

Diagnostika školního klimatu ZŠ Bílovice

Bc Pavla Šuranská

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavla Šuranská, DiS.**
Osobní číslo: **H120120**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Diagnostika školního klimatu ZŠ Bílovice**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace, školního klimatu a jeho typologie, dále z oblasti nástrojů zaměřených na diagnostiku školního klimatu z pohledu žáků a na výzkumná šetření dosud realizovaná v této oblasti.

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:

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HRABAL, Vladimír. Sociální psychologie pro učitele. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

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

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

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

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 15.4.2015

Paula Juránková

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 nevydávalečně 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího 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). *Odpirá-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 výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou školního klimatu a jeho diagnostikou. Teoretická část se na úvod věnuje vymezení základních pojmů, dále charakterizuje tvůrce klimatu, analyzuje typy klimatu a podává přehled diagnostických metod klimatu školy.

V praktické části je charakterizována vybraná základní škola a dále je popsán kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníků. Výzkum je zaměřen na hodnocení pěti oblastí školního klimatu z pohledu žáků základní školy a analýzu výsledků.

Klíčová slova: škola, klima školy, typologie klimatu, diagnostické metody

ABSTRACT

The thesis deals with school climate and its diagnosis. The theoretical part is devoted to home basic concepts, further characterized by the creator of climate, analyzes climate types and provides an overview of diagnostic methods of school climate.

In the practical part is characterized chosen elementary school and is described quantitative research, which was obtained by questionnaires. The aim of the research was to identify and analyze how the students evaluate five areas of school climate.

Keywords: school, climate school, typology of climate school, diagnostical methods

Děkuji Mgr. Iloně Kočvarové Ph.D. za vstřícnost, ochotu a podnětné rady při vedení mé diplomové práce.

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

„Velké ideály nepotřebují jen křídla, ale též vhodný terén, z něhož by mohly vzlétnout.“

(E. Hemingway)

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 KLIMA ŠKOLY | 11 |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMŮ..... | 11 |
| 1.2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY | 15 |
| 1.3 TVŮRCI KLIMATU | 16 |
| 1.3.1 Učitelé | 16 |
| 1.3.2 Vedení školy..... | 18 |
| 1.3.3 Žáci..... | 19 |
| 1.3.4 Rodiče | 20 |
| 1.4 TYPOLOGIE KLIMATU ŠKOLY | 22 |
| 1.4.1 Pozitivní klima školy..... | 25 |
| 2 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU | 30 |
| 2.1 KVALITATIVNÍ METODY | 32 |
| 2.2 KVANTITATIVNÍ METODY | 34 |
| 2.3 OSTATNÍ METODY..... | 35 |
| 2.4 KOMBINOVANÉ METODY | 35 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 37 |
| 3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU | 38 |
| 3.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA BÍLOVICE..... | 38 |
| 3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU | 39 |
| 3.2.1 Výzkumná strategie a technika sběru dat, výzkumný soubor | 39 |
| 3.2.2 Dotazník | 40 |
| 3.2.3 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, problémy a hypotézy | 41 |
| 4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 43 |
| 4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 43 |
| 4.1.1 Analýza a interpretace výsledků na popisné úrovni..... | 45 |
| 4.1.2 Analýza a interpretace výsledků na vztahové úrovni..... | 53 |
| 5 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 59 |
| ZÁVĚR | 64 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 65 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 68 |
| SEZNAM TABULEK | 69 |
| SEZNAM GRAFŮ | 70 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 71 |

ÚVOD

Škola je instituce s velmi dlouhou tradicí, a i když ji historické události často přizpůsobovali svým potřebám, stále zůstává tradiční, možná trochu zkosnatělou institucí s jasně danými charakteristikami, které se mění jenom velmi pozvolna. I když školství prošlo transformací z centralistického pojetí k decentralizaci, stejně by měla většina čtyřicátníků, kteří zažili centralizované školství při pohledu na dnešní vyučování pocít, že se až tak moc nezměnilo. To svědčí o tom, že transformace školství je proces složitý, zároveň však nezbytný a hodně diskutovaný.

Současné školy se však od těch starých přece jenom začínají měnit. Učitelé pilně vypracovávají rámcové a školské vzdělávací plány, v nichž je deklarováno upouštění od nesmyslného memorování v běžném životě nepoužitelných informací a na místo toho se propaguje rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Ve středu zájmu není jenom získávání vědomostí, ale také to, jak žáci zvládají interpersonální vztahy a jak se ve školním prostředí cítí.

Stále více rodičů školy pro své děti pečlivě vybírá. Kritéria pro výběr školy bývají různá a čím dál častěji se zdůrazňuje důležitost dobrého klimatu školy.

Důležitým kritériem je obecně to, aby se děti ve škole cítily dobře, bezpečně, byly pozitivně přijímány a hodnoceny, učily se rády a efektivně, měly dobré interpersonální vztahy, měly možnost zažít úspěch a prožívaly pocit, že někam patří. To vše a ještě další aspekty se dají schovat pod pojem školní klima. A kvalita školního klimatu ovlivňuje kvalitu celého výchovně vzdělávacího procesu.

Kvalitu školního klimatu však neovlivňují pouze žáci, vedení školy a pedagogové - tedy přímí zúčastnění, ale je ovlivňováno a formováno také nepřímo, zejména rodiči žáků a dále ještě širším okolím, v němž se škola nachází. Zpětně pak klima působí i na ně, zejména na žáky, kteří ve škole, pod vlivem jejího klimatu, tráví nejvíce času.

Školní klima se v poslední době stále více stává předmětem výzkumných šetření. Diagnostika školního klimatu může pomoci školám detailně identifikovat jejich pozitivní i negativní aspekty. Tato zjištění mohou být pro vedení školy velmi užitečným vodítkem k nápravě nežádoucích jevů a posílení či udržení těch, které ve škole fungují dobře.

Předmětem této práce je zjistit, jaké je klima školy ZŠ Bílovice právě z pohledu žáků. Doufám, že výsledky výzkumu budou přínosem pro žáky, učitele i vedení ZŠ Bílovice.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA ŠKOLY

1.1 Vymezení pojmů

Pro popis sociálně psychologických jevů ve škole používají odborníci různé pojmy – prostředí, atmosféra a také klima. Velmi často k nim často přidávají různé přívlastky jako např. sociální, výukový, sociálně psychologický a dohromady vzniká mnoho dalších kombinací. V dané oblasti jich bývá uváděno přes 50 a pro rozlišení sociálně-psychologických jevů Mareš doporučuje používání těchto variant: prostředí, atmosféra, klima přičemž apeluje na jejich obsahovou neutrálnost, aby bylo možné postihnout celou stupnici významů.

(In Kašpárková S. 2009, s.55)

Prostředí

V antropologii je to životní prostor obklopující organismus a mající vliv na jeho aktuální chování a dlouhodobé vlastnosti. (Jandourek, 2007, s.197)

Lašek pracuje s nejširším významem pojmu prostředí, pod který zahrnuje umístění školy v regionu (vesnické, sídlištní nebo městské školy), hledisko architektonické i ergonomická a i hygienická hlediska, v neposlední řadě i typ a stupeň školy. (Lašek, 2001, s.40)

Podle Kašpárkové je prostředí významným faktorem ovlivňujícím vývoj a rozvoj lidského jedince. Jde v tomto kontextu o pedagogicky nezáměrný - funkcionální vliv na formování člověka sociálním a přírodním prostředím, na rozdíl od intencionálního působení formou výchovy. (Kašpárková J., 2007, s. 15)

Prostředí je podle Grecmanové objektivní realitou, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Považuje prostředí za živnou půdu pro určité klima. (In Čapek, 2010, s.134)

Se školním klimatem souvisí také pojem výchovné prostředí, jenž znamená souhrn výchovných situací. (Kašpárková J., 2007, s.16)

Výchovné prostředí analyzoval J. Vaněk, který rozlišuje prostředí podle nedostatků v kvalitě a kvantitě podnětů, které z něj vycházejí a působí na vychovávaného. Z pohledu kvantity rozděluje prostředí na podnětově chudé a podnětově přesycené, z pohledu kvality dělí prostředí na podnětově jednostranné a prostředí podnětově vadné. Kašpárková ztotož-

ňuje tuto interpretaci výchovného prostředí také se školním prostředím. (Kašpárková J., 2007,s.17)

Škola

Je nesporné, že klima školy vzniká a je rozvíjeno na půdě školy. Školu definuje Průcha jako „společenskou instituci pro řízenou edukaci pověřenou vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách podle určených vzdělávacích programů. (Průcha, 2013, s.297)

Škola je místem, kde pokračuje osobnostní růst a rozvoj jedinců, dochází zde k procesu socializace a je tu také prostor pro mezigenerační předávání hodnot a norem dané kultury.

Na školu je možné nahlížet jako na systém sociálních interakcí a to systém relativně uzavřený. Pro školy jako instituce jsou charakteristické tyto rysy:

- poměrně stálá a definovatelná populace
- vytváření jasně definovaných společenských struktur, jenž jsou v komunikaci a sociálních interakcích usměrňovány předem danými pravidly
- konstruování vnitřních řádů, které ovlivňují výuku a mají i vliv na podoby soužití a interpersonální vztahy
- výrazně působí na emoce, postoje a myšlení
- vytváří specifickou kulturu jednání, návyky a rituály, které jsou pro školu typické. (Havlík, Kořa, 2002, s.121)

Na školu je možné se dívat různě. Grecmanová na prvním místě uvádí, že škola je **prostředí**, které je dále možno rozčlenit do dimenzí. Podle Tagiuriho a Havlínové et al. jsou to dimenze ekologická, demografická, sociální a kulturní.

Škola je zároveň **organizací** s vnitřními pravidly, cíli, aktivitami a **institucí** poskytující výchovu a vzdělání.

Škola je určitá **budova** stojící v určitém regionu, který ji ovlivňuje a škola je **pracoviště** pro pedagogy.

Tyto charakteristiky mají takřka všechny školy společné, to co je odlišuje je klima školy. (Grecmanová, 2008, s. 31-33)

Atmosféra

Vedle pojmů kultura školy, duch školy či éthos je velmi často uváděným pojmem v literatuře pojednávající o klimatu školy pojem atmosféra. Můžeme konstatovat, že panuje shoda v nazírání na tento termín.

Lašek ji definuje jako situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě mající krátkodobý a vysoce proměnlivý charakter. (Lašek, 2001, s.40).

Podobně se na pojem dívá Kašpárková, která poznamenává, že se jedná o situace a jevy s časovou délkou čítající desítky minut, hodiny a dny. Příkladem atmosféry školy může být např. zahájení či ukončení školního roku, pořádání kulturní či sportovní akce ve škole, školní vánoční jarmark nebo také úmrtí žáka školy apod. (Kašpárková 2007, s. 24)

V literatuře lze rovněž narazit na pojem pedagogická atmosféra, jenž je chápán jako emoční naladění v interakci pedagoga s žákem, přičemž je zdůrazňováno, že podíl na utváření atmosféry je na obou stranách. (Kašpárková J., 2007, s.24)

Klima

Vymezení klimatu pro naše účely už tak jednoduché není, van de Sijde dokonce mluví o klimatu jako o „ošidném pojmu, kdy každý má povědomí o tom, co znamená, zároveň jej však nepopisuje stejným způsobem. (In Kašpárková J., 2007, s. 24)

Klima je termínem, jenž si společenské vědy vypůjčily z meteorologie. Tam znamená podnebí, které bývá dále definováno jako dlouhodobý stav počasí. (Čapek, 2010, s. 12)

Z toho lze odvodit, že klima je jev, který se vyskytuje v prostředí přírodním a zároveň ve společenském. Klima je vázáno na prostředí a tato provázanost mnohdy způsobuje, že pojmy bývají chybně ztotožňovány. Zatímco prostředí je objektivní skutečnost, klima je jeho subjektivním odrazem a stejně jako podnebí i klima je jevem s dlouhodobým trváním. (Grecmanová, 2008, s.)

Hanuliaková uvádí, že klima je to, co i při relativně velké podobnosti různých škol odlišuje jednu od druhé. Je to jev přítomný v edukační praxi, který vytváří obraz školy, jak pro samotné aktéry školního života, tak i pro veřejnost. (In Petlách, 2011, s.99)

Klima školy jak je vymezeno v Pedagogickém slovníku, je sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. (Průcha 2013, s. 97)

Dalším aspektem, jenž bývá zahrnut pod pojem klima školy je hodnocení. Takto se na problematiku klimatu školy dívá Čapek, když říká, že „je to souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Zahrnuje sem jejich vzájemnou komunikaci a sociální vztahy, jejich vnímání prostředí, prožívání, emoce a další sociální a psychické procesy, které vyvolávají děje v této škole. (Čapek, 2010, s.134)

Mezi zahraniční inspirativní názhledy na klima školy patří definice od autorů, kteří přemýšlejí o klimatu školy jako o relativně stálé kvalitě celé školy, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole. (Hoy, Feldman,1999: 85, Hoy, Miskel, 1996 in Mareš, 2003)

Pro školní prostředí je typické, že všechny jevy zde probíhají ve skupinách, a proto někteří odborníci pojmají klima školy z pohledu sociální psychologie a klimatu školy dávají zrovna přívlastek psychosociální. (Mareš, Ježek, Mareš, 2005)

Našemu chápání je nejbliž definice, jež klima popisuje jako ustálené způsoby vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech činitelů školy na to, co se ve škole dělo, právě se děje a co se má teprve v budoucnu uskutečnit. Akcentována je zde subjektivita prožívání, začlenění všech aktérů, kteří jsou v kontaktu se školním prostředím a procesualnost. (Mareš, 2003, s. 38)

Druhy klimatu, jak je vymezuje Pedagogická encyklopedie, jsou školní klima, organizační klima, komunikační klima, klima učitelského sboru, vyučovací klima, klima třídy. (Průcha, 2009, s.292)

Grecmanová (2008) přidává klima ročníků a uvádí, že klima můžeme dávat do vztahu jak k horizontálním, tak k vertikálním částem organizace.

Klima školy bývá v rámci teorie výzkumu dáváno do souvislosti s pojmy jako efektivita výuky, prevence sociálně patologických jevů, a proto je zajímavé povšimnout si, jaké jsou efekty klimatu školy. Grecmanová (2008) uvádí, že zkušenosti lze čerpat především ze sledování zahraničních výzkumů. V první řadě upozorňuje na zajímavé a mnohdy rozdílné výsledky výzkumů vlivu klimatu školy na výkon a spokojenost žáků. Některé studie vykazují vysoké souvislosti mezi klimatem a výkony, ale kvůli metodologickým chybám jsou odborníky kritizovány. N. Janke podrobila analýze 6 odborných studií zabývajících se souvislostmi mezi určitými znaky klimatu a výkony a upozornila na poměrně nízkou prů-

kaznost těchto souvislostí. (pouze z 9 % - 35 %) Oproti tomu H. Dreesmann z rozboru jiných šetření klimatu přišel s faktem, že klima, které vnímají žáci, má na jejich výkon větší význam než inteligence. C.S. Anderson shrnula, v čem panuje mezi odborníky shoda:

- Klima má vliv na výsledky žáků včetně vlivu na kognitivní a afektivní chování, hodnoty, osobnostní rozvoj a spokojenost
- Pochopení účinků klimatu zlepšuje porozumění a odhad dalšího chování žáků. (Grecmanová, 2008, s.51)

Mnohé nám napovídá zkušenost učitelů shrnutá do výroku: Pokud ladí klima ve třídě, jsou většinou lepší i známky. A i když to platí spíše u jednotlivců, je skutečností, že pokud se změni klima k lepšímu, jsou eliminovány faktory, které brání učení a rozvíjí se ty, které jej podporují. (Janík, Švec, 2009, s. 102 – 103)

Vymezení pojmu klima uzavřeme definicí, se kterou přišli Freigberg a Stein a spíše než neutrální nám nabízí vymezení klimatu pozitivního: Klima školy je kvalita školy, která vytváří zdravé prostředí pro učení, kultivuje v žácích a rodičích jejich sny a touhy. Stimuluje kreativitu a nadšení pedagoga a má podporuje rozvoj všech aktérů školního života. (Mareš, 2003, s.47)

1.2 Teoretické přístupy

Grecmanová uvádí 2 hlavní proudy v teorii výzkumu klimatu:

- teorie vycházející z psychologie organizace – ústředním bodem je chování a řízení managementu školy a spolupráce pedagogického kolektivu, zaměřují se na vnímání klimatu z pohledu učitelů.
- teorie vycházející z pedagogiky a pedagogické psychologie – v centru pozornosti je klima ve vyučovací hodině nebo klima školy a zaměřují se na vnímání klimatu z pohledu žáka

Dále však přehled teorií výzkumu klimatu rozšířila o koncepce, které se zaměřují na vnímání klimatu z pohledu žáků, pedagogů, rodičů i dalších osob zúčastňujících se života školy:

- sociálně-teoretický přístup H. Fenda – školní klima je druh a způsob, jakým se v organizované podobě realizují procesy socializace a školní klima je zároveň prožívání institucionálních vztahů jak učiteli, tak žáky H. Fend vymezil ve školním prostředí obsahový aspekt, vztahový aspekt a interakční aspekt, čímž vytvořil rámec k popisu školního klimatu (Grecmanová, 2008, s.39 – 40)
- komunikačně- teoretický koncept F. Oswalda et. Al – teorii staví na předpokladu, že chování v mezilidských vztazích má vždy charakter sdělení a v centru výzkumu jsou vzájemné vztahy. Klade důraz na vzájemné vztahy mezi zúčastněnými na životě školy a o školním klimatu uvažují jako o socializačním efektu školy a jako o popisu různých forem interakcí na určité škole
- pojetí R. Besotha – zaměřuje se na celkové prostředí školy a od předchozích teorií se odlišil tím, že za významné aspekty klimatu zdůraznil jak sociální vztahy a kulturu, tak i hlediska ekologické a demografické (osoby a jejich kompetence). (Grecmanová, 2008, s.40)

Pro doplnění teorií vybíráme ještě model třídy jako sociální systém W. Getzelse a H.A. Thelena, a sociálně kognitivní model H. Dreesmanna, který se zabývá také přímo tím, jak klima vzniká. Dreesman rozpracovává především klima výuky, které chápe jako kolektivní prožitek. Další teorii vytvořil R. Pekrun, která je uvedena pod názvem transakční model vnímání klimatu ve škole. (Grecmanová, 2008, s. 44 – 50)

1.3 Tvůrci klimatu

1.3.1 Učitelé

Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. (Grecmanová, 2008, s.68).

Ve shodě s tímto tvrzením je rovněž názor Vykopalové (1992), že utváření sociálního klimatu je základní úlohou pedagoga. (in Čapek, 2010, s. 17)

Podle Petláka učitel vytváří dobré klima nejenom tím, že žáky učí, kontroluje a hodnotí jejich znalosti, ale i tím, že se zajímá o problémy a těžkosti s učením a ty jim následně pak pomáhá řešit a ukazuje jim správný směr. To dodává žákům sebevědomí a zažívají-li úspěch, mají možnost pocítit z něj radost a celé spektrum pozitivních emocí. (Petlák, 2006, s.13)

Podíváme-li se na to, jaké obecně jsou kladeny požadavky na profesi pedagoga, můžeme se v literatuře dozvědět, že učitel musí žáky **vychovávat**, což předpokládá psychologicky myslet a jednat a **vyučovat, vzdělávat a vysvětlit** (což znamená odbornost). (Čáp, 2001, in Holeček, 2014, s.13)

Učitelé působí celou svou bytostí a to, jaký je a co dělá, výrazně ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte. Pokud tedy máme zájem o rozvíjení osobnosti žáka, musí tou osobností být učitel sám. (Grecmanová, 2008, s.63)

Čapek upozorňuje, že při přípravě budoucích pedagogů bývá právě odbornost přeceňována, zatímco pedagogicko-psychologické vzdělání je v učitelském kurikulu zakotveno v nedostatečné míře, i když mají tyto kompetence minimálně stejnou důležitost. (Čapek 2010, s.18)

Je vhodné podívat se na to, jaký by měl učitel být i z perspektivy samotných žáků. I u nás byla provedena řada výzkumných šetření, a podíváme-li se na výsledky jednoho z nich, dozvídáme se, že žáci základních škol si u svých učitelů nejvíce cení jejich zodpovědnost, zaujetí pro pedagogickou profesi a pak také to, že se učitelé snaží žákům porozumět, mají smysl pro humor a jsou komunikativní. (Švec, Kašpárková, Kavanová, 2005, in Čapek, 2010, s.18)

Klíčovým úkolem učitelů i pedagogického sboru jako celku je mít společný cíl, jasný záměr a být v souladu s filozofií školy. Petlák uvádí, že tvorba klimatu školy pedagogie nesmí být vedena intuicí, ale musí být promyšlená a musí respektovat zásady a cíle školy. To nepovažuje za jednoduché a upozorňuje na význam spolupráce a dobré komunikace v učitelském kolektivu. Upozorňuje na fakt, že dobrá komunikace, kooperace a pracovní spokojenost mezi učiteli jsou potřebnými hodnotami. Zejména pracovní spokojenost pedagogů má jasnou souvislost s vnímáním klimatu školy žáky. (Janke 2006, in Petlák, 2011, s.111)

Čapek poukazuje na skutečnost, že pokud mají být ve škole realizovány pozitivní změny, není možné, aby se tak dělo nahodile. Naopak je nutné, aby všichni pedagogové byli seznámeni s koncepcí školy a měli vědomí společných cílů. Důležité proto je, aby každodenní činnost byla realizována v souladu s filozofií a vizí celé školy. A je úkolem ředitele a vedení školy, aby ve sborově učitelům předávali tyto ideje, v nejlepším případě se na jejich vytyčování spolupodílel celý učitelský kolektiv. (Čapek, 2010, s. 142-143)

1.3.2 Vedení školy

Na klimatu školy se zcela zákonitě musí podílet také ředitel školy nebo trochu šířeji vedení školy.

Vedení je tím, kdo svou angažovaností určuje kurz školy, má být zdrojem podnětů a má vnímat dočasnost své moci. (Petlák, 2011, s. 112)

Podle Grecmanové je škola je zrcadlem modelů společnosti a za klima obecně odpovídá především vedení, které je za to placeno. (Grecmanová, s. 72)

Podle některých autorů je ředitel dokonce nejdůležitějším článkem při utváření klimatu školy.

Souhlasíme s Čapkem (2010, s. 154), že je to především ředitel, kdo by měl mít nejvyšší zájem na prosazování koncepce školy a na každodenním naplňování vytýčených cílů.

Za zásadní lze při utváření klimatu považovat vztahy mezi vedením a ostatními pedagogy. Ředitel není jenom zprostředkovatelem oficiálních požadavků, které mají být pedagogy uznávány, ale důležitý je také jeho neformální vliv na mnohá ustanovení ve školním životě. Na vytváření pozitivního klimatu školy má velký vliv, když jsou učitelé vedením motivováni k aktivní účasti na životě školy, ke vzájemné a otevřené spolupráci. Neméně významná je i podpora učitelů svobodně vyjádřit vlastní názory, uskutečňovat své tvůrčí plány a účastnit se na důležitých rozhodnutích školy. (Petlák, 2011, s. 110)

Aby bylo dosaženo rovnováhy mezi zájmy všech skupin účastnících se života ve škole i mezi vnitřním a vnějším světem školy a mezi turbulencí a potřebou stability školy, je potřeba najít takové osobnosti, které budou schopny řídit tak, jak je pro rozvoj škol důležité. (Pol in Čapek, 2010, s. 154)

Do repertoáru dovedností ředitele by tak mělo patřit umění vést dialog, být tolerantní, flexibilní a empatický. Jenom stabilně otevřené a upřímné vztahy mezi vedením školy, učiteli, žáky a rodiči vedou k vytváření pozitivního klimatu školy. (Petlák, 2011, s. 110)

Na konci kapitoly o vedení s Grecmanovou (2008, s. 72) připomínáme, co je typické pro klima školy, že důležitější než samotné chování managementu školy je to, jak toto vnímají učitelé a to má dále nesporný vliv na život ve škole a její klima.

1.3.3 Žáci

Když se zamyslíme nad úlohou žáků v klimatu školy, můžeme je považovat vedle učitelů, a nebo třeba rodičů, za jedny z hlavních tvůrců klimatu školy. Nelze však opomenout také skutečnost, že jsou zdrojem k porozumění klimatu školy. (Grecmanová, 2006, s. 68)

Jiným pohledem se na žáky dívá Petlák, který nabízí možnosti vnímání žáků jako člena školy, také jako klienty anebo jako výstup školní práce.

Pol (2007) namítá, že pokud by byl žák brán jako člen školy zaujímá neplnoprávný status. Ani pohled na žáka jako výstup školní práce není mezi odborníky příliš oblíbený, protože tento přístup je považován za příliš technokratický. Přehlíží také zvláštnosti komplexního procesu školní edukace a zaměřuje se příliš na měření kvality výstupu. Za problematický považuje i pohled na žáka jako klienta. V klasickém vztahu klient – odborník si totiž klient odborníka vybírá sám a rovněž vztahy v rámci klientského vztahu jsou poněkud chladnější a méně otevřené.

Nám je blízké pojetí Čapka (2010). Ten si uvědomuje exkluzivitu postavení žáka ve škole a podotýká, že vše ve škole počínaje budovou přes pomůcky a konče ředitelem je zde kvůli němu a jeho vzdělávání. Přesto je pouhým žákem školy, kde všichni vědí lépe než on, co vlastně potřebuje.

Podle Petláka (2011) je přístup škol k žákům různý. Některé berou žáky vážně, jiní pouze jakoby „naoko“. Míní, že i když žáci participují např. v třídních samosprávách nebo žákovských parlamentech, mají vliv pouze na řešení méně důležitých problémů. Podle jeho názoru je pro vytváření pozitivního klimatu žádoucí, aktivně zapojit žáky do co nejvíce aktivit. Účast žáků na činnostech školy jako např. na vytváření pravidel školy nebo i na samosprávě či na prezentaci školy vytváří v žácích pocity hrdosti a sounáležitosti se školou a tím se následně zlepšuje vztah ke škole.

Grecmanová (2008, s.68 - 69) si všímá různých osobních charakteristik žáků v souvislosti s vnímáním klimatu. Jednou z takových charakteristik je pohlaví. Podle výzkumů Salderna a později i Edera dívky hodnotí klima o něco pozitivněji než jejich spolužáci a to téměř ve všech oblastech klimatu. Na druhou stranu H. Fend a B. Fischer ve svých výzkumech nezjistili žádné rozdíly v posuzování klimatu z hlediska pohlaví.

Dalšími osobnostními charakteristikami jsou např. motivace ke škole, zájmy žáka anebo postoje žáků ke spolužákům. Zejména poslední jmenované je považováno za jeden z nejvýraznějších činitelů podílející se na utváření klimatu školy. (Grecmanová 2008, s 69)

Čapek si všímá, že postoje žáků ke spolužákům i učitelům se v průběhu školní docházky výrazně mění. Pro mladší školní věk je typické, že žáci spontánně akceptují autoritu učitele. Učitel má velký vliv na názory žáků – např. spolužáci jsou přijímáni nebo odmítáni v souvislosti s tím, jak jsou hodnoceni učitelem. V období puberty roste potřeba rovnocenného partnerského vztahu s vrstevníky. Někteří žáci už zastávají hodnoty a normy světa dospělých, jiní zůstávají ještě ve fázi dětské naivity. Vyrůstá také nezávislost a kritičnost žáků v hodnocení učitelů. Záleží na učiteli, jak využije vztahů mezi žáky, neformálního přístupu a své přirozené autority pro vytváření pozitivního klimatu. V období staršího školního věku sílí potřeba autonomie, nezávislosti a sebeprosazení. Vyrůstá kritičnost k okolí a tedy i ke školnímu prostředí. Žáci umí poznat učitelovi chyby a nedokonalosti, jak odborné, tak i lidské. Narůstá solidarita s třídou, interpersonální vztahy mezi žáky jsou soudržnější. (Čapek, 2010, s.20-23)

1.3.4 Rodiče

Rodiče jsou rovněž spolutvůrci klimatu školy. Grecmanová uvádí, že výzkumy prokazují, že pozitivní chování rodičů má příznivý dopad na klima školy. Rodiče, kteří mají vztah ke škole špatný a svoje děti nadměrně kontrolují, v nich probouzí averzi a odstup od školy. (Stangl 1982, in Janík, 2009, s.112)

Rovněž Čapek uznává, že rodiče jsou tvůrci klimatu školy - byť nepřímí a do klimatu různou měrou zasahují. V ideálních případech rodiče školu pozorují, mají k životu ve škole připomínky a vytváří si na děj ve škole názory a jsou díky svým dětem jakýmiś „spolupříjemci“ školního vzdělávání. (Čapek, 2010, s. 24)

Podle Petláka, výzkumy u nás i v zahraničí ukazují, že rodiče jsou se školou v zásadě spokojeni a zároveň nelze předpokládat, že nastane stav, že všichni rodiče bez výjimky budou spokojeni a bez připomínek. To, co rodiče očekávají a chtějí především, Petlák shrnuje do několika bodů. V první řadě jde o spravedlivý přístup učitelů k žákům, tedy takový přístup, aby neměli pocit ukřivdění a pocit, že jsou učitelovi nesympatičtí. Rodiče mají také požadavek, aby jejich dítě bylo podporováno ve vzdělávání a v návaznosti na to očekávají i

pomoc od pedagoga a vstřícnost a ochotu při řešení případných problémů nejen s učením, ale i s chováním žáka. Dalším požadavkem je zodpovědný a individuální přístup k jejich dětem. Jelikož nedílnou součástí pedagogické činnosti je hodnocení a hodnocení jako takové bývá stále rodiči vnímáno jako zásadní výstup výuky, je zde také očekávání, že učitel bude hodnotit jejich dítě zodpovědně a objektivně a bude ochoten zdůvodnit svůj přístup k žákovi včetně zaměření případných jiných intervencí. Rodiče stále od pedagogů očekávají vysokou odbornost a využívání jak didaktických, tak i ostatních pedagogických kompetencí, a tak se do centra pozornosti dostává nejenom důraz na didaktické stránky výuky, ale také důraz na její emoční stránku.(Petlák, 2006,s.68)

Co se týká spolupráce školy a rodičů, ze strany rodičů je zde zájem i o neformální stránky kooperace. (Petlák, 2006, s. 68)

Stejně jak může rodič ovlivňovat klima školy pozitivně, můžeme nalézt spoustu způsobů, jak může působit negativně, což se také v praxi mnohdy děje. Mezi nejběžnější příklady patří, že rodiče mluví špatně (hanlivě, s despektem) o škole, o učitelích nebo celkově považují vzdělání za zbytečné. Na druhé straně stojí rodiče přehnaně ambiciózní, kteří svými očekáváními a nároky své dítě přetěžují. Někdy rovněž negativně působí přenášení vlastních nepodložených obav ze školy na dítě – např. z přechodu na vyšší stupeň. Velký negativní dopad na zájem a školní angažovanost i prospěch mívají také rodinné problémy a výchova v rodině se ve školní činnosti a v chování dítěte bezesporu také odráží.(Petlák,2006, s.68)

Walterová a Černý považují rodiče za zcela zásadní faktor ovlivňující klima ve škole. Českou společnost nepovažuje z hlediska vzdělávacích potřeb za homogenní a identifikuje čtyři typy rodičů, které se liší z pohledu požadavků na školní edukaci. 1.typ rodičů požaduje orientaci ve světě. Tento typ nadprůměrně vyzdvihuje oblast všeobecného rozvoje osobnosti a naopak téměř opomíjí dimenzi kázně. Nedostatky vzdělávání ve škole vidí v oblasti orientace v legislativě, v umění jednat s lidmi z různých vrstev. Požadavky na oblast vzdělávacího základu má průměrné. (in Čapek 2010,s. 160)

Nejvíce rodičů odpovídá charakteristice 2. typu, nazvaného vzdělání a sebedůvěra, kde je nadprůměrně zdůrazňována dimenze vzdělávacího základu a oblasti kázně a všeobecný rozvoj osobnosti jsou odsunuty na vedlejší kolej. Tento typ rodiče považuje v českém vzdělávacím systému za nedostatečně rozvíjenou oblast budování sebedůvěry a samostatnosti a schopnosti rozhodovat se. Požadavkem je žák sebevědomý a motivovaný, nikoli

ukázněný a poslušný. Jakýmsi protipólem tohoto typu je 3. typ zaměřující se na slušnost a kázeň, který upřednostňuje oblast kázně a dimenzi vzdělávacího základu posouvá na okraj zájmu, stejně tak i samostatnost a sebedůvěru. Vidí nedostatek v oblasti výchovy ke zdvořilému a slušnému chování a prioritu má v poslušnosti a kázni. 4. typ je nanejvýš kritický k dostatečnosti vzdělávání ve škole ve všech oblastech. Podle tohoto typu žádná z uvedených dimenzí není dostatečně rozvíjena. (Čapek 2010, s. 160)

Zapojení rodičů do života školy by mělo být cílem každé školy. Příklady dobré praxe jsou známy především u alternativních škol, kde o účast rodičů na školních akcích stojí celý pedagogický sbor a často je podmínkou přijetí dítěte. V zahraničí je dokonce běžné, že zástupci z řad rodičů jsou zaangażováni i do řízení škol a mají tedy přímý vliv na to, jakým směrem se škola ubírá. Paralelou k takovému institutu by mohla být v našich podmínkách fungující školní rada.

1.4 Typologie klimatu školy

Klima svým charakterem je multifaktoriálním jevem a z toho je zřejmé, že nemůže existovat žádný univerzální typ, který lze nacházet ve více školách. Přesto lze vysledovat společné rysy klimátů a podle toho třídit různé kategorie. V literatuře lze najít různé přístupy k typologii klimatu školy. Asi nejvíce propracovanou typologii klimátů podává Grecmanová.

1. Typy klimatu školy podle určení cíle školy: na jedné straně stojí školy s kustodiálními cílovými aspekty, kde převažují byrokratické postupy, formální přístupy a orientace na pravidla, klade se důraz na přizpůsobení se zaužívaným postupům práce, na straně druhé je školní klima s edukativním cílovým zaměřením, které je charakterizováno kreativitou práce, učitelé jsou autonomními osobnostmi, kteří se nebojí ve výchovně-vzdělávacím procesu experimentovat a být inovativní. Toto klima se vyznačuje otevřeností vůči rodičům i veřejnosti, respektem k individualitám žáků, profesionalitou, svobodou a samostatností při práci ve škole. (Grecmanová, 2008)

2. Dalšími typy klimatu stojícím proti sobě jsou klima uniformní klima a klima pluralitní. Ve škole s uniformním klimatem, jak už sám název napovídá, je přistupováno k žákům bez ohledu na individuální rozdíly, jsou upřednostňovány jednotné postupy a jejich kontrola, vztahy jsou formální a mezi učiteli a žáky je udržován sociální odstup. Oproti tomu se

klima pluralitní vyznačuje ohledem na jednotlivce, nadšením, tvořivostí, spoluprací a vzájemným pomáháním.

3. Typy klimatu podle chování učitele v konfliktu se žáky – klima konzervativní, kde jsou práva žáků omezována a pedagogové vyvíjejí na žáky určitý nátlak (tresty) a akcentována je disciplína. Proti tomu stojí progresivní klima s demokraticky řízenými vztahy mezi učiteli a žáky. Protikladné zájmy jsou akceptovány a nadvláda učitelů není přítomna. Spory se řeší racionálně. (Petlák, 2006, s.20)

4. Klimatické typy odrážející výchovné styly: v autoritativním typu klimatu se cílů dosahuje příkazy, nařízeními a mezi učiteli a žáky je bariéra. Žáci se staví do opozice vůči pedagogům a přítomna je nezdravá soutěživost. Demokratický typ klimatu školy podněcuje spolupráci, je pěstována důvěra a má silný integrační vliv na žáky. Je přítomna i konstruktivní kritika, která může být ve vztahu učitel žák obousměrná. Jak podotýká Petlák, hodně inspirativních podnětů pro utváření tohoto klimatu lze čerpat z koncepcí alternativní pedagogiky. (Petlák, 2006, s.20). Posledním typem školního klimatu v rámci této typologie je liberální klima školy, kde osobní zaujetí pedagogů je nízké, tlak na dodržování pravidel je nedostatečný a kázeň slabá. Žáci mají tendence zneužívat liberálnost pedagogů, a tak tento typ klimatu nelze považovat za žádoucí.

5. Na předchozí typologii lze navázat vydefinováním školních klimat podle způsobu vedení školy a styku školy s veřejností, která rozlišuje 4 klimatické typy. Prvním typem je klima školy spravované autokratickým izolujícím stylem. V takové škole je moc v rukou ředitele a některých učitelů a k rodičům a žákům se vztahují jako k podřízeným. Inovace jsou spíše zaváděny spíše sporadicky a pouze na ukázkou. 2. typ je klima školy vedené autokraticky, životu blízkým způsobem, pro který je charakteristické, že i když ve škole vládne čilý ruch, veškeré aktivity jsou organizovány vedením školy a několika pedagogy a zbytek pedagogického sboru je spíše pasivních a jejich nápady jsou většinou v zárodku potlačeny. 3. Škola řízená demokraticky, ale od života izolujícím stylem, kde pozitivem je spolupráce mezi učiteli, žáky a rodiči a hledání dialogu mezi všemi zúčastněnými. Nedostatkem je uzavřenost školy do sebe sama. Poslední a zřejmě ideální variantou je škola vedená demokraticky, způsobem, který je blízký životu. V podstatě jde o školu popsanou v předchozím odstavci, s tím rozdílem, že je škola otevřená světu mimo školní zdi, pedagogové i žáci se zabývají tématem smyslu učení, pořádají se besedy se zajímavými osobnostmi napříč obory a je uplatňováno projektové vyučování. (Grecmanová, 2008, s.80)

Aby byl výčet typů klimat od Grecmanové úplný, zmíníme ještě typy klimatu školy podle vnímání nátlaku, který vede k přizpůsobení a vymezuje školy homogenní - patří sem školy konzervativní a přísné a školy heterogenní, kam řadíme školy progresivní a liberální.

Dále vymezuje typy klimatu podle vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů (osobnostně orientovaný typ, dikrepantní typ, funkčně orientovaný typ a distanční typ) a typy klimatu školy podle spokojenosti učitelů na školy s vysokou spokojeností učitelů a školy s nepatrnou spokojeností. (Grecmanová, 2008, s. 85)

Z Marešovy typologie doplníme diferenciaci školního klimatu o hledisko otevřenosti k případným změnám. Rozlišuje tedy klima příznivá k pokusům o změnu, klima neutrální vůči změnám a klima nepříznivá ke změně. (Mareš, 2003, s.41)

Také slovenští odborníci se věnovali typologii školního klimatu, kteří vymezili klimata z hlediska potřeb každodenní pedagogické praxe. Rozlišili konzervativní klima školy – věrně odpovídá vymezení konzervativního klimatu od Grecmanové. Petlák jej dává do těsného vztahu s autoritativním klimatem školy. Dalšími klimaty jsou již známá klima otevřená a klima uzavřená, navíc však rozlišuje sociální klima školy, kterou chápe jako soubor postojů, schopností vnímat procesy odehrávající se ve škole a emocionálních reakcí všech aktérů školy. Důraz je kladen na to, jak to vnímají a interpretují sami aktéři. K sociálnímu klimatu má velmi blízko emocionální klima školy, jež souvisí s emocionálním bezpečím žáků. Jde o klima, kde se žáci naučí chápat a sdílet emoce a opět je vyzdvihováno subjektivní vnímání spokojenosti žáka se školou. (Petlák, 2011, s. 108)

Užitečné a jednoduché je rozdělení klimat podle míry otevřenosti, kde je vymezováno klima otevřené - vyznačuje se vzájemným respektem a důvěrou pedagogů v učitelském sboru, zájmem pedagogů o svou práci, jasně definovanými a stabilními pravidly školy a kvalitní spoluprací vedení s podřízenými a klima uzavřené – nedůvěra mezi pedagogy, nízká míra pracovní angažovanosti, neosobní vedení s nízkou podporou a ochotou spolupracovat s podřízenými, byrokratické vedení (Kašpárková 2009, s.57)

Oproti tomu Čapek se typologií příliš do hloubky nezabývá, ale vymezuje klima suportivní.

Uvědomujeme si, že typologie klimat nemůže být z povahy věci nikdy úplná.

1.4.1 Pozitivní klima školy

Ideální klima, o které by měly školy usilovat, bývá v literatuře nazýváno jako klima pozitivní, příznivé, suportivní nebo také bezpečné, kvalitní, zdravé či efektivní. Nejde vždy o synonyma, avšak můžeme vysledovat určité znaky a charakteristiky, které jsou všem těmto různě nazývaným klimatům s rozdílnými přívlasky společné.

Zastavíme se nejprve u klimatu s přívlaskem pozitivní, jenž se v literatuře objevuje asi nejčastěji.

U Petláka nacházíme definici pozitivního školního klimatu jako kvalitu školního prostředí, která vytváří zdravý prostor pro učení, kultivující aspirace a tužby dětí i rodičů. Zároveň podněcuje kreativitu a nadšení pedagogů a zároveň je rozvíjí. (Freiberg, Stein 1999, in Petlák 2011, s. 107).

Důležité aspekty pozitivního školního klimatu lze spatřovat v oblasti vzájemných vztahů osob participujících ve škole. Náleží k nim pocity sounáležitosti a pospolitosti, kooperace vycházející ze vzájemné důvěry a otevřenosti, přátelská atmosféra a zaměřenost na společně vymezené cíle a hodnoty, kázeň a pořádek. Pozitivní klima významně podmiňuje úspěšnost při dosahování cílů v edukačním procesu. (Kašpárková, 2007, s. 40-41)

Pro pozitivní klima školy je typické, že podněcuje spolupráci, žáci jsou vysoce motivováni ke vzdělávání a zažívají ve škole často pocity radosti a naopak strach a averze ke škole se téměř nevyskytuje. Pedagogové jsou i přes vysoké pracovní nároky profesně spokojenější, cítí možnost osobního růstu. (Průcha 2009, s. 293)

Mareš charakterizuje pozitivní klima jako takové, kde se pedagogové, žáci i rodiče chtějí učit, komunikovat spolu. Pozitivní klima je tam, kde je zažíván pocit bezpečí a pocit, že se všem dostává od instituce péče, kde jsou společně sdíleny výchovné a vzdělávací hodnoty. Typickým způsobem práce je kooperace. Škola vytváří příznivé společenství - komunitu. (Erwin, Sundstedt, Nunez 1995 in Mareš, s. 23)

Doležalová (2003) operuje s pojmem příznivé klima a znaky příznivého klimatu vymezila ze samotného pojmu KLIMA. K vyjadřuje komunikaci a kooperaci, L znamená pozitivní ladění, I představuje inovace, které jsou naléhavě potřebné, M znamená moderní metody, které je potřeba zavádět a A znamená aktivitu. (in Grecmanová, Janík 2009, s. 106)

Předpokladem příznivého či pozitivního klimatu je přítomnost sociálního učení. To je na dobré úrovni zvláště ve školách, které integrují jak žáky se slabým prospěchem nebo např.

žáky se specifickými poruchami či ty se zdravotním handicapem. To pak účinkuje terapeuticky, dostavuje se sociální uznání a rozvíjí se tolerantní postoje. (Grecmanová, 2008, s. 88)

S termínem zdravá škola se setkáváme např. u Hoye a Feldmana a označují jím takovou školu, která má všechny její složky v harmonii a sladuje potřeby jejich aktérů. V takové škole jsou udržovány zdravé vztahy napříč subjekty. Je zde vynakládána energie na dosažení cílů instrumentálních - zaměřených na výkon a intelektuální rozvoj i cílů expresivních - zaměřených na emoční rozvoj. Pro diagnostiku zdravého či nezdravého klimatu proto vytvořili výzkumný nástroj. (Mareš 2003, s.47)

Pozitivní klima je popisováno z různých hledisek. Spilková se zaměřila na:

- stránku emocionální, kde zdůrazňuje pohodu, důvěru, bezpečí a radost oproti nervozitě, agresii, strachu, zlosti apod.
- stránku sociální - otevřenost, vstřícnost, respekt, tolerance a kooperace oproti nezdravé soutěživosti, ponižování, zesměšňování a nepřejčnosti
- stránku pracovní: žádoucí je řád, pořádek, pracovitost a koncentrace, dodržování pravidel a dotahování pracovních úkolů a aktivit až do konce, důslednost a proti tomu stojí chaos, pasivita, nuda, nesoustředěnost, těkavost. (Spilková 2003, in Grecmanová 2008, s.85)

Klima školy se týká nejen učitelů a žáků, ale i rodičů a veřejnosti. I tyto činitelé klimatu mají názory na to, jak má vypadat pozitivní varianta školního klimatu.

Rodiče zejména očekávají vstřícné chování učitelů, spravedlnost při hodnocení a při jednání s žáky, individuální podporu každému žákovi bez diskriminace, atmosféru bez konfliktů, kvalifikovaný pedagogický sbor, adekvátní motivaci žáků k edukaci.

Veřejnost žádá po škole, kde vládne pozitivní klima, že žáky připraví k úspěšnému začlenění do pracovního procesu, že budou mít zájem angažovat se ve veřejném životě a že budou respektovat sociální a kulturní normy společnosti. (Grecmanová, in Čapek 2010, s.136).

Kašpárková se věnuje znakům ideálního obrazu školy a vymezuje tzv. účinnou školu. Zamýšlí se nad otázkou, jak by měla vypadat úspěšná škola, která by mohla být brána za vzor ostatním školám. Dále pak seznamuje s výsledky amerického výzkumného šetření, kde byly v průběhu dvaceti let zkoumány názory a postoje žáků různých typů škol od základ-

ních až po univerzity. Na základě toho byly rozklíčovány tři nejdůležitější znaky účinné školy, které by měly řádně a kvalitně fungovat:

- očekávání vedení školy a pedagogů – očekávání jistých výkonů žáků, která by měla být jasně a srozumitelně prohlašována. Očekávání by měla být splnitelná, dosažitelná a přiměřená, tak aby se s nimi žáci mohli ztotožnit a naplnit je.
- pedagogický způsob vedení školy – kreativní a aktivní postoj ředitelů a důrazem na podporu vyučovacího procesu a odklon od administrativního stylu ředitelské profese
- školní klima – je třeba se zabývat všemi jeho proměnnými a všimnout si vzájemných vazeb, které vytváří. K. Aurin za rozhodující pro optimální klima považuje pocit sounáležitosti všech aktérů školního života. (Kašpárková 2007, s. 43-44)

Pozastavíme se ještě u suportivního klimatu. Jedná se o variantu typu pozitivního klimatu a s tímto pojmem se setkáváme např. u Čapka. Ten soudí, že v suportivním klimatu je větší míra shody mezi očekávaným a skutečným chováním a také míní, že se zde setkáváme s větším citem pro řešení problematických a těžkých situací. Učitelé zde využívají suportivní výukové metody, které mají jednoznačně podporující a pozitivní účinek. Tyto metody se vyznačují následujícími rysy: aktivitou, pozitivním přístupem, kde v popředí jsou pochvaly a nestresující přístup, svobodou, individualizací, která podporuje jedinečnost každého žáka a týká se i hodnocení, spoluprací nejen žáků, ale i učitelů, decentralizací moci, kdy učitel je spíše motivátor než pan vševědoucí a zaměřeností na opravdový život, praxi, užitečnost a živá témata. Takové vyučování přináší pozitivní zpětné vazby a pozitivní výsledky. (Čapek 2010, s.36 -38)

Opakem suportivního – vstřícného, podpůrného klimatu, které častěji umí nastolit učitelé mladší, je klima defenzivní – obranné. To podle Laška vytváří více učitelé starší. (Průcha 2009, s.295)

Také Čapek (2010, s. 54) se zabývá defenzivním klimatem, které vzniká na základě defenzivní komunikace. Defenzivní klima nastává, když jeden z komunikujících (v našem případě pedagog) je příliš dominantní až nadřazený a druhý submisivní (žák nebo žáci). Ten si brání své já a vytváří obranné reakce, aby se tak vyrovnal se zátěží (např. lže, podvádí, nechává si své názory pro sebe, podlézá).

Pozornost odborníků se zaměřuje tedy rovněž na negativní variantu klimatu. Je zřejmé, že se jedná o nežádoucí klima, ale s narůstajícími celospolečenskými problémy se zájem odborníků o jeho poznání prohlubuje. Espositová se dokonce domnívá, že klima školy může být pro vývoj žáků rizikem, obzvláště když působí vzájemně s ostatními riziky, jako je špatné sociální zázemí žáků, nízké vzdělání rodičů, příslušnost k menšině či anonymní městské prostředí. (Mareš, 2003)

Změna klimatu školy

Dosud jsme se zabývali popisem různých typů klimat od pozitivních až po nežádoucí negativní typy klimat. U klimatu, které v sobě nese prvky nežádoucího, je na místě zamyslet se, jak je možné klima změnit, optimalizovat. Kašpárková (2007) charakterizuje klima jako komplikovaný systém s velkou setrvačností. Navozování změn je proto obtížné a jejich uskutečňování trvá dlouhou dobu. Důvody, proč ke změnám dochází, jsou různé. Poměrně razantně pozměnili klima škol události kolem roku 1989, kdy došlo k radikálním společenskopolitickým změnám. Další změny většího rozsahu přišli s tzv. optimalizací sítě škol, kdy došlo na slučování škol. Školy se ale mohou rozhodnout pro změnu samy, zevnitř a mohou tak dát průchod inovacím a modernizaci. Mohu se přidat do proudu alternativních projektů typu daltonský plán nebo waldorfské školy. Proces změny je složitý, naráží na různé překážky, a proto není výjimkou, že školy svůj plán nedotáhnou až dokonce a rezignují. Často totiž naráží na předsudky, konzervativní postoje a často se necítí sociálním prostředím dostatečně oceňovány. (Kašpárková 2007, s.41)

Mareš a Lašek rozepsali postup změny klimatu do několika etap:

- Důkladné poznání klimatu prostřednictvím např. dotazníkového šetření
- Vyhodnocení získaných dat
- Objasnění a výklad výsledků
- Rozhodnutí o změnách
- Promyšlení pedagogických intervencí
- Citlivé, systematické a důsledné uskutečňování intervencí, případná modifikace
- Vyhodnocení působení zásahů. (Kašpárková 2007, s.41-42)

Souhlasíme s Čápem a Marešem, že pokud dojde k šetření školního klimatu a po výsledné diagnóze nenásledují úvahy o příčinách stavu, jedná se o ustrnutí na půli cesty. Podle nich

na cestě k ovlivnění klimatu školy stojí nemalé překážky. První problém vidí ve skutečnosti, že škola je natolik složitý systém, že změny v něm nejsou snadné. Další problém je, že intervence a pozitivní změna na jedné úrovni nemusí zásadně způsobit změny na ostatních úrovních. V neposlední řadě se změny klimatu rovnají změnám cílů, které jsou školou vytýčeny, změnám postojů a změnám každodenních činností. To vše se dotýká mnoha zúčastněných osob a z toho důvodu změny nelze navodit rychle a ani u všech. (Čáp, Mareš, 2001, s. 595)

2 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU

Výzkum klimatu školy je zaměřen na člověka – žáka, učitele, rodiče aj., je tedy orientován humanitně. Diagnostika školního klimatu je určena všem aktérům školního života.

Úrovně zkoumání klimatu

Mareš (2004, s.40) rozlišuje 3 hlavní úrovně:

- mikroúroveň – jde o zkoumání klimatu pouze jedné školy. Chceme-li jít pod tuto úroveň, znamená to, že už neměříme klima školy, ale jen její části (např. klima třídy, klima pedagogického sboru apod.).
- mezoúroveň - postrádá jednoznačné vymezení. Lze ji definovat teritoriálně (např. krajem), typem školy (např. soubor gymnázií), administrativně (školský obvod) nebo např. typem zřizovatele.
- makroúroveň – pokud chceme zkoumat klima škol stejného typu na základě reprezentativního souboru (např. v rámci celé České republiky)

Zkoumáním klimatu školy se nejčastěji zabývají samotní učitelé, kteří na určité škole vyučují, ale také pracovníci školských poradenských zařízení nebo výzkumní pracovníci, kteří pomáhají škole diagnostikovat různé sociálně-psychologické fenomény. Aby mohl být výzkum považován za úspěšný je nutné:

- zvolit co možná nejvhodnější metodu s dobrou výpovědní hodnotou získaných údajů
- přistoupit zodpovědně k objasnění výstupů výzkumu a k vytváření objektivních závěrů

Čapek (2010, s 220 - 222) vznáší požadavek na školy, aby byly samy schopny provádět vlastní měření školního klimatu, včetně analýzy a interpretace zjištěných dat a usilovaly v této oblasti o soběstačnost. Měření klimatu pak může být užitečnou součástí evaluace školy.

Kašpárková (2009, s.61) uvádí, že údaje získané při šetření jsou objektivním souhrnem o dané problematice a jsou dále použitelné, např. pro prostý popis klimatu, porovnání pohledů žáků, učitelů a rodičů na klima školy a zjištění rozdílů např, i mezi školami a v neposlední řadě mohou výsledky šetření sloužit k ovlivnění klimatu.

Klima školy je složitý multifaktoriální jev a pro zjednodušení měření je vhodné rozdělit jej na dílčí proměnné, které vytváří určité skupiny, soubory, oblasti či dimenze.

Andersonová přišla s rozdělením klimatu do čtyř dimenzí. Každá dimenze obsahuje různý počet proměnných a ty jsou ještě specifikovány indikátory. Uvádí tyto dimenze: ekologie školy, která zahrnuje např. charakteristiku budovy školy, dimenzi zázemí školy, kam řadí např. charakteristiky žáků a učitelů. Třetí dimenze má název sociální systém školy a obsahuje výchovně-vzdělávací program, kterým se škola řídí, vztahy mezi pedagogy a vedením školy i mezi pedagogy a žáky, vztahy mezi školou a okolním prostředím. Poslední dimenzí je kultura školy, čímž míní mimo jiné angažovanost učitelů na rozvoji žáků, normy vyznávané žáky očekávání nebo konsensus. (Andersonová 1982, in Mareš, s.42)

Zkoumání klimatu školy nebo také měření je složitý proces, který je složen z měření různých položek a jde v něm o hledání souvztažností mezi různými ukazateli. (Čapek 2010, s.221)

Ukazatele neboli indikátory můžeme dále rozdělit na objektivní a subjektivní. Do skupiny indikátorů objektivních Mareš řadí např. stáří budovy školy, průměrný počet žáků ve třídě či ve škole. Mezi indikátory subjektivní patří např. pocit bezpečí ve škole, vnímaná sociální opora, vztahy mezi pedagogy a žáky, vnímaný vliv vedení na život ve škole apod. Je na místě poznamenat, většina výzkumů se zaměřuje na subjektivní indikátory klimatu školy. (Mareš, 2003, s. 44)

Kašpárková při konstruování svého výzkumného nástroje Dotazník k evaluaci školního klimatu rozdělila 50 položek do pěti oblastí a následně je přiřazovala do Besothova modelu školního klimatu (prostředí):

Oblast č. 1: Celkový vztah a motivace ke škole – motivace je jedním ze základních pilířů efektivního výchovně-vzdělávacího procesu. Respondentům jsou pokládány otázky, zda se jim škola líbí, zda do školy chodí rády, ale také, zda jejich učitelé a vedení vytvářejí příjemné a férové prostředí. Podle Besothova pojetí tato oblast odpovídá kulturní dimenzi, která je vymezena hodnotovými vzory, normami, náboženstvím, odbornými kompetencemi učitelů a významem všech jedinců ve škole.

Oblast č. 2: Kvality a kompetence učitelů – zkoumá tři podoblasti. První se snaží popsat rysy ideálního pedagoga, druhá se zaměřuje na aspekty vyučování – zda jsou žáci vedeni

k dialogu, spolupráci a zda mají takovou důvěru k učiteli, že s ním diskutují určité problémy. Třetí dílčí oblast zachycuje vztahy mezi učiteli a žáky, zda jsou v centru zájmu pedagoga. Podle Besotha by část položek byla součástí dimenze společenské, zahrnující osoby ve škole i mimo ni, které jsou se školou v přímém i nepřímém kontaktu a část by spadala do dimenze sociální vztahující se k chování a k vzorcům chování osob spjatých se školou.

Oblast č. 3: Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování – sledována je obeznámenost žáků s pravidly a jejich angažovanost při jejich vytváření. Část položek se týká disciplíny a kázně při výuce. Tato oblast odpovídá v Besothově pojetí sociální dimenzi.

Oblast č. 4: Soudržnost třídy jako sociální skupiny – se zaměřuje na kvality vztahů (přátelství, nepřátelství) mezi žáky a na podílu pedagogů při vytváření dobrých vztahů. Kašpárková navrhuje zařazení položek této oblasti částečně do dimenze sociální a částečně společenské (v Besothově klasifikaci)

Oblast č. 5: Architektonické, hygienické a estetické aspekty – nesporný vliv na to, jak se lidé cítí vychází z kvalit prostředí, ať už se to týká čistoty, estetičnosti či funkčnosti a to platí i ve školním prostředí, kde žáci a pedagogové tráví velkou část dne. Proto aani tato oblast není opomenuta a zahrnuje položky hodnotící vzhled budovy školy, teplo či chlad ve škole, školní nábytek apod. Besoth tyto aspekty řadí do dimenze ekologické.

Dotazník k evaluaci byl vytvořen pro posuzování školního klimatu žáky, učiteli i rodiči, Kašpárková proto zkonstruovala 3 verze, tak aby mohli být vzájemně srovnávány (Kašpárková 2007, s. 88-90)

2.1 Kvalitativní metody

Kvalitativní výzkum školního klimatu se nejen u nás, ale i v zahraničí, realizuje podstatně méně často než výzkum pomocí kvantitativních metod. Jejich velkou nevýhodou je především časová náročnost, ale také nedostatečná reliabilita a validita. Naopak velkým přínosem je, že tyto metody jdou více do hloubky a dokáží postihnout řadu jemných detailů klimatu, které dotazníky nezachytí. Patří sem:

Pozorování – při zkoumání školního klimatu může jít o pozorování zúčastněné i nezúčastněné, standardizované i nestandardizované. (Grecmanová, 2008) Nejpreferovanější formou je pozorování standardizované. Výzkumný pracovník je předem připraven – má prostudo-

vanou odbornou literaturu, vymezené cíle pozorování a má pozorovací arch s předepsanými položkami, kterých si chce všimnout. S vyplněným archem po skončení pozorování dále pracuje. (Mareš, 2003)

Pozorovatel přichází do školy většinou zvenčí a jako příklad uvádí Petlák školní inspekci. Ten také za ideální považuje, když pozorování provádí více pracovníků, aby se dosáhlo objektivnějších výsledků výzkumu. (Petlák, 2006, s.76).

Zvláštní formou pozorování je tzv. etnografické pozorování, kdy se pozorovatel stane na určitou dobu součástí školního života. Protože je ve škole pravidelně několikrát za týden po dobu i několika let, nejsou už žáci ani pedagogy vnímáni jako cizí, a tak mohou při výzkumu získat hlubší vhled do školního života. (Mareš, 2003)

Rozhovor - interview je další výzkumnou metodou, pro dotazovaného jednou z nejpřirozenějších, ale zároveň nejnáročnější pro výzkumného pracovníka. Lze jej použít pro zjišťování názorů učitelů, žáků i rodičů. Jde o časově náročnou metodu, dává nám ale možnost poznat klima důkladněji. Vhodná je forma polostandardizovaného dotazníku, kde je část otázek předem definována, a část z nich vyplývá až během samotného rozhovoru. (Petlák, Mareš)

Mareš popisuje specifickou formu rozhovoru s cíleně vybranou skupinou tazatelů, tzv. focus group. Tato metoda staví na předpokladu, že ve skupince se respondenti vzájemně povzbudí k větší aktivitě a eliminuje strach. Výzkumník se tak dostane snáze k zajímavým údajům. (Mareš, 2003)

Metoda nedokončených vět – jde o slovní projektovou techniku, kde principem je doplnit načatou větu. Příkladem je věta *Naše škola je...* a úkolem respondenta je větu dokončit, většinou vícekrát. Tato metoda může být použita samostatně, ale běžněji je doplňkovým výzkumným nástrojem, např. u dotazníkového šetření a díky ní lze získat diagnosticky cenné informace. (Kašpárková, 2009, s. 63)

Mareš se zmiňuje také o metodách spočívajících v analýze **žakovských deníků** mající reflektivní charakter anebo **žakovských kreseb**, což je metoda vhodná zvláště pro žáky nižšího školního věku. U žáků starších je pak specifickou technikou analýza **spontánních karikatur spolužáků**, umožňující rozeznat sociální stratifikaci ve školní třídě. (Mareš, 2003)

Aby byl výčet kvalitativních metod co nejširší, zmíníme ještě např. **fotografování školy žáky, analýza učitelových deníků, analýza videozáznamů, rozbor výzdoby a nástěnek škol** aj. (Grecmanová 2008, s.103)

Z dalších metod méně často používaných vzpomeneme např. **benchmarking**. Jde o měření klimatu institucemi působících zvenku. Cílem měření je zjistit, jak dělat věci lépe v porovnání s jinými školami a co se může daná škola naučit od ostatních. Čapek dodává, že původně znamená benchmarking zjišťování vlastního postavení na trhu.

Poslední v našem výčtu je poměrně známá **SWOT analýza**, kde S znamená silné stránky, přednosti, W – slabé stránky, nedostatky, O jsou příležitosti a T jsou obavy, hrozby. Jde o metodu kvalitativní, kdy se hodnotí všechny podstatné aspekty fungování školy a podílejí se na ní nejen vedení školy, učitelé, žáci a rodiče, ale i např. školy, do kterých žáci dále odcházejí studovat. Tato analýza předpokládá, že pokud chce organizace být úspěšná, musí na jedné straně maximalizovat přednosti a využít příležitostí, na straně druhé musí odstraňovat nedostatky a snižovat hrozby. (Čapek 2010, s. 223)

2.2 Kvantitativní metody

Jak už naznačila předchozí kapitola, v diagnostice školního klimatu výrazně převládají kvantitativní metody. Nejčastěji jsou využívány dotazníky a posuzovací škály nebo také sociometrie. Výhodou kvantitativních diagnostických metod je, že dokáží poskytnout velké množství údajů od velkého počtu respondentů v poměrně krátkém časovém úseku. Nevýhodou je, že posbíraná data bývají méně spolehlivá. (Průcha 2009, s.294)

Při výzkumech v českých školách se v 90. letech nejvíce využívaly **dotazníky** převzaté ze zahraničí. Mezi takto použité dotazníky patří např. Dotazník sociálního klimatu školní třídy „Moje třída“ (My Clase Inventory - MCI) apod. V praxi se ukázalo, že použití výzkumných nástrojů převzatých ze zahraničí nemusí být z důvodů kulturních odlišností vhodné, v každém případě však jsou dobrým zdrojem, ze kterého lze čerpat inspiraci ke konstruování vlastních dotazníků nebo posuzovacích škál. Velký přehled kvantitativních metod pro diagnostiku školního klimatu poskytuje J. Mareš ve třech sbornících Psychosociální klima I- III, který rovněž stojí za aplikacemi těchto metod do praxe. (Grecmanová 2008, s. 104)

Mareš ke svému přehledu diagnostických nástrojů dodává, že vzhledem k velké šíři pojmu školní klima, žádná z těchto metod nemůže pokrýt školní klima v celé jeho šíři, ale jednotlivé metody zachycují vždy jen jeho určité oblasti. (Mareš, 2003, s. 51)

Vzhledem k omezené přenosnosti dotazníků a posuzovacích škál ze zahraničí, je žádoucí konstruování vlastních nástrojů. V současnosti se v České republice podílejí na vytváření vlastních výzkumných technik např. J. Kantorová nebo H. Grecmanová. (Průcha, 2009, s. 294)

2.3 Ostatní metody

Sociometrie je metoda, kterou vytvořil americký psychiatr J. L. Moreno. Ten zjistil, že základním jevem vzájemného působení ve skupině je přitažlivost nebo odpudivost mezi členy skupiny. Tato metoda se tedy snaží měřit vzájemnou sympatii a antipatii mezi jednotlivci v určité skupině. Jde o techniku, kterou lze používat v menších skupinách, je tedy vhodná spíše k měření klimatu třídy. Zároveň je nutný citlivý přístup při sdělování výsledků, pedagog nesmí sdělovat negativní volby žáků. Na základě výsledků měření pak pedagog působí na žáky tak, aby pozitivně hodnocení žáci spolupracovali třeba i na podpoře těch žáků, kteří získali více negativních zpětných vazeb. (Holeček, 2014, s.125)

2.4 Kombinované metody

Důležité místo v diagnostice školního klimatu má neoddiskutovatelně také kombinování různých metod. Požijeme-li při výzkumu více metod, získáme jistě objektivnější a ucelenější obrázek o skutečném stavu věcí.

Mareš uvádí, že použitím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod lépe postihneme realitu a nedostatky jedné metody se vykompenzují výhodami druhé. Jako příklad takového smíšeného přístupu uvádí výzkum realizovaný v základních školách v Holandsku. Zde byly čtyři různé oblasti klimatu školy zkoumány čtyřmi různými metodami: 1. rozbor plánu školy, jak zvyšovat efektivitu pedagogické činnosti, 2. pozorování a analýza vnitřního prostředí školy a organizaci života školy, 3. pozorování chování učitelů v průběhu výuky a 4. polostandardizovaný rozhovor s ředitelem o uspořádání školního provozu. (Mareš, 2003, s. 61)

Také u nás má tento přístup své příznivce. Grecmanová (2008, s. 105) při kombinování výzkumných metod navrhuje postupně nejprve na základě např. pozorování či rozhovorů

stanovit hypotézu a tu ověřit kvalitativní metodou – dotazníkovým šetřením. Následně navrhuje zjištěné údaje ověřit či doplnit novým pozorováním nebo rozhovory.

Dalším podstatně méně využívaným nástrojem pro diagnostiku klimatu školy je **víceúrovňová diagnostika**, která podobně jako v medicíně nejprve provede screeningové vyšetření, které nezachází do detailů. Pokud ale při tomto screeningu narazíme na oblast, která vybočuje od normy a signalizuje něco nezvyklého a odlišného, tak v této oblasti provedeme hlubší sondy, tzn., že použijeme důkladnější diagnostiku a zmapujeme tuto odlišnost. (Mareš, 2003, s. 51)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU

V teoretické části je vymezena definice školního klimatu, oblasti klimatu a jsou popsány diagnostické metody zkoumání klimatu školy. Praktická část se zabývá zkoumáním vybraných oblastí klimatu Základní školy Bílovice z pohledu žáků.

3.1 Základní škola Bílovice

Základní škola Bílovice je venkovská škola, která byla ve stávající podobě otevřena v roce 1975. Je to plně organizovaná škola s širokým spádovým obvodem (Bílovice, Částkov, Kněžpole, Nedachlebice, Mistřice, Topolná, Zlámanec) poskytující úplné základní vzdělání. Součástí školy je mateřská škola a školní družina a školní jídelna.

Škola vzdělává 350 žáků a přes 60 % žáků do školy dojíždí. ZŠ je příspěvkovou organizací a zřizovatelem školy je Obec Bílovice.

Škola se nachází ve dvou pavilónovém objektu na severním okraji obce a je obklopena zelení. Součástí areálu školy je školní hřiště s atletickou dráhou, která je však momentálně v nevyhovujícím stavu, školní zahrada se skleníkem, pařeništi a altánem. Ten je využíván nejen pro rekreaci, ale při dobrém počasí i k výuce.

V třípatrové budově je 18 kmenových tříd a 11 odborných učeben speciálně vybavených na výuku chemie, fyziky, zeměpisu, přírodopisu, informatiky, hudební výchovy a výtvarné výchovy, pro žáky funguje i žakovská knihovna. Vybudovány jsou pracovní dílny, pracovní pěstičství, cvičná kuchyňka, místnost se šicími stroji. Součástí školy jsou dvě tělocvičny a fitcentrum.

Učebny druhého stupně jsou vybaveny novým žakovským nábytkem a ten je postupně pořízován i do nižších ročníků školy. Vše prochází postupnou modernizací zařízení.

Kritizovaným místem školy jsou dlouhé tmavé chodby. Ke zmírnění jejich neútulnosti přispívá činnost žáků ve výtvarné výchově a následné vystavování vytvořených prací.

Ve škole pracuje 26 pedagogů, 2 vychovatelky školní družiny a 1 asistentka pedagoga.

Po skončení vyučování škola umožňuje žákům navštěvovat zájmové kroužky. Přimo ve škole mají na výběr ze dvou kroužků sportovně zaměřených, dvou kroužků s výtvarným zaměřením a jeden kroužek hudební.

Školní družina má dvě oddělení a zabezpečuje zájmovou činnost a odpočinek žáků prvního stupně, není pokračováním vyučování, ale má odbourávat únavu po předchozí činnosti, má

relaxační funkci a v neposlední řadě naplňuje i sociální aspekt, což je dohled nad žáky po ukončení školní výuky. (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014)

Podle výroční zprávy za školní rok 2013/2014 spolupráce s rodiči v posledním období spíše stagnuje. Účast na třídních schůzkách je malá, více jsou využívány konzultační dny, kterých se mohou účastnit i žáci. Rodiče i širší veřejnost jsou o činnosti školy informováni také na pravidelně aktualizovaných webových stránkách a prostřednictvím místních novin.

Při škole pracuje SRPŠ, které vypomáhá při pořádání různých školních akcí např. plesu a také finančně přispívá na zlepšení vybavenosti školy, odměny pro žáky apod..

Od 1. ledna 2006 byla zřizovatelem ustanovena Školská rada, která je momentálně tříčlenná. Doposud fungovala spíše formálně, ale momentálně je naplánována volba nových členů a rozšíření o 3 další členy. Celkem půjde tedy o 2 zástupce pedagogického sboru, 2 zástupce z řad rodičů a 2 zástupci budou členové zastupitelstva OU Bílovice.

3.2 Metodologie výzkumu

3.2.1 Výzkumná strategie a technika sběru dat, výzkumný soubor

Pro uskutečnění tohoto výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní strategie, kterou lze získat údaje od velkého počtu respondentů v poměrně krátkém časovém období. Tato výzkumná strategie nám umožní oslovit žáky prvního i druhého stupně základní školy. Vzhledem k velkému počtu respondentů jsme pro sběr dat uplatnili výzkumnou formu dotazníkového šetření.

Základním souborem jsou v našem výzkumném šetření všichni žáci, kteří navštěvují základní školu v Bílovicích, a proto výsledky výzkumu mají platnost jen v této instituci a nelze je zobecňovat.

Vymezení výběrového výzkumného souboru: vzhledem k tomu, že bylo potřeba zaručit, že bude text dotazníku dobře pochopen, bylo požadováno dosažení určitých dovedností orientace v textu, omezili jsme výzkumný soubor na žáky 3. – 9. tříd. Výzkumu se zúčastnili žáci deseti tříd, kteří byli v den šetření přítomni a výběr tříd byl uskutečněn náhodně. Šetření proběhlo v rámci vyučování během jednoho dne v únoru 2015.

3.2.2 Dotazník

Při vytváření dotazníku jsme vycházeli ze standardizovaného dotazníku J. Kantorkové (Kašpárková 2004, s. 170). Tento výzkumný nástroj, původně sloužící pro potřeby výzkumu na středních školách, bylo nutné zjednodušit a některé položky pozměnit. Z původních 50 položek bylo pro naše účely vybráno 24 při zachování stejného počtu zkoumaných oblastí. Další modifikací je, že jsme administrovali dotazník ve dvou kompatibilních verzích, přičemž počet položek verze pro 1. stupeň byl ještě snížen na 20. Dotazníky jsou tedy plně srovnatelné.

Upravena byla také hodnotící škála, která měla v originální verzi 5 stupňů, v námi předloženém dotazníku volili respondenti pouze mezi čtyřmi hodnotami škály.

1 – naprosto nesouhlasím

2 – spíše nesouhlasím

3 – spíše souhlasím

4 – naprosto souhlasím

Zkoumány byly tyto oblasti školního klimatu:

1. Celkový vztah a motivace ke škole

2. Kvality a kompetence učitelů

3. Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování.

4. Soudržnost třídy jako sociální skupiny

5. Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy

Výzkumu se zúčastnilo 119 žáků třetích až devátých tříd z celkového počtu 350 žáků.

Pilotní ověření dotazníku

Před vlastní administrací dotazníku, byla ověřena jeho funkčnost v předvýzkumu. První verze dotazníku byla předložena 10 různě starým žákům. Po vyplnění dotazníku jsme s každým zvlášť rozebírali jednotlivé položky a ověřovali, zda bylo vše správně pochopeno. Některá tvrzení v dotazníku vyvolávala v respondentech nejistotu, co se jimi míní, a tak byla následně pro nesrozumitelnost odstraněna, některá jazykově modifikována. Matoucími se jeví také tvrzení položená negativně, a proto i zde došlo k takovým úpravám, aby

respondenti zaškrtovali ty odpovědi, které skutečně odpovídají jejich názorům. Výsledkem je dotazník, který dokáže přinést přesnější data.

Náhled dotazníků je v obou verzích v příloze – PI a PII

3.2.3 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, problémy a hypotézy

Cílem praktické části je zhodnotit klima vybrané základní školy z pohledu žáků. Dílčím cílem je zhodnotit klima školy z hlediska 5 oblastí.

V návaznosti na cíl výzkumu vymezíme výzkumné otázky na popisné rovině, které jsou následující:

VO1: Jaké je hodnocení školního klimatu z hlediska žáků?

DVO1: Jaké je hodnocení oblasti „Celkový vztah a motivace ke škole“ z hlediska žáků?

DVO2: Jaké je hodnocení oblasti „Kvality a kompetence učitelů“ z hlediska žáků?

DVO3: Jaké je hodnocení oblasti „Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování“ z hlediska žáků?

DVO4: Jaké je hodnocení oblasti „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“ z hlediska žáků?

DVO5: Jaké je hodnocení oblasti „Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“ z hlediska žáků?

Dále stanovujeme 2 výzkumné problémy na vztahové úrovni analýzy:

VP1: Liší se hodnocení klimatu školy z hlediska pohlaví žáků?

VP2: Liší se hodnocení klimatu školy z hlediska prvního a druhého stupně?

K výzkumným problémům stanovujeme následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Hodnocení klimatu školy se neliší z hlediska pohlaví.

Podle dosavadních výzkumných šetření u nás i v zahraničí se neukázali statisticky významné rozdíly v hodnocení školního klimatu z hlediska pohlaví, a proto předpokládáme, že klima školy bude v našem výzkumu hodnoceno děvčaty a chlapci stejně. (Grecmanová, 2008)

H₀1: Není rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi chlapci a děvčaty

H_{A1}: Hodnocení klimatu školy se liší mezi chlapci a děvčaty.

V hypotéze č. 1 figuruje jako **nezávisle proměnná pohlaví** žáků a jako **závisle proměnná** průměrné **hodnocení** klimatu školy, které bylo pro účely analýzy rozděleno do tří oblastí:

- průměr v intervalu 1,00 – 2,30 je negativní hodnocení;
- průměr v intervalu 2,31 – 2,70 je neutrální hodnocení;
- průměr v intervalu 2,71 – 4,00 je pozitivní hodnocení.

Převedení průměrného hodnocení na tři nominální úrovně bylo aplikováno z důvodu zjednodušení statistické analýzy dat.

Hypotéza č. 2: Hodnocení klimatu školy se liší z hlediska stupňů školy.

V průběhu školní docházky prochází postoje a názory žáků k sobě, spolužákům i pedagogům vývojem a četnými změnami. Na prvním stupni je učitel vnímán jako mocná autorita a žáci k němu často vzhlíží s nekritickým obdivem. V období puberty se však do popředí dostávají vztahy s vrstevníky, žáci jsou stále více samostatní a nezávislí. Zvyšuje se kritické myšlení a potřeba sebeprosazení. Dříve nezlomná autorita učitele bývá častěji nabourávána, neboť žáci si již lépe všimají nedostatků pedagoga. (Čapek, 2010, s. 20)

Právě z důvodu rozvoje kritického myšlení předpokládáme, že hodnocení žáků prvního a druhého stupně se bude lišit.

H_{O2}: Není rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi 1. stupněm a 2. stupněm.

H_{A2}: V hodnocení klimatu mezi 1. a 2. stupněm existuje statisticky významný rozdíl.

V hypotéze č. 2 figuruje jako **nezávisle proměnná stupeň** školy a jako **závisle proměnná** průměrné **hodnocení** klimatu školy, které je rozděleno do tří oblastí stejně jako v případě první hypotézy.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Informace získané z dotazníkového šetření v ZŠ Bílovice byly přepsány do tabulky programu Excel a dále zpracovány statistickým programem. Vyhodnocení je rozděleno do několika částí - charakteristika sociodemografických údajů, popisný rozbor získaných údajů a ověřování hypotéz. Na závěr podáváme odpovědi na výzkumné otázky, které byly položeny před zahájením výzkumného šetření.

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo 178 žáků 1. a 2. stupně vybrané základní školy z celkového počtu 350 žáků zapsaných na školní rok 2014/2015, což činí 50,86%. Z počtu 178 respondentů bylo 95 děvčat a 83 chlapců.

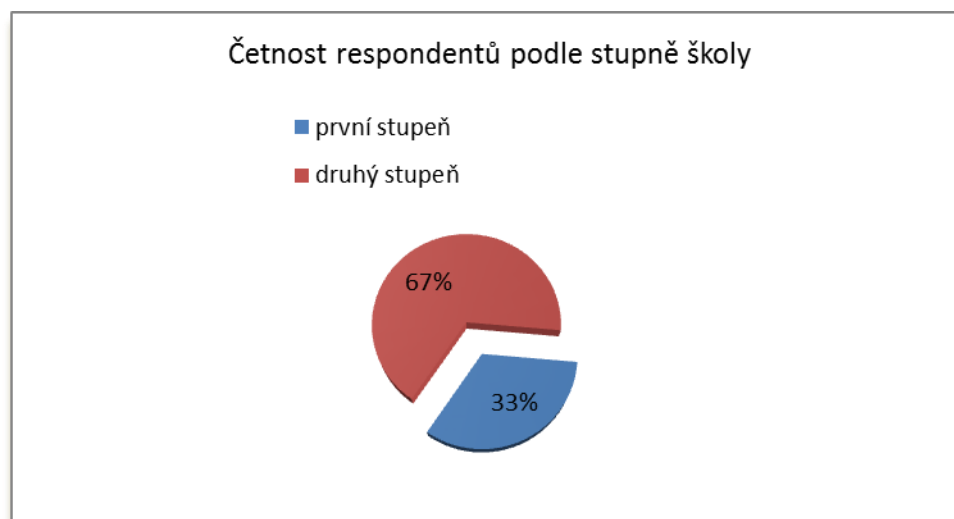
Tabulka 1, Tabulka 2, Tabulka 3 - Sociodemografické údaje respondentů

| ročník | četnost | rel.četnost |
|--------|---------|-------------|
| 3 | 27 | 15,17 |
| 4 | 12 | 6,74 |
| 5 | 20 | 11,24 |
| 6 | 21 | 11,80 |
| 7 | 21 | 11,80 |
| 8 | 39 | 21,91 |
| 9 | 38 | 21,35 |

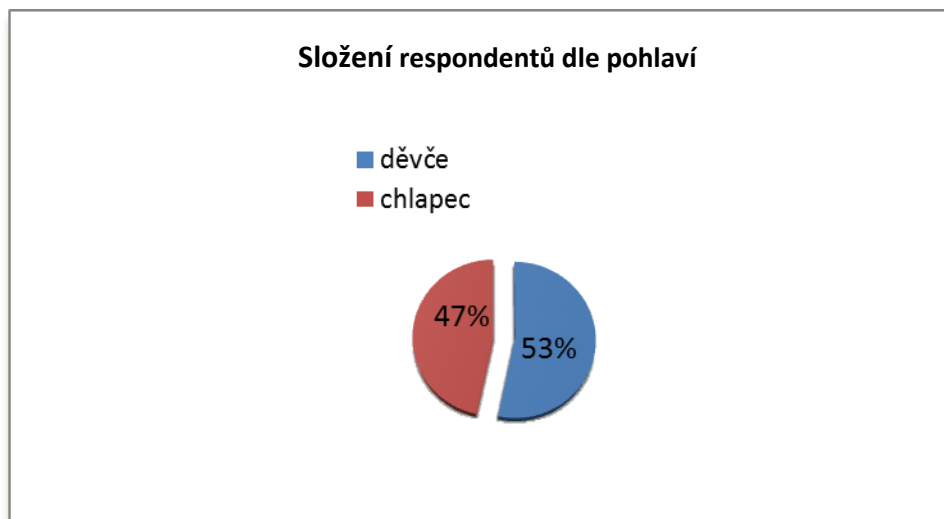
| pohlaví | četnost | rel.četnost |
|---------------|------------|---------------|
| děvče | 95 | 53,37 |
| chlapec | 83 | 46,63 |
| celkem | 178 | 100,00 |

| stupeň | četnost | rel.četnost |
|---------------|------------|-------------|
| první | 59 | 33,15 |
| druhý | 119 | 66,85 |
| celkem | 178 | 100 |

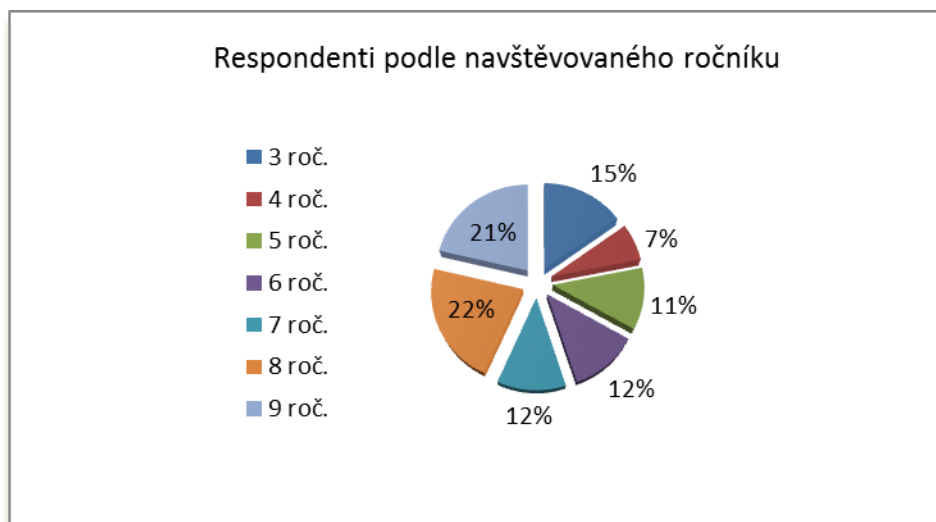
Graf 1 - Složení respondentů podle stupně školy



Graf 2- Složení respondentů dle pohlaví



Graf 3 – Složení respondentů podle ročníků



4.1.1 Analýza a interpretace výsledků na popisné úrovni.

Při analýze našeho výzkumu se zastavíme především u položek nabývajících krajních hodnot – tedy u těch, které dopadly nejhůře a u těch nejlepších. (viz Tabulka 4)

Tabulka 4 – Seřazení položek podle hodnocení - od nejhorší k nejlépe hodnocené

| Položky podle hodnocení | N platných | Průměr | Medián | Modus | Minimum | Maximum | Sm.odch. |
|-------------------------|------------|--------|--------|-------|---------|---------|----------|
| P12 | 178 | 1,67 | 1,50 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,82 |
| P14 | 176 | 1,81 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,81 |
| P24 | 119 | 1,84 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,91 |
| P10 | 117 | 1,92 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |
| P13 | 176 | 2,22 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P11 | 118 | 2,42 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,91 |
| P2 | 177 | 2,71 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P6 | 178 | 2,76 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P16 | 178 | 2,87 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P17 | 117 | 2,87 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,86 |
| P22 | 178 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P8 | 175 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,88 |
| P18 | 178 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,84 |
| P9 | 177 | 2,96 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,84 |
| P4 | 177 | 2,98 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,86 |
| P21 | 177 | 2,99 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,97 |
| P1 | 177 | 2,99 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |
| P3 | 176 | 3,05 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,88 |
| P19 | 178 | 3,13 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,78 |
| P5 | 178 | 3,15 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,82 |
| P7 | 176 | 3,18 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,79 |
| P20 | 178 | 3,20 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P15 | 178 | 3,34 | 4,00 | 4,00 | 1,00 | 4,00 | 0,85 |
| P23 | 178 | 3,38 | 4,00 | 4,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |

Nejhůře posuzovanou byla položka č. 12 a dále položky č.14, č.24, č.10 a č.13

Tvrzení P12: *Učitel musí často napomínat žáky, aby byli potichu.*

Tato položka, která patří do skupiny tvrzení sledujících O3 – „Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování“ dosáhla nejnižšího průměrného hodnocení. S tímto tvrzením souhlasí 50% všech dotázaných a 37% dotázaných spíše souhlasí. Pouze 13% žáků nemá pocit častého napomínání. Na tomto výsledku nás zaujalo, že žáci si uvědomují, že jsou napomínáni, přesto zřejmě nadále své chování nekorigují. Kašpárková (2007, s.55) uvádí, že nekázeň je výslednicí mnoha faktorů jak v osobnosti žáka, tak v jeho prostředí, vinu za nekázeň nelze jednoznačně klást učitelům. Ten však má metody, kterými může pracovat s nudou žáků,

motivací k učení nebo i s únavou či špatnými postoji ke škole. (Kyaricou in Kašpárková, 2007, s.55)

Tvrzení P14 : *Občas se stane, že si žáci nadávají.*

Přes 77 % respondentů dává tomuto tvrzení hodnocení souhlasím nebo spíše souhlasím. Pouze 2 žáci naprosto nesouhlasí. Používání vulgarit patří mezi nejčastější prohřešky proti kázni a nadávky lze považovat za formu agrese – verbální, se kterou se setkávají učitelé stále více napříč všemi školami. Je potřebné, aby si pedagogové tohoto jevu všímali a řešili jej, neboť obzvláště u nesmělých a méně průbojných jedinců může vzniknout riziko šikany.

Tvrzení P24: *Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.*

Tato položka byla sledována pouze u žáků 2. stupně, odpovídalo na ni sice pouze 119 žáků, výsledky však byly poměrně jednoznačné. 88 žáků, což je téměř 74% odpovědělo, že souhlasí a spíše souhlasí. Pouhých 5 žáků se cítí, co se týká teploty ve škole komfortně a zvolili odpověď naprosto nesouhlasím. Položka spadá do 5. sledované oblasti školního klimatu – architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. K optimální práci - nejenom školní - je nezbytné mít příjemné prostředí pro všechny zúčastněné a i když v mnoha aspektech této oblasti klimatu jsou hybatelem změn finance, nemělo by jít o oblast opomíjenou. I když změna fyzických parametrů dané školy je ztěžila realizovatelná, má škola šanci zaměřit se na dílčí složky a věnovat pozornost postupným proměnám tváře školy. Faktem je, že škola je situována kmenovými učebnami na jižní stranu a podle vyjádření žáků je to znát.

Tvrzení P10: *S učiteli je obtížné se bavit o některých problémech.*

Tvrzení spadá do O2 – „Kvality a kompetence učitelů“ a bylo opět hodnoceno pouze žáky 2. stupně. Necelých 32% žáků naprosto souhlasilo a přes 45% spíše souhlasilo, což dohromady činí 90 žáků ze 117 respondentů. Pouze 1 žák naprosto nesouhlasil. Tato položka vypovídá mimo jiné o důvěře mezi žáky a učiteli o empatii učitelů a angažování v interakci s druhými, o respektu a uznání druhých. Domníváme se, že budou-li mít žáci k učitelům důvěru, nebudou mít problém svěřit se se svými těžkostmi a vztahy založené na důvěře jsou předpokladem vzniku pozitivního školního klimatu.

Nyní se zastavíme na opačném pólu hodnocení, tedy u položek, které byly hodnoceny nejlépe. Analyzujeme 7 položek, u kterých byla naměřena vyšší hodnota než 3.

Tvrzení P23: *Naše škola je dobře vybavena.*

Tato položka spadá do O5, což je oblast zkoumající „Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“. Je pro školu jistě potěšující, že přes 52% žáků vyjádřilo svůj souhlas maximálním ohodnocením a dalších 36% žáků zaškrtlo hodnocení spíše souhlasím. Pouze 20 žáků ze 178 se vyjádřilo negativně. V této době, kdy je kladen velký důraz na materiální hodnoty, je to pro školu jistě pozitivní výsledek. Zcela jistě není jednoduché udržet krok s moderními trendy, což se týká např. výpočetní techniky a multimediálních pomůcek. Standardy žáků jsou však na různé úrovni a i když se zvyšují, stále platí, že na venkově jsou lidé většinou méně nároční, čímž nechceme znevažovat vybavenost vybrané školy.

Tvrzení P15: *Žáci naší třídy se setkávají také mimo školu.*

Jenom o 4 setiny bodu získala tato položka méně než předchozí. Z výsledků vyplývá, že přes 52% žáků s tvrzením naprosto souhlasí a stýká se se spolužáky i v soukromém čase, tedy mimo zdi školy. Dalších 35% žáků s položkou spíše souhlasí. Dále bylo zjištěno přes 12% záporných odpovědí. Zkoumané tvrzení patří do oblasti soudržnost třídy jako sociální skupiny. Škola je odedávna prostředím, kde vedle formálních vztahů vznikají i vztahy neformální. Je místem, kde se vytváří první velká přátelství. Ve školách s pozitivním klimatem je soudržnost tříd zcela jistě vyšší, a proto by pedagogové měli mít na zřeteli rozvíjet i tuto oblast.

Tvrzení P20: *Naše škola vypadá pěkně.*

Další dobře hodnocenou položkou opět spadající do oblasti architektonické, estetické a hygienické aspekty školy je tvrzení, že škola vypadá pěkně. 150 žáků – tedy přes 84% všech respondentů se v našem výzkumu vyjádřilo, že s tvrzením naprosto (41%) nebo spíše souhlasí (42%). Toto dobré hodnocení koresponduje s hodnocením položky o dobré vybavenosti školy. Škola prodělala v posledních letech velkou rekonstrukci, kdy došlo k zateplení fasády, výměně oken a výmalby interiérů, a i když ji stále čeká práce na renovaci šaten, některých učeben a toalet, je důstojným, příjemným a v neposlední řadě čistým prostředím.

Tvrzení P7: *Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.*

Tvrzení P5: *Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.*

Obě dvě tyto dobře hodnocené položky jsou zaměřeny na zkoumání O2 – „Kvality a kompetence pedagogů.“ Nejvyšší hodnocení přiřadilo položce P5 i P7 shodně přes 38% žáků a

hodnocení spíše souhlasím u položky P7 zaškrtno 46 % respondentů a u položky P5, měřící vstřícnost a ochotu pedagogů pomoci žákům 42 % dotázaných. Kladně tedy odpovědělo v obou případech přes 140 žáků z celkového počtu 178. Tato hodnocení nám napovídají, že ve škole je mezi učiteli hodnota spolupráce ceněna, rozvíjena a u žáků podporována. To odpovídá i cílům, jenž si škola vytýčila ve svém ŠVP. Také to, že žáci vnímají své učitele jako nápomocné osoby je velmi pozitivní zprávou. Školní práce v prostředí, kde se žákům dostává pomoci, vede k lepším výsledkům vzdělávacím i výchovným.

Tvrzení P19: Žáci naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.

Naprosto souhlasně se k tomuto tvrzení vyjádřilo 33 % respondentů a spíše souhlasilo dalších 51 % ze souboru 178 žáků. Soudíme, že jde o pozitivní výsledek, kde podstatná část respondentů si uvědomuje rozmanitostí interpersonálních vztahů, a možná proto vybralo ohodnocení spíše souhlasím. Souhlasíme s J. L. Moreno (Kašpárková, 2007, s. 56), který vnímá vliv mezilidských interakcí ve školních třídách na kvalitu prostředí – klima.

Tvrzení P 3: Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.

Poslední z kategorie položek, která získala průměrnou hodnotu minimálně 3 je tvrzení P3. Je zástupcem O1, tedy oblasti měřící celkový vztah a motivaci žáků ke škole. Přes 34 % žáků s tvrzením naprosto souhlasí, 42 % spíše souhlasí, a 17 % spíše nesouhlasí. Naprosto nesouhlasí 11 žáků ze 178. V zásadě jde o tvrzení, které se přímo ptá na kvalitu školního klimatu a zdá se, že si škola nevede špatně. Předpokladem úspěchu a efektivity výuky je vytvořit prostředí, kde nikdo není protěžován, nikomu není ani nadřezováno a ani nepociťuje ústrky. Učitelé koordinováni vedením by o takové prostředí měli v každodenní činnosti usilovat a být si vědomi jeho pozitivního efektu.

Analýza jednotlivých oblastí klimatu školy

Společným rysem u všech pěti oblastí je, že byly všechny hodnoceny lépe žáky 1. stupně. Čtyři z pěti sledovaných oblastí mají průměrné ohodnocení nad hranicí hodnoty 3 a všechny oblasti se nachází v intervalu pozitivního hodnocení tedy mezi hodnotami 2,71 – 4,0. Všechny oblasti byly nepatrně lépe hodnoceny dívkami, kdy jim byla naměřena průměrná hodnota nacházející se v intervalu pozitivního hodnocení - 2,87. I když se chlapci lišili v průměru jen o necelé dvě desetiny, spadá tento výsledek ještě do intervalu průměrného hodnocení.

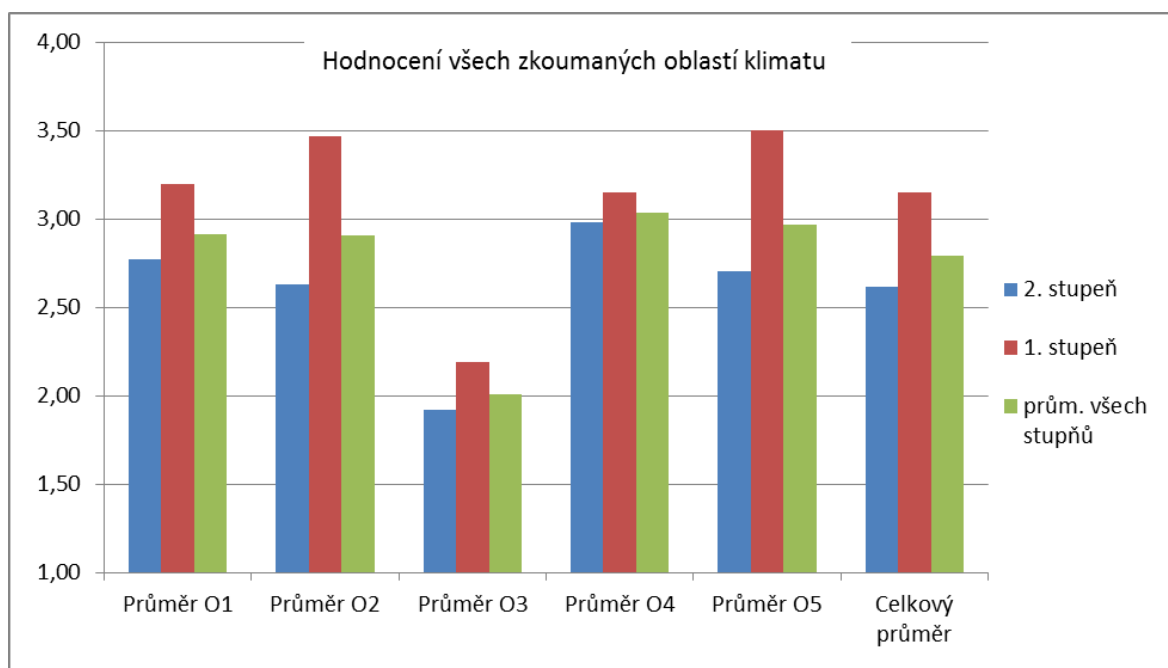
Z této tabulky vyplývá, že nejlépe hodnocenou oblastí je O4 – soudržnost třídy jako sociální skupiny, naopak nejhoršího průměru dosáhla oblast O3 – pravidla ve škole a kázeň ve vyučování.

Tabulka 5: Celkové hodnocení oblastí klimatu školy od nejhůře po nejlépe hodnocenou

| Oblasti podle průměru | N platných | Průměr | Medián | Modus | Minimum | Maximum | Sm.odch. |
|-----------------------|------------|--------|--------|-------|---------|---------|----------|
| Průměr O3 | 178 | 2,01 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 3,67 | 0,60 |
| Průměr O2 | 178 | 2,91 | 3,00 | 3,00 | 1,29 | 4,00 | 0,64 |
| Průměr O1 | 178 | 2,91 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,66 |
| Průměr O5 | 178 | 2,97 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,66 |
| Průměr O4 | 178 | 3,04 | 3,00 | 3,00 | 1,40 | 3,80 | 0,51 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Graf 4 - Hodnocení všech zkoumaných oblastí klimatu žáky 1. a 2. stupně ZŠ



Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Oblast 1 – „Celkový vztah a motivace ke škole“

Průměr za celou oblast je 2,91, což je hodnota pohybující se v intervalu pozitivního hodnocení. Do oblasti spadají položky zjišťující, zda se dětem škola líbí a chodí do ní rády. 61% žáků ohodnotili celkově oblast č. 1 pozitivně. Negativně se k těmto položkám vyjádřilo 13,5 % žáků, z nichž většina jsou žáky druhého stupně. Do této oblasti spadají první 3 po-

ložky dotazníku. Všechny dosáhly průměru v intervalu pozitivního hodnocení. Celkově se dá říci, že tato oblast školního klimatu dopadla dobře.

Tabulka 6: *Hodnocení O1 – „Celkový vztah a motivace ke škole“, pozorované a očekávané četnosti*

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | | ΣP |
|--------------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|------------|------------|
| | P | O | P | O | P | O | |
| druhý stupeň | 21 | 16 | 33 | 28,7 | 65 | 74,2 | 119 |
| první stupeň | 3 | 8 | 10 | 14,3 | 46 | 36,9 | 59 |
| Σ | 24 | 24 | 43 | 43 | 111 | 111 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Oblast 2 – „Kvality a kompetence učitelů“

Do oblasti spadá 7 položek zaměřujících se na to, zda mají učitelé čas na žáky, zda se o ně zajímají a jednají s žáky s respektem. Přes 63 % žáků hodnotí oblast kvalit a kompetencí pedagogů pozitivně, 18,5 % žáků zvolilo negativní hodnocení a téměř stejné množství žáků hodnotilo průměrně. Tato oblast má celkový průměr 2,91, což je shodný výsledek jako u oblasti 1. Průměrného negativního hodnocení se dostalo položce č.10, která je popsána výše. V souhrnu však jde hodnotit výsledky v této oblasti za uspokojivé.

Tabulka 7: *Hodnocení O2 – „Kvality a kompetence učitelů“, pozorované a očekávané četnosti*

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | | ΣP |
|--------------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|------------|------------|
| | P | O | P | O | P | O | |
| druhý stupeň | 33 | 22 | 28 | 21,3 | 57 | 74,7 | 118 |
| první stupeň | 0 | 11 | 4 | 10,7 | 55 | 37,3 | 59 |
| Σ | 33 | 33 | 32 | 32 | 112 | 112 | 177 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Oblast 3 – „Pravidla a kázeň ve škole“

Třetí oblast byla žáky 1. i 2. stupně shodně hodnocena nejhůře a je tedy celkově nejhůře hodnocenou oblastí ze všech pěti šetřených oblastí. Hodnoceny byly dohromady 4 položky týkající se např. hluku ve vyučování, napomínání žáků ve výuce a nálady ve výuce.

U tří položek byl naměřen průměr spadající do intervalu negativního hodnocení. 68 % žáků hodnotí oblast kázně negativně, průměrné hodnocení se objevilo u 19% žáků a pozitivní průměr byl naměřen pouze u necelých 13 % žáků z celkového počtu 178. Průměr pro tuto oblast je 2,01.

Tabulka 8: *Hodnocení O3 „Pravidla a kázeň ve škole“, pozorované a očekávané četnosti*

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | | ΣP |
|--------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|------------|
| | P | O | P | O | P | O | |
| druhý stupeň | 89 | 80,9 | 18 | 22,7 | 12 | 15,4 | 119 |
| první stupeň | 32 | 40,1 | 16 | 11,3 | 11 | 7,6 | 59 |
| Σ | 121 | 121 | 34 | 34 | 23 | 23 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Oblast 4 – „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“

Tato oblast je celkově nejlépe hodnocenou oblastí. Zařazujeme sem 5 položek zkoumajících vztahy uvnitř třídy. Zajímalo nás např., zda se žáci spolu setkávají i mimo vyučování, zda si vzájemně pomáhají a zda mají mezi sebou přátele. Téměř 75 % žáků hodnotí oblast soudržnosti třídy pozitivně. Tato oblast je na prvním místě v hodnocení také proto, že se stala nejlépe hodnocenou oblastí žáků 2. stupně. Možným vysvětlením může být fakt, že u žáků druhého stupně sílí vliv vrstevnických vztahů a třídy se stávají soudržnější.

Tabulka 9: *Hodnocení O4 „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“, pozorované a očekávané četnosti*

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | | ΣP |
|--------------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|------------|------------|
| | P | O | P | O | P | O | |
| druhý stupeň | 10 | 8,7 | 27 | 21,4 | 82 | 89 | 119 |
| první stupeň | 3 | 4,3 | 5 | 10,6 | 51 | 44 | 59 |
| Σ | 13 | 13 | 32 | 32 | 133 | 133 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Oblast 5- „Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“

Tato oblast je v našem šetření na druhém místě v pomyslném žebříčku posuzovaných oblastí klimatu školy. Hodnoceno bylo vybavení školy, zda je škola bezpečné místo a zda v ní není extrémně chladno či teplo. Zejména žáci prvního stupně jsou s prostředím a vybavením školy spokojeni, protože více než 96 % z nich zvolili pozitivní hodnocení. Na

druhou stranu žáci negativně hodnotí teplotu ve třídách. Narůstající kritičnost žáků druhého stupně srazila celkové pozitivní hodnocení na 66 %, přesto je to dobrý výsledek.

Tabulka 10 : *Hodnocení O5 „Architektonické,estetické a hygienické aspekty školy“, pozorované a očekávané četnosti*

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | | Σ P |
|--------------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|------------|------------|
| | P | O | P | O | P | O | |
| druhý stupeň | 26 | 18,1 | 33 | 22,7 | 60 | 78 | 119 |
| první stupeň | 1 | 8,9 | 1 | 11,3 | 57 | 38,8 | 59 |
| Σ | 27 | 27 | 34 | 34 | 117 | 117 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Tabulka 11 : *Celkové hodnocení oblastí klimatu školy od nejhůře po nejlépe hodnocenou*

| | N platných | Průměr | Medián | Modus | Minimum | Maximum | Sm.odch. |
|----------------|------------|--------|--------|----------|---------|---------|----------|
| P1 | 177 | 2,99 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |
| P2 | 177 | 2,71 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P3 | 176 | 3,05 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,88 |
| Průměr O1 | 178 | 2,91 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,66 |
| P4 | 177 | 2,98 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,86 |
| P5 | 178 | 3,15 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,82 |
| P6 | 178 | 2,76 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P7 | 176 | 3,18 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,79 |
| P8 | 175 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,88 |
| P9 | 177 | 2,96 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,84 |
| P10 | 117 | 1,92 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |
| Průměr O2 | 178 | 2,91 | 3,00 | 3,00 | 1,29 | 4,00 | 0,64 |
| P11 | 118 | 2,42 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,91 |
| P12 | 178 | 1,67 | 1,50 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,82 |
| P13 | 176 | 2,22 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P14 | 176 | 1,81 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,81 |
| Průměr O3 | 178 | 2,01 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 3,67 | 0,60 |
| P15 | 178 | 3,34 | 4,00 | 4,00 | 1,00 | 4,00 | 0,85 |
| P16 | 178 | 2,87 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P17 | 117 | 2,87 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,86 |
| P18 | 178 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,84 |
| P19 | 178 | 3,13 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,78 |
| Průměr O4 | 178 | 3,04 | 3,00 | 3,00 | 1,40 | 3,80 | 0,51 |
| P20 | 178 | 3,20 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,87 |
| P21 | 177 | 2,99 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,97 |
| P22 | 178 | 2,88 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,00 |
| P23 | 178 | 3,38 | 4,00 | 4,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 |
| P24 | 119 | 1,84 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 4,00 | 0,91 |
| Průměr O5 | 178 | 2,97 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,66 |
| Celkový průměr | 178 | 2,79 | 2,78 | Vícenás. | 1,41 | 3,71 | 0,46 |

4.1.2 Analýza a interpretace výsledků na vztahové úrovni.

V této části se zaměříme na rozbor výsledků výzkumu z hlediska jednotlivých oblastí na vztahové úrovni.

Hypotéza č. 1: Hodnocení klimatu školy se neliší z hlediska pohlaví.

H_{O1} : Není rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi chlapci a děvčaty

H_{A1} : Hodnocení klimatu školy se liší mezi chlapci a děvčaty.

Nulovou hypotézu jsme ověřovali pomocí testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Do kontingenční tabulky jsme zapsali pozorované a očekávané četnosti a vypočítali chí-kvadrát. Výsledná hodnota byla porovnána s tabulkou pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05. Nami vypočítaná hodnota byla 2,191, hodnota v tabulce je 5,991, proto nelze zamítnout H_{O} .

Statisticky významný rozdíl v hodnocení klimatu školy chlapců a děvčat se nepotvrdil.

Tabulka 12: *Hodnocení klimatu z hlediska pohlaví, pozorované a očekávané četnosti*

| pohlaví | negativní hodnocení (1 - 2,30) | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | Σ |
|----------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------|
| dívky | 11 (13,3) | 27 (29,4) | 57 (52,3) | 95 |
| chlapci | 14 (11,6) | 28 (25,6) | 41 (45,7) | 83 |
| Σ | 25 | 55 | 98 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Hypotéza č. 2: Hodnocení klimatu školy se liší z hlediska stupňů školy.

H_{O2} : Není rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi 1. stupněm a 2. stupněm.

H_{A2} : V hodnocení klimatu mezi 1. a 2. stupněm existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 13: Hodnocení klimatu z hlediska stupňů školy, pozorované a očekávané četnosti

| stupeň | negativní hodnocení (1 - 2,30) | průměrné hodnocení (2,31 - 2,70) | pozitivní hodnocení (2,71 - 4) | Σ |
|--------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------|
| druhý stupeň | 25 (16,7) | 47 (36,8) | 47 (65,5) | 119 |
| první stupeň | 0 (8,3) | 8 (18,2) | 51 (32,5) | 59 |
| Σ | 25 | 55 | 98 | 178 |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Výsledná hodnota testového kritéria byla srovnána s tabulkou (pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05). Hodnota v tabulce je 5,991. Naše hodnota (36,771) je výrazně vyšší, proto lze přijmout H_A .

Potvrdilo se, že z hlediska stupňů školy existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení školního klimatu.

Abychom přesně stanovili, kde se zjištěný rozdíl projevuje, vytvořili jsme znaménkové schéma (Chráska, 2007, s. 78 - 82).

Tabulka 14: Znaménkové schéma k hypotéze H2

| stupeň | negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | + | O | -- |
| první stupeň | -- | - | +++ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Ze znaménkového schématu je jasně vidět, že žáci prvního stupně hodnotí školní klima výrazně pozitivněji v porovnání se žáky 2. stupně. Zajímalo nás, ve kterých ze zkoumaných 5 oblastí se objevují významné rozdíly v hodnocení klimatu z hlediska stupně školy a z toho důvodu jsme se rozhodli vytvořit další hypotézy.

Hypotéza č. 3: Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 1 pozitivněji než žáci 2. stupně.

H_{O3} : Hodnocení Oblasti 1 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm neliší.

H_{A3} : Hodnocení Oblasti 1 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm liší.

Pro ověřování hypotézy byla opět vytvořena kontingenční tabulka s pozorovanými a očekávanými četnostmi a vypočítán chí-kvadrát. Námi vypočítaná hodnota byla porovnána s kritickou hodnotou pro chí-kvadrát ve statistických tabulkách pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, což znamená, že riziko chybného rozhodnutí je nižší než 5 %. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota v tabulce je 5,991 a naše hodnota chí-kvadrátu byla 9,961 potvrzujeme přijetí H_{A3} .

Abychom mohli lépe interpretovat vzájemné vztahy, rozhodli jsme se opět vytvořit znaménkové schéma.

Tabulka 15: Znaménkové schéma k hypotéze H3

| Stupeň | negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | ○ | ○ | ○ |
| první stupeň | ○ | ○ | ○ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Ze znaménkového schématu vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi hodnocení

Z uvedeného vyplývá, že žáci na 1. stupni lépe hodnotí Oblast 1 – tedy celkový vztah a motivace ke škole než žáci 2. stupně, avšak rozdíly mezi 1. a 2. stupněm zde nejsou výrazné.

Hypotéza č.4: Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 2 pozitivněji než žáci 2. stupně.

H_{04} : Hodnocení Oblasti 2 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm neliší.

H_{A4} : Hodnocení Oblasti 2 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm liší.

Při ověřování této hypotézy byla vypracována kontingenční tabulka a byl vypočítán chí-kvadrát. Námi naměřená hodnota chí-kvadrátu (34,810) byla výrazně vyšší než kritická hodnota pro chí-kvadrát pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,01 uvedená ve statistických tabulkách (9,210), proto lze přijmout H_A . Pro získání přesnějších souvislostí bylo znovu provedeno znaménkové schéma.

Tabulka 16 Znaménkové schéma k hypotéze H4

| stupeň | Negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | + | ○ | -- |
| první stupeň | --- | - | ++ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Z tohoto schématu je patrné, že žáci prvního stupně hodnotí oblast 2 výrazně pozitivněji v porovnání se žáky druhého stupně.

Hypotéza č. 5: **Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 3 pozitivněji než žáci 2. stupně.**

H_{O5} : Hodnocení Oblasti 3 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm neliší.

H_{A5} : Hodnocení Oblasti 3 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm liší.

Postup při ověřování této hypotézy se nelišil od postupů ověřování předchozích hypotéz. Nejprve byla data zanesena do kontingenční tabulky a byl proveden výpočet testového kritéria chí-kvadrát. Naměřená hodnota $\chi = 7,657$ byla srovnána s kritickou hodnotou pro chí-kvadrát pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, uvedenou ve statistické tabulce a na základě toho, že naměřená hodnota převyšuje hodnotu v tabulce, jsme potvrdili přijetí H_{A5} .

Dalším krokem pro zjištění vztahů mezi proměnnými bylo vytvoření znaménkového schématu.

Tabulka 17: *Znaménkové schéma k hypotéze H_5*

| stupeň | negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | ○ | ○ | ○ |
| první stupeň | ○ | ○ | ○ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Potvrzujeme, že žáci 1. stupně hodnotí oblast „Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování“ pozitivněji než žáci 2. stupně.

Vzhledem k tomu, že výsledné znaménkové schéma vyšlo nejasně, nemůžeme však s jistotou konstatovat, že bychom při opakování měření po určité době získali stejná data.

Hypotéza č.6: **Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 4 - pozitivněji než žáci 2. stupně.**

H_{O6} : Hodnocení Oblasti 4 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm neliší.

H_{A6} : Hodnocení Oblasti 4 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm liší.

Postup ověřování této hypotézy se nijak nelišil od postupů předchozích testování hypotéz. Hodnota chí- kvadrátu = 6.650 byla i v tomto případě srovnána s testového kritéria v tabulce a i tady převyšovala jeho hodnotu, a proto byla přijata H_{A6} .

Pro přesnější interpretaci bylo vypočítáno znaménkové schéma, z něhož nejsou patrné žádné statisticky významné rozdíly mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi.

Tabulka 18: Znaménkové schéma k hypotéze H3

| stupeň | negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | ○ | ○ | ○ |
| první stupeň | ○ | ○ | ○ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Potvrzujeme, že žáci 1. stupně hodnotí Oblast 4 „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“ pozitivněji než žáci 2. stupně, z nejasného znaménkového schématu vyplývá, že rozdíly v hodnocení nejsou příliš významné.

Hypotéza č.7: Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 4 „Architektonické, hygienické a estetické aspekty školy“ pozitivněji než žáci 2. stupně. „Architektonické, hygienické a estetické aspekty školy“

H_{O7} : Hodnocení Oblasti 5 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm neliší.

H_{A7} : Hodnocení Oblasti 5 se mezi 1. stupněm a 2. stupněm liší.

Poslední hypotéza byla testována stejným způsobem jako hypotézy předcházející. Byl vypočítán chí-kvadrát a výsledná hodnota srovnána se statistickou tabulkou. Hodnota chí-kvadrátu u H_{O7} byla 37,363 a výrazně překračovala kritickou hodnotu chí-kvadrátu pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,01, a proto byla přijata alternativní hypotéza.

Tabulka19: Znaménkové schéma k hypotéze H7

| stupeň | negativní | průměrné | pozitivní |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| druhý stupeň | + | + | -- |
| první stupeň | -- | -- | +++ |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

Přijímáme hypotézu, že žáci 1. stupně ZŠ hodnotí oblast „Architektonické, hygienické a estetické aspekty školy“ pozitivněji než žáci 2. stupně ZŠ.

Ze znaménkového schématu je patrné, že žáci prvního stupně hodnotí oblast 5 výrazně pozitivněji než žáci druhého stupně a tato pozorovaná četnost je významně vyšší než je četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001. Proto lze říci, že kdybychom zopakovali výzkumné šetření na této škole, výsledky by byly velmi podobné.

5 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Diagnostika školního klimatu či jenom měření školního klimatu je v poslední době v České republice na vzestupu, možná i díky studentům a univerzitám, které pro jeho výzkum vytváří půdu. Školní klima může být posuzováno z několika hledisek, nejčastěji jsou prováděna výzkumná šetření mapující klima z pohledu pedagogů, žáků a rodičů. Domníváme se, že kvalita klimatu školy nejvíce ovlivňuje žáky a zároveň jsou jejich hlasy nejméně slyšet. Proto nás nejvíce zajímaly názory žáků, a proto na ně byl zacílen náš výzkum.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 178 žáků třetích až devátých ročníků Základní školy v Bílovicích, kteří během jednoho dne vyplnili anonymní dotazníky. Ve dvou kompatibilních verzích dotazníků (jedna verze s 20 položkami pro 1. stupeň a druhá verze s 24 položkami pro 2. stupeň) bylo evaluováno školní klima v pěti oblastech života školy. Jedná se o tyto oblasti: O 1 - celkový vztah a motivace ke škole, O2 – kvality a kompetence učitelů, O3 – pravidla a kázeň ve vyučování, O4 – soudržnost třídy jako sociální skupiny a O5 – architektonické, estetické a hygienické aspekty školy.

Složení respondentů podle pohlaví bylo vyrovnané, dotazník byl vyplněn 95 děvčaty (53%) a 83 chlapci (47 %). Věkové složení respondentů se pohybuje od 8 let do 15 let, ve výzkumu však bylo sledováno rozložení žáků pouze podle stupně školy a vytvořili se tak dvě skupiny. Žáci 1. stupně byli zastoupeni v počtu 59 a žáci 2. stupně v počtu 119. Vyhodnocení dotazníkového šetření proběhlo ve dvou rovinách – na rovině popisné a rovině vztahové.

Všechny výsledky tohoto šetření se vztahují výhradně na vybranou školu a nelze je zobecňovat. Dále je nutné mít na zřeteli, že i přes pečlivé sestavení dotazníku položky postihují vždy jen omezenou výseč klimatu.

Vyhodnocením získaných údajů byly vyvozeny následující závěry, které se vztahují k formulovaným výzkumným otázkám.

Vzhledem k tomu, že jako výzkumník jsem neměla žádný osobní ani zaměstnanecký vztah k vybrané škole, je na místě ocenit vstřícnost vedení a pedagogů při realizaci dotazníkového šetření. Žáci měli upřímnou radost, že se mohou vyjádřit k tomu, jak se jim ve škole líbí a že jsou součástí výzkumu a projevovali zájem o výsledky šetření.

VO: Jaké je hodnocení klimatu školy z hlediska žáků?

Celkové hodnocení za všechny oblasti je vyjádřeno průměrem, který je 2,79. Vzhledem k tomu, že spadá těsně do intervalu pozitivního hodnocení, můžeme konstatovat, že žáci hodnotí klima školy celkově jako pozitivní. To je dobrá zpráva nejen pro ně, ale jistě také pro jejich učitele, ředitele a i rodiče.

Ukázalo se, že žáci 1. stupně hodnotí všechny oblasti klimatu školy pozitivněji než žáci 2. stupně.

Z analýzy výsledků jednotlivých položek vyplývá, že žáci jsou spokojeni s vybavením školy, ať už technickým zázemím, které poskytuje prostorná škola rozložená do dvou propojených budov, tak i např. s výpočetní technikou a pomůckami. I když je škola typickým odkazem normalizační architektury, žákům se přesto líbí a v tomto ohledu patří jistě poděkování vedení a zřizovateli školy, kteří se snaží neustále do školy investovat a zhodnocovat mnohdy i rozsáhlými rekonstrukcemi.

Kladné ohodnocení si zasloužili rovněž pedagogové. Žáci si v nemalé míře povšimli jejich ochoty pomáhat jim a zaznamenali také, že je učí vzájemné spolupráci. Tímto způsobem je rozvíjen pocit sounáležitosti k určité skupině lidí, učí komunikaci, být tolerantní a rozvíjí mnoho dalších klíčových kompetencí, tolik potřebných pro optimální osobnostní růst žáků.

Soudržnost ve třídách se projevuje především přátelskými vztahy mezi žáky a také tady byly zjištěny pozitivní výsledky. Dobré podmínky jim k tomu vytvářejí jejich učitelé a vedení školy, neboť jak bylo potvrzeno v našem šetření, žáci vnímají a kladně hodnotí snahu pedagogického sboru vytvářet příjemnou atmosféru a hrát ve škole „fěr hru“.

Doposud byly shrnuty pozitivní charakteristiky klimatu školy, které v ZŠ Bílovice byly v našem výzkumu zjištěny, na kterých jde dále stavět a které je vhodné udržet. Vždycky je dobré vědět, co škola umí a kde jsou její kvality. Vědomí toho, že se v některých oblastech daří dobře, může být zdrojem motivace pro zvládnutí těžkostí v oblastech, které jsou posuzovány více kriticky.

Mezi kriticky hodnocené aspekty školy patří např. hluk ve výuce, časté napomínání nebo běžné užívání nadávek mezi žáky. Tyto nešvary jistě učitelé řeší na denním pořádku a možná je tento výsledek nepřekvapí. Neměli by však apaticky rezignovat, ale je naopak na místě stále se zamýšlet nad tím, jak to lze eliminovat a předcházet tomu.

Je rozšířeným tvrzením, že dnešní děti se chovají více sebevědomě, jsou živější, je těžší je zaujmout a udržet jejich pozornost a nemají respekt k autoritám. Pokud tomu tak skutečně je, je potřeba postavit se tomu čelem a hledat cesty, jak toho využít v jejich prospěch a nepovažovat to jen za negativum.

Z hodnocení také vyplynulo, že žáci se potýkají s obtížemi být otevření vůči pedagogům, když řeší nějaký problém. Na ZŠ v Bílovicích pracuje kolem 30 pedagogů a je jasné, že půjde o 30 osobností s různými vlastnostmi a přístupy. Někteří si drží odstup, jiní jsou přátelštější. Je úkolem vedení podporovat v nich otevřenost vůči žákům, protože jen tak k nim budou cítit důvěru a ta je základním kamenem dobrého školního klimatu.

Žáci rovněž vnímají negativně teplotu ve škole. Tato proměnná může negativně ovlivňovat, to jak se žáci cítí. Zejména při vyšších teplotách je častější únava a rychleji se dostavuje přepracování. Je to aspekt, který se z našeho pohledu jeví jako dobře řešitelný a je na vedení, aby danou situaci posoudilo a pokusilo se nalézt dobré řešení.

DVO1 – DVO5 : Jaké je hodnocení jednotlivých oblastí klimatu školy z hlediska žáků?

Nejlépe hodnocenou oblastí klimatu školy ZŠ Bílovice v našem výzkumném šetření byla O4 – „soudržnost třídy jako sociální skupiny“. Vztahy mezi žáky mají na kvalitu klimatu školy velký vliv a z výsledků vyplývá, že na tom škola není vůbec špatně. Učitelé rozvíjí spolupracující chování, čímž vhodně snižují nezdravou soutěživost mezi žáky a zvyšují kohezi třídy. Žáci potvrdili, že se setkávají i mimo školu a často si vzájemně pomáhají.

Oblasti O1 – „celkový vztah a motivace ke škole“, O2 – „kvality a kompetence učitelů“ a O5- „architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“ získali velmi podobné hodnocení, v průměru 2,9, což spadá do intervalu pozitivního hodnocení. Můžeme konstatovat, že žáci se cítí ve škole bezpečně a škola se jim líbí.

Na jedné straně kladně hodnotí, že jsou jim učitelé nápomocni v nesnázích, zároveň však sdělují, že by ocenili více respektu ze strany učitelů. V tomto ohledu by mohlo pomoci, kdyby se učitelé nebáli považovat žáky za své rovnocenné partnery a sestoupili ze svého mocenského piedestalu. Věříme, že v interakci učitel – žák může docházet ke vzájemnému obohacení, že nejde v tomto vztahu o jednocestný kanál, kdy pouze jeden dává a pouze druhý přijímá.

Naopak nejhůře byla hodnocena O3 – „pravidla a kázeň ve vyučování“. Podle názorů žáků, dochází často k napomínání žáků, ve třídě je občas hluk a žáci si mezi sebou nadávají.

Pro zlepšení situace můžeme doporučit větší míru zapojení žáků do tvorby pravidel, což mívá za následek, že žáci berou pravidla více za své. Také častější opakování a připomínání pravidel, ještě než jsou porušena, může zlepšit situaci s kázní ve třídách. Nekázeň je výslednicí mnoha vzájemně působících charakteristik, ať už na straně osobnosti žáků, jeho rodinného zázemí, ale také na straně pedagogů. Nudné vedení výuky, nevhodně zvolené didaktické metody, příliš liberální styl vedení, nebo naopak příliš autokratický jsou na vině neudržení pozornosti žáků, apatii a nezájmu o učení. Možným řešením je využívání supportivních výukových metod, didaktických her, pozitivní přístup a mnoho dalších technik, které mohou pedagogové čerpat z bohaté literatury nebo mohou využít možnosti dalšího vzdělávání např. také v posílení komunikačních dovedností.

Pro přijetí pravidel za své je zase pro žáky vhodné, budou-li sami přizváni k účasti na jejich vytváření včetně rozhodování o sankcích za porušování součástí jejich tvorby.

Celkově lze tedy říci, že klima školy ZŠ Bílovice je žáky vnímáno spíše pozitivně.

Jako užitečné vnímáme provést šetření klimatu také z pohledu pedagogů a rodičů, aby byla získána komplexnější data.

Tato práce může být součástí autoevaluace školy, která pracuje se zpětnými vazbami na různých úrovních školy.

Pozitivní zjištěné závěry mohou být odrazovým můstkem pro práci na oblastech klimatu, které dopadli v hodnocení hůře. Ke zkoumání klimatu bezesporu patří i negativní jevy, které nemusí být strašákem ve skříni, ale naopak výzvou k postupným intervencím vedoucím k optimalizaci stavu.

Jako vhodné se nám jeví pokračovat v evaluaci klimatu třeba použitím metody nedokončených vět, případně u žáků nižších ročníků, kteří nebyli zahrnuti do výzkumu využít analýzy kresby, čímž bude obraz klimatu ucelenější a také pravdivější.

Hypotézy

V průběhu výzkumu bylo testováno 7 hypotéz. Podrobnější informace jsou obsaženy v kapitole Analýza a interpretace na vztahové úrovni.

Tabulka 20: *Shrnutí hypotéz*

| | | status |
|----|---|-------------|
| H1 | Hodnocení klimatu školy se neliší z hlediska pohlaví. | Nepotvrzeno |
| H2 | Hodnocení klimatu školy se liší z hlediska stupňů školy. | Potvrzeno |
| H3 | Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 1 pozitivněji než žáci 2. stupně. | Potvrzeno |
| H4 | Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 2 pozitivněji než žáci 2. stupně. | Potvrzeno |
| H5 | Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 3 pozitivněji než žáci 2. stupně. | Potvrzeno |
| H6 | Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 4 pozitivněji než žáci 2. stupně. | Potvrzeno |
| H7 | Žáci 1. stupně hodnotí Oblast 5 pozitivněji než žáci 2. stupně. | Potvrzeno |

Zdroj: vlastní výzkum únor 2015

ZÁVĚR

Předmětem této diplomové práce je zjištění názorů žáků obou stupňů základní školy na klima školy, kterou navštěvují. Zatímco teoretická část je věnována všeobecným informacím o školním klimatu a jeho diagnostice, praktická část se zabývá pouze diagnostikou školního klimatu na ZŠ Bílovice.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jak žáci prvního a druhého stupně ZŠ Bílovice hodnotí klima školy v pěti zkoumaných oblastech. Dílčím cílem pak bylo odhalit, jaké jsou rozdíly v hodnocení klimatu školy z pohledu žáků prvního a druhého stupně, a ve kterých oblastech klimatu se konkrétně rozdíly objevují. Praktická část byla vzhledem ke svým cílům vystavena na kvantitativní výzkumné metodě, která byla realizována formou dotazníkového šetření.

Z výsledků vyplývá, že hodnocení klimatu školy z pohledu žáků je poměrně optimistické. Potvrdilo se, že žáci prvního stupně vnímají klima školy pozitivněji než žáci druhého stupně. Mezi pohlavím žáků a hodnocením klimatu nebyly objeveny žádné rozdíly. Většině žáků se škola líbí a má v ní kamarádské vztahy se spolužáky. Učiteli jsou podporováni ke kooperativnímu chování a žáci sami také potvrdili, že si mezi sebou pomáhají.

K negativním aspektům na škole patří nepříjemné vnímání tepla a chladu během vyučování a žákům se rovněž občas nelíbí hluk při výuce a napomínání učiteli.

Nejlépe hodnocenou oblastí byla oblast „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“ a nejhůře dopadlo šetření oblasti „Pravidla a kázeň ve vyučování“.

Diplomová práce pro mě byla zdrojem mnoha nových poznatků, a i když je nemohu ve své profesi využít, má pro mě význam v osobním životě při rozhodování o výběru školy pro mé děti.

Výsledky výzkumného šetření budou poskytnuty vedení a pedagogickému sboru Základní školy v Bílovicích a formou krátké prezentace s nimi budou seznámeni také žáci, kteří nemalou měrou pomohli realizovat tento výzkum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, Jan, a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- [2] ČAPEK, Robert: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0
- [3] ČAPEK, Robert: *Třídní klima a školní klima*. Praha. Grada Publishing, a.s. 2010, ISBN 978-80-247-2742-4
- [4] ČAPEK, Robert: *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha. Grada Publishing, a. s., 2013. ISBN 978-80-247-4640-1
- [5] GILLERNOVÁ Ilona a Lenka KRAJČOVÁ et al: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha. Grada Publishing, a. s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9
- [6] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3
- [7] HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Ámose Komenského*. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3
- [8] HAVLÍK, Radomír, KOŤA Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 184 s. ISBN: 80-7178-635-7
- [9] Historie školy po roce 2006 ZŠ. In: *ZŠ a MŠ Bilovice* [online] 2014. cit. [2015-03-29] Dostupné z: <http://www.zs-bilovice.cz/historie-skoly-po-r.2006.html>
- [10] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 2007, 272 s. ISBN 978-50-547-1369-4
- [12] CHRÁSKA, Miroslav, KOČVAROVÁ, Ilona: *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 2014. ISBN 978-80-7454-420-0
- [13] JANDOUREK, Jan: *Sociologický slovník*. Praha 2007. Portál. ISBN 978-80-7367-269-0

- [14] JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 278 s. ISBN 978-80-7315-193-5
- [15] KAŠPÁRKOVÁ, Jana: *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: 2007. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80244-1852-0
- [16] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava: *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín 2009. Univerzita Tomáše Bati. ISBN 978-80-7318-790-3
- [17] LAŠEK, Jan: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové Gaudeamus 2001. ISBN 80-7041-088-4
- [18] MAREŠ, Jan. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: *klima.pedagogika.cz* [online] 2003. cit. [2015-03-20] Dostupné z http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_2.pdf
- [19] MAREŠ, Jiří, Stanislav JEŽEK a Jiří MAREŠ. Sociální klima školy a školní třídy. In: *klima.pedagogika.cz* [online]. 2005. cit. [2015-03-20] Dostupné z <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>
- [20] PETLÁK, Erich. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Nitra 2011. Iris. ISBN 978-80-89256-62-4
- [21] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1
- [22] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- [23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [24] Sociální klima školy a školní třídy
- [25] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1
- [26] Školní vzdělávací plán 2014/2015. In: *ZŠ a MŠ Bílovice* [online] 2014. cit. [2015-03-25] Dostupné z <http://www.zs-bilovice.cz/svp.html>
- [27] Školský zákon – č. 561/2004 Sb. In: *MŠMT* [online] 2006. cit. [2015-04-14] Dostupné z Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014. In: *ZŠ a MŠ Bílovice* [online] 2014. cit. [2015-03-29] Dostupné z <http://www.zs-bilovice.cz/vyro-ni-zprava-2013-14.html>

[28] WALTEROVÁ, Eliška a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti –I. a II. díl. Brno: Paido, 2001

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------|--------------------|
| H | Hypotéza |
| O1-O5 | Oblast 1-Oblast 5 |
| O | Očekávaná četnost |
| P | Pozorovaná četnost |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: <i>Sociodemografické údaje o respondentech - členění dle tříd</i> | 43 |
| Tabulka 2: <i>Sociodemografické údaje o respondentech - členění dle pohlaví</i> | 43 |
| Tabulka 3 : <i>Sociodemografické údaje o respondentec- členění dle stupně školy</i> | 43 |
| Tabulka 4: <i>Seřazení položek podle hodnocení - od nejhorší k nejlépe hodnocené</i> | 45 |
| Tabulka 5: <i>Celkové hodnocení oblastí klimatu školy od nejhůře po nejlépe hodnoc</i> ... | 49 |
| Tabulka 6: <i>: Hodnocení O1 – „Celkový vztah a motivace ke škole“, pozorované a očekávané četnosti</i> | 50 |
| Tabulka 7: <i>Hodnocení O2 – „Kvality a kompetence učitelů“, pozorované a očekávané četnosti</i> | 50 |
| Tabulka 8:: <i>Hodnocení O3 – „Pravidla a kázeň ve vyučování“, pozorované a očekávané četnosti</i> | 51 |
| Tabulka 9: <i>Hodnocení O4 – „Soudržnost třídy jako sociální skupiny“, pozorované a očekávané četnosti</i> | 51 |
| Tabulka 10: <i>Hodnocení O5– „Architektonické, estetické a hygienické aspekty“, pozorované a očekávané četnosti</i> | 52 |
| Tabulka 11 : <i>Celkové hodnocení oblastí klimatu šk. od nejhůře po nejlépe hodnoc</i> | 52 |
| Tabulka 12: <i>Hodnocení klimatu z hl. pohlaví, pozorované a očekávané četnosti</i> | 53 |
| Tabulka 13: <i>Hodnocení klimatu z hl. stupňů školy, pozorované a očekávané četnosti</i> | 54 |
| Tabulka 14: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H2</i> | 54 |
| Tabulka 15: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H3</i> | 55 |
| Tabulka 16: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H4</i> | 55 |
| Tabulka 17: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H5</i> | 56 |
| Tabulka 18: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H6</i> | 57 |
| Tabulka 19: <i>Znaménkové schéma k hypotéze H7</i> | 57 |
| Tabulka 20: <i>Shrnutí hypotéz</i> | 63 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1: Složení respondentů podle stupně školy..... | 43 |
| Graf 2: Složení respondentů podle pohlaví..... | 44 |
| Graf 3: Složení respondentů podle tříd..... | 44 |
| Graf 4: Hodnocení všech zkoumaných oblastí klimatu žáky 1. a 2. stupně ZŠ..... | 49 |

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník k evaluaci školního klimatu pro žáky – 1. stupeň ZŠ

P II: Dotazník k evaluaci školního klimatu pro žáky – 2. stupeň ZŠ

PŘÍLOHA: P I

Dotazník k evaluaci školního klimatu pro žáky – 1. stupeň ZŠ

Milí žáci,

ráda bych Vás požádala o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Cílem je zjistit, jak se cítíte ve Vaší škole. Vaše odpovědi budou sloužit pouze výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Vaše odpovědi označte křížkem. Dotazník nepodepisujte, je anonymní.

Děkuji za vyplnění

Bc. Pavla Šuranská

chlapec

děvče

ročník, do kterého teď chodím 3. 4. 5.

| | Naprosto souhlasím | Docela souhlasím | Spíše nesouhlasím | Naprosto nesouhlasím |
|--|--------------------|------------------|-------------------|----------------------|
| 1. Naše škola se mi líbí. | | | | |
| 2. Chodím rád/a do této školy. | | | | |
| 3. Učitelé se snaží vytvářet ve škole příjemné a férové prostředí. | | | | |
| 4. Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře. | | | | |
| 5. Učitelé jsou vstřícní a ochotní žákům pomoci. | | | | |
| 6. Učitelé jednájí s žáky s respektem. (laskavě, ohleduplně). | | | | |
| 7. Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci. | | | | |
| 8. Učitelé se o žáky zajímají. | | | | |
| 9. Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují. | | | | |
| 10. Učitelé musí často napomínat žáky, aby byli potichu. | | | | |
| 11. Během vyučování je ve třídě většinou klid. | | | | |
| 12. Občas se stane, že si žáci nadávají. | | | | |
| 13. Žáci naší třídy se setkávají také mimo školu. | | | | |
| 14. Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky. | | | | |
| 15. Všichni žáci v naší třídě se mezi sebou | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| dobře snášejí. | | | | |
| 16. Žáci naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé. | | | | |
| 17. Naše škola vypadá pěkně. | | | | |
| 18. Naše škola je bezpečné místo. | | | | |
| 19. Naše škola má dostatek prostor pro posezení a odpočinek žáků. | | | | |
| 20. Naše škola je dobře vybavena. (tělocvična, odborné učebny) | | | | |

PŘÍLOHA: P II

Dotazník k evaluaci školního klimatu pro žáky – 2. stupeň ZŠ

Milí žáci,

ráda bych Vás požádala o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Cílem je zjistit, jak se cítíte ve Vaší škole. Vaše odpovědi budou sloužit pouze výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Vaši odpověď označte křížkem. Dotazník nepodepisujte, je anonymní.

Děkuji za vyplnění

Bc. Pavla Šuranská

chlapec

děvče

ročník, do kterého teď chodím 6. 7. 8. 9.

| | Naprosto souhlasím | Docela souhlasím | Spiše nesouhlasím | Naprosto nesouhlasím |
|--|-----------------------|---------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. Naše škola se mi líbí. | | | | |
| 2. Chodím rád/a do této školy. | | | | |
| 3. Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí. | | | | |
| 4. Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře. | | | | |
| 5. Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci. | | | | |
| 6. Učitelé jednájí s žáky s respektem. | | | | |
| 7. Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci. | | | | |
| 8. Učitelé se o žáky zajímají. | | | | |
| 9. Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují. | | | | |
| 10. S učiteli je obtížné se bavit o některých problémech. | | | | |
| 11. Během vyučování vládne dobrá pracovní nálada. | | | | |
| 12. Učitel musí často napomínat žáky, aby byli potichu. | | | | |
| 13. Během vyučování je ve třídě většinou klid. | | | | |
| 14. Občas se stane, že si žáci nadávají. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 15. Žáci naší třídy se setkávají také mimo školu. | | | | |
| 16. Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky. | | | | |
| 17. Když mají žáci nějaké problémy, vzájemně si pomáhají. | | | | |
| 18. Všichni žáci v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí. | | | | |
| 19. Žáci naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé. | | | | |
| 20. Naše škola vypadá pěkně. | | | | |
| 21. Naše škola je bezpečné místo. | | | | |
| 22. Naše škola má dostatek prostor pro posezení a odpočinek žáků. | | | | |
| 23. Naše škola je dobře vybavena. (tělocvična, odborné učebny) | | | | |
| 24. Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno. | | | | |

