1 Výzkum klimatu třídy v alternativních školách

S výzkumem klimatu třídy se nesetkáváme pouze v zahraničí. Je však třeba poznamenat, že v České republice se s výzkumem klimatu začalo až po roce 1990 (Grecmanová, 2008).

Průcha (2004) nás seznamuje s českým výzkumem zaměřeným na klima třídy, který provedly M. Kurelová a M. Hanzelková. Své šetření realizovaly v roce 1996. Jako vzorek si zvolily tři městské základní školy tradičního typu, se souborem 62 žáků a 3 učitelů. Proti tradičním školám stály tři základní školy alternativního typu, se souborem 45 žáků a 3 učitelů. Zvoleným výzkumným nástrojem byl dotazník, který zjišťoval spokojenost ve třídě, třenice mezi spolužáky, soutěživost žáků, potíže při učení a soudržnost třídy. V alternativních školách byla zjištěna větší pohoda a spokojenost ve třídě, ale také soudržnost mezi žáky. Třenice a soutěživost byly častější v tradičních školách. Obtíže při učení byly zjištěny v obou typech škol jako nízké. Zvítězila tedy alternativní škola. Je třeba poznamenat, že výsledky výzkumu nelze brát zcela striktně, protože srovnávané školy nebyly zcela rovnocenné. Klima třídy pozitivně ovlivňuje také menší počet dětí ve třídě, což byl opět případ alternativních škol v tomto výzkumu.

Linková poskytla v roce 2000 rozsáhlejší výzkum českého vzdělávacího systému. Do výzkumného souboru zahrnula 46 tříd běžných škol a 16 alternativních tříd. Všechny školy byly základní školy s pražskou adresou. Výzkumu se zúčastnilo celkem 1456 žáků. Podle výzkumu se waldorfské školy potýkají s většími problémy při učení, ale zároveň vykazují

větší soudržnost mezi spolužáky. Zdravé školy naopak vykazují nižší soudržnost ve třídě, což souvisí s nižší celkovou spokojeností (Průcha, 2004).

Výzkum směřujeme k zjištění rozdílu mezi třídním klimatem běžných základních škol a základních škol s Montessori prvky. Případně zjistit jak velké rozdíly se mezi běžnou základní školou a školou s Montessori prvky vyskytují. Třída se bude posuzovat z pěti aspektů – spokojenost, soutěživost, soudržnost třídy, třenice a obtížnost učení.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je porovnat klima třídy v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky.

Dalším cílem je odkrýt vztahy mezi žáky v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky. Analyzovat míru sporů ve třídě v běžné základní škole a ve škole s Montessori prvky. Odhalit míru soutěživosti mezi žáky v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky. Odhalit obtížnost učení v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky. Zjistit, zda existují rozdíly v míře soudržnosti žáků v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky.

4.3 Výzkumné otázky

Z výše uvedených výzkumných cílů vycházejí tyto výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou rozdíly při porovnání v klimatu třídy v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky?
2. Jaké je klima třídy v běžné základní škole?
 - 2.1. Jaké vztahy mají žáci ke své třídě v běžné třídě na základní škole?
 - 2.2. Jaká je míra sporů v běžné třídě na základní škole mezi žáky?
 - 2.3. Jaké jsou konkurenční vztahy mezi žáky v běžné třídě na základní škole?
 - 2.4. Jak zvládají žáci v běžné třídě na základní škole nároky školy na ně?
 - 2.5. Jaká je míra pospolitosti v běžné třídě na základní škole?
3. Jaké je klima třídy v základní škole s Montessori prvky?
 - 3.1. Jaké vztahy mají žáci ke své třídě na základní škole s Montessori prvky?

- 3.2. Jaká je míra sporů ve třídě s Montessori prvky na základní škole mezi žáky?
- 3.3. Jaké jsou konkurenční vztahy mezi žáky ve třídě na základní škole s Montessori prvky?
- 3.4. Jak zvládají žáci ve třídě s Montessori prvky na základní škole nároky školy na ně?
- 3.5. Jaká je míra pospolitosti ve třídě s Montessori prvky na základní škole?

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor představují žáci prvního stupně základní školy ve Zlínském kraji.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. je první stupeň základního vzdělávání rozdělen do prvního až pátého ročníku. Statistická ročenka z roku 2021/2022 uvádí, že ve Zlínském kraji je celkem 264 základních škol s prvním stupněm. První stupeň ZŠ navštěvuje celkem 28162 žáků, z toho je 13616 dívek a 14546 chlapců (msmt.cz, 2022).

Základní soubor mimo běžnou základní školu tvoří i základní škola s Montessori prvky. Systém Montessori pedagogiky, je založen na rozpoznávání potřeb dítěte, na výuce rozvíjející jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Hlavním principem je propojení smyslového vnímání, přirozeného pohybu a myšlenky "pomoz mi, abych to dokázal sám", svobodná volba pomůcek, se kterými bude dítě pracovat, nebo používání pomůcek z přírodních materiálů. Dítě má dostatek času na pozorování, práci a soustředění se na zvolenou činnost (Poláková, 2019).

Montessori metoda je v České republice stále více populární a množství škol, které ji vyučují nebo se inspirovaly touto metodou roste. Je důležité vědět, že existují různé úrovně implementace Montessori metody v různých školách.

Výběrový soubor

O výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek zkoumané osoby, nebo úsudek výzkumníka. **Záměrný výběr** je proces, při kterém se vybírají jednotlivci nebo skupiny, které splňují určitá kritéria, z větší populace nebo souboru. Tyto kritéria mohou zahrnovat věk, pohlaví, vzdělání, sociální postavení atd. Cílem tohoto výběru je získat co nejrelevantnější vzorky pro daný výzkum nebo studii (Chráška, 2007).

Může vzniknout třemi způsoby:

1. Anketní výběr: Respondenti se do výběru dostávají sami dle svého rozhodnutí.

2. Výběr „průměrných jednotek“: Vybírá se určitý objekt např. třída, který výzkumník považuje za potenciální. Předpokládá se vysoká kvalifikace výzkumného pracovníka. Dokázat na opravdu vědecké úrovni, že vybraný objekt je typickým reprezentantem základního souboru je totiž značně obtížné.
3. Kvótní výběr: Výzkumník nejdříve zvolí kontrolní znaky, podle nichž se výběr orientuje. Podle určených kontrolních znaků lze vytvořit kvóty pro výběr. Zvláštní formou kvótního výběru je tzv. panel. Tento termín užíváme, jestliže vytvořenou reprezentativní skupinu osob používáme opakovaně k dalším výzkumům (Chráska, 2007).

Podle výzkumu TIMMS 2015 a zprávy WHO Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) je spokojenost českých žáků se školou nejnižší ze sledovaných zemí a pozitivní pocity žáků v souvislosti s docházením do školy stále klesají. Oproti ostatním zemím mají nižší ochotu chodit do školy. Proto je třeba dále zkoumat vztah mezi systémy řízení kvality a spokojeností studentů (Liška, Veteška, 2021).

Výzkum provedený Čermákem, Klimusovou a Vízdalovou (2005) ukázal, že depresivní příznaky u dětí jsou spojeny s klinicky významnými projevy problémového chování i během školní docházky, včetně agresivity a delikventního chování. Vzhledem k tomu, že problematika psychosociálních souvislostí antisociálního chování a jeho dopadů na společnost je velmi komplexní, je třeba dalších výzkumů v této oblasti.

Na základě těchto informací jsme se rozhodli zkoumat klima třídy na 1. stupni základní školy, kdy se právě tomto období formuje třídní kolektiv, vznikají první konflikty a potyčky mezi žáky dle mnou provedené rešerše výzkumů. Ve většině případů se porovnává tradiční školní proud a alternativní proud, co se týká výuky, ale nezaměřuje se na to, jak vzniká a jak se formuje kolektiv.

Rozhodla jsem se oslovit základní školy ve Zlínském kraji. Dohromady bylo osloveno pět škol. Z oslovených škol mi vyhověla Základní škola v okrese Kroměříž, která je běžnou základní školou a zároveň každoročně otvírá třídy s prvky Montessori. Výzkumný soubor tvoří žáci 3., 4. a 5. tříd navštěvující základní školu, která se nachází v okrese Kroměříž. Výzkum proběhl na vzorku 81 žáků. Přístup k výzkumnému souboru byl realizován skrz ředitele základní školy.

Výsledky se nebudou týkat celého základního souboru, ale pouze vybrané školy. Cílem je porovnat rozdíly klimatu třídy, které zjistíme pomocí dotazníkového šetření.

4.5 Výzkumný nástroj

Výzkumný nástroj, který jsme zvolili v rámci naší práce, je standardizovaný dotazník. Za účelem komparace třídního klimatu v základní škole a v základní škole s Montessori prvky jsme použili dotazník **Naše třída**, v angličtině My Class Inventory (MCI). Jeho autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Dotazník je určen pro žáky 3. až 6. tříd základní školy a vznikl jako zjednodušení rozsáhlejšího dotazníku LEJ (Learning Environment Inventory), používaného pro žáky středních škol. Česká verze dotazníku byla připravena se souhlasem autorů a testována v našich podmínkách J. Laškem (1988).

Cílem dotazníku je hodnocení celkového klimatu třídy, jak jej vnímají jednotlivci a jak je vnímá třída jako celek. Dotazníkové šetření probíhalo osobně přímo v budovách základní školy. Před vyplněním samotného dotazníku byli respondenti informováni o účelu výzkumného šetření a byla zdůrazněna jeho anonymita. Vyplnění dotazníku trvalo v průměru 15 minut.

Dotazník obsahuje 25 otázek, na které žáci odpovídali zakroužkováním odpovědi „ANO“ nebo „NE“.

Dotazník **Naše třída** se skládá z pěti proměnných:

1. Spokojenost ve třídě – zjištění míry spokojenosti a pohody ve třídě, vztahu žáků k jejich třídě. Otázky č. 1, 6, 11, 16, 21.
2. Třenice ve třídě – zjištění nesouladů mezi žáky, míra konfliktů, rvaček a sporů. Otázky č. 2, 7, 12, 17, 22.
3. Soutěživost ve třídě – zjištění konkurenčních vztahů mezi žáky, míra soutěživosti. Otázky č. 3, 8, 13, 18, 23
4. Obtížnost učení – zjištění náročnosti učení dle žáků. Otázky č. 4, 9, 14, 19, 24
5. Soudržnost třídy – zjištění spolupráce třídy jako celku, přátelských a nepřátelských vztahů, míra pospolitosti dané třídy. Otázky č. 5, 10, 15, 20, 25

4.6 Způsob zpracování dat

Data, která jsme získali z dotazníku jsme převedli do tabulky v MS Excel. Výsledky jsme porovnávali mezi jednotlivými třídami 3. až 5. tříd.

Ke každému výzkumnému cíli se vztahuje 5 otázek v dotazníku, které jsou seřazeny tak, aby nešly přímo za sebou. Odpověď „ANO“ se hodnotí 3 body, odpověď „NE“ se hodnotí

1 bodem. Pokud respondent nevybral odpověď žádnou, anebo zakroužkoval obě možnosti zároveň, hodnotí se jeho výběr 2 body. U vybraných pěti otázek (č. 6, 9, 10, 16, 24) existuje výjimka: „ANO“ je 1 bod, „NE“ jsou 3 body. Celkové hodnocení se může pohybovat od 25 bodů do 60 bodů (maximum).

Dotazník, jak už bylo zmíněno, zjišťuje 5 proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost. U jednotlivých žáků získáme hodnotu proměnné tak, že sečteme počet bodů u 5 otázek k ní patřícím. Například pro získání hodnoty třenic ve třídě sečteme počet bodů u otázek č. 2, 7, 12, 17, 22. Hodnota jedné proměnné se pohybuje v rozmezí od minimálního počtu 5 bodů do maximálního počtu 15 bodů. Pokud žák vynechal jednu z odpovědí nebo vybral obě odpovědi zároveň, bude výsledek každé proměnné vycházet zpravidla jako liché číslo. Tímto způsobem vypočítáme hodnoty u všech pěti proměnných.

Při získání údajů za celou třídu lze počítat 2 způsoby. Prvním způsobem je spočítání běžného aritmetického průměru pro každou z pěti proměnných (např. pro výpočet soudržnosti třídy sečteme hodnoty uváděné jednotlivými žáky a vydělíme počtem žáků, kteří dotazník vyplňovali).

Druhý průběh předpokládá, že názory studentů nemusí být rozděleny "normálně", mohou se přiklonit buď k pozitivnímu, nebo negativnímu hodnocení třídy. Pak je vhodnější (a statisticky korektnější) seřadit údaje o jedné proměnné, např. o spokojenosti, vzestupně podle hodnot, které jsme vypočítali u každého žaka. Průměrná hodnota, kterou hledáme, bude ta, která je přesně uprostřed řady – nazývaná medián. Pokud je lichý počet žáků, nepočítá se nic a zvolí se prostřední hodnota (např. pokud je 23 žáků, mediánem je hodnota 12 v pořadí). V případě sudého počtu žáků, kteří vyplňují dotazník neexistuje prostřední hodnota. Vypočítá se jako aritmetický průměr dvou hodnot řady, které jsou nejbližší středu. Pro příklad, při 20 žácích, kteří vyplnili dotazník, je medián aritmetickým průměrem desáté a jedenácté hodnoty v řadě. Při výpočtu mediánu se může stát, že při seřazení hodnot zjistíme, že dvě nebo více hodnot jsou číselně stejné. Tento případ nevadí, řadí se za sebou jako samostatné a počítají se jako samostatné hodnoty.

Vysoké hodnoty sečtené za celou třídu u spokojenosti a soudržnosti a nízké hodnoty získané za celou třídu u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení, svědčí o pozitivním klimatu ve třídě.

V závislosti na povaze jednotlivých proměnných, které charakterizují klima školní třídy, jsou námi vypočtené hodnoty udávající, zda je klima spíše příznivé nebo nepříznivé. Čím vyšší jsou hodnoty u proměnných, jako je spokojenost, soudržnost, tím lépe, čím vyšší jsou

hodnoty proměnných, jako je např. třenice, soutěživost, obtížnost, tím hůře. O ideálním klimatu svědčí vysoké hodnoty vypočtené pro celou třídu u spokojenosti a soudržnosti a nízké hodnoty vypočtené pro celou třídu u třenic, soutěživosti, obtížnosti učení (Richardson, 1988).

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole praktické části se zaměříme na výsledky získané z jednotlivých oblastí dotazníku **Naše třída** vyplývajících z výzkumného šetření. Mezi zkoumané oblasti dotazníku patří: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Dle této struktury jsme vytvořili i výzkumné cíle a otázky, které jsou uvedeny v podkapitole 4.3 Výzkumné otázky.

Šetření se zúčastnilo celkem 81 respondentů ze základní školy v Kroměříži. V úvodní části dotazníku jsme zjišťovali, jakou třídu žáci navštěvují a jaké je jejich pohlaví. Výzkumu se zúčastnilo celkem 42 dívek a 39 chlapců.

Tabulka 1 Rozdělení respondentů podle ročníku (vlastní výzkum, 2023)

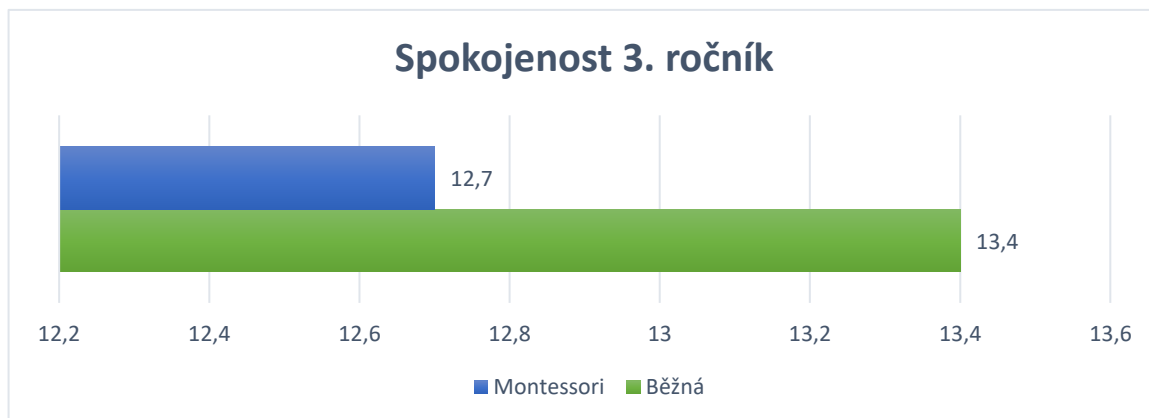
Ročník	Počet žáků	Běžná třída	Třída s Montessori prvky
3. ročník	30	15	15
4. ročník	24	9	15
5. ročník	27	12	15

Data žáků 3. ročníku

Než přejdeme k podrobnější analýze dat, zde jsme vytvořili tabulku, kde analyzujeme dle aritmetického průměru a pásma běžných hodnot daný ročník. Pásma běžných hodnot uvádí číselné hodnoty v rozmezí aritmetického průměru, přičemž pokud výzkumný soubor spadá do pásma běžných hodnot nepovažuje se jeho stav za vychýlený, je v tzv. normě. Získaná data byla od 30 respondentů s převahou dvou dívek. Třída 3.A je v našem výzkumu běžnou třídou a třída 3.C je třída s Montessori prvky.

Tabulka 2 Výsledky dotazníku 3. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023)

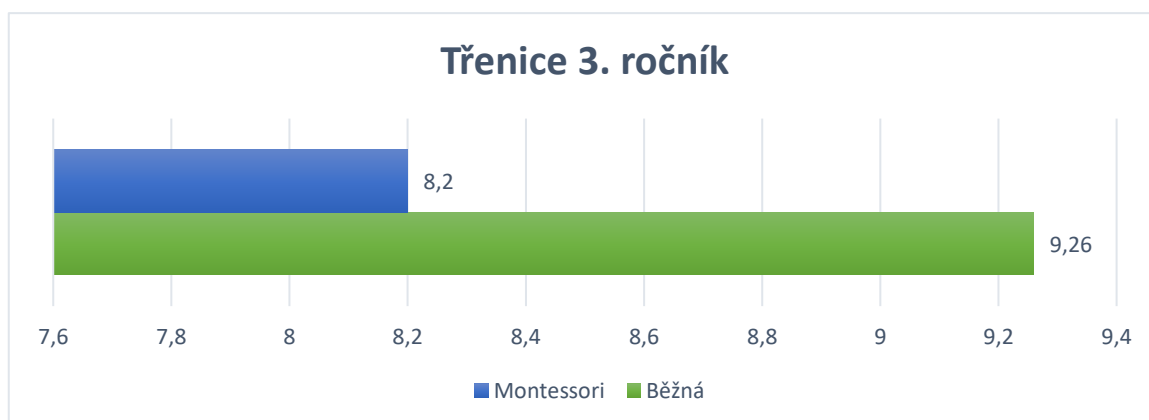
Název proměnné	Pásma běžných hodnot	Aritmetický průměr 3. A	Aritmetický průměr 3. C
Spokojenost	10.00-14.4	13,4	12,7
Třenice	6.9-13.1	9,26	8,2
Soutěživost	9.7-14.8	12,06	9,4
Obtížnost učení	6.2-11.1	7,13	7,3
Soudržnost	6.4-12.9	9,93	8,73



Graf 1 Výsledky komparace spokojenosti žáků 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

První zjišťovanou proměnnou byla spokojenost žáků. K získání výsledku nám z dotazníku sloužily položky č. 1, 6R, 11, 16R a 21. Z výsledku našeho šetření je patrné, že větší pohoda a spokojenost mezi žáky panuje v tradiční třídě. Rozdíl mezi 3. ročníkem v celkovém součtu proměnné činí 0,7 aritmetického průměru. Žáci z tradiční třídy ohodnotili míru své spokojenosti ve třídě celkovým součtem 201 bodů, žáci ze třídy s Montessori prvky 191 body. Ve třídě 3.A, tedy v tradiční třídě byl získaný počet bodů u položky č. 11 (Děti z naší třídy mají svou třídu rády) a č. 21 (V naší třídě je legrace) stejný, a to 45 bodů za každou zjišťovanou položku. Největší rozdíl byl zaznamenán u položky č. 6 (Některé děti nejsou v naší třídě šťastné) a to 0,66 v průměru na položku. Nejmenší rozdíl mezi třídami byl zjištěn u položky č. 16 (Některým dětem se v naší třídě nelíbí) a 21 (V naší třídě je legrace) a to v hodnotě 0,27.

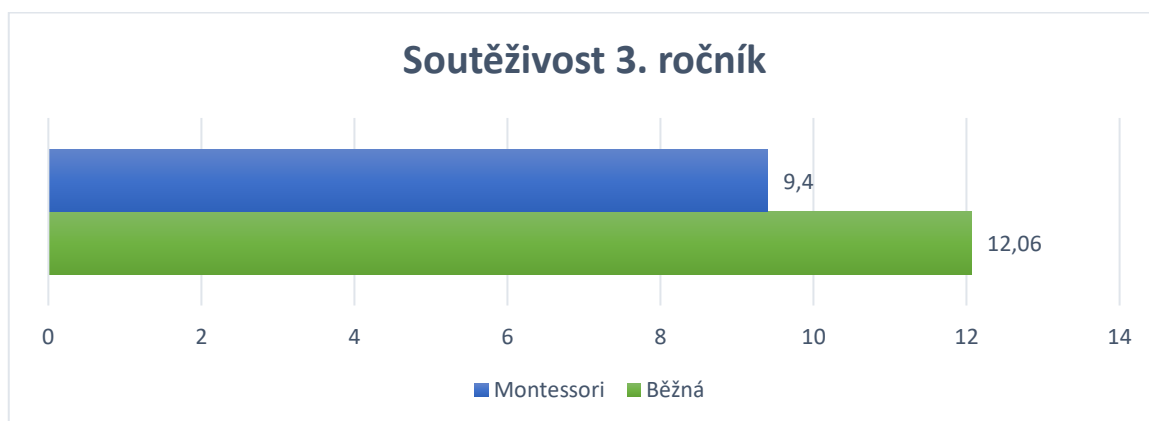
Ze získaných dat můžeme posoudit, že u obou typů tříd je hranice spokojenosti na poměrně dobré úrovni. Žádná ze tříd neklesla pod hranici pásma běžných hodnot.



Graf 2 Výsledky komparace třenice mezi žáky 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

Druhou zjišťovanou proměnnou byla třenice mezi žáky. Zde jsme získali data s výsledkem, ve které z těchto tříd jsou mezi spolužáky častější nesrovnalosti, hádky či bitky. Položky, které nám napomohly k získání výsledku byly č. 2, 7, 12, 17, 22. Z výsledku vyplývá, že častější neshody mezi žáky panují v běžné třídě. Rozdíl mezi třídami z pohledu aritmetického průměru je 1,06. Běžná třída získala 139 bodů a třída s Montessori prvky 123 bodů. Největší rozdíl v odpovědi byl u položky č. 22 (Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají), kdy odpověď „NE“ v běžné třídě zvolilo 8 žáků a ve třídě s Montessori prvky 12. U položky č. 2 (V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou) ve třídě s Montessori prvky zvolili odpověď „NE“ dva chlapci z celkového počtu 15 žáků a při stejném počtu žáků v třídě 3.A tuto odpověď zvolili celkem tři žáci.

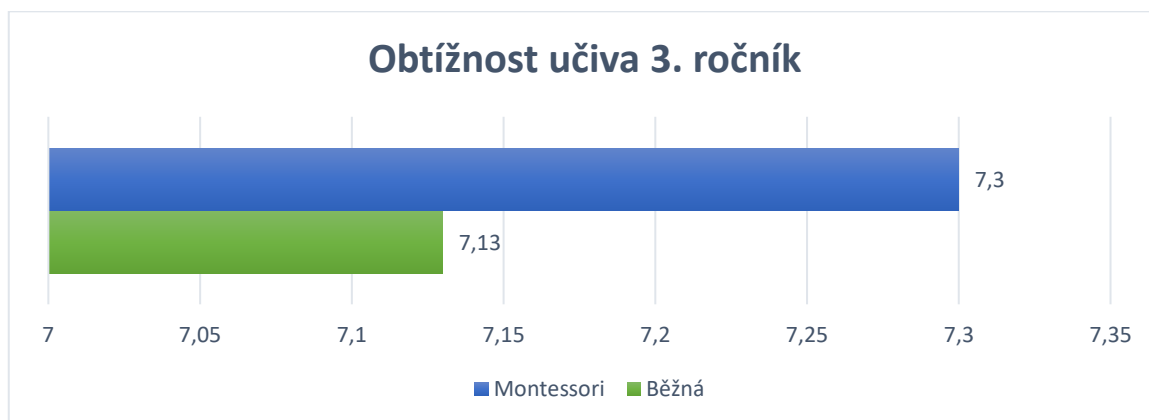
Z průzkumu vyplývá, že v obou typech tříd je stále, co zlepšovat, avšak zjištěné hodnoty nepovažujeme za kritické.



Graf 3 Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

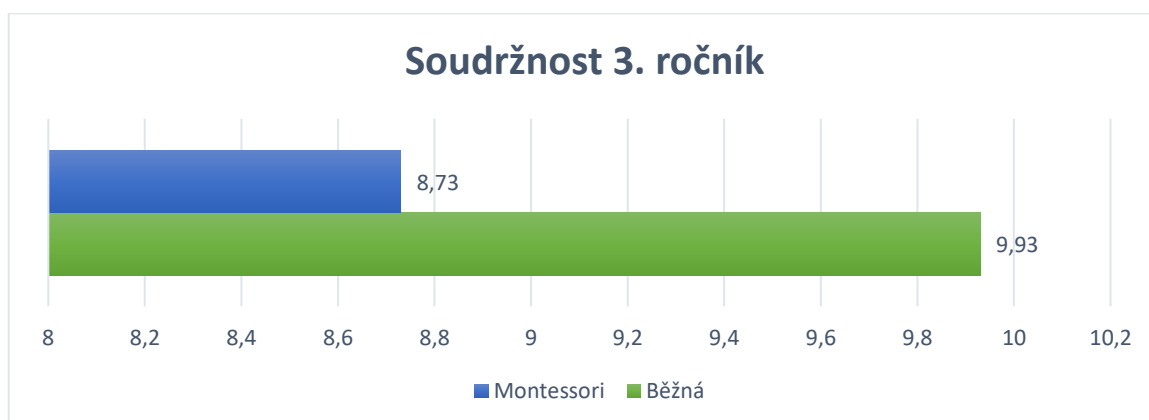
Třetí proměnnou byla soutěživost mezi žáky 3. ročníku, díky kterým jsme zjistili, že v běžné třídě panují mnohem vyšší konkurenční vztahy, a to v celkovém rozdílu 2,66 hodnoty aritmetického průměru. Výsledek této proměnné nám určily odpovědi žáků u položek č. 3, 8, 13, 18, 23. Zjištěný rozdíl mezi třídami, byl vyhodnocen jako nejvyšší ze všech získaných proměnných. 181 bodů získala třída běžná a 141 bodů třída s Montessori prvky. Mezi třídou 3.A a 3.C byl u položky č. 13 (Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci) zjištěn největší rozdíl 16 bodů a při hodnotě aritmetického průměru na položku 1,07. Žáci z běžné třídy u položek č. 3 (V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.), 18 (Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní) a 23 (Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší) získaly stejný počet bodů, a to 35 a průměrná hodnota na položku byla 2,3.

Z výsledku můžeme vyhodnotit, že třída s Montessori prvky s výsledkem 9,4 se blíží k nejnižší hranici pásma běžných hodnot (9,7), což považujeme za pozitivum.



Graf 4 Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023)
Předposlední zkoumanou proměnnou byla náročnost učiva žáků 3. ročníku. Jak se žákům, zdá učivo náročné nám zodpovídali u položek č. 4, 9R, 14, 19, 24R. Ze znázornění v grafu jasně vyplývá to, že žáci ze třídy s Montessori prvky hodnotí náročnost učiva vyšší, a to o 0,17 hodnoty aritmetického průměru. Celkový počet bodů, který u této proměnné získala třída 3.A je 107 bodů, třída 3.C 110 bodů. U položky č. 24 (Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit) byl rozdíl pouze 1 bod. Naopak největší rozdíl byl u položky č. 19 (Práce ve škole je namáhavá), kdy 7 žáků ze třídy s Montessori prvky zvolilo odpověď NE a v běžné třídě tuto možnost zvolili 4 žáci. Celková hodnota rozdílu v průměru na položku činila 0,4.

Výsledky této proměnné nejsou nijak vysoké a zjištěný rozdíl je v tomto případě nízký. Znamená to, že žáci z obou typů tříd práci ve škole zvládají.



Graf 5 Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 3. ročníku, (vlastní výzkum, 2023)

U poslední zkoumané proměnné, kterou byla soudržnost třídy mezi žáky jsme zjistili a následně znázornili do grafu rozdíl v hodnotě 1,2 aritmetického průměru mezi třídami. K vyhodnocení nám sloužily položky č. 5, 10R, 15, 20, 25. Výsledek ukázal, že nejenže v běžné třídě panuje větší spokojenost, ale také celková soudržnost třídy. Nulové rozdíly byly u odpovědí žáků u položky č. 20 (Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí) a 25 (Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé). Naopak největší rozdíl v celkovém součtu 8 bodů byl u položky č. 5 (V naší třídě je každý mým kamarádem), kdy celková průměrná hodnota v běžné třídě vzrostla o 0,53.

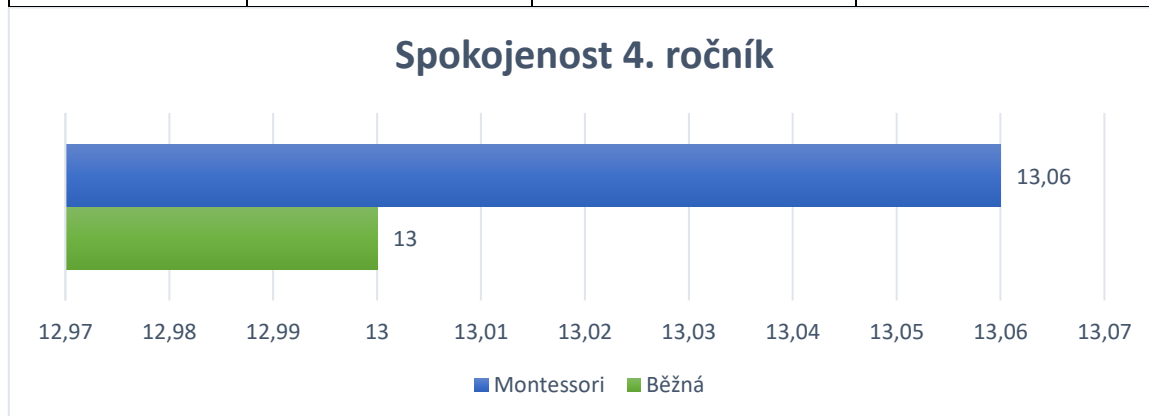
Výsledek prokazuje, že soudržnost třídy je v obou případech průměrná.

Data žáků 4. ročníku

Data získaná v tabulce jsou od žáků 4. ročníku v celkovém počtu 24, kdy bylo dívek o 2 více než chlapců. Třída 4. A spadá do běžného typu třídy a třída 4.D je třída s Montessori prvky.

Tabulka 3 Výsledky dotazníku 4. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023)

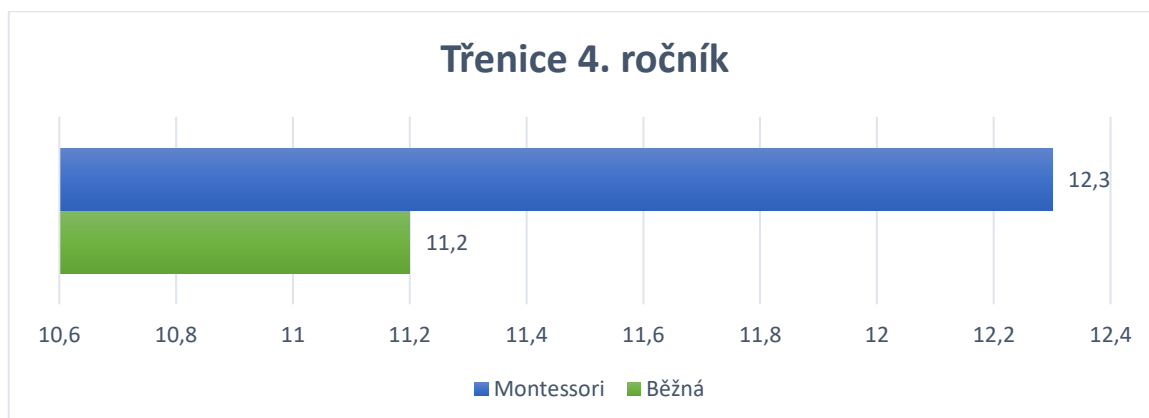
Název proměnné	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr 4. A	Aritmetický průměr 4. D
Spokojenost	10.00-14.4	13	13,06
Třenice	6.9-13.1	11,2	12,3
Soutěživost	9.7-14.8	11	11,2
Obtížnost učení	6.2-11.1	7,6	7
Soudržnost	6.4-12.9	11,4	8,8



Graf 6 Výsledky komparace spokojenosti žáků 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

Spokojenost, jako proměnná byla u žáků 4. ročníku opět zjišťována u položek č. 1, 6R, 11, 16R, 21. Třída běžná získala 117 bodů a třída s Montessori prvky 196. Při pohledu na hodnoty aritmetického průměru činí rozdíl u těchto dvou tříd pouze 0,06 U položky č.1 (V naší třídě baví děti práce ve škole) ve třídě 4.A i 4.D zvolili odpověď „NE“ pouze 2 žáci. U již zmíněné položky č. 1 byl zjištěn nejmenší rozdíl v odpovědích při porovnání těchto dvou tříd, a to v hodnota 0,11 v průměru na položku. Ve třídě s Montessori prvky u položky č. 21 (V naší třídě je legrace), souhlasila s tvrzením celá třída s výjimkou jednoho chlapce. U položky č. 16 (Některým dětem se v naší třídě nelíbí) šetření ukázalo rozdíl 0,63.

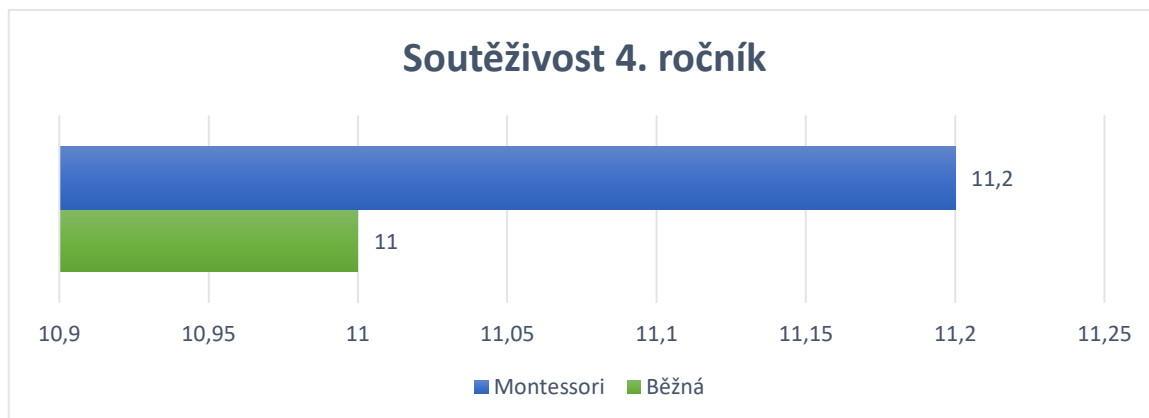
Získaný výsledek hodnotíme pozitivně, žádná zadaná položka se v průměru nedostala pod hranici 2 bodů.



Graf 7 Výsledky komparace třenice mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

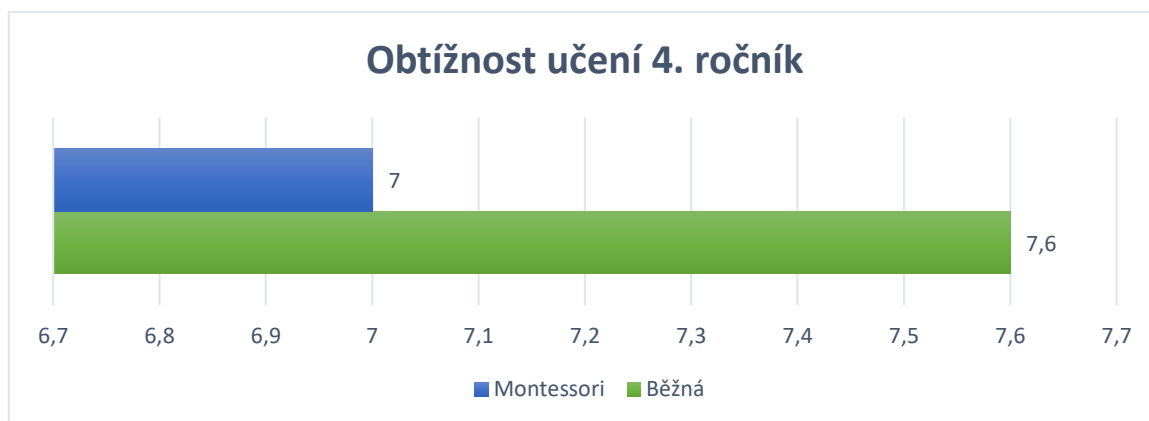
Získaného rozdíl u této proměnné jsme docílili pomocí položek č. 2, 7, 12, 17 a 22. Bodový rozdíl mezi třídou 4.A a 4.D byl 84 bodů, kdy porovnání hodnot aritmetického průměru ukázalo to, že ve třídě s Montessori prvky dochází k častějším hádkám a třenicím mezi spolužáky. U položky č. 12 (Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály) byl bodový rozdíl 25 bodů. Ve třídě 4.D průměr této položky přesáhl 2,7 bodů, naopak ve třídě 4.A dosáhl 1,6 bodů.

Šetření ukázalo, že v obou typech třídy panuje vysoká míra konfliktů mezi spolužáky a blíží se k maximální hranici pásma běžných hodnot (13,1).



Graf 8 Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum 2023) S vyšší soutěživostí, znázorňuje graf se setkává třída s Montessori prvky, která v celkovém součtu získala 168 bodů. Naopak běžná třída 99 bodů a celkový rozdíl v hodnotě aritmetického průměru činí 0,2. Nejmenší rozdíl mezi třídami byl zjištěna u položky č.8 (Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků), přičemž průměr této položky byl 2,1 (4.A) a 2,2 (4.D).

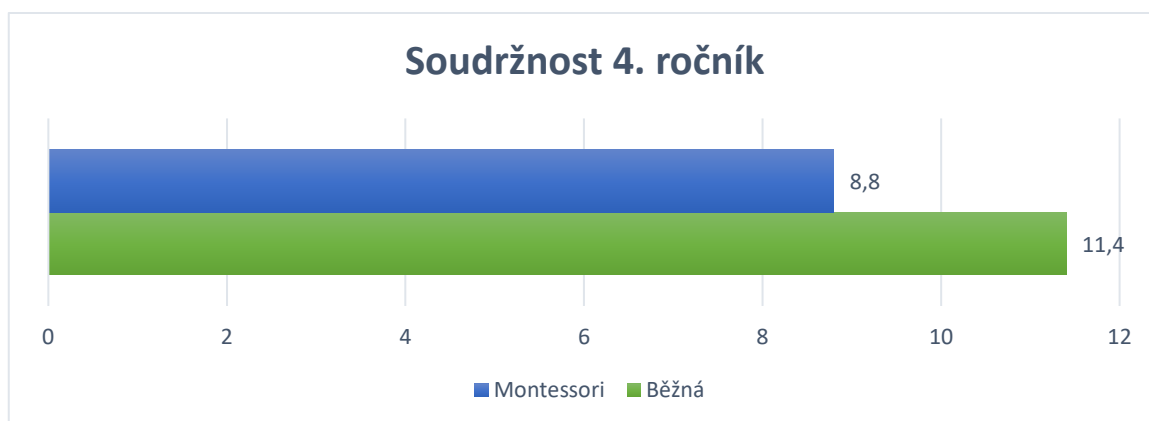
Z tohoto výsledku plyne, že v obou typech tříd se soutěživost a rivalita o to být lepší vyskytuje v docela vysoké míře.



Graf 9 Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023) Položky č. 4, 9R, 14, 19, 24R, nám pomohly dosáhnout výsledku proměnné, pro zjištění, jak vnímají žáci nároky školy na ně samotné. Třída s Montessori prvky získala 105 bodů a běžná 69 bodů. Položka č. 19 (Práce ve škole je namáhavá) v běžné třídě získala průměr 1,44 a ve třídě s Montessori prvky 1,53, čímž nám ve výsledku ukázala nejnižší rozdíl. Naopak nejvyšší rozdíly v hodnotě aritmetického průměru 3,3 byly u položek č. 9 (Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci) a 14 (V naší třídě umí pracovat jen bystré děti). Stejný počet 13 bodů ve třídě 4.A získala položka č. 19 a 24 (Většina dětí v naší

třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit). U položky č. 4 (V naší třídě je učení těžké, máme moc práce) jsme hodnotily odpověď 2 body u dvou chlapců, protože jejich odpověď byla „NEVÍM“.

Celkový výsledek proměnné hodnotíme pozitivně, ani jedna třída nevykazuje příliš vysoké hodnoty.



Graf 10 Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023) Poslední proměnnou jsme zjišťovali pomocí položek č. 5, 10R, 15, 20, 25. Třída 4.A získala 103 bodů a třída 4.D 132 bodů. Rozdíl v hodnotě aritmetického průměru činí 2,6. U položky č. 10 (Některé děti z naší třídy nejsou mémi kamarády) jsme ve třídě s Montessori prvky zaznamenali odpověď „ANO“ u 13 žáků a pouze dvakrát „NE“ u 2 dívek. Při zadání položky č. 25 (Děti z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé), běžná třída 4.A přesáhla v průměru 2,55 na již zmíněnou položku, což hodnotíme kladně, protože ze zkoumaného vzorku 9 žáků ve třídě, zvolili odpověď „NE“ pouze dva žáci. Při zadání této položky ve 4.D byla průměrná hodnota 2,4 a odpověď „NE“ zvolili čtyři z celkového počtu 15 žáků.

Z výsledku hodnotíme, že třída s Montessori prvky by měla na své pospolitosti třídy ještě zapracovat. Hodnoty v běžné třídě hodnotíme kladně, protože se blíží k maximálnímu pásmu běžných hodnot (12,9).

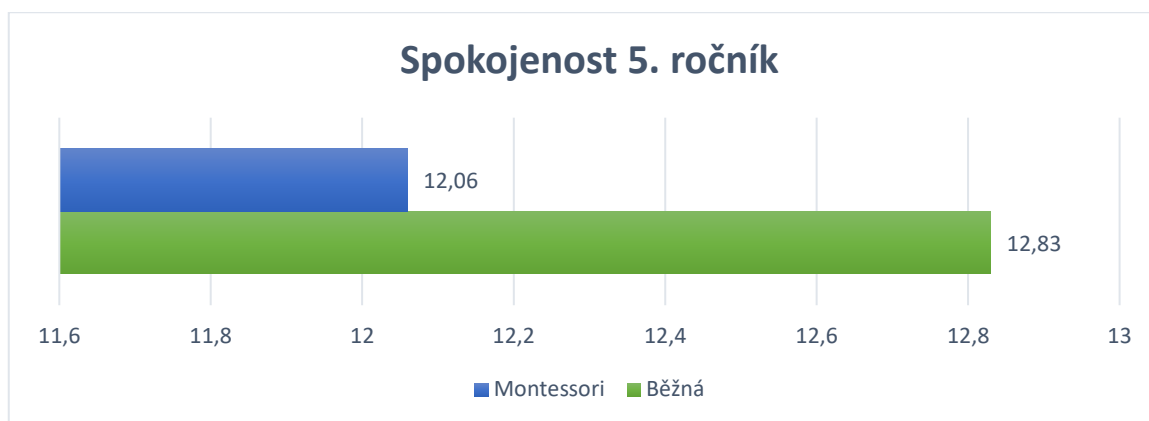
Data žáků 5. ročníku

Celkový počet žáků v námi zkoumaných třídách byl 27 s převahou jednoho chlapce. Třída 5.B je běžnou třídou a třída 5.C je třída s Montessori prvky.

Tabulka 4 Výsledky dotazníku 5. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023)

Název proměnné	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr 5. B	Aritmetický průměr 5. C

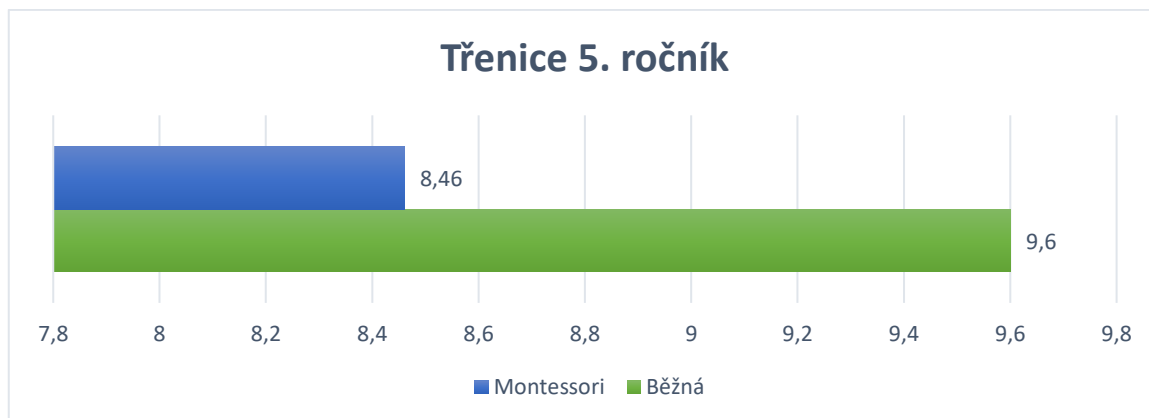
Spokojenost	10.00-14.4	12,83	12,06
Třenice	6.9-13.1	9,6	8,46
Soutěživost	9.7-14.8	12,1	13,1
Obtížnost učení	6.2-11.1	7,3	6,2
Soudržnost	6.4-12.9	10,5	8,26



Graf 11 Výsledky komparace spokojenosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

Prvním zkoumaným aspektem byla spokojenost mezi žáky, k čemuž nám sloužily položky č. 1, 6R, 11, 16R, 21. Běžná třída získala v celkovém součtu této proměnné 154 bodů a třída s Montessori prvky 181 bodů. Rozdíl byl 27 bodů, ale v rámci aritmetického průměru 0,77. Při položce č. 11 (Děti z naší třídy mají svou třídu rády.) jsme zjistili, že odpovědi žáků na tuto otázku byl nejpodobnější a průměr této položky byl 2,66 (5.B) a 2,73 (5.C). Žáci se nejvíce rozcházel u otázky č. 6 (Některé děti nejsou v naší třídě šťastné), kdy celkový rozdíl v průměru položky byl 0,7. U položky č. 21 (V naší třídě je legrace) v běžné třídě 11 žáků zvolilo odpověď „ANO“ a zbylý jeden chlapec odpověděl „NEVÍM“. U stejné položky ve třídě 5.C žáci v převaze 13 odpovědí „ANO“ s tímto tvrzením souhlasili. Výjimkou byli dva chlapci, kteří zvolili odpověď „NE“.

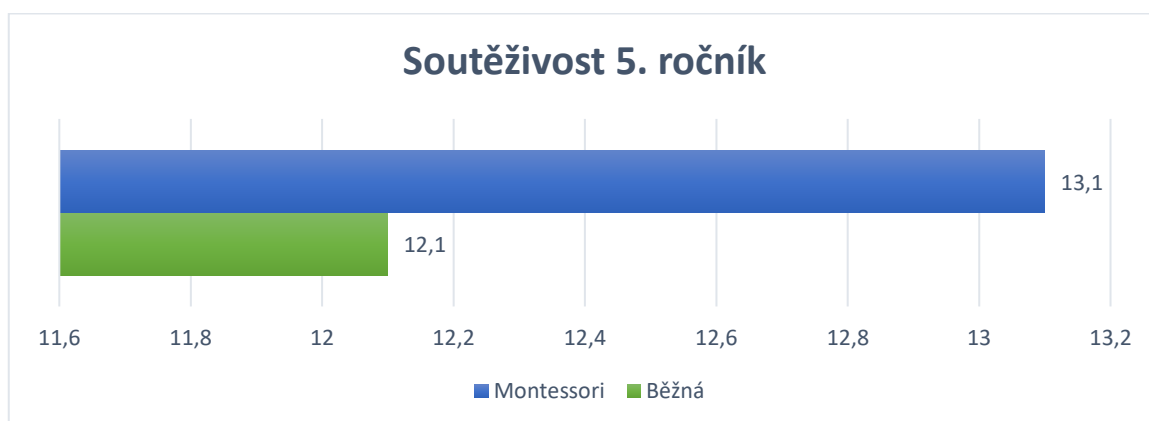
Z výsledku vidíme, že větší míra spokojenosti panuje ve třídě 5.B, ale tuto zkoumanou proměnnou hodnotíme kladně, protože obě hodnoty se blíží k maximální hodnotě pásma běžných hodnot.



Graf 12 Výsledky komparace třenice mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

Druhou zkoumanou oblastí byla třenice mezi žáky 5. tříd. Při zadání položek č. 2, 7, 12, 17 a 22, jsme zjistili celkový rozdíl 1,14 hodnoty aritmetického průměru. Po sečtení celkového počtu bodů dosáhla třída 5.B na 116 bodů a třída 5.C na 127 bodů. Odpovědi žáků se nejvíce lišily u položky č. 2 (V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou). U této položky nastal v průměru rozdíl 0,9. Tento výsledek byl důsledkem toho, že ve třídě s Montessori prvky na tuto položku odpověděli „ANO“ dva žáci z celkového počtu 15 žáků, kdežto v běžné třídě odpověď „ANO“ zvolilo 7 žáků z celkového počtu 12. Nejblíže si žáci byli s odpověďmi u položky č. 22 (Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají) při celkovém rozdílu 0,13.

Výsledek šetření poukazuje, že větší třenice ve třídě panuje mezi spolužáky 5.B třídy.

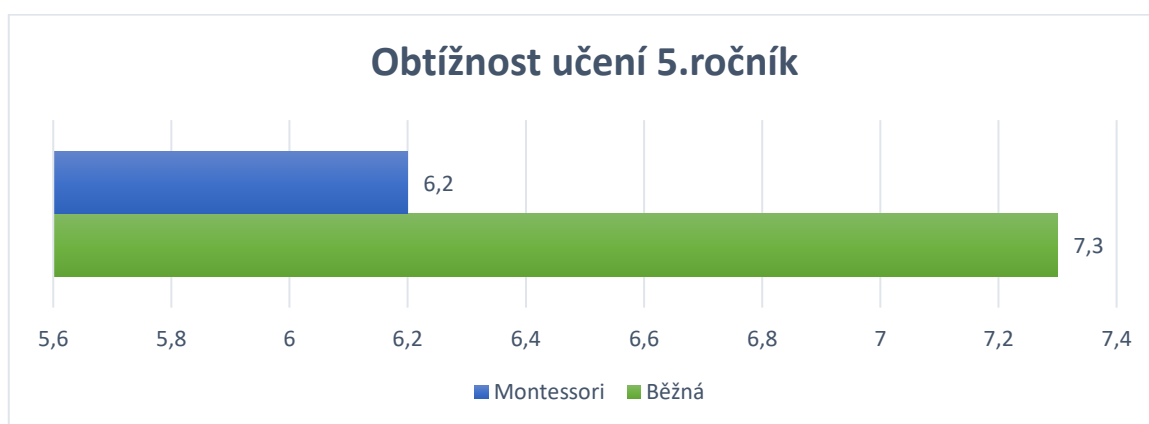


Graf 13 Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)

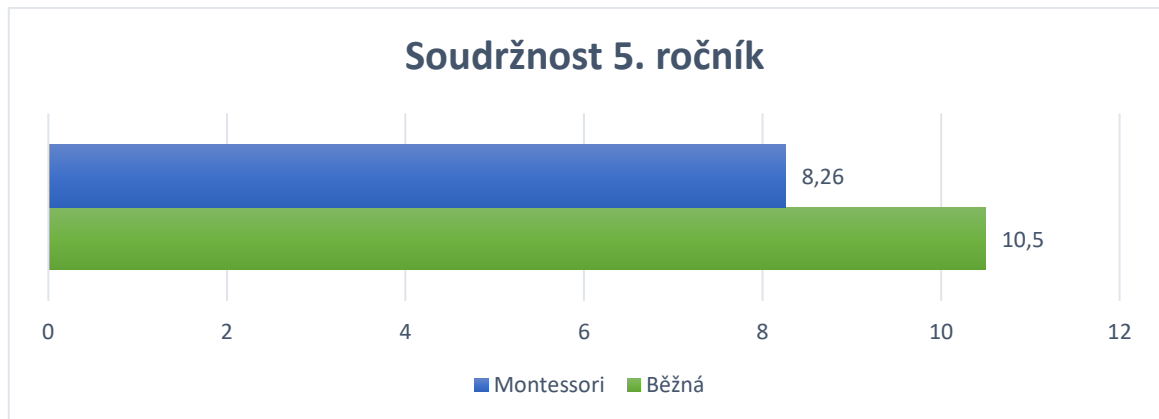
Položky č. 3, 8, 13, 18, 23 nám napomohli získat výsledek v oblasti soutěživosti ve třídách. Bodový výsledek 146 bodů získala běžná třída a o 51 bodů více získala třída s Montessori prvky. Aritmetický průměr této proměnné vykázal v porovnání tříd rozdíl 1. Třída 5.B získala u 4 položek v dotazníku stejnou hodnotu aritmetického průměru 2,5, s výjimkou položky č. 13 (Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky

jako druzí žáci), kdy hodnota aritmetického průměru byla nižší. U stejné položky v tomto dotazníku třída 5.C v nadprůměrné většině 12 žáků zvolila odpověď „ANO“. Největší zaznamenaný rozdíl v hodnotě aritmetického průměru byl právě u již zmíněné položky č.13, kdy rozdíl činil 0,44. Nejnižší rozdíl jsme zjistili u položky č. 3 (V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se doveděly, kdo je nejlepší), a to 0,1.

Z výsledku je jasné, že během školní docházky se žáci ze třídy 5.C setkávají s větší mírou soutěživosti nežli žáci z běžné třídy.



Graf 14 Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)
Oblast obtížnost učení jsme zjišťovali položkami č. 4, 9R, 14, 19, 24R. Třída 5.B (běžná třída) získala 88 bodů, třída 5.C 93 bodů. Rozdíl v hodnotě aritmetického průměru 1,1. Rozdíl jednoho bodu, kterého žáci dosáhli u položky u položky č. 4 (V naší třídě je učení těžké, máme moc práce). Tato položka v obou případech nepřesáhla v průměru 1,4 body. Dokonce nulový rozdíl byl získán u položky č. 14 (V naší třídě umí pracovat jen bystré děti), kdy obě třídy dosáhli 19 bodů a v obou typech třídy zvolili odpověď „ANO“ pouze dva žáci. Z tohoto průzkumu vyplývá, že žáci běžné třídy vykazují vyšší hodnoty u proměnné obtížnost učiva, avšak získané hodnoty nejsou až tak vysoké.



Graf 15 Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)
Poslední zkoumanou proměnnou byla soudržnost třídy mezi žáky 5. ročníku. Při analýze odpovědí na položky č. 5, 10R, 15, 20 a 25, jsme získali výsledek v bodovém rozdílu pouze 2 bodů, avšak celková hodnota aritmetického průměru nám vykazala rozdíl 2,24. Rozdíl 0,87 hodnoty průměru na položku č. 10 (Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády) byl nejvyšším dosaženým rozdílem této proměnné. Naopak nejnižší rozdíl jsme získali u položky č. 20 (Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí), a to ve výsledku 1,83 průměrné hodnoty (5.B) a 1,8 (5.C).

Výsledek vykazuje větší míru soudržnosti v běžné třídě.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V závěrečné kapitole se pokusíme shrnout výsledky výzkumu. Pro náš výzkum jsme předem vytvořili výzkumné otázky a hlavní výzkumná otázka této bakalářské práce zněla: **Jaké jsou rozdíly při porovnání v klimatu třídy v běžných základních školách a v základních školách s Montessori prvky?** Na základě této hlavní výzkumné otázky jsme stanovili dvě dílčí výzkumné otázky, které zjišťovaly klima třídy v běžné základní a v základní škole s Montessori prvky. Jak již zmiňujeme v úvodu teoretické části, dle Čapka (2010) je klima třídy zprostředkováno širšími sociálními jevy, jako je sociální klima školy a sociální klima pedagogického sboru. Nepůsobí však globálně, ale selektivně. V různých třídách školy mohou vedle sebe existovat různá sociální klimata, a to od klimatu, které působí na žáky pozitivně, až po klima, které působí negativně. Na základě dat poskytnutých z vysbíraných dotazníků od našich 81 respondentů jsme došli k následujícímu:

Abychom si mohli zodpovědět na hlavní výzkumnou otázku, nejdříve potřebujeme znát data z našich dílčích výzkumných otázek. První dílčí výzkumná otázka zní: **Jaké je klima třídy v běžné základní škole?** Pro získání odpovědi na tuto dílčí otázku a na následující jsme použili dotazník Naše třída (Lašek, 2012). Dotazník je určen pro žáky 3.-6. tříd základní školy a vznikl jako zjednodušení rozsáhlejšího dotazníku LEJ. Nejprve se tedy zaměříme na jednotlivé ročníky v běžném systému vzdělávání. O pozitivním klimatu ve třídě svědčí nízké hodnoty získané za celou třídu u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení. Naopak vysoké hodnoty sečtené za celou třídu u spokojenosti a soudržnosti třídy. Ze získaného výsledku u sady položek pro získání míry spokojenosti v běžných třídách jsme zjistili, že vyšší míru pohody vykazuje třída 3.A, tedy běžná třída (13,4 hodnoty aritmetického průměru), což se blíží k nejvyššímu bodu pásma běžných hodnot (14,4) Průcha (2002, s. 339). Tato třída získala také největší počet získaných bodů a to 201 na celkový počet 15 žáků. Kdybychom měli shrnout celkovou míru úspěšnosti v běžných třídách, tak tuto zjišťovanou položku hodnotíme velice pozitivně, protože třída 4.A i 5.B vykazují vysoké získané hodnoty aritmetického průměru, které se pohybují mezi 13 – 12,83. Pozitivní klima ve třídě se projevuje nízkým výskytem třenic a nesrovnalostí mezi spolužáky (pásma běžných hodnot 6.9-13.1), ale také nízkou mírou rivality a soutěžní (pásma běžných hodnot 9,7-14,8). Tyto proměnné jsme zkoumali opět pomocí sady položek v našem dotazníku a výsledky nám prokázali, že nejmenší výskyt těchto nesrovnalostí prokazuje opět třída 3.A (9,26 hodnoty aritmetického průměru) a nejnižší hodnoty při položkách soutěživosti mezi spolužáky prokazuje třída 4.A (11 hodnoty aritmetického průměru). Negativně hodnotíme výsledky

soutěživosti ve třídě 5.B, kdy se nám získaný průměr 12,1 nejvíce přibližuje k maximální hranici pásma běžných hodnot, z čehož soudíme, že zde panují vysoké konkurenční vztahy mezi žáky. Obtížnost učení a nároky školy na žáky při nejnižším výsledku 7,13 aritmetického průměru vykazovala třída 3.A. Pozitivní na námi získaných datech je, že všechny tři třídy vykazovaly hodnoty nízké a blíží se nejnižší hranici pásma běžných hodnot (6,2). Dle výsledku se můžeme domnívat, že vzhledem k tomu, že výzkumné šetření bylo prováděno zrovna v období před vánočními prázdninami, kdy úkolů, testů a celkově učební látky bylo méně než v jiném školním měsíci, žáci odpovídali na položky spíše pozitivně, a proto je výsledek těchto položek nízký. Nejvyšší pospolitost nám prokázala třída 4.A při celkové hodnotě aritmetického průměru 11,4 (pásma běžných hodnot je v rozmezí 6,4-12,9). Nejnižší soudržnost byla zjištěna ve třídě 3.A. v celkové hodnotě 9,93 aritmetického průměru, při získaném počtu 149 bodů.

Nyní přejdeme na druhou dílčí otázku: **Jaké je klima třídy v základní škole s Montessori prvky?** Jak jsme již zmiňovali pozitivní klima vykazují proměnné spokojenosti a soudržnosti třídy. Nejprve se tedy zaměříme na tyto dva aspekty: Nejvíce pozitivní klima ze třech námi zkoumaných tříd vyazuje v oblasti spokojenosti (13,06 hodnoty aritmetického průměru) i soudržnosti (8,8 hodnoty aritmetického průměru) třída 4.D. Naše zjištění potvrzuje i Průcha (2002, s. 339), který uvádí, že hodnoty spokojenosti se pohybují v rozmezí od 10,00-14,4 a hodnoty soudržnosti jsou mezi 6,4-12,9. Dle tohoto výsledku jsme se mohli domnívat, že žáci navštěvující tuto třídu chodí do školy rádi, berou se zde jako kamarádi a nemají mezi sebou žádné problémy. Tuto domněnku nám, ale vyvrací výsledek u položek zjišťující oblast třenic a soutěžení mezi žáky, protože i v této oblasti nejvíce vyniká třída 4.D. U výsledku třenic mezi žáky, jsme dokonce zjistili výsledek 12,3 (hodnoty aritmetického průměru), který se blíží maximální hranici 13,1. Tyto hodnoty našeho šetření jsou prokazatelně nejvyšší, proto by se měl pedagog v této třídě na neshody mezi spolužáky zaměřit a dojít k řešení, či je učít kompromisu. Nejlepší výsledky těchto oblastí získala třída 3.C, ve které jsou hodnoty třenic 8,2 a soutěživosti 9,4 v normě. Třída 5.C naopak získala nejmenší hodnoty u zkoumané proměnné obtížnost učení 6,2, což je dokonce nejnižší hranice pásma běžných hodnot, o čemž se můžeme domnívat, že žáci této třídy hodnotí nároky školy na ně jako nízké a z pohledu dětí jako jednoduché.

Po shrnutí dvou dílčích výzkumných otázek (viz výše), se pokusíme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, které hledá **rozdíly v klimatu třídy v běžné základní škole a v základní s Montessori prvky**. Jak již bylo zmíněno posuzovali jsme pět oblastí. První

oblastí byla spokojenost žáků, kdy jsme zjišťovali míru spokojenosti a celkové pohody ve třídě. Druhou zkoumanou oblastí byla třenice ve třídě, míra napětí, rvaček a sporů. Třetí oblastí byla soutěživost ve třídě, kam spadají konkurenční vztahy, prožívání školních neúspěchů a snaha po vyniknutí. Předposlední oblastí byla obtížnost učení, cílem bylo odhalit, jak žáci prožívají nároky školy na ně a jestli se jim zdá učení náročné. Pátou oblastí byla soudržnost třídy, kdy cílem bylo zjistit přátelské či nepřátelské vztahy. Ze získaných dat jsme zjistili, že v běžných třídách byla pocíťována větší spokojenost, soudržnost tříd, ale také větší výskyt třenic a obtížnost učení. Žáci ze třídy s Montessori prvky vykazovali vyšší míru soutěživosti. Lze tedy konstatovat, že pozitivnější klima třídy je v běžných třídách. Nyní se zaměříme na podrobnější výsledky výzkumného šetření. Jako první stojí za zmínku to, že v obou typech tříd obtížnost učení byla na nízkých průměrných hodnotách, čímž potvrzujeme výzkum, se kterým nás seznámil Průcha (2004). Výzkum provedla Kurelová a Hanzelková. Jejich šetření bylo prováděno na vyšším počtu žáků a výsledky byly takové, že zvítězil alternativní typ školy. Shodu v našem výzkumu nacházíme v tom, že proměnné třenice i obtížnost učení byly menší v tradičním typu školy. Zároveň jsme již zmiňovali nároky školy na žáky a potíže při učení, které byly v obou typech škol zjištěny jako nízké. Jak již bylo popsáno žáci z běžných tříd vykazují vyšší míru spokojenosti než žáci ze tříd Montessori. U položek zkoumající tuto oblast, nám žáci z běžné třídy při odpovědích nepřekročili hranici 2,1 průměrného bodu na položku, kdežto u tříd s Montessori prvky byla nejnižší hranice 1,8 průměrného bodu na položku, a to u č. 6. Žáci z tradičních tříd mají ve škole vyšší výskyt neshod než žáci ze škol s Montessori prvky. Pokud se zaměříme podrobněji na jednotlivé položky dotazníku, zjistíme, že v běžné třídě získaly tři položky v průměru 2,5 bodu. Ve třídě s Montessori prvky položka č. 2, dosáhla dokonce 1,26 průměrného bodu. Jak jsme již zmiňovali v kapitole 4.1 Linková poskytla v roce 2000 rozsáhlejší výzkum českého vzdělávacího systému. Do výzkumného souboru zařadila 46 tříd běžných škol a 16 alternativních tříd a výzkumu se zúčastnilo 1456 žáků. Podle výzkumu se waldorfské školy potýkají s většími problémy při učení, ale zároveň vykazují větší soudržnost mezi spolužáky. Zdravé školy naopak vykazují nižší soudržnost ve třídě, což souvisí s nižší celkovou spokojeností (Průcha, 2004). Na základě našeho výzkumu můžeme sdělit, že výzkum Linkové zjistil v typu alternativní školy větší soudržnost, ale z našeho šetření vyplývají vyšší hodnoty u výsledků soudržnosti a s tím i pozitivnější klima v běžných třídách. S výsledky spokojenosti souvisí i výsledky soudržnosti třídy, žáci z běžných tříd jsou soudržnější než žáci ze tříd s Montessori prvky. V poslední řadě zde máme zkoumanou oblast soutěživost tříd. V této proměnné je zjištěn výsledek, který vypovídá o pozitivnějším

klimatu v běžných třídách. Pokud se zaměříme na položky, tak dané tvrzení potvrzuje i to, že běžná třída získala v průměru na položku pouze 1,4 bodu, přičemž nejnižší průměrná hodnota bodu tříd Montessori byla 1,8. Z oblasti proměnných stojí za pozornost především výskyt soutěživosti ve třídách s Montessori prvky, které vykazují vysoké hodnoty. Soutěžení u žáků základní školy, může mít často na starosti vyučující, který při výroku jako např.: „Kdo to bude mít první hotové, má přestávku“, anebo: „Ten, kdo nakreslí nejhezčí výkres, bude vystavený na nástěnce“, vyvolává u žáků právě onu rivalitu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala komparací klimatu třídy v běžné základní škole a v základní škole s Montessori prvky. Cílem práce bylo zjistit rozdíly klimatu třídy ve dvou typech vzdělávání.

Teoretická východiska práce čerpala z dosavadních poznatků v oblasti klimatu třídy tradičního školství a Montessori pedagogiky. Doplněny byly o poznatky z rámcového vzdělávacího programu, Bílé knihy a metodických příruček.

V praktické části jsme stanovili výzkumné cíle a výzkumné otázky. Cílem tedy bylo především zjistit rozdíly klimatu třídy mezi běžnou základní školou a základní školou s Montessori prvky. Dílčí otázky našeho výzkumu nám zodpovídaly jednotlivé položky z použitého dotazníku Naše třída, který zkoumal pět proměnných, a to spokojenost, třenice ve třídě, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Pozitivní klima třídy nám dokazují vysoké hodnoty získané za celou třídu v oblasti spokojenosti a soudržnosti třídy, naopak nízké hodnoty získané za celou třídu u třenice, obtížnosti učení a soutěživosti. Do výzkumu se zapojilo 81 respondentů prvního stupně základní školy v okrese Kroměříž, z toho 42 dívek a 39 chlapců, genderové rozložení bylo tedy téměř vyrovnané. Na základě standardizovaného dotazníku byla získána data, která byla dále zpracována a analyzována.

Závěrem lze konstatovat, že výzkumné cíle byly naplněny. Ze získaných dat vyplývá, že žáci z běžných tříd vykazují vyšší hodnoty u proměnné spokojenost a soudržnost třídy, ale také vyšší hodnoty získané v oblasti třenice třídy a obtížnosti učení získali žáci z běžných tříd. Proměnná soutěživost třídy skončila s vyššími hodnotami získanými ve třídách s Montessori prvky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] CIPRO, Miroslav, 2002. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, s. 97-104. ISBN 80-238-8004-7.
- [2] ČAPEK, Robert, 2010 *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] FIALOVÁ Ivana, Danuše MATÝSKOVÁ, 2007. *Klima na školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-420-4
- [4] GARŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA, 2013. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribin EU. ISBN 9788026303893.
- [5] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [6] HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] KALHOUS, Zdeněk, OBST Otto, a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [9] KANTOROVÁ, Jana. a kol., 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.
- [10] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-0884.
- [11] LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- [12] LINKOVÁ, Marcela, 2002. *Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty. Výzkum školy a učitele: sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha: PdF UK. ISBN 80-7290-089-7.
- [13] JEDLIČKA, Richard, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

- [14] MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, 2005. *Orientace české základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021038705.
- [15] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [16] MATĚJŮ, Petr., STRAKOVÁ, Jana., VESELÝ, Arnošt, BASL, Josef, SOUKUP, Petr, SIMONOVÁ, Natalie, 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 9788074190322.
- [17] MONTESSORI, Maria, 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [18] MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [19] MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- [20] MONTESSORI, Maria, 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.
- [21] PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris. ISBN 8089018971.
- [22] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [24] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- [25] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7178-999-4.
- [26] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [27] POLÁKOVÁ, Petra, 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.
- [28] RICHARDSON, A. G, 1988. *Classroom learning environment and creativity: Some Caribbean findings*. Psychological Reports, 62, 939–942. doi:10.2466/ pr0.1988.62.3 .939

[29] ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ Alena a SOURALOVÁ Eva, 2012. *Připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

[30] URBÁNEK, Petr, 2003b. *K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů*. In JEŽEK, Stanislav. (ed.): *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

[31] ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

Elektronické zdroje

[32] BRODSKÁ, Lenka, Simona PEKÁRKOVÁ, 2015. *METODIKA IDENTIFIKACE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ: Diagnostika klimatu školní třídy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/>

[33] ČAPEK, Robert, 2011. Měření třídního klimatu – aktualizovaná verze. RVP.cz [online]. [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2250/mereni-tridniho-klimatu-aktualizovana-verze.html>

[34] E – pedagogium: *Komparace spokojenosti žáků škol využívajících systémy řízení kvality s žáky běžných škol* [online]. Olomouc: Roman Liška, Jaroslav Veteška, 2021 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2021/03/02.pdf>

[35] E – pedagogium: *Atmosféra na školách M. Montessoriové jako ukazatel pozitivního školního klimatu* [online]. Olomouc: Helena Grecmanová, 2004 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/04/01.pdf>

[36] European commission, 2023. *National education systems – Czech republic* [online]. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czech-republic/overview>

[37] GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. 11. 11. 2004, [cit. 2023-01-19]. Dostupný z: WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>>. ISSN 1802-4785.

- [38] KADLECOVÁ, Táňa: Nástroje hodnocení podporující objevování a učení. RVP.cz [online]. 2011 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI->
- [39] KOSOVÁ, Ingrid, Zuzana ALMÁŠI KOREŇOVÁ a Elena CINOVÁ, 2013. *Pomůž mi, aby som to urobil sám: Úvod do pedagogiky M. Montessori* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2023-03-24]. ISBN 978-80-8052-579-8. Dostupné z: [https://archiv.mpc-
edu.sk/sites/default/files/publikacie/i._kosov_z._kore_ov_e._cinov_pom_mi_aby_som_to_urobil_s_m._vod_do_pedagogiky_m._montessori.pdf](https://archiv.mpc-
edu.sk/sites/default/files/publikacie/i._kosov_z._kore_ov_e._cinov_pom_mi_aby_som_to_urobil_s_m._vod_do_pedagogiky_m._montessori.pdf)
- [40] LAŠEK, Jan, 2005. *Informační systém Masarykovy univerzity: Dotazník MCI Naše třída – zadání a vyhodnocení* [online]. In: Brno: IS MUNI [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQt_ZHI9KvrAhUO-qQKHejZC4YQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fel%2F1441%2Fpodzim2005%2FZS1BK_PPP%2FVyhodnoceni_Nase_trida.doc&usg=AOvVaw1eJpcT2BztaJL5Av0ina-o
- [41] LAŠEK, Jan, 2012. *Dotazník Naše třída* [online]. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/SZ7BP_TEV1/MCI.dotaznik.pdf
- [42] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2023-04-11]. ISBN 978-80-87063-79-8. Dostupné z: https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- [43] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy *Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice*, 2001. [online]. Praha. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- [44] Národní pedagogický institut České republiky, 2020. *Dotazník "Naše třída"* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://zapojevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida/nase_trida.pdf
- [45] Spolek Montessori Hořice, 2021. *Montessori v praxi* [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.montessori-horice.cz/montessori-v%20-praxi/>

[46] Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. *Statistická ročenka školství* [online]. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asplaše>

[47] ŠPAČEK, František. *Hledání výzkumného nástroje pro měření klimatu středoškolské třídy*. [online]. Brno, 2006. Filozofická fakulta Brněnské univerzity. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://adoc.pub/hledani-vyzkumneho-nastroje-pro-meni-klimatu-stedokolske-tid.html>

[48] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>.

[49] Zákon 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-02-02]

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento
apod.	A podobně
atd	A tak dále
č.	Číslo
et al.	A další
kol.	Kolektiv
např.	Například
popř.	Popřípadě
s.	Strana
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	Výsledky komparace spokojenosti žáků 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	44
Graf 2	Výsledky komparace třenice mezi žáky 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	44
Graf 3	Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023) ..	45
Graf 4	Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 3. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	46
Graf 5	Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 3. ročníku, (vlastní výzkum, 2023) ..	46
Graf 6	Výsledky komparace spokojenosti žáků 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	47
Graf 7	Výsledky komparace třenice mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	48
Graf 8	Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum 2023) ...	49
Graf 9	Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	49
Graf 10	Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 4. ročníku (vlastní výzkum, 2023) ..	50
Graf 11	Výsledky komparace spokojenosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)	51
Graf 12	Výsledky komparace třenice mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023).....	52
Graf 13	Výsledky komparace soutěživosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023) .	52
Graf 14	Výsledky komparace obtížnosti učení žáků 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023)....	53
Graf 15	Výsledky komparace soudržnosti mezi žáky 5. ročníku (vlastní výzkum, 2023) ..	54

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Vzdělávací soustava České republiky (Eurydice, 2023)	24
-----------	--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdělení respondentů podle ročníku (vlastní výzkum, 2023)	43
Tabulka 2 Výsledky dotazníku 3. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023) ...	43
Tabulka 3 Výsledky dotazníku 4. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023) ...	47
Tabulka 4 Výsledky dotazníku 5. ročníku (Průcha 2002, s. 339, vlastní výzkum 2023) ...	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník „Naše třída“

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“

Dotazník „Naše třída“

Ahoj!

Moje jméno je Natálie a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Do rukou se vám dostal dotazník týkající se vaší třídy a spolužáků. Ráda bych vás touto cestou poprosila o pomoc při mé bakalářské práci. Nejedná se o žádný test, neexistují dobré ani špatné odpovědi, každá odpověď je správná. Všechny otázky řešte, co nejodpovědněji a přemýšlejte o nich. Pokud vás v některé otázce nenapadne odpověď, můžete ji nechat nevyplněnou. Snažte se však, aby nevyplněných částí bylo, co nejméně. Pokud souhlasíte s tím, co je napsáno, udělejte kroužek kolem slova „ANO“, pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“. Dotazník je anonymní. Děkuji za spolupráci.

Zakroužkuj jednu z možností: jsem DÍVKA - CHLAPEC

Navštěvuji třídu

Škola

- | | |
|--|----------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | ANO - NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | ANO - NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší. | ANO - NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | ANO - NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | ANO - NE |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | ANO - NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | ANO - NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | ANO - NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. | ANO - NE |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády. | ANO - NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | ANO - NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály. | ANO - NE |
| 13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | ANO - NE |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti. | ANO - NE |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé. | ANO - NE |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ANO - NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO - NE |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní. | ANO - NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ANO - NE |
| 20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí. | ANO - NE |
| 21. V naší třídě je legrace. | ANO - NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | ANO - NE |
| 23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší. | ANO - NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | ANO - NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ANO - NE |