

Třídní klima v základní škole s Montessori prvky

Lucie Vybíralová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Lucie Vybíralová
Osobní číslo:	H21593
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Třídní klima v základní škole s Montessori prvky

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti třídního klimatu, třídního kolektivu a alternativního školství.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
CHRÁSTKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
RÝDL, Karel, 2007. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Julie Junaščíková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje problematice třídního klimatu na základní škole, která využívá principy Montessori pedagogiky. Teoretická část se zabývá charakteristikou Montessori přístupu, popisem didaktických pomůcek, rolí učitele a žáka v Montessori prostředí, a rovněž rozlišením mezi alternativním a inovativním školstvím včetně přehledu dalších forem alternativního vzdělávání. Dále je pozornost věnována definici třídního klimatu, možnostem jeho diagnostiky a důvodům, proč je důležité jej zkoumat. Závěrečná kapitola této části přináší přehled tradičního školství, legislativních aspektů českého vzdělávacího systému a zaměřuje se na druhý stupeň základního vzdělávání. Praktická část práce je zaměřena na analýzu a popis třídního klimatu na základní škole s Montessori prvky. K dosažení výzkumných cílů byla využita kvantitativní výzkumná metoda.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, Montessori přístup, třídní klima, základní škola, druhý stupeň základní školy.

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the issue of classroom climate in a primary school that incorporates the principles of Montessori pedagogy. The theoretical part addresses the characteristics of the Montessori approach, describes the didactic materials used, and examines the roles of teachers and students within the Montessori environment. It also distinguishes between alternative and innovative education systems and provides an overview of other forms of alternative schooling. Further attention is given to the definition of classroom climate, methods of its diagnosis, and the reasons for its investigation. The final chapter of the theoretical part outlines traditional education, the legislative framework of the Czech educational system, and focuses on the lower secondary level of primary education. The practical part of the thesis is dedicated to analyzing and describing the classroom climate in a primary school with Montessori elements. To fulfill the research objectives, a quantitative research method was employed.

Keywords: alternative education, Montessori approach, classroom climate, primary school, second grade of primary school.

Na tomto místě bych ráda vyjádřila upřímné poděkování Mgr. Julii Junaščíkové, za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a vstřícný přístup, který významně přispěl k jejímu zdárnému dokončení. Mé poděkování dále patří rodině a blízkým přátelům za stálou podporu, motivaci a pochopení během celého studia. V neposlední řadě děkuji také vedení školy a zúčastněným žákům za ochotu a spolupráci při realizaci výzkumného šetření, které tvořilo klíčovou součást této práce

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 PRINCIP MONTESSORI PEDAGOGIKY	16
1.1 MONTESSORIOVSKÝ DIDAKTICKÝ MATERIÁL	17
1.2 ŽÁK V MONTESSORI SYSTÉMU	18
1.3 TŘÍDA V MONTESSORI SYSTÉMU	19
1.4 INOVATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ	20
1.5 DALŠÍ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	21
2 KLIMA TŘÍDY	23
2.1 TVŮRCI ŠKOLNÍHO KLIMATU	23
2.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA KLIMA TŘÍDY	26
2.3 ZNAKY POZITIVNÍHO ŠKOLNÍHO KLIMATU	27
2.4 MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY KLIMATU TŘÍDY	27
2.5 DŮVODY ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	28
3 SYSTÉM ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	29
3.1 ZÁSADY VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	31
3.2 DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 REALIZACE VÝZKUMU	35
4.1 CÍLE VÝZKUMU	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	37
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	38
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	41
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	46
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
SEZNAM OBRÁZKŮ	56
SEZNAM TABULEK.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

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

V první kapitole teoretické části naší práce se věnujeme třem klíčovým oblastem souvisejícím s výukou na základní škole využívající principy Montessori pedagogiky. První kapitola se zaměřuje na vymezení základních myšlenek Montessori přístupu, který staví na respektování individuality dítěte, jeho přirozené touze po poznání a potřebě učit se vlastním tempem. Jak uvádí Zelina (2000), Montessori pedagogika představuje specifický výchovně-vzdělávací systém, jehož cílem je podporovat samostatnost, vnitřní motivaci a odpovědnost žáků. Součástí této části je také popis didaktického materiálu, role žáka a prostředí třídy v Montessori systému, dále pak přehled inovativního a alternativního školství.

Druhá kapitola se soustředí na problematiku třídního klimatu, které hraje zásadní roli v procesu vzdělávání a ve formování vztahů mezi žáky a učiteli. Klima třídy je v této práci vymezeno podle pojetí Čapka (2010), který ho chápe jako souhrn interakcí, vztahů a emocí ve školním prostředí, jež ovlivňují nejen efektivitu výuky, ale i celkový rozvoj osobnosti žáků. V této části jsou rozpracovány faktory ovlivňující klima třídy, jeho charakteristiky, možnosti diagnostiky a důvody, proč je důležité jej sledovat.

Třetí kapitola se věnuje systému českého školství. Pozornost je věnována základním zásadám vzdělávání, legislativnímu ukotvení a specifikům druhého stupně základní školy. Český vzdělávací systém je vymezen zejména zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který stanovuje rámec pro organizaci a obsah výuky.

Cílem této práce je analyzovat třídní klima na základní škole s Montessori prvky. Pro hlubší porozumění byly stanoveny tři dílčí výzkumné cíle, a to zjistit úroveň suportivního klimatu u žáků druhého stupně, prozkoumat vztah mezi motivací a nízkou školní výkonností a zmapovat míru sebeprosazení žáků na druhém stupni základní školy s Montessori prvky. K naplnění těchto cílů byl využit standardizovaný dotazník K-L-I-T, jehož autorem je J. Lašek. Tento nástroj je určen pro žáky základních škol a obsahuje 27 položek rozdělených do tří proměnných. Výzkum probíhal prostřednictvím spolupráce s ředitelkou vybrané základní školy v okrese Kroměříž. Na samotném šetření jsme se aktivně

podíleli, žáci obdrželi jasné pokyny a byla jim zajištěna anonymita. Shromážděná data byla následně zpracována v programu MS Excel, kde došlo k rozdělení odpovědí podle jednotlivých proměnných. Pro každou proměnnou i jednotlivé položky dotazníku byly vypočteny aritmetické průměry. Výsledky byly dále analyzovány a vizualizovány pomocí grafického znázornění.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PRINCIP MONTESSORI PEDAGOGIKY

Montessori systém školství je pedagogický přístup, který vytvořila italská pedagožka Maria Montessori na začátku 20. století. Jeho hlavní pedagogickou myšlenkou bylo osvobodit dítě od autority dospělých a umožnit mu svobodu. Montessori věřila, že dítě má již od přírody dostatek vnitřních schopností, aby se stalo morálním a schopným člověkem. Její filozofie čerpala inspiraci z náboženství, lékařství a práce s dětmi s postižením. Vytvořila speciální sady pomůcek, které slouží k rozvoji smyslů, řeči, matematických dovedností a dalších schopností dítěte (Zelina, 2000).

Přínos Marie Montessori (2001) spočívá v systematické a dlouhodobé práci s výsledky vědeckého výzkumu, který vychází z předchozích vědeckých studií. Tyto výsledky, teorie a poznatky byly základem pro vytvoření metod individuálního vzdělávání, které Montessori nejprve aplikovala u dětí s postižením a později i u zdravých dětí. Ukázalo se, že její metoda je účinná jak u dětí s postižením, tak i u zdravých dětí, a to již od raného věku (Wildová, 2010).

Pedagogika Marie Montessori je postavena na osmi základních principech:

1. Pedagogika Montessori má vysoký stupeň internacionality a srovnatelného standardu kvality.
2. Montessori pedagogika je mírová, překračující veškeré sociální, náboženské a etnické bariéry a meze.
3. Montessori pedagogika podporuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti, nezávislosti a odpovědnosti za vlastní učení a chování.
4. Pedagogická zařízení by měla být přizpůsobena vývoji dítěte, jinak děti nevyužijí příznivé vývojové období dané věkem.
5. Podle principů Montessori jsou pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušenosti pro život ve společnosti“, nikoli jako „memorovací ústavy“.
6. Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti pomalejší i bystré, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.
7. Školy pracující Montessori metodou jsou výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí dosáhnout výsledků, pokud jim jsou poskytovány dostatečné podněty a mohou pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.

8. Montessori školy dokážou držet krok s běžnými školami ve výkonovém srovnání na všech stupních, často však překonávají tradiční školy v praktických dovednostech a pracovních kompetencích, například v schopnosti organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencích (Rýdl, 2006).

1.1 Montessoriovský didaktický materiál

V Montessori výchovném systému má klíčovou roli takzvaný Montessoriovský didaktický materiál. V Montessori třídě je k dispozici pouze jeden exemplář každé pomůcky, což znamená, že ji může používat vždy jen jedno dítě. Montessori tímto způsobem chtěla zabránit tomu, aby se děti navzájem napodobovaly ve výběru pomůcek. Dalším důvodem je rozvoj trpělivosti, kdy si dítě jde pro pomůcku a zjistí, že ji právě používá někdo jiný. Montessoriovský didaktický materiál je rozdělen do pěti systematických skupin: praktický život, smyslové vnímání, jazykové schopnosti, kosmická výchova a aritmetika (Hillebrandová, 2011).

Praktický život

Praktický život je klíčovým prvkem Montessori třídy. V „Nidu“, což je prostředí pro děti do tří let, se malí učí úkony jako vytírání podlahy nebo zalévání rostlin. V „Casa“, určené dětem od tří do šesti let, se zaměřují na dovednosti, jako je samostatné nalévání vody bez rozlití či loupání a krájení ovoce na svačinu. Na základní škole se praktické činnosti přesouvají i mimo třídu (i když i zde děti stále pomáhají s úklidem, mytím nádobí nebo zaléváním květin). Důraz je kladen na úkoly, jako je například podání balíčku na poště nebo domluvení návštěvy u veterináře pro třídního mazlíčka (Montessori, 2001).

Smyslové vnímání

Dle Marie Montessori se považuje procvičování a zdokonalování smyslů za klíčový nástroj pro rozvoj dětské inteligence. Prohlubování smyslového vnímání vytváří základ pro intelektuální růst. Intelekt dítěte se formuje prostřednictvím jeho konkrétních představ, získaných skrze kontakt s okolním prostředím a jeho zkoumání. Bez těchto faktorů by člověk postrádal inspiraci a přesnost, které jsou nezbytné pro abstraktní myšlení (Montessori, 2001).

Jazykové schopnosti

Na základní škole se jazyková výchova soustředí především na strukturu a pravidla jazyka. Děti se zabývají studiem slov, slovních druhů, větným rozbořem a dalšími gramatickými

jevy. Postupně přecházejí od konkrétních materiálů, které jim pomáhaly vizualizovat a organizovat znalosti, k abstraktnímu porozumění jazyku (Montessori, 2011).

Kosmická výchova

Kosmická výchova spojuje různá témata, která jsou součástí předmětů jako prvouka, přírodověda, vlastivěda, dějepis, přírodopis, zeměpis, a později i chemie a fyzika. Kromě toho zahrnuje také pohybové, výtvarné a hudební dovednosti a může se věnovat i společenským tématům. Klíčovým nástrojem v kosmické výchově je názornost. To zahrnuje aktivity jako pobyty v přírodě, návštěvy různých pracovních odvětví, vycházky nebo seznamování s jinými kulturami. Učitel by měl umět vcítit se do myšlení dítěte a přemýšlet srozumitelně a jednoduše. Důležité je začít od toho, co dítě již zná. Mezi další metody kosmické výchovy patří diskuse, projekty a pokusy (Hillebrandová, 2011).

Aritmetika

V díle Čížkové (2009) Marie Montessori popisuje matematiku jako nástroj k poznání světa, který je založen na smyslovém prožitku. Lidský duch označuje jako matematický, což znamená, že má schopnost abstrahovat. Tato schopnost se projevuje již v prenatálním stádiu a provází člověka po celý život. Montessori zdůrazňuje význam smyslového prožitku dítěte, jeho samostatného objevování a experimentování, protože to, co člověk objeví vlastními silami, si nejlépe zapamatuje a porozumí tomu.

Na základní škole žáci nadále využívají pokročilé materiály, které jim pomáhají konkrétně reprezentovat složitější operace, jako je například víceciferné dělení. Postupně se zaměřují na automatizaci těchto dovedností a přecházejí k abstraktnějšímu porozumění učivu (Montessori, 2011). Mezi pomůcky žákům k pochopení matematických operací slouží např. korunová hra, číslice a žetony (sudá a lichá), krabice s vřetenky, odčítací proužková tabule, červeno-modré číselné tyče aj. (Montessori, 2017).

1.2 Žák v Montessori systému

Základní myšlenkou Montessori pedagogiky je, že dítě se učí to, co si právě přeje, podle své vývojové potřeby. Je důležité mu poskytnout prostor a čas na jeho vlastní volbu a umožnit mu dokončit započaté činnosti v klidu. Dítě je motivováno vnitřně a pracuje na základě své vlastní motivace. Metodika Montessori nabízí dětem nástroje, které je vedou k samostatnému objevování světa a pochopení jeho procesů. Dítě se nachází v pečlivě připraveném, uspořádaném a estetickém prostředí, které mu umožňuje svobodu a volbu

v aktivitách podporujících jeho osobnostní rozvoj. Každé dítě je pozorováno a hodnoceno (Rýdl, 2006).

Podle Kadlecové (2011) se v Montessori systému vzdělávání usiluje o to, aby prostřednictvím pečlivě připraveného prostředí mohli žáci rozvíjet všechny aspekty své osobnosti, a to jak kognitivní, afektivní, tak konativní stránky.

V Montessori škole nejsou žáci trestáni ani negativně hodnoceni za své chyby. Chyby jsou považovány za příležitost k procvičení nebo opakování určitého materiálu. Učitel by měl vyhnout negativnímu hodnocení a místo toho nabídnout dítěti materiál, na kterém má mezery. Pomůcky Marie Montessori jsou navrženy tak, aby dítěti umožnily samostatně a jasně zjistit, zda jednalo správně, nebo ne. Dítě tak může samo rozpoznat svou chybu a opravit ji, což podporuje jeho nezávislost (Montessori, 2003). Upozorňování dítěte na chyby je považováno za nevhodné a neúčinné. Dítě se stává aktivnějším, když si chybu uvědomí samo a má chuť na ní pracovat, tedy když samo touží po zdokonalování. Pokud učitel neprovádí hodnocení ani posuzování, dítě se stává nezávislé na autoritě a začne rozvíjet aktivity podle svého vlastního přesvědčení. To znamená, že čím více je dítě aktivní, tím více se učitel stáhne do pozadí (Montessori, 2001).

1.3 Třída v Montessori systému

V zařízeních s alternativním přístupem k pedagogice jsou třídy zaměřeny na menší počet žáků, což umožňuje lépe realizovat princip školy hrou. V těchto školách se obvykle neprovádí známkování. Dítě by se mělo učit pro rozvoj svých dovedností a znalostí, nikoliv kvůli získávání konkrétního hodnocení ve formě známky.

V Montessori třídě je kladen důraz na princip připraveného prostředí, které je uspořádáno do různých koutků. Nábytek je přizpůsoben velikosti dítěte, což podporuje jeho komfort a nezávislost. Při výuce se používají specifické metodické materiály a Montessori pomůcky. Hlavní důraz je kladen na svobodný rozvoj, samostatnost a tvůrčí práci dítěte. Vyučování probíhá v devadesátiminutových blocích, přičemž dítě má možnost se volně pohybovat a věnovat se aktivitám, které mu jsou příjemné. Každý žák postupuje vlastním tempem, může opakovat to, co potřebuje, ale zároveň může jít dál, tam kde by ho tradiční výuka mohla zpomalit. To vše za předpokladu, že dodržují dohodnutá, pochopená a smysluplná pravidla třídy. Každý žák má tolik svobody, kolik je schopen v daný okamžik zvládnout.

V Montessori třídě je kladeno velké důraz na to, aby žáci zvládli všechny potřebné činnosti

samostatně, bez pomoci pedagoga. To zahrnuje plánování vlastní práce, výběr učebního materiálu, práci s ním, kontrolu správnosti řešení, zakládání prací do portfolia, úklid třídy a další péči o sebe a prostředí.

Děti si samy vybírají místo ve třídě, kde a s kým chtějí pracovat, což znamená, že je nutné nabídnout různorodé možnosti, jako jsou stolky pro samostatnou práci, pro společnou práci ve dvojicích nebo skupinách, koberečky pro práci na podlaze, podložky nebo tácy pro práci na stolku. Výukové materiály (Montessori pomůcky, pracovní listy, knihy atd.) a další pomůcky (výtvarné, hudební, úklidové atd.) jsou uspořádány v otevřených skříňkách na policích, přičemž každá věc má své jasně vymezené místo. Pomůcky jsou seřazeny podle vzdělávacích oblastí a vzájemné posloupnosti, přičemž veškerý materiál je umístěn v dosahu dětí. Důležitou součástí připraveného prostředí je také místo pro setkávání celého kolektivu – elipsa, která slouží pro společné aktivity s učitelem, komunikaci a cvičení koncentrace a ticha (Spolek Montessori Hořice, n. d.).

1.4 Inovativní a alternativní školství

Školství v České republice je řízeno zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známým jako školský zákon, č. 561/2004 Sb. Tento zákon stanovuje rámec pro organizaci a řízení vzdělávacích institucí a poskytování vzdělávání na všech stupních školského systému v České republice.

Inovativní školství

Inovativní školy představují snahu o zásadní proměnu vzdělávacího přístupu, zpravidla v rámci klasického systému státní školy. Jejich cílem je podpora osobnostního a sociálního rozvoje žáků, uplatňování konstruktivistických metod výuky, které vedou žáky k aktivnímu vytváření poznatků, a propojení učiva napříč různými vzdělávacími oblastmi. Tyto školy rovněž využívají kooperativní formy učení, podporují otevřenou a rovnocennou komunikaci mezi učiteli a žáky, a aktivně zapojují rodiče i širší komunitu do vzdělávacího procesu. Za zmínku stojí, že pojem „inovativní škola“ je specifický pro český vzdělávací diskurz. V západoevropské pedagogice, zejména v britském prostředí, se používá termín „improving school“, tedy „škola usilující o zlepšení“. Rozdíl spočívá především v tom, že v těchto systémech je inovace často pojímána spíše na úrovni teoretických modelů než jako součást každodenní praxe (Průcha, 2012).

Alternativní školství

V publikaci *Alternativní škola a inovace ve vzdělávání* (Průcha, 2001) je pojem alternativní škola definován jako jakýkoliv typ školy, ať už státní, soukromý či církevní, který se určitým klíčovým způsobem liší od převládajícího modelu tradičního školství v daném vzdělávacím systému. Tato odlišnost může mít různou podobu – například v organizaci výuky nebo celkového života školy, v obsahu nebo cílech vzdělávání, ale také v podobě edukačního prostředí, které může zahrnovat netradiční uspořádání učeben či odlišný styl komunikace mezi pedagogy a žáky. Alternativní školy se často vyznačují i specifickým přístupem k hodnocení žáků, například upřednostňují slovní hodnocení namísto klasických známek, a také kladou větší důraz na spolupráci s rodiči a místní komunitou.

1.5 Další typy alternativních škol

Alternativní školy lze rozdělit do tří hlavních kategorií (Průcha, 2001) klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy. Mezi klasické reformní školy spadá i Waldorfská a Daltonská škola.

Kromě těchto škol zde najdeme i různé programy a iniciativy, například *Začít spolu*, *Dokážu to*, *Zdravá škola* a další. V knize Vališové a Kasíkové (2007) jsou zmíněny i programy jako *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a *Tvořivá škola*.

Waldorfská škola

Učební plány waldorfských škol se jasně zaměřují na to, aby žádný předmět nebo skupina předmětů nebyla nadřazena ostatním. Z tohoto důvodu jsou všechny předměty v 1. až 9. ročníku povinné pro všechny žáky. Dívky se tak podílejí na práci se dřevem a kovem, chlapci se zase věnují pletení, háčkování a podobně. Cílem je poskytnout dětem široký, nespecializovaný základ, přičemž každý předmět přispívá k rozvoji různých aspektů lidských kvalit. Další důležitý aspekt učebního plánu spočívá v co největším propojení jednotlivých témat. Výuka se snaží vytvářet spojení mezi obory a předměty, představovat dětem svět v jeho vzájemných souvislostech a v souvislosti s člověkem (Asociace waldorfských škol, 2025). Výuka je uspořádána do bloků (epoch), během nichž se žáci zaměřují na konkrétní předměty v delších časových obdobích. Místo známek se žáci hodnotí charakteristikami, které zahrnují i doporučení pro jejich další rozvoj (Průcha, 2012).

Daltonská škola

Daltonské školy jsou někdy označovány jako "školy s flexibilní třídní strukturou", což vystihuje klíčový prvek této alternativní školy. Každý student má k dispozici individuální program práce na daný měsíc, ve kterém jsou stanoveny cíle, jež by měl dosáhnout. Studenti si sami určují tempo učení a nesou odpovědnost za svůj pokrok. Výuka probíhá jak v rámci celé třídy, tak i ve skupinách nebo individuálně při práci na úkolech (Průcha, 2012).

2 KLIMA TŘÍDY

Obsah pojmu klima školy a třídy stále není v odborné literatuře zcela jednoznačný. Někteří jej vnímají úžeji, jako subjektivní hodnocení školní kultury a psychosociálních procesů ve škole/třídě všemi účastníky edukačního procesu, kam se řadí žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a další osoby. Jiní jej naopak chápou jako souhrn názorů těchto aktérů na školu/třídu jako celek (Brodská & Pekárková, 2015).

Dle Čapka (2010) je klima školy souhrnem subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, která se týkají všech aspektů vzdělávacího procesu. Zahrnuje vzájemnou komunikaci, sociální vztahy, vnímání prostředí, prožitky a emoce, stejně jako další sociální a psychické procesy, které jsou vyvolány děním v této škole.

Jak již bylo zmíněno, odborné publikace se v interpretaci pojmu sociální klima liší. Totéž platí i pro definici sociálního klimatu školy. Například Pedagogický slovník popisuje tento termín takto: „*Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež v dané škole probíhají, a to tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci a případně zaměstnanci školy.*“ (Průcha, 2001, s. 124-125)

Klima konkrétní třídy je klíčovým faktorem pro školní vzdělávání a výchovu. V příznivějším klimatu třídy mají žáci lepší podmínky pro svůj rozvoj (Brackett et al., 2011), a proto je důležité umět diagnostikovat klima třídy. Na základě zjištění je pak možné zavést intervence v rámci primární, sekundární nebo terciární prevence, které mají za cíl zlepšit klima třídy.

2.1 Tvůrci školního klimatu

Žák

Každá škola by měla usilovat o vytvoření co nejpríznivějšího klimatu, které má vliv na celkovou spokojenost a produktivitu všech pracovníků i žáků. Měla by se zaměřovat nejen na uspokojování potřeb jedné konkrétní skupiny, ale měla by se zajímat o všechny aktéry školního života a pracovat s nimi. (Čapek, 2010)

„Žáci vědí, že i učitelé se během přestávky a při vyučování chovají trochu jinak, a že probírání látky téhož předmětu u učitelů stejné aprobace probíhá odlišně. Každý učitel má své vlastní zvláštnosti, které se projevují bez ohledu na třídu, ve které vyučuje. Vytváří specifické klima, které ovlivňuje žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody,

motivace k práci, ale i napětí, strachu, přetěžování nebo naopak lhostejnosti. Může to být i klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství, až nenávisti vůči některým jednotlivcům nebo většině třídy." (Čáp & Mareš, 2007)

Fontana (2003) dle Crutchfield (1955) tvrdí, že obecně ti žáci, kteří jsou sebejistí a mají vyšší sebevědomí, jsou schopni odolat skupinovému tlaku a obhájit vlastní stanovisko. Naopak žáci s nižším sebevědomím a větší mírou nejistoty svůj postoj neobhájí a plně se poddávají tlaku skupiny.

K pochopení dynamiky třídy, kterou Cangelosi (1994) definuje jako „vědecké studium vlivů skupiny na jednotlivce, stejně jako charakteristické rysy skupiny (její organizace, skladba, cíle a stabilita)“, nám může pomoci model hierarchických rolí, který zahrnuje označení alfa, beta, gama a omega, jak uvádí Braun (modifikováno dle Schindlera, 2014). Na pozici alfa se nachází žák, který je považován za vůdce, silnou osobnost a oblíbence ve třídě. Pozice beta představuje žáka introvertního typu, který má malý vliv na ostatní žáky. V rámci třídy se obvykle vyskytují až dva žáci, kteří zastávají tuto roli. Na pozici gama se nachází žák, který se přizpůsobuje ostatním, je charakteristický pasivitou, stálostí a odporem k jakýmkoli změnám. Žáci na této pozici tvoří větší část třídy, a pro učitele může být náročné je identifikovat, protože mají tendenci vystupovat jako alfy, i když jejich skutečné chování je odlišné. Na pozici omega se nacházejí žáci, kteří mají tendenci se z kolektivu vyčleňovat a stojí na jeho okraji. Tento postoj je často způsoben strachem a potřebou chránit se před ostatními. Ve třídě se obvykle objevují jeden až dva žáci v roli omega.

Učitel

Střelec a Krátká (2006) zdůrazňuje, že třídní učitel má klíčovou roli jako koordinátor a integrátor, který se setkává s různými důležitými výchovnými úkoly. Tyto úkoly se týkají nejen žáků jeho třídy, ale i jejich rodičů, ostatních učitelů, školního vedení a v některých případech i širší veřejnosti. V tomto kontextu je třídní učitel výchovným subjektem, jenž má široké možnosti ovlivňovat duševní, tělesný a sociální rozvoj žáků a celé třídy. V této souvislosti je třídní učitel považován za osobu, která má výrazné možnosti ovlivnit zdravý vývoj jednotlivých žáků a celé školní třídy. Postavení třídního učitele je specifické v závislosti na stupni školního vzdělání. Při jejich působení často dochází k přirozenému propojení a integraci výchovných, vzdělávacích a socializačních činností. Tento způsob působení lze v určitém smyslu chápat jako základní model, v němž speciální edukační

podmínky umožňují třídnímu učiteli vyváženě ovlivňovat jak osobnostní, tak sociální rozvoj žáků.

Každý pedagog má své vlastní názory, postoje a dispozice, což znamená, že na stejné škole bychom těžko našli dva úplně stejné pedagogy. Existují různé způsoby klasifikace pedagogů, a podle švýcarského psychologa Cristiana Caselmanna je můžeme rozdělit na dva typy podle toho, jaký důraz kladou na výuku: paidotrop a logotrop.

- Paidotrop je učitel, který se soustředí na studenty a jejich rozvoj. Snaží se porozumět jejich potřebám a schopnostem a přizpůsobuje jim své výukové metody. Paidotropové často využívají interaktivní metody, které aktivně zapojují studenty do procesu učení a podporují jejich kritické myšlení a kreativitu. K paidotropovi má blízko tzv. globální učitel, který ve třídě vytváří atmosféru vzájemné důvěry a respektuje práva druhých. Rozkládá moc a odpovědnost za rozhodování mezi všechny členy třídy a podporuje zdravé sebevědomí, stejně jako individuální a skupinovou disciplínu. Globální učitel klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti žáků, tedy nejen na získávání vědomostí, ale i na rozvoj citové a sociální složky. K řešení problémů přistupuje z celosvětového hlediska, s ohledem na širší souvislosti a hodnoty.
- Logotrop je učitel, který se zaměřuje především na obsah a informace, které předává studentům. Vyučuje zejména slovně a pomocí abstraktních pojmů, přičemž jeho cílem je předat studentům co nejvíce znalostí. Logotropové často preferují jednostrannou komunikaci, kde studenti pouze přijímají informace, a málokdy se snaží je zapojit do aktivního učení (Průcha, 2001).

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) třídní učitel odpovídá za organizační řízení a výchovné vedení kolektivu žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů, kteří ve třídě vyučují, a zajišťuje spolupráci s rodiči. Dále vede pedagogickou dokumentaci a vykonává administrativní úkony spojené se svou třídou. Výchovná role učitele je jednou ze tří základních funkcí pedagoga, vedle role vzdělavatele a veřejného činitele.

Rodiče

Do klimatu ve třídě mohou zasahovat i rodiče. Je důležité usilovat o budování komunikace, která bude založena na vzájemné důvěře mezi rodiči a školou, tak, aby byly vztahy mezi

těmito subjekty co nejlepší. Pokud se to podaří, lze předpokládat, že to bude mít pozitivní vliv i na klima ve třídě.

Rodiče sice nejsou přímými spolutvůrci klimatu třídy, ale i tak do něj často výrazně zasahují. V ideálním případě sledují a dohlíží na školní vzdělávání svého dítěte, vyjadřují své názory a připomínky, čímž ovlivňují celkovou atmosféru ve třídě (Čapek, 2010). Od pozitivního klimatu školy očekávají kompetentnost a vstřícnost učitelů, spravedlivé jednání s dětmi, správnou motivaci k učení, individuální podporu každého dítěte a cílevědomou práci školy v emocionální a kognitivní oblasti (Grecmanová, 2004).

2.2 Faktory působící na klima třídy

Třídní klima, které panuje ve třídě, má klíčový dopad na motivaci žáků a rovněž i na jejich výsledky. Sociální klima třídy je ovlivněno celou řadou faktorů. Každý faktor, který působí na klima třídy, má svůj specifický vliv a neměl by být opomenut při podrobné analýze třídního klimatu. Každý autor, který se tímto tématem zabývá, má vlastní názor na to, jaké faktory klima ovlivňují. Podle mého názoru je hlavním faktorem ovlivňujícím třídní klima samotný žakovský kolektiv, a v neposlední řadě škola, její klima, učitelé i rodiče.

Supportivní klima třídy

V prostředí s podporujícím klimatem probíhá komunikace otevřeně a vstřícně. Účastníci si navzájem naslouchají, sdílejí své názory a pocity a vyjadřují se jasně a s respektem. Naopak v prostředí s obranným klimatem je komunikace omezená – lidé se neslyší, soupeří mezi sebou, skrývají své myšlenky a emoce. V takové atmosféře se žáci často vyhýbají riziku, projevují pasivní odpor, nejsou motivováni k tvořivosti, mohou podvádět, zneužívat slabin učitele nebo mu lichotit. Z tohoto hlediska lze učitele rozdělit na defenzivní a podporující, v závislosti na tom, jakou atmosféru ve třídě vytvářejí (Zavadilová, 1999).

Motivace k negativní školní výkonosti

Motivace má za cíl vyvolat u žáka touhu učit se. Může jít o obecnou chuť k učení, která vychází ze zájmu, osobních ambicí žáka a očekávání jeho rodiny, vztahu k učiteli a konkrétnímu předmětu, pocitu smysluplnosti nebo potřeby být aktivní (Kolář, Vališová, 2009). Pokud se však učitel začne více soustředit na své vlastní priority – například na plnění osnov nebo důkladné vysvětlení učiva – a přitom opomene aktuální potřeby a vnímání žáků, může dojít k problémům. Ty mohou negativně ovlivnit nejen samotný průběh výuky, ale také dlouhodobě narušit vztah a spolupráci mezi učitelem a žáky.

Sebeprosazení žáků

Asertivní člověk je ten, kdo ví, co dělá, proč to dělá, a taky přemýšlí nad tím, co z toho může vzniknout. Chová se férově říká upřímně, co si myslí, ale zároveň nikoho neuráží. Umí se ozvat, když je potřeba, a přitom se k druhým chová s respektem. Nepovyšuje se nad ostatní, ale ani se nepodřizuje jen proto, aby měl klid. Takový člověk působí sebevědomě a v pohodě – mluví klidně, jasně a ne křikem. Když s někým mluví, dívá se mu do očí, a celkově z něj jde dobrá energie. Ve třídě by to mohl být třeba spolužák, který umí říct svůj názor, ale zároveň si vyslechne ostatní. Nehádá se, ale ani se nenechá zastrašit (Praško, Prašková 2007).

2.3 Znaky pozitivního školního klimatu

Znaky pozitivního školního klimatu z pohledu žáků zahrnují umožnění samostatného učení, které žákovi přináší radost, a požadavky učitele, které by měly odpovídat individuálním schopnostem žáků a podporovat jejich rozvoj. Žák by si měl být jistý, že je přijímán, měl by mít možnost zažít úspěch a škola by měla dbát na organizační přehlednost. Důležitý je i pocit, že přístup k žákovi je spravedlivý, a možnost podílet se na vytváření školního života jako vlastního životního prostoru. Učitelé vidí pozitivní školní klima v tom, že škola by měla být pracovištěm, kde se dobře spolupracuje se všemi jejími členy, kde se dobře vyučuje a kde učitelé mají možnost prožívat pocit sounáležitosti s kolegy, být samostatní při práci a mít možnost seberealizace. Z pohledu rodičů je pozitivní klima školy tvořeno vstřícným přístupem učitelů, kteří jsou spravedliví při hodnocení a práci se žáky. Učitelé by měli mít dostatečné profesní schopnosti a na jejich základě umět správně motivovat žáky, přistupovat k nim individuálně a brát ohled na jejich kognitivní a emocionální vybavenost (Grecmanová, 2008).

2.4 Možnosti diagnostiky klimatu třídy

Existují tři hlavní přístupy k diagnostice klimatu třídy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený.

- Podoby kvalitativního přístupu ke zkoumání klimatu školní třídy (dle Mareše, Ježka, 2006) patří např.:
- Polostrukturovaný individuální rozhovor: Individuální rozhovor s žákem nebo učitelem, nahrávání a analýza.

- Polostrukturovaný skupinový rozhovor: Řízená diskuze v ohniskové skupině žáků či učitelů; nahrávání a analýza.
- Psaní deníku: Žákem, učitelem a následná analýza výroků.
- Analýza písemných materiálů: Analýza oficiálních písemných materiálů o třídě (zápisy do žákovských knížek, písemná stanoviska k chování žáků, korespondence na webové stránce třídy s rodiči žáků).

V diagnostice sociálního klimatu třídy od samotného počátku převládal kvantitativní přístup, který se opírá o strukturované dotazování prováděné za standardizovaných podmínek. Nejčastěji jde o dotazníkové šetření, a to buď v tištěné podobě, nebo prostřednictvím elektronické verze dostupné online. Mnozí autoři se od sedmdesátých let snažili vyvinout dotazníky, které by zachytily proměnné považované za klíčové pro pochopení klimatu školní třídy.

Při dotazníkovém zjišťování klimatu třídy či školy je důležité, aby si účastníci byli vědomi, jakým způsobem probíhá odpovídání na jednotlivé otázky a jaké chyby mohou během tohoto procesu vzniknout. Ježek (2004) upozorňuje, že odpovídání na dotazník obvykle zahrnuje čtyři základní fáze: porozumění otázce, vybavení si vzpomínek nebo názorů, posouzení možných variant odpovědi a nakonec samotné zodpovězení dotazu.

2.5 Důvody zkoumání třídního klimatu

Mezi důvody a možnosti využití zkoumání klimatu školní třídy patří například popis současného klimatu z pohledu žáků, porovnání toho, jak klima vnímají různí učitelé, nebo také porovnání současného klimatu s předchozím obdobím. Zjišťování třídního klimatu je užitečné pro odhalení vazby mezi klimatem třídy a prospěchem žáků či jejich chováním. Dále lze zkoumat rozdílnost pohledů učitele a studentů nebo porovnat názory různých skupin žáků ve třídě. Užitečné je rovněž porovnání aktuálního stavu klimatu s tím, co by si žáci, učitelé či rodiče přáli (Petlák, 2006). Zjišťování klimatu třídy může pomoci předcházet šikaně a dalšímu rizikovému chování tím, že odhalí potenciální problémy v dynamice třídy a vztazích mezi žáky. Také umožňuje učitelům identifikovat oblasti, které potřebují zlepšení, a tím se zaměřit na vytváření zdravějšího a podporujícího prostředí pro všechny žáky (Špaček, 2006).

3 SYSTÉM ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Školství v České republice je řízeno zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známým jako školský zákon, č. 561/2004 Sb. Tento zákon stanovuje rámec pro organizaci a řízení vzdělávacích institucí a poskytování vzdělávání na všech stupních školského systému v České republice.

Institucionální předškolní vzdělávání se dnes nejčastěji realizuje v mateřských školách a obvykle zahrnuje děti ve věku od tří do šesti let. Tento typ vzdělávání není povinný. Jeho zaměření, výchovný přístup a organizace života mají pozitivní vliv na budoucí úspěchy dětí, jejich výkony a schopnost zapojit se do společnosti. V současnosti se začíná projevovat potřeba umožnit v odůvodněných případech výjimečné zařazení dětí mladších tří let, protože podle výzkumů 20 % dětí vyrůstá v neúplných rodinách (Bílá kniha, 2001). Od začátku školního roku po dovršení 3. narozenin dítěte je obec povinna zajistit dítěti místo v mateřské škole. Od začátku školního roku po dosažení 5. narozenin dítěte je vzdělávání v mateřské škole bezplatné a povinné (Eurydice, 2025).

V současnosti je základní vzdělávání jedinou povinnou vzdělávací etapou v ČR, které se účastní každé dítě, a je základem pro celoživotní učení celé populace. Základní vzdělávání se dělí na 1. a 2. stupeň. Každá z těchto etap má své specifické vzdělávací cíle, odlišné metody a formy práce, ale také problémy, které je nutné řešit (Bílá kniha, 2001). Délka základního vzdělávání je 9 let, což odpovídá délce povinné školní docházky. Tento typ vzdělávání poskytují především základní školy, které jsou rozděleny na pětiletý první stupeň (primární vzdělávání) a čtyřletý druhý stupeň (nižší sekundární vzdělávání). Na prvním stupni jsou obvykle žáci ve věku od 6 do 11 let, na druhém stupni pak žáci ve věku od 11 do 15 let. Po dokončení prvního stupně (ISCED 100) žáci automaticky přecházejí do druhého stupně (ISCED 244). Po dokončení základního a nižšího sekundárního vzdělávání žáci dosahují stanoveného stupně "základního vzdělání". Po ukončení devítileté povinné školní docházky (nebo po získání základního vzdělání v nižším ročníku) většina žáků pokračuje ve vzdělávání na středních školách nebo konzervatořích. Pouze přibližně 3,6 % žáků nepokračuje ve vzdělávání. (Údaje za školní rok 2021/22. Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) (Eurydice, 2025).

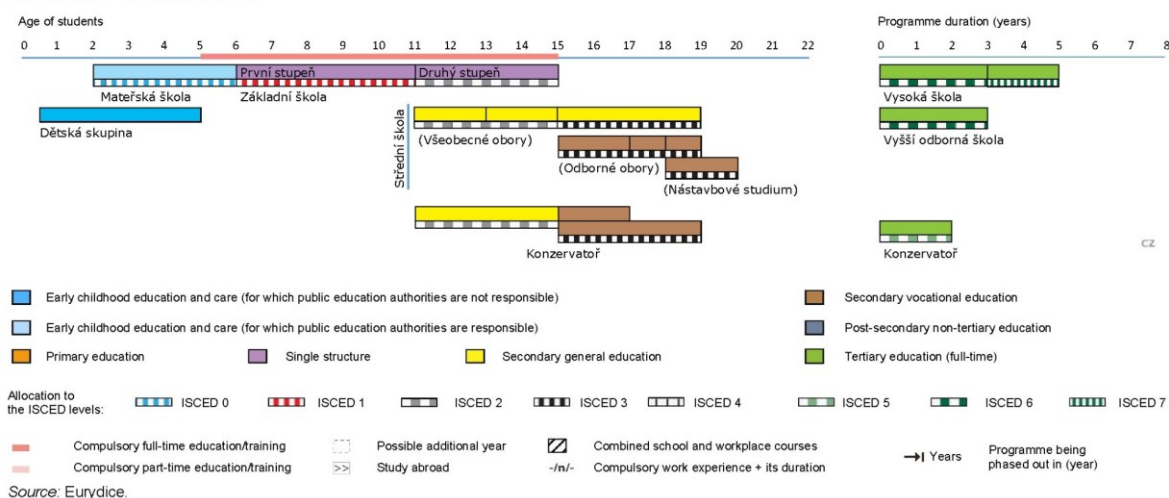
Druhému stupni základní školy, který je součástí naší práce se budeme věnovat níže v podkapitole Druhý stupeň základní školy.

Střední vzdělávání se stále poskytuje ve třech relativně oddělených typech škol: všeobecné na gymnáziích, odborné technické, ekonomické, zemědělské, umělecké a další převážně na středních odborných školách a učňovské na středních odborných učilištích.

Na jednotlivých typech škol je vyučován vždy určitý typ vzdělávacího programu, který je koncipován jako lineární 3 nebo 4leté studium. Patnáctiletí žáci se tedy musí již před nástupem na střední školu rozhodnout, jaký typ školy a obor si vyberou, a možnost změny tohoto rozhodnutí je velmi omezená. To vede k tomu, že někteří žáci buď nepokračují ve vzdělávání na střední škole (přibližně 6 %), nebo nedokončí zvolený vzdělávací program (až 10 % žáků středních odborných učilišť) a odcházejí ze školy bez získání středního vzdělání a kvalifikace (Bílá kniha, 2001).

Vysoké školy nabízejí vzdělání ve třech typech studijních programů: bakalářském (ISCED 645), magisterském (ISCED 746 nebo 747) a doktorském (ISCED 844). Bakalářské programy mají za cíl připravit studenty na profesní dráhu nebo na pokračování v magisterském studiu. Obvykle trvají 3 až 4 roky, přičemž minimální podmínkou pro přijetí je maturitní zkouška. Magisterské programy se zaměřují na získávání teoretických a praktických znalostí vycházejících z aktuálních vědeckých poznatků, výzkumu a vývoje. Jsou navazující na bakalářské programy a obvykle trvají 1 až 3 roky. Doktorské programy se soustředí na vědecký výzkum a samostatnou tvůrčí činnost ve vývoji a výzkumu, případně v oblasti umění. Tyto programy vyžadují absolvování magisterského programu a trvají minimálně 3 a maximálně 4 roky (Eurydice, 2025).

Czechia – 2023/2024



Obrázek 1 Vzdělávací soustava České republiky

(zdroj: Eurydice, 2025)

Dle dokumentu Bílá kniha (2001) vzdělávací soustava České republiky hraje klíčovou roli v integraci společnosti, nejen tím, že předává sdílené hodnoty a tradice, ale především tím, že zajišťuje rovný přístup ke vzdělání a vyrovnává sociální a kulturní nerovnosti. Tento proces zahrnuje odstraňování znevýhodnění, která mohou být způsobena zdravotními, etnickými nebo regionálními faktory, a podporuje rozvoj demokratických a tolerantních postojů vůči všem členům společnosti bez rozdílu.

3.1 Zásady vzdělávání českého školství

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. je vzdělávání v České republice založeno na následujících zásadách:

a) Rovný přístup ke vzdělávání pro každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu, zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

b) Zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, tedy přizpůsobení výuky konkrétním potřebám každého žáka.

c) Vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání.

d) Bezplatné základní a střední vzdělávání pro státní občany České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí.

e) Svobodné šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání.

f) Zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod.

g) Hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy.

h) Možnost celoživotního vzdělávání, kdy každý má možnost se vzdělávat po celý život a je si vědom spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

3.2 Druhý stupeň základní školy

Základní vzdělávání na 2. stupni se zaměřuje na to, aby žáci získali vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatně se učit a formovat hodnoty a postoje vedoucí k uváženému a kultivovanému chování, zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu a Evropské unie. Tento přístup je založen na širokém rozvoji zájmů žáků, jejich vyšších učebních možnostech a propojení školního vzdělávání s životem mimo školu. To umožňuje využívat náročnější metody výuky, nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat složitější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet větší odpovědnost na žáky, a to jak v oblasti vzdělávání, tak v organizaci života školy (RVP, 2021).

Druhý stupeň základního vzdělávání uzavírá povinnou školní docházku. V současnosti je poskytován na druhém stupni základních škol nebo v nižších ročnících víceletých středních škol, jako jsou gymnázia a konzervatoře.

Náročnost tohoto období vyplývá z výrazných hormonálních, tělesných, psychických a osobnostních změn, které žáci zažívají během puberty, jež nastupuje dříve než u předchozích generací. Tyto změny se projevují zejména ve zvýraznění individuálních rozdílů mezi žáky – v touze vyjádřit vlastní identitu, odlišit se od ostatních, v proměnlivosti výkonů, pracovní a životní aktivity, zájmů, citů a nálad, názorů a postojů. Dále se objevuje silná kritičnost vůči dospělým a jejich světu, rozporné hodnocení sebe sama, svých schopností a představ o budoucnosti a kariéře. Typickým rysem tohoto období je i odmítání ověřených pravd a snaha získávat zkušenosti na vlastní pěst (Bílá kniha, 2001).

Během základního vzdělávání žáci postupně rozvíjejí osobnostní kvality, které jim umožní pokračovat ve studiu, zlepšovat se v zvolené profesi a během celého života se dál vzdělávat. Také se naučí aktivně se zapojovat do života společnosti v souladu se svými schopnostmi (RVP, 2021).

Hlavním cílem 2. stupně základního vzdělávání je poskytnout žákům kvalitní základy všeobecného vzdělání. To zahrnuje vytvoření pevného vztahu k základním lidským hodnotám a rozvoj takových vědomostí a praktických dovedností, které jim umožní pokračovat v dalším vzdělávání, jež bude stále více specializované. Tento proces má za cíl neomezovat žáky, ale motivovat je k objevování nových oblastí lidského vědění a aktivit. Důraz je kladen na motivaci k učení, osvojení základních metod učení, podporu rozvoje osobních schopností a zájmů, kreativitu a schopnost řešit problémy, účinnou komunikaci,

spolupráci, respekt k práci ostatních, schopnost projevovat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, a také na citlivý vztah k lidem a přírodě (Bílá kniha, 2001).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci (Lašek, 2001). Kvalitní třídní klima může mít pozitivní dopad na motivaci k učení, mezilidské vztahy i na celkovou spokojenost žáků se školou. Na druhou stranu negativní klima může vést k narušení chodu výuky, nárůstu konfliktů mezi žáky a celkovému poklesu výkonnosti. Dle Grecmanové (2003) školní klima má vliv nejen na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k učení, studijní pokroky a konečné výsledky. Ovlivňuje výkonnost třídy, což se projevuje poměrem úspěšných a neúspěšných žáků. Kromě toho, že pozitivní školní klima podporuje žáky, má také příznivý dopad na psychickou pohodu učitelů a školního vedení, čímž zvyšuje jejich pracovní spokojenost.

Je důležité se tímto tématem zabývat, protože přechod žáků na 2. stupeň přináší nové výzvy nejen v oblasti učení, ale i v sociálním vývoji. Puberta a změny v přístupu k učení mohou vést k narušení třídního klimatu, a to i ve školách, které implementují Montessori prvky. Výzkum v této oblasti může nabídnout cenné informace pedagogickým pracovníkům a dalším odborníkům z oblasti školství, kteří se snaží vytvářet optimální podmínky pro rozvoj žáků a může sloužit jako podklad pro další výzkumy v oblasti školního klimatu a alternativních pedagogických metod.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je odhalit třídní klima na druhém stupni základní školy s Montessori prvky.

Dalším výzkumným cílem je zjistit suportivní klima žáků druhého stupně základní školy s Montessori prvky. Analyzovat motivaci negativní školní výkonnost žáků druhého stupně základní školy s Montessori prvky. Odhalit míru sebeprosazení žáků druhého stupně základní školy s Montessori prvky.

4.2 Výzkumné otázky

Třídním klimatem se budeme zabývat, neboť chceme pochopit, jak Montessori prvky přispívají k vytváření klimatu a jaký mají vliv na učení a výkonnost žáků. Montessori pedagogika je proslulá tím, že klade důraz na individuální přístup k dítěti. Proto chceme zkoumat jaké vztahy a atmosféru tento přístup vnáší do třídy. Montessori třídy jsou založeny na spolupráci a respektu, tudíž chceme zjistit, jak funguje spolupráce mezi žáky ve třídě

a jestli se zde vyskytuje míra soutěživosti. Na to navazujeme zkoumáním určitého konfliktu spojeného se soutěživostí ve třídě s Montessori prvky. Prozkoumáme, jakým výzvám žáci čelí a jaké Montessori metody jsou na žáky aplikovány a jak je obtížné plnit úkoly.

1. **Hlavní výzkumná otázka:** Jaké je třídní klima na druhém stupni v základní škole s Montessori prvky?
2. Jaká je míra suportivního klimatu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky?
3. Jaká je úroveň motivace k negativnímu školnímu výkonu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky?
4. Jaká je míra sebepojetí u žáků druhého stupně s Montessori prvky?

4.3 Výzkumný soubor

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

Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že je druhý stupeň základní vzdělávání členěn do šestého až devátého ročníku. Dle statistické ročenky z roku 2023/2024 jsme informováni o celkovém počtu žáků druhého stupně 427 763 a počtu základní škol druhého stupně 288 (ČSÚ podle údajů MŠMT).

Specifickým rysem zkoumané skupiny je, že se pojedná o žáky 2. stupně základní školy s Montessori prvky. Montessori pedagogika dle (Kasper, Kasperová 2008) ve směru klade důraz na individuální přístup k žákům, autonomii ve vzdělávání a snaží se rozvíjet hlavní stránku osobnosti dítěte. Usiluje o rozvoj kompetencí propojený s péčí o vlastní osobu a tělo, dále o rozvoji sociálních kompetencí a o rozvoji dovedností dítěte.

Výběrový soubor

Záměrný výběr je při výzkumu výběrová metoda, kdy si výzkumník záměrně vybírá účastníky na základě určitých charakteristik, které odpovídají cílům jeho výzkumu. Tato metoda je často využívána. Podle Chráska (2007) je záměrný výběr definován jako proces, při kterém výzkumník vědomě vybírá jedince nebo skupiny, kteří mají specifické vlastnosti nebo zkušenosti důležité pro porozumění zkoumanému jevu. Nejde tedy o náhodný výběr, ale o cílenou volbu účastníků, která umožňuje získat bohatá a relevantní data. Tento výběr je vhodný například při výzkumu třídního klimatu, kdy bys mohl cílit na žáky nebo učitele v Montessori prostředí, protože mají specifické zkušenosti, které odpovídají zkoumanému tématu.

V rámci kvantitativní metodologie se záměrný výběr často nevyužívá, avšak cílem bylo zkoumat klima tříd na škole, která implementuje Montessori prvky, což zúžilo možnosti výběru respondentů a škola byla vybrána právě kvůli svému specifickému přístupu, který může ovlivňovat klima ve třídě (např. větší důraz na respekt, individualizaci, seberegulaci). V rámci bakalářské práce není cílem vytvářet reprezentativní vzorek pro celou populaci, ale spíše analyzovat konkrétní jev v konkrétním kontextu.

Základní škola ve Zlínském kraji, kde probíhalo šetření, dlouhodobě implementuje Montessori prvky v rámci celé školy, což je v českém kontextu stále relativně málo časté. Nejde o školu, která se neřídí výlučně Montessori metodikou, ale o školu, která kombinuje klasický rámcový vzdělávací program s principy Montessori pedagogiky. To umožňuje sledovat specifický vliv těchto prvků na klima ve třídě. Tímto způsobem práce přispívá k hlubšímu porozumění tomu, jak může Montessori přístup ovlivnit třídní klima na běžné ZŠ, což může být inspirativní i pro další školy.

Autorky Vítová et. al. (2013) interpretovaly z výzkumu v souladu s jinými výzkumy výsledky žáků, ze kterého vyplynulo negativní vnímání dětí vztahů mezi spolužáky s narušujícím chováním či poruchami chování s dopady na třídní kolektiv. Nejvýraznější zasahující aspekty spadaly pod oblast sociální interakce se spolužáky, proto je nutné danou oblast řadit jako zvlášť rizikovou mezi vrstevníky.

Zvolili jsme si oslovit základní školy ve Zlínském kraji. Celkově byly osloveny čtyři základní školy prostřednictvím ředitelů daných zařízení. Z těchto oslovených škol nám vyhověla Základní škola v okrese Kroměříž, která svou výuku směřuje i alternativním směrem se zaměřením na Montessori prvky. Výzkumný sběr byl uskutečňován na žácích 6., 7., 8., a 9. tříd. Celkově jsme získali data od 83 žáků.

Výsledek našeho výzkumu se bude týkat pouze vybrané základní školy. Cílem je odhalit klima třídy základní školy s Montessori prvky prostřednictvím dotazníkového šetření.

4.4 Výzkumný nástroj

Pro výzkum naší práce jsme zvolili s dotazník **K-L-I-T**, který je standardizovaný a prošel v praxi rukami několika studentů druhého stupně základních a středních škol. Dotazník byl vytvořen PhDr. Janem Laškem, Csc. a byl poprvé aplikován v roce 2022 a jeho úkolem bylo měřit klima třídy. Námi vytvořený dotazník je vložen v příloze naší práce. V dotazníku

se žáci setkali s 27 výroky na které studenti odpovídají podle čtyřbodové škály (4 silně souhlasím), (3 mírně souhlasím), (2 mírně nesouhlasím), (1 silně nesouhlasím). Daný nástroj se snaží vytyčit tři složky klimatu. První složkou je suportivní neboli podpůrné klima (SUPKT), které nám má ukázat vztahy ve třídě a mezi spolužáky, soudržnosti a kooperaci. K první zjišťované proměnné patřilo celkem 12 položek z dotazníku, a to č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27. Druhou složkou je motivace k negativní školní výkonnosti (MOTNŠV), která poukazuje na míru svého zájmu či nezájmu ke škole, tendenci nevyniknout nebo se vyhýbat úspěchu či naopak neúspěchu. Zjištění úrovně zájmu či nezájmu žáků o školu nám určily položky č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24. Třetí složkou je sebeprosazení (SEPROS), která popisuje individualitu a snahu vyniknout. Položky, které patří k poslední zkoumané jsou č. 3, 6, 9, 12, 15, 18 (Lašek, 2001).

Dotazníkové šetření probíhalo v budovách základní školy bez předchozí přípravy. Každý dotazník obsahuje námi vytvořené instrukce v záhlaví výzkumného nástroje. Dotazník bylo možné poslat našim respondentům prostřednictvím emailu s předchozími informacemi, aniž by museli cokoli instalovat, přičemž by tento způsob získání dat narušil anonymitu. Vyplnění dotazníku trvalo žákům v průměru 20 minut. Předem byla zdůrazněna jejich anonymita a rovněž byli informováni o účelu daného dotazníkového šetření.

Dotazník **K-L-I-T**, který je rovněž přílohou se skládá ze tří proměnných:

1. Suportivní klima třídy – zjištění míry pospolitosti třídy jako celku. Otázky č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27.
2. Motivace k negativní školní výkonnosti – zjištění úrovně zájmu či nezájmu žáků o školu. Otázky č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24.
3. Sebeprosazení – zjištění míry individualizace výkonu žáků ve třídě. Otázky č. 3, 6, 9, 12, 15, 18.

4.5 Způsob zpracování dat

Dle výzkumného nástroje dotazníkového šetření mezi žáky 6. až 9. tříd jsme získali data, která jsme poté převedli do tabulky v MS Excel prostřednictvím deskriptivní statistiky.

Ke každému výzkumnému cíli se vztahují 3 okruhy dotazovaných položek, které nejsou seřazeny nahodile. U každého bylo třeba tvrzení zakroužkovat číslo, které nejlépe odpovídá osobnímu názoru na daný výrok. Po sběru dotazníků byla tato čísla přepsaná do příslušného řádku pod dotazník, sečtena a bylo zjištěno celkové skóre. Tímto způsobem jsme získali

individuální obraz třídního klimatu, jak jej vnímá dotazovaný respondent. Hrubé skóre jsme zapsali do vlastní tabulky a součtem zjistili celkové skóre třídy, které následně porovnali s normami. Stanovené normy ukazují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky nebo třídami.

Pomocí těchto výsledků jsme si dané třídy a respondenty roztřídili dle daných výroků při vytvoření tabulek MS Excel. Zjištěné proměnné byly po sloupcích sečteny. Tyto podrobné výsledky nám zprostředkovali se zaměřit nejen na individuální respondenty, ale i na celkovou atmosféru třídy. Vyplnění dotazníku ve třídě nezabere více než 15 až 20 minut a vyhodnocení výsledků celé třídy trvalo přibližně stejně dlouho.

Tabulka 1 Stanovené normy K-L-I-T

Sten	Suportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k negativnímu škol. Výkonu (MOTNŠV) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

(Lašek, 2007)

Pokud stanovená hodnota dosahuje hodnot mezi 1 a 4 ve všech třech sledovaných oblastech klimatu, mluvíme o nízkém výskytu všech třech výše zmíněných proměnných a to

suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Hodnoty mezi 7 a 10 znamenají nadprůměrný výskyt těchto oblastí.

Pomocí výzkumné metody K-L-I-T se může učitel seznámit s třídou a lépe porozumět vztahům mezi žáky. Tento nástroj mu také umožní sledovat postoje žáků s dobrým i špatným prospěchem, porovnávat rozdíly mezi dívkami a chlapci. K tomu může využít běžně dostupné statistické metody, například v EXCELU. Stejně tak se může učitel lépe seznámit s individuálními vztahy žáků ke škole, jejich motivací, vztahy ke spolužákům, což mu pomůže při individuálních pohovorech s danými žáky vysvětlit, objasnit a případně motivovat vybraným způsobem, při zlepšení jejich působení v dané škole (Lašek, 2007).

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole jsme se zabývali analýzou dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření K-L-I-T, které bylo realizováno mezi žáky školy ve Zlínském kraji, konkrétně v Kroměříži. Výzkumu se zúčastnilo celkem 83 respondentů z 6., 7., 8., a 9. tříd, jejichž odpovědi byly podrobeny statistickému zpracování a následné interpretaci dat. Cílem této analýzy je identifikovat klíčové trendy a souvislosti v odpovědích respondentů, které mohou přispět k hlubšímu porozumění zkoumané problematice.

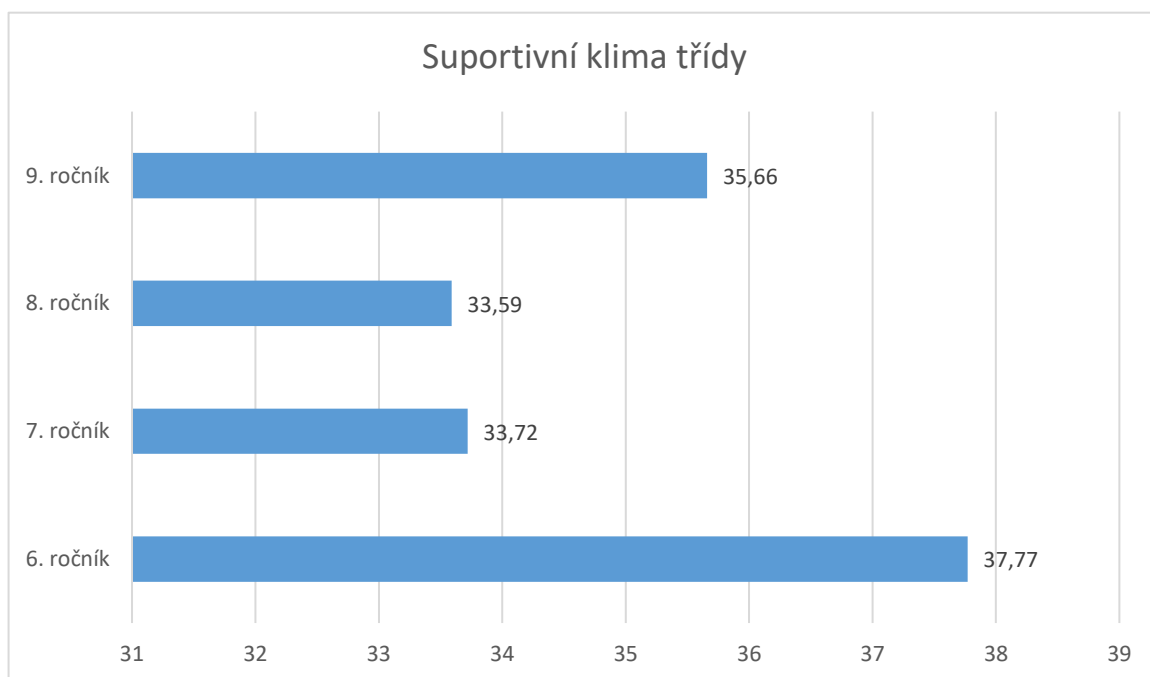
Tabulka 2 Rozdělení respondentů dle ročníků

Ročník	Počet žáků	Dívky	Chlapci
6.ročník	22	12	10
7.ročník	18	10	8
8.ročník	22	12	10
9.ročník	21	13	8

(zdroj: vlastní výzkum, 2025)

Před podrobnější analýzou dat a zjišťovaných proměnných chceme připomenout, že data jsou analyzována dle tabulky představené v kapitole 5.5 Způsob zpracování dat.

Suportivní klima třídy



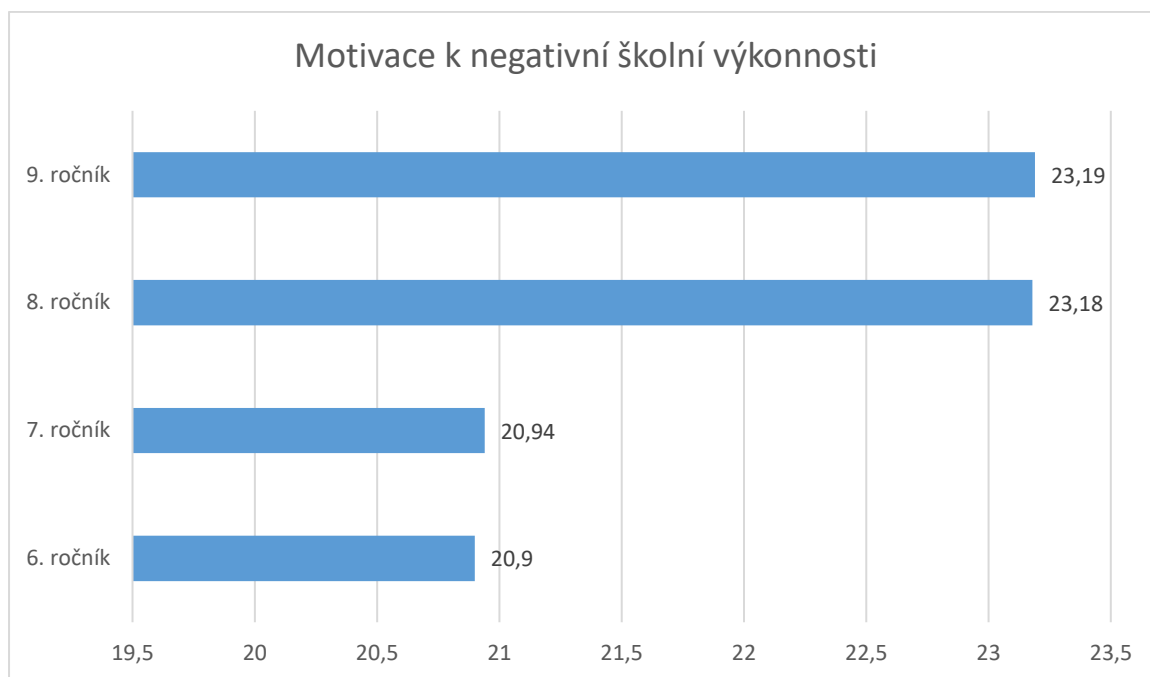
Graf 1 Výsledky suportivního klima tříd

(zdroj: vlastní výzkum, 2025)

První zjišťovanou proměnnou bylo suportivní klima třídy. Při pohledu na vytvořený graf a získaná data je patrné, že mezi žáky v 6. ročníku panuje nejvyšší míra kooperace. Naopak v 8. ročníku při získaném průměru 33,59 je zjištěna míra nejnižší. Pokud se blíže zaměříme na ročník 6. a 8., kde byl stejný počet respondentů 22, tak bodové ohodnocení suportivity klimatu třídy je v 6. ročníku 831 bodů a v 8. ročníku 739 bodů, tedy téměř 100 bodový rozdíl. 8. ročník a 9. ročník při počtu žáků 22 a 21 vykazují bodový rozdíl při součtu 739 a 749 pouze 10 bodů. U položky č. 25 (V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“) byly zvoleny v 6. ročníku a 8. ročníku u dívek všechny odpovědi, přičemž v obou případech pouze jedna dívka zvolila odpověď „silně nesouhlasím“. V 6. ročníku žádný z chlapců nezvolil odpověď „silně nesouhlasím“ a v 8. ročníku naopak žádný z chlapců nezvolil odpověď „silně souhlasím“. V 9. ročníku u položky č. 25 odpověděli 4 chlapci „mírně souhlasím“ a 4 chlapci „mírně nesouhlasím“. U položky č. 23 (Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém) odpovídaly dívky 7. ročníku rovněž pouze „mírně souhlasím“ a „mírně nesouhlasím“. 7. ročník se zjištěným průměrem 33,72 a 8. ročník s průměrem 33,59 mají jak nejnižší získaný průměr, tak rovněž nejmenší získaný rozdíl mezi ročníky a to 0,13 hodnoty sten.

Ze získaných dat jsme zjistili, že ze zkoumaného ročníku žádný neklesl pod průměr hranici pásma běžných hodnot a žádná ze tříd nevykazuje nízkou míru kooperace mezi žáky. Můžeme tedy usoudit, že v každém ročníku panuje pozitivní pospolitost třídy jako celku. Analyzovaný rozdíl byl při této proměnné identifikovaný jako nejvyšší ze všech zjišťovaných proměnných.

Motivace k negativní školní výkonnosti



Graf 2 Výsledky motivace k negativní školní výkonnosti

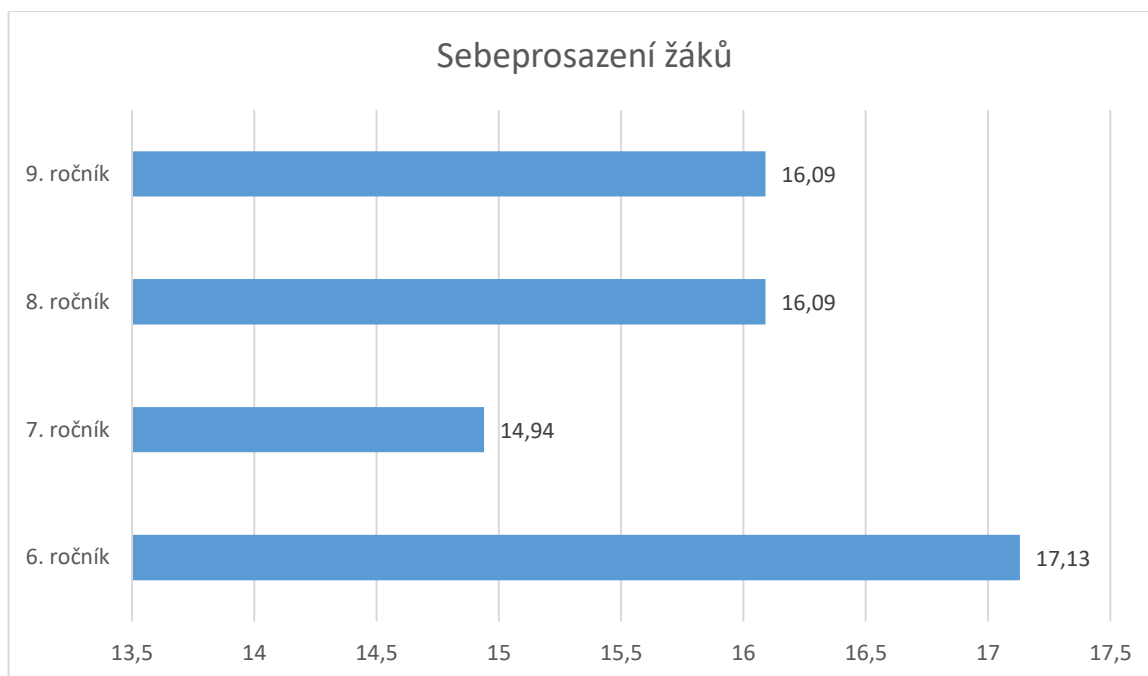
(zdroj: vlastní výzkum, 2025)

Druhou zkoumanou proměnnou byla motivace k negativní školní výkonnosti žáků. Při analýze aritmetického průměru 6. ročníku (20,9) a 7. ročníku (20,94) bylo zjištěno, že se téměř blíží k vybočení z normy pásma běžných hodnot. Aritmetický průměr 8. ročníku byl 23,18 a 9. ročníku 23,19, tudíž nejnižší zjištěný rozdíl. Pokud se zaměříme na bodové porovnávání, zjistíme, že nejvíce bodů získal 8. ročník (510) a nejméně 7. ročník (377) při celkovém rozdílu 4 žáků. Nejnižší rozdíl 2 bodů byl zjištěn u 8. a 9. ročníku při položce č. 2 (Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci) a č. 11 (Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný), největší rozdíl 11 bodů byl zjištěn u položky č. 6 (Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledků). U této položky jedna dívka 8. ročníku a jeden chlapec 9. ročníku zvolili odpověď „silně souhlasím“. V 9. ročníku žádná z dívek nezvolila odpověď „silně nesouhlasím“. Odpověď „silně nesouhlasím“ byla v 7. ročníku a v 9. ročníku zvolena v obou případech celkem devětkrát u položky č. 18 (O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami). Položka č. 5 (Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru) a č. 14 (Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj) získala v 7. ročníku stejný počet 37 bodů. Položka č. 5 získala v 7. ročníku celkem deset odpovědí „mírně nesouhlasím“ a čtyřikrát „silně nesouhlasím“. Položka č. 14 celkem devětkrát „mírně nesouhlasím“

a pětkrát „silně nesouhlasím“. Celkový počet 54 bodů získaly v 6. ročníku tři položky a to položka č. 14, 20 (Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní) a 22 (Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout).

Analýza dat ukázala, že úroveň motivace spojené s negativní školní výkonností se u žádné ze zkoumaných tříd neodchyluje od normy a všechny výsledky spadají do pásma běžných hodnot. To naznačuje, že v rámci zkoumaného vzorku nedochází k výraznějším problémům v této oblasti, což může být odrazem stabilního školního prostředí a adekvátní podpory ze strany pedagogů.

Sebeprosazení žáků



Graf 3 Výsledky sebeprosazení žáků

(zdroj: vlastní výzkum, 2025)

U poslední zkoumané proměnné, kterou bylo sebeprosazení žáků jsme odhalili a následně znázornili do grafu rozdíly ve zkoumaných ročnících. Nejvyšší analyzovaný rozdíl byl mezi 6. ročníkem a 7. ročníkem v hodnotě 2,19 aritmetického průměru. V 6. ročníku a 8. ročníku při stejném počtu 22 žáků byl odhalen 23 bodový rozdíl a 1,04 rozdíl aritmetického průměru. Položky, které nám pomohly k vyhodnocení zkoumané proměnné byly č. 3, 6, 9, 12, 15, 18. Z výsledku 6. ročníku vyplývá stoupající nadprůměr zjištěné míry individualizace výkonu žáků ve třídě s výsledkem 17,13 aritmetického průměru, naopak z výsledku 7. ročníku s aritmetickým průměrem 14,94 je patrná nízká míra výkonů žáků dané třídy. V 8. a 9.

ročníku byl zjištěn naprosto stejný aritmetický průměr 16,09. U položky č. 15 (Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám) byl získán pouhý 2 bodový rozdíl v 8. ročníku (43 bodů) a 9. ročníku (41 bodů) a 14 bodový rozdíl mezi 6. ročníkem (57 bodů) a 8. ročníkem při stejném počtu dotazovaných. V 6., 7., a 8. ročníku žádná z dívek u položky č. 3 (Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat) nezvolila odpověď „silně nesouhlasím“. V 9. ročníku tuto odpověď zvolily dvě dívky a nejčastější odpovědí byla odpověď „mírně souhlasím“, kterou zvolilo pět dívek. Při získaném výsledku aritmetického průměru 16,09 v 8. a 9. ročníku, jsme se více hlouběji zaměřili na bodové souhrny daných položek a zjistili jsme, že u položky č. 10 (Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění) byl získán stejný počet bodů a to 62. U položky č. 6 (Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku) byl odhalen pouze tří bodový rozdíl, a naopak největší u položky č. 18 (O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami) a to 51 bodů v 8. ročníku a 40 bodů v 9. ročníku. Jedna z dívek při analýze odpovědí této proměnné volila pouze odpovědi „mírně souhlasím“ a jednou zvolila odpověď „mírně nesouhlasím“, kterou zvolila u položky č. 10 (Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění).

Na základě zjištěných dat je vhodné zaměřit se na diferencované vyučovací metody a individuální přístup, který zohlední specifické potřeby a schopnosti žáků 7. ročníku.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Závěrečnou kapitolou jsme shrnuli výsledky našeho výzkumu provedeného v základní škole s Montessori prvky. Pro náš výzkum jsme si předem stanovili výzkumné otázky, přičemž hlavní výzkumná otázka této bakalářské práce byla formulována následovně: Jaké je třídní klima na druhém stupni základní školy s Montessori prvky? Na základě této hlavní výzkumné otázky jsme určili tři dílčí výzkumné otázky, které se zaměřovaly na klima třídy v základní škole s Montessori prvky. První dílčí výzkumná otázka byla: Jaká je míra suportivního klimatu na druhém stupni v základní škole s Montessori prvky? Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: Jaká je úroveň motivace k negativnímu školnímu výkonu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky? Poslední dílčí výzkumná otázka byla formulována takto: Jaká je míra sebepojetí u žáků druhého stupně s Montessori prvky? Jak již uvádíme v teoretické části, podle Průchy (2001) je klima školy sociálně-psychologickou proměnnou, která reflektuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů probíhajících v dané škole, přičemž tyto aspekty hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci a případně i další zaměstnanci školy. Na základě dat získaných z vyplněných dotazníků od našich 83 respondentů jsme dospěli k následujícím závěrům:

Abychom mohli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, nejprve potřebujeme získat data z našich dílčích výzkumných otázek. K analýze odpovědí na první výzkumnou otázku i na následující otázky jsme využili dotazník K-L-I-T (Lašek, 2001). První zkoumanou proměnnou bylo suportivní klima třídy, které se zaměřuje na míru vzájemné podpory a spolupráce mezi žáky. Výsledky ukazují určité rozdíly mezi jednotlivými ročníky, avšak z výsledků lze říci, že míra suportivního klimatu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky je obecně pozitivní, přičemž všechny sledované třídy vykazují určitou úroveň spolupráce a vzájemné podpory. Mezi jednotlivými ročníky se však objevují určité rozdíly. Nejvyšší průměrná hodnota suportivního klimatu byla zaznamenána v 6. ročníku, kde 22 žáků získalo celkem 831 bodů, což odpovídá aritmetickému průměru 37,77 bodu. Zjištěný výsledek naznačuje, že žáci 6. ročníku vnímají svou třídu jako nejvíce podporující a nejvíce spolupracující prostředí ve srovnání s ostatními ročníky, což může souviset s jejich přirozenou otevřeností a větší ochotou projevovat své názory. Tento výsledek lze interpretovat i tak, že žáci v tomto období teprve vstupují na druhý stupeň, čelí nové organizaci výuky a změnám ve skupinové dynamice, a proto mají větší tendenci se navzájem podporovat. Možné je také to, že učitelé v této fázi vědomě pracují na utváření třídní soudržnosti, což je v souladu s Montessoriovským důrazem na komunitní atmosféru

a spolupráci. Naopak v 7. ročníku bylo zaznamenáno celkem 607 bodů při počtu 18 žáků, což odpovídá průměru 33,72 bodu. Z tohoto zjištění vyplývá, že dochází k poklesu sebeprosazení, což může být způsobeno přechodem do puberty, kdy se žáci začínají více zaměřovat na hledání vlastní identity a mohou se cítit nejistější ve vztazích s vrstevníky. Tento vývoj může být také důsledkem zvýšeného sociálního tlaku, kdy je pro žáky těžší otevřeně se vyjadřovat a prosazovat své názory v kolektivu. Na druhém místě se umístil 9. ročník, kde 21 žáků získalo 749 bodů s průměrem 35,66 bodu. Tento výsledek je o něco nižší než u 6. ročníku, ale stále se jedná o nadprůměrnou hodnotu ve srovnání se zbytkem vzorku. Může to naznačovat, že žáci posledního ročníku, kteří jsou již na konci svého základního vzdělávání, mají mezi sebou pevnější sociální vazby a vyšší míru vzájemné podpory nebo důsledkem dlouhodobého soužití žáků v jedné třídní skupině. V tomto období se již mohou mezi žáky vytvářet stabilní a pevné sociální vazby. Blížící se konec povinné školní docházky také může podporovat pocit sounáležitosti a posilovat vzájemnou podporu, a to i přes možné studijní tlaky spojené s volbou dalšího vzdělávání. Podobnou hodnotu jako 7. ročník vykázal i 8. ročník, kde 22 žáků získalo 739 bodů s průměrem 33,59 bodu. Tento pokles lze přičíst přirozenému vývojovému posunu, kdy se žáci dostávají do období adolescence, které je typické větší individualizací, hledáním vlastní identity a někdy i oslabováním skupinových vazeb. Tento proces může vést k menší ochotě spolupracovat, k častějším konfliktům a k nižší míře vzájemné podpory. Tyto výsledky ukazují, že ve středních ročnících je míra suportivity o něco nižší než u nejmladších a nejstarších žáků. Zjistili jsme tedy, že i když je celková úroveň suportivního klimatu na škole s Montessori prvky poměrně vysoká, dochází k přirozeným výkyvům souvisejícím s věkem a vývojovým obdobím žáků. Přístup školy, který staví na principech spolupráce, respektu a samostatnosti, zřejmě podporuje pozitivní klima, ale není zcela imunní vůči výzvám, které přináší období dospívání. Klára Kvitová (2023) zjistila, že žáci pozitivně vnímají zejména vzájemnou důvěru a respekt, ale zároveň vnímají vysokou míru školního stresu a přetížení. V našem výzkumu se sice stres přímo neměřil, nicméně se u některých jedinců objevovalo vyhybavé chování a celkově negativnější postoj ke školní docházce, což s těmito zjištěními koresponduje. Celkové výsledky ukazují, že v žádné třídě nebyla míra suportivity extrémně nízká. Všechny sledované třídy tedy vykazují určitou míru spolupráce a podpory mezi žáky, i když s mírnými rozdíly mezi ročníky.

Druhou zkoumanou proměnnou byla motivace k negativní školní výkonnosti, která reflektuje míru sklonu žáků k vyhýbání se školním povinnostem, nezájmu o vzdělávání

či negativnímu přístupu k učení. Nejvyšší průměrnou hodnotu vykazala 9. třída, kde 21 žáků získalo 510 bodů, což odpovídá aritmetickému průměru 23,19 bodu. Tento výsledek naznačuje, že žáci v tomto ročníku vykazují nejvyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu, tedy tendenci k nižšímu zájmu o vzdělávání či vyhýbání se školním povinnostem. Blížící se přechod na střední školu pak může vyvolávat pocity stresu, nejistoty a obav z neúspěchu, což se může negativně projevit v postoji k učení a školním povinnostem. Na druhém místě se umístil 7. ročník s celkovým počtem 377 bodů při 18 žácích, což odpovídá průměru 20,94 bodu. Téměř shodnou hodnotu vykázal také 6. ročník, kde 22 žáků získalo 460 bodů s průměrem 20,9 bodu. To naznačuje, že žáci těchto ročníků vykazují podobnou úroveň negativní školní motivace, která je však nižší než u osmáků. přičemž v těchto ročnících se objevují první známky negativního postoje ke škole. I když tyto hodnoty nejsou tak vysoké jako u 9. ročníku, lze se domnívat, že období středního školního věku je obdobím, kdy začínají nastupovat první problémy s motivací, což může souviset s rozvojem větší samostatnosti. Nejvyšší hodnotu zaznamenal 9. ročník, kde 21 žáků dosáhlo 487 bodů, což odpovídá průměru 23,19 bodu. Tento výsledek naznačuje, že nejstarší žáci vykazují nejvyšší míru motivace k negativnímu školnímu výkonu, tedy větší tendenci k vyhýbání se školním povinnostem. Jak uvádí Mareš (2013), chuť k učení úzce souvisí s motivací. Pokud má jedinec nízkou míru motivace, může si klást otázky o smyslu daného úkolu, pochybovat o jeho využitelnosti v budoucnosti či se srovnávat s ostatními a mít pocit, že proti nim nemá šanci. Proto je klíčové, aby učitelé své žáky správně a dostatečně motivovali. Z výsledků lze vyvodit několik závěrů: Nejvyšší motivace k negativní školní výkonnosti byla zaznamenána v 9. ročníku, což může souviset nejen s obdobím vzdoru a hledáním vlastní identity, které je pro tuto vývojovou etapu typické, ale také s blížícím se přechodem na střední školu. Tato změna může u části žáků vyvolávat zvýšenou míru stresu, nejistoty a vnitřního napětí, což se může negativně odrážet v jejich vztahu ke škole a celkovém přístupu k plnění školních povinností. Místo očekávaného růstu odpovědnosti se tak u některých jedinců může projevovat spíše pokles motivace, nárůst vyhýbavého chování a celkově negativnější postoj ke školní docházce. 6. a 7. ročník vykazovaly podobné výsledky, což může znamenat, že v tomto období je přístup k učení relativně stabilní, avšak již mohou nastupovat první projevy negativního postoje ke škole. Celkové výsledky tedy ukazují, že tendence k negativní školní motivaci se v průběhu studia mění a vrcholí v 9. třídě. Tyto výsledky práce potvrzují obecné tendence, které byly popsány i v jiných výzkumech zaměřených na klima třídy na 2. stupni základní školy. Například práce Jitky Bradáčové (2020) ukázala, že žáci 6. ročníků hodnotili klima třídy pozitivněji než žáci 9. ročníků.

Podobně i v tomto výzkumu se ukázalo, že negativní postoje ke škole a pokles školní motivace vrcholí právě v 9. ročníku. Tento trend může souviset jak s vývojovými charakteristikami daného věku, tak s očekáváními a nároky, které na žáky klade školní systém. Jak uvádí Helus (2009), školní prostředí výrazně ovlivňuje motivaci a vztah k učení. Pokud škola vytváří otevřenou a podporující atmosféru, která motivuje žáky k osobnímu rozvoji a podporuje je v učení z chyb, může to vést k pozitivnímu přístupu k učení. Naopak, pokud se žáci cítí v prostředí školy pod tlakem a mají strach z chyb, může to negativně ovlivnit jejich motivaci a vztah ke školním povinnostem. Toto je zvláště důležité v kontextu výsledků našeho výzkumu, kde 9. ročník vykazuje nejvyšší míru negativní školní motivace. V této fázi školní docházky může žákům chybět podpora, která by je motivovala k růstu a zmírňovala jejich obavy z neúspěchu. Jak uvádí Tamášová a Barnová (2011) pozitivní školní klima, které zahrnuje podpůrné vztahy mezi učiteli a žáky, umožňuje učit se z chyb, což může vést k větší motivaci a angažovanosti. Tento princip je v souladu s Montessori pedagogikou, která je na této základní škole uplatňována a která klade důraz na respektování individuálního tempa dítěte, včetně přirozeného procesu učení skrze chyby jako součásti rozvoje samostatnosti a vnitřní motivace. V tomto směru je důležité se zaměřit na to, jak můžeme učinit školní prostředí více podporující, aby žáci, i ti s negativním přístupem, mohli opět najít motivaci k aktivnímu učení a překonávat své obavy z neúspěchu.

Třetí zkoumanou proměnnou bylo sebeprosazení žáků, které reflektuje schopnost žáků vyjadřovat své názory, obhajovat své postoje a prosazovat se v kolektivu. Nejvyšší průměrnou hodnotu sebeprosazení vykazali žáci 6. ročníku, kde 22 žáků dosáhlo celkového počtu 377 bodů, což odpovídá aritmetickému průměru 17,13 bodu. Tento výsledek naznačuje, že nejmladší žáci mají největší tendenci projevovat své názory a aktivně se zapojovat do školního prostředí. Tento věk je obdobím, kdy žáci začínají vyjadřovat více své pocity a názory, čemuž může napomáhat i podpora učitelů, kteří v tomto ročníku mohou více zaměřit pozornost na rozvoj těchto dovedností. Podle Mareše a Ježka (2012) by měl učitel vést žáky k systematické práci – učit je plánovat si činnosti, soustředit se na úkol, kontrolovat vlastní postup a efektivně využívat čas. Protože žáci tyto dovednosti neovládají vždy automaticky, je důležité, aby ve škole zažívali situace, které jim umožní si je postupně osvojit a procvičit. Naopak v 7. ročníku dochází k poklesu sebeprosazení, což může být způsobeno přechodem do puberty, kdy se žáci začínají více zaměřovat na hledání vlastní identity a mohou se cítit nejistější ve vztazích s vrstevníky. Žáci 8. a 9. ročníku shodně dosáhli průměru 16,09 bodu. V 8. ročníku bylo celkově získáno 354 bodů (22 žáků) a v 9.

ročníku 338 bodů (21 žáků). U 8. a 9. ročníku se sebeprosazení opět mírně zvyšuje nebo stabilizuje. To může naznačovat, že žáci s rostoucími zkušenostmi a vyšším sebevědomím mají větší schopnost vyjadřovat své názory, a to jak ve vztahu k vrstevníkům, tak k autoritám. Tento trend může být ovlivněn také tím, že žáci ve vyšších ročnících mají více příležitostí k diskusím a projevování názorů, čímž si zpevňují své komunikační dovednosti a sebevědomí. Zajímavé je také srovnání s výzkumem Barbory Hyklové (2022), která zjistila, že styl výuky učitele významně ovlivňuje klima třídy. Třídy s podpurným stylem výuky vykazovaly pozitivnější vztahy i vyšší motivaci žáků. Ačkoli náš výzkum se konkrétně stylem učitele nezabýval, lze se domnívat, že podobné mechanismy zde hrají roli – zejména ve vztahu k sebeprosazení žáků, které se v průběhu ročníků proměňuje. Celkové výsledky naznačují, že sebeprosazení žáků se v průběhu let mění a je ovlivněno jak individuálními, tak sociálními faktory. Největší pokles je patrný mezi 6. a 7. třídou, zatímco v 8. a 9. třídě se tato schopnost opět mírně posiluje. Pro hlubší porozumění vývoji sebeprosazení by bylo vhodné realizovat longitudinální výzkum, který by sledoval stejnou skupinu žáků v průběhu několika let, ideálně od 6. do 9. ročníku. Dle Gavory (2010) takový přístup by umožnil zachytit individuální trajektorie rozvoje sebeprosazení a odlišit obecné vývojové tendence od vlivů specifických pro konkrétní ročníky, školní prostředí nebo učitele. Longitudinální výzkum by zároveň pomohl odhalit, zda pokles sebeprosazení v 7. ročníku představuje jednorázový výkyv, nebo zda se jedná o stabilní jev opakující se napříč školami a populacemi.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá klimatem třídy na druhém stupni základní školy s Montessori prvky. Jejím cílem bylo analyzovat a popsat třídní klima v tomto specifickém vzdělávacím prostředí.

Teoretická část vychází z dosavadních poznatků o klimatu třídy a principech Montessori pedagogiky.

V praktické části byly stanoveny výzkumné cíle a otázky, přičemž hlavním záměrem bylo zjistit úroveň třídního klimatu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky. Výzkum se opíral o dotazník K-L-I-T, který sledoval tři proměnné: suportivitu, motivaci k negativní školní výkonnosti a sebeprosazení žáků. Pro vyhodnocení výsledků byla použita stenová škála (viz tabulka 5.5 Způsob zpracování dat). Hodnoty v rozmezí 1–4 signalizují nízký výskyt sledovaných proměnných, zatímco hodnoty 7–10 naznačují nadprůměrnou úroveň. Výzkumu se zúčastnilo 83 respondentů z druhého stupně základní školy v okrese Kroměříž, z toho 47 dívek a 36 chlapců, což představuje téměř vyrovnané genderové zastoupení. Data získaná prostřednictvím standardizovaného dotazníku byla následně zpracována a analyzována. Závěry výzkumu ukazují, že nejvyšší míra suportivity byla zaznamenána v 6. ročníku, zatímco nejnižší v 8. ročníku. Nejvyšší motivace k negativní školní výkonnosti se vyskytovala v 9. ročníku, nejnižší pak v 6. ročníku. Nejvyšší míra sebeprosazení byla zjištěna v 6. ročníku, nejnižší v 7. ročníku.

Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že výzkumné cíle byly naplněny a získaná data poskytují cenný vhled do třídního klimatu na druhém stupni základní školy s Montessori prvky. V závěru práce jsme uvedli doporučení pro praxi dle zjištěných výsledků našeho výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Asociace waldorfských škol České republiky. (2025). *Waldorfská pedagogika*.
<https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>
2. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
3. Bradáčová, J. (2018). *Klima třídy žáků 6. a 9. tříd základní školy* [Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <http://hdl.handle.net/10563/42030>
4. Braun, R., Nováčková, J., & Marková, D. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
5. Brodská, L., & Pekárková, S. (2015). Diagnostika klimatu školní třídy. In L. Felcmanová & (Eds.), *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (s. 76–93). Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-6-diagnostika-klimatu-skolni-tridy/>
6. Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.
7. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
8. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
9. Čížková, Z. (2009). *Matematika ZŠ* [Nezveřejněná skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky, Praha].
10. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele* (2. vyd.), přeložil K. Balcar). Portál.
11. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
12. Grecmanová, H. (2003). Škola jako sociální instituce: Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*, 13(2), 2–21. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6786/6278>
13. Grecmanová, H. (2004). Atmosféra na školách M. Montessoriové jako ukazatel pozitivního školního klimatu. *e-Pedagogium*, 4(4), 5–10. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/04/01.pdf>

14. Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
15. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přepracované a rozšířené vyd.). Portál.
16. Hillebrandová, V. (2011). *Kosmická výchova* [Interní skripta pro 23. kurz, diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze]. Společnost Montessori, z.s.
17. Hrouzek, P., Marková, Z., & kolektiv lektorů. (2012). *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit, co se ve třídě děje, a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [Projekt Minimalizace šikany].
https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf
18. Hyklová, B. (2022). *Klima školní třídy a edukační styl učitele na základní škole se sportovním zaměřením*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
19. Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
20. Kadlecová, T. (2011, June 22). *Nástroje hodnocení podporující objevování a učení*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/11145/NASTROJE-HODNOCENI-PODPORUJICI-OBJEVOVANI-A-UCENI.html>
21. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
22. Kvitová, K. (2024). *Klima třídy na 2. stupni základní školy* [Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd].
<http://hdl.handle.net/10563/56455>
23. Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
24. Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2. vyd.). Gaudeamus.
25. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
26. Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice*.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

28. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
<https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>
29. Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. SPS – Nakladatelství světových pedagogických směrů.
30. Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. SPS – Nakladatelství světových pedagogických směrů.
31. Montessori, M. (2011). *Od dětství k dospívání*. Triton.
32. Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.
33. Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. Iris.
34. Praško, J., & Prašková, H. (2007). *Asertivitou proti stresu* (2., přepracované a doplněné vyd.). Grada.
35. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3. aktualizované vyd.). Portál.
36. Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. ISV – Institut sociálních věd.
37. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3. rozšířené a aktualizované vyd.). Portál.
38. Rýdl, K. (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. FF Univerzity Pardubice.
39. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozšířené vyd.). Grada.
40. Spolek Montessori Hořice. (n. d.). *Montessori třída*.
<https://www.montessori-horice.cz/montessori-trida/>
41. Střelec, S., & Krátká, J. (2010). Podmínky pro práci třídních učitelů při ovlivňování zdravého rozvoje žáků. In *Škola a zdraví 21: Příspěvky k výchově ke zdraví*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/strelec_kratka_c.pdf

42. Špaček, F. (2006). *Hledání výzkumného nástroje pro měření klimatu středoškolské třídy*. Filozofická fakulta Brněnské univerzity.
<https://adoc.pub/hledani-vyzkumneho-nastroje-pro-meni-klimatu-stedokolske-tid.html>
43. Tamášová, V., & Barnová, S. (2011). School climate as the determinant of the relationship between the level of students' resilience and school satisfaction. *Acta Technologica Dubnicae*, 1(1), 34–35. <https://sciendo.com/article/10.1515/atd-2015-0037>
44. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing.
45. Vítová, J., Balcarová, J., & Linhartová, V. (2013). *Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků*. *Paidagogos*, 2013(2), 451–464. <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26>
46. Wildová, R. (2010). *Svoboda a hranice, láska a respekt: Co od nás děti potřebují*. DharmaGaia.
47. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
48. Zavadilová, P. (1999). *Vliv řízení školy na klima školy*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta].
49. Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo: Alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. IRIS.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vzdělávací soustava České republiky	30
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Stanovené normy K-L-I-T	39
Tabulka 2 Rozdělení respondentů dle ročníků	41

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

% procento

& a

aj. a jiné

atd. a tak dále

č. číslo

ČSÚ Český statistický úřad

et. al a další

MS Microsoft

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. například

popř. popřípadě

Sb. Sbírka

tzv. takzvaně

viz konkrétně

vyd. vydání

ZŠ základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník „K-L-I-T“

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK „K-L-I-T“

Dotazník K-L-I-T

Mili žáci,

jmenuji se Lucie Vybíralová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych vás požádat o pomoc při mé bakalářské práci vyplněním krátkého dotazníku, který mi pomůže zjistit, jak se cítíte ve své třídě. Vaše odpovědi jsou důležité, protože díky nim můžu lépe porozumět tomu, jak spolupracujete, jak se navzájem podporujete a jaké je celkové prostředí ve vaší třídě.

Dotazník není test, neexistují dobré nebo špatné odpovědi, každá odpověď je správná.

Odpovídejte prosím upřímně, dle svého uvážení. Dotazník je anonymní, proto nikdo nezjistí, co jste napsali právě vy. Kdybyste si nevěděli s něčím rady, neváhejte se obrátit s dotazy.

Žák ☐ Žákyně ☐

Třída: 6. 7. 8. 9.

Pečlivě vyplňte – zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....	4 3 2 1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.....	4 3 2 1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....	4 3 2 1
4. Když jsem v neshodě, vím, že mi třída pomůže.....	4 3 2 1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....	4 3 2 1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledku.....	4 3 2 1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.....	4 3 2 1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....	4 3 2 1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.....	4 3 2 1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....	4 3 2 1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....	4 3 2 1
12. Neraď se podíruji společně práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....	4 3 2 1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.....	4 3 2 1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufím si na něj.....	4 3 2 1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracoviti se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.....	4 3 2 1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.....	4 3 2 1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.....	4 3 2 1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....	4 3 2 1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....	4 3 2 1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....	4 3 2 1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....	4 3 2 1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.....	4 3 2 1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....	4 3 2 1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.....	4 3 2 1
25. V naší třídě se cítím spokojen, víím, že mně třída „bere“.....	4 3 2 1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....	4 3 2 1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....	4 3 2 1

Nevyplňujte!

SUPKT: 1...4.....7...10...13...16...19...21...23...25...26...27....	Sten
MOTNŠV: 2...5.....8...11...14...17...20...22...24....	Suma/.....
SEPROS: 3...6.....9...12...15...18.....	Suma/.....