

Vybrané oblasti kvality školy z pohledu žáků II. stupně základních škol

Bc. Marek Ludvík

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marek LUDVÍK**
Osobní číslo: **H10668**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vybrané oblasti kvality školy z pohledu žáků II.
stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblastí vztahujících se ke kvalitě školy a její autoevaluaci za použití indikátorů kvality v oblastech motivace, výuky, jejího hodnocení a analýzy náročnosti požadavků školy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BONSTINGL, John Jay. Schools of quality. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2001. ISBN 0-7619-7855-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

POL, Milan. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

RYŠKA, Radim (ed.). Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.

VAŠŤATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

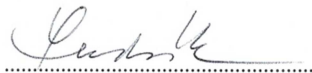
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 28.3.2014



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

V současné době se stále více hovoří o důležitosti hodnocení kvality školy, čímž je zajištěno, že se stane dostatečně konkurenceschopnou a bude si umět udržet svoje postavení na trhu. Mnoho škol, zejména těch na venkově a v menších obcích, bojují o každého žáka a jejich případná činnost, jež by byla vykonávaná nekvalitním způsobem, by mohla ohrozit fungování celé školy. Cílem diplomové práce bylo analyzovat, jak na vybrané oblasti kvality nahlízejí žáci druhého stupně vybraných základních škol. V souvislosti s některými provedenými výzkumy na území České republiky bylo přistoupeno k zaměření se na následující oblasti: jak jsou žáci motivováni k dalšímu vzdělávání a jak hodnotí klima třídy. Bylo realizováno dotazníkové šetření, kdy byly osloveny jednotlivé typy základních škol. Nakonec se podařilo oslovit a využít spolupráci ve třech základních školách na území Zlínského kraje. Jednalo se o základní školu ve Zlíně, ve Fryštáku a ve Velkém Ořechově.

Klíčová slova:

Základní škola, autoevaluace, hodnocení, dotazníkové šetření, výkonová motivace, klima školní třídy

ABSTRACT

Currently increasingly illustrates the importance of evaluating the quality of the school, ensuring that it becomes sufficiently competitive and will be able to maintain its position in the market. Many schools, especially those in rural and smaller communities, fighting for every student and their possible activities that would be carried on a low-quality manner, could jeopardize the functioning of the whole school . The aim of this diploma thesis was to analyse how to select quality perceptions pupils of selected elementary schools. In connection with some studies carried out on the territory of the Czech Republic, it was decided to focus on the following areas: how students are motivated to teach and assess how climate class. It was carried out the survey, which were addressed by different types of schools. Finally managed to reach out and take advantage of cooperation in three elementary schools in the territory of the Zlin Region. It was a primary school in Zlín, in Frystak and the Velky Orechov.

Keywords:

Primary school, self-evaluation, assessment, questionnaire, achievement, motivation, classroom climate

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení, užitečné rady a připomínky, které mi poskytla během zpracovávání diplomové práce.

Děkuji paní ředitelce Mgr. Elišce Flekáčové, panu řediteli Mgr. Miroslavovi Škarkovi a panu řediteli Mgr. Liborovi Sovadinovi za povolení realizovat výzkum na II. stupni ZŠ.

Motto

„Cíl bez plánu je pouze přání.“

Antoine de Saint Exupéry

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 EVALUACE – VÝZNAM, PODSTATA, VZTAH KE ŠKOLNÍMU PROSTŘEDÍ.....	13
1.1 DEFINICE EVALUACE A HODNOCENÍ	13
1.2 TYPY EVALUACÍ	14
1.3 AUTOEVALUACE	17
1.4 AUTOEVALUACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	20
1.5 METODY VYUŽÍVANÉ PŘI AUTOEVALUACI.....	22
1.6 KVALITA ŠKOLY	24
2 INDIKÁTORY KVALITY ŠKOLY VE VZTAHU K VYBRANÝM OBLASTEM VZDĚLÁVÁNÍ	28
2.1 MOTIVACE	29
2.2 KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
3 METODIKA REALIZACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	37
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
4.2 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	41
4.3 ZHODNOCENÍ.....	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

V současné době se stále více hovoří o důležitosti hodnocení kvality školy, čímž je zajištěno, že se stane dostatečně konkurenceschopnou a bude si umět udržet svoje postavení na trhu. Mnoho škol, zejména těch na venkově a v menších obcích, bojují o každého žáka a jejich případná činnost, jež by byla vykonávaná nekvalitním způsobem, by mohla ohrozit fungování celé školy.

V dnešní době totiž mají rodiče budoucích prvňáčků možnost vybrat si jakoukoliv základní školu podle své vlastní volby a preference a nemusí se tak řídit spádovostí svého trvalého bydliště. Proto také většina rodičů, kteří mají zájem na tom, aby jejich dítě absolvovalo skutečně podnětné a kvalitní vzdělání, vybírají tu školu, o níž mají dobré reference.

Proto také každá škola klade důraz na plánování rozvoje školy v budoucnu, a to za využití autoevaluačních procesů. Díky nim je totiž možno lépe pochopit, jaké slabé stránky jsou s touto školou spojeny, v čem lze naopak spatřovat hlavní pozitiva a na nich pak následně stavět. Jestliže má škola nastaven přesný plán autoevaluace, může také lépe demonstrovat svoji kvalitu, a to zejména ve směru rodičů a svých žáků. Ovšem není uměním nastavit určitou úroveň kvality, ale zejména si ji udržet po určitou dobu a přicházet s inovačními procesy, na jejich podkladě se bude neustále zdokonalovat.

Tato diplomová práce se tak bude zabývat vybranými oblastmi kvality školy, které mohou mít rozhodující vliv na její prestiž a na vnímání žáků o kvalitě výuky a daných učebních programů. Vycházeno při tom bude zejména z projektu Cesta ke kvalitě, který je realizován Národním ústavem pro vzdělávání. V rámci tohoto projektu také vznikly četné publikace a výzkumné studie, které lze pro zpracování diplomové práce využít. Kromě toho budou použity i další literární publikace věnující se hodnocení a kvalitě školy a jejím vybraným oblastem.

Jak je dále uváděno Národním ústavem pro vzdělávání (2012c), autoevaluace představuje pro české školy důležitou aktivitu, jejímž prostřednictvím je možné plánovat budoucnost školy, získávat další žáky a finanční prostředky za účelem budování jejího image a dalšího rozvoje. *„Autoevaluace je zároveň značně složitý proces a k rozvoji školy přispívá jen za předpokladu, že je správně a smysluplně realizována. V českém prostředí je dostupná řada odborných publikací, ale také různých teoretických i „prakticistních“ návodu, doporučení a slibně vylíčených představ vztahujících se k prospěšnosti autoevaluace. Avšak skutečný*

obrázek toho, jak je realizována, v praxi zatím chybí.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2012c).

Cílem diplomové práce je analyzovat, jak na vybrané oblasti kvality nahlízejí žáci druhého stupně vybraných základních škol. V souvislosti s některými provedenými výzkumy na území České republiky bylo přistoupeno k zaměření se na následující oblasti: jak jsou žáci motivováni k dalšímu vzdělávání a jak hodnotí klima třídy.

Lze se totiž oprávněně domnívat, že tyto oblasti jsou důležité při vytváření pozitivního postoje ke škole a díky tomu lze také efektivněji a účinněji působit na samotného žáka. Tyto výsledky se následně promítají také do procesu autoevaluace vzdělávacího zařízení.

Obsah diplomové práce je strukturován do dvou základních částí, a to na část teoretickou a praktickou. Část teoretická slouží především jako literární rešerše, kde je za pomoci českých i zahraničních literárních a internetových zdrojů analyzované téma a jeho jednotlivé pojmy definováno a charakterizováno.

Teoretická část je zastoupena dvěma hlavními kapitolami, které se zabývají jak evaluací školy a hodnocením kvality školního prostředí, tak i dvěma vybranými oblastmi kvality školy. Na ty se autor chce následně zaměřit v praktické části práce, proto se právě v této druhé kapitole věnuje oblasti motivaci a klimatu školní třídy. První kapitola se věnuje evaluaci, autoevaluaci a pedagogické evaluaci, přičemž jsou zde získávány základní teoretické poznatky, s jejichž pomocí je možné následně uskutečnit dotazníkové šetření mezi žáky II. stupně ZŠ.

Na to následně navazuje část praktická, která je reprezentována jak kapitolou o metodice vytváření a realizace dotazníkového šetření, tak také konkrétními výsledky, jež byly dosaženy u souboru respondentů – žáků druhého stupně ZŠ. Na podkladě vzájemného zhodnocení je pak přistoupeno k navržení doporučení, která by byla možná v konkrétních vybraných školách implementovat do procesu jejich řízení a díky tomu tak zlepšit současnou kvalitu školy se zaměřením na oblasti motivace a klima školní třídy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EVALUACE – VÝZNAM, PODSTATA, VZTAH KE ŠKOLNÍMU PROSTŘEDÍ

Evaluace představuje pojem, který je v současné době velmi často frekventovaný a užívaný jak mezi odborníky, tak i mezi laiky. Je tedy důležité si nejprve vysvětlit, co konkrétně tento termín znamená, s jakými typy evaluací se lze setkat, přičemž velká část pozornosti bude vztažena právě na autoevaluaci ve školním prostředí.

Vašátková (2006) v této souvislosti cituje Scrivena, jednoho z předních odborníků na téma evaluace a uvádí, že se v podstatě jedná o proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí. Ovšem přicházejí také další odborníci i s jinými definicemi. Proto je zapotřebí v první podkapitole nahlédnout na jednotlivé typy charakteristik tohoto pojmu a vysvětlit si, jaké existují rozdíly mezi evaluací a hodnocením.

V dalším textu pak bude pozornost věnována především klasifikaci evaluace, jejímu právnímu vymezení a zaměření se zejména na autoevaluaci směrem ke školnímu prostředí.

1.1 Definice evaluace a hodnocení

Rýdl a kol. (1998) přichází s tím, že původ pojmu evaluace pochází ze slova „valere,“ čímž je označováno spojení silný, mít platnost, závažnost. Z tohoto latinského pojmu pak došlo k jeho převzetí anglickým jazykem v podobě „evaluation.“ Tím je myšleno hodnocení, určení ceny. Prostřednictvím tohoto pojmu pak došlo k jeho mezinárodnímu užívání. Také v České republice se využívá označení evaluace.

Podle jedné z definic se jedná o „*systematické sbírání, třídění, vyhodnocování a ohodnocování dat podle určitých kritérií o dokumentech, jednání, osobách za účelem dalšího rozhodování*“ (Rýdl a kol., 1998, s. 9).

Ačkoliv je možné na podkladě výše uvedené definice se oprávněně domnívat, že pojmy evaluace a hodnocení představují synonyma, Průcha (1996) nabádá k tomu, že je důležité tyto dva základní pojmy rozlišovat. Především pak se v oboru pedagogiky má za to, že termín hodnocení je obecnější a vcelku rozšířenější, zatímco evaluace se uplatňuje zejména v oblasti vědy a při zkoumání patřičných jevů a jejich vzájemných souvislostí.

Na tuto problematiku vzájemného vyčlenění rozdílů mezi hodnocením a evaluací navazuje také Nezvalová (2003), podle níž je možné si určit jednotlivá kritéria a na jejich podkladě se zabývat vzájemnými diferenciacemi.

Z tohoto pohledu lze tak chápat hodnocení jako neřízené hodnocení a evaluaci jako řízené hodnocení. Díky tomu se pro každý pojem vyčleňují specifické charakteristiky. Podle Nezvalové (2003) nejsou žádná kritéria při hodnocení vymezena. Nestanovují se ani žádné indikátory kvality přímo explicitně, jež by byly sdíleny mezi vzájemnými partnery. Také evaluační plán není přesně stanoven – je tedy z tohoto pohledu nejednoznačné, co má kdo udělat, co se má připravit apod. Není ani předem ujednáno, jaké konkrétní nástroje mají být využity. Zpravidla se jedná o metody nekonzistentního charakteru (Nezvalová, 2003).

Podstatně jiné situace lze pak docílit v případě řízeného hodnocení – evaluace, kdy je možné se setkat s následujícími charakteristickými rysy (Nezvalová, 2003):

- kritéria jsou jasně daná a odsouhlasená, jsou stanoveny specifické oblasti priorit, které jsou založeny na vymezených cílech, jasně jsou formulovány indikátory výkonu,
- evaluační plán je jednoznačně strukturovaný, je dáno, kdo za co ponese přímou odpovědnost, je vyžadováno detailní plánování jednotlivých činností,
- využívané metody lze hodnotit jako systematické, kdy je přesně určeno, z jakých zdrojů dat se bude následně vycházet, při evaluaci se využívá reprezentativnosti vzorku, evaluační nástroje musí odpovídat metodám, jež jsou využity pro sběr dat, na konci se pak vypracovávají zprávy o evaluaci dané činnosti, které jsou navíc archivovány.

1.2 Typy evaluací

Lze se setkat s různými druhy evaluací, přičemž Ryška a kol. (2008) v souvislosti s uskutečňovanými projekty ve školním prostředí uvádí hned několik typů evaluace, přičemž se zmiňuje o jednotlivých úrovních evaluace, pro něž je typické určení hodnocení žáka, hodnocení školy a hodnocení celého systému (viz obrázek č. 1).

Obrázek 1: Typy evaluací v závislosti na druhu hodnocení

	Úroveň	Současný stav	Další vývoj
Hodnocení žáka	Interní	Školní klasifikační a examinační systémy Dnešní forma přijímacího řízení na SŠ Dnešní forma závěrečných a maturitních zkoušek, absolutoria apod.	Rozvoj způsobů hodnocení, které mají vztah k autoevaluaci na úrovni školy
	Externí	Omezené užití externích nástrojů (maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)	Vypracování nástrojů externí evaluace Společná část maturitní zkoušky Objektivizace závěrečných zkoušek Standardizace přijímacího řízení na SŠ
Hodnocení školy	Interní	Výroční zpráva školy Vlastní hodnocení (autoevaluace) školy (již uloženo novým školským zákonem)	Propojení vlastního hodnocení školy s externím hodnocením ČŠI, příp. s dalšími výstupy externích evaluací a s koncipováním rozvoje školy
	Externí	Částečně objektivizované hodnocení Omezené užití externích nástrojů (SET, maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)	Vypracování nástrojů externí evaluace školy Propojení externí a interní evaluace, užití společných kritérií, vazba na cíle rozvoje školy
Hodnocení systému	Regionální	Výroční zpráva kraje Výroční zpráva VRŠI	Systematické monitorování systému na regionální úrovni, vytvoření systému indikátorů
	Celostátní	Výroční zpráva MŠMT Výroční zpráva ČŠI	Systematické monitorování systému na úrovni ČR, zlepšování systému výkaznictví, tvorba systému indikátorů
	Mezinárodní	Objektivní a srovnatelné mezinárodní průzkumy (PISA, TIMSS, PIRLS)	Rozšiřování mezinárodních projektů podle vlastních potřeb a cílů

Zdroj: Ryška a kol. (2008, s. 12).

V návaznosti na výše uvedený obrázek je zřetelné, že při hodnocení žáků je využíváno interní či externí evaluace. Jestliže se tedy hovoří o interní evaluaci, má se tím na mysli klasifikace a hodnocení žáka pedagogy vlastní školy. Ta je v současné době reprezentována přijímacím řízením žáka na střední školu, při klasifikaci žáka při zkouškách, státními závěrečnými zkouškami na vysokých školách apod. Hodnotit žáka lze samozřejmě i externím způsobem – může se jednat např. o formu státní maturity, o metody typu SCIO, CERMAT apod., kdy jsou testy vytvořeny osobami pracujícími mimo samotnou školu a je tak díky tomu možno zhodnotit nejen konkrétního žáka, ale především celou skupinu osob – např. žáky na prvním stupni ZŠ apod. (Ryška a kol., 2008).

V rámci jednotlivých typů evaluace se lze setkat také se samotným termínem pedagogické evaluace, která je považována za vědní disciplínu, jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2009). Pedagogická evaluace má za cíl zjišťovat, porovnávat a vysvětlovat jednotlivá data, která charakterizují stav, kvalitu fungování efektivnosti škol, jejich částí nebo celku

vzdělávacího systému. Ukazuje se, že evaluace zastává značný význam ve směru korekce a inovace celého systému vzdělávání. Uplatňuje se však také v procesu formování priorit a strategií v dalším rozvoji škol.

V souvislosti s prováděnou autoevaluací školy je důležité připomenout také pohled samotných žáků a jejich participaci. Smyslem prováděné autoevaluace je vždy dosáhnout určitého pohledu na daný stav ve škole, což může být na podkladě vyhodnocení slabých a silných stránek využito dále k vlastnímu rozvoji. Jedním ze subjektů, které se také na rozvoji školy podílejí, resp. jsou působením školy ovlivňovány, patří žáci. Pol (2006, s. 43) se k této situaci dále vyjadřuje, přičemž uvádí, že o participaci žáků se v české pedagogice hovoří již delší dobu, a to v již od raných let reformní pedagogiky České republiky. Jedná se především o návaznost na činnosti tzv. žákovských samospráv. *„Od té doby došlo k proměně v úvahách o žákovské participaci nejen z hlediska argumentů na její podporu, ale i z hlediska jejich možných podob v každodenní praxi školy. Jak se v průběhu čtyřiceti let proměňovalo pojetí žákovské participace, začaly se postupně objevovat další pojmy, které jsou nyní většinou vnímány jako součást tohoto širšího konceptu. Anglický pojem participation má v češtině ekvivalent participace nebo také účast či zapojení a vyjadřuje proces sdíleného rozhodování v záležitostech majících vliv na život jedince a společnost, v níž žije. Ve spojení se školou se pak participací žáků zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají, tj. např. rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy. Flutterová a Rudducková dále konstatují, že pojem participace žáků implikuje také členství žáků ve školní komunitě, v níž jsou žáci oceňovanými a respektovanými partnery. Vedle slovního spojení participace žáků se v zahraniční literatuře setkáváme i s dalšími označeními, která bývají někdy používána jako synonyma k tomuto pojmu.“* (Pol, 2006, s. 43).

Odborníci dále hovoří o důležitosti hlasu žáků ve školách. Ten se může významně podílet na zvyšování demokracie ve školách. Prostřednictvím hlasu žáků se vytváří prostor k vzájemnému komunikování nejen mezi dětmi a dospělými, ale také mezi žáky a vedením školy. Prostřednictvím hlasu žáků se vytvářejí a navazují dobré vztahy, které se ukazují jako nezbytné pro efektivní řízení školy, pro její správná rozhodnutí. V případě vytvoření špatných vztahů by naopak mohlo dojít k poškození těchto efektů. Docházelo by totiž za takového předpokladu k vytváření konfliktních situací, v nichž by se nemohl hlas žáků dostatečně prosazovat. Komplexně lze tedy hovořit o tom, že participace představuje

odborný termín, považovaný za zastřešující pro mnoho strategií, jejichž prostřednictvím se mohou žáci zapojovat do důležitých rozhodovacích procesů ve škole. Žáci tak tedy mají umožněno se zapojit do participačních procesů, a to díky vzniku žákovských zastupitelských orgánů. Navíc se stále častěji projevuje tendence zaměření se na vyslyšení autentického hlasu žáků. Ten se považuje za předpoklad pro vznik participace. V českém vzdělávacím systému existuje řada zastupitelstev žáků, které však vystupují pod odlišnými názvy. Jmenovat lze tak např. označení školského parlamentu, školního senátu, žákovské samosprávy, kolegia žákovské samosprávy, studentské rady, rady studentů apod. (Obst, Prášilová, 2001).

Pol a kol. (2006) v této souvislosti uvádějí, že se na místo pojmu participace žáků či hlasu žáků začínají mnozí čeští i zahraniční odborníci přiklánět k označení „pupil voice activities.“ To poukazuje na stále upřednostňovaný vývoj, a to ve směru demokratizace vzdělávacího systému a jednotlivých škol, v nichž se stále častěji žáci zapojují do rozhodovacích procesů.

1.3 Autoevaluace

Podobně jako tomu bylo v případě evaluace, také při charakterizování pojmu autoevaluace se lze setkat s mnoha jeho definicemi. Podle jedné z nich autoevaluace využívaná ve školní praxi „slouží k systematickému posuzování činnosti školy plánované ve školním vzdělávacím programu; výsledky autoevaluace slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy; autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu – vedení školy, učitelé, žáci.“ (Jeřábek, Tupý a kol., 2007, s. 122).

Je však na místě se ptát, proč provádět vlastní hodnocení, k jakému účelu? Lze se oprávněně domnívat, že autoevaluace přináší jisté obecně daná pozitiva, která existují bez ohledu na to, jaké postupy či jaké konkrétní metody budou využity. Především lze uvést, že budou poznány vlastní silné a slabé stránky. Bude také rozkryta podrobná identifikace slabých míst a úspěchů, která v konečném důsledku může přispět nejen k celkové sebereflexi, ale také k sebereflexi jednotlivých činitelů. Na podkladě uskutečněné autoevaluace může škola plánovat vlastní rozvoj, a to právě eliminací odhalených slabých míst, přičemž bude využívat identifikovaných pozitiv, která by měla využít ve vlastní prospěch (Michek a kol., 2006).

Lze však odhalit ještě další možné přínosy, které mohou být podle Michka a kol. (2006) strukturovány následujícím způsobem:

- mohou být lépe pochopeny vnitřní procesy, které se odehrávají v činnosti školy,
- dochází tím k posilování vnitřní potřeby dialogu mezi vedením školy a jejich pracovníků, a to díky tomu, že jsou vytvářeny tvůrčí týmy, které se podílejí na plnění stanovených cílů rozvoje školy,
- prostřednictvím autoevalulace je přispíváno k dosažení spolupráce se žáky, s rodiči a se sociálními partnery,
- díky tomu, že jsou získávány relevantní podklady, může být smysluplně diskutováno s kontrolními orgány a dalšími institucemi,
- také se tímto prostřednictvím hledá vhodná spolupráce s příslušnými orgány veřejné správy, což dále umožňuje hledat vzájemné náměty ke zlepšení práce školy a k upřesnění, jakým způsobem by se měla škola dále rozvíjet.

Autoevaluací je myšlen proces chápaný jako soubor různých, vzájemně provázaných a navazujících činností. Podle Vaš'atkové (2006, s. 93) je „*autoevaluace především pravidelným, systematickým procesem, do kterého jsou zapojeni nejrůznější aktéři školního života.*“ Proces autoevaluace se snaží najít odpovědi na otázky, které komplexně souvisejí s přístupy dotýkající se řízení kvality (Vaš'atková, 2006, s. 93):

- „*V čem jsme dobří? Kde jsme?*“
- „*Kam chceme jít?*“
- „*Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo/co nám v tom může pomoci?*“
- „*Jak poznáme, že se dostáváme tam, kde jsme chtěli? A kam půjdeme poté?*“

Jednotlivé odpovědi umožňují lépe poznat současný stav, vybízejí k formulaci vize, cílů. Nutí přemýšlet o strategii, stanovovat termíny a odpovědnost při realizaci plánovaných aktivit, pomáhají promýšlet kritéria, hledat indikátory potřebné k prokazování výsledků aktivit ve vzájemné provázanosti s dalšími činnostmi. Při autoevaluaci, jako procesu neustálého učení, je podstatou společné hledání odpovědí na různé otázky. Získané informace nepředstavují pouhá konstatování, ale spíše impulsy pro další práci (Vaš'atková, 2006).

Autoevaluace může probíhat pouze v prostředí, které ji podporuje. Vyžaduje klima důvěry, otevřeného jednání, vzájemného naslouchání, komunikaci mezi participujícími skupinami, hledání optimálních cest k dosažení vytyčených cílů. Rozhodnutí musí být uskutečněna na základě souhlasu většiny zúčastněných. Autoevaluační procesy vyžadují také v plné míře převzetí odpovědnosti za svou práci, jsou příležitostí pro změnu, pro rozvoj učitelů, jejich profesní růst, pro získání hrdosti za vlastní výkony. Všichni musí mít důvěru, že získaná data a výsledky nebudou použity proti nim. Někdy se jedná o důvěrné informace (Vaš'áková, 2006).

Podle Rýdla a kol. (1998, s. 18) je možné autoevaluaci chápat oproti jiným autorům odlišným způsobem. Jedná se především o *„hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu. Autoevaluace poskytuje informace o dosažených výsledcích, hodnotí proto především minulost a aktuální stav, ukazuje však i možnosti dalšího vývoje do budoucnosti.“*

Ačkoliv již výše byla uvedena jedna definice autoevaluace od Vaš'átkové, ta novější pochází z roku 2009 a v této souvislosti je tak autoevaluací především míněn *„cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií a indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat“* (Vaš'átková, 2009, s. 582).

Je tedy možné se na podkladě dosud uvedených informací o autoevaluaci domnívat, že se jí účastní jak samotní rodiče, tak i žáci a učitelé. Do procesu autoevaluace však vstupují i samotné školy a vzdělávací programy. Na autoevaluaci je však možno nahlížet také jako na prostředek – nástroj, který může ukázat vztahy fungující v dané škole na podkladě objektivního posouzení. Proto jsou také v rámci autoevaluace používány různorodé nástroje, jako je např. dotazník, který se v rámci autoevaluace dá použít jak pro učitele, rodiče, tak i pro žáky.

V této souvislosti tak bude autora diplomové práce zajímat především, jak žáci nahlízejí na vybrané oblasti kvality školy, jež se stávají podkladem pro jejich prováděnou autoevaluaci.

Díky tomu tak je možné sestavit příslušnou SWOT analýzu jak se slabými a silnými stránkami vzdělávacího zařízení, tak i s příslušnými hrozbami a příležitostmi.

1.4 Autoevaluace ve školním prostředí

Nejčastěji využívanou oblastí, kde se může autoevaluace vhodně uplatnit, patří především školní prostředí. V této souvislosti lze tak hovořit o strategické linii rozvoje vzdělávání v České republice, kam mimo jiné také spadá průběžné monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání.

Na podkladě příslušného zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je definována vnější evaluace školy, která je prováděna Českou školní inspekcí, přičemž ta je následně doplněna také vnitřní evaluací školy, která vychází z výše uvedeného školského zákona.

Ve školském zákoně, konkrétně pak v ustanovení § 12 ve znění pozdějších právních předpisů je konkrétně uvedeno v souvislosti s hodnocením škol: *„hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce. Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě. Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.“*

Smyslem vytvářeného komplexního systému evaluace vzdělávání je zpětná kontrola postupně zaváděné kurikulární reformy s cílem zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávání tak, aby každý jedinec, který je součástí systému, mohl co nejvíce rozvinout svůj potenciál. Výsledky vzdělávání a výchovy, klimatu školy a školního zázemí je nutno hodnotit nejen z hlediska plnění samotného vzdělávacího programu, ale rovněž z hlediska potřeb a očekávání účastníků. Mezi účastníky vzdělávání se řadí žáci, rodiče, zřizovatelé, zaměstnanci, partneři apod.

Kromě toho, že je podstata autoevaluace začleněna pod školský zákon, lze další podklady z hlediska zakotvené legislativy najít také ve Vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění

pozdějších právních předpisů. Tato vyhláška nabyla účinnosti dne 11. 1. 2005, přičemž již několikrát došlo k její novelizaci. Podle ustanovení § 1 této vyhlášky je pak deklarován charakter dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávacího systému, z něhož je pak také vycházeno při vlastním hodnocení. Do tohoto dlouhodobého rozvoje se včleňují následující podmiňující charakteristiky (vyhláška č. 15/2005 Sb.):

- celoživotní učení,
- zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a vzdělávací soustavy,
- usnadnění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny,
- udržitelný rozvoj,
- vzdělanostní úroveň obyvatelstva, demografie, trh práce, zaměstnanost, sociální soudržnost.

Před novelizací školského zákona v roce 2012 byly v této vyhlášce, konkrétně pak v ustanovení § 8 a § 9 dány konkrétní podmínky, jak má vlastní evaluace škol vypadat a co má být ve zprávě obsaženo. Od roku 2012 však dochází k podstatné změně, kdy se ruší u všech škol povinnost, aby nadále zpracovávaly zprávu o vlastním hodnocení školy. Ta se tak v současnosti nestává podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí. Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy (2012) k tomu vydává následující prohlášení: *„je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Zpráva z vlastního hodnocení není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím se ruší povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou. Škola však může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama. Při zpracování vlastního hodnocení mohou školám pomoci výstupy národního projektu Cesta ke kvalitě.“*

Na podkladě výše uvedeného prohlášení a tím, co je v současné době platné z hlediska české legislativy, se lze oprávněně domnívat, že školy, i když to není jejich povinnost, nadále vytvářejí vlastní hodnotící zprávy, neboť podle odborníků je zapotřebí autoevaluaci považovat za předpoklad vlastního plánování rozvoje. Každá škola v souvislosti s vlastní strategií musí vědět, jakými směry se bude v budoucnu ubírat a není tak možné, aby vlastní dlouhodobý záměr plánovala bez jakýchkoliv relevantních podkladů.

1.5 Metody využívané při autoevaluaci

V rámci procesu autoevaluace je možno využít také celou řadu nejrůznějších metod, které se pak v praxi využijí. Tato nabídka je skutečně poměrně široká a je tak z čeho vybírat. Evaluačními nástroji jsou v této souvislosti myšleny především ty, které jsou školou využívány k získávání informací a následnému využívání pro hodnocení její kvality. Jaké metody tedy budou využity, vždy záleží na samotné organizaci. Uplatňuje se zde především podmínka, aby tyto nástroje odpovídaly hodnoceným oblastem a vymezeným indikátorům. Dále musí tyto nástroje být dostatečně validní (platné) a reliabilní (spolehlivé). Jednotlivé metody lze tak rozčlenit do dvou kategorií, a to na kvantitativní a kvalitativní. Od sebe se vzájemně odlišují tím, co mají zjišťovat. Zatímco u kvantitativních nástrojů se výzkumník ptá: kolik a co, v případě kvalitativních ho zajímá, proč se to zkoumá, jakým způsobem a jaký vývoj to přinese. K nejběžněji užívaným metodám kvantitativního typu se řadí dotazníky a testy (MacBeath, Schratz, 2006).

Nejčastějšími metodami autoevaluace jsou (MacBeath, Schratz, 2006):

- dotazování,
- pozorování,
- stanovování priorit,
- sběr dat, diskuse,
- dramatizace,
- měření,
- zobrazování,
- vedení diáře,
- zhotovení profilu.

Mezi nástroje doporučované Českou školní inspekcí patří (Vašátková, 2006):

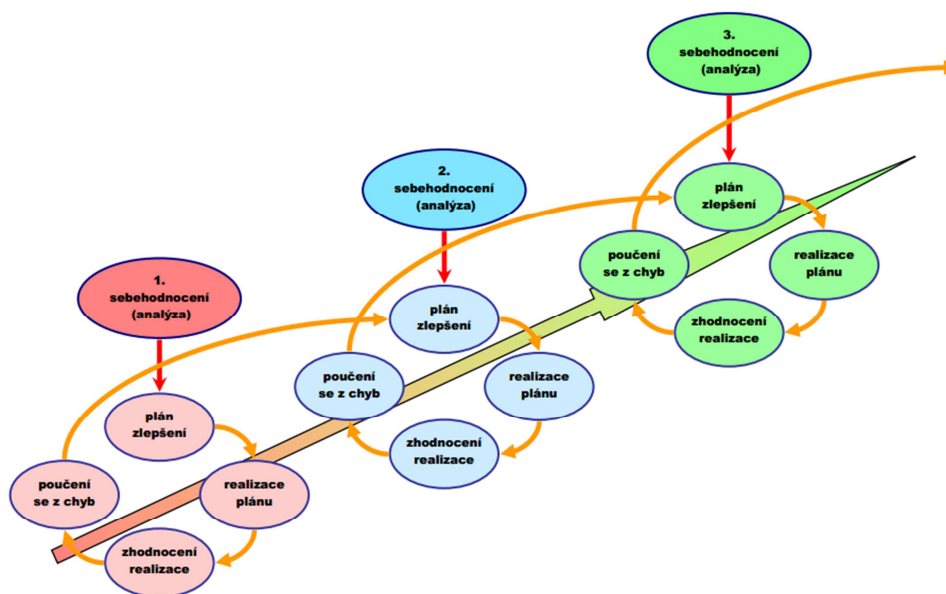
- testy,
- hospitace,
- pozorování,
- prohlídka,
- analýza,
- portfolia (žáků, učitelů),
- dotazníky (pro žáky, učitele, rodiče),

- workshopy,
- rozhovory,
- sociometrické šetření.

V této návaznosti je také vhodné uvést přístup Michka a kol. (2006, s. 9), který se zmiňuje o celkovém přístupu k aplikaci jednotlivých metod. Sám totiž hovoří o tom, že „*nabídka nástrojů pro vlastní hodnocení (sebehodnocení, též autoevaluaci, sebeevaluaci, self-evaluation, self-assessment apod.) je velmi pestrá. V oblasti vzdělávání lze nástroje určené pro zajišťování kvality a sebehodnocení rozčlenit například podle toho, na jaké úrovni se sebehodnocení realizuje a komu je určeno*“ (Michek a kol., 2006):

- Sebehodnocení na úrovni vzdělávacího systému/systémů. V ČR jde např. o hodnocení vzdělávací soustavy a hodnotící dokumenty typu: každoroční výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR a jednotlivých krajů apod. V rámci EU jde např. o Společný rámec zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy, tzv. rámec CQAF2.
- Sebehodnocení na úrovni jednotlivce (individuální sebehodnocení – např. žáka, učitele, vedoucího pracovníka či jiného zaměstnance školy), při kterém jsou využívány různé nástroje zaměřené na diagnostiku osobnosti.
- Sebehodnocení na úrovni vzdělávací organizace (školy, firmy, podniku apod.). Takové sebehodnocení bývá většinou realizováno vedením příslušné organizace a/nebo pověřeným týmem pracovníků. V této příručce půjde o management školy. Může být orientováno na celkovou autoevaluaci školy (výsledky školy, klima školy, pedagogický proces, zdroje, management), nebo také na jednotlivé oblasti fungování školy (výchova, vzdělávání, výuka apod.).

Obrázek 2: Postup při využívání jednotlivých nástrojů autoevaluace školy



Zdroj: Michek a kol. (2006, s. 12).

V návaznosti na výše uvedený obrázek je zcela zřetelné, že každý proces autoevaluace musí projít svým vlastním vývojem, přičemž se skládá hned z několika fází, přičemž právě ve fázi realizace lze využít některé z metod uvedené výše.

V této diplomové práci tak bude využito dotazníkového šetření, což se jeví s ohledem na jeho hlavní charakteristiky a pozitiva jako nejvhodnější metoda. Především je pak možno respondentům zaručit naprostou anonymitu odpovídání a během poměrně krátké doby je možno získat velký počet odpovědí, s nimiž bude dále podle stanovené metodiky určitým způsobem nakládáno.

1.6 Kvalita školy

Pojem kvalita obklopuje každého člověka v podstatě neustále. Lze se s tímto pojmem setkat jak v pracovním, tak i osobním životě. Hovořit tak lze např. o kvalitě výrobků, kvalitě služeb, kvalitě poskytované činnosti apod. Jak je dále možno se dozvědět z odborné literatury, existuje nejednoznačnost v používání tohoto pojmu, stejně tak jako v odlišně používaných definicích. Častokrát se také hovoří o pojmech kvalitě a jakosti zcela synonymně. V takovém směru o těchto termínech hovoří např. Nenadál a kol. (2008), nebo Veber (2007). V případě jiných autorů se však lze setkat s užíváním jen jednoho pojmu, přičemž jejich užívání jako synonymum zásadně odmítají.

Je tedy na místě se prvně zabývat tím, co je vůbec kvalitou myšleno a jak ji lze chápat. Tak např. podle české verze normy ISO 9000 (2006), se podobně jako v případě Nenadála a Vebra považují pojmy kvality a jakosti za synonyma. Plura (2001) pak dále uvádí, že se kvalitou myslí stupeň, s jakým jsou jednotlivé požadavky plněny, a to prostřednictvím souboru inherentních charakteristik. Tato definice je poměrně obtížně pochopitelná, proto lze využít jednodušší vymezení kvality. Ta pochází od tzv. guru jakosti Armanda Feigenbauma, podle něhož je kvalita to, co za ni považuje zákazník.

Veber (2007) se v této souvislosti zmiňuje o tom, že s první definicí kvality se lze setkat již u Aristotela. V podstatě se tak jedná o potvrzení skutečnosti, že o kvalitu se zajímali již staří myslitelé, kteří se snažili pochopit její podstatu. Veber (2007, s. 18) pak ve své publikaci uvádí i další definice kvality:

- *„Kvalita je způsobilost pro užití.*
- *Kvalita je shoda s požadavky.*
- *Kvalita je to, co za ni považuje zákazník.*
- *Kvalita je minimum ztrát, které výrobek od okamžiku své expedice dále společnosti způsobí.*
- *Kvalita je míra výsledku, která může být kategorizována v různých třídách.“*

Z výše uvedeného je tedy zcela zřejmé, že k pojmu kvality a jejímu vymezení lze přistupovat z různých hledisek a lze vždy pod ní chápat trochu něco jiného. Jako poslední definici lze uvést tu od Gašparíka (2009), podle něhož se jedná především o schopnost uspokojit, či dokonce překonat požadavky, přání či potřeby zákazníka.

Důraz na kvalitu se postupně dostává i do školství. Jak vyplývá také z předchozích definic, kvalita vychází z hodnot uznávaných zákazníky. V prostředí školy jsou zákazníky žáci, zákonní zástupci žáků, zřizovatelé škol a celá společnost. Je však otázkou diskuse, zda lze skutečně žáka považovat za klienta. Michek (2005) pak v této souvislosti hovoří o kvalitě vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí či vzdělávací soustavy jako o optimální úrovni fungování nebo produkce jednotlivých procesů či institucí, pro něž platí určité požadavky. Ty jsou formulovány ve formě vzdělávacích standardů a mohou tedy být dále objektivním způsobem měřeny a hodnoceny. Je tedy zřejmé, že vymezení kvality se může v oblasti školství odlišovat i na podkladě kulturních a sociálních faktorů.

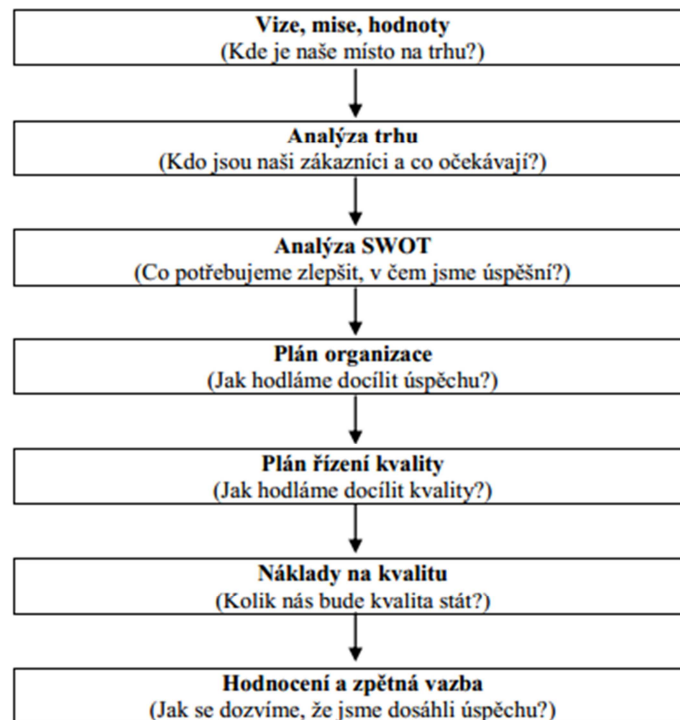
Jak již bylo zmíněno výše, označení kvality a její měření se stále více dostává do oblasti školství. O důvodu, proč tomu tak je, hovoří např. Kunčarová a Nezvalová (2006, s. 5): *„kvalitativní orientace je zapotřebí nejen k tomu, aby se zajistily standardy obsahu a výsledků vzdělávání, ale také pro přiměřenost vnitřní organizace a řízení školy, pro výukové kvality učitelů, pro účinnost vzdělávacích služeb pro žáky, tj. pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání. Kvality ve vzdělávání nebude plně dosaženo, dokud nebudou zapojeni všichni zákazníci tohoto vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče, společnost...). Hlavním cílem každé školy je poskytovat kvalitní vzdělávání svým žákům, proto se v poslední době školy zaměřují na kvalitu a její neustálé zdokonalování.“*

Kunčarová a Nezvalová (2006) pak v této souvislosti uvádějí, že s aplikací pojmu kvality a celého jejího systému se v praxi pojí řada významných problémů. Pro každou organizaci je totiž velmi důležité chápat vlastní kvalitu a znát své slabé stránky. Proto se považuje za důležité hledat zdroje kvality. V oblasti vzdělávání se těmito zdroji může stát např. (Kunčarová, Nezvalová, 2006, s. 7):

- velmi dobře udržovaná budova školy,
- profesionální učitelský sbor,
- vysoké morální hodnoty,
- vynikající dosahované výsledky žáků,
- jejich podpora ze strany pedagogů,
- efektivní využívání moderních komunikačních technologií,
- vyvážené kurikulum,
- správné klima školy aj.

Kvalitu je možno považovat za základní prvek, jehož prostřednictvím je možno strategicky plánovat rozvoj dané školy. Vždy je totiž důležité disponovat dlouhodobým strategickým plánem, který se považuje za předpoklad pro efektivní zvyšování kvality daného vzdělávacího zařízení. Proto musí vždy daná vzdělávací instituce systematicky plánovat svoji budoucnost. K tomu lze využít následujícího schématu jednotlivých kroků (Kunčarová, Nezvalová, 2006).

Obrázek 3: Plánování kvality využitelné v oblasti školství



Zdroj: (Kunčarová, Nezvalová, 2006, s. 10).

Jak vyplývá mimo jiné z obrázku č. 3, na počátku veškerého plánování kvality školy musí stát jasná představa hodnot, vizí a misí dané společnosti. Odtud pak také vychází příslušná analýza trhu. Společnost, či daná škola musí vyhodnotit svoje slabé a silné stránky a musí v této návaznosti si také vymezit jaké příležitosti a hrozby vyplývají z vnějšího prostředí, které školu obklopuje.

2 INDIKÁTORY KVALITY ŠKOLY VE VZTAHU K VYBRANÝM OBLASTEM VZDĚLÁVÁNÍ

Jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, autoevaluace škol souvisí do jisté míry také s vyjadřovanou a zjišťovanou kvalitou. Vždyť je to právě vytváření autoevaluačních zpráv, jejichž prostřednictvím je možné zhodnotit kvalitu nejen školy jako takové, ale je také možné zhodnotit, jak si v jednotlivých oblastech pedagogové vedou, jakým způsobem zapojují samotné žáky do výuky, zda učitelé vytvářejí dostatečné podmínky pro vhodné vytváření klimatu školní třídy, motivace žáků apod.

Lze se v návaznosti na zjištěné skutečnosti, mimo jiné také v praxi, oprávněně domnívat, že oblast motivace je ve vztahu k autoevaluaci škol a jejich hodnocení samotnými žáky tou nejdůležitější oblastí, která se následně projeví také v hodnocení žáků k vybraným oblastem kvality školy (jako např. k oblastem motivace či klimatu školní třídy). Učitel pak v této návaznosti vystupuje nejenom jako osoba, která má žáka něčemu novému naučit, ale také se snaží na něj působit psychologicky – motivačně. Proto také autor diplomové práce bude věnovat největší část pozornosti v této kapitole motivaci a dále pak klimatu školní třídy.

Ještě před samotným zaměřením se na hlavní dvě oblasti indikátorů kvality bylo projektem Cesta ke kvalitě vytvořeno několik konkrétních oblastí, které bývají v rámci autoevaluace škol hodnoceny. Díky tomu je možno mít k dispozici přesné postupy a evaluační nástroje, jak se dále v dané oblasti orientovat.

Jak dále Národní ústav pro odborné vzdělávání (2012d) uvádí, oblasti kvality škol se klasifikuje do celkem 6 skupin, přičemž v každé skupině jsou obsaženy konkrétní podoblasti, kam se dále lze orientovat:

- podmínky ke vzdělávání - demografické (motivace žáků, postoje žáků ke škole), personální, bezpečnostní a hygienické, ekonomické, materiální,
- obsah a průběh vzdělávání - školní vzdělávací program, plánování výuky, podpůrné výukové materiály, realizace výuky (interakce učitele a žáků, strategie učení cizímu jazyku, rozvoj kompetencí k učení), mimovýukové aktivity (ankety pro rodiče),
- podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání - klima školy (interakce učitele a žáků, klima učitelského sboru), systém podpory žákům, zohlednění individuálních potřeb žáků,

spolupráce s rodiči (ankety pro rodiče), spolupráce s odbornými institucemi a zřizovatelem,

- výsledky vzdělávání žáků - hodnocení výuky (interakce učitele a žáků), klíčové kompetence, znalosti a dovednosti, postoje (postoje žáků ke škole), motivace (motivace žáků), úspěšnost absolventů,
- vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků - strategické řízení, organizační řízení školy, pedagogické řízení školy, profesionalita a rozvoj lidských zdrojů (360° zpětná vazba pro střední management školy), partnerství školy a externí vztahy,
- úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

2.1 Motivace

Samotný pojem motivace může být chápán z různých hledisek, přičemž každý odborník na něj pohlíží úhlem vlastního oboru. Jinak charakterizují motivaci pedagogové, jinak psychologové, manažeři apod. Jedna z definic tak uvádí, že se jedná o „*všeobecné a obsáhlé označení pro všechny proměnné, které nelze bezprostředně odvodit z vnějších podnětů, které ovlivňují, příp. kontrolují chování ohledně intenzity a směru*“ (Deiblová, 2005, s. 11).

Tureckiová (2004) chápe motivaci především jako vnitřní proces, jehož prostřednictvím je vyjadřována touha a vůle člověka vytvořit úsilí, které následně povede k dosažení určitého cíle pro něj z vlastního pohledu významného. Na základě této charakteristiky je tedy zřejmé, že motivace je vztažena přímo k samotnému člověku, k jeho chování a jednání. V tom případě se pak hovoří o tzv. motivovaném jednání.

Slovo motivace jako takové vzniklo z latinského slovesa *movere*, což česky znamená pohybovat a Čáp (2007) motivaci popisuje jako souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Lidé se odpradáвна snaží vysvětlit, proč a jak se chovají a jak jednají. Jaké jsou příčiny daného chování? Proč se tak chováme? Z čeho naše motivace vychází? Toto lze zjistit při pohledu na původce motivace, jimiž jsou vnitřní a vnější zdroje. Při vnitřní motivaci cítíme různé potřeby (vnitřní pohnutky, impulsy), které se u nás projeví jako pocit vnitřního nedostatku nebo přebytku. Na druhé straně se u vnějších zdrojů hovoří o tzv. incentivech (vnější popudy). Tyto incentive jsou schopné v nás probudit

různé potřeby a to jak v pozitivním směru, kdy jsou incentive schopné potřebu i uspokojit, tak v negativním směru, kdy potřebu sice vzbudí, ale nemají schopnosti ji uspokojit. (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

O hybných sílách hovoří dále také Nakonečný (1995, s. 124) v jehož pojetí jsou motivy v užším slova smyslu chápány především „*vědomé záměry či vědomé cíle jednání, v širším smyslu vyjadřují cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování.*“

Člověk se rozhodne konat určité chování zpravidla buď pod vlivem vnějšího motivu (tzv. stimulu), nebo také pod vlivem vnitřních motivů, které vycházejí z jeho vnitřního (osobnostního) nastavení. Jestliže u některého jedince může na jeho chování působit jen vymezená kategorie motivů (buď vnitřní motivy, nebo stimuly), u jiného se může jednat o kombinaci obou. „*Vyvoláme-li ochotu něco udělat pomocí (vnějších) stimulů, označujeme tento děj za stimulaci. Pokud k tomuto vyvolání ochoty používáme v člověku již preexistující (vnitřní) motivy, mluví se o motivaci*“ (Plamínek, 2010, s. 14).

V souvislosti s motivací je tedy na místě charakterizovat její dva typy, kterými jsou (Armstrong, 2007):

- vnitřní motivace – mají se jí na mysli působení takových faktorů, které si vytváří samotný jedinec a které také ovlivňují jeho samotné jednání a chování,
- vnější motivace – to znamená to, co se musí pro lidi udělat, aby tím byl člověk, nebo žák motivován, nejsou v tomto případě vytvářeny podmínky pro zapojení vlastní osobnosti.

Podle Maňáka (2003) se ve školní praxi lze setkat se čtyřmi druhy motivací, jež může mít učitel k dispozici. Jedná se především o:

- vzájemnou interakci, k níž dochází mezi žákem a učitelem,
- aktualizaci relevantních potřeb žáka,
- využívání působení dvou složek motivace – odměn a trestů,
- životní orientaci osobnosti žáka.

Bylo možno se na podkladě rešerše odborné literatury seznámit s různým chápáním motivace, přičemž v procesu výchovně vzdělávacím je motivace chápána ve dvojím směru. Na jedné straně se jedná o prostředek, jehož prostřednictvím je možné zvyšovat efektivitu

a účinnost výuky žáků. Na druhé straně se však také jedná o samotný cíl motivačního procesu. Proto také v této souvislosti Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 26) uvádějí, že je-li učební činnost chápána jako jedna „z významných forem poznávací činnosti realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy (úkolovou situaci), potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou.“

Ve školní praxi jsou tak v procesu motivace žáků v návaznosti na výše uvedené saturovány tři druhy potřeb (motivů). Jedná se o (Hrabal, Man, Pavelková, 1984):

- potřeby poznávací – do činnosti vstupuje proces poznávání a potřeba získávat nové poznatky na podkladě učební činnosti,
- potřeby sociální – jedná se o význam sociálních vztahů, k nimž dochází na podkladě učebních činností, jedná se v podstatě také o finální produkt této činnosti,
- potřeby výkonové, čímž jsou myšleny úrovně obtížnosti jednotlivých úkolů, které musí žáky v rámci učební činnosti vykonat.

Tzv. do hry pak zde vstupuje činitel učitele, který by měl vždy relevantně a efektivně posuzovat motivaci žáka a měl by se vždy zajímat o to, zda je motivace žáka dostatečně podporována a zda je jím žák motivován. Proto také je v rámci vytváření autoevaluačních zpráv zaměřen jeden z indikátorů kvality právě na proces motivace, neboť se jedná o jeden ze zásadních prostředků, jakými lze i žáků vytvořit kladný vztah a postoj ke škole a k učivu jako takovému.

V rámci vytvoření vhodných evaluačních nástrojů v projektu Cesta ke kvalitě byl využit také dotazník zaměřený na výkonovou motivaci žáků, která se jeví v oblasti školní praxe velmi důležitou. Podle Hrabala a Pavelkové (2011, s. 6) se výkonovou motivací zabývala řada autorů již od 50. let minulého století. Základem pro vytvořený dotazník se stal Atkinsonův přístup, v němž sjednocuje „nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Teorie výkonové motivace je pak založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu (PÚv) a potřeby vyhnoutí se neúspěchu (Pvn). Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem výkonové orientace, skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti

očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé tendence.“

Obrázek 4: Ukázka podoby dotazníku administrovaného žákům v souvislosti s evaluací jejich motivace

Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-12)

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání (2012b).

2.2 Klima školy a školní třídy

Čáp, Mareš (2007, s. 582) uvádějí termín sociální klima školy následovně: *„jde o termín střední úrovně obecnosti. Označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu: jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. Do sociálního klimatu školy vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.“*

Čapek (2010, s. 134) uvádí definici školního klimatu oproti výše uvedených autorům odlišným způsobem: *„klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, která se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho*

jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“

Podle Grecmanové (2008) se klima třídy vytváří během výuky, o přestávkách, na školních výletech a dalších akcích třídy. Vliv na tvoření klimatu má ekologické zázemí, vybavení, umístění a úprava třídy. Je ovlivněno počtem žáků ve třídě, rozdělení na chlapce a dívky, vzniklými skupinkami, zájmy jednotlivých žáků a jejich dosáhnutými znalostmi a vědomostmi.

Čapek (2010, s. 13) se pak v návaznosti na výše uvedené domnívá, že klima konkrétní školní třídy představuje *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

V odborné literatuře se lze setkat také s různými klasifikacemi školního klimatu, přičemž nejvíce se v této oblasti angažuje Grecmanová (2012), podle níž je možné rozčlenit typy klimatu školních tříd, jako je např. autoritativní, demokratické či liberální.

Odborná literatura pak přichází i s dalšími vymezenými kritérii, na jejichž podkladě lze rozlišit i další typy klimatu, s nimiž je možné se v praxi setkat. Je důležité je v této návaznosti uvést, neboť klima školy je jednou z vybraných oblastí, na niž bude kladena pozornost také při realizaci dotazníkového šetření mezi žáky. Podle Grecmanové (2008) lze rozlišit typy klimatu v závislosti na následujících kritériích:

- kritérium kustodiálního a edukativního určení cíle školy,
- kritérium uniformity a plurality,
- kritérium chování učitele v konfliktní situaci ve vztahu k žákům,
- kritérium percepce nátlaku, v jehož návaznosti vzniká adaptace,
- kritérium zájmu o druhém nebo o pracovní úkoly,
- kritérium zastávaného výchovného stylu aj.

Lze rozlišit také pozitivní klima z pohledu žáků, u něhož lze rozlišit některé významné charakteristiky, jako je např. podpora rozvoje osobnosti žáka, přijímání jistot, žák má tak pozitivní pocit, že bude učitelem a třídou akceptován. Pozitivní klima dává zároveň žákům najevo, že se k nim přistupuje spravedlivě (Grecmanová, 2008). Do jisté míry lze pozitivní klima třídy dávat do souvislosti s výkonovou motivací. Jestliže je totiž klima třídy hodnoceno jako pozitivní, může tak žák zažít pocity úspěchu, což se zcela jistě projeví na

jeho lepších výsledcích ve škole. To jej také bude více motivovat a bude se o školu více zajímat. Je tak zřetelné, že prostřednictvím dobře nastaveného klimatu školní třídy je ovlivňován žákův postoj k výuce a také k učitelům.

V této souvislosti lze navíc hovořit i o vytvářených evaluačních nástrojích, jejichž prostřednictvím je možno provádět autoevaluaci. Gillernová a Krejčová (2012) v této souvislosti vytvořily dotazník, který je možno použít pro žáky II. stupně základní škol a také pro studenty středních škol.

Gillernová a Krejčová (2012) pak v této souvislosti ještě dále uvádějí, jakou úlohu takový dotazník zastává v celkovém procesu autoevaluace školy:

- *„Dotazník je vhodné zadat v průběhu školního roku nebo na konci určité sledované časové etapy za účelem zmapování charakteristik interakce učitelů a žáků příslušné školy. Získané údaje informují, jak žáci vnímají a popisují způsob práce učitelů i vztahy, které si s nimi budují a které vůči žákům učitelé dávají najevo. Výsledky popisují aktuální situaci a nabízejí návrhy k případným změnám. Na výpovědi z dotazníku lze nahlížet jako na informace o průběhu vzdělávání (ve smyslu Vyhlášky č. 15/2005 Sb., § 8, písm. 2, odst. b), nebo jako na informace o podpoře školy žákům a vlivu vzájemných vztahů učitelů a žáků na vzdělávání (ve smyslu zmíněné vyhlášky, § 8, písm. 2, odst. c).*
- *Dotazník lze administrovat opakovaně po určitém časovém období a sledovat, jaký nastal vývoj interakcí učitelů a žáků na základě předchozí intervence.“*

Obrázek 5: Ukázka podoby dotazníku administrovaného žákům v souvislosti s evaluací klimatu školní třídy

		rozho dně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1.	Často se s námi směje				
2.	Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají jen vyučování				
3.	Je trpělivý				
4.	Věřící ve zlepšování žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5.	Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat				
6.	Křičí na žáky				
7.	Dává poznámky, ukládá tresty				
8.	Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9.	Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10.	Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11.	Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12.	Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13.	Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14.	Podporuje vlastní názor žáků				
15.	Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16.	Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
17.	Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18.	Většinou známkuje dosti mírně				

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání (2012a).

Podobný dotazník, který slouží jako vodítko v procesu autoevaluace školy bude využit také při realizaci vlastního dotazníkového šetření. Proto se také v této souvislosti jeví jako velmi vhodným využít konečných produktů evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě. Navíc i samotné školy se zde mohou nechat inspirovat, což jim umožní nejen realizovat proces autoevaluace, ale především vyhodnotit získaná data a zajistit využití těchto zjištění.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODIKA REALIZACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Cílem realizovaného výzkumu bylo zhodnotit, jaký postoj zastávají respondenti (žáci II. stupně ZŠ) tří oslovených základních škol ve Zlíně, Fryštáku a ve Velké Ořečově k vybraným oblastem kvality školy – k motivaci a klimatu školní třídy. Na podkladě takto definovaného cíle výzkumu byly také definovány výzkumné otázky:

- Jaký postoj žáci II. stupně základních škol zastávají k motivaci?
- Je ovlivňována výkonová motivace žáka pohlavím a ročníkem třídy?
- Závisí úroveň klimatu školní třídy na pohlaví a ročníku, který žáci navštěvují?
- Jaký celkový postoj ke klimatu školní třídy žáci zastávají?

V rámci vytvoření metodiky realizování dotazníkového šetření bylo nutno oslovit jednotlivé typy škol. Nakonec se podařilo oslovit a využít spolupráci ve třech základních školách na území Zlínského kraje. Jednalo se o základní školu ve Zlíně, ve Fryštáku a ve Velkém Ořečově. Bližší informace o výzkumném vzorku jsou uvedeny v následující kapitole.

Základem celého výzkumu se stal vlastní dotazník o celkem 24 otázkách, přičemž se vycházelo z dříve publikovaných dotazníků odborníky. Celkově je dotazník rozdělen do několika částí, přičemž lze v něm identifikovat tyto:

- Úvodní část, v níž jsou žáci seznámeni s účelem dotazníkového šetření, a je jim vysvětleno, jak mají dotazník vyplňovat.
- Identifikační otázky, které se zaměřují na zjištění jejich pohlaví, věku, třídy, do nichž docházejí.
- Otázky č. 4 až č. 12 se věnují oblasti klimatu školní třídy.
- Otázky č. 13 až č. 24 jsou zaměřeny na zhodnocení výkonové motivace žáků.

Veškeré otázky jsou vyhodnoceny v programu Microsoft Excel 2010, kde také byly vytvořeny příslušné grafy (výšečové, sloupcové). Díky tomu mohla také proběhnout příslušná interpretace výsledků. Na podkladě zanesení jednotlivých vyhodnocených dat do statistického programu STATISTICA 12 mohla proběhnout verifikace stanovených hypotéz (je součástí následující kapitoly).

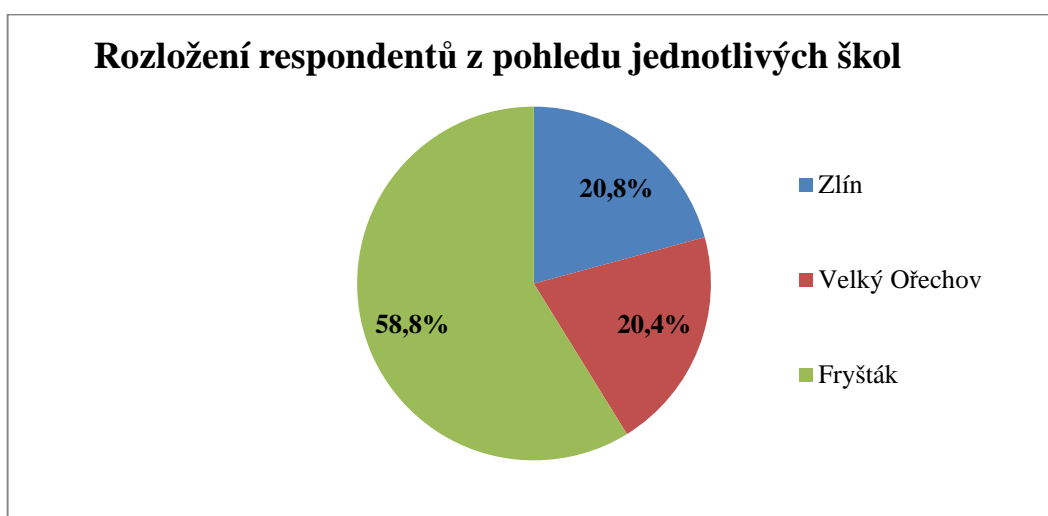
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Stěžejní částí celé diplomové práce je zhodnocení provedeného výzkumného šetření, o němž bylo hovořeno již v rámci předcházející kapitoly. Je tak na podkladě vysloveného názoru žáků na II. stupni ZŠ možno definovat, jaký názor zastávají ke dvou vybraným oblastem kvality školy – motivaci a školnímu klimatu. Získané výsledky lze využít při následné autoevaluaci škol, jež mohou být začleněny do jejich samotného řízení.

Nejdříve je uvedena charakteristika výzkumného vzorku, a to na podkladě vyhodnocených otázek č. 1 až č. 3. Zde jsou žáci dotazováni na pohlaví, věk a třídu, do níž v současné době chodí. V druhé podkapitole jsou analyzována jednotlivá získaná data. Jak v první, tak i v druhé podkapitole se pro lepší formulaci a interpretaci jednotlivých dat využívá přehledných výšečových a sloupcových grafů. Závěr diplomové práce tvoří jak zhodnocení dosažených výsledků, tak i možnosti využití výsledků dotazníku jednotlivými školami.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak již bylo výše uvedeno, je nejprve zapotřebí charakterizovat výzkumný vzorek – povahu základních znaků žáků II. stupně ZŠ, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Toho se zúčastnily celkem 3 školy, a to ZŠ ve Zlíně (4 třídy), ve Velké Ořečově (4 třídy) a ve Fryštáku (8 tříd). Následující koláčový graf pak uvádí rozložení jednotlivých respondentů právě z pohledu zastoupení dle jednotlivé školy (celkový počet respondentů dosahuje čísla 226).



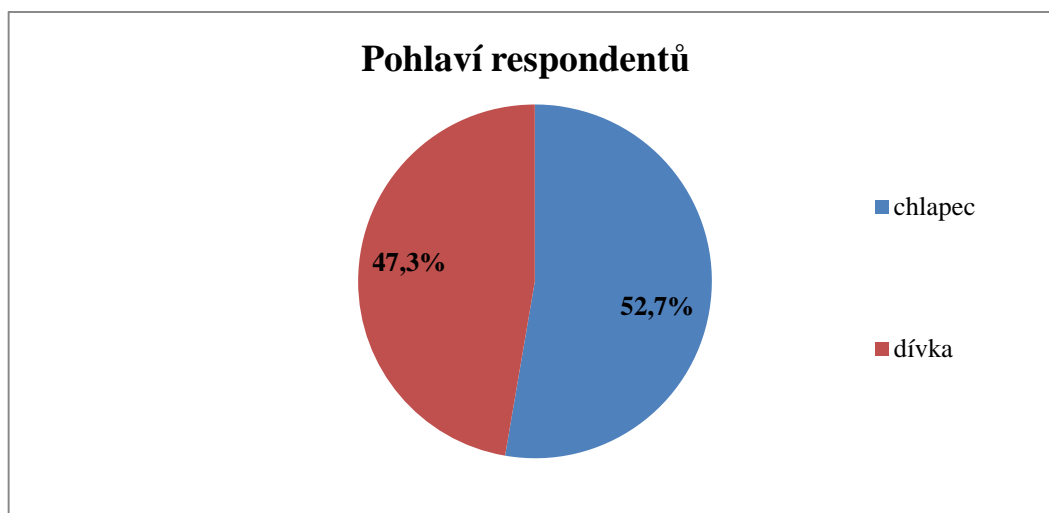
Graf 1 Zastoupení respondentů z pohledu jednotlivých základních škol

Zdroj: vlastní zpracování.

Z grafu 1 je patrné, že největší zastoupení jednotlivých žáků je v tomto výzkumném šetření zajištěno prostřednictvím základní školy ve Fryštáku. Celkem se z této školy zúčastnilo výzkumného šetření 133 žáků (58,8 %), kteří docházejí do celkem 8 tříd. Zbylé dvě školy jsou co do zastoupení oslovených respondentů víceméně rovnocenné – ze ZŠ Zlín se zúčastnilo celkem 47 žáků (20,8 %), ze základní školy Velký Ořechov pak 46 žáků (20,4 %). Z výše uvedeného následně také vyplývá, že bylo zastoupeno celkem 16 tříd. Průměrně tak vychází na 1 třídu 14 žáků.

Podarilo se také dosáhnout poměrně vysoké návratnosti. Osloveno bylo celkem 248 žáků. Ačkoliv se vrátil stejný počet dotazníků, nebylo možno všechny využít, a to z důvodu nesprávného nebo nedostatečného vyplnění. Proto také bylo využito jen 226 dotazníků. Jejich celková návratnost tak činila 91,1 %, což lze považovat za zcela optimální.

Prostřednictvím první otázky začleněné v dotazníku (viz příloha č. 1) byli žáci dotazováni na své pohlaví. Ukázalo se, že dívky a chlapci jsou v tomto dotazníkové šetření víceméně rovnoměrně zastoupeni, avšak mírně ve prospěch chlapců (viz graf 2).

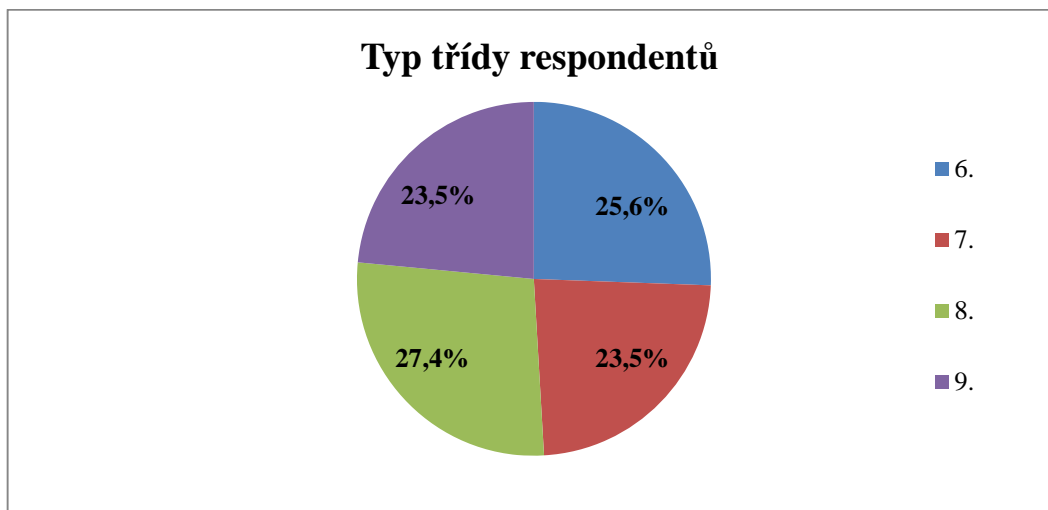


Graf 2 Zastoupení respondentů z hlediska jejich pohlaví

Zdroj: vlastní zpracování.

Jak je prezentováno v grafu č. 2, dívek se zúčastnilo celkem 107 (47,3 %), chlapců pak o něco více – 119 (52,7 %). Dá se tedy v návaznosti na tyto výsledky předpokládat, že bylo přibližně dosaženo vyrovnanosti vzorku z hlediska pohlaví, což umožní získat také objektivnější výsledky, které nebudou touto proměnnou zkresleny.

Otázka č. 2 se zaměřovala na zhodnocení, jaká třída je nejčastěji ve výzkumném šetření zastoupena, nebo zda-li je jejich rozložení přibližně rovnoměrné, což je samozřejmě pro hodnocení dalších dat výhodnější. Výsledky jsou zobrazeny v grafu 3.

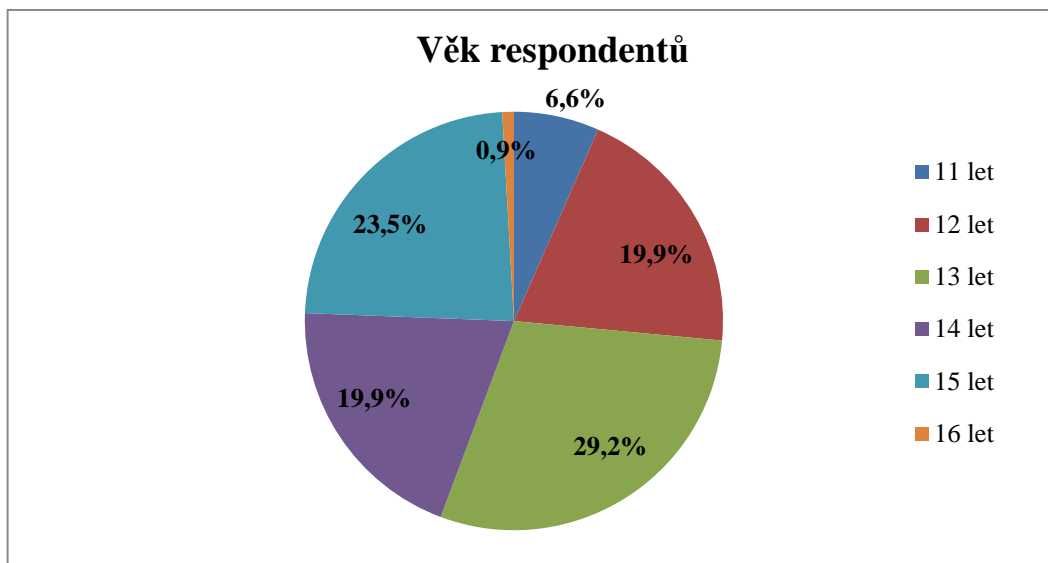


Graf 3 Zastoupení respondentů z hlediska školní třídy

Zdroj: vlastní zpracování.

Graf 3 prezentuje, že jsou skutečně žáci z jednotlivých tříd II. stupně ZŠ rovnoměrně zastoupeni. Jak je patrné, osloveni byli pouze žáci docházející do šesté až deváté třídy. Sedmou třídu navštěvuje celkem 53 žáků (23,5 %) a je z tohoto pohledu rovnocenně zastoupena jako třída devátá. Tyto dvě třídy jsou tak pohledem celkového počtu žáků nejméně zastoupeny. 58 žáků navštěvuje šestou třídu (25,6 %). Nejvíce žáků – respondentů dochází v současné době do osmé třídy – zastoupeno je celkem 27,4 % žáků ze všech oslovených.

Pro kompletní charakteristiku výzkumného vzorku je také zapotřebí definovat zjištěný věk jednotlivých respondentů. V tomto případě měli žáci na výběr z šesti možných odpovědí. Jak je dále ukázáno v grafu 4, nejvíce zastoupený je věk 13 let.



Graf 4 Zastoupení respondentů z hlediska věku

Zdroj: vlastní zpracování.

Jak prezentuje graf 4, téměř jedna třetina celkového souboru respondentů je tvořena žáky ve věku 13 let. Jedná se o celkem 66 dětí (29,2 %). Druhou nejvíce věkovou skupinou respondentů jsou žáci patnáctiletí – 53 dětí (23,5 %). Respondenti ve věku 14 a 12 let jsou rovnocenně zastoupeny – jedná se o 45 žáků (19,9 %). Nejméně zastoupenou věkovou kategorií jsou respondenti jedenáctiletí (15 osob – 6,6 %) a šestnáctiletí (2 žáci – 0,9 %).

Závěrem této podkapitoly lze tak vymezit následující charakteristiky výzkumného šetření:

- osloveno celkem 248 žáků, zařazeno 226 (návratnost dotazníků 91 %),
- víceméně rovnoměrné zastoupení pohlaví, v mírně větší prospěch chlapců,
- rovnoměrné zastoupení jednotlivých tříd na II. stupni ZŠ – nejvíce 8. třída,
- nejvíce zastoupeni žáci třináctiletí – téměř 30 % celého výzkumného vzorku.

4.2 Analýza získaných dat

V předcházející kapitole byla uvedena charakteristika výzkumného vzorku, čímž bylo možné se seznámit s povahou jednotlivých respondentů. Podařilo se tak zařídit nejen rovnoměrnost v pohlaví oslovených žáků, ale také v zastoupení tříd. Tato kapitola se bude věnovat analýze jednotlivých otázek, kterých bylo do dotazníku, resp. do jeho analytické části začleněno celkem 21. Je nutno si také připomenout, že se v této souvislosti vychází ze dvou teoretických východisek:

- otázky č. 4-12: otázky, jejichž prostřednictvím je hodnoceno klima třídy, vychází se z publikace Roberta Čapka (2010): Třídní klima a školní klima, vychází se zde z koncepce, že bez pozitivně utvářeného klimatu nelze vhodně působit na žáky a nemohou tak být vytvářeny efektivní vztahy mezi učiteli a žáky,
- otázky č. 13-24: otázky, jejichž prostřednictvím se hodnotí školní výkonová motivace žáků, vychází se z dotazníku Školní výkonové motivace (autoři Pavelková, Hrabal), který byl spolu s manuálem vytvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě, prostřednictvím tohoto dotazníku je možno zjistit snahu (tendenci) dosáhnout úspěšného výkonu a tendence vyhnout se neúspěchu. Používá se k pedagogicko-psychologické diagnostice jako jedné z podstatných součástí pro vytváření evaluační zprávy. Je však v této souvislosti připomenout, že jsem se nechal pouze tímto dotazníkem inspirovat, proto také provádím vlastní vyhodnocení a nevyužívám připravených norem a stenů, neboť není záměrem této práce vytvářet pedagogickou diagnostiku žáků a jednotlivých tříd, jako spíše zhodnotit jejich postoje a názory k vybraným oblastem kvality školy – k motivaci a třídními klimatu.

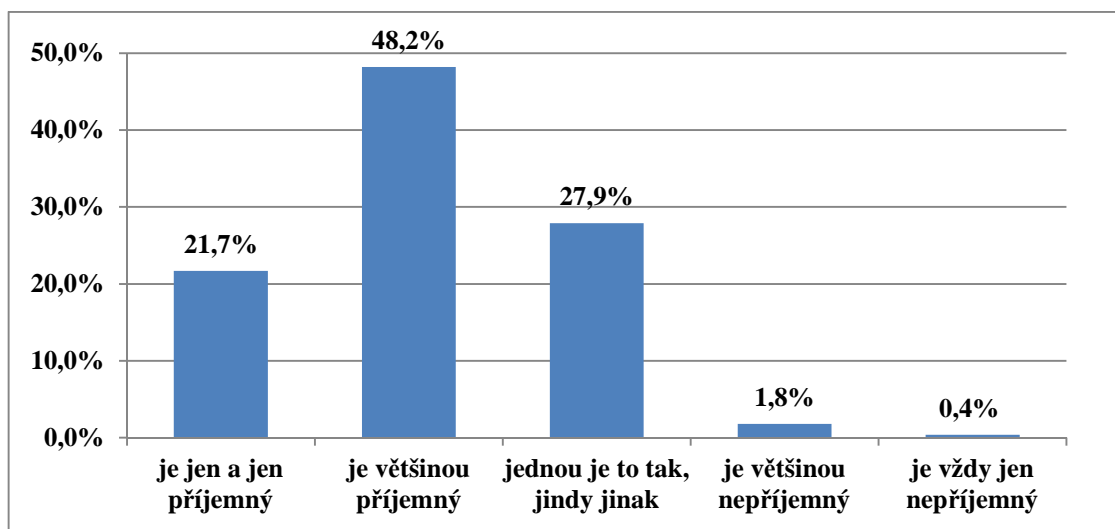
V této návaznosti byly také definovány čtyři výzkumné hypotézy, které budou na konci této podkapitoly zhodnoceny a provedena jejich verifikace. Jejich znění je následující:

- H1: Dívky hodnotí vztah s třídním učitelem jako příjemnější a pozitivnější než chlapci (vyhodnocení na podkladě otázky č. 4).
- H2: Žáci nižších ročníků II. stupně ZŠ hodnotí klima třídy pozitivněji než žáci vyšších ročníků II. stupně ZŠ (vyhodnocení na podkladě otázky č. 4, přičemž se odpovědi strukturují dle rozložení souboru respondentů na dvě skupiny – 6. a 7. třídu jako první skupina, druhá pak sestává z žáků 8. a 9. třídy).
- H3: Dívky mají vyšší výkonovou motivaci než chlapci (využito je v této souvislosti vyhodnocených odpovědí na otázku č. 13, přičemž se zjišťují jejich rozdíly mezi skupinami dívek a chlapců).
- H4: Žáci 8. a 9. tříd mají vyvinutou menší míru potřeby dosahovat úspěchu než žáci 6. a 7. tříd (také tato hypotéza se hodnotí z výsledků otázky č. 13, avšak je rozhodující, jak odpovídali žáci 8. a 9. tříd).

Dále bude při analýze vyhodnocování jednotlivých otázek reprezentující dvě vybrané oblasti kvality školy postupováno následovně:

- označit název odpovědi – o jakou otázku se jedná, její přesné znění,
- uvedení grafu s vyhodnocenými výsledky v podobě procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí,
- interpretovat dosažené výsledky, které vyplývají z prezentovaného grafu.

Otázka č. 4: Zhodnocení soužití žáka s třídním učitelem



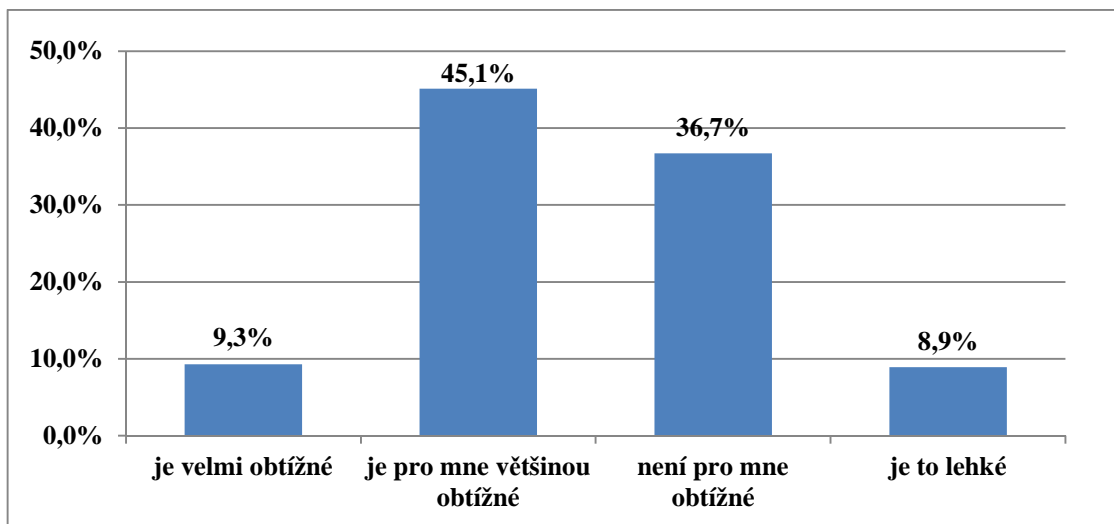
Graf 5 Soužití žáka s třídním učitelem ve třídě

Zdroj: vlastní zpracování.

Prostřednictvím otázky č. 4 a následného grafu č. 5 bylo možno zhodnotit, jak jednotliví žáci vnímají život ve třídě a vztah mezi třídním učitelem a žáky. Největší část respondentů (48 %, 109 žáků) uvedla, že toto soužití považují většinou za příjemné. Dalších 22 % pak vnímá tento vztah za vždy příjemný. Ovšem ukazuje se zde také fakt, že ne vždy dochází jen k příjemným interakcím – proto také uvádí 28 % žáků ambivalentní postoj. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že pouze 2,2 % (5 žáků) považuje soužití žáků a učitelů za nepříjemné. Lze tedy tuto otázku vyhodnotit zjištěním, že pro celkem 70 % všech žáků je život s jejich třídním učitelem příjemný.

Otázka č. 5: Jak obtížné je pro tebe v těchto dnech učení ve škole?

Respondenti pak byli dále tázáni, a to prostřednictvím otázky č. 5, jak je pro ně obtížné soustředit se v těchto dnech na učení ve škole. Lze totiž předpokládat, že v případě nepříznivého klimatu třídy bude větší část respondentů, že je pro ně učení obtížné.



Graf 6 Obtížnost učení ve škole

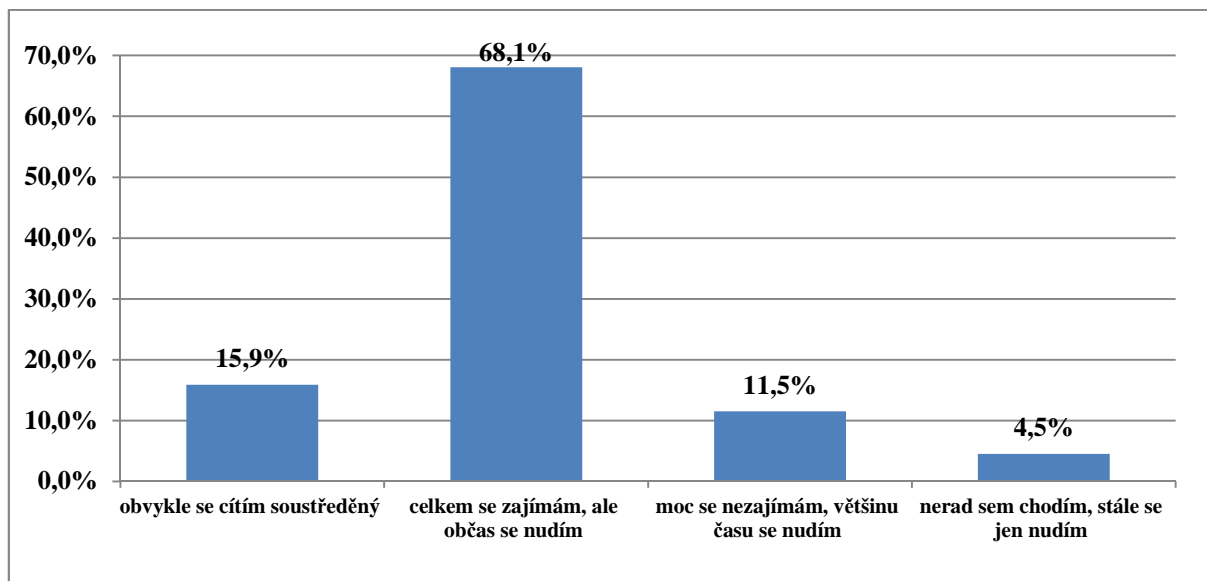
Zdroj: vlastní zpracování.

Jak uvádí graf č. 6, celkem 45 % respondentů uvádí, že je pro ně v současné době učení ve škole většinou obtížné. Dalších 9 % je pak toho názoru, že je pro ně učení vždy velmi obtížné. Nelze tedy zanedbávat zjištění celkem 54 % žáků, pro něž učení ve škole představuje velkou obtíž. Jedná se totiž o více než o polovinu celého vzorku respondentů, a to tedy nelze brát na lehkou váhu. Pouze 9 % respondentů považuje učení za lehké a dalších 37 % za nepříliš těžké. Je tedy důležité, aby školy vždy v rámci autoevaluace vyhodnotili, zda není na žáky kladena příliš velká zátěž a tomu vždy přizpůsobili úroveň výuky. Ne vždy to však je možné, již s ohledem na to, že školy musí plnit nejen školní vzdělávací program, ale také rámcový vzdělávací program, který je určen pro daný typ stupeň vzdělávání.

Nicméně jisté výsledky, které z těchto zjištění vyplývají, mohou dát školám vodítko o tom, zda není výklad jednotlivých kantorů příliš monotónní, zdlouhavý, zaměřený jen čistě na tzv. biflování. To pak žákům nepřináší nic nového a poučného, a proto také vnímají učení jako obtížné.

Otázka č. 6: Jak se cítím ve třídě.

Prostřednictvím otázky č. 6 je možno zhodnotit, jak se žáci cítí ve třídě, zda jsou soustředěni při výuce, zda se sem těší, nebo zda se nudí. Je potřeba však při vyhodnocování jednotlivých odpovědí brát na zřetel, že se jedná o skupinu dětí nacházející se v pubertě, a proto jakákoliv souvislost s učním a školou pro ně může být nudná a nezajímavá. Tím pak není dotčena jakkoliv souvislost s kvalitou školy.



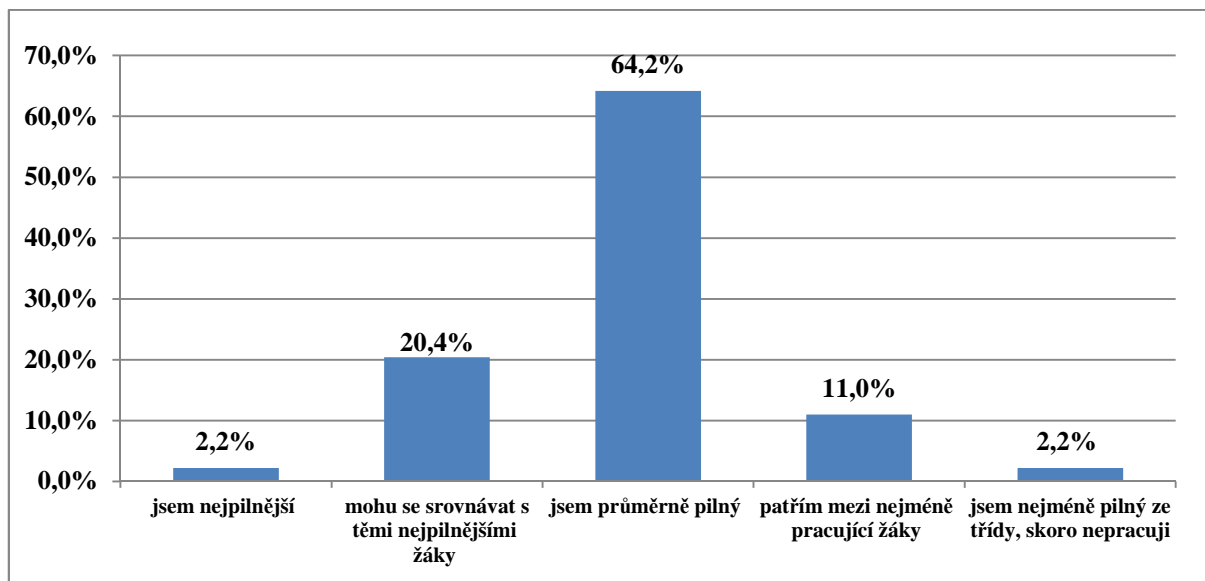
Graf 7 Jak se respondenti ve škole cítí

Zdroj: vlastní zpracování.

Celkem 68 % všech žáků odpovědělo, že se vcelku o dění ve škole zajímají a že je škola baví, ale občas se v ní i nudí. Tato skutečnost pak vypovídá o tom, že je ve škole víceméně dobře zajištěno klima třídy i školy, vzhledem k vývojovému období žáků (puberta), je pak zcela přirozené, že neudrží pozornost po celou dobu. Jak je navíc patrné z grafu 7, tento názor zcela jasně dominuje a lze ho tedy brát za jasně vypovídající. Další odpovědi jsou již zastoupeni podstatně méně- Necelých 16 % žáků uvádí, že se obvykle cítí ve třídě soustředěni. Naopak 11,5 % respondentů se o dění a o školu příliš nezajímají a po většinu času se i nudí. Pouze 4,5 % všech respondentů uvádí, že do školy vůbec neradi chodí a stále se zde pouze nudí. Jedná se však o podstatně málo žáků, kteří takto smýšlejí – 10 respondentů.

Otázka č. 7: Jak tvrdě pracuješ ve srovnání s ostatními ve třídě?

S klimatem školní třídy souvisí i fakt, jak žák pracuje ve srovnání s ostatními ve třídě. Jakákoliv příliš velká konkurence mezi spolužáky a napětí. Je zde však důležitý právě samotný postoj žáků, neboť ten se může odlišovat od pohledu pedagogů – viz graf 8.



Graf 8 Pracovitost respondentů

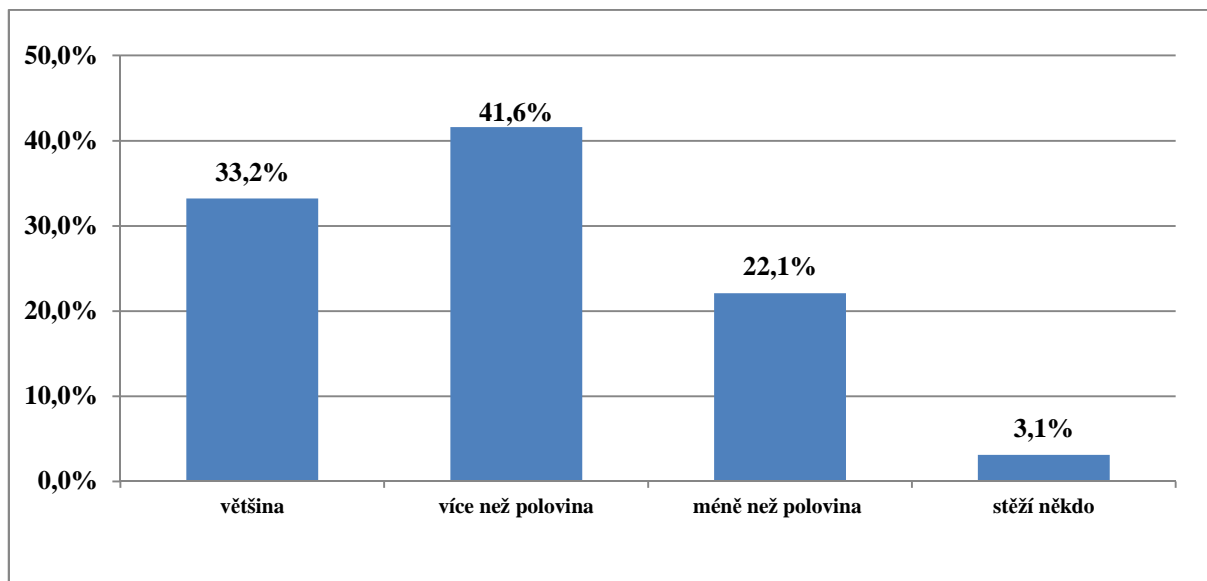
Zdroj: vlastní zpracování.

Jak je prezentováno v grafu 8, převážná část respondentů se považuje za průměrně pilné, což ostatně také přispívá ke kamarádským vztahům ve třídě, neboť přílišná soutěživost neprospívá žádnému školnímu kolektivu. Takto se vyjádřilo celkem 145 všech žáků, tj. 64 %. Jako druhá nejpočetněji zastoupená skupina představuje žáky s 20 % celého výzkumného vzorku (46 žáků), kteří se domnívají, že se mohou srovnávat s těmi nejpilnějšími žáky. Naopak 11 % respondentů uvádí, že patří nejméně pracující žáky.

Je také možno z grafu vyčíst, že odpovědi typu „jsem nejpilnější“ a „jsem nejméně pilný“ představují extrémy, které se nacházejí na konci daného kontinua odpovědí, a proto jsou také nejméně zastoupeny – celkem 5 respondenty pro každou z nabízených odpovědí (2,2 %).

Otázka č. 8: Kolik žáků ve třídě obvykle pracuje přesně podle pokynů učitelů?

Do dotazníku byla zařazena otázka, prostřednictvím které byli žáci dotazováni, zda dodržují přesné pokyny učitelů při práci ve třídě. Je totiž zcela zřejmé, že v případě, že někteří žáci budou vyvolávat konflikty, naruší to také celkové klima třídy. Pak se také učitelé hůře s žáky pracuje a těžko se mu i v takové třídě vyučuje.



Graf 9 Dodržování pokynů učitele při práci ve třídě

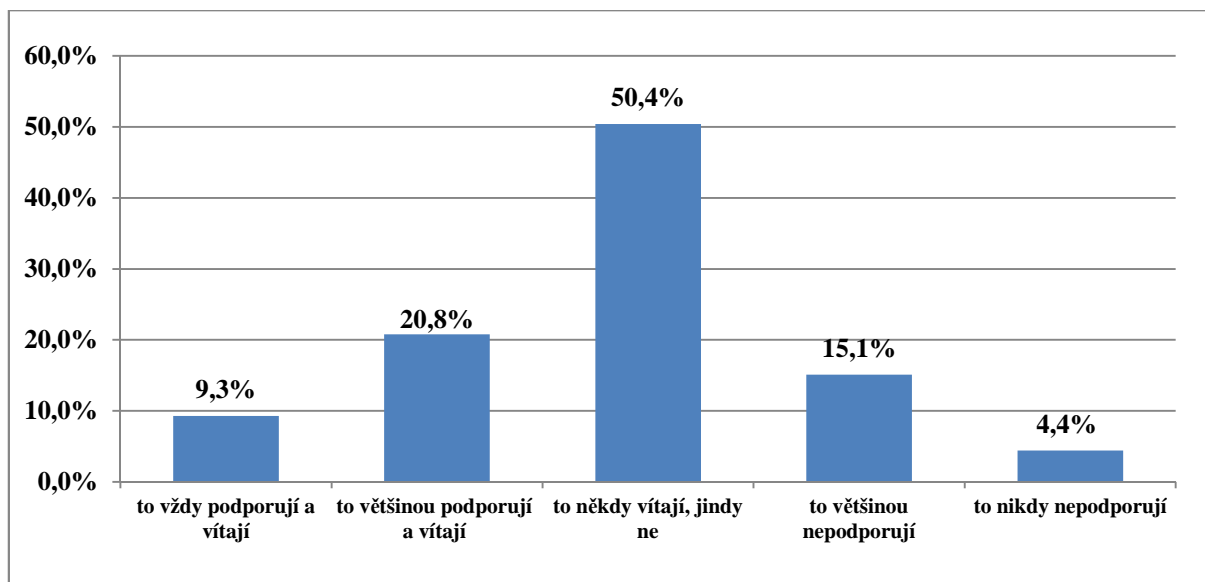
Zdroj: vlastní zpracování.

Žáci ze tří vybraných škol Zlínského kraje se domnívají, že pokyny učitele při práci ve třídě dodržuje více než polovina žáků – uvedlo tak alespoň 42 % všech respondentů, přičemž se jedná o nejpočetněji zastoupenou skupinu. Dalších 33 % žáků se je však také toho názoru, že pokyny vyučujícího dodržuje naprostá většina žáků ve třídě. Je to pozitivní zjištění, neboť více než 74 % žáků se domnívá, že alespoň polovina všech jejich spolužáků se snaží pokyny dodržovat.

Tato zjištění pak potvrzují předpoklad, že se v daných školách pozitivně utváří klima třídy, neboť neexistuje mnoho narušovatelů, kteří by toto klima ohrožovali. Díky tomu je také snadnější práce se samotnými žáky, čímž je ovlivněna i pohoda samotného vyučujícího. V případě, že je klima školní třídy hodnocena jako pozitivní, má to také vliv na celkové utváření kvality školy, což podněcuje další rodiče, aby v době zápisu svoje dítě přihlásilo právě na tuto školu.

Z grafu 9 nicméně dále také vyplývá, že pouze podle 3 % (7 žáků) respondentů nedodržuje pokyny žádný ze spolužáků, což je opravdu nízký počet a svědčí to pouze o ojedinělých případech narušování klimatu třídy a dohodnuté spolupráce s učitelem.

Otázka č. 9: Když si ve třídě navzájem pomáháte při práci v hodině a plnění zadaných úkolů, jak se zachovají učitelé?



Graf 10 Postoj učitelů k vzájemné podpoře a pomoci mezi žáky

Zdroj: vlastní zpracování.

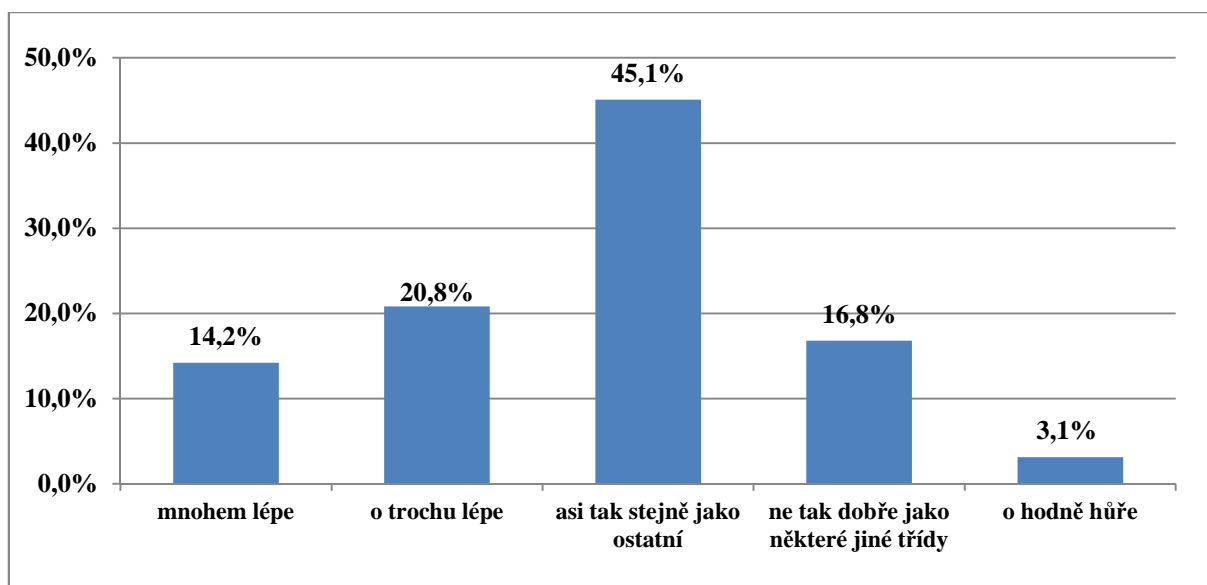
Žáci se domnívají, že sami učitelé zastávají k vzájemné podpoře a pomoci mezi žáky při plnění zadaných úkolů ambivalentní postoj – uvádí tak celá polovina všech dotazovaných respondentů (50,4 %). Podle nich to totiž někdy vyučující vítají, někdy ovšem také ne. Zde bude jistě záležet na samotném vyučujícím, a na tom, jaký postoj obecně k novým prvkům a trendům ve vzdělávání zastává. Lze se však oprávněně domnívat, že je vhodnější podporovat žáky v jejich zájmu k vzájemné podpoře a pomoci. To má totiž významný vliv na další pozitivní utváření klimatu třídy. Avšak se tím také formují kamarádké vztahy mezi dětmi, což obecně přispívá ke kvalitě samotné školy.

Z výše uvedeného grafu dále také vyplývá, že téměř třetina všech respondentů (30 %) uvádí podporu ze strany učitele, který to podle nich naopak uvítá – takovou formu spolupráce. Pouze 4 % žáků (10) se domnívá, že to učitelé na jejich škole nepodporují vůbec.

Podobně jako při vyhodnocení předcházejících otázek, je zde patrný, že se žáci nejčastěji přiklánějí k neutrálnější formě odpovědi, zatímco odpovědi vyjadřující extrémní daného kontinua jsou zastoupeny již méně početně.

Otázka č. 10: Jak si myslíš, že tvoje třída pracuje při vyučování ve srovnání s jinými třídami?

V souvislosti s analyzovanou oblastí kvality školy (klimatem třídy) byla respondentům položena otázka, prostřednictvím které bylo možno zhodnotit, jak v očích jednotlivých žáků jejich třída pracuje ve srovnání s ostatními. Jak vyplývá z grafu 11, žáci se domnívají, že jejich třída je co do výkonu srovnatelná s ostatními.



Graf 11 Porovnání pracovitosti třídy v porovnání s ostatními

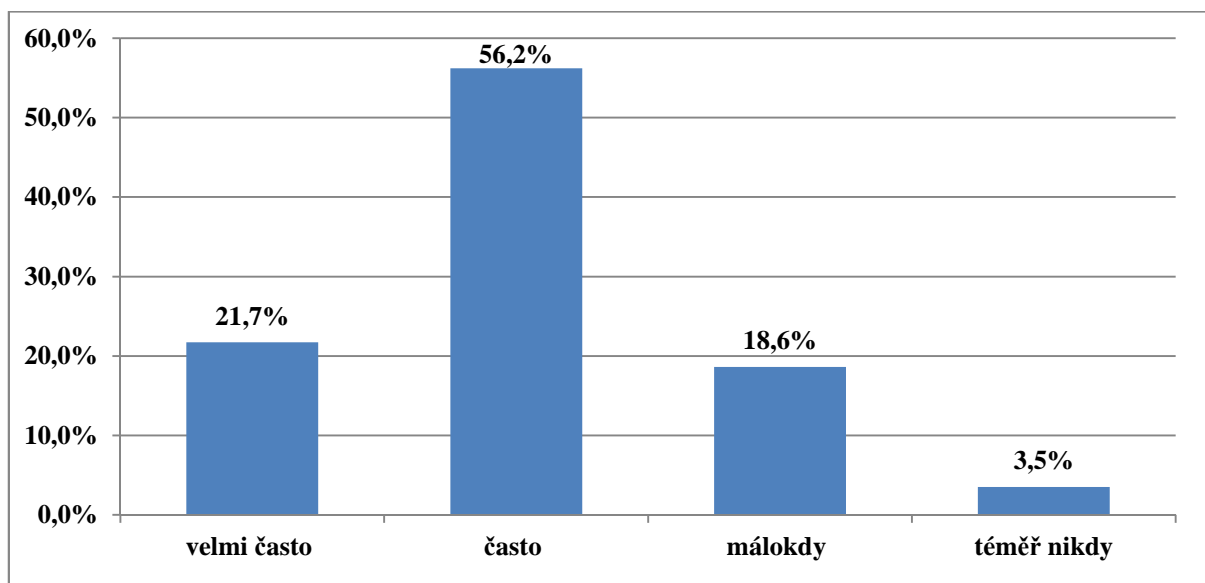
Zdroj: vlastní zpracování.

45 % všech žáků je toho názoru, že jejich třída pracuje přibližně srovnatelně jako jiné třídy. Dalších 21 % se však domnívá, že jejich třída je pracovitě a dalších 14 % žáků uvádí, že umí pracovat podstatně lépe. 17 % žáků naproti tomu zastává názor, že jejich třída je na tom podstatně hůře a měla by se tedy zlepšit. Jen 7 žáků (3 %) uvádí, že jejich třída pracuje o dost hůře, než jiné.

Proto lze v návaznosti na tyto zjištěné poznatky hodnotit, že pracovitost celkově přispívá k pozitivně utvářenému klimatu školní třídy, a proto také většina žáků hodnotí pracovitost své třídy jako průměrnou, která nijak nevyčnívá. Na druhou stranu si nelze nevšimnout, že pro 35 % všech žáků je pracovitost třídy v jejich očích posuzována podstatně lépe.

Otázka č. 11: Jak často si žáci v této třídě pomáhají navzájem při školní práci?

Respondenti však byli prostřednictvím otázky č. 11 dotazováni, jak často u nich v jejich třídě dochází k vyjadřování pomoci či podpory mezi žáky při plnění školních prací. Již z odborné literatury vyplývá, že vzájemná podpora a pomoc mezi žáky ve třídě napomáhá vytváření pozitivnějšího klimatu, což se dále odráží na dvou podstatných aspektech – žák snadněji k dané třídě přilne a dosahuje tak vyššího školního výkonu, zároveň také je motivovanější k dosahování lepších školních výsledků.



Graf 12 Vyjadřování podpory a pomoci při práci ve třídě

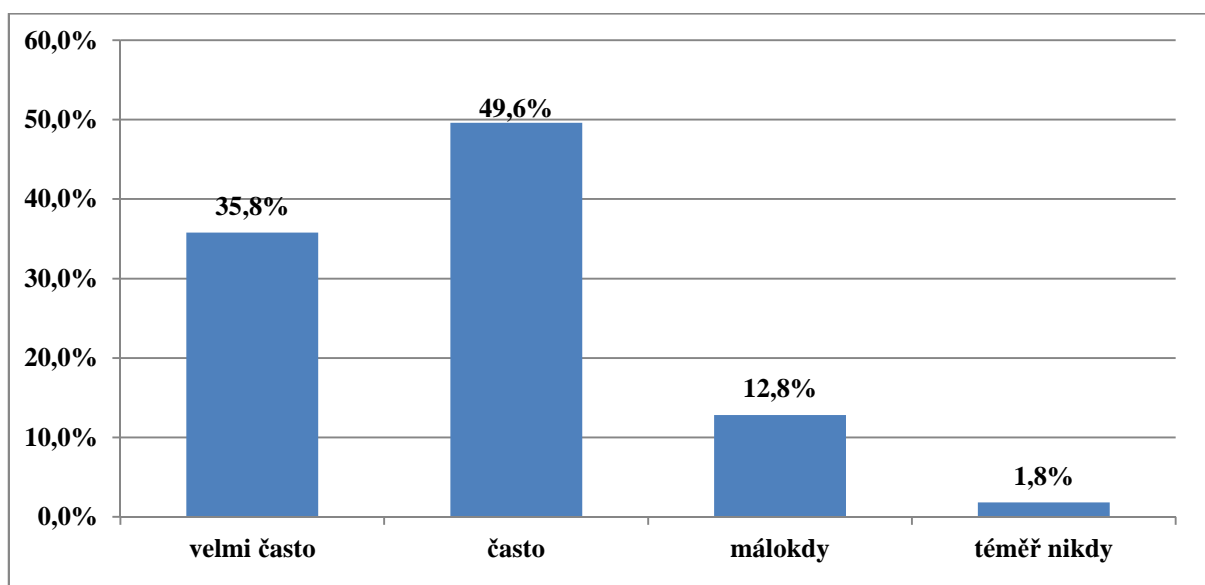
Zdroj: vlastní zpracování.

Ukazuje se v návaznosti na prezentovaný graf 12, že žáci si při plnění školních prací a úloh často pomáhají. Vyjádřilo se tak alespoň 56 % všech respondentů. Dalších 22 % pak uvádí, že si pomáhají dokonce velmi často. Je tedy patrné, že celkem 78 % žáků považuje za zcela samozřejmé, že si budou mezi sebou navzájem pomáhat, proto také jsou dosaženy tyto odpovědi.

Na druhou stranu pouze necelých 19 % žáků si ve třídě jen málokdy pomáhá a necelá 4 % dokonce nikdy. Jedná se však o poměrnou malou část k celkovému souboru respondentů – tato skupina je představována 50 respondenty (22 %).

Otázka č. 12: Jak často se žáci v této třídě chovají přátelsky k ostatním žákům ve třídě?

Otázku č. 12 lze považovat za poslední, která se váže k oblasti kvality školy – klimatu třídy. V této otázce byli respondenti dotazováni, zda se k sobě mezi spolužáky chovají přátelsky. I v této souvislosti lze hovořit o tom, že vyjadřované přátelské vazby mezi žáky přispívají k pozitivně utvářenému klimatu školní třídy, včetně vyjadřované podpory a soudržnosti.



Graf 13 Přátelské vazby mezi spolužáky

Zdroj: vlastní zpracování.

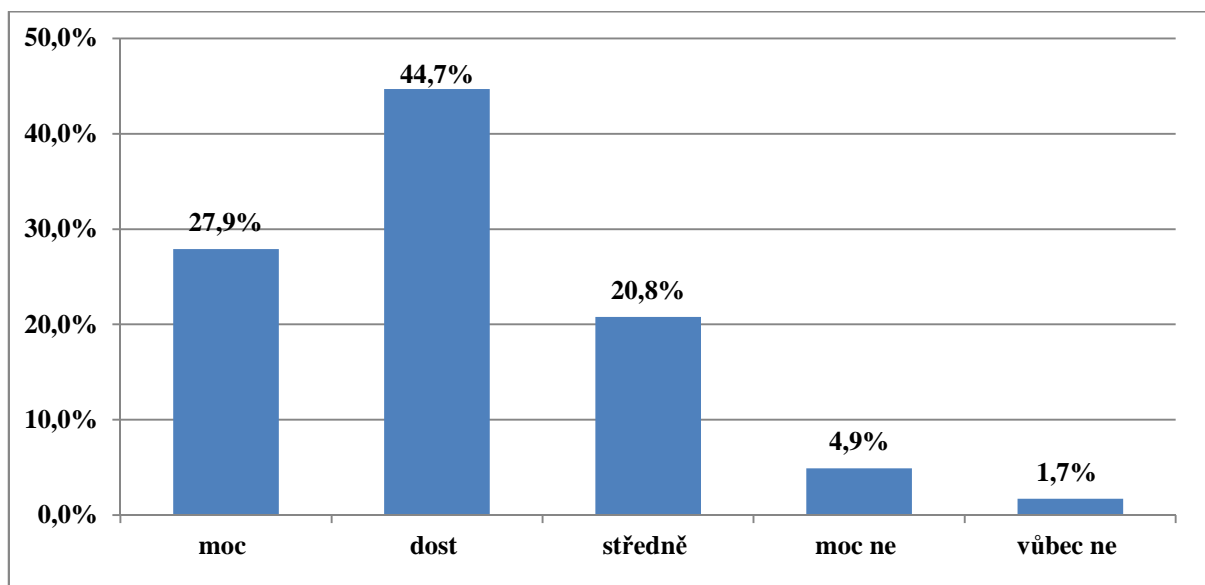
Daleko častěji se k sobě žáci chovají přátelsky a udržují kamarádské vztahy, než je tomu s vyjadřovanou podporou v případě plnění školních úkolů. Jak je navíc patrné z grafu 13, celkem 84 % všech žáků se k sobě chová přátelsky často či velmi často. Lze se tak na podkladě těchto výsledků domnívat, že se také ve třídách těchto respondentů vytváří také pozitivní klima. To pak bude ovlivňovat celkovou kvalitu těchto škol.

Z grafu 13 také vyplývá, že pouze 13 % respondentů se k sobě přátelsky chová jen skutečně málokdy. A dokonce necelá 2 % (4 žáci) respondentů uvádějí, že se tak k ostatním nechovají. Je však z toho malého počtu zřejmé, že se jedná jen o pár jednotlivců, kteří nijak nebudou narušovat celkové klima školní třídy.

Předcházející otázky č. 4 až č. 12 se dotýkaly hodnocení klimatu školní třídy a jeho utváření v prostředí tří vybraných škol nacházejících se na území Zlínského kraje. Následujících 12 otázek se již bude zaměřovat na zhodnocení dosahování výkonové motivace žáků, která se právě ve školním prostředí považuje za rozhodující při utváření klimatu školní třídy a také při utváření postojů žáků celkově ke škole a k učení. Ačkoliv je vycházeno z dotazníku, který koncipovali odborníci, samotné zhodnocení provádím na podkladě vlastních zkušeností a dle vlastních měřítek.

Otázka č. 13: Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím.

Otázka č. 13 se u respondentů dotazovala na skutečnost, zda vůbec žáci stojí o to, aby byli ve škole úspěšní. Právě tato otázka je důležitou pro zhodnocení celkové výkonové motivace. Proto je také rozhodující při vyhodnocení některých hypotéz. Graf 14 uvádí výsledky pro celý soubor respondentů.



Graf 14 Snaha o dosažení úspěchu ve škole

Zdroj: vlastní zpracování.

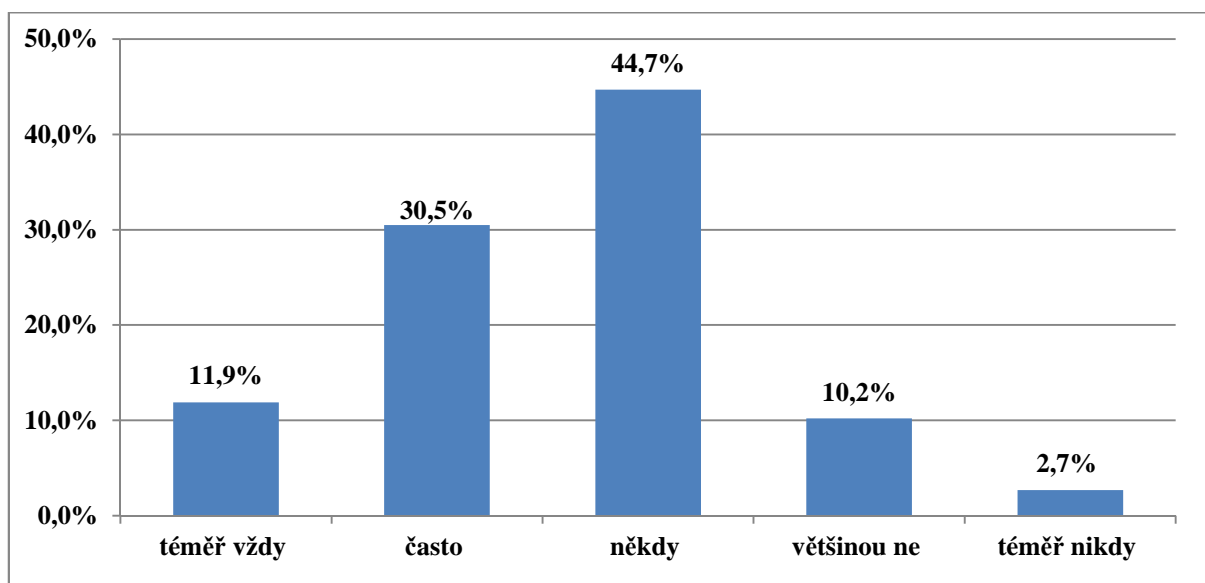
Z grafu 15 vyplývá, že převážná většina respondentů se snaží dosáhnout ve škole úspěchu (o to také tito žáci stojí). Celkem 28 % všech respondentů uvádí, že o to stojí moc. Dalších 45 % se pak vyjádřilo, že je to pro ně hodně důležité. Celkem se tak jedná o téměř 73 % všech žáků, což lze již považovat za dosti vysoké číslo. V návaznosti na tyto dosažené výsledky lze hovořit o tom, že většina oslovených žáků škol ze Zlínského kraje je motivová-

na k tomu, aby dosahovala lepších školních výsledků, a také jsou k tomu dostatečně motivováni.

Tato skutečnost však souvisí mimo jiné i s tím, že si již žáci na II. stupni ZŠ uvědomují, jak je důležitá hodnota vzdělávání pro jejich pozdější, a zejména pracovní život. Proto i přes to, že nemusí být se školou vždy spokojeni a nemusí je vždy bavit, uvědomují si, že je důležitá hodnota vzdělávání a že tedy je zapotřebí dosahovat úspěchu. Naproti tomu jen přibližně 7 % všech žáků nestojí o dosahování úspěchu.

Otázka č. 14: Při učení se mi daří soustředit.

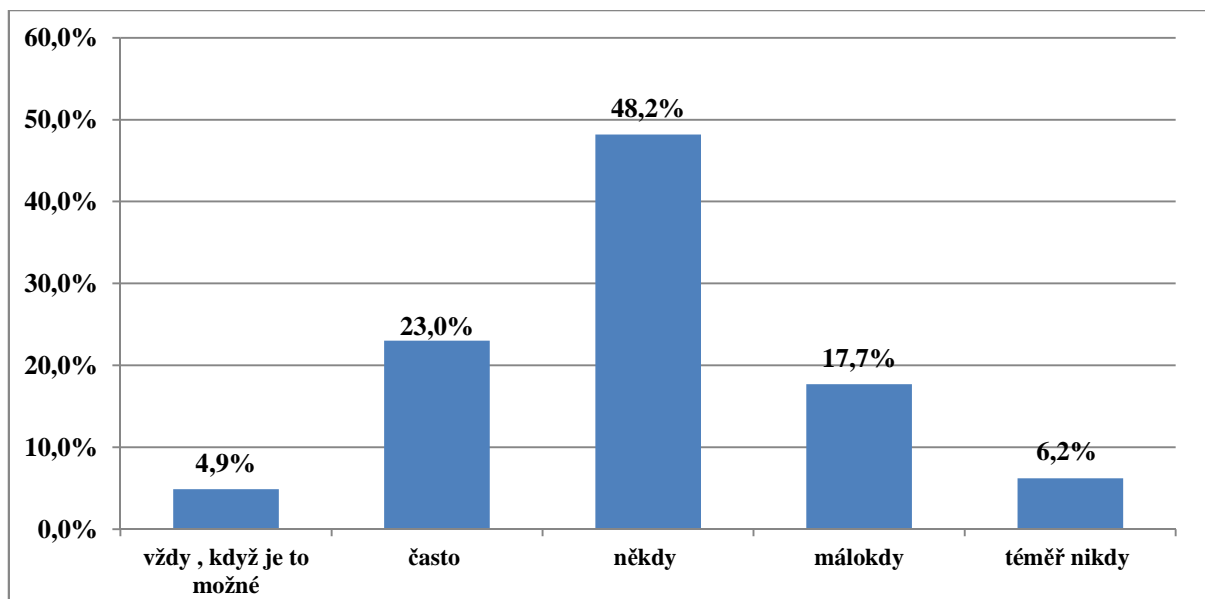
S výkonovou motivací a potřebou dosahovat úspěchu ve škole souvisí také skutečnost, zda se žákům daří při učení soustředit. Proto byla také tato otázka do dotazníku začleněna, aby tak bylo možno zhodnotit, jak na tuto oblast vlastní schopnosti žáci nahlízejí (viz graf 15).



Graf 15 Schopnost se soustředit

Zdroj: vlastní zpracování.

V případě odpovědi na otázku, jak se žákům daří soustředit, je patrné, že téměř polovina všech žáků (44,7 %) si uvědomuje, že se jim daří jen někdy dosahovat patřičné koncentrace. Avšak je zde také zaznamenána větší část respondentů, které se to daří téměř vždy či často – celkem takto odpovědělo 42 % všech žáků. Naopak daleko menší část žáků uvedla, že se jim většinou nedaří soustředit (13 %). Právě tím, že jsou respondenti schopni dosahovat vyšší soustředění na učení a na školu, mohou také dosahovat lepších školních výsledků.

Otázka č. 15: Ve škole se hlásím.

Graf 16 Zjištění, zda se žáci ve škole hlásí

Zdroj: vlastní zpracování.

Podobně jako tomu bylo při hodnocení vlastní soustředěnosti ve škole, také v případě posouzení, jak často se žáci hlásí, převážná část z nich uvedla, že se hlásí jen někdy (48 % respondentů). Rozdíly mezi jednotlivými respondenty v tom, zda se hlásí často, nebo se nehlásí téměř vůbec, téměř neexistují. 28 % všech žáků uvádí, že se hlásí často nebo vždy, jak je to jen možné. Na druhé straně 24 % respondentů uvedlo, že se hlásí jen málokdy, nebo téměř vůbec.

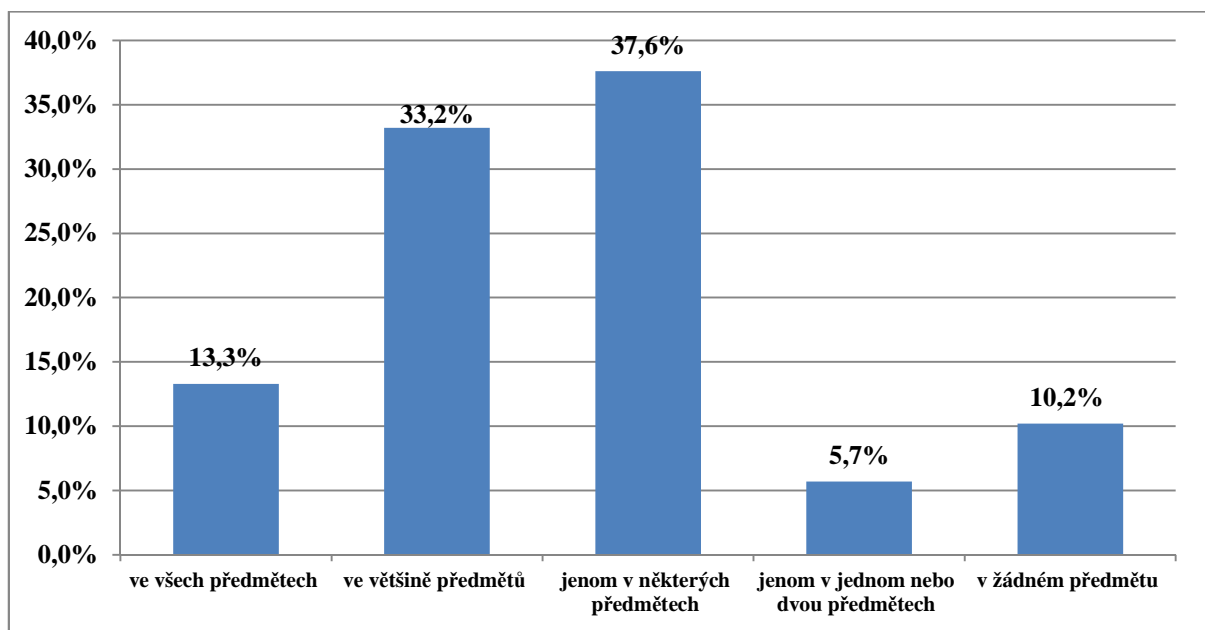
V návaznosti na tyto zjištěné výsledky je možné vyhodnotit, že žáci se v této oblasti příliš neangažují, což vychází také z mých vlastních zkušeností, kdy jsem měl možnost se s žáky na školách v rámci praxe setkat. Ukazuje se, že žáci se stydí, nebo sami neznají správnou odpověď na otázku kantora, aby se přihlásili. Někdy mohou mít sami žáci špatnou zkušenost se samotným učitelem, což jim následně brání v tom, aby se hlásili a tak uplatňovali své nabyté zkušenosti.

Otázka č. 16: Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný.

V současné době se v oblasti vzdělávání hovoří o tom, zda je vhodné děti ve škole známkovat, nebo využívat spíše alternativního slovního hodnocení. Především pak jde zde o to, že známkovací systém vytváří v žácích příliš velkou soupeřivost, kdy žákům nejde zdaleka tak o jejich vlastní vědomosti, jako o to, aby získali co nejlepší známku, aby se zavděčili

rodičům, aby dokázali, že jsou nejlepší. Proto může právě snaha být ve škole známkováný podporovat potřebu dosahovat úspěchu. Právě u dětí, které mají zhoršenou schopnost soustředit se, či trpí jinými specifickými poruchami učení, mohou preferovat spíše slovní způsob hodnocení, který je charakteristický pro alternativní školy.

Graf 17 tak ukazuje vyhodnocené výsledky, které potvrzují, že žáci si spíše přejí být známkování, a to zejména z důvodu, že jsou na tento způsob ohodnocení vlastní práce zvyklý a je na druhou stranu pro ně snadněji čitelný.



Graf 17 Preference být ve škole známkován

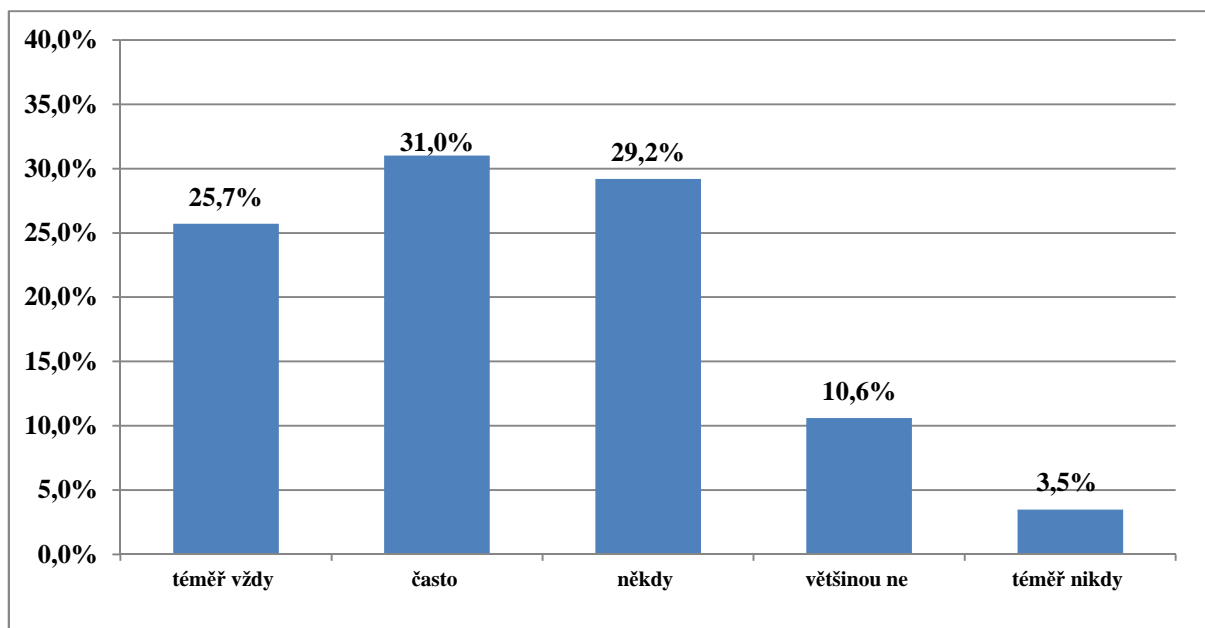
Zdroj: vlastní zpracování.

Graf výše zcela jednoznačně ukazuje, že si velká část respondentů přeje být známkována, lze však zde odhalit trend toho, že by se známkovaly výkony pouze v některých předmětech. Bylo totiž vyhodnoceno, že pouze 13 % žáků by si přálo být známkováno ve všech školních předmětech. Naopak téměř 38 % žáků uvedlo, že by si umělo představit, že by byli známkováni pouze v některých předmětech. Pouze 16 % žáků se domnívá, že by bylo vhodné zavést jiný způsob hodnocení a známkovat by se mělo pouze v jednom či dvou předmětech (5,7 %) či vůbec (10,2 %).

Nelze se nezmínit také o poměrně vysokém zastoupení respondentů (33 %), kteří preferují známkování ve většině předmětů. Lze tedy na podkladě těchto výsledků uvést, že pro většinu respondentů je známkový systém zcela běžný, avšak pro některé předměty méně vhodný.

Otázka č. 17: Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit.

S výkonovou motivací souvisí schopnost žáka, zda dokáže započatou úlohu dokončit. To mimo jiné svědčí o jeho motivovanosti a zaměření se na danou školní úlohu, ale také na jeho potřebu dosahovat úspěchu. Vyhodnocená data otázky č. 17 jsou znázorněny v grafu č. 18.



Graf 18 Tendence k dokončení školní úlohy

Zdroj: vlastní zpracování.

Celkem 57 % všech respondentů uvedlo, že při započetí školní úlohy se ji snaží často či téměř vždy dokončit. Dalších 29 % žáků však má tendenci ji dokončit jen někdy. Zde bude jistě záležet na tom, zda je pro ně daná úloha dostatečně atraktivní a zda ji vykonávají s oblibou. To lze vysvětlit na příkladu, kdy má žák oblíben určitý předmět. Proto také danou úlohu bude vykonávat snadněji a častěji ji také dokončí, než v případě, že pociťuje k takovému předmětu či úlohu odpor a nechutí.

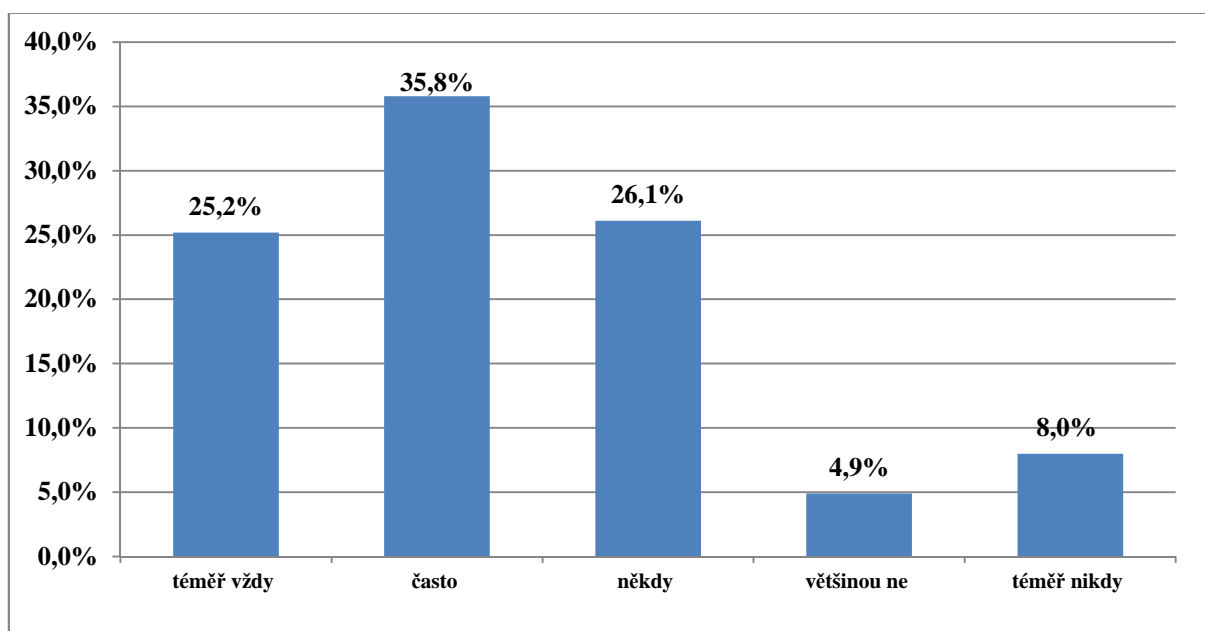
Ostatně tyto pocity jsou spojeny mimo jiné také s motivací žáka. Jestliže je totiž žák motivován, snadněji se mu školní úloha vypracovává, neboť má důvod, proč ji dokončit. V případě, že žák nemá před sebou žádný motiv pro dokončení úlohy, zpravidla pak dochází k tomu, že úloha zůstane rozpracována. Navíc, jak vyplývá z grafu 18, celkem 14 % žáků uvádí, že ji většinou či téměř vůbec nedokončí. Je tedy na místě ptát se, z jakého důvodu tomu tak je.

Otázka č. 18: Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe.

Kromě toho, že s motivací žáka souvisí jeho schopnost a potřeba dokončit zadaný úkol, je s touto oblastí nevyhnutelně spojen také aspekt splnit co nejlépe zadanou úlohu. V mnoha případech, což lze navíc vysledovat u mladších žáků, se může dítě snažit zaujmout pedagoga tím, že vypracuje zadaný školní úkol co nejsvědomitěji. Získaná pochvala pak může mít značný vliv na jeho spokojenost ve škole a na vnější motivaci. Je potřeba si totiž uvědomit, že pochvala je pouze stimulem k podpoře motivace u žáka. Avšak škola by měla především usilovat o jeho vnitřní motivaci. Ta by tak měla vycházet z jeho osobního nastavení.

Žák nemá plnit zadané úkoly jen proto, že je mu to nařízeno, ale především by v tom měl spatřovat také hlubší smysl – např. se dozvědět více poznatků o probíraném učivu, rozšířit si vlastní obzory, vyzkoušet vlastní, dosud nabyté vědomosti apod.

Následující graf 19 tak prezentuje vyhodnocená data respondentů, jak oni sami nahlíží na tuto problematiku, z čehož lze následně vycházet také při hodnocení kvality školy.



Graf 19 Svědomité plnění zadaného školního úkolu

Zdroj: vlastní zpracování.

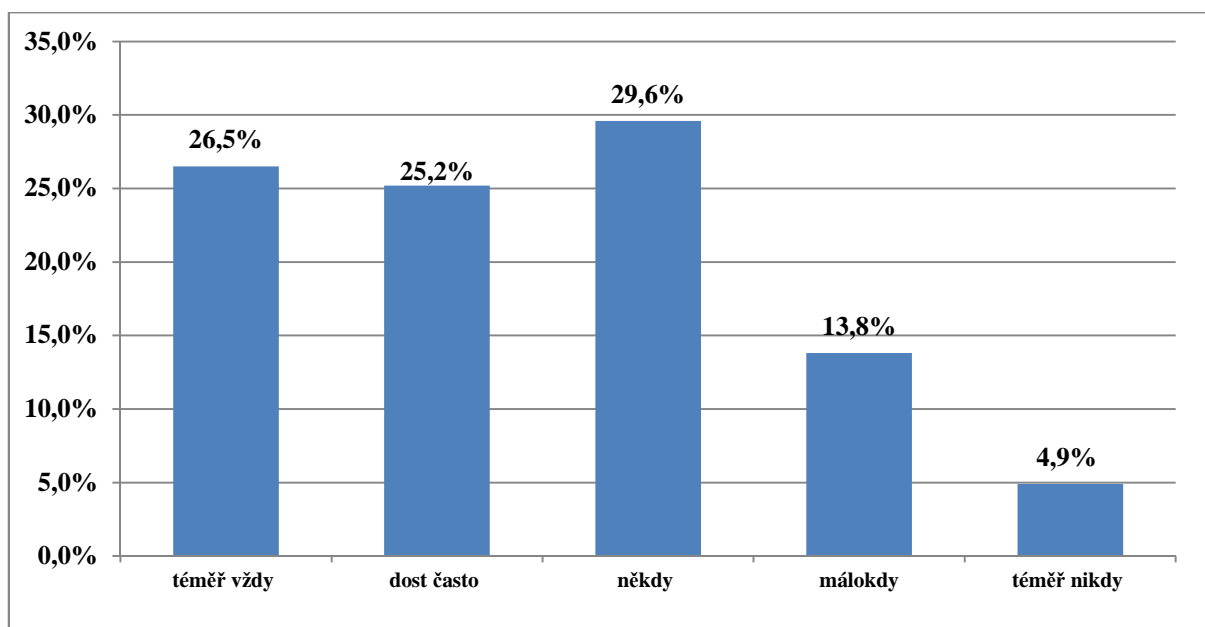
Předpokládám, že žáci budou motivováni plnit svědomitě zadané školní úlohy, neboť je tím podporována jejich vnitřní, či vnější motivace. Navíc plnění zadaných úkolů v domácím prostředí je pro větší část žáků snadnější, než v případě, že by k tomu byli nuceni

přímo ve škole. Ostatně také výše uvedený graf potvrzuje, že 61 % všech respondentů se snaží doma zadaný školní úkol vypracovat téměř vždy, nebo alespoň často svědomitě. Dalších 26 % žáků pak uvádí, že se toho snaží dosáhnout alespoň někdy. Na druhou stranu pouze 13 % žáků uvedlo, že takový motiv vůbec nemá a naopak většinou, nebo téměř vždy neplní školní úlohy tak svědomitě, jak by měli, či je v jejich schopnostech.

Otázka č. 19: Když mám být zkoušený, tak mám strach.

Koncept výkonové motivace je formulován tak, že se zde uplatňují dvě základní potřeby. Na jedné straně figuruje potřeba dosahovat úspěchu. Druhá strana je pak reprezentována motivem vyhnout se neúspěchu. V případě, že je žák motivován takovou potřebou, snaží se za každou cenu vyhnout se možnému neúspěchu, neboť má obavu, že v daném úkolu či činnosti selže.

Právě tato potřeba je vyhodnocována prostřednictvím otázky č. 19, kdy bylo úkolem respondentů odpovědět, zda mají strach v případě, že mají být zkoušeni. Je však zapotřebí si také uvědomit, že zde přicházejí kromě této potřeby v úvahu i další možné faktory, jako je nadměrný stud, či tréma. Nelze tedy vždy hned myslet jen na zvýšenou potřebu vyhnout se neúspěchu, i když ta s pocíťovanou trémou úzce souvisí.



Graf 20 Strach ze zkoušky

Zdroj: vlastní zpracování.

Z grafu 20 vyplynulo, že více než polovina všech respondentů (52 %) má v případě, že má být zkoušena, strach téměř vždy, nebo dost často. Lze však v této souvislosti hovořit o tom, je běžné, že žáci mají strach ze zkoušení, avšak je třeba si definovat, proč k takovému strachu, či úzkosti dochází.

Jak již bylo uvedeno výše, na jedné straně do popředí zcela jistě vstupují jisté osobnostní vlastnosti žáka. Někteří z nich trpí nadměrným stresem, či trémou, což je může právě limitovat v případě zkoušení před tabulí a před celou třídou. V minulosti tak mohli tito žáci prožít nepříjemný zážitek, kdy se jim někdo veřejně mohl za jejich vystoupení vysmát, a od té doby pak mohou v sobě nést strach, nebo úzkost vždy, když mají předstoupit před větší počet lidí (což je i v případě situace ústního zkoušení).

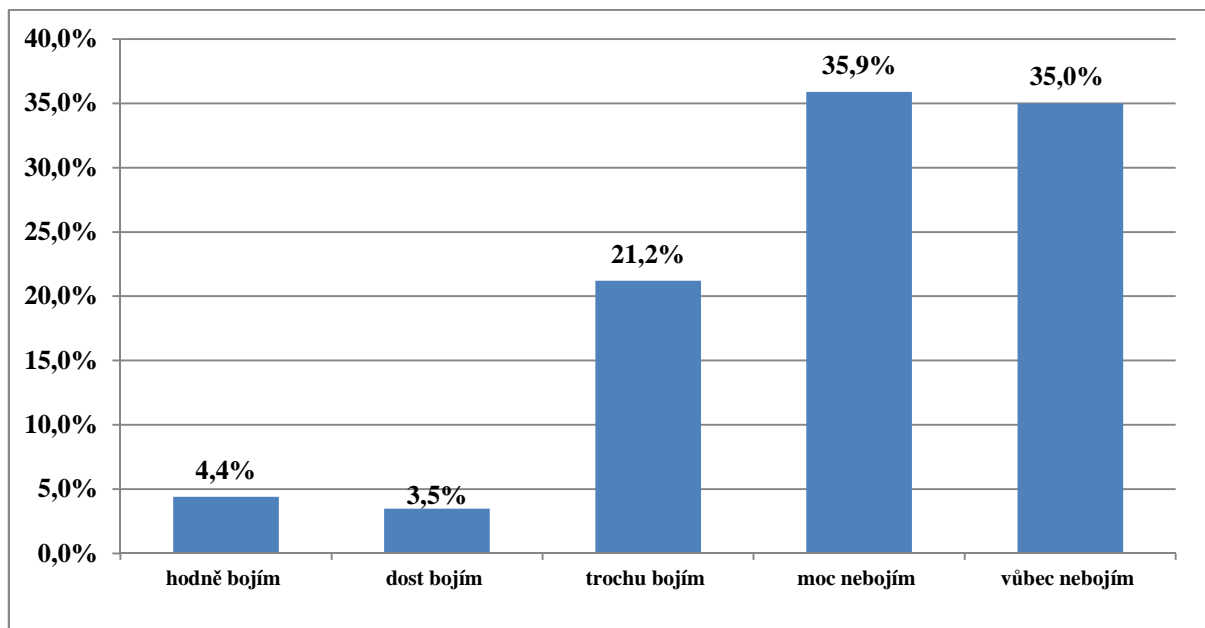
Jako druhý faktor musí být uvažována situace, kdy se jedná o poměrně přísného a náročného pedagoga, z něhož mají strach všichni žáci ve třídě. Proto takto vzniká obava ze zkoušení, neboť i žáci s dobrým prospěchem mohou nabýt pocitu, že zklamou. Díky tomu se tak do popředí dostává potřeba vyhnout se neúspěchu za každou cenu.

Z grafu 20 pak také vyplynulo, že pouze 19 % žáků pociťuje jen málokdy, či téměř vůbec strach před zkoušením, což reprezentuje jen 42 všech respondentů.

20. Mám-li být upřímný, tak se školy bojím?

V souvislosti s uvedenou předchozí otázkou souvisí i otázka č. 20, v níž se měli žáci II. stupně ZŠ vyjádřit k tomu, zda se školy bojí, resp. v jaké míře z ní mají obavy. U žáků, u kterých převládá motiv vyhnout se neúspěchu, bude spíše častěji dosahována vyšší míra obavy a strachu ze školy, než u žáků, kteří nemají takto vyvinutou potřebu se neúspěchu vyhnout.

Jak je však patrné z grafu 21, ačkoliv mohou mít žáci strach ze zkoušení, neovlivňuje to tak výrazně jejich celkovou obavu ze školy.



Graf 21 Strach ze školy

Zdroj: vlastní zpracování.

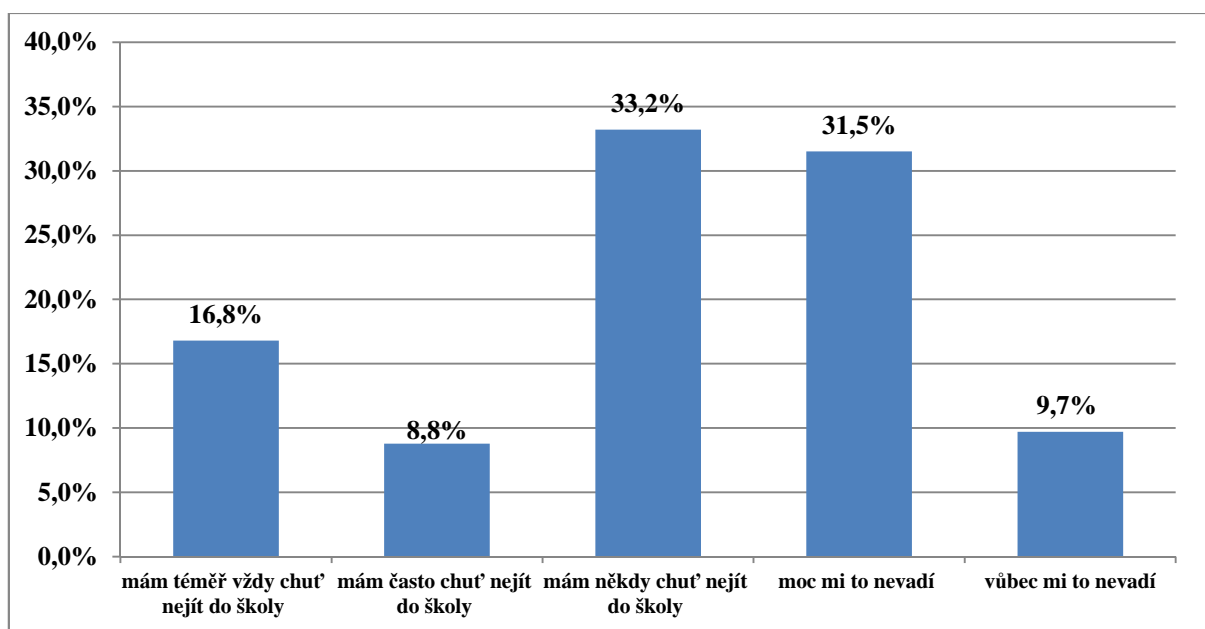
Oproti předcházejícím otázkám je patrné, že většina respondentů se školy jako takové příliš nebojí. Celkem totiž 36 % žáků uvedlo, že školy moc nebojí a dalších 35 % se jí nebojí vůbec. Jedná se tak o 71 % všech žáků, kteří se tohoto výzkumného šetření zúčastnili. Je tedy možné se oprávněně domnívat, že převážná část všech respondentů se i přes některé špatné zkušenosti či své vlastní osobnostní vlastnosti dokáže s dílčím strach ze školy vyrovnat. Je navíc nutno k 71 % žáků připočíst právě dalších 21 %, kteří uvádějí strach jen někdy, což lze chápat, že mají strach jen ve specifických případech, k nimž lze zařadit mimo jiné zkoušení před tabulí. Tím by se eliminoval strach i za těchto okolností.

Díky tomu lze tak skutečně opravdovému strachu hovořit za situace, kdy žák pociťuje naprostou obavu ze školy a mohou u něj dokonce vznikat jak psychické, tak tělesné příznaky duševní nepohody. Celkem 8 % v současnosti pociťuje poměrně velký strach ze školy, a je zapotřebí analyzovat, proč k němu dochází, a zda se váže i na další aspekty. Tyto situace by pak měl mít na starosti ve škole výchovný poradce, nebo metodik prevence, který by s konkrétním dítětem mohl vzniklý problém vyřešit k uspokojení všech zúčastněných stran. Strach ze školy však může být u dítěte vyvolán také šikanou, kterou musí podstupovat. V případě, že tento sociálně patologický jev není na dané škole v dostatečné míře řešen, může to mít negativní vliv na vytvářenou kvalitu vzdělávací instituce. Proto by měl být na každé škole zastoupen zaměstnanec v pracovní funkci výchovného poradce, jež by měl

takové činnosti na starosti. Vhodné je i pracovní zařazení metodika prevence, který se zaměřoval na vytváření preventivního prostředí, jež by takovým jevům výskyt zamezovalo.

21. Jak se cítím, když máme psát nějakou písemnou práci.

Potřeba vyhnout se neúspěchu je vyhodnocena i na podkladě otázky č. 21. V případě, že je člověk motivován potřebou vyhnout se neúspěchu, bude se snažit zamezit jakékoliv situaci, v níž by mohl selhat. Takovým případem je i situace, kdy žák předem ví, že se bude psát písemná práce. U některých dětí může být strach z neúspěchu tak velký, že skutečně trpí značnými nevolnostmi, že se nemohou do školy dostavit. Graf 22 prezentuje vyhodnocené výsledky, které zodpovídají otázku, jak se žák cítí v případě, že má ve škole psát písemnou práci.



Graf 22 Pocity žáky v situaci písemného zkoušení

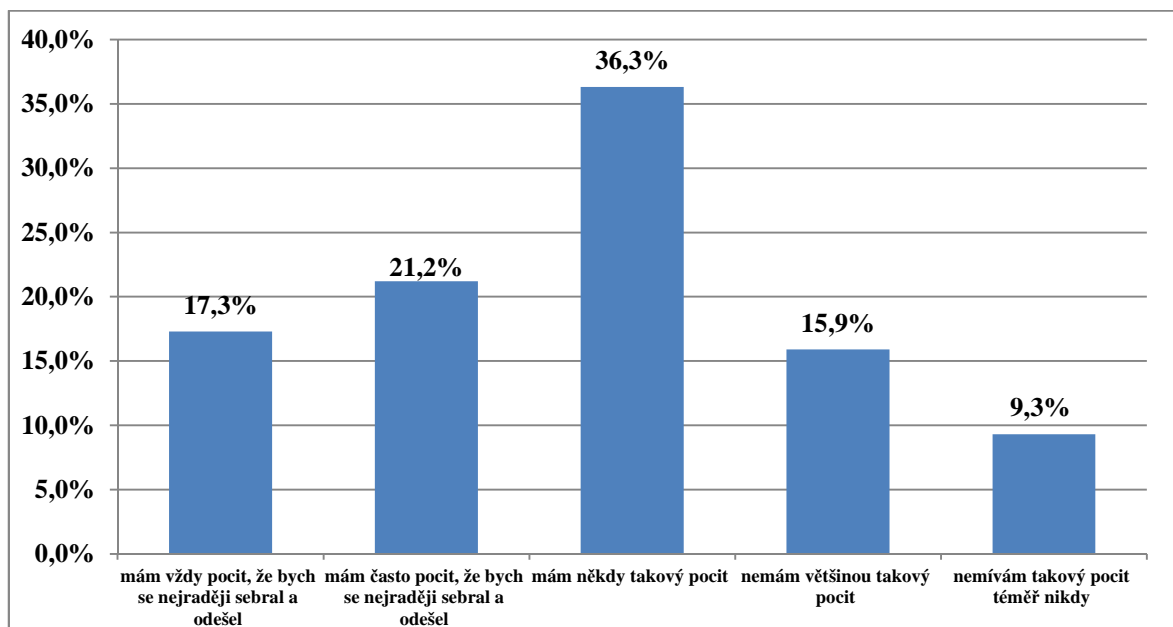
Zdroj: vlastní zpracování.

Ač v předcházející otázce vyjadřovalo pouze malá část respondentů strach ze školy, ukazuje se, že problém se zkoušením (ať již v ústní, či písemné podobě) je problémem většího množství žáků. Alespoň to vyplynulo z tohoto výzkumného šetření, kde téměř 26 % všech respondentů vyjadřuje nechuť jít do školy téměř vždy nebo často v případě, že mají psát písemnou práci. Dalších 33 % respondentů pak uvádí občasnou nechuť jít do školy.

Ačkoliv 32 % žáků uvádí, že s tím nemá téměř žádný, či vůbec žádný (10 %) problém, jedná se o menší část celého výzkumného vzorku. To pak navíc koresponduje s tím, že

i většina respondentů má obavy ze školy právě v určitých případech, jimiž je myšleno ústní či písemné zkoušení, jak se bylo možno nyní přesvědčit.

22. Když jsem zkoušený a moc neumím, co pocit'uji.



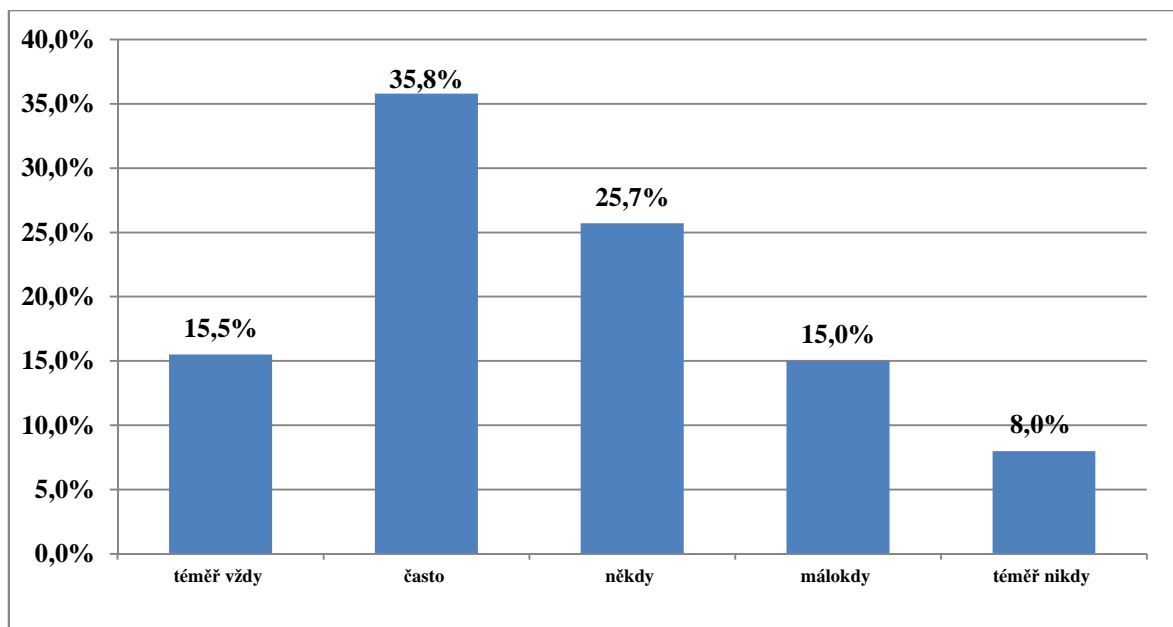
Graf 23 Prožívané pocity při zkoušení

Zdroj: vlastní zpracování.

Prostřednictvím otázky č. 22 byli respondenti dotazováni, jaké prožívají pocity, když jsou zkoušeni. Ukázalo se, že právě oblast zkoušení přináší radě respondentů velmi nepříjemné zážitky, v nichž se projevuje jejich potřeba vyhnout se neúspěchu. Celkem 38,5 % žáků odpovědělo, že se nejraději odebrali přímo domů a školu by tak nejraději vůbec neviděli. Dalších 36 % pak zažívá obdobné pocity. Pouze 24 % respondentů takové pocity vůbec nezažívá, nebo jen málokdy.

Proto lze na podkladě těchto výsledků vyhodnotit, že zkoušení je specifickou oblastí, z níž má hodně žáků značné obavy a vyvolává v nich prožitky naprostého neúspěchu, kterému se tak snaží co nejvíce vyhnout, a ačkoliv nemusí mít vůbec strach ze školy jako takové.

23. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku.



Graf 24 Zjištění, zda respondent počítá s horší známkou

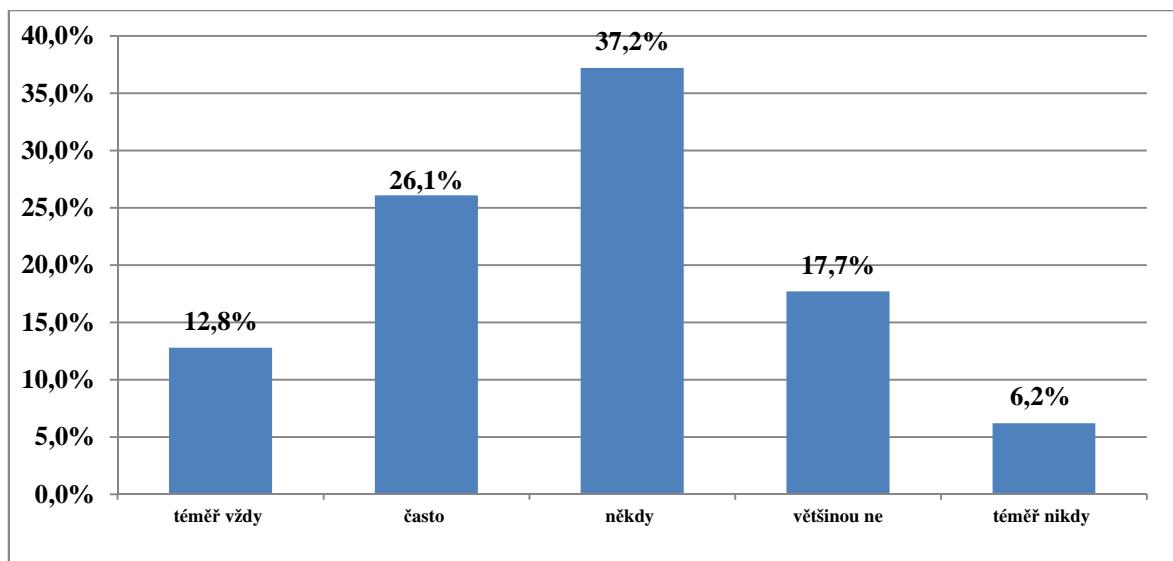
Zdroj: vlastní zpracování.

Respondenti byli také dotazováni, zda v případě, že píše písemnou práci, počítají častěji s tím, že obdrží za své znalosti horší známku. Bylo zjištěno, že celkem 51 % respondentů téměř vždy nebo velmi často počítá s tím, že skutečně získá špatnou známku. Dalších 26 % žáků pak takové pocity někdy také má. Na druhou stranu pouze 23 % žáků podobné pocity nemívá, což je znatelně nižší počet.

Proto se lze na podkladě těchto poznatků domnívat, že, že si značná část respondentů nevěří, nedůvěřuje vlastním znalostem a tomu, čemu se naučili, neboť by tak velké procento z nich neuvažovalo nad tím, že získají horší známku, než odpovídá jejich schopnostem. Je to také z důvodu, že do popředí se dostávají iracionální myšlenky, které potlačují veškeré logické uvažování.

Právě v této souvislosti by se jevilo jako velmi vhodné omezit proces známkování ve všech předmětech a začlenit jej jen u některých, kde by nebylo možno využít slovního hodnocení. Díky tomu by se jistě i zvýšil počet žáků, kteří se nebojí školy.

24. Ze školních neúspěchů mám obavu:



Graf 25 Obava ze školních neúspěchů

Zdroj: vlastní zpracování.

Poslední otázka v dotazníku se zaměřila na zjištění, zda respondenti pociťují obavu ze školních neúspěchů. I v tomto případě se projevila zdatelná obava z dosahování značných neúspěchů. Proto také 39 % respondentů uvádí, že obavu z neúspěchu pociťují téměř vždy nebo alespoň často. Na druhé straně jen 24 % respondentů uvádí, že strach ze školního neúspěchu nevnímají, či nepociťují.

Je tedy zřejmé, že žáci si zakládají na tom, aby dosahovali ve škole úspěchů, a proto také mají patřičnou obavu z toho, aby skutečně dosáhli toho, co si sami vytyčili.

4.3 Zhodnocení

Poté, co byla provedena příslušná analýza dat, je přistoupeno k verifikaci hypotéz, a tedy i celkovému zhodnocení celého výzkumného šetření. Aby mohla být provedena verifikace hypotéz, musely být veškerá data získaná z dotazníků zanesena do statistického programu STATISTICA 12, kde také proběhlo jejich vyhodnocení na podkladě statistického testu. Vzhledem k povaze dat bylo využito testu – kontingenčních tabulek, Chí kvadrát, kde bylo zjišťováno, zda existuje rozdíl mezi zkoumanými jevy a pokud existuje, zda je statisticky významný (lze přijmout alternativní hypotézu), nebo zda není možno přijmout hypotézu o existenci vztahu mezi dvěma proměnnými (neexistuje žádný vztah, zjištěný rozdíl mezi dvěma proměnnými není statisticky signifikantní).

První hypotéza byla zaměřena na to, že dívky považuje vztah k třídnímu učiteli za příjemnější a pozitivnější než chlapci. Bylo statisticky vyhodnoceno, že neexistuje významný rozdíl mezi dosaženou úrovní příjemnosti vztahu k třídnímu učiteli mezi dívkami a chlapci. Tato hypotéza nebyla potvrzena a došlo k jejímu zamítnutí.

Druhá hypotéza identifikovala předpoklad, že žáci nižších ročníků II. stupně ZŠ hodnotí klima třídy pozitivněji než žáci vyšších ročníků II. stupně ZŠ. Tato hypotéza nebyla potvrzena, a to z důvodu, že nebyl zjištěn pomocí chí kvadrátu statisticky významný rozdíl mezi hodnocením pozitivního klimatu školní třídy mezi nižšími a vyššími ročníky II. stupně ZŠ. Nepotvrdil se také vztah mezi klimatem školní třídy a třídou, do níž žáci docházejí. Klima třídy je tak na této proměnné nezávislé.

Prostřednictvím třetí hypotézy se předpokládala závislost pohlaví na dosahování vyšší výkonové motivace, přičemž se jevílo, že dívky budou dosahovat vyšší výkonové motivace. Statisticky signifikantní rozdíl nebyl objeven. Výkonová motivace je v tomto případě nezávislá na pohlaví. Hypotéza byla zamítnuta.

Poslední čtvrtá hypotéza stanovila, že u žáků 8. a 9. tříd je méně vyvinuta potřeba dosahovat úspěchu, než u žáků nižších ročníků. Tato hypotéza nebyla potvrzena, neboť bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné signifikance mezi jednotlivými ročníky. Hypotéza nebyla potvrzena. Mezi výkonovou motivací, úrovní klimatu školní třídy, pohlavím a ročníkem třídy neexistuje vzájemně závislé vztahy. Jedná se o nezávislé proměnné.

Závěrem lze tak uvést, že výsledky zjištěné prostřednictvím tohoto dotazníkového šetření lze využít v procesu autoevaluace a v oblasti školního prostředí v následujících aspektech:

- Podklad pro vytváření hodnotící (evaluační) zprávy jako důležitá součást autoevaluace.
- Ředitelé škol mohou výsledky využít informace o výkonovém chování svých žáků k efektivnějšímu plánování výchovně vzdělávacích opatření v dané škole.
- Informace také napomohou při zhodnocení účinnosti prováděných inovací, což celkově zefektivňuje proces autoevaluace školy.
- Informace z dotazníku lze využít pro hodnocení klimatu třídy, z čehož následně vychází, jakou podporu škola žákům poskytuje, jaké existují vzájemné vztahy mezi žáky a učiteli a jak reagují žáci na určitý typ vzdělávání. To lze dále využít v procesu autoevaluace školy a navrhnout efektivnější změny.

ZÁVĚR

V současné době se stále více hovoří o důležitosti hodnocení kvality školy, čímž je zajištěno, že se stane dostatečně konkurenceschopnou a bude si umět udržet svoje postavení na trhu. Mnoho škol, zejména těch na venkově a v menších obcích, bojují o každého žáka a jejich případná činnost, jež by byla vykonávaná nekvalitním způsobem, by mohla ohrozit fungování celé školy.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat, jak na vybrané oblasti kvality nahlízejí žáci druhého stupně vybraných základních škol. V souvislosti s některými provedenými výzkumy na území České republiky bylo přistoupeno k zaměření se na následující oblasti: jak jsou žáci motivováni k dalšímu vzdělávání a jak hodnotí klima třídy.

Bylo realizováno dotazníkové šetření, kdy byly osloveny jednotlivé typy základních škol. Nakonec se podařilo oslovit a využít spolupráci ve třech základních školách na území Zlínského kraje. Jednalo se o základní školu ve Zlíně, ve Fryštáku a ve Velkém Ořechově.

Prostřednictvím otázky č. 4 bylo možno zhodnotit, jak jednotliví žáci vnímají život ve třídě a vztah mezi třídním učitelem a žáky. Největší část respondentů (48 %, 109 žáků) uvedla, že toto soužití považují většinou za příjemné. Dalších 22 % pak vnímá tento vztah za vždy příjemný. Ovšem ukazuje se zde také fakt, že ne vždy dochází jen k příjemným interakcím – proto také uvádí 28 % žáků ambivalentní postoj. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že pouze 2,2 % (5 žáků) považuje soužití žáků a učitelů za nepříjemné. Lze tedy tuto otázku vyhodnotit zjištěním, že pro celkem 70 % všech žáků je život s jejich třídním učitelem příjemný. Čímž je také vyjádřeno hodnocení klimatu školní třídy ve své komplexnosti.

Poté, co byla provedena příslušná analýza dat, bylo přistoupeno k verifikaci hypotéz, a tedy i celkovému zhodnocení celého výzkumného šetření. První hypotéza byla zaměřena na to, že většina žáků považuje vztah k třídnímu učiteli za příjemný. Bylo vyhodnoceno, že celkem 70 % považuje soužití s třídním učitelem za příjemný. Tato hypotéza byla tedy potvrzena. Druhá hypotéza identifikovala předpoklad, že žáci nižších ročníků II. stupně ZŠ hodnotí klima třídy pozitivněji než žáci vyšších ročníků II. stupně ZŠ. Tato hypotéza nebyla potvrzena, neboť bylo zjištěno, že 77 % žáků 8. a 9. tříd hodnotí soužití s učitelem pozitivněji (příjemněji), než žáci 6. a 7. tříd (62 %). Prostřednictvím hypotézy č. 3 byl vyřčen předpoklad, že dívky mají vyšší výkonovou motivaci než chlapci. Tato hypotéza byla potvrzena – celkem 72 % dívek se snaží ve škole dosáhnout maximálního úspěchu, přičemž u chlapců byl tento motiv zaznamenán u 66 % respondentů. Poslední čtvrtá hypotéza sta-

novila, že většina žáků 8. a 9. tříd nemá zájem být ve škole úspěšná. Tato hypotéza nebyla potvrzena, neboť bylo prokázáno, že celkem 76 % všech respondentů této skupiny se snaží úspěchu ve škole dosáhnout.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [2] ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [4] ČSN EN ISO 9000 (010300), 2006. *Systémy managementu kvality - Základní principy a slovník*. Praha: Český normalizační institut.
- [5] DEIBL, M., 2005. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde. ISBN 80-902105-8-9.
- [6] GAŠPARÍK, J., 2009. *Systém managementu kvality*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-883-7.
- [7] GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [8] GRECMANOVÁ, H., 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
- [9] GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [10] HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ, 2011. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- [11] HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [12] JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ a kol., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2014-02-04]. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- [13] KUNČAROVÁ, J. a D. NEZVALOVÁ., 2006. *Kvalita školy: ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-198-6.
- [14] MACBEATH, J. a M. SCHRATZ, M. et al., 2006. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-8-5.
- [15] MAŇÁK, J., 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3123-9.

- [16] MICHEK, S. et al., 2006. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/prirucka_pro_sebehodnoceni_poskytovatelu_OV.pdf.
- [17] MICHEK, S., 2005. *Vlastní hodnocení školy: úvodní studie* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005 [cit. 2014-03-06]. Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/Uvodni_studie_Vlastni_hodnoceni_skoly.pdf.
- [18] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2012. *Zrušení vlastního hodnocení školy a výstupního hodnocení* [online]. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 2014-02-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19697/download/>.
- [19] NAKONEČNÝ, M., 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- [20] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012a. *Dotazník interakce učitelů a žáků* [online]. 2012a [cit. 2014-02-04]. Dostupné z:
http://nuov.slamka.cz/nuovckk_portal/LinkClick.aspx?fileticket=Qa4JOLRSevg%3d&tabid=90&mid=431&language=en-US.
- [21] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012b. *Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-12)* [online]. 2012b [cit. 2014-02-04]. Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/B1_24_Dotaznik_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf.
- [22] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012c. *Inspirativní praxe. Cesta ke kvalitě* [online]. 2012c [cit. 2014-02-04]. Dostupné z:
<http://www.nuov.cz/ae/inspirativni-praxe>.
- [23] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012d. *Oblasti kvality. Cesta ke kvalitě* [online]. 2012d [cit. 2014-02-04]. Dostupné z:
<http://www.nuov.cz/ae/oblasti-kvality-skoly>.
- [24] NENADÁL, J. a kol., 2008. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Praha: Management Press. SBN 978-80-7261-186-7.
- [25] NEZVALOVÁ, D., 2003. *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7082-828-5.

- [26] OBST, O. a M. PRÁŠILOVÁ., 2001. Žákovská samospráva v české škole. In: EGER, L. (ed.). *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: ZČU v Plzni. ISBN 80-7082-828-5, s. 66-78.
- [27] PLAMÍNEK, J., 2010. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3447-7.
- [28] PLURA, J., 2001. *Plánování a neustálé zlepšování jakosti*. Praha: Computer Press. ISBN 80-7226-543-1.
- [29] POL, M., M. RABUŠICOVÁ a P. NOVOTNÝ, 2006. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4210-9.
- [30] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [31] PRŮCHA, J., 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8.
- [32] RYŠKA, R. (eds.), 2008. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-368-9.
- [33] RÝDL, K. a kol., 1998. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-04-7.
- [34] TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- [35] VAŠŤATKOVÁ, J., 2009. Autoevaluace škol. In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2, s. 582-586.
- [36] VAŠŤATKOVÁ, J., 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1422-8.
- [37] VEBER, J., 2007. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1782-1.
- [38] Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.
- [39] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
CQAF	Společný rámec zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy.
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
PÚv	Potřeba úspěšného výkonu
Pvn	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1: Typy evaluací v závislosti na druhu hodnocení	15
Obrázek 2: Postup při využívání jednotlivých nástrojů autoevaluace školy	24
Obrázek 3: Plánování kvality využitelné v oblasti školství.....	27
Obrázek 4: Ukázka podoby dotazníku administrovaného žákům v souvislosti s evaluací jejich motivace	32
Obrázek 5: Ukázka podoby dotazníku administrovaného žákům v souvislosti s evaluací klimatu školní třídy	35
Graf 1 Zastoupení respondentů z pohledu jednotlivých základních škol	38
Graf 2 Zastoupení respondentů z hlediska jejich pohlaví.....	39
Graf 3 Zastoupení respondentů z hlediska školní třídy.....	40
Graf 4 Zastoupení respondentů z hlediska věku	41
Graf 5 Soužití žáka s třídním učitelem ve třídě	43
Graf 6 Obtížnost učení ve škole.....	44
Graf 7 Jak se respondenti ve škole cítí	45
Graf 8 Pracovitost respondentů.....	46
Graf 9 Dodržování pokynů učitele při práci ve třídě	47
Graf 10 Postoj učitelů k vzájemné podpoře a pomoci mezi žáky.....	48
Graf 11 Porovnání pracovitosti třídy v porovnání s ostatními.....	49
Graf 12 Vyjadřování podpory a pomoci při práci ve třídě	50
Graf 13 Přátelské vazby mezi spolužáky	51
Graf 14 Snaha o dosažení úspěchu ve škole	52
Graf 15 Schopnost se soustředit.....	53
Graf 16 Zjištění, zda se žáci ve škole hlásí.....	54
Graf 17 Preference být ve škole známkován	55
Graf 18 Tendence k dokončení školní úlohy	56
Graf 19 Svědomité plnění zadaného školního úkolu	57
Graf 20 Strach ze zkoušky	58
Graf 21 Strach ze školy.....	60
Graf 22 Pocity žáky v situaci písemného zkoušení	61

Graf 23 Prožívané pocity při zkoušení	62
Graf 24 Zjištění, zda respondent počítá s horší známkou.....	63
Graf 25 Obava ze školních neúspěchů.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

P II: Povolení vykonání výzkumu – Velký Ořechov

P III: Povolení vykonání výzkumu – Zlín

P IV: Povolení vykonání výzkumu – Fryšták

PI: DOTAZNÍK

Vážení žáci,

jsem studentem vysoké školy, magisterského studia a rád bych Vás požádal o spolupráci s výzkumem pro mou diplomovou práci na téma: „*Vybrané oblasti kvality školy z pohledu žáků 2. stupně ZŠ.*“ Před sebou máte dotazník týkající se motivace k učení a klimatu školní třídy. Dotazník je zcela anonymní, nemusíte se tedy obávat zneužití Vašich údajů. V tomto dotazníku neexistují žádné špatné či správné odpovědi. Vaším úkolem je u každé z otázek zaškrtnout jednu odpověď, která odpovídá Vašemu názoru a vlastnímu přesvědčení. Předem děkuji za Vaši spolupráci.

1. Jsi:

- a) chlapec
- b) dívka

2. Do jaké třídy chodíš?

- a) 5.
- b) 6.
- c) 7.
- d) 8.
- e) 9.

3. Kolik Ti je let?

- a) 10 let
- b) 11 let
- c) 12 let
- d) 13 let
- e) 14 let
- f) 15 let
- g) 16 let
- h) jiný věk (prosím doplň):

4. „Život ve třídě“ s tvým třídním učitelem:

- a) je jen a jen příjemný
- b) je většinou příjemný
- c) jednou je to tak, jindy jinak
- d) je většinou nepříjemný
- e) je vždy jen nepříjemný

5. Jak obtížné je pro tebe v těchto dnech učení ve škole?

- a) je velmi obtížné
- b) je pro mne většinou obtížné
- c) není pro mne obtížné
- d) je to lehké

6. Když jsem ve třídě:

- a) obvykle se cítím soustředěný a o vše se zajímám
- b) celkem se zajímám, ale občas se nudím
- c) moc se nezajímám, většinu času se nudím
- d) nerad sem chodím, stále se jen nudím

7. Jak tvrdě pracuješ ve srovnání s ostatními ve třídě?

- a) jsem nejpilnější a pracuji usilovněji než ostatní
- b) mohu se srovnávat s těmi nejpilnějšími žáky
- c) jsem průměrně pilný
- d) patřím mezi nejméně pracující žáky
- e) jsem nejméně pilný ze třídy, skoro nepracuji

8. Kolik žáků ve třídě obvykle pracuje přesně podle pokynů učitelů?

- a) většina
- b) více než polovina
- c) méně než polovina
- d) těžší někdo

9. Když si ve třídě navzájem pomáháte při práci v hodině a plnění zadaných úkolů, učitelé:

- a) to vždy podporují a vítají
- b) to většinou podporují a vítají
- c) to někdy vítají, jindy ne
- d) to většinou nepodporují
- e) to nikdy nepodporují

10. Jak si myslíš, že tvoje třída pracuje při vyučování ve srovnání s jinými třídami?

- a) mnohem lépe
- b) o trochu lépe
- c) asi tak stejně jako ostatní
- d) ne tak dobře jako některé jiné třídy
- e) o hodně hůře

11. Jak často si žáci v této třídě pomáhají navzájem při školní práci?

- a) velmi často
- b) často
- c) málokdy
- d) téměř nikdy

12. Jak často se žáci v této třídě chovají přátelsky k ostatním žákům ve třídě?

- a) velmi často
- b) často
- c) málokdy
- d) téměř nikdy

13. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

14. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

15. Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

16. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkový:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

17. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

18. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

19. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

20. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

21. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejt do školy
- b) mám často chuť nejt do školy
- c) mám někdy chuť nejt do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

22. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

23. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

24. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Děkuji Ti za Tvůj čas při vyplňování tohoto dotazníku.

P II: POVOLENÍ VYKONÁNÍ VÝZKUMU – VELKÝ OŘECHOV 1

P III: POVOLENÍ VYKONÁNÍ VÝZKUMU – ZLÍN

P IV: POVOLENÍ VYKONÁNÍ VÝZKUMU – FRYŠTÁK