

Němec, J., & Vlčková, K. (2011). Vnímání sociálního klimatu školy žáky: srovnání 1. a 2. stupně základní školy. In: Walterová, E. a kol. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*, s. 162-196. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

Tato verze textu je bez jazykové a redakční korektury.

Kapitola 7

7 VNÍMÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY ŽÁKY: SROVNÁNÍ 1. A 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Z každodenních výroků žáků, učitelů i rodičů se zdá, že se sociální klima 1. a 2. stupně základní školy do značné míry liší, a to v neprospěch klimatu na 2. stupni. Podporují však tuto zobecněnou zkušenost empirická data? Cílem kapitoly je prezentovat výzkum vnímání vybraných oblastí sociálního a materiálního prostředí školy žáky 1. a 2. stupně, které se úzce váží k procesům učení a vyučování.

7.1 Východiska výzkumu

Koncept sociálního klimatu školy

Klima školy je ustáleným konceptem v pedagogických a psychologických disciplínách, nicméně jeho obsah se liší v závislosti na odlišných teoriích, aplikovaných technikách výzkumu a historických etapách. Nežřídkou ekvivalentně se používají termíny jako sociální, psychosociální, sociálně-emocionální, sociálně psychologické, organizační klima školy, atmosféra školy, vnitřní sociální prostředí školy, sociální systém školy, duch školy, školní život, pracovní prostředí školy nebo i étos školy a kultura školy (více in Mareš, 2003).

V souladu s Marešem a kol. (2005, s. 1) chápeme **sociální klima školy** jako relativně stálou charakteristiku vnitřního materiálního i psychosociálního prostředí školy, přičemž se jedná o „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku a procesualnost zahrnovaných jevů.“

Má se za to a je výzkumně dokládáno, že klima ovlivňuje chování žáků a jejich zdravý vývoj (včetně jejich motivace k učení, tvořivosti, odolnosti atd.), jejich spokojenost ve škole, ovlivňuje výskyt sociálně patologických jevů (např. šikany), efektivitu výuky a dosahované výsledky žáků. Příznivé klima školy je jednou z očekávaných kvalit dobré školy a jedním z efektivních mediátorů výchovy a vzdělávání.

Výzkum sociálního klimatu školy

Výzkumy klimatu školy se začínaly čteněji objevovat na konci 70. let 20. století (např. Moose, Trickett 1974, Anderson 1973, Fraser a kol., 1986) v návaznosti na výzkumy obecného *organizačního klimatu*. V ČR se již od 80. let začaly používat adaptované dotazníky zaměřené nejprve na *klima školních tříd*. Výzkumy *sociálního klimatu školy* se rozšířily výrazněji až od 90. let 20. století. Zabývali se jimi četní autoři, a to z nejrůznějších úhlů pohledu, například z hlediska zdraví žáků (Havlínová, 1998), řízení klimatu vedením školy (např. Semerádová, 1995), vnímání klimatu začínajícími učiteli (např. Píšová, 2004), školní etnografie (Kučera a kol. 1992) nebo intervencí do klimatu školy a třídy (Grecmanová, 2008).

Sledovány byly také různé aspekty sociálního klimatu školy, jako otevřenost vůči vztahům s vnějším prostředím (např. Rabušicová, Šed'ová, Trnková, 2003), prevence poruch chování (Vojtová, 2009, 2010) nebo internetové stránky škol jako odraz klimatu školy (Mareš, Lukas, 2007). Odkazy na české i zahraniční výzkumy blíže nezmiňujeme, jelikož je lze nalézt v četných publikacích (Mareš a kol. 2005, Mareš ml., 2007, aj.). Více autorů v ČR se však věnovalo výzkumu mikroúrovni sociálního klimatu školy, jako je klima třídy (např. Klusák, Škaloudová, 1992, Lašek, 2001) a klima učitelského sboru (např. Lašek, 1994; Zelinová, Zelina, 1993; Urbánek, 2006), a tyto výsledky pak případně agregovali na úroveň klimatu školy. V českých zdrojích je také k dispozici nadstandardní přehled technik a metod používaných při diagnostice sociálního klimatu školy (Mareš 2003, 2004; Ježek, 2006). K dispozici jsou i důkladné práce zabývající se metodologickými a konceptuálními otázkami výzkumu sociálního klimatu školy (Mareš ml., 2007, Lukas, 2007).

Výzkumná otázka

V našem výzkumu se zabýváme otázkou rozdílů vybraných aspektů sociálního klimatu školy na 1. a 2. stupni základních škol. Z obsáhlého počtu indikátorů sociálního klimatu školy (viz např. Mareš, 2003) vybíráme jen úzký okruh subjektivních indikátorů, které se nejlépe vztahují k procesům učení a vyučování (výchovy a vzdělávání). Zajímá nás především celková spokojenost žáků ve škole, vnímaná sociální opora, afiliace, pocit přátelství, otevřenosti, vnímaný pocit bezpečí na škole, spravedlnost pravidel, porozumění, vztahy mezi žáky a učiteli, příležitosti k učení a úspěchu atd.

Klademe si otázku, zda se vnímání vybraných aspektů sociálního klimatu školy liší na 1. a 2. stupni základní školy. Dále sledujeme, zda se liší vnímané sociální klima v závislosti na pohlaví, etnické příslušnosti (měřené prostřednictvím jazyka, kterým žák doma mluví), školní úspěšnosti (vyjádřené známkou z matematiky a českého jazyka). Sledujeme, zda se liší vnímání klimatu školy v jednotlivých třídách na jedné škole a ve zkoumaných školách. V kvalitativní části výzkumu zjišťujeme, jak žáci vnímají sociální klima školy ve 3 základních kategoriích a jaké mu přisuzují významy.

7.2 Metodologie výzkumu

Vycházíme ze dvou paralelních šetření, které vytváří kongruentní smíšený design výzkumu. Pomocí dotazníku byly zjišťovány postoje žáků 1. a 2. stupně 5 základních škol k vybraným oblastem sociálního klimatu školy. Jelikož jsme se chtěli zaměřit na přechod z 1. stupně na 2. stupeň, zkoumali jsme žáky 4. a 5. ročníku oproti žákům 6. a 7. ročníku.

Druhá metoda nabízí teorií předem nestrukturovaný vhled do problematiky žákovského vnímání sociálního klimatu školy, a to pomocí fotografování prostředí školy žáky dle zadaných tematických okruhů s následným reflexivním interview nad fotkami. Druhého šetření se účastnily vždy dvě dvojice žáků z 5. ročníku a 7. ročníku výše zmíněných 5 škol, které byly stanoveny náhodným výběrem.

7.2.1 Metody výzkumu

Studie je postavena na dvou výzkumných metodách.¹ Jednak na dotazníku měřícím hodnocení vybraných oblastí sociálního klimatu školy žákem, jednak na participačních fotografiích prostředí školy s navazujícím reflexivním interview s dvojicí žáků.

¹ Na vývoji nástrojů spolupracovali dr. Veronika Najvarová, dr. Petr Najvar, dr. Petr Knecht, doc. Tomáš Janík z Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU a Mgr. Klára Jelínková z Katedry sociální pedagogiky PdF MU. Poděkování patří všem školám, ředitelům, učitelům a žákům, kteří se podíleli na pilotáži i výzkumu.

(1) Dotazník sociálního klimatu školy pro žáky²

Použit byl námi nepatrně formulačně upravený dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2011), který byl zkonstruován na základě dotazníku *Postojů žáků ke školnímu životu* (Vojtová, 2009) standardizovanému na české podmínky. Nástroj vychází ze 40 položkového dotazníku *The Quality of School Life Scale* – Dotazník kvality školního života (Williams, Batten, 1981) s čtyřbodovou Likertovou škálou. Tyto dotazníky vycházejí z teorie autorského kolektivu Binkley, Rust, Williams (1996), která rozlišuje 6 dimenzí školního života: obecné pozitivní hodnocení a pocity, dále obecnou nespokojenost (negativní pocity) a vnímání specifických oblastí školního života jako je učitel (pocity týkající se interakce učitele a žáka), příležitosti (přesvědčení o relevantnosti vzdělávání), status (relativní míru prestiže vyjádřenou vlastním významem pro ostatní), identitu (smysluplnost učení se vycházet s ostatními) a výkon (pocit důvěry ve vlastní schopnost uspět ve škole).

V dotazníku Vojtová a Fučíka (2011) byla přidána dimenze sociálního začlenění ve vrstevnických skupinách (Z). V našem výzkumu kódujeme položky a dimenze shodně pro snazší orientaci, a to následovně: dimenze **úspěch a příležitost** (A), **celková spokojenost** (C), **formování (podpora) identity** (I), **negativní prožívání** (N), **školní status** (S), **vztah učitel – žák** (T), **sociální začlenění ve vrstevnických skupinách** (Z).

Naše úpravy české adaptace dotazníku *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová, Fučík, 2011) zahrnovaly pouze nepatrné změny, které neměnily význam položek (tab. 7.1). Změny formulací byly nutné proto, že původní dotazník byl určen žákům 2. stupně základní školy, naším cílem bylo použít dotazník také ve 4. a 5. ročníku, tj. na prvním stupni tak, abychom mohli srovnávat výše uvedené dimenze klimatu školy. Pilotáž nástroje ve 2 třídách na 2 brněnských školách ukázala položky, které bylo nutné formulačně doladit. Celkem bylo upraveno 12 položek z 35, tj. ty, kterým mladší žáci nerozuměli.

Tab. 7.1: Ukázky upravených položek v našem šetření

Položka	Formulace Vojtová, Fučík (2011)	Úpravy v našem šetření
17	<i>kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám(a) sobě.</i>	<i>kde mi setkávání se spolužáky pomáhá porozumět sám(a) sobě.</i>
25	<i>kde učitelé některé žáky upřednostňují.</i>	<i>kde učitelé dávají některým žákům přednost.</i>
35	<i>kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.</i>	<i>kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i o přestávkách a po vyučování.</i>

Oproti původnímu českému dotazníku (Vojtová 2009), jsme vycházeli z dotazníku vytvářeného pro autoevaluační účely školy (Vojtová, Fučík, 2011), který pracuje vzhledem k věku žáků s 4-stupňovou škálou (místo 6-bodové): *rozhodně ano* (4), *spíše ano* (3), *spíše ne* (2), *rozhodně ne* (1).

(2) Participační fotografování s reflektivním interview se žáky

V druhé části našeho šetření jsme aplikovali jednu z technik *vizuální metodologie*, zkonstruovanou pro naše potřeby. Jednalo se o retrospektivní vybavovací interview s dvojicí žáků nad jejich vlastními fotografiemi prostředí školy. Tuto relativně netradiční kvalitativní techniku jsme nazvali *Subjektivně objektivem*. Jejím cíle bylo zmapovat subjektivní významy přikládání žáky vybraným školním místům (třídy, chodby, zákoutí apod.), které žáci sami vybírali, a poté fotili, dle zadání výzkumníků. Prostřednictvím pro žáky atraktivní činnosti – participačního fotografování, jsme sesbírali 248 fotografií, které jsme analyzovali v několika krocích. Cílem bylo odpovědět na otázku, jak žáci vnímají školní (a případně i třídní)

² Děkujeme doc. Věře Vojtové z Katedry speciální pedagogiky PdF MU a Mgr. Petru Fučíkovi z Institutu pro výzkum reprodukce a integrace společnosti FSS MU za poskytnutí dotazníku a konzultací pro tento výzkum.

prostředí a jaké mu přisuzují významy. Tento kvalitativní pohled nám umožnil hlouběji proniknout do reflexí žáků (jejich vnitřního světa) a navázat tak na poznatky získané z kvantitativní části.

Důvodů, proč jsme se rozhodli využít metody pracující s fotografickými snímky, bylo několik. Předně výzkumné strategie vizuální metodologie nejsou zatím v českém pedagogickém výzkumu příliš rozšířené³, atraktivita činnosti samotné (fotografování) nám umožnila aktivizovat žáky a nepřímo je podnítit k reflexím o sociálním klimatu školy, v neposlední řadě jsme prostřednictvím vytvořených asociací mezi fotografiemi a jejich subjektivními významy mohli hlouběji nahlédnout do prožívání sociálního klimatu školy žáky 1. a 2. stupně.

Popis metody a její administrace

Náhodně vybrané koedukované dvojice z třídy prvního (čtvrté nebo páté) a druhého (šesté nebo sedmé třídy) měly za úkol vyfotit dvě až tři fotografie školních míst dle vlastního uvážení a v kontextu zadání výzkumníků (podnětových vět). Děti byly motivovány krátkým příběhem o redaktorech, kteří připravují speciální číslo časopisu a následně byly vylosovány dvě dvojice (nejčastěji se jednalo náhodně o kombinaci dívky a chlapce), které se mohly vypravit do prostor školy a vyfotit několik míst, která odpovídala zadání. Dvojice dostala k dispozici podnětové věty upravené do tabulky, aby si nejdříve mohla promyslet lokalitu příslušných míst a následně pořídit jejich snímky.

Podnětové věty jsme volili s ohledem na obsahovou strukturu dotazníku. Uvozující věta z dotazníku „**škola je místo, kde ...**“ (viz tab. 7.5 a 7.6) byla v participačním fotografování společná následujícím oblastem: **1) se cítím dobře a špatně, 2) se cítím bezpečně a nebezpečně, 3) se učím rád a nerad**. Podnětem pro uvažování o školních místech se stalo šest kategorií s charakteristickým emočním kontextem. Žáci vyfotografovali 0, 1, 2 až 3 snímky a celkem pro následnou analýzu jsme měli k dispozici 6 – 12 fotografií od každé dvojice. Fotografie byly po návratu dětí zkopírovány do notebooku a spolu se žáky znovu roztříděny do uvedených kategorií. Následovalo reflexivní interview, jehož cílem bylo přiřazení významů jednotlivých míst. Dvojice žáků odpovídala především na otázku, proč vyfotili dané místo, případně byli podněcováni dalšími otázkami, které by reflexi daného místa ještě více prohloubily. Záznam rozhovoru byl nahráván a dále doslovně transkribován a připraven pro následnou analýzu.

Teorie analýzy získaných dat

Jelikož jsme v našem výzkumu použili méně běžnou metodu, uvádíme zde také její konceptuální východiska. Využívání fotografií k výzkumným účelům není v sociálně vědních disciplínách novou strategií. První pokusy o využití fotografie v antropologii, sociologii a psychologii se datují téměř od vzniku techniky fotografování, přičemž je patrné jejich intenzivnější popřípadě nahodilé využití od druhé poloviny 19. století do současnosti. Neměnila se pouze četnost využití, ale též funkce, kterou naplňovala. Od umělecké, přes reportážní, dokumentační, heuristickou, verifikační, důkazovou, didaktickou, památeční apod., přičemž náhodný výčet není zdaleka konečný. Jedním ze znaků naší postmoderní společnosti je i vizuální kultura, která výrazně oslabuje potřebu číst a zvyšuje nároky na naši schopnost orientovat se ve spleti nejrůznějších obrazů (vizuálních vjemů), piktogramů, grafických ikon, znaků a log, za kterými se skrývají významy věcí, které nás obklopují a které obvykle umíme snadno rozpoznávat a interpretovat bez ohledu na naši čtenářskou gramotnost. Vizuální svět dnes již není vytvářen pouze profesionálními fotografy, dokumentaristy nebo umělci, ale zlevnění digitální technologie pořizování snímků (video nahrávek) a její masivní

³ Příkladem vizuální metodologie jsou některé výzkumy realizované Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU (viz Janík, Miková, 2006, Janík, Najvar, 2006).

rozšíření i do mobilních telefonů umožnilo produkovat digitální obraz světa „každému“, napříč všem věkovým a sociálními skupinám. Paralelní rozšíření internetu a různých webových serverů s téměř neomezenou paměťovou kapacitou pak umožnilo sdílení stovek miliónů fotografií i s označením GPS souřadnic. Vytvořili jsme tak vizuální paralelní svět, který není jen technickou a dokonalou kopií reality, ale je v něm ukryto mnoho subjektivních motivů, přání, významů, předsudků, emocí, kódů, symbolů apod., které charakterizují nejen fotografa samotného, ale též i jevy kolem nás.

V souvislosti s užitím naší metody Subjektivně objektivem, se nabízí několik možností pro analýzu, přičemž k charakteru našeho cíle jsme zvolili analýzu na pomezí hermeneutické a sémiotické interpretace. Podobně jako texty můžeme interpretovat i fotografie, a přitom můžeme klást větší či menší důraz na interpretaci opírající se o analýzu např. pohnutek autora fotografie nebo samotného fotografovaného objektu. Jak uvádí Sztompka (2007, s. 83) „Autor je postava bezprostředně neviditelná, nacházející se nějak v pozadí, za kulisami fotografického obrazu. Ale na samotném obrazu, přinejmenším takovém, který zajímá sociologii, většinou také nacházíme lidi jako ústřední objekty snímku. Také oni vykonávají nějaké osobní činnosti mající subjektivní význam.“ V našem případě jsme nechtěli a v podstatě ani nemohli analyzovat a interpretovat pohnutky autorů (žáků), zaměřili jsme se více na analýzu významů, které přisuzovali vyfotografovaným školním místům. Díky tomuto postupu se naše metoda více váže na postupy používané obecně v sémiotice (sémiologii)⁴. Sémiotika jako věda o znakových systémech, jejímž předmětem zájmu jsou např. piktogramy, obrazy, též fotografie, ale i např. umělecká díla, hry apod. se pokouší o jejich interpretaci významů v lidské společnosti. Podobně i my jsme se pokusili o analýzu a interpretaci znaků obsažených ve fotografii a jejich významů zprostředkovaných žáky. Podle koncepce Ferdinanda de Saussura je znak „specifickým uspořádáním, vztahem označovaného (předmětu, jevu) a označujícího (obsahu, který je s tímto předmětem spojen). V de Saussurově pojetí je vztah mezi nimi určitou konvencí, která je pro skupinu společná a vynucená její vlastní kulturou.“ (Sztompka, 2007, s. 85) V našem případě vnímáme kulturu v užším pojetí (srov. Pol a kol., 2002; Pol, Hloušková, Zounek, 2005), přičemž kultura prostředí školy (klíma), jak rozvedeme dále, je v našem výzkumu zachycena na úrovni denotativní (zjevné, na první pohled patrné) a konotativní – skryté do významů, které žáci jednotlivým místům ve škole přisuzují (srov. Barthes, 1967, s. 123 a dále).

S určitou nadsázkou můžeme říci, že jsme se opírali o několikanásobnou interpretaci vzniklých asociací. První úroveň asociace vznikla mezi zadáním v podobě podnětové věty (např. „škola je místo, kde se cítím dobře“) a vyfotografovaným místem. Žáci nevolili z nekonečného počtu míst, která mohli vyfotografovat, ale již jen z určité množiny, která v nich vyvolávala dané příjemné nebo nepříjemné pocity. Pokud bychom skončili na této úrovni analýzy, můžeme pak popsat a analyzovat data kvantitativně (počet různých míst, četnost zastoupení kategorií apod.) i kvalitativně – jaký druh místa se vyskytoval apod. Toto je předmětem naší primární analýzy, která je též ve své podstatě analýzou denotativní. Na tuto první část jsme navázali druhou úroveň sémiotické interpretace, když jsme se snažili o popis asociačních vazeb, vzniklých mezi danou (již pořízenou) fotografií a její interpretací ústy žáků (fotografů) – tato fáze odpovídá konotativní analýze. Podnětem pro reflexivní interview byla otázka, „proč jste vyfotografovali právě toto místo“. Pocity a vnitřní pohnutky, které žáky dovedly na základě podnětové věty k místu a původně byly internalizovány, se rozhovorem externalizují a mohou se stát předmětem analýzy. V našem případě jsme popsali asociační vazby mezi obrázky a jejich významy.

⁴ V tomto kontextu budeme oba pojmy vnímat jako synonyma, pojem sémiologie pochází od Ferdinanda de Saussura – zakladatele moderní lingvistiky.

Nyní se můžeme krátce vrátit k pojmenování naší metody. Zatímco první část názvu „objektivně“ se váže k pořizování snímků jako určitých technických kopií reality⁵ odkazující nás také k jednoduché denotativní analýze, pak pojem „subjektivně“ soustřeďuje naši pozornost na konotativní významy vlastního obsahu. Jak uvádí Sztompka (2007, s. 86): „Denotace je všechno to, co obraz viditelně představuje, nebo jinak, k čemu se znak bezprostředně vztahuje (...), konotace jsou naproti tomu všechny složitější asociace, myšlenky a pocity, které obraz (znak) vyvolává.“ Propojíme-li výše uvedenou definici s příkladem z našeho výzkumu, pak denotativní pohled na fotografii školních skříněk na převlékání žáků vede k označení fotografie jako šatny, zatímco konotativní pohled, získaný na základě reflexivního interview, znamená místo, citujeme z výpovědi žáka, „kde se necítím dobře, protože je tam každé ráno velká tlačenička a všichni se tam šťoucháme a tlačíme“. Nejdříve představíme výsledky denotativní analýzy, tedy popisu všech míst, které žáci vyfotografovali, představíme si tedy první úroveň asociace a následně se pokusíme o výčet typických asociací (konotativní analýza), kterou jsme vytvořili prostřednictvím sémiotické analýzy.

7.2.2 Výzkumný vzorek

Základní soubor představovaly všechny úplné základní školy v Jihomoravském kraji. Z nich bylo pomocí generátoru náhodných čísel v programu *Statistica 9 CZ* vybráno 5 škol. Jedna škola účast ve výzkumu odmítla, proto byla vygenerována náhradní škola. Do vzorku se tak dostala 1 velká brněnská základní škola (B), 1 malá příměstská škola u Brna (C), 1 škola ze Znojemska (E), 1 vesnická škola ve spádové oblasti malého města (D) a 1 škola z malého města v okrese Vyškov (A).

Tab. 7.2: Výzkumný vzorek

Kód školy	Počet zkoumaných žáků	Kapacita školy ⁶	Okres	Typ obce	Přibližný počet obyvatel obce
B	326	780	Brno – město	město	404 tis.
A	212	830	okres Vyškov	město	5 tis.
C	40	170	Brno – venkov	vesnice	1,5 tis.
E	143	430	okres Znojmo	městys	750
D	107	510	okres Břeclav	městys	1,7 tis.

Tab. 7.3: Počet žáků ve třídách ve vzorku

škola ročník	1. stupeň		2. stupeň		celkem
	4.	5.	6.	7.	
D	22	27	25	30	107
B	66	97	91	72	326
C	13	12	12	3	40
E	37	24	39	43	143
A	45	49	60	58	212
ročník celkem	183	209	227	206	825
stupeň celkem	392		433		

Pro druhé šetření (kvalitativní část) byl vzorek sestaven z 5. a 7. třídy daných 5 základních škol. Z každé třídy byly náhodným výběrem stanoveny 2 dvojice žáků, které fotily místa ve

⁵ I toto je ve své podstatě zjednodušené vysvětlení, ve skutečnosti už i proces pořizování snímku byl ovlivněn vytvořenými asociacemi mezi podnětovým zadáním a vlastním snímkem. Tudíž se ne zcela jednalo pouze o digitální kopii reality.

⁶ Podle Rejstříku škol (cit. 5.2011).

škole a zároveň se účastnily interview nad danými fotografiemi. V kvalitativní analýze jsme reflektovali i data z pilotážní školy.

7.2.3 Předvýzkum

Pilotáž **dotazníku** probíhala na 1 základní škole v Brně v březnu 2011. Sesbírány byly jednak dotazníky ze 4. – 7. ročníku všech tříd dané školy. Kognitivní interview zahrnující především otázky zjišťující porozumění žáků položkám a chápání jejich významu proběhlo v jedné 4. třídě. Čtvrtý ročník byl vybrán záměrně, jelikož pro nejmladší námi zkoumané žáky mohl být dotazník nejvíce obtížný a abstraktní. Ukazovalo se, že žáci položkám rozumí, ty, kterým rozuměli jinak, než bylo naším cílem, byly přeformulovány. Dotazník dosahoval uspokojivých psychometrických vlastností, a byl proto použit v hlavním výzkumu.

Pilotáž metodologického postupu **focení prostředí školy** žáky s navazujícími interview byla realizována na téže škole s dvěma dvojicemi žáků z 5. ročníku a 7. ročníku. Upřesněn byl postup výzkumu, zejména z časového hlediska, kdy práce s oběma dvojicemi jedné třídy byla vždy realizována v rámci 1 vyučovací hodiny, obvykle hodiny před velkou přestávkou, pokud došlo ke zdržení.

Obě hlavní šetření probíhala v dubnu až květnu roku 2011. Na sběru a prepisech dat se podíleli další kolegové a studenti z PdF MU.⁷ Každá ze zúčastněných škol obdržela zprávu se svými výsledky a porovnání s ostatními 5 školami.⁸

7.3 Výsledky

Nejprve popisujeme výsledky dotazníkového šetření, na které pak navazují výsledky participačního fotografování s reflexivním interview, které zjištění dále prohlubují a specifikují.

7.3.1 Šetření 1 – Dotazník sociálního klimatu školy

Zjišťovali jsme psychometrické vlastnosti použitého nástroje ve vazbě na teorii, poté uvádíme samotné obsahové výsledky.

(1) Zjišťování struktury dat

Strukturu dat jsme zjišťovali pomocí faktorové analýzy (FA).⁹ Na základě sutinového grafu jsme stanovili zlom na 3, případně 5 faktorech (srov. Catell, 1966). Na základě *vlastního čísla* (*Eigenvalue*), které dosahuje hodnoty vyšší než 1 (srov. Kaiser, 1960), jsme identifikovali 5 faktorů.

Tab. 7.4: Vlastní čísla

	vlastní číslo	% celkového rozptylu	kumul. vlast. č.	kumul. %
1	10,26	29,33	10,26	29,33
2	2,98	8,52	13,25	37,85

⁷ Za koordinaci výzkumu, výběr vzorku, distribuci dotazníků, pomoc se sběrem dat a mnohé další děkujeme dr. Veronice Najvarové a dr. Petru Najvarovi z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (IVŠV PdF MU). Za pomoc s pilotáží nástroje děkujeme dr. Petru Knechtovi z IVŠV. Na sběru a prepisu dat se podíly studentky PdF MU: Bc. Hana Fajkusová, Bc. Kateřina Karešová, Mgr. Klára Jelínková a Mgr. Jana Přikrylová. Zpracování kvantitativních dat konzultovali dr. Miroslav Filip z PsÚ AV ČR a dr. Milan Kubiato z IVŠV.

⁸ Na tvorbě zpráv se podílela Mgr. Klára Jelínková a Mgr. Jana Přikrylová. Obsahové konzultace poskytovala dr. Veronika Najvarová a dr. Petr Najvar.

⁹ Se 4 stupňovou škálou zde (vzhledem k předchozím standardizacím variant nástroje a relativně velkému počtu respondentů) pracujeme jako se škálou blízkou intervalové. Nevolili jsme tedy dichotomizaci škály, abychom s ní mohli pracovat jako s intervalovou škálou.

3	1,56	4,47	14,81	42,32
4	1,32	3,78	16,13	46,09
5	1,20	3,44	17,34	49,53

Při identifikaci počtu faktorů dochází pomocí Kaiserova kritéria často k nalezení více faktorů, kdežto pomocí sutinového grafu dochází často k identifikaci příliš málo faktorů. Jelikož původní zdroje (Vojtová, 2009, Williams, Batten, 1981) hovoří o 6 faktorech, pracujeme dále s 5 faktory, které vysvětlují 50 % rozptylu. Dimenze negativního prožívání je součástí jiných faktorů a položky do ní náležící v předchozích výzkumech (Vojtová, 2009) jsou přepólované¹⁰.

Tab. 7.5: Empirická struktura faktorů v datech z našeho výzkumu

Faktorová zátěž (varimax normal.), Extrakce: Hlavní komponenty		komponenty				
kód	položka	1	2	3	4	5
T_2	kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	0,61				0,32
A_4	kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	0,59				0,33
T_8	kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	0,53				0,32
N_12	kde mě učitelé nemají rádi. (PŘEPÓLOVANÉ)	0,51				
T_16	kde jsou učitelé spravedliví.	0,72		0,26		
T_18	kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	0,63				
T_22	kde mi učitelé dávají známky, které si zasloužím.	0,64				
N_25	kde učitelé dávají některým žákům přednost. (PŘEPÓLOVANÉ)	0,52				
T_31	kde mi učitelé pomáhají k dobrým známкам.	0,59				
Z_11	kde se těším na přestávku.		0,53	-0,31		
Z_28	kde je o přestávkách dobrá zábava.		0,82			
Z_32	kde si se spolužáky rádi povídáme.		0,68			
Z_35	kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i o přestávkách a po vyučování.		0,73			
A_1	kde se rád(a) učím.			0,75		
C_5	kam skutečně rád(a) chodím.			0,75		
C_13	kde mám rád(a) většinu předmětů.	0,33		0,70		
A_15	kde je zajímavá výuka.	0,34		0,67		
C_21	kde jsem šťastný(á).			0,69		
C_24	kde zjišťuji, že učení je i legrace.	0,37		0,58		
C_29	kde bývám spokojen(a) s tím, co dělám.			0,55		
S_6	kde si mě ostatní lidé váží.				0,70	
N_9	kde se cítím sám. (PŘEPÓLOVANÉ)		0,30		0,51	
S_19	kde mám pocit, že jsem důležitý(á).				0,69	
Z_20	kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.		0,32		0,60	
I_3	kde poznávám víc sám(a) sebe.			0,32		0,53
S_14	kde jsem se naučil(a) brát spolužáky takové, jací jsou.					0,57
I_17	kde mi setkávání se spolužáky pomáhá porozumět sám(a) sobě.		0,33			0,55
S_23	kde mají žáci s postižením stejnou úctu jako ostatní.	0,30				0,51
I_30	kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.			0,35		0,53

Identifikovali jsme faktor týkající se učitele, který lze také označit jako vztah učitele a žáka (F1), dále faktor sociálního začlenění ve vrstevnických skupinách (F2), celkovou spokojenost (F3), školní status (F4) a faktor formování (podpory) identity (F5).

¹⁰ Podobně u dotazníku *Postojů žáků ke školnímu životu* (Vojtová, 2009) autoři hovoří již o nejednoznačnosti dimenze negativního prožívání v českých podmínkách. Pokud bychom negativní dimenzi nepřepólovali, vytváří samostatný faktor negativního prožívání. Podobně jako ve výzkumu V. Vojtové a P. Fučíka (Vojtová, 2009), z něhož byly extrahované vybrané negativně formulované položky, které se v jejich české verzi dotazníku rozpadaly na 2 faktory. V naší studii s dimenzí negativního prožívání nepracujeme, jelikož je tvořena pouze na základě negativní formulace položek. Negativně formulované položky lze přepólovat a odpovídají tak koncepci ostatních položek, které se přirozeně nacházejí na škále pozitivního až negativního prožívání.

Na základě nízkého faktorového skóre (pod 0,50) a výrazného sycení více než jednoho faktoru (př. položka A_34), jsme eliminovali celkem 6 položek (viz tab. 7.6).

Tab. 7.6: Položky eliminované na základě FA z dalších analýz

Faktorová zátěž (varimax normal.), Extrakce: Hlavní komponenty		komponenty				
kód	Odstraněná položka	1	2	3	4	5
C_10	kde vím, co po mně učitel požaduje.	0,43		0,38		
C_27	kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	0,38				0,28
A_34	kde se toho hodně naučím.	0,52		0,49		
S_33	kde mi můj spolužák pomůže, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.		0,45			
A_7	kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	0,33		0,35		
I_26	kde hodně věcí dobře zvládám.			0,46	0,34	

(2) Reliabilita škál a nástroje

Celková reliabilita nástroje je uspokojivá, dosahuje bez 6 výše uvedených položek hodnoty Cronbachova $\alpha = 0,91$ ($x = 3,04$, $SD = 0,43$).¹¹ V tab. 7.7 je uvedena reliabilita 5 škál, pro jejichž konstrukci jsme použili proměnné rozdělené podle empirické struktury našich dat, tedy dle výsledku faktorové analýzy (tab. 7.5). První tři komponenty dosahují uspokojivé reliability nad 0,7. Čtvrtá a pátá komponenta požadované reliability nedosahují, jsou těsně pod jejím spodním limitem.

Tabulka 7.7: Reliabilita škál podle výsledků faktorové analýzy

Škála z komponent podle faktorové analýzy	Počet položek	Cronbachovo α	Průměr škály	Sm. odchylka
Faktor 1 – vztah učitele a žáka (odpovídalo by T)	9	0,83	3,05	0,56
Faktor 2 – sociální začlenění ve vrstevnických skupinách (odpovídá Z)	4	0,71	3,62	0,50
Faktor 3 – celková spokojenost ve škole/třídě (odpovídalo by C)	7	0,88	2,73	0,68
Faktor 4 – školní status (odpovídalo by S)	4	0,67	2,88	0,59
Faktor 5 – formování identity (prolíná se I, S)	5	0,68	3,15	0,55

Tab. 7.8: Korelace škál

	F1	F2	F3	F4	F5	Celkový průměr
F1		0,12	0,64	0,37	0,53	0,84
F2			0,13	0,37	0,31	0,40
F3				0,36	0,55	0,84
F4					0,43	0,62
F5						0,77

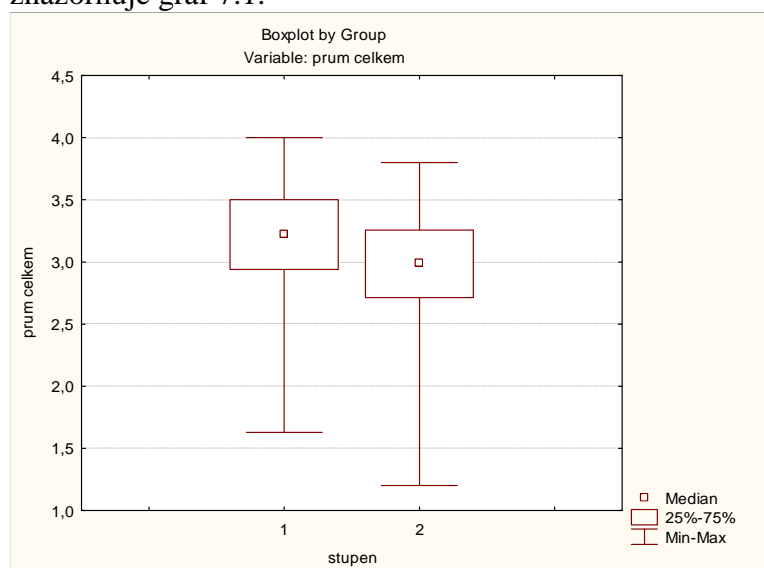
Legenda: Všechny korelace (Spearmanův koeficient) jsou signifikantní na $p < 0,05$.

(3) Srovnání celkového vnímání klimatu školy žáky 1. a 2. stupně

Celkové hodnocení sociálního klimatu školy všemi respondenty dosahovalo průměrné hodnoty 3,04 na přepólované škále od 1 do 4 (tj. 4 nejlepší). Rozložení dat bylo neparametrické (K-S ($d = 0,05$, $p < 0,01$), proto byl pro srovnání použit U-test podle Manna a Whitneyho. Výše uvedený průměr je z tohoto důvodu také jen orientační.

¹¹ Reliabilita dotazníku se všemi 35 položkami je $\alpha = 0,92$ ($x = 3,07$, $SD = 0,43$).

Ve vnímání sociálního klimatu školy jako celku (zjišťovaného daným dotazníkem) se ukazují statisticky významné rozdíly mezi žáky 1. a 2. stupně. **Žáci prvního stupně vnímají sociální klima školy pozitivněji než žáci 2. stupně** ($Z = 7,85$, $p = 0,00$). Výsledky znázorňuje graf 7.1.



Graf 7.1: Rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy žáky 1. a 2. stupně ZŠ

Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace se také ukazuje, že **čím nižší ročník, tím lepší hodnocení sociálního klimatu školy**. Vztah je statisticky významný, ale spíše slabší ($R = -0,32$, $p < 0,00$).

(4) Rozdíly ve vnímání jednotlivých dimenzí klimatu školy žáky 1. a 2. stupně

Pomocí testu Kolmogorova-Smirnova jsme zjišťovali normalitu rozložení jednotlivých 5 dimenzí. Kromě dimenze celkové spokojenosti (F3), se žádné z rozložení dat neblížilo normálnímu.

U-test podle Manna a Whitneyho ukazuje statisticky významné rozdíly mezi žáky 1. a 2. stupně v hodnocení 4 z 5 oblastí sociálního klimatu školy (tab. 7.9). Žáci 1. stupně hodnotí klima lépe, kromě začlenění do vrstevnických skupin, což podle našeho názoru přirozeně odráží charakteristiky jejich vývojové fáze.

Tab. 7.9: U-test rozdílů žáků 1. a 2. stupně v jednotlivých dimenzích

	Z	p	platných N sk. 1	platných N sk. 2
F1 – učitel – žák	8,63	0,00	392	433
F2 – začlenění ve vrstev. sk.	1,35	0,18	392	432
F3 – celk. spokojenost	6,93	0,00	392	433
F4 – školní status	3,08	0,00	392	433
F5 – formování identity	4,79	0,00	391	433

Legenda: Tučně vyznačení testy jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Tabulky ukazují detailnější deskriptivní statistiku pro žáky 1. stupně a 2. stupně, jak u celkového hodnocení klimatu školy, tak u jednotlivých jeho komponent. Průměr uvádíme jen orientačně, jelikož se nejedná (krom F3) o normálně rozložená data.

Tab. 7.10: Deskriptivní statistika hodnocení komponent klimatu školy u žáků 1. stupně

	planých N	aritm. průměr	medián	min.	max.	spodní kvartil	horní kvartil	sm. odchylka
celkové hodnocení ¹²	392	3,18	3,23	1,63	4,00	2,94	3,50	0,43
F1 – vztah učitele a žáka	392	3,22	3,33	1,33	4,00	2,89	3,67	0,55
F2 – začlenění ve vrstevnických skupinách	392	3,66	3,75	1,50	4,00	3,50	4,00	0,45
F3 – celková spokojenost	392	2,89	3,00	1,00	4,00	2,43	3,43	0,70
F4 – školní status	392	2,94	3,00	1,00	4,00	2,50	3,50	0,64
F5 – formování identity	391	3,24	3,40	1,00	4,00	2,80	3,60	0,56

Tab. 7.11: Deskriptivní statistika hodnocení komponent klimatu školy u žáků 2. stupně

	planých N	aritm. průměr	medián	min.	max.	spodní kvartil	horní kvartil	sm. odchylka
celkové hodnocení ¹³	433	2,97	3,00	1,20	3,80	2,71	3,26	0,39
F1 – vztah učitele a žáka	433	2,90	2,89	1,00	4,00	2,56	3,33	0,52
F2 – začlenění ve vrstevnických skupinách	432	3,58	3,75	1,00	4,00	3,25	4,00	0,55
F3 – celková spokojenost	433	2,58	2,57	1,00	4,00	2,14	3,00	0,63
F4 – školní status	433	2,82	2,75	1,00	4,00	2,50	3,25	0,54
F5 – formování identity	433	3,08	3,00	1,00	4,00	2,80	3,40	0,53

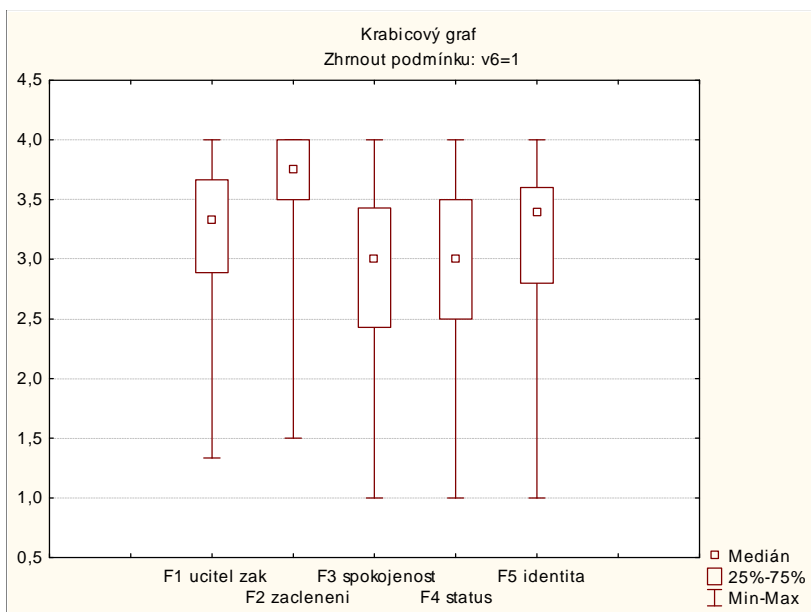
(5) Rozdíly v hodnocení komponent sociálního klimatu školy na 1. a 2. stupni

Rozdíly v hodnocení komponent sociálního klimatu školy žáky 1. a 2. stupně jsme zjišťovali vzhledem k rozložení dat pomocí Friedmanovy ANOVY. Ukazují se statisticky významné rozdíly v hodnocení daných oblastí, jak na prvním (ANOVA Chí kvadr. (N = 391, sv = 4) = 472,36, p = 0,00), tak na druhém stupni (ANOVA Chí kvadr. (N = 432, sv = 4) = 658,06, p = 0,00).

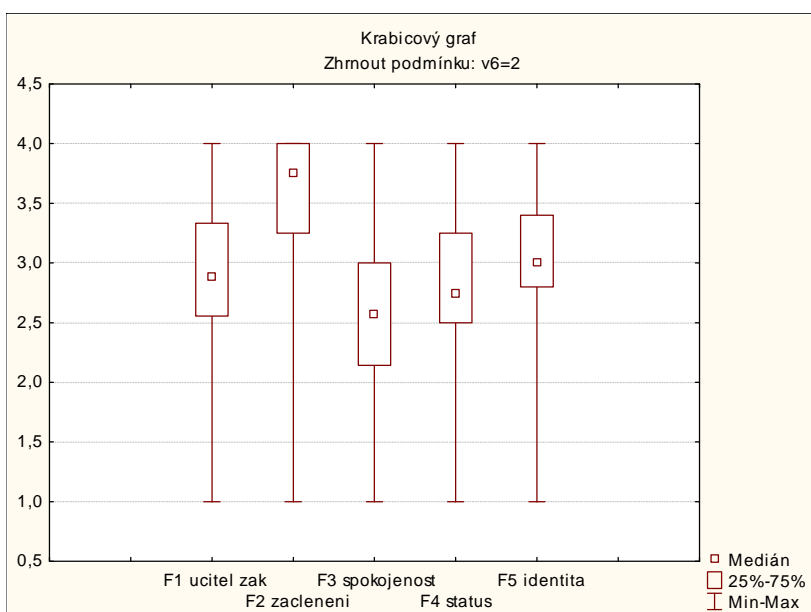
Jak ukazují grafy 7.2 a 7.3 rozdíly jsou **na prvním a druhém stupni podobné**, i když hodnocení u jednotlivých komponent je u žáků 2. stupně nižší (tj. horší) než u žáků 1. stupně (kromě začlenění ve vrstevnických skupinách).

¹² Počítáno ze všech 35 položek.

¹³ Počítáno ze všech 35 položek.



Graf 7.2: Rozdíly v hodnocení komponent sociálního klimatu školy na 1. stupni



Graf 7.3: Rozdíly v hodnocení komponent sociálního klimatu školy na 2. stupni

Párové rozdíly mezi skupinami byly dále zjišťovány Wilcoxonovými testy. Na **2. stupni** se od sebe všechny skupiny vzájemně lišily (vždy při $p = 0,00$). Žáci hodnotili jednotlivé komponenty sociálního klimatu školy v následujícím pořadí od nejlépe po nejhůře hodnocené: **začlenění ve vrstevnických skupinách (1), vztahy učitele a žáka (2), formování (podpora) identity (3), školní status (4) a celková spokojenost (5).**

Na 1. stupni nebyly rozdíly signifikantní mezi faktory F1 a F5 ($p = 0,46$) a faktory F3 a F4 ($p = 0,10$). Žáci **1. stupně** tedy nejlépe hodnotili své **začlenění ve vrstevnických skupinách (1), poté vztahy učitele a žáka a formování (podporu) identity (2), nejnižší pak hodnotí školní status a celkovou spokojenost (3).**

(6) Nejlépe a nejhůře hodnocené položky sociálního klimatu školy na 1. a 2. stupni

Tabulka 7.12 srovnává hodnocení jednotlivých položek dotazníku klimatu školy u žáků 1. a 2. stupně. Ukazuje se, že jak žáci prvního, tak druhé stupně ZŠ hodnotí nejlépe stejné 3 položky, podobně jako nejhůře také stejné tři položky. Nejlépe žáci hodnotí zábavu o přestávkách ve škole (Z_28), těší se na přestávku (Z_11) a rád se spolužáky povídají (Z_32). Průměrně nejhůře hodnotí svůj pocit ve škole, že jsou důležití (S_19), že skutečně rádi chodí do školy (C_5) a upřednostňování některých žáků učiteli (N_25). Plná znění položek uváděných jako kódy v tabulce 7.5 a 7.6.

Z hlediska interpretace je důležitá také směrodatná odchylka (SD), čím menší, tím více se žáci na daném hodnocení dané položky shodují. Nejnížší hodnoty dosahuje položka Z_11 a Z_32. Informačně zajímavé je také povšimnout si shody a rozdílů ve směrodatných odchylkách na 1. stupni vzhledem ke 2. stupni.

Tab. 7.12: Srovnání hodnocení jednotlivých položek žáky 1. a 2. stupně

1. stupeň			2. stupeň			1. stupeň			2. stupeň		
	prům.	SD		prům.	SD		prům.	SD		prům.	SD
S_19	2,37	0,95	S_19	2,16	0,79	C_10	3,22	0,70	T_18	3,00	0,88
C_5	2,58	1,03	C_5	2,26	0,92	I_30	3,24	0,72	C_10	3,04	0,68
N_25	2,63	1,06	N_25	2,26	0,93	T_18	3,30	0,86	Z_20	3,05	0,78
S_6	2,72	0,90	C_21	2,51	0,91	N_12	3,30	0,85	N_12	3,06	0,73
C_21	2,82	0,92	A_1	2,52	0,82	T_31	3,32	0,83	I_30	3,14	0,70
A_1	2,85	0,89	C_13	2,55	0,87	S_23	3,37	0,85	T_8	3,17	0,88
C_13	2,85	0,92	S_6	2,56	0,75	S_33	3,39	0,81	S_23	3,20	0,87
I_26	2,98	0,74	C_24	2,60	1,01	A_7	3,44	0,75	A_34	3,27	0,74
I_3	3,00	0,95	I_3	2,68	0,92	T_8	3,44	0,80	T_22	3,28	0,74
C_24	3,01	0,97	A_15	2,70	0,79	S_14	3,52	0,68	A_7	3,31	0,72
C_27	3,02	0,93	T_2	2,76	0,79	T_22	3,54	0,68	S_14	3,38	0,69
A_15	3,05	0,87	A_4	2,77	0,82	Z_35	3,58	0,71	S_33	3,45	0,72
I_17	3,06	0,88	T_16	2,81	0,85	N_9	3,60	0,77	Z_35	3,49	0,82
C_29	3,06	0,78	I_26	2,83	0,72	A_34	3,60	0,69	N_9	3,50	0,74
Z_20	3,07	0,92	C_27	2,89	0,91	Z_28	3,67	0,65	Z_28	3,55	0,76
A_4	3,10	0,85	C_29	2,90	0,71	Z_32	3,67	0,63	Z_32	3,61	0,65
T_2	3,17	0,81	T_31	2,97	0,82	Z_11	3,74	0,57	Z_11	3,68	0,64
T_16	3,19	0,85	I_17	2,98	0,82						

(7) Rozdíly podle pohlaví v celkovém vnímání sociálního klimatu školy

Ukazují se signifikantní rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy v závislosti na pohlaví žáků. **Dívky vykazují pozitivnější hodnocení** ($Z = -4,94$, $p = 0,00$), a to jak na prvním ($Z = -3,46$, $p = 0,00$), tak na druhém stupni ($Z = -4,11$, $p = 0,00$). Rozdíly na 2. stupni jsou větší.

Rozdíly dle pohlaví lze vidět, jak na druhém, tak na prvním stupni konkrétněji v jednotlivých dimenzích, ne však u všech dimenzí (tab. 7.13 a 7.14). Jak na prvním, tak na druhém stupni se neliší hodnocení školního statusu a začlenění ve vrstevnických skupinách.

Tab. 7.13: U-test – rozdíly dle pohlaví v hodnocení dimenzí klimatu školy na 1. stupni

Proměnná	Z	p	platných N m	platných N ž
F1 – učitel – žák	-2,31	0,02	213	177
F2 – začlenění ve vrstevnických skupinách	0,61	0,54	213	177
F3 – celková spokojenost	-3,67	0,00	213	177
F4 – školní status	-1,48	0,14	213	177
F5 – formování identity	-3,92	0,00	213	176

Legenda: Tučně vyznačené hodnoty jsou signifikantní na $p < 0,05$.

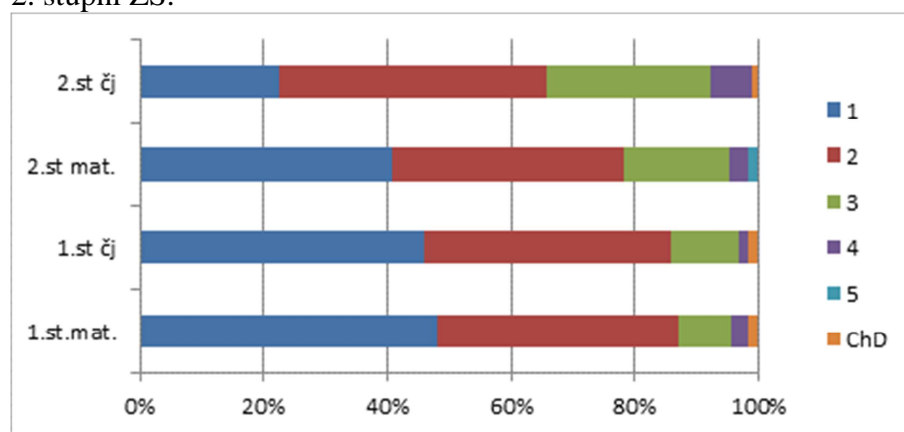
Tab. 7.14: U-test – rozdíly dle pohlaví v hodnocení dimenzí klimatu školy na 2. stupni

Proměnná	Z	p	platných N m	platných N ž
F1 – učitel – žák	-2,37	0,02	211	219
F2 – začlenění ve vrstevnických skupinách	-1,06	0,29	211	218
F3 – celková spokojenost	-4,15	0,00	211	219
F4 – školní status	-1,44	0,15	211	219
F5 – formování identity	-2,21	0,03	211	219

Legenda: Tučně vyznačené hodnoty jsou signifikantní na $p < 0,05$.

(8) Rozdíly v hodnocení sociálního klimatu školy v závislosti na známkách

Jak ukazuje graf 4, zkoumaní žáci **na 1. stupni byli hodnoceni lépe než žáci na 2. stupni**, a to jak v matematice, tak v češtině. Žáci 1. i 2. stupně byli hůře hodnoceni v češtině než v matematice. Rozdíly jsou statisticky signifikantní (Kruskal-Wallisův test) jak u matematiky ($H(1, N = 811) = 8,49, p = 0,00$), tak češtiny ($H(1, N = 815) = 71,00, p = 0,00$). Graf ukazuje procenta žáků, kteří mají jednotlivý stupeň známky (1 – 5) z matematiky a češtiny na 1. nebo 2. stupni ZŠ.



Graf 7.4: Známková distribuce z matematiky a českého jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ

Nicméně **známka z češtiny silně koreluje se známkou s matematiky**, a to jak na 1. stupni ($R = 0,59, p < 0,05$), tak na druhém ($R = 0,61, p < 0,05$), přičemž na 2. stupni je vztah o něco silnější.

Následující tabulka 7.15 ukazuje vztah známky na 1. a 2. stupni ZŠ a hodnocení sociálního klimatu školy. Žáci s lepšími známkami hodnotí statisticky významně lépe pouze 1 oblast klimatu (školní status), a to jen na 2. stupni. Vztah je však zanedbatelné síly, tudíž irelevantní. **Neukazují se rozdíly v hodnocení sociálního klimatu školy ve vazbě na známku žáka z českého jazyka nebo matematiky.**

Tab. 7.15: Spearmanův korelační koeficient – vztah známky a hodnocení klimatu školy

		Průměr (35 položek)	Prům.(29 položek dle FA)	F1 učitel-žák	F2 začlenění	F3 celková spokojenost	F4 školní status	F5 formování identity
matematika	1.st.	-0,05	-0,04	-0,05	0,01	-0,02	0,00	-0,04
	2.st.	-0,09	-0,05	-0,04	-0,07	-0,01	-0,09	0,04
čeština	1.st.	-0,08	-0,06	-0,02	-0,03	-0,08	-0,06	-0,04
	2.st.	-0,11	-0,07	-0,02	-0,05	-0,09	-0,12	0,03

Legenda: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Tyto výsledky jsou překvapivé, proto se podíváme hlouběji do vztahu hodnocení jednotlivých položek a školní úspěšnosti žáka vyjádřené známkou z matematiky a českého jazyka. Logicky v souladu s předchozími zjištěními se ukazuje, že některé položky sice vykazují signifikantní vazbu na známku z matematiky nebo češtiny, nicméně i zde jsou **vztahy spíše zanedbatelné síly** (tab. 7.16). **Více je hodnocení klimatu školy determinováno školní úspěšností na druhém stupni než na prvním.** Vztah jak ke známce z matematiky, tak češtině a na obou stupních ZŠ má pouze položka N_12: Čím horší mají žáci známku z matematiky nebo češtiny, tím více souhlasí s tvrzením, že škola je místo, kde je učitelé nemají rádi a naopak.

Nejsilnější vztah, i když stále zanedbatelný je u položky A_7 v matematice a českém jazyce na 2. stupni. Čím lepší mají žáci známky, tím více souhlasí s tvrzením, že škola je místo, kde mohou dosáhnout dobrých výsledků (A_7) a tím více mají pocit, že jsou ve škole důležití (S_19). Na 1. stupni čím lepší mají známky, tím více souhlasí s tvrzením, že škola je místo, kde hodně věcí dobře zvládají (I_26).

Jediný negativní signifikantní, ale také co do své síly zanedbatelný vztah, je u položky T_16 na 2. stupni: Čím horší mají žáci známku z českého jazyka, tím méně souhlasí s tvrzením, že škola je místo, kde jim učitel pomůže, když si neví rady s domácím úkolem.

Tab. 7.16: Spearmanův korelační koeficient – vztah známky a hodnocení klimatu školy

	1.st.		2.st			1.st.		2.st			1.st.		2.st	
	Mat	ČJ	Mat	ČJ		Mat	ČJ	Mat	ČJ		Mat	ČJ	Mat	ČJ
A_1	-0,07	-0,11	-0,05	-0,11	C_13	-0,06	-0,10	-0,05	-0,11	N_25	-0,02	-0,04	-0,04	-0,05
T_2	-0,06	-0,01	-0,01	0,01	S_14	0,01	-0,03	0,07	0,00	I_26	-0,18	-0,23	-0,34	-0,30
I_3	0,01	0,04	-0,01	0,04	A_15	-0,01	-0,01	0,00	-0,07	C_27	-0,01	-0,05	-0,10	-0,09
A_4	0,00	0,07	-0,03	-0,04	T_16	0,02	0,07	0,05	0,10	Z_28	0,02	0,04	-0,01	-0,01
C_5	-0,03	-0,07	-0,03	-0,15	I_17	0,09	0,01	-0,02	-0,01	C_29	0,00	-0,04	-0,03	-0,04
S_6	0,07	-0,01	0,03	-0,01	T_18	0,03	0,05	0,04	0,03	I_30	-0,11	-0,07	0,01	-0,03
A_7	-0,09	-0,14	-0,23	-0,25	S_19	-0,03	-0,03	-0,19	-0,22	T_31	-0,01	0,05	-0,05	0,01
T_8	-0,01	0,02	0,08	0,02	Z_20	0,00	-0,05	-0,03	-0,01	Z_32	-0,01	-0,02	-0,15	-0,16
N_9	-0,02	-0,03	-0,04	-0,05	C_21	0,04	-0,05	-0,05	-0,09	S_33	0,05	-0,05	-0,12	-0,06
C_10	0,01	0,02	-0,01	-0,08	T_22	-0,06	-0,01	-0,08	0,03	A_34	-0,07	-0,05	-0,12	-0,17
Z_11	0,04	0,02	-0,01	0,05	S_23	-0,01	-0,04	0,11	0,07	Z_35	-0,06	-0,06	-0,02	0,00
N_12	-0,14	-0,14	-0,13	-0,14	C_24	0,00	0,02	0,13	0,06					

Legenda: Tučně zvýrazněné korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$. Znění položek viz tab. 7.5 a 7.6.

Další statisticky signifikantní, ale slabé vztahy byly tyto:

- Čím lepší měli žáci známku z českého jazyka jak na 1., tak na 2. stupni, tím více souhlasili s tvrzením, že škola je místo, kde se rádi učí a na 2. stupni místo, kam skutečně rádi chodí.
- Čím lepší měli žáci na 2. stupni známku z matematiky, tím více souhlasili s tvrzením, že škola je místo, kde mají žáci s postižením stejnou úctu jako ostatní (S_23) a kde je učení i legrace (C_24) a kde jim učitelé nezazlívají chyby v domácích úkolech, pokud vidí, že se snaží (C_27) a kde jim spolužák pomůže, když si nebudou vědět rady s úkolem (S_33).
- Čím lepší měli žáci 2. stupně známky jak z matematiky, tak češtiny, tím více souhlasili s tvrzením, že škola je místo, kde se toho hodně naučí (A_34) a kde si se spolužáky rádi povídají (Z_32).

(9) Rozdíly v hodnocení klimatu v závislosti na jazykovém prostředí rodiny žáka

Výzkumným předpokladem bylo, že žáci s odlišným jazykovým zázemím rodiny (nepřímo tedy etnickým zázemím), mohou hodnotit sociální klima školy odlišně od majoritní populace, protože mohou narážet ve škole na různé specifické problémy nebo je „vidět jinak“. Zjišťovali jsme pouze nepřímo, jakým jazykem žák doma hovoří. 96 % žáků uvedlo, že doma mluví pouze česky. Česky a jiným jazykem mluvila necelá 4 % žáků, zbytek mluvil doma pouze jiným než českým jazykem (5 žáků z 825). Celkem tedy 35 žáků uvedlo, že doma mluví i jiným jazykem než česky, z čehož usuzujeme, že se jedná převážně o žáky například z různých etnických minorit, resp. bilingvních rodin.

Klademe si otázku, zda se jejich vnímání klimatu školy liší od žáků majoritní populace. Rozdíly jsme zjišťovali pomocí U-testu podle Manna a Whitneyho, kategorie mluvím doma česky (platných N = 787) a jiným jazykem, jen jiným jazykem jsme pro účely analýzy z důvodu nízkého počtu respondentů (N = 35) sloučili. Z toho se na 1. stupni jednalo o 19 žáků, na druhém o 16. **Rozdíly ve vnímání klimatu školy nebyly statisticky signifikantní**, jak celkově, tak v jednotlivých dimenzích (tab. 7.17). **Pouze na 1. stupni žáci, kteří doma hovořili cizím jazykem nebo také cizím jazykem vedle češtiny, vnímali svůj školní status jako nižší.** Jednotlivé položky dané dimenze však již signifikantní rozdíly ve vztahu k jazyku, jímž žák doma hovoří, nevykazovaly.

Tab. 7.17: U-test – vztah etnického zázemí žáka a hodnocení klimatu školy

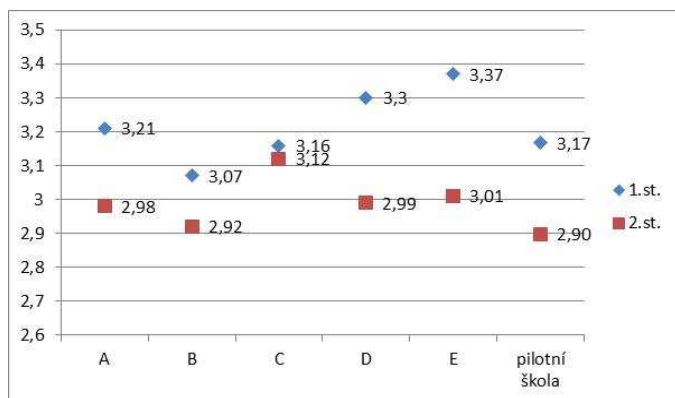
	1. a 2. st. dohromady		1.st.		2.st.	
	Z	p	Z	p	Z	p
F1 – vztah učitele a žáka	0,58	0,56	0,35	0,73	0,70	0,48
F2 – začlenění ve vrstevnických skupinách	-0,33	0,74	0,08	0,94	-0,49	0,63
F3 – celková spokojenost	0,16	0,88	-0,43	0,67	0,55	0,58
F4 – školní status	-1,54	0,12	-2,09	0,04	0,24	0,81
F5 – formování identity	0,42	0,68	0,36	0,72	0,30	0,77
průměr (dle FA, 29 položek)	0,19	0,85	-0,34	0,73	0,50	0,62

(10) Rozdíly mezi školami v hodnocení klimatu školy žáky 1. a 2. stupně

Teorie předpokládá, že sociální klima na různých školách je odlišné a vysoce specifické. Dotazníky obecnými položkami oblasti rozdílů zjednodušují a unifikují, nicméně rozdíly obvykle zjišťují. V našem výzkumu nás zajímá, zda se liší míra zjištěných rozdílů v hodnocení sociálního klimatu školy vzorkem žáků 1. a 2. stupně na zkoumaných 5 školách. Graf 7.5 ukazuje průměrnou míru¹⁴ hodnocení klimatu školy na jednotlivých školách (včetně školy z předvýzkumu).

škola	1.stupeň		2.stupeň	
	aritm. průměr	std. odchylka	aritm. průměr	std. odchylka
A	3,21	0,37	2,98	0,36

¹⁴ Vypočtena ze všech 35 položek.



B	3,07	0,46	2,92	0,41
C	3,16	0,36	3,12	0,39
D	3,30	0,44	2,99	0,37
E	3,37	0,40	3,01	0,40
pilotní	3,17	0,43	2,90	0,29

Graf 7.5: Rozdíly v hodnocení klimatu školy žáky 1. a 2. stupně na školách

Míra rozdílů mezi 1. a 2. stupněm ve vnímání sociálního klimatu školy byla na jednotlivých školách odlišná. Nejmenší byl rozdíl na škole C, která měla v našem vzorku nejmenší velikost a byla jedinou vesnickou školou. Na druhou stranu tato škola nedosahovala nejlepšího hodnocení na 1. stupni – ve 3 školách z 5 bylo klima hodnoceno lépe než na škole C. Na škole C bylo však nejlépe hodnoceno klima školy žáky 2. stupně, protože mělo stále parametry podobné prvnímu stupni a malý počet žáků ve třídě (nejméně dokonce jen 4 žáci ve třídě). Největší rozdíl v hodnocení klimatu školy mezi žáky 1. a 2. stupně byl na škole E, což byla škola s druhou nejmenší kapacitou a nejmenším počtem obyvatel v daném městysu. Zdá se tedy, na základě našeho výzkumného vzorku, že **rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy žáky 1. a 2. stupně nejsou jednoznačně determinovány velikostí školy nebo velikostí sídla školy.**

(11) Rozdíly v hodnocení klimatu školy mezi třídami na téže škole

Mezi třídami na téže škole se ukazují očekávatelné rozdíly v hodnocení sociálního klimatu školy (tab. 7.18). Obvykle nižší ročníky hodnotí klima školy lépe, nicméně to není pravidlem na úrovni jednotlivých tříd. Například u školy B však oproti očekávání má nejhorší hodnocení jedna z pátých tříd, což může souviset s její specifickou situací na škole, třídním učitelem aj.

Tab. 7.18: Hodnocení klimatu školy jednotlivými třídami

Škola A	prům.	SD	N	Škola B			Škola C				
				prům.	SD	N	prům.	SD	N		
4.B	3,46	0,07	22	5.D	3,29	0,09	23	4.	3,18	0,11	13
4.A	3,30	0,07	23	4.C	3,22	0,09	23	5.	3,13	0,11	12
6.B	3,18	0,07	22	4.B	3,19	0,09	21	6.	3,13	0,11	12
5.A	3,07	0,07	25	5.B	3,13	0,08	25	7.	3,06	0,22	3
5.B	3,06	0,07	24	6.B	3,04	0,09	24				
7.C	3,02	0,08	19	5.A	3,01	0,08	25				
6.A	3,01	0,08	20	7.C	2,99	0,09	24				
6.C	3,00	0,08	18	6.D	2,96	0,09	22				
7.B	2,86	0,08	18	7.B	2,91	0,09	24				
7.A	2,79	0,07	21	6.C	2,89	0,09	24				
				4.A	2,88	0,09	22				
				7.A	2,83	0,09	24				
				6.A	2,81	0,09	21				
				5.C	2,76	0,09	24				

D	E			pilotní							
	prům.	SD	N	prům.	SD	N	prům.	SD	N		
4.	3,35	0,09	22	4.A	3,59	0,09	18	4.C	3,47	0,34	13
5.	3,26	0,08	27	4.B	3,48	0,08	19	5.A	3,24	0,21	15
7.B	3,06	0,11	13	5.A	3,29	0,10	12	5.C	3,08	0,47	20
6.A	3,00	0,08	25	6.B	3,26	0,09	17	5.B	3,08	0,56	12
7.A	2,91	0,10	17	7.B	3,02	0,07	24	4.B	3,06	0,41	20
				6.A	2,96	0,08	22	7.A,B	2,90	0,29	47
				5.B	2,94	0,10	12				
				7.A	2,83	0,08	19				

Legenda: Průměr počítán z všech 35 položek dotazníku.

7.3.2 Šetření 2 – Participační fotografie s reflexivním interview

Výsledky zahrnují jak základní kvantitativní analýzu, tak kvalitativní rozbor na základě transkriptů a fotografií. Jelikož se neukazovaly rozdíly v připisovaných významech jednotlivým sledovaným místům ve škole mezi žáky 1. a 2. stupně, prezentujeme výsledky společně. Spíše rozhodovaly jiné faktory o tom, jaké významy žáci místům přiřadali (osobní zkušenosti, prostorová dispozice míst, přístup učitele atd.).

(1) Kvalitativní a kvantitativní interpretace

Celkově jsme měli k dispozici **248 fotografií**, které jsme se pokusili analyzovat a třídit podle různých kritérií. Nejdříve nás zajímalo, jaká místa žáci ve školním prostředí na základě podnětových vět „škola je místo ...“ fotografovali. Na základě provedené denotativní analýzy – tedy obsahu fotografie, který je zjevný, jsme vytvořili šest hlavních kategorií, které řadíme dle četnosti. **Nejčastěji jsou v souboru zastoupeny snímky tříd (151)**, do kterých jsme zahrnuli také odborné pracovny, tělocvičny a hřiště, tedy místa, která se nejčastěji váží s výukou. Možnými podkategoriemi by pak bylo třídění dle druhů jednotlivých učeben nebo způsobu pořízení snímku. Žáci fotili jak např. třídu se svými spolužáky během výuky, tak také pouze vstupní dveře v případě, kdy byla třída uzamčená nebo jim ostych nedovolil do třídy během vyučování vstoupit. V této skupině byly nejvíce zastoupeny odborné učebny informatiky (19) a tělocvičny nebo hřiště (17). Ostatní fotografie nebylo možné z této kategorie vyčlenit, nemohou nést jiné denotativní označení než třída. Druhou nejpočetnější kategorií byly chodby (24), zajímavou kategorií jsou školní WC (13), jejichž zastoupení není v kontextu ostatních kategorií zanedbatelné. Následuje kategorie, kterou jsme označili „škola z vnějšku“ (11), která obsahuje především fotografie vstupů do škol, přilehlých koutků, parkových úprav apod. a kategorie „specifická místa“ (11), která obsahuje ojedinělé fotografie míst, které nemusí mít vždy přímou souvislost s výukou, jako je školní jídelna, různá zákoutí na chodbách, hrací koutky, školní kluby, knihovničky nebo kabinety vyučujících. Nejméně zastoupenou kategorií byly šatny (8).

Předchozí výčet je prezentací denotativních charakteristik souboru fotografií. V následující konotativní analýze, kterou jsme realizovali na základě reflexivních rozhovorů, jsou patrné významy jednotlivých fotografií respektive rozličných školních míst. Z kvalitativního rozdělení četností mezi jednotlivé kategorie je však již nyní patrné, že typickou asociací mezi podnětovými větami a určitým místem je školní třída (cca 60 % všech asociací).

V kontextu konotativní analýzy jsme postupovali tak, že jsme postupně procházeli transkripty všech rozhovorů¹⁵ a odpovědi žáků ve vazbě na jednotlivé fotografie jsme kódovali. Předmětem analýzy se tak staly především odpovědi na otázku „proč“ je dané místo spojeno s negativním či pozitivním prožíváním. Obsahově shodné kódy jsme sdružili do kategorií, které dále popisujeme a prezentujeme. Z relativně malého počtu kategorií je patrné, že užívané kódy se velice často opakovaly a dostatečně tak systily vytvořené kategorie.

(2) Místa s vazbou na předmět a učitele – třídy, učitelé a předměty

Jak jsme uvedli výše, nejvíce asociací s podnětovými větami je navázáno na třídy. Školní třída, v podstatě jako specifické místo pro výuku, je žáky vnímána ve všech emočních konotacích, jako místo, kde se cítí dobře i špatně, bezpečně i nebezpečně a kde se učí rádi i neradi. Asociace k místům je zprostředkována prostřednictvím zkušeností žáků, která je podmíněna především:

- a) Předmětem, který se ve třídě vyučuje.
- b) Učitelem, který předmět vyučuje.
- c) Realizovanými činnostmi, především s ohledem na bezpečnost (možnost úrazu).
- d) Prostorovým uspořádáním třídy, jejím vybavením a prostorností.
- e) Účelem třídy, zdali se jedná o učebnu kmenovou nebo odbornou.

Vazba místa a vyučovaného předmětu (ad a) je zcela typická a jednoznačně v celém souboru převažovala. Třídy, ve kterých jsou vyučovány oblíbené předměty, jsou žáky vnímány pozitivně a stejně tak i místa, ve kterých se žáci setkávají s učiteli (ad b), které mají rádi. Negativnímu (pozitivnímu) hodnocení mohou také přispět specifické činnosti, které se stávají určitými pravidelnými rituály ve výuce, vážící se k určitému předmětu a učiteli především na 2. stupni. Je to např. matematická rozcvička, zkoušení u tabule apod. (Př.: „Ne, jako matematické, jakože vždycky někdo je na rozcvičku a to se známkuje, čtyři úkoly dostane.“) Velice pozitivně byla ve všech případech vnímána informatika, dokládá to i relativně velký počet fotografií v pozitivních kategoriích. Nejčastějšími důvody byly atraktivita činností (ad c) a jejich střídání (pestrost), prostor pro aktivitu a samostatnou práci žáků.

Viz např. transkript rozhovoru: Z1: „To je ta ICT učebna.“ Z2: „To je zajímavé, jako že tam může být více druhů výuky.“ Z1: „Že tam vlastně se může promítat, můžeme tam dělat si třeba fráze, můžeme z počítačů, ale i slovíček.“ Z2: „Na těch počítačích, že je ta zábava taková pestřejší.“

Mezi negativněji vnímané předměty byly přiřazovány cizí jazyky, chemie a fyzika na druhém stupni (ve spojitosti především s odbornými pracovními). Asociace na „místo, kde se cítíš nebezpečně“, byla obecně vytvářena na místech, kde se žáci cítí ohroženi možným úrazem. Nejčastěji to byly malé speciální třídy (např. jazykové), vytvořené např. přestavěním půdního prostoru a charakteristické stísněností (ad d).

Viz např. Ž1: „Kde se učím nerad.“ V: „Proč nerad?“ Ž2: „Protože tam máme taky češtinu.“ Ž1: „Je to úzké.“ V: „To vám vadí, že to je úzké?“ Ž2: „No. Teď jsem se zrovna bouchnul do hlavy, jak je to tam šikmé.“ Ž1: „Protože tam se... tam si třeba povídáte s kamarádama a někdo proti vám vylítne ze třídy a vy si toho vůbec nevšimnete a rychle proti vám někdo vyrazí ...“

Tělocvičny a školní hřiště (ad c) bylo asociováno s místem možných úrazů, a proto žáky označované jako nebezpečné, podobně jako i jiná místa, např. stísněné šatny nebo schody. Pozitivně byly hodnoceny kmenové třídy žáků (ad e) a s trochou nadsázky bychom je mohli

¹⁵ K dispozici jsme měli vždy čtyři rozhovory z každé školy, tedy 24 textových souborů s průměrným počtem 5 stránek textu.

označit jako referenční, převládají v nich pozitivní sociální vazby a žáci se v nich cítí dobře především oproti třídám, do kterých se „musí stěhovat“.

Viz např. žák se žákyní ze 7. třídy: V: „Takže tam máte bezvadná děcka ve třídě a chodíte tam rádi?“ Ž1: „Jo, myslím, že my jsme takový kolektiv a jako už dobrý.“ Ž2: „No, kolektiv zrovna ne...“ Ž1: „No tak ale...“ Ž2: „Ale že bysme si ubližovali nějak nebo se nenáviděli, tak to taky ne.“ Ž1: „Tak to ne, tak jsme se šžili.“

V odborných učebnách se také mohou setkávat s jinými žáky nebo může docházet k drobným negativně vnímaným kontaktům s žáky staršími. Při rozhovoru se žáky jsme nezaznamenali náznak možné šikany mladších žáků staršími, ale určitý respekt byl patrný, především ve školách, kde byly třídy prvního stupně architektonicky více odděleny a žáci se ve vyšších ročnících prvního stupně vydávali do „jiného světa“. Závěrem dodejme, že do hodnocení míst a následně projekce míry oblíbenosti předmětů byla podmíněna prospěchem žáků. Žáci s horším průměrem (trojky a čtverky) vnímali místa ve škole negativněji. Toto zjištění je patrné i z kvantitativní části, i když zde se týká jen některých ze sledovaných dimenzí sociálního klimatu školy a jedná se o vztahy zanedbatelné síly. Podobně i žáci, kteří nejsou pohybově nadaní, vnímali negativně místa spojená s tělesnou výchovou a označují je jako nebezpečná.

(3) Místa zvlášť hodná zřetele

Do této kategorie jsme zařadili fotografie a jejich významy vážící se především k formálním a neformálním autoritám ve školním prostředí. Pootevřené dveře sborovny nebo kabinetu a s respektem focené nápisy ředitelů naznačují, že ve školách existují místa, vážící se k „nejvyšším ochráncům mravních norem“ a velice často spojovány s trestem a místem, kde se cítím nebezpečně nebo špatně. Jak je patrné z ukázky:

V: „Ředitelna, hm.“ Ž1: „To okno to tam dělá takový pochmurný.“ V: „Fakt? A kvůli tomu to je, to špatně?“ Ž2: „Ne, ten obrázek je takovej, že je ... že to vypadá, že to je tmavší, než to ve skutečnosti je.“ V: „Aha, ta ředitelna. Jo tak. A proč se tam cítíte špatně?“ Ž2: „Nevím, většinou se tam člověk dostane, když má nějaký problém, no.“

(4) Tajná místa a úkryty

Specifickými místy ve školách, která měla obecně pozitivní konotace, byla místa pojící se s klidem, přátelstvím kamarádek a kamarádů, místa, která umožňují zopakovat si slovíčka nebo připravit se na test. Tyto ostrůvky klidu byly nezdědky také genderově přísně střeženy („tam za námi kluci nemohou“, říká jedna z žákyň) nebo se pojí se prostory, do kterých žáci obvykle nemají volný přístup. Paradoxně časté snahy vytvořit v prostorách školní chodby hrací nebo odpočinkových koutek byly žáky vnímány negativně a při velkém nakupení spolužáků o přestávkách dokonce jako nebezpečná.

Typickým specifickým místem jsou školní záchodky, které jsou v souboru co do četnosti zastoupeny podobně jako i jiné kategorie. Pokud byly nově rekonstruované, vytvářely zákoutí pro důvěrné rozhovory nebo přípravu na test.

Např.: Ž1: „Že se v tom cítíme dobře.“ V: „No. A proč ale?“ Ž1: „Tak, že třeba se tam učíme před tím, před testem, protože vždycky je někdo hlučný nebo něco.“ V: „Tak tam je klid na učení?“ Ž2: „Jo. Anebo taky klid na vyto...“

Obdobná místa jsou také školní šatny (klece), zákoutí před kotelnou, jídelnou nebo méně využívané části chodeb o přestávkách.

7.4 Diskuse

V kvantitativní části našeho šetření se ukázaly rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy (měřeném daným dotazníkem) mezi žáky 1. a 2. stupně zkoumaných 5 základních škol. **Žáci 1. stupně vnímali sociální klima školy průměrně pozitivněji celkově i v jednotlivých oblastech, kromě začlenění do vrstevnických skupin, které hodnotili „stejně“**, tj. bez statisticky významných rozdílů. Stejně hodnocení začlenění do vrstevnických skupin je překvapivým výsledkem vzhledem k vývojovým charakteristikám respondentů, kdy bychom mohli očekávat nižší začlenění u žáků 1. stupně. Nicméně dotazník zjišťoval subjektivně vnímanou spokojenost s daným stavem, spíše než objektivní míru začlenění. Také celkově pozitivnější vnímání sociálního klimatu školy žáky 1. stupně je nutné chápat nejen jako doklad průměrně lepšího sociálního klimatu na 1. stupni, ale také jako odraz věkových specifik žáků 1. stupně, kteří jsou například mimo jiné méně kontroverzní a více loajální vůči učitelům, dospělým a škole.

V průměru se také ukazuje, že **čím nižší byl ročník školy, tím lépe žáci klima školy** podle svých výpovědí **vnímali**. Nicméně pokud se blíže podíváme na jednotlivé třídy na škole, jsou mezi nimi dle očekávání rozdíly v průměrném vnímání daných aspektů klimatu školy. Není vzácnou výjimkou, že 5. třída hodnotí klima školy hůře než žáci 7. třídy, což opět může být interpretováno z hlediska vývojových specifik žáků, ale také kvalitami třídního učitele a dalšími učebními a sociálními podmínkami, včetně demografické skladby dané třídy.

Zajímavé je, že **pořadí jednotlivých hodnocených oblastí sociálního klimatu školy je obdobné na 1. i 2. stupni**. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že jednotlivé dimenze jsou hodnoceny žáky 2. stupně průměrně hůře (kromě výše zmíněného začlenění ve vrstevnických skupinách). **Nejlépe je ze zkoumaných aspektů hodnoceno začlenění ve vrstevnických skupinách, poté vztahy učitele a žáka, poté formování (podpora) identity, pak školní status a nejhůře celková spokojenost**. Na 2. stupni je toto pořadí signifikantní, na 1. stupni nejsou v tomto pořadí rozdíly v hodnocení vztahů k učitelům a formování identity (2) a školního statusu a spokojenosti (3). Nejlepší hodnocení u začlenění ve vrstevnických skupinách u žáků 1. stupně může být opět překvapivé. Bylo by možné očekávat, že žáci 1. stupně budou hodnotit jako nejlepší vztahy s učitelem, jak by se vzhledem k jejich vývojovým specifikům dalo očekávat. Možná by se tento posun projevil spíše u žáků 1. a 2. ročníku než u žáků 4. a 5. ročníku. Nebo by odlišnosti byly větší ve srovnání se žáky z 8. a 9. ročníku. Nicméně stejným směrem vyznívají i výsledky kvalitativního šetření, kde se na prvním místě objevují sociální vztahy a na druhém vztah k učitelům. Zajímavé a pozitivní je, že vztahy se spolužáky a učitelům předčí ve svém hodnocení ostatní hodnocené oblasti. Na druhou stranu otázka vzbuzuje nejhorší hodnocení celkové spokojenosti na škole. Je třeba se na ně však dívat nejen ve vztahu k výše uvedeným oblastem, ale v absolutním hodnocení žáky. Zde vidíme, že všechny oblasti, včetně této, jsou žáky hodnoceny relativně pozitivně, jak na prvním, tak na druhém stupni. Žáci spíše souhlasí, že sociální klima školy sledované pozitivní rysy vykazuje.

Zajímavé také je, že **tři nejlépe a nejhůře hodnocené položky dotazníku jsou na 1. i 2. stupni shodné**. **Nejlépe žáci hodnotí zábavu o přestávkách a těšení se na přestávku, povídání se spolužáky**, což koresponduje s výše zmíněnými výsledky a ukazuje na v průměru třídy pozitivní začlenění do vrstevnických skupin. **Nejhůře je hodnocen pocit vlastní důležitosti ve škole**. **Žáci do školy chodí průměrně spíše neradi**. Mají také pocit, že **učitelé některé žáky upřednostňují**. Dalším zajímavým výsledkem je, že míra shody žáků na tom, jak vnímají sociální klima školy vyjádřená směrodatnou odchylkou odpovědí na jednotlivé položky dotazníku, se nijak systematicky neliší u žáků 1. a 2. stupně.

Pozitivněji hodnotí klima školy dívky; rozdíl ve prospěch dívek je pak větší na 2. druhém stupni než na prvním. Interpretací se zde nabízí několik a výsledky jsou v souladu s jinými výzkumy. Systém našeho vzdělávání více odpovídá dívkám, učitelé se také s nimi pravděpodobně mohou dostávat méně do konfliktu než s chlapci, dívky mohou být v průměru

pravděpodobně méně kritické, kontroverzní apod. Ve dvou oblastech se dívky a chlapci jak na prvním, tak na druhém stupni neliší. Jedná se o hodnocení svého školního statusu a vnímané začlenění ve vrstevnických skupinách.

Překvapivé je, že se neukázaly výraznější rozdíly mezi žáky ve vnímání daných oblastí klimatu školy v závislosti na jejich školní úspěšnosti (měřené však pouze prostřednictvím známky z matematiky a českého jazyka). Žáci s lepšími známkami hodnotili lépe pouze 1 oblast sociálního klimatu školy (školní status), a to jen na 2. stupni. Vztah byl však zanedbatelné síly. Určité vztahy se ukazovaly u dílčích položek dotazníku, nicméně byly slabé. Například žáci spojovali svůj neúspěch s tím, že je učitelé nemají rádi. V kvalitativním šetření byly rozdíly ve vnímání školního prostředí ve vazbě na školní úspěšnost markantnější a názornější.

Rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy na základě etnického původu žáků nebyly zjištěny. Jednak byl malý vzorek žáků a jednak se do něho promítaly jistě i děti z bilingvních rodin bez výraznější etnicko-kulturní zátěže vnímané obvykle v naší společnosti. Pouze na 1. stupni žáci, kteří doma hovořili cizím jazykem nebo také cizím jazykem vedle češtiny, vnímali svůj školní status jako nižší. Pravděpodobně proto, že nejspíše nemluvili česky natolik, aby je spolužáci přibírali do svých her a necítili se osamocení atd. Mohlo se také jednat o žáky určité minority a žáci nemuseli mít pocit, že si jich ostatní váží nebo že jsou ve škole důležití.

Míra rozdílů mezi 1. a 2. stupněm ve vnímání sociálního klimatu školy byla na jednotlivých školách (jak lze očekávat) odlišná. Výsledky také naznačují, že rozdíly ve vnímání klimatu školy žáky 1. a 2. stupně nebyly v našem vzorku jednoznačně determinovány velikostí školy nebo velikostí sídla školy.

Na základě naší **kvalitativní analýzy** nemůžeme obecně vymezit školní místa, která by byla vnímána univerzálně pozitivně nebo negativně. Do každého školního místa (odborná pracovna, kabinet, záchodky nebo ředitelna) jsou projektovány zkušenosti žáků. Každé místo se obvykle pojí s krátkým mikropříběhem, událostí nebo situací, která určitým způsobem „oslovila žáky“ a ovlivnila jejich způsob vnímání, přičemž je patrné, že tyto situace mohly být asociovány s externími podněty (oblíbený učitel, atraktivita výuky, stres při zkoušení nebo školním hlášení), ale též i subjektivními vlivy (nezájem o školní výuku, podněcovaný opakovanými neúspěchy, neobratnost v tělesné výchově, neoblíbenost předmětu apod.). Mezi zajímavé momenty našeho výzkumu můžeme zařadit zkušenost, že žáci nefotili místa nebo předměty, které bychom mohli zařadit do kategorie „stylizovaného estetického prostředí školy“, které je obvykle zušlechťováno v rámci přípravného týdne a dále během školního roku upravováno (nástěnky, květinová výzdoba, výzdoba školních tříd, oken, úprava chodeb apod.). Pouze v jednom případě se dvojice žáků pozitivně vyjádřila o prostředí odborné pracovny biologie („no, je to tam takové pěkné, na stěnách jsou obrázky mamutů“), jinak jakoby tato oblast zůstávala bez povšimnutí, přestože řada škol na ni klade důraz. Jaké můžeme mít pro tuto skutečnost vysvětlení? V kontextu kognitivního konceptu o figurě a pozadí (srov. Banks, 2009, s. 114), bychom mohli říct, že žáci vnímají stylizované prostředí jako přirozený kontext – a svoji pozornost koncentrují na figury, které jim nabízejí silnější emoční vazbu. Dost možná se jen tento širší estetický kontext obtížně fotografuje, a tudíž ho ani žáci neuměli zachytit. Výzkumná sonda však jasně dokládá množství rozdílných konotativních významů u denotativně jednoznačných snímků. Z tohoto zjištění bychom mohli usuzovat, že klíčovější roli než vnější estetická rovina fotografovaného objektu hrála vnitřní prožívaná zkušenost žáka vyjádřená prostřednictvím asociálních spojení mezi daným objektem a onou zkušeností. Znovu tak data podporují již tolik zmiňovanou skutečnost, že kvalitu prostředí vytvářejí především učitelé, jejich pojetí předmětu, vztahy mezi žáky více než výzdoba za okny. Stejně výsledky přinesla i kvantitativní část našeho šetření.

K otázce rozdílů vnímání sociálního a materiálního prostředí školy žáky 1. a 2. stupně můžeme jen uvést, že jsme na základě analýzy interview a fotografií nenašli nějaké zvláštní rozdíly. Starší žáci uměli lépe diferencovat mezi podnětovými větami (dobře, bezpečně, rád) oproti žákům mladším, kteří mnohdy jednu fotografii přiřazovali k více podnětovým větám, tedy nediferencovali např. mezi nebezpečně a špatně.

Co z daných závěrů plyne pro praxi? Ukazuje se, že žáci vnímají sociální klima školy spíše pozitivně, hlavně co se týče vztahů mezi nimi, případně i chování učitele vůči nim. Celková spokojenost je na hraně spíše pozitivního hodnocení. V praxi je tedy prostor pro zlepšování klimatu školy, nicméně nejde říci, že by žáci z úplných základních škol Jihomoravského kraje vnímali klima negativně. Učitelé a ředitelé mohou použít dotazník, který byl aplikovaný v tomto výzkumu nebo podobný dotazník a evaluovat stav sociálního klimatu na své škole. Standardizované dotazníky klimatu školy, třídy i učitelského sboru jsou dostupné on-line na *Portále evaluačních nástrojů*¹⁶ *Národního ústavu vzdělávání*. Škola z Portálu získá zdarma zpětnou vazbu, která je automaticky generovaná bezprostředně i kdykoli později po vyplnění dotazníků žáky. Zpráva obsahuje také doporučení, jak na zjištěné výsledky na škole reagovat. Je dobré zaměřit se na třídy, kde je klima nebo některá z jeho dimenzí vnímána negativně, a naplánovat strategie vedoucí ke zlepšení, protože pozitivní klima školy je považováno za předpoklad úspěšného učení a výchovy a prevence sociálně patologických jevů.

ODKAZY





- Anderson, G. J. (1973). *The Assesment of Learning Environments*. Halifax: Atlantic Institute of Education.
- Banks, M. (2009). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Binkley, M.; Rust, K.; Wiliams, T. (1996). *Reading literacy in an international perspective, Reccomendations for the future*, NCES 97-875, Washington, DC.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Čeněk, D., & Porybná, T. (Eds.). (2010). *Vizuální antropologie. Kultura žitá a viděná*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Fraser, B. J. (Ed.) (1986). *Clasroom environment*. New York: Routledge.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Havlínová, M. (Ed.) (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Janík, T., & Najvar, P. (2006). Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. *Orbis scholae*, s. 111-126.
- Janík, T., Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy (disertační práce)*. Brno: FSS MU.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Klusák, M., Škaloudová, A. (1992). Školní klima z perspektivy žáků. In: Kučera, M. et al. *Co se v mládí naučíš* (s.197-226). Praha: PedF UK.
- Lašek, J. (1994). Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učitel'skom sbore. *Pedagogická revue*, 47, 1 / 2, s. 43-50.

¹⁶ <http://www.evaluaclinastroje.cz>

- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lukas, J. (2007). *Návrh koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí základní školy*. Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/navrh_koncepce_diagnostiky.pdf
- Mareš, J. (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In: Ježek, S. (Ed). *Psychosociální klima školy I* (s. 32-74). Brno.
- Mareš, J. (2004). Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: Ježek, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy II* (s. 87-114). Brno: MSD.
- Mareš, J. a kol. (2005). *Sociální klima školy*. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>
- Mareš, J. ml. (2007). *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém (disertační práce)*. Brno: FSS MU.
- Mareš, J. ml., & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57, 1, s. 4-20.
- Moose, R. H., Tricket, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Píšová, M. (2004). Klima školy z pohledu začínajícího učitele. In: Ježek, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy II* (s. 128-151). Brno: MSD.
- Pol, M. a kol. (2002). Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, 2, 206-218.
- Pol, M., Hloušková, L. Zounek, J. (Eds.) (2005). *Kultura školy – příspěvek k výzkumu a vývoji*. Brno: MU.
- Průcha, J. (1988). Učební klima ve třídě. *Pedagogický výzkum*, 2, s. 99-110.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K. (2003). Otevřenost české školy vnějším vztahům jako součást školního klimatu? In: Chráska, M., Tomanová, D., Holoušková, D. (Eds.). *Klima současné české školy* (s. 163-170). Brno: Konvoj.
- Semerádová, V. (1995). Metody etnografické kazuistiky třídy a školy. *Pedagogická revue*, 47, 9/10, s. 57-66.
- Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie. Fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: Slon.
- Trampota, T., & Vojtěchovská, M. (2010). *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň: PeF ZČU.
- Vojtová, V. (2009). Škola pro všechny - vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí. *Orbis Scholae*, 3, 1, s. 79-97.
- Vojtová, V. (2010). Komparace postojů žáků v riziku vývoje poruch chování a s poruchami chování ke školnímu prostředí. In: Bartoňová, M., Vítková, M., et al. *Vzdělávání žáků se vzdělávacími potřebami IV*. (s. 319-328). Brno: Paido.
- Vojtová, V., Fučík, P. (2011). Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky. In *Portál evaluačních nástrojů. Praha: NÚOV*. Dostupné z: <http://www.evaluačnínastroje.cz>
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Williams, T., & Batten, M. (1996). The quality of school life. In Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington, DC, NCES 97-875.
- Zelinová, M., Zelina, M. (1993). Tvorivost' riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 45, 1 / 2, s. 80-89.









PŘÍLOHA

Příloha XY: Ukázka záznamového archu pro participační focení školních míst žáky (s ukázkou analyzovaných fotografií)¹⁷

MÍSTO VE ŠKOLE, KDE SE CÍTÍM	DOBŘE	ŠPATNĚ
	 <p data-bbox="513 719 852 745">Učebna, školní družina (7. roč.)</p>	 <p data-bbox="979 719 1241 745">Chodba ve škole (5. roč.)</p>
	 <p data-bbox="513 1072 831 1099">Učebna cizích jazyků (7. roč.)</p>	 <p data-bbox="979 1072 1166 1099">Ředitelna (5. roč.)</p>

¹⁷ Žáci fotili školní místa, prostředí, tj. v učebnách jsou obvykle jiné třídy žáků a jiní učitelé než jejich referenční. Uváděný ročník je ročník žáků, kteří daná místa vybírali. Ročník obvykle neodpovídá žákům na fotografiích.

MÍSTO VE ŠKOLE, KDE SE CÍTÍM	BEZPEČNĚ	NEBEZPEČNĚ
	 <p data-bbox="515 595 882 622">Učebna výtvarné výchovy (7. roč.)</p>  <p data-bbox="515 954 707 981">Záchodky (5. roč.)</p>	 <p data-bbox="978 595 1241 622">Chodba ve škole (5. roč.)</p>  <p data-bbox="978 954 1129 981">Hřiště (5. roč.)</p>

MÍSTO VE ŠKOLE, KDE SE UČÍM	RÁD	NERAD
	 <p data-bbox="502 672 758 705">Vlastní učebna (5. roč.)</p>	 <p data-bbox="973 672 1125 705">Dílny (7. roč.)</p>
	 <p data-bbox="502 1030 805 1064">Učebna informatiky (5. roč.)</p>	 <p data-bbox="973 1030 1220 1064">Učebna fyziky (7. roč.)</p>
	 <p data-bbox="502 1388 742 1422">Na chodbě (7. ročník)</p>	 <p data-bbox="973 1388 1268 1422">Podkrovní učebna (5. roč.)</p>
	 <p data-bbox="502 1747 790 1780">Venkovní učebna (7. roč.)</p>	 <p data-bbox="973 1747 1141 1780">Jídelna (5. roč.)</p>