

Hodnocení školního klimatu na střední škole

Bc. Sylva Staňková

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Sylva STAŇKOVÁ

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Hodnocení školního klimatu na střední škole.

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části z oblasti školního klimatu.

Příprava metodiky výzkumné části.

Průzkum školní atmosféry na střední škole.

Zpracování a vyhodnocení výzkumu.

Závěry a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GRECMANOVA, H. Klima školy. Olomouc : Hanex, 2008.

GRECMANOVA, H. et al. Obecná pedagogika I. Olomouc : Hanex, 2002.

GRECMANOVA, H. et al. Obecná pedagogika II. Olomouc : Hanex, 2003.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **17. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské 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/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 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/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 30.4.2009

Be. Sylva Slavkova

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 nevdělečně 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 nahlázení 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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá školním klimatem. Teoretická část se skládá ze dvou oblastí. V první jde o objasnění základních pojmů vztahující se ke klimatické problematice školy, o přiblížení školního klimatu z pohledu několika autorů, a o zaměření na sociální klima školy. Druhá oblast teoretické části se zabývá oblastmi školního procesu, ze kterých vyplývají faktory ovlivňující klima školy a školní atmosféru. Jde převážně o zaměření právě na takové oblasti školního procesu, které vyjadřují interpersonální vztahy a sociální procesy. Praktická část je zaměřena na kvantitativní průzkum pomocí dotazníku, jenž zjišťoval atmosféru na Střední průmyslové škole polytechnické – Centru odborné přípravy Zlín. Respondenty byli žáci, učitelé a rodiče.

Klíčová slova: prostředí, klima, atmosféra, školní klima, žák, učitel, rodič, učení, vyučování, výuka, motivace, kázeň, hodnocení, vztahy, komunikace, kooperace.

ABSTRACT

This thesis deals with a school climate. The theoretical part consists of two sections. The first section explains basic terms which are connected with the school climate problems, brings near the school climate from the opinion of several authors and concentrates on the social school climate. The second section deals with the spheres of the school process which the factors influencing the school climate and the school atmosphere result from. It is mainly about those spheres of school process which express impersonal relations and social process. The practical part is mainly concentrated on a quantitative research in the form of a questionnaire. This research chased up the information about the atmosphere in Secondary polytechnical school of engineering – Centre of vocational training in Zlín. The respondents were students, parents and teachers.

Key words: environmental influences, climate, atmosphere, school climate, students, teachers, parents, learning, teaching, classes, motivation, discipline, assessment, relations, communication, cooperation.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové, za odborné a cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení této práce. Také děkuji svým blízkým a spolupracovníkům za všestrannou podporu.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU	13
1.1 PROSTŘEDÍ	13
1.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	13
1.3 KLIMA	15
1.3.1 Sociální (psychosociální) klima	15
1.3.2 Komunikační klima	15
1.3.3 Organizační klima	16
1.3.4 Školní klima	16
1.3.5 Klima učitelského sboru.....	17
1.3.6 Klima třídy	18
1.3.7 Výukové klima	18
1.4 ATMOSFÉRA ŠKOLY	18
1.5 SOCIÁLNÍHO KLIMA ŠKOLY	19
2 FAKTORY KLIMATU ŠKOLY	23
2.1 POJEM ŠKOLA A JEJÍ ROLE	23
2.2 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	24
2.2.1 Výuka	25
2.2.2 Učební činnost žáka	25
2.2.3 Výuková činnost učitele	25
2.2.4 Metody, strategie a techniky.....	26
2.2.5 Fáze výuky.....	27
2.3 UČITEL A ŽÁK VE VÝUCE	27
2.3.1 Motivace.....	29
2.3.2 Kázeň ve výuce	30
2.3.3 Hodnocení ve výuce	31
2.4 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE.....	35
2.4.1 Pedagogická komunikace	37
2.4.2 Verbální komunikace	38
2.4.3 Neverbální komunikace.....	39
2.4.4 Komunikace činem.....	41
2.4.4.1 Učitelovy postoje k žákům.....	42
2.5 DIDAKTICKÉ ZÁSADY	43
2.6 RODINA ŽÁKA A ŠKOLA	45
2.7 PROVOZNĚ BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁNÍ.....	46
3 ZÁVĚR	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 PRŮZKUM ŠKOLNÍ ATMOSFÉRY NA STŘEDNÍ ŠKOLE	50

4.1	CÍLE PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	50
4.1.1	Hlavní cíl	50
4.1.2	Dílčí cíle	50
4.2	ORIENTACE A METODA VÝZKUMU	52
4.3	POSTUP ZÍSKÁNÍ DAT	52
4.4	STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU	52
4.5	ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	53
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	54
5.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	54
5.1.1	Dílčí cíl 1	54
5.1.2	Dílčí cíl 2	84
5.1.3	Dílčí cíl 3	91
	ZÁVĚR	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	96
	SEZNAM GRAFŮ	100
	SEZNAM TABULEK.....	101
	SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

V průběhu posledních let začalo naše školství procházet několika změnami. Jde o hledání takových principů, které by byly v souladu s evropskými trendy a zároveň zohledňovaly naši situaci. Výsledkem je Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Tento program spolu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Hovoříme-li o vzdělávacím programu, odkazujeme na práci se vzdělávacími obsahy, od rámcového vzdělávacího programu ke školnímu vzdělávacímu programu, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. Vedle zavedení nového systému tvorby vzdělávacích programů je také snaha o změnu vlastního procesu výuky, její modernizace s cílem zlepšení kvality vzdělávání a připravenosti žáků na život.

Ať už hovoříme o jakýchkoliv změnách, ke kterým dochází a které na našich školách probíhají, týkají se celého prostředí školy, ovlivňují její klima a atmosféru školy. Také z těchto důvodů je v posledních letech kladen velký důraz na důležitost měření klimatu a atmosféry na školách. Taková měření si mohou školy provádět samy na základě vlastních či profesionálních dotazníků, nebo mohou být prováděna speciálními agenturami, které se popisovaným měřením zabývají a získané výsledky pak škole poskytují. Celková efektivita školy je z velké míry ovlivněna klimatem, jenž má vliv nejen na chování žáků, jejich zájem o vzdělávání, učební výsledky, ale také na vzájemnou spolupráci učitelů s žáky a s rodiči a na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy.

V této diplomové práci za účelem prozkoumání školního klimatu byly mimo jiné v první oblasti teoretické části přiblíženy pohledy některých zahraničních autorů (H. Fend, F. Oswald, R. Bessoth), jejichž pojetí jsou blízká či rozdílná pohledům našich autorů (např. J. Mareš, H. Grecmanová). Dále si více všímáme klimatu školy v pojetí J. Mareše, jenž klima školy pojímá z hlediska sociálního, klima spolu s atmosférou vnímá jen jako sociálně psychologický jev.

Druhá oblast teoretické části se zaměřuje na oblasti školního procesu, ze kterých vyplývají faktory ovlivňující klima školy a školní atmosféru. Jde převážně o zaměření na takové oblasti školního procesu, které vyjadřují interpersonální vztahy a sociální procesy.

V dnešní době se nejen mezi učiteli, ale i širokou veřejností často hovoří o sníženém zájmu žáků k sebevzdělávání a škole vůbec. Cílem této práce bylo zmapovat úroveň školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů a učitelů Střední průmyslové školy polytechnické – Centra odborné přípravy Zlín. Průzkum byl proveden formou dotazníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU

V úvodu této kapitoly si přiblížíme termíny, které pro naši práci považujeme za výchozí, jsou to prostředí, klima, atmosféra. Nejdříve se budeme věnovat nejobecnějšímu pojmu prostředí a přes klima a jejich varianty dojdeme až k nejužšímu pojmu atmosféra.

Často mnoho autorů používá některé pojmy téměř za synonyma, což není považováno za vhodné. Jedná se například o pojmy: prostředí – klima, klima – atmosféra, prostředí – atmosféra (Mareš 2007, s. 583). Proto se v naší práci pokusíme o vystižení rozdílů mezi uvedenými pojmy.

V mnoha publikacích, které se zabývají školním klimatem, se od autorů hned na začátku dozvídáme, že ohledně obsahu pojmu školního klimatu nepadají mezi odborníky shoda. Dále zjišťujeme, že někteří kladou důraz na rozdíly v termínech školní klima a klima školy, jiní je vnímají jako synonyma. Pokusíme se o přiblížení uvedených rozporů.

1.1 Prostředí

Prostředí je pojem společností všeobecně znám a užíván. Jedná se o předměty a jevy kolem nás, o určitý prostor, **objektivní realitu**. Bývá definováno, že tento prostor vytváří podmínky pro život, jde pak o životní prostředí. Životní prostředí je prostor, jenž člověka obklopuje, působí na něj svými podněty a ovlivňuje jeho vývoj, člověk na podněty reaguje, přizpůsobuje se a mění (Kraus, 2001, s. 99).

Každé prostředí má určitý potenciál, jenž působí na člověka, který je jeho součástí, a to negativně či pozitivně. Člověk si působení vlivů uvědomuje, prožívá je a hodnotí. Je tedy tvůrcem prostředí i aktérem při jeho posuzování (Grecmanová, 2008, s. 9).

1.2 Školní prostředí

Školní prostředí, jak uvádí Tagiuri; Havlíková et al. (In Grecmanová, 2008, s. 31), tvoří tyto dimenze:

- ekologická (patří zde aspekty školy estetické a materiální),
- demografická (osoby a skupiny osob, jež mají něco se školou do činění, jejich kvality a kompetence),

- sociální (způsob komunikace a kooperace uvnitř skupin osob a mezi skupinami, jež patří do školy),
- kulturní (patří sem např. hodnotové vzory a normy, poznávací a hodnotící postupy, odborné kompetence a symboly, jenž existují ve škole).

Prostředí školy se dle Mareše (2007, s. 582) týká aspektů sociálně-psychologických, ale také zahrnuje aspekty:

- architektonické (umístění školy, řešení přístupu do školy, rozmístění tříd, vybavení učeben, kabinetů, podoba školních šaten, tělocvičny atd.),
- aspekty hygienické (osvětlení, vytápění, prašnost, provozní bezpečnost, využití zdravotně nezávadných materiálů pro vybavení učeben, psychohygienu pedagogického procesu atd.),
- aspekty ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání míst pro žáky a učitele atd.),
- aspekty organizační (počet žáků a učitelů s ohledem na dispozici školy, provoz v rámci školy – příchody a odchody ze školy, režim o přestávkách, přemísťování tříd, styk s rodiči, využívání prostor školy mimo vyučování atd.).

Abychom mohli posuzovat školní prostředí, musíme znát co nejvíce faktorů působících na školu, proto je velmi důležité znát, v jaké oblasti se škola nachází, jaké společenské, kulturní, sociální ale i přírodní faktory na ni působí. Pak teprve je možné objektivně hodnotit chod školy a její působení navenek.

Prostředí školy ovlivňuje chování žáků i učitelů, jeho pozitivní působení má vliv na učební a pracovní výkony. Je možné toto prostředí záměrně měnit či ovlivňovat např. výběrem vhodného vybavení či uspořádání stávajícího zařízení, vhodností pracovních stolků pro žáky i učitele, dostatečným vybavením odborných učeben, dílen, vybavením učeben i chodeb různými doplňky, např. květinami či výrobky žáků. Střídání výuky, pravidelnost přestávek, světlost tříd, barva stěn, čistota a kvalita úklidu nejen ve třídě, ale i na celé škole, pravidelné větrání atd. jsou také pro vytvoření kvalitního školního prostředí důležité.

Působení školního prostředí se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a ostatních osob, které jsou jeho součástí, či s ním mají něco do činění. Každý jedinec je osobnost, proto jeho vnímání, prožívání či hodnocení určitého školního pro-

středí se může lišit od ostatních. Určitý jev může jinak vnímat žák, učitel i rodič. Prostředí vytváří podmínky pro určité klima i atmosféru.

1.3 Klima

Pojem klima, mimo jiné, vystihuje vyjádření spokojenosti či nespokojenosti členů určité sociální skupiny. Je dáno vztahem mezi společenským očekáváním a mírou jeho naplnění či nenaplnění. Rozlišujeme klima aktuální a klima preferované. Aktuální podoba klimatu se většinou liší od preferovaného, je to dáno skutečností, že málo kdo je spokojen se současným stavem. Svě preference uvádějí všichni, kdo chtějí aktuální klima změnit.

Jako rozhodující činitel při chápání klimatu je považován lidský jedinec. Klima je odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jedince. **Klima** se vytváří, je to tedy **dlouhodobý jev**. Prostředí a klima není synonymum. Prostředí má velký vliv na kvalitu klimatu (Grecmanové, 2008, s. 9).

Bývá uváděno několik variant klimatu. „Variantu klimatu lze vymezit ve vztahu ke specifickým prostředí, která se ne něm podílejí a osobám, které je vnímají“ (Kašpárková, 2007, s. 32). Varianty klimatu uvádí i Grecmanová (2003, s. 18–21) – jsou to sociální (psychosociální), komunikační, organizační klima, klima učitelského sboru, školní klima, klima školy, klima třídy, výukové klima. Nyní si dané varianty přiblížíme, variantu školní klima a klima školy jsme pro lepší srozumitelnost spojili.

1.3.1 Sociální (psychosociální) klima

Představu o sociálním (psychosociálním) klimatu přejímá autorka od Mareše (In Grecmanová, 2003, s. 18) jako trvalejší neměnný postup vnímání, hodnocení, prožívání a reagování aktérů daného prostředí na to, co v prostředí již proběhlo, probíhá či teprve bude probíhat.

1.3.2 Komunikační klima

Pro přiblížení klimatu zde autorka vystihuje Průchu (In Grecmanová, 2003, s. 18). Jedná se o určitý způsob komunikace aktérů v určitém prostředí, který jedinci navozují a užívají.

Komunikační klima, např. ve třídě, vzniká interakcí učitele a žáků a interakcí žáků navzájem.

1.3.3 Organizační klima

Podle Bessotha (In Grecmanová 2003, s. 18) „odpovídá organizační klima tomu, co se označuje jako „provozní klima“, nebo se vyjadřuje jako výraz převládajícího étosu, který tvoří vedení organizace. Důležitým faktorem organizačního klimatu je způsob chování managementu.“

V prostředí školy se na organizačním klimatu podílejí způsob komunikace, kooperace, chování vedení a učitelů školy, ale i normy, řád školy, cíle, pracovní aktivita učitelů, jejich spokojenost, osobní rozvoj apod.

Organizační klima, jak zdůraznil Knapp (In Grecmanová, 2008, s. 41–42), má dvě dimenze. Jde o vztahy učitele k ostatním kolegům, ve kterých se odráží např. spolupráce mezi kolegy, vstřícná atmosféra, ale i různé problémy mezi kolegy. Druhou dimenzí jsou vztahy učitelů k vedení školy, které mohou být ovlivněny vnímáním ředitele jako vzoru, ohleduplností ředitele, zohledňováním individuality učitelů (vytížení z důvodu jejich odborné kvalifikace), hierarchickou distancí k vedení školy.

Vedení školy a učitelé mohou v mnoha případech vnímat organizační klima rozdílně, je důležité si uvědomit, že kvalitní vztahy mezi vedením a učiteli mají vliv na lepší výkon žáků.

1.3.4 Školní klima

Grecmanová (2003, s. 18) **vymezuje školní klima** „jako specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Školní klima představuje veškeré klima školy (klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima atd.).“ Autorka dále uvádí, že školní klima k těmto pojmům nestojí jako synonymum, ale každý z nich je součástí školního klimatu. Výzkumy školního klimatu jsou zaměřeny na veškeré prostředí školy, z čehož plyne náročnost při zachycení všech proměnných. Grecmanová se neztotožňuje s Fendem, který chápe školní klima jen jako sociální vztahy vznikající v rámci institucionálního uspořádání školního života a učení, v interakci učitel – žák. Dále se autorka neztotožňuje ani s Oswaldem et al., kteří charakterizovali školní klima popisem interakčních forem, kde byl zdůrazňován vzájemný vliv všech osob působících ve škole a byly šetřeny vzájemné vztahy.

hy, šlo zde tedy o specifický projev života školy, který prožívají jeho aktéři. Jak dále autorka uvádí, výše uvedená pojetí zmíněných autorů se blíží sociálnímu a komunikačnímu klimatu. Snižují počet faktorů prostředí, které se na školním klimatu podílejí, omezují tedy obsah a zužují význam školního klimatu (Grecmanová, 2003, s. 18–19; 2008, s. 39).

V pojetí školního klimatu se od výše uvedených autorů Fenda a Oswalda et al. obsahově liší Bessoth, který klade důraz na sociální vztahy a kulturu, ale také na aspekty ekologické (fyzické a materiální znaky) a demografické (osoby a kompetence), školní klima dle něj obsahuje celkovou kvalitu uvnitř školy a je veškerým klimatem školy (Grecmanová, 2008, s. 40).

Autorka se vyjadřuje, že pojetí školního klimatu se komplikuje s další terminologickou variantou – **klima školy**. Termíny školní klima a klima školy někteří odborníci nerozlišují a pracují s nimi jako se synonymy. Grecmanová ztotožňuje **klima školy** se školním klimatem jen tehdy, pokud se jím vystihuje to, co vyjadřuje školní klima. Klima školy však může představovat klima třídy, vyučování, komunikační, organizační klima atd., **k těmto fenoménům stojí klima školy v pozici synonyma**. Jak již jsme výše uvedli, neplatí to pro školní klima, **každý z těchto fenoménů je součástí školního klimatu**, avšak má svá specifika a předmět zkoumání (Grecmanová, 2003, s. 19).

Pro ucelení si zde přiblížíme pojem **klima školy** tak, jak jej uvádí autoři pedagogického slovníku dle Mareše (In Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100). Klima školy je „sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu *interpersonálních vztahů* a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“ Sociálnímu klimatu se více budeme věnovat v samostatné kapitole.

1.3.5 Klima učitelského sboru

Klimatem učitelského sboru můžeme vyjádřit kvality vzájemných vztahů mezi učiteli, ale i kvality sociálních vztahů mezi učiteli a vedením školy. Kvalitu klimatu ovlivňuje skladba učitelů, ale i osobnost ředitele (Mareš; Křivohlavý, 1995, s. 157).

1.3.6 Klima třídy

V klimatu třídy, ale i ve výukovém klimatu, se střetává objektivní realita se subjektivním vnímáním, prožíváním a hodnocením jedince. Hlavními aktéry klimatu třídy jsou učitelé a žáci, kteří navštěvují danou školní třídu. Klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, vytváří se i o přestávkách a různých společných akcích třídy.

Klima třídy je dle Mareše (In Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100) sociálně-psychologická proměnná, jež představuje trvalejší sociálně-emocionální naladění, postoje a vztahy, emocionální reakce žáků na události ve třídě, včetně pedagogického jednání učitelů.

Učení a chování žáků je ovlivňováno prostředím určité školní třídy s určitou skupinou spolužáků a jejich vzájemnými vztahy v dané třídě. Klima třídy se vyznačuje jevy dlouhodobějšího charakteru, typické pro danou třídu.

Každá třída se v různých situacích, ať už ve výuce, o přestávce či na výletě chová jinak, a to i vůči svým členům. Každá třída vytváří rozdílné klima pro spolupráci s učitelem, ale i učitelé mají své zvláštnosti, které se navenek projevují. Skupina vrstevníků, kteří spolu tráví většinu školního dne, má na sebe navzájem větší vliv, než je působení učitele.

1.3.7 Výukové klima

Součástí výukového klimatu je **klima učení se** – tj. žákova aktivita, **klima vyučování** – tj. učitelova aktivita, **kommunikační klima ve výuce** – vytváří se ve výuce při interakci učitele s žáky a žáků navzájem.

Klima výuky se vytváří při interakci mezi učitelem a žákem ve vyučovacích předmětech. Dreesmann (In Grecmanová, 2008, s. 48) popisuje klima výuky jako déletrvající kvalitu prostředí ve výuce, pro niž jsou typické určité znaky, jenž mohou ovlivnit chování žáků. K těmto znakům patří např. to, zda je výuka dominující, nebo integrující, množství úkolů kladených na žáky, strach ze ztráty návaznosti, soutěživost o dobré známky atd., to vše ovlivňuje chování žáků.

1.4 Atmosféra školy

Atmosféra, dle Laška, tak jako i klima, obsahuje jen sociálně-psychologickou dimenzi (Lašek 2007, s. 40).

Od klimatu se liší tím, že působí krátkodobě. Je závislá na prostředí a na lidském vnímání.

Za psychosociální jev ve škole je vedle klimatu považována i atmosféra. Atmosféra školy je jev situačně podmíněný, proměnlivý, může se měnit během vyučovacího dne či týdne, jde tedy o jevy trvající desítky minut, několik hodin či dnů. Jde například o atmosféru školy o velké přestávce, při písemných pracích, před pololetím atd. (Mareš, 2007, s. 581–583).

V koncepci atmosféry dle Cornella (In Kašpárková, 2007, s. 25) je rozlišována atmosféra vytvářená učitelem, a atmosféra žáků, jenž je reakcí na veškeré prostředí školy. Autor se pomocí šetření snaží posoudit, zda atmosféra ve třídě je ovlivněna schopnostmi učitele. Atmosféru autor vystihuje pomocí chování žáků a učitele. Z šetření vyplynulo, že je jednoznačný vztah mezi schopností učitele a vytvářenou atmosférou. Schopností je myšlena dovednost učitele efektivně vysvětlit látku a motivovat žáky.

1.5 Sociálního klima školy

V české odborné literatuře se pojem klima školy začíná výrazněji prosazovat spolu s mnoha adjektivy (např. sociální, sociálně-emocionální, sociálně-psychologické, psychologické). Jako mnoho jiných i Mareš (2003, s. 87) se zmiňuje, že přesná definice klimatu školy neexistuje, oproti klimatu třídy, klima školy svou věcnou náplň teprve hledá. Odborníci se u nás neshodují, jak klima školy definovat, kterými parametry je charakterizovat, jak tyto parametry změřit. Jak Mareš uvádí, není přesně jasné, kudy vede dělící čára mezi klimatem školy a jeho okolím, tzn. kde klima školy končí a začíná něco jiného.

Mareš (2003, s. 93) se domnívá, že klima školy je:

- „jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity v níž škola funguje,
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev,
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase,

- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima),
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáků ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima,
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách, např. v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu),
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu; navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém; protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností),
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima např. s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím) anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoliv, jak trvalá je tato změna apod.).“

Dále Mareš (2003, s. 94) dodává, že klima školy ovlivňuje charakteristiky aktérů, úspěšnost fungování instituce jako celku a kvalitu výstupů instituce.

Jak dojít k souhrnnému pohledu na **sociální klima školy**? Můžeme k němu dospět přes ustálené vnímání jedince, nebo přes skupiny osob, jejichž vnímání je přibližně stejné. Uvedená úvaha ale nemusí platit obecně, vztahuje se na jednotlivé aspekty klimatu školy a na skupiny osob, jenž klima své školy vnímají přibližně stejně. Důležitou charakteristikou sociálního klimatu školy je sdílenost klimatu jedinci, jenž jej prožívají, či se s ním dostávají do styku. Další charakteristikou je sociální konstruovanost klimatu. To, že někteří jedinci sdílejí stejné stanovisko, je výsledek složitých procesů. Dle toho, co jedinec ve škole vní-

má, si sám konstruuje svůj osobní názor na školu. Rozebírá jej s ostatními a ti jeho pohled pozměňují, či jedince ujišťují, že mají podobný pohled i oni (Mareš, 2005, s. 63–64).

Zabýváme-li se **klimatem školy**, zajímáme se o to, jak jeho aktéři vnímají a hodnotí vzdělání, činnost učitelů a žáků, tedy výuku. Ptáme-li se učitelů a žáků na **psychosociální klima**, zjišťujeme tak i jejich postoje ke škole, k učitelům i spolužákům, nevědomě tak získáváme informace o jejich postojích ke konkrétní podobě institucionálního vzdělání. Ne ale všechny své postoje jsou aktéři schopni vyjádřit slovně. O některých postojích jsou schopni hovořit, o některých obtížně a o některých vůbec. Sociální psychologové rozlišují explicitní a implicitní postoje. Právě o explicitních postojích jsou aktéři schopni hovořit, tyto postoje vycházejí z aktuálních událostí. Implicitní postoje mají původ v minulosti, tedy v minulých (většinou už neuvědomovaných) zkušenostech, jsou ovlivněny kulturním prostředím jedince a oproti explicitním postojům jsou citlivější na emoční zážitky. Jaké je **aktérovo pojetí vyučování a učení**? Aktéři většinou nemívají společné představy o optimální podobě výuky, ve svých představách se neshodují jak žáci mezi sebou, tak ani učitelé navzájem, natož aby společné představy sdíleli žáci s učiteli. Aktéři mívají své osobní názory na to, co by pro kvalitu a efektivnost výuky měli dělat oni sami, co by měli dělat ti ostatní, aby při výuce vše dobře probíhalo. Hovoříme zde o **učitelově pojetí výuky** (činnosti učitele a činnosti žáků), o **žakově pojetí vyučování** (jeho názoru na činnosti učitele) a o **žakově pojetí učení** (jeho názoru na svoji vlastní činnost). Výsledky posuzování klimatu školy jsou ovlivněny názory žáků a učitelů na to, co je v uvozovkách dobrá a co špatná výuka (Mareš, 2005, s. 69–70).

Souhlasíme s Heisterem (In Kašpárková, 2007, s. 38) v popisu dobrého klimatu školy z pohledu žáků, učitelů a rodičů. Žákům by mělo přinést pocit jistoty, učitelům by mělo umožnit vnímat své pedagogické poslání a odpovědnost za svou práci. Rodiče by díky dobrému klimatu měli získat jistotu, že veškeré vzdělávací a výchovné činnosti jsou prováděny kvalitně.

Jsme přesvědčeni, že veškeré procesy, jevy a vztahy, jež probíhají v rámci školy, či mají se školou něco do činění, ovlivňují její klima. Každá škola by měla své klima zkoumat a snažit se o jeho zkvalitnění a vytvoření konkrétní vhodné koncepce pro optimalizaci klimatu školy v jejím běžném životě.

Při zpracování této oblasti teoretické části jsme se setkávali s nejednotnými pohledy autorů k některým výše uvedeným pojmům, jako je např. školní klima a klima školy.

Velké rozdíly mezi školním klimatem a klimatem školy spatřuje, a upozorňuje na ně obzvláště Grecmanová (2003), naopak například u Mareše (2003; 2007), který se u nás ve velké míře zabývá klimatickou problematikou školy, nespátřujeme bližší specifikaci či podrobnější řešení rozdílů v pojmech školní klima a klima školy.

Mohli bychom říci, že Grecmanová (2003) se snaží zachytit celou širokou oblast dané problematiky a rozeznává různé varianty klimatu vztahující se ke škole. Mareš (2007) se zabývá klimatem školy z hlediska sociálního, které Grecmanová (2003) vnímá jen jako jednu z variant klimatu. Pro naši další práci budeme vycházet ze sociálního klimatu školy pojímaného Marešem.

2 FAKTORY KLIMATU ŠKOLY

Jak je zřejmé z předchozích kapitol, můžeme říci, že odborníci nejčastěji definují klima sdílenými vjemy různých prvků a jevů v prostředí školy. Faktorů vlivu na klima je mnoho, jsou jimi myšleny složky a činitele prostředí, které dle povahy je možné členit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní (Grecmanová, 2008, s. 51).

Mezi důležité faktory klimatu školy dle Seebauer (In Grecmanová, 2008, s. 52) patří organizace a kultura školy, požadavky, jenž jsou kladeny na výkon žáků i učitelů, časová délka a intenzita mezilidských vztahů v rámci školy, výuka, osobní vztahy, chápání rolí a jednání učitelů, žáků, rodičů, vedení školy, zaměstnanců školy atd.

Je tedy patrné, že faktorů vlivu na klima je v prostředí velké množství, právě proto nelze udělat jejich úplný výčet.

V této kapitole se budeme snažit o přiblížení oblastí školního procesu, ze kterých vyplývají faktory ovlivňující klima školy a školní atmosféru. Jde převážně o zaměření právě na takové oblasti školního procesu, které vyjadřují interpersonální vztahy a sociální procesy. Zaměříme se na faktory, kterými se zabýváme v praktické části této diplomové práce, zaměřené na průzkum atmosféry na střední škole. Pomocí dotazníků se zajímáme o pohledy žáků, učitelů a rodičů na provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání, sociální vztahy mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem, na výukové prostředí, kvalitu vzdělávání, kooperaci mezi učiteli a rodiči, kooperaci vedení školy nejen s učiteli, ale i s rodiči.

2.1 Pojem škola a její role

Součástí pojmu klima školy je neodmyslitelně pojem škola. Proto si v následujícím textu přiblížíme, jakou spatřujeme úlohu školy ve vztahu k jedinci, na kterého se vzdělání vztahuje, ale i celkovou úlohu školy ve společnosti.

Škola je pro jedince, ale i pro celou společnost velmi důležitou institucí. Každodenně se o ní hovoří v rodinách, kde někteří z jejích členů jsou účastníky školního procesu, ale s pojmem škola se často setkáváme i v médiích, a to v různých souvislostech.

Škola je formální organizací, má svá pravidla, cíle, vzorce komunikace atd. Je to instituce, jejímž úkolem je žáky všeobecně i odborně vzdělávat a vychovávat. Má tedy poskytovat

soubor poznatků a dovedností, kterých by se jedinci mimo školu, jen těžce dostalo. Škola je ale i budova pro tuto instituci, stojící na určitém území, ovlivněna geograficky a sociálním prostředím. Je místem, kde jsou spolu v kontaktu žáci, učitelé, vedení školy a další zaměstnanci.

Pro učitele a žáky je důležité, jak se ve škole cítí. Je proto vhodné, aby učitelé a žáci měli v každodenním školním životě mezi sebou vstřícný vztah, byli schopni a ochotni vzájemně řešit společné úkoly, ale i případné různé obtíže. Pro to, aby ve škole bylo možno předat žákům co nejvíce vědomostí a poznatků, hraje důležitou roli zájem žáka je přijmout, osvojit si je za své a umět je uplatnit, z čehož plyne nelehký úkol školy a jejím učitelům. Důležité je žáky také vést k odpovědnosti a spolurozhodování na výchovně-vzdělávacím procesu, tím učitelé mohou přispět ke zmírnění demotivace žáků. Nepostradatelná je také podpora jedince, jeho přijetí učitelem, ale i spolužáky, vede k odstranění případné agrese či nejistoty. Škola hraje velkou a nepostradatelnou roli v působení na člověka, jedním z jejich důležitých úkolů je i prevence nejrůznějších patologických jevů.

Na školu je také vyvíjen tlak ze strany společnosti, která od školy očekává, všestranné formování jedince dle hodnot a norem dané země. Jde tedy nejen o předávání vědomostí a poznatků žákům ze strany školy, ale i o rozvíjení jejich sociálního chování, tedy celkový rozvoj jedince, který má dospívajícímu do budoucna umožnit jeho samostatnost v různých životních činnostech v rámci dané společnosti. Chod školy ovlivňuje nejen její vedení a učitelé, ale také názory a jednání rodičů, zřizovatelů, inspektorů atd. Můžeme říci, že přesto, že je škola ovlivňována, vyvíjí současně i ona snahu ovlivnit názory a činy právě těch, na jejichž názorech jí záleží.

2.2 Výchovně vzdělávací proces

Výchovně vzdělávací proces je průběh učitelových a žakových činností za účelem dosažení předem určených cílů. Nejde jenom o získávání vědomostí a dovedností, ale o celkový rozvoj osobnosti. Zahrnuje vyučovací činnost učitele a učební činnost žáků. Vyznačuje se vzájemným působením čtyř komponentů, kterými jsou: obsah výuky, učivo a jeho struktura; učitel a vyučování, tj. zprostředkovávání učiva žákům a řízení jejich učební činnosti; žák a učení, tj. proces osvojování učiva žáky; didaktické prostředky, tj. učební pomůcky a technické vybavení (Maňák, 2001, s. 70–71).

2.2.1 Výuka

Výuka je **forma** cílevědomého a systematického **vzdělávání a výchovy**, je naplňována vzájemnou interakcí učitele a žáků.

Obsahem vzdělávání je učivo. Výstupem školního učení jsou vědomosti, dovednosti, zájmy, hodnotová orientace žáka, přesvědčení a postoje. Kromě nich se ale také uvádí některé vlastnosti člověka, jako schopnost myšlení, vůle, emoce, ale i obratnost atd., proto se dnes hovoří o cílových kompetencích žáka (Veverková, 2002, s. 126).

Kompetence chápeme jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, jenž jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, ale i jeho zapojení do společnosti. Mezi tyto požadavky patří zájem o vzdělání, umět si organizovat čas pro studium, samostatně získávat a zpracovávat potřebné informace, využívat vědomosti a dovednosti již dříve získané, volit správný postup při plnění zadaných úkolů atd.

2.2.2 Učební činnost žáka

Každý žák má své vlastní životní a učební zkušenosti, svou představu o světě. Proces učení je procesem individuálním. Žák je ale zároveň bytost sociální, žije v určitém prostředí obklopen jedinci, své vědomosti, dovednosti a postoje tak nabývá pomocí interakce s tímto prostředím a lidmi. Pro **učební činnost** žáka z toho plyne, že každé nové poznání navazuje na předchozí vědomosti a že učení je sdílením poznání s jinými lidmi. Proto je potřebné stavět na existujících poznacích, ale také posilovat vzájemnou komunikaci mezi žáky, ale i žáky a učitelem (Novotný, 2002, s. 20).

2.2.3 Výuková činnost učitele

Učitel pro vytvoření příznivého prostředí ve výuce musí mít na mysli především zájem žáků. Má oceňovat tvořivost, odvahu k náročným úkolům, ochotu vyjádřit stanovisko a hájit si je, respektovat potřeby žáka, jeho tempo, vnímat ho takového jaký je a neponižovat ho za třeba i nesprávný názor. Učitel je nenahraditelný v roli **facilitátora**, jenž stanovuje cíle a kontroluje jejich dosahování, usnadňuje žákovi postup učení, vyhledává žákův potenciál. Jako **koordinátor** uspořádává společné aktivity žáků, vytváří prostor pro jejich spolupráci. Učitel **participující** na procesech učení se svým zapojením stává vzorem žáka (Novotný, 2002, s. 21–22).

2.2.4 Metody, strategie a techniky

Výběr vhodné metody, strategie či techniky výuky je dalším důležitým úkolem učitele. Metoda je prostředkem pro dosažení cíle, má být efektivní a odpovídat podmínkám práce a pomůckám, které má učitel k dispozici. Z důvodů nedostatečného pokrytí, učitelových různorodých postupů ve výukovém procesu samotnou metodou, se vedle metod výuky často užívají pojmy jako je strategie a technika. Řadí se dle míry obecnosti od nejjobecnější, což je metoda, přes strategii až po techniku, a právě různé strategie a techniky učitel v rámci dané metody využívá (Novotný, 2002, s. 22–23).

V odborné literatuře se nachází různá třídění metod výuky. Nejadekvátnější pro základní utřídění metod se uvádí hledisko zprostředkovaných poznatků společně s hlediskem hlavního pramene žákovy poznání, což umožňuje vytvořit soustavu výukových metod. Ale metody se člení ještě z několika dalších aspektů. **Komplexní klasifikace základních metod výuky** (Maňák, 2001, s. 34–35):

- Metody z hlediska pramene poznávání a typu poznatků – aspekt didaktický (metody slovní; metody názorně demonstrační a metody praktické).
- Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický (metody sdělovací; metody samostatné práce žáků a metody badatelské, výzkumné).
- Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický (postup srovnávací; postup induktivní; postup deduktivní a postup analyticko-syntetický).
- Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a metody aplikační).
- Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační (kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami).

Učitel má pro realizaci výuky možnost výběru jakékoliv metody, volbu nejvýhodnější metody rozmýšlí již při plánování výuky dle jejího obsahu, zaměření, ale také musí brát ohled na schopnosti a předpoklady žáků a jak jsme již výše uvedli, musí volit tak, aby co nejefektivněji dosáhl stanoveného cíle. Zvolená metoda vyžaduje dokonalé zvládnutí učitelem.

2.2.5 Fáze výuky

Metody musí být smysluplně zasazeny do posloupnosti učení. Výukový proces lze rozfázovat do tří částí: **motivační fáze** má vzbudit žákův zájem, **expoziční fáze** má za úkol předávat obsah učiva a nové poznatky, **fixační fáze** má umožnit upevnění osvojených vědomostí a dovedností. Uvedené schéma ale není jediné. Jiné třífázové schéma je založeno na konstruktivistických principech. **Fáze evokace** – žák si zde uvědomuje a vyjadřuje, co zná či nezná k danému tématu, **fáze uvědomění si významu** – žák zde konfrontuje své původní pojetí s novými informacemi daného tématu, a třetí fází tohoto třífázového procesu je **fáze reflexe**, kdy žák pod vlivem nových informací přeformuluje své chápání probíraného tématu, uvědomí si své nové poznatky a také zjistí, které jeho původní představy by se potvrdily a které ne, pozná postoje a přístupy spolužáků i učitele k danému tématu. Rozdíl uvedených dvou modelů je v tom, že u modelu motivace – expozice – fixace je aktérem učitel, jde o fáze jeho práce, tedy jde o členění vnější – o organizační rozčlenění hodiny. U konstruktivistického modelu jde o fáze žákova učení, opírá se o vnitřní procesy učení žáka (Novotný, 2002, s. 24–25).

2.3 Učitel a žák ve výuce

Žák je jedinec v roli vyučovaného subjektu. Role žáka jedinci nabízí nejen možnost získání vědomostí, dovedností, poznatků, způsobů myšlení, čili celkového vzdělání, současně rozvíjí i jeho postoje, schopnosti a charakter. V průběhu tohoto procesu žák navazuje nové sociální vztahy.

Učitel patří mezi základní činitele vzdělávacího procesu. Podílí se na vytváření edukačního prostředí, organizuje a usměrňuje činnosti žáků a hodnotí proces učení. „Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vycházející z rozšířeného profesionálního modelu zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 261).

Náročnost povolání učitele je dána tím, že průběh a výsledek vyučování závisí na mnoha sociálních, politických, legislativních a dalších faktorech. Neexistuje žádná univerzální definice dobrého učitele. Učitelé se navzájem odlišují v osobnostních a profesních charakteristikách, charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáka, mohou, ale nemusí

přímo ovlivňovat učitelovo chování a jednání při práci s žáky. Při práci s žáky jinak postupuje a jedná začínající učitel a jinak učitel s několikaletou praxí. V literatuře se uvádí, že učitelé dosahují skutečné odbornosti po pěti až deseti letech praxe. Je samozřejmostí, že samotná zkušenost dána několikaletou praxí nestačí pro odvedení kvalitní práce učitele, můžeme ovšem říci, že je nenahraditelná. Dobře řízená výuka učitelem se odvíjí od jeho kvalitní přípravy na vyučování, učitel musí mít promyšlen průběh celé výuky, její strukturu. Právě učitel začátečník by měl mít jasně stanovenou určitou kostru a plán vyučování, od nichž se může s postupně rostoucí zkušeností odpoutávat. Ale na druhé straně i zkušení učitelé mají pro běžné každodenní úkoly připravené jasné postupy, čímž získávají čas pro tvořivou práci. Přes veškerou přípravu a propracovanou strukturu vyučování mohou nastat situace, kdy například žák má odlišný názor s učitelem, či položí učiteli otázku, která se může, ale také nemusí vztahovat k probíranému učivu. Zkušení učitelé dokáží flexibilněji zareagovat, bylo by ale chybou začínajícího učitele zakázat žákům klást otázky. Připravená stavba výuky může vypadat následovně. Učitel by měl hned na počátku vyučování sdělit žákům cíl výuky, její průběh, také ale to, co se od žáků očekává, jaké na ně budou kladeny požadavky. V průběhu práce s žáky by měl učitel dokázat vytvořit příznivou atmosféru a řídit ji tak, aby přecházela od uvolněné, k soustředěné a pracovité a to dle požadavků učitele a potřeb konkrétní situace ve výuce. Při řešení určité situace, k níž může ve výuce dojít, se projevuje odbornost učitele tím, že je schopen vycházet z dobré znalosti inteligenčních předpokladů žáka a znalostí jeho osobnostní charakteristiky (Obst, 2002, s. 92–97).

Úspěšná práce učitele tedy spočívá z velké části v tom, jak dobře zná své žáky, do jaké míry zná jejich potřeby i zájmy. Pokud učitel chce na žáka působit, něčemu jej naučit, musí ho znát. Je nezbytné mít o žáka zájem, chtít mu pomoci, i když v některých případech to není snadné. Předpokladem úspěšného působení je rozhodnutí usilovat o žákovo dobro bez ohledu na to, jaký je, zároveň je nezbytné racionální posouzení žákovy situace, zjištění podmínek, průběhu i výsledků jeho učení a celkový rozvoj jeho osobnosti. Učitel ale nesmí zapomínat, že se jeho pozornost nesmí upoutávat pouze na jednotlivce, ale musí brát ohled i na ostatní žáky ve třídě.

2.3.1 Motivace

„Motivace je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem aj.“ (Obst, 2002, s. 367).

Neexistuje jednoduchý návod, jak z nemotivovaných žáků vytvořit žáky lačné po studiu. Velmi významně je motivace ovlivňována klimatem třídy a školy. Učitelé v úspěšné škole jeví zájem o předmět a celkové poznání, vyžadují náročnost, kvalitní výsledky žáků a dávají žákům najevo, že jsou schopni jich dosáhnout. Pro žáky je také podstatné, aby se ve třídě cítili v bezpečí a věděli, že pokud se budou snažit a dosahovat pozitivních výsledků, bude jejich snaha mít kladnou odezvu jak ze strany učitelů, tak i ze strany spolužáků. Negativní reakce ze strany spolužáků většinou vede žáky k obavám vynakládat vyšší úsilí na studium, než je ve třídě obvyklé, protože mají obavy z toho, aby nebyli považováni za šprta. Každý učitel na základě interakce s žáky by měl umět dobře odhadnout jejich úroveň motivace, ale pro přesnější zjištění mu mohou být nápomocny i odborné dotazníky. Velkou pomocí při ovlivnění motivace ve třídě je pro učitele získání podpory ze strany neformálního vůdce třídy. V odborné literatuře se rozlišuje **motivace vnitřní** a **vnější**. O **vnitřní motivaci** se jedná, když se žák učí z důvodu zaujetí tématem či činností, aniž by ho k tomu vedla vidina vnější odměny, např. dobré známky. Vnitřní motivace je zvyšována vhodným výběrem učiva, kdy učitel si počíná tak, že vybírá učivo dle potřeb, ale i zájmu žáků a také poukazuje na důležitost učiva v reálném životě. Vnitřní motivace se projevuje jen v případě, když je žákovi poskytnuta možnost výběru toho, co, kdy a kde bude dělat. V opačné situaci hovoříme o vnějším řízení. Přestože se učitel musí ve výuce držet určitých témat, může dát žákům volbu zaměření se na určitá hlediska tématu. Pokud mají žáci možnost volby, spolupodílí se tak na rozhodnutí, co se bude dělat, pak cítí, že jsou bráni vážně a zvyšuje se jejich motivace k učení. Pokud žáci přistupují k učení jen z důvodů, aby získali jakoukoli vnější odměnu, ve škole v podobě dobrých známek nebo doma jakoukoli slíbenou věc, či jen proto aby se vyhnuli trestu, jedná se o **vnější motivaci**. O vnější motivaci jde v případě, kdy žák se o porozumění učivu snaží jen do té míry, která je potřebná např. pro zvládnutí zkoušky. Oproti tomu žáci s vnitřní motivací mají zájem o hlubší znalost učiva. Názory odborníků na prostředky vnější motivace jsou různé. Někteří pedagogové užívání prostředků vnější motivace zcela odmítají nebo je kritizují (Obst, 2002, s. 366–370).

Názorově se přikláníme ke skupině odborníků, kam patří např. Chance (In Obst, 2002, s. 370), jenž se vyjadřuje, že užívání vnější pobídky, motivace je užitečné, vhodné a dokonce potřebné, jsou-li respektována určitá pravidla.

Učitel vzbuzuje motivaci u žáků proto, aby soustředil jejich pozornost na probíranou látku, aby obsah výuky žáci vnímali se zájmem, pochopili jej, využili v případě potřeby a co nejpozitivněji přistupovali k plnění úkolů. Záleží zde na učitelových zkušenostech, schopnostech i kreativitě umět zaujmout a podpořit žákův zájem o rozvíjení svých odborných i všeobecných znalostí a dovedností.

Přínosné je, když učitel žáky motivuje pro daný předmět hned od počátku školního roku, v době, kdy se žáci seznamují s novými předměty a se strukturou vyučovacích hodin daného učitele. Učitelova motivační činnost zde ale nesmí ustrnout. Pokud se podařilo učiteli zaujmout pro daný předmět, je důležité, aby tento zájem uměl udržet i v jednotlivých vyučovacích hodinách v průběhu celého školního roku.

Učitel nesmí zapomínat, že nepracuje jen s třídou jako celkem, ale musí znát individuální schopnosti a potřeby jednotlivých žáků. Je nutné v žácích posilovat jejich víru ve vlastní schopnosti a dovednosti splnit určitý úkol. Nelze však stanovit měřítko dle nejlepších žáků ve třídě a podle nich hodnotit všechny ostatní. Je nutné aby učitel uměl ocenit i slabší žáky při splnění pro ně přiměřeně složitého úkolu. Například slovní hodnocení právě těchto slabších žáků před celou třídou je pro ně silnou vzpruhou pro jejich pozitivní přístup a zájem o výuku, ale i o složitější úkoly, přičemž jejich splnění je pro slabé žáky mnohem obtížnější než pro ostatní. Proto jsme přesvědčeni, že zdravým používáním vnější motivace můžeme navodit žádoucí motivaci vnitřní.

2.3.2 Kázeň ve výuce

Jak získat a udržet kázeň? To je otázka, kterou si pokládá ne jeden učitel. Kázeň může být pro některé učitele jeden z hlavních problémů, jenž v nich vyvolává pocit bezradnosti či dokonce bezmoci (Obst, 2002, s. 386). Kázeňské problémy vážně narušují chod výuky, ruší učitele při výkladu, zkracují čas vymezený k učení, znehodnocují výsledek výuky. Častou nekázeň vnímají i samotní žáci, obzvláště ti, kteří jeví zájem o výuku, jako neprospěch jejich zájmů. Zajištění kázně je jedna z dovedností, můžeme říci i z úkolů, které musí každý učitel zvládnout pro zajištění kvalitního chodu výuky. Často se hovoří o tom, že největší problémy s udržení kázně mají začínající učitelé, nepovažujeme to ale za pravidlo.

Kázeň ve škole se projevuje v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, jenž přispívají k plnění úkolů školy (Obst, 2002, s. 387). Ať už se jedná o vzájemné vztahy mezi žáky, o slušné jednání k učitelům, o udržování čistoty a pořádku, o přípravu na výuku, pozornost a spolupráci s učitelem ve výuce atd. Pro udržení kázně je důležité, aby učitel stanovil jasná pravidla a důsledně je vyžadoval od všech žáků.

Je důležité, aby žáci tato pravidla dodržovali, protože jsou o jejich prospěšnosti sami přesvědčeni. Proto je vhodné nechat i žáky podílet se na stanovení takových pravidel. Nechceme ale žáky bez zájmu, kteří jen formálně plní úkoly a nevyrušují, protože takto dosažená kázeň by omezovala iniciativu žáků. Učitel musí sám dle aktuální situace umět zvážit, zda je v konkrétní situaci nezbytné prosazení daných pravidel, či zda v daném okamžiku je vhodnější využít obecnějších výchovných cílů. Pro získání kázně učitel dle situace využívá vnitřní i vnější motivace žáků (Obst, 2002, s. 387).

Porušení kázně může mít řadu příčin a zkušený učitel by jim měl umět předcházet, popřípadě již vznikající nekázeň vhodně řešit. Míra kázně, která vzniká ve třídě při vedení výuky jednotlivých učitelů, je projevem jejich umění jí dosáhnout. Aby učitel dosáhl při výuce dobré kázně, je důležité, aby žáky svou komunikací, chováním, jednáním a celkovým vystupováním přesvědčil, že je odborník v předmětu, který vyučuje, ale také disponuje s dovednostmi organizovat a řídit výuku a účinně usměrňovat chování žáků. Že vyučuje se zájmem o daný předmět, ale také se zájmem o žáky, u nichž chce dosáhnout toho, aby obsahu daného předmětu porozuměli a naučili se mu.

Pro udržení kázně je důležité stanovit pravidla. Tato pravidla je nutné stanovit hned na počátku interakce učitele s žákem. Musí být kladen důraz na to, aby tato pravidla byla jasná a pro žáky srozumitelná a aby s nimi byli všichni žáci seznámeni. Součástí stanovených pravidel musí být také jasně ustanoven postup řešení určitého přestupku, čili nedodržení předem dohodnutých stanovisek. Učitel musí vyžadovat jejich dodržování u všech žáků a případná nežádoucí jednání spravedlivě řešit. Jsme přesvědčeni, že výše nastíněný přístup vede k vybudování ne mocenské, ale zdravé, žáky uznávané autority, kterou můžeme považovat za klíčovou pro vytvoření a udržení kázně učitelem.

2.3.3 Hodnocení ve výuce

Nedílnou součástí práce učitele ve vyučování je pravidelné hodnocení prospěchu žáků. Je známa řada postupů používaných pro hodnocení žáků a jejich výsledků. Pojem hodnocení

se vztahuje k jakékoliv činnosti, která má posuzovat výkony žáků. Cílem hodnocení je například rozvíjet vědomosti, dovednosti ale i postoje žáků. Pro učitele je důležité, za jakým účelem provádí hodnocení, jež může sloužit různým cílům. Hodnocení může být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků a pro žáky o jejich pokroku. Má motivovat žáky ke studijním činnostem tak, aby při hodnocení uspěli co nejlépe. Umožňuje učiteli vést záznamy a sledovat vývoj žáků, doklad o prospěchu je pak základem pro vysvědčení. Hodnocení je ale také ukazatelem připravenosti žáka pro další učení, zda tedy žáci zvládli učivo potřebné k efektivnímu osvojení nového, náročnějšího. Jak a co hodnotit závisí na stanovení účelu, jenž učitel svým hodnocením sleduje (Kyriacou, 2004, s. 121–122).

Je řada důvodů, které vedou učitele k hodnocení. Hodnotící činnost provádí z důvodu nutnosti vystavení vysvědčení v období pololetí či závěru roku, ale také v průběhu celého školního roku, a to například z důvodů, aby se přesvědčil, zda žáci porozuměli výkladu, zda si osvojili probrané učivo, či zda jsou připraveni na zvládnutí náročnějšího učiva atd.

Existují různé typy hodnocení. Nejdůležitější z nich uvádí Kyriacou (2004, s. 123–125):

- **Formativní hodnocení** je zaměřené na podporu efektivnosti učení žáků, na zlepšení jejich výkonu. Poskytuje zpětnou vazbu nejen učiteli, ale i žákům. Zaměřuje se také na odhalení nedostatků v činnosti žáka a nabízí poučení pro zlepšení výkonu.
- **Finální (sumativní, shrnující) hodnocení** je prováděno na konci určitého vyučovacího období, například v pololetí, na konci školního roku. V určitém časovém okamžiku stanovuje úroveň dosažených znalostí.
- **Normativní hodnocení** (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních.
- **Kriteriální hodnocení** (hodnocení absolutního výkonu) zjišťuje, zda byl konkrétní výkon (kritérium) splněn. Hodnocení zde probíhá bez ohledu na výkony ostatních žáků, žáci splňující kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou.
- **Diagnostické hodnocení** se speciálně zaměřuje na odhalení učebních obtíží a problémů žáků.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** navrhují a provádějí učitelé, jež ve třídě průběžně učí.
- **Externí (vnější) hodnocení** je navrhováno a vyhodnocováno osobami činnými mimo školu.

- **Neformální hodnocení** je založeno na pozorování výkonů běžných činností žáků ve třídě.
- **Formální hodnocení** následuje po té, co jsou o něm žáci předem informováni a mohou se dostatečně připravit.
- **Průběžné hodnocení** učitel provádí v průběhu delšího časového období, je základem pro konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáků.
- **Závěrečné hodnocení** je provedeno na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.
- **Objektivní hodnocení**, příkladem tohoto hodnocení jsou testy, kde žák vybírá z nabízených odpovědí, z nichž jen jedna je správná. Vykazují vysokou shodu udělených známek mezi různými učiteli.
- **Hodnocení průběhu** (procesu) je hodnocením právě probíhající činnosti, např. přednes básně.
- **Hodnocení výsledku** je založeno na hmatatelném výsledku práce, např. na písemce, kresbě, projektu, který byl záměrně pořízen pro toto hodnocení.

Pro konkrétní pedagogickou činnost je důležité, aby učitel měl vždy na paměti smysl a cíl práce a dle toho volil příslušný typ hodnocení. Použití určitého hodnocení musí splnit očekávání a požadavky učitele, které na něj klade. Žáky by měl hodnotit jen z učiva které bylo probráno a je považováno za zvládnuté, z čehož plyne možnost pro každého žáka, aby své nabyté vědomosti co nejlépe zhodnotil a uspěl s nimi při hodnocení. Žák by měl znát kritéria hodnocení, které jsou stanoveny pro jeho úspěšnost. Je nutné aby byli žáci informováni o charakteru hodnotících činností.

Učitel musí také dobře promyslet, jak nejlépe vybrat, připravit a realizovat příslušné hodnotící činnosti. Hodnocení probíhá ve škole nepřetržitě, od kladení otázek ve výuce až po formální zkoušky.

Hodnotící činnosti ve třídě popisuje Kyriacou (2004, s. 127–130):

- **Sledování práce ve třídě**, jde o hodnocení jenž zajišťuje pravidelné sledování postupu práce všech žáků. Souvisí s rozhodováním učitele, jak dál pokračovat

v hodině a také se zpětnovazební informací, kterou poskytuje učitel žákům, aby jim pomohl v učení.

- **Domácí úkoly** poskytují žákům zpětnovazební informace o jejich výkonech při samostatné práci. Slouží pro upevnění učiva a jeho procvičení, nebo bývají přípravou na zkoušení.
- **Testy (písemky) navržené učitelem**, krátké testy mohou být pro žáky motivací k učení, protože jsou přípravou na testování. Pravidelnost jejich použití vede žáky s systematickému učení. Slouží k posouzení, do jaké míry byly zvládnuty výukové cíle předmětu.
- **Standardizované testy** jsou používány pro sledování prospěchu a výsledků dosahovaných žáky v klíčových oblastech učení. Umožňují srovnávat dosahované výsledky s očekávanými u žáků určitého věku, nejsou však vhodné jako jediná či hlavní forma pro měření výkonů.
- **Formální zkoušky** stanoví škola, míra formálnosti závisí od zkoušek, které navrhuje a provádí kmenový učitel, po zkoušky připravované učitelským sborem dle jednotného plánu pro celou školu. Jsou mj. přípravou pro žáky na oficiální zkoušky, zvláště na konci středí školy.

V posledních letech u nás pedagogičtí teoretici, učitelé ale i rodiče diskutují o výhodách či nevýhodách **slovního hodnocení a hodnocení známkou**.

Stanoviska diskusí shrnuje Spilková (In Obst, 2002, s. 409–410) a uvádí, že u **tradičního hodnocení** je kritizováno srovnávání žáků mezi sebou, klade důraz na selektivní a kontrolní funkci, posuzuje převážně znalosti a vědomosti. Tradiční hodnocení jen konstatuje, nevyjasňuje příčiny neúspěchu, nenabízí prostředky k řešení problémů. Zakládá se na hledání chyb a na jejich trestání. Naopak **slovní hodnocení** je vnímáno jako kvalitativní, formativní, intervenující s kladením důrazu na informační a diagnostickou funkci. Výkon žáka je porovnán s jeho předcházejícím výkonem, což přispívá k posouzení jeho vývoje. Je zde umožněno komplexní posouzení celku osobnosti (dovednosti, postoje, úroveň myšlení, samostatnost atd.). Slovní hodnocení intervenuje, hledá příčiny a naznačuje řešení a postupy ke zlepšení. Chyba je zde považována za pozitivní jev v procesu učení.

Z výše uvedeného vyplývá výstižnost a efektivita slovního hodnocení, přesto na našich školách převažuje tradiční hodnocení. Pro rozeznání i drobných rozdílů v rozvoji žáků vyžaduje slovní hodnocení velmi dobrou znalost žáků učitelem. Učitelé si při slovním hodnocení musí osvojit celou škálu pojmů, kterým porozumí žáci i rodiče. V opačném případě dochází k nedorozumění a rodiče žádají návrat k tradiční klasifikaci. Obzvláště pak na velkých školách se pak slovní hodnocení stává pouze formálním nic neříkajícím (Obst, 2002, s. 410).

Při tradičním hodnocení známkou by učitelovým zájmem nemělo být jenom samotné získání známek z důvodu, že se blíží konec určitého vyučovacího období a že budou základem pro pololetní hodnocení či hodnocení na konci školního roku. Učitel musí hodnotit průběžně a získávat tak přehled o pokroku žáka, o tom jak probrané učivo zvládl a v čem má nedostatky. Měl by umět při hodnocení pracovat tak, aby přispívalo k motivaci a vzbudilo v žácích zájem o zlepšení výkonu, o získání co nejlepších výsledků a o celkový rozvoj vzdělanosti. Pro mnohé rodiče je tradiční hodnocení známkami přehlednější a přijatelnější.

V případě špatné známky by se mělo žáku dostat pomoci v tom, co a jak zlepšit, známka má být pro žáka zpětnou vazbou, jež vede k motivaci, jeho pokroku ale i sebedůvěře. Což má význam pro žáky nejen v daném okamžiku, ale i pro jejich budoucí zdělávání.

2.4 Pedagogická interakce a komunikace

Všechno, k čemu dochází v průběhu výuky, lze označit jako chování třídy či interakci ve třídě. Dochází zde ke společné činnosti – kooperaci a komunikaci mezi zúčastněnými subjekty (Průcha, 2002, s. 321–322).

Interakce znamená vzájemné působení lidí. Pedagogická interakce je vzájemné působení učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, umožňuje nám poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společných výsledků.

Jinými slovy můžeme říci, že **pedagogická interakce** probíhá v konkrétním sociálním prostředí, kde aktéři zastávají různé sociální role, a tedy neprobíhá pouze mezi jednotlivci. Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím působí oboustranně. Určité sociální prostředí ovlivňuje charakter pedagogické interakce a vyžaduje určitý typ komunikování. **Učitelova interakce** bude probíhat jinak ve třídě žáků se zájmem o učení a rozdílná interakce stejného učitele bude probíhat ve třídě neukázněných, prospěchově slabých

žáků, kteří nejeví zájem o učení. Ale také platí, že pedagogická interakce ovlivňuje sociální prostředí, to znamená, že to, co si žáci třídy dovolí na určitého učitele, nedovolí si na jiného. Tak jak žáka i celou třídu ovlivňuje jeden učitel jako samostatný jedinec, stejně tak jsou ovlivňováni skupinou učitelů, např. učitelským sborem, vedením školy. V interakci s žákem i třídou jsou učitelé, kteří tam vyučují. Tak jak probíhá rozdílná interakce k jednotlivým žákům, může nastat podobná situace i u třídy, může dojít k tomu, že některá třída se stává pro učitelský sbor problémovou, neoblíbenou a jiná je naopak učitelským sborem nadhodnocena. Interakce skupiny učitelů může být ovlivněna skladbou třídy, její soudržností, ochotou spolupracovat, ale i tím, zda se nechají ovlivnit názory kolegů. Pokud budou brány v úvahu zvláštnosti dané třídy, možnosti učitelů, respektování společně dohodnutých pedagogických strategií a stanoví se společné úkoly pro všechny vyučující, bude interakce mnohem účinnější. Kvalitně sladěná pedagogická interakce všech vyučujících bude efektivnější než osamocená práce jednoho učitele (Mareš; Křivohlavý, 1995, s. 116–157).

Tak jak mají velký význam vztahy mezi učiteli a žáky, stejně velký důraz klademe na **vztahy mezi žáky navzájem**, kvalita těchto vztahů má velký vliv na učení i celkový rozvoj žáků. Mezi žáky můžeme nacházet různé interakce, vnikají mezi jedinci navzájem, mezi jedincem a skupinou žáků a mezi skupinami žáků. V rámci těchto interakcí se jednotlivci nacházejí v různých situacích. Kvalita těchto vztahů má vliv mimo jiné i na vnímání sebe sama, na socializaci i seberealizaci. Žáci, kteří se nacházejí ve zdravých vztazích s ostatními vrstevníky, čímž máme na mysli, kamarádství, upřímnost, vzájemnou podporu, pomoc atd. se vyznačují pozitivnějším sebepojetím, lepšími studijními výsledky ale i kladnějším vztahem ke škole. Naopak žáci, jež se ocitají v nepřátelských vztazích, či se jim dostává posměchu od spolužáků a nemají v kolektivu spřízněnce, se nacházejí na okraji třídního kolektivu a jsou v nezáviděníhodné situaci. Taková pozice žáka demotivuje, žák ztrácí zájem o výuku, má časté absence, špatný prospěch a v řadě případů přerušuje studium, přechází do jiné školy či dokonce zanechává studia.

V těchto situacích sehrává rozhodující roli učitel. Osobnost učitele má velký vliv na vytváření příznivých vztahů ve skupině a jejího klimatu. Má mít především zájem o vytvoření a udržování soudržnosti třídy, vést žáky k vzájemné spolupráci a pochopení, ke kvalitním postojům a podpoře problémových či studijně slabých žáků. Jeho úkolem a zájmem žáků by mělo být společně takové vztahy utvářet.

Učitel ve škole přichází do kontaktu nejen s žáky, ale i s učitelským sborem. Střetává se s ředitelem školy a jeho zástupci, tedy s vedením školy, pod kterým pracuje.

Další faktor, jenž má v pedagogické interakci určitou roli, je tedy **sociální klima učitelského** sboru. Je ovlivňováno skladbou učitelů, ale i určitým působením ředitele. Dle typologie A. W. Halpina a D. B. Crofta, která rozlišuje dva typy klimatu, jde o klima otevřené a klima uzavřené. Pokud hovoříme o klimatu otevřeném, je zde činnost ředitele zaměřená na vyváženost pracovních úkolů a sociálních potřeb učitelů. Ředitel jde učitelům příkladem. Nedochozí zde k přetěžování jednotlivců, důraz je kladen na osobní styk. Učitelé prokazují vysokou pracovní činnost a vzájemnou spolupráci. Naopak uzavřené klima učitele frustruje. Pracovní úkoly a sociální potřeby nejsou vyváženy. Ředitel i učitelé plní stanovené úkoly jen formálně. Převládá zde byrokracie, učitelé jsou přetěžováni, je zde absence osobního styku ředitele s učiteli (Mareš; Křivohlavý, 1995, s. 157).

Je tedy zřejmé, že ředitel může svým přístupem, chováním a konáním, pozitivně či negativně ovlivnit zápal, aktivitu a kvalitu pracovní činnosti nejen samotného učitele, ale celého učitelského sboru a nejen to. Je velmi důležité, aby ředitel pozitivně přistupoval ke svým činnostem, pracovním povinnostem, ale zároveň vstřícně přistupoval k učitelskému sboru. Ředitelova činnost má vliv nejenom na učitele, ale i na žáky, jejich rodiče, na chod celé školy a všechny ty, kteří mají se školou co do činění.

2.4.1 Pedagogická komunikace

Procesy uvnitř školy mají charakter interakční (kooperace), ale také charakter opačný (konkurence, rivalita, konflikty). Tyto procesy můžeme sledovat na úrovních žák – učitel, ty jsou nejzřetelnější, dále sledujeme procesy a vztahy mezi žáky navzájem, zde můžeme mluvit o klimatu ve třídách. Poslední úrovní jsou vztahy mezi učiteli navzájem. Podle vzájemné těsnosti všech uvedených procesů, můžeme hovořit o kontaktech nepodstatných, až po velmi důvěrné vztahy, ke kterým může docházet, jak mezi žáky, tak mezi učiteli, popř. navzájem. Systém těchto procesů je velmi úzce spjat se systémem **komunikace** (Kraus, 2001, s. 91).

Při výchově a vzdělávání jsou ve školním vyučování předávány žákům informace převážně pomocí mluvených verbálních projevů. Komunikace, k níž dochází při vyučování, je dle odborné literatury označována jako **pedagogické komunikace**. Subjektem komunikace je

na jedné straně učitel jako jednotlivec a proti němu se nachází třída žáků, tedy početnější skupina subjektů, často v počtu kolem dvaceti pěti žáků, z toho plyne že učitel při komunikaci s žáky ve výuce často nemá dostatečný časový prostor na to, aby mohl komunikovat s každým žákem zvlášť, ale musí se při své komunikaci orientovat na všechny žáky jako na celek (Průcha, 2002, s. 314–315).

Informace při pedagogické komunikaci si vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel – žák – skupina žáků – školní třída. V dnešní době jde ve škole o snahu vybudit aktivitu žáků, zvýšit podíl žákovy komunikace s učitelem ve výuce, ale i celkový zájem žáků o výuku. Přičemž ale nesmíme zapomínat, že velmi důležitou úlohu zde hraje i pravidelný kontakt učitele s žáky ve výuce, kdy se vzájemně poznávají. Na středních školách se však učitelé mohou ocitnout ve složité situaci. Může totiž docházet k tomu, že učitelé vyučují v průběhu roku ve více třídách a dostávají se tak do kontaktu s více skupinami žáků, přičemž s některými dle důležitosti předmětu, se mohou setkávat jen jednou týdně a trvá jim delší časové období než většinu žáků dobře poznají. Což se právě odráží na intenzitě komunikační aktivity žáků při vyučování, ale i na vztazích mezi učitelem a žáky. Nízká intenzita kontaktu může vést k nesmělosti, či nedůvěře žáků vůči učiteli, avšak je to jen jeden z důvodů slabé komunikace ze strany žáků.

Na školách se můžeme střetávat s žáky aktivními, kteří spolupracují při výuce, hlásí se, reagují na učitelovi dotazy, ale i s méně aktivními, jež se tak často ve výuce neprojevují, ale i s žáky pasivními, kteří se neprojevují vůbec.

Důvody nízké aktivity můžeme mimo jiné nalézat i v žákově ostychu komunikovat ve vyučování. Žák se stydí verbálně projevit před ostatními spolužáky či učitelem i když je třeba dobře zná. Jedná se o **komunikační ostýchavost** některých žáků při výuce, jež může dosahovat až patologických podob, kdy se žák natolik ostýchá, že se vůbec nezapojuje do komunikace, i přesto, že zná správnou odpověď (Průcha, 2002, s. 319).

2.4.2 Verbální komunikace

Velký význam při verbální komunikaci učitele s žáky sehrává učitelovo umění pracovat se svým hlasem. Každý hlas je charakterizován kvalitami jako je síla, výška a barva hlasu. Pro učitele je dále důležitá vytrvalost hlasu, ale i ohebnost, jež se vyznačuje dynamikou a tónem hlasu (Prokešová, 2002, s. 255). Učitel přizpůsobuje intenzitu, barvu i tón hlasu dle potřeb situace, ve které se nachází a na niž verbálně reaguje. Učitel svou změnou hlasu

může klást důraz na důležitost vysvětlované látky, jiný tón použije při motivaci žáků, jiné zabarvení hlasu mu napomáhá při řešení osobních problémů žáka. Naopak ale také změnou hlasitosti si vyžádá udržení kázně ve třídě či o přestávce. Pro srozumitelnost výkladu je podstatné, aby učitel přizpůsobil rychlost mluveného slova. Učitel by měl volit rychlost dle situace ve které se s žáky nachází, přiměřená rychlost výkladu učiteli umožňuje klást důraz na důležité poznatky, na které chce žáky upozornit, dále může využít pomlky v projevu, chce-li upozornit na určitý problém a upoutat více jejich pozornost. Vhodně volená rychlost učitelova mluveného projevu zamezuje chybám, ke kterým rychlou mluvou může dojít, např. přeréknutí, zadrhnutí, zkomolení atd.

Důležitou roli verbální pedagogické komunikace má také její obsahová stránka, je potřebné aby učitel se vyjadřoval spisovně, ale také jasně, výstižně, srozumitelně s ohledem na schopnosti žáků, kterým je sdělení určeno.

Zásady učitelovy činnosti během rozhovoru uvádí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 66):

- **Vcítit se do stavu žáka.** Učitel se přiměřeně vcítuje do situace žáka, sám však se jeho pocitům nepoddává. Jde spíše o uvědomění si toho, co žák prožívá, a vyhodnotit správně situaci a volit odpovídající přístup.
- **Respektovat osobnost žáka.** Ve svém výchovném působení na žáka je důležité, aby respektoval a bral ohled na žákovu osobnost. Učitel má mít eminentní zájem o jeho pozitivní úspěchy a další osud.
- **Zaujímat autentický, opravdový postoj.** Jde o skutečnou učitelovu upřímnost k sobě a všem zúčastněným, o snahu o upřímnou pomoc, o osobní zájem o osud žáka a ne jen o nějaké předstírání.
- **Být konkrétní.** Ve všech fázích učitelova rozhovoru se musí promítat konkrétnost a výstižnost.

2.4.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je neoddělitelnou součástí pedagogické komunikace. Jde o pohybové chování, při němž mimika, gesta a pozice těla nám mohou mnohé sdělit. Pro učitele znalost nonverbální komunikace může znamenat lepší porozumění, ale i odstranění chyb při vnímání žáků, což samozřejmě platí i naopak. Nejčastějším způsobem mimoslovní komunikace je **sdělování pohledy**. Učitel sleduje svým pohledem celou třídu, ale i jednotliv-

ce. Žákovy oči podávají učiteli důležité informace. V žakově pohledu může spatřit jeho psychický stav, ale i vztah k učiteli samotnému, jde například o projev důvěry, potřeby, ale i nenávisti. Důležitá je i délka trvání, četnost i úhel pohledu atd., učitel by měl vědět, že častější a delší pohledy znamenají kladný vztah k dotyčné osobě, proto je důležité, aby učitel rozděloval pohledy stejnoměrně mezi všechny žáky. Žák sleduje pohledy učitele, všímá si, jak často a dlouze se učitel dívá na něho samého, ale i jiné žáky. Žák daleko intenzivněji sleduje učitele, který jej chválí a povzbuzuje. Mimika, nebo-li **výraz obličeje**, učiteli sděluje psychický stav žáka. Učitel tak při pohledu na žáky může zjistit, v kterém okamžiku jedinec projevuje strach, překvapení či radost. Měl by ale umět odhalit skutečný projev obličeje žáka od hraného. **Sdělování pohyby** – právě pohyby žáka učiteli naznačují jeho nejmenější duševní pochody. Dle pohybové činnosti žáka může učitel porozumět jeho psychickému stavu. Např. přešlapování, vrtění a další pohyby mohou učiteli naznačit úzkost, strach, napětí, které žák v dané situaci prožívá, s tím je spojena snižená i žákova schopnost koncentrace, snižená schopnost myšlení apod. Může se tak projevovat žákova neschopnost okamžité reakce na učitelovy dotazy. **Sdělování fyzickými postoji** se vztahuje k funkci držení těla. Učitel v sociální interakci s žákem dle žakovy polohy těla, kterou žák vzhledem k učiteli zaujímá, může rozpoznat celkový postoj žáka. Někdy se stává, že jde jen o žakovu pózu, kterou zakrývá svou nejistotu a obavu. V pedagogické komunikaci je častým a zároveň oblíbeným prostředkem **sdělování gesty**. Jde o sdělovací funkci, jsou součástí slovních projevů, nebo je nahrazují. Jde o pohyby rukou, hlavy, ramene. Gesto žáka může učiteli napovědět to, co žák právě prožívá, ale naopak i učitel svými neuvědomělými gesty žákům o sobě hodně prozradí, např. moment zaskočení. Proto je zde potřebná učitelova snaha o sebekontrolu. **Sdělování dotykem** – v pedagogické komunikaci můžeme dotykem projevovat přátelství, např. poplácání, ale naopak i nepřátelství, např. odstrčení. Vedle těchto projevů rozeznáváme také projevy symbolické, kdy učitel místo slovního napomenutí poklepe žáka po rameni. Vhodnou volbou může učitel žáka např. ukáznit. Nesmí však zapomínat, že ne každému je dotyk učitele příjemný. **Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením** informuje, jaké se vyskytují vzájemné vztahy. Rozmístění žáků ve třídě při klasické formě uspořádání lavic má komunikační aspekt. Učitelé nekomunikují se všemi stejně, žáci v předních lavicích se ocitají v akční zóně, tzn. že zde je interakce mezi učitelem a žáky častější, žáci kteří si na tato místa dobrovolně sedají se vyznačují větší aktivností. Významný způsob sdělování v interakci učitel a žák je **sdělování úpravou zevnějš-**

ku, jde o zvolené oblečení, účes atd. Úpravou zevnějšku učitel předává informace o své osobnosti, učitel tak může kultivovaně působit na žáky, kteří jeho vizáž hodnotí velmi kriticky. Také učitel často kriticky hodnotí žáky dle jejich extrémního účesu či oblečení. Učitelé si ale mohou mylně spojovat výstřednost oblečení s nezájmem o školu (Prokešová, 2002, s. 256–260).

Pedagogická komunikace souvisí s řízením výuky a individualitou učitele. Je důležité, aby uvedené komunikační dovednosti, ať už verbální či neverbální, učitel nejen znal, ale hlavně s nimi uměl pracovat, uměl je využívat ve výuce, ve prospěch lepšího vztahu k žákům. Učitel musí umět žáky zaujmout, navázat kontakt verbální i neverbální, musí umět správně volit rychlost i výstižnost mluveného slova, pomocí kterých žákům bude schopen objasnit probíranou problematiku co nejpříjemněji dle jejich schopností. Učitel při tom udržuje pozornost žáků dynamikou projevu, využívá gestikulací, pohybů atd. Má-li tedy učitel úspěšně komunikovat s žáky, musí být sám schopen efektivní komunikace. Musí umět naslouchat a být empatický, dokáže rozeznat význam jejich neverbálních projevů, ale také s nimi otevřeně komunikovat a v případě potřeby na žáky převést komunikační aktivitu.

2.4.4 Komunikace činem

Způsob, jak se učitel s žáky k sobě navzájem chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním, nazýváme komunikací činem. Každý čin jedince je sdělením postoje k člověku, jehož se týká. Svým chováním učitel sděluje žákům či jednotlivci, s nímž je v kontaktu, míru uznání a úcty, jak si jej váží, nebo naopak míru neúcty. V případě uznání a úcty hovoříme o sociální evalvací (zvyšování hodnoty), v opačném případě chování, tedy při neváženosti a neúctě hovoříme o sociální devalvací (Prokešová, 2002, s. 263–264).

Komunikační čin žáka může učiteli sdělit jeho aktuální vztah k předmětu, učivu, k učiteli, ale i ke spolužákům. Žák např. nechodí připravený do školy, nedbale plní své povinnosti ve výuce, nebo naopak přistupuje k zadaným úkolům svědomitě. Komunikačním činem celé třídy je např. způsob reakce na proces vyučování daným učitelem. Při výkladu jednoho učitele je třída klidná, naslouchá, spolupracuje, při stejné činnosti jiného učitele jsou žáci neukázněni. Odlišné postoje dávají najevo ale i učitelé žákům. Nevhodné chování či nekázeň, kterou si jeden žák může ve výuce dovolit a učitel to přejde bez připomínek, u jiného žáka již dojde k napomenutí. Také co se týká žákových schopností učitel často nadhodnocuje žáky, ke kterým má kladný postoj, jsou to většinou žáci, kterým se ve výuce daří a

dosahují výborných studijních výsledků, a naopak ty žáky, kteří dosahují průměru či jen výsledků slabých, často podhodnocuje. Žáci komunikují svými činy také mezi sebou, jedná se např. o různé postrkování či pření, ale může jít i o skutečné vyřizování účtů.

2.4.4.1 Učitelovy postoje k žákům

Do učitelových postojů se promítá citové zaujetí, do jaké míry je mu daný žák sympatický, nesympatický či lhostejný. Postoj učitele ke třídě i k jednotlivým žákům se promítá do způsobů, jak s nimi jedná. Má-li učitel k žákům kladný, záporný či neutrální postoj, jedná po každé jinak. Čím se takové jednání liší, se pokusíme objasnit pomocí přehledové práce Brophyho a Gooda (In Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 134–136), jež se zabývají výrazně kladným, mírně kladným, neutrálním a záporným postojem. **Výrazně kladný postoj** má ve většině případů učitel k žákům aktivním a iniciativním. Jsou to obvykle bystří žáci, jejich chování je bezproblémové, dodržují učitelem či školou stanovená pravidla, projevují se vysokou aktivitou při vyučování, pracují samostatně a často se hlásí. Tito žáci jsou učitelem vyvoláváni stejně často jako ostatní, dostávají ale složitější otázky, jsou více vedeni k samostatnosti než ostatní, učitel je většinou nekritizuje, dává je za příklad a svým chováním naznačuje těmto žákům svůj kladný postoj před celou třídou. **Mírně kladný postoj** projevuje učitel během výuky žákům, kteří nejsou obzvláště aktivní. Přestože bývají v učení snaživí, učení jim jde spíše pomaleji, dopouštějí se nepřesností a chyb, tito žáci mívají bezproblémovou kázeň. Učitel musí vynaložit více energie a úsilí, musí tyto žáky více vést a kontrolovat, přistupuje k nim více individuálně, dává svým jednáním najevo svou ochotu těmto žákům pomáhat a žáci jsou mu za to vděční. Vynaložené úsilí se učiteli vrací studijním úspěchem těchto žáků. Svůj **neutrální postoj** učitel zaujímá vůči pasivním žákům. Přesto, že tito žáci odpovědi na učitelovy dotazy znají, nehlásí se, celkově se vyhýbají kontaktu s učitelem. Popsaným způsobem reagují žáci odlišující se jak v prospěchu, tak v chování. Učitel ve většině případů k takovým žákům ale přistupuje stejně. Pro učitelův neutrální postoj je nemá možnost více poznat a jeho kontakt s těmito žáky je velmi neosobní. **Záporným postojem** reaguje učitel na žáky, jež mají kázeňské problémy, nejsou aktivní ve výuce, jsou nepozorní, ruší a rozptylují ostatní. Jejich prospěch bývá podprůměrný, neumí samostatně pracovat, soustředit se. Jednání žáků v učiteli vyvolává záporný postoj, který pak brání oběma stranám ve snaze o nápravu. Kázeňské problémy učitele aktivují k nesouhlasu, napomínání a trestu. Učitel přistupuje k jejich práci mnohem kritičtěji,

upozorňuje na každé jejich selhání a chybu. Učitel vyjadřuje nesouhlas s chováním těchto žáků, snaží se spíše o domluvu, než o zjištění příčiny žákova jednání a snahy poskytnutí účinné pomoci. Z uvedeného je znát, jak vyhraněné postoje učitele k některým žákům ovlivňují pedagogickou komunikaci. Vyhraněné postoje se nedotýkají jen těch žáků, kterým jsou směřovány, ale celé třídy. Učitel může ovlivnit výkon žáka, ale i jeho osobní vlastnosti.

Učitelovy postoje mohou mít často negativní dopady. Jedinec, který je u učitele oblíben a často vydáván za vzor, se po nějaké době může ocitnout v nepříjemné pozici mezi spolužáky. A to z důvodů pro svůj zájem o výuku, předmět a výborné studijní výkony, které učitel verbálně i nonverbálně dává třídě za vzor, žák se po určité době může stát posměchem třídy. Stává se, že je spolužáky považován za šprta a za podlézače učiteli. Pokud se situace nezmění, ať už přičiněním učitele, který u žáků obhájí opravdový zájem daného žáka a pokárá třídu za jejich způsob jednání, může dojít k tomu, že výborný žák rezignuje a přestane být ve výuce aktivní, nebo naopak jeho aktivita pokračuje, ale může se pak ocitnout bez kamarádů.

Podobně reaguje třída v případě žáka, který patří mezi neoblíbené učitelem, spolužáci si všímají učitelova negativního jednání, případných nechvalných poznámek. Sebekriticky je ale vnímá i samotný jedinec, kterému jsou směřovány, přesto že to nedává najevo. Žák si následně vytváří negativní vztah k učiteli, předmětu, ale i škole, často se podle učitelova vzoru začne chovat k danému jedinci i třída.

Učitel by se měl zamýšlet nad svými postoji a jednáním, nereagovat hned negativně a nevytvářet negativní postoje k žákům, i když živým či agresivním, ale měl by mít zájem dobrat se ke skutečným příčinám žákova jednání. Každé jednání žáka, ať už negativní či pozitivní, má své kořeny, ze kterých vše vychází, i když to pro učitele není snadné, měl by se snažit hledat cesty jak motivovat jedince k výuce, ale i k vytváření vzájemných pozitivních vztahů.

2.5 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které určují charakter výuky a přispívají k zajištění její efektivity. Vztahují se k celé výuce, např. na učitelovu vyučovací činnost, na poznávací činnost žáka, na jeho činnost učení, na metody výuky. Pro uplatnění jednotli-

vých požadavků ve výuce je mimo jiné důležitá osobnost učitele, jeho kvalifikace, aktivita i jeho osobní přístup k využití těchto požadavků při výuce. Přehled didaktických zásad uvádí Kurelová (2002, s. 268–272):

- **Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka** – učitel musí správně posoudit možnosti učiva pro rozvoj osobnosti žáka v oblasti kognitivní, efektivní a psychomotorické. Učitelova práce má být komplexní. Žák je ve výuce nejen vzděláván, ale i vychováván.
- **Zásada vědeckosti** – učitel musí držet krok s vědeckými disciplínami, je od něj očekáváno využití aktuálních informací a jejich efektivní předávání žákům.
- **Zásada individuálního přístupu k žákům** – učitel při výuce musí brát zřetel na individuální zvláštnosti všech žáků a vést jejich učení k tomu, aby každý žák dosáhl úspěchu v učební činnosti.
- **Zásada spojení teorie s praxí** – úkolem učitele je pomocí výuky rozvíjet a upevňovat správné představy žáků a nesprávné opravovat. Učitel by měl umět přesvědčit žáky o důležitosti výuky ve škole, učit je vyhledávat a zpracovávat informace, ale i jejich efektivní využívání v praxi.
- **Zásada uvědomělosti a aktivity** – uvědomělost se vztahuje na žákův postoj k učení, ale i na kvalitu osvojovaných poznatků. Uvědomělé osvojení poznatků znamená jejich pochopení, vysvětlení ale i využití v praxi. Také musí být podněcována aktivita žáků, kterou učitel podporuje projektovým vyučováním, samostatnou prací žáků atd.
- **Zásada názornosti** – výklad učitele by měl být propojen názornými příklady, tím učitel zabrání nejasným znalostem žáků.
- **Zásada soustavnosti a přiměřenosti** – učivo má být uspořádáno dle didaktického systému tak, aby poznatky vyplývaly postupně jeden z druhého a byly přizpůsobeny věku žáků.

2.6 Rodina žáka a škola

Nejenom učitelům, ale i rodičům by mělo záležet na prospěchu a chování jejich dětí ve škole. Proto jsou pro obě strany důležité kvalitní vzájemné vztahy, měli by vzájemně spolupracovat a být partnery.

Učitelé i rodiče se při vzájemném jednání nacházejí v náročné situaci, vzájemné setkání může být pro obě strany zdrojem nejistoty a napětí, zvláště pokud se rodiče musí do školy dostavit z důvodů kázeňského přestupku jejich dítěte. Pokud jde o kontakt učitele s rodiči, např. při třídních schůzkách, jedná se ze strany učitele o součást jeho profesní činnosti, naopak rodiče se často těmto svým povinnostem vyhýbají.

Jak konstatuje Průcha, česká pedagogická věda se zkoumáním vztahů školy a rodiny, resp. veřejnosti, nijak důkladněji nezabývala, proto není mnoho empirických výzkumů v této oblasti. Z výzkumu z roku 1991 provedeným agenturou AISA o názorech české veřejnosti na školu vyplývá spokojenost velkého počtu rodičů se školami, ale i učiteli. Dalším zjištěním bylo, že rodiče spatřují svou významnou roli jako partneři učitelů při ovlivňování školní edukace. Uvedené výsledky jsou ale v rozporu s pozdějším šetřením Rabušicové a Pola (In Průcha, 2002, s. 412–413), z nichž vyplývá, že **rodiče očekávají** od školy a od učitelů, že se jejich dítě všemu naučí, a to bez problémů a bez domácích úkolů, dále škola nemá obtěžovat a zatěžovat rodiče atd. Naopak **učitelé očekávají** od rodičů ochotu řešení společných problémů, péči o práci svých dětí a jejich kontrolu atd. Průcha dále dodává, že podobná zjištění jsou i v mnoha ekonomicky rozvinutých zemích, ale uvádí rozdíl těchto zemí v tom, že oproti českým poměrům je zde vyvíjena snaha o zlepšení. Z šetření OECD zmíníme některé nálezy, které vymezují vztahy české veřejnosti ke škole. Bylo zjištěno, že panuje silné přesvědčení o společné odpovědnosti školy i rodiny na rozvoji mladých lidí. Dále je česká veřejnost přesvědčena o důležitosti předmětů jako je český a cizí jazyk, poměrně vysoko je hodnocena matematika, ale ostatním předmětům přisuzuje důležitost jen nízký počet respondentů. Českou veřejností není pro činnost školy považováno za důležité zadávání pravidelných domácích úkolů, pravidelná informovanost rodičů apod. (Průcha, 2002, s. 410–417).

Přístup rodičů ke škole má velký vliv na chování a jednání jejich dětí. Někteří rodiče nepovažují za důležité docházet na třídní schůzky, v rámci nich se informovat na prospěch a chování svého dítěte a zajímat se o potřeby a rozvoj školy. Aniž by si to uvědomovali,

dávají tak svým dětem najevo svůj postoj vůči škole, ale i učitelům, kteří zde vyučují jejich děti a nepřímo se tak distancují od spolupráce s vyučujícími a školou vůbec. Jdou tak svým dětem za vzor, dle kterého si pak oni osvojují přístup ke školním povinnostem, pravidlům školy, ale i učitelům. Naopak rodiče, kteří projevují zájem o studijní výkony a chování svých dětí, spolupracují s učiteli a jsou s nimi v případě potřeby v kontaktu, dávají tak najevo důležitost školy nejen jako vzdělávací instituce, ale i jako místa pro celkový rozvoj osobnosti. Utváří tak ve svých dětech pozitivní přístup k povinnostem a odpovědnosti, nejen ve škole, ale v životě vůbec.

2.7 Provozně bezpečnostní podmínky vzdělání

Škola je prostorem, kde žáci tráví určitou část dne. Jde o prostředí, ve kterém žáci získávají znalosti, zkušenosti, dovednosti, ale také zde tráví přestávky, navazují kamarádské vztahy, řeší různé problémy atd. Jak jsme již uvedli, prostředí, vedle sociálně-psychologických aspektů, zahrnuje také aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a organizační. Všechny uvedené aspekty mají důležitý vliv na bezpečnost a zdraví žáků. Bezpečnost žáků je důležitá jak v budově školy a ve třídách, tak i při přesunu žáků např. do tělocvičny, jídelny, dílen, či na sportovní hřiště, které se často nachází mimo budovu školy.

Nesmíme ale zapomínat na bezpečnost žáků při cestě do školy a ze školy. Velkou roli hraje např. umístění školy, tzn. zda žák musí při cestě do školy zdolat několik frekventovaných cest a zda vchod školy se nenachází přímo u hlavní cesty. Příchodová cesta školy by měla být ve večerních hodinách zvláště zimního období dostatečně osvětlená, a to obzvláště ve školách, kde probíhá odpolední výuka atd.

Vedle aspektů architektonických a ergonomických jsou neméně důležité i ostatní jmenované, např. aspekty hygienické, které nesmí být podceňovány, ba dokonce opomíjeny. Velkou roli hraje kvalita úklidu ve třídách, zvýšená prašnost může působit negativně zvláště na alergiky a nesmí být opomíjeno ani pravidelné větrání tříd. Čistě udržované třídy i ostatní prostory školní budovy, kde žáci tráví většinu přestávek, mohou ovlivnit nejen zdraví žáků, ale i jejich kladný přístup k výuce, třídě a škole vůbec. Velmi nutná je psychohygiena, tzn. vytvoření přiměřeného režimu dne, rozvržení hodin, možnost trávení poledních přestávek v prostorách školního parku či zahrady atd.

V neposlední řadě pro bezpečnost a zdraví žáků nesmí být opomíjeny aspekty organizační. Počty žáků musí odpovídat kapacitě a dispozicím školy, musí být bezpečně zajištěno přemísťování tříd z výuky na výuku. Pro zamezení případného hašteření mezi žáky, fyzického násilí či dokonce šikany, je důležité zajištění služeb učitelů na chodbách v průběhu všech přestávek.

Žáci by měli být vedeni k udržování čistoty a pořádku, k ochraně zdraví svého i ostatních.

Velmi důležitý je estetický pohled na školu. Ze strany učitelů a vedení školy by měla být žákům poskytnuta možnost realizovat se ve výzdobě své třídy, např. prezentovat své práce, vyzdobit třídu květinami atd. K pozitivnímu vnímání školního prostředí žákem může přispět také vystavování fotografií z různých školních soutěží, výměnných stáží a jiných akcí školy, kterých jsou žáci účastni. To a další ovlivňuje zájem samotného žáka o vylepšení školního prostředí tak, aby působilo příjemným dojmem na žáky, ale i jiné návštěvníky školy a cítili se v ní dobře.

O bezpečnost a zdraví ve školách a školských zařízeních se musí školy starat na základě **zákona č. 561/2004 Sb., kde je v § 29 uvedeno:**

„(1) Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.

(2) Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví.“

3 ZÁVĚR

Klima školy můžeme definovat tedy jako kvalitu školy, vytvoření zdravého prostředí pro učení, které v dětech, rodičích i učitelích stimuluje tvořivost a nadšení, rozvíjí všechny jejich schopnosti. Snahou všech aktérů je sladit veškeré faktory klimatu školy v harmonii a tak vytvořit pozitivní klima školy. Toto pozitivní klima pak ovlivňuje fungování uvnitř školy i její působení navenek. Zjišťováním klimatu školy můžeme dojít k závěrům, které faktory vyznívají pozitivně a které negativně. Pokud některý z faktorů školního klimatu se jeví spíše negativně, můžeme učinit opatření k nápravě a prevenci do budoucna. Bez tohoto zjišťování a formulování problémů bychom nebyli schopni pozitivně ovlivňovat činnost školy a tím vlastně celé společnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRŮZKUM ŠKOLNÍ ATMOSFÉRY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

V praktické části jsme se zaměřili na průzkum atmosféry **Střední průmyslové školy polytechnické – Centra odborné přípravy Zlín**, který byl proveden pomocí dotazníku. Na dotazník odpovídali respondenti (žáci, učitelé, rodiče) jen jedenkrát, dotazování se vícekrát neopakovalo.

Žáci dotazník vyplňovali v průběhu běžného vyučovacího dne. Proto tedy bereme v úvahu, že odpovědi žáků, kteří mohli být ovlivněni aktuálními podmínkami daného dne, např. písemnou zkouškou, neúspěchem či úspěchem při zkoušení, jednáním určitého učitele a dalšími vlivy, mohou být ovlivněny právě aktuální situací. Podobnost je i u učitelů, ale také rodičů. Rodičům byly dotazníky doručeny v době třídních schůzek nebo záhy po nich, což mohlo značně ovlivnit jejich odpovědi.

Právě z uvedených důvodů se v naší praktické části zabýváme průzkumem atmosféry školy, která je, oproti klimatu, jevem proměnlivým a situačně podmíněným.

4.1 Cíle průzkumného šetření

4.1.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem bylo zmapovat úroveň školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů a učitelů Střední průmyslové školy polytechnické – Centra odborné přípravy Zlín.

4.1.2 Dílčí cíle

Dílčí cíl 1) Popsat úroveň školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů a učitelů Střední průmyslové školy polytechnické – Centra odborné přípravy Zlín.

Jedná se o faktory – u žáků F1–F4, u učitelů a rodičů F1– F7:

Faktor 1 (F1) – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 (F2) – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 (F3) – Vertikální sociální vztahy

Faktor 4 (F4) – Výukové prostředí

Faktor 5 (F5) – Kvalita vzdělávání ve škole

Faktor 6 (F6) – Kooperace učitelé – rodiče

Faktor 7 (F7) – Kooperace vedení školy – rodiče

Kooperace vedení školy – učitelé

Dílčí cíl 2) Zjistit statisticky významné rozdíly ve čtyřech faktorech školní atmosféry mezi žáky, učiteli a rodiči. Jedná se o faktory F1–F4:

Faktor 1 (F1) – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 (F2) – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 (F3) – Vertikální sociální vztahy

Faktor 4 (F4) – Výukové prostředí

Z takto formulovaného dílčího cíle vycházejí následující hypotézy:

Hypotéza 1: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání“ u žáků, rodičů a učitelů.

Hypotéza 2: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „horizontální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů.

Hypotéza 3: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „vertikální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů.

Hypotéza 4: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „výukové prostředí“ u žáků, rodičů a učitelů.

Dílčí cíl 3) Zjistit souvislost mezi vybranými faktory F1–F4 úrovně školní atmosféry.

Faktor 1 (F1) – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 (F2) – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 (F3) – Vertikální sociální vztahy

Faktor 4 (F4) – Výukové prostředí

4.2 Orientace a metoda výzkumu

Výzkum je orientován kvantitativně. Ve výzkumné části pro získání dostatečného množství informací jsme použili dotazníkovou metodu. Výzkumným nástrojem je dotazník.

Dotazníky vytvořil na České školní inspekci autorský tým, složený z pracovníků metodického oddělení ústředí ČŠI a externistů (Žufanová, Wiesnerová, Mezera, Kuchler aj.). S dovolením doktora Mezery jsme dotazníky využili pro náš výzkum.

4.3 Postup získání dat

O realizaci výzkumu jsme požádali vedení Střední průmyslové školy polytechnické - Centra odborné přípravy Zlín, které nám vyšlo vstříc.

Nejprve byli o vyplnění dotazníku požádáni učitelé, kteří byli zároveň informováni o jeho účelu. Žákům byl dotazník rozdán v hodinách teoretického vyučování příslušnými učiteli. Učitelé nechali žáky dotazník vyplnit v době své výuky. Všem byl poskytnut dostatek času pro jeho vyplnění. Učitelé žákům vysvětlili účel daného dotazníku, a to zjištění atmosféry na dané škole. Rodičům byl dotazník rozdán na třídních schůzkách, kde byli informováni o jeho účelu a požádáni o jeho vyplnění. Odevzdání dotazníků měli rodiče realizovat prostřednictvím svých dětí do stanoveného termínu. Proto, aby byla zaručena co nejvyšší platnost dat, byl dotazník proveden anonymně.

Dotazník pro žáky je zaměřen na čtyři faktory školní atmosféry, tedy na faktor F1–F4, zároveň každý z faktorů je v dotazníku školní atmosféry zastoupen sedmi dotazníkovými položkami. **Dotazník pro rodiče a učitele** osahuje kromě výše uvedených čtyř faktorů školní atmosféry ještě další tři faktory, tzn. faktory F1–F7, zde je ale všech sedm faktorů zastoupeno pouze pěti dotazníkovými položkami.

U všech tří dotazníků je možnost srovnání získaných výsledků žáků, rodičů i učitelů, a to proto, že obsahují velkou část identických položek.

4.4 Stanovení výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem jsou žáci čtvrtých ročníků, rodiče dotazovaných žáků a učitelé teoretických předmětů Střední průmyslové školy polytechnické – COP Zlín. Výzkumu se účastnilo **93 žáků** z celkového počtu 108 žáků. Rozdíl mezi celkovým počtem a počtem žáků

účastnících se na výzkumu způsobila absence některých žáků. Z celkového počtu 108 rodičů vyplnilo dotazník **46 rodičů**, ostatní rodiče dotazník odmítli vyplnit, nebo jim nebyl doručen. Z celkového počtu 38 učitelů, kteří na škole vyučují teoretické předměty, dotazník vyplnilo **36 učitelů**, dva učitelé nebyli přítomni.

4.5 Zpracování získaných dat

V souboru všech tří dotazníků byla všechna tvrzení formulována pozitivně. Po respondentech bylo požadováno, aby vyjádřili stupeň svého souhlasu či nesouhlasu a zvolili jednu z odpovědí, odpovědím byly při vyhodnocování přiřazovány hodnoty 1–4, čím vyšší hodnota, tím pozitivnější odpověď: 1 – Rozhodně nesouhlasím, 2 – Nesouhlasím, 3 – Souhlasím, 4 – Rozhodně souhlasím.

Data byla zpracována absolutní a relativní četností, technikou Kruskal-Wallisova ANOVA a mediánovým testem. Dále bylo použito Spearmanovy korelace.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Interpretace výsledků výzkumu

5.1.1 Dílčí cíl 1

Popisovali jsme úroveň školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů a učitelů Střední průmyslové školy polytechnické - Centra odborné přípravy Zlín.

U **dílčího cíle 1** byla data vyhodnocována formou popisných statistik, absolutní a relativní četností. Při podrobnější interpretaci byly zde pro přehlednost použity škály rozhodně nesouhlasím a souhlasím jako **negativní vyjádření** a škály souhlasím a rozhodně souhlasím jako **pozitivní vyjádření**.

Tabulka 1: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
1. Ve škole se cítím bezpečně.	4	4,3 %	11	11,8%	64	68,8%	14	15,1%
2. V naší škole máme taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni spolužáky.	15	16,1%	59	63,4%	19	20,4%	0	0,0%
3. Když jdu do školy a ze školy, nic mi nehrozí, cítím se vždycky bezpečně.	12	12,9%	39	41,9%	35	37,6%	7	7,5%
4. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	14	15,1%	45	48,4%	31	33,3%	3	3,2%
5. Naše třída je vždycky čistě uklizená.	6	6,5 %	43	46,2%	40	43,0%	4	4,3%
6. Většina žáků v naší třídě se snaží vylepšovat školní prostředí, aby se nám ve škole líbilo.	23	24,7%	53	57,0%	17	18,3%	0	0,0%
7. Prostedí naší školy působí příjemným dojmem nejen na žáky, ale i na učitele a rodiče.	18	19,4%	52	55,9%	23	24,7%	0	0,0%

V šesti ze sedmi sledovaných položek je hodnocení žáků provozně bezpečnostních podmínek vzdělávání velmi negativní. Přestože se 83,9 % žáků cítí bezpečně, vzápětí 79,5 % žáků naznačuje, že škola nemá dostačující pravidla, která by zabránila šikaně mezi spolužáky. Více než polovina, přesně 54,8 % žáků, se při cestě do školy a ze školy necítí vždy bezpečně. Celkem 63,5 % žáků uvádí, že ne vždy je pořádek a čistota v prostorách školy udržována a 52,7 % žáků naznačuje horší kvalitu čistoty ve své třídě. Více než tři čtvrtiny, a to 81,7 % žáků přiznává, že většina žáků třídy nemá snahu o vylepšení školního prostředí a 75,3 % žáků vnímá působení prostředí školy negativně.

Tabulka 2: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
8. Jsem spokojen/a s tím, jak se mi daří ve škole.	13	14,0%	33	35,5%	42	45,2%	5	5,4 %
9. Většina žáků naší školy se k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	8	8,6 %	40	43,0%	42	45,2%	3	3,2 %
10. Většina spolužáků v naší třídě má učení rád/a. Baví je chodit do školy.	38	40,9%	43	46,2%	10	10,8%	2	2,2 %
11. V naší třídě jsou velmi dobré vztahy mezi spolužáky.	8	8,6 %	19	20,4%	48	51,6%	18	19,4%
12. Většina žáků v naší třídě se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	15	16,1%	44	47,3%	25	26,9%	9	9,7 %
13. Ve škole se cítím úspěšný/á.	12	12,9%	38	40,9%	38	40,9%	5	5,4 %
14. Většina žáků má naši školu ráda.	26	28,0%	48	51,6%	19	20,4%	0	0,0 %

V pěti ze sedmi sledovaných položek horizontálních (vrstevnických) sociálních vztahů, převažují negativní odpovědi žáků. Se svými úspěchy ve škole je spokojeno 50,6 % žáků. Jen o něco málo přes polovinu žáků, tedy 51,6 %, vnímá vzájemné chování žáků školy, jako méně přátelské a neohleduplné. Názor, že většina spolužáků ve třídě nemá ráda učení

a nerada chodí do školy, sdílí až 87,1 % žáků. Vrstevnické vztahy ve třídě vnímá pozitivně 71,0 % žáků. Přesně 63,4 % žáků je přesvědčeno, že většina spolužáků ve třídě nemá zájem o dosažení co nejlepších studijních výsledků, ale zároveň 53,8 % žáků pocituje ve škole neúspěch. Školu nemá rádo 79,6 % dotazovaných žáků.

Tabulka 3: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
15. Všem žákům ve třídě je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	15	16,1%	25	26,9%	51	54,8%	2	2,2 %
16. Kdykoli přijdu za některým z mých učitelů, je ke mně laskavý a má pro mne porozumění.	13	14,0%	33	35,5%	44	47,3%	3	3,2 %
17. Jestliže někteří žáci mají s učením problémy, naši učitelé jsou schopni jim poradit a pomoci.	4	4,3%	20	21,5%	62	66,7%	7	7,5 %
18. Většina učitelů naší školy k nám přistupuje s porozuměním a zájmem něco nás naučit.	7	7,5%	15	16,1%	66	71,0%	5	5,4 %
19. Většina učitelů v naší škole učí školní předměty s velkým zájmem a zaujetím.	5	5,4%	27	29,0%	52	55,9%	9	9,7 %
20. Moji učitelé si většinou myslí, že mohou dosáhnout a dokázat víc, než jaké jsou moje současné výsledky.	4	4,3%	10	10,8%	61	65,6%	18	19,4%
21. Když se mi ve škole opravdu daří nebo se velmi dobře chovám, učitelé o tom informují rodiče.	26	28,0%	50	53,8%	17	18,3%	0	0,0 %

V šesti ze sedmi položek při hodnocení vertikálních sociálních vztahů převažují pozitivní odpovědi žáků. K tvrzení, že všem žákům třídy je věnována stejná pozornost učitele bez ohledu na žákovu studijní úspěšnost, se souhlasně vyjádřilo 57,0 % žáků. O něco málo více jak polovina žáků, 50,5 %, se při jednání s některými učiteli, setkává s dostatečnou laskavostí a porozuměním. Schopnost učitelů podpořit žáky, jež se potýkají s problémy učení, spartuje 74,2 % žáků. Většina učitelů přistupuje k žákům s porozuměním a se zájmem je něčemu naučit, s tímto tvrzením se ztotožňuje 76,4 % žáků. Přesně 65,6 % žáků uvádí, že většina učitelů školy učí s velkým zájmem a zaujetím. Učitelé zastávají názor, že žáci mohou dosáhnout lepších výsledků, než jsou jejich dosavadní, souhlasně odpovídá 85,0 % žáků. Poměrně mnoho, a to 81,8 % žáků, postrádá v případech svých školních úspěchů ocenění i informovanost rodičů ze strany učitelů.

Tabulka 4: Faktor F4 – Výukové prostředí

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
22. Při vyučování většina žáků v naší třídě sleduje výuku docela se zájmem a neruší ostatní.	29	31,2%	45	48,4%	17	18,3%	2	2,2%
23. Pravidla slušného chování dodržují v naší škole žáci i učitelé.	7	7,5 %	56	60,2%	28	30,1%	2	2,2%
24. Vyučování ve většině předmětů je v naší škole na velmi dobré úrovni.	11	11,8%	46	49,5%	36	38,7%	0	0,0%
25. O naší škole se říká, že má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	38	40,9%	48	51,6%	7	7,5 %	0	0,0%
26. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkováni stejným způsobem a spravedlivě.	9	9,7 %	30	32,3%	48	51,6%	6	6,5%
27. Naši učitelé jsou schopni a ochotni nám poradit, máme-li nějaké potíže s učením.	6	6,5%	16	17,2%	67	72,0%	4	4,3%

28. Vždycky si mohu popovídat s některým z učitelů, když mě něco trápí nebo když mi něco ve škole právě nejde.	11	11,8%	29	31,2%	49	52,7%	4	4,3%
--	----	-------	----	-------	----	-------	---	------

Ve čtyřech z celkových sedmi dotazníkových položek, hodnotí dotazovaní žáci střední školy úroveň výukového prostředí v neprospěch školy. Více než tři čtvrtiny, a to 79,6 % žáků, vnímá snížený zájem spolužáků o výuku, jejichž chování zároveň ruší ostatní. Více než dvě třetiny, přesně 67,7 % žáků, vnímá školu jako výukové prostředí, kde se nedodrží pravidla chování, jak ze strany žáků, tak i učitelů školy. S úrovní výuky předmětů na škole není spokojeno 61,3 % žáků. K tvrzení, že se o škole říká, že má velmi dobrou pověst díky dobrému chování a školním výsledkům žáků, se vyjadřuje negativně 92,5 % žáků. Spravedlivost v hodnocení studijních výsledků spatřuje 58,1 % žáků. S ochotou učitelů pomoci žákům při jejich studijních potížích se setkává 76,3 % žáků a 57,0 % žáků nalézá podporu učitele v obtížné situaci, a to nejen studijní, ale i soukromé.

Faktory školní atmosféry hodnocené žáky:

Faktor 1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 – Vertikální sociální vztahy

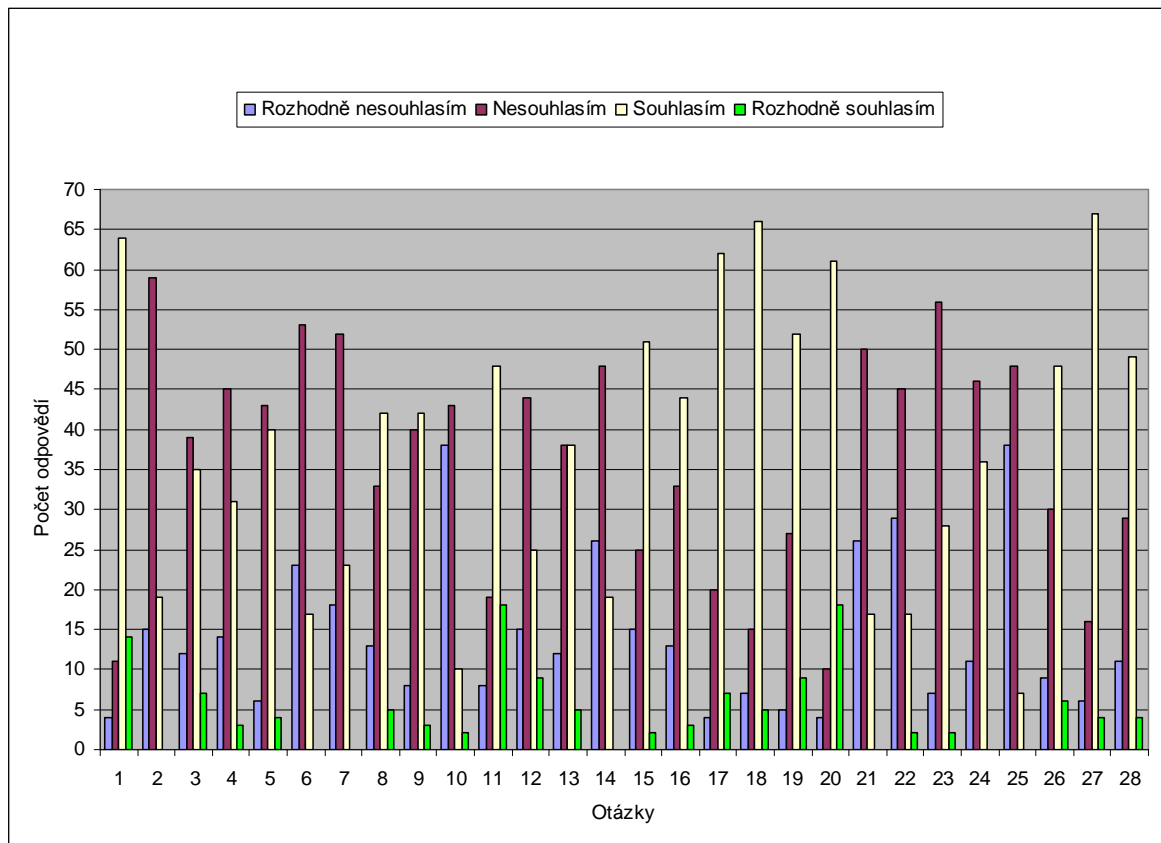
Faktor 4 – Výukové prostředí

Tabulka 5: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry žáky

	Tvrzení číslo	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	Počet žáků	Rozhodně nesouhlasím %	Nesouhlasím %	Souhlasím %	Rozhodně souhlasím %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %
F1	1	4	11	64	14	93	4,3%	11,8%	68,8%	15,1%	16,1%	83,9%	60,5%	39,5%
	2	15	59	19	0	93	16,1%	63,4%	20,4%	0,0%	79,6%	20,4%		
	3	12	39	35	7	93	12,9%	41,9%	37,6%	7,5%	54,8%	45,2%		
	4	14	45	31	3	93	15,1%	48,4%	33,3%	3,2%	63,4%	36,6%		

	5	6	43	40	4	93	6,5%	46,2%	43,0%	4,3%	52,7%	47,3%		
	6	23	53	17	0	93	24,7%	57,0%	18,3%	0,0%	81,7%	18,3%		
	7	18	52	23	0	93	19,4%	55,9%	24,7%	0,0%	75,3%	24,7%		
F2	8	13	33	42	5	93	14,0%	35,5%	45,2%	5,4%	49,5%	50,5%	59,1%	40,9%
	9	8	40	42	3	93	8,6%	43,0%	45,2%	3,2%	51,6%	48,4%		
	10	38	43	10	2	93	40,9%	46,2%	10,8%	2,2%	87,1%	12,9%		
	11	8	19	48	18	93	8,6%	20,4%	51,6%	19,4%	29,0%	71,0%		
	12	15	44	25	9	93	16,1%	47,3%	26,9%	9,7%	63,4%	36,6%		
	13	12	38	38	5	93	12,9%	40,9%	40,9%	5,4%	53,8%	46,2%		
	14	26	48	19	0	93	28,0%	51,6%	20,4%	0,0%	79,6%	20,4%		
F3	15	15	25	51	2	93	16,1%	26,9%	54,8%	2,2%	43,0%	57,0%	39,0%	61,0%
	16	13	33	44	3	93	14,0%	35,5%	47,3%	3,2%	49,5%	50,5%		
	17	4	20	62	7	93	4,3%	21,5%	66,7%	7,5%	25,8%	74,2%		
	18	7	15	66	5	93	7,5%	16,1%	71,0%	5,4%	23,7%	76,3%		
	19	5	27	52	9	93	5,4%	29,0%	55,9%	9,7%	34,4%	65,6%		
	20	4	10	61	18	93	4,3%	10,8%	65,6%	19,4%	15,1%	84,9%		
	21	26	50	17	0	93	28,0%	53,8%	18,3%	0,0%	81,7%	18,3%		
F4	22	29	45	17	2	93	31,2%	48,4%	18,3%	2,2%	79,6%	20,4%	58,5%	41,5%
	23	7	56	28	2	93	7,5%	60,2%	30,1%	2,2%	67,7%	32,3%		
	24	11	46	36	0	93	11,8%	49,5%	38,7%	0,0%	61,3%	38,7%		
	25	38	48	7	0	93	40,9%	51,6%	7,5%	0,0%	92,5%	7,5%		
	26	9	30	48	6	93	9,7%	32,3%	51,6%	6,5%	41,9%	58,1%		
	27	6	16	67	4	93	6,5%	17,2%	72,0%	4,3%	23,7%	76,3%		
	28	11	29	49	4	93	11,8%	31,2%	52,7%	4,3%	43,0%	57,0%		

Při hodnocení faktorů školní atmosféry žáci střední školy nejlépe hodnotili vertikální sociální vztahy, kam spadá tvrzení č. 15–21. Zde se 84,9 % žáků nejvíce shodovalo ve tvrzení č. 20, kde je zřejmé, že žáci jsou si vědomi toho, že učitelé hodnotí jejich schopnosti mnohem lépe, než jsou jejich výsledky. Ostatní faktory byly žáky hodnoceny spíše negativně, avšak přibližně stejně. Nejkritičtěji se vyjádřilo 92,5 % žáků k tvrzení č. 25, kde hodnotili pověst školy co se týká chování a výsledků žáků.



Graf 1: Žáci – celkové vyhodnocení

Z grafu je zřejmé, že žáci hodnotí jednotlivá tvrzení převážně odpověďmi nesouhlasím nebo souhlasím (fialové a žluté ukazatele) a v mnohem menší míře používají krajně kritická hodnocení rozhodně nesouhlasím nebo rozhodně souhlasím (modré a zelené).

Školní atmosféra z pohledu rodičů žáků střední školy

Tabulka 6: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
1. Naše dítě se ve škole se cítí bezpečně.	2	4,3%	2	4,3%	34	73,9%	8	17,4%
2. Ve škole jsou stanovena taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni svými spolužáky.	2	4,3%	24	52,2%	19	41,3%	1	2,2%
3. Když jde naše dítě do školy a ze školy, nic mu nehrozí, cítí se vždycky bezpečně.	7	15,2%	13	28,3%	19	41,3%	7	15,2%
4. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	3	6,5%	14	30,4%	29	63,0%	0	0,0%
5. Třídy, které navštěvuje naše dítě, jsou vždycky čisté uklizené.	3	6,5%	18	39,1%	22	47,8%	3	6,5%

V oblasti provozně bezpečnostních podmínek vzdělávání ve čtyřech z pěti sledovaných položek převažují pozitivní odpovědi rodičů. Většina rodičů, 91,3 %, se vyjadřuje, že jejich dítě se ve škole cítí bezpečně, přesto více než polovina rodičů, 56,5 %, není přesvědčeno o dostatečných pravidlech školy, která by znemožnila možnost vzniku šikany mezi spolužáky. Při cestě do školy a ze školy se neobává o bezpečnost svého dítěte 56,5 % rodičů. S pořádkem a čistotou v prostorách školy je spokojeno 63,0 % rodičů a 54,3 % rodičů se vyjadřuje, že třídy jsou vždy čisté.

Tabulka 7: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy

Tvzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
6. Naše dítě má dobrý pocit z toho, jak se mu vede ve škole.	7	15,2%	16	34,8%	23	50,0%	0	0,0%
7. Většina žáků se ve škole k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	1	2,2%	17	37,0%	26	56,5%	2	4,3%
8. Většina spolužáků ve třídě, kam chodí naše dítě, má učení docela ráda. Baví je chodit do školy.	1	23,9%	29	63,0%	4	8,7%	2	4,3%
9. Ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, vládou velmi dobré vztahy mezi spolužáky.	3	6,5%	8	17,4%	27	58,7%	8	17,4%
10. Většina žáků ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	5	10,9%	25	54,3%	14	30,4%	2	4,3%

Při hodnocení horizontálních sociálních vztahů je rodiči hodnocena jedna z pěti položek záporně i negativně stejně a u dalších položek jsou dvě hodnoceny pozitivně a dvě negativně. Přesně 50 % dotázaných rodičů uvádí, že jejich dítě má dobrý pocit ze svých školních výsledků. Dále 60,8 % rodičů usuzuje, že vzájemné chování žáků probíhá v přátelské atmosféře, 86,9 % rodičů je přesvědčeno, že spolužáci jejich dítěte nechodí do školy rádi a se zájmem o učení. Ve třídě svého dítěte spatřuje velmi dobré vztahy mezi vrstevníky 76,1 % rodičů. Celkem 65,2 % rodičů vylučuje, že většina spolužáků jejich dítěte má zájem o dosažení co nejpozitivnějších studijních výsledků.

Tabulka 8: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
11. Všem žákům ve třídě je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	6	13,0%	13	28,3%	23	50,0%	4	8,7 %
12. Kdykoli naše dítě přijde za některým z učitelů, je na ně laskavý a má pro ně porozumění.	4	8,7%	21	45,7%	21	45,7%	0	0,0 %
13. Jestliže někteří žáci mají při učení osobní problémy, učitelé dané školy jsou schopni jim poradit a pomoci.	2	4,3%	9	19,6%	32	69,3%	3	6,5 %
14. Většina učitelů dané školy přistupuje k žákům s porozuměním a zájmem něco je naučit.	1	2,2%	6	13,0%	36	78,3%	3	6,5 %
15. Většina učitelů je zapálená do školních předmětů, které ve škole vyučují.	2	4,3%	7	15,2%	31	67,4%	6	13,0%

Při hodnocení vertikálních sociálních vztahů ve čtyřech z celkových pěti dotazníkových položek převažují pozitivní odpovědi rodičů. To, že učitelé se věnují všem žákům stejně, bez ohledu na jejich studijní výsledky, si myslí 58,7 % rodičů. Dále 54,4 % rodičů je přesvědčeno, že jejich dítě se v případě potřeby nesetkává s laskavostí a porozuměním osloveného učitele, přesto 76,1 % rodičů spatřuje, že učitelé pomůžou a poradí v případě studijních potřeb žáků. Více než tři čtvrtiny rodičů, a to 84,8 %, spatřuje v přístupu většiny učitelů dostatečné porozumění pro žáky a zájem jim předat odpovídající vědomosti. Také větší počet rodičů, tedy 80,4 %, se domnívá, že učitelé jsou zapálení pro jimi vyučované předměty.

Tabulka 9: Faktor F4 – Výukové prostředí

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
16. Při vyučování většina žáků ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, sleduje výuku docela se zájmem a neruší ostatní.	7	15,2%	27	58,7%	12	26,1%	0	0,0%
17. Pravidla slušného chování jsou ve škole, kterou navštěvuje naše dítě, dodržována nejen žáky, ale i všemi učiteli.	4	8,7%	19	41,3%	20	43,5%	3	6,5%
18. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	9	19,6%	24	52,2%	11	23,9%	2	4,3%
19. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkování stejným způsobem a spravedlivě.	4	8,7%	15	32,6%	22	47,8%	5	10,9%
20. Učitelé našeho dítěte jsou schopni a ochotni nám poradit, má-li naše dítě nějaké výukové problémy či obtíže s domácí přípravou.	2	4,3%	8	17,4%	33	71,7%	3	6,5%

Při hodnocení výukového prostředí je rodiči hodnocena jedna z pěti položek pozitivně i negativně stejně a u dalších položek jsou dvě hodnoceny pozitivně a dvě negativně. Více než dvě třetiny rodičů, tedy 73,9 %, spatřuje u většiny spolužáků svého dítěte nezájem o učivo a nevhodnost chování při výuce. Pravidla slušného chování v prostorách školy jsou dle 50,0 % rodičů dodržována žáky i učiteli. Negativně se vyjadřuje 71,8 % rodičů k tvrzení, že škola, kterou navštěvuje jejich dítě, má dobrou pověst. Souhlasně se vyjadřuje 58,7 % rodičů, k tomu, že při hodnocení školní práce žáků bývá postupováno u všech spravedlivě. S radou učitelů v případě výukových obtíží dítěte se setkává 78,2 % rodičů, což je více než tři čtvrtiny dotázaných.

Tabulka 10: Faktor F5 – Kvalita vzdělávání ve škole

Tvzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
21. 21. Učitelé školy, kterou navštěvuje naše dítě, jsou na vyučování vždycky připraveni a organizaci vyučování zvládají velmi dobře.	3	6,5%	10	21,7%	31	67,4%	2	4,3%
22. 22. Učitelé školy, kterou navštěvuje naše dítě, učí žáky s velkým zaujetím a zápallem pro školní předmět, který vyučují.	2	4,3%	13	28,3%	24	52,2%	7	15,2%
23. 23. Učitelé sami určují, jak upraví hloubku a rozsah vyučování, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a možnostem žáků.	2	4,3%	11	23,9%	28	60,9%	5	10,9%
24. 24. Žáci ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, při výuce jednotlivých předmětů mají dostatek času na zvládnání nového učiva.	2	4,3%	16	34,8%	27	58,7%	1	2,2%
25. 25. Žáci školy, kterou navštěvuje naše dítě, se chovají ke svým učitelům ohleduplně a se zjevným respektem.	5	10,9%	22	47,8%	17	37,0%	2	4,3%

V oblasti kvality vzdělávání ve škole ve čtyřech z pěti sledovaných položek převažují pozitivní odpovědi rodičů. Celkem 71,7 % rodičů uvádí, že učitelé mají výuku vždy dostatečně připravenou a organizaci vyučování zvládají na dobré úrovni, dále 67,4 % rodičů je přesvědčeno, že učitelé předávají jejich dětem znalosti s velkým zaujetím a zápallem pro předmět, který vyučují. Že učitelé sami upravují hloubku a rozsah vyučování dle potřeb žáků předpokládá 71,8 % rodičů a 60,9 % rodičů je přesvědčeno, že žáci mají dostatečné množství času pro zvládnutí nového učiva. Více než polovina rodičů, a to 58,7 %, si je vědoma, že žáci postrádají slušné chování a respekt vůči učitelům.

Tabulka 11: Faktor F6 – Kooperace učitelé – rodiče

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
26. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, nám poskytuje dostatečné množství informací, abychom byli schopni svému dítěti při učení pomáhat.	7	15,2%	13	28,3%	23	50,0%	3	6,5%
27. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, nám poskytuje pravidelné informace o školním vývoji a výsledcích našeho dítěte.	5	10,9%	6	13,0%	24	52,2%	11	23,9%
28. Jestliže se s učiteli našeho dítěte dohodneme na nějakém postupu, nestává se, že by tuto dohodu nerespektovali.	2	4,3%	12	26,1%	29	63,0%	3	6,5%
29. Spolupráce s učiteli našeho dítěte je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu.	2	4,3%	17	37,0%	26	56,5%	1	2,2%
30. Je-li to nutné a v zájmu našeho dítěte, není problém konzultovat některé otázky s učiteli a zavolat jim do školy.	1	2,2%	3	6,5%	35	76,1%	7	15,2%

V hodnocení kooperace mezi učiteli a rodiči převažují ve všech sledovaných položkách pozitivní odpovědi rodičů. Škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, aby mohli svému dítěti při učení pomoci a s tímto tvrzením se ztotožňuje 56,5 % rodičů. O pravidelné informovanosti školního vývoje a výsledcích svého dítěte se souhlasně vyjadřuje 76,1 % rodičů. O málo více než dvě třetiny rodičů, tj. 69,5 %, se shoduje, že učitelé dodrží smluvený postup, na kterém se vzájemně předem dohodli. Spolupráce s učiteli je považována 58,7 % rodiči na velmi dobré úrovni. Pro 91,3 % rodičů nečiní problém zavolat učitele do školy, pokud si to situace vyžaduje.

Tabulka 12: Faktor F7 – Kooperace vedení školy – rodiče

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
31. Vedení školy nám poskytuje dostatečnou podporu a systematickou pomoc při vzdělávání našeho dítěte.	3	6,5%	10	21,7%	30	65,2%	3	6,5%
32. Většina rozhodnutí a opatření je v rámci školy přijímána vedením školy za přímé účasti a spolupráce se zástupci rodičů žáků.	5	10,9%	14	30,4%	26	56,5%	1	2,2%
33. Před přijetím závažnějších výchovných opatření u našeho dítěte jsme jako rodiče vždy předběžně informováni vedením školy.	1	2,2%	10	21,7%	33	71,7%	2	4,3%
34. Při plánování změn bere vedení školy v úvahu naše návrhy a stanoviska.	6	13,0%	18	39,1%	20	43,5%	2	4,3%
35. Naše návrhy na zlepšení provozu a vzdělávací činnosti žáků jsou vedením školy zpravidla akceptovány nebo alespoň brány v úvahu.	3	6,5%	17	37,0%	26	56,5%	0	0,0%

V hodnocení kooperace mezi vedením školy a rodiči, ve čtyřech z pěti sledovaných položek převažují pozitivní odpovědi rodičů. Více než dvě třetiny rodičů, což činí 71,7 %, pocítuje od vedení školy dostatečnou podporu a systematickou pomoc při vzdělávání jejich dítěte. Pozitivně se vyjadřuje 58,7 % rodičů k tvrzení, že důležitá opatření v rámci školy jsou prováděna za přímé účasti se zástupci rodičů žáků, 76,0 % rodičů přiznává, že vedení školy je vždy předběžně informuje o výchovném opatření jejich dítěte. Je zajímavé, že 52,1 % rodičů se vyjadřuje, že vedení školy při plánovaných změnách nebere na vědomí návrhy rodičů, ale 56,5 % rodičů uvádí, že jejich návrhy na zlepšení provozu a vzdělávání žáků je vedením akceptováno.

Faktory školní atmosféry hodnocené rodiči:

Faktor 1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 – Vertikální sociální vztahy

Faktor 4 – Výukové prostředí

Faktor 5 – Kvalita vzdělávání ve škole

Faktor 6 – Kooperace učitelé – rodiče

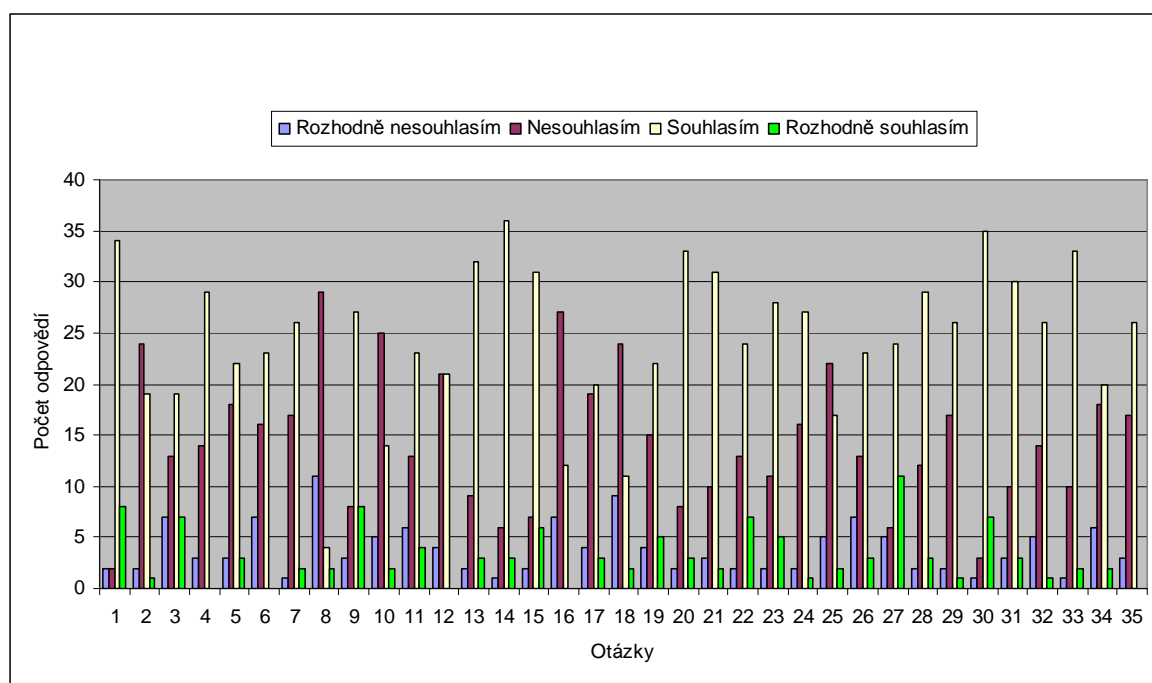
Faktor 7 – Kooperace vedení školy – rodiče

Tabulka 13: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry rodiči

	Tvrzení číslo	Rozhodně ne-souhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	Počet rodičů	Rozhodně ne-souhlasím %	Nesouhlasím %	Souhlasím %	Rozhodně souhlasím %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %
F1	1	2	2	34	8	46	4,3%	4,3%	73,9%	17,4%	8,7 %	91,3%	38,3%	61,7%
	2	2	24	19	1	46	4,3%	52,2%	41,3%	2,2%	56,5%	43,5%		
	3	7	13	19	7	46	15,2%	28,3%	41,3%	15,2%	43,5%	56,5%		
	4	3	14	29	0	46	6,5%	30,4%	63,0%	0,0%	37,0%	63,0%		
	5	3	18	22	3	46	6,5%	39,1%	47,8%	6,5%	45,7%	54,3%		
F2	6	7	16	23	0	46	15,2%	34,8%	50,0%	0,0%	50,0%	50,0%	53,0%	47,0%
	7	1	17	26	2	46	2,2%	37,0%	56,5%	4,3%	39,1%	60,9%		
	8	11	29	4	2	46	23,9%	63,0%	8,7%	4,3%	87,0%	13,0%		
	9	3	8	27	8	46	6,5%	17,4%	58,7%	17,4%	23,9%	76,1%		
	10	5	25	14	2	46	10,9%	54,3%	30,4%	4,3%	65,2%	34,8%		
F3	11	6	13	23	4	46	13,0%	28,3%	50,0%	8,7%	41,3%	58,7%	30,9%	69,1%
	12	4	21	21	0	46	8,7%	45,7%	45,7%	0,0%	54,3%	45,7%		
	13	2	9	32	3	46	4,3%	19,6%	69,6%	6,5%	23,9%	76,1%		
	14	1	6	36	3	46	2,2%	13,0%	78,3%	6,5%	15,2%	84,8%		
	15	2	7	31	6	46	4,3%	15,2%	67,4%	13,0%	19,6%	80,4%		
F4	16	7	27	12	0	46	15,2%	58,7%	26,1%	0,0%	73,9%	26,1%	51,7%	48,3%
	17	4	19	20	3	46	8,7%	41,3%	43,5%	6,5%	50,0%	50,0%		
	18	9	24	11	2	46	19,6%	52,2%	23,9%	4,3%	71,7%	28,3%		
	19	4	15	22	5	46	8,7%	32,6%	47,8%	10,9%	41,3%	58,7%		
	20	2	8	33	3	46	4,3%	17,4%	71,7%	6,5%	21,7%	78,3%		
F5	21	3	10	31	2	46	6,5%	21,7%	67,4%	4,3%	28,3%	71,7%	37,4%	62,6%
	22	2	13	24	7	46	4,3%	28,3%	52,2%	15,2%	32,6%	67,4%		

	23	2	11	28	5	46	4,3%	23,9%	60,9%	10,9%	28,3%	71,7%		
	24	2	16	27	1	46	4,3%	34,8%	58,7%	2,2%	39,1%	60,9%		
	25	5	22	17	2	46	10,9%	47,8%	37,0%	4,3%	58,7%	41,3%		
F6	26	7	13	23	3	46	15,2%	28,3%	50,0%	6,5%	43,5%	56,5%	29,6%	70,4%
	27	5	6	24	11	46	10,9%	13,0%	52,2%	23,9%	23,9%	76,1%		
	28	2	12	29	3	46	4,3%	26,1%	63,0%	6,5%	30,4%	69,6%		
	29	2	17	26	1	46	4,3%	37,0%	56,5%	2,2%	41,3%	58,7%		
	30	1	3	35	7	46	2,2%	6,5%	76,1%	15,2%	8,7%	91,3%		
F7	31	3	10	30	3	46	6,5%	21,7%	65,2%	6,5%	28,3%	71,7%	37,8%	62,2%
	32	5	14	26	1	46	10,9%	30,4%	56,5%	2,2%	41,3%	58,7%		
	33	1	10	33	2	46	2,2%	21,7%	71,7%	4,3%	23,9%	76,1%		
	34	6	18	20	2	46	13,0%	39,1%	43,5%	4,3%	52,2%	47,8%		
	35	3	17	26	0	46	6,5%	37,0%	56,5%	0,0%	43,5%	56,5%		

Rodiče se ke sledovaným faktorům vyjadřovali převážně pozitivně, a to v pěti ze sedmi faktorů. U hodnocení horizontálních sociálních vztahů a výukového prostředí převažuje negativní hodnocení pouze nepatrně. Nejlépe hodnotí rodiče vzájemnou kooperaci s učiteli, kam spadá tvrzení 26–30. Zejména možnost konzultovat problémy svých dětí s učiteli hodnotí pozitivně 91,3 % rodičů. Stejně velký počet, tedy 91,3 % rodičů, hodnotí pozitivně pocit bezpečí jejich dítěte ve škole.



Graf 2: Rodiče – celkové vyhodnocení

Podobně jako u žáků i rodičů převažuje v hodnocení jednotlivých tvrzení odpověď souhlasím nebo nesouhlasím a tvrzení rozhodně souhlasím a rozhodně nesouhlasím používají jen v malé míře. Z grafů je zřejmé, že kladná hodnocení převládají.

Školní atmosféra z pohledu učitelů žáků střední školy

Tabulka 14: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
1. Naši žáci se ve škole se cítí bezpečně.	0	0,0%	1	2,8 %	31	86,1%	4	11,1%
2. Ve škole jsou stanovena taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni svými spolužáky.	2	5,6%	20	55,6%	14	38,9%	0	0,0%
3. Když jdou naši žáci do školy a ze školy, nic jim nehrozí, cítí se vždycky bezpečně.	1	2,8%	17	47,2%	17	47,2%	1	2,8%
4. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	0	0,0%	6	16,7%	27	75,0%	3	8,3%
5. Třídy naší školy jsou vždy čistě uklizené.	0	0,0%	4	11,1%	28	77,8%	4	11,1%

Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání hodnotí učitelé ve třech z pěti sledovaných položek výrazně kladně, jednu položku hodnotí negativně i pozitivně stejně. Téměř všichni učitelé – 97,2 % se převážně shodují, že se žáci cítí ve škole bezpečně. Více než polovina, 61,2 % učitelů, však připouští, že škola nemá dostatečně stanovená pravidla, která by zabránila šikaně mezi spolužáky. Dobrou bezpečnost žáků při cestě do školy a ze školy vnímá kladně i záporně 50,0 % učitelů. Pořádek a čistota v prostorách školy jsou dle 83,3 % učitelů vyhovující a 88,9 % učitelů sdílí názor, že i třídy jsou vždy dostatečně uklizené.

Tabulka 15: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy

Tvzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
6. Naši žáci mají většinou dobrý pocit z toho, jak se jim vede ve škole.	0	0,0 %	20	55,6%	14	38,9%	2	5,6%
7. Většina žáků se ve škole k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	2	5,6 %	11	30,6%	23	63,9%	0	0,0%
8. Většina žáků ve třídách, kde učím, má učení docela ráda. Baví je chodit do školy.	8	22,2%	19	52,8%	7	19,4%	2	5,6%
9. Ve třídách, kde učím, vládou velmi dobré vztahy mezi spolužáky.	0	0,0 %	15	41,7%	20	55,6%	1	2,8%
10. Většina žáků ve třídách, kde učím, se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	7	19,4%	23	63,9%	5	13,9%	1	2,8%

V oblasti horizontálních sociálních vztahů ve třech z pěti sledovaných položek převažují negativní odpovědi učitelů. Více než polovina učitelů, 55,6 %, si myslí, že žáci nemají dobrý pocit ze svých školních výsledků, ale naopak 63,9 % učitelů spatřuje vzájemné chování žáků jako velmi přátelské a ohleduplné. Až 75,0 % učitelů nabývá dojmu, že žáci nemají pozitivní vztah k učení a neradi chodí do školy. Celkem 58,4 % učitelů si myslí, že vztahy mezi žáky ve třídách jsou na dobré úrovni. Většina učitelů, tj. 83,3 % se shoduje, že žáci nemají zájem o dosažení co nejlepších studijních výsledků.

Tabulka 16: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
11. Všem žákům ve třídách, kde učím, je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	0	0,0%	3	8,3 %	24	66,7%	9	25,0%
12. Kdykoli naši žáci přijdou za některým z učitelů, je k nim laskavý a má pro ně porozumění.	1	2,8%	10	27,8%	23	63,9%	2	5,6%
13. Jestliže někteří žáci mají při učení osobní problémy, učitelé naší školy jsou schopni jim poradit a pomoci.	0	0,0%	5	13,9%	28	77,8%	3	8,3%
14. Většina učitelů naší školy přistupuje k žákům s porozuměním a zájmem něco je naučit.	0	0,0%	3	8,3 %	28	77,8%	5	13,9%
15. Většina učitelů naší školy je zapálená do předmětů, které ve škole vyučují.	0	0,0%	8	22,2%	24	66,7%	4	11,1%

Vertikální sociální vztahy hodnotí ve všech položkách učitelé výrazně pozitivně. Většina učitelů, 91,7 %, se shoduje, že všem žákům je věnována stejná pozornost a 69,5 % učitelů si myslí, že jsou učitelé k žákům laskaví a mají pro ně porozumění. Že učitelé jsou schopni poradit a pomoci žákům v jejich osobních problémech je přesvědčeno 86,1 % učitelů. Skoro všichni učitelé, 91,7 %, pozitivně hodnotí sebe i kolegy, že přistupují k žákům s porozuměním a zájmem je něco naučit a 77,8 % učitelů spatřuje zapálení kolegů do jimi vyučovaných předmětů.

Tabulka 17: Faktor F4 – Výukové prostředí

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
16. Při vyučování většina žáků ve třídách, kde učím, sleduje výuku se zájmem a neruší ostatní.	6	16,7%	18	50,0%	12	33,3%	0	0,0%
17. Pravidla slušného chování jsou v naší škole dodržována nejen žáky, ale i všemi učiteli.	2	5,6%	17	47,2%	16	44,4%	1	2,8%
18. Naše škola má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	5	13,9%	23	63,9%	8	22,2%	0	0,0%
19. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkování stejným způsobem a spravedlivě.	1	2,8%	6	16,7%	21	58,3%	8	22,2%
20. Učitelé v naší škole jsou schopni a ochotni žákům a rodičům poradit, má-li dítě nějaké výukové problémy či obtíže.	0	0,0%	3	8,3%	29	80,6%	4	11,1%

V oblasti výukového prostředí ve dvou z pěti sledovaných položek výrazně převažují pozitivní odpovědi učitelů. O tom, že žáci nesledují výuku se zájmem a ruší ostatní, je přesvědčeno 66,7 % učitelů a 52,8 % vnímá, že na škole pravidla slušného chování nejsou dodržována ze strany žáků ani učitelů. Z pohledu 77,8 % učitelů chování žáků a jejich prospěch nepřispívá k dobré pověsti naší školy. Na tvrzení, že jsou žáci hodnoceni spravedlivě odpovídá 80,6 % učitelů pozitivně. Pokud mají žáci školy výukové problémy, 91,7 % dotazovaných učitelů vnímá pozitivně ochotu svých kolegů žákům a jejich rodičům pomoci.

Tabulka 18: Faktor F5 – Kvalita vzdělávání ve škole

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
21. Učitelé naší školy jsou na vyučování vždycky připraveni a organizaci vyučování zvládají velmi dobře.	1	2,8%	10	27,8%	24	66,7%	1	2,8%
22. Učitelé naší školy učí žáky s velkým zaujetím a zápallem pro předmět, který vyučují.	0	0,0%	11	30,6%	24	66,7%	1	2,8%
23. Učitelé sami určují, jak upraví hloubku a rozsah vyučování, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a možnostem žáků.	0	0,0%	8	22,2%	28	77,8%	0	0,0%
24. Žáci mají při výuce jednotlivých předmětů dostatek času na zvládnutí nového učiva.	0	0,0%	7	19,4%	28	77,8%	1	2,8%
25. Žáci naší školy se chovají ke svým učitelům ohleduplně a se zjevným respektem.	4	11,1%	18	50,0%	14	38,9%	0	0,0%

Při hodnocení kvality vzdělávání ve škole převažují pozitivní odpovědi ve čtyřech z pěti dotazovaných položek. Dle výsledků je 69,5 % učitelů přesvědčeno, že učitelé školy jsou vždy řádně na výuku připraveni a stejný počet – 69,5 % učitelů učí žáky s velkým zaujetím. Přes tři čtvrtiny učitelů, tj. 77,8 % dotazovaných, spatřuje možnost vyučujících určit rozsah a hloubku vyučování dle potřeb žáků a 80,6 % učitelů se domnívá, že žáci mají dostatek času pro zvládnutí učiva. Naopak 61,1 % učitelů vidí, že žáci se k učitelům nechovají ohleduplně a s respektem.

Tabulka 19: Faktor F6 – Kooperace učitelé – rodiče

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
26. Naše škola poskytuje rodičům žáků dostatečné množství informací, aby byli schopni svým dětem pomáhat při učení.	0	0,0%	3	8,3 %	29	80,6%	4	11,1%
27. Naše škola poskytuje rodičům žáků pravidelně informace o školním vývoji a výsledcích všech žáků.	0	0,0%	0	0,0 %	26	72,2%	10	27,8%
28. Jestliže se s rodiči mých žáků dohodneme na nějakém postupu, nestává se, že by tuto dohodu nerespektovali.	0	0,0%	13	36,1%	20	55,6%	3	8,3%
29. Spolupráce s rodiči mých žáků je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu.	0	0,0%	10	27,8%	22	61,1%	4	11,1%
30. Je-li to nutné a v zájmu žáka, není problém konzultovat některé otázky s rodiči a zavolat jim do zaměstnání či domů.	0	0,0%	0	0,0 %	25	69,4%	11	30,6%

V oblasti kooperace učitelé – rodiče jsou ve všech dotazníkových položkách zaznamenány pozitivní odpovědi. Většina učitelů, tj. 91,7 %, je přesvědčena o tom, že škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, které by napomohly jejich snaze pomoci svým dětem při učení. Všichni dotazovaní, tedy 100 %, jsou přesvědčeni, že rodiče dostávají ze školy pravidelné informace o svých dětech, 63,9 % učitelů hodnotí, že rodiče respektují vzájemně dohodnuté postupy, 72,2 % učitelů spatřuje spolupráci s rodiči na velmi dobré úrovni a rovných 100 % učitelů nespátřuje problém v případě potřeby zavolat rodičům a konzultovat s nimi výchovné a vzdělávací problémy jejich dětí.

Tabulka 20: Faktor F7 – Kooperace vedení školy – učitelé

Tvrzení	Rozhodně nesouhlasím		Nesouhlasím		Souhlasím		Rozhodně souhlasím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
31. Vedení školy poskytuje učitelům dostatečné zázemí a podporu vyučovacího procesu.	0	0,0%	5	13,9%	25	69,4%	6	16,7%
32. Většina rozhodnutí a opatření je v rámci školy přijímána vedením za přímé účasti a spolupráce členů pedagogického sboru.	2	5,6%	6	16,7%	25	69,4%	3	8,3%
33. Před přijetím závažnějších výchovných opatření jsou rodiče žáka vždy předběžně informováni vedením školy.	0	0,0%	0	0,0 %	26	72,2%	10	27,8%
34. Při plánování změn bere vedení naší školy v úvahu mé návrhy a stanoviska.	2	5,6%	9	25,0%	24	66,7%	1	2,8%
35. Naše návrhy na zlepšení provozu a vzdělávací činnosti žáků jsou vedením školy zpravidla akceptovány nebo alespoň brány v úvahu.	0	0,0%	9	25,0%	25	69,4%	2	5,6%

Stejně jako u předcházejícího faktoru, i v oblasti kooperace vedení školy – učitelé, jsou ve všech dotazníkových položkách zaznamenány pozitivní odpovědi. Celkem 86,1 % učitelů spatřuje dostatečnou podporu ze strany vedení školy, 77,7 % zaznamenává, že většina rozhodnutí jsou přijímána za přímé spolupráce se členy pedagogického sboru a celých 100 % dotazovaných se shoduje, že rodiče jsou včas informováni o výchovných opatřeních udělovaných žákům. Že škola bere návrhy a připomínky učitelů k plánovaným změnám v úvahu, si myslí 69,5 % učitelů a 75,0 % učitelů vnímá pozitivně akceptování svých návrhů vedením školy na zlepšení vzdělávací činnosti žáků.

Faktory školní atmosféry hodnocené učiteli:

Faktor 1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor 2 – Horizontální sociální vztahy

Faktor 3 – Vertikální sociální vztahy

Faktor 4 – Výukové prostředí

Faktor 5 – Kvalita vzdělávání ve škole

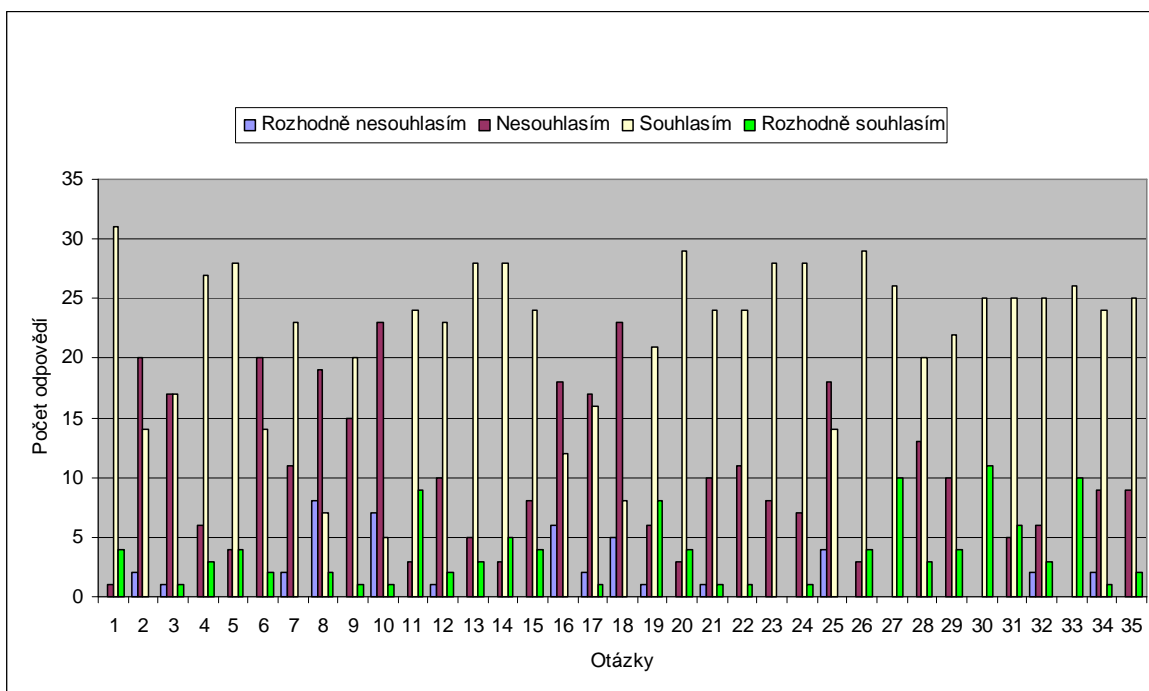
Faktor 6 – Kooperace učitelé – rodiče

Faktor 7 – Kooperace vedení školy – učitelé

Tabulka 21: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry učiteli

	Tvrzení číslo	Rozhodně ne-souhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	Počet rodičů	Rozhodně ne-souhlasím %	Nesouhlasím %	Souhlasím %	Rozhodně souhlasím %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %	Negativní odpovědi %	Pozitivní odpovědi %
F1	1	0	1	31	4	36	0,0%	2,8%	86,1%	11,1%	2,8%	97,2%	28,3%	71,7%
	2	2	20	14	0	36	5,6%	55,6%	38,9%	0,0%	61,1%	38,9%		
	3	1	17	17	1	36	2,8%	47,2%	47,2%	2,8%	50,0%	50,0%		
	4	0	6	27	3	36	0,0%	16,7%	75,0%	8,3%	16,7%	83,3%		
	5	0	4	28	4	36	0,0%	11,1%	77,8%	11,1%	11,1%	88,9%		
F2	6	0	20	14	2	36	0,0%	55,6%	38,9%	5,6%	55,6%	44,4%	58,3%	41,7%
	7	2	11	23	0	36	5,6%	30,6%	63,9%	0,0%	36,1%	63,9%		
	8	8	19	7	2	36	22,2%	52,8%	19,4%	5,6%	75,0%	25,0%		
	9	0	15	20	1	36	0,0%	41,7%	55,6%	2,8%	41,7%	58,3%		
	10	7	23	5	1	36	19,4%	63,9%	13,9%	2,8%	83,3%	16,7%		
F3	11	0	3	24	9	36	0,0%	8,3%	66,7%	25,0%	8,3%	91,7%	16,7%	83,3%
	12	1	10	23	2	36	2,8%	27,8%	63,9%	5,6%	30,6%	69,4%		
	13	0	5	28	3	36	0,0%	13,9%	77,8%	8,3%	13,9%	86,1%		
	14	0	3	28	5	36	0,0%	8,3%	77,8%	13,9%	8,3%	91,7%		
	15	0	8	24	4	36	0,0%	22,2%	66,7%	11,1%	22,2%	77,8%		
F4	16	6	18	12	0	36	16,7%	50,0%	33,3%	0,0%	66,7%	33,3%	45,0%	55,0%
	17	2	17	16	1	36	5,6%	47,2%	44,4%	2,8%	52,8%	47,2%		
	18	5	23	8	0	36	13,9%	63,9%	22,2%	0,0%	77,8%	22,2%		
	19	1	6	21	8	36	2,8%	16,7%	58,3%	22,2%	19,4%	80,6%		
	20	0	3	29	4	36	0,0%	8,3%	80,6%	11,1%	8,3%	91,7%		
F5	21	1	10	24	1	36	2,8%	27,8%	66,7%	2,8%	30,6%	69,4%	32,8%	67,2%
	22	0	11	24	1	36	0,0%	30,6%	66,7%	2,8%	30,6%	69,4%		
	23	0	8	28	0	36	0,0%	22,2%	77,8%	0,0%	22,2%	77,8%		
	24	0	7	28	1	36	0,0%	19,4%	77,8%	2,8%	19,4%	80,6%		
	25	4	18	14	0	36	11,1%	50,0%	38,9%	0,0%	61,1%	38,9%		
F6	26	0	3	29	4	36	0,0%	8,3%	80,6%	11,1%	8,3%	91,7%	14,4%	85,6%
	27	0	0	26	10	36	0,0%	0,0%	72,2%	27,8%	0,0%	100,0 %		
	28	0	13	20	3	36	0,0%	36,1%	55,6%	8,3%	36,1%	63,9%		
	29	0	10	22	4	36	0,0%	27,8%	61,1%	11,1%	27,8%	72,2%		
	30	0	0	25	11	36	0,0%	0,0%	69,4%	30,6%	0,0%	100,0 %		
F7	31	0	5	25	6	36	0,0%	13,9%	69,4%	16,7%	13,9%	86,1%	18,3%	81,7%
	32	2	6	25	3	36	5,6%	16,7%	69,4%	8,3%	22,2%	77,8%		
	33	0	0	26	10	36	0,0%	0,0%	72,2%	27,8%	0,0%	100,0 %		
	34	2	9	24	1	36	5,6%	25,0%	66,7%	2,8%	30,6%	69,4%		
	35	0	9	25	2	36	0,0%	25,0%	69,4%	5,6%	25,0%	75,0%		

Při hodnocení všech faktorů školní atmosféry učiteli jsme zjistili pozitivní odpovědi u šesti hodnocených faktorů. Nejlépe je hodnocen faktor kooperace mezi učiteli a rodiči, což jsou tvrzení 26 až 30 a zejména tvrzení 27 a 30 dosáhla 100 % pozitivního hodnocení. Stejného 100 % hodnocení dosáhlo i tvrzení 33 u faktoru kooperace vedení školy – učitelé.

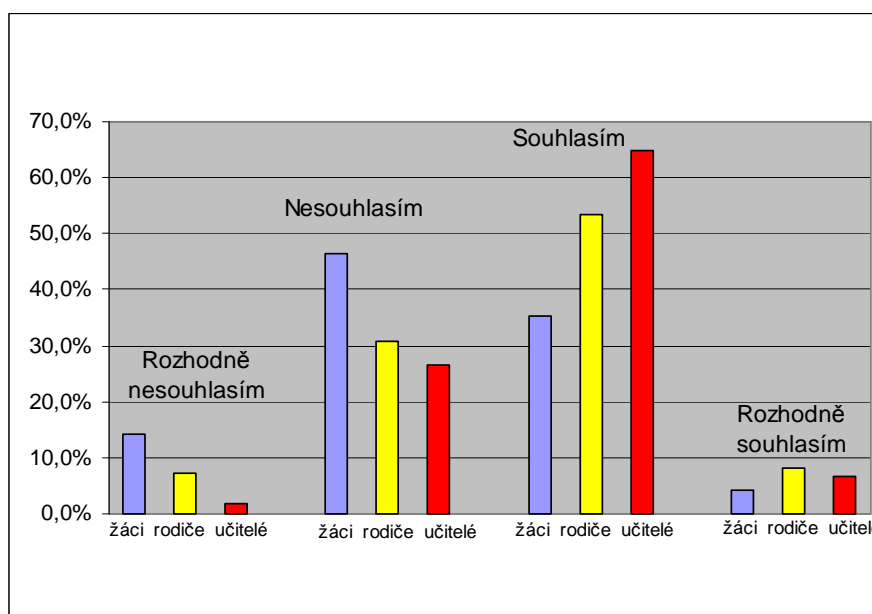


Graf 3: Učitelé – celkové vyhodnocení

Z grafu je zřejmé, že učitelé hodnotí jednotlivá tvrzení více pozitivně, zejména hodnocením souhlasím a naopak v minimální míře využívají tvrzení rozhodně nesouhlasím.

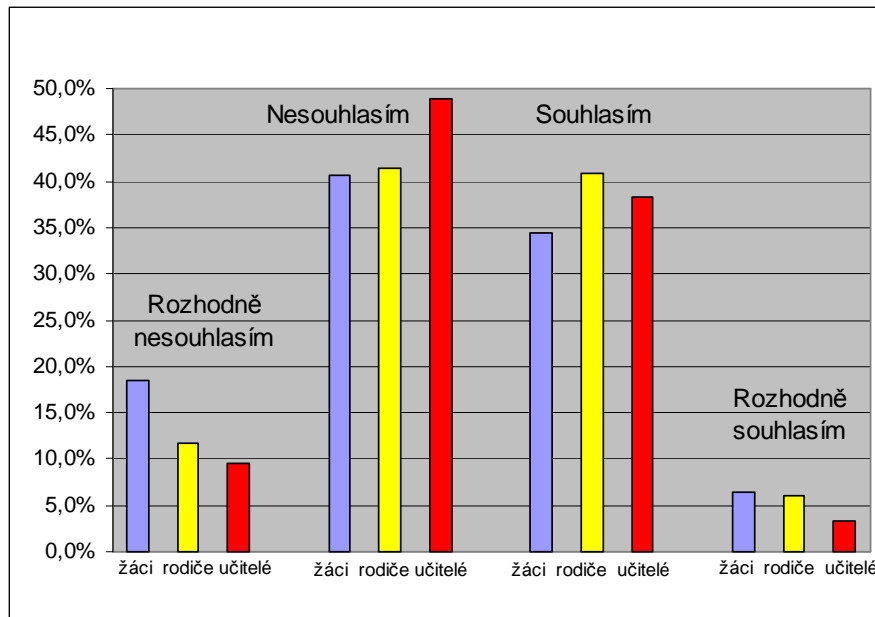
Tabulka 22: Celkové vyhodnocení faktorů školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů a učitelů

	Žáci				Rodiče				Učitelé			
	Rozhodně ne-souhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	Rozhodně ne-souhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	Rozhodně ne-souhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
F1	14,1%	46,4%	35,2%	4,3%	7,4%	30,9%	53,5%	8,3%	1,7%	26,7%	65,0%	6,7%
F2	18,4%	40,7%	34,4%	6,5%	11,7%	41,3%	40,9%	6,1%	9,4%	48,9%	38,3%	3,3%
F3	11,4%	27,6%	54,2%	6,8%	6,5%	24,3%	62,2%	7,0%	0,6%	16,1%	70,6%	12,8%
F4	17,1%	41,5%	38,7%	2,8%	11,3%	40,4%	42,6%	5,7%	7,8%	37,2%	47,8%	7,2%
F5					6,1%	31,3%	55,2%	7,4%	2,8%	30,0%	65,6%	1,7%
F6					7,4%	22,2%	59,6%	10,9%	0,0%	14,4%	67,8%	17,8%
F7					7,8%	30,0%	58,7%	3,5%	2,2%	16,1%	69,4%	12,2%



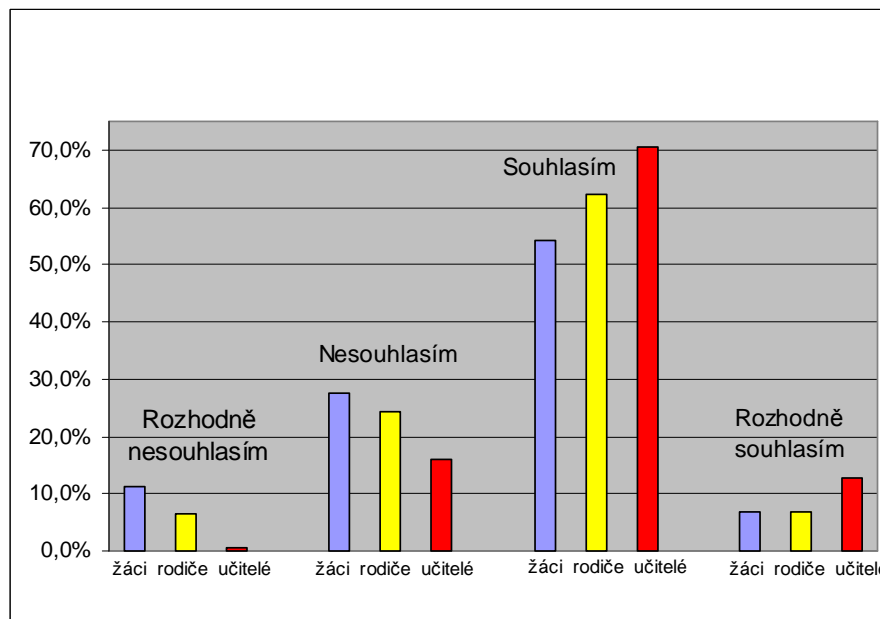
Graf 4: Hodnocení faktoru F1

Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání, jak je z grafu zřejmé, nejlépe hodnotí učitelé. Žáci jsou zde v hodnocení nejkritičtější a shledávají nejvíce nedostatků.



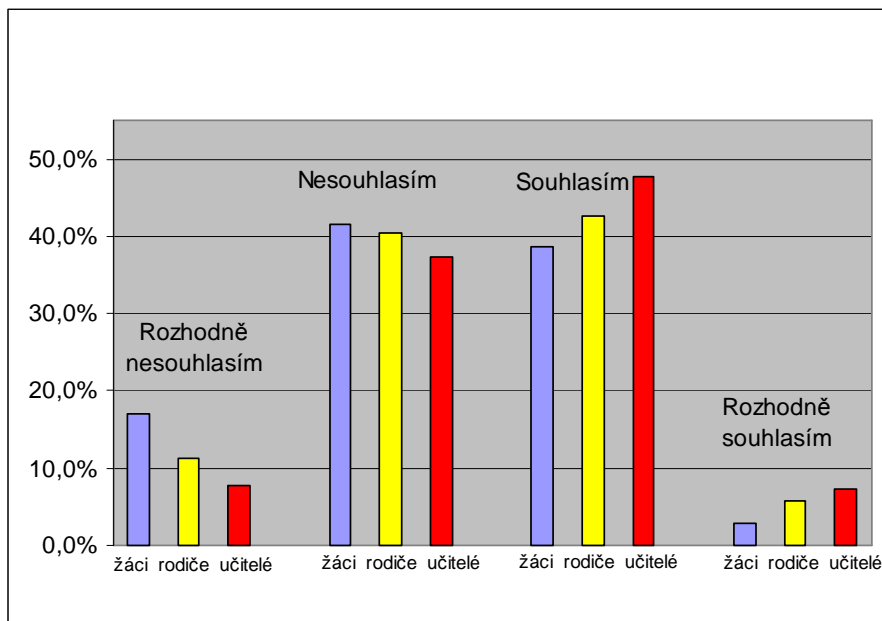
Graf 5: Hodnocení faktoru F2

Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy hodnotí žáci, rodiče a učitelé téměř shodně, ale převažují negativní hodnocení.



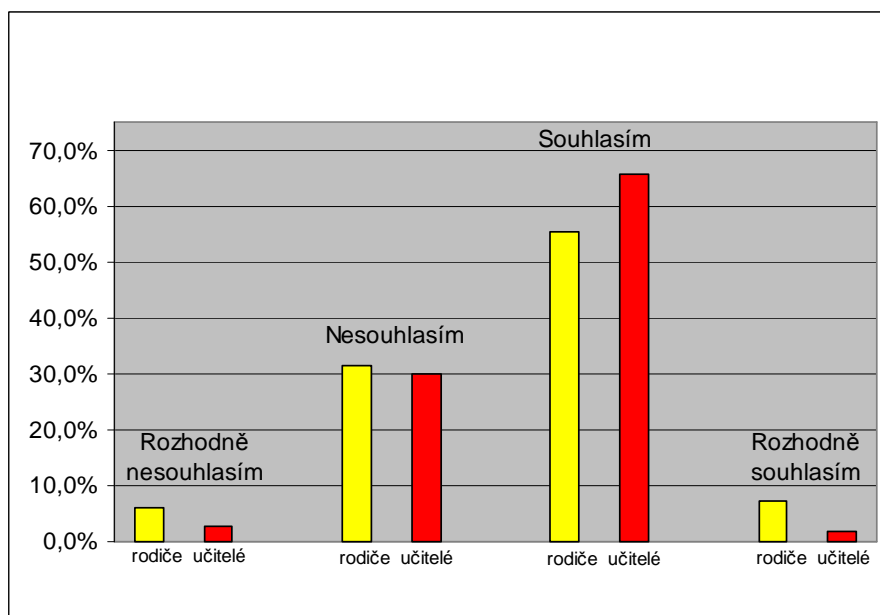
Graf 6: Hodnocení faktoru F3

Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy ve škole, vidí učitelé jako velmi pozitivní, naopak nejkritičtější je vidí žáci a o něco méně kritičtější i rodiče. Tento pohled je ovlivněn postavením žáka, rodiče a učitele ke škole.



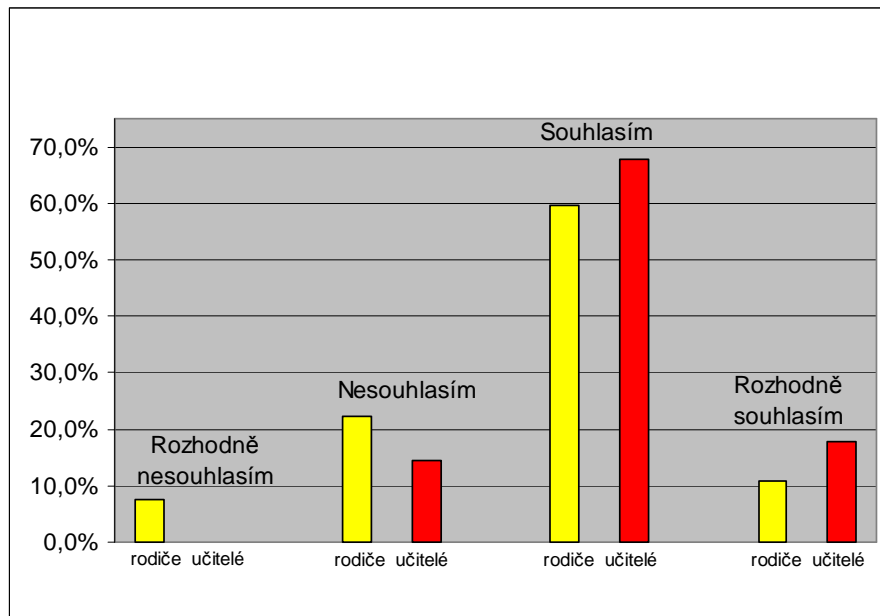
Graf 7: Hodnocení faktoru F4

Faktor F4 – Výukové prostředí je hodnoceno žáky, rodiči a učiteli s mírnými rozdíly, nej-kritičtější jsou v tomto hodnocení žáci, naopak nejpozitivnější učitelé.



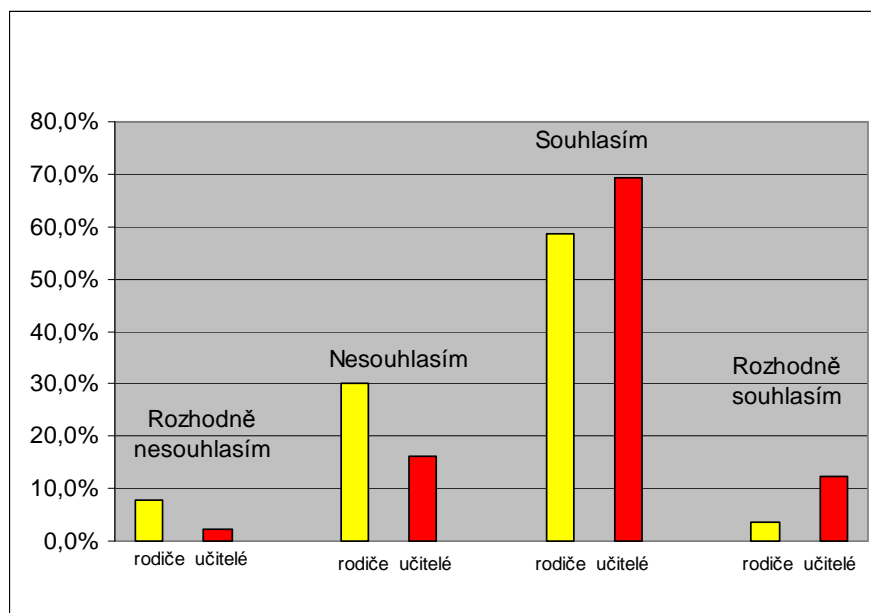
Graf 8: Hodnocení faktoru F5

Faktor F5 – Kvalita vzdělávání ve škole je lépe hodnocena učiteli než rodiči, což je způsobeno tím, že rodiče mají méně informací o procesu vzdělávání ve škole a navíc zprostředkovaně od svých dětí.



Graf 9: Hodnocení faktoru F6

Faktor F6 – Kooperaci mezi učiteli a rodiči vidí mnohem pozitivněji učitelé než rodiče, kteří aktivní spolupráci se školou očekávají právě od učitelů.



Graf 10: Hodnocení faktoru F7

Faktor F7 – Kooperace vedení školy a rodiče. Kooperace vedení školy a učitelé.

Kooperaci mezi vedením školy a učiteli spatřují učitelé mnohem pozitivněji, než rodiče kooperaci mezi vedením školy a rodiči. To vyplývá i z postavení rodičů a učitelů vůči vedení školy. Rodiče tak často do styku s vedením školy nepřicházejí a většinou se setkávají s vedením školy spíše při negativních příležitostech, jako je řešení kázeňských přestupků a podobně.

5.1.2 Dílčí cíl 2

Zjišťovali jsme statisticky významné rozdíly ve čtyřech faktorech školní atmosféry mezi žáky, učiteli a rodiči. Jedná se o faktory F1–F4:

Faktor (F1) – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání

Faktor (F2) – Horizontální sociální vztahy

Faktor (F3) – Vertikální sociální vztahy

Faktor (F4) – Výukové prostředí

Kruskal-Wallisovou ANOVOU a mediánovým testem se ověřovaly rozdíly v hodnocení faktorů F1–F4 z pohledu trojice respondentů: žák, učitel, rodič. Při potvrzení rozdílných odpovědí se vícenásobným porovnáváním upřesnily dvojice, které vykazují odlišné odpovědi na uvedenou otázku.

Zjišťovali jsme statisticky významné rozdíly ve faktoru F1 – provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání mezi žáky, učiteli a rodiči.

H₀ : V hodnocení faktoru školní atmosféry „provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání“ u žáků, rodičů a učitelů nejsou rozdíly.

H_A : V hodnocení faktoru školní atmosféry „provozně bezpečnostní podmínky“ u žáků, rodičů a učitelů jsou rozdíly.

U **faktoru F1** – provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání, jsou prokázány statisticky významné rozdíly mezi skupinami respondentů ($p < 0,05$).

Tabulka 23: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F1

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Prom1 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 38,61958$ $p = ,0000$			
Závislá: Prom1	Kód	Počet platných	Součet pořadí
žák	101	93	6197,500
učitel	102	36	4442,000
rodič	103	46	4760,500

Vícenásobným porovnáváním jsme upřesnili dvojice, které vykazují odlišné hodnocení faktoru F1. Jedná se o dvojici žák – učitel ($p < 0,05$) a dvojici žák – rodič ($p < 0,05$).

Tabulka 24: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F1

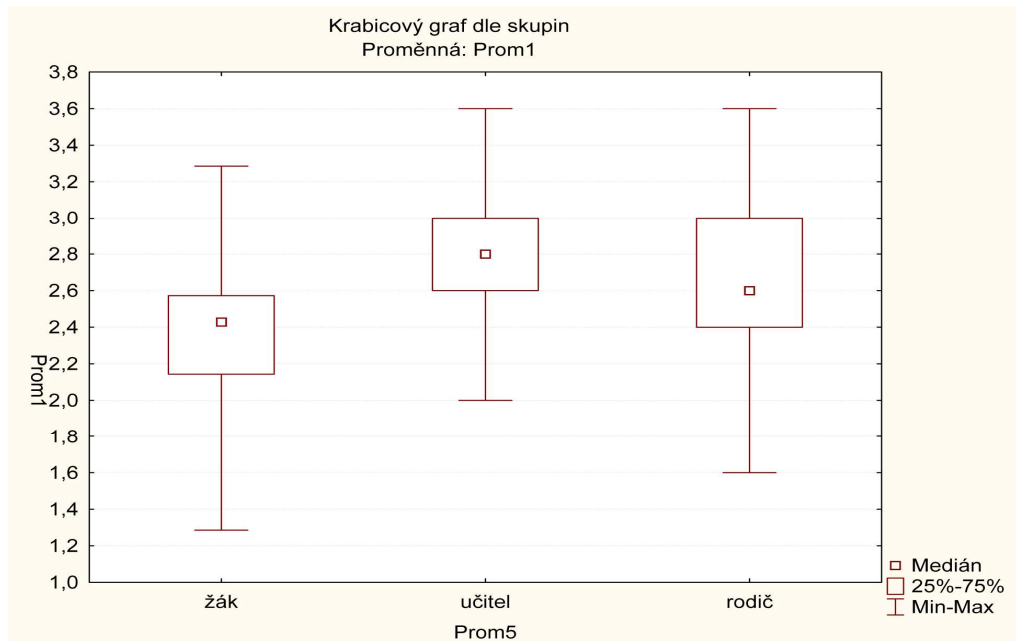
Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); Prom1 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 38,61958$ $p = ,0000$			
Závislá: Prom1	žák R:66,640	učitel R:123,39	rodič R:103,49
žák		0,000000	0,000164
učitel	0,000000		0,232606
rodič	0,000164	0,232606	

Výsledky ukázaly, že mezi skupinami jsou statisticky významné rozdíly. To znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Platnost hypotézy 1 je potvrzena.

- **Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání“ u žáků, rodičů a učitelů.**

Zjištěné výsledky doplňujeme grafickým znázorněním.



Graf 11: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání.

Zjišťovali jsme statisticky významné rozdíly ve faktoru F2 – horizontální sociální vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči.

H₀ : V hodnocení faktoru školní atmosféry „horizontální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů nejsou rozdíly.

H_A : V hodnocení faktoru školní atmosféry „horizontální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů jsou rozdíly.

U **Faktoru F2** – horizontální sociální vztahy, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinami respondentů ($p < 0,05$).

Tabulka 25: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F2

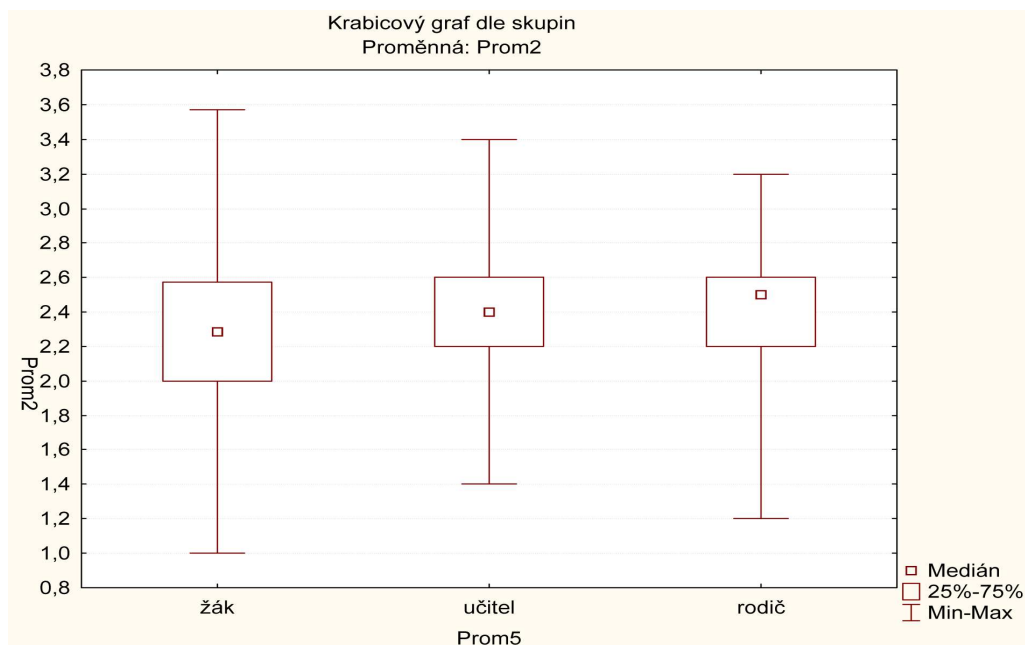
Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Prom2 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 2,557518$ $p = ,2784$			
Závislá: Prom2	Kód	Počet platných	Součet pořadí
žák	101	93	7759,000
učitel	102	36	3135,000
rodič	103	46	4506,000

Výsledky ukázaly, že mezi skupinami nejsou statisticky významné rozdíly. To znamená, že zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

Platnost hypotézy 2 není potvrzena.

- **Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „ horizontální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů.**

Zjištěné výsledky doplňujeme grafickým znázorněním



Graf 12: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F2 – Horizontální sociální vztahy.

Zjišťovali jsme statisticky významné rozdíly ve faktoru F3 – vertikální sociální vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči.

H_0 : V hodnocení faktoru školní atmosféry „vertikální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů nejsou rozdíly.

H_A : V hodnocení faktoru školní atmosféry „vertikální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů jsou rozdíly.

U **Faktoru F3** – vertikální sociální vztahy jsme uvedenými testy prokázali statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) mezi skupinami respondentů.

Tabulka 26: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F3

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Prom3 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 20,62068$ $p = ,0000$			
Závislá: Prom3	Kód	Počet platných	Součet pořadí
žák	101	93	6960,000
učitel	102	36	4309,500
rodič	103	46	4130,500

Konkrétně se jedná o dvojice učitel – žák ($p < 0,05$) a učitel – rodič ($p < 0,05$).

Tabulka 27: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F3

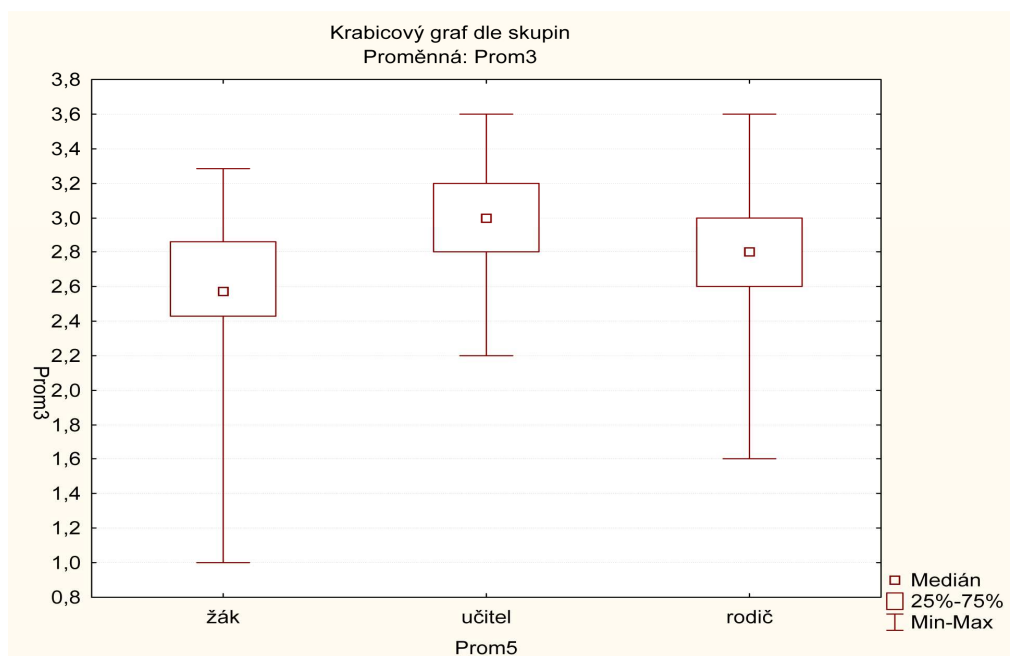
Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); Prom3 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 20,62068$ $p = ,0000$			
Závislá: Prom3	žák	učitel	rodič
	R:74,839	R:119,71	R:89,793
žák		0,000019	0,304515
učitel	0,000019		0,023896
rodič	0,304515	0,023896	

Výsledky ukázaly, že mezi skupinami jsou statisticky významné rozdíly. To znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Platnost hypotézy 3 je potvrzena.

- **Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „vertikální sociální vztahy“ u žáků, rodičů a učitelů.**

Zjištěné výsledky doplňujeme grafickým znázorněním



Graf 13: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F3 – Vertikální sociální vztahy

Zjišťovali jsme statisticky významné rozdíly ve faktoru F4 – výukové prostředí mezi žáky, učiteli a rodiči.

H₀ : V hodnocení faktoru školní atmosféry „výukové prostředí“ u žáků, rodičů a učitelů nejsou rozdíly.

H_A : V hodnocení faktoru školní atmosféry „výukové prostředí“ u žáků, rodičů a učitelů jsou rozdíly.

U **Faktoru F4** – výukové prostředí, jsou prokázány statisticky významné rozdíly mezi skupinami respondentů ($p < 0,05$).

Tabulka 28: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F4

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Prom4 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 10,37560$ $p = ,0056$			
Závislá: Prom4	Kód	Počet platných	Součet pořadí
žák	101	93	7159,000
učitel	102	36	3835,500
rodič	103	46	4405,500

Jedná se o dvojici žák – učitel ($p < 0,05$).

Tabulka 29: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F4

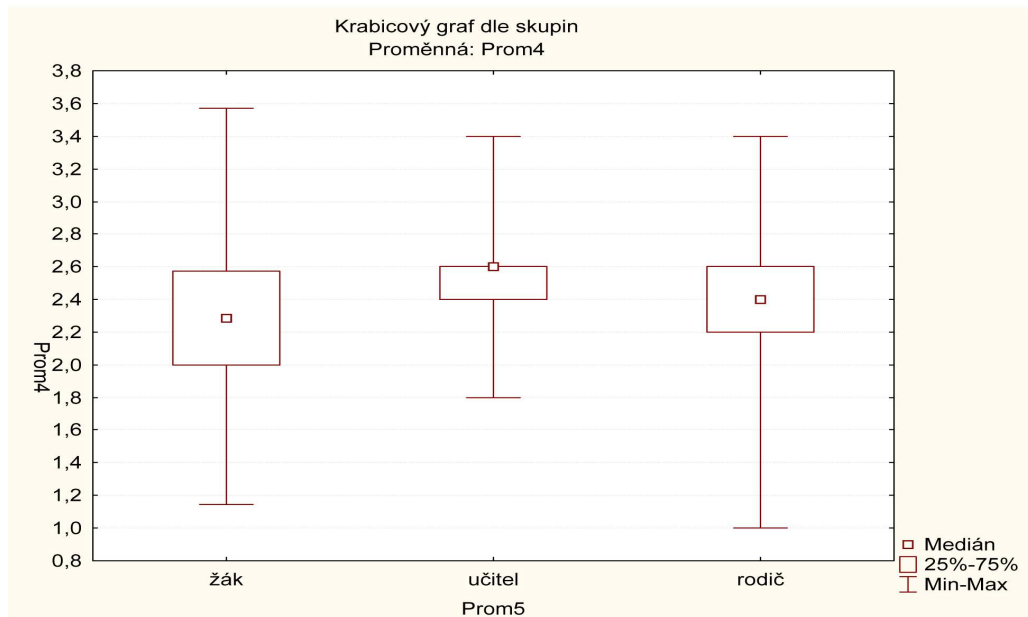
Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); Prom4 (Tabulka29 v PS 3)			
Nezávislá (grupovací) proměnná : Prom5			
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=175) = 10,37560$ $p = ,0056$			
Závislá: Prom4	žák R:76,978	učitel R:106,54	rodič R:95,772
žák		0,008853	0,118791
učitel	0,008853		1,000000
rodič	0,118791	1,000000	

Výsledky ukázaly, že mezi skupinami jsou statisticky významné rozdíly. To znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Platnost hypotézy 4 je potvrzena.

- **Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení faktoru školní atmosféry „výukové prostředí“ u žáků, rodičů a učitelů.**

Zjištěné výsledky doplňujeme grafickým znázorněním



Graf 14: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F4 – Výukové prostředí.

5.1.3 Dílčí cíl 3

Zjišťovali jsme souvislost mezi vybranými faktory F1 – F4 úrovně školní atmosféry.

Faktor (F1) – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání,

Faktor (F2) – Horizontální sociální vztahy,

Faktor (F3) – Vertikální sociální vztahy,

Faktor (F4) – Výukové prostředí.

Testem významnosti Spearmanova korelačního koeficientu byla zjištěna souvislost mezi faktory F1–F4. Všechny dvojice faktorů spolu vzájemně velmi silně korelují ($p < 0,05$).

Největší závislost byla zjištěna mezi faktory F3 – vertikální sociální vztahy a F4 – výukové prostředí.

Tabulka 30: Tabulka hodnot Spearmanova korelačního koeficientu faktorů F1–F4.

Proměnná	Spearmanovy korelace (Tabulka29 v PS 3) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000			
	Prom1	Prom2	Prom3	Prom4
Prom1	1,000000	0,419378	0,414872	0,427935
Prom2	0,419378	1,000000	0,295398	0,432648
Prom3	0,414872	0,295398	1,000000	0,595546
Prom4	0,427935	0,432648	0,595546	1,000000

Tabulka 31: Detailní tabulka korelací všech skupin s uvedenou hladinou významnosti

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Tabulka29 v PS 3) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000			
	Počet plat.	Spearman R	t(N-2)	Úroveň p
Prom1 & Prom2	175	0,419378	6,076209	0,000000
Prom1 & Prom3	175	0,414872	5,997268	0,000000
Prom1 & Prom4	175	0,427935	6,227650	0,000000
Prom2 & Prom3	175	0,295398	4,066843	0,000072
Prom2 & Prom4	175	0,432648	6,311920	0,000000
Prom3 & Prom2	175	0,295398	4,066843	0,000072
Prom3 & Prom4	175	0,595546	9,751011	0,000000

Pro zajímavost přikládáme souvislosti mezi proměnnými v jednotlivých skupinách respondentů.

Ve skupině žáků opravdu zůstávají všechny korelace zachované. Největší závislost byla zjištěna mezi F3 – vertikální sociální vztahy a F4 – výukové prostředí.

Tabulka 32: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny žáků

Dvojice proměnných	Prom5=žák Spearmanovy korelace (Tabulka v lenka.stw) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000			
	Počet plat.	Spearman R	t(N-2)	Úroveň p
Prom1 & Prom2	93	0,503939	5,565653	0,000000
Prom1 & Prom3	93	0,403670	4,208929	0,000060
Prom1 & Prom4	93	0,452159	4,835905	0,000005
Prom2 & Prom3	93	0,283581	2,820995	0,005877
Prom2 & Prom4	93	0,433187	4,584844	0,000014
Prom3 & Prom2	93	0,283581	2,820995	0,005877
Prom3 & Prom4	93	0,644842	8,048236	0,000000

Ve skupině učitelů nebyla prokázána souvislost mezi faktorem F1 a ostatními třemi faktory (tzn. F1 a F2; F1 a F3; F1 a F4). Největší závislost byla zjištěna mezi F2 – horizontální sociální vztahy a F4 – výukové prostředí.

Tabulka 33: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny učitelů

Dvojice proměnných	Prom5=učitel Spearmanovy korelace (Tabulka v lenka.stw) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000			
	Počet plat.	Spearman R	t(N-2)	Úroveň p
Prom1 & Prom2	36	0,210909	1,258103	0,216926
Prom1 & Prom3	36	-0,079255	-0,463592	0,645894
Prom1 & Prom4	36	-0,003867	-0,022547	0,982144
Prom2 & Prom3	36	0,526749	3,613375	0,000965
Prom2 & Prom4	36	0,528357	3,628671	0,000925
Prom3 & Prom4	36	0,444942	2,896997	0,006546

Ve skupině rodičů nebyla prokázána souvislost mezi faktorem F2 a F3 a mezi ostatními byla zjištěna pozitivní závislost. Největší závislost byla zjištěna mezi F3 – vertikální sociální vztahy a F4 – výukové prostředí.

Tabulka 34: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny rodičů

Dvojice proměnných	Prom5=rodič Spearmanovy korelace (Tabulka v lenka.stw) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000			
	Počet plat.	Spearman R	t(N-2)	Úroveň p
Prom1 & Prom2	46	0,486302	3,691685	0,000611
Prom1 & Prom3	46	0,459316	3,429983	0,001323
Prom1 & Prom4	46	0,470708	3,538892	0,000962
Prom2 & Prom3	46	0,289148	2,003573	0,051298
Prom2 & Prom4	46	0,444748	3,293817	0,001956
Prom3 & Prom4	46	0,563822	4,528384	0,000045

ZÁVĚR

První oblast teoretické části diplomové práce přiblížila základní pojmy a problematiku školního klimatu, druhá oblast teoretické části byla zaměřena na oblasti školního procesu, ze kterých vyplývají faktory ovlivňující klima školy a školní atmosféru, které jsou obsaženy v praktické části diplomové práce.

Praktická průzkumná část se snažila zmapovat úroveň školní atmosféry z pohledu žáků, učitelů a rodičů Střední průmyslové školy polytechnické - Centra odborné přípravy Zlín.

Průzkum ukázal, že na Střední průmyslové škole polytechnické - Centru odborné přípravy Zlín jsou pozitivně hodnoceny vertikální sociální vztahy (faktor F3) žáky, rodiči i učiteli. Naopak negativně hodnotí všechny tři skupiny respondentů horizontální sociální vztahy (faktor F2). Vysoce pozitivně je všemi hodnocen zejména přístup učitelů k žákům a také ochota a schopnost učitelů žákům poradit a pomoci s učením a také s osobními problémy. Naopak žáci, rodiče i učitelé si shodně myslí, že žáci se neradi učí a neradi chodí do školy. I když otázka byla položena na hodnocení spolužáků, je pravděpodobné, že zejména žáci a rodiče ve svých vyjádřeních vykazují i své vlastní postoje. Negativní názor mají i všichni respondenti na to, že žáci se nesnaží dosáhnout ve škole co nejlepších výsledků.

Na provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání (faktor F1) se dívají pozitivně dospělí, tj. rodiče a učitelé, žáci vidí bezpečnostní podmínky spíše negativně, zejména negativně na škole pak spatřují možnosti šikany.

Na výukové prostředí (faktor F4), ve kterém se na škole učí, se dívají žáci a rodiče kritičtěji než učitelé. U tohoto faktoru se však všichni shodují v názoru, že škola nemá dobrou pověst co se týká chování a školních výsledků žáků.

U dalších faktorů (faktory F5, F6, F7), které hodnotili pouze rodiče a učitelé, byla hodnocení převážně pozitivní, zejména pak vzájemná kooperace učitele - rodiče a taky kooperace vedení školy – učitelé. Obzvláště možnost konzultovat s rodiči otázky ohledně výchovy a vzdělávání žáků byla kladně hodnocena téměř všemi respondenty. Mírně kriticky bylo hodnoceno ohleduplné chování a respekt žáků ke svým učitelům.

Celkově z průzkumu vyplývá, že na SPŠP-COP Zlín se jeví atmosféra školy jako pozitivní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- [2] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [5] FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se : praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- [6] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003, s. 14-27. ISBN 80-7302-064-5.
- [8] GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [9] HOLOUŠOVÁ, D.; KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomou : Univerzita Palackého, 2008. ISBN 80-244-1237.
- [10] CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003. s. 381. ISBN 80-7302-064-5.
- [11] JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6.
- [12] JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- [13] JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD s.r.o., 2005. ISBN 80-86633-45-4.

- [14] JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky : pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [15] KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [16] KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [17] KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova : k otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [18] KURELOVÁ, M. Didaktické zásady. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 268-272. ISBN 80-7178-253-X.
- [19] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [20] KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
- [21] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [22] MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 2001. ISBN 80-210-1661-2.
- [23] MAREŠ, J. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD s.r.o., 2005, s. 61-84. ISBN 80-86633-45-4.
- [24] MAREŠ, J. Sociální klima školy. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007, s. 581-596. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [25] MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003, s. 87-98. ISBN 80-86633-13-6.
- [26] MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova Univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [27] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.

- [28] NOVOTNÝ, P. Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In NOVOTNÝ, P.; POL, M. (eds.). *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 2002, s. 17-28. ISBN 80-210-3020-8.
- [29] NOVOTNÝ, P.; POL, M.(eds). *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 2002. ISBN 80-210-3020-8.
- [30] OBST, O. Hodnocení výsledků výuky. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 403-414. ISBN 80-7178-253-X.
- [31] OBST, O. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 386-402. ISBN 80-7178-253-X.
- [32] OBST, O. Realizace výuky. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 366-385. ISBN 80-7178-253-X.
- [33] OBST, O. Učitel ve výuce. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-X.
- [34] OBST, O. Žák sekundární školy. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 65-91. ISBN 80-7178-253-X.
- [35] PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- [36] PROKEŠOVÁ, L. Pedagogická komunikace a interakce ve výuce. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 251-267. ISBN 80-7178-253-X.
- [37] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [38] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [39] SPOUSTA, V. et al. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce : (se zaměřením na práce pedagogické)*. Brno : Masarykova Univerzita, 2000. ISBN 80-210-2387-2.
- [40] STŘELEČEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno : Katedra pedagogiky PdF MU, MSD s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- [41] VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha : Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

- [42] VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [43] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [44] VEVERKOVÁ, H. Učivo. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 121-148. ISBN 80-7178-253-X.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Žáci – celkové vyhodnocení	60
Graf 2: Rodiče – celkové vyhodnocení.....	69
Graf 3: Učitelé – celkové vyhodnocení.....	79
Graf 4: Hodnocení faktoru F1	80
Graf 5: Hodnocení faktoru F2.....	81
Graf 6: Hodnocení faktoru F3.....	81
Graf 7: Hodnocení faktoru F4.....	82
Graf 8: Hodnocení faktoru F5.....	82
Graf 9: Hodnocení faktoru F6.....	83
Graf 10: Hodnocení faktoru F7.....	83
Graf 11: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání.....	86
Graf 12: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F2 – Horizontální sociální vztahy.....	87
Graf 13: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F3 – Vertikální sociální vztahy	89
Graf 14: Srovnání odlišností mezi trojicí respondentů (žáci, rodiče, učitelé) pomocí krabicového grafu, a to u faktoru F4 – Výukové prostředí.....	91

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání	54
Tabulka 2: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy	55
Tabulka 3: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy	56
Tabulka 4: Faktor F4 – Výukové prostředí.....	57
Tabulka 5: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry žáky.....	58
Tabulka 6: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání	61
Tabulka 7: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy	62
Tabulka 8: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy	63
Tabulka 9: Faktor F4 – Výukové prostředí.....	64
Tabulka 10: Faktor F5 – Kvalita vzdělávání ve škole	65
Tabulka 11: Faktor F6 – Kooperace učitelé – rodiče.....	66
Tabulka 12: Faktor F7 – Kooperace vedení školy – rodiče	67
Tabulka 13: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry rodiči.....	68
Tabulka 14: Faktor F1 – Provozně bezpečnostní podmínky vzdělávání	70
Tabulka 15: Faktor F2 – Horizontální sociální vztahy	71
Tabulka 16: Faktor F3 – Vertikální sociální vztahy	72
Tabulka 17: Faktor F4 – Výukové prostředí.....	73
Tabulka 18: Faktor F5 – Kvalita vzdělávání ve škole	74
Tabulka 19: Faktor F6 – Kooperace učitelé – rodiče.....	75
Tabulka 20: Faktor F7 – Kooperace vedení školy – učitelé.....	76
Tabulka 21: Celkové hodnocení faktorů školní atmosféry učiteli	78
Tabulka 22: Celkové vyhodnocení faktorů školní atmosféry z pohledu žáků, rodičů.....	80
Tabulka 23: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F1	85
Tabulka 24: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F1	85
Tabulka 25: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F2	87
Tabulka 26: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F3	88
Tabulka 27: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F3	88
Tabulka 28: Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria ve faktoru F4	90
Tabulka 29: Výpočet a srovnání p-hodnot u dvojic ve faktoru F4	90
Tabulka 30: Tabulka hodnot Spearmanova korelačního koeficientu faktorů F1–F4.....	92
Tabulka 31: Detailní tabulka korelací všech skupin s uvedenou hladinou významnosti.....	92

Tabulka 32: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny žáků	93
Tabulka 33: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny učitelů.....	93
Tabulka 34: Tabulka závislosti vybraných faktorů školní atmosféry u skupiny rodičů	94

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník školní atmosféry pro žáky střední školy

P II: Dotazník školní atmosféry pro rodiče žáků

P III: Dotazník školní atmosféry pro učitele žáků

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ŠKOLNÍ ATMOSFÉRY PRO ŽÁKY



ŠKOLA

Dotazník školní atmosféry pro žáky

Základní informace

Následující dotazník obsahuje řadu vět zachycujících některé školní situace, se kterými se můžete setkat i ve vaší škole. Základním cílem tohoto průzkumu je zjistit, jak se cítíte ve své škole a jaké jsou vaše názory na život ve škole, kde trávíte dost podstatnou část svého života.

Nejedná se o test, kde by byly správné či špatné odpovědi. Všechny vaše odpovědi budou považovány za vysoce důvěrné. Nemusíte se proto bát, že by vás nějaká vaše odpověď znevýhodnila. Proto se pokuste na všechny otázky odpovědět co nejpravdivěji.

Instrukce:

V dotazníku neuvádějte své jméno ani příjmení!

Nepoužívejte pero, propisovačku ani zmizík.

Při vyplňování dotazníku používejte měkkou tužku č. 2. Jestliže se zmýlíte, odpověď vygumujte a označte jiné řešení.

Každou větu si nejprve pečlivě přečtete a pokuste se zamyslet nad tím, jak dalece a přesně vystihuje situaci ve vaší škole. Potom zvolte jednu z možných odpovědí:

- 1 Rozhodně nesouhlasím
- 2 Nesouhlasím
- 3 Souhlasím
- 4 Rozhodně souhlasím

Vybranou variantu odpovědi označte začerněním kroužku v příslušném řádku ●.

Jsem: O žák O žákyně

Do jakého ročníku právě chodíte?

O 1. ročník O 2. ročník O 3. ročník O 4. ročník

	▼ Rozhodně nesouhlasím	▼ Nesouhla- sím	▼ Souhlasím	▼ Rozhodně souhlasím
	1	2	3	4
1. Ve škole se cítím bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. V naší škole máme taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Když jdu do školy a ze školy, nic mi nehrozí, cítím se vždycky bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Naše třída je vždycky čistě uklizená.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Většina žáků v naší třídě se snaží vylepšovat školní prostředí, aby se nám ve škole líbilo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Prostředí naší školy působí příjemným dojmem nejen na žáky, ale i na učitele a rodiče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jsem spokojen/a s tím, jak se mi daří ve škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Většina žáků naší školy se k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Většina spolužáků v naší třídě má učení rád/a. Baví je chodit do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. V naší třídě jsou velmi dobré vztahy mezi spolu-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

žáky.				
12. Většina žáků v naší třídě se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ve škole se cítím úspěšný/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Většina žáků má naši školu ráda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Všem žákům ve třídě je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kdykoli přijdu za některým z mých učitelů, je ke mně laskavý a má pro mne porozumění.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Jestliže někteří žáci mají s učením problémy, naši učitelé jsou schopni jim poradit a pomoci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Většina učitelů naší školy k nám přistupuje s porozuměním a zájmem něco nás naučit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Většina učitelů v naší škole učí školní předměty s velkým zájmem a zaujetím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Moji učitelé si většinou myslí, že mohu dosáhnout a dokázat víc, než jaké jsou moje současné výsledky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Když se mi ve škole opravdu daří nebo se velmi dobře chovám, učitelé o tom informují rodiče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Při vyučování většina žáků v naší třídě sleduje výuku docela se zájmem a neruší ostatní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Pravidla slušného chování dodržují v naší škole žáci i učitelé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Vyučování ve většině předmětů je v naší škole na velmi dobré úrovni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. O naší škole se říká, že má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkováni stejným způsobem a spravedlivě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Naši učitelé jsou schopni a ochotni nám poradit, máme-li nějaké potíže s učením.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Vždycky si mohu popovídat s některým z učitelů, když mě něco trápí nebo když mi něco ve škole právě nejde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK ŠKOLNÍ ATMOSFÉRY PRO UČITELE



ŠKOLA

Dotazník školní atmosféry pro učitele žáků

Základní informace

Následující dotazník obsahuje řadu vět zachycujících některé školní situace, se kterými se mohou žáci setkat ve škole. Základním cílem tohoto průzkumu je zjistit, jak se podle vás cítí žáci ve škole a jaké jsou vaše osobní názory na život ve škole, kde tráví žáci dost podstatnou část svého života.

Nejedná se o test, kde by byly správné či špatné odpovědi. Všechny vaše odpovědi budou považovány za vysoce důvěrné. Nemusíte se proto bát, že by vás nějaká vaše odpověď znevýhodnila. Proto se pokuste na všechny otázky odpovědět co nejpravdivěji.

Instrukce:

V dotazníku neuvádějte své jméno, ani příjmení!

Nepoužívejte pero, propisovačku ani zmizík.

Při vyplňování dotazníku používejte měkkou tužku č. 2. Jestliže se zmýlíte, odpověď vygumujte a označte jiné řešení

Každou větu si nejprve pečlivě přečtete a pokuste se zamyslet nad tím, jak dalece a přesně vystihuje situaci ve vaší škole. Potom zvolte jednu z možných odpovědí:

- 1 Rozhodně nesouhlasím
- 2 Nesouhlasím
- 3 Souhlasím
- 4 Rozhodně souhlasím

Vhodnou variantu odpovědi začerněte ● .

Jsem:

učitel

učitelka

Jak dlouho působíte v základní škole?

1-2 roky 3-5 let 6-10 let déle než 10 let

Jak dlouho působíte na střední škole:

1-2 roky 3-5 let 6-10 let déle než 10 let

	▼ Rozhodně nesouhlasím	▼ Nesouhla- sím	▼ Souhlasím	▼ Rozhodně souhlasím
	1	2	3	4
29. Naši žáci se ve škole se cítí bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ve škole jsou stanovena taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni svými spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Když jdou naši žáci do školy a ze školy, nic jim nehrozí, cítí se vždycky bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Třídy naší školy jsou vždy čistě uklizené.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Naši žáci mají většinou dobrý pocit z toho, jak se jim vede ve škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Většina žáků se ve škole k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Většina žáků ve třídách, kde učím, má učení docela ráda. Baví je chodit do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Ve třídách, kde učím, vládou velmi dobré vztahy mezi spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Většina žáků ve třídách, kde učím, se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Všem žákům ve třídách, kde učím, je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Kdykoli naši žáci přijdou za některým z učitelů, je k nim laskavý a má pro ně porozumění.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Jestliže někteří žáci mají při učení osobní problémy, učitelé naší školy jsou schopni jim poradit a pomoci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Většina učitelů naší školy přistupuje k žákům s porozuměním a zájmem něco je naučit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Většina učitelů naší školy je zapálená do předmětů, které ve škole vyučují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Při vyučování většina žáků ve třídách, kde učím, sleduje výuku se zájmem a neruší ostatní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Pravidla slušného chování jsou v naší škole dodržována nejen žáky, ale i všemi učiteli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Naše škola má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkování stejným způsobem a spravedlivě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Učitelé v naší škole jsou schopni a ochotni žákům a rodičům poradit, má-li dítě nějaké výukové problémy či obtíže s domácí přípravou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Učitelé naší školy jsou na vyučování vždycky připraveni a organizaci vyučování zvládají velmi dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Učitelé naší školy učí žáky s velkým zaujetím a zápallem pro předmět, který vyučují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Učitelé sami určují, jak upraví hloubku a rozsah vyučování, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a možnostem žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Žáci mají při výuce jednotlivých předmětů dostatek času na zvládnání nového učiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Žáci naší školy se chovají ke svým učitelům ohleduplně a se zjevným respektem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Naše škola poskytuje rodičům žáků dostatečné množství informací, aby byli schopni svým dětem pomáhat při učení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Naše škola poskytuje rodičům žáků pravidelně informace o školním vývoji a výsledcích všech žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Jestliže se s rodiči mých žáků dohodneme na nějakém postupu, nestává se, že by tuto dohodu nerespektovali.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Spolupráce s rodiči mých žáků je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Je-li to nutné a v zájmu žáka, není problém konzultovat některé otázky s rodiči a zavolat jim do zaměstnání či domů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Vedení školy poskytuje učitelům dostatečné zázemí a podporu vyučovacího procesu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Většina rozhodnutí a opatření je v rámci školy přijímána vedením za přímé účasti a spolupráce členů pedagogického sboru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Před přijetím závažnějších výchovných opatření jsou rodiče žáka vždy předběžně informováni vedením školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Při plánování změn bere vedení naší školy v úvahu mé návrhy a stanoviska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Naše návrhy na zlepšení provozu a vzdělávací činnosti žáků jsou vedením školy zpravidla akceptovány nebo alespoň brány v úvahu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK ŠKOLNÍ ATMOSFÉRY PRO RODIČE



ŠKOLA

Dotazník školní atmosféry pro rodiče žáků

Základní informace

Následující dotazník obsahuje řadu vět zachycujících některé školní situace, se kterými se může vaše dítě setkat ve škole. Základním cílem tohoto průzkumu je zjistit, jak se podle vás cítí žáci ve škole a jaké jsou vaše osobní názory na život ve škole, kde tráví vaše dítě dost podstatnou část svého života.

Nejedná se o test, kde by byly správné či špatné odpovědi. Všechny vaše odpovědi budou považovány za vysoce důvěrné. Nemusíte se proto bát, že by vás nebo vaše děti nějaká vaše odpověď znevýhodnila. Proto se pokuste na všechny otázky odpovědět co nejpravdivěji.

Instrukce:

V dotazníku neuvádějte své jméno, ani příjmení!

Nepoužívejte pero, propisovačku ani zmizík.





Při vyplňování dotazníku používejte měkkou tužku č. 2. Jestliže se zmýlíte, odpověď vygumujte a označte jiné řešení

Každou větu si nejprve pečlivě přečtete a pokuste se zamyslet nad tím, jak dalece a přesně vystihuje situaci ve vaší škole. Potom zvolte jednu z možných odpovědí:

- 1 Rozhodně nesouhlasím
- 2 Nesouhlasím
- 3 Souhlasím
- 4 Rozhodně souhlasím

Vybranou variantu odpovědi vyznačte začerněním kroužku v příslušném řádku ● .

Jsem rodič:	O žáka	O žákyně
Do jakého ročníku ZŠ chodí vaše dítě?		
O 6.ročník O 7.ročník O 8.ročník O 9. ročník		
Do jakého ročníku střední školy chodí vaše dítě?		
O 1.ročník O 2.ročník O 3.ročník O 4. ročník		

	 Rozhodně nesouhlasím	 Nesouhla- sím	 Souhlasím	 Rozhodně souhlasím
	1	2	3	4
64. Naše dítě se ve škole se cítí bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Ve škole jsou stanovena taková školní pravidla, že se nemůže stát, aby žáci byli šikanováni svými spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Když jde naše dítě do školy a ze školy, nic mu nehrozí, cítí se vždycky bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Ve všech prostorách školy je vždy udržován pořádek a čistota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Třídy, které navštěvuje naše dítě, jsou vždycky čistě uklizené.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Naše dítě má dobrý pocit z toho, jak se mu vede ve škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Většina žáků se ve škole k sobě chová velmi přátelsky a ohleduplně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Většina spolužáků ve třídě, kam chodí naše dítě, má učení docela ráda. Baví je chodit do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, vládnou velmi dobré vztahy mezi spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Většina žáků ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, se snaží dosáhnout v učení co nejlepších výsledků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Všem žákům ve třídě je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Kdykoli naše dítě přijde za některým z učitelů, je na ně laskavý a má pro ně porozumění.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Jestliže někteří žáci mají při učení osobní problémy, učitelé dané školy jsou schopni jim poradit a pomoci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Většina učitelů dané školy přistupuje k žákům s porozuměním a zájmem něco je naučit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Většina učitelů je zapálená do školních předmětů, které ve škole vyučují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Při vyučování většina žáků ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, sleduje výuku docela se zájmem a neruší ostatní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Pravidla slušného chování jsou ve škole, kterou navštěvuje naše dítě, dodržována nejen žáky, ale i všemi učiteli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, má velmi dobrou pověst díky velmi dobrému chování a školním výsledkům žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkováni stejným způsobem a spravedlivě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Učitelé našeho dítěte jsou schopni a ochotni nám poradit, má-li naše dítě nějaké výukové problémy či obtíže s domácí přípravou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Učitelé školy, kterou navštěvuje naše dítě, jsou na vyučování vždycky připraveni a organizaci vyučování zvládají velmi dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Učitelé školy, kterou navštěvuje naše dítě, učí žáky s velkým zaujetím a zápalem pro školní předmět, který vyučují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Učitelé sami určují, jak upraví hloubku a rozsah vyučování, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a možnostem žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Žáci ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě, při výuce jednotlivých předmětů mají dostatek času na zvládnutí nového učiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Žáci školy, kterou navštěvuje naše dítě, se chovají ke svým učitelům ohleduplně a se zjevným respektem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, nám poskytuje dostatečné množství informací, abychom byli schopni svému dítěti při učení pomáhat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Škola, kterou navštěvuje naše dítě, nám poskytuje pravidelné informace o školním vývoji a výsledcích našeho dítěte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Jestliže se s učiteli našeho dítěte dohodneme na nějakém postupu, nestává se, že by tuto dohodu nerespektovali.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Spolupráce s učiteli našeho dítěte je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Je-li to nutné a v zájmu našeho dítěte, není problém konzultovat některé otázky s učiteli a zavolat jim do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Vedení školy nám poskytuje dostatečnou podporu a systematickou pomoc při vzdělávání našeho dítěte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Většina rozhodnutí a opatření je v rámci školy přijímána vedením školy za přímé účasti a spolupráce se zástupci rodičů žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Před přijetím závažnějších výchovných opatření u našeho dítěte jsme jako rodiče vždy předběžně informováni vedením školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Při plánování změn bere vedení školy v úvahu naše návrhy a stanoviska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Naše návrhy na zlepšení provozu a vzdělávací činnosti žáků jsou vedením školy zpravidla akceptovány nebo alespoň brány v úvahu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>