

Školní klima pohledem žáků, pedagogů a rodičů

Bc. Lucie Ondíková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Ondíková**
Osobní číslo: **H17407**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Školní klima pohledem žáků, pedagogů a rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti klimatu školy, jeho typologie a jeho evaluace z hlediska žáků, pedagogů a rodičů.

Příprava metodiky empirické části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

MAREŠ, Jan. Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče: 1. revidovaná verze. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-89-3.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, c2006. ISBN 80-89018-97-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



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

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.2.2019

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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením = užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá školním klimatem. Především tedy školním klimatem pohledem žáků, učitelů a rodičů jakožto hlavních tvůrců tohoto jevu. Diplomovou práci dělíme na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zabýváme vymezením základních pojmů, které úzce souvisí s klimatem školy. Zabýváme se blíže typy klimatu, činiteli vytvářející klima školy, ale také možnými způsoby a metodami, které mohou být v rámci kvantitativního výzkumu klimatu využity. Na teoretickou část navazujeme praktickou částí, která se zaměřuje na výzkum a analýzu klimatu školy vybrané základní školy. V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsme pro sběr dat využili dotazníkové šetření. Výsledky výzkumu byly využity nejen v rámci diplomové práce, ale především jako zdroj přínosných informací pro danou základní školu.

Klíčová slova: klima školy, činitelé klimatu školy, typy klimatu školy, kvantitativně orientovaný výzkum.

ABSTRACT

This master's thesis deals with school climate. Primarily, it deals with school climate from the perspective of pupils, teachers and parents who are the main creators of this phenomenon. The thesis consists of two parts – theoretical and practical.

In the theoretical part, we define the basic concepts and ideas, which are closely associated with school climate. Types of climate, actors contributing to the school climate and also possible instruments and methods suitable for quantitative research are introduced in the theoretical part. The theoretical part is followed by the practical part, which focuses on research and analysis of school climate in a selected primary school. Questionnaire construction is used to gather data as part of the quantitative research. The results of the research were used not only for the purpose of this master's thesis, but also as a source of beneficial information for the selected primary school.

Keywords: school climate, school climate actors, types of school climate, quantitative research.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za ochotu a odborné vedení, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Mé poděkování patří také paní ředitelce, pedagogům, žákům a rodičům zkoumané základní školy za ochotu a spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část mé práce.

V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině a pracovnímu kolektivu, kteří se mnou měli trpělivost a po celou dobu studia mě podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA V KONTEXTU ŠKOLNÍHO KLIMATU	12
1.2 KLIMA	14
1.3 ŠKOLA	17
2 ŠKOLNÍ KLIMA	19
2.1 KLIMA VERSUS KULTURA ŠKOLY	22
2.2 TYPY KLIMATU ŠKOLY	23
2.3 ČINITELÉ KLIMATU ŠKOLY	27
2.3.1 Žáci	27
2.3.2 Pedagogové a vedení školy	28
2.3.3 Rodiče	29
2.4 VÝZKUM KLIMATU ŠKOLY	31
2.5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	36
3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
3.1.1 Způsob zpracování dat	38
3.1.2 Výzkumný soubor	38
3.2 CÍL VÝZKUMU	40
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	41
4.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	42
4.1.1 Hlavní výzkumná otázka	42
4.1.2 Dílní výzkumné otázky	48
4.2 PRŮNIKOVÉ POLOŽKY DOTAZNÍKU	54
4.3 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	57
4.4 LIMITY ŠETŘENÍ	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM GRAFŮ	67
SEZNAM TABULEK	68
SEZNAM PŘÍLOH	69

ÚVOD

Škola je institucí, kterou v rámci svého života pozná a projde každý člověk. Ať již dobrovolně či nedobrovolně, podstatnou část svého života stráví právě na základní škole. Škola nás v první řadě vzdělává, což je jejím hlavním cílem. Nejde ale vždy jen o výchovu a vzdělávání. Ve škole, mnohdy jako v první instituci, navazujeme první sociální vztahy. Setkávají se zde různé generace a skupiny lidí, které společně určitým způsobem a v určitém prostředí musí fungovat. Tím se utváří samostatný jedinec. Škola ovlivňuje jeho sociální chování a prožívání. To, jak se žáci, pedagogové a také ostatní personál školy cítí, jak prožívají a hodnotí situace ve škole, jaké vzájemné vztahy zde panují, to vše se odráží a podílí na utváření prostředí a klimatu dané instituce.

Kladné, pozitivní klima, je vždy dobrou vizitkou pro školu. V případě, že vedení školy nebo jiný účastník působící ve škole má pochybnosti a pociťuje, že ve škole panuje klima negativní, je na místě nepodceňovat tento stav a hledat vhodná opatření. Mezi jeden z mnoha nástrojů, v rámci zjištění klimatu školy, řadíme dotazníkové šetření. Vytváření pozitivního neboli optimálního klimatu školy je proces dlouhodobý, pro některé školy i nekonečný.

Pro naši diplomovou práci jsme hledali základní školu, která by byla ochotna podstoupit dotazníkové šetření a především se zajímala o své klima. Je nutné podotknout, že ne všechny školy jsou ochotny pustit někoho cizího do zkoumání školy. Vše, co bude zmíněno v této práci, bude s ohledem na zkoumanou základní školu anonymní.

Hlavním cílem této diplomové práce je nejen přiblížit čtenářům problematiku školního klimatu, ale především, za využití dotazníkové šetření, zjistit, jak hodnotí školní klima dané základní školy žáci, učitelé, ale také rodiče. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou část, jež se zaměřuje na odbornou literaturu, ze které je vytvořeno shrnutí základních poznatků z oblasti klimatu školy, jeho typologie a vztahů v rámci různých zainteresovaných stran (žáků, pedagogů a rodičů). A na druhou, praktickou část, která se zabývá prezentováním výsledků kvantitativně orientovaného výzkumu. K němu byl využit evaluační nástroj klima školy - Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče od autorů prof. PhDr. Heleny Grecmanové, Ph.D.; doc. Mgr. Miroslava Dopity, Ph.D.; Mgr. Jany Polákové Vašátkové, Ph.D.; a doc. PhDr. Jitky Skopalové, Ph.D. Dotazníky nám umožnily zjistit, jak vnímají a posuzují klima školy již zmiňovaní žáci, učitelé a rodiče dané školy. Výsledky dotazníkového šetření posloužily nejen pro účely diplomové práce,

ale především jako zpětná vazba pro školu, což bylo naším stěžejním záměrem. Naše práce s největší pravděpodobností neobohatí celou společnost, ale určitě pomůže zkoumané základní škole, které dodá potřebné informace o aktuálním stavu klimatu školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Úvodní kapitola si klade za cíl seznámení a vysvětlení důležitých terminologických pojmů, které jsou nezbytné pro pochopení problematiky školního klimatu.

1.1 Prostředí a atmosféra v kontextu školního klimatu

Prostředí je v obecném smyslu slova souhrn okolností, ve kterém se něco děje nebo v něm někdo žije. Můžeme říci, že je vnímám jako souhrn všech vnějších vlivů, které jedince obklopují a umožňují mu podmínky k životu. Vlivy a podmínky to mohou být sociální, fyzikální a intelektuální. Prostředí je tedy určitá formující síla, která svým působením ovlivňuje každého jedince (Kašpárková 2007, s. 15).

V našem pojetí a pro náš výzkum, je prostředí nejširším pojmem. Zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (město, venkov), tak architektonického, ergonomického hlediska (vhodnost nábytku, technického zařízení apod.), hlediska hygienického (vytápění, osvětlení), ale je zde zahrnut i stupeň a typ školy (Lašek 2001, s. 40).

Celkové prostředí je obvykle vymezováno kategoriemi přírodní prostředí a společenské prostředí. Interakce s prostředím se u člověka děje na třech úrovních – makroprostředí, mezzoprostředí, mikroprostředí (Kašpárková 2009, s. 57). Za mikroprostředí můžeme označit rodinu, okruh přátel, vztahy na pracovišti, třídu, prostředí vyznačující se úzkými osobními kontakty. Mezzoprostředí je především prostředí lokální, zahrnující místo bydliště a okolí. Zahrnuje kulturu, přírodu i sociální vazby v tomto prostoru. Poslední, širší rovinou je tzv. makroprostředí, které přesahuje rámec mezzoprostředí. Chápeme jej jako společenské vlivy a podmínky, které se odráží v životě jedince a podílí se při formování osobnosti (Lašek 2001, s. 3).

Dle Grecmanové (2008, s. 9-10) je prostředí objektivní realita se souborem faktorů (procesů, činností, bytostí, jevů, podmínek), které člověka obklopují, jsou s ním v interakci, mají pro něj hodnotu a význam, a také jej ovlivňují a formují. Každé prostředí je jiné. Má vlastní potenciál a jako síla působí na člověka, který je jeho součástí destruktivně nebo pozitivně. Jedinec je nejen významným tvůrcem prostředí, ale také aktérem při jeho posuzování. Říká se, že sama realita, která obklopuje člověka, pro něj není tak důležitá jako samotné vnímání. (G.H.Litwin, R.A. Stringer in Grecmanová 2008, s. 9) Z toho nám vyplývá, že klima, jakožto pojem, nemůžeme vysvětlovat pouze jako

prostředí. Můžeme ale říci, že je klima kvalitou, která z daného prostředí vyplývá (Grecmanová 2008, s. 9).

Je vhodné zmínit také fakt, že působení prostředí je rozdílné oproti vlivům výchovy. Zatímco výchova působí záměrně – intencionálně, prostředí ovlivňuje člověka nezáměrně – funkcionálně. Nezáměrné působení prostředí na člověka je také jednou z příčin mnohdy častějšího a intenzivnějšího formování některých jedinců prostředím místo výchovy (Kašpárková 2007, s. 15).

V rámci našeho výzkumu se také setkáváme s pojmem **edukační prostředí**. Tím je označováno jakékoli prostředí, ve kterém probíhá proces učení. Má své parametry ergonomické (pomůcky, zařízení atd.), fyzikální (architektura, velikost prostředí atd.) a především psychosociální (typ komunikace a vztahů mezi zúčastněnými subjekty). Charakter daného edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky, klima třídy nebo také školní klima (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s.64). Edukační prostředí je vytvářeno všemi fyzikálně-senzorickými elementy, jako je barva, zvuk, osvětlení, prostor, nábytek atd., které charakterizují místo, ve kterém se žák učí (Průcha 2017, s. 69).

Kašpárková (2007, s. 17) také píše o **školním prostředí**, které vymezuje jako specifickou část celkového životního prostředí. Chápe jej, jako systém podnětů daných sociálními a materiálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a záměrně či nezáměrně působící na žáky. Havlíková (in Mareš, 2003, s. 37) poté rozlišuje tři základní podoby školního prostředí. Sociální (klima třídy, školy, učitelského sboru), organizační (zdravá výživa, aktivní pohyb, režim dne) a věcné (hygienické, odpočinkové, pracovní).

Atmosféra je další z pojmů, se kterým se setkáváme při studiu odborné literatury. Je závislá na prostředí a je jevem vyjadřující především krátké trvání, proměnlivost a situační podmíněnost danou emočním a sociálním naladěním jedinců v daném prostředí (Kašpárková 2009, s. 56). I Čapek (2010, s. 16) vnímá úzký rozsah atmosféry. Dle něj tento pojem vyjadřuje především proměnlivost a krátké trvání.

Jana Kašpárková (2007, s. 24) uvádí několik definic zahraničních autorů, mezi které patří O.F. Bollnow, který používá pojem **pedagogická atmosféra**. Tím myslí emoční naladění mezi dítětem a vychovávatelem, které ve výchovně-vzdělávacím procesu pronikají každým způsobem chování nebo výchovným opatřením. H. Wichterich (in Kašpárková 2007, s. 24) spojil teorii pedagogické atmosféry s psychologickými teoriemi komunikace. Wichterich tvrdí, že každé setkání v této pedagogické atmosféře je zároveň komunikací. Domnívá se,

že poruchy atmosféry jsou zároveň poruchy komunikace, která je důležitá jak pro žáky tak dospělé a je nepostradatelnou součástí kvalitního působení v rámci interakce mezi pedagogem a žáky. Za zmínku také stojí koncepce atmosféry F. G. Cornella (in Kašpárková 2007, s. 25), který rozlišuje mezi atmosférou vytvářenou pedagogy a atmosférou žáků, která vzniká jako reakce na celé prostředí školy.

1.2 Klima

Dalším ústředním termínem je fenomén klima, jehož těžiště nenalezneme ve společenských vědách, ale ve vědách přírodních (Kašpárková 2007, s. 25).

Pojem klima vychází z řeckého slova, které bylo původně používáno především v meteorologii (Čapek, 2010, s. 133).

Obecně je klima chápáno jako psychosociální fenomén, který vzniká odrazem prostředí v subjektivním prožívání, vnímání a hodnocení jeho posuzovatelů. Nevzniká samo o sobě, vytváří se. Jedná se o jev dlouhodobý. Liší se od výše zmíněné atmosféry především délkou trvání, jelikož ta působí krátkodobě a je podmíněná situačně (Grecmanová 2008, s. 9).

Pešková (in Kašpárková 2007, s. 26) tvrdí, že klima je v obecném smyslu komplexní strukturou vztahů, v níž má své nezastupitelné místo sebevzdělávání a vzdělávání jako univerzální půda kultivace lidstva.

O systematizaci pedagogicko-psychologických definic pojmu klima se pokusil F. Eder (in Grecmanová 2008, s. 33-34). Podle něj se o pojmu klima diskutuje ze tří hledisek:

Z deskripce, ve které převládá základní zastávání hodnot a orientace v pedagogickém prostředí (charakteristika hodnot a norem ve škole). Jedná se o společné znaky členů dané organizace. Například způsoby chování, společné zájmy, myšlení, rituály zakotvené v tradici školy. Takto pojímané klima se může často zaměřovat s pojmy školní étos nebo třeba kultura školy. **Z charakteristiky emocionálního odstínování celkové pedagogické atmosféry.** Druhé hledisko klima popisuje jako emocionální kvalitu sociálních vztahů mezi žáky a učiteli. **A z popisu subjektivně vnímaných prostředí,** což je třetí hledisko. Klima je, dle něj, definováno jako konfigurace znaků prostředí, které jsou vnímány. Jiní autoři o klimatu hovoří jako o souhrnu sociálních zkušeností učitelů a žáků ve škole nebo o prožívání procesů a znaků v prostředí školy.

Skutečnosti, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu nazýváme **determinanty**. Do nich řadíme podle Laška (2007, s. 44): **Zvláštnosti školy** – pravidla školního života, typ a zaměření školy, **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací** – např. dílenské práce, práce v laboratořích, **zvláštnosti školních tříd** – školní třída jako celek, skupiny ve třídě, **zvláštnosti žáků** – žák jako individuální osobnost, jako člen třídy, respektive skupiny, **zvláštnosti učitelů** – osobnost pedagoga, styl výuky.

Jak bylo již výše zmíněno, klima není celek jednolité, má své konstruktivní prvky (složky). Ty nestojí obvykle izolovaně, vzájemně na sebe působí, čímž vytvářejí složitou strukturu (Lašek 2007, s. 44).

Každá teoretická koncepce chápe klima odlišněji. Ale abychom mohli vědět, jak klima zkoumat a zlepšovat, potřebujeme znát jeho složky (proměnné). Při vymezení budeme vycházet z nápadu R. H. Moose (in Kašpárková 2007, s. 28 – 29), který odlišil v lidském prostředí, jehož součástí je i klima, tři dimenze. Každou dimenzi lze popsat jednotlivými složkami (proměnnými, oblastmi), které bývají nejčastěji zkoumány v rámci výzkumného šetření. Jedná se o: **Dimenzi vztahů mezi lidmi**, která se zabývá apatičností, spokojeností, favorizováním, třenicemi, participací, soudržností a zahrnováním do skupin. **Dimenzi jednotlivce**, jež se zaměřuje na nezávislost, soutěživost, tempo práce, obtížnost úkolů a úkolovou zaměřenost. A **dimenzi systémovou**, která se zabývá pořádkem, organizovaností, jasností pravidel, individualizovaností, rozmanitostí, demokratičností, diferenciovaností a pedagogovou kontrolou a řízením.

Jednotlivé složky (proměnné), lze označit jako faktory ovlivňující kvalitu klimatu, přičemž faktor chápeme jako rys, činitel, rozhodující sílu uplatňující se v nějakém procesu (Kašpárková 2007, s. 29).

Uvnitř prostředí školy se může klima vztahovat k různým vertikálním a horizontálním složkám organizace. Může se rozlišovat klima tříd, klima výuky, klima učitelského sboru a nebo námi vybrané školní klima (Grecmanová 2008, s. 35).

Klima třídy Erich Petlák (2006, s. 26) definuje jako dlouhodobé sociálně-emocionální naladění, vztahy a postoje a emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě. Gavora (in Petlák 2006, s. 26) uvádí, že klima třídy vyjadřuje, do jaké míry a jak je žák v dané třídě spokojený. Jak si spolužáci rozumí, jaká je soutěživost a konkurence mezi žáky a v neposlední řadě také, jaká je soudržnost třídy.

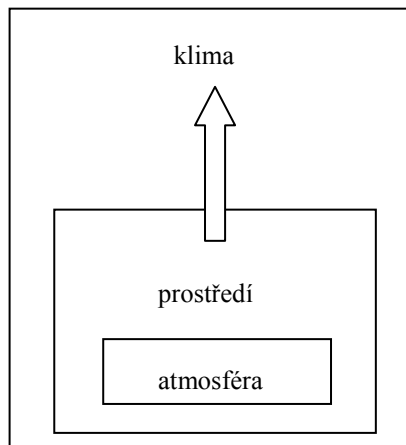
Pokud se bavíme o **klimatu výuky**, myslíme tím relativně přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, na kterém se podílí určité znaky, které žáci prožívají a které ovlivňují jejich chování (Grecmanová 2008, s. 35).

Klima učitelského sboru popisují Urbánek a Chvál jako proměnnou vyjadřující kvalitu sociálních procesů a interpersonálních vztahů fungujících uvnitř sboru. Tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

Dalším termínem, jenž se často vyskytuje, je **sociální klima**, které Klimentová (in Petlák a kol. 2005, s. 121) označuje za dlouhodobé jevy, které jsou typické pro konkrétní pedagogy a třídu po několik měsíců anebo také let. Na vytváření se podílejí nejen všichni žáci v dané třídě, ale také jednotliví pedagogové, kteří v dané třídě působí.

Klima je ve srovnání s pojmem prostředí termínem jiné kvality. Rozhodně tyto pojmy nemůžeme zaměňovat ani chápat jako synonyma. Podle Kašpárkové (2007, s. 26) vytváří prostředí tzv. „živnou půdu“ pro vznik klimatu. Samozřejmě má také vliv na kvalitu daného klimatu. Od atmosféry se liší klima především délkou trvání jevů. Klima nevzniká samo od sebe, ale vytváří se. Nejdůležitější je ovšem samotné vnímání daného klimatu aktéry a tvůrci.

Následující obrázek naznačuje vazby mezi výše uvedenými třemi pojmy, kterými jsou prostředí, atmosféra a klima. Autorka Kašpárková vycházela z grafického znázornění Laška (2007, s. 41), který upravovala tak, aby co nejlépe vystihoval význam a podstatu jednotlivých termínů. Pojetí Kašpárkové (2007, s. 31) tedy znázorňuje klima jako jev, který existuje s ohledem na celkové prostředí. Atmosféru vnímá jako pojem s nejužším zaměřením.



Obrázek č. 1 – Vztahy mezi pojmy atmosféra, klima, prostředí (Kašpárková 2007)

1.3 Škola

V rámci našeho tématu vymezujeme také pojem škola, neboť se domníváme, že se jedná o nedílnou součást celého tématu.

Slovo „škola“ pochází z latinského „schola“, což znamená volnou chvíli pro duševní práci a přemítání (Holub a Kopečný in Kašpárková 2007, s. 33). Pod tímto termínem se rozumí nejen instituce poskytující odbornou nebo všeobecnou výchovu a výuku, ale také budova pro takovou instituci, zaměstnanci a žáci školy, dále školní povinnosti, ale také vyučování, výchova a získávání zkušeností. Školu můžeme také definovat jako organizační jednotku uvnitř školského systému, která je tvořena minimálně dvěma třídami a příslušným organizačním rámcem (Kašpárková 2007, s. 34–35). Škola je rovněž budova, která stojí na určitém území. Je ovlivněná geograficky, topograficky a sociálním prostředím (obyvatelstvem, k němuž patří většina rodičů a žáků). Můžeme se setkat s různými školami. Moderními, starými, malými, velkými, dobře a moderně vybaveny a naopak, městskými anebo vesnickými. Ať již chápeme školu jako organizaci, pracoviště, prostředí nebo budovu a všímáme si i jejich specifik, lze předpokládat, že jsou si školy v mnohém podobné. A byť je škola spojena s jinými školami stejnými sociokulturními podmínkami i zákonným rámcem, nikdy se nebude úplně podobat druhé (Grecmanová 2008, s. 32–33). Škola také implicitně představuje instituci s určitým mravním posláním, který je závislý na míře vlivu, který je jí přikládán (Walterová a kol. 2004, s. 157). Mareš (2013, s. 607) označuje termínem škola nejen instituci, ale také společenství osob, které v ní působí. Do nich řadí jak žáky, vedení školy, učitelský sbor, tak i nepedagogické pracovníky.

Průcha, Walterová a Mareš nám v pedagogickém slovníku (2013, s. 378) popisují pojem **Základní škola**, který je předmětem našeho výzkumu. Jedná se instituci, ve které děti zahajují povinnou školní docházku, a to nejčastěji v šesti letech. V České republice má základní škola dva stupně. První stupněm bývá označován první až pátý ročník. Druhý stupeň je poté šestý až devátý ročník. Základní škola poskytuje všem žákům základní všeobecné vzdělání, socializaci a osobnostní rozvoj žáků a podporuje jejich motivaci k celoživotnímu učení. Rozvíjí klíčové kompetence, demokratické a morální hodnoty.

Význam školy v životě společnosti dokládá i její zakotvení v ústavě. Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky (Kašpárková 2007, s. 34).

Škola realizuje v rámci svého poslání různé **edukační funkce**, což je právě to, co ji odlišuje od jiných sociálních institucí, ve kterých rovněž probíhá edukace. Husén, Tuijnman a Halls (in Průcha 2013, s. 390) uvádí příklady edukačních funkcí:

Škola je institucí přispívající k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu dovednosti a poznatky, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání.

Je nástrojem sociální politiky nebo také institucí, která je součástí jeho životního prostředí. Je formovatel lidských bytostí a v neposlední řadě je také ochranné zařízení, protože vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti mnohdy zastíněny špatným příkladem dospělých.

Zakončujeme téma školy myšlenkou C. R. Rogerse, který si uvědomoval, jak velkou možnost působit na člověka má právě škola. Její vliv je mnohdy nadřazen vlivům rodiny, církve či jiných institucí. Zmíněný autor si také uvědomoval, že ve škole je potřeba vytvářet vztahy, ve kterých mohou být žáci sami sebou. Je ovšem také nutné akceptovat žáka takového, jaký je, bez kladení podmínek a cílů (in Kašpárková 2007, s. 34).

2 ŠKOLNÍ KLIMA

Školní klima je termínem poměrně známým. Jak mezi odborníky, tak i mezi pedagogickou a nepedagogickou veřejností. A právě z tohoto důvodu může docházet k rozdílnosti v představách o tom, co vše tento termín skutečně zahrnuje. Dle Čapka (2010, s. 133-134) se jedná o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něj jejich vzájemné sociální vztahy, vzájemná komunikace, a také vnímání prostředí, prožitky a emoce a další psychické a sociální procesy, které vyvolávají děje v dané škole. Grecmanová (2008, s. 33) to vidí obdobně. Považuje klima za určitý projev jejího prostředí, který prožívají, vnímají a hodnotí jeho účastníci (učitelé, žáci, rodiče, veřejnost apod.). Uvádí, že v teorii klimatu převládají dva různé přístupy. První přístup má původ v pedagogické psychologii a pedagogice. Tento směr se vztahuje především ke klimatu vyučovací hodiny, popřípadě klimatu školy, z pohledu žáků. Druhý směr vychází z psychologie organizace. Dle něj, se teorie klimatu odvozuje z provozu a organizace školy. V centru pozornosti stojí řízení a chování vedení školy a kooperace učitelů. F. Hendl (in Grecmanová 2008, s. 37) chápe školní klima jako prožívání institucionálních vztahů jednotlivými učiteli a žáky a dále jako způsob a druh, kterým se v organizované formě provádí socializační procesy. Oswald et al. (in Grecmanová 2008, s. 39) představili školní klima jako specifický projev života, který prožívají žáci, učitelé, rodiče, ředitel a jiné osoby, které se účastní školního života. Zdůraznili také, že školní klima je socializační efekt školy a je popisem interakčních forem na této škole. Bessoth (in Grecmanová 2008, s. 40) konstatoval, že školní klima obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy. Je veškerým klimatem školy a může být přirovnáváno k jejímu vnějšímu obrazu. Dle autora můžeme k pochopení klimatu dospět, sledujeme-li vnímání nejen členů organizace, ale také osob stojících vně dané instituce. D. Spanhel (in Kašpárková 2007, s. 38) popisuje školní klima jako danou smyslovou podstatu nebo skutečnost, kterou můžeme sledovat ve škole. M. Janosz (in Kolofíková 2004, s. 157) ve své koncepci definuje školní klima jako tu součást socioedukačního prostředí, která se vztahuje k postojům, hodnotám, vztahům a citům. Koncept klimatu rozpracoval do pěti dimenzí, kterými jsou: klima edukační, vztahové, bezpečí, spravedlnosti a příslušnosti (identifikace), ve kterém se předchozí čtyři dimenze promítají. Urbánek a Chvál (2012, s. 6) zmiňují, že lze školní klima charakterizovat několika klíčovými atributy: **Relativní stabilitou** – vyznačuje se relativně stabilní, ustálenou kvalitou svých charakteristik. Charakteristiky klimatu se proměňují spíše pozvolně, a to v

závislosti na změnách klíčových charakteristik školy. **Subjektivním charakterem** - klíčovým znakem je jeho subjektivní charakter, výrazně sycený konstelací vztahů mezi všemi aktéry dané instituce. **Kolektivním vnímáním** – je výsledkem celkového vnímání, kdy je sledován „kolektivní názor“ všech aktérů dané školy. **Kontinuální povahou jevu** - má při svém vývoji souvislou povahu. Subjekty vnímaná realita je ovlivněna minulostí, současností a také budoucností, které probíhají zejména uvnitř sociální komunity a ovlivňují aktéry v ní.

Každá škola má svoje specifické klima, které je závislé na mnoha činitelích, jako je například počet žáků, prostředí, ve kterém se škola nachází, složení učitelského sboru nebo také zaměření školy (Petlák 2006, s. 15).

Heister (in Kašpárková 2007, s. 38) popisuje dobré školní klima z hlediska pedagogů, žáků i rodičů. Pedagogům by mělo umožnit, aby dokázali vnímat své pedagogické poslání a odpovědnost za práci. Žákům by mělo dát dobré školní klima pocit jistoty, že je pedagogové chápou a berou jako osobnosti a jsou k nim laskaví a vlídní. A rodičům by mělo školní klima poskytovat důvěru, že vyučovací i výchovné činnosti jsou ve škole prováděny kvalitně.

Z definic, uvedených v úvodu kapitoly, je patrné, že odborníci nejčastěji definují školní klima sdílenými percepcemi různých jevů či prvků v prostředí školy. Dle Grecmanové (2008, s. 51), co je ale indikátorem, **faktory, které ovlivňují dané klima?** Zmíněných faktorů vlivu na klima je v prostředí mnoho a to nepozorovatelných i pozorovatelných. Odborníci se ovšem shodují, že nelze udělat kompletní výčet. Každý jej vidí trochu odlišněji, i když se v mnohém shodují. R. Bessoth (In Grecmanová 2008, s. 51) zařadil mezi faktory: obor studia (například střední zdravotnická škola, střední elektrotechnická škola apod., vzdělávací program (waldorfská škola, základní škola apod.) nebo také typ a druhy dané školy (základní škola, gymnázium apod.). I Seebauer (in Grecmanová 2008, s. 52) popisovala faktory. Zařadila do nich: velikost, kulturní a organizační strukturu školy, intenzitu a trvání mezilidských vztahů v rámci školy, realizaci výuky, čas na aktivity odehrávající se mimo výuku, osobní vztahy, rozsah požadavků kladených na výkon pedagogů a žáků, chápání daných rolí a chování pedagogů, představitelů školy, rodičů, žáků, školní správy atd. I Grecmanová (2008, s. 52-74), která vychází především ze zahraničních výzkumů, popisuje faktory školy. Zahrnula do nich: architektonické a fyzické prostředí, region, formu školy, organizační znaky školy, obsah výuky, vyučovací předmět, osobnost žáka, osobnost učitele a také vedení školy. Dle empirických zjištění, má každý

z výše uvedených faktorů určitý vliv na klima, avšak toto klima není závislé jen na nich. Jedná se o celkovou konstelaci, ve které každý z indikátorů působí jednak ve vzájemných vztazích, sám za sebe, ale také ve spojení s jinými složkami a činiteli (Grecmanová 2008, s. 74).

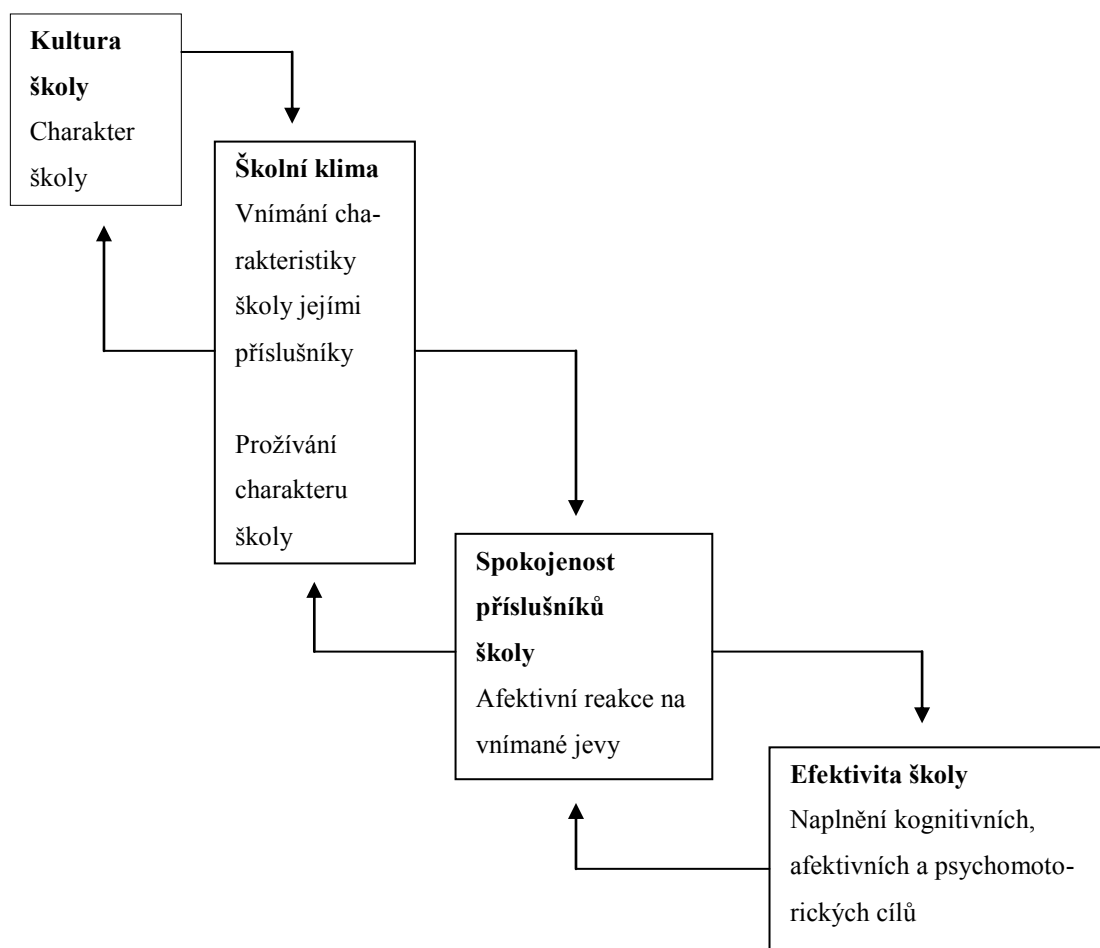
Kašpárková (2007, s. 44-61) představuje pojetí vybraných **oblastí školního klimatu**. Za první oblast označila - *Celkový vztah a motivace ke škole*. Škola je přípravou na život, ale také zároveň život sám. Zmíněná instituce se formuje jako relativně uzavřený svět, kde se formují a rozvíjejí kvality vychovávaných jedinců. Podstatnou část života tu žáci, studenti i pedagogové stráví a nalézají zde smysl své aktuální existence. Na vztahy, které se utváří mezi aktéry a samotnou institucí, působí několik aspektů, které nepřímo či přímo ovlivňují dané postoje zúčastněných ke škole jako celku, ale také ke školnímu životu (Kučerová in Kašpárková 2007, s. 44). Druhou oblastí jsou - *Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování*. Je na místě si uvědomit, že kázeň a pravidla nejsou problémem jen pedagogickým, ale problém, který je úzce propojen s ostatními oblastmi života. Pravidla a normy a jejich naplňování jsou součástí našeho morálního přesvědčení a svědomí. Musíme mít ale na paměti, že při aplikaci kázeňských prostředků ve škole je potřeba brát v úvahu širší souvislosti, především ty psychologické (Kašpárková 2007, s. 53). Třetí oblastí jsou - *Kvality a kompetence učitelů* (učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, organizaci, řízení a výsledky tohoto procesu. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, koordinovat a organizovat činnost žáků, monitorovat proces učení). Čtvrtou oblastí je - *Soudržnost třídy jako sociální skupiny*, každá třída má své zvláštnosti, specifika a zajímavé interakce, které jsou pro každou třídu velmi důležité (Kašpárková 2007, s. 56). A poslední, pátou oblastí jsou - *Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy*. (Školní prostředí se netýká pouze aspektů psychologicko-sociálních. Zahrnuje také stránky hygienické, ergonomické, architektonické či organizační. Škola by měla být takzvaným životním prostorem pro žáky. Je to místo, kde se žáci učí, řeší problémy, navazují vztahy, získávají zkušenosti apod. Také je potřeba žákům poskytnout technické a materiální zázemí, prostor pro hry, pomůcky apod.) (Kašpárková 2007, s. 58-59).

2.1 Klima versus kultura školy

Tyto pojmy bývají často zaměňovány, a proto považujeme za vhodné vyvrátit myšlenky, že se jedná o synonyma. Popisem jevu klima jsme se seznámili již výše a nyní se tedy obraťme ke kultuře.

Kultura školy označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do méně či více zavázaných, explicitně či implicitně posilovaných norem chování a v rámci školy všeobecně reflektovaných postojů a hodnot stojících v pozadí (Deal, Peterson in Mareš, 2003, s. 90).

Můžeme z jistotou říci, že existuje vzájemný vztah mezi kulturou školy a školním klimatem. Nejedná se o vztah jednostranný, ale o zpětnovazební. Kultura školy působí na školní klima a to zase po určité době působí na školní kulturu. Podmiňuje spokojenost pracovníků, pedagogů či žáků. To se poté opět odráží v kultuře dané školy. Pokud se všichni jedinci ve škole cítí spokojeně a příjemně, odráží se to i v efektivitě školy. Kladné výsledky školní práce poté fungují jako motivace pro další činnosti. Tímto způsobem jde také posilovat spokojenost příslušníků školy a jejich samotné prožívání školního klimatu. Tyto vztahy znázorňuje následující obrázek (Kašpárková 2007, s. 36).



Obrázek č. 2 – Vztahy mezi kulturou školy, školním klimatem, spokojeností příslušníků školy a efektivitou školy (Obdržálek in Kašpárková 2007)

Kultura školy může být dána nejen pověstí a obrazem, jakou má škola u veřejnosti, například tím, jaké má dané hodnoty a cíle, ale i svojí historií, právní formou, velikostí, strukturou, formou řízení a dalšími faktory, jak zmiňuje Čapek (2010, s. 140).

Walterová (in Čapek 2010, s. 140) zahrnuje do kultury školy styl vedení lidí, klima školy, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí jedinců ve škole, motivující faktory, mezilidské vztahy, image i fyzické prostředí.

2.2 Typy klimatu školy

Z předchozích podkapitol je zřejmé, že nemůže existovat řekněme určitý univerzální typ školního klimatu, protože je každá škola jiná. Má jiné složení kolektivu učitelů, pracuje v jiném prostředí a podmínkách, má odlišné vedení, stanovuje si své specifické cíle apod. Na klima školy můžeme nahlížet z několika hledisek, ze kterých následně vycházejí určité typy.

Nejnámější dělení klimatu je podle výchovných stylů: **Autoritativní typ** odpovídá funkčně orientovanému typu. Mezi aktéry, čili mezi pedagogy a žáky je určitá distance. Objevují se zde opoziční postoje, a také ctižádostivé soutěžení. **Liberální typ**, který je charakteristický malou angažovaností pedagogů, a především malým tlakem na disciplínu. Tento typ má negativní dopad na vztahy mezi žáky a pedagogy, avšak pozitivně ovlivňuje vztahy mezi samotnými žáky. **Demokratický typ** můžeme přiblížit k osobnostně orientovanému. Většina žáků má v takovém prostředí důvěru ke svým pedagogům. Tento typ silně integruje jedince a podněcuje kooperaci (Grecmanová, 2008, s. 79).

Dále můžeme rozlišovat typy klimatu podle plurality a uniformity. **Plurální klima** podporuje emocionální ztotožnění. Rozvíjí se zde vzájemná pomoc, bere se zde ohled na jedince, podporuje se kreativita, entuziasmus apod. **Uniformní klima** vystihují formální vztahy mezi žáky a pedagogy se zřetelnou sociální distancí. Při posuzování žáků se neberou ohledy na individuální zvláštnosti. Preferuje se zde jednotnost a kontrola postupů, objevuje se zde rutina nebo také tendence k perfekcionalismu (Grecmanová, 2008, s. 76).

Můžeme také dělit typy klimatu podle cílů školy. **Školní klima charakteristické edukativním cílovým zaměřením** je typické autonomií a osobním nasazením pedagogů, experimentováním, spontánností, tvořivostí, flexibilitou, emocionalitou, častými inovacemi, samostatností, svobodou při utváření školního života, orientací na rozvoj dítěte, rozmanitými způsoby chování a otevřeností k veřejnosti. **Školní klima s kustodiálními** (kustod = opatrovník, strážce) **cílovými aspekty** můžeme charakterizovat byrokratickou správou, formálními přístupy nebo orientací na uniformní procedury a pravidla. Vykonává se pouze to, co je předepsané a požaduje se přizpůsobení (Grecmanová, 2008, s. 75).

Podle chování učitele v konfliktu se žáky můžeme dělit klima na **konzervativní školní klima**, při kterém se uplatňuje zvláštní druh nátlaku ze strany učitelů na žáky. Učitelé kladou velký důraz na disciplínu a vyzdvihují zodpovědnost. Oproti tomu, u **progresivního klimatu** jsou vztahy demokraticky regulovány mezi pedagogem a žáky. Neexistuje zde nadvláda učitele a například konflikty se řeší racionálně (Petlák, 2006, s. 21-22).

Uvádíme také typy školního klimatu podle zájmu o lidi a nebo o pracovní úlohy. Tyto typy mohou být různorodé, podle toho, na co daná škola klade důraz. V této oblasti rozlišujeme pět typů: **Velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o pracovní úlohy školy. Velký zájem o pracovní úlohy a také o lidské stránky v životě školy**, což je považováno za nejlepší typ. Udržování a především vytváření tohoto typu je značně závislé na vedení školy. Dále pak **střední zájem o pracovní úlohy školy, ale i o lidské stránky v životě školy. Malý zájem o lidi i o pracovní úlohy školy** a posledním je **velký zájem o pracovní úlohy, ale malý zájem o lidské kontakty** (Petlák, 2006, s. 19).

Pokud použijeme jako kritérium percepce nátlaku, vedoucího k přizpůsobení, můžeme tím rozlišit školy velmi **heterogenní**, které bývají označovány za progresivní a liberální. **Homogenní** školy zase vystihuje přísnost a konzervativnost. V tomto případě mluvíme o rozdělení typů klimatu dle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení (Grecmanová, 2008, s. 76).

Další čtyři typy klimatu můžeme získat, zkoumáme-li různost vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů. Jedná se o **osobnostně orientovaný klimatický typ**, který je charakteristický svou tolerancí k žákům, časté pomoci žákům. Učitelé se zde snaží co nejméně vyvolávat stresové situace. Vztahy mezi aktéry klimatu (rodiče, pedagogové, žáci a vedení školy) se jeví jako nadprůměrně dobré. **Diskrepanční klimatický typ** je

specifikovaný nepoměrem, nesouladem či rozporem (diskrepancí) mezi vnímáním žáků a rodičů na jedné straně a percepcí učitelů na straně druhé. **Funkčně orientovaný klimatický typ** se vyznačuje špatnými vztahy mezi žáky a učiteli. Žáci si stěžují na tvrdou disciplínu, tlak na výkon a na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, což vyúsťuje v malou kohezi (soudržnosti třídy). Objevuje se zde strach, ale také nechut' ke škole. A posledním je **distanční klimatický typ**, který se stejně jako předchozí typ projevuje negativními vztahy mezi pedagogy a žáky, ale také výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky, což se liší. Tento typ je charakteristický jasnou osobní distancí mezi žáky a pedagogy. Oproti předchozímu typu se také liší strachem ze školy, který se zde nevyskytuje (Grecmanová, 2008, s. 77-78).

Z pohledu učitelů a jejich spokojenosti můžeme odlišit **školy s vysokou spokojeností učitelů** od škol, které se vyznačují **nepatrnou spokojeností**. Je samozřejmé, že spokojenost v kolektivu je pozitivnější, pokud je dobrá integrace pedagogického kolektivu a pozitivně vnímáno vedení školy (Grecmanová, 2008, s. 84).

Typy klimatu můžeme také rozlišit podle autentičnosti chování členů organizace na **otevřené klima**, které je charakteristické čilou a energickou organizací a cíleným zajištěním potřeb všech jednotlivců. Oproti tomu **uzavřené klima** je charakteristické vysokým rozsahem apatie všech členů. Chování je neautentické a jeví se, že je organizace nečinná nebo stagnuje (Grecmanová, 2008, s. 83).

V neposlední řadě je vhodné zmínit typy klimatu, které vychází ze způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím. Tato typologie se opírá o každodenní pozorování života ve škole. Rozlišujeme zde čtyři typy. **Škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem**. Život v této škole určuje plně ředitel a vybraní pedagogové. Žáci a rodiče do toho nezasahují nebo spíše nemají do toho co mluvit. Co se týká vnějších kontaktů, tak se považují za zbytečné a pro učení škodlivé. Druhým typem je **škola vedena autokraticky, životu blízkým způsobem**. Ředitel a dominující učitelé vedou veškeré aktivity, oproti prvnímu typu je zde pořád pohyb. Zvou se lidé zvenčí na různé zpestřující programy, ale veškerou aktivitu má řídící „jádro“ plně pod kontrolou. Třetím typem je **škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem**. S nadšením a porozuměním pro partnerskou kooperaci probíhá nebo se stále hledá, dialog mezi pedagogy, žáky a rodiči. Zde se uznává individuální právo, ale vše se odehrává a má odehrávat ve škole, bez ohledu na to, co se děje venku. A posledním typem je **škola vedena demokraticky, životu blízkým způsobem**, ve které se uplatňuje spolupráce mezi všemi aktéry. Pedagogové

a ředitel jsou toho názoru, že oni sami se v procesu učení učí. Vytvářejí se zde rozmanité podněty k učení, které se dále uplatňují i mimo organizovanou výuku (Grecmanová, 2008, s. 79-80).

Andersonová (in Mareš 2003, s. 40-41) rozděluje typy klimatu podle míry konzistentnosti na **koherentní klima**, které je jasné, dobře sdělitelné, účelné a na opačné **klima nekoherentní**. Klima dále dělí dle míry otevřenosti na **uzavřené** a **otevřené klima** nebo podle výraznosti na **klima robustní** a **nerobustní**. Můžeme jej dělit i dle aktérů na **klima navozované učiteli a vedoucími pracovníky** nebo **klima navozované žáky**. Dle preferovaného zaměření školy lze také dělit **školní klima orientované na rozvoj sociálních vztahů, rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj** a nebo na **klima orientované na instrumentální přístup**.

Průcha (2002, s. 59) rozlišuje podle způsobu komunikace dva typy. A to: **defenzivní komunikační klima**, při kterém se účastníci skrývají své pocity a názory, vzájemně se neposlouchají a nerespektují. Druhým typem je **komunikační klima suportivní**, které se vyznačuje jako vstřícné a podporující. Účastníci mezi sebou upřímně a otevřeně komunikují a především před sebou neskrývají pocity.

U všech typů klimatu můžeme určit jeho kvality. Čímž máme na mysli, zda se jedná o klima nežádoucí (**negativní**), které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a nebo klima žádoucí a příznivé (**pozitivní**), které pedagogy a žáky sblíží, a vytváří tak podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností (Grecmanová 2008, s. 84).

Freberg a Stein (in Mareš 200, s. 47) definují **pozitivní klima školy** jako kvalitu školy, která vytváří zdravé prostředí pro učení, kultivuje v rodičích a dětech jejich aspirace a sny. Dále také stimuluje učitelovo nadšení a tvořivost a rozvíjí všechny další pracovníky školy.

Grecmanová (2008, s. 85) poukazuje na americké výzkumy, které poukazují na fakt, že bez pozitivního klimatu je velmi náročné vytvořit efektivně pracující školy. Proto vyvstává otázka, jaké jsou tedy znaky pozitivního školního klimatu? Doležalová (in Grecmanová 2008, s. 85) uvádí, že již v názvu KLIMA je odpověď na danou otázku. **K** dle ní znamená kooperaci a komunikaci, **L** má vyjadřovat pozitivní ladění, **I** vyjadřuje naléhavě nutné inovace, **M** symbolizuje aplikaci moderních metod a hláska **A** představuje aktivitu.

2.3 Činitelé klimatu školy

Odborníci zabývající se tématem školního klimatu se shodují, že na utváření klimatu se podílí několik činitelů. Mezi hlavní činitele, kterými se budeme dále zabývat, řadíme žáky, pedagogy a vedení školy a také rodiče.

2.3.1 Žáci

Vstupem do školy se stává z dítěte žák. Tato role mu nabízí možnost vzdělávat se nebo navazovat nové sociální vztahy, ale zároveň požaduje prostřednictvím tlaku norem určité chování, které přísluší roli žáka. Dítě prožívá svoji roli žáka. Je hodnoceno, ale je také například v interakci s druhými (Lašek 2007, s. 14).

Pedagogický slovník označuje žákem dítě, které navštěvuje základní školu. K diskuzi je tímto termínem označena mládež a dospělí na středních školách, ale bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent k anglickému výrazu „learner“, který pokud jde o věk subjektu je neutrální (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 316).

Žák má ve škole exkluzivní postavení. Můžeme konstatovat, že ředitel a vedení, učitelé, budovy, učebnice a mnoho dalšího tady je zde kvůli jeho vzdělávání (Čapek 2010, s. 158).

Vztah, který se buduje mezi žákem a školou je důležitý nejen v době školní docházky, ale také pro celoživotní vzdělávání, neboť podmiňuje motivaci k dalšímu studiu (Straková in Čapek 2010, s. 158). Postoj žáka k učitelům a spolužákům se mění po celou dobu jeho působení ve škole (Čapek, 2010, s. 20).

B. Badziukiewiczová a M. Solasiňský (in Peták 2006, s. 44–48) vymezili typologii žáků, jejichž rozdílné projevy dozajista ovlivňují nejen vztahy ke spolužákům, ale také určité klima. Typy žáka: **Žák oběť**: stává se často obětí třídy z různých příčin, jako je například šikana. **Žák lídr**: který má negativní i kladný vliv na třídu. Do určité míry může usměrňovat ostatní žáky. Často pomáhá při úkolech a také může eliminovat chování zlých žáků. **Zlý žák**: který se neučí, je zlý ke spolužákům, vyrušuje v hodinách. **Žák „záškodník“**: liší se od zlého žáka, jelikož chce vyniknout a to tak, že je zlý k učitelům a žákům. **Žák outsider**: který se jim stává se buď zásluhou třídy (vysmívá se spolužákům, je agresivní, narušuje život ve třídě – třída ho vyloučí z kolektivu) nebo vlastní vinou (nezapojuje se do činností, staví se do odporu vůči části žáků ve třídě, chová se namyšleně.). Dalším typem je **třídní šašek**: žák, který se stylizuje do role hloupého a naivního. **Třídní elita**: jde o vytvořenou skupinu v rámci třídy, ve které mají členové

například stejné zájmy. Může docházet k problému, pokud se tato skupina uzavírá sama do sebe, a když odmítá ostatní žáky z dané třídy. A posledním typem jsou **žakovské páry**: čímž autoři myslí vytváření párů v rámci třídy.

Z pohledu vývojové psychologie, pokud hovoříme o žácích základní školy, mluvíme o fázích vývoje mladšího školního věku (první stupeň), kdy dítě vstupuje do školy a období dospívání (stupeň druhý), kdy se začínají projevovat první známky dospívání (pohlavního) i s průvodními projevy psychickými. V každé vývojové fázi má vliv školy nezastupitelné místo (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117). V rámci výzkumu se chceme orientovat především na žáky druhého stupně, a proto je vhodné si zmínit hlavní vývojové úkoly dospívání, mezi které patří především vytváření a udržování vztahů s vrstevníky. Ty v tomto období nabývají na významu. Zvyšuje se jejich vliv na osobnost a chování adolescenta, což pomáhá rozvolňovat závislost na rodičích. Vrstevnické vztahy poskytují adolescentovi citovou oporu (Thorová, 2015, s. 415).

2.3.2 Pedagogové a vedení školy

Pedagog bez jakýkoliv výhrad patří mezi spolutvůrce klimatu a on sám si je dobře vědom svého vlivu (Čapek 2010, s. 16-17).

Schröder (in Grecmanová 2008, s. 63) představuje učitele jako společenského činitele, pomocníka, konstruktéra chování, reprezentanta skutečného lidství a především jako osobnost. On je tím, kdo realizuje a plánuje výuku, řídí proces utváření dovedností, vede žáky k osvojování poznatků (vědomostí), rozvíjí jejich schopnosti, zájmy a potřeby.

Učitel působí jako vzor dospělého člověka a to svými postoji, mravními zásadami, vyspělostí atd. Celou svojí bytostí a hlavně tím, co činí a jaký je, se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská in Grecmanová 2008, s. 63).

Lašek (2007, s. 36) uvádí předpoklad, že rozhodujícím faktorem pro chování skupin ve školním prostředí je určitý styl vedení, který učitel uplatňuje.

Fenstermacher a Soltis (2008, s. 23-72) se ve své publikaci zabývají třemi vyučovacími styly. Prvním je **exekutivní styl vyučování**, který nejvíce zdůrazňuje učivo a metody. Relativně menší důraz klade na vnímání potřeb žáků, pěstování přátelských vztahů se žáky nebo na stanovování cílů. Podle učitele vyučujícího tímto stylem, žák přichází do školy úplně bez nebo s částečnými znalostmi a učitel prostřednictvím výukových procesů dává

možnost žákovi znalosti získávat. Primárním cílem pro exekutivní styl je získávání informací. Druhým **vyučovacím stylem je facilitační**, který zaměřuje pozornost především na osobnost žáka, pečuje o jeho osobnostní rozvoj. Učitel věří, že žáci mají množství vědomostí a znalostí již při příchodu do školy. „*Pro učitele – facilitátora není autenticita žáka rozvíjena, pokud se zabývá poznatky, v nichž sám nespátřuje osobní smysl a které se nevztahují k jeho identitě.*“ A posledním, třetím je **liberální styl vyučování**, který má kořeny v liberálním vzdělávání, který si klade za cíl především svobodně poznávat, myslet, rozumět, představovat si a tvořit, čili plně využít intelektuální dědictví civilizovaného života. Pro učitele tohoto stylu jsou dominantní znalosti učiva a vzdělávací cíle, zatímco metody, interakce mezi učitelem a žákem a potřeby žáků hrají vedlejší úlohu. Liberální učitel usiluje o výchovu kompetentní a ušlechtilé osobnosti.

Je vhodné zmínit také komunikaci, přesněji tedy **pedagogickou komunikaci**, se kterou mají učitelé každodenní zkušenost. Ta je chápána jako komunikace mezi účastníky vzdělávacích a výchovných procesů. Poznatky, které mají žáci ve škole získat, jsou předávány skrze komunikaci. Ta má i sociální význam. Prostřednictvím komunikace se utváří a definují vztahy mezi lidmi (Šed'ová, Švaříček 2012, s. 19–21). Komunikaci zde zmiňujeme, neboť na samotném učiteli závisí, jaká komunikace bude nastavena, ať už s žáky nebo rodiči (Šalamounová, Švaříček in Šed'ová, Švaříček 2012, s. 215).

Vedení školy, především tedy ředitel je pro klima školy velmi důležitý, někteří se domnívají, že dokonce nejdůležitější. Pracovat ve vedení školy není vůbec snadné, což dozajista potvrdí každý vedoucí pracovník. Šance na dosahování rovnováhy mezi zájmy všech aktérů školy, mezi vnějším a vnitřním světem školy, mezi turbulencí a potřebou stability školního života mají ti, kteří budou a najdou schopnosti řídit to, co je klíčové pro rozvoj školy (Čapek 2010, s. 154).

2.3.3 Rodiče

Rodiče taktéž považujeme za jeden z velmi důležitých faktorů v celém vzdělávání, který dozajista zásadním způsobem ovlivňuje, ale také prožívá školní klima (Čapek 2010, s. 160). Rodiče jsou těmi nedůležitějšími partnery školy. Čím lépe spolupracuje škola a rodiče jako partneři, tím úspěšnější jsou žáci, a rodiče s učiteli spokojenější (Eichhorn 2014, s. 19-21).

Žáci a rodiče jsou určitými odběrateli školní práce. Rodiče škole svěřují své děti a poté právem očekávají, že škola vytvoří dětem takové klima, které je bude stimulovat v rámci učebních činností a především ve které se budou děti cítit bezpečně (Petlák 2006, s. 67).

Rodiče nejčastěji od školy očekávají následující požadavky: spravedlivé chování k žákům, (aby jejich dítě nezažívalo pocit křivdy), individuální a především zodpovědný přístup k jejich dítěti. Rodiče očekávají objektivní hodnocení, dále vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale také ostatních kompetencí učitele (Petlák 2006, s. 68).

Pokud chce rodič zajistit kvalitní vzdělání pro své dítě, je pochopitelné, že výše uvedené nároky na danou školu a samotného pedagoga má (Čapek 2013, s. 23).

Zajímavou typologii rodičů uvedl ve své knize Čapek (2013, s. 21-22). Tou jde prokázat, jaké mají mnozí rodiče představy o tom, jakým směrem by mělo být zaměřeno vzdělávání jejich dětí. Autor také poukazuje na fakt, že neexistuje jeden univerzální typ rodiče. Fyziologie individuálního přístupu ze strany pedagogů a vedení školy, neplatí jen pro žáky, ale i pro jejich rodiče.

První typ „sebedůvěra a vzdělání“: Tito rodiče zdůrazňují faktor vzdělávacího základu, ale naopak upozadují dimenze kázně a všeobecného rozvoje osobnosti. Rodiče tohoto typu tedy požadují nikoli ukázněného a poslušného žáka, ale žáka motivovaného a sebedůvěrného. Procentově zde Čapek uvádí 50% populace.

Druhý typ „kážeň a slušnost“: Se dá označit za protiklad typu předchozího. Jedná se o rodiče vysoce orientované na dimenzi kázně, ale naopak ne na dimenzi vzdělávacího základu. Nedostatečnost v rámci vzdělávání spatřují v oblasti výchovy ke slušnosti a zdvořilosti, výchovy k „dobrému občanu“. Samostatnost a sebedůvěra je upozaděna. Jedná se o 22% populace.

Třetí typ „orientace ve světě“: Uvedený typ rodičů zdůrazňuje všeobecný rozvoj osobnosti. Kde pociťují nedostatečnost, je oblast orientace v zákonech a právu, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, ale také v porozumění životu v různých zemích. Mají průměrné požadavky týkající se dimenze vzdělávacího základu, nicméně téměř nepožadují dimenzi kázně. Hovoříme o celkem 18% populace.

Poslední čtvrtý typ „všeobecná úroveň“: Charakterizuje rodiče, kteří jsou vysoce kritičtí k dostatečnosti vzdělávání ve všech směrech. Dle nich školy nerozvíjejí dostatečně ani jednu z uvedených dimenzí. Dle Čapka se jedná o 10% populace.

Mareš a Švarcová (2004, s. 116) poukazují na dva základní motivy, které vedou rodiče ke spolupráci se školou. Prvním důvodem je spolupráce v zájmu lepší péče o dítě, o jejich vzdělávání a výchovu. Druhým důvodem spolupráce je prosperita školy a možnost ovlivnění jejího chodu ze strany rodičů.

Na závěr je vhodné zmínit doporučení v rámci spolupráce pedagoga s rodiči, které na základě zkušeností svých a kolegů doporučil Čapek (2010, s. 26-27). Jedná se o **profesionalitu**, která se projevuje mimo jiné i v míře zapojení rodičů do života třídy, kdy iniciativa je na něm. Pedagog je tím, kdo rodičům vysvětluje možnosti zapojení do neformálních aktivit výuky, ujasní pravidla, ale také práva a povinnosti rodičů. **Vhodnou komunikaci s rodiči**, což se považuje za významný prvek a jistým způsobem, je také odrazem profesionality pedagoga. Jedná se o komunikaci, která by se měla vyznačovat oboustrannou snahou o dobro dítěte a především o spolupráci. Informace by měly vést plynule z obou stran, ne pouze čtyřikrát do roku (myslíme tím pouze komunikaci v rámci třídních schůzek). Zmíňme také **vstřícnost**. Učitel je člověk, které mu by mělo jít o spolupráci. Proto je zapotřebí mít pochopení pro individuální problémy rodin. Měl by nabízet pomoc v případě studijních problémů, být s rodiči v kontaktu. Jde ale nejen o problémy a spolupráci ve věcech vzdělání, ale také o informace týkající se rodinného prostředí. V neposlední řadě je na místě uvést **pozitivní postoj a optimismus**, můžeme pojit s komunikací s rodiči. Pedagog by měl vést komunikaci rodiči především optimisticky, s dobrou vírou. Měl by dát najevo pozitivní vztah k danému žákovi. Rodiče zkrátka musí mít jistotu, že to pedagog myslí s jeho dítětem dobře. Je potřeba také zmínit, že by měla interakce probíhat v podnětném, nestresujícím prostředí.

2.4 Výzkum klimatu školy

Je zřejmé, že výzkum školního klimatu se může realizovat kvantitativní i kvalitativní cestou. Využíváme rozhovory o dění ve škole, nezúčastněná a zúčastněná pozorování školního prostředí, analyzují se výroky. Ještě více se ale využívají různé druhy posuzovacích škála dotazníků, včetně sociometrických technik. Uvedené metody se ovšem nevyužívají ojedinele. Doporučuje se jejich kombinování, což zvyšuje jejich objektivitu (Grecmanová, 2004). Zmíňme také, že pokud hovoříme o výzkumech školního klimatu, jedná se o humanitně orientované výzkumy. V centru pozornosti jsou činitelé, kterými jsou účastníci života ve škole a podílejí se určitým způsobem na chodu a fungování této organizace. Můžeme tedy říci, že diagnostika školního klimatu by měla sloužit všem, kteří

se podílejí na tomto životě, a to především k navození větší spokojenosti (Grecmanová 2008, s. 96).

Grecmanová (2008, s. 98) také uvádí, že z hlediska přístupu ke klimatu, můžeme klima rozdělit podle subjektu, objektu zkoumání a perspektiv jejich vnímání do tří výzkumných směrů. Zatímco první skupina se zaměřuje na **přístupy k organizačnímu klimatu na školách, a to především z hlediska pedagogů**, další směr se zaměřuje na **pozorování školního klimatu z pohledu různých respondentů** (pedagogů, žáků, rodičů, provozních zaměstnanců, vedení apod.). Třetí přístup je zaměřený na **klima třídy a výuky z pohledu žáků**.

Od počátku výzkumu klimatu dominovaly **kvantitativní metody**. Mnoho autorů se snažilo zkonstruovat dotazníky, které by zachycovaly proměnné, které jsou považovány za důležité v rámci poznávání školního klimatu. Konstruování probíhalo obvykle třemi způsoby: **Induktivně** (na základě rozhovorů s učiteli, žáky, vedením školy, rodiči nebo pozorováním života školy se vytvořil dotazník, z něhož se pomocí faktorové analýzy dospělo k určitým proměnným). **Deduktivně** (jednotlivé položky i proměnné byly odvozovány z určité teorie) nebo **elekticky** (což znamenalo, že se vzaly hotové dotazníky, ze kterých se vybraly určité proměnné a z nich se vytvořil dotazník nový), (Mareš 2003, s. 51).

Na počátku 20. století se v České republice při výzkumu hodně vycházelo ze zahraničních výzkumů. Velkou zásluhu na tom mají dle Grecmanové (2008, s. 103) J. Lašek a J. Mareš.

Právě druhý zmiňovaný, Jiří Mareš (2004, s. 89-112) vytvořil přehled (příručky) kvantitativně orientovaných nástrojů, které se zabývají školním klimatem. Umožňuje tedy uživatelům náhled na jednotlivé nástroje, ze kterých si může vybrat takový, který je nejvhodnější pro jeho účely.

Níže uvádíme přehled zahraničních nástrojů, které lze využít v rámci námi zvoleného tématu a vybraných cílových skupin.

Název, autor, (rok vzniku):

- My School Inventory (MSI), Anderson a Walberg (1974)
- Quality of School Life Scale (QSL), Epstein a McPertland (1977)
- Effective School Battery (ESB), Gottfredson (1984)

- Comprehensive Assessment School Environment – School Climate Survey (CASE-SCS), Task Force on National Association on Secondary School Principals (1986)
- Perceived Control at School Scale (PCSS), Adelman (1986)
- Organizational Culture Assessment Inventory (OCAI), Steinhoff a Owens (1988)
- School Level Environment Questionnaire (SLEQ), Fisher a Fraser (1990)
- School Climate Scale (SCS), Haynes, Emmons a Comer (1993)
- Effective School Function Inventory (ESFI), Carter a Michael (1995)
- Organizational Health Index – Elementary Schools (OHI-E), Hoy a Tater (1997)
- Organizational Health Index – Middle Schools (OHI-M), Hoy a Tater (1997)
- Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole, Národní centrum podpory zdraví, Havlínová (1998)
- Houston Independent School District- Parent Survey (HISD PS), Stevénsová a Sanchezová (1999)
- Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ), Hall a George (1999)
- Dutch Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and Climate, Creemers a Reezigh (1999)
- Dutch Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and Climate, Creemers a Reezigh (1999)
- Gerechtes Schulklima (FAIR-L), Dalbert a Stöber (2002)
- Perceptions Du Context Scolaire (PCS), Galant a Philippot (2005)

Také Grecmanová (2012, s. 7) uvádí několik nástrojů, které lze využít v rámci propojování pohledů určitých skupin respondentů na dané téma.

Název, autor, (rok vzniku):

- School Climate Profile, R. H. Fox, R. Lippett, R. Schmuck (1974)
- Klima- Skalen, H. Fend (1977)
- Fragebogen für Lehrer, Schüler und Eltern, F. Oswald (1989)
- Linzer Fragebogen zum Schul – und Klassenklima, F. Eder (1996)
- Soziales Klima an Schule aus Lehrer-, Schulleiter – und Schülerperspektive (KESS 4), N. Janke (2006)

K výzkumu školního klimatu se mohou také využít **kvalitativní** výzkumná šetření, která se opírají především o nezúčastněné a zúčastněné pozorování, diskuze, rozhovory, analýzu

výroků, epizod, reflektivních učitelských a žákovských deníků, kreseb žáků, videozáznamů, fotografií, dokumentů, výzdoby a vybavení školy apod. Kvantitativním výzkumem se zabývali M. Kusák, A. Škaloudová nebo M. Píšová. Za zajímavý počín v oblasti kvalitativního výzkumu se považuje také internetová prezentace škol jako jeden z indikátorů klimatu školy od J. Mareše, J. Lukáše a S. Ježka (Grecmanová 2008, s. 103).

Ve výzkumu klimatu školy můžete také hovořit o možnosti **vícestupňové diagnostiky**. Předpokladem, ze kterého vycházíme, je myšlenka, že při prvním šetření nemusíme zabíhat do velkých detailů. Nejprve využijeme metody screeningového charakteru. Kde nezjistíme nijak zvláště vybočující proměnné, v diagnostice nepokračujeme. Naopak, kde zjistíme něco výrazně odlišného, nezvyklého, přejdeme k hlubším sondám (Mareš 2003, s. 51).

Výzkumníci se v závěru shodují, že je do budoucna důležité vytváření dalších, vlastních metod. A stejně jako v řadě odlišných výzkumů, platí i při diagnostice klimatu školy, že ke kvalitnějšímu posouzení reality a především k objektivizaci údajů přispívá kombinace diagnostických metod (Grecmanová 2008, s. 104-105).

2.5 Shrnutí teoretické části

Ve výše uvedené teoretické části diplomové práce jsme se snažili o vytvoření uceleného přehledu nejen základních pojmů, úzce spojených se školním klimatem, ale také samotným školním klimatem. Jak jsme již zmiňovali, každá škola má své specifické školní klima, které nevznikne samo o sobě. Je výsledkem dlouhodobého procesu interakce mezi všemi aktéry působící na dané škole.

Školní klima slouží jako pochopitelná charakteristika konkrétního prostředí dané školy a určitá charakteristika osobitosti daného školního prostředí školy. Podstatná část současných přístupů chápe školní klima jako relativně stálé postupy prožívání, hodnocení, vnímání a reagování všech osob, které jsou součástí dění v dané škole, na děje a interakce, které se v dané instituci odehrávají (Grecmanová, 2012, s. 6).

Jak jsme také již uvedli, existuje spousta dotazníků i dalších metod, které se problematice školního klimatu věnují, ať již v rámci kvalitativně nebo kvantitativně orientovaného výzkumu. A proto nyní i my pokračujeme částí praktickou, která se zaměřuje na realizovaný výzkum školního klimatu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Z teoretické části přecházíme do části praktické, která se zabývá popisem a interpretací výsledku výzkumu. Ten se zaměřoval na školní klima právě pohledem aktérů, které jsme zmiňovali v části teoretické, čili rodičů, pedagogů a žáků. Jsme stejného názoru jako odborníci, kteří tvrdí, že by se školní klima nemělo zkoumat pouze pohledem jedné skupiny aktérů. Pokud chceme provést kvalitní výzkum, který má být škole přínosný, je na místě oslovit co nejvíce aktérů podílejících se na vytváření školního klimatu.

Hledání školy pro náš výzkum nebylo úplně jednoduché. Již v rámci výzkumu pro bakalářskou práci jsme se s tímto problémem setkali. Ředitelé a vedení škol do těchto témat nerado pouští zkoumat externistu, čili člověka z venku, což je jeden z hlavních důvodů. No a poté jsme se také setkali s názory, že je výzkum příliš náročný a že bude narušovat vyučování, jednoduše je s tím práce navíc, které ne každý chce věnovat čas. Nicméně jsme to i v rámci diplomové práce zkusili a po zvolení tématu jsme se vydali na návštěvy základních škol. A i když to nebylo úplně snadné, našli jsme školu, kde se v letošním roce změnilo vedení. Nastoupila zde nová, jak z vlastní zkušenosti můžeme říci, velmi uvědomělá paní ředitelka. Seznámili jsme ji s naším záměrem a vysvětlili jí výhody, které výzkumem získá. Jelikož se jedná o novou paní ředitelku, výzkumem zjistí, jak v současné době zainteresované skupiny (rodiče, žáci a učitelé) klima školy vnímají, jak jej hodnotí. Co vidí pozitivně, co naopak hodnotí negativně. Získá ucelený přehled, který pro ni bude tzv. odrazovým můstkem. Bude mít možnost na pozitivním klimatu, který můžeme dozajista označit za určitou vizitku školy, pracovat. V rámci porady s vedením, a po diskuzi pedagogů s paní ředitelkou, jsme se z důvodu obtížnějších otázek shodli, že výzkum budeme realizovat od pátých ročníků.

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo především přinést škole užitek. Jsme si vědomi, že náš výzkum nepřinese výsledek, který bude přínosný a bude aplikovatelný pro širší spektrum, ale jsme toho názoru, že u takovýchto témat je lepší provést výzkum, který přinese užitečná data konkrétní organizaci. V našem případě právě zkoumané škole, které je z celého výzkumu vytvořena zpráva, která slouží jako zpětná vazba, a také jako ukazatel, jak školní klima tyto skupiny aktérů vnímají.

3.1 Metodologie výzkumu

Pro naši práci jsme zvolili akční výzkum. Ten se nezaměřuje na získávání univerzálně platných výsledků, ale výsledků, které i když nelze zobecnit, jsou v rámci dané lokální úrovně velmi užitečné a pomáhají zlepšovat praxi. Akční vědci zkoumají vzájemné vztahy a vazby v sociálním prostředí a hledají možné příležitosti pro zlepšení (Riel, 2017).

Výzkum jsme provedli dotazníkovým šetřením. Pro něj jsme využili soubor dotazníků „klíma školy“ od autorů prof. PhDr. Heleny Grecmanové, Ph.D.; doc. Mgr. Miroslava Dopity, Ph.D.; Mgr. Jany Polákové Vašátkové, Ph.D.; a doc. PhDr. Jitky Skopalové, Ph.D. Tento dotazník vznikl v rámci národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Cesta ke kvalitě s plným názvem "AUTOEVALUACE". Projekt byl zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Existuje i revidovaná verze tohoto dotazníku, kterou jsme ale nevyužili, čili upravená verze původního konceptu, která se dotýkala především snížení počtu položek v dotaznících a zjednodušení práce v rámci vyhodnocování pro případné uživatele. Námí využitý soubor „klíma školy“ se skládá ze tří dotazníků: Dotazník pro žáky, který obsahuje 53 položek. Dotazník pro rodiče, který se skládá ze 48 položek a Dotazník pro učitele, který má položek 46. Obsah dotazníků se zaměřuje na personální, sociální, materiální a kulturní charakteristiky školy. V dotaznících hodnotí respondenti jednotlivé položky samostatně (neměli by se při odpovídání radit nebo svou odpověď konzultovat). Svě odpovědi na jednotlivé otázky vyznačují respondenti na čtyřbodové škále, rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Položky v dotaznících nejsou pro všechny skupiny respondentů stejné, což vyplývá i v rámci počtu položek v jednotlivých dotaznících. Existují ovšem otázky tzv. průnikové otázky, jejichž znění není sice pro všechny skupiny respondentů shodné, ale vypořádací hodnota a tedy i obsah jsou shodné (Grecmanová 2012, s. 11). Touto skupinou otázek se budeme také v rámci kapitoly analýzy a interpretace dat zabývat. V dotazníku naleznete také otázky reverzní, tedy obrácené, dále je v práci označujeme písmenem **R**. V závěru dotazníku je vždy prostor pro volné vyjádření respondenta. Zde má možnost sdělit případně další informace. Dotazníky jsou anonymní, respondent pouze v závěru odpovídá na tzv. segmentační otázky, v našem případě na otázky týkající se pohlaví a ročníku u žáků, pohlaví a délka působení na dané škole u pedagogů a taktéž pohlaví a ročník, které navštěvuje jejich dítě u rodičů.

Dotazníky byly po domluvě žákům předány v rámci třídnických hodin jejich třídním učitelem. Každá třída dostala svou obálku s dotazníky a také s průvodním slovem. Učitelé poté dotazníky vyplňovali v rámci pedagogické porady. Nejlepší možností, jak získat co nejvíce vyplněných dotazníků od rodičů, bylo využití třídních schůzek. Opět dostali třídní učitelé obálku s dotazníky a průvodním slovem.

3.1.1 Způsob zpracování dat

V rámci výzkumu jsme rozdali celkem 325 dotazníků žákům z celkového počtu 365. 36 dotazníků učitelům z celkového počtu 44 a 216 dotazníků pro rodiče, při čemž jsme vycházeli z počtu 365, čili jeden rodič od každého dotazovaného žáka. V rámci manuálu pro vyhodnocení dotazníkového šetření autoři uvádějí určitou procentuelní hranici pro vznik evaluační práce. Zmiňují, že pokud se v rámci výzkumu sesbírá málo odpovědí, tedy u rodičů méně než 20% z oslovených a u učitelů a žáků méně než 50% z oslovených, není dostatek informací pro vyhodnocení a pro vytvoření vypovídající evaluační zprávy. Veškeré dotazníky byly zkontrolované a neplatné nebyly k dalšímu hodnocení zařazeny.

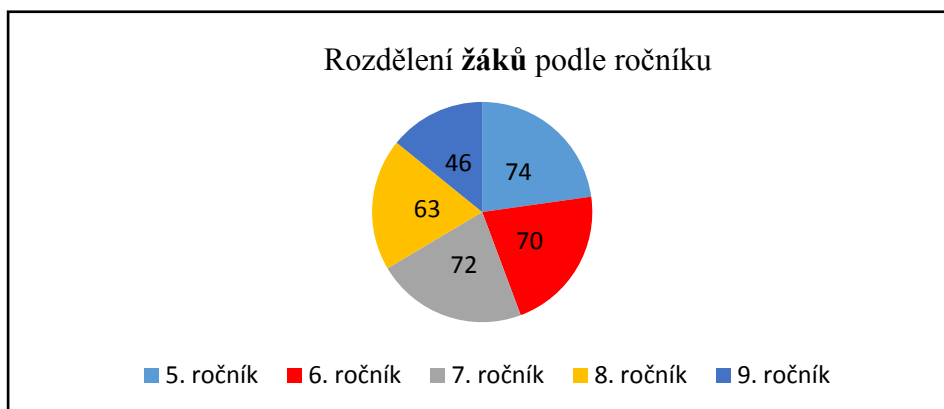
Všechny získané údaje jsou zpracovány v tabulce Microsoft Office Excel 2007. Pro interpretaci výsledků využijeme popisnou analýzu, která se snaží ve svém principu co nejlépe ukázat to, jaká je skutečnost, kterou daná data, která jsme sesbírali, zachycují (Bínová, 2017). V rámci výzkumu nebudeme testovat hypotézy. Jedná se o ryze popisnou práci, jejíž cílem je především pomoc v praxi.

3.1.2 Výzkumný soubor

Výzkumné soubory jsme tedy v rámci výzkumu měli tři. V rámci této podkapitoly také uvádíme procentuální účast. První skupinou jsou **žáci**. Jak bylo již zmíněno, tento soubor jsme z důvodu pochopení dotazníku a určité potřeby orientace v dané problematice omezili na 5.– 9. ročník. Dotazník byl vyplněn celkem 325 žáky z celkového počtu 365, ze 16 tříd. Můžeme tedy říci, že v den konání dotazníkového šetření vyplnilo dotazník po zaokrouhlení **89%** žáků z celkového počtu ve vybraných ročnících.

Díky segmentačním otázkám, které se dotazovaly na pohlaví a ročník, můžeme zjistit strukturu žáků, která je, dle nás, velmi vydařená. V rámci výzkumu došlo téměř ke shodě v počtu dotazovaných dívek a chlapců dané školy. Výzkumu se účastnilo 161 dívek a 164 chlapců. V následujícím grafu znázorníme rozdělení žáků podle ročníku, který navštěvují. V rámci výzkumu s tímto údajem dále pracovat nebudeme, ale považujeme za

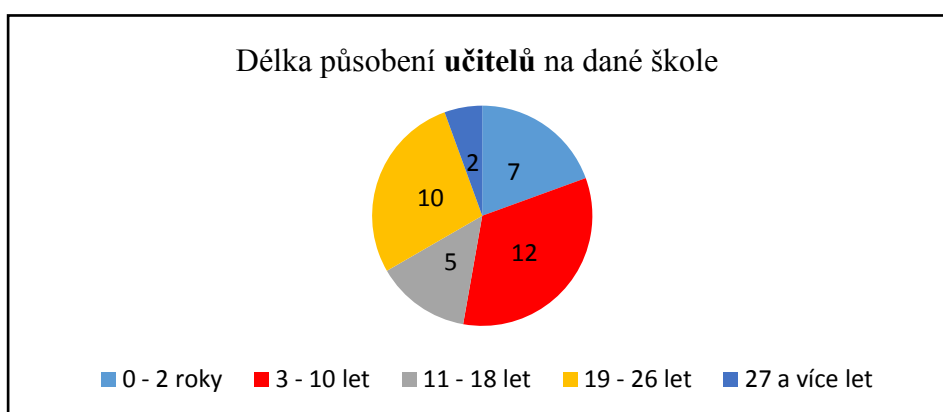
vhodné jej zmínit. Nejméně odpovědí se nám dostalo od žáků 9. ročníků. Musíme také ale vyzdvihnout účast ostatních ročníků, která byla vysoká.



Graf č. 1: Struktura žáků podle ročníku, který navštěvují

Druhou skupinou, v rámci sběru dat byli **učitelé**. Z celkového počtu 44 učitelů, bylo platně vyplněno a odevzdáno 36 dotazníků, z toho 29 žen a 7 mužů, což poukazuje na určitou ženskou většinu v rámci pedagogického sboru.

Můžeme dále říci, že dotazník byl vyplněn **82%** z celkového počtu učitelů působících na dané škole. Učitelé byly také dotazovány na délku působení na zmíněné škole, kterou znázorňujeme v následujícím grafu.



Graf č. 2: Struktura učitelů podle délky působení na dané škole

A poslední skupinou byli **rodiče**. Myslíme tím rodiče, kteří mají dítě v dotazované skupině respondentů, čili rodiče žáků 5.– 9. ročníků. Z odhadovaného počtu 365 rodičů jsme

obdrželi celkem 216 platně vyplněných dotazníků. Můžeme tedy říci, že se nám podařilo získat platný dotazník od **59%** z celkového počtu dotázaných.

Z výše uvedených dvou podkapitol nám vyplývá, že máme dostatečné množství vybraných dotazníků, abychom mohli škole poskytnout hodnotnou a vypovídající zprávu.

3.2 Cíl výzkumu

Cíle výzkumu jsou na vhodné úrovni abstrakce a obecnosti tvrzení, které vyjadřují to, co chceme vyzkoumat (Punch, 2008, s. 42).

Cílem výzkumu je analyzovat školní klima vybrané základní školy pohledem zainteresovaných skupin, tedy rodičů, učitelů a žáků. V rámci výzkumného cíle si také stanovujeme, níže uvedené, dílčí cíle:

1. Hodnocení materiálního vybavení a prostředí školy rodiči, učiteli a žáky.
2. Hodnocení vztahů ve škole rodiči, učiteli a žáky.
3. Jak hodnotí dobré jméno rodiče, učitelé a žáci ve srovnání s ostatními školami.

3.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky nám vychází z výše uvedených cílů a přetvářejí je do konkrétnější a specifičtější podoby. Začínají proces propojování abstraktních konceptů s empirickým světem konkrétních a specifických dat, které jsou ve výzkumu skutečně využity (Punch 2008, s. 42).

Hlavní výzkumná otázka:

Jak hodnotí rodiče, učitelé a žáci celkově klima školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak rodiče, učitelé a žáci hodnotí materiální vybavení a prostředí školy?
2. Jak rodiče, učitelé a žáci vnímají vztahy ve škole?
3. Má škola podle rodičů, učitelů a žáků ve srovnání s ostatními školami dobré jméno?

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum školního klimatu pohledem žáků, rodičů a učitelů se uskutečnil na městské základní škole, pomocí dotazníkového šetření. Nevolili jsme termín ani na začátku školního roku, ani období pololetí a ani na konci roku, jelikož jsme toho názoru, že tyto časové období mohou vést ke zkreslení možných výsledků. Dotazníky byly vyplňovány před Vánoci, v intervalu čtrnácti dnů došlo k rozdáni dotazníků všem třem skupinám respondentů. Na základě jejich správného vyplnění a odevzdání disponujeme množstvím 325 platných dotazníků od žáků, 36 platných dotazníků od učitelů a 216 platných dotazníků od rodičů.

Všechny dotazníky byly zpracovány v tabulce Microsoft Office Excel 2007, podle manuálu evaluačního nástroje od autorů souboru dotazníků, který popisuje jak přistupovat ke konkrétním položkám v dotazníku, abychom získali potřebné informace (Grecmanová 2012, s. 12). Pro interpretaci výsledků využijeme popisnou analýzu. V rámci výsledků pracujeme s **indexem percepce** jednotlivých skupin respondentů. „*Ten vychází z aritmetického průměru odpovědí všech položek jednoho respondenta a následně je vypočítán jako aritmetický průměr ze všech aritmetických průměrů jednotlivců v každé skupině respondentů.*“ (Grecmanová 2012, s. 12) Nabývá hodnot v intervalu 1,00 – 4,00. Čím nižší je hodnota, tím je vnímání školního klimatu dotazovanou skupinou příznivější. Celkové hodnocení klimatu školy zjišťujeme tedy **průměrnou hodnotou** odpovědí v rozmezí 1,00 - 4,00.

1,00 – 2,00 – značí celkové pozitivní hodnocení klimatu školy

3,00 - 4,00 – značí negativní hodnocení klimatu školy

2,01 – 2,99 – značí ambivalentní hodnocení klimatu školy

Dalším ukazatelem je **směrodatná odchylka**, která vypovídá o míře shody odpovědí u respondentů. Čím nižší je hodnota, tím je vyšší shoda u odpovědí mezi respondenty a opačně. V případě jednotlivých položek považujeme za nízké hodnoty menší než 0,7, za vysoké vyšší než 0,9. Směrodatnou odchylku můžeme vypočítat i pro index percepce. U něj považujeme za nízké hodnoty 0,2, za vysoké poté vyšší než 0,4.

Níže se zabýváme interpretací výsledků, čili odpověďmi na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

4.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Jak rodiče, učitelé a žáci celkově hodnotí klima školy?

INDEX PERCEPCE						
ROLE:	POČET PLATNÝCH DOTAZNÍKŮ	MINIMUM	MAXIMUM	PRŮMĚR	SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	MODUS
žák	325	1,15	3,17	2,0	0,4	2
učitel	36	1,48	2,55	1,9	0,2	1
rodič	216	1,11	3,18	1,8	0,3	2

Tabulka č. 1 Celkové hodnocení školní klima

Výše uvedená tabulka nám rozkrývá důležité poznatky k výzkumu. Nalezneme zde průměrnou hodnotou v rámci hodnocení školního klimatu. Skupiny **rodičů, žáků i učitelů** dosahují průměru pod nebo rovno 2,0. Konkrétněji učitelé dosahují průměrné hodnoty 1,9, žáci 2,0 a rodiče ještě pozitivnější hodnoty, a to 1,8. **Všechny skupiny tedy značí celkové pozitivní hodnocené klimatu školy** i když průměrné hodnocení žáků se pohybuje na horní hranici.

Díky směrodatné odchylce můžeme zjistit, jak moc se lišily odpovědi v rámci jednotlivých skupin. Nejvíce podobné si byly odpovědi u učitelů. Zde dosahuje směrodatná odchylka 0,2. U rodičů směrodatná odchylka dosahuje hodnoty 0,3. Nejvyšší hodnotu směrodatné odchylky vykazuje skupina žáků. Jejich hodnota 0,4.

V následujících tabulkách uvádíme všechny položky dotazníku a jejich hodnocení. Položky označené písmenem **R**, jsou tzv. reverzibilní čili obrácené. Při vyhodnocování byla škála převrácená. Dále v tabulce modře označujeme položky nejpozitivněji hodnocené tvrzení, které můžeme označit za silné stránky školního klimatu, červeně pak tvrzení nejhůře hodnocené (slabé stránky).

Tabulka žáci		Platných Dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
1.	Budova školy je v dobrém stavu.	323	2,0	0,7	2
2.	V prostorách školy se špatně orientuji. R	324	1,5	0,8	1
3.	Líbí se mi výzdoba školy.	320	1,9	0,8	2
4.	Prostory školy na mě působí stísněně. R	318	1,6	0,8	1
5.	Okolí školy se mi zdá upravené.	319	2,3	0,9	2
6.	Ve škole je vždy uklizeno.	323	2,2	0,9	2

7.	Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole. R	320	2,7	1,1	4
8.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	325	1,8	0,8	1
9.	Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	321	1,8	0,8	2
10.	Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	323	2,2	1,0	1
11.	Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.	324	1,7	0,8	1
12.	Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.	319	2,7	0,9	2
13.	Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	322	2,4	0,9	2
14.	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům. R	321	2,6	1,0	3
15.	Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	322	2,3	0,9	2
16.	Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže.	323	1,6	0,7	1
17.	Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.	318	1,5	0,7	1
18.	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo. R	321	2,0	1,0	1
19.	Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.	325	2,1	0,9	2
20.	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	324	1,7	0,8	1
21.	Při vyučování se vždy nudím. R	317	2,6	0,8	2
22.	Zapojuji se do různých akcí školy.	323	2,2	0,9	2
23.	Jsem pyšný na své školní úspěchy.	322	2,1	1,0	2
24.	Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	324	1,6	0,8	1
25.	Rodiče nechodí na třídní schůzky. R	323	1,6	0,9	1
26.	Rodiče si nevází učitelů naší školy. R	321	1,6	0,8	1
27.	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	324	1,6	0,9	1
28.	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	325	2,7	0,8	2
29.	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	323	2,3	0,9	2
30.	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	324	2,4	0,9	2
31.	Mám strach z některých spolužáků. R	323	1,7	0,9	1
32.	Myslím si, že nás učitelé respektují.	323	2,2	0,9	2
33.	Bojím se některých učitelů. R	324	2,2	1,1	1
34.	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	325	1,5	0,8	1
35.	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	324	1,6	0,7	1
36.	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	319	2,1	0,9	2
37.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	323	1,7	0,8	1
38.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	324	2,5	1,0	3
39.	V hodinách se hodně naučím.	321	2,2	0,8	2
40.	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	323	1,7	0,8	1
41.	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu. R	322	2,4	1,0	2
42.	Učitelé učí jednotvárně. R	309	2,3	1,0	2
43.	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	323	2,1	0,9	2
44.	Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.	322	1,9	0,8	2
45.	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	320	1,9	0,8	1
46.	Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	324	1,7	0,8	1
47.	Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.	325	2,6	1,0	3
48.	Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.	323	2,0	1,0	2
49.	Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.	320	2,1	0,8	2
50.	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	325	1,9	1,0	1

51.	Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	324	2,0	0,9	1
52.	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	322	2,0	1,0	2
R – obrácené, čili reverzní otázky					
Nejlépe – hodnocená tvrzení					
Nejhůře – hodnocená tvrzení					

Tabulka č. 2 Hodnocení školního klimatu - žáci

Nejlépe byla u této skupiny respondentů hodnocena tvrzení týkající se pomoci v rámci půjčování sešitů mezi spolužáky. Dále žáci kladně hodnotí angažovanost některých učitelů v rámci přípravy školních projektů. Posledním tvrzením, které, po zaokrouhlení dosahovalo hodnocení průměru 1,5, byla dobrá orientace v prostoru školy, čili že se žáci neorientují špatně v prostorách školy.

Za **nejhůře** hodnocená tvrzení považujeme ta, která, po zaokrouhlení dosahují průměru 2,7. Jsou jimi tvrzení „Na všechny spolužáky se můžu spolehnout“. Zajímavý jev, v rámci tohoto tvrzení, je, pokud se na hodnocení podíváme pohledem dívek a chlapců. Průměr odpovědí obou skupin se pohyboval téměř identicky. U dívek dosahoval průměr odpovědí hodnoty 2,746835, u chlapců 2,748503. Co žáci dále hodnotili negativně, byla chutnost jídla ve školní jídelně a nevyhovující prostor pro ukládání vlastních věcí. Negativní hodnocení nevyhovujícího prostoru může být z důvodu absence šatních skříněk pro jednotlivce, což je, v současné době velký hit a také velké přání žáků. Škola v současnosti disponuje klasickými skupinovými šatnami pro celou jednu třídu. V tabulce také nalezneme sloupec se směrodatnou odchylkou. Ten nám ukazuje, jak moc se odpovědi jednotlivých respondentů shodovaly.

Tabulka rodiče		Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
1.	Líbí se mi výzdoba školy.	214	1,5	0,5	1
2.	Líbí se mi výzdoba chodeb.	215	1,5	0,5	2
3.	Ve škole je vždy uklizeno.	213	1,4	0,5	1
4.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující	201	1,6	0,5	2
5.	Vybavení školy (např. nábytkem...) pokládám za vyhovující.	210	1,9	0,7	2
6.	Mé dítě je spokojeno se stravou ve školní jídelně.	210	2,2	0,9	2
7.	Myslím si, že většina učitelů mého dítěte má přehled v tom, co učí.	212	1,7	0,6	2
8.	Pokud mé dítě něčemu nerozumí, většina učitelů se mu to snaží ještě jednou vysvětlit.	209	1,9	0,7	2
9.	Mé dítě musí být často doučováno. R	210	1,9	1,0	1
10.	Učitelé organizují různé akce, které jsou pro žáky zajímavé.	212	1,6	0,7	1
11.	Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě do života. R	207	2,1	0,9	2
12.	Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě k přijímacím zkouškám. R	201	1,9	0,8	2

13.	Myslím si, že většina učitelů se snaží nikomu nenadržovat.	203	1,8	0,7	2
14.	Učitelé mají pochopení pro problémy mého dítěte.	207	1,8	0,7	2
15.	V některých předmětech se mému dítěti stále střídají učitelé. R	205	1,8	0,9	1
16.	Třídní učitelé mého dítěte se příliš často mění. R	207	1,5	0,8	1
17.	Myslím si, že moje dítě chodí rádo do školy.	213	2,0	0,8	2
18.	Zdá se mi, že učení mé dítě příliš nezajímá. R	210	2,2	0,9	2
19.	Myslím si, že se mé dítě nechce zapojovat do různých akcí školy. R	212	2,1	0,9	2
20.	Myslím si, že mé dítě nepracuje ve škole na své maximum. R	210	2,4	1,0	3
21.	Většiny učitelů svého dítěte si vážím.	207	1,6	0,6	1
22.	Myslím si, že ve vedení této školy jsou schopní lidé.	211	1,6	0,6	2
23.	Na vedení školy oceňuji lidský přístup k mému dítěti.	205	1,7	0,6	2
24.	Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit.	208	1,7	0,6	2
25.	Mé dítě má strach z některých spolužáků. R	214	1,9	0,9	1
26.	Stále častěji se dovídám, že si žáci navzájem ubližují. R	209	2,1	0,9	2
27.	Mé dítě se bojí většiny učitelů. R	214	1,5	0,8	1
28.	Některí učitelé se ke mně chovají nadřazeně. R	208	1,5	0,8	1
29.	Většina spolužáků je ochotna poradit mému dítěti.	212	2,0	0,7	2
30.	Pokud je moje dítě nemocné, nosí mu spolužáci úkoly.	215	2,3	1,0	2
31.	Když mé dítě chybí, ví od spolužáků, co se ve škole dělo.	215	2,0	0,9	2
32.	Třídní učitel mě dostatečně informuje o mém dítěti.	216	1,5	0,7	1
33.	Většina učitelů chce, aby mé dítě přemýšlelo.	209	1,7	0,6	2
34.	Domnívám se, že moje dítě může zažít ve škole úspěch.	210	1,8	0,6	2
35.	Mám radost z toho, co se dítě ve vyučování naučilo.	207	1,7	0,6	2
36.	Myslím si, že se moje dcera/můj syn snaží podávat ve škole co nejlepší výkony.	213	1,9	0,7	2
37.	Dítě chodí ze školy příliš unavené. R	215	2,1	0,8	1
38.	Ve škole může moje dítě říct svůj názor.	213	1,9	0,7	2
39.	Ve škole má moje dítě možnost ukázat, co umí.	211	1,8	0,6	2
40.	Myslím si, že moje dítě má ve škole možnost objevovat nové informace.	212	1,6	0,6	2
41.	Vím, co se ve škole plánuje do budoucna.	212	2,0	0,8	2
42.	Díky této škole má moje dítě představu, co může po jejím ukončení dělat.	206	2,5	0,8	2
43.	Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.	213	1,7	0,7	2
44.	Tuto školu mohu doporučit svým známým pro jejich děti.	211	1,7	0,7	2
45.	Myslím si, že tato škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	208	1,9	0,7	2

R – obrácené, čili reverzní otázky

Nejlépe – hodnocená tvrzení

Nejhůře – hodnocená tvrzení

Tabulka č. 3 Hodnocení školního klimatu - rodiče

Nejlépe byly touto skupinou respondentů hodnoceny úklid prostor školy. Dále rodiče velmi kladně hodnotili výzdobu školy a chodeb. To mohu z návštěv jen potvrdit. Škola, především tedy chodby a vestibuly byly vyzdobeny především skupinovými pracemi. Na

jedné chodbě je možné sledovat akvárium s rybami. Celé okolí je poté zdobeno touto tematikou. Nástěnky jsou aktuální, což je také potřeba vyzdvihnout. Na chodbě u ředitelny je poté možnost zhlédnout fotky, poháry a informace o úspěších žáků školy v nejrůznějších odvětvích. Mohu také velmi ocenit výzdobu učitelů ve třídách. Kladně rodiče také hodnotí stálost třídních učitelů, čili, že se dětem často třídní učitel nemění. Rodiče se také kladně vyjádřili ve smyslu strachu z učitelů. Z tvrzení vyplývá, že se rodiče nedomnívají, že by se jejich dítě bálo většiny učitelů. V neposlední řadě je také potřeba vyzdvihnout hodnocení určité nadřazenosti učitelů vůči rodičům. Zde rodiče zmiňují, že nepocítují ze strany učitelů nadřazenost v rámci jejich chování, což je velmi pozitivní.

Naopak **nejhůře** se rodiče vyjádřili k výkonu, který dle nich jejich děti, žáci podávají ve škole. Myslí si, že jejich děti ve škole nepracují na své maximum. Negativně také hodnotí tvrzení týkající se pomoci ze strany spolužáků, když je jejich dítě nemocné. Tvrzení se konkrétně ptalo na pomoc v rámci doručení úkolů, když je jejich dítě nemocné. Nejhůře bylo hodnoceno tvrzení: „Díky této škole má moje dítě představu, co může po jejím ukončení dělat“.

Tabulka učitelé		Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
1.	Budova školy se mi líbí.	36	1,7	0,6	2
2.	Líbí se mi výzdoba školy.	36	1,4	0,6	1
3.	Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle...).	35	2,0	0,8	2
4.	Ve škole je nedostatek specializovaných učeben. R	36	1,8	0,9	1
5.	Ve škole je vždy uklizeno.	36	1,7	0,7	2
6.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	36	1,5	0,7	1
7.	Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.	36	1,8	0,7	1
8.	V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou.	36	1,5	0,7	1
9.	Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy ...).	36	1,8	0,7	2
10.	<i>Se stravou ve školní jídelně jsem spokojen.</i>	36	1,2	0,4	1
11.	Vybavení sborovny je funkční.	36	1,4	0,5	1
12.	<i>Slychávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva. R</i>	35	3,3	0,9	4
13.	Nedaří se mi k žákům přistupovat individuálně. R	36	1,8	0,6	2
14.	K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.	35	1,3	0,5	1
15.	Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít. R	35	1,7	0,8	1
16.	Mezi učiteli nejsou velké konflikty.	35	1,7	1,0	1
17.	<i>Rodiče mě často kontaktují, aby se zeptali na školní výsledky svých dětí.</i>	36	2,8	0,8	3
18.	<i>Mnoho rodičů mě uráží. R</i>	36	1,2	0,4	1
19.	Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	36	1,5	0,8	1
20.	Myslím si, že moje práce ve škole je dostatečně finančně ohodnocena.	36	2,6	1,0	2

21.	Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů. R	36	1,8	0,9	1
22.	Ve škole je někdo, komu se mohu svěřit.	36	1,5	0,7	1
23.	Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat. R	36	3,2	0,7	3
24.	Na většinu svých žáků se mohu spolehnout.	36	1,9	0,6	2
25.	Mám strach z některých žáků naší školy. R	36	1,6	0,9	1
26.	Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.	35	1,7	0,8	1
27.	Bojím se některých kolegů ve škole. R	36	1,1	0,4	1
28.	Žáci se bojí některých spolužáků. R	36	2,3	0,7	2
29.	Žáci mi někdy pomáhají s přípravou výuky	36	2,2	1,1	1
30.	Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.	36	1,7	0,5	2
31.	Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.	36	1,5	0,6	1
32.	Někteří kolegové mě svými požadavky omezují. R	36	2,2	1,1	1
33.	V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.	36	1,9	0,7	1
34.	V naší škole se nic zajímavého neděje. R	36	1,4	0,5	2
35.	Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci.	35	1,5	0,7	4
36.	Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.	36	1,5	0,7	1
37.	Znám plány školy do budoucna.	36	2,6	0,8	3
38.	Všichni žáci dodržují pravidla ve škole.	36	2,5	0,8	2
39.	Někteří učitelé pravidla nedodržují. R	36	2,1	0,8	2
40.	Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně potrestáni.	36	1,8	0,6	2
41.	Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje.	36	2,0	0,6	2
42.	Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.	36	1,4	0,6	1
43.	Líbí se mi znak (logo) školy.	35	1,5	0,6	1
44.	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	35	2,0	0,8	2
R– obrácené, čili reverzní otázky					
Nejlépe – hodnocená tvrzení					
Nejhůře – hodnocená tvrzení					

Tabulka č. 4 Hodnocení školního klimatu - učitelé

Nejlépe učitelé hodnotí stravu ve školní jídelně, což je například ve srovnání s žáky pravý opak. Zatímco žáci tuto položku hodnotili velmi negativně, hodnoty u učitelů jsou velmi pozitivní. Učitelé dále nepociťují urážení ze strany rodičů, což hodnotí u položky č. 18. Odpovědi na tvrzení: „Bojím se některých kolegů ve škole“, poukazuje na vztahy. Učitelé se nebojí svých kolegů, což je dozajista vhodné při utváření pozitivních vztahů ve škole.

Je vhodné také zmínit, že učitelé v případě kladného hodnocení dosahují opravdu nízkého průměru.

Nejhůře učitelé hodnotí tvrzení: „Slychávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva.“ Dále učitelé negativně hodnotí

vzájemnou pomoc mezi žáky. V neposlední řadě také učitelé negativně hodnotí komunikaci ze strany rodičů, týkající se studijních výsledků jejich dětí.

4.1.2 Dílčí výzkumné otázky

V rámci této podkapitoly zodpovídáme tyto dílčí otázky:

1. Jak rodiče, učitelé a žáci hodnotí materiální vybavení a prostředí školy?
2. Jak rodiče, učitelé a žáci vnímají vztahy ve škole?
3. Má škola podle rodičů, učitelů a žáků ve srovnání s ostatními školami dobré jméno?

Dílčí výzkumnou otázku č. 1 rozdělujeme na dvě části. Část hodnocení prostředí školy a část materiálního vybavení. Tyto části zodpovídáme u žáků položkami 1-11, z toho jsou položky 1-8 zaměřené na hodnocení prostředí a 9-11 zaměřené na vybavení. U pedagogů se na oblast materiálního vybavení zaměřují položky 3-4, 7-9 a 11 a na prostředí se zaměřují položky 1-2 a 5-6. U rodičů jsou to poté položky 1-5 přičemž 1-4 se zaměřuje na prostředí a položka č.5 na vybavení.

Hodnocení prostředí školy				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
žák	325	2	0,9	2
učitel	36	1,6	0,7	2
rodič	216	1,5	0,5	1

Tabulka č. 5 Hodnocení prostředí školy

Pokud se podíváme blíže na tabulku, zjistíme, že nejpozitivněji hodnotili prostředí školy rodiče. I jejich odpovědi se dle směrodatné odpovědi shodovaly nejvíce. Nejlépe hodnocená tvrzení se týkalo pořádku ve škole, který rodiče hodnotili velmi kladně. Učitelé hodnotili prostředí o něco méně pozitivně, nicméně i jejich průměr odpovědí není nijak vysoký. Učitelé v této oblasti nejlépe hodnotili výzdobu školy. Dále velmi pozitivně hodnotili stav hygienických zařízení, což je na místě, jelikož v době letního přerušení provozu došlo k rekonstrukci a modernizaci zmíněných zařízení. Nejhůře tuto oblast hodnotili žáci. Žáci nejhůře v této oblasti hodnotili celkovou úroveň budovy a upravenosti okolí školy. Co si žáci dlouhodobě přejí, po rozhovorech s vedením a učiteli, jsou uzavírací skřínky na osobní věci. Což potvrzuje i negativní hodnocení právě tvrzení č. 7 o prostoru

pro ukládání vlastních věcí. Pokud bychom měli tuto oblast shrnout, můžeme konstatovat, že oblast prostředí školy je hodnocena spíše kladně. Je ale potřeba brát v úvahu směrodatnou odchylku, která vykazuje velkou rozdílnost v odpovědích u všech skupin.

Hodnocení materiálního vybavení				
ROLE:	Platných Dotazníků	Průměr	Směrodatná Odchylka	Modus
žák	325	1,9	0,9	1
učitel	36	1,8	0,7	1
rodič	216	1,9	0,7	2

Tabulka č. 6 Hodnocení materiálního vybavení

Z tabulky, zabývající se materiálním vybavením je patrný vyšší průměr hodnocení, což značí negativnější hodnocení než u předchozí oblasti soustředící se na prostředí školy. Můžeme také říci, že všechny skupiny dosahují téměř shodného průměru. Nicméně pokud se na jednotlivé položky této oblasti podíváme důkladněji, určité rozdíly v hodnocení nalezneme. Žáci nejlépe hodnotí vybavení školní tělocvičny. Této odpovědi také pomáhá, že je škola sportovně zaměřená a jejich vybavení tělocvičny je opravdu nadstandardní. Co naopak ale žáci hodnotí negativněji je používání pomůcek v rámci vyučování. Učitelé velmi kladně hodnotili funkční vybavení sborovny a také didaktickou techniku ve třídách. Rodiče pokládají vybavení školy za vyhovující, což ostatně vesměs dokazuje i jejich průměrné hodnocení. I zde opět vidíme velmi vysokou hodnotu směrodatné odchylky, což opět značí velké odlišnosti v odpovědích v jednotlivých skupinách respondentů.

Hodnocení stravování				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
rodič	216	2,2	0,9	2
učitel	36	1,2	0,4	1
žák	325	2,7	0,9	2

Tabulka č. 7 Hodnocení stravování

V rámci této dílčí výzkumné otázky jsme si dovolili zhodnotit i stravování. Zde dochází k velkému rozdílu a to zejména mezi dvěma skupinami. Rodiče, jakožto třetí skupina, která se ve škole nestravuje, hodnotila tuto oblast tvrzením „Mé dítě je spokojeno se stravou ve školní jídelně“ I u této skupiny ale vidíme, že příliš pozitivní není. Nicméně se vraťme zpět ke zbylým, dvěma skupinám. Zde vidíme opravdu velký rozdíl v hodnocení stravy. Zatímco žáci hodnotí stravu spíše negativně s průměrem odpovědí až u hodnoty 2,7,

učitelé stravování hodnotí velmi pozitivně. Jejich odpovědi dosahují průměru 1,2, což je v této oblasti a i v rámci všech položek, jedno z nejkvalitnějších hodnocení.

Dílčí výzkumná otázka č. 2 se zabývá oblastí vztahů. Konkrétněji jak rodiče, učitelé a žáci vztahy ve škole vnímají. Jaké je průměrné hodnocení na tvrzení celkového vnímání vztahů, zda je hodnotí skupiny respondentů pozitivně či negativně zobrazujeme v následující tabulce.

Celkové hodnocení vztahů				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
rodič	216	1,8	0,6	2
učitel	36	1,7	0,7	1
žák	325	2,0	0,9	2

Tabulka č. 8 Celkové hodnocení vztahů

Z tabulky nám vyplývá celkové hodnocení jako pozitivní. Nejpozitivněji vztahy, panující ve škole, hodnotí učitelé. Hned za nimi jsou rodiče, kteří hodnotí v průměru vztahy jen o jednu desetinu hůře. Žáci v průměru hodnotí vztahy ve škole hodnotou 2,0. Ale i tuto hodnotu přisuzujeme pozitivnímu náhledu. Celkově tedy všechny skupiny hodnotí vztahy, panující ve škole pozitivně.

V rámci této otázky si dovolíme také zjistit, jaké respondenti hodnotí jednotlivé vztahy mezi zkoumanými skupinami, ale také jaké vztahy panují v rámci dané jednotlivé skupiny respondentů. Domníváme se, že tato informace bude pro výzkum, ale také danou školu přínosná.

Následující tabulka nám zobrazuje **hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli**. Na to jsme se dotazovali u žáků tvrzeními 13 – 21, 32 – 33, 36 – 38, 41 – 44, 49. U rodičů tvrzeními 8, 10 a 27. U učitelů to poté byly odpovědi tvrzení 13 – 14 a 24 – 25 a 29.

Hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
Rodič	216	1,7	0,7	1
Učitel	36	1,8	0,8	1
Žák	325	2,1	0,9	2

Tabulka č. 9 Hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli

Zatímco rodiče, hodnotí vztahy mezi žáky a učiteli průměrnou hodnotou 1,7, což je ze skupin respondentů nejpozitivněji. Průměrnou hodnotou 1,8 hodnotí vztahy učitelé. Ti nejhůře hodnotili tvrzení, průměrným hodnocení 1,9, kterým jsme se ptali, zda se mohou spolehnout na většinu svých žáků. Naopak musíme zmínit pozitivum, jenž dokazuje průměrné hodnocení 1,6, týkající se případného strachu ze žáků zmíněné školy. Obecně můžeme říci, že ani jedno tvrzení, týkající se vzájemného vztahu mezi žáky a učiteli nebyla hodnocena průměrnou hodnotou 2,0 a více. Pokud se podíváme na vzájemný vztah pohledem žáků, nalezneme negativnější průměrná hodnocení. Žáci se průměrnou hodnotou 2,6 vyjadřovali k nadržování některým spolužáků. Touto průměrnou hodnotou se vyjadřovali i k tomu, že se ve vyučování nudí. Hodnotou 2,5 žáci průměrně hodnotili hledání pomoci u učitelů, v případě osobních problémů, z čimž souviselo i průměrné hodnocení 2,4 tvrzení č. 13, které se ptalo, zda mají učitelé pochopení pro problémy žáků. Co můžeme vyzdvihnout za pozitivum, dle hodnocení žáků, je realizace projektů a příprava žáků na různé soutěže ze strany učitelů, to žáci oceňují. Žáci také pozitivněji hodnotí pomoc učitelů, ale v rámci problému spojených s učením.

Dále se zaměřujeme na **hodnocení vztahů mezi žáky**. Jak jej hodnotí sami aktéři a jak jej hodnotí spíše pozorovatelé, čili učitelé a rodiče.

Hodnocení vztahů mezi žáky				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
rodič	216	2,1	0,9	2
učitel	36	2,8	0,7	2
žák	325	2,0	0,8	1

Tabulka č. 10 Hodnocení vztahů mezi žáky

Zatímco rodiče a učitelé hodnotí tuto oblast vztahů negativněji, rodiče průměrným hodnocení 2,1 a učitelé dokonce až 2,6, žáci své vzájemné vztahy hodnotí nejpozitivněji. Tuto oblast jsme vyhodnocovali u žáků z tvrzení 27 – 31 a 34 – 35. U rodičů to byla tvrzení 25 – 26, 29 a tvrzení 30 – 31. Učitelé tuto oblast hodnotili v rámci tvrzení 23 a 28.

Rodiče hůře hodnotí tvrzení týkající se pomoci mezi žáky. Průměrnou hodnotou 2, 1 se také vyjadřovaly k tvrzení č. 26 „Stále častěji se dozvídám, že si žáci navzájem ubližují.“ Strach ze spolužáků, svého dítěte, rodiče průměrně hodnotí 1,9.

Nejhůře se učitelé vyjadřovali k vzájemné pomoci od žáků, kterou zřejmě nepocítují. Toto tvrzení v průměru hodnotili 3,2. Strach mezi žáky hodnotily v průměru 2,3.

Naopak žáci se k vzájemným vztahům stavěli pozitivněji. Nejpozitivněji hodnotili tvrzení o půjčování sešitů, když jsou nemocní. Také k pomoci, pokud potřebují, tak se jim dostane rady. Na tvrzení, které se ptalo, zda má žák ve škole spolužáka, kterému se může se vším svěřit, jsme se také dočkali kladného průměrného hodnocení. Co tedy ale žáci pozitivně nehodnotili, bylo tvrzení 28, které se ptalo, zda se může žák na všechny spolužáky spolehnout.

Následující tabulka znázorňuje průměrné **hodnocení vzájemných vztahů mezi učiteli**, které zhodnotili průměrnou hodnotou 1,6 sami aktéři.

Hodnocení vztahů mezi učiteli				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
učitel	36	1,6	0,8	1

Tabulka č. 11 Hodnocení vztahů mezi učiteli

Všichni učitelé se téměř shodli, průměrnou hodnotou 1,1, na tom, že se žádného kolegy nebojí. Pozitivně také hodnotí přítomnost jisté osoby, ve škole, které se mohou svěřit. Také vztahy s vedení školy jsou hodnoceny pozitivně. Průměrnou hodnotou 1,7 učitelé pozitivně přátelství s některými kolegy, ale také tvrzení, že ve škole mezi učiteli nejsou velké konflikty. Nejhůře, čili průměrnou hodnotou 2,2, bylo hodnoceno tvrzení č. 32 „Někteří kolegové mě svými požadavky omezují.“

A na poslední rovinou vztahů, tedy **hodnocením vztahů mezi učiteli a rodiči** se zabývali u žáků tvrzení 25 a 26. U učitelů to byla tvrzení č. 17 a 18 a u rodičů to byla tvrzení 21 – 24, 28 a 32.

Hodnocení vztahů mezi učiteli a rodiči				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
rodič	216	1,6	0,7	1
učitel	36	2	0,6	2
žák	325	1,6	0,9	1

Tabulka č. 12 Hodnocení vztahů mezi učiteli a rodiči

Zatímco, rodiče a žáci hodnotí dané vztahy průměrným hodnocením 1,6, učitelé vztahy tak pozitivně nehodnotí. Průměrným hodnocením 2,8 učitelé hodnotili zájem učitelů o kontakt v rámci studijních výsledků jejich dítěte. Co je ale potřeba vyzdvihnout, je, že učitelé nepociťují ze strany rodičů urážení. Učitelé toto tvrzení hodnotili průměrem 1,2. Rodiče se na druhé straně oceňují přístup učitelé. Především to, že se nechovají nadřazeně. Oceňují také průměrným hodnocením 1,5 třídní učitele, kteří rodiče dostatečně informují. Hodnotami průměrného hodnocení 1,7 se rodiče vyjadřují k vedení, především k tomu, že vedení školy jsou schopní lidé a oceňují jejich lidský přístup k jejich dítěti. Žáci hodnotili vztah rodičů a učitelů pozitivně. Obě průměrným hodnocením 1,6. Jak docházku rodičů na třídní schůzky, tak také to, že si rodiče váží učitelů dané školy.

Dílčí výzkumnou otázku č. 3 čili zda má škola podle rodičů, učitelů a žáků ve srovnání s ostatními školami dobré jméno vycházíme z tvrzením č. 45 u rodičů, u učitelů tvrzením č. 44 a u žáků jde o tvrzení č. 52

Hodnocení dobrého jména ve srovnání s ostatními školami				
ROLE:	Platných dotazníků	Průměr	Směrodatná Odchylka	Modus
rodič	216	1,9	0,7	2
učitel	36	2,0	0,8	2
žák	325	2,0	1,0	2

Tabulka č. 13 Hodnocení dobrého jména školy ve srovnání s ostatními školami

U poslední dílčí výzkumné otázky můžeme pozorovat téměř shodu u všech skupin. Rodiče hodnotí školu s ostatními školami o něco pozitivněji než zbylé dvě skupiny respondentů. Jelikož ani jedna skupina nedosahuje průměrného hodnocení většího než 2,0, můžeme odpovědět na dílčí otázku pozitivně. Nicméně i zde musíme poukázat na vysokou hodnotu směrodatné odchylky, což vykazuje velkou neshodu v odpovědích na dané tvrzení v rámci jednotlivých skupin respondentů.

4.2 Průnikové položky dotazníku

Již v podkapitole 3.1. zmiňujeme obsah námi využitého dotazníku. Zaměřuje se na personální (odbornost učitelů), sociální (vztahy mezi aktéry), materiální (vyhovující vybavení) a kulturní (pocity ze školy) charakteristiky školy. (Grecmanová 2012, s. 14). Z těchto charakteristik také vychází tzv. průnikové položky. Jedná se o tvrzení, která se ptají všech respondentů na stejný aspekt. I když jsou pro každou skupinu respondentů formulované trochu odlišněji, jejich vypovídací hodnota a tedy i obsah jsou shodné.

Pro přehlednost, jsme z tvrzení, která se lišila, vytvořili jednotné formulace, které jsou platné pro všechny tři skupiny respondentů a zároveň vystihují dané zaměření tvrzení.

Jednotné formulace průnikových položek	
1.	Výzdoba školy
2.	Pořádek ve škole
3.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující
4.	Vyhovující vybavení školy
5.	Pochopení ze strany učitelů k problémům žáků
6.	Odbornost učitelů
7.	Strach ze žáků
8.	Vztahy mezi žáky a učiteli
9.	Vzájemná pomoc mezi žáky
10.	Vědomosti žáků
11.	Výkon žáků
12.	Objevování nových informací
13.	Pocity ze školy
14.	Dobré jméno školy

Tabulka č. 14 Formulace průnikových položek

Nyní se podívejme na hodnocení jednotlivých průnikových tvrzení.

Položky	Hodnocení průnikových položek								
	žák			Učitel			rodič		
	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus	Průměr	Směrodatná odchylka	Modus
1.	1,9	0,8	2	1,4	0,6	1	1,5	0,5	1
2.	2,2	0,9	2	1,7	0,7	2	1,4	0,5	1
3.	1,8	0,8	1	1,5	0,7	1	1,6	0,5	2
4.	1,8	0,8	2	2,0	0,8	2	1,9	0,7	2
5.	2,4	0,9	2	1,3	0,5	1	1,8	0,7	2
6.	1,7	0,8	1	3,3	0,9	4	1,7	0,6	2
7.	1,7	0,9	1	2,3	0,7	2	1,9	0,9	1
8.	2,2	1,1	1	1,6	0,9	1	1,5	0,8	1
9.	1,6	0,7	1	3,2	0,7	3	2,0	0,7	2
10.	2,2	0,8	2	1,7	0,5	2	1,7	0,6	2
11.	1,7	0,8	1	1,5	0,6	1	1,9	0,7	2
12.	1,7	0,8	1	1,5	0,6	1	1,6	0,6	2
13.	1,9	1,0	1	1,4	0,6	1	1,7	0,7	2
14.	2,0	1,0	2	2,0	0,8	2	1,9	0,7	2

Tabulka č. 15 Hodnocení průnikových položek

Položkami č. 1, 2, 3 a 4, které se zabývají vyzdobou, pořádkem ve škole, stavem hygienických zařízení a vybavením školy, jsme hodnotili v rámci první dílčí otázky, a proto si dovolíme jen krátce shrnout, že tuto oblast hodnotí kladněji rodiče a učitelé oproti žákům. Ti negativněji hodnotí především pořádek ve škole. Nejhuře tyto skupiny hodnotí položku č. 4, zabývající se vyhovujícím vybavením.

Položka č. 5 se zaměřuje na pochopení problémů žáků ze strany učitelů. Zatímco učitelé hodnotí toto tvrzení průměrem 1,3 čili velmi pozitivně, a domnívají se, že se snaží přistupovat k problémům žáků s porozuměním, žáci to tak kladně nevnímají. Jejich hodnocení dosahuje průměru 2,4, což neznačí o pozitivním hodnocení pochopení problémů žáků ze strany učitelů. Rodiče jsou svým hodnocením mezi učiteli a žáky.

Položka č. 6 se zabývá odborností učitelů, především tedy přehledem učitelů v daném předmětu, který vyučují. Zatímco žáci a rodiči hodnotí odbornost učitelů průměrem 1,7, který značí spíše pozitivní hodnocení odbornosti, učitelé své kolegy jako přílišné odborníky nejspíše nehodnotí. Jinak si nedokážeme vysvětlit průměr odpovědí 3,3. Otázka u učitelů byla doslova formulovaná takto: „Slychávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva“.

Strachem ze žáků se zabývala **položka č. 7**. Průměr hodnocení této otázky žáků, čili 1,7 nevykazuje přílišný strach z ostatních spolužáků. Rodiče tuto oblast hodnotí průměrnou hodnotou 1,9, což vykazuje o něco negativnější pohled na strach jejich dítěte z ostatních spolužáků. Ovšem opět zde můžeme vidět mnohem negativnější hodnocení ze strany pedagogů. V průměru hodnotí toto tvrzení hodnotou 2,3, což na jednu stranu může být vnímáno jako negativum, nicméně mi osobně to hodnotíme jako pozitivum. Správný a vnímavý učitel by měl vědět o tom, zda má nějaké dítě strach, ať již ze zmíněných spolužáků nebo z nějaké jiné příčiny.

Zajímavou je také **položka č. 8**, které se zaměřuje na vztahy mezi žáky a učiteli. Konkrétně se zaměřuje na strach jedné strany z druhé. Zatímco rodiče svým průměrem odpovědí, čili 1,5 nevykazují nijak vysoké negativní hodnocení, tedy se nedomnívají, že by se jejich dítě bálo pedagogů, žáci to osobně vidí jinak. Hodnocení 2,2 jistě negativní hodnocení vykazuje. Naopak učitelé svým průměrem hodnocení 1,6 nijak nevykazují přílišný strach ze žáků.

Vzájemnou pomocí mezi žáky se zabývá průniková **položka č. 9**. Žáci vzájemnou pomoc hodnotí nejpozitivněji, průměrným hodnocením 1,6. O něco negativněji, průměrným hodnocením 2,0 hodnotí vzájemnou pomoc mezi žáky rodiče. Opět velmi zajímavé je průměrné hodnocení ze strany pedagogů, kteří vzájemnou pomoc mezi žáky hodnotí průměrem 3,2, což považujeme za velmi negativní.

Položka č. 10 se zabývala vědomostmi žáků, tím co si žáci odnášejí z hodin (vyučování). Rodiče se s učiteli shodují v průměrném hodnocením 1,7. Můžeme tedy říci, že oproti žákům, jež tuto položku hodnotí průměrem 2,2, vnímají tuto položku pozitivněji a jsou tedy spokojenější s tím, co se ve vyučování žák naučil.

Na výkon žáků se zaměřuje **položka č. 11**. Nejvíce oceňují snahu podávat co nejlepší výkon žáků ve škole učitelé a to průměrným hodnocením 1,5. O něco negativněji, nicméně pořádkem pozitivním průměrným 1,7 hodnotí snahu podávat co možná nejlepší výkon sami žáci. U této položky se setkáváme s nejvíce negativním hodnocením ze strany rodičů. Nicméně i zde si dovolíme tvrdit, že nejde o nijak vysoké negativní hodnocení. Dosahuje pouze nejvyššího průměru hodnocení a to 1,9.

Položka č. 12 se zaměřuje na objevování nových informací v rámci školy. U této otázky musíme vyzdvihnout, že byla nejlépe hodnocena všemi skupinami, ve srovnání s ostatními položkami. U všech respondentů nalezneme pozitivní hodnocení pohybující se v rozmezí

průměrného hodnocení 1,5 – 1,7. Můžeme tedy konstatovat, že se všechny skupiny shodují na tom, že mají ve škole možnost objevovat nové informace.

Hodnocením pocitů ze školy se zabývá předposlední **položka č. 13**. Konkrétně se tato položka ptala respondentů, zda rádi navštěvují tuto školu. Nejlépe své působení na zkoumané škole hodnotí učitelé, průměrným hodnocením 1,4. Průměru, dosahujícího 1,7 hodnotí navštěvování školy svých dětí rodiče. Nejhůře, nicméně pořad s pozitivním průměrným hodnocením 1,9 na své působení ve škole a na to, že navštěvují právě tuto školu, nahlíží žáci.

A poslední průniková **položka**, tedy **č. 14** se zabývá pohledem na dobré jméno školy, čili jak učitelé, žáci a rodiče hodnotí zkoumanou školu ve srovnání s ostatními školami. I na tuto otázku jsme si již odpověděli v rámci dílčích výzkumných otázek. Hodnoty průměrných hodnocení nepřesáhly hodnotu 2,0, což nevykazuje negativní pohled na školu ve srovnání s ostatními školami.

4.3 Shrnutí a doporučení pro praxi

Pokud bychom si měli znovu odpovědět na hlavní výzkumnou otázku a hlavně opravdu na to základní a to, jak žáci, učitelé a rodiče hodnotí školní klima jsme toho názoru, že výzkum prokázal **pozitivní hodnocení**. Tento výsledek ale široké veřejnosti neřekne s největší pravděpodobností zajímavější informace, kromě toho, že je školní klima jejich školy pozitivní. To může většině i stačit, ale pokud chceme zjistit silné a slabé stránky, pokud chceme škole říci na co se zaměřit, nemůžeme se pouze s tímto hodnocením smířit. V rámci dotazníkového šetření, které se uskutečnilo na základní škole ve Zlíně, jsme rozdali celkem 577 dotazníků a to třem skupinám respondentů – žákům, učitelům a rodičům. Naším záměrem bylo zkoumat školní klima, aby výzkum přinesl užitek. Myslíme si, že tímto výzkumem přineseme škole relevantní výsledky, které jí poskytnou užitečné informace.

V rámci vyhodnocení dotazníkového šetření jsme se zaměřili a rozpracovali blíže hodnocení **oblasti materiálního vybavení a prostředí školy**, která byla celkově hodnocena pozitivně. V této oblasti velmi pozitivně hodnotí žáci orientaci v prostoru, ale také jejich velikost, čili že na ně nepůsobí stísněně. Pozitivně se také vyjadřovali k vybavení školní tělocvičny. V této oblasti jsme také poukázali na možnou nespokojenost s místem pro ukládání osobních věcí žáků, ale také s ne příliš pozitivním pohledem žáků

na upravenost okolí školy. Učitelé v této oblasti pozitivně hodnotili výzdobu školy, vybavení sborovny, ale také stav hygienických zařízení. Nejhůře hodnotili učitelé v rámci této oblasti své pracovní zázemí (stůl, židle,...), ale i toto tvrzení dosahovalo hodnocení 2,0, což je hranice pro pozitivní hodnocení. Z pohledu rodičů nalzáme v této oblasti pouze pozitivní hodnocení. Rodiče jsou spokojeni jak s výzdobou školy, chodeb, tak i uklizeností školy. Blíže jsme se zabývali také **hodnocením vztahů mezi tvůrci školního klimatu**, jehož hodnocení dopadlo taktéž celkově pozitivně. Ovšem hodnocení jednotlivých položek zabývající se vztahy, nebyly průměrně hodnoceny tak, jako například položky zabývající se materiálním vybavením a prostředím. Když jsme se na oblast vztahů zaměřili blíže a zjišťovali jsme hodnocení vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli, vzájemné vztahy mezi žáky, vzájemné vztahy mezi učiteli, ale také vztahy mezi učiteli a rodiči. Docházíme k závěru, že vše se zprůměrovat nedá a je potřeba se podívat na dané položky jednotlivě. Žáci v této oblasti nejlépe hodnotí skutečnost, že pro ně učitelé připravují školní projekty, a že je připravují na různé školní soutěže. Pozitivně hodnotí také pomoc učitelů, ale pouze v rámci problémů spojených se školou. Negativně poté hodnotí určitou možnost nadřování spolužákům ze strany učitelů, ale také skutečnost, že se ve škole nemohou na své spolužáky spolehnout. Rodiče velmi pozitivně hodnotí vztahy mezi učiteli. Průměrné hodnocení položek se pohybuje od 1,5 do 1,7. Dále se pozitivně vyjadřují ke vztahu mezi učitelem a dítětem, kdy dítě svým učitelům věří, nemají z učitelů strach. Kladně také hodnotí organizování různých akcí, ze strany učitelů. Rodiče také pozitivně hodnotí vedení dané školy. Naopak negativněji hodnotí oblast vztahů mezi žáky. Nejhůře hodnotí pomoc mezi spolužáky například v případě, kdy je jejich dítě nemocné a potřebuje si dopsat úkol. Podobně bylo hodnoceno i tvrzení o určité domněnce, že si děti navzájem ubližují. Hodnocení učitelů bylo v této oblasti celkově pozitivní. Jejich hodnocení jednotlivých položek dosahovalo kromě několika, které si dále zmíníme, průměrné hodnocení do 2,0, což značí pozitivní hodnocení. Položky, které byly hodnoceny negativněji se zaměřovaly na hodnocení vztahů mezi žáky. Zde učitelé poukazovali na možnou neochotu žáků si navzájem pomáhat. Dále se domnívají, dle hodnocení, že se někteří žáci svých spolužáků bojí. Učitelé také negativněji hodnotili to, že se rodiče příliš často nezajímají o školní výsledky svých dětí. Učitelé se nedomnívají, dle hodnocení, že by byli ze strany rodičů uráženi. Dále nás zajímalo též **hodnocení dobrého jména ve srovnání s ostatními školami**, které i když se pohybovalo mezi hodnotami 1,9 – 2,0, můžeme také označit za pozitivní. Rozborem a **vyhodnocením průnikových položek** v závěru poskytujeme

komparaci hodnocení jednotlivých položek, které se zaměřovaly obecně na personální (odbornost učitelů), sociální (vztahy mezi aktéry), materiální (vyhovující vybavení) a kulturní (pocity ze školy) charakteristiky školy. Rádi bychom ale také podotkli, že v praktické části jsou v rámci tabulek zpracovány veškeré položky všech tří dotazníků, tudíž poskytujeme vyhodnocení opravdu všech položek. A to, jak jednotlivé tvrzení hodnotí všechny tři skupiny, čili aktéři, kteří se podílí na utváření školního klimatu.

Pokud bychom se měli zaměřit na doporučení případně radu pro praxi, určitě doporučujeme vedení i učitelům dívat se na výsledky ne komplexně, ale jednotlivě. Jsme rádi, že výzkum škole přinese výsledek pozitivního klimatu, ale je potřeba se na položky podívat jednotlivě. Doporučujeme škole se zaměřit na vztahy, jelikož v této oblasti se dostávalo negativního hodnocení nejvíce. Víme, že to v některých školách úplně reálné není, ale doporučujeme nejen naší dané škole, ale celkově všem školám, provádět šetření školního klimatu každý školní rok. A pokud se můžeme vrátit k názoru, který byl v práci uveden, že školy nechtějí takové výzkumy realizovat, nebo že jej nechtějí nechat realizovat externistu, jsme toho názoru, že právě to, že výzkum provádí externista, může především žákům pomoci se otevřít, vyjádřit se a nebát se, že za svůj názor budou jakkoli souzeni nebo jej budou muset jakkoli obhajovat.

V rámci předávání výsledné práce, evaluační zprávy škole, budou všechny výsledky vedení vysvětleny a popsány. Později škole pro doložení doručíme i dotazníky, aby měla celý výzkum kompletní.

4.4 Limity šetření

Jak jsme již několikrát v práci poznamenali, práce se zabývá zkoumáním školního klimatu na jedné základní škole, z čehož vyplývá, že výsledek zrealizovaného výzkumu nebude přínosný více školám. Naším záměrem bylo se cíleně zaměřit na jednu školu, v ní zrealizovat plánovaný výzkum a přinést jí tak poznatky o aktuálním školním klimatu. Chtěli jsme škole umožnit zjistit, jaké klima na její škole panuje. Jak jej vnímají nejdůležitější aktéři, a na základě výsledků výzkumu škole dále umožnit na klimatu pracovat, především tedy v oblastech, které z výzkumu vyplynou negativně hodnoceny. Domníváme se tedy, že právě tato absence širší aplikace výsledků může být brána jako určitý limit této práce. I přesto si ale dovoluujeme tvrdit, že i výzkumy, jako je ten náš, přínosné jsou a čím více bude realizovaných podobných výzkumů na školách, tím více se

může klima na daných školách zlepšovat, neboť každá škola dostane informace ne obecné, ale informace konkrétní a týkající se právě jejich klimatu.

Jako možný limit této práce může být brán i fakt, že je práce ryze popisná, tedy, že v rámci výzkumné části netestujeme žádné hypotézy. Jedná se ale o tzv. akční výzkum, jehož přínosem je pomoc v reálné praxi, nikoli v testování obecných zákonitostí a jejich zobecňování. „*Akční výzkum zahrnuje systematický proces posuzování důkazů. Výsledky tohoto výzkumu jsou praktické, relevantní, a slouží především k informovanosti*” (Riel, 2017).

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jak hodnotí učitelé, rodiče a žáci školní klima na dané škole. Škola je organizací, kterou, ve většině případů, projde denně několik stovek lidí. Jsou to oni, kteří utvářejí školní klima. **Žáci** se zde nejen vzdělávají, ale především zde navazují sociální kontakty, začleňují se do skupiny, přejímají nejrůznější role, učí se respektovat autority. Škola žáky dále vede k určité míře samostatnosti, ale také zodpovědnosti. To, jak se žák ve škole cítí, se odráží v jeho vzdělávání, chování, ale také prožívání. Proto je na místě angažovanost **rodičů**, kteří se školou přichází také do častého kontaktu. Rodičům záleží na jejich dětech, chtějí vědět, jak se jejich děti učí, ale také to, jak se děti ve škole cítí. Dobrá propojenost v rámci mezilidských vztahů školy a rodičů je proto velmi důležitá. A poté tady máme poslední skupinu. Kdo více se může podílet na výchovně-vzdělávacím procesu a kdo se více podílí na utváření vztahů nejen ke škole nebo k učení, ale také k vrstevníkům či autoritě. Kdo je mnohdy hned po rodičích pro dítě tím dalším osobnostním vzorem? Je to **učitel**, který se po několik let stává tím průvodcem školou pro žáky.

V rámci teoretické části této diplomové práce jsme se zaměřovali na shromáždění a vytvoření uceleného přehledu nejen základních pojmů souvisejících se školním klimatem, ale také konkrétně na téma školní klima. Vymezili jsme si pojem školní klima, zabývali jsme se typy klimatu školy, snažili jsme se o adekvátní popsání činitelů školního klimatu, ale také jsme se zabývali komparací témat klima a kultura školy. Závěr teoretické části se zaměřuje na možnosti, jak zkoumat školní klima.

Na teoretickou část navazujeme částí praktickou, která se v úvodu zabývá charakteristikou prováděného výzkumu, který jsme realizovali na zlínské základní škole. Pomoci dotazníkového šetření jsme zjišťovali, jak hodnotí dané školní klima rodiče, žáci a učitelé. Tři skupiny. Tři hlavní aktéři, kteří se nejvíce podílejí na utváření školního klimatu. Zabývali jsme se především oblastmi materiálního vybavení a prostředí školy. Dále jsme se zabývali oblastí vztahů a v neposlední řadě nás také zajímal názor na srovnání dobrého jména školy mezi ostatními školami. Shodujeme se v názoru s odborníky, kteří tvrdí, že pokud chceme provést kvalitní výzkum, který má přinést relevantní a hlavně použitelné poznatky, je potřeba nevynechat ani jednu výše uvedenou skupinu. Jelikož každá skupina respondentů přináší svůj osobitý úhel pohledu na dané školní klima.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUGER, Marie - Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BÍNOVÁ, Dagmar. Big Data a Business Intelligence 2017. *IT Systems*. 2017.cit.[2019-04-02]
Dostupné z: <https://www.systemonline.cz/casopis-it-systems/obsah-big-data-a-business-intelligence-2017.htm>
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [5] EICHHORN, Christoph. *Manažment triedy: ako môžu učitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektivnosť vyučovania*. Bratislava: Raabe, 2014, 187 s. ISBN 978-80-8140-109-1.
- [6] FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- [7] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
- [10] CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018, 179 s. ISBN 978-80-262-1321-5.
- [11] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.

- [12] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [13] KOLOFÍKOVÁ, Klára. *Téma školního klimatu ve frankofonních zemích in Psychosociální klima školy II*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2004. cit.[2019-02-07] ISBN 80-86633-29-2.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf
- [14] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. aktualiz. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [15] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [16] MAREŠ, Jiří. *Diagnostika sociálního klimatu in Psychosociální klima školy I*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2003. cit.[2019-02-10] ISBN 80-86633-13-6.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf
- [17] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [18] MAREŠ, Jiří. *Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy in Psychosociální klima školy II*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2004. cit.[2019-02-10] ISBN 80-8663-29.2.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf
- [19] MAREŠ, Jiří. *Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. in Psychosociální klima školy III*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2005. cit.[2019-02-10] ISBN 80-86633-45-4.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_III_sbornik_2005.pdf
- [20] MAREŠ, Jiří. *Zamyšlení nad pojmem klima školy in Psychosociální klima školy I*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2003. cit.[2019-02-05] ISBN 80-86633-13-6.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf
- [21] MAREŠ, Jiří, Eva ŠVARCOVÁ. *Klima české školy: pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin in Psychosociální klima školy II*. In: klima.pedagogika.cz [online] 2004. cit.[2019-02-09] ISBN 80-8663-29.2.
Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf

- [22] MAREŠ, Jan. *Klíma školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče : 1. revidovaná verze*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-88-6.
- [23] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, c2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [24] PRŮCHA, Jan: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7128-621-7.
- [25] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [26] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [28] PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- [29] RIEL, M. (2010-2019). Understanding Collaborative Action Research. Center For Collaborative Action Research, Pepperdine University CA, USA (Last revision Mar 2019). Accessed Online on (date) from <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>. cit. [2019-04-07]
Dostupné z: <http://scientificachievements.com/pochopeni-akcni-vyzkum/>
- [30] ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [31] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [32] URBÁNEK Petr, Martin CHVÁL. *Klíma učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 40 s. ISBN 978-80-87063-59-0.
- [33] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A kol. a kolektiv

Apod. a podobně

Atd. a tak dále

č. Číslo

s. strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Vztahy mezi pojmy atmosféra, klima, prostředí

Obrázek č. 2 – Vztahy mezi kulturou školy, školním klimatem, spokojeností příslušníků školy a efektivitou školy

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Struktura žáků podle ročníku, který navštěvují

Graf č. 2 - Struktura učitelů podle délky působení na dané škole

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Celkové hodnocení školní klima

Tabulka č. 2 – Hodnocení školního klimatu - žáci

Tabulka č. 3 – Hodnocení školního klimatu - rodiče

Tabulka č. 4 – Hodnocení školního klimatu - učitelé

Tabulka č. 5 – Hodnocení prostředí školy

Tabulka č. 6 – Hodnocení materiálního vybavení

Tabulka č. 7 – Hodnocení stravování

Tabulka č. 8 – Celkové hodnocení vztahů

Tabulka č. 9 – Hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli

Tabulka č. 10 – Hodnocení vztahů mezi žáky

Tabulka č. 11 – Hodnocení vztahů mezi učiteli

Tabulka č. 12 – Hodnocení vztahů mezi učiteli a rodiči

Tabulka č. 13 – Hodnocení dobrého jména školy ve srovnání s ostatními školami

Tabulka č. 14 – Formulace průnikových položek

Tabulka č. 15 – Hodnocení průnikových položek

SEZNAM PŘÍLOH

PI – Dotazník pro učitele

PII – Průvodní slovo k dotazníku pro rodiče

PIII – Dotazník pro rodiče

P IV – Průvodní slovo k dotazníkům pro žáky

P V – Dotazník pro žáky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážené paní učitelky, páni učitelé,

Vaše škola je prostředí, které důvěrně znáte. Vaše názory mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a přispět ke zlepšení života ve vaší škole. Zamyslete se prosím nad uvedenými tvrzeními, která mohou souviset s vaší školou a s tím, co se v ní děje. Posuzujte celou školu, všechny učitele i žáky, které vyučujete. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit. Vždy zakroužkujte číslici odpovídající vašemu názoru. Je důležité, abyste se vyjádřil(a) ke každému tvrzení.

Vyplňování celého dotazníku trvá přibližně 15 minut.

Děkuji za Váš čas věnovaný vyplňováním tohoto dotazníku. Vaše odpovědi budou anonymně zpracovány v rámci diplomové práce na téma klima školy.

Bc. Lucie Ondíková

Studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

		1 - rozhodně souhlasím 2 - spíše souhlasím 3 - spíše nesouhlasím 4 - rozhodně nesouhlasím			
1.	Budova školy se mi líbí.	1	2	3	4
2.	Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
3.	Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle...).	1	2	3	4
4.	Ve škole je nedostatek specializovaných učeben.	1	2	3	4
5.	Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
6.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1	2	3	4
7.	Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.	1	2	3	4
8.	V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou.	1	2	3	4
9.	Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy ...).	1	2	3	4
10.	Se stravou ve školní jídelně jsem spokojen.	1	2	3	4
11.	Vybavení sborovny je funkční.	1	2	3	4
12.	Slýchávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva.	1	2	3	4
13.	Nedaří se mi k žákům přistupovat individuálně.	1	2	3	4
14.	K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.	1	2	3	4
15.	Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít.	1	2	3	4
16.	Mezi učiteli nejsou velké konflikty.	1	2	3	4
17.	Rodiče mě často kontaktují, aby se zeptali na školní výsledky	1	2	3	4

	svých dětí.				
18.	Mnoho rodičů mě uráží.	1	2	3	4
19.	Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	1	2	3	4
20.	Myslím si, že moje práce ve škole je dostatečně finančně ohodnocena.	1	2	3	4
21.	Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů.	1	2	3	4
22.	Ve škole je někdo, komu se mohu svěřit.	1	2	3	4
23.	Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat.	1	2	3	4
24.	Na většinu svých žáků se mohu spolehnout.	1	2	3	4
25.	Mám strach z některých žáků naší školy.	1	2	3	4
26.	Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.	1	2	3	4
27.	Bojím se některých kolegů ve škole.	1	2	3	4
28.	Žáci se bojí některých spolužáků.	1	2	3	4
29.	Žáci mi někdy pomáhají s přípravou výuky	1	2	3	4
30.	Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.	1	2	3	4
31.	Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.	1	2	3	4
32.	Někteří kolegové mě svými požadavky omezují.	1	2	3	4
33.	V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.	1	2	3	4
34.	V naší škole se nic zajímavého neděje.	1	2	3	4
35.	Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci.	1	2	3	4
36.	Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.	1	2	3	4
37.	Znám plány školy do budoucna.	1	2	3	4
38.	Všichni žáci dodržují pravidla ve škole.	1	2	3	4
39.	Někteří učitelé pravidla nedodržují.	1	2	3	4
40.	Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně potrestáni.	1	2	3	4
41.	Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje.	1	2	3	4
42.	Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.	1	2	3	4
43.	Líbí se mi znak (logo) školy.	1	2	3	4
44.	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4
45.	Jste:		žena		muž
46.	Vyučujete na:		1.stupni ZŠ		2.stupni ZŠ
47.	Jak dlouho pracujete na této škole:		0-2 roky		1
			3-10 let		2
			11-18 let		3
			19-26 let		4
			27 a více let		5

Chcete-li něco dodat k dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, tady je místo pro Vaše vyjádření:

PŘÍLOHA P II: PRŮVODNÍ SLOVO K DOTAZNÍKU PRO RODIČE

Vážení rodiče,

Dovolte mi Vás požádat o spolupráci v rámci výzkumu klimatu školy, který je součástí mé diplomové práce. Jmenuji se Lucie Ondíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jednou z podmínek pro zakončení mého studia je napsání již zmiňované diplomové práce. A proto se obracím na Vás.

Nebudu Vás dlouze zdržovat přednáškou o tématu mé práce, ale poprosím Vás, abyste věnovaly chvíli času vyplněním krátkého dotazníku, který Vám pedagogové rozdají.

Vše je anonymní. Nikdo se nedozví, jak jste odpovídali na dané otázky. Prosím, odpovídejte pravdivě, tak jak to vy vidíte, a žádnou otázku nevynechejte.

Na závěr Vás poprosím, abyste si důkladně přečetli úvodní část, která Vám objasní, jak dotazník máte vyplňovat.

To je ode mě vše, Děkuji za Váš čas a ochotu. Mohu Vám slíbit, že Vaše odpovědi (anonymní) poslouží jako zpětná vazba Vaší škole.

S pozdravem a přáním pěkných dnů

Bc. Lucie Ondíková

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Škola, kterou navštěvuje Vaše dítě je prostředí, které dobře znáte. Vaše názory mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a ke zlepšení života ve škole. Zamyslete se prosím nad uvedenými tvrzeními, která mohou souviset s vaší školou a s tím, co se v ní děje. Posuzujte celou školu, všechny učitele i spolužáky svého dítěte. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit. Vždy zakroužkujte číslici odpovídající vašemu názoru. Je důležité, abyste se vyjádřil(a) ke každému tvrzení.

Vyplňování celého dotazníku trvá přibližně 15 minut.

Děkuji za Váš čas věnovaný vyplňováním tohoto dotazníku. Vaše odpovědi budou anonymně zpracovány v rámci diplomové práce na téma klima školy.

Studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

		1 - rozhodně souhlasím 2 - spíše souhlasím 3 - spíše nesouhlasím 4 - rozhodně nesouhlasím			
1.	Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
2.	Líbí se mi výzdoba chodeb.	1	2	3	4
3.	Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
4.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny,...) je vyhovující.	1	2	3	4
5.	Vybavení školy (např. nábytkem...) pokládám za vyhovující.	1	2	3	4
6.	Mé dítě je spokojeno se stravou ve školní jídelně.	1	2	3	4
7.	Myslím si, že většina učitelů mého dítěte má přehled v tom, co učí.	1	2	3	4
8.	Pokud mé dítě něčemu nerozumí, většina učitelů se mu to snaží ještě jednou vysvětlit.	1	2	3	4
9.	Mé dítě musí být často doučováno.	1	2	3	4
10.	Učitelé organizují různé akce, které jsou pro žáky zajímavé.	1	2	3	4
11.	Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě do života.	1	2	3	4
12.	Domnívám se, že učitelé nepřipravují mé dítě k přijímacím zkouškám.	1	2	3	4
13.	Myslím si, že většina učitelů se snaží nikomu nenadržovat.	1	2	3	4
14.	Učitelé mají pochopení pro problémy mého dítěte.	1	2	3	4
15.	V některých předmětech se mému dítěti stále střídají učitelé.	1	2	3	4
16.	Třídní učitelé mého dítěte se příliš často mění.	1	2	3	4
17.	Myslím si, že moje dítě chodí rádo do školy.	1	2	3	4
18.	Zdá se mi, že učení mé dítě příliš nezajímá.	1	2	3	4

19.	Myslím si, že se mé dítě nechce zapojovat do různých akcí školy.	1	2	3	4		
20.	Myslím si, že mé dítě nepracuje ve škole na své maximum.	1	2	3	4		
21.	Většiny učitelů svého dítěte si vážím.	1	2	3	4		
22.	Myslím si, že ve vedení této školy jsou schopní lidé.	1	2	3	4		
23.	Na vedení školy oceňuji lidský přístup k mému dítěti.	1	2	3	4		
24.	Ze způsobu jednání s vedením školy mám dobrý pocit.	1	2	3	4		
25.	Mé dítě má strach z některých spolužáků.	1	2	3	4		
26.	Stále častěji se dovídám, že si žáci navzájem ubližují.	1	2	3	4		
27.	Mé dítě se bojí většiny učitelů.	1	2	3	4		
28.	Někteří učitelé se ke mně chovají nadřazeně.	1	2	3	4		
29.	Většina spolužáků je ochotna poradit mému dítěti.	1	2	3	4		
30.	Pokud je moje dítě nemocné, nosí mu spolužáci úkoly.	1	2	3	4		
31.	Když mé dítě chybí, ví od spolužáků, co se ve škole dělo.	1	2	3	4		
32.	Třídní učitel mě dostatečně informuje o mém dítěti.	1	2	3	4		
33.	Většina učitelů chce, aby mé dítě přemýšlelo.	1	2	3	4		
34.	Domnívám se, že moje dítě může zažít ve škole úspěch.	1	2	3	4		
35.	Mám radost z toho, co se dítě ve vyučování naučilo.	1	2	3	4		
36.	Myslím si, že se moje dcera/můj syn snaží podávat ve škole co nejlepší výkony.	1	2	3	4		
37.	Dítě chodí ze školy příliš unavené.	1	2	3	4		
38.	Ve škole může moje dítě říct svůj názor.	1	2	3	4		
39.	Ve škole má moje dítě možnost ukázat, co umí.	1	2	3	4		
40.	Myslím si, že moje dítě má ve škole možnost objevovat nové informace.	1	2	3	4		
41.	Vím, co se ve škole plánuje do budoucna.	1	2	3	4		
42.	Díky této škole má moje dítě představu, co může po jejím ukončení dělat.	1	2	3	4		
43.	Jsem rád/ráda, že moje dítě chodí do této školy.	1	2	3	4		
44.	Tuto školu mohu doporučit svým známým pro jejich děti.	1	2	3	4		
45.	Myslím si, že tato škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4		
46.	Jste:	muž		žena			
47.	Školu navštěvuje	1 dítě		1			
		2 děti		2			
		3 a více dětí		3			
48.	Vaše dítě navštěvuje(v případě více dětí starší):	5	6	7	8	9	ročník.

Chcete-li něco dodat k dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, tady je místo pro Vaše vyjádření:

PIV: PRŮVODNÍ SLOVO K DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY

Dobrý den,

Jmenuji se Lucie Ondíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jednou z podmínek pro zakončení mého studia je napsání diplomové práce. A proto se obracím na Vás.

Obsahem již zmíněné práce je klima školy. Co je to za název? Vždyť míváte ve škole otevřená okna a dýchá se vám dobře. To je sice super, ale pod pojmem klima školy se skrývá trochu něco jiného a to je to, co mne zajímá. Tento pojem v sobě ukrývá například to, jak se ve škole cítíte. Jak se Vám líbí budova a okolí školy, jaké má škola vybavení a pod. V klimatu školy se odráží chování (vztahy) mezi žáky, mezi učiteli, ale i mezi učiteli a žáky a celkově personálem školy. To vše a mnohem víc se schovává pod pojem klima školy. Jestli si pořád nedokážete nic představit, nevadí, otázky v dotazníku jsou psány velmi srozumitelně a určitě budete vědět co odpovědět.

A proto bych Vás nyní velmi poprosila, abyste věnovaly chvíli svého času a vyplnily dotazník, který Vám paní učitelka/pan učitel rozdá. Prosím, není to sportka, kde otypujete a zakroužkujete libovolné odpovědi. Jedná se mi o Váš názor. O Váš pravdivý názor, který poslouží k celkovému pohledu na zkoumané klima školy. Nikdo Vás za odpovědi nebude známkovat nebo kritizovat. Vše je anonymní. To znamená, že se nikdo nedozví, jak jste odpovídali na dané otázky.

Prosím, odpovídejte proto pravdivě a žádnou otázku nevynechejte, v klidu si vždy zvažte svoji odpověď.

Nyní se můžete pustit do vyplňování. Důkladně si prosím přečtěte úvodní část, která Vám objasní, jak jej máte vyplnit.

Děkuji a přeji pěkné dny

S pozdravem

Bc. Lucie Ondíková

PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Když se řekne název tvé školy... Vybaví se prostředí, které velmi dobře znáš. Tvoje názory mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a ke zlepšení života ve vaší škole. Zamysli se nad uvedenými tvrzeními, která mohou souviset s tvou školou a s tím, co se v ní děje. Posuzuj celou školu, všechny svoje učitele i spolužáky, které znáš. Přemýšlej, jak je vidíš Ty. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým názorem nebo situací můžeš rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit. Vždy zakroužkuj číslici odpovídající svému názoru.

Dotazník není test, a tudíž nemá špatné odpovědi. Je anonymní. To znamená, že se nikdo nedozví, jak si odpovídal na dané otázky. Prosím, odpovídej pravdivě a žádnou otázku nevynechejte. V klidu si vždy zvaž svoji odpověď.

Vyplňování celého dotazníku trvá přibližně 20 minut.

Děkuji za tvůj čas věnovaný vyplňováním tohoto dotazníku. Tvé odpovědi budou anonymně zpracovány v rámci diplomové práce na téma klima školy.

		1 - rozhodně souhlasím	2 - spíše souhlasím	3 - spíše nesouhlasím	4 - rozhodně nesouhlasím
1.	Budova školy je v dobrém stavu.	1	2	3	4
2.	V prostorách školy se špatně orientuji.	1	2	3	4
3.	Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
4.	Prostory školy na mě působí stísněně.	1	2	3	4
5.	Okolí školy se mi zdá upravené.	1	2	3	4
6.	Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
7.	Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.	1	2	3	4
8.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1	2	3	4
9.	Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	1	2	3	4
10.	Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	1	2	3	4
11.	Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.	1	2	3	4
12.	Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.	1	2	3	4
13.	Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	1	2	3	4
14.	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	1	2	3	4
15.	Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	1	2	3	4
16.	Některí učitelé připravují žáky na různé soutěže.	1	2	3	4

17.	Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.	1	2	3	4
18.	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	1	2	3	4
19.	Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.	1	2	3	4
20.	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	1	2	3	4
21.	Při vyučování se vždy nudím.	1	2	3	4
22.	Zapojuji se do různých akcí školy.	1	2	3	4
23.	Jsem pyšný na své školní úspěchy.	1	2	3	4
24.	Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	1	2	3	4
25.	Rodiče nechodí na třídní schůzky.	1	2	3	4
26.	Rodiče si neváží učitelů naší školy.	1	2	3	4
27.	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	1	2	3	4
28.	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	1	2	3	4
29.	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
30.	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	1	2	3	4
31.	Mám strach z některých spolužáků.	1	2	3	4
32.	Myslím si, že nás učitelé respektují.	1	2	3	4
33.	Bojím se některých učitelů.	1	2	3	4
34.	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	1	2	3	4
35.	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1	2	3	4
36.	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	1	2	3	4
37.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	1	2	3	4
38.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	1	2	3	4
39.	V hodinách se hodně naučím.	1	2	3	4
40.	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	1	2	3	4
41.	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	1	2	3	4
42.	Učitelé učí jednotvárně.	1	2	3	4
43.	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	1	2	3	4
44.	Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.	1	2	3	4
45.	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1	2	3	4
46.	Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	1	2	3	4
47.	Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.	1	2	3	4
48.	Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.	1	2	3	4
49.	Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.	1	2	3	4
50.	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	1	2	3	4
51.	Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	1	2	3	4
52.	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4
53.	Jsi:	holka		kluk	
54.	Navštěvuješ: 5 6 7 8 9 ročník.				

Chceš-li něco dodat k dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, tady je místo pro Tvé vyjádření: