

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Sociální klima školní třídy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Olga Doňková

Vypracovala:

Bc. Barbora Koníčková

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Sociální klima školní třídy zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně dne 26. 3. 2010

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Olze Doňkové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Bc. Barbora Koničková

Obsah

Úvod	2
1. Analýza základních pojmů k tématu diplomové práce	3
1.1 Školní třída	3
1.2 Prostředí školní třídy	3
1.3 Atmosféra školní třídy	4
1.4 Klima školní třídy	4
1.5 Pedagogická interakce jako aspekt sociálního klimatu školní třídy	7
2. Sociálně patologické jevy v sociálním klimatu školní třídy	10
2.1 Definice sociálně patologických jevů	10
2.2 Sociálně patologické jevy vyskytující se ve školních třídách	10
2.3 Možnosti řešení	11
3. Diagnostika školní třídy	13
3.1 Metody diagnostiky žáka	13
3.2 Metody diagnostiky školní třídy	13
3.3 Možnosti využití diagnostických výsledků v praxi	14
3.4 Nezávislí činitelé ovlivňující stav a vývoj třídy	15
4. Pohled na sociální klima školní třídy ve školách s odlišnou koncepcí výuky	19
4.1 Sociální klima školní třídy v tzv. tradičním typu škol	20
4.2 Sociální klima školní třídy v tzv. alternativním typu škol	22
5. Vztah sociální pedagogiky k tématu sociálního klimatu školní třídy	28
5.1 Možnosti sociální pedagogiky při ovlivňování sociálního klimatu školní třídy	29
5.2 Partnerství a kooperace sociálních pedagogů a učitelů	30

6.	Osobnostní a sociální výchova	31
6. 1	Vysvětlení termínu a podstaty osobnostní a sociální výchovy	31
6. 2	Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy	31
6. 3	Cíle osobnostní a sociální výchovy	32
6. 4	Očekávané výstupy OSV s dopadem na sociální klima školní třídy	32
6. 5	Další průřezová témata ovlivňující sociální klima školní třídy	34
7.	Průzkum sociálního klimatu ve školních třídách s tradiční a alternativní formou výuky	36
7. 1	Cíle průzkumu a formulace hypotéz	36
7. 2	Charakteristika výzkumného vzorku	37
7. 3	Použité metody	38
7. 4	Prezentace výsledků a interpretace dat	39
7. 5	Závěry průzkumu	60
	Závěr	62
	Resumé	63
	Anotace	64
	Seznam použitých pramenů a literatury	65
	Seznam příloh	66

Úvod

Téma sociální klima školní třídy, které je obsahem této diplomové práce, v sobě skrývá široké spektrum hledisek.

Vzhledem k tomu, že na sociální klima lze pohlížet z těchto mnoha hledisek, soustředí se práce na úkol konkrétní, a to zjistit, zda a případně jaký je rozdíl mezi sociálním klimatem školní třídy ve třídě s tradiční formou výuky a s alternativní formou výuky, jejichž nabídka se v posledním desetiletí velmi rozšířila.

Snahou diplomové práce, a to zejména její praktické části je poukázat, zda existují rozdíly ve třídě s tradiční formou výuky a s alternativní formou výuky v oblasti vztahů mezi žáky, vztahů mezi žákem a učitelem a zda existují rozdíly v celkově oblibě školy jako takové.

Zejména teoretická část práce se snaží zjistit, zda je v realitě českých škol vůbec možné vnášet takové prvky, vzhledem k nadměrnému počtu žáků ve třídě a neadekvátně nízkému počtu pedagogů.

Práce popisuje, jaké jsou možnosti ovlivňování sociálního klimatu školní třídy, například cestou osobnostní a sociální výchovy a dalších průřezových témat, vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu. Poukazuje na souvislost zkoumaného problému se sociální pedagogikou a osvětluje její možnosti v této oblasti.

Ve své praktické části, jejímž cílem je porovnat sociální klima školní třídy s tradiční a alternativní formou výuky, se práce věnuje výsledkům průzkumného dotazníku, jehož výstupy lze potom využít pro další pedagogickou praxi.

Teoretická východiska práce

1. Analýza základních pojmů k tématu diplomové práce

Zabýváme-li se tématem klimatu školní třídy, je nejprve nutné definovat pojmy školní třída, její prostředí, atmosféra a klima školní třídy, sociální interakce, což jsou pojmy úzce související a ovlivňující klima školní třídy.

1.1 Školní třída

Školní třída je na první pohled homogenní, snadno definovatelný a rozpoznatelný soubor žáků, tzn. sociální skupina, v tomto případě výchovná skupina, ve které je hlavním cílem učení, tedy vytváření potřebných dispozic pro práci a společný život.

Mnohostranná interakce, která vzniká po příchodu učitele do třídy, však zdánlivou jednoduchost školní třídy rázem změní. V tuto chvíli se začíná odvíjet nejen proces vyučování samotného, tedy předávání znalostí žákům, ale i další interakční procesy probíhající mezi učitelem a žákem, viz. podkapitola 1.5 této práce.

1.2 Prostředí školní třídy

Termín prostředí je mezi pojmy atmosféra, klima a prostředí školní třídy nejobecnější, má široký rozsah a netýká se jenom aspektů sociálně psychologických, ale zahrnuje rovněž aspekty:

- architektonické (celkové řešení učebny, úroveň vybavení, možnost měnit tvar učebny, velikost i rozmístění nábytku a vybavení),
- dále zahrnuje aspekty hygienické (osvětlení, vytápění, větrání),
- ergonomické (vhodnost školního nábytku pro efektivní práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně)
- v neposlední řadě aspekty akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku). (Mareš, 1998)

1.3 Atmosféra školní třídy

Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Atmosféra se vyznačuje proměnlivostí a krátkým trváním. Atmosféra třídy se mění během dne či dokonce v průběhu jedné vyučovací hodiny. Jevy, provázající atmosféru třídy, trvají řádově minuty až hodiny, jen výjimečně déle. Atmosféra třídy se mění vzhledem k probíhajícím nebo proběhnuvším aktivitám. Jiná je atmosféra např. po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, jiná je atmosféra ve třídě při suplování, jiná při psaní písemné práce atd. (Mareš, 1998)

1.4 Klima školní třídy

Pojem sociální klima školní třídy označuje oproti atmosféře jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik vyučovacích měsíců či let.

Tvůrci sociálního klimatu jsou: žáci, a to žáci třídy jako celku, skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a také učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy ovlivňuje nepřímo rovněž širší sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Sociální klima školních tříd není v rámci školy jednotné, nýbrž v jednotlivých třídách odlišné.

(Mareš, 1998)

Z dalších řádků vyplývá, že pojmy prostředí, atmosféra a klima spolu úzce souvisí a nelze je uměle oddělovat.

Každé výchovné prostředí, tzn. i školní třída, má své specifické klima, které je ovlivněno prostředím ve smyslu věcné a prostorové stránky, ale i prostředím sociálním, tzn. vztahovou stránkou prostředí. Sociální klima školní třídy ovlivňuje vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a vyučujícími, ale i vztahy mezi vyučujícími navzájem. Klima mohou tyto vztahy ovlivňovat pozitivně, ale i negativně.

V klimatu školní třídy, kde se žáci navzájem respektují a respektují i své vyučující, se jistě výuka a další aktivity žáků vyvíjí jiným směrem, než ve třídě, kde žáci nemají autoritu ve svých vyučujících a nejsou vedeni k vzájemným pozitivním vztahům a respektu. Těmito a dalšími souvisejícími aspekty se zabývá práce v dalších kapitolách.

Charakteristika prostředí výchovných zařízení:

V různých typech zařízení jsou tyto charakteristiky samozřejmě velmi diferencované. Všechna tato prostředí mají svou stránku věcnou a prostorovou a také stránku osobnostní a vztahovou. (Kraus, 2008)

1. Věcná a prostorová stránka

Tuto stránku bychom mohli začít charakterizovat od urbanistického řešení, tj. od situování zařízení (např. školy) do dané lokality, neboť již takové začlenění budov do terénu vtiskuje instituci určitý ráz, podmiňuje např. možnosti trávení přestávek, ovlivňuje prostředí z hlediska stimulů zklidňujících či naopak takových, které děti zneklidňují, rozrušují.

Dále je nesporně důležité architektonické řešení budov (jejich velikost a uspořádání). Existují školy, které se nacházejí v relativně moderních budovách, na druhé straně se neméně často setkáváme se zařízeními umístěnými ve starých objektech, určených původně ke zcela jinému než výchovnému účelu.

Z hlediska velikosti zařízení posuzujeme zejména hledisko ekonomické, které vypovídá o rentabilnosti režie zařízení. V nevýhodě jsou malá zařízení, kde vynaložené náklady nebývají zpravidla příliš efektivní. Specializované a náročnější vybavení (např. laboratoří, ateliérů, sportovních hal apod.) mnohem lépe využijí větší zařízení. Neplatí však „čím větší, tím lepší“.

S velikostí zařízení velmi úzce souvisí sociálně-psychické klima. Gigantické zařízení, které trpí anonymitou, je z hlediska výchovného působení mnohem složitějším.

Věcně-prostorová stránka prostředí obsahuje také osvětlení, vytápění, akustiku apod. Rovněž zahrnuje barevnost prostředí, která má vliv na vnímání žáků. Další faktory, které sledujeme, je například květinová výzdoba, obrazy, pomůcky, nástěnky, apod., které doplňují estetické působení.

Je nutné s politováním konstatovat, že vybavení mnoha školních tříd v České republice nesplňuje požadavky na vybavení nábytkem a jiným zařízením, technickými pomůckami apod. Záleží nejen na snaze a ochotě řídicích pracovníků školy, ale zejména na ekonomické situaci školy. (Kraus, 2008)

2. Sociálně-psychické klima výchovných zařízení

Sociálně-psychické klima bývá definováno jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků. Tento jev odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci. (Kraus, 2008)

Charakteristiku osob v konkrétním výchovném zařízení doplňují různé vztahy a procesy uvnitř školy, a to ve formální a neformální rovině. Vztahy se vytvářejí zejména pod vlivem působení pedagogických pracovníků podle toho, jaké vztahy si s žáky vybudují, zda na základě přirozené autority nebo neadekvátní přisnosti bez projevů důvěry apod.

Mezi žáky se vytvářejí vrstevnické vztahy, které mají v dalším vývoji jedince stále větší význam. A rovněž se dále promítají do vztahu k pedagogickým pracovníkům. Pedagogové by se měli snažit „prohlédnout“ vztahy mezi žáky a využít těchto poznatků pro svou praxi, neboť tyto poznatky mohou napomoci právě vhodnému přístupu k žákům.

Ve výchovném zařízení pochopitelně existují rovněž vztahy mezi pedagogy navzájem. Tyto vztahy mohou napomoci, pakliže se vyskytují v rovině kooperace, k pochopení žáků a potažmo k adekvátnímu diferencovanému přístupu k jednotlivcům i celému kolektivu. (Kraus, 2008)

1.5 Pedagogická interakce jako aspekt sociálního klimatu školní třídy

Jedním z témat, týkajících se sociálního klimatu školní třídy, je rovněž pedagogická interakce. Při interakci ve třídě, potažmo komunikaci mezi aktéry, kteří zde figurují, je nutné dodržovat určitá pravidla.

Ze strany učitele je nutné, aby při komunikaci s žáky nepoužíval ironie, nevhodných a zároveň nesrozumitelných narážek, výsměchu apod. Při zadávání úkolů, při pokládání otázek je třeba vyslovit se zřetelně, při odpovědích žáka nepřerušovat, dodávat mu odvahy, tím mu dát čas na rozmyšlení a chválit jej i za drobné pokroky. Pochopitelně nechválíme žáka, který neprojevil žádnou snahu, ale naopak žáka snaživého podpoříme i za drobné dílčí úspěchy.

Také ze strany žáka by měla interakce, potažmo komunikace podléhat pravidlům, to znamená, že by měl přistupovat k učiteli jako přirozené autoritě, nikoliv však k autoritě obávané.

Pokud je pedagogická komunikace optimální, zajišťuje příznivé sociální klima školní třídy – formuje osobnost žáků správným směrem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří podmínky pro motivaci žáků, apod.

V atmosféře vzájemné důvěry se ve třídě pracuje nejlépe a nejefektivněji. Velkou měrou má však na takovou práci vliv počet žáků ve třídě. Například ve třídě s žáky postiženými nebo při jazykovém vyučování je bezpodmínečně nutné, aby počet žáků ve třídě byl co nejnižší. K tomuto přístupu se přiklání zejména ve školách s alternativními formami výuky, viz. kapitola 4 této práce.

Pedagogická komunikace probíhá nejen přímým zprostředkováním učitelem, ale rovněž prostřednictvím technických zařízení – nahrávky u výuky cizích jazyků, promítání diapozitivů apod.

Velkou úlohu při interakci žáků s učitelem hraje komunikace mimo vyučování, a to například před vyučováním nebo při zájmových činnostech. Není-li učitel pouze osobou, která přijde na vyučovací hodinu a ihned po skončení odchází, dochází k přiblížení se žákům při vzájemné interakci. Učitel žáky poznává blíže, čímž je následně schopen k nim přistupovat diferencovaně a s ohledem na jejich zvláštnosti a individuální potřeby. Také ze strany žáků se mění postoj k učiteli v případě, že vidí z jeho strany zájem nejen o jejich pracovní výsledky, ale spatřují také zájem o svou osobu.

Všechny tyto zákonitosti pedagogické interakce mají vliv na sociální klima školní třídy, neboť interakce mezi žákem a učitelem je jednou z hlavních náplní sociálního klimatu, tedy hlavní hybnou silou vztahů uvnitř školní třídy. Podle toho, jak se žák ve třídě cítí, jaký má vztah k učiteli, je ovlivněno i jeho chování, vztahy k ostatním žákům apod. (Mareš, & Křivohlavý, 1989)

Učitelovo očekávání

Ve výchovném prostředí se setkáváme také s očekáváním pedagoga. Do jeho postojů se promítá citové zaujetí vůči žákovi. Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějších i z toho, jak se žák chová v současnosti. Svě mínění o žákovi si učitel vytváří na základě pozorování. Podle výsledků pozorování žáků také posuzuje, zda a v čem se může žák dále zlepšit apod.

Při posuzování žáků vzniká ze strany učitele očekávání, které však může přinést i negativní důsledky, jako je nepřiměřené očekávání vůči některým žákům, přeceňování nebo podceňování žáků atd.

Jak by se měl tedy pedagog chovat, aby svým očekáváním neovlivňoval žáka?

- žádnému žákovi nevěnovat více pozornosti než ostatním žákům,
- nenapovídat žákům, nedoplňovat jejich nedokončené odpovědi ve snaze jim pomoci,
- nechválit žáka za špatné nebo neúplné odpovědi, ale ani kritizovat žáka častěji než ostatní,
- klást na některé žáky systematicky nižší požadavky,
- neprojevovat nadměrné sympatie pouze k vybraným žákům, aby žáci neměli pocit, že je spolužák protěžován a aby ani žák samotný nepociťoval z pedagogových očekávání neadekvátní pocity.

(Mareš, & Křivohlavý, 1989)

Odborníci v oblasti psychologie a pedagogiky se domnívají, že je nutné změnit způsob pedagogického myšlení, ale jak změnit, co konkrétně je nutné dělat jinak, lépe? V každém případě je nutné přistupovat k žákům co možná nejobjektivněji. Žáky hodnotíme při jejich každodenních činnostech a podle toho k nim máme tendenci přistupovat. (Mareš, & Křivohlavý, 1989)

Tak jako při každém hodnocení je však nutné eliminovat chyby, ke kterým při hodnocení dochází. Jako příklad lze uvést „Haló-efekt“, jestliže nás ovlivní jedna nápadná vlastnost člověka tak, že vzhledem k tomu hodnotíme jeho ostatní vlastnosti, „Efekt novosti“, který má vliv na utváření dojmu o jiném člověku na základě nejnovějších informací o něm, „Efekt shovívavosti“, o kterém je hovořeno v předchozích odstavcích v souvislosti s očekáváním pedagoga. Tento efekt způsobuje pozitivní hodnocení lidí, ke kterým máme kladný vztah, podceňování nedostatků a přeceňování úspěchů oblíbeného žáka apod. Tento efekt je častý u vnímání dítěte vlastními rodiči. Dále mezi chyby v hodnocení zařazujeme „Golemův efekt“, „Pygmalion efekt“ atp. (Kohoutek, 2004)

Nelze opomenout chyby při hodnocení vyplývající z předsudků, kdy přisuzujeme druhému vlastnosti na základě příslušnosti k určité sociální skupině. Tento problém může nastat například u minoritních skupin obyvatelstva. Předpokládáme třeba, že žák rómské národnosti zákonitě bude mít slabší výsledky a ve skutečnosti se může jednat o velmi nadaného žáka. (Kohoutek, 2004)

Pedagogická interakce, o které v této kapitole hovoříme, není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků navzájem, ale je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů a společné činnosti. (Mareš, & Křivohlavý, 1989)

2. Sociálně patologické jevy v sociálním klimatu školní třídy

2.1 Definice sociálně patologických jevů

Sociálně patologické jevy je pojem zahrnující nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tedy formy chování společensky nebezpečné a negativně sankcionované. (Mühlpachr, 2003)

2.2 Sociálně patologické jevy vyskytující se ve školních třídách

V prostředí školní třídy se vyskytují nežádoucí jevy, které bychom v určitých případech mohli nazývat patologické, tedy, jak je výše uvedeno, nezdravé, nenormální.

V situaci školní třídy základní školy se nejčastěji nejedná zákonitě o kriminalitu, ale o jevy nesoucí znaky přestupku, či trestného činu, a to různé formy vandalismu, diskriminace, šikany a v dnešní době se bohužel již na základních školách objevují u žáků různé formy závislosti, počínaje tabákem, tzv. měkkými drogami jako je marihuana, alkoholem apod. Ať už se jedná o počínající závislost nebo pouze experimentování, v každém případě jde o jev obecně nežádoucí. (Mühlpachr, 2003)

2.3 Možnosti řešení

Žák by si měl být vždy vědom, že ve škole existují lidé, kteří mu chtějí a mohou pomoci v případě, že se setká s určitou formou sociálně patologických jevů, např. šikanou.

Na všech základních školách se můžeme setkat s pozicí výchovného poradce, který ukáže žákovi možnosti, jak tyto situace řešit, případně jak jim předcházet, např. nastavět se do role obětního beránka apod. Výchovný poradce vstoupí do problému a v rámci svých pedagogických znalostí a dovedností problém řeší. Ať už přímou konfrontací žáků nebo postupně komunikuje s jednotlivými aktéry „konfliktu“. Výchovný poradce vysvětlí aktérům nevhodnost jejich chování a nastíní možné následky. Zde je například možné vyzvat žáky, aby se vžili do situace šikanovaného apod.

Možností řešení je více, ale je nutné, aby výchovný poradce, třídní učitel nebo učitel, ke kterému má žák největší důvěru a osloví ho, aby mu pomohl, dodržoval postupy, které jsou v tomto případě doporučovány.

V případě nedodržení těchto doporučených postupů může dojít k ještě horší situaci, např. pomstě šikanujících atd.

Žáci se v případech výskytu projevů šikany nebo jen náznaků těchto projevů obávají vyhledat pomoc, neboť se obávají aktérů šikany. Zde se jasně nabízí prostor pro prevenci v této oblasti. V tomto případě mohou odborně napomoci sociální pedagogové, kteří se v oblasti sociálně patologických jevů vzdělávají. Ukazuje se tedy, že do funkce výchovného poradce by měli být zařazováni odborníci na slovo vzatí a nejen pedagogové obecní, kteří nemají v této oblasti tak hluboké poznatky.

V oblasti prevence je důležité, aby měli učitelé přehled o činnosti žáků, aby měli povědomí o rizikových částech dne, kdy se mohou projevy šikany objevovat častěji a pochopitelně o rizikových jedincích a na tyto klást větší důraz při preventivních opatřeních.

Další důležitou zásadou je, že mladistvé, kteří se dopustí přestupkového chování, definitivně neodsuzujeme. Přestupek vyřešíme v rámci daných postupů, ale nadále se nestavíme k jedinci jako k potencionálně patologicky jednajícímu. Odsuzujeme závadové jednání, ne člověka. Snažíme se nepodléhat předsudkům a jedinci dáme tzv. „druhou šanci“. Jedině tak bude mít snahu o zlepšení s myšlenkou, že to má význam. (Jedlička, & Kořa, 1998)

Počátky deviantního chování je nutné hledat již v celkové sociální situaci naší společnosti. Mění se hodnotová orientace naší mládeže a s tím přístup k hodnotám, jako je lidský život, společenská soudržnost, filantropistické jednání a to má dopad na chování dětí a mladistvých. Je tedy nezbytné ve výuce ponechat prostor takovým tématům, která tyto hodnoty vysvětlují a vyzdvihují jejich důležitost, viz. kapitola 6 této práce.

3. Diagnostika školní třídy

V případě, že se zabýváme školní třídou jako jedinečnou skupinou, je předpokladem informovanost o činitelích a charakteristice třídy, o jejich vývoji ve vzájemných vztazích. Vzhledem k obtížnosti získávání údajů o třídě jako celku než o jednotlivci, nepřináší dosud výzkumy úplný obraz školní třídy.

Dalším, pro úplnost výzkumů negativním faktorem, je, že školní třída se mění a tedy jako stále vyvíjející se organismus, není možno stanovit činitele, které ovlivňují třídu vždy a za všech okolností a to každou školní třídu stejnou měrou.

Existují však poznatky o metodách, které mohou velkou měrou napomoci při diagnostice školní třídy, resp. jejího sociálního klimatu.

3.1 Metody diagnostiky žáka

Pro sběr dat o vztazích mezi žáky, jejich analýzu a jejich interpretaci se využívá například sociometricko-ratingový dotazník – SORAD.

Dotazníkem se získávají vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě, které rovněž velkou měrou ovlivňují sociální klima školní třídy. Analýzou výsledných dat lze získat pořadí žáků podle vlivu a náklonnosti ve skupině, dále indexy vlivu, oblíbenosti, náklonnosti, které vychází z aritmetického průměru hodnocení.

3.2 Metody diagnostiky školní třídy

Diagnostika školní třídy směřuje, za předpokladu poznání a objektivního hodnocení školní třídy, k optimalizaci působení školní třídy.

Tato diagnostika je stejně obtížný, možná i obtížnější úkol, než diagnostika žáka jako jedince. Jedním z důvodů je to, že třída je sama nejen činitelem, ale je zároveň i výsledkem činnosti a dispozic žáků. Není však jediným a ani rozhodujícím činitelem formování žáků. (Hrabal, 1989)

Zpracování a hodnocení interakčních a vztahových údajů

Údaje o vztazích se zpracovávají statistickými a grafickými metodami. Kvantitativně, případně graficky se vyjadřují charakteristiky:

- a) skupiny jako celku (koheze, integrace skupiny)
- b) jednotlivce
- c) skupiny jako souboru jedinců i podskupin a členů, které k nim patří.

Zpracování údajů o stavu a dosavadním vývoji třídy jsou podkladem hodnocení a interpretace charakteristik třídy i hodnocení třídy jako celku.

Stav třídy pak lze hodnotit jednak empiricky, porovnáním s jinými srovnatelnými třídami, jednak z hlediska pedagogických norem. (Hrabal, 1989)

3.3 Možnosti využití diagnostických výsledků v praxi

Výsledky, získané diagnostickými metodami, mají v pedagogické praxi široké využití. V první řadě slouží pedagogovi při práci s žáky. Pedagog má, na základě získaných informací, možnost diferencovaného přístupu k žákům. Chápe některé jednání žáka, pro které neměl vysvětlení apod. Může tak snadněji korigovat další vývoj žáků. Na základě získaných údajů klade na různé žáky různé požadavky, dle jejich sociability apod.

Ty údaje, které byly získány o školní třídě, se mohou použít nejen při zakládání nové třídy (vytváření třídy paralelní apod.), ale také je-li nutné přistoupit k jakési reorganizaci třídy, za předpokladu, že se její vývoj neubírá požadovaným směrem.

Dle mého názoru by bylo optimální, aby nedocházelo např. k vzniku tříd složených pouze ze silnějších jedinců, ať už sociálně silnějších, přizpůsobivějších nebo žáků s lepšími znalostmi a schopnostmi. Neboť vytvářením takovýchto tříd dochází k izolaci žáků slabších od silnějších, čímž může dojít ke zbrzdění vývoje těch slabších, které dosud „táhli“ ti silnější.

Mezi moderní přístupy patří právě integrace slabších nebo dokonce nějak handicapovaných žáků do běžných tříd, tedy mezi žáky průměrné i nadprůměrné a k výchově žáků ke vzájemné pomoci, což je, dle mého názoru, velmi dobrá cesta. Cesta od izolace slabších k integraci.

3.4 Nezávislí činitelé ovlivňující stav a vývoj třídy

Na dalších řádcích jsou popsány zejména ty podmínky vývoje třídy, které jsou značně nezávislé na dynamice třídy a na učiteli, avšak vytvářejí předpoklady pro rozdílný vývoj tříd. Proto musí být brány v potaz, má-li být stanovena strategie vedení třídy a má-li být objektivně hodnocena účinnost zvolené strategie.

Početnost třídy

Činnost třídy ovlivňuje počet žáků ve třídě, a to pozitivně, ale i negativně. Malé třídy, v počtu dětí do 15-16, vytvářejí nesporně lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro užší interakci mezi učitelem a žáky.

Počet 15-16 žáků bývá horním limitem v typech tříd, kde se soustřeďují žáci se zvýšenou individuální péčí, např. ve specializovaných třídách.

U těžce handicapovaných dětí (neurotických nebo psychotických) bývá počet žáků ve třídě ještě podstatně nižší, a to okolo 6-ti žáků ve třídě, což se považuje za optimální počet pro kvalitní práci s takto postiženými žáky. (Hrabal, 2002)

Otázka početnosti třídy však nemá jednoznačnou odpověď. Například malá třída, tedy malá sociální skupina, zvyšuje vliv působení spolužáků na žáka, a to rovněž negativním směrem. Malá skupina má vysokou soudržnost a o to větší vliv na své okolí – spolužáky, učitele. Prostředí malých skupin neposkytuje tolik prostoru pro vytváření nových vztahů. Malý počet žáků se navzájem brzy „okouká“, vztahy se stávají monotónnější. Rovněž se při malém počtu žáků snižuje možnost navazování intenzivních vztahů a zužuje se i podnětnost prostředí z hlediska sociálního učení.

Nesporným faktem je, že z hlediska učitele je nutné volit odlišný přístup ve třídách s nižším a vyšším počtem žáků, s obrovským důrazem na třídy se žáky se zvýšenou individuální péčí. (Hrabal, 2002)

Chlapci a děvčata – koedukace versus segregace

Na českých školách převládají třídy koedukované, tedy školní třídy se společnou výukou děvčat a chlapců. Výjimku tvoří učební obory, kde se obvykle vyskytují třídy segregované, tedy třídy s výukou pouze chlapců nebo pouze děvčat, a to s ohledem na specializaci vyučovaných oborů (automechanici – chlapci, krejčovské – děvčata). Na základních školách s tradiční formou výuky jsou převažující třídy se společnou výukou chlapců a děvčat, kdy počet obou pohlaví ve třídách bývá vyrovnaný.

Rozdíly mezi oběma pohlavími ovlivňují vztahy ve skupině, tedy ovlivňují sociální klima školní třídy. Nejmarkantnější rozdíly bývají v období adolescence. Všeobecně uznávaným názorem však je, že v koedukovaných třídách dochází k přirozenému vývoji jedinců - žáků právě z důvodu společného soužití děvčat a chlapců. (Hrabal, 2002)

Dispozice žáků a problém diferenciac

Pozitivním konáním v oblasti diferenciac se může stát například zařazení slabších žáků do lepších skupin, kde „příklady táhnou“.

Pochopitelně kvalita takovéto kooperace závisí nejen na schopnostech učitele při vedení žáků, ale také na sociálním klimatu konkrétní třídy. Pokud se jedná o kolektiv morálně slabý a bez empatie, převáží na miskách vah naopak reakce žáků na špatnou stranu, a to k odsuzování nebo i šikaně, viz. kapitola č. 2 této diplomové práce.

Rodinné prostředí žáků

Nesporně obrovský vliv na žáka, potažmo jeho postavení ve skupině, v tomto případě školní třídě, má jeho primární sociální skupina, tedy rodina.

Odlišnosti v rodinném prostředí se mohou odrážet v atmosféře a struktuře třídy. Rozdíly mezi třídami se odvíjí podle vzdělání, zaměstnání rodičů a sociální vrstvy, do níž patří. Tento rozdíl je velmi patrný zejména na školách středních. Ale již na škole základní může být žák ovlivněn sociálním zařazením rodičů, a z toho vyplývajícím zájmem rodičů o vzdělání dítěte. Rodiče z rodin asociálních neprojevují takový zájem o vzdělání žáka, nepovažují ho za rozhodující v životě dítěte. Pokud ve školní třídě převládá počet žáků, jejichž rodiče nedokončili základní vzdělání nebo jsou v lepším případě vyučeni, může docházet k negativní orientaci třídy – proti škole. (Hrabal, 2002)

Na druhou stranu rodiče dětí, kteří jsou velmi dobře situovaní, dobře zařazení ve společnosti, mohou spoléhat na „moc“ peněz a jejich přístup může být naopak takový, že nekladou důraz na vzdělání dítěte. V případě rodin, kde jsou rodiče vysokoškolsky vzdělaní také může docházet k pozitivnímu i negativnímu vlivu na dítě, žáka. V jednom případě rodiče žáka vedou k aktivnímu přístupu ke vzdělání, vštěpují mu vlastně názor, „škola základ života“. V druhém případě mohou však rodiče dítě ovlivňovat negativně tak, že na něj mají přemrštěné nároky, nesmyslně vysoké, které když nesplní, tak pro ně není dostatečně pilným žákem. A to i přesto, že tento žák objektivně není schopen dostát těmto nárokům.

Velmi důležitá pro vývoj třídy může být atmosféra v rodině, struktura rodiny (úplná, neúplná), úroveň vztahů v rodině, ale také počet sourozenců a postavení žáka v této rodinné hierarchii. (Hrabal, 2002)

Věková specifika tříd

Struktura a dynamika třídy, tedy i její sociální klima, se mění s postupem času. V různém věku, tedy i na každém dalším stupni základní školy, se žáci chovají jinak.

Mladší žáci, 1. až 2. třída, přijímají v podstatě spontánně autoritu učitele. Jejich autonomie je natolik nevyvinutá, že téměř bezvýhradně přijímají autoritu dospělého, v tomto případě učitele. Rovněž hodnocení spolužáků probíhá podle toho, jak spolužáka hodnotí učitel.

Bohužel však již na nižších stupních základní školy se objevují prvky ostrakismu vůči spolužákům, kteří jsou něčím odlišní od ostatních.

Stejně jako při pohledu z jakéhokoli jiného hlediska, je důležité přihlídnout ke věkovým specifikům při přístupu k žákům. Je nezbytné se vyvarovat toho, aby učitel podceňoval žáka před ostatními nebo naopak vyzdvihoval neadekvátně přednosti jiného. Je nezbytné skupinu (školní třídu) vést k pozitivnímu přístupu k sobě navzájem, empatii, vzájemné pomoci a zejména podpoře těch, kteří to evidentně potřebují. Vštěpováním takového chování dáváme dítěti do dalšího života základy slušného chování.

Ve vyšších ročnících dochází k omezování přijímání autorit, ba dokonce k jejich odmítání. Zejména v období puberty se stává školní třída výchovně nejkomplikovanější. Mění se také vztahy mezi žáky ve třídě, a to vzhledem k začátkům intimnějších vztahů mezi chlapci a děvčaty apod. Také chlapci vytvářejí samostatné skupiny, party, jejichž chování však může, vzhledem k pocitu sounáležitosti ke skupině, který jim dává sílu, přerůst v chování agresivní s prvky šikany apod. Vytvářejí se také skupinky žáků s podobnými zájmy nebo společnými koníčky, jako je například sport. (Hrabal, 2002)

4. Pohled na sociální klima školní třídy ve školách s odlišnou koncepcí výuky

Po roce 1989 se postupně do systému českého školství integrovaly školy s tzv. alternativní formou výuky. Vznikl sektor neveřejných škol, tj. škol soukromých a církevních.

Tyto reformní školy se již na počátku minulého století pokoušely prosadit autonomii v oblasti školního rozvrhu, organizace výuky apod. K těmto školám patří například Montessoriovská škola, Freinetovo pedagogické hnutí, Waldorfská škola atd. Mnohotvárnost alternativních škol však přináší nedostatek objektivních informací v této oblasti vzdělávání.

Mezi kritické připomínky můžeme zahrnout:

- tzv. nehistorický přístup k řešení problémů, odborníci zde spatřují jistý druh diskontinuity,
- zvláštní status alternativních škol, které uhýbají do alternativy namísto toho, aby prvky uplatnily v tradiční škole,
- nadměrný optimismus ve schopnosti sebevývoje dítěte (seberegulaci, sebeurčení),
- nedůvěra alternativních škol ke každému byť nutnému ohraničení seberegulace – plánování, kritice apod. (Průcha, 2001)

Naproti tomu je nutné poznamenat, že je možné integrovat prvky alternativní výuky i na školách s tradiční formou výuky (viz. kapitola 4.1), bez přetváření školy tradiční ve školu alternativní. Toto je plně v rukách učitelů, vedení školy, ale i žáků a rodičů. (Prokop, 1996; Průcha, 2001)

4.1 Sociální klima školní třídy v tzv. tradičním typu škol

Klasické školství používá při výuce masových metod, které souvisí se snahou o snížení nákladů na vzdělávání. Tato masovost s sebou nese další negativní jevy, jako je ztráta osobního kontaktu, možnosti individuálního přístupu, získání pocitu anonymity a nevýznamnosti u žáka.

Možnosti ovlivňování sociálního klimatu ve třídách s tradiční formou výuky

Vzhledem k velkému počtu žáků v jedné tradiční třídě je dosti obtížné zavádět alternativní metody spolupráce se žáky v ucelené podobě. Lze však zavádět alespoň prvky alternativních metod s cílem ovlivňovat sociální klima školní třídy, sociální citění žáků atd.

Takovým příkladem může být mimo jiné působení vídeňské učitelky Kathariny Wegnerové v devadesátých letech minulého století.

K. Wegnerovou při její pedagogické praxi stále více zajímalo, proč tolik žáků chodí nerado do školy. Pozorovala, jak většina dětí přichází do prvního ročníku s nadšením, které je však postupně opouští a rozvíjí se u nich odpor k učení a škole vůbec.

Se svými kolegy hledala nové cesty a způsoby vedení dětí ve škole. Poznala práci v psychologické poradně, pracovala také na jedné škole, kde se zabývala sociálním učením, problémem známkování, strachem žáků atd.

Wegnerová pochopila, že obtíže žáků mají mnohoznačné psychologické příčiny. Každý žák má svůj vlastní životní příběh, své kořeny v rodině, které jsou příčinou jeho následného chování ve třídě, jeho pozice v kolektivu.

Psychologické školení této pedagožce pomohlo k tomu, aby si uvědomila, že lepší škola se odvíjí také od osobnosti učitele. Aby mohl přiměřeně hodnotit chování žáků, musí nejprve poznat sám sebe.

Své získané zkušenosti a vědomosti se Wegnerová pokusila zhodnotit v jedné třídě, kterou vedla. Při prvním kontaktu s novými žáky vysvětlila učitelka, jakou má představu o jejich budoucí spolupráci. Že jí záleží na dobrém vztahu mezi učitelem a žáky. Žáci přirozeně zpočátku učitelce nedůvěřovali. Postupně si však žáky získávala. Vedla žáky ke spolupráci, vedla je k vyjádření vlastních názorů, které neztracovala, nýbrž je přijímala. Zajímala se o žáky, kteří nechtěli komunikovat a vstřícným způsobem je „donutila“ k tomu, aby se vyznali ze svých obav, pochybností a strachu. Zavedla zasedací pořádek, kdy vedle slabších a lenivějších žáků posadila silnější a hlavně pilnější žáky, kteří je podporovali a pomáhali jim. Naučila žáky tomu, že rádoby vtipné poznámky mohou spolužákovi nenávratně ublížit, že je nutné naučit se rozpoznat vtip od výsměchu a ponižování.

Během školního roku se hodiny stávaly stále kooperativnější, žáci se na nich spontánně podíleli, z hodin si odnášeli uspokojení, nejen z toho důvodu, že byli pochváleni, ale i proto, že zažili pocit vlastní důležitosti.

V dalších školních letech zavedla ve své třídě Wegnerová tzv. rozhovorové hodiny, kdy žáci probírali všechna témata, která je zajímala. Hovořili o kapesném, smyslu domácích úkolů. V deváté třídě se zabývali problematikou volby povolání. Nevynechali ve svých rozhovorech ani problematiku opačného pohlaví, vztahy mezi dívkami a chlapci a také těmito rozhovory se velmi zlepšily, na základě vzájemného pochopení, vztahy mezi opačným pohlavím. Ve třídě, vedené Katharinou Wegnerovou se vytvořilo „společenství“, tedy to, o co ve svém „projektu“ usilovala. Žáci, kteří ukončili školní docházku pod jejím vedením, se ještě následně vraceli a potvrzovali jí, že její přístup zanechal v jejich srdcích velmi pozitivní vzpomínku. (Wegner, 1995)

Výše uvedené řádky poukazují na skutečnost, že rovněž ve školách s tradiční formou výuky lze zavádět postupy, které nejsou běžné, tradiční. Hlavní je pohlížet na žáky individuálně a nepřístupovat ke školní třídě jako k „nějakým žákům“, ale jako k individuálním osobnostem. To však pochopitelně zabírá mnoho času, čímž se to stává v podmínkách českých škol, s nedostatkem pedagogů a nadměrným počtem žáků ve třídách, spíše nereálné.

4.2 Sociální klima školní třídy v tzv. alternativním typu škol

Počátky alternativních směrů v pedagogice lze spatřovat již před rokem 1948 v Československu, a to v činnosti pedagoga a psychologa Václava Příhody (1889-1979). Tento pedagog uskutečnil několik studijních pobytů v USA, kde čerpal teoretické i praktické poznatky, které poté sloužily pro jeho teoretickou i výzkumnou práci. (Průcha, 2001)

Sledujeme-li důvody pro zavádění alternativních forem výuky, je nutné se zabývat funkcemi, které plní alternativní škola.

- 1) Funkce kompenzační – alternativní školy mají nahradit (kompenzovat) nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství, uspokojit ty potřeby, které nemohou uspokojit standardní školy.
- 2) Funkce diversifikační – vzhledem k tomu, že standardní školy projevují jistou uniformitu v obsahu a organizaci výuky, alternativní školy mají zajišťovat pluralitu vzdělávání.
- 3) Funkce inovační – je považována za nejdůležitější. Tyto inovace jsou různorodé podle typu alternativních škol. (Průcha, 2001)

Typy alternativních škol v současné době v českých podmínkách

Po roce 1989 došlo v českých podmínkách k rozmachu škol s alternativní formou výuky, které si získaly oblibu u rodičů a žáků a také své stoupence i odpůrce v řadách odborníků, jak je zmíněno v úvodu kapitoly 4 této práce.

Na dalších řádcích je uveden přehled hlavních alternativních škol, které v současné době působí v oblasti českého školství.

Klasické reformní školy:

Waldorfská škola je v současné české praxi asi nejznámější typ alternativní školy. Zakladatelem byl rakouský pedagog Rudolf Steiner. Škola je založena na jeho koncepci nazvané antroposofie. U nás má tato škola postavení státem uznávaných experimentálních škol, je dvanáctiletá a součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy.

Koncepce výchovy a vzdělávání v tomto typu školy je podřízena podněcování a rozvíjení aktivity dítěte, jeho potřebám a zájmům. Vyučování je koncipováno do určitých epoch – bloků, kdy se žáci zabývají soustavně určitým předmětem. Hodnocení neprobíhá známkováním, ale charakteristikami žáka, které zahrnují doporučení pro další vývoj žáka. Učitelé nevychází z tradičních osnov, ale výuku plánují „operativně“ spolu s žáky, důraz je kladen na estetickovýchovné a pracovní předměty, cizí jazyky, ale i náboženskou výchovu v duchu křesťanské morálky. Školy nejsou tradičně řízeny, za vedení školy odpovídá celý učitelský sbor. Školné je hrazeno částečně rodiči a částečně ze státního rozpočtu. Waldorfská škola je částí odborníků, ale i veřejnosti posuzována skepticky, ba dokonce je považována za téměř dogmatickou výchovu s prvky sektářství. Tato škola není přístupná ani vědecké kritice ani konfrontaci s jinými školami. (Průcha, 2001)

Montessoriovská škola je pojmenována podle italské lékařky, pedagožky Marie Montessoriové. Základním principem je vytváření takového prostředí, které umožňuje normální a zdravý vývoj dětí. Okolní edukační prostředí musí odpovídat vnitřním potřebám dítěte. Zásadní roli v této koncepci sehrávají pomůcky – pro rozvoj smyslů, matematických schopností apod. Další charakteristikou je slučování dětí různého věku, které má mít za následek spolupráci a vzájemnou pomoc jednotlivců v harmonickém prostředí. Prvky montessoriovké koncepce jsou zařazeny do výchovy a výuky rovněž v mateřských školách a dalších institucích, jako je např. „Centrum volného času pro děti a mládež Marie Montessori“ v Praze. (Průcha, 2001)

Zakladatelem koncepce Jenské školy je německý pedagog Peter Petersen. Tato koncepce v podstatě slučuje prvky již míněných alternativních škol a dalších alternativních směrů v českých podmínkách nerealizovaných. S Montessoriovskou koncepcí můžeme srovnávat sdružování žáků nikoliv podle ročníků, nýbrž do skupin podle věku, např. skupina žáků ve věku 6 – 9 let; opakující se charakteristikou je také zavádění pedagogických situací jako je rozhovor, hra; neexistuje zde vysvědčení v klasické formě jako na standardních školách. V České republice se o rozšíření této koncepce snaží „Kruh přátel jenských škol“. V současné době se tato koncepce realizuje na jedné základní škole v Poděbradech. (Průcha, 2001)

V případě Daltonské školy je průkopnicí koncepce americká učitelka Helen Parkhurstová. Základním principem je vlastní odpovědnost žáka, každý žák má na jeden měsíc vytvořen program práce s výsledky, kterých by měl dosáhnout. Žák postupuje vlastním tempem a sám zodpovídá za výsledky. Kritika tohoto směru pochopitelně poukazuje na přílišnou volnost a spoléhání se na žákovu aktivitu, upozorňuje na nedostatečné opakování látky, které je nezbytné pro její zapamatování a dále poukazuje například na žáky se slabou vůlí, kteří pracují pomaleji a méně a pod vedením pedagoga by studovali aktivněji. V České republice, v Brně působí „Asociace českých daltonských škol“ a podle daltonské koncepce potupuje také jedna ze základních škol v Brně. (Průcha, 2001)

Církevní školy

Specifika oproti standardním školám spočívají u církevních škol především v tom, že zahrnují do svých učebních plánů předměty jako je náboženství, latina, více času je věnováno výuce cizích jazyků, a to již od nižších ročníků. Co se týče sociálního klimatu školních tříd na církevních školách neexistují dosud výzkumy, které by toto klima přiblížily, je však zřejmé, že díky křesťansky orientované výuce jsou žáci směřováni k pomoci bližnímu, dodržování „desatera“, tedy jsou vychováni ve smyslu dodržování vzájemné úcty, slušnosti, atd. Vzhledem k těmto skutečnostem se domnívám, že sociální klima takto vedených školních tříd bude pozitivněji laděné, než ve školách s tradiční formou výuky. (Průcha, 2001)

V případě ***moderních alternativních škol*** bychom mohli jmenovat ty alternativní školy, které nevycházejí z přísně vymezené koncepce, vyznačují se určitou dynamičností; patří sem například „Škola hrou“, „Projektové vyučování“, „Angažované učení“, a jiné. (Průcha, 2001)

Slovenské prostředí - alternativní „Škola dokorán“

Pro inspiraci v oblasti školství a to nejen alternativním by bylo vhodné informovat se o dění ve školství v sousední Slovenské republice.

V oblasti alternativního školství je dobré zmínit projekt „Škola dokorán“, jehož koncepce obsahuje prvky jiných alternativních vzdělávacích směrů, ale je specifický zdůrazňováním role učitele a vztahů učitel-žák-rodina. V sociálním klimatu takto koncipované školní třídy se objevuje partnerský vztah mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, založený na důvěře. Atmosféra ve třídě je ovlivňována rovněž mimoškolními aktivitami, ze strany učitele jsou podporovány Dobrovolné vzdělávací aktivity. Obrovským přínosem pro pedagogiku a to nejen ve slovenských podmínkách je to, že projekt je systematicky vyhodnocován komplexním longitudinálním výzkumem. Z výsledků vyplývá, že projekt má kladný vztah na sociální klima a motivaci žáků. Problémem zůstává finanční náročnost projektu a jeho náročnost na množství a kvalifikaci pedagogických pracovníků. (Průcha, 2001)

Hlavními rozdíly mezi tradičním typem školy a školami alternativními, zaměříme-li se na sociální klima školní třídy, jsou:

- blízký vztah učitel – žák,
- větší spolupráce s vrstevníky a zapojování rodičů,
- zlepšení duševního pojetí sebe sama,
- budování pocitu vlastní odpovědnosti,
- posílení sociálních vztahů k rodičům i společnosti,
- zvýšení sebehodnocení žáků stanovením dosažitelných cílů atd. (Průcha, 2001)

Zejména větší spolupráce s vrstevníky má vliv na sociální klima školní třídy, neboť kooperace žáků přináší jejich větší zájem o spolužáky, potažmo například snahu pomoci slabším bez posměchu a izolace ze školní třídy apod.

Je-li třída spolupracující, a to nejen ve vztahu žák – učitel, ale právě ve vztahu žáků mezi sebou, je i sociální klima ve školní třídě pozitivně naladěné a žáci jsou ochotni „spolupracovat“ i při získávání znalostí a vědomostí.

Pokud je třída rozčleněna na několik menších skupinek, z nichž některé jsou seskupeny z negativně naladěných žáků, kteří nemají zájem o výuku a snaží se i ostatním vstřípit, že škola není důležitá a pedagog je „nepřítel“, není třída schopna plodné činnosti v atmosféře spolupráce.

Právě těmto jevům se snaží zamezit alternativní výchovné metody v alternativních školách, které se sice zabývají žákem individuálně, ale v kontextu jeho vrstevníků. V tradičním typu škol, a to zejména vzhledem k nadměrnému počtu žáků v jedné školní třídě, jak již bylo zmíněno, není možno zabývat se žáky individuálně. Tím se však dostáváme k tomu, že učitel v tradičním typu školy nemá možnost, i přes veškerou svou snahu, zabývat se vztahy mezi žáky, jejich problémy a vzhledem k pracovní vytíženosti pedagoga, ani jejich mimoškolní činností. (Průcha, 2001)

Dosavadní výzkumy v oblasti sociálního klimatu školních tříd – porovnání alternativní a tradiční formy výuky

Nedostatek informací v oblasti sociálního klimatu školní třídy s tradiční a alternativní formou výuky je způsoben malým počtem výzkumů v této oblasti.

Několik výzkumů již však bylo provedeno. Patří mezi ně výzkum M. Kurelové a M. Hanzelkové (1996), ze kterého vyšly (podle průměrných hodnot) následující výstupy:

- *spokojenost ve třídě: v alternativních třídách vyšší;*
- *třenice ve třídě: v standardních třídách vyšší;*
- *soutěživost ve třídě: v standardních třídách vyšší;*
- *obtížnost učení: v obou typech tříd hodnocena jako nízká;*
- *soudržnost třídy: v alternativních třídách vyšší. (Kurelová, 1996 in Průcha, 2001, s. 114)*

Mezi další výzkumy v této oblasti patří rozsáhlejší výzkum M. Linkové, prováděný v roce 2000, jehož vyhodnocením nebyly zjištěny výraznější rozdíly v sociálním klimatu tříd, s výjimkou „třenice“ ve třídě, jejichž podíl je ve standardních třídách vyšší (stejně jako v předchozím výzkumu Kurelové a Hanzelkové). Byly však zjištěny některé rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol, např. waldorfská škola: soudržnost oproti Zdravé škole, kde se vychází z vyhodnocení průměrných hodnot, nižší. (Průcha, 2001)

Přestože jedním z rozhodujících parametrů při posuzování alternativních a standardních škol je sociální klima, je výzkumů v této oblasti málo. Hlavním důvodem je to, že školy se uzavírají a nejsou ochotny podrobovat se průzkumům. (Průcha, 1994)

Tomuto odpovídá i skutečnost, že průzkumu, jehož výsledky jsou použity v této diplomové práci vyšly vstříc ze šesti oslovených alternativních škol pouze tři, a to škola církevní a dvě školy, jejichž koncepce jsou výše zmíněny mezi tzv. moderními alternativními školami.

5. Vztah sociální pedagogiky k tématu sociální klima školní třídy

Spojení sociální pedagogiky se sociálním klimatem školní třídy ukazuje např. pojetí sociální pedagogiky polského sociálního pedagoga, R. Wroczyńskiego v tom smyslu, že sociální pedagogika analýzou a organizováním výchovných vlivů pozitivně ovlivňuje výchovné prostředí. (Kraus, & Poláčková, 2001)

Mezi oblasti zájmu sociální pedagogiky patří mimo jiné oblast využívání a ovlivňování volného času dětí a mládeže, skupiny ohrožené narušeným procesem enkulturace a socializace, pomoc specifickým kategoriím obyvatel, problematika spojená s chudobou, nezaměstnaností, přistěhovalectvím apod.

Jiní odborníci vyčleňují další pole působnosti, jako je předškolní pedagogika, mimoškolní vzdělávání mládeže, pedagogika volného času atd., další vidí podstatu sociální pedagogiky v analýze všech výchovných vlivů v prostředí a organizování těchto vlivů.

Ve své podstatě se všichni odborníci shodují, že sociální pedagogika má za úkol vést jedince k empatii, solidaritě, kooperaci, vzájemné pomoci apod.

Její poslání je tedy pozitivně ovlivňovat jednak jedince problematické, kteří se již dostali do situace vyžadující pomoc odborníka nebo působit preventivně, jako například v oblasti výchovného působení na žáky a sociální klima ve školní třídě. (Kraus, & Poláčková, 2001)

5.1 Možnosti sociální pedagogiky při ovlivňování sociálního klimatu školní třídy

V přeneseném smyslu slova je ovlivňování sociálního klimatu školní třídy vlastně ovlivňování žáka, jeho výchova. Tím, že vychováme žáka k toleranci, porozumění druhým lidem, emoční jistotě, ovlivňujeme pozitivně jeho socializaci, tedy včleňování do společnosti, jejíž je součástí. Ovlivňujeme tedy, prostřednictvím zvyšování sociálních kvalit žáka, i sociální klima školní třídy, kterou navštěvuje.

Kapitola č. 6 této diplomové práce, která pojednává o osobnostní a sociální výchově a jejím vlivu na osobnost žáka, poukazuje na skutečnost, že nejnovější trendy v oblasti výchovy se „sociálními kvalitami“ žáka zabývají.

V soužití generací dochází k výrazným změnám, vzájemný kontakt je určován stále častěji méně autoritativně, snižuje se vliv rodiny a školy.

U některých pedagogů se objevuje rezignace na výchovné ideály. Ve snaze nevnucovat se žákům se učitelé orientují striktně na odborné vzdělávací aktivity. Pluralita dnešní doby zpochybnila dosavadní jistoty, rodiče i učitelé dnes neví, jak se vlastně mají k dětem chovat, co od nich mohou požadovat. Vzhledem k těmto obavám je přístup pedagogů jaksí opatrný bez znaků represe, což má však za následek negativní projevy chování u dětí – výskyt šikany, násilí apod. (Kraus, & Poláčková, 2001)

5.2 Partnerství a kooperace sociálních pedagogů a učitelů

Za předpokladu, že sociálněpedagogické dění ve škole probíhá v rámci týmové kooperace, může být všestranně prospěšné. Může být uskutečňováno v rámci preventivních programů nebo jako integrovaná část sociálních služeb.

Sociální pedagogové, kteří stojí mimo hierarchii školy, mohou představovat spojovací článek mezi školou, rodiči a dalšími institucemi z oblasti sociální péče a ochrany práv dětí. (Kraus, & Poláčková, 2001)

Roli sociálního pedagoga ve škole lze nastínit takto:

- *jako pomocníka a „obhájce“ žáka (jeho práv a důstojnosti),*
- *jako mediátora v konfliktech se žáky a rodiči,*
- *jako koordinátora s veřejnou správou,*
- *jako iniciátora s místními výchovně-vzdělávacími institucemi,*
- *jako organizátora volnočasových aktivit* (Kraus, & Poláčková, 2001, s. 192)

Jakým způsobem však můžeme rozlišit aktivity sociálních pedagogů a sociálních pracovníků? Pole pracovní působnosti sociálních pedagogů je se sociálními pracovníky obdobné, ale obě profese mají jiný úhel pohledu na jedince i změny ve sociálním prostředí. Přístupy sociální pedagogiky zdůrazňují výchovné stránky a soustřeďují se především na primární prevenci sociálních deviací dětí a mládeže. Zaměřují se na volnočasové aktivity, sociální výchovu ve vyučování a sociální poradenství ve škole. (Kraus, & Poláčková, 2001)

Vzhledem ke složitosti výchovných úkolů v současnosti i budoucnosti je nutné volit komplexní přístup. Což by bylo možné, pokud by se podařilo aby učitelé a sociální pedagogové nepracovali vedle sebe, ale naopak spolupracovali jako partneři.

Za těchto předpokladů by bylo možno snižovat výskyt nežádoucích jevů jako agresivita, šikana, drogy. Zároveň by se tak nemuseli žáci předčasně vystavovat zásahům mimo „přirozené“ prostředí rodiny a školy. (Kraus, & Poláčková, 2001)

6. Osobnostní a sociální výchova

Chceme-li se zabývat tématem sociálního klimatu školní třídy a hledat cesty, jak toto klima pozitivně ovlivňovat, dojdeme zákonitě k závěru, že je nutné začít u jádra školní třídy, jímž jsou žáci.

Žáci na školách v České republice, a to zejména na školách s tradiční formou výuky, nejsou vedeni k vzájemnému poznávání, natož k poznávání sebe samotných, svého potenciálu, svých možností, za účelem se zdokonalovat. Změny v této oblasti se snaží přinést mimo jiné osobnostní a sociální výchova, popsána v této kapitole, ale i další průřezová témata, která jsou od r. 2007 zavedena do výuky základních škol v České republice.

6.1 Vysvětlení termínu a podstaty osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od září 2007 tzv. průřezovým tématem, které prostupuje celou školní výukou od 1. do 9. třídy a je realizována v rámci seminářů, školních prožitkových kurzů apod. (Srb, 2007)

6.2 Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy

Žáci se v průběhu školní docházky seznamují se všemi jedenácti níže uvedenými tematickými okruhy, což předepisuje „Rámcový vzdělávací program“ pro základní vzdělávání všem základním školám a víceletým gymnáziím. (Srb, 2007)

Osobnostní rozvoj

1. Rozvoj schopnosti poznávání, 2. Sebepoznání a sebepojetí, 3. Seberegulace a sebeorganizace, 4. Psychohygienu, 5. Kreativita, sociální rozvoj, 6. Poznávání lidí, 7. Mezilidské vztahy, 8. Komunikace, 9. Kooperace a kompetice, morální rozvoj, 10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti, 11. Hodnoty, postoje, praktická etika“
(Srb, 2007, s. 6)

6.3 Cíle osobnostní a sociální výchovy

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je činnost zaměřená na přesné a konkrétní výchovné cíle. Hlavními tématy OSV je sebepoznání, komunikace, spolupráce, etické jednání.

Některé cíle jsou formulovány podle tematických okruhů OSV. Jiné cíle může pedagog určovat čistě na základě potřeb svých žáků. Cíle jsou vždy oporou nejen pro pedagogy, ale vytvářejí i rámec pro žáky.(Srb, 2007)

6.4 Očekávané výstupy OSV s dopadem na sociální klima školní třídy

Na dalších řádcích jsou popsány výstupy, které má přinášet osobnostní a sociální výchova, a to na základě zařazení jednotlivých tematických okruhů do výuky.

Všechny tyto výstupy mají svým přínosem souvislost se sociálním klimatem školní třídy, neboť rozvíjením tzv. sociálních kompetencí žáka, sebepoznáním u žáka, výchovou žáka k adekvátnímu chování k ostatním atp., dochází ke zlepšování vztahů mezi žáky a tedy pozitivnímu ovlivňování sociálního klimatu.

1. Tematický okruh - rozvoj schopnosti poznávání

Žák používá postupy zlepšující vlastní soustředění, rozvíjí smyslové poznávání, používá postupy efektivního učení a plánuje své učení.

2. Tematický okruh - sebepoznání a sebepojetí

Jedinec poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti), poznává svůj vztah k druhým lidem, poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru).

3. Tematický okruh - seberegulace a sebeorganizace

Ve svém životě žák rozeznává projevy a užitečnost vůle, vědomě pracuje se svými emocemi, zvládá vlastní agresivitu (s ohledem na sebe i na své okolí), zvládá trému, překonává sklony a návyky, které mu komplikují život, uskutečňuje své životní cíle, atd.

4. Tematický okruh - psychohygienu

Žáci ovládají nežádoucí stres ve svém životě a odstraňují příslušné stresory, provádí relaxační a aktivizační cvičení, poskytnou a vyhledají pomoc při osobních problémech, atd.

5. Tematický okruh - kreativita

Vychovávaný používá základní kreativní postupy, tvořivě řeší mezilidské situace.

6. Tematický okruh - poznávání lidí

Na základě znalosti podstatných informací o svých spolužácích umí s nimi žák ohleduplně zacházet, popisuje odlišnosti spolužáků ve třídě a formuluje výhody (přínosy) těchto odlišností, identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život.

7. Tematický okruh - mezilidské vztahy

V tomto okruhu jsou formulována základní pravidla chování ve třídě a ve škole, projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje), prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení, radost ze společného zvládnutí náročných situací, projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků a ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky), atd.

8. Tematický okruh - komunikace

Zde jsou rozlišovány projevy respektující a nerespektující komunikace, žák dodržuje pravidla efektivního rozhovoru, kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva (s porozuměním používá vybrané asertivní postupy), odmítá manipulaci, kultivovaně zvládá konflikty, ovládá techniku řeči, atd.

9. Tematický okruh - kooperace a kompetice

Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu, podporuje týmovou atmosféru, zvládá situace soutěže a konkurence, atd.

10. Tematický okruh - řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Žáci projevují pozitivní postoj k řešení problémů, přijímají problémy jako výzvu, ve složitých situacích zvažují své priority, na základě kterých se rozhodují, atd.

11. Tematický okruh - hodnoty, postoje, praktická etika

Tento tematický okruh vede žáka k reflektování hodnot (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí), rozpoznávání projevů a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha...), péči o věci, rostliny, zvířata, lidi, odmítání šikany (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim), odmítání závislosti (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim), identifikaci, které reálné problémy si zasluhují jejich angažovanost atd.

(Srb, 2007)

6.5 Další průřezová témata ovlivňující sociální klima školní třídy

Na sociální klima školní třídy mají vliv i další průřezová témata, která jsou rovněž zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který v souladu s platnými předpisy upravuje základní vzdělávání a formuje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program zohledňuje při dosahování cílů potřeby a možnosti žáků; vytváří příznivé sociálně emocionální i pracovní klima, založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výchovy.

Výuka těchto témat je na konkrétních školách přizpůsobena pro potřeby školy v tzv. Školním vzdělávacím programu, který zpracovává a realizuje daná škola.

Jde například o téma „*Výchova demokratického občana*“, které má žáka vybavit základní úrovní občanské gramotnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti a problémy jako je respekt k druhým, ohled na zájem celku, což je problematika úzce související se sociálním klimatem školní třídy.

Obdobnou úlohu má „*Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*“ . Toto téma se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka atd.

V neposlední řadě se hluboce dotýká sociálního klimatu ve třídě „**Multikulturní výchova**“, která se zabývá vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola je prostředí, kde se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí a měla by zabezpečit takové klima, kde se žáci budou cítit rovnoprávně. Multikulturní výchova zprostředkovává porozumění odlišným kulturám, rozvíjí smysl pro spravedlnost a toleranci, vede k chápání a respektování, ke společným aktivitám a spolupráci mezi kulturně odlišnými jedinci. (Rámcový vzdělávací program, 2007)

Vlastní průzkum

7. Průzkum sociálního klimatu ve školních třídách s tradiční a alternativní formou výuky

Vzhledem k tomu, že tématem diplomové práce je sociální klima školní třídy, je průzkum zaměřen cíleně na sociální klima školní třídy, a to v 5. ročníku školní třídy s tradiční a alternativní formou výuky.

Výzkum se soustředí na oblast vzájemných vztahů mezi žáky, vztahů mezi žáky a učitelem a oblibou školy jako takové při porovnání tříd s tradiční a alternativní výukou.

7.1 Cíle průzkumu a formulace hypotéz

Dotazník je sestaven s cílem potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy:

1. Žáci školních tříd s alternativní formou výuky mají pozitivnější vztah ke škole než žáci tříd s tradiční formou výuky.
2. Vztahy mezi žáky ve školní třídě s alternativní formou výuky jsou odlišné než mezi žáky ve školní třídě s tradiční formou výuky.
3. Žáci v alternativních školách mají pozitivnější vztah k odlišnosti. (postiženým spolužákům, odlišným národnostem apod.) než žáci tříd s tradiční formou výuky.
4. Vztahy k učiteli ve školní třídě s alternativní formou výuky jsou otevřenější než ve školní třídě s tradiční formou výuky.
5. Ve školní třídě s tradiční formou výuky se objevují častěji prvky sociálně patologického jednání (počátky šikany – ostrakismus).

Výzkumné závěry by měly poukázat na rozdíly v sociálním klimatu tříd tradičních a alternativních, za účelem zjištění takových informací, které bude možno následně využít v pedagogické praxi pro zlepšení sociálního klimatu ve školních třídách základních škol.

Dotazník se soustředí, jak je uvedeno v úvodu této kapitoly, zejména na vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a učitelem, neboť kvalitní kooperace v těchto vztazích je základem pro vytváření pozitivního klimatu školní třídy.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro průzkumný dotazník byl vybrán vzorek dvanácti základních škol v České republice, a to šest základních škol s tradiční formou výuky:

- Základní škola Nad Vodovodem, Praha 10 – Malešice,
- Základní škola Nepomucká, Praha 5 – Košíře,
- Základní škola Glowackého, Praha 8,
- Základní škola Předškolní, Praha 4 – Kunratice,
- Základní škola Borovská, Praha 4 – Michle,
- Základní škola Chvaly, Stoliňská, Praha 9 – Horní Počernice

a šest základních škol s alternativní formou výuky

- Základní škola sv. Voršilky, Ostrovní, Praha 1, (církvní),
- Základní škola Lučanská, Praha 5 – Radotín (program „Začít spolu“),
- Základní škola Sdružení, Praha 4 (program „Škola hrou“),
- Základní škola da Vinci, U Záb. zámku, Praha 10 (koncept „Ruská rodová škola“),
- Základní škola Montessori, Kodaňská, Praha 10 ,
- Základní škola Waldorfská, Bučovická, Praha 5 – Jinonice,

přičemž do každé z těchto škol bylo zasláno dvacet dotazníků.

Vyplněné dotazníky byly vráceny celkem ze 4 základních škol s tradiční formou výuky a ze 3 základních škol s alternativní formou výuky. Ostatní školy na písemnou žádost a zasláné dotazníky nereagovaly.

Konečný výzkumný vzorek tak tvořilo 80 žáků 5. ročníku základních škol s tradiční formou výuky (Základní škola Nepomucká, Základní škola Glowackého, Základní škola Předškolní, Základní škola Chvaly) a 60 žáků 5. ročníku školy alternativní (Základní škola sv. Voršilky, Základní škola Lučanská, Základní škola Sdružení).

7.3 Použité metody

K průzkumu bylo použito zkonstruovaného průzkumného dotazníku o celkovém počtu třinácti otázek, viz. příloha č. 1.

Tři otázky z celkového počtu jsou uzavřené, s možností odpovědi ano – ne.

U zbývajících deseti otevřených otázek je žákům dána možnost odpovědi ano – ne rozšířit o svůj konkrétní názor, vztahující se k otázce.

Pedagogové byli požádáni, aby žáky informovali, že dotazník je anonymní, aby neměli obavy z případných sankcí při pravdivé odpovědi.

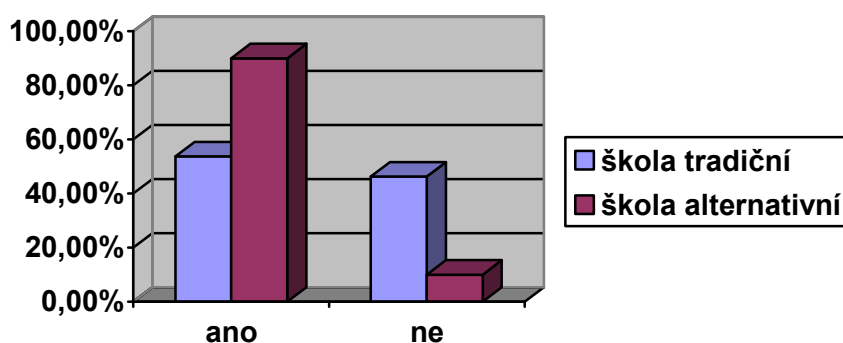
7.4 Prezentace výsledků a interpretace dat

Otázka č. 1 *Chodíš do školy rád(a)?*

Tabulka č. 1 *Obliba školy*

Odpoověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	43 žáků	53,75%	54 žáků	90%
NE	37 žáků	46,25%	6 žáků	10%

Graf č. 1 - Obliba školy



V případě tradiční školy uvádí 43 žáků z 80 dotazovaných, že do školy chodí rádo a 37 žáků z 80 dotazovaných uvádí zápornou odpověď. V případě záporné odpovědi nejčastěji doplňují odpověď takovými důvody jako je nuda nebo nudné učení – 17 z 37 žáků, nebaví mě učit se – 2 žáci z 37, 5 žáků z 37 uvádí, že se jim nechce vstávat a objevila se i odpověď ve znění – škola omezuje osobní svobodu; radši bych byl doma; nemám ráda některé předměty; nechci chodit do školy.

V případě školy alternativní uvádí 54 z 60 dotazovaných žáků odpověď kladnou a pouze 6 žáků zápornou s odůvodněním obdobným jako žáci školy tradiční, a to 3 žáci uvádí, že se jim nechce vstávat, 1 žák, že je to daleko, 1 žák jako důvod uvádí písemky a 1 žák uvádí bez bližšího vysvětlení – učitelka.

U obou typů škol se objevuje odpověď, že se žákům nechce vstávat, což je důvod celkem pochopitelný.

Uváděná odpověď, a to u škol tradičních, že je ve škole nuda, je však alarmující a poukazuje podle mého názoru na skutečnost, že žákům není věnována individuální pozornost (a to zejména z důvodu velkého počtu žáků ve třídě) a mnohdy se marně nevyvíjí jejich skrytý potenciál. Podíl na takovém hodnocení výuky ze strany žáků může mít i výuka v tradiční škole, která je koncipována se zaměřením na teoretické poznatky a nikoliv praktické využití znalostí a dovedností.

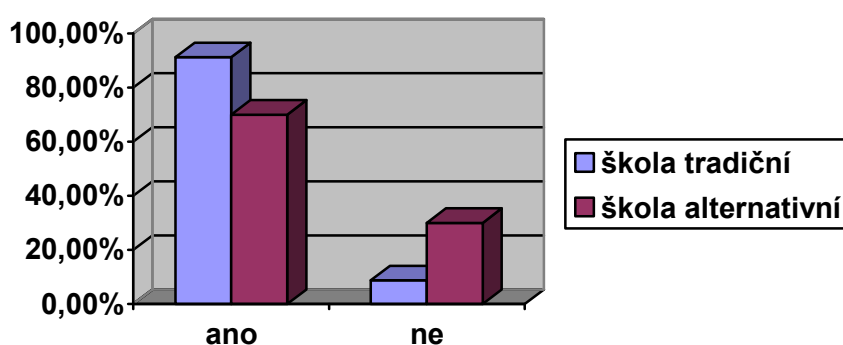
Dalším důvodem, že žáky nebaví škola a učení je absence vhodné motivace u tradičních škol, žákům chybí nadšení a zvědavost, což prostředí škol alternativních, podle charakteristik výuky uváděné zkoumanými školami, nabízí.

Otázka č. 2 *Líbí se Ti ve třídě?*

Tabulka č. 2 *Obliba třídy*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	73 žáků	91,25%	42 žáků	70%
NE	7 žáků	8,75%	18 žáků	30%

Graf č. 2 - Obliba třídy



Na tuto otázku odpovědělo v tradiční škole 73 žáků z 80, tedy 91,25% kladnou odpověď a pouze 7 žáků zápornou, kterou doplňují důvody jako jsou - malá třída - 1 žák, 1 žák odpověď neodůvodnil, ale doplnil tím, že se mu ale líbí přestávka, další zdůvodnění jednoho z žáků je, že mají ve světle bzučáka a na zdi žužu, další žák uvádí nepohodlné židle. Z odpovědí vyplývá, že 91,25 % žákům se ve třídě líbí, což je % velmi vysoké.

V případě škol alternativních 70%, tedy 42 žáků uvádí, že se jim ve třídě líbí a 30% tedy 18 žáků uvádí, že se jim ve třídě nelíbí se zdůvodněním typu - nikdo mě nemá rád, nuda ve třídě, kluci nás nemají rádi, opět se opakuje zdůvodnění „učitelka“, dalším důvodem je hluk, mnoho žáků odpověď nedoplnilo zdůvodněním.

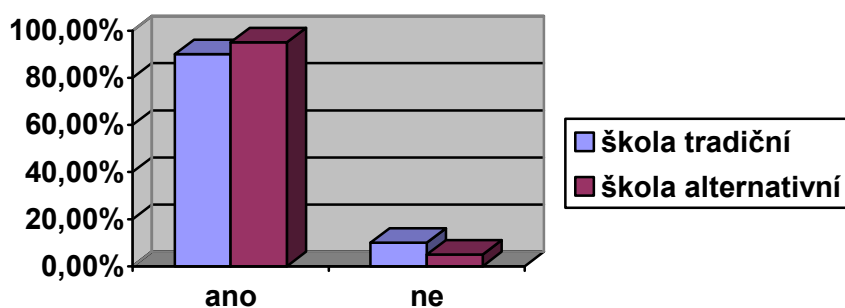
V tomto případě je jedním ze zajímavých důvodů negativní odpovědi „hluk“, což by mohl být negativní aspekt při hodnocení stylu výuky na alternativních školách, jako důsledek přílišné volnosti žáků. V třídách tradičních jsou žáci v hodině udržováni v klidu, čímž je jim zabezpečován také klid na práci pro všechny.

Otázka č. 3 *Máš ve třídě důvěrného kamaráda?*

Tabulka č. 3 *Výskyt důvěrného kamaráda ve třídě*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
	ANO	72 žáků	90%	57 žáků
NE	8 žáků	10%	3 žáci	5%

Graf č. 3 - Výskyt důvěrného kamaráda ve třídě



U této otázky je procento odpovědí v případě škol tradičních a alternativních škol téměř totožné, a to u škol tradičních 90% žáků odpovídá kladně a 10% záporně a u škol alternativních 95% žáků kladně a 5% záporně.

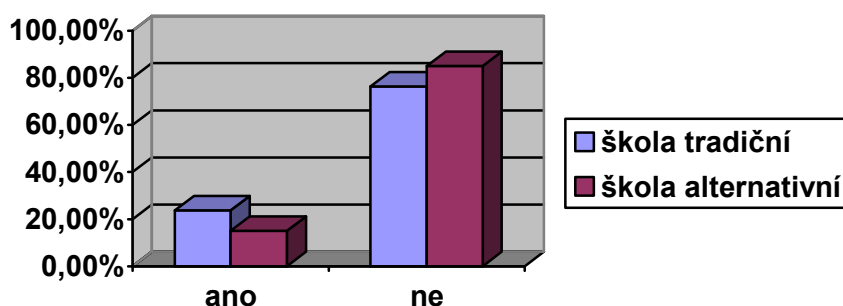
Z tohoto procentuelního poměru vyplývá, že velikost třídy, počet žáků nebo styl výuky nemá rozhodující vliv na vytváření důvěrných vztahů mezi žáky.

Otázka č. 4 *Posmívají se Ti spolužáci, když něco nevíš?*

Tabulka č. 4 *Výskyt posměchu spolužáků při neznalosti*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
	ANO	19 žáků	23,75%	9 žáci
NE	61 žáků	76,25%	51 žáků	85%

Graf č. 4 - Výskyt posměchu žáků při neznalosti



Zde je rovněž poměrně vysoké procento negativních, v tomto případě žádoucích, odpovědí. U škol tradičních 61 žáků, tedy 76,25% uvádí, že se jim spolužáci neposmívají a 19 žáků, tedy 23,75 % uvádí, že ano. V případě škol alternativních 51 žáků, 85% uvádí negativní odpověď a pouze 9 žáků, tedy 15% uvádí odpověď kladnou.

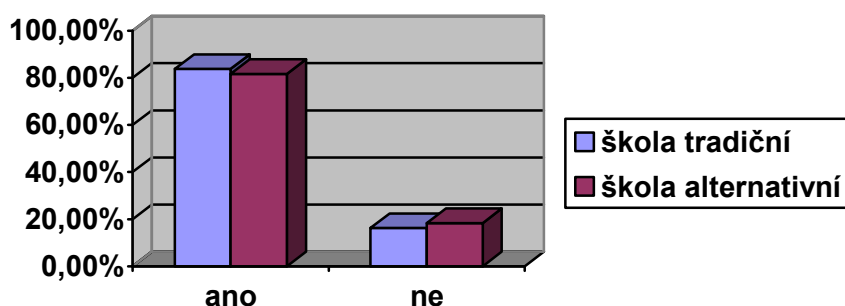
Ani v tomto případě není rozdíl až tak markantní, jak by se mohlo zdát ve světle okolností, že žáci škol alternativních jsou vedeni ke kvalitní spolupráci bez posměchu a neadekvátní soutěživosti. Je evidentní, že na každé škole bez ohledu na styl výuky, jsou žáci škodolibí, nesledující prioritně úspěchy druhého. Nepochybně zde mají vliv i ostatní činitele, jak je již zmíněno v teoretické části, jako je vliv rodiny, její složení, postavení dítěte, žáka v rodině apod.

Otázka č. 5 *Poradí Ti pan učitel vždy, když si nevíš rady?*

Tabulka č. 5 *Porovnání existence rady od učitele*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	67 žáků	83,75%	49 žáků	81,66%
NE	13 žáků	16,25%	11 žáků	18,34%

Graf č.5 - Porovnání existence rady od učitele



Zde je poměr žáků u záporných i negativních odpovědí u obou typů škol opět poměrně vyrovnaný. 67 žáků, 83,75% tradiční školy uvádí kladnou odpověď a 13 žáků, 16,25% zápornou. U škol alternativních odpovídá 49 žáků, 81,66% kladně a 11 žáků, 18,34% záporně.

Tyto zjištěné skutečnosti nasvědčují tomu, že nejen ve vztazích mezi žáky, ale ani ve vztahu mezi žáky a učitelem nejsou rozdíly mezi školou tradiční a alternativní nijak propastné.

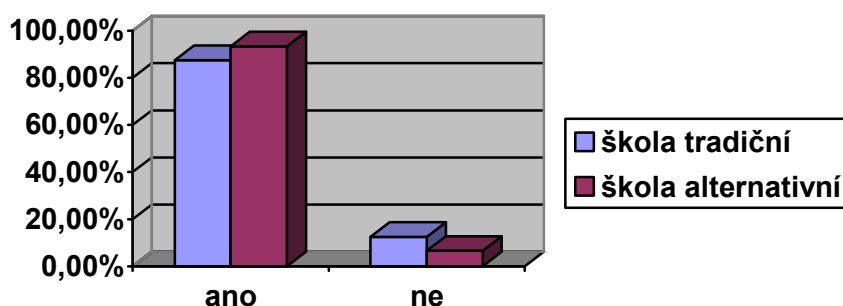
Nejen v případě škol alternativních, ale i ve škole tradiční, se žáci neobávají obrátit se na učitele pro radu, většinou se však u škol tradičních jedná o radu týkající se probíraného učiva.

Otázka č. 6 *Můžeš panu učiteli sdělit svůj názor?*

Tabulka č. 6 *Výzkum obav ze sdělení vlastního názoru*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	70 žáků	87,5%	56 žáků	93,33%
NE	10 žáků	12,5%	4 žáci	6,64%

Graf č. 6 - Výzkum obav ze sdělení vlastního názoru



Na tuto otázku odpovídá v tradiční škole 70 žáků, 87,5% kladně a 10 žáků, 12,5% záporně s tím, že většina učitelů to považuje za drzost, další odpovědi zní - odmítl bych; byl bych drzý; protože by se mi spolužáci smáli; napsala by mi poznámku a jedna z odpovědí zní - protože by to vykecala (patrně se jedná o učitelku).

Vzhledem k tomu, že se však jedná v podstatě o odpovědi individuální, průměrně o 2-3 žáky ve třídě, lze usuzovat, že se nejedná o negativní vztah mezi žáky a učitelem obecně, ale o individuální antipatie.

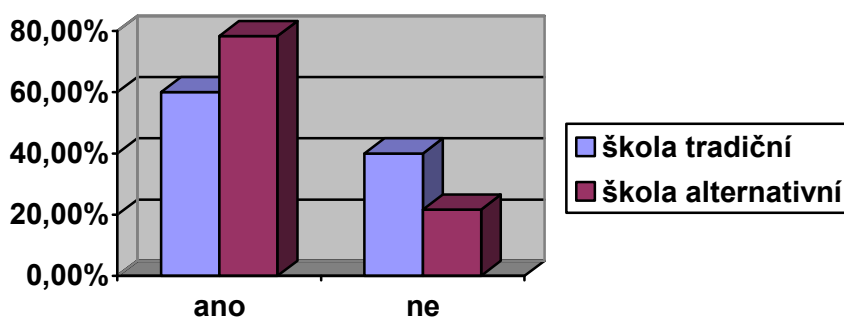
Ve škole alternativní odpovídá 56 žáků, 93,33% kladně a pouze 4 žáci, 6,64% záporně. Jedná se o žáky jedné školy a to školy církevní, kde žáci zdůvodňují odpověď - paní učitelka mně nevyslechne; někdy nechce nic slyšet, další 2 žáci svou odpověď nedoplňují. Ostatní žáci této školy, resp. třídy odpovídají kladně, takže lze rovněž soudit, že se jedná o individuální případy negativních zkušeností ve vztahu žák – učitel.

Otázka č. 7 Věnuje se vám pan učitel i mimo vyučování?

Tabulka č. 7 Porovnání mimoškolního zájmu učitele o žáky

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	48 žáků	60%	47 žáků	78,33%
NE	32 žáků	40%	13 žáků	21,67%

Graf č. 7 - Porovnání mimoškolního zájmu učitele o žáky



Také tato odpověď má souvislost s otázkou vztahů mezi žáky a učitelem. U tradiční školy odpovídá 48 žáků, 60% kladně s tím, že se jim učitel věnuje zejména o přestávce, že s nimi učitel mluví o věcech, kterým nerozumí; pomáhá jim; zůstává s nimi po vyučování a pomáhá jim; jedna žákyně uvádí, že se nestydí u učitelky zmínit se svými problémy a má ji jako váženější kamarádku; jiný žák uvádí, že se může vypovídat, mnoho žáků uvádí doučování.

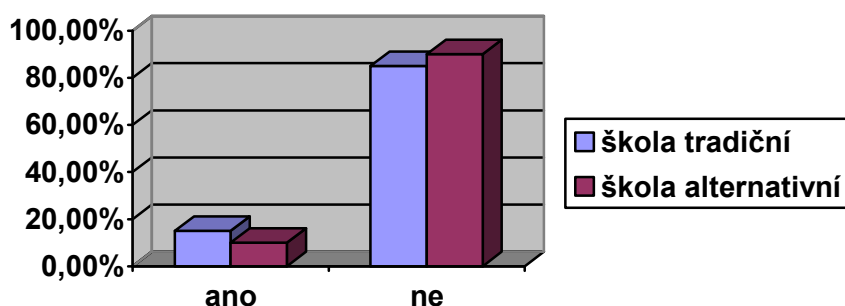
Žáci alternativní třídy odpovídají: 47 žáků, 78,33% kladně a 13 žáků, 21,67% záporně. V případě kladných odpovědí žáci doplňují, že jim učitel poradí, že hrají hru, povídají si nebo jsou zde bez specifikace uvedeny mimoškolní akce. Z těchto odpovědí lze vyvozovat, že žákům, kterým se věnuje učitel plně ve vyučování a to i v rámci aktivit, které jsou v tradiční škole považovány za mimoškolní aktivity, se pedagog již po vyučování nevěnuje, protože plně využívá vyučovacího času.

Otázka č. 8 *Ublížíje Ti někdo ve třídě?*

Tabulka č. 8 *Výskyt ubližování ve školní třídě*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
	ANO	12 žáků	15%	6 žáci
NE	68 žáků	85%	54 žáků	90%

Graf č. 8 - Výskyt ubližování ve školní třídě



U této otázky týkající se vztahů mezi žáky jsou v tradiční škole u 68 žáků, 85% uvedeny odpovědi záporné, tedy jim ve třídě nikdo neublíží a u 12 žáků, 15% odpovědi kladné, tedy jim ve třídě někdo ubližuje. Tyto odpovědi jsou doplněny o vysvětlení, že se jedná o: nadávky; slovy; otravuje mě; zlobí mě o přestávkách, někdy mě i bouchne; otravuje a zlobí mě; sprostě mi nadává.

V případě škol alternativních odpovídá 54 žáků, 90% záporně a 6 žáků, 10% kladně. Svě odpovědi doplňují: posmívají se mi; provokuje; pomlouvá; nadávají protože jsem jiná. Jedná se opět pouze o odpovědi ze školy církevní, kde jsou tyto odpovědi skutečně překvapivé, když děti jsou vychovávány k lásce k bližnímu a dalším náboženským hodnotám.

Otázka č. 9 **Popiš vlastními slovy, jaké máte vztahy mezi žáky:**

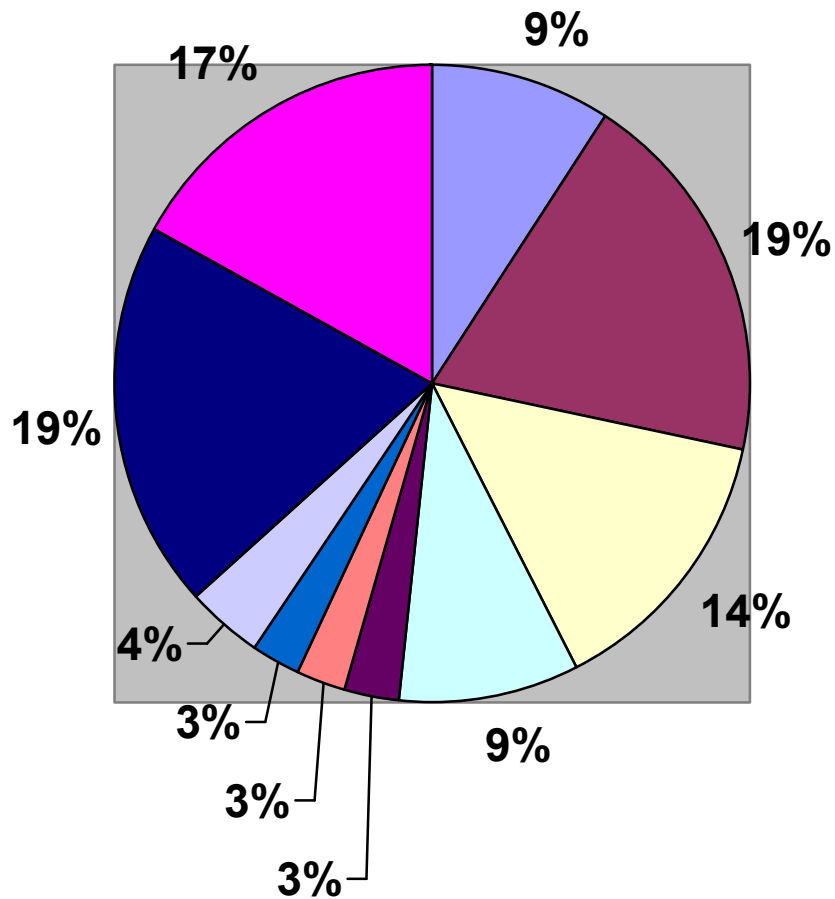
Tabulka č. 9

Popis vztahů mezi žáky

Znění odpovědí	Škola tradiční	Škola alternativní
velice dobré, moc dobré, vynikající, výborné	7 (8,75%)	5 (8,33%)
dobré	18 (18,25%)	11 (18,33%)
dobré i špatné, nic moc	1 (1,25%)	2 (3,33%)
ujde to, celkem dobré, středně dobré	11 (13,75%)	5 (8,33%)
přátelské, jsme přátelští	1 (1,25%)	
kamarádké, většinou kamarádké	7 (8,75%)	2 (3,33%)
kamarádké, pomáháme si	2 (2,5%)	
kamarádké, důvěryhodné	1 (1,25%)	
kamarádké, je vždy legrace	2 (2,5%)	
užíváme si legraci	1 (1,25%)	
vtipné, radíme si, pomáháme si když někdo nemá svačinu	1 (1,25%)	
kamarádké, někdy bojovné	1 (1,25%)	
kamarádké, radostné, zklamané	1 (1,25%)	
kamarádké, někdy ošklivé	1 (1,25%)	
různé, kamarádké a milenecké vztahy	1 (1,25%)	
jsme hodně rozdělení kluci a holky	2 (2,5%)	3 (5%)
mezi holkama docela dobré, s klukama horší	1 (1,25%)	6 (10%)
většinou dobré, ale někdy příšerné	1 (1,25%)	
asi s půlkou třídy se kamarádím	1 (1,25%)	
mám jen pár kamarádů, ale s ostatními také vycházím dobře	1 (1,25%)	
někdy se pohádáme, ale pak už je to vyříkané	1 (1,25%)	
normální	3 (3,75%)	11 (18,33%)

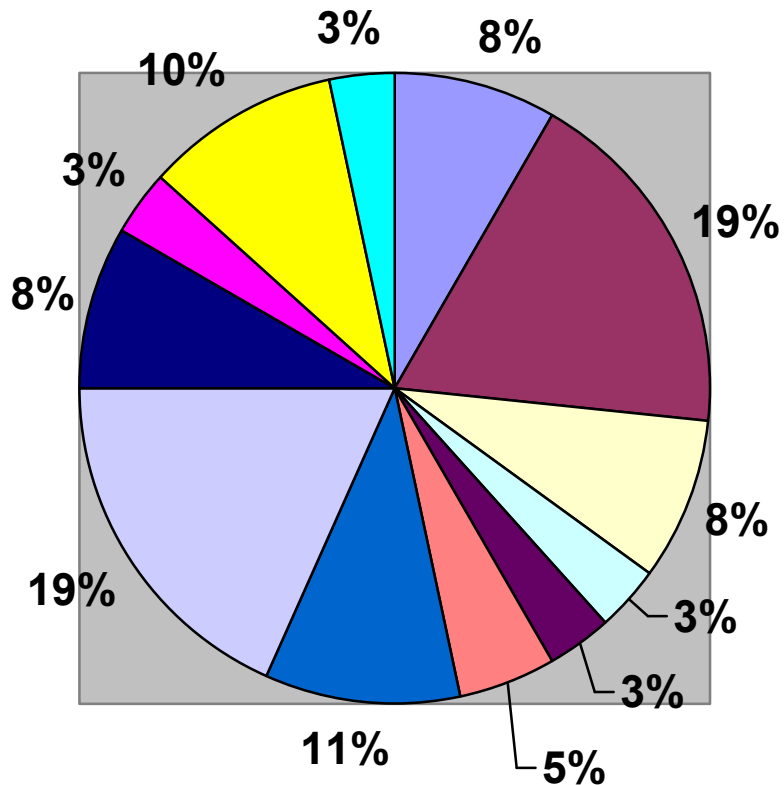
Znění odpovědí	Škola tradiční	Škola alternativní
nejlepší vztahy mám ve skupině na angličtině	1 (1,25%)	nejlepší vztahy mám ve skupině na angličtině
někdy si mě nevšímají, jindy ano		1 (1,67%)
normální, občas si děláme naschvály		1 (1,67%)
špatné		5 (8,33%)
skoro každý se baví na účet jiného, vysmívá		2 (3,33%)
všichni jsme velká parta, ale občas se pohádáme		1 (1,67%)
všichni se máme rádi		1 (1,67%)
mezi kamarády dobré		1 (1,67%)
spíš jsem jejich náhradní kamarádka		1 (1,67%)
bez odpovědi	13 (16,25%)	2 (3,33%)

Graf č. 9 - Popis vztahů mezi žáky - škola tradiční



- velice dobré, moc dobré, vynikající, výborné
- dobré
- ujde to, celkem dobré, středně dobré
- kamarádké, většinou kamarádké
- kamarádké, pomáháme si
- kamarádké, je vždy legrace,
- jsme hodně rozdělení kluci a holky
- normální
- ostatní odpovědi
- bez odpovědi

Graf č. 10 - Popis vztahů mezi žáky - škola alternativní



- velice dobré, moc dobré, vynikající, výborné**
- dobré**
- ujde to, celkem dobré, středně dobré**
- dobré i špatné, nic moc**
- kamarádké, většinou kamarádké**
- jsme hodně rozdělení kluci a holky**
- mezi holkama docela dobré, s klukama horší**
- normální**
- špatné**
- skoro každý se baví na účet jiného, vysmívá se**
- ostatní odpovědi**
- bez odpovědi**

Z výsledků vyplývá, že převládající vztahy ve škole tradiční jsou v 18,25% dobré; v 13,75% je uváděno: ujde to, celkem dobré nebo středně dobré; v 8,75% jsou uváděny vztahy velice dobré, moc dobré, vynikající, výborné a 8,75% žáků odpovídá, že vztahy jsou kamarádské nebo většinou kamarádské. Ostatní odpovědi jsou zastoupeny v nižším počtu, ale většinou jsou vztahy specifikovány po linii vztahů pozitivních, nikdo neuvádí vysloveně negativní vztahy a 16,25%, tj. 13 žáků na tuto otázku neodpovědělo.

Výsledky průzkumu na školách alternativních převládají také v rovině pozitivní: 18,33% uvádí vztahy dobré; 18,33% vztahy považuje za normální; 8,33% uvádí: ujde to, celkem dobré nebo středně dobré; 8,33% má vztahy za velice dobré, moc dobré, vynikající, výborné a 8,33% žáků za špatné!

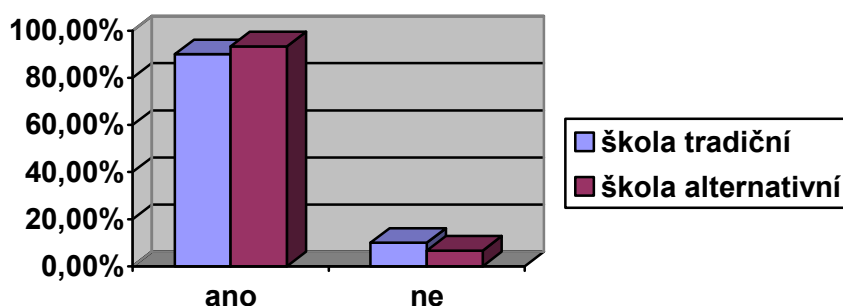
U těchto výstupů je nutné doplnit, že u negativních odpovědí, že se překvapivě opět jedná o školu církevní. Není však zde ze strany dětí přesně specifikováno, v čem nebo proč považují vztahy ve třídě (v 8,33%) za špatné.

Otázka č. 10 Pomáháte se spolužáky slabším kamarádům?

Tabulka č. 10 Porovnání ochoty pomoci slabšímu kamarádovi

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
ANO	72 žáků	90%	56 žáků	93,33%
NE	8 žáků	10%	4 žáci	6,67%

Graf č. 11 - Porovnání ochoty pomoci slabšímu kamarádovi



U této otázky, týkající se rovněž vztahů mezi žáky, odpovídá ve škole tradiční 72 žáků, 90% ano a 8 žáků, 10% odpovídá, že slabším kamarádům nepomáhají. Zde se však nejedná o absenci solidarity, neboť žáci své odpovědi doplňují: nemáme slabšího kamaráda; nenaskytla se příležitost nebo je moc daleko .

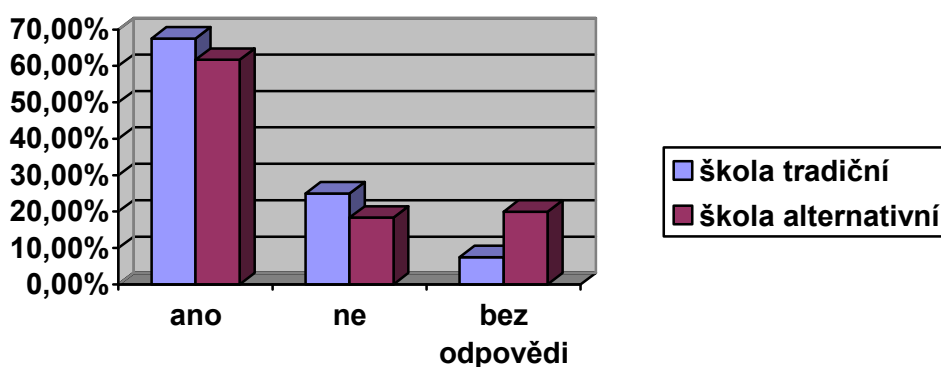
Na školách alternativních pouze 4 žáci, 6,67% uvádí zápornou odpověď a 56 žáků, 93,33% odpověď kladnou. U záporných odpovědí je uvedeno: nemám kamaráda a dále, že když má někdo nějakou komplikaci, může si za to většinou sám. V tomto případě se domnívám, zda přílišné vyzdvihování individuality žáka a výchova k seberealizaci a sebeuvědomění v alternativních školách nevede k tomu, že se žák domnívá, že všichni máme stejné možnosti, což v určitých případech nemusí být vždy pravdivé tvrzení.

Otázka č. 11 *Máte ve třídě spolužáka, který je odlišný, než ostatní spolužáci (postižený, jiné národnosti apod.)?*

Tabulka č. 11 Výskyt odlišného spolužáka

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
	ANO	54 žáků	67,5%	37 žáků
NE	20 žáků	25%	11 žáci	18,33%
bez odpovědi	6 žáků	7,5%	12 žáků	20%

Graf č. 12 - Výskyt odlišného spolužáka



Vyhodnocení odpovědí na tuto otázku a na otázku následující není jednoznačné a to z toho důvodu, že žáci odlišnost pochopili každý po svém. V případě škol tradičních 54 žáků, 67,5% uvádí ano, 20 žáků, 25% ne a 6 žáků, 7,5% ponechalo otázku bez odpovědi. Jako odlišnost žáci uvádějí: Ruska; je pomalejší; je agresivní; má záchvaty vzteku; projevuje se hloupě, vyřvává; hyperaktivita; jiná národnost.

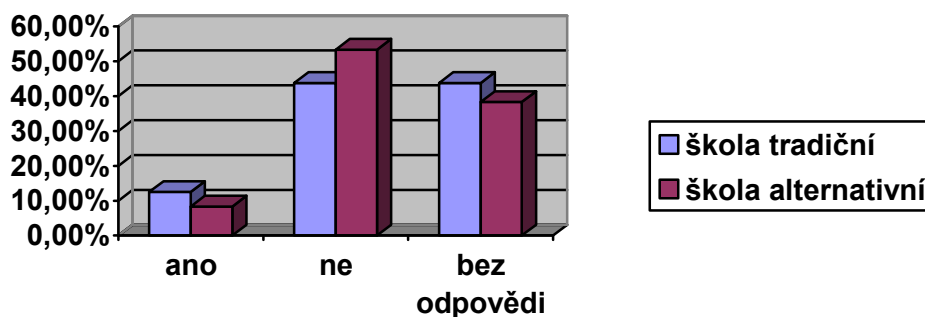
Podobné odpovědi se vyskytují i u škol alternativních, kdy 37 žáků, 61,67% uvádí ano, 11 žáků, 18,33% uvádí ne a 12 žáků, 20% neodpovědělo. Tyto odpovědi jsou doplněny: jiná národnost; myslí si, že je nejlepší, protože je bohatá a dovoluje si na mne; kóktá; kóktá a kóktá každým okem jinak.

Otázka č. 12 *Vadí Ti, že máte takového spolužáka?*

Tabulka č. 12 *Porovnání přístupu k odlišným spolužákům*

Odpověď	Škola tradiční		Škola alternativní	
	žáků	%	žáků	%
ANO	10	12,5%	5	8,34%
NE	35	43,75%	32	53,33%
bez odpovědi	35	43,75%	23	38,33%

Graf č. 13 - Porovnání přístupu k odlišným spolužákům



Ve světle odpovědí na předchozí otázku nelze usuzovat z odpovědí žáků na absenci solidarity a ohleduplnosti, protože pokud žáci odpovídají kladně, tedy, že jim vadí odlišný spolužák, je tomu tak např. v případě hyperaktivního spolužáka, který je v hodině hrubě neukázněný a narušuje tak výuku.

Zde tedy 10 žáků tradičních škol, 12,5% odpovídá kladně z výše uvedených důvodů a 35 žáků, 43,75% odpovídá záporně, tedy že jim odlišný spolužák nevadí. 35 žáků, 43,75% ponechává otázku bez odpovědi, a to zejména v případě, kdy uvádí, že nemají odlišného spolužáka.

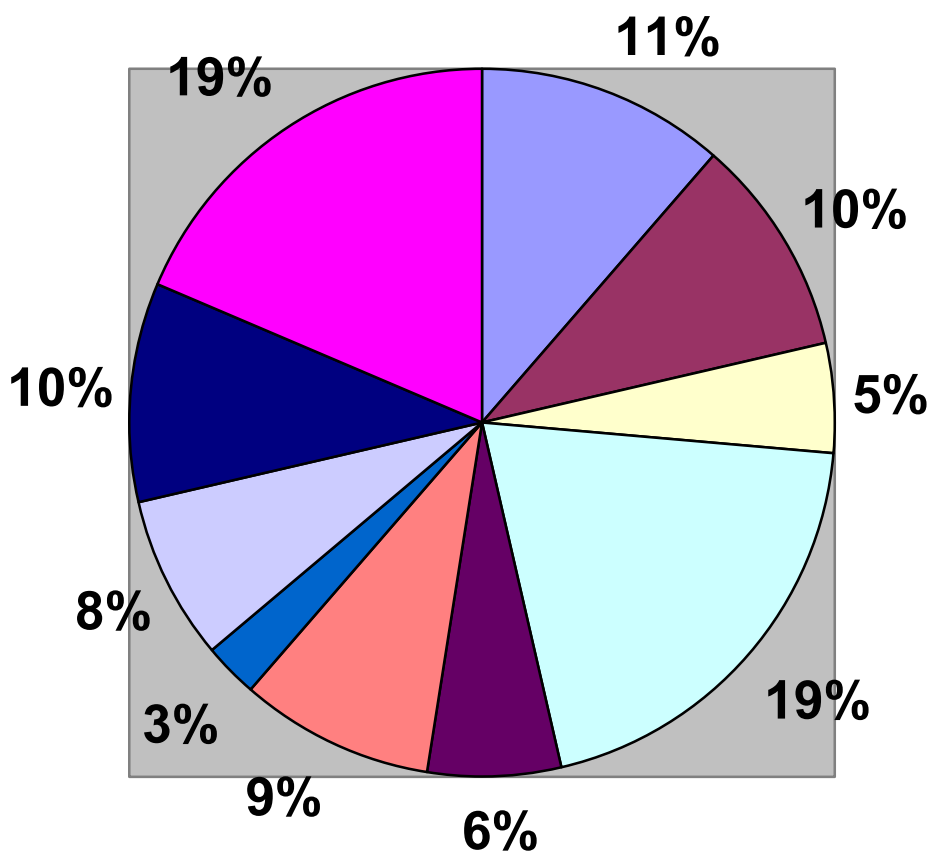
U školy alternativní pouze 5 žáků, 8,34% uvádí, že jim takový spolužák vadí a to z důvodu, že je panovačný nebo že se vrtí na židli. Opět to nejsou důvody, které by nasvědčovaly tomu, že žáci nejsou schopni přijmout a respektovat odlišnost třeba v případě jiné národnosti atd. Ostatních 32 žáků, 53,33% uvádí, že jim takový spolužák nevadí a 23 žáků, 38,33% neodpovědělo.

Otázka č. 13 *Jak myslíš, že byste se měli se spolužáky k takovým (odlišným) dětem chovat?*

Tabulka č. 13 *Názory na vhodné chování k odlišným spolužákům*

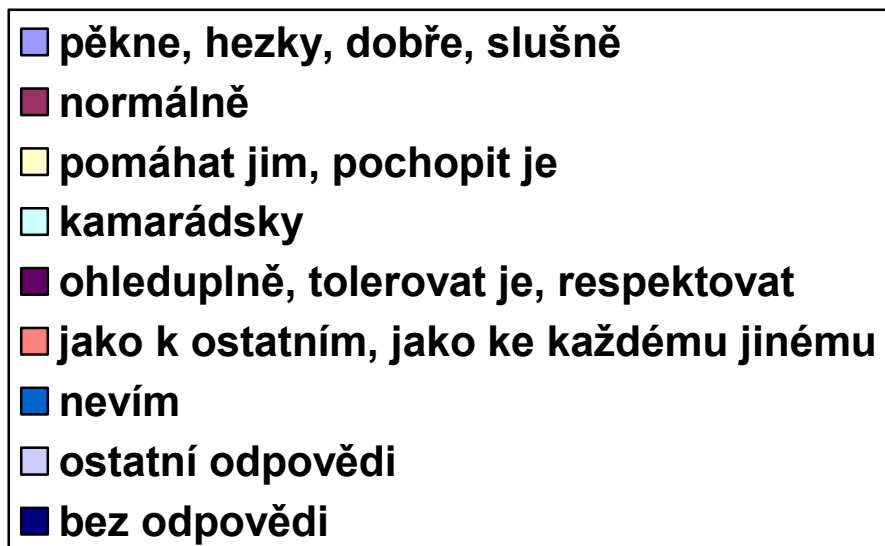
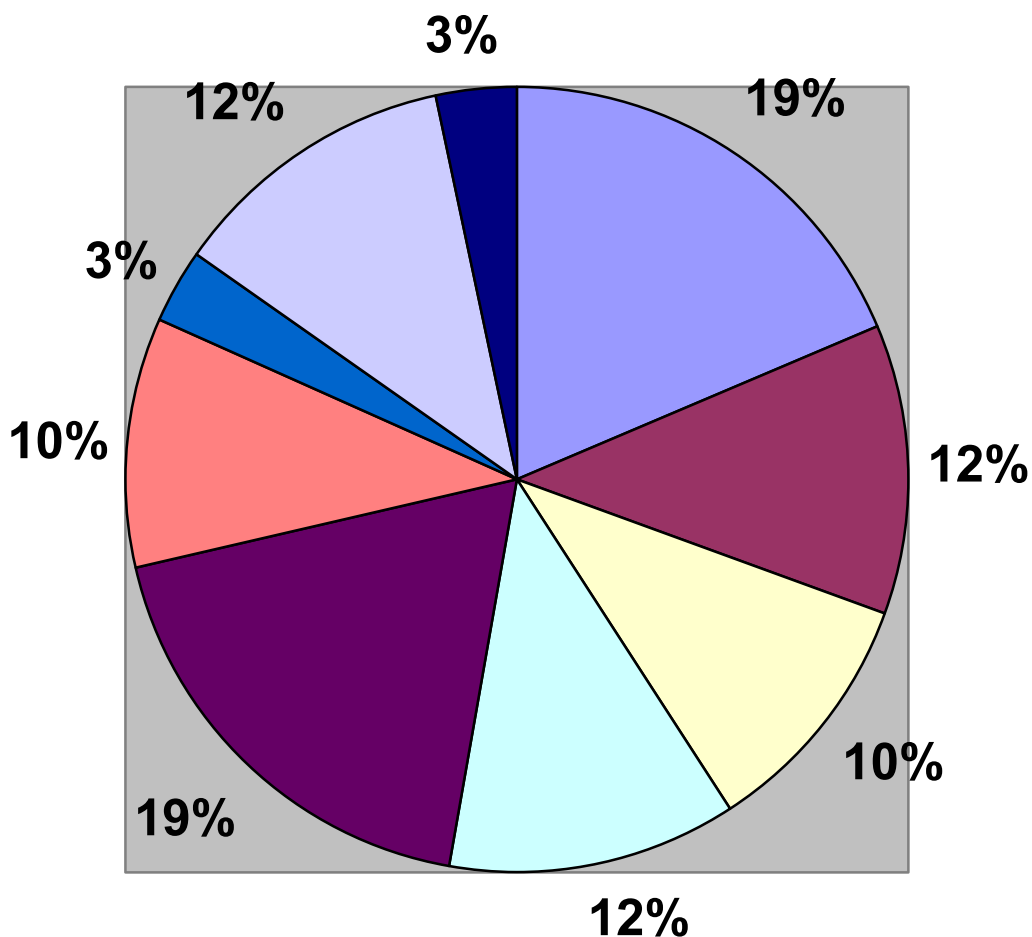
Znění odpovědi	Škola tradiční	Škola alternativní
pěkně, hezky, dobře, slušně	9 (11,25%)	11 (18,33)
normálně	8 (10%)	7 (11,67%)
být na něj hodní, chovat se hodně, hodněji	4 (5%)	1 (1,67%)
pomáhat jim, pochopit je	16 (20%)	6 (10%)
nesmát se jim, neposmívat	5 (6,25%)	
kamarádsky	1 (1,25%)	7 (11,67%)
jako k ostatním, jako ke každému jinému	7 (8,75%)	6 (10%)
jak oni se chovají k nám	2 (2,5%)	
jako k příteli	1 (1,25%)	1 (1,67%)
někdy mu s něčím pomoci	1 (1,25%)	
měli bysme je u nás zabydlet	1 (1,25%)	
hodně spravedlivě	1 (1,25%)	
měli bychom mu všechno ukázat, chovat se k němu dobře	1 (1,25%)	
ignorovat, nevšimati si jich	6 (7,5%)	
ohleduplně, tolerovat, respektovat je	1 (1,25%)	11 (18,33%)
podle toho v jakém je stavu	1 (1,25%)	
aby se mu dobře vedlo		1 (1,67%)
nevím		3 (5%)
měli bychom ho mít rádi		1 (1,67%)
aby jim to připadalo dobré		1 (1,67%)
trochu jinak než k ostatním		1 (1,67%)
jako k bratrům		1 (1,67%)
bez odpovědi	15 (18,75%)	2 (3,33%)

Graf č. 14 - Názory na vhodné chování k odlišným spolužákům - škola tradiční



- pěkne, hezky, dobře, slušně
- normálně
- být na něj hodní, chovat se hodně, hodněji
- pomáhat jim, pochopit je
- nesmát se jim, neposmívat
- jako k ostatním, jako ke každému jinému
- jak oni se chovají k nám
- ignorovat, nevšímat si jich
- ostatní odpovědi
- bez odpovědi

Graf č. 15 - Názory na vhodné chování k odlišným spolužákům - škola alternativní



Co se týče této otázky, opět se týkající schopnosti přijmout a respektovat odlišnost, u tradičních škol převažují odpovědi typu: pomáhat jim, pochopit je - 20%, pěkně, hezky, dobře, slušně - 11,25% žáků, normálně - 10%, jako k ostatním, jako ke každému jinému - 8,75%, nesmát se jim, neposmívat - 6,25%, další odpovědi - uvedené v podkapitole 7.4 jsou zastoupeny v nižším počtu. v 7,5% se objevuje odpověď nevšímat si jich, ignorovat je, což však odpovídají žáci v případě, že se jedná o spolužáka, který je hyperaktivní apod.

Ve školách alternativních odpovídají žáci obdobně - pěkně, hezky, dobře, slušně - 18,33%, normálně - 11,67%, kamarádsky - 11,67%, objevuje se zde vyšší procento odpovědí - ohleduplně, tolerovat je, respektovat - 18,33%. Dále jsou zastoupeny odpovědi - jako k ostatním, jako ke každému jinému - 10%, pomáhat jim, pochopit je - 10%. Ostatní odpovědi jsou opět zastoupeny v nižším počtu.

7.5 Závěry průzkumu

Průzkum je zaměřen na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz, a to:

1. Žáci školních tříd s alternativní formou výuky mají pozitivnější vztah ke škole než žáci tříd s tradiční formou výuky.

Na potvrzení či vyvrácení této hypotézy byly zaměřeny otázky č. 1 a 2 dotazníku, viz. příloha č. 1. Zejména z odpovědi na otázku, zda chodí žáci do školy rádi jednoznačně vyplývá, že pozitivnější vztah ke škole mají žáci školy alternativní. Hypotéza tedy byla potvrzena.

2. Vztahy mezi žáky ve školní třídě s alternativní formou výuky jsou odlišné než mezi žáky ve školní třídě s tradiční formou výuky.

K potvrzení či vyvrácení této hypotézy bylo použito odpovědi na otázky č. 3, 4, 8, 9, 10 příloženého dotazníku. V případě této hypotézy lze usoudit, a tím hypotézu vyvrátit, že vztahy mezi žáky ve školní třídě s alternativní formou výuky nejsou výrazně odlišné než mezi žáky ve školní třídě s tradiční formou výuky. Výjimkou je pouze odpověď 5 žáků z 60 žáků alternativních škol, kteří považují vztahy mezi žáky ve své třídě za špatné, což se jako odpověď neobjevilo ani u jednoho z 80 žáků tříd tradičních. Hypotéza byla vyvrácena.

3. Žáci v alternativních školách mají pozitivnější vztah k odlišnosti. (postiženým spolužákům, odlišným národnostem apod.) než žáci tříd s tradiční formou výuky.

V případě potvrzení či vyvrácení této hypotézy byly analyzovány odpovědi na otázky č. 11, 12, 13 příloženého dotazníku. Po analýze odpovědí lze tuto hypotézu rovněž vyvrátit, a to z toho důvodu, že výsledky nepoukazují výrazné odchylky v procentu odpovědí na zkoumaných školách. Hypotéza byla průzkumem vyvrácena.

4. Vztahy k učiteli ve školní třídě s alternativní formou výuky jsou otevřenější než ve školní třídě s tradiční formou výuky.

Tuto hypotézu lze po analýze odpovědí na otázky č. 5, 6, 7 potvrdit. Žáci škol tradičních uvádí více obavy z postihu při vyslovení vlastního názoru. Lze usuzovat, že při aktivitách, které probíhají na výuce v alternativních školách vzniká vztah k učiteli bližší a otevřenější. Hypotéza byla potvrzena.

5. Ve školní třídě s tradiční formou výuky se objevují častěji prvky sociálně patologického jednání (počátky šikany – ostrakismus).

Jako podkladu pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy bylo použito analýzy otázek č. 8 a rovněž i 11, 12, 13 - z hlediska zkoumání výskytu projevů nesnášenlivosti atd. Tuto hypotézu výsledky prováděného průzkumu vyvrátily. Lze konstatovat, že v případě přístupu k odlišnostem jsou žáci obou typů tříd v přístupu vyrovnání. V případě otázky, zda žákům ve třídě někdo ubližuje je dokonce procento kladných odpovědí vyšší na škole alternativní. Hypotéza byla vyvrácena.

Závěr

Studiem odborné literatury na téma sociální klima školní třídy a analýzou výsledků prováděného průzkumu při porovnání sociálního klimatu školní třídy s alternativní a tradiční formou výuky diplomová práce dochází k závěru, že sociální klima školní třídy, potažmo jeho kvalita má na vývoj žáka nesporně obrovský vliv.

Za předpokladu, že každá situace se odvíjí v nějakém sociálním prostředí, je prostředí školní třídy, přesněji řečeno její sociální klima, významným faktorem při socializaci jedince.

Práce se zabývá jednotlivými faktory ovlivňujícími sociální klima školní třídy a tím i žáka samotného, možnostmi ovlivňování sociálního klimatu, ať už za předpokladu výskytu nežádoucích sociálně patologických jevů nebo v prostředí bez projevů jakkoliv disociálního jednání.

Ve své teoretické části poukazuje práce na souvislost sociálního klimatu a jeho ovlivňování se sociální pedagogikou, jejímž základním kamenem je právě výchova jedince k solidaritě, soudržnosti, prevence, ale i intervence v případě výskytu již zmiňovaných sociálně patologických jevů.

Praktická, průzkumná část se zabývá zkoumáním sociálního klimatu a porovnáním sociálního klimatu školní třídy s alternativní a tradiční formou výuky.

Závěrem lze uvést, že sociální klima, přes veškeré odlišnosti mezi těmito výukovými koncepty, nevykazuje žádné propastné rozdíly.

Je možno konstatovat, že postupné inovace ve vzdělávání v České republice po roce 1989 přinesly do oblasti vzdělávání řadu pozitivních změn. Jednou z nejvýznamnějších je stanovení tzv. Rámcového vzdělávacího programu, na základě něž jednotlivé školy stanoví vlastní tzv. Školní vzdělávací program. Z těchto dokumentů vyplývá zavedení takových průřezových témat do výuky jako je osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova apod. Právě tato a další témata mají svůj podíl na postupných změnách nejen vyučovacích osnov, ale právě na pozitivním vývoji sociálního klimatu školních tříd.

Dle mého názoru právě takovými změnami a těmi, které budou následovat, jež si vyžaduje pokrok v oblasti vzdělávání, tradiční škola postupně odstraní rozdíly, které jsou na tradičních školách v porovnání s alternativními koncepty považovány za nedostatky, jako je uniformita v obsahu a organizaci výuky a absence inovativních procesů.

Resumé

Diplomová práce, zabývající se sociálním klimatem školní třídy, je rozčleněna do sedmi kapitol. První kapitola je zaměřená na vysvětlení základních pojmů, vztahujících se k tématu. Následující kapitola se věnuje sociálně patologickým jevům v sociálním klimatu školní třídy a možnostem řešení při jejich případném výskytu. Kapitola číslo tři se zabývá diagnostikou školní třídy, metodami diagnostiky, možnostmi využití diagnostických výsledků v praxi a v neposlední řadě se zabývá rozбором nezávislých činitelů ovlivňujících stav a vývoj školní třídy. Další kapitola pohlíží na sociální klima školní třídy s alternativní a tradiční formou výuky. Toto téma je rovněž hlavní myšlenkou praktické části diplomové práce. V šesté kapitole je popsána podstata a cíle osobnostní a sociální výchovy a je zde rovněž věnován prostor pro představení dalších průřezových témat, stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Poslední, sedmá kapitola, je věnována praktické části diplomové práce, tedy průzkumnému dotazníku a analýze získaných výsledků.

Práce je ukončena závěrem, vyvozeným ze studia odborné literatury a z výsledků prováděného průzkumu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá analýzou sociálního klimatu školní třídy, diagnostikou a možnostmi ovlivňování sociálního klimatu nejen prostřednictvím sociální pedagogiky a zejména v praktické části je porovnáno sociální klima školní třídy s alternativní a tradiční formou výuky. Dále jsou zde formulovány výstupy pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

Sociální klima školní třídy, školní třída s alternativní formou výuky, školní třída s tradiční formou výuky, diagnostika školní třídy, průzkum sociálního klimatu školní třídy.

Annotation

This thesis deals with the analysis of social climate of a classroom, with diagnostics and ways of affecting of social climate not only by means of social pedagogy and particularly the practical section compares the social climate of the alternative education classroom with the traditional education classroom. Conclusions are also made for pedagogical practise.

Keywords

Social climate of a classroom, alternative education classroom, traditional education classroom, diagnostics of a classroom, survey of social climate classroom.

Seznam použitých pramenů a literatury:

- 1) HRABAL, V., *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*, Praha: 1989, Státní pedagogické nakladatelství, 198 s., ISBN 80-04-22149-1
- 2) HRABAL, V., *Sociální psychologie pro učitele*, Praha: 2002, Nakladatelství Karolinum, 125 s. , ISBN 80-246-0436-1,
- 3) JEDLIČKA, R. KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*, Praha: 1998, Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 169 s. ISBN 80-7184-555-8
- 4) KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*, Brno: 2004, Institut mezioborových studií Brno, 215 s.
- 5) KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*, Brno: 2001, Paido, 199 s., ISBN 80-7315-004-2,
- 6) KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*, Praha: 2008, Portál, 215 s., ISBN 987-80-7361-383-3,
- 7) MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, Praha: 1989, Státní pedagogické nakladatelství, 161 s.
- 8) MAREŠ, J., *Sociální klima školní třídy, přehledová studie*, Praha: 1998, Asociace školní psychologie ČR a SR, 15 s.
- 9) MÜHLPACHR, P. *Kapitoly ze sociální patologie*, Brno: 2003, IMS Brno, 84 s.
- 10) PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*, Praha: 1996, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 44 s., ISBN 80-86039-01-3
- 11) PRŮCHA, J., *Alternativní školy*, Hradec Králové: 1994, Gaudeamus, ISBN 80-7041-972-5, 109 s.
- 12) PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: 2001, Portál, 139 s., ISBN 80-7178-584-9
- 13) SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*, Brno: 1996, Paido, 112 s., ISBN 80-85931-19-2
- 14) SRB, V. a kol., *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*, 1. vyd. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007, 59 s, ISBN 978-80-87145-00-5.
- 15) WEGNER, K. *Školní třída jako společenství*, Praha: 1995, Pedagogická fakulta UK, 40 s.
- 16) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: 2007, Výzkumný ústav pedagogický, 124 s.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Průzkumný dotazník

Dotazník pro žáky 5. ročníku základní školy:

1) Chodíš do školy rád(a)? ano - ne

V případě, že nechodíš rád/a do školy, napiš proč:

.....

2) Líbí se Ti ve třídě? ano - ne

V případě, že se Ti ve třídě nelíbí, napiš proč:

.....

3) Máš ve třídě důvěrného kamaráda? ano - ne

4) Posmívají se Ti spolužáci, když něco nevíš? ano - ne

5) Poradí Ti pan učitel vždy, když si nevíš rady? ano - ne

6) Můžeš panu učiteli sdělit svůj názor? ano - ne

V případě, že nemůžeš panu učiteli sdělit svůj názor, napiš proč:

.....

7) Věnuje se vám pan učitel i mimo vyučování? ano - ne

Pokud ano, napiš jak:

.....

8) Ublížíje Ti někdo ve třídě? ano - ne

Pokud Ti ve třídě někdo ubližuje, napiš jak:

.....

9) **Popiš vlastními slovy, jaké máte mezi spolužáky vztahy:**

.....
.....

10) **Pomáháte se spolužáky slabším kamarádům?** ano - ne

Pokud slabším spolužákům nepomáháte, napiš proč:

.....
.....

11) **Máte ve třídě spolužáka, který je odlišný, než ostatní spolužáci (je postižený, jiné národnosti apod.)?**

Pokud ano, napiš, v čem se to projevuje:

.....

12) **Vadí Ti, že máte takového spolužáka?**

Pokud ano, napiš co přesně Ti na něm vadí (popiš svými slovy):

.....

13) **Jak si myslíš, že byste se měli se spolužáky k takovým (odlišným) dětem chovat? (Popiš svými slovy)**

.....