

# **Postoje dětí, rodičů a pedagogů k současné základní škole**

Bc. Eva Geržová, DiS

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva GERŽOVÁ, DiS.**  
Osobní číslo: **H10639**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje dětí, rodičů a pedagogů k současné základní škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociologie výchovy, třídního klimatu, pedagogické komunikace a psychologie.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu, dotazníkové šetření.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí s doporučením pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

**DVOŘÁK, Dominik. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.**

**HELUS, Zdeněk et al., Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.**

**FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ, ed. Učitel a žák v současné škole. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.**

**PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 26.4.2013

.....  


*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 nevydělečně 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá hodnocením současné základní školy očima dětí, rodičů a pedagogů. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů a jejich význam v současné době: škola, postoje, pedagog, školní a třídní klima, adolescent, rodina a škola. Praktická část představuje výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného formou dotazníku, který byl určen pro žáky, učitele a rodiče. Toto šetření je zaměřeno na hodnocení současné základní školy.

Klíčová slova: škola, školní a třídní klima, žáci, učitelé, postoje, vyučování, vzdělávání

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the evaluation of the current primary school through the eyes of children, parents and teachers. The theoretical part is focused on the definition of basic concepts and their importance at the present time: school, attitudes, teacher, school and class climate, adolescent, family and school. Practical part presents the results of quantitative research conducted by a questionnaire, which was designed for pupils, teachers and parents. This survey is designed to assess the current primary school.

Keywords: school, school and class climate, pupils, teachers, attitudes, teaching, education

*“Učit se znamená objevovat to, co už víš. Konat znamená demonstrovat, že to víš. Učit druhé znamená připomínat jim, že to vědí stejně dobře jako ty. Všichni jste zároveň žáci, praktikanti a učitelé.”*

*Richard Bach*

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 POSTOJE</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZMĚNA POSTOJŮ .....	13
1.2 MĚŘENÍ POSTOJŮ .....	14
<b>2 ŠKOLA</b> .....	<b>15</b>
2.1 FUNKCE ŠKOLY .....	18
<b>3 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY</b> .....	<b>21</b>
3.1 KLIMA ŠKOLY .....	21
3.2 TŘÍDNÍ KLIMA .....	23
3.2.1 Vyučovací metody a edukační aktivity .....	24
3.2.2 Komunikace ve třídě .....	25
3.2.3 Hodnocení ve třídě .....	28
3.2.4 Kázeňské vedení třídy .....	31
3.2.5 Vztahy mezi žáky ve třídě .....	32
3.2.6 Participace žáků .....	33
3.2.7 Prostředí třídy .....	33
<b>4 PEDAGOG V SOUČASNÉ ŠKOLE</b> .....	<b>34</b>
4.1 OSOBNOST UČITELE .....	34
4.2 KOMPETENCE UČITELE .....	36
<b>5 ADOLESCENTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>38</b>
5.1 ADOLESCENT V RODINĚ .....	38
5.2 VRSTEVNICKÁ SKUPINA ADOLESCENTA .....	39
5.3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A MOTIVACE .....	40
5.3.1 Potřeba jako motivační proměnná .....	42
<b>6 RODIČE A ŠKOLA</b> .....	<b>43</b>
6.1 ROLE RODIČŮ VE VZTAHU KE ŠKOLE .....	44
6.2 KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODINOU .....	45
6.2.1 Třídní schůzky .....	46
6.2.2 Rodičovské role ve vztahu ke komunikaci se školou .....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>48</b>
<b>7 PŘÍPAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU</b> .....	<b>49</b>



7.1	CÍLE VÝZKUMU A DRUH VÝZKUMU .....	49
7.2	HYPOTÉZY .....	50
7.3	OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH .....	50
7.4	METODY A TECHNIKY VÝZKUMU .....	52
7.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	52
7.6	ZPRACOVÁNÍ DAT .....	54
<b>8</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>56</b>
8.1	ŠKOLSTVÍ A ŠKOLA .....	56
8.2	VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI .....	63
8.3	ZÁZEMÍ ŠKOLY .....	67
8.4	INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP .....	72
8.5	KOMUNIKACE .....	75
8.6	VYUČOVÁNÍ .....	80
8.7	SHRNUTÍ .....	87
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>96</b>

## ÚVOD

Škola, je vlastně zvláštní slovo, v naší kultuře není člověk, ve kterém by nevyvolala nějaké emoce nebo vzpomínky. Jistě, mnoho z těch vzpomínek je pozitivních, čím starší jsme, tím pozitivnější tyto vzpomínky jsou. Vzpomínáme na spolužáky, se kterými jsme vytvořili pevné přátelské vztahy na celý život. Na učitele, kteří byli přísní, ale naučili nás spoustu věcí. Vzpomínáme na různé vylomeniny, co jsme prováděli, nyní je přidáváme k dobru v rodině nebo mezi přáteli, tenkrát nám však do smíchu určitě nebylo. Je škola pořád stejná, jako ta, do které jsme chodili, nebo se změnila? V dnešní době to žáci rozhodně nemají jednodušší než my, svět a celá společnost se velmi rychle mění, vzrůstají požadavky na rychlé zpracování informací a orientaci v nich.

Školství a škola je poslední dobou hodně diskutované téma, téměř není dne, aby nějaká zpráva o chystaných, připravovaných či projednávaných změnách nezazněla v médiích. Mnohdy však změny nahradí něco, co dobře fungovalo, nebo se tak, nějak minou účinkem. V této diplomové práci se snažím zjistit jak v tomto „neklidném“ období vnímají školu žáci, učitelé a jejich rodiče

Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám postojí, školou jako institucí v kontextu dnešní společnosti. Další kapitola je věnována školnímu a třídnímu klimatu. Čtvrtá kapitola se zabývá postavením pedagoga ve škole, jeho osobností a kompetencemi. Dále je věnován prostor také dospívajícím na základní škole a rodičům ve vztahu ke škole.

Praktická část je vyhodnocením kvantitativního výzkumu, kterého se zúčastnili žáci 7. - 9. tříd, tří základních škol, dále pak jejich pedagogové a rodiče v okrese Uherské Hradiště. Celá práce je takovou malou sondou, do současného školství, pojďme tedy, nahlédnout jaké to dnešní školství je a zda opravdu potřebuje změny, a kdo by takové změny měl iniciovat. Poslechněme názory učitelů i žáků, zeptejme se rodičů, zda jejich děti chodí do školy rády a zda jim to přináší užitek, nejen ve formě vědomostí, ale i psychickou pohodu, podporu, zda se naučí to, co potřebují. A naučili jsme se to i my? Nebo vzpomínáme pouze na to dobré a to, co se nám nelíbilo, zůstalo zapomenuto?

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 POSTOJE

Existuje několik definicí postojů, prakticky by se dalo říci, že každý psycholog měl svou vlastní definici. Definováním postojů se zabývali psychologové asi 40 let. Nicméně téměř všechny definice jsou shodné v tom, že vnímají v postojích jejich hodnotící prvek.

Eagly a Chaiken (1998 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 142) definují postoje jako „*psychologické tendence, které se projevují v hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm odmítání nebo upřednostňování.*“

Co se týká vzniku postojů, také mezi psychology nepanuje shoda, někteří se domnívají, že postoje jsou naučené, jiní, že mohou být vrozené.

Postupným výzkumem postojů bylo vydefinováno několik jejich funkcí (Výrost a Slaměník, 2008, s. 127 – 128):

- umožňují adaptovat se na prostředí (L. Festinger, 1964 cit. podle Výrost a Slaměních, 2008, s. 127)
- poznávací funkce – organizuje zkušenosti (D. Katz, 1960 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 127)
- instrumentální funkce – maximalizace zisků a minimalizace ztrát (D. Katz, 1960 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 127)
- funkce výrazu hodnot – prostřednictvím postojů může člověk vyjadřovat své hodnoty, ale také to neplatí vždy. Může dojít k rozporu mezi vnitřními hodnotami člověka a navenek prezentovaným postojem, chováním. (Eagly a Chaiken, 1998 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 128)
- sociální adjustace – zprostředkovávají vztahy k jiným lidem (Eagly a Chaiken, 1998 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 128)
- sebeobránná funkce – udržují stabilitu sebeobrazu člověka, pomáhají zvládat konflikty (Eagly a Chaiken, 1998 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 128)
- Smith, Bruner a White (1964 cit. podle Hayesová, 1998, s. 97 - 98) určili tři funkce postojů a to hodnocení objektů, sociální přizpůsobení a externalizace

Postoje jsou spojeny s chováním. Obecně lze předpokládat, že lidé jednají v souladu se svými postoji, ale výzkumy potvrzují, že tomu tak vždy není. Verbalizovaný postoj může být zcela odlišný od následného chování. (Hayesová, 1998, s. 96)

Naopak Výrost a Slaměník (2008, s. 131) uvádí výzkum A. W. Wickera, který zkoumal vliv postojů na aktuální chování. Výzkum byl proveden na různé populaci, bylo použito více technik zjišťování. Výsledkem bylo zjištění, že postoje mají zanedbatelný vztah k chování.

Postoje také mají svou vnitřní strukturu. Obsahuje tři složky, nebo dimenze. Jde o složku kognitivní, emocionální a konativní. (Hayesová, 1998, s. 96; Výrost a Slaměník, eds., 2008, s. 142)

- Kognitivní složka/dimenze – týká se myšlenek a názorů
- Emocionální složka – co osoba cítí
- Konativní složka – jak se osoba chová, jak jedná

## 1.1 Změna postojů

Postoje jsou chápány jako relativně stálé, jelikož vyjadřují náš pohled na svět, to jaké o světě máme informace. Jak se tyto informace mění, může docházet ke změně postojů. Změnám postojů je věnováno hodně pozornosti, zejména ve spojitosti s tržním hospodářstvím, kdy se nás různé reklamy snaží přesvědčit o koupi daného výrobku nebo služby.

Hayesová (1998, s. 102) zmiňuje teorii F. Heidera o kognitivní rovnováze a disonanci. Rovnováha znamená, že lidé se cítí lépe, jestliže jejich postoje odpovídají postojům jiných lidí, situacím, jestliže tomu tak není, jsou ve stresu. Pak dochází k nerovnováze neboli disonanci. Lidé se pak snaží změnit situaci nebo svůj postoj, tak aby byl opět v rovnováze.

Výrost a Slaměník (2008, s. 138) uvádí, že dle některých autorů je hlavním prostředkem změny persvaze, tedy přesvědčení. Psychologové se zajímají o změnu postojů prostřednictvím persvazivní komunikace.

Persvazivní komunikace má tři skupiny proměnných (Výrost a Slaměník, 2008, s. 137 - 141):

- První skupinu tvoří zdroj, zde záleží na důvěryhodnosti toho, kdo zprávu sděluje. Obsah persvazivní informace, je vyjádřen poměrem emocionální a racionální slož-

ky. Kanál informace, je vyjádřen tím, jak je zpráva pochopena, zda zaujme. Příjematel význam pro úspěšnou persvazivní komunikaci má nejen věk, pohlaví a sebevědomí osoby, ale i její osobní zainteresovanost na objektu postoje. Posledním prvkem první skupiny je cíl persvazivní komunikace. U cíle záleží na stabilitě změněného postoje v čase a jeho stabilita při užití protiargumentů.

- Druhá skupina proměnných je tvořena procesem změny. Proces změny je popsán pěti na sebe navazujícími kroky. Pozornost, porozumění, přijetí, uchování a konání. Třetí skupina je tvořena vnitřními, strukturálními komponenty postoje.

## 1.2 Měření postojů

Hayesová (1998, s. 112 – 114) uvádí, že měření postojů je velmi obtížné, zejména proto, že lidé neradi vyjadřují své postoje, také záleží na tom, zda je zajištěna anonymita respondentů. Postoje lze měřit pomocí kvantitativních i kvalitativních technik, důležitá je pak následná interpretace, která klade vysoké nároky na výzkumníka.

- Likertova škála – jedna z možností měření postojů, zjišťuje sílu postoje i jeho obsah. Základem je pětistupňová škála.
- Sémantický diferenciál – určuje nuance postoje. Používá se sedmistupňová škála, má hodnotící dimenzi, nejde jen o souhlas či nesouhlas, jako v předchozím případě.
- Sociometrie – určuje kvalitu vztahů ve skupině
- Bogardova škála sociální vzdálenosti – prostředek k měření rasismu a etnických předsudků. Odpovídají na otázky, nakolik jsou schopni mít na blízku členy „druhé skupiny“.
- Analýza rozhovoru – věnována je pozornost emotivně zbarveným slovům, tématu hovoru.

## 2 ŠKOLA

Slovo škola vyvolává řadu různých reakcí. Někdo jej spojuje s budovou, kam pravidelně docházel po několik let, ale většinou se vybaví konkrétní třída, kde seděl. Jeho spolužáci, učitelé a vztahy. Učivo a to co se tam člověk naučil, si často vybavujeme pouze útržkovitě, a vždy je tato vzpomínka emocionálně zbarvena. Vzpomínáme na to, jaké kousky jsme prováděli spolužákům i učitelům, co jsme dělali o přestávkách, kde jsme byli na výletech. Ale vybavíme si co se dělo v hodinách? Často stres a nervozita při zkoušení, písemky, nudné zápisy do sešitu, okraje a jiné nudné věci, málokdy si vybavíme hodinu a její obsah jako něco zábavného a poučného na co rádi vzpomínáme. A jaká je ta současná škola? Je lepší nebo je stejná? Co to vlastně škola je?

Škola vychází z řeckého slova SCHOLE, které bylo překládáno jako prázdeň, později jako volný čas. (Havlík a Kořa, 2002, s. 118)

Škola se používá v několika významech jako instituce pro řízenou edukaci. „*Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní, profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 297)

Dále je definována jako organizační jednotka, ve které se realizuje formální vzdělávání, anebo, jako společenství osob, v němž se utvářejí vztahy a budoucí nastavení dětí a mládeže v dospělosti. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 297)

Škola je instituce, v níž probíhá organizovaná, formální výuka a vzdělávání. Je součástí společnosti, je s ní neodvratně spjata. Škola je stará téměř jako lidstvo samo.

Helus (2007, s. 185) uvádí, že škola je společností regulována, kontrolována, společnost má zájem na dění ve škole. Tak je upravována zákony, dbá se na to, jaké poskytuje výstupy, na kvalifikaci učitelů.

Školu, Helus (2007, s. 185) definuje jako „*instituci pro řízenou socializaci, především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání.*“ Uvádí děti do sociokulturního prostředí, učí je chápat svět a ztotožnit se s normami a hodnotami dané společnosti.

Kořa a Havlík (2002, s. 119) uvádí, že škola je společenství osob, může tedy vzniknout na jakémkoliv místě. Vnímá školu jako sociální organizmus s vlastními pravidly fungování. Je to místo uzavřených sociálních interakcí.

Škola je součástí společnosti, tudíž by měla odrážet vyspělost dané společnosti její kulturu. Jestliže předpokládáme, že společnost se mění a vyvíjí, tak tento vývoj také kopírují všechny společenské instituce mezi, které škola určitě patří.

Škola se vyvíjí, ale tento vývoj je pomalý, jak uvádí Helus (2007, s. 186) v porovnání s ostatními oblastmi, např. přírodními vědami, vývojem komunikačních technologií. Obdobný názor zastává i Kořa (Havlík a Kořa, 2002, s. 117), když píše, že škola se modernizuje, ale zároveň si udržuje pověst archaické instituce.

Beňo, Šimčáková a Herich (2006, s. 47 - 48), uvádí, že škola je odrazem společnosti, zrcadlí pokrok, její morální a kulturní stav. Vidíme ho v cílech vzdělání, výchovy, organizaci vyučování apod.

Po roce 1989 prochází prakticky celá střední Evropa dramatickými změnami, zejména politickými. Pád železné opony přináší příliv nových možností, společnost se přetváří na společnost multikulturní. Reformou prochází všechny oblasti společenského života, školy nevyjímaje. Nicméně, jak uvádí Spilková (2005, s. 15) vzdělávací reforma neměla žádnou politickou koncepci. Proběhla řada změn, ale tyto byly mnohdy prováděny bez rozmyslu.

Gillernová (2011, s. 137) vnímá největší změnu v množství informací a tom jaký způsobem jsou předávány. Uvádí, že v rámcových vzdělávacích programech je zřejmý stále víc důraz na vztahy. Role učitele se mění, není tím, kdo předává informace, ale tím kdo učí se v nich lépe orientovat. Informace jsou jednoduše dostupné díky rozvoji komunikačních médií.

O reformě školství, školy se intenzivně diskutuje již přes 20 let, ale i dříve si společnost uvědomovala nutnost změny. Helus (2007, s. 188) uvádí, že 60. letech 20. století se mluví o tom, že školu je třeba humanizovat, modernizovat, propojit se vzdělávacími možnostmi obce nebo regionu, měla by umožňovat celkový rozvoj osobnosti, poskytnout všem dětem stejné šance na úspěch.

Dále zde definuje činitele změny, a to:

1. Vzdělávací politika státu – stát reaguje mocensky na změny ve společnosti, mění zákony a nařízení týkající se fungování škol.
2. Iniciativy učitelů – učitelé jako hlavní aktéři změn. Uvědomují si nutnost změny, hledají nové inovativní způsoby výuky



3. Mezinárodní srovnání – smyslem je nalezení toho co dobře funguje, co se osvědčilo a jeho následnou aplikací v našich podmínkách. Naopak odstranění toho co nefunguje.
4. Pokroky ve vědách a technologiích – učivo ve školách by mělo reagovat na nové poznatky ve vědě, pokrok v psychodidaktice škola reaguje na nové poznatky o tom, jak se děti učí a v neposlední řadě také rozvoj komunikačních technologií. Umožňují nový způsob získávání informací a také nabízí možnosti jak trávit volný čas.
5. Také lidé sami si vyvíjejí tlak na reformu tím, jak mění, přehodnocují své hodnoty a cíle. Škola by měla reagovat na tyto změny, aby byla dětem co nejbližší, aby je dokázala zaujmout. Tedy jak sám říká, aby byla adresná.
6. Poslední činitel reformy je samo dítě a dospívající, kdy škola by měla reagovat na jejich potřeby v souladu se změnami v celé společnosti. To klade vysoké nároky na pedagogy, nejen po stránce předávání vědomostí, ale také je pasuje do relativně nové role preventistů.

Walterová (2008, s. 64 - 66) uvádí, že první změny byly po revoluci prováděny zdola, tedy z iniciativy učitelů, kteří získali větší autonomii. Změny probíhaly nahodile a nekoncepčně. Společnost řešila problémy ve vzdělávání jen nárazově, většinou v případě, že se objevil nějaký problém. Dále školství podléhá politice a jejím změnám.

Od roku 1989, poprvé se významněji a také koncepčněji řeší otázky směřování škol v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie. Jedním z nejvýznamnějších dokumentů je tzv. Bílá kniha z roku 2001. Bílá kniha řeší otázky charakteru školy v souvislosti se společností vědění, stanovuje cíle a obsah vzdělávání, strukturu školy, zabývá se také financováním školy, profesí učitele a jeho dalším vzděláváním. Bohužel ačkoliv byla vládou schválena, nebyla přijata závazně.

Jako nejvýraznější změny v současné škole vnímá Gillernová (2011, s. 139) v určení si priorit vzdělávání. Dále pak v nalezení rovnováhy mezi partnerstvím a autoritou ve školách. Poukazuje na to, že ačkoliv žáci mohou nyní lépe prosazovat své názory, je více vytvářen prostor pro diskusi, ne vždy je pedagog/ škola schopna na to adekvátně reagovat.

Helus (2007, s. 196 – 202) vidí nutnost reformy v rovném přístupu ke vzdělání. Kde zmiňuje, že děti rodičů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, mají 8x nižší šanci studovat vysokou školu, než je tomu v ostatních zemích EU. Problém vidí v tom, že je u nás málo roz-

vinutý systém pomaturitního studia a dále, že škola a pedagogové se neorientují na celou rozmanitou skupinu žáků, ale pouze na ty, kteří se lépe adaptují na požadavky školy a učitelů. Neumí pracovat s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a podnítit jejich zájem o vzdělání.

Další úkol reformy je zabezpečení funkční gramotnosti. Funkční gramotnost má několik složek, a to složku literární, dokumentovou, numerickou a schopnost práce s informacemi. V podstatě to znamená umět se zorientovat v textu, vyplnit dotazník či formulář, umět si vyhledat informace z jízdniho řádu apod. Mezinárodní srovnávací výzkumy ukazují, že funkční gramotnost u dospělé populace je nižší než v ostatních zemích EU.

Třetím úkolem reformy by mělo být otevření školy všem zájemcům o vyšší vzdělání. V naší zemi je více zájemců o studium na vysoké škole, než kolik jich může být přijato ke studiu, ačkoliv splňují podmínky, mají schopnosti ke studiu.

Posledním úkolem reformy by mělo být posilování vědomí významu vzdělání pro životní úspěch.

Tím jak společnost ovlivňuje školu a mění ji, jak probíhají různé reformy a hledají se cesty, jak školu vylepši, mění se také její funkce.

## 2.1 Funkce školy

Funkce školy nám dávají vědět, k čemu škola slouží, jaký má účel. (Havlík a Kořa, 2002, s. 95).

Již v první kapitole jsem stručně popsala funkce školy, jak je popisuje Kraus. Nyní se chci podívat na funkce školy ze sociologického hlediska a také na ty současné funkce školy.

Havlík a Kořa (2002, s. 98 – 103) definuje následující funkce školy:

1. Výchovná a vzdělávací funkce – výchovnou funkci vnímá jako převod kulturních vzorců chování a hodnot. Projevuje se ve formování citů, vůle, vlastností a charakteru, tedy ve všem co se následně projeví v našem chování. Vzdělávací funkce naopak vytváří obsah kultury. Vědomosti a znalosti, které učí jak správně používat.
2. Kvalifikační funkce – znamená předání znalostí, dovedností a schopností pro výkon povolání. Tato funkce je konkrétněji vnímána na středních a vysokých školách, kde dochází k profilaci studentů pro výkon určitého povolání. Ale i tak není možné

stavět na „ničem“, základní škola poskytuje základní všeobecné znalosti, na kterých se na vyšších stupních staví. Domnívám, se že pokud základní škola poskytuje kvalitní „základní stavební kameny“ může usnadnit výběr – směr dalšího vzdělávání.

3. Integrovaná funkce – napomáhá začlenění do společnosti. Ve škole je vytvářeno sociální prostředí, ve kterém se žáci učí navzájem komunikovat, respektovat se navzájem, tolerovat své odlišnosti a individualitu. Autor, ale také mluví o tom, že škola není „samospasná“ nevytváří nového člověka, to znamená, že pouze kultivuje člověka. Není schopná změnit celkové vzorce chování ve společnosti.
4. Selektivní funkce – je vnímána jako samozřejmá, ale i jako kontroverzní. Škola ohodnocuje žáky známkami a tím jim určuje další dráhu. Obecně vysvědčení s výborným výsledkem posílá jeho majitele na „lepší školu“, a vysvědčení s horším výsledkem na „učňák“. Společnost hodnotí jednotlivá zaměstnání jako horší a jako lepší od čehož by se mělo také odvíjet jejich finanční ohodnocení, což však mnohdy neplatí. Pokud si vybavíme žebříček nejváženějších profesí, na prvních místech jsou učitelé, bankéři, lékaři, právníci, naopak na spodních příčkách nalézáme uklízečky. Obecně, známky spíše ukazují na to jak je žák schopen plnit požadavky učitele, adaptovat se na takový „systém“.
5. Funkce ochranná a resocializační procesy – ve školách by obecně mělo být bezpečno. Školy vytváří prostor, který chrání „tajemství“. Resocializací jsou myšlena kombinovaná školská zařízení, která vznikají při dětských domovech, diagnostických ústavech, věznicích pro mladistvé.

Funkce současné školy definovala Walterová (2008, s. 70 -73):

1. Etická funkce – škola předává hodnoty dané kultury a společnosti. Učí dívat se na svět jako na složité místo, rozmanité a multikulturní. Základy hodnot jsou dítěti předány již v rodině a škola by na ně měla navázat.
2. Ochranná funkce – na rozdíl od Koti, vnímá tuto funkci školy komplexněji. Škola vytváří bezpečný prostor, chrání před nebezpečím. Funguje jako prevence sociálně patologických jevů, učí jak se vyhnout manipulaci, nebo jak se jí účinně bránit a to i ve virtuálním světě.
3. Kvalifikační funkce – učí pracovním návykům

4. Ekologická funkce – škola by měla vytvářet místo příjemné a prospěšné pro celkový zdravý fyzický i duševní vývoj dětí
5. Selektivní versus diagnostická funkce – selektivní funkci vnímá stejně jako Koťa, kdy se některým znesnadňuje cesta ke vzdělání, naopak těm „lepší“ se vychází vstříc. Nyní školy řeší často otázky inkluze, čímž by zmírňovaly následky selektivní funkce. Škola by měla ve spolupráci s rodinou plnit funkci diagnostickou. Včasnější diagnostika, pomůže odhalit obtíže a nedostatky, se kterými se dá pracovat, aby nedocházel ke zbytečné selekci.
6. Kulturačně a kulturně integrační funkce – představuje seznámení kulturou a národní identitou. Tato funkce byla v minulosti dobře plněná, ale nyní se propaguje spíše multikulturní výchova a ztrácí se pocit hrdosti k vlastní národnosti.
7. Ekonomická funkce – spočívá v tom, že společnost vkládá finance do školy a očekává výstupy, zejména v podobě efektivního kvalitního vzdělání. Často však schází peníze na provoz, na vybavení školy, opravy, apod.
8. Politická funkce – škola odpovídá za plnění zákonných nařízení a norem. Spolupracuje s veřejnou správou, s orgány sociálně právní ochrany dětí, apod.
9. Socializační a personalizační funkce – předává žákům vzorce chování, ale v současné době je mnohem významnější, složitější. Učí žít a připravovat se na život ve společnosti rychle se měnící, multikulturní. Učí vnímat svět v celé šíři jeho významů, symbolů dávat je do kontextu vlastní kultury.
10. Metodologicko-koordinační funkce – měla by vytvářet vztah k učení. Naučit se učit, ve škole se „pouze“ pokládají základy učení. Učí zkoumat, klást otázky, hledat informace. Je to funkce nově se formující a její významnost roste a sílí.

### 3 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY

Klima neboli podnebí je termín využívaný v meteorologii. Definuje charakter počasí v určité oblasti. Později se termín zavádí také do humanitních věd, zejména psychologie a pedagogiky.

#### 3.1 Klima školy

**Klima školy** – „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztah a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 124)

Vyjadřuje „to nehmotné něco“, co utváří charakter školy. Zejména interpersonální vztahy mezi pedagogy a žáky, mezi pedagogy navzájem a vztahy mezi žáky. Někdy je klima zaměňováno s kulturou organizace/školy, nebo s prostředím. Mezi odborníky, prakticky neexistuje jednotná definice klimatu školy.

Klima školy má trvalý charakter, dlouhodobý na rozdíl od atmosféry. Atmosféra určuje krátkodobé emocionální naladění. (Čapek, 2008, s. 125)

Čapek (2010, s. 134) vymezuje a definuje tento termín následovně: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

Účastníky myslí především žáky a učitele. Jde především o to, co tito účastníci cítí, jestli chodí do školy rádi, jak školu vnímají, jaké mají navzájem vztahy a to nejen jednotlivci, ale sociální skupiny. Nejde o formální fungování, není o tom, zda jsou plněny plány či je vzdělávání kvalitní, ale o to zda tak je vnímáno. (Čapek, 2010, s. 134 -135)

Z výše uvedeného je zřejmé, že hlavními „tvůrci“ klimatu jsou učitelé a žáci. Nicméně na klima školy mají také vliv další osoby se školou spojené – administrativní pracovníci, uklízečky, kuchaři a kuchařky, školník a rodiče dětí. Jsou to všechno osoby, které svým přístupem školní klima vytváří i „konzumují“.

Každá škola má své specifické klima, které je odlišné od jiných škol. Klima ovlivňuje i spousta dalších aspektů jako je počet žáků ve škole, učitelský sbor, kvalita výuky, zaměření

školy, prostředí, v němž je škola umístěna, komunikace školy s okolím, hodnoty a cíle školy, apod. (Petlák, 2006, s. 15)

Jiná definice školního klimatu, širší pojetí: „*Klima školy je vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimo výukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy*“ (Kelley et al., 1986)

Petlák (2006, s. 15 - 18) uvádí, že pojem školní klima je pojmem nadřazeným ostatním souvisejícím pojmům. Pro pochopení toho, co je školní klima není třeba definicí, ale vědět, že může být různé.

- Školní klima je to, co všichni prožívají ve vztahu ke škole.
- Školní klima ovlivňuje chování všech
- Školní klima je soubor kvalit – hodnoty, systém práce, respekt k sobě navzájem i respekt k pravidlům a normám.

Školní klima lze různě hodnotit, sledovat, třídit a typizovat. Petlák (2006, s. 18 – 25) uvádí několik typů školního klimatu, přičemž vychází ze studie H. Grecmanové, kterou doplňuje. Typy školního klimatu lze nazírat z různých aspektů, např.: podle výchovných cílů školy, podle zájmu školy o lidi či pracovní výkony, podle různých postojů, vztahů a hodnotících soudů, podle chování učitele v konfliktu se žáky, podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím, podle uniformity a plurality školy.

Nejčastější hlediska hodnocení a posuzování školního klimatu:

1. Angažovanost učitelů – hodnotí se, zda a jak jsou učitelé ztotožnění s cíli školy, zda usilují o inovace
2. Zatíženost učitelů – ve smyslu plnění úkolů, které mají smysl, nevykazovat nepodstatné činnosti, apod.
3. Duch školy – projevuje se ve spokojenosti s plněním úkolů školy a naplňováním cílů. Neformálností a humánním vztahem k žákům
4. Vztahy mezi učiteli – autor zde, má na mysli zejména neformální vztahy. Sdílení zkušeností, vzájemné hospitace, podpora.

5. Rezervovanost vedení – vztah ředitele k ostatním učitelům. Zda si udržuje odstup, jak je výrazný, zda se zajímá o problémy učitelů a o inovativní přístupy ve vzdělávání.
6. Důraz na výkon – pokud je ve škole kladen důraz na výkon, člověk jde stranou. Zkoumá se, zda jsou žáci i učitelé přetěžováni.
7. Charisma ředitele a vedení školy – jde o osobnost ředitele. O to, zda vedení i ředitel jsou příkladem pro ostatní, jsou nadšení pro věc a dokáží svým entuziasmem motivovat ostatní.
8. Vstřícnost vedení a ředitele – spočívá v dobré komunikaci mezi vedením a učiteli, kdy ředitel je ochoten své kolegy vyslechnout, pomoci jim, poradit. Pokud tato komunikace dobře funguje, ovlivňuje pozitivně školní klima.

### 3.2 Třídní klima

Pedagogický slovník definuje třídní klima jako „*sociálněpsychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ (Průcha, 2009, s. 125)

Stejně jako školní klima je i třídní klima trvalejší, jeho aktéry jsou žáci, učitelé. Klima ve třídě ovlivňují i jednotlivé koalice žáků, jednotliví žáci, učitelé i skupiny učitelů a rodiče.

Čapek (2010, s. 13) uvádí, že klima lze měřit, existuje několik možností, ale i tak je obtížné jej změřit. Objevují se proto další termíny, které měření usnadňují nebo se zaměřují „pouze na jednu část klimatu“.

Např. Průcha (1997, s. 338 - 340) pracuje s pojmy, jako je klima ve vyučování a psychosociální klima ve třídě. Stejně jako Čapek mluví o klimatu jako o něčem nehmatatelném, popisuje jej jako náladu, pocit. Soubor různých hodnocení, to jestli jsme do školy chodili rádi, zda jsme učitele vnímali jako spravedlivé, laskavé, apod.

Vyjadřuje se také k měření klimatu. Klima nelze měřit pozorováním toho, co se ve třídě děje, ale tím, že se správně dotazujeme, získáváme výpovědi od jednotlivých aktérů.

Třídní klima a klima vyučování nelze oddělit, obojí se navzájem ovlivňuje. Třída pak od učitelů dostává různé přívlastky, jako např. bezproblémová třída, třída, kde je radost učit, apod. (Petlák, 2006, s. 29)

Petlák i Čapek považují za nejvýraznějšího aktéra a tvůrce klimatu pedagoga, zejména pak vztahy mezi žáky a učitelem. Tam, kde učitel vnímá některého žáka jako problematického, jiný vidí jako bezproblémového, se zájmem o učivo.

Z toho vyplývá, že učitel je zodpovědný za to, zda dokáže žáky správně motivovat a tím si i udržet kázeň ve třídě.

Čapek (2010, s. 15) uvádí, že z různých složek klimatu ty, které pedagog ovlivní, nejvíce jsou:

- Vyučovací metody a edukační aktivity
- Komunikace ve třídě
- Hodnocení ve třídě
- Kázeňské vedení třídy
- Vztahy mezi žáky ve třídě
- Participace žáků
- Prostředí třídy

### 3.2.1 Vyučovací metody a edukační aktivity

Vyjadřují jednu z nejdůležitějších činností učitele. Je zcela v jeho rukou jaké výukové metody použije. Na tom zcela závisí to, jak dokáže zaujmout žáky pro výuku, zda umí použít příběh, který děti vtáhne.

Zvolené výukové metody ovlivňují výrazně i třídní klima. Vhodně zvolené výukové metody ovlivňují kázeň ve třídě, žáci jsou spokojeni, škola je baví. (Čapek, 2010, s. 29)

Nováčková (2003, s. 5) uvádí, že učení ve škole by mělo být spontánní. To, že děti se nerady učí a musí se k tomu nutit je pouze předsudek. Děti se rády učí to, co dává smysl. Uvádí příklad spontánního učení dětí v předškolním věku, kdy jejich okolí zcela respektuje jejich odlišnost a celkovou zralost.



Jistě si mnozí z nás vybaví klasickou hodinu např. českého jazyka na základní škole. Těžištěm na druhém stupni byly větné rozbory. A troufám si říct, že 70% žáků včetně mě absolutně nevědělo o co, jde. Zkrátka suchý nudný výklad, a zpětně nepamatuji se, že po mně po opuštění základní školy někdo chtěl, určit typ věty vedlejší. Jaký to pak má smysl?

Samozřejmostí byl absolutní klid ve třídě s obligátním, „pokud něčemu nerozumíte, ptejte se...“. Kdo se bude ptát, zesměšní se před třídou, případně bude dotaz na tolik „hloupý“, že učitel/lka zkonstatuje, že to už dávno máme umět.

Z našich školních let si jako zajímavou hodinu představíme jen málokterou. Čtení z učebnice, či půlhodinové zápisy do sešitu. Zpestřením byla občas hodina, kdy se promítal film např. o těžbě ropy a možnostech jejího využití.

Je tedy na učiteli zda využije vhodných „zábavných“ metod, čímž udělá hodinu zajímavější. Čapek (2010, s. 29 - 30) označuje za suportivní, takové výukové metody, které pozitivně ovlivňují klima ve třídě. Za znaky suportivní výuky označuje: aktivitu, svobodu, pozitivní přístup, kooperaci, individualizaci, decentralizaci a zaměřenost. Tedy, že učitel má děti motivovat k učení a poznání, vysvětlit proč se učí danou látku, podporovat komunikaci ve třídě, tak aby, kdokoliv mohl být pochválen, nebál se mluvit, či přiznat svou chybu. Učitel není ten, kdo striktně něco přikazuje a určuje, pouze je osobou doprovázející vzdělávací proces a usměrňuje žáky. Učí je spolupracovat.

Obdobný názor zastává také Nováčková (2003, s. 7), hovoří o smysluplnosti výuky, svobodě a spolupráci. Toto jsou nezbytné podmínky pro udržení zájmu o učení. Svoboda ovšem není chápána tak, že děti budou moci ve škole dělat to, co samy chtějí, budou si moci vybrat z několika možností. Budou moci rozhodnout o části výuky.

### 3.2.2 Komunikace ve třídě

Komunikaci ve třídě rozděluje Čapek (2010, s. 49) na odbornou a na sociální. Kdy odborná zahrnuje výklad učitele případně diskuzi, jejím účelem je vzdělávání. Sociální komunikace utváří vztahy, má spíše motivační charakter.

Průcha (1997, s. 319 – 321) uvádí, že pedagogická komunikace (classroom communication) je nesouměrná. Tato nesouměrnost spočívá v tom, že učitel hovoří k většímu počtu osob a funguje jako ten, kdo informace předává a žáci je „pouze“ přijímají. Učitel mluví

mnohem více než žáci. Nejzřetelnější je tato nesouměrnost při vysvětlování nové látky, přičemž se domnívá, že toto nelze jakkoliv měnit, tak aby více mluvili žáci.

Také zmiňuje výzkum, který byl proveden na základních a středních školách a bylo zjištěno, že učitel je komunikačně aktivní 2/3 celkového času v hodině a na žáky připadá pouze 1/3. Tato analýza nebyla provedena pouze v České republice, ale i v jiných státech a to se stejným výsledkem. (Průcha, 1997, s. 322)

Čapek hovoří o tom, že sociální komunikace ve třídě podporuje pozitivní klima třídy. Takové sociální komunikaci by pedagogové měli věnovat svůj čas a je prakticky jedno čeho bude týkat, např. pravidel ve třídě, nebo toho jak se děti mají. Hlavní je, aby byla přátelská a děti se nebály mluvit. (Čapek, 2010, s. 51)

Žáci by měli umět přiznat svou chybu, umět prezentovat svůj názor a podpořit ho vhodnými argumenty. Rámcový vzdělávací program hovoří o tom, že jedním z cílů základního vzdělávání je „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 4)

Žáky nelze něčemu učit, aniž by učitel komunikoval. Aby učební proces „fungoval“ musí mít děti možnost klást otázky a učitel potřebuje zpětnou vazbu, aby zjistil, zda bylo vše správně pochopeno. (Petty, 1996, s. 34)

Žáci se mnohdy obávají mluvit před třídou, Průcha (1997, s. 319) používá termín komunikační ostýchavost. Termínem vyjadřuje „neschopnost“ žáků mluvit, obavu z toho co řekne. Je zajímavé, že s přibývajícím věkem tato ostýchavost narůstá a souvisí i s dosahovanými výsledky ve škole. (Čapek, 2010, s. 51)

Překážky v komunikaci mezi žáky a učiteli mohou vznikat z různých důvodů, jak již bylo napsáno výše, svou roli hraje komunikační ostýchavost. Svůj podíl mohou mít i různé řečové vady u dětí, nebo i poruchy učení, zejména dyslexie. Petty (1996, s. 36) uvádí, že problémem může být rozdílná slovní zásoba dětí a učitele. Také různá slova používaná v běžné mluvě mohou mít jiný význam v odborných předmětech. Jako příklad uvádí „soubor“ ve vztahu k výpočetní technice.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 30 - 33) uvádí, že poměrně velká část komunikace ve třídě je věnována organizačním záležitostem a usměrňování žáků. Dále uvádí, že komunikace je ovlivněna nejen zažitými pravidly slušného chování, tedy normami společenského chování, ale že dokonce ve školním řádu můžeme nalézt pravidla komunikace. Tato komunikace se

týká vyučování, kdy žák mluví pouze tehdy, je-li tázán nebo pokud dostane slovo. Učitel zcela rozhoduje o tom, o čem se bude mluvit, kdo o tom bude mluvit. Jsou to pravidla, která platí pro frontální vyučování.

Je tedy zřejmé, že v takovém prostředí stěží bude docházet k rozvoji komunikačních schopností žáků. Jistou cestou by mohlo být společné stanovení pravidel komunikace učitelů a žáků při hodině, nebo využívání i jiných metod výuky, nejen frontální, a zcela ideální by bylo zkombinovat obojí.

Komunikační struktury, které vznikají při hromadném vyučování, definuje Mareš a Křivoň (1995, s. 39 – 43) takto:

- Sdělování – jde o jednostrannou komunikaci. Hlavním mluvčím je učitel. Předává žákům informace, přednáší, soustředí se na obsahovou stránku, nevnímá své posluchače.
- Rozhovor se třídou – komunikuje zde učitel s žáky, většinou jim klade otázky, nepřipouští se komunikace mezi žáky navzájem.
- Rozhovor se žákem před třídou – podobá se předchozí struktuře, ale rozdíl je v tom, že oboustranná komunikace učitele a žáka je dlouhodobější. Ostatní žáci přihlížejí. Opět je vyloučena komunikace mezi žáky navzájem
- Rozhovor učitele se žákem mezi ostatními žáky – učitel opouští prostor před tabulí a je mezi žáky, tím přikládá důležitost danému hovoru. Ostatní žáci opět přihlížejí, navzájem mezi sebou nekomunikují.
- Rozprava ve třídě – v podstatě jde o diskuzi ve třídě. Opět je zachována obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem, ale navíc se očekává komunikace mezi ostatními žáky. Každý má možnost se k tématu vyjádřit. Učitel většinou zastává roli facilitátora.

U těchto komunikačních struktur není dostatečně využito sociálních vztahů mezi žáky, pouze u poslední – rozpravy. Metodou, která zcela využívá vztahů mezi žáky je skupinová metoda vyučování, reprezentovaná párovým vyučováním a skupinovým vyučováním.

Výhodou skupinového vyučování je, že žáci se učí pracovat společně, každý má svůj úkol a zároveň jde o práci samostatnou. Uplatňují se zde sociální vazby mezi žáky. Úkolem učite-

le je zvolit takové úkoly, pro které je skupinová forma vhodná, stanovit pravidla hodnocení, zajistit, aby každý žák ve skupině pracoval. (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 44 - 45)

Jak bylo řečeno výše, komunikace patří do těch složek třídního klimatu, které může učitel ovlivnit. Čapek (2010, s. 26 – 27) popsal znaky komunikace, která pozitivně ovlivňuje klima: přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená, ne-manipulující, rovná. Každý má právo vyjádřit svůj názor a ten si taky obhájit, nebo jej i změnit, ničí názor není horší nebo lepší, pedagog není hlavním komunikujícím, pokud to je možné, podporuje žáky ve vyjadřování jejich myšlenek, respektuje je, nabízí k řešení zajímavá témata, nevnucuje dětem své názory a postoje, nelže, apod.

Komunikační klima lze také měřit a to dotazníkem CCQ. Dotazník má 17 položek, byl vytvořen Lawrence B. Rosenfeldem, vycházel při jeho tvorbě z klimatu komunikačního modelu J. Gibba. Tento počítal s tím, že klima může být suportivní nebo defenzivní. (Lašek, 2001 cit. podle Čapek 2010, s. 53)

### 3.2.3 Hodnocení ve třídě

*„Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností.“* (Petty, 1996. s. 343)

*„Hodnocení poskytuje zpětnou informaci o průběhu a výsledcích dosavadní učební činnosti a tím ovlivňuje průběh činností následných. Může napomáhat autoregulaci následného učebního postupu, vývoji sebehodnocení, upevňování sebevědomí a pocitů sebejistoty.“* (Helus, 2007, s. 221)

Z výše uvedeného vyplývá, že hodnocení je motivační, ale také velmi stresující. Pokud žák zažívá dlouhodobě neúspěch ve škole, často dostává špatné známky. Může zcela rezignovat na školu. Bloom (1971 cit. podle Helus, 2007, s. 221), uvádí, že žáci jsou v průběhu celé školní docházky hodnoceni až 2000krát.

Helus (2007, s. 221) uvádí, že skrze hodnocení je také nazíráno žáky i rodiči na danou školu a pedagogy. Hodnocení je také spojováno s možností dosažení dalšího vzdělávání, pokud jsou známky špatné dítě „ztrácí“ možnost hlásit se na svou „vysněnou školu“ nebo snižuje šance dosáhnout kariérního úspěchu.

Špatné známky děti častěji před rodiči zamlčí nebo o výsledku lžou. Přes známky mohou rodiče ovlivňovat své chování vůči dítěti. Dobré známky ovlivňují vztahy kladně, špatné známky mohou být vnímány jako selhání a rodiče za ně trestají. Děti se samozřejmě trestu

či hněvu rodičů obávají, proto usoudí, že jednodušší je prostě o známce neinformovat nebo lhát. (Helus, 2007, s. 222)

Helus (et al., 1979, s. 91 – 92), uvádí, hodnota známek závisí na několika faktorech:

- obtížnost předmětu, žák si více cení jedničky z předmětu, který vnímá jako obtížný
- výkonová orientace žáka, čím více je žák orientovaný na výkon tím větší význam pro něj dobrá známka má
- zájem o předmět – pokud se předmět zajímá tím větší hodnotu pro něj dobrá známka má.
- Postoj rodiny ke klasifikaci – rozhodující je zda rodina příkládá vzdělání váhu skrze známky nebo ne. Děti pak tento postoj často přejímají.
- Vztah ke klasifikujícímu učiteli – odráží se zde pedagogova obliba u žáků. Také závisí na tom, jak přísně takový pedagog hodnotí.

Výše uvedené faktory nejsou jediné, které ovlivní subjektivní hodnotu známky. Záleží rovněž na tom, jak se žáci ve třídě cítí, jaké je jejich momentální rozpoložení, zda je nic nebo lí. Všechny vlivy se vzájemně prolínají a utvářejí žakovu orientaci na prospěch. Zde rovněž platí přímá úměra, tedy čím vyšší orientace na prospěch tím vyšší motivační hodnotu pro žáka dobrá známka má.

Obecně se považuje důležité a samozřejmé, aby učitelovo hodnocení bylo objektivní. Čapek (2010, s. 58) takové hodnocení považuje za nemožné. Uvádí, že mezi dětmi jsou rozdíly, které samy ovlivnit nemohou. Celkově může jít i o genderové stereotypy, kdy se „předpokládá“, že dívky budou šikovnější na literaturu a chlapci na matematiku, apod. Nicméně autor uvádí, že rozdíly mohou být dány z fyziologického hlediska, např. jiná stavba mozku. Pak se stává, že dítě s takovým „handicapem“ se snaží, vydá ze sebe maximum, ale ve srovnání s ostatními žáky je stále průměrný nebo podprůměrný.

Hodnocení je složkou třídního klimatu, které, pokud má být suportivní, nesmí srovnávat žáky mezi sebou. Žáci by měli být hodnoceni podle splněných úkolů a ty hodnoceny podle celkových schopností, dovedností. (Čapek, 2010, s. 59)

Problémem dnešní společnosti je silná orientovanost na výkon a úspěch. Pokud člověk nevlastní dům, byt a chatu, nemá auto a každý rok zahraniční dovolenou může být považo-

ván za neúspěšného. Neustále se porovnáváme se sousedy, kolegy v práci, chceme být alespoň tak dobří a bohatí jako oni, a nejlépe být lepší a bohatší. Nemůžeme se pak divit, že děti, které v takové společnosti vyrůstají, nechtějí takové hodnocení samy přijmout a hlídají, kdo jakou známku má a za co a proč já mám horší, apod.

Na jedné straně se propaguje výchova, která nechává dětem volnost, aby se mohly lépe rozvíjet a byly sebevědomé, silné osobnosti, ale na druhé straně je individualita potlačena srovnáním s ostatními, abychom „zapadli“ do nějaké škatulky. Tvrdíme, že každý člověk je jedinečný, ale tuto jedinečnost nechceme hodnotit.

Čábalová (2011, s. 160) dává do souvislosti způsob výuky a hodnocení. Jestliže pedagog upřednostňuje transmisivní vyučování, pak hodnotí výkon žáka. Naopak konstruktivní model vyučování umožňuje hodnocení procesu výuky.

Pedagogové často hodnotí horizontálně, tedy porovnávají výsledky jednotlivých žáků mezi sebou. To často vede k atmosféře soutěžení ve třídě a slabší žáci dlouhodobě nemohou dosáhnout na lepší známku. Další možností hodnocení je kriteriální norma, hodnotí se pouze, zda dítě splnilo či nesplnilo předchozí látku. Podporuje se spolupráce, není tolik soutěživosti. Nedostatkem pak je, že někteří žáci „zleniví“, přestanou vynakládat více úsilí na dosažení úspěchu. Třetí možností hodnocení je vertikální hodnocení, nebo také individuální. Žáci jsou hodnoceni podle toho, o kolik se zlepšili od posledního hodnocení. (Helus, 2007, s. 224 – 225)

Každé z výše uvedených hodnocení má své silné i slabé stránky, ne vždy je možné použít pouze jeden typ hodnocení. Čapek (2010, s. 62 – 63) navrhuje hodnocení podle několika kritérií. Ideální by bylo, pokud vyučující stejného předmětu společně vypracují kritéria jeho hodnocení. Navrhuje hodnotit nejen znalosti a dovednosti, zjištěné testem nebo ústním zkoušením, ale i aktivitu žáka v hodině, jeho postoj k předmětu a dodržování pokynů učitele.

Helus (2007, s. 223), uvádí tři zásady hodnocení:

1. zásada vnitřního přijetí hodnocení – dítě přijme hodnocení v případě, že jej vnímá jako prostředek k dosažení vytyčených cílů, zjišťuje, kde má nedostatky a vidí cestu jak je napravit. Nemělo by jít pouze o srovnání s lepšími žáky

2. zásada přeměny hodnocení k sebehodnocení – navazuje na předchozí učitelovo hodnocení. Sebehodnocení má přinášet náhled na to čeho je žák schopen dosáhnout, kde má „rezervy“, a tím si vytyčit cíle. Sebehodnocením žák přebírá zodpovědnost za své vzdělání, má o ně zájem.
3. zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení – jde o to, že žák si vytyčí, na jaké úrovni chce dané učivo či látku zvládnout, v průběhu „cesty“ k cíli jsou hodnoceny jednotlivé kroky a po dosažení cíle následuje závěrečné hodnocení. Žákům jsou známa kritéria hodnocení.

Jak uvádí Nováčková (2003, s. 10) „známkováním bereme učení jeho smysl“. Při učení má jít o osvojování informací a dovedností, které má být vnitřně motivováno, jde o vnitřní potřebu, kterou učení naplňuje.

#### 3.2.4 Kázeňské vedení třídy

Nejdříve si definujeme pojem kázeň. Vysvětlení nabízí pedagogický slovník, který ji definuje jako: „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 122)

V podstatě jde o odměny a tresty. Odměny mají posilovat žádoucí chování a jednání žáka, tresty naopak mají zamezit nevhodnému chování. Odměny a tresty plní dvojí funkci a to, motivační a informativní. (Helus et al., 1979, s. 86)

Informativní funkce znamená, to že dané chování označíme jako vhodné či nevhodné, neudává však, jak se má žák správně chovat. ((Helus et al., 1979, s. 86)

Motivační funkce odměn spočívá v uspokojení potřeby. Výrazným prostředkem odměny je pochvala. Aby plnila svou funkci a dále motivovala žáky očekávanému chování či výkonu musí být správně načasovaná. Tzn., neměla by být použita jen zřídka, ale ani ne příliš často. Pochvalu žák vnímá jako osobní vztah mezi ním a učitelem. Není-li však odměn používáno správně mohou vznikat negativní „vedlejší účinky“, zejména závislost na odměně. Žák chce dosáhnout odměny za každou cenu bez ohledu na ostatní spolužáky. (Helus et al., 1979, s. 87 - 88)

Stejně jako odměna má i trest svou motivační funkci. Zejména má potlačit nevhodné chování. Trest v sobě, ale nese mnohá rizika. Pokud není použit správně, tedy „adekvátně“

danému prohrěšku může výrazně ovlivnit osobnost žáka. Žák může mít strach ze všeho, co bylo s trestem spojeno, tzn. škola, třída, předmět, učitel, spolužáci, atd. Strach může vyvolat „únikové chování“, kdy se žák bude snažit vyhnout nejen trestu, ale všemu co by s ním mohlo souviset. Takové jednání vyvolá paradoxně ještě nevhodnější formy chování např. záškoláctví, rafinované podvody, apod. (Helus et al., 1979, s. 88 - 89)

Odměny a tresty souvisí s osobností učitele. Jestliže pedagog není třídou akceptován, respektován, potom jakékoliv odměny či tresty se míjí účinkem. Trestem pro děti může být u oblíbeného pedagoga to, že ignoruje žákovo chování, naopak na vhodné chování jeho spolužáka reaguje přátelsky. Je to rovněž složka klimatu, kterou pedagog významně ovlivňuje. Pokud se žák nechová vhodně je třeba na takové chování upozornit, dát vědět, že takhle ne. Učitel by měl vysvětlit, kde žák dělá chybu a vysvětlit nevhodnost jeho chování. (Čapek, 2010, s. 76)

Příčiny nekázně mohou být různé, přílišná přísnost učitele, proti které žáci „bojují“. Obst (2002 cit. podle Čapek, 2008, s. 20) uvádí biologické faktory (odchylky v nervové soustavě), sociální faktory (vliv rodiny, výchovný styl v rodině, kolektiv ve třídě, apod) a situační faktory (špatná atmosféra ve třídě, nudný pedagog, apod.)

### 3.2.5 Vztahy mezi žáky ve třídě

Pedagogický slovník popisuje vztah žák – žák, „*jedná se o mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 374)

S přibývajícím věkem dětí roste význam těchto vztahů. Čapek (2010, s. 79) uvádí, že ve vyšších ročnících základní školy a středních škol, je to pro mnohé důvodem, proč ráno vstát a jít do školy.

Vztahy mezi žáky ovlivňují klima třídy, pokud jsou vztahy dobré, je dobré i klima. Na učiteli je, aby zjistil, jaké vztahy ve třídě jsou, kdo jakou hraje roli. Učitel, který ví, jaké vztahy mezi žáky fungují, kdo jakou hraje roli, může pozitivně třídu ovlivňovat.

Vhodným nástrojem pro zjištění vztahů ve třídě je sociometrie. Dále lze využít pozorování, jak se k sobě žáci chovají při vyučování i o přestávkách, rozhovor. Čapek (2010, s. 81) uvádí, že klima je o tom, jak se žáci ve třídě cítí, potom jakkoliv dávají najevo svůj názor, je třeba mu věnovat pozornost.



### 3.2.6 Participace žáků

Pedagogický slovník nám opět podává vysvětlení termínu, ale chápe jej poměrně úzce jako „*aktivní účast žáků v procesu výuky*“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 188)

Čapek (2010, s. 81) rozumí participací nejen aktivní účast žáků v procesu výuky, ale i v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají.

Pak lze hovořit o participaci žáků na řízení školy. Na řízení školy se žáci podílejí prostřednictvím školního parlamentu, studentské rady. Jde pod různými názvy o totéž. Participace vytváří pocit sounáležitosti se školou. Školní parlament může mít široké pole působnosti, žáci mohou organizovat různé školní akce, jako jsou exkurze, zájezdy, charitativní činnost, apod. Navrhovat pedagogům vlastní řešení, spolupracovat s nimi. Důležitou výzvou pro učitele je, aby žákům dali slovo, nechali je vyjádřit názor, dali možnost přijít s vlastními nápady a jejich řešením. (Čapek, 2010, s. 84 -86)

Žáci mohou participovat v třídní samosprávě, mohou společně s učiteli stanovit pravidla, která budou v souladu se školním řádem. Pokud jsou pravidla řečena a diskutována zpočátku, je možné se vyhnout některým kázeňským prohřeškům. Žáci mají větší pocit, že jsou spíše partnery učitele a ne jeho „podřízení“. Žáci také mohou mít možnost volby výukové činnosti. Čapek uvádí některé možnosti, jako práce ve skupinách, každá pracuje na odlišném tématu či otázce, dále uvádí brainstorming k tématu, myšlenková mapa. Zejména poslední dvě možnosti, ukážou učiteli, co žáky zajímá, s čím mají daný pojem nebo téma spojený a k čemu třeba se vyjádřit. (Čapek, 2010, s. 86 – 90)

### 3.2.7 Prostředí třídy

Prostředí třídy rovněž významně ovlivňuje klima ve třídě. Učitelé často věnují hodně pozornosti výzdobě tříd u dětí na prvním stupni základní školy, ale téměř žádnou u výzdoby tříd žáků devátých ročníků.

Prostředí třídy by mělo být podnětné, pedagogizující, vhodně uspořádané. Bylo by vhodné, aby ve třídách visely práce žáků dané třídy, různé myšlenkové mapy, apod.

Čapek (2010, s. 92) uvádí, že třídní prostředí by mělo být interaktivní. Vzdělávací interaktivnost spočívá v pedagogizaci prostředí a hodnotová interaktivnost spočívá v zájmu o péči prostředí vlastní třídy.

## 4 PEDAGOG V SOUČASNÉ ŠKOLE

Význam slova pedagog nám objasňuje pedagogický slovník, který nabízí dva významy:

1. Učitel v různých typech a stupních školy. „*Osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 326)
2. Teoretický pedagog – odborník v pedagogické vědě.

Pro potřeby této diplomové práce je využíván termín pedagog v prvním významu.

„*Role pedagoga je socioprofesní, to znamená, že je společensky svěřená zodpovědnost očekávaná a požadovaná v profesním jednání a chování příslušníků učitelské profese.*“ (Walterová, et al., 2010, s. 216)

V posledních 20 letech došlo k výrazným změnám profese pedagoga. Jak uvádí Walterová (et al., 2010, s. 218), zejména posun vnímání od poslání k expertní profesi, došlo k úpravě požadovaného vzdělání u pedagogů a to zákonem, zvýšila se zodpovědnost učitelů za vzdělávací procesy, po učitelích je požadována větší specializace a odbornost, jsou na ně kladeny vyšší nároky.

### 4.1 Osobnost učitele

„*Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15)

Osobností učitele se zabývá věda pedeutologie. Historicky „nauka o učitelích“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 199)

Významné vlastnosti pedagoga podle Mikšíka (2007 cit. podle Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15):

- Psychická odolnost
- Adaptabilita a adjustabilita
- Schopnost osvojovat si nové poznatky
- Sociální empatie a komunikativnost

Učitel by měl být zralá osobnost, která reflektuje sebe i své okolí, má nadhled. Existuje i množství teorií o typech učitelů. Jednotlivé typy se mohou vzájemně prolínat, ukazují silné

a slabé stránky jednotlivých typů. Typologie může být zajímavým nástrojem sebepoznání pro učitele, pro objevení nedostatků a možností práce s nimi.

Dřívější typologie jsou však v dnešní době již považovány za překonané. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 20) uvádějí vyučovací styl v kontextu typologie osobnosti podle G. D. Fenstermachera:

1. Manažerský styl – je zaměřený spíše na výkon. Je dobře organizovaný, systematický. Učitel žáky povzbuzuje k učení
2. Facilitační styl – je spojen individualizací výuky, učitel se věnuje jednotlivým žákům v souladu s jejich potřebami.
3. Pragmatický styl – klade důraz na znalosti a jejich aplikaci v praxi. Důležité jsou i výsledky vzdělávání.

Zajímavé u této typologie je to, že žádný styl není dobrý ani špatný. Záleží pouze na učiteli, ke kterému stylu se přikloní, který mu bude více vyhovovat.

Jestliže je za jednu z důležitých složek osobnosti pedagoga považována komunikativnost, je zajímavé podívat se na Learyho teorii interakčního stylu učitele. Celá teorie vychází z toho, že způsob jakým člověk komunikuje s druhými, odráží zvláštnosti osobnosti. (Janíková, 2008, s. 108)

V interpersonálním chování učitele se operuje se dvěma protipóly a to je, dominance – submisivnost a odpor – spolupráce. V průběhu komunikace učitele s žáky lze vysledovat osm typů vlastností:

- Organizátor
- Pomáhající
- Chápající
- Vede k zodpovědnosti
- Nejistý
- Nespokojený
- Kárající
- Přísný

Jejich pořadí není náhodné, lze je zakreslit do kruhu a ty které jsou vedle sebe, mají k sobě nejbližší. (Janíková, 2008, s. 108-110)

## 4.2 Kompetence učitele

*„Kompetence učitele jsou souborem vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 129)

Pedagogická kompetence učitele obsahuje nejrůznější dovednosti, které učiteli umožní rozvíjet osobnosti svých žáků. Mezi tyto dovednosti patří, didaktické dovednosti, komunikační dovednosti, diagnostické, sociální, komunikativní, organizační, poradenské, aj. (Smékalová, 2008, s. 145)

Celkově je definováno sedm kompetencí v profesi učitele (Vašutová 2004 cit. podle Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 51 – 52)

- Kompetence předmětová/oborová – znamenají, že pedagog má znalosti ze svého aprobovaného předmětu, zná didaktické metody a postupy jeho výuky.
- Kompetence didaktické a psychodidaktické – učitel zná postupy a možnosti výuky, umí správně hodnotit žáky v souladu s jejich individualitou, zná a umí vytvářet vzdělávací plán. Ve výuce dokáže využívat moderní technologie tak, aby podpořil učení u žáků
- Kompetence pedagogické – učitel rozumí výchovným a vzdělávacím procesům v širším kontextu. Respektuje a zná práva dítěte. Dokáže jednat s žáky tak, aby podporoval jejich individualitu.
- Kompetence diagnostická a intervenční – učitel umí použít pedagogickou diagnostiku, dokáže diagnostikovat vztahy ve třídě, dokáže odhalit patologické jevy ve třídě a umí preventivně působit.
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – pedagog rozumí sociálním vztahům mezi žáky, dovede pozitivně ovlivňovat, zná techniky pedagogické komunikace a umí je používat. Dokáže pozitivně ovlivňovat klima ve třídě.

- Kompetence manažerské a normativní – učitel se orientuje v zákonných normách, které souvisí s jeho profesí, dokáže řídit a organizovat výuku ve třídě.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – znamená, že učitel má celkový vědomostní a kulturní rozhled. Dokáže reflektovat potřeby žáků a vhodně na ně reagovat.

Profese pedagoga je velmi náročná. Pedagog si musí osvojit spoustu dovedností a znalostí, zároveň by měl být zcela zralou osobností. Dnešní doba klade na učitele ještě větší požadavky než dříve. Učitel se musí orientovat v množství informací, určit, které jsou významné a které ne. Je to povolání, které vyžaduje domácí přípravu. Vzhledem k tomu, že učitelé jsou prakticky v neustálém kontaktu s jinými lidmi, nejen žáky, ale i svými kolegy a rodiči dětí, měly klást důraz na techniky relaxace a psychohygieny.

## 5 ADOLESCENTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Adolescence je věkové období označované jako dospívání. V současné době se u nás začíná používat anglosaské pojetí, které rozlišuje ranou adolescenci (10 – 13 let), střední adolescenci (14 – 16 let) a pozdní adolescenci (17 – 20 let). (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 12)

Pro potřeby této práce nás zajímá zejména období „na přelomu“ rané a střední adolescence, věk 13 -15 let, tedy žáky 8. – 9. tříd základní školy.

Říčan (2004, s. 169) toto období označuje jako pubescenci, datuje ji do období 11 – 15 let. Uvádí, že se jedná o nejdramatičtější o období života. Děti opět začínají rychle růst, mění se tvary těla, přichází první menstruace u dívek a první poluce u chlapců. Děti jsou stále závislé na rodině, ale roste vliv vrstevnických skupin. Je to také období prvních lásek.

### 5.1 Adolescent v rodině

Rodina plní významnou socializační funkci, to jak vypadá výchova v rodině, se dále odráží v tom, jak dítě zvládne nástup do školy. Rodina má dokonce na úspěch dítěte větší vliv než škola, záleží na tom, v jakém prostředí děti vyrůstají, zda jsou podporovány, mají podnětné prostředí, jaké vztahy v rodině panují.

V rodině probíhá primární socializace, je to místo, kde dítě vůbec poprvé přichází do kontaktu s kulturou a společností. (Helus, 2007, s. 135)

Období adolescence je velmi bouřlivé, dítě se celkově velmi mění to nejen fyzicky, ale i psychicky a mentálně. Na rodiče jsou v tomto období kladeny vysoké nároky, je třeba, aby si všímali změn v životě dítěte a poskytli mu maximální míru podpory. Také komunikace mezi rodiči a dětmi by se měla změnit. Dítě již je schopno posoudit některé své jednání a uvědomit si důsledky, v rodině nyní vzniká prostor pro diskuse. Mění se i pravidla, rodiče zřejmě nebudou požadovat, aby 14 leté dítě chodilo spát v 8 hodin večer, nebo nebudou důsledně kontrolovat, zda napsalo všechny domácí úkoly, poskytnou jim míru soukromí. Podpoří dítě v jeho sebevýchovných činnostech, vztazích vůči škole, vrstevníkům. Je třeba dítě nezesměšňovat, zejména adolescenta. (Beňo, Šimčáková a Herich, 2006, s. 31)

V tomto životním období jsou děti citlivé na vztahy v rodině, uvědomují si je v širším kontextu, vnímají, kdo jedná, jak a proč.

Adolescent tím jak se vymaňuje ze závislosti na rodině a rodičích prochází „vzpourou“ tato je nutná pro jeho další vývoj, může proběhnout třemi způsoby. Dítě je zakřiknuté, vzpoura je překryta vynucenou poslušností. Adolescent je stažený, všechny pocity v něm doutnají a mohou vyjít na povrch o mnoho let později a poškodit jiné křehké vztahy. Dalším způsobem je, že se není proti čemu bouřit, protože vztahy v rodině jsou špatné a volné. Dítě si dělá prakticky, co chce, taková to vzpoura má často pouze negativní dopad na další život. Dítě se může chytit špatné party, spadnout do drog. V podstatě hledá oporu, které se mu nedostává a tak je hledána na špatných místech. Třetí způsob vzpoury má podobu konstruktivních sporů s rodiči, či okolím. Rodiče dítě jemně vedou, podporují jej v projevech samostatnosti, vztahy v rodině jsou dobré. Rodiče dítěti věnovali a věnují čas, diskutují. (Říčan, 2004, s. 182)

## 5.2 Vrstevnická skupina adolescenta

Pro adolescenty má vrstevnická skupina velký význam a s přibývajícím věkem její význam roste. Přátelské vztahy nabývají na kvalitě.

Mínění skupiny, ve které se žák pohybuje, je pro něj důležitější než vztah s rodiči. Buduje a upevňuje si pozici ve skupině vrstevníků. Může se nechat vyprovokovat k jednání, které by v jiných případech odmítl, protože se neslučuje se jeho vnitřním přesvědčením. Ve skupině se oceňuje iniciativa, ochota pomoci, nápady, smysl pro humor, originalita. Skupina má svého vůdce jednání jejích členů je konformní. (Říčan, 2004, s. 183 – 184; Klapilová, 2000, s. 32)

Vrstevnické skupiny mohou mít vliv pozitivní i negativní, probíhá v nich socializační proces jedince. Vrstevnické skupiny nemají pevně danou strukturu. (Klapilová, 2000, s. 33)

Pelikán (cit. podle Klapilová, 2000, s. 33 - 34) uvádí, že je možné skupinu pedagogicky ovlivnit. Nejprve je, ale třeba aby pedagog skupinu dobře poznal, kdo má jakou roli, jaké má skupina cíle, normy, atd. Dalším krokem je získání důvěry mezi pedagogem a skupinou. Je možné, aby se postupem času pedagog stal členem skupiny a jejím přirozeným vůdcem. Pokud se tak stane, je možné skupinu výrazně ovlivnit, určit její další cíle, zpevnit její strukturu, nastavit pravidla a normy jejího fungování.

Školní třída představuje formální vrstevnickou skupinu, ve které se po čase utváří neformální skupiny. Je i část žáků, kteří stojí mimo skupiny, časté jsou také dvojice, většinou stejného pohlaví, které si vytváří pevnější přátelské vztahy. (Klapilová, 2000, s. 35)

Neformální struktury třídy jsou učiteli často neznámé. Pedagog má možnost ve třídě provádět sociometrické měření, kterým odhalí vztahy mezi žáky. Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole o třídním klimatu, dokáže pak třídu ovlivnit, tak aby pracovala jako celek.

Na základě sociometrických měření lze vysledovat, kteří žáci patří mezi oblíbené, průměrné, opomíjené, odmítané a kontroverzní. Toto postavení se pak také odráží v jejich školní úspěšnosti. (Krejčová, 2011, s. 95).

### 5.3 Školní úspěšnost a motivace

Na začátku této podkapitoly by bylo vhodné, opět definovat pojmy motivace a školní úspěšnost. Pedagogický slovník nám opět nabízí několik významů slova motivace:

- Souhrn faktorů, které spouštějí a aktivují lidské jednání. Zaměřují ho určitým směrem, udržují ho v chodu.
- Motivace žáků při výuce – rozlišuje se dvojí motivace a to vnitřní a vnější. Vnější ovlivňuje učitel stanovováním cílů, sdělením očekávání, vyjádřením postojů k žáku, probouzení sociálních potřeb, využívání odměn a trestů. Vnitřní motivace – vychází s osobních zájmů a cílů žáka. Jeho předchozí zkušenosti s úspěchem či neúspěchem. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 158 -159)

Školní úspěšnost, jak uvádí pedagogický slovník, jde o pojem dosud nedostatečně objasněný. Lze jej chápat jako splnění požadavků učitele a školy kladené na žáka. Dále také jako kooperace žáka a učitele, vedoucí k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. V širším kontextu lze školní úspěšnost vnímat jako souhrn na sobě záviselých faktorů, mezi něž patří také rodina a rodinné prostředí, klima školy a třídy a také postoje ke škole. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 303)

Helus (et al., 1979, s. 52 - 59), uvádí školní úspěch jako produkt výchovně vzdělávací kooperace. Má zde na mysli zejména kooperaci mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem. Žáci jsou zároveň objekty i subjekty výchovně vzdělávací kooperace. Objektem v tom smyslu,



že je na něj výchovně působeno a subjektivně, tak, že postupně interiorizuju výchovné působení a předává jej dál, působí na svou skupinu.

Dařílek a Kusák (2001, s. 31 - 63) uvádí, že školní úspěch nelze chápat pouze jako dobré známky a požadované chování. Takové chování může být „pouze“ známkou přizpůsobení se školnímu prostředí, nejde pak o učení s porozuměním, ale o učení mechanické. Protipólem úspěšnosti je neúspěch. Jestliže žáci, zejména při srovnávání žáků mezi sebou, stále nedosahují úspěchu i přes vynaloženou snahu, mohou dosáhnout „stavu“ naučené bezmocnosti. Naučená bezmocnost je stav, v němž jedinec není schopen kontrolovat své prostředí a mít nad ním kontrolu. Tedy ať se snaží jakkoliv úspěch závisí na okolí.

Kasíková a Vališová (et al., 1994, s. 78) uvádí, že školní neúspěch není dán často, jak by se očekávalo, nedostatkem intelektu či jiného handicapu. Je výsledkem nevhodných výchovných a socializačních postupů.

Úspěšnost závisí na motivaci a naopak. Míra motivace závisí na úspěchu. Pokud je žák úspěšný, chce úspěchu dosahovat i nadále. Jestliže je dobře motivovaný dosahuje úspěchu.

Boekaerts (2005, s. 57) uvádí, že motivace souvisí s názory žáků na účinnost a účelnost různých vyučovacích metod. Používá termín motivační přesvědčení, které vychází z toho, jak žáci vnímají svou úspěšnost a jaké očekávají výsledky v jednotlivých předmětech. Toto motivační přesvědčení může být pozitivní nebo negativní. Pokud je negativní brzdí učení, žák očekává neúspěch, nevěří si.

Krejčová (2011, s. 118) uvádí, že motivace ke školní práci postupně klesá. V souvislosti s ukončením základní školy roste, jde o to, aby se žáci dostali na střední školy, a po dosažení tohoto cíle, motivace klesá, stoupá opět až s blížícím se ukončením střední školy.

V souvislosti s motivací ke školní práci uvádí Krejčová (2011, s. 119) dva motivy ke školní práci:

1. Motivy zaměřené na zvládnutí úkolů – studenti se snaží pochopit práci a zdokonalovat se v ní. Motivace je spíše vnitřní, přináší uspokojení z pochopení a dobře odvedené práce.
2. Motivy zaměřené na podání výkonu – pro žáky je důležitější výsledek než proces učení, největší význam pro ně má to, aby byli dobře hodnoceni svým okolím v sou-

vislosti s výkonem. Jde více o vnější motivaci, kladné hodnocení z vnějšku jim přináší uspokojení.

### 5.3.1 Potřeba jako motivační proměnná

Helus (et al., 1979, s. 63 – 72) definoval potřeby související s motivací ve škole. Jedná se o potřeby kognitivní, sociální a výkonové potřeby:

- Kognitivní potřeba – tedy poznávací potřeba. Je to potřeba, kterou má každé malé dítě, které se učí poznávat svět. Je ovlivněna prostředím, ze kterého dítě pochází. Zda vyšlo z prostředí bohatého na podněty nebo naopak chudého. Nováčková (2003, s. 5) uvádí, že děti se učí rády to co má pro ně smysl. Nikdo nemusí nutit dítě, aby se naučilo chodit či mluvit. Jde o potřebu hluboce zakódovanou.
- Sociální potřeba – týká se vztahů mezi lidmi a postavení mezi lidmi ve skupině. Jak již bylo uvedeno výše, význam této potřeby roste s přibývajícím věkem, Nejprve dítě požaduje zejména přítomnost matky a otce, nejbližší rodiny, postupem času jak se od rodiny odpoutává, nabývají na významu vztahy mezi vrstevníky. Skupiny ovlivňují chování svých členů. Helus (et al., 1979, s. 71) do sociálních potřeb zahrnuje potřebu pozitivního vztahu a potřebu prestiže. Potřeba pozitivního vztahu je naplňována vstřícnými, vřelými vztahy, související s pocitem sounáležitosti. Potřeba prestiže se vyznačuje potřebou vyniknout, převýšit své spolužáky. Touha být vůdcem.
- S výkonovou potřebou jsou spojeny také dvě potřeby a to potřeba úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Výkonová potřeba úzce souvisí s hodnocením okolí. Vztahy mezi potřebou úspěchu a vyhnutí se neúspěchu se zabýval J. W. Atkinson a T. N. Feather, zjistili, že tyto dvě potřeby se vzájemně ovlivňují, a že osobnost jedince není tvořena jen jednou z nich. Ovlivňují chování žáka v úkolových situacích. (Helus, et al., 1979, s. 73 -74)

## 6 RODIČE A ŠKOLA

*„Rodiče a škola tvoří významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 373)*

V západních demokratických zemích je kladen důraz na vztahy mezi rodiči a školou, tento má být založen na otevřenosti a rovnocennosti, ochotě komunikovat. Formami spolupráce se rozumí informovanost o cílech školy, participace rodičů na řízení školy, aktivní spoluúčast rodičů na životě školy, návštěvy rodičů na vyučování, návštěvy učitelů v rodinách, společné programy a domácí úkoly pro rodiče. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 373)

Na školy je vyvíjen stále větší tlak, nejen ze strany rodičů, ale i celé společnosti. Od škol se očekává, že „vyprodukují“ osobnosti schopné nejen číst, psát a počítat, ale i aplikovat poznatky různých vědeckých oborů do praxe. Od rodičů se očekává, že budou věnovat čas přípravě dětí do školy.

To, že rodiče mají na učení dětí vliv je známá věc. Obecně lze prokázat, že děti pocházející z horších (chudých) ekonomických poměrů budou dosahovat ve škole horších výsledků, než jejich vrstevníci z rodin s vyšším ekonomickým statutem. Pokud však v rodině panuje vstřícná atmosféra, dobré vztahy, prostředí je celkově pro dítě podnětné a dochází k časté bohaté jazykové komunikaci, lze tyto rozdíly dané nepříznivou ekonomickou situací překonat, hovoří se zde o domácím kurikulu. Je pak na místě, aby škola věnovala pozornost těmto rodinám a pomohla jim. (Redding, 2005, s. 97)

Jak uvádí Redding (2005, s. 99) domácí kurikulum ukazuje několik rysů chování rodiny, které má pozitivní vliv na efektivitu vzdělávacího procesu ve škole. Rysy byly rozděleny do tří skupin:

1. vztah rodič – dítě: zdůrazňuje se komunikace mezi rodiči a dítětem o běžných každodenních záležitostech, podpora žáků, společné rodinné diskuse, výlety, apod.
2. režim rodinného života – význam má pravidelnost činností jako je čas jídla, spánku, práce, zábavy, zájem rodiny o činnosti dítěte
3. požadavky a dohled rodiny – zde je myšleno nastavení pravidel a mantinelů. Škola má přednost před zábavou, očekává se plnění zadaných úkolů na maximum možností, rodiče ví s kým se jejich dítě stýká a jak tráví volný čas.

Takto popsané a plněné domácí kurikulum vytváří půdu pro další působení učitele. Dítě se snadněji adaptuje na podmínky práce ve škole, je zvyklé na pravidla práce. Další výhodou je, že k tomu, aby spolu rodiče a děti komunikovali a měli jasně stanovená pravidla, není třeba finančních prostředků. (Redding, 2005, s. 99)

## 6.1 Role rodičů ve vztahu ke škole

Rabušicová (et al., 2004, s. 33) uvádí, že se používají čtyři teoretické koncepty rolí rodičů vůči škole:

1. Rodiče jako klienti – zákazníci: tento koncept nabízí 2 možnosti pohledu, rodiče jsou bráni jako odborníci na výchovu svých dětí nebo učitelé jsou odborníci na výchovu. Záleží na tom, jak se škola zachová. Jestliže budou rodiče bráni jako odborníci je možné je zapojit do vedení školy, v opačném případě, tedy, že učitelé jsou odborníky, rodiče to mohou přijmout nebo mohou změnit školu. Tím se vytváří prostor pro soupeření škol. Tento koncept nenabízí příliš možností pro dobrou spolupráci mezi rodinami a školou. Spíše se zde prosazuje tržní model „kup nebo neber“.
2. Rodiče jako partneři – jde o rovnocenný vztah mezi učiteli a rodiči. Učitelé uznávají, že rodiče ví o svých dětech nejvíce a nejvíce jim rozumí, jejich poznámky berou jako inspiraci. Nicméně je to spíše „utopie“, protože vztah mezi rodiči a školou nemůže být zcela rovnocenný partnerský, spíše by mělo jít o uplatňování těch prvků, které rovnoprávné jsou nebo mohou být. Rodiče se mohou dostat do dvou rovin, a to výchovného partnera nebo sociálního partnera. Rodiče jako výchovní partneři se podílí na výchově a vzdělávání v zájmu dětí. Rodiče jako sociální partneři vstupují do vztahu se školou a chtějí její rozvoj jako instituce. Toto postavení rodičů bývá vnímáno učiteli spíše negativně, jako „kontrola“.
3. Rodiče jako občané – vychází z teorie, že škola funguje obdobně jako státní instituce a rodiče vůči ní vystupují jako občané a uplatňují u ní své požadavky, práva. To je podmíněno jejich aktivitou a zároveň je vytvářen tlak na legislativní úpravu takového vztahu. Opět rodiče mohou se školou utvořit dva rozdílné vztahy, buď uzavřít „kontrakt“ nebo využít škol jako veřejných služeb, čímž, ale vzniká vztah závislosti. Směr takového vztahu určuje především škola. Rodiče vůči ní jako občané

mají svá práva, ale také povinnosti a odpovědnost. Vztah závislosti v tomto případě, ale nemusí být vůbec na škodu. Vztah rodiče jako občané v sobě propojuje oba předchozí přístupy.

4. Rodiče jako problém – poslední koncept, který ani nevychází z teoretických přístupů jako spíše z praxe. Kdy lze rodiče označit jako nezávislé – tedy rodiče, kteří udržují se školou minimální vztahy a kontakty, mohou mít jiný žebříček hodnot, než je typický pro většinovou společnost. Mají zájem o své děti a chtějí pro ně to nejlepší, proto hledají i jiné alternativy vzdělávání a doučování. Další skupinou „problematických rodičů“ jsou rodiče, kteří neprojevují zájem o školní záležitosti svých dětí. Dostávají „nálepku špatných rodičů“. Tito rodiče se nezajímají o chod školy její cíle, možná proto, že jim nerozumí, nebo mají jiné problémy, které je třeba řešit, např. alkoholismus, nemoci, apod. Rodiny mohou žít v sociálně vyloučených lokalitách, mít jinou kulturu nebo pocházet z jiných zemí. Poslední skupinou „problematických“ rodičů, jsou rodiče snaživí, tedy naprostý opak „špatných rodičů“. Snaží se se školou udržovat časté kontakty, chtějí vědět, jaké pokroky jejich dítě ve škole udělalo, jak jsou cíle a směřování školy. Problémem může být to, že učitelé se cítí ohroženi, mohou mít pocit, že rodiče chtějí pro své dítě nějaké výhody, nebo chtějí převzít kontrolu nad celým vzdělávacím procesem.

## 6.2 Komunikace mezi školou a rodinou

Smyslem této diplomové práce není definování jednotlivých prvků komunikace, ani označení jednotlivých aktérů. Všem je víceméně zřejmé, že komunikovat lze více způsoby, verbálně tak neverbálně. Jistou roli hraje postoj mluvčího, to jakým jazykem mluví, jak mluví, jak stojí a o příjemci zprávy se dá říci totéž.

Cílem této kapitoly je popsání způsobů komunikace mezi školou a rodinou. Rabušicová (et al. 2004, s. 72) uvádí, že proběhl výzkum, jaké komunikační platformy různé typy školy využívají. Jednotlivý ředitelé škol měli přiřadit hodnotu používaným platformám, podle toho, jak často je škola využívá, tedy pravidelně, občas a vůbec. V dotazníku bylo celkem 16 různých platform, a to třídní schůzky, informace podávané na začátku školního roku, možnost poskytnout informace kdykoliv na požádání, záznamy v žákovské knížce, pracovní sešity dítěte, konzultační hodiny učitele a vedení, možnost přítomnosti rodičů ve vyučo-

vání, časopisy, bulletiny, ankety pro rodiče, videozáznamy z chodu školy, práce dítěte ve vyučování a záznam vyučovacího dne v konkrétní třídě.

Jako pravidelně využívané byly označeny třídní schůzky, informace podávané na začátku školního roku, záznamy v žákovských knížkách a konzultační hodiny učitele. Jako občas používané platformy byly označeny možnost účasti rodiče na vyučování, dny otevřených dveří, konzultační hodiny vedení, písemné zprávy o dítěti a časopisy. Jako nevyužívané formy byly označeny videozáznamy.

### **6.2.1 Třídní schůzky**

Třídní schůzky jsou nejběžnější formou komunikace mezi školou a rodiči. Také se pravidelně opakují, většinou 2 – 4 během školního roku. Jak uvádí Rabušicová (et al., 2004, s. 75 – 76) třídní schůzky jsou rodiči chápány jako povinné. Náplní, po většinou je krátké informování o škole – přetlumočení informací učitelem od vedení, a prospěch žáků. Takováto forma komunikace většinou neumožňuje navázání bližšího vztahu mezi učitelem a rodiči. Rodiče většinou na třídních schůzkách příliš nekomunikují, patrné jsou různé bariéry.

Důvodem může být celková atmosféra školy a účel schůzek, dále postoj učitele, neznalost či nevědomost a chuť dělat věci i jinak, rodiče jsou nehomogenní skupina, jsou to lidé různých profesí, postavení, navzájem se neznají, navíc si mohou vzpomínat na svá školní léta, či nepříjemné zážitky z doby, kdy sami chodili do školy. To vše může být důvodem omezené komunikace při třídní schůzce.

### **6.2.2 Rodičovské role ve vztahu ke komunikaci se školou**

Z toho jakou roli rodič vůči škole uplatňuje, lze usuzovat na to, jak bude vypadat komunikace mezi ním a školou.

Rodič jako zákazník bude považovat za samozřejmé, že jej učitel informuje, aniž by musel vznášet požadavky. Neočekává, že by měl také učiteli sdělit informace týkající se dítěte. Rodič nezávislý, se bude komunikaci spíše vyhýbat. Považuje ji za obtěžující a zbytečnou, učitel takovéto jednání považuje za problematické, zaujímá vůči rodiči rezervovaný postoj. „Špatný rodič“ se komunikaci s učitelem bude vyhýbat. Nemá zájem se školou komunikovat, kontaktům se vyhýbá. Většinou jde o rodiče problematických žáků. Učitel na tyto rodi-

če tlačí z pozice moci, a nutí je tak ke komunikaci, což však vytváří jen další bariéry. Rodič snaživý je také problémem, protože požaduje neustálé informace ze školy, vyžaduje je různými způsoby, dokáže být velmi vynalézavý a hledá nové cesty jak s učitelem komunikovat. Učitel na takové jednání reaguje spíše únikem a vyhýbání se rodiči. Rodič jako výchovný partner, komunikuje s učitelem často a nejen, že od nich informace získává, ale také jim je poskytuje. Rodič jako sociální partner komunikuje se školou jako institucí, chce se podílet na jejím řízení a vedení, nezajímá se pouze o své dítě ve škole, ale o celý chod školy, naopak vznáší své dotazy, návrhy a vize. Rodič v roli občana klade na komunikaci se školou vysoké nároky, očekává, že školu bude komunikovat nejen s ním, ale i s ostatními organizacemi, které na ni mohou mít vliv, požaduje komunikaci nejen o dítěti, ale i o škole v širším kontextu jejího chodu v komunitě. Rodič občan je informován a informuje ostatní organizace, které mohou být prospěšné celé komunitě. (Rabušicová, et al., 2004, s. 77 – 79)

Kapitolou o rodičích ve vztahu ke škole končí teoretická část práce. Následující část práce se již bude zabývat výzkumem

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 7 PŘÍPADA A PRŮBĚH VÝZKUMU

V teoretické části práce jsem se věnovala tomu, co může a ovlivňuje postoje a názory na školu. Jsem přesvědčena, že názor na školu je ovlivněn výchovou v rodině a pak klimatem, které vládne ve škole a třídě. Teoretická část popisovala třídní klima, kdo se na něm podílí, jak jej ovlivňuje.

### 7.1 Cíle výzkumu a druh výzkumu

Tato práce je zaměřena na to, jaká je vlastně současná základní škola. Jak je vnímána nejen učiteli a dětmi, ale také rodiči. Poslední dobou se hodně mluví o tom, že je třeba školu reformovat, děti nám často propadají v mezinárodních srovnávacích testech jako je PISA nebo TIMSS, výjimkou jsou testy, které proběhly v roce 2011. Výsledky byly poprvé pro více než 10 letech nadprůměrné. (<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011?highlightWords=timss>)

Jak vidí školu ti, jichž se takové změny nejvíce dotýkají, tedy učitelé, žáci a rodiče, co si myslí o dnešní základní škole? Jak ji hodnotí?

Cílem výzkumného šetření je zjistit jak je hodnocena dnešní základní škola, z pohledu učitelů, dětí a rodičů. Tedy současný stav a také to jak by to mělo vypadat.

Dílní cíle jsou:

- Jaké je hodnocení školství a školy a zda existují rozdíly v tom jak školu a školství vnímají děti, rodiče a učitelé
- Jakou míru dovedností a vědomostí škola poskytuje, zda je vnímána jako dostatečná.
- Nakolik jsou spokojeni s materiálním i duševním zázemím školy
- Zda školy nabízí individuální přístup k žákům
- Komunikace ve škole mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodiči
- Jak je hodnoceno vyučování, a existují rozdíly?

Vzhledem ke stanoveným cílům se jeví jako nejvhodnější kvantitativní druh výzkumu.

## 7.2 Hypotézy

- H1 Existují rozdíly ve vnímání školství a školy mezi jednotlivými skupinami.
- H2 Existují rozdíly ve vnímání školou poskytnutých dovedností a vědomostí, mezi jednotlivými skupinami
- H3 Existují rozdíly ve vnímání zázemí školy mezi jednotlivými skupinami
- H4 Existují rozdíly ve vnímání individuálního přístupu školy/pedagogů k žákům mezi skupinami
- H5 Existují rozdíly ve vnímání komunikace ve škole a školou mezi jednotlivými skupinami
- H6 Existují rozdíly ve vnímání výuky a vyučování mezi jednotlivými skupinami

## 7.3 Operacionalizace proměnných

Pro H1 školství a škola jsou proměnnými žáci, rodiče a pedagogové, je definována čtyřmi skupinami tvrzení. Školství a škola – úroveň základního školství, reforma školství, smysluplnost a významnost výuky, bezpečí ve škole, podpora žáků ve vzdělávání. Druhá skupina se týká respektu – respekt i méně zdatných studentů, učitelé vnímají žáky jako osobnosti, rodiče jsou důležití spolupracovníci školy, učitelé se navzájem respektují, učitelé jsou pyšní na to, že jsou učiteli. Třetí skupina se týká sebevzdělávání – učebnice a materiály podporují sebevzdělávání, žáci pomáhají při rozhodování o cílech výuky a vzdělávání, praktické využití toho co se žáci ve škole naučí, studijní plány motivují ke kreativním nápadům. Čtvrtá skupina zkoumá, co škola poskytuje – znalosti pro další studium, široké znalosti a všeobecný rozhled, přátele a kamarády, motivaci pro další studium, příjemné zážitky.

H2 Vědomosti a dovednosti definují dvě skupiny tvrzení, kam patří vědomosti – výpočetní technika, cizí jazyky, český jazyk, matematika a přírodní vědy, společenské vědy. Druhou skupinu tvrzení tvoří dovednosti – spolupráce s ostatními, práce s informacemi, řešení nestandardních úkolů, tvorba vlastního názoru, schopnost rozhodnout se. Opět se porovnají se skupinou učitel, žák, rodiče

H3 Zázemí školy. Je definována třemi skupinami tvrzení a to Péčí – ve škole někdo s kým mihu počítat, jsem ve škole rád, žáci jsou motivováni ke kreativě, ve škole vládne duch

„MY“, lidé jsou ve škole milí. Druhou skupinu tvoří pravidla – škola je vedena podle pravidel, která byla stanovena žáky, učiteli, rodiči a vedením školy, pravidla jsou jednoduchá a jejich málo, pravidla, která určují chování ve třídě, jsou společnou prací žáků a učitelů, tresty jsou spravedlivé na základě dohodnutých pravidel, žáci a učitelé se řídí těmito pravidly. Třetí skupinu tvoří materiální zázemí školy – budova školy je čistá a udržovaná, škola je dostatečně vybavena knihami, počítači, interaktivními tabulemi a žáci je mohou kdykoliv využít, žáci mohou rozhodnout o výzdobě tříd a společných prostor školy, ve škole i jejím okolí je dostatek vhodných prostor k odpočinku i hrám, ve škole je jednoduché se orientovat.

H4 Individuální přístup – je definován dvěma skupinami. Individuální přístup – schopnosti každého žáka jsou podporovány, učitelé používají širokou škálu studijních materiálů a didaktických prostředků, žáci nemají ve třídě stejné úkoly, žáci mají různé studijní cíle, učitelé znají dobře své studenty. Druhá skupina se týká odměn – učitelé odměňují každého studenta za výkony na základě jeho schopností, žáci znají kritéria jejich hodnocení, učitelé jsou oceňováni za kvalitu výuky, žáci dostávají kladnou zpětnou vazbu od školy a učitelů, ředitel ví, že je třeba odměnit a zveřejnit výjimečné výkony.

H5 Komunikace je definována třemi skupinami tvrzení. První se týká důvěry – žáci mají pocit, že učitelé jsou na jejich straně, pokud s učitelem nesouhlasí, mohou říci svůj názor otevřeně, ředitel je dobrý obhájce práv, žáci mohou počítat s tím, že učitel vyslechne jejich verzi příběhu a bude spravedlivý, učitelé věří, že žáci mají při řešení problému dobrý úsudek, učitelé jsou přátelští a otevření, učitelé jsou dostupní pro žáky, kteří chtějí pomoc, ve škole dobře komunikují různé skupiny starší učitelé s mladšími, studenti a rodiče mezi sebou apod., žáci se dokáží domluvit mezi sebou, komunikace rodičů a školy dobře funguje. Třetí skupinu tvoří spolupráce rodičů a školy – rodiče chodí pravidelně na rodičovské schůzky, učitele zajímá názor rodičů a naopak, rodiče se účastní akcí školy, rodiče zajímá, jak probíhá výuka, rodiče se mohou kdykoli přijít podívat na výuku.

H6 výuka a vyučování je definováno čtyřmi skupinami tvrzení. Efektivní strategie vyučování – učitelé vědí, jak učit, stejně tak jako co učit, pokud žák výkladu neporozumí, učitel mu ji vysvětlí jednodušším způsobem, škola podporuje nové progresivní techniky výuky, učitelé podněcují žáky, aby pomáhali ostatním s učením, žáci mají vliv na způsob výuky. Při vyučování – je kladen důraz na porozumění souvislostem, samostatné myšlení, vyhledání informací, je využíváno jiných způsobů výuky než klasického výkladu a zkoušení,

žáci se podílí na plánu výuky, mohou se dohodnout, co se chtějí učit, vztah učitele a žáka je rovnocenný, partnerský, nejsou dělány rozdíly mezi jedničkáři a slabšími žáky.

Třetí skupinu tvoří pedagogové ve škole – mají hluboké znalosti ve svém předmětu, umí látku dobře vysvětlit, mají smysl pro humor, zajímají se o názor žáka, používají metody výuky, které vtáhnou a zaujmou.

Čtvrtá skupina se týká učiva a domácích úkolů – učivo je srozumitelné, jeho tak akorát, žáci mají mnoho domácích úkolů, domácí úkoly jsou příliš složité, domácí přípravě musí žáci věnovat spoustu času, aby porozuměli učivu.

#### 7.4 Metody a techniky výzkumu

Pro získání informací byl použit dotazník pro měření profilu klimatu školy CFK Ltd. od Roberta S. Foxe. Tento dotazník, jsem si upravila pro potřeby své práce, některé soubory otázek nepoužila a vyměnila za jiné. Výsledkem je 18 tabulek po pěti tvrzeních, kde rodiče, žáci i učitelé vyplňují – hodnotí – aktuální stav, a stav jaký by měl být.

Výsledkem je celkem 90 tvrzení, která jednotliví respondenti hodnotí na škále 1 – 4, kde 1 = vůbec; 2 = občas; 3 = často; 4 = pořád/vždy. Každá tabulka může mít maximální počet bodů 20 a minimální 5. U každé tabulky se vypočte průměrné skóre a srovnává se, zda je rozdíl mezi aktuálním stavem a požadovaným stavem. Pro potřeby této práce budou srovnány průměry u jednotlivých skupin respondentů navzájem.

*„Získaná data jsou založena na způsobu, jak lidé vnímají okolí a jak cítí důležitost změny.“*  
(Čapek, 2010, s. 230)

Dotazník mohou vyplnit jak učitelé, tak rodiče a žáci. Je lépe dotazník dávat žákům druhého stupně, otázky by mohli být pro mladší žáky nepochopitelné, složité.

Dotazník je v závěru doplněn o dvě otevřené otázky týkající se pojmu škola a toho co by ve škole respondenti rádi změnili nebo naopak co se jim líbí. Časová dotace na vyplnění jednoho dotazníku byla stanovena na 15 -20 minut.

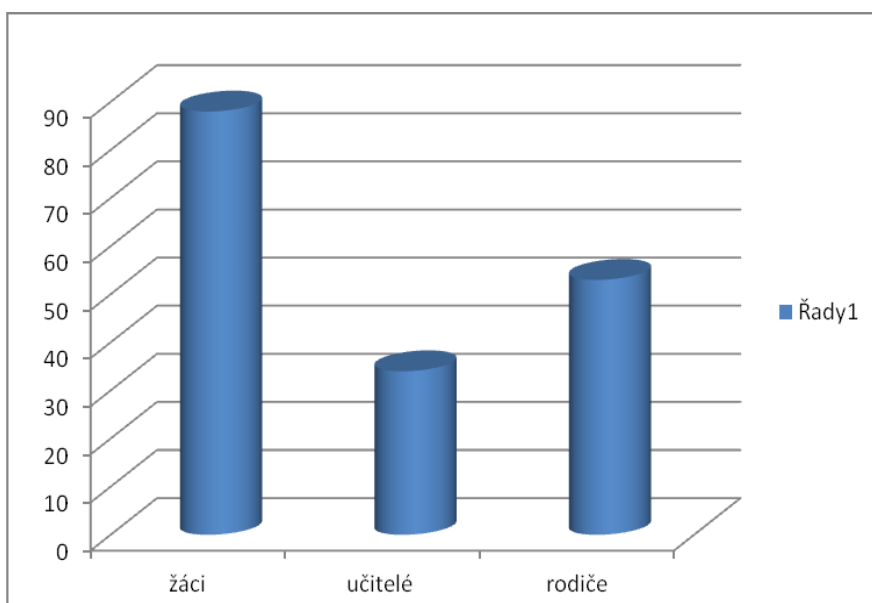
#### 7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Základním vzorkem jsou žáci 7 - 9 tříd základních škol v okrese Uherské Hradiště, jejich učitelé a rodiče. Dotazníky byly rozdány ve třech základních školách. Osloveno bylo cel-

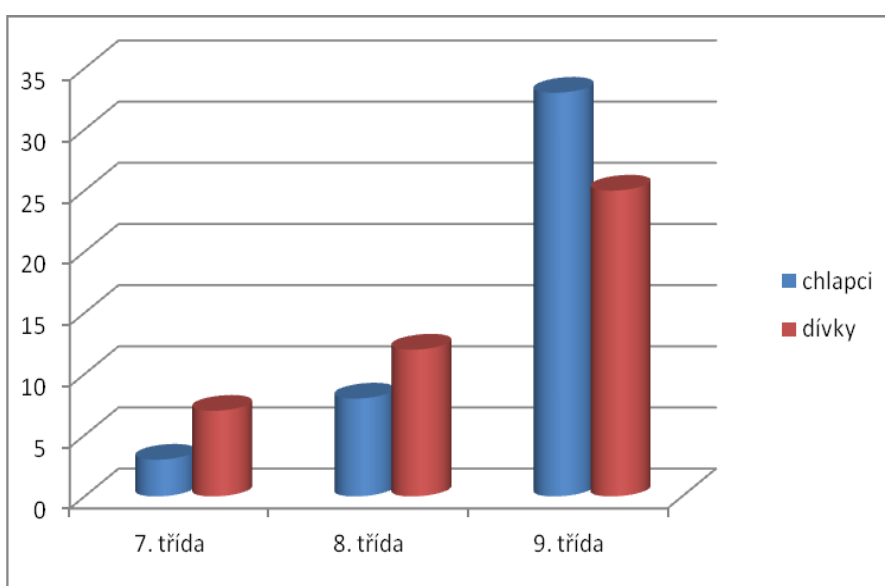
kem 93 žáků, z toho muselo být 5 dotazníků vyřazeno. Osloveni byli učitelé jak prvního tak i druhého stupně celkem 48 pedagogů. Dotazníky byly dobrovolné a anonymní, celkem dotazník vyplnilo 34 učitelů.

Osloveno bylo náhodně 60 rodičů, z tohoto počtu bylo 53 rodičů ochotných se výzkumu zúčastnit, rodiči jsou muži i ženy, s různým stupněm dosaženého vzdělání. Celkový počet respondentů je 175

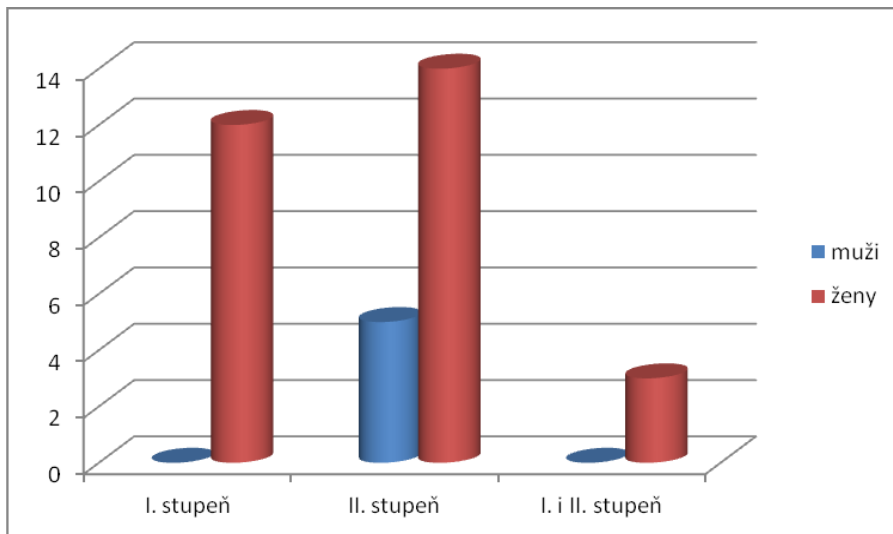
Graf 1 Respondenti



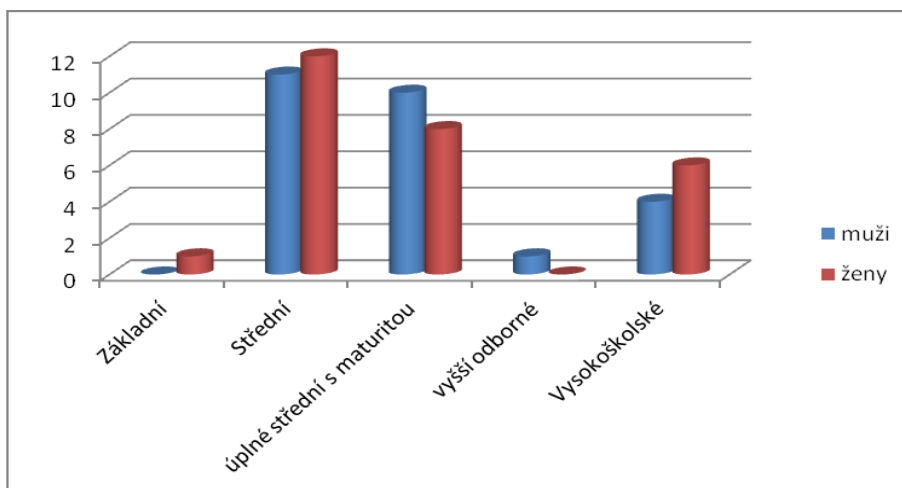
Graf 2 Respondenti – žáci



Graf 3 Respondenti – učitelé



Graf 4 Respondenti – rodiče, podle nejvyššího dosaženého vzdělání



## 7.6 Zpracování dat

Vzhledem k tomu, že dotazník je konstruován, tak že se počítá s aritmetickým průměrem je k ověření hypotéz použit Studentův T-test.

Nulová hypotéza se u Studentova T-testu testuje kritériem t

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Kde  $\bar{x}_1$  je průměr jedné skupiny, v případě této práce (žáci, učitelé, rodiče),  $\bar{x}_2$  je průměr druhé skupiny (žáci, rodiče, učitelé),  $n_1$ ,  $n_2$  jsou četnosti obou skupin a  $s$  je směrodatná odchylka. (Chráška, 2007, s. 122)

Testování hypotéz proběhlo na hladině významnosti 0,05. Pro zpracování dat byl použit program Excel 2007, statistické funkce TTest.

## 8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 8.1 Školství a škola

Do oblasti školství a škola byly zahrnuty čtyři tabulky, ve kterých byly hodnoceny oblasti:

- Školství a škola – úroveň základního školství, zda je třeba reformovat školství, zda je výuka smysluplná a významná, zda se cítí respondent ve škole bezpečně, zda škola podporuje dobrý vztah ke vzdělání
- Vzájemný respekt – zda jsou ve škole respektováni i méně zdatní studenti, zda učitelé přijímají žáky jako osobnosti, zda jsou rodiče považováni za důležité spolupracovníky, zda se učitelé navzájem respektují, zda jsou učitelé pyšní na to, že jsou učiteli
- Aktivní sebevzdělávání – zda současné učebnice a studijní materiály podporují studium a kreativitu výuky a samostudium, zda žáci pomáhají při rozhodování o cílech výuky a vzdělávání, zda škola poskytuje příležitosti k praktickému využití toho, co se žáci naučili, zda se učitelé dál vzdělávají, zda studijní plány motivují ke kreativním nápadům
- Škola poskytuje – znalosti pro další studium, široké znalosti a všeobecný rozhled, nové přátele a kamarády, motivaci pro další studium, příjemné zážitky.

Pro oblast Školství a škola byly naměřeny tyto údaje:

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Současný stav školství a škola	13,40	16,12	14,42
Vzájemný respekt	13,58	16,47	14,92
Aktivní sebevzdělávání	12,53	15,71	13,15
Škola poskytuje	14,68	16,91	14,89
<b>Mělo by to tak být</b>			
Současný stav školství a škola	17,81	18,29	17,49
Vzájemný respekt	17,26	19,79	19,13
Aktivní sebevzdělávání	17,41	18,56	18,47
Škola poskytuje	18,70	18,85	18,45



Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,40 a průměrné hodnocení učitelů 16,12. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 5,79. Kritická hodnota při 120 stupních volnosti (tj počet žáků + počet učitelů – 2) s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,984. Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je vyšší, než kritická zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní tedy: Existují významné statistické rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a učiteli, přičemž učitelé současný stav hodnotí lépe, než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,40 a průměrné hodnocení rodičů 14,42. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 2,45. Kritická hodnota při 139 stupních volnosti (tj počet žáků + počet rodičů – 2) s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,977. Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je vyšší, než kritická zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní tedy: Existují významné statistické rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi žáky a rodiči, přičemž rodiče současný stav hodnotí lépe, než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 16,12 a průměrné hodnocení rodičů 14,42. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 4,12. Kritická hodnota při 85 stupních volnosti (tj počet učitelů + počet rodičů – 2) s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,990.

Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je vyšší, než kritická zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní tedy: Existují významné statistické rozdíly v hodnocení současného stavu školství a školy mezi učiteli a rodiči, přičemž učitelé současný stav hodnotí lépe, než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,81 a průměrné hodnocení učitelů 18,29. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 1,36. Kritická hodnota při 120 stupních volnosti (tj počet žáků + počet učitelů – 2) s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,984. Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je nižší, než kritická přijímáme nulovou hypotézu tedy: Nejsou významné statistické rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a učiteli.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,81 a průměrné hodnocení rodičů 17,49. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 0,99. Kritická hodnota při 139 stupních volnosti (tj počet žáků + počet rodičů – 2) s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,977. Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je nižší, než kritická přijímáme nulovou hypotézu tedy: Nejsou významné statistické rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi žáky a učiteli.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho jaký by měl být stav školství a školy mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 18,29 a průměrné hodnocení rodičů 17,49. Testové kritérium Studentova T testu pro výše uvedené hodnoty je 2,57. Kritická hodnota při 85 stupních volnosti s hladinou významnosti 0,05 je rovna 1,987. Vzhledem k tomu, že naměřená hodnota je vyšší, než kritická zamítáme nulovou hypotézu tedy: Existují významné statistické rozdíly v hodnocení toho, jaký by měl být stav školství a školy mezi učiteli a rodiči.

### **Respekt**

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,57 a učitelů je 16,47. Testové t kritérium je 5,10, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti respektu lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,57 a rodičů je 14,92. Testové t kritérium je 2,77, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy rodiče hodnotí aktuální stav v oblasti respektu lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů 16,47 je 13,57 a rodičů je 14,92. Testové t kritérium je 2,98, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti respektu lépe než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho jaký by měl být vzájemný respekt mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu, jak by to mělo být mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,26 a učitelů je 19,79. Testové t kritérium je 5,76, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí lépe, jak by to mělo být v oblasti respektu.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho jaký by měl být vzájemný respekt mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vzájemného respektu, jak by to mělo být mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,26 a rodiče je 19,13. Testové t kritérium je 5,3, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy rodiče hodnotí lépe, jak by to mělo být v oblasti respektu.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení učitelů a rodičů toho jaký by měl být vzájemný respekt

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení učitelů a rodičů toho jaký by měl být vzájemný respekt

Průměrné hodnocení učitelů je 19,79 a rodiče je 19,13. Testové t kritérium je 3,19, to je hodnota vyšší než kritická (1,987) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí lépe, jak by to mělo být v oblasti respektu.

### **Aktivní sebevzdělávání**

#### **Aktuální stav**

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 12,53 a učitelů je 15,71. Testové t kritérium je 5,30, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti aktivního sebevzdělávání lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 12,53 a rodičů je 13,15. Testové t kritérium je 1,16, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy rodiče hodnotí aktuální stav v oblasti aktivního sebevzdělávání lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení aktivního sebevzdělávání mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení rodičů je 15,71 a rodičů je 13,15. Testové t kritérium je 4,12, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti aktivního sebevzdělávání lépe než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být, v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,41 a učitelů je 18,56. Testové t kritérium je 2,67, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí to, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být, v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,41 a rodičů je 18,47. Testové t kritérium je 2,96, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy rodiče hodnotí to, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, jaké by to mělo být, v oblasti aktivního sebevzdělávání mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 18,56 a rodičů je 18,47. Testové t kritérium je 0,25, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu a tedy učitelé a rodiče hodnotí to, jaké by to mělo být v oblasti aktivního sebevzdělávání stejně.

## Škola poskytuje

### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 14,68 a učitelů je 16,91. Testové t kritérium je 3,46, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti toho, co škola poskytuje, lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 14,68 a rodičů je 14,89. Testové t kritérium je 0,37, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu, tedy žáci a rodiče hodnotí aktuální stav v oblasti toho, co škola poskytuje, stejně.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 16,91 a rodičů je 14,89. Testové t kritérium je 3,94, to je hodnota vyšší než hodnota kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, tedy učitelé hodnotí aktuální stav v oblasti toho, co škola poskytuje lépe než rodiče.

### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,70 a učitelů je 18,85. Testové t kritérium je 0,31, to je hodnota nižší než hodnota kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu, tedy v hodnocení toho co by škola měla poskytovat, nejsou významné rozdíly v hodnocení žáků a učitelů.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,70 a rodičů je 18,45. Testové t kritérium je 0,64, to je hodnota nižší než hodnota kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu, tedy v hodnocení toho, co by škola měla poskytovat, nejsou významné rozdíly v hodnocení žáků a rodičů.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení toho, co škola poskytuje – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 18,85 a rodičů je 18,45. Testové t kritérium je 1,22, to je hodnota nižší než hodnota kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu, tedy v hodnocení toho, co by škola měla poskytovat, nejsou významné rozdíly v hodnocení učitelů a rodičů.

Celkově v oblasti školství a škola existují významné statistické rozdíly v hodnocení jednotlivých skupin respondentů, přičemž, učitelé častěji hodnotí současný stav lépe než žáci a rodiče.

## 8.2 Vědomosti a dovednosti

Do oblasti vědomosti a dovednosti byly zahrnuty dvě tabulky:

- Vědomosti, které získám ve škole v oblastech výpočetní techniky, cizích jazyků, český jazyk, matematika a přírodní vědy, společenské vědy
- Dovednosti, které lze ve škole získat, schopnost spolupráce, práce s informacemi, řešení nestandardních úkolů, tvorba vlastního názoru, schopnost rozhodnout se.

Pro oblast vědomosti a dovednosti byly naměřeny tyto hodnoty:

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Vědomosti	15,01	18,82	16,64
Dovednosti	14,91	17,26	14,36
Mělo by to tak být			
Vědomosti	18,73	19,91	19,83
Dovednosti	18,51	19,32	19,26

Následně byly stanoveny následující hypotézy pro oblast vědomosti a dovednosti.

### Vědomosti

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 15,01 a učitelů je 18,82. Testové t kritérium je 5,77, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí poskytované vědomosti lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 15,01 a rodičů je 16,64. Testové t kritérium je 2,86, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Tedy rodiče hodnotí poskytované vědomosti lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči



Průměrné hodnocení učitelů je 18,82 a rodičů je 16,64. Testové t kritérium je 4,54, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Tedy učitelé hodnotí poskytované vědomosti lépe než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,73 a učitelů je 19,91. Testové t kritérium je 3,31, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí poskytované vědomosti – mělo by být, lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,73 a rodičů je 19,83. Testové t kritérium je 3,73, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Tedy, rodiče hodnotí poskytované vědomosti – mělo by být, lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vědomostí – mělo by to tak být, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,91 a rodičů je 19,83. Testové t kritérium je 0,62, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Tedy, rodiče a učitelé hodnotí poskytované vědomosti – mělo by být, stejně.

#### Dovednosti

##### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 14,91 a učitelů je 17,26. Testové t kritérium je 3,80, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí poskytované dovednosti lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 14,91 a rodičů je 14,36. Testové t kritérium je 0,98, to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Rodiče a žáci hodnotí poskytované dovednosti stejně.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,26 a rodičů je 14,36. Testové t kritérium je 4,82, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí poskytované dovednosti lépe než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,51 a učitelů je 19,32. Testové t kritérium je 2,33, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí poskytované dovednosti – mělo by být, lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,51 a rodičů je 19,26. Testové t kritérium je 2,59, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí poskytované dovednosti – mělo by být, lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení dovedností – mělo by být, které škola poskytuje, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,32 a rodičů je 19,26. Testové t kritérium je 0,23, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Rodiče a učitelé hodnotí poskytované dovednosti – mělo by být, stejně.

Mezi skupinami existují statisticky významné rozdíly jak v hodnocení vědomostí, tak dovedností. Žáci hodnotí dovednosti hodně kriticky, jak ty poskytované, tak i ty „požadované“. Hodně kritičtí jsou i rodiče, učitelé naopak hodnotí obě kategorie lépe než ostatní skupiny.

### 8.3 Zázemí školy

Do oblasti zázemí školy byly zahrnuty tři tabulky:

- Péče, zde bylo hodnoceno, jestli je ve škole vždy někdo s kým lze počítat, zda jsou lidé ve škole rádi, zda jsou žáci motivováni ke kreativě, zda ve škole vládne duch „My“, zda hodnotí lidi ve škole jako milé.
- Pravidla – hodnotí se, zda je škola vedena podle pravidel, zda jsou jednoduchá a je jich málo, zda se na vypracování pravidel podílí všichni zúčastnění, zda jsou případné tresty spravedlivé a uděleny na základě dohodnutých pravidel a zda tato pravidla všichni dodržují
- Zázemí školy – zda je budova školy čistá a udržovaná, zda je škola dostatečně vybavena pomůckami a žáci je mohou kdykoliv použít, zda žáci mohou rozhodnout o výzdobě tříd a společných prostor školy, zda je ve škole i

jejím okolí dostatek vhodných prostor k odpočinku i hrám, zda je ve škole jednoduché se orientovat

Pro tuto oblast byly naměřeny následující hodnoty:

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Péče	13,32	18,09	15,30
Pravidla	12,38	18,03	16,81
Zázemí školy	15,58	17,88	17,74
<b>Mělo by to tak být</b>			
Péče	18,02	19,59	19,49
Pravidla	17,63	19,15	19,57
Zázemí školy	18,91	19,44	19,45

Hodnoty v tabulce byly následně porovnávány mezi sebou a testovány na základě testového t kritéria.

### Péče

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,32 a učitelů je 18,9. Testové t kritérium je 8,04, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí péči lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,32 a rodičů je 15,30. Testové t kritérium je 3,67, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí péči lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 18,9 a rodičů je 15,30. Testové t kritérium je 5,68, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí péči lépe než rodiče.

Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,2 a učitelů je 19,59. Testové t kritérium je 4,22, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí péči lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče- mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,2 a rodičů je 19,49. Testové t kritérium je 4,73, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí péči lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče- mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 19,59 a rodičů je 19,49. Testové t kritérium je 0,45, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Nejsou statisticky významné rozdíly mezi hodnocením učitelů a rodičů.

**Pravidla**Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení péče, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 12,38 a učitelů je 18,03. Testové t kritérium je 8,29, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí pravidla lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pravidel, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pravidel, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 12,38 a rodičů je 16,81. Testové t kritérium je 7,17, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí pravidla lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pravidel, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pravidel, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 18,09 a rodičů je 16,81. Testové t kritérium je 2,02, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí péči lépe než rodiče.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pravidel – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pravidel – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,63 a učitelů je 19,15. Testové t kritérium je 3,04, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí pravidla lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pravidel- mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pravidel – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,63 a rodičů je 19,57. Testové t kritérium je 4,89, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí pravidla – mělo by být lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pravidel – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pravidel – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,15 a rodičů je 19,57. Testové t kritérium je 1,70, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení pravidel, „*jak by to mělo být*“, mezi skupinami rodiče a učitelé je stejné.

#### Zázemí školy

##### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 15,58 a učitelů je 17,88. Testové t kritérium je 3,34, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, učitelé hodnotí zázemí školy lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 15,58 a rodičů je 17,74. Testové t kritérium je 3,68, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní, rodiče hodnotí zázemí školy lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,88 a rodičů je 17,74. Testové t kritérium je 0,30, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení zázemí školy rodiči a učiteli je shodné.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,91 a učitelů je 19,44. Testové t kritérium je 1,11, to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení zázemí školy – požadovaný stav – je učiteli i žáky hodnocen bez statisticky významného rozdílu.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy - mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,91 a rodičů je 19,45. Testové t kritérium je 1,38, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení požadovaného stavu zázemí školy, mezi rodiči a žáky je stejné.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení zázemí školy – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení zázemí školy – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,44 a rodičů je 19,45. Testové t kritérium je 0,05, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení zázemí školy, požadovaný stav, mezi rodiči a učiteli je stejné.

## 8.4 Individuální přístup

Pro oblast individuální přístup byly zahrnuty dvě tabulky:

- Individuální přístup – hodnotí se, zda jsou ve škole podporovány schopnosti každého žáka, zda učitelé používají širokou škálu studijních materiálů a didaktických prostředků, zda jsou žákům zadávány stejné úkoly, zda jsou u žáků stanoveny různé studijní cíle, zda učitelé dobře znají své žáky
- Odměny – hodnotí se, zda učitelé odměňují každého studenta za výkony ve vztahu k jeho vlastním schopnostem, zda žáci znají kritéria hodnocení, zda jsou učitelé odměňováni za kvalitní výuku, zda žáci dostávají kladnou zpětnou vazbu od školy a učitelů, zda ředitel odmění či zveřejní výjimečné výkony žáků nebo učitelů.

V oblasti individuální přístup byly naměřeny tyto hodnoty:

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Individuální přístup	13,31	15,26	12,58
Odměny	13,32	17,09	15,77
Mělo by to tak být			
Individuální přístup	16,85	17,76	16,75
Odměny	17,42	19,56	19,08

### Individuální přístup

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,31 a učitelů je 15,26. Testové t kritérium je 3,42, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí individuální přístup lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi žáky a rodiči



$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,31 a rodičů je 12,58. Testové t kritérium je 1,39, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. V hodnocení individuálního přístupu panuje mezi rodiči a žáky shoda.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 15,26 a rodičů je 12,58. Testové t kritérium je 4,65, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče hodnotí individuální přístup v základní škole velmi kriticky, dokonce jejich průměrná hodnota je o něco nižší než u žáků, ačkoliv to není statisticky významný rozdíl.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 16,85 a učitelů je 17,76. Testové t kritérium je 1,78, to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení požadovaného stavu v individuálním přístupu, je učiteli i žáky hodnocen bez statisticky významného rozdílu.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu - mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 16,85 a rodičů je 16,75. Testové t kritérium je 0,21, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení požadovaného stavu individuálního přístupu, mezi rodiči a žáky je stejné.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení individuálního přístupu – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,76 a rodičů je 16,75. Testové t kritérium je 1,95, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Rozdíl v hodnocení individuálního přístupu, požadovaný stav, mezi rodiči a učiteli není statisticky významný.

### **Odměny**

#### **Aktuální stav**

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměn, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměn, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,32 a učitelů je 17,09. Testové t kritérium je 6,47, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí odměňování lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměňování, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměňování, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,32 a rodičů je 15,77. Testové t kritérium je 5,04, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. V hodnocení odměňování mezi žáky a rodiči je statisticky významný rozdíl, rodiče hodnotí lépe.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměňování, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměňování, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,09 a rodičů je 15,77. Testové t kritérium je 2,73, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí odměňování lépe než rodiče, ve výsledcích je statisticky významný rozdíl.

#### **Požadovaný stav**

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměn – mělo by být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměn – mělo by být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,42 a učitelů je 19,56. Testové t kritérium je 4,50, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí požadovaný stav lépe než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměňování – mělo by být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměňování – mělo by být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,42 a rodičů je 19,08. Testové t kritérium je 4,34, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. V hodnocení požadovaného stavu odměňování mezi žáky a rodiči je statisticky významný rozdíl, rodiče hodnotí lépe.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení odměňování – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení odměňování – mělo by být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,56 a rodičů je 19,08. Testové t kritérium je 1,75, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. V hodnocení požadovaného stavu odměňování panuje mezi učiteli a rodiči shoda.

## 8.5 Komunikace

Tato oblast je vymezena třemi tabulkami:

- Důvěra – hodnotí se, zda žáci mají pocit, že jsou učitelé na jejich straně, zda mohou žáci vyjádřit svůj nesouhlas s učitelem, zda je ředitel dobrým obhájcem práv, zda žáci mohou počítat s tím, že učitel vyslechne jejich verzi příběhu a bude spravedlivý, zda učitelé věří, že žáci mají při řešení problémů dobrý úsudek
- Efektivní komunikace – hodnotí se, zda jsou učitelé přátelští a otevření k diskuzi, zda jsou učitelé dostupní pro žáky, kteří chtějí pomoc, zda ve škole spolu dobře komunikují různé skupiny osob, zda se žáci dokáží domluvit mezi sebou, zda komunikace mezi rodiči a školou dobře funguje
- Spolupráce rodičů a školy – hodnotí se, zda rodiče chodí pravidelně na rodičovské schůzky, zda se učitelé a rodiče navzájem zajímají o své názory, zda

se rodiče účastní akcí školy, rodiče se zajímají, jak probíhá výuka, zda se rodiče mohou kdykoliv přijít podívat na výuku.

Pro oblast komunikace byly naměřeny následující hodnoty

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Důvěra	12,59	16,38	14,13
Efektivní komunikace	13,64	17,29	15,79
Spolupráce rodičů a školy	13,67	16,71	17,06
Mělo by to tak být			
Důvěra	18,13	19,12	19,04
Efektivní komunikace	18,33	19,53	19,51
Spolupráce rodičů a školy	17,20	19,06	19,06

## Důvěra

### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 12,59 a učitelů je 16,38. Testové t kritérium je 7,48, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí otázky důvěry pozitivněji než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 12,59 a rodičů je 14,13. Testové t kritérium je 3,30, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení důvěry ve škole je rodiči hodnoceno pozitivněji.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 16,38 a rodičů je 14,13. Testové t kritérium je 4,51, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí důvěru ve škole pozitivněji než rodiče, ve výsledcích je statisticky významný rozdíl.

Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry- požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,13 a učitelů je 19,12. Testové t kritérium je 2,25, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí otázky důvěry – požadovaný stav - pozitivněji než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry - požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,13 a rodičů je 19,04. Testové t kritérium je 2,52, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení důvěry – požadovaný stav - je rodiči hodnoceno pozitivněji.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení důvěry - požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení důvěry – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,12 a rodičů je 19,04. Testové t kritérium je 0,30, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Učitelé hodnotí důvěru (požadovaný stav) stejně jako rodiče, rozdíly nejsou statisticky významné.

**Efektivní komunikace**Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,64 a učitelů je 17,29. Testové t kritérium je 5,31, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí otázky efektivní komunikace pozitivněji než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,64 a rodičů je 15,79. Testové t kritérium je 3,71, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení efektivní komunikace ve škole je rodiči hodnoceno pozitivněji než žáky.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,29 a rodičů je 15,79. Testové t kritérium je 3,17, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí efektivitu komunikace ve škole pozitivněji než rodiče, ve výsledcích je statisticky významný rozdíl.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,33 a učitelů je 19,53. Testové t kritérium je 2,41, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí otázky efektivní komunikace – požadovaný stav pozitivněji než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace - požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,33 a rodičů je 19,51. Testové t kritérium je 2,93, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení efektivní komunikace ve škole – požadovaný stav, je rodiči hodnoceno pozitivněji než žáky.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivity komunikace – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,53 a rodičů je 19,51. Testové t kritérium je 0,10, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Požadovaný stav u efektivní komunikace je učiteli i rodiči hodnocen stejně.

### **Spolupráce rodičů a školy**

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,67 a učitelů je 16,71. Testové t kritérium je 4,65, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí otázky spolupráce s rodinou pozitivněji než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,67 a rodičů je 17,06. Testové t kritérium je 5,89, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení spolupráce rodičů a školy, je rodiči hodnocena pozitivněji než žáky.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 16,71 a rodičů je 17,01. Testové t kritérium je 0,6, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení aktuálního stavu spolupráce rodičů a školy, mezi učiteli a rodiči je stejné.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,20 a učitelů je 19,06. Testové t kritérium je 2,87, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé jsou pro zlepšení spolupráce s rodiči, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,20 a rodičů je 19,13. Testové t kritérium je 3,65, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče jsou pro zlepšení komunikace mezi školou a rodinou. Hodnotí pozitivněji požadovaný stav.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení spolupráce rodičů a školy – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,06 a rodičů je 19,13. Testové t kritérium je 0,24, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení požadovaného stavu spolupráce rodičů a školy, mezi učiteli a rodiči je stejné.

Žáci spolupráci hodnotí v aktuálním stavu 13,67 a v požadovaném 17,20 obě hodnoty jsou nižší než u rodičů a učitelů. Žáci by mohli vnímat tuto spolupráci jako kontrolu a dohled, vzhledem k jejich věku, kdy se snaží osamostatnit.

## 8.6 Vyučování

Do oblasti vyučování byly zahrnuty čtyři tabulky:

- Efektivní strategie vyučování – hodnotí se, zde učitelé vědí co a jak učit, zda je učitel ochoten, látku vysvětlit jednodušeji, zda škola podporuje progre-



sivní způsoby výuky, zda učitelé podněcují žáky, aby ostatním pomáhali s učením, zda mají respondenti vliv na způsob výuky.

- Při vyučování, hodnotí se, zda je kladen důraz na porozumění v souvislostech, samostatné myšlení, zda je využíváno i jiných způsobů výuky než klasického výkladu a zkoušení, zda se žáci podílí na plánu výuky, zda je vztah žáka a učitele rovnocenný, zda nejsou dělány rozdíly mezi jedničkáři a slabšími žáky.
- Pedagogové ve škole, hodnotí se, zda mají hluboké znalosti ve svém předmětu, zda umí látku dobře vysvětlit, zda mají smysl pro humor, zda se zajímají o názor žáka, zda používají metody výuky, které vtáhnou a zaujmou.
- Učivo a domácí úkoly – hodnotí se, zda je učivo srozumitelné, zda je ho akorát, zda je mnoho domácích úkolů, zda jsou domácí úkoly příliš složité, zda je třeba domácí přípravě věnovat mnoho času

Pro oblast vyučování byly naměřeny následující hodnoty:

Je to tak	žáci	učitelé	rodiče
Efektivní strategie vyučování	13,03	17,50	14,74
Při vyučování	11,95	15,50	12,87
Pedagogové ve škole	13,34	17,94	15,04
Učivo a domácí úkoly	12,70	11,91	12,70
<b>Mělo by to tak být</b>			
Efektivní strategie vyučování	17,80	19,06	18,91
Při vyučování	16,73	17,35	18,19
Pedagogové ve škole	18,77	19,47	19,34
Učivo a domácí úkoly	14,97	13,35	13,04

### **Efektivní strategie vyučování**

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,03 a učitelů je 17,50. Testové t kritérium je 7,86, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé efektivní strategie vyučování, aktuální stav, hodnotí výrazně lépe než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,03 a rodičů je 14,74. Testové t kritérium je 3,38, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení efektivní strategie vyučování, je rodiči hodnoceno pozitivněji než žáky.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení efektivní strategie vyučování, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,50 a rodičů je 14,74. Testové t kritérium je 5,49, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení aktuálního stavu efektivity vyučování je učiteli hodnoceno mnohem pozitivněji.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 17,80 a učitelů je 19,06. Testové t kritérium je 2,73, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé hodnotí požadovaný stav lépe než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 17,80 a rodičů je 18,91. Testové t kritérium je 2,80, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení efektivní strategie vyučování, je rodiči hodnoceno pozitivněji než žáky.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu efektivní strategie vyučování, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,06 a rodičů je 18,91. Testové t kritérium je 0,49, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Požadovaný stav efektivity vyučování hodnocený rodiči a učiteli je stejný.

### **Při vyučování**

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 11,95 a učitelů je 15,50. Testové t kritérium je 5,95, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Učitelé to, co se děje při vyučování, aktuální stav, hodnotí lépe než žáci, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 11,95 a rodičů je 12,87. Testové t kritérium je 1,73, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení toho, co se děje při vyučování, je rodiči i žáky hodnoceno stejně.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 15,50 a rodičů je 12,87. Testové t kritérium je 4,36, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení aktuálního stavu toho co se děje při vyučování je učiteli hodnoceno mnohem pozitivněji.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 16,73 a učitelů je 17,35. Testové t kritérium je 1,09, to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Učitelé a žáci mají stejné představy o tom, jak by to při vyučování mělo být.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 16,73 a rodičů je 18,19. Testové t kritérium je 6,36, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče mají vyšší nároky na to, jak by mělo vypadat vyučování než žáci.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení vyučování – požadovaný stav, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,35 a rodičů je 18,19. Testové t kritérium je 2,18, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení požadovaného stavu je rozdílné. Rodiče mají vyšší nároky.

### Pedagogové ve škole

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 13,34 a učitelů je 17,94. Testové t kritérium je 7,20, to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Žáci hodnotí učitele hůře, v hodnotách jsou statisticky významné rozdíly.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 13,34 a rodičů je 15,04. Testové t kritérium je 3,10, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče hodnotí pedagogy lépe než žáci, v hodnotách je statisticky významný rozdíl.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 17,94 a rodičů je 15,04. Testové t kritérium je 5,52, to je hodnota vyšší než kritická (1,990) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče hodnotí pedagogy hůře než oni sami sebe.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 18,77 a učitelů je 19,47. Testové t kritérium je 1,71, to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení pedagogů, jací by měli být je mezi učiteli a žáky stejné. Rozdíly nejsou statisticky významné.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 18,77 a rodičů je 19,34. Testové t kritérium je 1,66, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. V hodnocení požadovaného stavu mezi žáky a rodiči není statisticky významný rozdíl.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení pedagogů, jací by měli být, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 19,47 a rodičů je 19,34. Testové t kritérium je 0,58, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. V hodnocení požadovaného stavu panuje mezi učiteli a rodiči shoda. Rozdíl není statisticky významný.

### **Učivo a domácí úkoly**

#### Aktuální stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 12,70 a učitelů je 11,91. Testové t kritérium je 1,47 to je hodnota nižší než kritická (1,984) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení učiva a domácích úkolů žáky a učiteli je bez významných statistických rozdílů

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 12,70 a rodičů je 12,70. Testové t kritérium je 0,01, to je hodnota nižší než kritická (1,977) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Rodiče a žáci hodnotí učivo a domácí úkoly shodně.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení učiva a domácích úkolů, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 11,91 a rodičů je 12,70. Testové t kritérium je 1,50, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení současného stavu učiva a domácích úkolů, rodiči a učiteli je shodné.

#### Požadovaný stav

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi žáky a učiteli

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi žáky a učiteli

Průměrné hodnocení žáků je 14,97 a učitelů je 13,35. Testové t kritérium je 2,31 to je hodnota vyšší než kritická (1,984) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Hodnocení učiva a domácích úkolů žáky a učiteli, požadovaný stav, je rozdílné.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi žáky a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi žáky a rodiči

Průměrné hodnocení žáků je 14,97 a rodičů je 13,04. Testové t kritérium je 3,30, to je hodnota vyšší než kritická (1,977) proto, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Rodiče a žáci hodnotí požadovaný stav u učiva a domácích úkolů rozdílně.

$H_0$  - Nejsou významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi učiteli a rodiči

$H_A$  – Existují významné rozdíly v hodnocení požadovaného stavu u učiva a domácích úkolů, mezi učiteli a rodiči

Průměrné hodnocení učitelů je 13,35 a rodičů je 13,04. Testové t kritérium je 0,60, to je hodnota nižší než kritická (1,990) proto, přijímáme nulovou hypotézu. Hodnocení požadovaného stavu učiva a domácích úkolů, rodiči a učiteli je shodné.

Rozdílné hodnoty u požadovaného stavu naměřené u žáků a rodičů a žáků a učitelů může být dána, již únavou při vyplňování dotazníku žáky, jednalo se o poslední položku, a žáci jí možná nevěnovali dostatek pozornosti, proto napsali vyšší hodnoty.

## 8.7 Shrnutí

Téměř ve všech na měřených hodnotách existují významné statistické rozdíly. Žáci hodnotí školu a vše, co s ní souvisí výrazně kriticky, což může být dáno, životním obdobím, ve kterém se nyní nachází. Rodiče jsou rovněž kritičtí, ale méně než žáci, i tak jsou však rozdíly v tom jak hodnotí školu. Učitelé naopak hodnotí jak současný tak požadovaný stav kladně, jejich hodnocení je pozitivnější než u žáků a rodičů. Pozitivní hodnocení pedago-

gům může být dáno, tím, že mají tendenci nadhodnotit stávající stav, aby školství a školu ukázali v lepším světle. I tak, ale přiznávají možnosti zlepšení.

Na otevřené otázky se často objevovaly odpovědi jako nuda, učení, přátelé a spolužáci, dále pak domácí úkoly, učení a stresy, zkoušení.

Několikrát se objevila odpověď nic, nebo „je mi to jedno“ – zejména u žáků devátých tříd. Stížnosti na chování mezi žáky, zejména chování mladších ke starším a naopak. Stížnosti na chování učitelů a naopak učitelé si stěžovali na chování žáků. Pár úsměvných odpovědí, jako „ústav pro duševně choré“ nebo „vězení“. Jsou to sice výroky, které vytvoří úsměv na tváři, jistě, psal je „puberták“, ale taky to nenapsal zcela bezdůvodně. Může taková odpověď být na zamyšlení pro rodiče a učitele, proč zaujímá takové stanovisko.

Učitelé si stěžovali na nedostatečné finanční prostředky, nejen platy, ale i na vybavení tříd, opravy školy.



## ZÁVĚR

Teoretická část se týkala těch aspektů, které ovlivňují hodnocení školy. Tedy klimatu, rodiny, také dospívajícími ve škole a pedagogy.

Praktická část je vyhodnocením dotazníkového šetření, kde žáci, učitelé a rodiče hodnotí jednotlivé výroky týkající se školy. Šetření ukázalo, že existují rozdíly v tom, jak školu hodnotí rodiče, učitelé a žáci. Žáci jsou v hodnocení hodně kritičtí, což může být dáno jejich věkem, ale také se dozvídáme, že škola je pro ně nuda a dřina. Žáci odhodnotili nejhůře tabulku při vyučování. Rodiče jsou také poměrně kritičtí, ale o něco méně než žáci nejhůře ohodnotili individuální přístup. Učitelé hodnotí většinu výroků hodně pozitivně. Cílem mohlo být ukázat školu v lepším světle, než ve skutečnosti je. Rodiče tady „beru“ trochu jako „vyrovňovací element, který je kritický, ale se školou je prostřednictvím svých dětí v kontaktu, a má možnost vidět věci „zvenčí“. Výzkum ukázal, že existuje potenciál pro zlepšení, jestliže v části o třídním klimatu se dovídáme, co vše může učitel ovlivnit, představuje pro ně současná škola velkou výzvu pro práci na změně. Je jen otázkou jestli, tento prostor vnímají, jestli se nebojí tzv. „překročit vlastní stín“, dělat věci jinak.

Dále také vzniká prostor pro rodiče více se školou spolupracovat, spíše nebát se zeptat, sdělit svůj názor, podílet se na aktivitách školy, mohou ovlivnit také její chod.

Domnívám se, že je možné mít školy, které budou poskytovat kvalitní vzdělání, ale zároveň budou místem, kam všichni rádi chodí, místem setkání a sdílení života. Jestliže společnost vnímá školu jako důležitou instituci, která se podílí na výchově i na vzdělání, měla by ji vhodně podporovat. Tato podpora nemusí být jen finanční, i když se od financí odvíjí spousta dalších věcí a výhod. Je také důležité mít kvalitní pedagogy, kteří používají takové metody práce, že si umí získat žáky, nadchnout je pro věc.

Jestliže má být škola základem života, a já věřím, že je, je třeba se k ní chovat s jistou úctou, ale také jí nedovolit, aby si fungovala bez spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Nechceme, přece, aby škola byla vnímána jako ústav, kde prostě musí žáci trávit čas dětství a dospívání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

## Monografie

- [1] Beňo Matej, Ľudmila Šimčáková a Ján Herich, 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. ISBN 80-7098-441-4
- [2] Čábalová Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-2993-0
- [3] Čapek, Robert, 2010. *Třídní a školní klima*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-2742-4
- [5] Čapek, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-244-1718-0
- [6] Dařílek, Pavel a Pavel Kusák, 2001. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0294-7
- [7] Dvořák Dominik, ed., 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-556-3
- [8] Dyrtrtová, Radmila a Marie Krhutová, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-2863-6
- [9] Franiok, Petr a Dana Knotová, ed. 2008. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 978-80-210
- [10] Gillernová, Ilona et al. 2011. *Psychologické aspekty změn v České společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-2798-1
- [11] Havlík, Radomír a Jaroslav Kořa, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7
- [11] Hayesová, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Přeložila Irena Štěpaníková. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9
- [12] Helus, Zdeněk et al. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

- [13] Helus, Zdeněk, 2007. Sociální psychologie pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3
- [14] Chráska, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- [15] Kasíková, Hana at al. 1994. Pedagogické otázky současnosti. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-05-6
- [16] Klapilová, Světlá, 2000. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Olomouc. ISBN 80-7067-669-8
- [17] Krejčová, Lenka, 2011. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3
- [18] Mareš, Jiří a Jaro Křivohlavý, 1995. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3
- [19] Nováčková, Jana, 2003. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-5-8
- [20] Petlák, Erich, 2006. Klíma školy klíma triedy. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1
- [21] Petty, Geoffrey, 1996. Moderní vyučování. Přeložil Štěpán Kovařík. Praha: Portál. ISBN 80-7178-978-X
- [22] Průcha, Jan, 1997. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3
- [23] Průcha, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš, 2009. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- [24] Rabušicová, Milada et al., 2004. Škola a/versus/ rodina. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6
- [25] Říčan, Pavel, 2004. Cesta životem. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5
- [26] Spilková, Vladimíra et al., 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9
- [28] Výrost, Jozef a Ivan Slaměník, ed., 2008. Sociální psychologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8

- [29] Walterová Eliška, et al., 2010. Školství věc (ne)veřejná. Názory společnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1882-1

Příspěvky sekundární citace

- [30] Boekaerts, Monique, 2005. Motivace k učení. In: Dvořák, Dominik, 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3
- [31] Janíková, Marcela, 2008. Interakční vzorce ve výuce tělesné výchovy: Představení výzkumného projektu. In Franiok, Petr a Dana Knotová, ed., 2008. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 978-80-210
- [32] Redding, Sam, 2005. Rodiče a učení. In: Dvořák, Dominik, 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3
- [33] Smékalová, Lucie, 2008. Pedagogická kompetence učitele a jejich hodnotová dimenze. In Franiok, Petr a Dana Knotová, ed., 2008. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 978-80-210

sekundární citace

- [34] Eagly, Alice a Shelly Chaiken, 1998 cit. podle Výrost, Jozef a Ivan Slaměník, ed., 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8
- [35] Festinger, Leon, 1964 cit. podle Výrost, Jozef a Ivan Slaměník, ed., 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8
- [36] Katz, D., 1960 cit. podle Výrost, Jozef a Ivan Slaměník, ed., 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8
- [37] Pelikán, Jiří, 1995 cit. podle Klapilová, Světa, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc. ISBN 80-7067-669-8
- [38] Vašutová, Jaroslava, 2004 cit. podle Dytrtová, Radmila a Marie Krhutová, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-2863-6

Internetové zdroje

- [39] Kelley, 1986., Sociální klima školy. [online]. Dostupné z: <http://klima.pedagogika.cz>

- [40] Ministerstvo školství a mládeže, Rámcový vzdělávací program, 2012. [online].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1 Respondenti s. 53

Graf 2 Respondenti žáci s. 53

Graf 3 Respondenti učitelé s. 54

Graf 4 Respondenti rodiče s. 54

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Hodnoty pro oblast školství a škola	s. 56
Tabulka 2 Hodnoty pro oblast vědomosti a dovednosti	s. 64
Tabulka 3 Hodnoty pro oblast Zázemí školy	s. 68
Tabulka 4 Hodnoty pro oblast Individuální přístup	s. 72
Tabulka 5 Hodnoty pro oblast Komunikace	s. 76
Tabulka 6 Hodnoty pro oblast Vyučování	s. 81

## SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník pro žáky

PII Dotazník pro pedagogy

PIII Dotazník pro rodiče

PIV Kritické hodnoty testovacího kritéria t



## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dotazník pro žáky.

Jsi *chlapec - dívka*

Do které třídy chodíš? \_\_\_\_\_

Ke každému výroku v tabulkách vepište do sloupečku „je to tak“ aktuální stav ve škole číslo dle klíče viz níže a do sloupečku „mělo by to tak být“ je si představujete, že by byla situace lepší, opět číslo. Vepisujete pouze číselné hodnoty:

Klíč:	Vůbec/ Téměř nikdy	1 bod
	Občas	2 body
	Často	3 body
	Pořád/vždy	4 body

Příklad: Ohodnocení situace. Je léto a venku je asi 15 °C a prší – aktuální stav

Počasí v létě	Je to tak	Mělo by to tak být
Je horko a svítí slunce	1	4

Školství a škola	Je to tak	Mělo by to tak být
Úroveň základního školství je dobrá		
Současné školství je třeba reformovat		
Výuka je smysluplná a významná		
Ve škole se cítím bezpečně		
Škola podporuje u žáků dobrý vztah ke vzdělávání		

Vzájemný respekt	Je to tak	Mělo by to tak být
Ve škole jsou respektováni i méně zdatní studenti		
Učitelé přijímají žáky jako osobnosti		
Rodiče jsou považováni za důležité spolupracovníky		
Učitelé se navzájem respektují		
Učitelé jsou pyšní na to, že jsou učiteli		

Důvěra	Je to tak	Mělo by to tak být
Žáci mají pocit, že učitelé jsou na jejich straně		
Pokud někdy s učiteli nesouhlasíme, můžeme vyjádřit své názory otevřeně		
Ředitel je dobrý obhájce našich zájmů		
Žáci mohou počítat s tím, že učitelé vyslechnou jejich verzi příběhu a budou spravedliví		
Učitelé věří, že žáci mají při řešení problémů dobrý úsudek		

Péče	Je to tak	Mělo by to tak být
Ve škole je vždy někdo, s kým mohu počítat		
Jsem v této škole rád/a		
Žáci jsou motivováni ke kreativě		
Ve škole vládne duch „my“		
Většina lidí ve škole je milá		

Aktivní sebevzdělávání	Je to tak	Mělo by to tak být
Učebnice a studijní materiály podporují studium, kreativitu výuky a samostudia		
Žáci pomáhají v rozhodování o cílech výuky a vzdělávání		
Škola poskytuje příležitosti k praktickému využití toho, co se žáci naučili		
Učitelé se aktivně sebevzdělávají		
Studijní plány školy motivují ke kreativním nápadům		

Individuální přístup	Je to tak	Mělo by to tak být
Schopnosti (intelektuální, umělecké, manuální) každého žáka jsou podporovány		
Učitelé používají širokou škálu studijních materiálů a didaktických prostředků		
Žákům ve třídě nejsou zadávány stejné úkoly		
U žáků jsou stanoveny různé studijní cíle		
Učitelé znají dobře své studenty		

Pravidla	Je to tak	Mělo by to tak být
Škola je vedena podle pravidel, která byla stanovena žáky, učiteli, rodiči a vedením školy (za účasti všech těchto skupin)		
Pravidel je málo a jsou jednoduchá		
Pravidla, která určují chování ve třídě, vypracovávají učitelé a jejich studenti dohromady		
Pokud je udělen trest, je spravedlivý a stanovený na základě porušení dohodnutých pravidel		
Většina žáků a zaměstnanců školy se řídí školními pravidly.		

Odměny	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé odměňují každého studenta za výkony ve vztahu k jeho vlastním schopnostem		
Žáci znají kritéria používaná k hodnocení jejich výkonů		
Učitelé jsou oceňováni za kvalitní výuku		
Většina žáků dostává kladnou zpětnou vazbu od školy a učitelů		
Ředitel si je vědom, že když zaměstnanci školy nebo studenti udělají něco obzvláště výjimečného, měl by to zveřejnit a odměnit		

Ve škole získám tyto vědomosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Výpočetní technika		
Cizí jazyky		
Český jazyk		
Matematika a přírodní vědy		
Společenské vědy		

Ve škole získám tyto dovednosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Schopnost spolupracovat s jinými		
Práce s informacemi		
Řešení nestandardních úkolů		

Tvorba vlastního názoru, schopnost zaujmout vlastní stanovisko		
Schopnost rozhodnout se, volit mezi různými variantami		

Efektivní komunikace	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé jsou přátelští a otevření k diskusi		
Učitelé jsou dostupní pro žáky, kteří chtějí pomoc		
Ve škole dobře komunikují různé skupiny: starší učitelé a mladšími, studenti a rodiče mezi sebou apod.		
Žáci se dokáží dobře domluvit mezi sebou		
Komunikace mezi školou a rodiči dobře funguje		

Efektivní strategie vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé vědí, jak učit, stejně tak jako co učit		
Jestliže žák výkladu neporozumí, učitel mu látku ochotně vysvětlí jednodušším způsobem		
Škola podporuje nové progresivní techniky výuky		
Učitelé podněcují žáky, aby ostatním pomáhali s učením		
Na způsob výuky mám vliv		

Zázemí školy	Je to tak	Mělo by to tak být
Budova školy je čistá a udržovaná		
Škola je dostatečně vybavena (knihami, počítači, interaktivní tabule, apod) a mohu je využít kdykoliv potřebuji		
Žáci mohou rozhodovat o výzdobě svých tříd i společných prostor školy		
V budově školy i v její bezprostřední blízkosti je dostatek vhodných prostor k odpočinku i hrám.		
Ve škole je velmi jednoduché se orientovat		

Škola poskytuje:	Je to tak	Mělo by to tak být
Znalosti pro další studium		

Široké znalosti a všeobecný rozhled		
Nové přátele a kamarády		
Motivaci pro další studium		
Příjemné zážitky		

Při vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Je kladen důraz na porozumění souvislostem, samostatné myšlení, vyhledávání informací		
Je využíváno jiných způsobů výuky než klasického výkladu a zkoušení		
Žáci se podílí na plánu výuky, mohou se dohodnout co se chtějí učit		
Vztah učitele a žáka je rovnocenný, partnerský		
Nejsou dělány rozdíly mezi jedničkáři a slabšími žáky		

Pedagogové ve škole	Je to tak	Mělo by to tak být
Mají hluboké znalosti ve svém předmětu		
Umí látku dobře vysvětlit		
Mají smysl pro humor		
Zajímají se o názor žáka		
Používají metody výuky, které vtáhnou a zaujmou		

Učivo a domácí úkoly	Je to tak	Mělo by to tak být
Učivo je srozumitelné, snadno pochopitelné		
Učiva je tak akorát (ani moc, ani málo)		
Máme mnoho domácích úkolů		
Domácí úkoly jsou příliš složité		
Domácí přípravě musím věnovat mnoho času, abych porozuměl probranému učivu		

Spolupráce rodičů a školy	Je to tak	Mělo by to tak být
Rodiče chodí pravidelně na rodičovské schůzky		
Učitele zajímá názor rodičů a naopak		
Rodiče se účastní akcí školy		

Rodiče se zajímají, jak probíhá výuka		
Rodiče se mohou kdykoliv přijít podívat na výuku		

Co se ti vybaví, když se řekne škola?

.....  
.....

Co bys ve škole změnil/la co ti hodně vadí, nebo naopak ti vyhovuje, baví ve škole?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Děkuji za Váš čas a poskytnuté informace

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE

*Dotazník pro pedagogy*

Jste muž - žena

Jak dlouho se věnujete praxi učitele? \_\_\_\_\_

Na kterém stupni učíte? \_\_\_\_\_

Vyučuji těmto předmětům (prosím, vypište)

---

---

Ke každému výroku v tabulkách vepište do sloupečku „je to tak“ aktuální stav ve škole číslo dle klíče viz níže a do sloupečku „mělo by to tak být“ je si představujete, že by byla situace lepší, opět číslo. Vepisujete pouze číselné hodnoty:

Klíč:	Vůbec/ Téměř nikdy	1 bod
	Občas	2 body
	Často	3 body
	Pořád/vždy	4 body

Příklad: Ohodnocení situace. Je léto a venku je asi 15 °C a prší – aktuální stav

Počasí v létě	Je to tak	Mělo by to tak být
Je horko a svítí slunce	1	4

Školství a škola	Je to tak	Mělo by to tak být
Úroveň základního školství je dobrá		
Současné školství je třeba reformovat		
Výuka je smysluplná a významná		
Ve škole se cítím bezpečně		
Škola podporuje u žáků dobrý vztah ke vzdělávání		

<b>Vzájemný respekt</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Ve škole jsou respektováni i méně zdatní studenti		
Učitelé přijímají žáky jako osobnosti		
Rodiče jsou považováni za důležité spolupracovníky		
Učitelé se navzájem respektují		
Učitelé jsou pyšní na to, že jsou učiteli		

<b>Důvěra</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Žáci mají pocit, že učitelé jsou na jejich straně		
Pokud někdy žáci s učiteli nesouhlasí, mohou vyjádřit své názory otevřeně		
Ředitel je dobrý obhájce našich zájmů		
Žáci mohou počítat s tím, že učitelé vyslechnou jejich verzi příběhu a budou spravedliví		
Učitelé věří, že žáci mají při řešení problémů dobrý úsudek		

<b>Péče</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Ve škole je vždy někdo, s kým mohu počítat		
Jsem v této škole rád/a		
Žáci jsou motivováni ke kreativě		
Ve škole vládne duch „my“		
Většina lidí ve škole je milá		

<b>Aktivní sebevzdělávání</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Učebnice a studijní materiály podporují studium, kreativitu výuky a samostudia		
Žáci pomáhají v rozhodování o cílech výuky a vzdělávání		
Škola poskytuje příležitosti k praktickému využití toho, co se žáci naučili		
Učitelé se aktivně sebevzdělávají		
Studijní plány školy motivují ke kreativním nápadům		

<b>Individuální přístup</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>



Schopnosti (intelektuální, umělecké, manuální) každého žáka jsou podporovány		
Učitelé používají širokou škálu studijních materiálů a didaktických prostředků		
Žákům ve třídě nejsou zadávány stejné úkoly		
U žáků jsou stanoveny různé studijní cíle		
Učitelé znají dobře své studenty		

Pravidla	Je to tak	Mělo by to tak být
Škola je vedena podle pravidel, která byla stanovena žáky, učiteli, rodiči a vedením školy (za účasti všech těchto skupin)		
Pravidel je málo a jsou jednoduchá		
Pravidla, která určují chování ve třídě, vypracovávají učitelé a jejich studenti dohromady		
Pokud je udělen trest, je spravedlivý a stanovený na základě porušení dohodnutých pravidel		
Většina žáků a zaměstnanců školy se řídí školními pravidly.		

Odměny	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé odměňují každého studenta za výkony ve vztahu k jeho vlastním schopnostem		
Žáci znají kritéria používaná k hodnocení jejich výkonů		
Učitelé jsou oceňováni za kvalitní výuku		
Většina žáků dostává kladnou zpětnou vazbu od školy a učitelů		
Ředitel si je vědom, že když zaměstnanci školy nebo studenti udělají něco obzvláště výjimečného, měl by to zveřejnit a odměnit		

Ve škole získají žáci tyto vědomosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Výpočetní technika		
Cizí jazyky		
Český jazyk		
Matematika a přírodní vědy		
Společenské vědy		

Ve škole získají žáci tyto dovednosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Schopnost spolupracovat s jinými		
Práce s informacemi		
Řešení nestandardních úkolů		
Tvorba vlastního názoru, schopnost zaujmout vlastní stanovisko		
Schopnost rozhodnout se, volit mezi různými variantami		

Efektivní komunikace	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé jsou přátelští a otevření k diskusi		
Učitelé jsou dostupní pro žáky, kteří chtějí pomoc		
Ve škole dobře komunikují různé skupiny: starší učitelé s mladšími, studenti a rodiče mezi sebou apod.		
Žáci se dokáží dobře domluvit mezi sebou		
Komunikace mezi školou a rodiči dobře funguje		

Efektivní strategie vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé vědí, jak učit, stejně tak jako co učit		
Jestliže žák výkladu neporozumí, učitel mu látku ochotně vysvětlí jednodušším způsobem		
Škola podporuje nové progresivní techniky výuky		
Učitelé podněcují žáky, aby ostatním pomáhali s učním		
Na způsob výuky mají vliv i žáci a jejich rodiče		

Zázemí školy	Je to tak	Mělo by to tak být
Budova školy je čistá a udržovaná		
Škola je dostatečně vybavena (knihami, počítači, interaktivní tabule, apod) a žáci je mohou využít kdykoliv potřebují		
Žáci mohou rozhodovat o výzdobě svých tříd i společných prostor školy		
V budově školy i v její bezprostřední blízkosti je dostatek vhodných prostor k odpočinku i hrám.		
Ve škole je velmi jednoduché se orientovat		

Škola poskytuje:	Je to tak	Mělo by to tak být
Znalosti pro další studium		
Široké znalosti a všeobecný rozhled		
Nové přátele a kamarády		
Motivaci pro další studium		
Příjemné zážitky		

Při vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Je kladen důraz na porozumění souvislostem, samostatné myšlení, vyhledávání informací		
Je využíváno jiných způsobů výuky než klasického výkladu a zkoušení		
Žáci se podílí na plánu výuky, mohou se dohodnout co se chtějí učit		
Vztah učitele a žáka je rovnocenný, partnerský		
Nejsou dělány rozdíly mezi jedničkáři a slabšími žáky		

Pedagogové ve škole	Je to tak	Mělo by to tak být
Mají hluboké znalosti ve svém předmětu		
Umí látku dobře vysvětlit		
Mají smysl pro humor		
Zajímají se o názor žáka		
Používají metody výuky, které vtáhnou a zaujmou		

Učivo a domácí úkoly	Je to tak	Mělo by to tak být
Učivo je srozumitelné, snadno pochopitelné		
Učiva je tak akorát (ani moc, ani málo)		

Žáci mají mnoho domácích úkolů		
Domácí úkoly jsou příliš složité		
Domácí přípravě musí žáci většinou věnovat mnoho času, aby porozuměli probranému učivu		

<b>Spolupráce rodičů a školy</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Rodiče chodí pravidelně na rodičovské schůzky		
Učitele zajímá názor rodičů a naopak		
Rodiče se účastní akcí školy		
Rodiče se zajímají jak probíhá výuka		
Rodiče se mohou kdykoliv přijít podívat na výuku		

Co se vám vybaví, když se řekne škola?

.....  
.....

Co byste ve škole změnil/la co vám hodně vadí, nebo naopak vám vyhovuje, baví ve škole?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Děkuji za Váš čas a poskytnuté informace

## PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE

*Dotazník pro rodiče*

Jste \_\_\_\_\_ *muž - žena*

Počet dětí: \_\_\_\_\_

**Jaké je Vaše dosažené vzdělání?:**

ZŠ

*Střední*

*Úplné střední s maturitou*

VOŠ

VŠ

**Jste s prospěchem dětí spokojen(a)?** *Ano*      *x*      *Ne*

Ke každému výroku v tabulkách vepište do sloupečku „je to tak“ aktuální stav ve škole číslo dle klíče viz níže a do sloupečku „mělo by to tak být“ je si představujete, že by byla situace lepší, opět číslo. Vepisujete pouze číselné hodnoty:

Klíč:                      Vůbec/ Téměř nikdy    1 bod  
                                    Občas                      2 body  
                                    Často                      3 body  
                                    Pořád/vždy              4 body

Příklad: Ohodnocení situace. Je léto a venku je asi 15 °C a prší – aktuální stav

Počasí v létě	Je to tak	Mělo by to tak být
Je horko a svítí slunce	1	4

Školství a škola	Je to tak	Mělo by to tak být
Úroveň základního školství je dobrá		
Současné školství je třeba reformovat		
Výuka je smysluplná a významná		
Ve škole se děti i učitelé cítí bezpečně		

Škola podporuje u žáků dobrý vztah ke vzdělávání		
--	--	--

<b>Vzájemný respekt</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Ve škole jsou respektováni i méně zdatní studenti		
Učitelé přijímají žáky jako osobnosti		
Rodiče jsou považováni za důležité spolupracovníky		
Učitelé se navzájem respektují		
Učitelé jsou pyšní na to, že jsou učiteli		

<b>Důvěra</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Děti mají pocit, že učitelé jsou na jejich straně		
Pokud někdy děti s učiteli nesouhlasí, mohou vyjádřit své názory otevřeně		
Ředitel je dobrý obhájce našich zájmů		
Děti mohou počítat s tím, že učitelé vyslechnou jejich verzi příběhu a budou spravedliví		
Učitelé věří, že žáci mají při řešení problémů dobrý úsudek		

<b>Péče</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Ve škole je vždy někdo, s kým mohu počítat		
Jsem v této škole rád/a		
Žáci jsou motivováni ke kreativě		
Ve škole vládne duch „my“		
Většina lidí ve škole je milá		

<b>Aktivní sebevzdělávání</b>	<b>Je to tak</b>	<b>Mělo by to tak být</b>
Učebnice a studijní materiály podporují studium, kreativitu výuky a samostudia		
Žáci pomáhají v rozhodování o cílech výuky a vzdělávání		
Škola poskytuje příležitosti k praktickému využití toho, co se žáci naučili		
Učitelé se aktivně sebevzdělávají		

Studijní plány školy motivují ke kreativním nápadům		
---	--	--

Individuální přístup	Je to tak	Mělo by to tak být
Schopnosti (intelektuální, umělecké, manuální) každého žáka jsou podporovány		
Učitelé používají širokou škálu studijních materiálů a didaktických prostředků		
Žákům ve třídě nejsou zadávány stejné úkoly		
U žáků jsou stanoveny různé studijní cíle		
Učitelé znají dobře své studenty		

Pravidla	Je to tak	Mělo by to tak být
Škola je vedena podle pravidel, která byla stanovena žáky, učiteli, rodiči a vedením školy (za účasti všech těchto skupin)		
Pravidel je málo a jsou jednoduchá		
Pravidla, která určují chování ve třídě, vypracovávají učitelé a jejich studenti dohromady		
Pokud je udělen trest, je spravedlivý a stanovený na základě porušení dohodnutých pravidel		
Většina žáků a zaměstnanců školy se řídí školními pravidly.		

Odměny	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé odměňují každého studenta za výkony ve vztahu k jeho vlastním schopnostem		
Žáci znají kritéria používaná k hodnocení jejich výkonů		
Učitelé jsou oceňováni za kvalitní výuku		
Většina žáků dostává kladnou zpětnou vazbu od školy a učitelů		
Ředitel si je vědom, že když zaměstnanci školy nebo studenti udělají něco obzvláště výjimečného, měl by to zveřejnit a odměnit		

Ve škole získají žáci tyto vědomosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Výpočetní technika		

Cizí jazyky		
Český jazyk		
Matematika a přírodní vědy		
Společenské vědy		

Ve škole získají žáci tyto dovednosti:	Je to tak	Mělo by to tak být
Schopnost spolupracovat s jinými		
Práce s informacemi		
Řešení nestandardních úkolů		
Tvorba vlastního názoru, schopnost zaujmout vlastní stanovisko		
Schopnost rozhodnout se, volit mezi různými variantami		

Efektivní komunikace	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé jsou přátelštější a otevřenější k diskusi		
Učitelé jsou dostupní pro žáky, kteří chtějí pomoc		
Ve škole dobře komunikují různé skupiny: starší učitelé s mladšími, studenti a rodiče mezi sebou apod.		
Žáci se dokáží dobře domluvit mezi sebou		
Komunikace mezi školou a rodiči dobře funguje		

Efektivní strategie vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Učitelé vědí, jak učit, stejně tak jako co učit		
Jestliže žák výkladu neporozumí, učitel mu látku ochotně vysvětlí jednodušším způsobem		
Škola podporuje nové progresivní techniky výuky		
Učitelé podněťují žáky, aby ostatním pomáhali s učebním		
Na způsob výuky mají vliv i žáci a jejich rodiče		

Zázemí školy	Je to tak	Mělo by to tak být
Budova školy je čistá a udržovaná		



Škola je dostatečně vybavena (knihami, počítači, interaktivní tabule, apod) a žáci je mohou využít kdykoliv potřebují		
Žáci mohou rozhodovat o výzdobě svých tříd i společných prostor školy		
V budově školy i v její bezprostřední blízkosti je dostatek vhodných prostor k odpočinku i hrám.		
Ve škole je velmi jednoduché se orientovat		

Škola poskytuje:	Je to tak	Mělo by to tak být
Znalosti pro další studium		
Široké znalosti a všeobecný rozhled		
Nové přátele a kamarády		
Motivaci pro další studium		
Příjemné zážitky		

Při vyučování	Je to tak	Mělo by to tak být
Je kladen důraz na porozumění souvislostem, samostatné myšlení, vyhledávání informací		
Je využíváno jiných způsobů výuky než klasického výkladu a zkoušení		
Žáci se podílí na plánu výuky, mohou se dohodnout, co se chtějí učit		
Vztah učitele a žáka je rovnocenný, partnerský		
Nejsou dělány rozdíly mezi jedničkáři a slabšími žáky		

Pedagogové ve škole	Je to tak	Mělo by to tak být
Mají hluboké znalosti ve svém předmětu		
Umí látku dobře vysvětlit		
Mají smysl pro humor		
Zajímají se o názor žáka		
Používají metody výuky, které vtáhnou a zaujmou		

Učivo a domácí úkoly	Je to tak	Mělo by to tak být
Učivo je srozumitelné, snadno pochopitelné		
Učiva je tak akorát (ani moc, ani málo)		
Žáci mají mnoho domácích úkolů		
Domácí úkoly jsou příliš složité		
Domácí přípravě musí žáci většinou věnovat mnoho času, aby porozuměli probranému učivu		

Spolupráce rodičů a školy	Je to tak	Mělo by to tak být
Rodiče chodí pravidelně na rodičovské schůzky		
Učitele zajímá názor rodičů a naopak		
Rodiče se účastní akcí školy		
Rodiče se zajímají, jak probíhá výuka		
Rodiče se mohou kdykoliv přijít podívat na výuku		

Co se vám vybaví, když se řekne škola?

.....  
.....

Co byste ve škole změnil/la co vám hodně vadí, nebo naopak vám vyhovuje, baví ve škole?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Děkuji za váš čas a poskytnuté informace

## PŘÍLOHA P IV: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA T

### X KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA T (oboustranný test)

Stupně volnosti	Hladina významnosti		Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01		0,05	0,01
1	12,706	63,657	26	2,056	2,779
2	4,303	9,925	27	2,052	2,771
3	3,182	5,841	28	2,048	2,763
4	2,776	4,604	29	2,045	2,756
5	2,571	4,032	30	2,042	2,750
6	2,447	3,707	35	2,030	2,724
7	2,365	3,499	40	2,021	2,705
8	2,306	3,355	45	2,014	2,690
9	2,262	3,250	50	2,009	2,678
10	2,228	3,169	55	2,004	2,668
11	2,201	3,106	60	2,000	2,660
12	2,179	3,055	70	1,994	2,648
13	2,160	3,012	80	1,990	2,639
14	2,145	2,977	90	1,987	2,632
15	2,131	2,947	100	1,984	2,626
16	2,120	2,921	140	1,977	2,611
17	2,110	2,898	200	1,972	2,601
18	2,101	2,878	400	1,966	2,588
19	2,093	2,861	1000	1,962	2,581
20	2,086	2,845		1,960	2,576
21	2,080	2,831			
22	2,074	2,819			
23	2,069	2,807			
24	2,064	2,797			
25	2,060	2,787			