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

Klima ve třídě základní školy alternativní a standardní

- se zaměřením na vliv alternativních škol na třídní klima

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. et Mgr. Vendula Jašková

Vypracovala:
Táňa Nečasová

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Klima ve třídě základní školy alternativní a standardní - se zaměřením na vliv alternativních škol na třídní klima zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno, 4. 4. 2012 ……

Táňa Nečasová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Vendule Jaškové za užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.
Dále bych chtěla poděkovat všem výchovným poradkyním, učitelkám a dětem, bez jejichž pomoci by tato práce nikdy nevznikla.

Táňa Nečasová

OBSAH

Úvod **2**

I. Teoretická část **4**

1. Alternativní školy – vymezení pojmu **4**

1.1 Historie vzniku alternativních škol 5

1.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol 6

1.3 Alternativní a inovativní směry 8

1.3.1 Waldorfská škola 8

1.3.2 Daltonský plán 9

1.3.3 Freinetovská škola (Freinetovy školy) 10

1.3.4 Montessoriovské školy 11

1.3.5 Začít spolu 11

1.3.6 Zdravá škola 12

1.4 Alternativní školy v České republice 13

2. Klima školní třídy – vymezení pojmu **13**

2.1 Faktory ovlivňující třídní klima 15

2.1.1 Učitel 16

2.1.2 Žák 18

2.1.3 Rodiče 19

2.2 Přístupy k měření klimatu ve třídě 20

2.3 Kvantitativní a kvalitativní metody 21

2.4 Typy dotazníků 22

2.5 Využití poznatků o sociálním klimatu třídy 24

II. Praktická část **25**

3. Cíl výzkumu a stanovení hypotéz **25**

3.1 Použitá metoda výzkumu – dotazník CES 27

3.1.1 Dotazník CES – šest proměnných klimatu třídy 27

3.1.2 Dotazník CES – způsob zadání 27

3.1.3 Dotazník CES – způsob vyhodnocování 28

3.1.4 Dotazník CES – interpretace výsledků 29

3.2 Místo a vzorek výzkumu 29

3.3 Ověření hypotéz 30

3.4 Závěr výzkumu 48

Závěr **55**

Resumé **57**

Anotace **58**

Seznam použité literatury **60**

Seznam symbolů a zkratek **62**

Seznam příloh **63**

Úvod

„Pedagogika je, vzato od základu, láska k člověku vyvěrající z poznání člověka. Přinejmenším na tomto by měla být budována.“
Rudolf Steiner

Nástupem do školy se děti stávají součástí nového mikrosociálního prostředí, které je bude ovlivňovat v průběhu několika dalších let. Třídní kolektiv, učitelé, spolužáci ze školy – to všechno jsou činitelé, kteří budou mít velký vliv na utváření názorů na sebe sama i okolní svět.

Povinná školní docházka (od roku 1774 za panovnice Marie Terezie) prošla mnoha přeměnami. Po roce 1989 dochází v naší zemi nejenom k politickým změnám, ale i v oblasti edukace přicházejí ze zahraničí nové impulsy a podněty. Dříve byla ve školách udržována kázeň pomocí trestů, nezřídka fyzických. Osoba učitele požívala velké vážnosti, zatímco dítě stálo v pozadí zájmu veřejnosti. Jeho pocity a názory nikoho nezajímaly.

V dnešní době je situace naprosto odlišná. Prioritou jsou děti, jejich zdárný vývoj, formování osobnosti, vytváření prostředí plné důvěry a pochopení. Tyto faktory má do určité míry možnost ovlivnit každý pedagog. Již několik posledních let je vidět snahu o změnu tohoto konzervativního prostředí, jeho modernizaci, o vytvoření prostředí bez stresu a obav a nalezení nových progresivních způsobů stylu výuky odlišných od standardních škol.

Školy s alternativním zaměřením, či alespoň snahou o vybočení ze standardního pojetí klasické výuky, už mají v českém školství neoddiskutovatelnou pozici. Kladou si za cíl rozvíjení samostatnosti, chtějí podněcovat fantazii, podporovat projevování pozitivních citů, usnadnit orientaci v různých životních situacích, naučit děti spolupracovat s ostatními, respektovat okolí a jiné.

V poslední době se často zmiňuje termín klima třídy, které má velký vliv na formování jedince. Je důležité, aby bylo co nejkvalitnější. Na školách vzrůstá násilí mezi dětmi a je proto nezbytné, aby v těchto malých sociálních skupinách bylo vytvořeno ovzduší plné pochopení, pomoci a empatie. Při bližším zkoumání třídního klimatu v jednotlivých kolektivech mohou být odhaleny negativní stránky či chování jednotlivých členů, na které by se jinak nemohlo přijít a rodiče ani učitelé nemají žádnou možnost se o nich jiným způsobem dozvědět. A právě těm prvním by mělo nejvíc záležet na budoucnosti jejich potomka, který, samozřejmě, je ovlivňován celkovou atmosférou a celý život si může nést následky s sebou.

Alternativní školy mají různé metody, postupy. Součástí mé bakalářské práce je výzkum, který mapuje situaci klimatu ve standardních a alternativních školách.

Je klima alternativních tříd příznivější? Cítí se v něm děti lépe? Jsou v něm kamarádské vztahy stejné jako ve škole standardní? Na tyto otázky se snažím najít odpověď.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol - první dvě tvoří teoretickou a třetí praktickou část. První kapitola vymezuje pojem *alternativní škola,* seznamuje s některými formami, zabývá se vznikem, historií a jejich zakladateli. Ve druhé kapitole se pokouším definovat pojem *třídní klima,* popsat různé přístupy ke zkoumání, jaké jsou typy klimatu, kteří činitelé jej ovlivňují, jaké jsou diagnostické metody. V empirické části se zaměřuji na analýzu klimatu v 7. ročníku základních škol. Výzkum je uskutečněn ve dvou standardních a třech alternativních třídách. Ve své práci porovnávám nejprve rozdíly mezi alternativními a standardními školami jako celky a poté mezi jednotlivými třídami navzájem.

Cílem mojí práce je provést výzkum ve třídách alternativních a standardních škol a pomocí diagnostické metody potvrdit nebo vyvrátit formulované hypotézy.

Vztah sociální pedagogiky k tématu třídního klimatu

Sociální pedagogika se, mimo jiné, zabývá vztahem mezi prostředím a výchovou, rozvojem osobnosti žáka. Snaží se o stanovení výchovných cílů, sleduje socializační procesy. Chápe důležitou úlohu sociálního prostředí a vztah mezi potřebami a výchovou dítěte. Zde se nachází spojitost mezi sociální pedagogikou a psychosociálním klimatem třídy.

I. Teoretická část

1. Alternativní školy – vymezení pojmu

Není snadné vymezit přesně pojem *alternativní škola.* Co si tedy pod tímto výrazem můžeme představit? Encyklopedický slovník uvádí: *„Alternativa (lat. alter, jeden ze dvou), nutnost výběru mezi dvěma nebo několika vzájemně se vylučujícími možnostmi“* (Barták et al., 1993, s. 36).

Ani mezi odborníky není jasno, jak přesně definovat alternativní školy. Názory se různí. Někdo vidí alternativu ve způsobu výuky, další v přístupu k žákovi, v systémových znacích. Průcha například uvádí: *„Pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola a jiné“* (Průcha, 1996, s. 11).

Jako hlavní znak tohoto typu škol uvádí Jůva sen. & jun. prostředí, ve kterém se žák i učitel budou cítit svobodně. Nebudou omezováni nesmyslnými nařízeními a omezeními. *„Společným rysem těchto alternativních škol (jako je daltonský plán, winnetská soustava, škola montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská, ad.) je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování*“ (Jůva, V., Jůva, V. 1997, s. 52-53).

Zelina rozvádí pojem alternativní škola následujícím způsobem: *„Alternatívna škola zasahuje svojimi zmenami viac než len detaily, alebo jeden systémový znak, napr. organizáciu hodiny, či zriaďovateľa, alebo názov školy. Má zasahovať podstatu, tj. uskutočniť pokus o novšiu, efektívnejšiu školu s dorazom na iné ciele než je len vyučovanie a vzdelávanie, resp. aj alternatívu k vzdelávaniu, pokiaľ je postavená na nových odborných princípoch, novej filozofii školy, nových princípoch“* (Zelina, 1993, s. 2).

V České republice se nejvíce touto tématikou zabývá Jan Průcha (Průcha, 1996), který se domnívá, že pojem alternativní škola má několik významových rovin a to podle sféry užívání. Rozlišuje ho na školskopolitický, pedagogický a ekonomický význam.

Stejně jako je nesnadné charakterizovat pojem, je těžké posuzovat tyto školy jako jeden celek. Každá má své vlastní specifické stránky, které u jiné nenacházíme. Společným znakem pro všechny je ale důraz na svobodu žáka i učitele, na rozvíjení samostatnosti, tvořivosti a hlavně na využití nových forem, nestereotypních metod a netradičních přístupů k výuce. Dalším důležitým prvkem je navození příjemné

atmosféry, ve které se děti nebudou stresovat, kde budou přirozenou cestou rozvíjeny jejich schopnosti a nadání.

Pokud bychom měli nalézt nějaký charakteristický rys společný všem alternativním formám výuky, mohli bychom se například opřít o definici výše zmiňovaného Jana Průchy. *„Jako alternativní budeme proto chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy“* (Průcha, 1996, s. 13).

1.1 Historie vzniku alternativních škol

Školy standardní, u kterých se předpokládá standardní norma, běžná, ničím nevybočující úroveň, autoritativní úloha učitele a pevně stanovená struktura výuky, tvoří nejširší základnu poskytující vzdělaní. Tato dlouhotrvající vláda se začínala stávat konzervativní. Pedagogika je podrobena kritice a převládá nedůvěra vůči těmto velkým systémům. Je jasné, že nelze považovat za ten správný jeden jediný směr, který bývá většinou dogmatický. Pedagogická teorie sice průběžně přinášela menší změny, ale teprve ve 20. století, zvláště pak ve 20. a 30. letech, se objevují snahy o vznik naprosto nových metod ve vzdělávání, ve kterých by byly uplatněny nejnovější poznatky a aplikovány do praxe. Mezi úplně první projekty patří např. „Dům radosti“ Vittorina da Feltre nebo pansofická škola Komenského v Blatném potoce. Zůstaly však osamoceny a nenašel se nikdo, kdo by v těchto projektech pokračoval (Jůva, V., Jůva, V., 1997).

Potřeba zbavit vzdělávání žáků autoritativního učitele, konzervativních metod, pedantské výchovy – to vše podnítilo vznik nových výchovných systémů, které chtějí dítě provázet na jeho životní cestě, nabídnout mu pomocnou ruku, respektovat jej a podporovat jeho potřeby a nápady.

Těmito novými systémy se staly alternativní školy - nejsou standardní, hledají nové postupy a koncepce, vyjadřují určitou touhu po svobodě po nesvazujících omezeních. Zelina (Zelina, 1993, s. 3) uvádí, že nevyhnutelnost vzniku alternativních škol vyplývá ze dvou pramenů: *„Prvým je politická nevyhnutnosť, tj. možnosť rodiča slobodně rozhodnúť medzi viacerými alternatívami, kde si dá žiaka vzdelávať, vychovávať. Napĺňa to pojem demokratického štátu, slobody občana, jeho ľudských práv, jako aj práv dieťaťa. Druhým je odborná nevyhnutnosť, tj. odborné konkurenčné prostredie, ktoré podobne, jako v iných oblastiach života, pomocou konkurencie vytvorí podnety a motiváciu pre zlepšovanie školy, školských edukatívnych systémov“*.

1.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Stejně jako je nesnadné charakterizovat pojem, je těžké posuzovat tyto školy jako jeden celek. Každá má své vlastní specifické stránky, které u jiné nenacházíme. Společným znakem pro všechny je ale důraz na svobodu žáka i učitele, na rozvíjení samostatnosti, tvořivosti a hlavně na využití nových forem, nestereotypních metod a netradičních přístupů k výuce. Dalším důležitým prvkem je navození příjemné atmosféry, ve které se děti nebudou stresovat, kde budou přirozenou cestou rozvíjeny jejich schopnosti a nadání.

Průcha (Průcha, 1996) cituje německé autory Klassena a Skiera, kteří uvádějí těchto pět základních rysů, které charakterizují alternativní školy:

- Škola je zaměřena **pedocentricky**, kdy výchova se zaměřuje na osobu dítěte a všemi výchovnými činnostmi podporuje individualitu jedince.
- Škola je **aktivní**. Uplatňuje podle možností některé z mnoha vyučovacích forem (např. rozhovor, individuální práci, skupinovou spolupráci, projektové vyučování). Největší důraz je kladen na rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Za nepostradatelné při výchovném procesu považuje aktivní škola kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj.
- Škola usiluje o **komplexní výchovu** dítěte. Klade velký důraz na oblasti emočního a sociálního rozvoje jedince.
- Škola je chápána jako **„živé společenství“**. To znamená, že žáci se společně s učiteli i rodiči podílejí na utváření forem a vyučovacích postupů.
- Škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Myslí se tím učení **„z života pro život“**, které má za cíl zapojit žáky do práce a snaží se o rozšíření edukačního prostředí za hranice školy.

Toto jsou velmi obecně charakterizované rysy. Každá alternativní škola má svá specifika. Podle Supa (Průcha, 1996) si alternativní školy stanovily mnoho cílů. Podle jeho vymezení alternativní školy:

- usilují především o humánní přístup k dítěti
- koncipují výchovu na základě spolupráce učitelů, dětí a rodičů
- úzkostlivě sledují přirozený a zdravý vývoj dětí
- posilňují individuální přístupy k učení
- cílevědomě rozvíjejí komunikativní pedagogiku

Na první pohled to vypadá, že alternativní školy mají stejné vlastnosti i cíle jako školy standardní. Proto je neméně důležité zmínit funkce. Vlastnosti, tj. jaká je škola, a funkce, tj. za jakým účelem vznikají a jaká je jejich práce, jsou dva důležité aspekty, které odlišují alternativní od standardního pojetí výchovy. Podle Průchy (1996) existují tři funkce:

- ✓ **funkce kompenzační** znamená, že školy alternativní vznikají, aby kompenzovaly nedostatky škol standardních. Pokud by tyto byly natolik variabilní a dokázaly vyhovět různým požadavkům na vzdělání, nebyl by žádný důvod ke vzniku jiných alternativ a státní standardní školy by plně uspokojily potřeby a přání. V praxi bylo však dokázáno, že tomu tak není a vznik alternativních metod výuky byl jen přirozeným důsledkem

- ✓ **funkce diverzifikační** potvrzuje, že vznik alternativních škol je důležitý pro zajištění plurality ve vzdělávání. Školy standardní mají danou jednotnost a celistvost, ve které lze spatřit neměnnou uniformitu a konzervativnost. Tyto vlastnosti nejsou až tak překvapující a nečekané, protože státní školský systém musí být standardizovaný již jenom s ohledem na velké množství jedinců, kteří jsou vzděláváni. Je zvláštní, že některé alternativní školy také inklinují k určité standardnosti. Jedná se většinou o školy církevní. V každém případě lze říci, že existenci dvou současně fungujících systémů – alternativního a standardního – lze považovat za přínosné vzhledem k rozšiřující se variabilitě vzdělávacích institucí

- ✓ **funkce inovační** je z pedagogického hlediska považována za nejdůležitější. Týká se dvou oblastí. První je inovace v organizaci vzdělávání. Školy alternativní při výuce uplatňují nestandardní metody výuky, nové způsoby komunikace. Ve druhé se jedná o inovace v obsahu vzdělávání – nestandardní vyučovací předměty, inovace v předmětech tradičních

Dalo by se předpokládat, že školy alternativní jsou ideálním řešením v rámci výuky a vyznačují se pouze pozitivními vlastnostmi. Mají však i svoje odpůrce. Ti poukazují na jejich omezené fungování, na to, že nikdy nebudou dominantním typem vzdělávacího systému. Způsob práce a metody těchto škol jsou posuzovány subjektivně a nelze tedy předložit výsledky dlouhodobých teoretických a praktických pokusů. V každém případě tyto typy škol mají stále více a více příznivců.

1.3 Alternativní a inovativní směry

Pod pojmem alternativní škola myslíme takovou školu, která je alternativou školy standardní, tzn. tradiční. Průcha uvádí*: „Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy“* (Průcha, 2000, s. 172). Podle něj se začíná v poslední době v pedagogice objevovat také pojem „školy inovativní“ - inovative school, který dosud nebyl přesně definován (Průcha, 2000). Někteří odborníci se domnívají, že to jsou školy, které přechází od dílčích inovací k výrazným změnám systému výuky, metodám a organizování vyučování. *„Lze říci, že inovativní školy jsou součástí souboru alternativních škol, kde představují radikální, od standardních škol nejvíce odlišný typ“* (Průcha, 2000, s. 173).

1.3.1 Waldorfská škola

Za duchovního zakladatele této metody je považován filozof, esoterik a zakladatel antroposofické společnosti dr. Rudolf Steiner (1861-1925). V současnosti patří k nejznámějším alternativním školám. Jedním ze základních znaků, který ji odlišuje od ostatních směrů pedagogiky, je zaměření vycházející z antroposofie (z řeckého anthropos = člověk a sofia = moudrost) (Vališová, Kasíková, 2011). To je soustava filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, která vzniká v roce 1913 oddělením od theosofie. Zabývá se nadsmyslovým poznáním světa a určením člověka. Inspiruje se filozofii Kanta, Fichteho a Nietzscheho.

„Člověk je pro Steinera bytostí tří světů, reprezentovaných třemi druhy těla. Tělo (Leib) patří k reálně existujícímu světu, ovšem svým smyslovým určením zaujímá nejnižší stupeň. Vlastní svět je vymezen pro duši (Seele) a svět je člověku zprostředkováván prostřednictvím ducha (Geist). Úkolem člověka potom je, aby své Já (Ich), které je vymezené tělem a duší (Leib und Seele) dokonale oduševnil cestou procítění (Vergeisterung)“ (Rýdl, 1990, s. 59).

Pro pedagogiku je důležitý filozofický základ tohoto směru, zejména jeho pojetí geneze vývojových fází lidské bytosti (Solfronk, 1995). V rámci antroposofie rozpracoval Steiner problematiku tzv. Eurythmie. Podle této teorie je člověk složen ze tří těl - fyzického, které se rozvíjí do sedmi let, éterického, které se začne vytvářet od deseti let, a konečně astrálního vyvíjejícího se do čtrnácti let. Tato duchovní věda má zásadní vliv na vznik a utváření waldorfské pedagogiky. Dítě je chápáno jako zcela svobodný tvor.

První škola byla otevřena zásluhou továrníka Emila Molta, spolumajitele a ředitele cigaretové továrny Waldorf-Astoria ve Stuttgartu. Svůj provoz zahájila dne 16. září 1919. Navštěvovalo ji necelých tři sta žáků a byly to většinou děti dělníků. Měl

to být ojedinělý projekt bez větších ambicí. Ale zanedlouho, již v roce 1922, vzniká další škola ve Wandsbeku u Hamburgu. Rok 1939 znamenal konec rozvoje tohoto školství. Nacisté neměli pochopení pro výuku, která měla podporovat kreativitu a individuální nadání, a školu zakázali. K obnově činnosti došlo až po válce v roce 1945 a rozšířila se nejen do okolních zemí, ale po celém světě (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Waldorfský styl výuky se stává nejrozšířenějším alternativním směrem pedagogiky. V současné době pracuje ve světě podle tohoto vzdělávacího programu více než tisíc škol. Svůj cíl vidí především ve výchově ke svobodě, rovnosti, bratrství, ve výchově ke zdraví, v rozvoji osobnosti, neméně důležité je také probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti. Prioritou je také podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost (Vališová, Kasíková, 2007).

1.3.2 Daltonský plán

Daltonský plán (někdy také Daltonská škola) byl poprvé vyzkoušen v USA. Za jeho zakladatele a tvůrce je považována Helena Parkhurstová (1887 – 1973), která v roce 1920 uvedla do praxe svoji představu nového pojetí výuky (Rýdl, 1998). Ta byla zahájena v experimentální škole v Daltonu (odtud také název) ve státě Massachusetts.

Parkhurstová začala svoji pedagogickou praxi na venkově, kde měla možnost zavádět změny do výuky a zároveň si ověřovat přínos těchto postupů pro žáky i učitele. Při své návštěvě Itálie se seznámila s tehdy již úspěšnou Marií Montessoriovou, jejíž vyučovací metoda ji natolik zaujala, že několik dalších let s ní nejenom spolupracovala, ale i založila americký montessoriovský učitelský ústav. Její vlastní projekt byl neméně úspěšný – např. v Anglii byla v roce 1923 založena Asociace daltonských škol (Dalton Association). Její kniha Education on the Dalton Plan byla přeložena do několika jazyků. Ve městě Daltonu až do roku 1942 vedla střední školu. Zajímavé je, že stejně jako Marie Montessori v Itálii, ani ona ve své mateřské zemi nedosáhla většího úspěchu. Ten získala v Nizozemí, kde je největší počet daltonských škol na jednu zemi (Rýdl, 1998).

Samotný daltonský plán má několik principů. Jako první bývá uváděna **svoboda a zodpovědnost**. Ne taková svoboda, ve které si žák dělá to, co chce, ale svoboda rozhodování a zodpovědnosti k vlastnímu konání. *„Svoboda v daltonské škole je reakcí na donucování ve škole tradiční. Dát dětem svobodu znamená zbavit je tlaku rodičů a učitelů a vložit jej na ně samé. Úkolem učitele totiž není, aby byl nositelem vojenského drilu, ale jeho úkolem je být pomocníkem a vychovatelem dětí“* (Rýdl, 1998, s. 21).

Dalším principem je **samostatnost**. *„Princip samostatnosti* (Wenke&Röhner, 2000, s. 21) *je ovlivňován psychologickými poznatky. V Daltonu samostatnost znamená, že žáci musí sami hledat a řešit zadání.“* Samostatnost může být individuální - pokud žák pracuje sám, nebo sociální – pokud pracuje v kolektivu. Možnost samostatně si organizovat práci má velký vliv na motivaci a zároveň učiteli poskytne čas pro ty, kteří jeho radu i pomoc potřebují ve větší míře.

Spolupráce je třetím pilířem daltonského plánu. Ta je chápána dvěma způsoby. Buď děti spolu v kooperativních skupinkách spolupracují, nebo v pomocné skupině pracuje každý sám, případně mohou spolužáka požádat o radu.

Mezi nejdůležitější přednosti tohoto systému (Wenke, Röhner, 2000) patří flexibilní charakter, který umožňuje jeho modernost a aktuálnost. Lze v něm uskutečnit a uplatnit většinu pedagogických reforem. Dají se snáze řešit problémy malých škol s žáky různých věkových kategorií.

Daltonský plán nemá jen samé klady. Jsou mu vytýkány potíže, vznikající při jeho realizaci. Svobodová a Jůva uvádějí (Průcha, 1996) např. nedostatečné opakování probírané látky, chaotické získávání poznatků a přeceňování žákovy aktivity.

1.3.3 Freinetovská škola (Freinetovy školy)

Za zakladatele tohoto typu škol považujeme francouzského pedagoga a učitele Celestina Freineta (1896 – 1966). Hlavní ideou bylo heslo: „Z života pro život prací“. Snažil se rozvíjet zručnost dětí, věnoval velkou pozornost a kladl důraz na pracovní činnost a uměleckou tvorbu. Freinet charakterizoval nejdůležitější prvky pro školní práce. Pracovní prostor ve třídě rozčlenil na několik částí. Pro každého žáka vytváří týdenní individuální pracovní plán. Pevný učební plán je podle Freineta nevyhovující a zastaralý. Kontrola práce je prováděna nejen učitelem, ale také samotným žákem. Je tu velký prostor pro komentování aktuálního dění žáky a tím je také rozvíjena jejich schopnost samostatného uvažování a jednání.

Freinet vytýká standardním školám, že jsou pasivní a zanedbávají citovou a volní stránku žáka, kterého vystavují stresu z možného neúspěchu. Základním principem freinetovských škol je pracovní aktivita vyvíjená dítětem. Má uspokojovat jeho potřeby jako vyjádřit se, debatovat, uskutečňovat svoje představy a další (Jůva et al., 2001).

1.3.4 Montessoriovské školy

Svoje jméno dostaly podle zakladatelky Marie Montessoriové (1870 – 1952). Tato italská lékařka, pedagožka, bojovnice za práva žen a dětí, výraznou měrou přispěla k reformám pedagogického hnutí. V roce 1907 založila v Římě dětský domov „Dům dětí“ (Casa dei bambini), ve kterém poskytla vzdělání těm nejpotřebnějším – dětem od tří do sedmi let ze sociálně slabších rodin, který se stal vzorovým modelem předškolního zařízení pro Itálii i další země. Využila svých zkušeností z dřívější práce s mentálně retardovanými dětmi (Jůva et al., 2001).

„Každé dítě jakožto jedinečné individuum se vyvíjí jinak, pracuje samo na sobě, což je pro něj normální vývoj. Vnitřní potřeba něčemu se naučit se vyvíjí v tzv. senzibilních nebo senzitivních fázích“ (Průcha, 1996, s. 26). V těchto obdobích dítě citlivěji chápe a vnímá jevy okolní reality. Smysl tzv. montessoriovského materiálu spočívá v tom, že připravuje podněty pro tyto jednotlivé fáze. *„V duchu rousseauovsko-tolstojovské pedagogiky má výchova zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte“* (Jůva et al., 2001, s. 43).

K základním principům patří úcta ke svobodě dítěte. Montessoriová nechce, aby se přizpůsobovalo světu dospělých. Naopak se snaží prostředí dítěte přizpůsobit jeho potřebám a požadavkům – volí didaktické pomůcky, zařízení místností je věcné a jednoduché. Nechává jej pracovat individuálně, svým tempem, podle svých představ, možností a schopností. Učitel má pouze roli jakéhosi poradce a pomocníka.Významnou roli v tomto systému vzdělání zaujímá tzv. „kosmická výchova“. Snaží se o vysvětlení a pochopení vazeb mezi člověkem a přírodou, vychovává k zodpovědnosti k okolnímu světu. Spolupracovníci a pokračovatelé myšlenek Marie Montessoriové uplatnili tento typ školy především v předškolním vzdělání – v mateřských školách, ve kterých je dodržován princip: „ Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Průcha, 1996).

1.3.5 Začít spolu

Tento program Step by Step vznikl v 80. letech 20. století v USA. U nás byl pod názvem „Začít spolu“ nejprve zrealizován v mateřských školách v roce 1994, teprve o dva roky později byl zaveden do škol základních.

Hlavní důraz je kladen na individuální přístup k dítěti, na partnerství školy a rodiny. Snaží se o inkluzi dětí s psychickým či fyzickým handicapem, z etnických menšin či nadprůměrně nadaných (Vališová, Kasíková, 2007).

1.3.6 Zdravá škola

Je projektem WHO. Je součástí širšího programu Škola podporující zdraví, jehož garantem je v České republice Státní zdravotní ústav. Klade si za cíl vytvoření bezpečného sociálního prostředí s efektivním vzděláváním. Prioritou je úcta ke svému zdraví i zdraví ostatních.

Mezi tři nejdůležitější zásady patří (Vališová, Kasíková, 2007) pohoda prostředí, a to jak věcného a sociálního, tak organizačního, další zásadou je respektování potřeb dítěte, důraz na rozvoj komunikace a realizování modelu demokratického společenství, což v praxi znamená otevřené partnerství mezi všemi jeho členy.

Pohoda prostředí (Čapek, 2010) – není dána budovou, ale atmosférou, kterou vytvářejí lidé. Je nutno stále zkvalitňovat mezilidské vztahy, ať již se to týká kooperace či komunikace.

- Pohoda věcného prostředí – budova školy, její okolí, vybavení – to vše by mělo být příjemné, funkční a účelové. Sami žáci by měli mít zájem na udržování a ochraně školního prostředí.
- Pohoda sociálního prostředí – mezilidské chování by mělo být plné důvěry, úcty, empatie, snahy pomáhat druhým.
- Pohoda organizačního prostředí – potřebám dětí je přizpůsoben nejenom režim dne, ale i stravování a pohybová aktivita.

Zdravé učení – tento projekt se snaží o smysluplnost cílů ve vzdělání, o aktivní zapojení žáků do učení. Jsou vybrány nejvhodnější metody, aby žáky zaujaly a „vtáhly“ do výuky.

- Smysluplnost – učivo by mělo být propojeno s praktickým využitím, aby bylo platné a mělo význam pro další život.
- Možnost výběru, přiměřenost – důležitá věková přiměřenost, individuální přístup.
- Spoluúčast a spolupráce – děti se zapojují a spolupodílejí na životě třídy.
- Motivační hodnocení – hodnocení má za úkol žáky motivovat, zajišťuje zpětnou vazbu.

Otevřené partnerství – škola by měla fungovat jako komunitní škola pro děti i dospělé, problémy řešit demokraticky, podporovat volnou diskuzi.

- Model demokratického společenství – škola na demokratických principech, jako jsou svoboda, zodpovědnost, spoluúčast, spolupráce a spravedlnost při zachování všech stanovených pravidel.
- Kulturní a vzdělávací středisko obce - Havlínová (Čapek, 2010, s. 203) uvádí: *„Škola má snahu se zpřístupnit veřejnosti a obci a chce být přirozeným kulturním a vzdělávacím střediskem obce“*.

1.4 Alternativní školy v České republice

Alternativní vzdělávání se začalo objevovat v České republice po roce 1989. To však neznamená, že do této doby se nedají nalézt ve výuce žádné prvky těchto koncepcí. Po tomto zlomovém roce začíná vznikat mnoho nových nestátních škol, ve kterých jsou uplatňovány nové alternativní koncepce a metody nejen z iniciativy pedagogických pracovníků, ale také rodičů. Tyto školy někdy nemají přísně dodržovanou metodu, kterou reprezentují, někde aplikují do výuky pouze prvky té či oné koncepce. Průcha (1996) konstatuje, že trend vzniku alternativních škol je správný, avšak tím, že nejsou systematicky popsány formy, které se v nich realizují, nemohou být objektivně posouzeny a hodnoceny. Nestačí vědět, že tato škola má určité zaměření, ale je třeba mít přesné informace o způsobu, jak alternativní vzdělávání praktikují.

Nicméně fakt, že alternativní školy se staly nedílnou součástí vzdělávacího procesu v České republice, se nedá popřít. Snaha o vytvoření příjemného prostředí pro výuku byla hlavním důvodem pro vznik těchto nových metod. Sám Průcha považuje srovnání klimatu v alternativní a standardní škole za užitečné. *„Teprve pak by bylo možné konstatovat, které charakteristiky klimatu jsou lepší nebo horší na alternativních a standardních školách“* (Průcha, 1996, s. 84).

Cítí se v nich žáci skutečně lépe? Vnímají jejich klima jako pozitivnější? Jsou zde lepší vztahy mezi žáky? Na tyto otázky hledám odpovědi ve svojí bakalářské práci.

2. Klima školní třídy – vymezení pojmu

„Chceš-li poznat atmosféru třídy, vejdi, chceš-li poznat klima – vejdi a zůstaň.“

Výchova i socializace jedince je ovlivněna nejen aktéry, ale i prostředím, ve kterém probíhá. Po revoluci v roce 1989 školství v České republice prošlo a stále prochází mnoha změnami. Ty ovlivňují nejenom školy jako celek, ale i jednotlivé třídy. V rámci změn a hledání nových metod a přístupů v pedagogice, se třídní klima stává frekventovaným pojmem.

Pokud budeme chtít popsat sociálně-psychologické jevy, můžeme použít mnoho termínů – prostředí, klima, ovzduší, atmosféra, charakter. Pro ujasnění, je třeba přiblížit některé z nich. Nejobecnější s nejširším rozsahem je termín **prostředí.** Zahrnuje mj. aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a jiné (Čapek, 2010).

Podle Krause najdeme řadu typologií prostředí.

Typy prostředí (Čábalová, 2011, s. 194) *se rozlišují např. podle :*

- *převažující aktivity, činnosti*
- *velikosti prostoru*
- *osobnostního hlediska*
- *souboru prvků a jevů, kterým je tvořeno prostředí*
- *místa, kde žijeme*
- *kvality prostředí působící na rozvoj jedince*
- *působení prostředí na zdraví jedince*

Z pohledu sociálně pedagogického (Čábalová, 2011) je důležitá typologie prostředí podle podmínek výchovy jedince (osobnostní hledisko). Dle tohoto kritéria prostředí lze rozdělit na:

- prostředí exogenní – vnější (vše v okolí jedince, tj. životní prostředí)
- prostředí endogenní - vnitřní (dispozice, fyzické a psychické zdraví apod.)

Dalším termínem je **atmosféra.** Trvá hodiny, ale také třeba minutu. Může se měnit během dne i během vyučovací hodiny (atmosféra před písemkou, během ní a po jejím skončení).

Termín **sociální klima** (psychosociální klima) vyjadřuje dlouhodobý jev, který je specifický pro určitou školu, případně třídu v období několika měsíců i roků (Mareš, Křivohlavý, 1995). To znamená, že klima třídy má přímou souvislost s klimatem učitelského sboru a klimatem školy. Nelze předpokládat, že nepřátelské prostředí bude mít pozitivní vliv na sociální chování dětí, na jejich motivaci a učební výsledky. Úzce souvisí také s výkonnostním statusem, tzn. porovnání počtu žáků úspěšných a neúspěšných. Ovlivňuje i celkové rozpoložení učitelského sboru. Pokud se učitelům dobře pracuje a jsou pozitivně naladěni, potom škola jako celek může dobře fungovat, inovovat a zároveň úspěšně obstát v konkurenci.

Co si tedy pod pojmem klima můžeme představit? Malé dítě dospěje, zestárne a vzpomíná na svoje školní roky, na spolužáky, učitele, jaké to by bylo o přestávkách, na výletě. Tyto vzpomínky by se vystižně mohly nazývat – vzpomínky na klima mé třídy. Již dříve se tušilo, že něco takového existuje. Hlavně učitelé, kteří dennodenně přicházeli do styku se žáky, pociťovali cosi jako náladu panující ve třídě a zároveň ovlivňující dění, vzájemné přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi. Nedá se popsat ani vysvětlit dvěma slovy. Je to něco nehmatatelného, pocit, ovzduší, dlouhotrvající stav ve skupině spolužáků.

O vzniku klimatu Průcha (Průcha, 1996, s. 83) píše: *„ Klima vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, učiteli navzájem a žáky navzájem, ze způsobů komunikace mezi těmito subjekty, ze způsobů řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy“.*

Pojem klima velmi zdařile přirovnává Čapek (Čapek, 2010, s. 12) k počasí: *„Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Tím se odlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě, která je krátkodobá, situační.“*

Čapek (Čapek, 2010, s. 13) dále cituje různé odborníky:

- Grecmanová uvádí, že *„klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy“*
- Vykopalová o klimatu soudí, že je to *„soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působící ve vzájemné součinnosti žáků a učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování“*
- Linková jej považuje za *„soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“*

Čapek (Čapek, 2010, s. 13) definuje klima takto: *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“*.

Výzkumem klimatu se zabývá mnoho odborníků. Na základě jejich zájmu byly vytvořeny speciální metody, kterými lze měřit, porovnávat a zároveň hodnotit klima nejen ve třídách, ale i školách.

2.1 Faktory ovlivňující třídní klima

Jak vlastně vzniká klima? Proč je v každé třídě jiné? Proč má jiná specifika? Odborníci se nemohou rozhodnout, kdo nebo co je hlavním zdrojem utváření třídního klimatu. Někteří považují za hlavní tvůrce žáky s jejich vlastnostmi, náladami, zaměřením, kamarádstvím, nepřátelstvím. Od toho se odvíjí i oblíbenost u učitelského sboru. Učit v jedné třídě není stejné jako učit ve vedlejší. Hodina může probíhat v přátelském duchu a snaze obou stran najít zajímavé téma, vytvořit příjemnou náladu, spolupracovat. Jinde je to hodina „hrůzy“, kdy se zúčastnění snaží o výdrž a přežití stresu s očima upřenýma na hodiny.

Další odborníci v roli hlavního tvůrce preferují učitele, který ze své funkce má velkou možnost korigovat jak vztahy, tak výuku, klidnit či rozdmýchávat emoce.

Neméně důležitou pozici mají také rodiče, kteří se byť nepřímo, ale zato razantněji, podílejí na formování prostředí, které se po určitou dobu stane jedním z pilířů pro utváření osobnosti jejich potomka.

Průcha vidí významný faktor také ve velikosti školy. Má pocit, že *„ jsou-li alternativní školy a třídy menší, než je standard, mohou tím získávat výhodnější podmínky pro své působení“* (Průcha, 1996, s. 85).

Dalším možným faktorem je edukační prostředí třídy, které dělí Průcha (Čapek, 2010) na fyzikální a psychosociální. Mezi fyzikální patří např. vybavení třídy, nábytek, osvětlení, barvy na stěnách. Psychosociální faktory dělí na stabilní (dlouhodobé vztahy mezi jednotlivci), které ovlivňují a vytváří klima třídy a proměnné (krátkodobé interakce mezi jednotlivci vytvářející atmosféru). Podle Průchy (Čapek, 2010) důležitou roli hraje také celkové klima školy. Je nereálné, aby v nepřátelském prostředí existovala třída plná pohody a porozumění, jako malý ostrůvek plný sluníčka v rozbouřeném moři. Je proto třeba věnovat pozornost dění nejenom v jednotlivých třídách, ale ve škole jako celku.

2.1.1 Učitel

Atmosféra při výuce, kterou navodí učitel, se velkou měrou podílí na formování a utváření klimatu. V případě, že probíhá v příjemném ovzduší, děti jsou kladně motivovány, nejsou vystavovány stresu, vytvářejí si pozitivní postoj jak k učení, tak k samotné osobě vyučujícího. Ne každý učitel má však toto nadání. Do výuky se mohou promítat jeho momentální psychické stavy (rozzlobený, odpočatý, usměvavý, spokojený, nervózní, unavený), dále zvláštnosti jeho osobnosti - psychické vlastnosti (interakce přátelská, nepřátelská), jejichž trvání je dlouhodobější, jednání (dnes se studuje jako vyučovací a výchovné strategie) a pedagogický takt (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Navrátil a Mattioli (Navrátil, Mattioli, 2011) uvádí, že mnoho učitelů vidí ve výuce pouze předávání informací, které se žáci musí naučit. Tento způsob komunikace je pro ně prioritní a neuvědomují si, že kontakt s dětmi je o uskutečňování výchovných záměrů, v korigování činnosti žáka, v organizování a kontrolování. To vše by mělo směrovat k optimálním výsledkům edukace. Sociální stránka komunikace by měla stát v popředí zájmu učitele.

Mohou vznikat různé koncepce a postupy ve výuce, ale pokud učitel ustrne na pozici „já jsem učitel a učím, vy jste žáci a musíte se učit“, budou veškeré snahy tvůrců nových metod zbytečné. Proto je velmi důležitá kvalitní komunikace mezi žákem a učitelem, která velkou měrou přispívá k vytvoření pozitivní i negativní atmosféry, její úroveň a způsob vedení.

Lašek (Průcha, 2005, s. 344) vychází z prací amerických odborníků Gibba a Rosenfelda a cituje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- ***Komunikační klima suportivní*** *(vstřícné a podpůrné): je to klima, v němž se účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou a sdělují si otevřeně a jasně své názory a pocity.*
- ***Komunikační klima defenzivní*** *(obranné): v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity aj.*

Suportivní klima je přímo závislé na komunikaci, která by měla být přátelská a nestresující. Žáci by se při ní měli cítit svobodně, neměli by vnímat učitele jako svého nepřítele. Konverzace by měla být svobodná, vyvážená, zajímavá, při které by se učitel nepovyšoval nad žáky a nesnažil se s nimi manipulovat. Obě strany by si byly rovny (Čapek, 2010). Dalo by se předpokládat, že cílem každého vyučujícího je vytvořit pozitivní, suportivní klima a většina učitelů patří do této skupiny. Ale podle hodnocení žáků, opak je pravdou. Při výzkumech bylo zjištěno, že mladí učitelé s malou praxí navozují většinou suportivní klima, zatímco jejich starší kolegové (s praxí delší jak patnáct let) převážně defenzivní. Je překvapivé, že učitelé exaktních předmětů navozují spíše suportivní a učitelé humanitních spíše defenzivní klima. Do té doby se soudilo, že je to právě naopak (Průcha, 2005).

Důležitou vlastností učitele je chápání a vcítění se do žáka. Čím více je učitel chápe, tím více si s dětmi porozumí a bude schopen lépe, účinněji a s větším úspěchem ovlivňovat chod třídy. K jednotlivcům je třeba přistupovat individuálně, pomáhat, radit a zároveň podporovat jejich sebevědomí a motivovat k další činnosti. Postoj učitele ke konkrétním žákům je určitý vztah, kterým je vlastně hodnotí (Mareš, Křivohlavý, 1995). Tyto postoje se vyznačují určitou výběrovostí, intenzitou, přenosností, orientovaností, relativní stálostí a zobecnělostí.

Vznik učitelova postoje ke třídě, k jednotlivým žákům je složitý. Utváří se nejen při bezprostřední interakci, ale často již dávno předtím, než se učitel a žáci poprvé osobně setkají. V těchto případech bývá učitelův postoj ovlivněn informacemi od jiných učitelů (pověst třídy, žáka), od rodičů a podobně" (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132).

Bohužel, při přípravě na učitelské povolání, se velká pozornost věnuje právě odbornému vzdělání a pedagogická stránka je potlačována, stejně tak jako psychologická. Mladí učitelé se bojí otázek, na které nebudou znát odpověď, bojí se, že je děti nebudou poslouchat, že si nezískají respekt. Nováčci nastupují do škol vybaveni vynikajícími znalostmi, ale minimálními znalostmi o dětské dušičce. Přitom vytvoření pozitivního vztahu s dětmi je jednou ze základních vlastností dobrého učitele.

Krátká upozorňuje (Čapek, 2010), že rodiče i děti si u učitele cení nejvíc jeho vztahu s žáky, zatímco kvalita výuky nebo spravedlivé hodnocení jsou sice důležité,

ale určitě nejsou prvořadé. Dá se tedy usuzovat, že žáci chtějí učitele přátelského, který dokáže vytvořit příjemnou atmosféru, nikoho nezesměšňuje a neponižuje.

Petlák si uvědomuje (Čapek, 2010), že čím jsou učitelé empatičtější, tím lépe chápou žáka a jeho potřeby a na základě tohoto poznání, dokážou vytvářet lepší podmínky a pozitivnější klima ve třídě.

2.1.2 Žák

Vztah žák – učitel prošel mnoha přeměnami. Z pohledu historie byl učitel autoritou s neomezenými možnostmi. Byl až přehnaně respektovaný, v mnoha případech spíš obávaný. Tím, že existovaly fyzické tresty, byl tento vztah často ovládán bází a strachem před bolestí a ponížením. Ve filmech a knihách bývá často popisován jako despota vládnoucí tvrdou rukou.

Současná pedagogika se snaží o demokratičtější vztah mezi učitelem a jeho žáky. Pro vznik žádoucího klimatu je důležité, aby se mezi nimi vytvořil zdravý vztah se vzájemným respektem. Děti ve svých představách odmítají přísné učitele, kteří mají vysoké požadavky a jsou neschopni či neochotni jim pomáhat. Zároveň však odmítají ty, kteří požadují minimum, hodnotí mírně, rychle odpouštějí, jsou bázliví a nedokážou udržovat kázeň (Navrátil, Mattioli, 2011).

Dítě, jako tvůrce klimatu, prochází vzhledem ke svému věku několika fázemi (Čapek, 2010). Na začátku **mladšího školního věku** žáci nevytváří pevnou skupinu, ale pouze přechodnou. Interpersonální vztahy jsou teprve v počátcích, vrstevnické vztahy nejsou pevné. Největší závislost zůstává na matce, ale během školní docházky zeslabuje. Hlavní náplní činnosti je stále ještě hra.

V období **mladší školní třídy** jsou vztahy mezi dětmi přímo závislé na učiteli. Děti v 1. a 2. třídě spontánně přijímají autoritu dospělého. Žáci si osvojují normy a pravidla. Osoba učitele se stává autoritou srovnatelnou s rodičovskou. Začínají se utvářet meziosobní vztahy. V tomto věku jsou však někdy děti k sobě navzájem tvrdé, necitlivé a bezohledné. Stačí i taková maličkost jako je nošení brýlí, tloušťka, špatné známky a v tomto okamžiku je velmi důležitý zásah vyučujícího. Má velkou příležitost nasměrovat děti správným směrem, naučit je citlivě vnímat spolužáky a spolupracovat s nimi. Mezi osmi a deseti lety se začínají vytvářet skupinky. Tento pocit sounáležitosti však netrvá dlouho.

Ve třídě přibližně v období puberty, **středního školního věku**, je však situace naprosto odlišná. Žáci začínají vyžadovat respekt od dospělého, hledají partnerství mezi vrstevníky, dokážou se ohradit proti skutečnému i domnělému příkoří. Mezi dětmi

vznikají neformální skupinky, dvojice, party. Nejsou to celoživotní spojení, ale v daném okamžiku jsou pro jedince velmi důležitá.

Vývoj třídy jako skupiny kumuluje v postpubertálním období (**starší školní věk**). Odlišnost se zvýrazňuje nejenom uvnitř školy, ale i mezi různými typy škol. Emancipace žáka se upevňuje, rozvíjí se logické myšlení. Je nezávislejší, kritičtější, prosazuje se ve větší míře než dosud. Spolužáci se dokážou semknout a postupovat společně třeba i proti učiteli. *Kohoutek uvádí* (Čapek, 2010, s. 21): *„Spolužáci a vrstevníci mají často pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé. Nesmíme se však domnívat, že v pubertě děti neuznávají vůbec žádnou autoritu a řád. Ve skutečnosti dítě má potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Klade však na autoritu vysoké nároky, má-li se jí podřídit a citově se k ní přimknout“.*

Ve **středoškolských třídách** jsou již skoro dospělí lidé. Už to nejsou děti, ale ještě ani dospělí. Nejsou sociálně vyzrálí, na roli dospělého se teprve připravují. V tomto věku mají silnou potřebu navázat intimní a hluboký vztah. Uhlířová soudí, že autorita učitele je postupně nahrazena přítelem či partnerem. Třída již dokáže reagovat jako jedna skupina, v jejím chování je více radikálnosti, je kritičtější k dospělým, konfrontuje s nimi svoje názory a postoje (Čapek, 2010).

2.1.3 Rodiče

Rodiče se nedají považovat za skutečný faktor klimatu, ale jejich role je velmi důležitá. Začíná již pouhým výběrem školy. Tímto okamžikem se stávají nedílnou součástí klimatu pouze svým zasahováním a ovlivňováním zvenčí. Petlák (Čapek, 2010) uvádí, že jim jde především o rovné zacházení. Nechtějí, aby dítě mělo pocit křivdy a méněcennosti. Důležitá je taky jejich podpora ve vzdělávání. Učitel by měl pomáhat, měl by mít individuální přístup k dětem. Rodiče u něho předpokládají vysokou kvalifikovanost a očekávají neformální zájem o spolupráci.

Nepůsobí však jen pozitivně - pomlouváním učitele, kladením přehnaných nároků na dítě, špatnými radami ohledně spolužáků a kamarádů. Také problémy v rodině se mohou negativně odrazit na prospěchu i ve vztazích žáka. Z těchto a mnoha dalších důvodů je nutné, aby spolupráce a komunikace mezi učitelem a rodiči byla na dobré úrovni. Walterová a Černý (Čapek, 2010) rozlišují čtyři typy rodičů z hlediska požadavků na školní vzdělání týkající se čtyř dimenzí vzdělávání. Patří sem „vzdělávací základ“, „dobrý občan“, „všeobecný rozvoj osobnosti“ a „kázeň“.

Typy rodičů:

- **Typ 1 „orientace ve světě“** – nadprůměrně zdůrazňují „všeobecný rozvoj osobnosti“. Požadují vzdělávání, ale nepožadují kázeň. Celkem 18% populace.

- **Typ 2 „vzdělání a sebedůvěra“** – nadprůměrně zdůrazňují faktor „vzdělávacího základu“, potlačují „všeobecný rozvoj osobnosti“ a „kázeň“. Celkem 50% populace.
- **Typ 3 „slušnost a kázeň“** – protiklad druhého typu. Jsou vysoce orientováni na dimenzi „kázně“ a velmi nízko na „vzdělávací základ“. Nedostatečnost ve vzdělávání vidí hlavně ve výchově k „dobrému občanovi“. Důležitá je pro ně poslušnost a ukázněnost a naopak sebedůvěru a samostatnost staví na poslední místo. Celkem 22% populace.
- **Typ 4 „všeobecná úroveň“** – vysoce kritičtí ke školnímu vzdělávání ve všech směrech. Podle nich dostatečně nerozvíjí ani jednu z uvedených dimenzí. Celkem 10% populace.

2.2 Přístupy k měření klimatu ve třídě

Podle Mareše a Křivohlavého (Mareš, Křivohlavý, 1995) lze rozpoznat sedm různých přístupů k měření klimatu ve třídě.

Sociometrický přístup – třída je chápána jako sociální skupina a je objektem studia - nikoliv učitel. Badatel zkoumá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Představitelem tohoto přístupu je např. Vl. Hrabal starší.

Organizačně-sociologický přístup – badatel např. zkoumá rozvoj týmové práce a redukování nejistoty žáků při plnění úkolů ve vyučování. Tento preferuje např. E.G.Cohenová - školní třída je jako organizační jednotka, kterou řídí učitel.

Interakční přístup – objektem je učitel a školní třída, interakce mezi nimi v průběhu vyučování. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování a metody interakční analýzy typu tužka - papír. Představitelem tohoto přístupu je N.A.Flanders.

Pedagogicko-psychologický přístup – objektem je školní třída, učitel, spolupráce mezi nimi a kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Clasroom Life Instrument (CLI). Představitelem tohoto přístupu je P.C.Abrami.

Školně-etnografický přístup – objektem je školní třída, učitelé a celý život školy. Jaké má klima, jak je vnímáno a hodnoceno od samotných aktérů. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel i několik roků vede rozhovory s žáky a učiteli, které si nahrává a později analyzuje - u nás např. M. Klusák, v zahraničí C.Piercová.

Vývojově-psychologický přístup – objektem je osobnost žáka a sociální prostředí školní třídy, ve kterém se dítě má rozvíjet. Badatel se především zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty. Představitelkou tohoto přístupu je J.S.Ecclesová.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – tento přístup je dnes nejrozšířenější. Objektem je školní třída, která je chápána jako prostředí pro učení, žáci a vyučující dané třídy (environment – ang. prostředí). Badatelé se zajímají nejen o kvalitu klimatu aktuálního, ale i preferovaného. K představitelům tohoto směru patří H.J.Walberg, G.J.Anderson, E.J.Trickett, R.H.Moss a B.J.Fraser.

2.3 Kvantitativní a kvalitativní metody

Obě tyto metody mají svoje výhody i nevýhody a je třeba pečlivě zvážit výběr, aby získané odpovědi poskytly data vhodná pro zvolený výzkum. Mezi kvalitativní metody patří především pozorování a rozhovor. Touto kvalitativní metodou se dá získat od respondenta velké množství informací. Otázku střídá odpověď a tak to může pokračovat donekonečna. Badatel reaguje operativně a přizpůsobuje se momentální situaci i náladě, snadněji se vcítí do zkoumaného objektu. Rozhovor k výzkumu třídního klimatu může být veden jak individuálně s jedním žákem, tak ve skupince. V prvním případě je možné proniknout do hloubky problému, upřesňovat a rozvíjet respondentovi odpovědi. Ve druhém případě je zase možno sledovat reakce okolí – souhlas či nesouhlas spolužáků.

Další kvalitativní metodou je pozorování (Chráska, 2007). Podle toho, kdo pozorování provádí, rozlišujeme sebepozorování (introspekce) a pozorování jiných (extrospekce). Vzhledem k časovému úseku je možno ho dělit na krátkodobé (může trvat jednu vyučovací hodinu) a dlouhodobé (longitudinální), které může probíhat v horizontu několika let.

Pozorování může být nestandardizované, kdy nezúčastněná osoba pozoruje dění ve škole a na základě subjektivních poznatků a dojmů vyvozuje úsudky o klimatu. Další možností je pozorování standardizované, ve kterém výzkumník má definované aspekty, veškerá jeho činnost je připravena a pozorování je do detailů organizováno. Ví předem, na jaké situace bude směrována jeho pozornost, využívá standardizovaných postupů, zaznamenává vypozorované jevy a jejich analýzu následně vyhodnocuje podle definovaných kritérií. Subjektivní názory se minimalizují a různí pozorovatelé by měli získat takové výsledky, ze kterých by vyvodili podobné někdy i totožné závěry.

Poslední možností je zúčastněné pozorování, kdy se výzkumník stává součástí třídy a v průběhu někdy i několika let se sžívá s pozorovaným kolektivem, který tak

pozoruje „zevnitř“. Ve snaze získat údaje o třídním klimatu, by muselo probíhat dlouhodobě, protože momentální situace nemusí odpovídat standardu. Nepřítomnost některých žáků, očekávaná písemka, to vše jsou faktory ovlivňující chování třídy, nelze je zevšeobecňovat, vyvozovat z nich údaje pro definování a stanovení aktuálního stavu. Chráska (Chráska, 2007) píše, že na dobré pedagogické pozorování je nutno si klást určité požadavky. Například specifikovat objekt pozorování, zaměřit pozorování na cíl, organizovanost pozorování, vést přesný záznam pozorování apod.

„Přesto, že pozorování je základem mnoha pedagogických výzkumů, náslechů, hospitací a inspekcí na školách, až donedávna se v pedagogice nezkoumalo, nakolik jsou výsledky pozorování spolehlivé a přesné (reliabilní), a tudíž nakolik jsme oprávněni činit z nich jakékoli závěry“ (Chráska, 2007, s. 152). Všeobecně je ale pozorování považováno za důležité a v pedagogice patří k nejrozšířenějším metodám s dlouholetou tradicí.

Další metodou výzkumu je metoda kvantitativní. Jak již název vypovídá, jedná se o získání informací od mnoha respondentů a to pomocí dotazníků. Nejde do hloubky, tazatel nemůže operativně přizpůsobovat dotazy a klást další upřesňující dotazy. Ale během krátké doby lze získat velké množství odpovědí, které v případě rozhovorů je nereálné nebo časově velmi náročné. Jednotlivé výsledky lze zobecnit a statisticky zpracovat. Pro svoji práci jsem si tuto metodu vybrala právě pro tyto její výhody.

2.4 Typy dotazníků

Na rozdíl od pozorování, kdy třídu posuzuje vnější a nezávislý výzkumník, se dotazníkové šetření opírá o výsledky získané přímo od „tvůrců“ klimatu – žáků a učitelů. Vycházejí z jejich subjektivních pocitů, nálad, prožitků a zkušeností. Tyto zážitky se v každém jedinci shromažďují a ovlivňují jeho náhled a názor na „svoji“ třídu. Bohužel, výzkumníkovi tyto velmi důležité fakty zůstávají při pouhém pozorování utajeny.

Existuje celá řada dotazníků. První se začaly objevovat až po roce 1989. Byly převzaty ze zahraničí a byly to takové ty „první vlaštovky“. *„Některé z uvedených metod (zpravidla v tzv. zkrácené verzi) jsou už k dispozici v češtině, včetně detailního popisu a návodu k použití. Upozorňujeme však, že jde o překlad a první ověření, nikoliv standardizaci metody pro naše podmínky“* – píší samotní autoři knihy Komunikace ve škole (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 148) a zároveň některé z nich uvadí: My Class Inventory, Classroom Attitude Scale, Learning Environment Inventory, Classroom Environment Scale, Classroom Environment Scale for Special Education, Individualized Classroom Environment Questionnaire, Communication Climate Questionnaire, College Classroom Environment Scales, College and University Classroom Inveronment Inventory, Adult Classroom Environment Scale).

Čapek ve své knize uvádí a popisuje (Čapek, 2010) nejpoužívanější a pro naše podmínky nejvhodnější dotazníky. Jejich počet se na základě zkušeností a uplatnění v praxi hodně zredukoval.

Dnes se převážně uplatňují následující:

- **B3 a B4** - jedny z nejnovějších, které vznikly v letech 1997 až 2000. Jejich tvůrcem je Richard Braun. Pro mladší děti může být místy málo srozumitelný a složitý a proto je potřeba některé otázky podrobně vysvětlit (Mareš, 2010).

- **My Class Inventory (MCI)** - velmi frekventovaný dotazník. Má dvě formy – aktuální a preferovanou. Je určen žákům 3. - 6. tříd. Nepoužívá se k měření klimatu ve třídě všeobecně, pouze v určitém předmětu. Zjišťujeme s ním spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy.

- **Classroom Environment Scale** (**CES)** – tento dotazník je podrobně popsán v praktické části (kapitola 3.1, s. 27)

- **Student Classroom Climate Questionnaire (SCCQ) –** nejvýstižněji ho popisuje sám autor knihy: *„Co je malé, to je milé, říkají fanoušci Citroenu 2CV. Někdy učitel rád sáhne po dotazníku, který nevyžaduje dlouhé zpracování a jehož výsledky jsou jasně čitelné. Potom je po ruce nástroj SCCQ“* (Mareš, 2010, s. 126).

- **Learning Environment Inventory (LEI) –** tento dotazník je nejobsáhlejší. Obsahuje patnáct složek a každá má sedm sdělení:

  - soudržnost třídy
  - různorodost zájmů
  - formálnost a pravidla
  - rychlost plnění úkolů
  - materiální prostředí
  - neshody ve třídě
  - společné cíle
  - preferování žáků
  - obtížnost učení
  - lhostejnost ke společnému zájmu
  - demokracie ve třídě
  - zájmové skupiny
  - spokojenost ve třídě
  - neorganizovanost
  - soupeřivost ve třídě

2.5 Využití poznatků o sociálním klimatu třídy

Poznatky získané dotazníky a rozhovory se mohou stát důležitým nástrojem při řešení konfliktů mezi žáky, při komunikačních problémech, pro získání pozornosti a zaujetí pro výuku, při kázeňských problémech, pouze za předpokladu, že budou vybrány vhodné postupy a metody.

První možností je jednoduchý **popis reálného stavu** třídy. Učitel se seznamuje s novým kolektivem a chce zjistit, jak prožívají žáci sociální klima. Reálný stav se také vyplatí zjišťovat, pokud třída má prospěchové problémy, jsou zde velké absence, odlišuje se od všech ostatních apod. Ve všech těchto případech může zjištění reálného stavu napomoci objasnit příčinu daného stavu a případně nalézt řešení problému.

Další možností je **porovnání názorů žáků a učitelů** na klima třídy. Vyučující a děti vyplní dotazníky, které se potom porovnávají a vyhodnocují. Výzkumy naznačují, že v mnoha proměnných se tyto pohledy různí.

Porovnání aktuálního a preferovaného stavu je třetí možností. Je to momentální stav, který se porovnává s přáním dětí. Aktuální stav se zjišťuje pomocí formy aktuální a přání se objeví ve formě preferované.

Čtvrtou možností je **zjišťování rozdílů mezi školami**. Mohou to být rozdíly mezi třídami v městských a vesnických školách, státních a nestátních, alternativních a standardních.

Měření účinnosti promyšleného zásahu do výuky je pátou možností. Jedná se o změnu učiva, nové vyučovací metody a reakce na jejich aplikování do výuky.

Šestou možností je **promyšlené měření klimatu školní třídy**. Klima třídy se dá záměrně měnit, tento proces je však dlouhodobý. Může trvat měsíce, ale i roky. Některé složky klimatu se dají měnit více, jiné méně. Je důležité nejprve diagnostikovat preferovaný stav, který si aktéři přejí, a asi po týdenní pauze diagnostikovat aktuální. Zjištěné rozdíly mají sloužit k posouzení, jaké jsou možnosti změny a vybrat proměnné, které lze měnit k lepšímu (Mareš, Křivohlavý, 1995).

II. Praktická část

3. Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké jsou rozdíly třídního klimatu mezi školou standardní a alternativní. Bude probíhat na 2. stupni v sedmých třídách na pěti základních školách - dvou standardních a třech alternativních.

K hodnocení bude použit dotazník CES, nejprve preferovaná a s časovým odstupem (cca čtrnáct dní) aktuální forma. Důležité jsou nejenom výsledky v naměřených hodnotách mezi alternativními a standardními typy, ale i mezi jednotlivými školami navzájem a dále rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou.

Stanovení hypotéz

H1: Angažovanost žáků je vyšší na školách alternativních.

H2: Lepší vztahy jsou mezi žáky alternativních škol.

H3: Učitelova pomoc a podpora jsou více vnímány žáky standardních škol.

H4: Orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

H5: Pořádek a organizovanost jsou vyšší u žáků standardních škol.

H6: Jasnost pravidel je vyšší na alternativních školách.

Hypotézy - komentáře

H1: Angažovanost žáků je vyšší na školách alternativních.

Předpokládám, že školy alternativní podporují samostatnost a volnost ve větší míře a proto se děti musí sami více angažovat a aktivněji se podílet na činnosti. Záleží na mnoha okolnostech. Například změna třídního učitele může vést k určitému poklesu zájmu o dění ve třídě. Angažovanost je většinou tam, kde je zaujetí a nadšení pro určitý předmět nebo učitele. A právě z důvodu větší motivace a „zapálení“ předpokládám vyšší angažovanost u žáků škol alternativních.

H2: Lepší vztahy jsou mezi žáky alternativních škol.

V tomto bodě předpokládám horší vztahy mezi žáky standardních škol. Děti na alternativních školách jsou vedené k vzájemné spolupráci, což vytváří optimální podmínky k navazování přátelství. Dobré vztahy jsou vždy tam, kde si jedinci „padnou do noty“ a tzv. „si sednou“. Jestli ve třídě bude jeden jediný rušivý element, ovzduší nikdy nebude klidné a pár „dobrých vztahů“ to nezachrání. Předpokládám, že jsou lepší vztahy mezi dětmi na alternativních školách, které jsou více vedeny ke kooperaci a vzájemné komunikaci.

H3: Učitelova pomoc a podpora jsou více vnímány žáky standardních škol.

Zde preferuji standardní školu. Už jenom způsob vedení výuky napovídá, že učitel hraje dominantní roli a jeho pomoc, se kterou děti počítají, je samozřejmostí. Také tato je však záležitostí naprosto individuální. Záleží jak na učiteli samotném, na jeho chování, na vzájemných sympatiích i na tom, jak je vnímán dětmi. Žáci na alternativních školách jsou vedeni k samostatnosti, proto předpokládám, že děti si učitelovu pomoc příliš neuvědomují a pracují více individuálně.

H4: Orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

Žáci na alternativních školách si v některých případech sami určují jaké úkoly a kdy je budou řešit. Předpokládám tedy, že jejich orientovanost na úkoly bude vyšší než jinde. S tím souvisí i způsob zadání, zda jejich příprava zaujme, jakým způsobem jsou děti motivovány apod.

H5: Pořádek a organizovanost jsou vyšší u žáků standardních škol.

Alternativní školy poskytují více volnosti, proto si myslím, že pořádek a organizovanost pociťují děti na standardních školách v mnohem větší míře. Mají menší prostor na projevy vlastní vůle a názorů. Pořádek a organizovanost mohou být v každé třídě jedné jediné školy naprosto odlišné. Pokud dítě navštěvuje vesnickou školu, kde každý zná každého, chová se samozřejmě jinak, než při dojíždění do vzdáleného místa. Někde nechávají dětem „volnou ruku“, jinde preferují až vojenský řád.

H6: Jasnost pravidel je vyšší na alternativních školách.

Opět se přikláním ke škole alternativní. Při svobodě a samostatnosti, které tento typ preferuje, musí být jasně a srozumitelně stanovena pravidla. Také záleží hodně na způsobu podání a vysvětlení toho, co se po dětech bude vyžadovat a co mají zakázáno. Špatně pochopená a nevysvětlená pravidla vedou k nedůslednému plnění a samozřejmě k jejich nedodržování a porušování.

3.1 Použitá metoda výzkumu – dotazník CES

Dotazník CES je určen žákům 7. - 9. tříd základních škol a studentům na čtyřletých středních školách. Skládá se ze dvou částí – aktuální a preferované. První forma – aktuální - slouží k popisu skutečného klimatu ve třídě dle subjektivních odpovědí respondentů. Druhá - preferovaná - vyjadřuje jejich přání, jak by mělo vypadat podle jejich představ (viz příloha s. 64 - 65).

Tento nástroj má původ v USA. V 70. letech Trickett a Moss vytvořili první verzi. Byla obsáhlejší (242 otázek) a zjišťovala 13 proměnných. Tato byla upravena a zkrácena v roce 1974 na pouhých 90 otázek a 9 proměnných. I tento rozsah byl však pro praktické využití příliš dlouhý a obsáhlý. Konečná verze, ta, která je dnes používaná, je vytvořena Fraserem a Fischerem (Austrálie), zkoumá 24 položkami 6 proměnných (Čapek, 2010).

CES – Classroom Environment Scale (achal and preffered short form)
Autoři: B.J.Frase, D.L.Fisher (Austrálie)
Publikováno: Using Short Forms of Classroom Climate Instrumen to Assess and Improve Classroom Psychsocial Environtment.
Journal of Researc in Science Teaching, 23, 1986, č. 5, s. 387 – 413.

3.1.1 Dotazník CES – šest proměnných klimatu třídy

Tento nástroj se používá k měření následujících složek třídního klimatu. Orientuje se na šest proměnných:

- angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací (otázky č. 1, 7, 13, 19)
- vztahy mezi žáky ve třídě (otázky č. 2, 8, 14, 20)
- učitelova pomoc a podpora (otázky č. 3, 9, 15, 21)
- orientace žáků na úkoly (otázky č. 4, 10, 16, 22)
- pořádek a organizovanost (otázky č. 5, 11, 17, 23)
- jasnost pravidel (otázky č. 6,12,18,24)

3.1.2 Dotazník CES – způsob zadání

Jako první se vyplňuje forma preferovaná. Důležité je hned v počátku žákům vysvětlit, že se nejedná o žádnou písemku, ve které jsou špatné a dobré odpovědi. Jde jen o vyjádření jejich vlastního názoru na danou otázku.

Pokud všichni napíší **ano**, pouze on **ne**, tak i to je správné a pro účel zjištění klimatu ve třídě důležité. To znamená neopisovat, neradit se, nekonzultovat svoje názory. Každá odpověď je správná.

Protože se jedná o formu preferovanou, žáci „kroužkují“ svoje přání, jak by měla třída vypadat, jaké by v ní měly být vztahy apod. Nejprve si děti přečtou pozorně otázku a potom si mohou vybrat mezi odpovědí ANO nebo NE. Tu zakroužkují. Pokud se spletou, či chtějí zvolit jinou možnost, první odpověď přeškrtnou a zvolí druhou, případně žádnou a kolonku nechají nevyplněnou – bez označení. Na celkové vyplnění mají asi dvacet minut, což je dostatečná doba k pozornému čtení, plynulému postupu bez vynechávání otázek a hlavně snaze o pravdivé sdělení.

V dotazníku se vyskytují dotazy ohledně učitele – v tomto případě se jedná o třídního a žáci jsou na to upozorněni.

Po asi čtrnácti dnech je dětem předkládána forma aktuální. Ta by měla nastínit stav současného klimatu ve třídě, tak jak ho vnímají žáci. Postup vyplňování aktuální formy je zcela shodný s vyplňování formy preferované.

To znamená, že nejprve se dozvíme, co děti chtějí, co je pro ně žádoucí, jak si představují ideální třídu a co je třeba změnit. A posléze skutečný stav, jak jej děti vidí a pociťují.

3.1.3 Dotazník CES – způsob vyhodnocování

Pokud žák s otázkou souhlasí, zakroužkuje odpověď ANO. V případě nesouhlasu NE. Převážná část odpovědí ANO se hodnotí třemi body, NE bodem jedním. Pouze u otázek číslo 3., 4., 7., 8., 12., 13., 16., 17., 22., a 23. je hodnocení reverzní (obrácené) – ANO 1 a NE 3. V případě, že kolonka není vyplněná, případně jsou označeny obě možnosti ANO i NE, nebo značení je nejednoznačné, počítají se body dva.

Výsledky šetření získáme po sečtení bodů. Například při hodnocení angažovanosti žáka a jeho zaujetí školní prací sčítáme otázky č. 1, 7, 13, 19.

Pro každou ze šesti proměnných se dosažené body sčítají a zaznamenávají na dotazník. Maximální možný počet bodů v jedné proměnné je 12 (4 x 3), minimální možný počet bodů jsou 4 (4 x 1).

Aritmetickým průměrem z těchto získaných dat zjistíme bodové skóre třídního klimatu sledované třídy pro zkoumanou proměnnou.

3.1.4 Dotazník CES – interpretace výsledků

Čím vyšší jsou výsledné hodnoty u aktuální formy, tím pozitivněji vnímají děti klima. Nízká čísla svědčí o nespokojenosti se současnou atmosférou ve třídě. Existuje také možnost, že pouze některá proměnná ze šesti bude ohodnocena málo body (nesympatický učitel, špatné vztahy mezi dětmi).

Hodnoty, které měřením získáme, lze v prvé řadě použít na popis aktuálního stavu v dané třídě. To může být užitečné při porovnávání dvou a více tříd, při ověřování, zda se klima změnilo např. od nástupu nového třídního, po prázdninách apod.

Dále můžeme získat data, ze kterých vyvodíme rozdílné hodnocení klimatu chlapců a dívek, nově příchozích dětí se stávajícími atd. Srovnávat také můžeme klima z pohledu žák a učitel nebo různé třídy jedné školy navzájem. Porovnáním aktuálního a preferovaného stavu zjistíme, zda jsou děti spokojené (pokud hodnotové rozdíly nebudou velké, znamená to, že není potřeba nic měnit a současný stav respondentům vyhovuje) nebo mají jiné představy o ideální třídě a pak je třeba reagovat.

Další a pro tuto práci nejdůležitější je možnost zjistit rozdíl v klimatu na různých typech škol. Tématem mého šetření je porovnání škol standardních a alternativních za pomoci tohoto dotazníku.

V interpretaci získaných výsledků střídavě označuji respondenty jako třídu i jako školu a to z důvodu, že jednotlivé třídy jsou vlastně reprezentanty škol.

3.2 Místo a vzorek výzkumu

Pro svoji práci jsem si zvolila čtyři brněnské a jednu mimobrněnskou školu. Jejich výběr byl ovlivněn zaměřením mé práce. Co se typu týče, jedná se o tři alternativní (Waldorfskou, Daltonskou a Zdravou) a dvě standardní.

Dotazníky byly rozdány na 2. stupni ZŠ v sedmých třídách. Spolupracovala jsem převážně s výchovnými poradkyněmi. Výzkum byl zahájen v září 2011 a ukončen v lednu 2012. Šetření se zúčastnilo celkem 227 žáků, z toho 112 formy preferované a 115 formy aktuální.

Přítomných žáků u formy preferované: SN 24, KU 24, KO 23, AN 20, PL 21.

Přítomných žáků u formy aktuální: SN 27, KU 17, KO 22, AN 22, PL 27.

3.3 Ověření hypotéz

H1: Angažovanost žáků je vyšší na školách alternativních.

Graf č. 1 – Porovnání angažovanosti žáka mezi školami standardními a alternativními AF

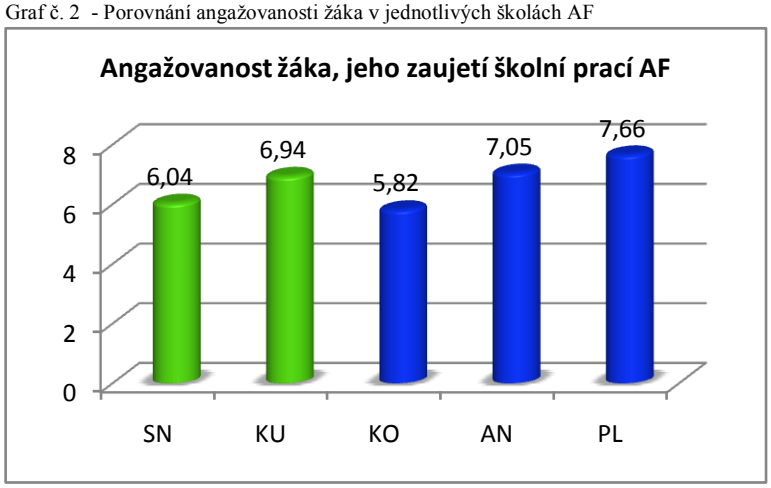
Tato hypotéza byla potvrzena. Na grafu č. 1 je vidět, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (6,84). To znamená, že angažovanost je vyšší na školách alternativních a žáci škol standardních (6,49) se méně angažují ve školních aktivitách a vykazují menší zaujetí školní prací.

Tabulka č. 1 - Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací AF

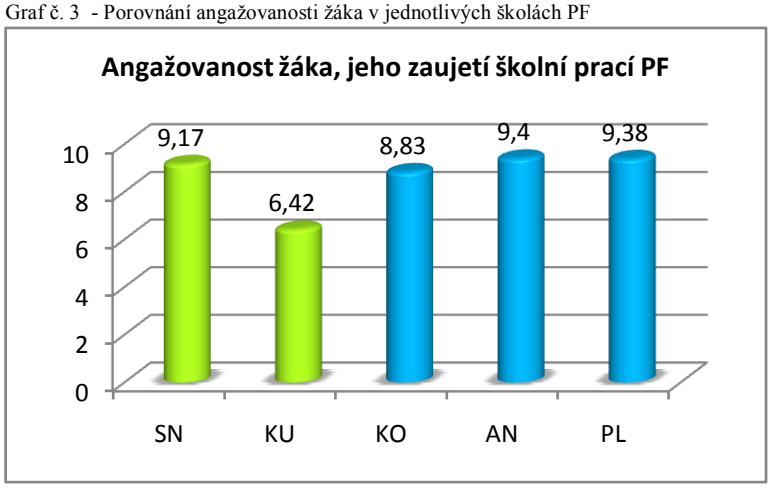
ŠKOLA	PBH 4,52 - 8,06	ŠKOLY	PBH 4,52 - 8,06
SN	6,04	STANDARDNÍ	6,49
KU	6,94	ALTERNATIVNÍ	6,84
KO	5,82		
AN	7,05		
PL	7,66		

V pravé části tabulky č. 1 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **angažovanost žáka** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních.

Graf č. 2 - Porovnání angažovanosti žáka v jednotlivých školách AF



Graf č. 3 - Porovnání angažovanosti žáka v jednotlivých školách PF



V grafech č. 2 a č. 3 jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **angažovanost žáka** v jednotlivých školách v AF i PF.

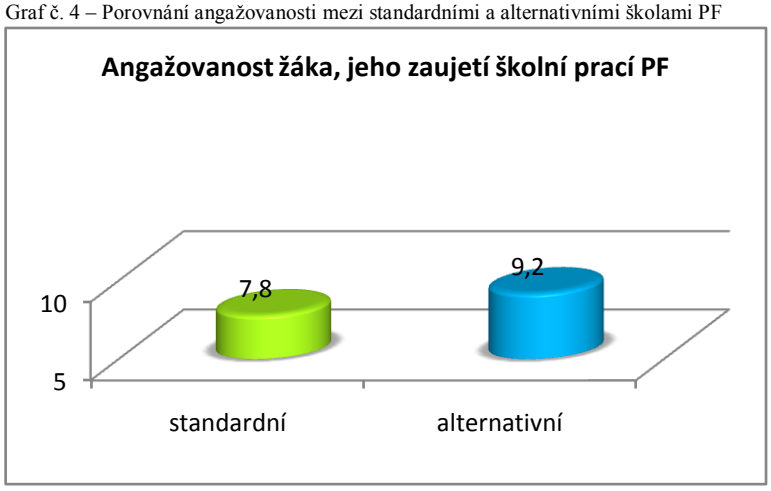
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola PL, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola KO (graf č. 2). Obě jsou alternativní. Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola AN - alternativní, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 3).

Tabulka č. 2 – Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací PF

ŠKOLA		ŠKOLY	
SN	9,17	STANDARDNÍ	7,8
KU	6,42	ALTERNATIVNÍ	9,2
KO	8,83		
AN	9,4		
PL	9,38		

V pravé části tabulky č. 2 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **angažovanost žáka** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních.

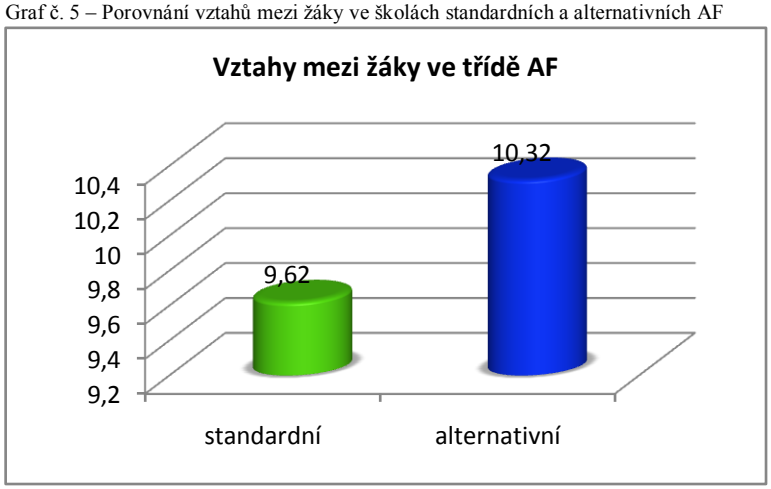
Graf č. 4 – Porovnání angažovanosti mezi standardními a alternativními školami PF



Také ve formě preferované (graf č. 4) v proměnné **angažovanost žáka** získaly školy alternativní vyšší skóre (9,2). Školy standardní měly bodové skóre pouze 7,8.

H2: Lepší vztahy jsou mezi žáky alternativních škol.

Graf č. 5 – Porovnání vztahů mezi žáky ve školách standardních a alternativních AF



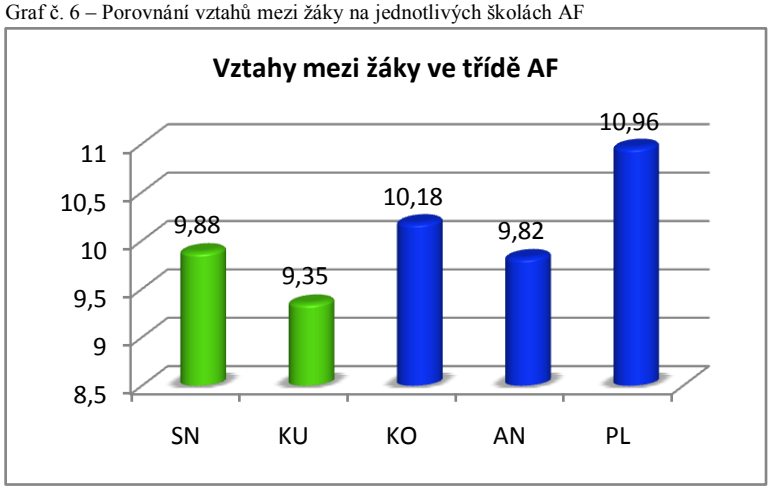
Tato hypotéza byla potvrzena. Na grafu č. 5 je vidět, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (10,32) než standardních (9,62).

Tabulka č. 3 - Vztahy mezi žáky AF

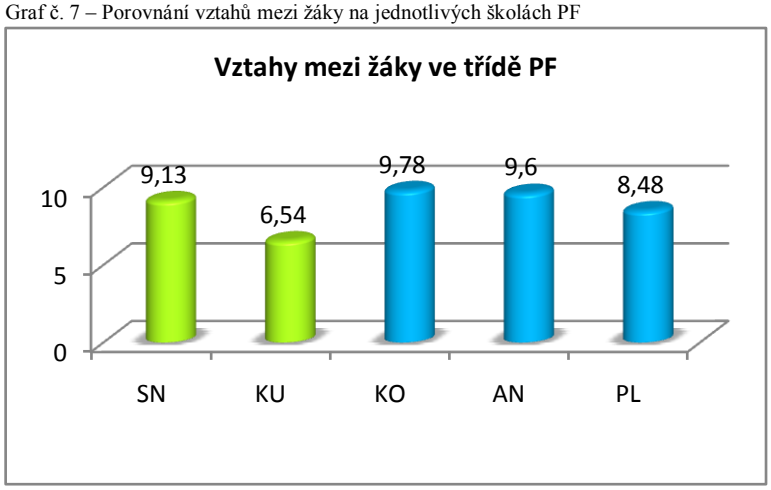
ŠKOLA	PBH 7,31 - 11,49	ŠKOLY	PBH 7,31 - 11,49
SN	9,88	STANDARDNÍ	9,62
KU	9,35	ALTERNATIVNÍ	10,32
KO	10,18		
AN	9,82		
PL	10,96		

V pravé části tabulky č. 3 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **vztahy mezi žáky** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v AF.

Graf č. 6 – Porovnání vztahů mezi žáky na jednotlivých školách AF



Graf č. 7 – Porovnání vztahů mezi žáky na jednotlivých školách PF



V grafech č. 6 a č. 7 jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **vztahy mezi žáky** v jednotlivých školách v AF i PF.

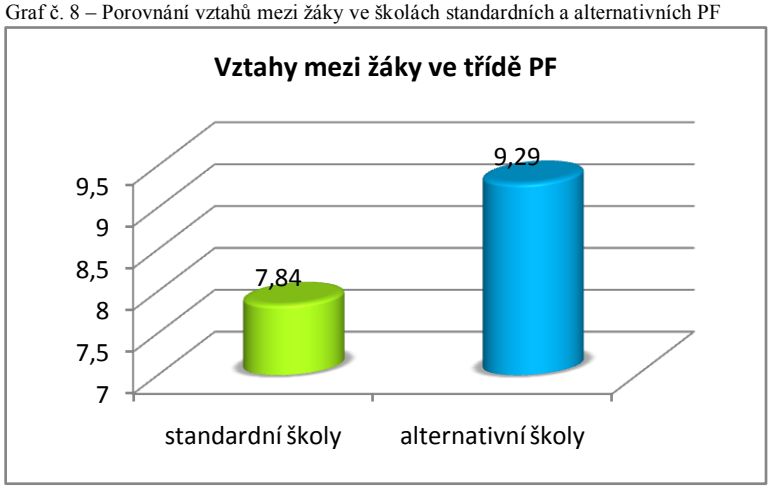
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola PL - alternativní, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 6). Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola KO - alternativní, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 7).

Tabulka č. 4 – Vztahy mezi žáky PF

ŠKOLA		**ŠKOLY**	
SN	**9,13**	**STANDARDNÍ**	**7,84**
KU	**6,54**	**ALTERNATIVNÍ**	**9,29**
KO	**9,78**		
AN	**9,6**		
PL	**8,48**		

V pravé části tabulky č. 4 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **vztahy mezi žáky** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v PF.

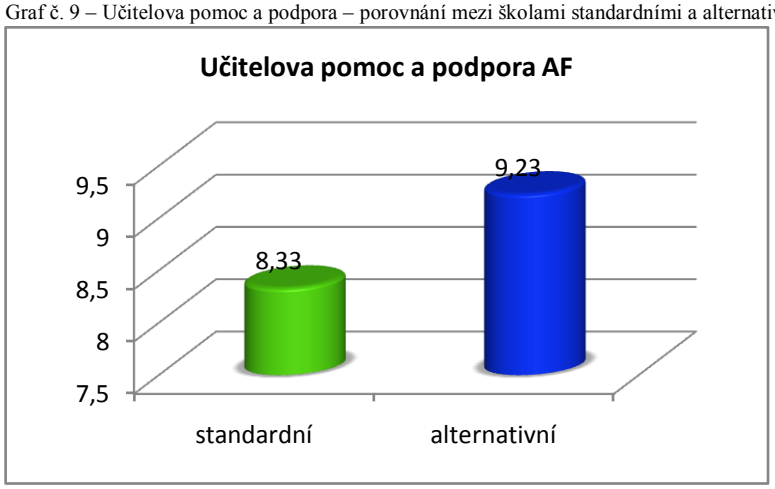
Graf č. 8 – Porovnání vztahů mezi žáky ve školách standardních a alternativních PF



Také ve formě preferované (graf č. 8) v proměnné **vztahy mezi žáky** dosáhly alternativní školy vyššího skóre (9,29) než školy standardní (7,84).

H3: Učitelova pomoc a podpora jsou více vnímány žáky standardních škol.

Graf č. 9 – Učitelova pomoc a podpora – porovnání mezi školami standardními a alternativními AF



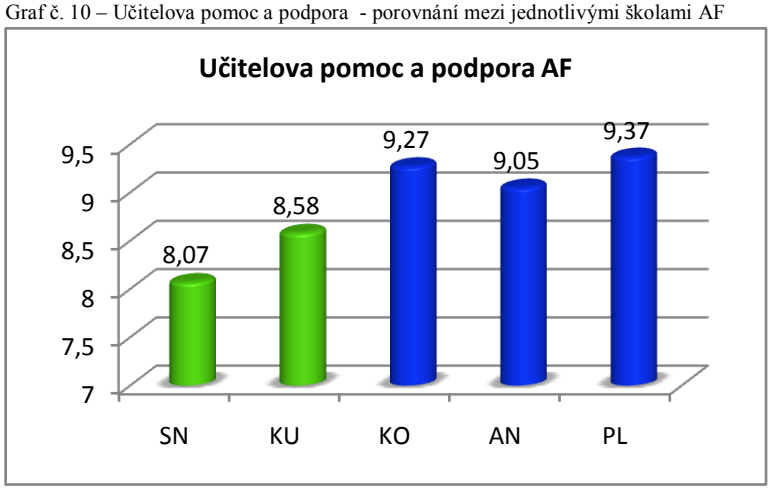
Tato **hypotéze nebyla potvrzena**. Na grafu č. 9 je vidět, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (9,23). Školy standardní dosáhly pouhých 8,33 bodů.

Tabulka č. 5 – Učitelova pomoc a podpora AF

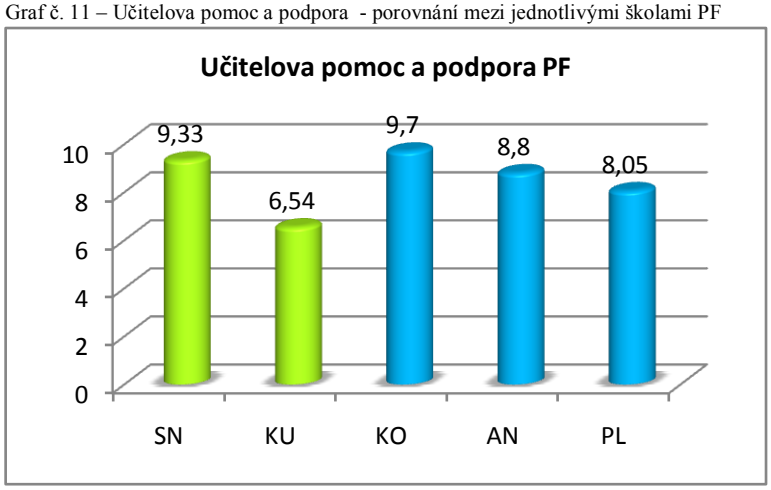
ŠKOLA	PBH 5,74 - 11,04	ŠKOLY	PBH 5,74 - 11,04
SN	8,07	STANDARDNÍ	8,33
KU	8,58	ALTERNATIVNÍ	9,23
KO	9,27		
AN	9,05		
PL	9,37		

V pravé části tabulky č. 5 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **učitelova pomoc a podpora** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v AF.

Graf č. 10 – Učitelova pomoc a podpora - porovnání mezi jednotlivými školami AF



Graf č. 11 – Učitelova pomoc a podpora - porovnání mezi jednotlivými školami PF



V grafech č. 10 a č. 11 jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **učitelova pomoc a podpora** v jednotlivých školách v AF i PF.

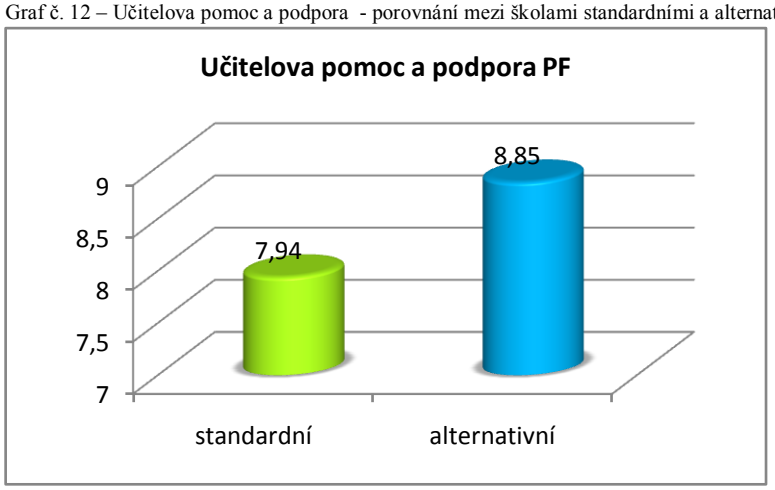
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola PL - alternativní, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola SN - standardní (graf č. 10). Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola KO - alternativní, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 11).

Tabulka č. 6 – Učitelova pomoc a podpora PF

ŠKOLA		**ŠKOLY**	
SN	**9,33**	**STANDARDNÍ**	**7,94**
KU	**6,54**	**ALTERNATIVNÍ**	**8,85**
KO	**9,7**		
AN	**8,8**		
PL	**8,05**		

V pravé části tabulky č. 6 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **učitelova pomoc a podpora** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v PF.

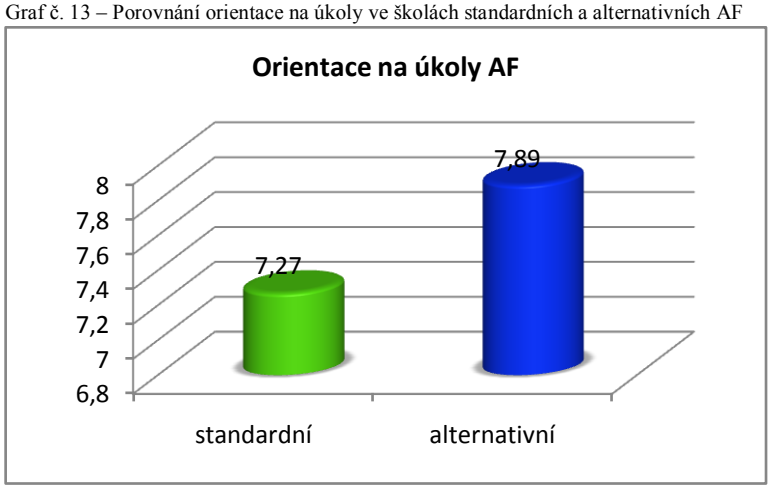
Graf č. 12 – Učitelova pomoc a podpora - porovnání mezi školami standardními a alternativními PF



Také ve formě preferované (graf č. 12) v proměnné **učitelova pomoc a podpora** dosáhly alternativní školy vyššího skóre (8,85) a školy standardní pouze 7,94 bodů.

H4: Orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

Graf č. 13 – Porovnání orientace na úkoly ve školách standardních a alternativních AF



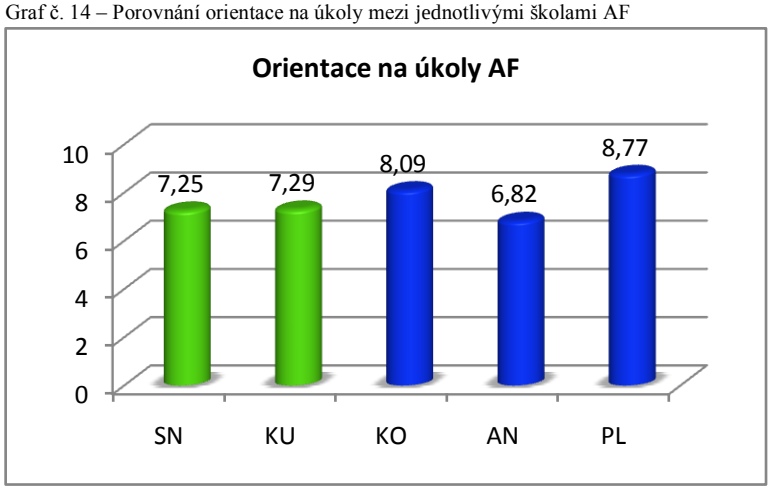
Tato hypotéza byla potvrzena. Na grafu č. 13 vidíme, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (7,89). To znamená, že žáci škol standardních (7,27) se orientují na úkoly v menší míře.

Tabulka č. 7 – Orientace na úkoly AF

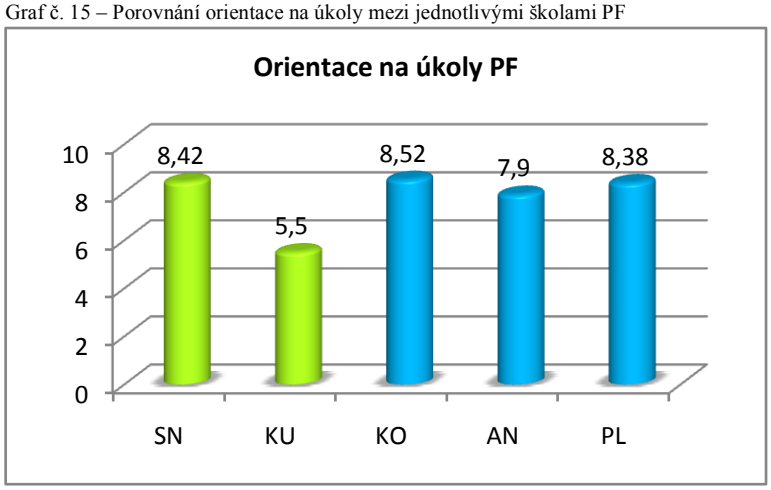
ŠKOLA	PBH 6,52 - 10,8	ŠKOLY	PBH 6,52 - 10,8
SN	7,25	STANDARDNÍ	7,27
KU	7,29	ALTERNATIVNÍ	7,89
KO	8,09		
AN	6,82		
PL	8,77		

V pravé části tabulky č. 7 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **orientace na úkoly** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v AF.

Graf č. 14 – Porovnání orientace na úkoly mezi jednotlivými školami AF



Graf č. 15 – Porovnání orientace na úkoly mezi jednotlivými školami PF



V grafech číslo 14. a 15. jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **orientace na úkoly** v jednotlivých školách v AF i PF.

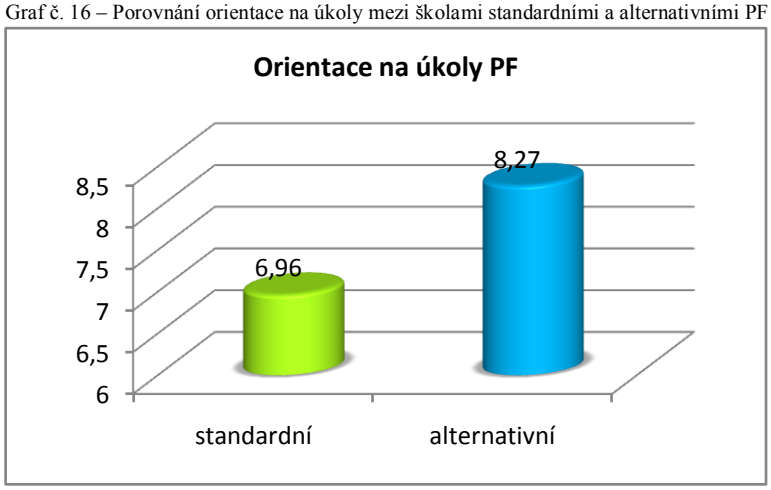
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola PL, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola AN (graf č. 14). Obě jsou alternativní. Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola KO - alternativní, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 15).

Tabulka č. 8 – Orientace na úkoly PF

ŠKOLA		**ŠKOLY**	
SN	**8,42**	**STANDARDNÍ**	**6,96**
KU	**5,5**	**ALTERNATIVNÍ**	**8,27**
KO	**8,52**		
AN	**7,9**		
PL	**8,38**		

V pravé části tabulky č. 8 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **orientace na úkoly** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v PF.

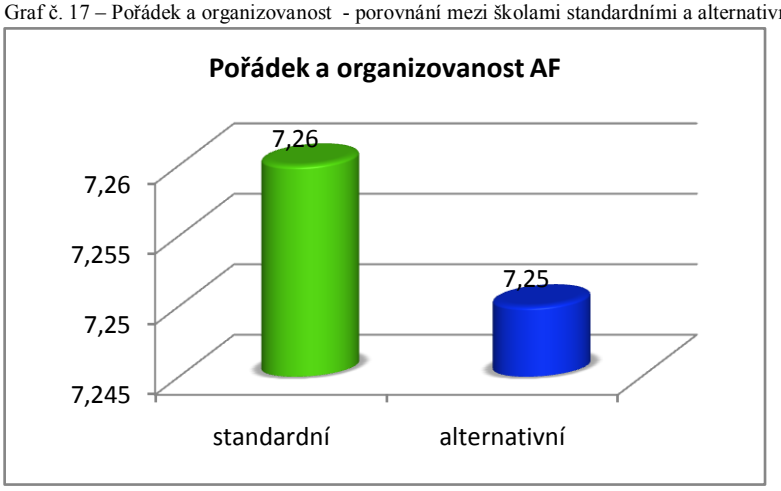
Graf č. 16 – Porovnání orientace na úkoly mezi školami standardními a alternativními PF



V preferované formě (graf č. 16) v proměnné **orientace na úkoly** získaly alternativní školy vyšší skóre (8,27) a školy standardní pouze 6,96 bodů.

H5: Pořádek a organizovanost jsou vyšší u žáků standardních škol.

Graf č. 17 – Pořádek a organizovanost - porovnání mezi školami standardními a alternativními AF



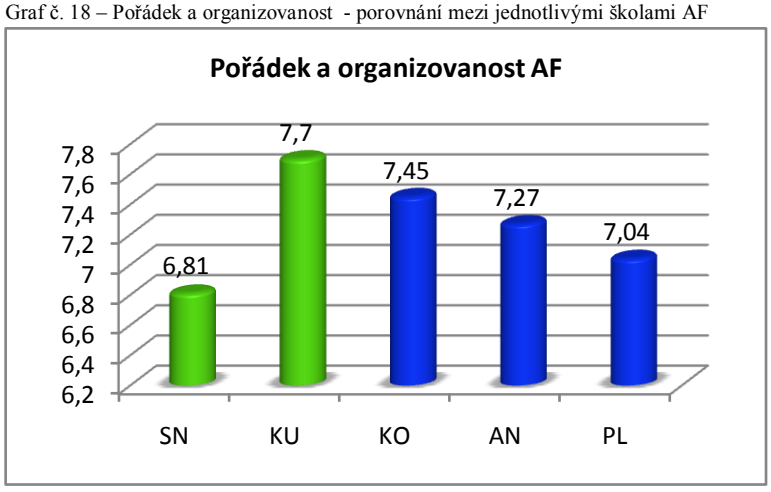
Tato hypotéza byla potvrzena. Na grafu č. 17 je vidět tato proměnná, která dosáhla skóre 7,26 u škol standardních a 7,25 u alternativních.

Tabulka č. 9 – Pořádek a organizovanost AF

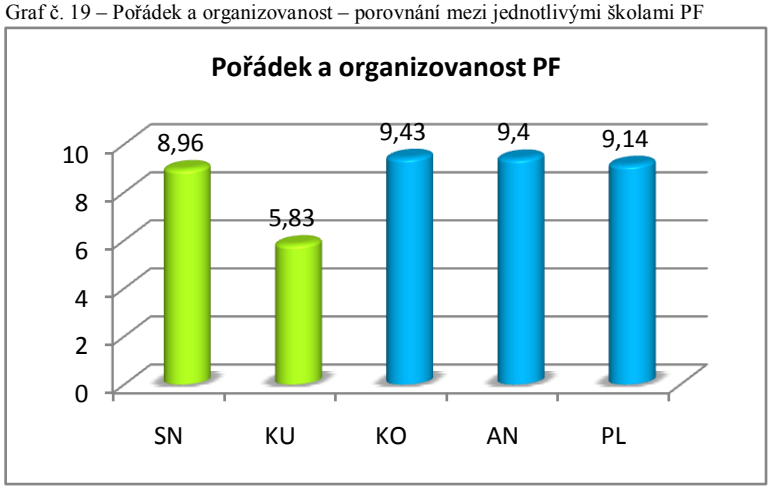
ŠKOLA	PBH 5,33 - 8,67	ŠKOLY	PBH 5,33 - 8,67
SN	6,81	STANDARDNÍ	7,26
KU	7,7	ALTERNATIVNÍ	7,25
KO	7,45		
AN	7,27		
PL	7,04		

V pravé části tabulky č. 9 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **pořádek a organizovanost** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v AF.

Graf č. 18 – Pořádek a organizovanost - porovnání mezi jednotlivými školami AF



Graf č. 19 – Pořádek a organizovanost – porovnání mezi jednotlivými školami PF



V grafech číslo 18. a 19. jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **pořádek a organizovanost** v jednotlivých školách v AF i PF.

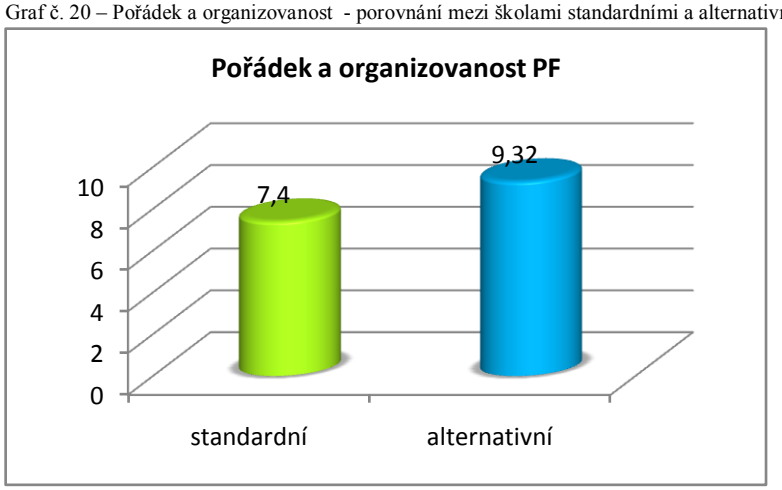
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola KU, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola SN (graf č. 18). Obě jsou standardní. Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola KO - alternativní, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU - standardní (graf č. 19).

Tabulka č. 10 – Pořádek a organizovanost PF

ŠKOLA		**ŠKOLY**	
SN	**8,96**	**STANDARDNÍ**	**7,4**
KU	**5,83**	**ALTERNATIVNÍ**	**9,32**
KO	**9,43**		
AN	**9,4**		
PL	**9,14**		

V pravé části tabulky č. 10 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **pořádek a organizovanost** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v PF.

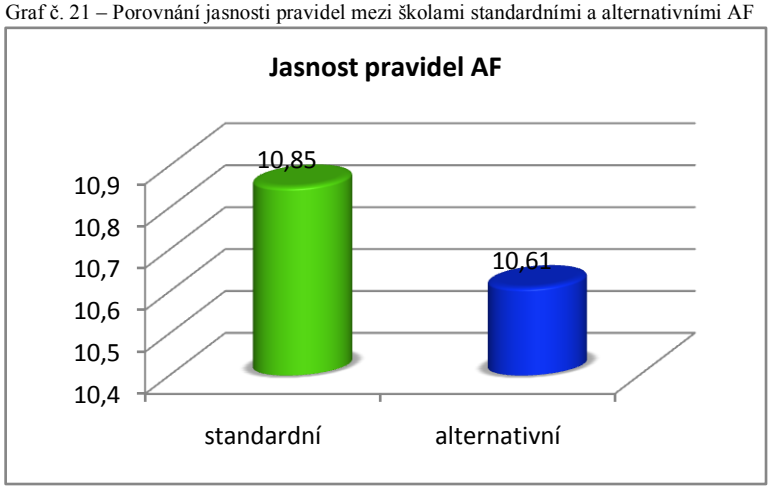
Graf č. 20 – Pořádek a organizovanost - porovnání mezi školami standardními a alternativními PF



Na grafu č. 20 je zřejmá výraznější snaha o pořádek a organizovanost ve školách alternativních (9,32) než standardních (7,4).

H6: Jasnost pravidel je vyšší na alternativních školách.

Graf č. 21 – Porovnání jasnosti pravidel mezi školami standardními a alternativními AF



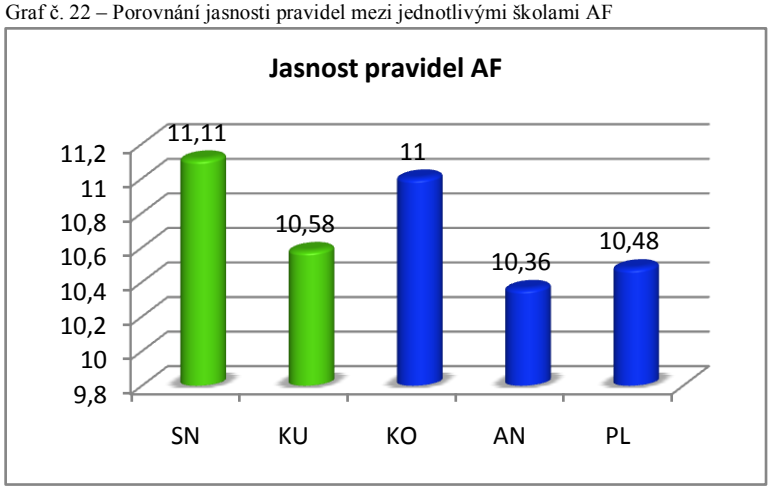
Jak je vidět na grafu č. 21 **tato hypotéza nebyla potvrzena.** Školy alternativní dosáhly 10,61 bodů, zatímco školy standardní 10,85 bodů.

Tabulka č. 11 – Jasnost pravidel AF

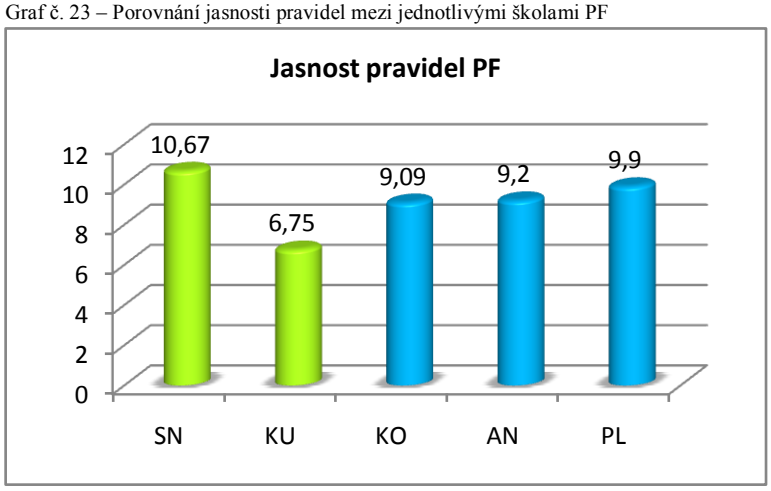
ŠKOLA	PBH 6,16 - 10,94	ŠKOLY	PBH 6,16 - 10,94
SN	11,11	STANDARDNÍ	10,85
KU	10,58	ALTERNATIVNÍ	10,61
KO	11		
AN	10,36		
PL	10,48		

V pravé části tabulky č. 11 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **jasnost pravidel** dosažený v aktuální formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v AF.

Graf č. 22 – Porovnání jasnosti pravidel mezi jednotlivými školami AF



Graf č. 23 – Porovnání jasnosti pravidel mezi jednotlivými školami PF



V grafech číslo 22. a 23. jsou pro větší přehlednost znázorněna dosažená skóre v proměnné **jasnost pravidel** v jednotlivých školách v AF i PF.

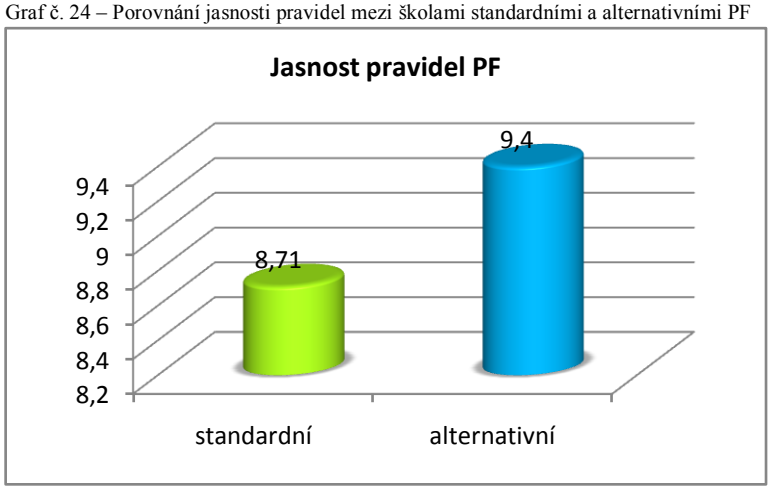
Nejvyššího bodového skóre v AF dosáhla škola SN - standardní, nejnižšího bodového skóre v AF dosáhla škola AN - alternativní (graf č. 22). Nejvyššího bodového skóre v PF dosáhla škola SN, nejnižšího bodového skóre v PF dosáhla škola KU (graf č. 23). Obě standardní.

Tabulka č. 12 – Jasnost pravidel PF

ŠKOLA		**ŠKOLY**	
SN	**10,67**	**STANDARDNÍ**	**8,71**
KU	**6,75**	**ALTERNATIVNÍ**	**9,4**
KO	**9,09**		
AN	**9,2**		
PL	**9,9**		

V pravé části tabulky č. 12 je zapsán aritmetický průměr v proměnné **jasnost pravidel** dosažený v preferované formě v jednotlivých školách, který byl získán z vyhodnocených dotazníků. V levé části tabulky je zaznamenán dosažený aritmetický průměr ve školách standardních a alternativních v PF.

Graf č. 24 – Porovnání jasnosti pravidel mezi školami standardními a alternativními PF



V preferované formě dosáhly alternativní školy 9,4 bodů, školy standardní pouze 8,71 bodů.

3.4 Závěr výzkumu

H1: Angažovanost žáků je vyšší na školách alternativních.

Tato hypotéza byla potvrzena. Na grafu č. 1 je vidět, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (6,84). To znamená, že angažovanost je vyšší na školách alternativních a žáci škol standardních (6,49) se méně angažují ve školních aktivitách a vykazují menší zaujetí školní prací. Rozdíl mezi dosaženými hodnotami (standardní a alternativní školy) je minimální (0,35).

Tyto rozdíly jsou lépe znázorněné u jednotlivých škol a při pohledu na graf č. 2 je vidět, že nejvyšší naměřená hodnota 7,66 je ve škole PL a nejnižší 5,82 ve škole KO (obě jsou alternativní). Rozdíl při porovnávání jednotlivých škol je již 1,84.

Při porovnání grafů (č. 2 a 3) lze pozorovat, že např. žáci na škole SN si sami uvědomují malou angažovanost ve vyučování (6,04) a zároveň by chtěli zvýšit svoji aktivitu při výuce (9,17). Naopak ve škole PL byla skóre u AF (7,66) i PF (9,38) nejvyšší ze všech. Žáci se ve třídě, podle svého názoru, hodně angažují a i přesto by do budoucna tuto svoji snahu chtěli znásobit. Zajímavé jsou také hodnoty u školy KU. V AF (6,94) a PF (6,42) jsou téměř totožné – žáci se nechtějí více angažovat, současný stav považují za vyhovující a optimální. Je to jediná škola z pěti, kdy získané body byly v AF vyšší než ve PF.

Z grafu č. 4 lze vyčíst, že žáci škol alternativních (9,2) pociťují ve větší míře potřebu se angažovat než žáci škol standardních (7,8).

Rozdíl mezi dosaženými hodnotami alternativních a standardních škol je 1,4. Rozdíl mezi jednotlivými školami s nejnižším a nejvyšším ohodnocením je 2,96 (PL 9,38 – KU 6,42).

H2: Lepší vztahy jsou mezi žáky alternativních škol.

H2 : **Tato hypotéza byla potvrzena**. Na grafu č. 5 lze vidět, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (10,32). To znamená, že žáci škol standardních nemají mezi sebou tak dobré vztahy (9,62). Je však důležité si všimnout nevelkého rozdílu (0,70) a zároveň upozornit na dosažené vysoké skóre u všech sledovaných tříd (graf č. 6).

Zároveň je zde vidět (graf č. 6) minimální rozdíl i mezi jednotlivými školami a dá se soudit, že vztahy ve všech školách jsou velmi dobré. Nejnižšího počtu bodů dosáhla škola KU (9,35), která je standardní a nejvyššího škola PL (10,96), která je alternativní, s rozdílem 1,61 bodů.

Při porovnání grafů č. 6 a 7 jsou zajímavé hodnoty u jednotlivých škol. Všechny dosáhly vyššího skóre v AF než ve formě preferované. PL v AF dosáhla skóre 10,96, zatímco v PF 8,48. Je velice nesnadné tyto výsledky interpretovat. Znamená to, že se současnými vztahy jsou velmi spokojeni a nepřejí si naprosto žádné změny, byť k lepšímu? To zřejmě nejvíce demonstrují dosažené body u školy KU, kdy vztahy současné jsou vnímány velmi dobře (9,35), ale ve PF tato třída dosáhla pouze 6,54 bodů, což je pod PBH.

I když při porovnávání grafů č. 6 a 7 není vidět potřeba nějakým způsobem měnit vztahy ve třídě, na grafu č. 8 se ukazuje snaha o zlepšení daleko intenzivněji na alternativních školách (9,29) než ve standardních (7,84). Výsledek je velmi ovlivněn dosaženým skóre školy KU. Při průměrném hodnocení je získaný rozdíl mezi alternativními a standardními školami 1,45.

Předpokládám, že získaná skóre vypovídají o určitém způsobu a stylu školní práce mezi dětmi v hodině, kdy žáci na alternativních školách spolu při výuce více spolupracují a mají tudíž větší motivaci k udržování dobrých vztahů.

H3: Učitelova pomoc a podpora jsou více vnímány žáky standardních škol.

H3: Na grafu č. 9 lze vidět, že **tato hypotéza nebyla potvrzena.** Ukazuje, že tato proměnná má vyšší skóre ve školách alternativních (9,23) než ve standardních (8,33) a tudíž žáci alternativních škol vnímají citelněji pomoc svého učitele než žáci škol standardních. Rozdíl mezi dosaženými hodnotami je 0,90 mezi školami alternativními a standardními jako celku.

Rozdíl 1,30 mezi nejnižším (SN 8,07) a nejvyšším (PL 9,37) počtem bodů v jednotlivých školách (graf č. 10).

Při porovnání grafů č. 10 a 11 vidíme, že např. škola SN, která v AF ocenila pomoc učitele 8,07 (což byla nejnižší hodnota ze všech tázaných) naopak v PF dosáhla druhého nejvyššího skóre (9,33) po škole KO (9,7). Z těchto výsledků lze tedy vyvodit, že žáci na této škole by uvítali, kdyby je učitel podporoval v mnohem větší míře než dosud a je docela možné, že se jim (žákům a učiteli) nepodařilo nalézt „společnou řeč“. Vysokého bodového zisku dosáhla škola KO (AF 9,27 a PF 9,7) a dá se předpokládat, že zde panují velmi dobré a přátelské vztahy s učitelem, které žáci do budoucna chtějí rozšiřovat a prohlubovat.

Rozdíl v PF (graf č. 12) mezi školami alternativními (8,85) a standardními (7,94) je 0,91, ale mezi jednotlivými třídami (graf č. 11) je již 3,16 (9,7 KO a 6,54 KU), což ukazuje markantní rozdíly ve vnímání učitele jako rádce a pomocníka.

Podle výsledných hodnot na grafu č. 12 je znát, že žáci alternativních škol projevují větší zájem o učitelovu pomoc a podporu. Nejenom ji více vnímají, ale také si ji ve větší míře – na rozdíl od standardních škol – přejí.

Tento výsledek mě velmi překvapil. Vůbec jsem neočekávala, že žáci škol, které preferují samostatnou práci a individualitu žáka, si tak velkou měrou budou připouštět a uvědomovat roli učitele jako rádce a pomocníka. Ze způsobu výuky na všech třech školách jsem získala pocit, že spolupracují většinou jeden s druhým a učitel pro ně není až tak důležitým faktorem.

Je však nutno znovu upozornit, že se jedná o aritmetické průměry a výsledné skóre standardních škol je ovlivněno body školy KU (6,54) v jejich neprospěch směrem dolů.

H4: Orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

H4: **Tato hypotéza byla potvrzena**. Na grafu č. 13 je zřejmé, že tato proměnná dosáhla vyššího skóre u škol alternativních (7,89). To znamená, že žáci škol standardních (7,27) se méně orientují na úkoly.

Rozdíl mezi dosaženými hodnotami standardních a alternativních škol jako celku není vysoký (0,62), zatímco při porovnávání jednotlivých škol (graf č. 14) je již 1,95. Je zajímavé, že se jedná o dvě alternativní školy (AN s nejnižším a PL s nejvyšším) s bodovým hodnocením 6,82 a 8,77.

Při pohledu na grafy č. 14 a 15 lze usoudit na vyrovnaný stav aktuální i preferovaný u škol KO a PL (obě alternativní). KO dosáhla v AF 8,09 a v PF 8,52. PL dosáhla v AF 8,77 a PF 8,38. U školy KU je vidět velký rozdíl mezi aktuálním stavem (7,29) a preferovaným (5,5), který je nejnižší ze všech sledovaných tříd a zároveň pod PBH. Lze to interpretovat tak, že žáci jsou „tlačeni“ do úkolů (graf č. 15) a nechtějí, aby se tento tlak ještě zvyšoval.

Přestože v grafu č 15 je vidět celkem vyrovnaný stav u některých škol - SN 8,42 (standardní), KO 8,52 (alternativní) a PL 8,38 (alternativní), při pohledu na graf č. 16 je již znát větší rozdíl mezi porovnáním celkového skóre, kde je patrné, že se žáci alternativních škol (8,27) chtějí do budoucna více orientovat na úkoly než žáci škol standardních (6,96). Rozdíl je 1,31 bodů.

H5: Pořádek a organizovanost jsou vyšší u žáků standardních škol.

H5: **Tato hypotéza byla potvrzena.** Na grafu č. 17 je vidět, že tato proměnná, která dosáhla skóre 7,26 u škol standardních a 7,25 u škol alternativních, získala skoro stejný počet bodů – s minimálním rozdílem 0,01.

Z grafu č. 18 vyplývá, že hodnoty mezi jednotlivými školami jsou celkem vyrovnané a to v rozpětí od 6,81 (SN) až 7,7 (KU) s rozdílem 0,89.

Při pohledu na grafy č. 18 a 19 stojí za povšimnutí hodnoty školu KU, kdy v AF má nejvyšší skóre 7,7 a v PF má nejnižší (5,83). Tato čísla mohou napovídat, že v rámci třídy, případně školy vládne pevný řád. Děti mají spíše potřebu „polevit" na rozdíl od svých spolužáků z ostatních sledovaných škol, kde všechny čtyři třídy shodně uvádějí potřebu zvýšit pořádek a organizovanost (SN 8,96 / KO 9,43 / AN 9,4 / PL 9,14).

Zajímavý je také pohled na dosažené skóre (graf č. 18) ve škole SN, kde v aktuální formě získala skóre 6,81, ale v PF již 8,96 (graf č. 19). Dá se předpokládat, že na rozdíl od KU nepociťují žáci žádný tlak na udržování pořádku nebo organizování chodu třídy. Jejich přání je, tuto situaci měnit a zlepšovat – přibližují se k hodnotám škol alternativních – viz graf č. 19.

Z grafu č. 20 lze vyčíst výraznější snahu o pořádek a organizovanost ve školách alternativních (9,32) než na školách standardních (7,4) s celkovým rozdílem 1,92 bodů.

H6: Jasnost pravidel je vyšší na alternativních školách.

H6: T**ato hypotéza nebyla potvrzena.** Na grafu č. 21 jsou vidět dosažená skóre, která ukazují, že jasnost pravidel je vyšší na školách standardních (10,85). Školy alternativní dosáhly v této proměnné 10,61 bodů. Stejně jako u hypotézy č. 5 je však rozdíl mezi naměřenými hodnotami minimální (0,24).

Také rozdíl 0,75 (graf č. 22) mezi třídou s nejnižším (AN 10,36) a nejvyšším (SN 11,11) počtem bodů ukazuje na vysokou míru srozumitelnosti a přehlednosti pravidel v jednotlivých školách. Jasnost pravidel je nejlépe hodnocenou kategorií s nejvyšším dosaženým počtem bodů.

Také při pohledu na graf č. 23 lze vidět, že dosažené hodnoty jsou vyšší v PF u čtyř škol (SN 10,67 / KO 9,09 / AN 9,2 / PL 9,9), pouze KU dosáhla 6,75.

Za zmínku stojí výsledky školy KU. Tato třída dosahuje pravidelně nejnižšího bodového hodnocení v preferované formě u všech proměnných. Dalo by se předpokládat, že jí chybí motivace a nadšení pro další zlepšování a zpříjemňování života v kolektivu.

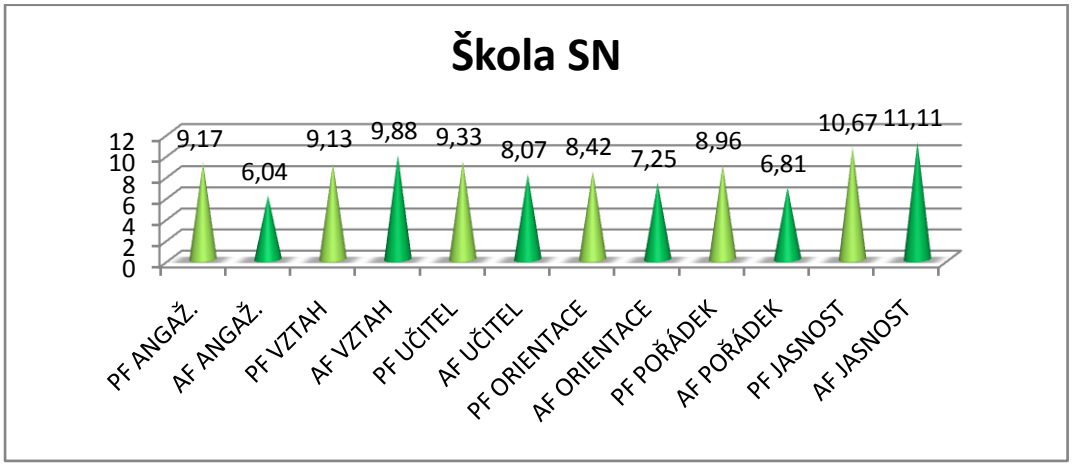
Na grafu č. 24 je vidět, že školy alternativní by do budoucna preferovaly jasnější pravidla, jejich větší přehlednost a srozumitelnost. Pravidla na standardních školách v preferované formě dosáhly celkově nižšího skóre (8,71). Možná jsou více omezující a zakazující, zatímco žáci škol alternativních (9,4) mají určitou „svobodu", kterou ostatně tvůrci a zakladatelé těchto metod preferují. Rozdíl je 0,69 bodů.

Grafy jednotlivých škol – porovnání PF a AF

Pro větší názornost a přehlednost je důležité porovnat i dosažené výsledky PF a AF v jednotlivých školách (třídách).

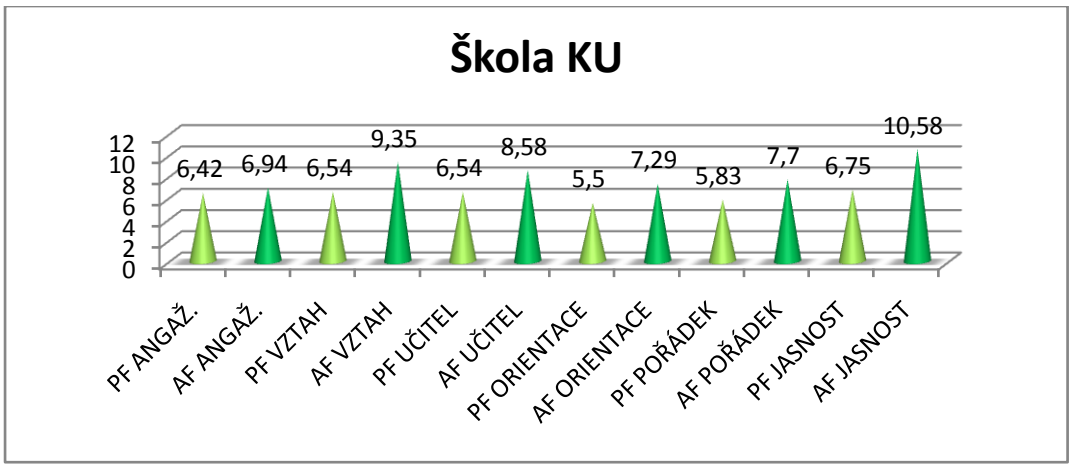
Škola **SN** je školou standardní. Dosažená bodová skóre se dají přirovnat k výsledkům alternativních škol. Nejvyššího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *jasnost pravidel*. Nejnižšího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *angažovanost žáka*. Pásmo běžných hodnot nebylo překročeno v žádné formě dotazníku.

Graf č. 25 – Porovnání preferované a aktuální formy ve škole SN - standardní



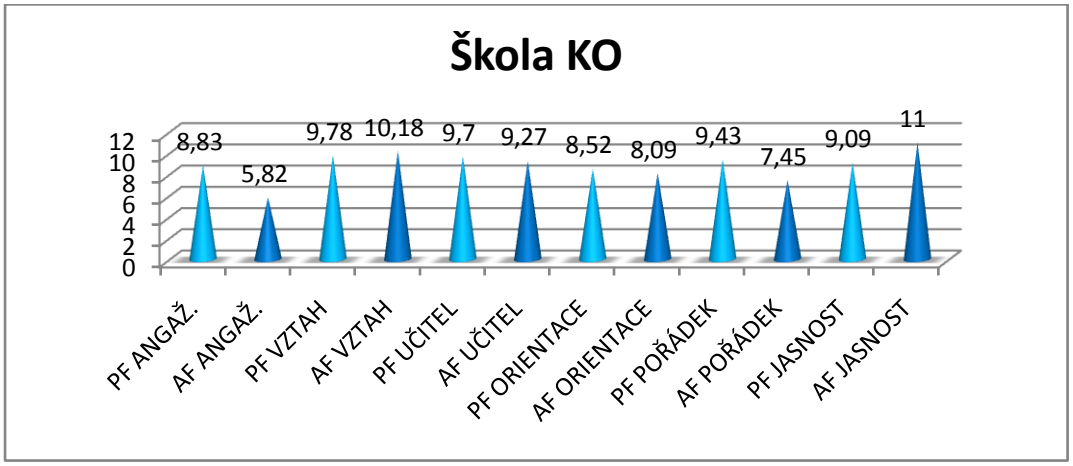
Škola **KU** je školou standardní. Dosažená bodová skóre měla v průměru nejnižší ze všech sledovaných tříd. Jako jediná měla vyšší dosažené skóre v AF a to ve všech proměnných. Nejvyššího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *jasnost pravidel*. Nejnižšího aritmetického průměru dosáhla v PF v proměnné *pořádek a organizovanost*. Pásmo běžných hodnot nebylo překročeno v aktuální formě dotazníku. V preferované formě byly běžné hodnoty překročeny v proměnných dobré vztahy a orientace na úkoly.

Graf č. 26 – Porovnání preferované a aktuální formy ve škole KU - standardní



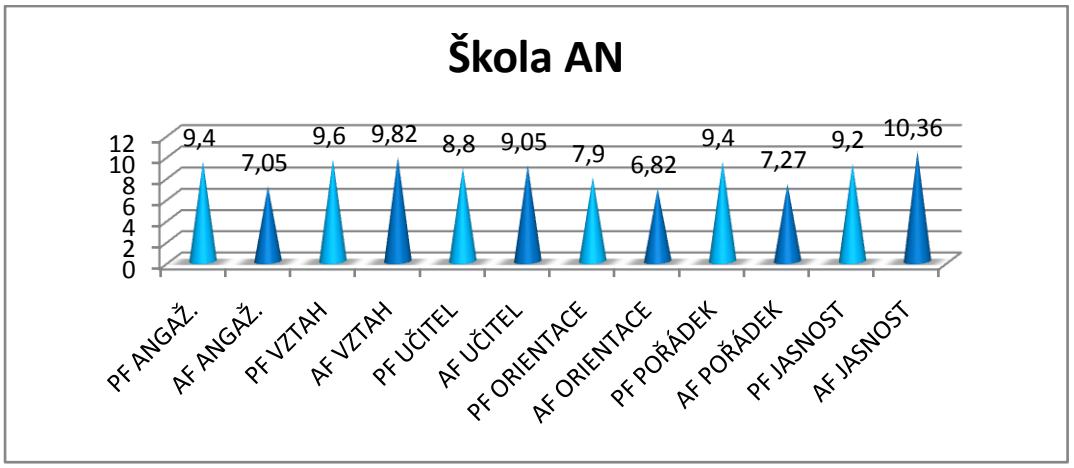
Škola **KO** je školou alternativní. Dosažená bodová skóre se dají přirovnat k výsledkům ostatních alternativních škol. Nejvyššího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *jasnost pravidel*. Nejnižšího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *angažovanost žáka*. Pásmo běžných hodnot nebylo překročeno v žádné formě dotazníku.

Graf č. 27 – Porovnání preferované a aktuální formy ve škole KO - alternativní



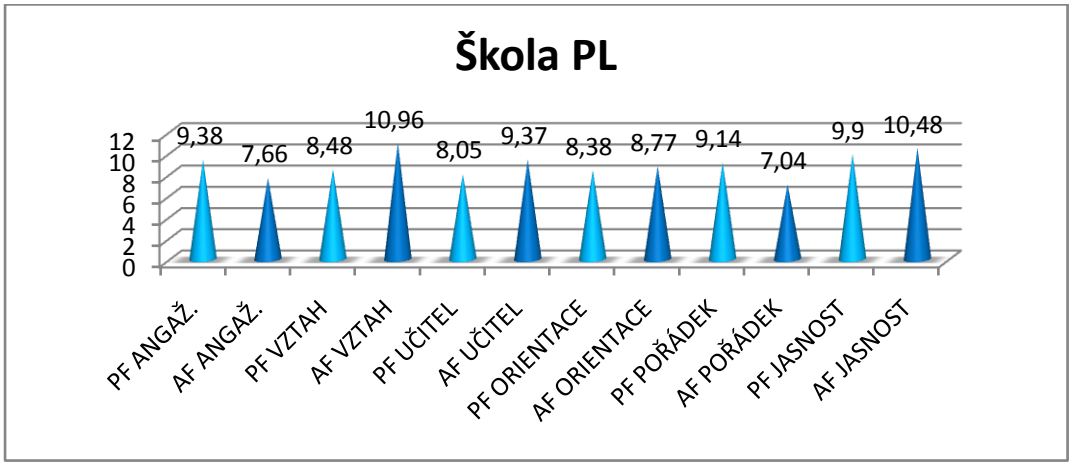
Škola **AN** je školou alternativní. Dosažená bodová skóre se dají přirovnat k výsledkům ostatních alternativních škol. Nejvyššího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *jasnost pravidel*. Nejnižšího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *orientace na úkoly*. Pásmo běžných hodnot nebylo překročeno v žádné formě dotazníku.

Graf č. 28 – Porovnání preferované a aktuální formy ve škole AN - alternativní



Škola **PL** je školou alternativní. Dosažená bodová skóre se dají přirovnat k výsledkům ostatních alternativních škol. Nejvyššího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *vztahy mezi žáky*. Nejnižšího aritmetického průměru dosáhla v AF v proměnné *pořádek a organizovanost*. Pásmo běžných hodnot nebylo překročeno v žádné formě dotazníku.

Graf č. 29 – Porovnání preferované a aktuální formy ve škole PL - alternativní



Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo přiblížení problematiky klimatu třídy a zjistit případné rozdíly mezi školami standardními a alternativními. Jeho vliv na utváření osobnosti dítěte je neoddiskutovatelný. Žák je ovlivňován nejen během vyučování, ale i o přestávkách. Je to významný socializační proces, ve kterém si jedinec utváří názory a získává zkušenosti tolik potřebné pro svůj další život.

Vzhledem k důležitosti role, jakou sehrává klima ve vývoji dítěte, je mu v poslední době věnována stále větší pozornost a klade se důraz na jeho posuzování, zkoumání a měření. Kvalita školního prostředí se stává důležitým kriteriem při výběru školy. Už jen z tohoto důvodu je zajímavé zjistit a následně porovnat rozdíly ve vnímání klimatu samotnými žáky na zcela odlišných typech škol. Subjektivní názory dětí na angažovanost, vzájemné vztahy, učitelovu pomoc, orientaci na úkoly, pořádek a jasnost pravidel se stávají nezpochybnitelnými a důležitými fakty při hodnocení té či oné třídy.

Ve výzkumu jsem porovnávala celkem pět tříd. Hypotézy jsem si ověřovala pomocí standardizovaného dotazníku Classroom Environment Scale (CES). Pro větší přehlednost a názornost získaných skóre jsem použila formu grafovou i tabulkovou. Cílem mojí práce bylo zjistit, v jak velké míře se odlišuje klima na školách standardních a alternativních. Protože je zaměřena především na školy alternativní, ve sledovaném vzorku byly tři, zatímco školy standardní pouze dvě.

V průběhu samotného výzkumu mě překvapilo, že tyto dotazníky neznala ani jedna z oslovených učitelek. Pročítaly si obě formy (aktuální a preferovanou) s nedůvěřivostí a musela jsem je ubezpečit, že se jedná o standardizovaný dotazník. Otázky v něm uvedené se týkají pouze klimatu třídy, jak se zde děti cítí, jak je to ve škole baví apod. Myslím si, že je to velká škoda. Mělo by se stát samozřejmostí prověřovat a zjišťovat náladu v té „své třídě“ a následně se snažit o nápravu a zlepšení tam, kde hodnocení nedosáhlo předpokládaného skóre.

Co se týče samotných dotazníků a jejich vyplňování, musím konstatovat, že některé děti to, bohužel, pojaly v duchu „ať už to mám za sebou“ a kroužkovaly pouze odpověď ANO, nebo ANO-NE-ANO-NE-ANO-NE. Jedna dívka si například vybrala levý sloupeček a ten označila celý naráz. Naštěstí takových žáků nebylo mnoho. Dalším problémem byla nerozhodnost. Všimla jsem si, že někteří dlouho přemýšleli, potom nahlédli k sousedovi, asi zhodnotili, zda opsat či ne a teprve potom pokračovali. Také volba mezi ANO a NE působila potíže. Na okraji papíru jsem často nacházela poznámky, které doplňovaly tu či onu odpověď (asi ne, asi ano, jak kdy). Také styl a formulace otázek by mohly být „modernější“. Žáci upozorňovali na stále se opakující výraz „pravidla“, který jim připadal zvláštní, divný a směšný. Sám Čapek (2010, s. 117) uvádí, že např. v dotazníku MCI se vyskytuje věta: *„V naší třídě by mělo být mezi dětmi*

víc pranic" a děti slovo pranice neznají. Dotazníky by měly používat modernější výrazy. V případě malých dětí by výrazy měly být adekvátní jejich věku a slovní zásobě. Většinou však přistupovali žáci k vyplňování dotazníku velmi zodpovědně, bylo vidět, že se zamýšlejí a snaží se o pravdivou odpověď a lze tedy získaná data považovat za platná.

V žádné proměnné v aktuální formě nebylo překročeno pásmo běžných hodnot, tzn., že naměřené hodnoty jsou zcela v normálu. Rozdíl ve skóre aktuální formy mezi školami alternativními a standardními jako celku v žádné proměnné nepřekročil hodnotu jednoho bodu. V preferované formě bylo pásmo běžných hodnot překročeno ve dvou případech. Jednalo se o školu KU v proměnné *vztahy mezi žáky* a *orientace na úkoly*.

Na otázku, zda je klima lépe vnímáno na škole standardní nebo alternativní, musím jednoznačně odpovědět – na alternativní. Lepšího skóre dosáhly alternativní školy v **angažovanosti, vztazích, učitelově pomoci** a **orientaci na úkoly,** zatímco standardní **v pořádku** (o 0,01 bodů) a **pravidlech** (o 0,24 bodů). Tyto velmi malé hodnotové rozdíly jsou zanedbatelné a dá se tedy předpokládat, že respondenti vnímají klima ve třídách alternativních jako pozitivnější. Při šetření se nabídla také možnost porovnávat jednotlivé školy navzájem. Zde již nebylo rozdělení na „lepší alternativní" a „horší standardní" tak jednoznačné. Jedna ze standardních škol byla hodnocena průměrně až nadprůměrně, druhá měla často podprůměrné skóre. Tato přitom jako jediná se nenachází ve velkém městě. Možná, že právě její poloha sehrála svoji roli při hodnocení, avšak zkoumání klimatu v závislosti na umístění školy nebylo předmětem této práce a proto na tyto okolnosti nebyl brán zřetel.

Nejvyšší počet bodů získaly otázky ohledně jasnosti pravidel. Děti vědí, jak se mají chovat, co je dovoleno, co je zakázáno. Mantinely chování jsou jasně stanoveny a jsou srozumitelné všem. Potěšitelné zjištění je, že žáci všech pěti škol velmi dobře ohodnotili v aktuální formě vzájemné vztahy. Všechny třídy dosáhly skóre nad devět bodů.

Získaná data však nelze zevšeobecňovat. Jak jsem však již zdůrazňovala, momentální výpověď je ovlivněna momentálním rozpoložením respondenta. Pro pochopení a posouzení třídního klimatu je zapotřebí několikrát opakovat šetření v delším časovém horizontu. Existuje více faktorů, mnoho respondentů a učitelů. Vzájemné působení těchto prvků ovlivňuje den ze dne klima ve třídě. Nelze proto z jednoho šetření vyvozovat radikální závěry.

Za hlavní přínos své bakalářské práce považuji shrnutí a vyhodnocení získaných dat, která alespoň malou měrou nastíní subjektivní názory dětí ve školách standardních a alternativních na prostředí, ve kterém se učí, hledají si kamarády, vytváří si názory a připravují se na svůj další život.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá problematikou třídního klimatu v sedmých třídách škol alternativních a standardních.

Teoretická část popisuje historii vzniku a základní rysy nejznámějších alternativních metod v pedagogice. Dále se věnuje pojmům a vymezuje faktory, které se vztahují k psychosociálnímu klimatu (atmosféra, žák, učitel, angažovanost, školní klima, kvalitativní metody, kvantitativní metody), popisuje přístupy k měření, diagnostické metody a typy dotazníků.

V empirické části je popsána dotazníková metoda (Classroom Environment Scale) a průběh šetření. Stanovené hypotézy jsou potvrzeny, případně vyvráceny na základě subjektivních odpovědí respondentů. Podle dosaženého skóre hodnotí žáci klima alternativní třídy jako více pozitivní.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá subjektivním hodnocením třídního klimatu žáky alternativních a klasických (standardních) škol. Teorie je rozdělena na dvě části. První se zabývá historií vzniku a charakteristikou jednotlivých alternativních škol - jejich alternativními vyučovacími postupy, učebním prostředím, spoluprací učitele s žákem. Druhá část vysvětluje pojmy vztahující se k psychosociálnímu klimatu (atmosféra třídy, prostředí třídy, školní klima, třídní klima, učební prostředí, škola), zabývá se faktory ovlivňující klima tříd (učitel, žák, rodiče) a popisuje možnosti jeho zkoumání (dotazníky, pozorování, rozhovory). V empirické části jsou zpracovány a vyhodnoceny výsledky šetření v pěti třídách škol klasických i alternativních. Pro posouzení klimatu v jednotlivých třídách byl zvolen dotazník CES (Classroom Environment Scale), který slouží ke zjišťování klimatu. Žáci vyplnili preferovanou i aktuální část a na základě těchto výsledků bylo hodnoceno šest proměnných. Předmětem výzkumu bylo porovnání klimatu ve třídách škol standardních a alternativních.

Klíčová slova

Alternativní škola, atmosféra třídy, školní klima, třídní klima, dotazník CES, učitel, žák, školní třída, prostředí, škola, faktor klimatu, zjišťování klimatu, faktory ovlivňující klima školy, učební prostředí.

Annotation

My bachelor thesis deals with an issue of subjective evaluation of classroom climate viewed from pupils in alternative and standard schools. The theory is divided into two parts. First one deals with the history of creation and characterics of individual schools – their teaching process, learning environment, cooperation between a teacher and a pupil. Second part explains concepts related to psychosocial climate (atmosphere of a classroom, classroom environment, school climate, classroom climate, learning environment, school), it deals with factors that influenced the climate of a classroom (teacher, pupil, parents) and describes possibilities of its research (questionnairies, interviews, observation). In empirical part are processed and evaluated results of research in five alternative and standard classrooms. For assesing climate in individual classrooms was chosen a questionnaire CES (Classroom Environment Scale), that is used to survey of the climate. The pupils filled in preffered and actual part and six variables were evaluated on the base of these results. The subject of my research was comparison of the climate in alternative and standard classrooms.

Keywords

Alternative school, classroom atmosphere, school climate, climate of the classroom, questionnaire CES, teacher, pupil, school classroom, environment, school, climate factor, climate issue, elements affecting school climate, learning environment.

Seznam použité literatury

Monografie a knihy

1. BARTÁK, J. ET AL. *Encyklopedický slovník,* 1.vyd. Praha: Odeon, 1993, ISBN 80-207-0438-8
2. ČÁBALOVÁ , D. *Pedagogika,* 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
3. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*, 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 320 s. ISBN 978-80247-2742-4
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ E. *Waldorfská škola,* 1.vyd. Olomouc: Hanex, 1996, 145s. ISBN 80-85783-09-6
5. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, 1.vyd. Praha: Grada, a.s., 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
6. JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, 2003, 151 s. ISBN 80-86633-13-6 (brož.)
7. JŮVA, V. ET AL. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8
8. JŮVA, V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-8593-43-5
9. MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole,* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., ISBN 80-210-1070-3
10. NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*, 1.vyd. Praha: Grada, a.s., 2011., 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3
11. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. ISBN 80-7178-072-3
12. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, 3. přeprac. a aktualiz. vyd. Prah: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X (brož.)
13. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru,* 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4
14. RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách,* 1.vyd. Praha: Agentura – STROM, 1998, 45 s. ISBN 80-86106-03-9
15. RÝDL, K. *Reformní praxe v současných školských systémech*, 1.vyd. UK v Praze: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., Praha 1, 1990, 130 s., č. publikace 1011-6383
16. SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství,* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze a Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci, Praha 1995, 51s.

17. SVOBODOVÁ, J., JŮVA,V. *Alternativní školy*, 1.vyd. Brno: Paido, 1995, 76 s. ISBN 80-85931-00-1
18. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9 (brož.),
19. WENKE, H. & RÖHNER, R. *Ať žije škola, daltonská výuka v praxi*, Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 80-85931-82-6
20. ZELINA, M., *Alternatívne školstvo*, Bratislava: Interlingua, 1993, 32 s. ISBN 80-901405-0-5
21. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes,* 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5

Seznam symbolů a zkratek

- **AF** - aktuální forma
- **PF** - preferovaná forma
- Standardní školy - **zelená barva**
- Alternativní školy - **modrá barva**
- **Barva tmavá** - aktuální forma
- **Barva světlá** - preferovaná forma
- Školy standardní – **SN, KU**
- Školy alternativní – **KO, AN, PL**
- **PBH** – pásmo běžných hodnot

Příloha

Text čtený třídám před vyplňováním dotazníku:

Dobrý den, jmenuji se Táňa Nečasová a studuji sociální pedagogiku. Chtěla bych vás poprosit o pomoc při vyplňování tohoto dotazníku. Nejedná se o žádnou písemku, ve které jsou špatné a dobré odpovědi. Jde jen o vyjádření vašeho vlastního názoru na danou otázku. Neopisujte, neraďte se a nekonzultujte svoje názory s kamarádem. Všechny odpovědi jsou správné. Tu, kterou si vyberete, zakroužkujte. Pokud si nevíte rady, nekroužkujte žádnou odpověď. V dotazníku jsou otázky týkající se učitele – je tím míněna vaše třídní. Děkuji za vaši ochotu a pomoc.

Dotazník CES – forma aktuální

TŘÍDA		
JMÉNO		
1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.	Ano	Ne
2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	Ano	Ne
3. Tento učitel tráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě.	Ano	Ne
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci.	Ano	Ne
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	Ano	Ne
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat / v hodině, při zkoušení, písemkách /.	Ano	Ne
7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima.	Ano	Ne
8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.	Ano	Ne
9. Tento učitel se o studenty osobně zajímá.	Ano	Ne
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.	Ano	Ne
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	Ano	Ne
12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla / v hodině, při zkoušení, písemkách /.	Ano	Ne
13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění až "padne".	Ano	Ne
14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství.	Ano	Ne
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou.	Ano	Ne
16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.	Ano	Ne
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.	Ano	Ne
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry / v hodině, při zkoušení, písemkách /	Ano	Ne
19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.	Ano	Ne
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.	Ano	Ne
21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.	Ano	Ne
22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu.	Ano	Ne
23. Naše třída je velmi často hlučná.	Ano	Ne
24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla / v hodině, při zkoušení, písemkách /	Ano	Ne

Dotazník CES - preferovaná forma

TŘÍDA		
JMÉNO		
1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější.	Ano	Ne
2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší.	Ano	Ne
3. Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě.	Ano	Ne
4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskuzím o škole.	Ano	Ne
5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná.	Ano	Ne
6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat /v hodině, při písemkách, zkoušení/.	Ano	Ne
7. Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima.	Ano	Ne
8. Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat.	Ano	Ne
9. Tento učitel by se měl o studenty více zajímat.	Ano	Ne
10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce.	Ano	Ne
11. V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu.	Ano	Ne
12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla /v hodině, při písemkách, zkoušení/.	Ano	Ne
13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění.	Ano	Ne
14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.	Ano	Ne
15. Tento učitel by měl být více přítelem než autoritou.	Ano	Ne
16. V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat.	Ano	Ne
17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali.	Ano	Ne
18. Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla /v hodině, při písemkách, zkoušení/.	Ano	Ne
19. Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.	Ano	Ne
20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem.	Ano	Ne
21. Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.	Ano	Ne
22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí.	Ano	Ne
23. Naše třída by měla být hlučnější.	Ano	Ne
24. Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat /v hodině, při zkoušení, písemkách/.	Ano	Ne