Předcházení problémů v chování žáku 2.stupně základních škol ve Zlínském regionu

Bc. Pavel Šerý

Diplomová práce 2018

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Pavel Šerý**
Osobní číslo:	**H160350**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Předcházení problémů v chování žáků 2. stupně základních škol ve Zlínském regionu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů z oblasti rizikového chování a sociálních deviací, rizikových a posilujících oblastí školního života žáků.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím 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:

BOEKAERTS, Monique., Paul R. PINTRICH a Moshe. ZEIDER. Handbook of self-regulation. San Diego, Calif.: Academic Press, c2000. ISBN 0-12-109890-7.
NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

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

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

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

L.S.

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 2. 3. 2018 .....

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 nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem předcházení problémů žáků 2. stupně základních škol ve Zlínském regionu. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy přispívající k teoretickému poznání a pochopení autoevaluačních procesů na základních školách, popisuje zdroje možného problémového chování spojeného s negativním sebevnímáním. Výzkumná část zjišťuje prostřednictvím dotazníkového šetření rizikové a posilující stránky školního života žáků z jejich perspektivy, zjištění informací k cílené a včasné prevenci a intervenci do problémového chování žáků na úrovni školy.

Klíčová slova:

základní škola, autoevaluace, výuka, klima školy, školní třídy, rizikové chování, riziková mládež

ABSTRACT

The thesis deals with problem preventiv of second grade students at elementary school in Zlín region.The theoretical part explains basic concepts which contribute to theoretical knowledge and understanding of auto evaluating processesat elementary schools, describes sourcesof possible risky behaviour connected with negative self perception. The research part determines risky and strengthening aspects of students school life from their perspective via questionnaires, gaining information to timely prevent and intervene in problematic student behaviour at school level.

Keywords:

elementary school, self evaluation, teaching, school climate, classroom climate, risky behaviour, risk adolescents

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, pod vedením Mgr. Karly Hrbáčkové, Ph.D., a že jsem uvedl všechny literární prameny a publikace uvedené v seznamu literatury.

Rád bych poděkoval Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, trpělivost a velkou ochotu při konzultacích a za nápomoc při vypracování diplomové práce.

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD **12**
I TEORETICKÁ ČÁST **14**
1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY **15**
1.1 ŠKOLNÍ KLIMA 15
1.2 ŠKOLNÍ SPOKOJENOST 16
1.3 ŠKOLNÍ MOTIVACE 17
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ **19**
2.1 VNITŘNÍ FAKTORY 19
2.2 VNĚJŠÍ FAKTORY 19
2.2.1 Rodina jako rizikový faktor 20
2.2.2 Školní klima jako rizikový faktor 20
2.3 VRSTEVNICKÉ SKUPINY JAKO RIZIKOVÝ FAKTOR 21
2.4 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ MLÁDEŽE 22
2.5 PROBLÉMOVÍ ŽÁCI 24
2.6 JAK VYCHÁZET S PROBLÉMOVÝM ŽÁKEM 25
3 EVALUACE, JEJI PODSTATA A VÝZNAM PRO ŠKOLU **27**
3.1 DEFINICE EVALUACE 27
3.2 PEDAGOGICKÁ EVALUACE 29
3.2.1 Hlavní oblasti pedagogické evaluace 29
3.2.2 Evaluace z hlediska hodnotitele 31
3.3 ZÁKONNÝ LEGISLATIVNÍ RÁMEC PEDAGOGICKÉ EVALUACE 32
4 AUTOEVALUACE **34**
4.1 DEFINICE AUTOEVALUACE 35
4.1.1 Autoevaluační proces ve škole 38
4.2 ZÁSADY AUTOEVALUAČNÍHO PROCESU 39
4.2.1 Fáze autoevaluačního procesu 39
4.2.2 Kroky autoevaluačního procesu 40
4.2.3 Způsoby autoevaluace 41
4.3 CÍLE AUTOEVALUACE 42
4.4 KRITÉRIA AUTOEVALUACE 43
4.4.1 Nástroje a metody evaluace 44
4.4.2 Výhody a nevýhody autoevaluačního procesu 46
II PRAKTICKÁ ČÁST **48**
5 POPIS VÝZKUMNÉHO PROJEKTU **49**

5.1 VYMEZENÍ PROBLÉMU 49
5.2 CÍL VÝZKUMU 49
5.3 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A STANOVENÍ HYPOTÉZ 49
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK 53
5.4.1 Rozbor získaných dat 54
5.5 METODA SBĚRU DAT A ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ 55
5.6 ANALÝZA ZPRACOVÁNÍ DAT 58
5.7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT 60
5.8 INTERPRETACE A DISKUSE 92
5.9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 93
6 ZÁVĚR 95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 97
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 101
SEZNAM GRAFŮ 102
SEZNAM TABULEK 104
SEZNAM PŘÍLOH 105

ÚVOD

Škola a její prostředí je v současné době častým tématem pedagogických výzkumů. Výuka, učení a s tím související možné problémové chování žáků je vnímáno jako překážka ve zlepšení kvality výuky. Učitelům problémové chování žáků zabírá čas určený k jejich výuce. Téma diplomové práce „ předcházení problémů v chování žáků 2. stupně základních škol ve Zlínském kraji“ je tedy zaměřena na aktuální téma současného školství. Problémové chování žáků není sice novinkou ve školství, nicméně v poslední době se tomuto tématu věnuje velké množství odborníků, kteří se stále nemohou shodnout, co je tím pravým důvodem vzniku problémového chování žáků. Je to opravdu problémové chování žáků, které tak brání učitelům kvalitně vyučovat, jedná o nekvalitní, neefektivní výuku, nebo k tomu připívá nepříliš vstřícné školní prostředí?Problémové chování již nezasahuje pouze konkrétní okruh žáků, s jeho výskytem se můžeme potkat v podstatě ve všech oblastech, ať už se jedná o učitele, výchovné školní poradce, školní psychology, apod.

Současné školství ve svém plánování budoucna klade důraz na rozvoj autoevaluačních procesů. Pomocí tohoto procesu může daná škola pochopit, v čem spatřovat hlavní pozitiva a případně na těchto stavět dál svůj rozvoj. Nesmí však také zapomínat na zjištěné slabé stránky, kterých se v rámci autoevaluačních zjištění musí snažit dále vyvarovat. Pokud tak škola využije všech informací získaných v rámci evaluačních výsledku a nastaví si přesný plán autoevaluace, může pak lépe předvést svoji kvalitu nejen směrem ke svým žákům, ale i k jejich rodičům, kteří se na kvalitní úrovni školy nepřímo taktéž podílí. V neposlední řádě je také nutno připomenout, že nastavení jednorázové kvality školy není považováno za umění. Za umění je považováno tuto kvalitu výuky udržovat na určité výši, dále se v tomto směru rozvíjet a inovovat tak, aby škola na základě těchto procesů dosahovala stále lepších kvalit a nemusela řešit možný vznikající problém, kdy dojde učitel ke zjištění, že vede výuku ve třídě plné žáků, kteří jsou pasivní, bez zájmu a s odporem k výuce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je rozdělena na kapitoly, které jsou zaměřeny na oblast školy a klimatu školního prostředí.Vzhledem k zaměření na 2. stupeň žáků základní školy bude v další kapitole popsána oblast dospívání,které souvisí s možným vznikem problémového chování a je přímo spojeno s oblastí vytváření vlastní identity. V další kapitole jsou uvedeny definice evaluace, autoevaluace, její nástroje a charakteristika používaných metod, defino-

vání jednotlivé pojmů vztahující se k danému tématu, především pak pojmu autoevaluace školy.

Cílem diplomové práce je charakterizovat vybrané oblasti kvality školního života z pohledu žáků druhého stupně základních škol. Práce se bude především zajímat o to, jak žáci školu vnímají, co ve škole prožívají, co je z jejich pohledu pro ně i pro školu přínosné, ale taktéž jak sami sebe při výuce a při učení vnímají. Dále se bude zabývat vybranými oblastmi silných a slabých stránek školního života, které mohou mít rozhodující vliv jak na kvalitu prostředí školy, tak na kvalitu výuky. Vycházet přitom budeme z projektu Cesta ke kvalitě, realizovaným Národním ústavem pro vzdělávání, kdy v rámci tohoto projektu lze pro zpracování této diplomové práce využít publikace a výzkumné studie věnující se hodnocení a kvalitě školy v dané oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Prostředí školy je jedním z významných socializačních činitelů. Společně s vrstevnickými skupinami, rodinou a regionálním prostředím tvoří součást přirozené výchovy. Škola samotná je nositelem nejen dimenze sociální, ale i kulturní, je součástí hodnot, symbolů a norem. Školu můžeme charakterizovat prostřednictvím věcně prostorové stránky, sociálně-psychologického klimatu a vnějším prostředím určité lokality. (Kraus, 2008).

Podle Grecmanové a kol. (2003) je škola komplexní mechanizmus pravidel, významná výchovná instituce s přesně vymezenou strukturou, jejich obsahy, metodami,cíli, formami a prostředky výchovy. Škola samotná, její školní prostředí se tak podílí na socializaci a přirozeném harmonickém vývoj člověka. Zákonem je pak vymezena struktura a cíle školy.

Kraus (2008) uvádí, že se škola v současné době nachází v těžké situaci a to v souvislosti s různými ekonomickými, právními a provozními okolnostmi. Ve společnosti narůstá konkurence, nastávají demografické a personální změny. Pedagogové často postrádají důležité a podstatné informace o svých žácích, neví o jejich rodinném zázemí, jejich zvláštnostech, aspiracích a zájmech. Především proto by měl v rámci zkvalitňování školního prostředí fungovat na každé škole sociální pedagog, jehož činnost by měla být zaměřena v oblasti problémů v sociálně výchovné sféře.

1.1 Školní klima

Prostudováním odborné literatury zjistíme, že autoevaluace úzce souvisí se zjišťovanou kvalitou školy. Právě vytvořením autoevaluační zprávy lze vyhodnotit kvalitu školy nejen ve vztahu ke škole samotné, ale rovněž zhodnotit práci učitelů v různých oblastech výuky, zda a jakým způsobem jsou při jejich výuce žáci zapojeni do vyučovací hodiny. Zda pedagogové správně a dostatečně žáky motivují a vytváření vhodné klima třídy. Můžeme se domnívat, že motivační oblast je jednou z nejdůležitějších oblastí, vztahující se k autoevaluaci školy, především pak hodnocení samotnými žáky. Učitel pak na základě výsledků může na třídu působit nejen jako osoba, která má žáky naučit nové věci, ale zároveň je motivovat k dosažení dobrých výsledků a tím v souběhu zlepšovat kvalitu a dobré klima ve škole.

Jak uvádí Grecmarová (2008) klima školní třídy se realizuje nejen během výuky, ale také o přestávkách, společných školních výletech a různých školních akcích. Správné klima třídy je ovlivněno zájmy samotných žáků, to jaké mají znalosti a vědomosti, ale také jejich počtem ve třídě a poměrem mezi chlapci a děvčaty.

Grecmarová (2012) taktéž uvádí jednu z nejrůznějších klasifikací klimatu školní třídy, podle které lze rozdělit typy klimatu ve třídě na autoritativní, demokratické nebo liberální.

Jsou uváděny různé definice termínu klima školní třídy. Čáp, Mareš (2007, s. 582) uvádí, že *„ Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. Do sociálního klimatu školy vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.“*

Oswald a kol. (in Grecmanová a kol. 2003), doporučuje aplikovat šetření prostřednictvím dotazníků, interview a rozhovorů. Dále vest diskuse s žáky, učiteli, řediteli a rodiči. Dle něj se v praxi osvědčily kombinace několika metod a to jak kvalitativních tak kvantitativních, popř. triangulace, která zvyšuje objektivitu bádání.

Důvody opodstatňující provádění výzkumu školního klimatu třídy lze spatřovat v účinku, které tento jev vyvolává.

Klimatu školní třídy se věnovali samozřejmě taktéž v zahraničí, kde zkoumali především klima školní třídy vůči efektivitě školy, výkonu jejich žáků a učitelů, jejich spokojenosti, jejich zdravotnímu stavu a chování. Provedenými výzkumy se ukázalo, že působení na tyto proměnné nelze podcenit a taktéž v České republice by se měli odborníci na tento výzkum zaměřit. (Grecmanová, 2003)

1.2 Školní spokojenost

Každá škola se snaží naplnit své vzdělávací výchovné cíle, především však chce svým žákům umožnit prožití několika příjemných let jejich života. Totéž platí i ve vztahu k učitelům. I proto je spokojenost se školou důležitým faktorem, který je potřeba zkoumat a sledovat.

Čapek (2010) uvádí, že nejsprávnější a nejkvalitnější škola je vyjádřením spokojenosti jejich aktérů. Zároveň upozorňuje na velmi úzký vztah mezi klimatem školy a spokojeností. Školní spokojenost definuje následovně: *„ jedná se o souhrnné, kladné a subjektivní,*

vnitřní hodnocení různých aspektů školního života, která se dá sledovat z pohledu žáka, učitele, ředitele a rodičů „ (Čapek, 2010, s. 216)

Školní spokojenost nepovažuje pouze za abstraktní pojem, protože lze tuto změřit různými vhodnými metodologickými výzkumnými nástroji u již zmíněných cílových skupin. Auto-evaluace žáků zhodnotí kvalitu i klima školy. Školní spokojenost by měla být filozofií každé školy.

1.3 Školní motivace

Od nepaměti se lidé snaží vysvětlit, z jakého důvodu se v určitých situacích nějak chováme, jednáme. Snaží se přijít na to, co je příčinou, spouštěčem jejich chování. Z čeho vychází motivace lidí ? Slovo motivace, pocházející z latinského slova „movere“, v překladu znamenající pohybovat, můžeme chápat z různých úhlů pohledu, k čemuž se tak staví odborníci. Jinak chápou motivaci učitelé, jinak třeba manažeři. Podle jedné z definic, kterou uvádí Deiblová, 2005, s. 11, se jedná o *„ všeobecné a obsáhlé označení pro všechny proměnné, které nelze bezprostředně odvodit z vnějších podnětů, které ovlivňují, příp. kontrolují chování ohledně intenzity a směru“*

Příčiny motivace lidí můžeme zjistit při pohledu na naše vnitřní a vnější zdroje. Pokud se u nás projeví pocity vnitřního nedostatku, nebo naopak přebytku, dojde u nás k pocitům různých potřeb, projevujících se určitými impulzy, vnitřními pohnutkami. Při projevech vnějších zdrojů hovoříme o tzv. vnějších popudech (incentivech). Vnější popudy nás mohou nabudit k různým potřebám, jak v pozitivním, tak i negativním směru. V tomto případě ale potřebu sice vzbudí, nicméně nejsou schopné nás uspokojit. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Podle Tureckiové (2004) může být motivace chápána jako vnitřní proces, prostřednictví něhož je vyjádřena touha člověka usilovat o dosažení stanoveného cíle, který je pro něj z jeho pohledu významný. Můžeme tak říci, že motivace se přímo vztahuje k samotnému člověku, k jeho jednání, chování. Celkově tuto charakteristiku shrnujeme jako tzv. motivované jednání.

Čapek (2010, s.16) uvádí, že *„spokojenost souvisí významně s motivací a ve vztahu k učení má rozhodující roli motivace vnitřní, která přináší efektivitu studia“.*

V rámci školy je velmi důležité mít správně motivované učitele, kteří pak mají skutečnou snahu své žáky učit správnými metodami, mít o ně skutečný zájem a vést je tak k podstatným a užitečným věcem potřebných pro život.

Nespokojenost naopak vede k potřebě změny, která nás tak motivuje k jednáním a činům. Snaha udržet optimální stav v nás může vyvolat motivující, resp. zavazující vědomí spokojenosti. Nejedná se o projev stagnace, ale výraz naší aktivity. Pokud je tento projev zdravě rozvíjen, je ceněn, neboť může představovat konkurenční výhodu.

V souvislosti se školní motivací poukazuje Průcha (2005) na výzkumy Benjamina S. Blooma, který v oblasti školní motivace dospěl k závěru, že není možné uznávat pouze obecný vliv na učení, ale je nutné vzít v úvahu následné specifické typy motivace:

- Motivace ve vztahu k vyučovacím předmětům
- Motivace ve vztahu k samotné škole
- Motivace, která vyplývá ze sebehodnocení žáka

Poslední typ motivace Bloom uvádí jako nejdůležitější, protože je utvářena samotným žákem a jehozkušenostmi s vlastními školními výkony. Proto tento typ motivace v souvislosti s edukačními procesy významně formulujeocenění ze strany spolužáků, učitelů i rodiny (Průcha, 2005).

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Člověk jako jedinec je neustále pod tlakem nejrůznějších vlivů. Zvláště markantní je u dětí působení těchto vlivů především na jejich tělesnou, sociální a rozumovou vyspělost. Dítě se těmto vlivům daleko rychleji poddává než dospělý člověk. Na dítě působí více vlivů najednou souhrnně a to jak kladné tak i záporné vlivy, před kterými lze dítě jen těžko ubránit. Za vznikem a rozvojem chování u žáka je vliv několika faktorů najednou, které jsou mezi sebou ve vzájemné interakci.Nemůžeme proto říci, že by pouze jeden faktor stál za nežádoucím chováním žáka. Vlivy působící na žáky, které souvisí se vznikem možného problémového chování můžeme dle obecné roviny rozdělit do dvou hlavních kategorií a to na vnitřní a vnější.

2.1 Vnitřní faktory

Zde řadíme především genetické dispozice jedinců. Někteří žáci mají z hlediska svých genetických dispozic blíže k problémovému chování než ostatní žáci. Kdy je to viditelné především v jejich temperamentu, impulzivitě, emotivnosti apod.. U žáka se může projevit odmítavý postoj k sociálním normám, k uspokojování vlastních potřeb používá své vytvořené normy a pravidla. Jenom však samotné genetické dispozice ke vniku problémového chování nestačí, je zde nutnost spolupůsobení ostatních vlivů, mezi které řadíme také narušení funkce centrální nervové soustavy. Toto narušení může být způsobeno např. úrazem hlavy, zánětlivým onemocněním mozku, nedonošením dítěte či komplikovaným porodem apod. Typickým projevem tohoto poškození je agresivita dítěte, kdy se však jedná spíš o narušené sebeovládání než o jeho neschopnost rozeznat stupeň vhodnosti svého chování v souladu se sociálními normami. (Vágnerová, 2004)

2.2 Vnější faktory

Dětství je nejdůležitější etapou lidského života z hlediska formování jeho osobnosti. Z pohledu tělesného, psychického a rozumového stavu je dítě právě v tomto období nejzranitelnější, co se týká vnějších rizikových faktorů. Čím je dítě starší a samostatnější, slábne vliv rodiny na jeho chování. Nástupem do školy se dítě dostává do nového prostředí, poznává nové autority, vrstevníky. Můžeme říci, že mezi hlavní vnější ovlivňující faktory působící na chování dítěte řadíme rodinu, školu, vrstevníky a nové sociální prostředí.

Tyto faktory na sebe vzájemně působí, ovlivňují se a dochází k přenosu negativních vlivů, jejichž následkem může vniknout poruchové chování.

2.2.1 Rodina jako rizikový faktor

Prvním sociálním prostředím se kterým se dítě setkává je rodina, ve které se začíná vyvíjet a osvojuje si základní sociální normy. Vyrůstá-li dítě ve fungující rodině, kde se dodržují základní sociální normy, je menší pravděpodobnost, že se u něj vyskytnou nějaké formy poruchy chování. Z dosud provedených výzkumů vyplývá, že správně fungující rodina je jednou z nejdůležitějších ve výchově a vývoji dítěte. Je prvním prostředím se kterým se dítě setkává, tudíž i jako první socializační prvek má velký vliv na formování osobnosti dítěte ve vztahu k ostatním a ke společnosti. Rodina tak u dítěte stanovuje jeho prosociální či naopak antisociální postoje, jejich činy (Muhlpachr, 2008).

Pokud dítě vyrůstá v problémové, tj. afunkční nebo dysfunkční rodině, je velká pravděpodobnost, že u dítěte bude narušen jeho sociální a optimální vývoj, následkem čehož bude u něj docházet k problémům a poruchám v jeho chování.Pokud rodiče nejsou schopni zastávat své rodičovské povinnosti, ať už z důvodu různých sociálně patologických jevů jako např. alkoholismu, domácího násilí, drogové závislosti. Pokud jsou tyto jevy v rodině tolerovány a rodina neplní ani základní citovou a emoční funkci, dochází u dítěte k citové a socializačně - výchovné deprivaci v přípravě na další život. (Pešatová, 2007).

Musíme si bohužel přiznat, že v současné době je u mladých lidí velká přeměna žebříčku hodnot, dochází u nich ke změně struktury rodiny, rodiči se stávají v pozdějším věku, narození dítěte je více plánováno. Rodina v dnešní době je pod velkým tlakem ekonomických vlivů, a tak buď už z pohodlnosti, nebo neschopnosti předávají rodiče své povinnosti vůči dítěti na sociální instituce, což má za následek krizi rodinného systému současné doby.

2.2.2 Školní klima jako rizikový faktor

Školu řadíme mezi výrazné socializační instituce, které mají a plní tak řadu funkcí mezi které se řadí funkce základní, výchovné, vzdělávací, profesionalizační či poradenské. Po rodině je škola považována za druhého nejvýznamnějšího činitele, působícího na jedince v jeho období dětství a dospívání. Ve škole tak dítě prožije velmi podstatnou část svého období dospívání. Pokud vezmeme do úvahy zákonem stanovenou devítiletou povinnou

školní docházku, včetně pobytu v mateřské škole a následnému studiu na střední škole, dostaneme se k době strávené ve školním prostředí zhruba na 12 let. Když připočteme následné případné nástavbové studium, nebo studium na vysoké škole, zůstává jedinec ve školním prostředí 16-17 let. Samotné školní prostředí má na dítě velký vliv v několika různých oblastech. Lze říci, že se jedná o konkurenta rodiny, protože dítě znalo dosud jen autoritu rodiče. Ve školním prostředí však nastupuje autorita nová a to osobnost učitele, která je především v období předškolního a raného školního věku pro dítě velmi významná.

V rámci školního prostředí dále vstupují do hry noví kamarádi, spolužáci, začínají vznikat nové vrstevnické skupiny, subkultury. Dítě si musí zvyknout na jiný životní styl, je postaveno do pro něj nové sociální role, stává se jedním z mnoha a musí se přizpůsobit škole a ne škola jemu. V rámci školního prostředí dochází k rozvoji osobnosti žáka, proto by mělo toto prostředí působit pozitivně ve smyslu seberealizace, odpovědnosti, soustředění a snahy o prosazení se. Muže však dojít také k tomu, že i přes veškerou snahu školní prostředí působí na dítě negativně. Škola by měla dokázat dítěti pomoci, aby bylo odolné vůči zátěži, aby bylo připraveno vyrovnávat se zestarostmi běžného života. Neúspěch ve škole může mít tak pro dítě závažné následky, může docházet k pasivitě, nechuti k učení, problémům s rodiči či celkovému negativismu. Školní prostředí bývá zpravidla taktéž prvním místem, kde se dítě potká s různými sociálně patologickými jevy, které dosud nepoznalo. Nemusí zde být zařazena pouze šikana, ale i drobné krádeže, záškoláctví, kouření a s tím související lhaní. Proto je právě v této oblasti velmi důležité, aby škola správně spolupracovala s rodiči.

2.3 Vrstevnické skupiny jako rizikový faktor

Vrstevnické skupiny jsou tvořeny jedinci, kteří jsou si blízcí věkem a souhlasnými názory s určitým jednáním. Jedná se o primární skupiny, pro které je charakteristickým rysem kontakt „tváří v tvář“ (bezprostřední). Jedinec pociťuje silný pocit k příslušné skupině, kde se identifikuje jako ne „já“ ale „my“. První vrstevnické skupiny můžeme registrovat již v předškolních zařízeních, nelze však hovořit o typické vrstevnické skupině. Děti v předškolním věku si ještě neuvědomují pocit sounáležitosti se skupinou, chybí zde typické role, dělba činností. Děti jsou spíše vedle sebe než spolu. Až v průběhu školní docházky se začínají objevovat skutečné fungující vrstevnické skupiny, jejich role roste

s přibývajícím věkem dítěte. Lze je rozdělit podle několika faktorů např. podle struktury, velikosti apod. Mezi důležité znaky vrstevnických skupin patří normy, kterými se určitá skupina řídí a které tato uznává. Můžeme je tedy skupiny rozdělit na skupiny uznávající a řídicí se společenskými a zákonnými normami, tedy jednoznačně pozitivní. Naopak skupiny s prvky asociálními či antisociálními jako jsou různé gangy, bandy, jednoznačně negativní (Kraus, 2001).

Jak uvádí Čírtková (2004) vrstevnické skupiny, které se neřídí společenskými normami a zákony, se specificky odlišují od skupin tyto normy uznávající. Jedná se o skupiny neformální, hierarchie takové skupiny vzniká zevnitř, průběhem jejího života, má propracovanou strukturu trestů i odměn, mají svůj specifický jazyk a své zaměření např. skinheads, sportovní fanoušci určitého klubu, zaměření na určitý hudební styl apod. V těchto skupinách jsou přesně stanovená pravidla, která musí členové skupiny dodržovat a řídit se jimi. Jedinec k takové skupině pociťuje velmi silný pocit sounáležitosti. Členové zde mají jasné role, od obyčejného člena až po vůdce skupiny, což bývá většinou jedinec, který má sklony k násilí a do role vůdce se tzv. probil násilnými skutky. Ve svém okolí pak má své obdivovatele, kteří s ním sympatizují. Společné páchání protispolečenského jednání tuto skupinu ještě více stmeluje, je pro ni typické opakování stejných skutků tzv.„ recidiva“. Jedinec se do takových skupin dostane nejčastěji v období adolescence, kdy se začíná vzdalovat ze závislosti na své rodině a sám začíná hledat uspokojení svých sociálních a citových potřeb. Je potřeba si ale uvědomit, že člověk je společenský a vyhledávání společenských skupin je přirozeným způsobem života jedince. Právě ve věku adolescence můžeme nejvíce pozorovat předčasnou tělesnou vyspělost v rozporu s mentální vyzrálostí. Mezi typické projevy antisociálních a asociálních skupin složených především z jedinců adolescentního věku patří vandalismus, sprejerství, konzumace alkoholu, drog a jiné páchání trestné činnosti.

Práce s takovými negativně se projevujícími skupinami je velmi obtížná, neboť proniknou do struktury takové skupinyje náročné, tak, aby bylo možné takou skupinu analyzovat a určit její hierarchii. Až poté může být přikročeno k eliminaci jejich jednání či izolaci.

2.4 Problémové chování mládeže

Problémovým chováním adolescentů se zabývá široký okruh odborníků v nejrůznějších vědách o lidském chování. Názory odborníku jsou rozdílné, některé na sebe navazují a

částečně se shodují, naopak jsou i takoví, kteří vyjadřují úplně opačný názor než dosavadní zjištění. Abychom uváděnému pojmu poruchového chování lépe porozuměli, je potřeba si objasnit některé z názvů jako jsou normalita, norma. Každá ze společností má svoje daná pravidla. Jsou pravidla stanovená zákonem, tj. různými právními předpisy a pravidla daná společností, která předávají např. rodiče dítěti, jednotlivci mezi sebou nebo mezi skupinami a to jsou pravidla tzv. nepsaná. Pokud si pojem normy budeme definovat, můžeme říci, že se jedná o pravidla, které si společnost a kultura v níž jedinec žije stanovila a těmito by se měl dotyčný řídit. Každá společnost různých zemí má svoji kulturu, která může být rozdílná od ostatních. Pokud se jedinec rozhodne v dané společnosti žít, měl by její zvyky a pravidla dodržovat a řídit se jimi. Jedinec, který uznává společenské hodnoty a normy tak stanovuje normalitu (Dolejš,2010).

Normalita znamená chování podle norem. Normy totiž určují žádoucí projevy jedince nebo skupin, ale také co je již nežádoucí a společensky nepřijatelné. Odchylkou od stanovených norem je patologické chování jedinců, mezi které řadíme projevy, které již nejsou v souladu se sociálním, morálním či protizákonným jednáním (Munková, 2004).

Jak uvádí Hartl, Hartlová (2000) patologie je jev, přímo směřující k trestnímu jednání způsobené chorobným stavem osobnosti. Psychologické, sociální a ostatní vzájemně provázané okolnosti stanovují úroveň chování jednotlivce. Patologie z tohoto hlediska má negativní působení v důsledku čehož může být ohrožen život či zdraví jedince.

Rizikové chování lze ze sociálního pohledu považovat za proces, při kterémna jedince působí nepříznivé okolnosti, které způsobují jeho nemožnost řádně se začlenit do společnosti (Nielsen Sobotková, kol.,2014)

Dále ve své publikaci uvádí, že až 50% dospívajících se účastní některých rizikových aktivit. Mezi tyto aktivity můžeme zařadit šikanu, kyberšikanu, záškoláctví, agresivní chování, vandalismus, závislosti na návykových látkách, rasismus, antisemitismus apod.. Dá se říci, že některé z rizikových aktivit můžeme vnímat jako určitý druh experimentu v cestě za poznáním sebe samého. Pokud uvedeme jako příklad rizikového chování tzv. chození za školu, musíme si uvědomit, že se nemusí přímo jednat o deviantní chování, jestliže jedinec nacházející se v období dospívání považuje tuto aktivitu za formu určitého jednání, vyjadřující jeho nezávislost na autoritách, ať už se jedná o rodiče či pedagogy. Jde sice o rizikové chování, ale pokud se takové chování neopakuje, jeho následky jsou nepatrné, bez závažnějšího důsledku, které by mohly ohrozit jeho další vývoj.

2.5 Problémoví žáci

Bendl (2011) uvádí, že není možné uvést veškeré projevy nevhodného chování na základních školách. Mezi základní projevy nevhodného chování řadí za prvé řadí nekázeň vůči učitelům, kdy do této kategorie spadá drzost, šikana, používání taháků, vykřikování v hodině a mnoho dalších. V druhé řadě zde patří nekázeň vůči spolužákům, kdy do této kategorie spadá svalování viny, neochota, šikana, pomlouvání, vulgarismy apod.

Pokud učitel ve třídě nebo škole toleruje tyto ze začátku nepatné projevy nekázně, začnou se objevovat stále častěji a vedou následně k závažnějším projevům, které mohou souviset s osobním nebo školním životem žáka (Kyriacou, 1996)

Auger a Boucharlat (2005) popisujeproblémového žáka ve dvou kategoriích, jako žáka, který vyrušuje během vyučovací hodiny (je neklidný, provokuje) a žáka, který vědomě odmítá plnění školních povinností(nechce jít k tabuli, nenosí pomůcky, nevypracovává různá zadání).

Mezi faktory které mohou problémové chování u žáků vyvolat a nad kterými by se měli učitelé zamyslet řadíme především:

- nuda
- přetrvávající duševní námaha
- nepřítomnost následku nekázně
- špatný postoj
- nízké sebevědomí žáka ve vztahu k výuce
- problém v emoční oblasti

Kázeňský systém ve společnosti je odrazem předchozího kázeňského systému ve škole. Lze tedy říci, že mezi vzdělávacím systémem a společenskými normami jsou pevné vazby. Vytvoření kázeňských metod, jejich přístupů a prostředků je jak dobově, tak společensky podmíněno. Je velmi důležité určit příčinu nekázně a následně z této vyvodit vhodné preventivní a kázeňské opatření, neboť nekázeň žáků je záležitostí mnoha faktorů, které mohou být buď vnitřní - biologické, anebo vnější - prostředí, výchova. Mohou se také vzájemně kombinovat, kdy se jedná o faktory situační. Snahy o nápravu se mohou minout účinkem, pokud příčina nevhodného chování není správně určena (Bendl, 2011)

2.6 Jak vycházet s problémovým žákem

Je třeba si uvědomit, že lidé nemají rádi, když se jim něco přikazuje, nelíbí se jim různá omezení, tudíž že určitou míru nekázně lze považovat za přirozenou. V každém vývojovém období člověka existuje odpor či vzdor ke společenským normám, které však přesto nelze tolerovat v rámci školní nekázně, i když to lze považovat za přirozené. Je velmi důležité rozlišit kdy se jedná pouze o menší nebo větší překročení společenských norem nebo školní nekázně a nevyvozovat hned ukvapené závěry (Bendl, 2011).

Předcházet problémovému chování žáku a jak k těmto žákům přistupovat ze strany školy, lze stanovit dvěma základními pravidly. Jednak pozitivním přístupem učitele a dodržováním stanovených pravidel ve třídě. Učitel se musí snažit pochopit, proč se žák například chová agresivně, proč své okolí provokuje, z čeho pramení jeho školní neúspěchy. Měl by zjišťovat, zda jeho chování nesouvisí s tíživou rodinnou situací, která může být spouštěčem jeho agrese a neochoty spolupracovat. K takovým žákům, kteří jsou označování jako problémoví, je nesnadné se chovat po celou dobu pozitivně. Je to tím, že většinou nechtějí spolupracovat a učitele se snaží utvrzovat ve svém přesvědčení, že věnovat se jim nemá smysl. Jestliže ale učitel ve svém pozitivním přístupu vytrvá, tento přenese výsledky. Oceněním jejich úsilí a píle tak může pomoci překonat pocity méněcennosti, podpořit jejich vývoj a nastolit proces pozitivních změn.

Aby práce s problémovými žáky byla úspěšná, musí být tito ve třídě seznámeni s pravidly, která bude učitel vůči nim uplatňovat. Dodržováním těchto pravidel se docílí, že se žáci budou cítit jistě a bezpečně, což jim napomáhá k vytváření jejich vlastní osobnosti

Je přínosem, aby se samotní žáci podíleli na vytvoření pravidel třídy, protože pak tyto pravidla snáze dodržují, než když jsou předem stanovena dospělými. Pokud přesto pravidla poruší, je nutný trest a náprava.

Vzhledem k tomu, že ve třídě probíhá proces socializace je úlohou učitele také monitorovat způsoby, kterými žáci komunikují mezi sebou.Protože žáci často pocházejí z odlišných sociálních a kulturních zázemí,musí učitel dávat pozor na to, aby socializace dané třídy probíhala bez náznaku násilí. Zároveň by měl být pro své žáky vzorem, autoritou, která by neměla zneužívat svého postavení a moci. Jenom tak v nich může podpořit vztah, respekt k pravidlům a k ostatním žákům(Auger, Boucharlat, 2005).

Pokud problémy s učením, či výchovou žáků přerostou kompetenci učitele, je nutno tyto řešit ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky např. výchovným poradcem, asistentem pedagoga, školním metodikem prevence, sociálním pedagogem nebo školním psychologem (Bakošová, 2011).

3 EVALUACE, JEJI PODSTATA A VÝZNAM PRO ŠKOLU

Pojem evaluace se stále více skloňuje ve všech odborných otázkách věnujících se školství. Do podvědomí se dostal coby prostředek k vyhodnocování v podstatě veškeré lidské činnosti a jejími vytvářenými produkty. Nelze se tedy divit, že tento pojem našel uplatnění taktéž ve školství. Můžeme říci, že se v současnosti jedná o termín, jímž se zaobírají i laici. Je tedy vhodné objasnit si, co tento pojem vlastně znamená. Popsat s jakými typy evaluačních procesů se můžeme potkat. Svou pozornost však zaměříme především na termín autoevaluace ve školním prostředí.

Vašťatková(2006) v souvislosti s tímto pojmem cituje Scrivena, který je jedním z předních odborníků co se týče evaluačních procesů, kdy uvádí, že jde o proces, který určuje podstatu, cenu a hodnotu věcí. Někteří další odborníci ji ovšem definují jinak, proto si také představíme jednotlivé charakteristiky tohoto termínu.

3.1 Definice evaluace

Rýdl a kol. (1998) uvádí, že termín evaluace z latinského slova " valere",které v překladu znamená mít platnost, závažnost, být silný. Z latinského pojmu došlo následně k převzetí anglických jazykem do podoby „ evalution". V anglickém překladu to tedy znamená hodnocení nebo určení ceny. Pojem následně získal mezinárodní význam, taktéž v České republice se používá termínu evaluace.

Průcha, Mareš, Walterová uvádějí, že evaluace škol je *„ hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování"* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003,s.61)

Jak je uvedeno v jedné z mnoha definic, jedná se o *„ systematické sbírání, třídění, vyhodnocování a ohodnocování dat podle určitých kritérii o dokumentech, jednání, osobách za účelem dalšího rozhodování"* (Rýdl a kol., 1998, s.9)

Tato uvedená definice by mohla znamenat, že uvedené pojmy evaluace a hodnocení jsou vlastně synonyma. Průcha (1996) však upozorňuje na to, že je velmi důležité rozlišovat tyto dva pojmy. Zvláště pak v oboru pedagogiky je termín hodnocení obecnější a celkově i

více rozšířený, naopak evaluace se uplatňuje především v oblasti vědy, při zkoumání určitých jevů a jejich vzájemné souvislosti.

Naopak Syslová (2012) uvádí, že pojmy autoevaluace a vlastní hodnocení jsou v zákonných dokumentech české republiky uváděny jako synonyma. Autoevaluaci definuje jako *„ systematické a plánovité hodnocení na základě předem stanovených kritérií, které směřuje ke zkvalitnění práce školy a je prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole“* (Syslová, 2012, s.24)

Problematice vzájemného určení rozdílů mezi pojmy hodnocení a evaluace se věnuje taktéž Nezvalová (2003), která shrnula tyto rozdíly následovně:

tab. 1 - Klasifikace rozdílů mezi pojmy hodnocení a evaluace

	Hodnocení (neřízené hodnocení)	Evaluace (řízené hodnocení)
Kritéria	Nejsou vymezena, indikátory výkonu nestanoveny explicitně, nesdíleny mezi partnery	Jsou jasně vymezena a odsouhlasena, stanovené specifické oblasti priorit, založené na vymezených cílech, jasně formulovány indikátory výkonu
Evaluační plán	Není přesně stanoven, není přesně stanoveno, co kdo bude dělat, není připravován záměrně, jen použit v případě potřeby	Je strukturovaný, je jasná odpovědnost, explicitní vztahy s cíli, vyžaduje detailní plánování
Metody	Nejsou předem stanoveny, metody nekonzistentní, nepromyšlená analýza dat	Systematické, přesně určené zdroje dat, použit reprezentativní vzorek, evaluační nástroje odpovídají metodám použitých pro sběr dat, vypracování zprávy

(Nezvalová,2003)

Pojem hodnocení můžeme na základě uvedeného tabulky chápat jako hodnocení neřízené a evaluaci jako hodnocení řízené. Proto má každý pojemsvé specifickécharakteristiky.

3.2 Pedagogická evaluace

Jedná se o jeden z nefrekventovanějších pojmů v pedagogice, pedagogické praxi či vzdělávací politice.

„ Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování „ (Bennet a kol.,1994)

Dle Nezvalové(2006) tato definice naznačuje, že evaluační proces má být proveden:

- systematicky, tzn. explicitně vymezit oblast a její strukturu
- správně metodicky
- pravidelně
- dle předem stanovených kritérií
- použitelná pro další plánování

Pedagogická evaluace je disciplínou pedagogiky, je to teorie o tom, že veškeré jevy edukační reality mohou být hodnoceny, tj. že na základě určených standardů sledujeme jejich kvalitu, efektivitu a užitečnost. Je zde zahrnuta metodologie, kteráobsahuje postupy, kterými je evaluace prováděna v praxi tak, aby byla co nejvíce extaktní. Nedílnou součástí pedagogické evaluace je edukometrie, která se zabývá měřením výkonů nebo-li testováním mučících se žáků. (Průcha, 2006)

3.2.1 Hlavní oblasti pedagogické evaluace

Průcha (2006) uvádí z hlediska předmětu zájmu vybrané oblasti pedagogické evaluace:

Evaluace vzdělávacích potřeb

Jedná se o to, zjistit, analyzovat a vyhodnotit, co se potřebujeme naučit pro každou určitou profesi v oblasti odborného vzdělávání, zda dokážeme vůbec identifikovat naše vzdělávací potřeby a to jak jednotlivci, skupiny, instituce, obce apod.

Evaluace vzdělávacích programů

Tyto programy zahrnují širokou oblast analýz, které vyhodnocují jaká je kvalita školních, mimoškolních aktivit, můžeme říci hodnocení národního kurikula. Výzkumy v této oblasti jsou zaměřeny na komparace vzdělávacích systému pořádaných firmami v mezinárodním měřítku.

Evaluace edukačních prostředí

Jedná se o podmínky, ve kterých se edukace odehrává a které ovlivňují výchovně vzdělávací proces.Tyto podmínky jsou předmětem hodnotících analýz. Zvláště pak je pozornost zaměřena na otázku charakteristiky utváření klimatu školy, na jeho objektivní a subjektivní faktory

Evaluace výuky (učení a vyučování)

Vyhodnocování průběhu výuky od primárního po terciární stupeň. Je k dispozici řada validních nástrojů, které jsou zaměřeny především na činnost realizace národního kurikula v reálné výuce.

Evaluace vzdělávacích výsledků

Srovnává, měří vědomosti a dovednosti žáků jak na národní tak mezinárodní úrovni, zjišťuje jaká je např. úspěšnost žáku u státní maturity, jaké dosahují žáci výsledky v porovnání s těmi zahraničními.

Evaluace na základě standardů a kompetenci

Vyplývá z hodnocení vzdělávacích výsledků, které si vyžádalo potřebu vzniku vzdělávacích programů určujících, co musí studenti dosáhnout v jednotlivých předmětech a ročních škol. Jsou stanoveny tzv. cílové standarty určené pro oblast základního, středoškolského a gymnaziálního studia. V této oblasti byly taktéž formulovány klíčové kompetence žáků.

Evaluace kvality a produktivity škol

V minulosti bylo hodnocení školy pouze v rámci kontroly školní inspekcí. V současné době jsou uplatňovány tzv. žebříčky škol, kde je zjišťována úspěšnost žáků v přijímacích řízeních na vysoké školy, úspěšnost u maturit, rozsah výuky cizích jazyků, výpočetní techniky a v neposlední řadě prestiž školy.

Autoevaluace školy

Jedná se o hodnocení školy a to z pohledu vlastního hodnocení oproti předchozím hodnocením, která vycházelo z charakteru vnější evaluace. Toto hodnocení je stanoveno zákonem a je zde uplatňován princip učící se organizace

Pedagogická evaluace je na vzestupu, protože je to především společnost, která sleduje, jak jsou finanční prostředky vynakládány ve školství. Evaluace se rozvíjí velmi intenzivně

především za podpory mezinárodních organizací, především pak Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD - OrganisationforEconomicCooperation and Develepment) a taktéž za podpory Evropské unie (Průcha, 2006).

3.2.2 Evaluace z hlediska hodnotitele

Ryška a kol.(2008) v souvislosti s prováděnými projekty v současném školním prostředí uvádí, že se můžeme setkat s několika typy evaluace, které přímo souvisí hodnocení žáka, školy nebo celkové hodnocení systému školství. (tab. č. 2)

Tab. 2: současný stav evaluace vzdělávání dle druhu hodnocení v ČR

	Úroveň	Současný stav	Další vývoj
Hodnocení žáka	Interní	Školní klasifikační a examinační systémy, dnešní forma přijímacího řízení na SŠ, dnešní forma závěrečných a maturitních zkoušek, absolutoria apod.	Rozvoj způsobu hodnocení, které mají vztah k autoevaluaci na úrovni školy
	Externí	Omezené užití externích nástrojů(maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)	Vypracování nástrojů externí evaluace, společná část maturitních zkoušek, standardizace přijímacího řízení na SŠ
Hodnocení školy	Interní	Výroční zpráva školy, vlastní hodnocení (autoevaluace)školy (již uloženo školským zákonem)	Propojení vlastního hodnocení školy a externím hodnocením ČŠI, příp. s dalšími výstupy externích evaluací a s koncipováním rozvoje školy
	Externí	Částečné objektivizované hodnocení, omezené užití externích nástrojů(SET, maturitní sondy, ÚVI, Kalibro, Scio, CERMAT apod.	Vypracování nástrojů externí evaluace školy, propojení externí a interní evaluace, užití společných kritérií, vazba na cíle rozvoje školy
Hodnocení systému	Regionální	Výroční zpráva kraje, Výročí zpráva VRŠI	Systematické monitorování systému na regionální úrovni, vytvoření systému indikátorů
	Celostátní	Výroční zpráva MSMT, výroční zpráva CSI	Systematické monitorování systému na úrovni ČR, zlepšování systému výkaznictví, tvorba systému indikátorů
	Mezinárodní	Objektivní a srovnatelné mezinárodní průzkumy (PISA,TIMSS,PIRLS)	Rozšiřování mezinárodních projektů podle vlastních potřeb a cílů

Walterová (2004,s.410)

Jak je z výše uvedené tab. č. 2 vyplývá, jepři hodnocení žáka využívána interní nebo externí evaluace. Pakliže je tedy hovořeno o interní evaluaci, jsou žáci hodnoceni na úrovni vlastní školy, jsou klasifikováni a hodnoceni pedagogy školy, kterou navštěvují. Do této

oblasti patří zejména reprezentace přijímacího řízení na střední školu, státních závěrečných zkoušek na vysokých školách apod. Pokud se jedná o hodnocení žáků evaluaci externí hovoříme např. o formách státních maturit, o metodách Scio testů, CERMAT, kdy testy pro hodnocení žáka jsou vytvořeny pracovníky těchto institucí, tj. osobami pracující mimo stanovenou školu. Pomocí externí evaluace tak můžeme hodnotit nejen jednotlivé žáky, ale také celé skupiny žáků, např. žáky 2. stupně základní školy (Ryška a kol., 2008).

Na proces evaluace se tedy můžeme dívat z několika úhlů pohledu, např. kdo hodnocení provádí, jaký je účel hodnocení, či jak jsou výsledky interpretovány. Školy se mohou dostat v určitých případech jak do role subjektu,tak i do role objektu.

Je stěžejním úkolem externí evaluace pozorovat provoz školy jako státní a vzdělávací instituce. Kritéria hodnocení jsou stanovena českou státní inspekcí, což může vést k situaci, že zjištěný stav nepostihne všechny příčiny a důvody vzniku, protože se pouze zjištěným jevem nedostanou k jádru problému. Škola v tomto případě nemůže do hodnocení zasahovat, nemůže nijak ovlivnit obsah závěrečné zprávy. Na druhou stranu z hlediska externí evaluace vyplývá i výhoda, a to, že je nezaujatá a tím je zaručena objektivita při hodnocení mezi školami. Nutno však dodat, že nelze tuto metodu uplatnit ve všech výzkumných rezortech. Naopak interní evaluace, označována také jako vnitřní nebo-liautoevaluace, je zaměřena přímo na procesy uvnitř školy. Je zde možnost školy si podmínky autoevaluace stanovit podle konkrétní školy, protože v tomto případě si sama škola stanovuje metody, cíle i formy hodnocení. Pozitivní stránkou interní evaluace je schopnost školy si autovaluaci provádět průběžně a využívat získané výsledky pro svůj rozvoj. Zápornou stránkou autoevaluace je to, že výsledky mohou být do určité míry subjektivní a lze je interpretovat účelově (Nezvalová,2003).

3.3 Zákonný legislativní rámec pedagogické evaluace

Evaluace je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a jeho podzákonné normy. Vlastním hodnocením a jeho problematikou se zabývají „ Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR“ (2002,2005,2007,2011).

K problematice bylo také vydáno sdělení MŠMT a to k provádění vlastního hodnocení školy vedeno pod č.j.: 19229/2006-20.

Školní zákon stanovuje školám v § 12, že evaluace školy se vymezuje na vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. Vlastní hodnocení školy je pak podkladem pro vypracování závěrečné výroční zprávy o činnosti školy a dále je jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Hodnotit školu může i její zřizovatel a to podle předem stanovených a zveřejněných kritérií.

Původně byl § 12 podrobněji rozpracován ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterástanovuje náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Vyhláška prošla ale v červenu 2012 novelizací a samotné vlastní hodnocení školy bylo z této vyhlášky vyškrtnuto.

Nově je podle § 28 odst.1 písm.e) zák. 561/2004 Sb., školského zákona zrušena povinnost uvádět zprávu o vlastním hodnocení školy jako povinnou dokumentaci. Základním, středním a vyšším odborným školám zůstalapovinnost vést výroční zprávy o činnosti školy, o její úrovni a zkvalitnění její práce v průběhu času.

Některé organizace (asociace předškolního vzdělávání, CZESHA, i představitelé projektu Cesta ke kvalitě) se vyjádřili ke zrušení povinnosti psát autoevaluační zprávu vesměs negativně.

„ Jakkoli tyto legislativní úpravy mohou pro školy znamenat úlevu od byrokracie, znamenají zcela jistě omezení jejich autonomie a zánik partnerství pří hodnocení kvality vzdělávání školou poskytovaného. Každá úprava školského zákona s cílem zajištění kvality vzdělávání v ČR by měla vycházet z jasné podoby evaluačních systémů. Ten dosud v České republice propracován není, resp.není plně funkční. Zavádění či rušení dílčích prvků si však žádá systémové zdůvodnění, které v tomto případě chybí“ (Chvál, 2010).

V některých zemích evropské unie je hodnocení prováděno, i když tuto povinnost nemají danou státem, neboť ji vnímají jako nedílnou součást řídicích procesů. Zrušení povinnost zaznamenat výsledky autoevaluace a zrušení prováděcí vyhlášky neznamená zrušení povinnosti provádět vyhodnocení vlastní práce (Syslová, 2012).

4 AUTOEVALUACE

V současné době se stále více hovoří o potřebě hlasu žáků ve škole, který se může významnou měrou podílet na zvyšování demokracie ve školách. Tímto prostřednictvím se vytváří prostor k vzájemné komunikaci mezi žáky a učiteli. Následně by se těmito hlasy mělo zabývat vedení školy. Mezi žáky a vedením školy se tak prostřednictvím této komunikace vytváří kvalitní vztahy, které se v současné době ukazují jako efektivní prvek k řízení školy, především pro její správné rozhodování. Špatné vztahy naopak vedou kpoškození tohoto efektivního prvku, můžetak docházet ke konfliktním situacím. Žáci by se měli podílet, odborně řečeno participovat na důležitých rozhodovacích procesech školy. Činní tak mohou za pomoci vzniklých žákovských zastupitelských orgánů. Hlas žákovských zastupitelských orgánů by měl být školou vyslyšen, protože jenom tak lze předpokládat vznik participace. V českých školách jsou žákovské zastupitelstva zřízena, vystupují však pod odlišnými názvy. Mohou se jmenovat např. žákovská samospráva, studentská rada, školní parlament apod. (Obst, Prášilová, 2001).

Autoevaluace nepředstavuje jednorázovou činnost, jedná se o systematický a dlouhodobý připravovaný proces, kdy efektivní výsledek je závislý na správném určení a definování jednotlivých oblastí autoevaluace, kritérií a cílů, nástrojů a taktéž přesného časového rozvržení jednotlivých činností a užitých metod. V neposlední řadě taktéž důležitý způsob dokumentování autoevaluacea jakým způsobem budou výsledky interpretovány. V průběhu prováděného procesu autoevluace by měla být vymezena odpovědnost a určeny pravomoci všech zainteresovaných osob. Všechny zúčastněné osoby, především pak žáci a jejich rodiče, jsou v průběhu autoevaluace považováni za rovnocenné partnery a jsou od nich očekávány jejich názory, postřehy a návrhy na zlepšení efektivity a kvality školy(Starý, Shánilová,2010).

Proces autoevaluace škol není rozhodněvýmyslem českých školských politiků, aletyto procesy jsou už po nějakou dobu neodmyslitelnou součástí života škol mnoha zahraničních zemí, se kterými by jsmese chtěli srovnávat. Je přitom velmi žádoucí, aby byl v autoevulaci spatřován pozitivní potenciál, který by bylo škoda nevyužívat. Respektované zahraniční opakované analýzy totiž rozhodně ukazují, že nejsilnějším faktorem podporující rozvoj školy, pomineme-li vhodný styl a řízení školy, je právě kultivovaný, ale stálý tlak na školy, aby předkládaly účty ze své práce. A v rámci toho realizovaly autoevaluaci s následnými dalšími kroky (Pol, 2007).

Je potřeba uvést, že účelem autoevaluacenemá být změna za každou cenu. Zkušený vedoucí pracovník si je vědom toho, že je ve škole potřeba mít vyvážený tlak na změny a zároveň tlak na potřebu stability. Autoevaluace by proto neměla být automatickým posílením zastánců permanentních změn ve škole, ale spíše prostředkem, díky němuž má vedení školy neustály přehled o kvalitě své práce a také stálou platformu komunikace o své kvalitě. To co platí o jedinci, platí, lze při troše zjednodušení vztáhnout i na školu z pohledu celku. Když bude škola v současné době zavírat oči před realitou prostě riskuje. Její vedení neví, kam vlastně směřuje, zda se vůbec posunula směrem dopředu aproč vlastně jde nastaveným směrem. Nemá dostatečné informace o tom, zda, případně v jaké kvalitě tak činí. Taková škola nemá dostatečnou a silnou poznatkovou bázi pro svůj rozvoj. Z dnešního hlediska je taková škola veřejně téměř neobhajitelná. Škola, která není schopná dostat svůj vnitřní rozvoj pod kontrolu, regulovat tento rozvoj s oporou v relevantních datech, které neumí sama získávat, vyhodnocovat a z nich následně vyvozovat příslušné navazující kroky si nastavené privilegium nemůže udržet. Ve své podstatě je nakonec jedno, jestli je autoevaluace školám nařízena zákonem nebo ne. Škola, potažmo její vedení musí pochopit, že pro školu existují významné důvody,pročautoevaluaciprováděta to jak vnitřní tak vnější (Pol,2007).

4.1 Definice autoevaluace

Stejně tak jako v případě evauluace se lze při charakterizování pojmu nalézt mnoha definic.

„ slouží k systematickému posuzování činnosti školy plánované ve školním vzdělávacím programu; výsledky autoevaluací slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy; autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu - vedení školy, učitelé, žáci. „ (Jeřábek, Tupý a kol.,2007, s.122).

Rýdl a kol. (1998, s. 18) definuje autoevaluaci následovně:

„ hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu. autoevaluace poskytuje informace o dosažených výsledcích, hodnotí proto především minulost a aktuální stav, ukazuje však i možnosti dalšího vývoje do budoucnosti“

Vašťatková(2009, s.582) autoevaluaci definuje takto:

„ cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií a indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocení míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo zlepšovat“

V českém školství je jednou z definic autoevaluacetaképojetí podle Průchy (1996, s.27), který ji vymezuje jako *„ systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy“*

Ve čtvrté schválené verzi RVP ZŠ byl české pedagogické veřejnosti předložen obsah tohoto pojmu jako *„ systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastních činností a jako východisko pro další práci školy“* (RVP ZŠ, 2005, s.110).

Autoevaluaci je potřeba vnímat především jako pravomocný mechanismus školy ke zlepšenízevnitř. Obsahuje strategické myšlení, plánování a jednání, aby rozvoj školy směřoval k její lepší kvalitě. Výsledky získané prostřednictvím autoevaluace by měly a mají primárně sloužit k vlastním potřebám školy, mají vést k lepšímu pochopení fungování a působení.Jde vlastně o to, aby se škola učila z předchozích zkušeností a maximálně využila všech zdrojů. Tento proces můžeme označit jako nezbytným předpokladem školy na její cestě k inovaci, kvalitě jak školy samotné, tak i jednotlivce. Tyto procesy mají velmi jednoduchý ale i velmi obtížný úkol - přispět ke zkvalitnění práce školy (Vašťatková, 2006).

Téma kvality školy je často prodiskutováváno v souvislosti s různými přístupy ke kvalitě, ale i v souvislosti se zjišťováním nejrůznějších standardů systémů řízení kvality, taktéž se zainteresovanými skupinami na kvalitě, ale i s rozdílným pojetím efektivity (Vašťatková, 2006).

Jak uvádí Spilková (2001) v české pedagogické teorii se pojem efektivita a kvalita používají jako synonyma.

Kvalita školy začíná v jejím důkladnějším poznávání sama sebe, kdy v tomto případě můžeme hovořit jak o jednotlivcích, nebo o škole jako organizaci, tedy se vším co toto poznání zahrnuje, především pak zahrnuje veškeré uskutečněné procesy, které vedly k aktuálnímu stavu. Kvalitu školy taktéž zahrnuje převzetí odpovědnosti za sebe, za odvedenou práci i za svá rozhodnutí, kterým směrem se ubírat. Vzhledem k tomu, že se jedná o fenomén,

který se svou dynamikou mění pod vlivem času a okolností, je nutno podotknout, že kvalita nevzniká sama od sebe, ale je ji potřeba stále vytvářet, stanovovat za pomocí různých kritérií a poté se ji snažit udržet, stále prokazovat a zlepšovat. Můžeme tedy říci, že kvalita je především proces ovlivněný jeho obsahem a podmínkami, které škola vytvoří a taktéž lidským faktorem (Vašťatková, 2006).

Jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 111)*„ Kvalita školy může být vymezena i jako žádoucí či optimální úroveň jejího fungování“*

Tuto definici Vašťatková (2006) vysvětluje tak, že je nutné spojení kvality s potřebami systematické a průběžné zpětné vazby, a to za využití různých standardů, kritérií a s následným zohledňováním těchto informací.

Každá škola je vytvářena složitým transformačním systémem, který obsahuje sociální složku, kdy služby poskytované školou zahrnují především stanovenou realizaci školního kurikula, tj. kvalitu výstupu školy, které se odvíjí nejen od vstupů, ale i kvality všech jejich procesů (Prášilová, 2006).

Podle Vašťatková (2006), významným faktorem stanovující kvalitu školy je čas, protože škola se mění nejenom v čase, ale zároveň vlivem mnohých faktorů, které musí škola poznávat, respektovat je a snažit se jí ovlivňovat. Nestačí tedy práci školy hodnotit jenom nárazově, nebo nárazově hodnotit pouze vybrané oblasti práce školy, ale je potřeba zavést systematickou autoevaluaci každé jednotlivé části systému školy, protože jenom smysluplná autoevaluace může přispět k zachycení, k evaluaci, zajištění a zlepšení dalšího procesu – kvality školy.

Kvalita ve škole vytváří podmínky, které společně vytváří učitelé, rodiče, vedení školy i ostatní členové okolních komunit tak, aby byl umožněn maximální současný i budoucí rozvoj studentů (Arcado, 1995).

Stoll a Fink (1996) uvádějí, že opravdovou kvalitu škola získává zevnitř, protože pokud by byla změna reakcí na externí podnět, např. na základě kontroly české školní inspekce, neměla by změna trvalejší efekt, jednalo by se o změnu povrchní a krátkodobou.

„Kvalita ve škole tedy znamená žádoucí (z hlediskarůzných skupin aktérů školního života i z hlediska stanovených edukačních cílů) úroveň procesů a i dalších souvisejících jevů spojených s prací a s fungováním školy „ (Vašťatková, 2006,s.26).

Vašťatková (2006) dále uvádí, že i proto se v zahraničí od 90. let minulého století propaguje přístup ke škole jako k učící se organizaci(tj. learningorganization), protože i samotná škola se musí rozvíjet, jestliže chce obstát v současném, rychle se měnícím prostředí.Proto právě školemohou významně pomoci autoevaluační procesy, které pokud mají být smysluplné, je vhodné vést je za pomoci tolerance, týmové spolupráce, s vědomím jejich potřeby a nutností, a ne je provádět pouze s vědomím nařízeného úkolu. Pak jsou splněny podmínky úspěšného rozvoje školy, rozvoj jejich pracovníků, spokojenosti žáků a v neposlední řadě lepší informovanosti okolí.

4.1.1 Autoevaluační proces ve škole

Jak již bylo dříve uvedeno, autoevaluace není pouze jednorázovou činností, ale systematický a dlouhodobě připravovanýproces,jehožvýsledek je závislý na správně určené a definované oblasti autoevaluace a jejího jasného cíle a stanoveného kritéria. Tento proces by měl taktéž zahrnovat i časové rozvržení činností, stanovení použitých metod a způsob vyhodnocení a interpretování výsledků získanýchautoevaluací (Starý a Shánilová, 2010).

Vašťatková(2006) uvádí, že má-li být autoevaluacesmysluplná, měla by být prováděna jen se souhlasem učitelského sboru. Je potřeba ve škole navodit takové klima, aby na proces autoevaluacebylo nahlíženo pozitivně, abyjej učitelé nebrali jako nějakou kontrolu. Proto je před započetím procesu nutno toto předem konzultovat v pedagogickém sboru, vyhodnotit co je pro školu více a co méně přínosné, a v rámci těchto diskusí vytvořit flexibilní plán autoevaluačního procesu. Zároveň tento proces propojit s rozvojovým plánem školy a jeho výsledky zpřístupnit všem jednotlivcům.

Jak uvádí Ainscow (1996) škole to může tak přinést odpovědi na otázky souvisejí s přístupy k řízení kvality školy:

- Kde jsme, v čem jsme dobří ? - získáme informace o tom, v jakém stavu se škola v současné chvíli nachází
- Kam chceme jít? – naše cíle, kritéria
- Kdo, co nám může pomoci v tom, abychom dosáhli lepších výsledků ? – byla zvolená strategie správná, jaký zvolit správný program k realizaci plánované aktivity
- Kam půjdeme poté? – odpovědi pomáhající promýšlet indikátory k prokazování výsledků

4.2 Zásady autoevaluačního procesu

Proto,aby zvolený autoevaluační proces proběhl efektivně a korektně, je nutno dodržovat následující zásady, které uvádí Rýdl a Horská (Rýdl a Horská, 1998, s.39-42)

- *„Nepodnikat žádné další kroky dříve, než se nám podaří zajistit podporu (a v optimálním případě i spolupráci) rozhodující část učitelů.*
- *Nepřistupovat k autoevaluaci dříve, dokud si nevyjasníme, za jakých podmínek se proces bude realizovat, tj. dokud si nestanovíme jasná „pravidla hry“.*
- *Ti, kdo autoevaluaci provádí, by si měli hned od začátku vybudovat pozici důvěryhodného partnera, který má opravdový zájem o konstruktivní řešení.*
- *Ve všech fázích autoevaluace by měl být průběžně zjišťován co největší počet zainteresovaných osob.*
- *V průběhu autoevaluace by měl být do jednotlivých řešení zapojen co největší počet zainteresovaných osob.*
- *Pracovní tým by měl soustředit své úsilí na zkoumání dílčího, přesně definovaného a jasně ohraničeného problému.*
- *V procesu autoevaluace je potřeba postupovat po logických krocích, tím lze omezit metodologické obtíže na minimum.*
- *Učitelský sbor jako celek by měl mít od začátku k dispozici všechny podstatné informace, které realizační skupina shromáždí.“*

4.2.1 Fáze autoevaluačního procesu

Podle Rýdl a kol. (1998) může být autoevaluačnípostup rozdělen na jednotlivé fáze takto:

- **Motivační fáze**- vniká při zjištění nutnosti realizace tohoto procesu. Jeden z iniciátorů, což může být ředitel, učitel, nebo i rodič musí předem vybudovat síť sympatizantů s tímto procesem. Motivační fáze je ovlivněna přímým klimatem a kulturou školy. V této fázi by si sami účastnici měli odpovědět na otázku, proč tento proces škola potřebuje. V české republice je tato skutečnost hodně ovlivněna skutečností, že školy měly tuto povinnost dánu z vnějška. Podcenění této fáze může mít za následek, že účastníci budou tento proces vnímat pouze jako povinnost.
- **Přípravná fáze** – v této fázi se již připravují a promýšlejí projekty se zaměřením na vybrané oblasti, kterých se bude autoevaluace týkat, zároveň se vytvářejí a sta-

novují pravidla, časové plány, určují se role a odpovědnost jednotlivých členů týmů. Typickým znakem této fáze je tápaní, myšlenkový chaos, dohadování a sháněním informací, proto je v této části důležité přibrat si ke konzultacím externí pracovníky, a tímto se tak vyvarovat mnoha úskalím.

- **Realizační fáze** – v této fázi se průběžně aktualizují metody, projekty a plány, podle aktuálních podmínek školy se provádí SWOT analýza např. u učitelského sboru, kterou by měl vést kvalifikovaně někdo nezaujatý. Dochází ke sběru informací a dat a to jak kvalitativních tak kvantitativních.
- **Evaluační fáze** – dochází k vyhodnocování získaných dat, připravují se podklady pro vytvoření závěrečné evaluační zprávy, která je jednou z konkrétních výstupů procesu.
- **Korektivní fáze** – je završení autoevaluačního procesu, kdy na základě dosažených výsledků dochází ke změnám, inovacím, k přeměně organizační struktury školy, změně metod a forem výuky. Tyto změny nemusí být až takové radikální.

Uvedené jednotlivé fáze jsou na sebe navazující, volně se prolínají, takže je velmi obtížné stanovit, kdy jedna začíná a druhá končí. Je potřeba však vzít v potaz, že se jedná o cyklus probíhající současně v různých oblastech a úrovních škol.

4.2.2 Kroky autoevaluačního procesu

Pokud budeme autoevaluační proces a jeho fáze podrobněji analyzovat, zjistíme, že obsahují šest kroků. Stejně tak jak bylo napsáno u rozdělení fází procesu nelze zde určit, kdy mají být přesně tyto kroky realizovány, protože vše záleží na současné situaci v dané škole. Je však nutností do nastalého procesu v určitém momentu vložit všechny následující kroky(Nevo, 1995, Macbeath, 1999, Nezvalová, 2003, Vasťatková,2006)

- **Evaluační problém, a jeho pochopení** – musí být stanoveno, jaký problém chce škola řešit, z jakého důvodu akoho se bude proces týkat. Pochopení problému znamená, že v souladu s filozofií školy bude rozhodnuto o cíli evaluace školy. Toto rozhodnutí by mělo vycházet především ze znalostí aktuálního stavu.

- **Plán evaluace a jeho vytvoření** – zde je vzájemnou podmínkou zvolení a výběr vhodného nástroje. Vhodné zvolení evaluačních nástrojů je ovlivněno zejména potřebou získat relevantní data a informace.
- **Sběr dat a informací**
- **Analýza zjištěných dat a informací**

Interpretování získaných informací a dat – obsahuje vytvoření evaluační zprávy, její interpretaci stanovených úkolů a cílů, doporučení postupu k odstranění zjištěných nedostatků nebo naopak k dalšímu posílení kvalit školy s určením období, ve kterém se bude proces opakovat, aby mohlo být zjištěn posun v stanovené kvalitě.

- **Zavedení změn nebo inovací**

Aby každá škola mohla tyto fáze a kroky přijmout a přizpůsobit je dle svých podmínek jsou uváděny v odborné literatuře pouze v obecných rovinách. Evaluační proces je vhodné začít s vlastní revizí aktuálního stavu školy a její práce (Vašťatková,2006).

4.2.3 Způsoby autoevaluace

Jak uvádí Doubková a Tomek (2007) vlastní hodnocení školy je možné provádět vícero způsoby. Faktem zůstává, že se o vlastním hodnocení soustavně hovoří až v posledních desetiletích, což je důvod, proč činnost školy v této oblasti nemůže navazovat na předchozí bohaté zdroje informací a zkušeností. Vnitřní hodnocení školy a volba způsobu hodnocení závisí na několika faktorech, mezi které patří uvedení o velikosti školy, jejím postoji k řízeným změnám ve škole, typu vedení školy, zda a jaká bude míra kolektivní (týmové) spolupráce, podávaných informací. Dále na míře podpory, metodického vedení a v neposlední řadě také na zkušenostech s podobnými aktivitami.

K tomuto Dobková (Doubková a Tomek, 2007, s. 40) dále uvádí, že se nemá dělat nic, co nepřináší podniku zisk a před procesem autoevaluace doporučuje:

„ Analyzujte nejprve vlastní situaci nejméně ve výše uvedených faktorech a poté začněte plánovat tak, abyste nedělali nic, co by škole nepřineslo užitek. Co to znamená v praxi ? Například to, že pokud jsou v malotřídce dva učitelé, bude to mít tu výhodu, že odpadají složité mechanizmy zaručující podíl všech na autoevaluačních činnostech, informační šumy, kolize termínu porad, schůzí, nedodržování harmonogramu a další potíže typické pro školu s velkým počtem pracovníků. Nevýhodou je ovšem, že si velím sám, bohatství názorů

se mění na relativní chudobu a delegování na velmi pracný systém „ co si sám neudělám, to nemám“.

Z uvedeného můžeme vyvodit, že vlastní hodnocení by se nemělo stát samoúčelné. Mělo by být vyváženo vnějším hodnocením a tím tak přispívat k udržení a růstu kvality školy. Pokud škole chybí zkušenosti, měla by se soustředit na klíčové a zásadní věci v daných oblastech vlastního hodnocení, používat pouzetynástroje a způsoby, které umí a může, protože jak praví staré přísloví *„ slona se nemáme pokoušet sníst naráz“* (Doubková a Tomek, 2007,s. 41)

Typickými způsoby autoevaluace jsou dle Dobkové a Tomka (2007) tyto:

- Formální autoevaluace
- Narcistická autoevaluace
- Sebemrskačská autoevaluace
- Autoevaluace sama pro sebe
- Maximalistická autoevaluace
- Individualistická autoevaluace
- Konspirativní autoevaluace
- Dramatická autoevaluace

4.3 Cíle autoevaluace

Mezi základní prvky autoevaluace patří stanovení jejich cílů. Jak uvádí Svoboda a Nezvalová(1999), hlavní cíl autoevaluace nelze spatřovat pouze ve sjednocení výsledků vzdělávání a výchovy, které škola v daném období dosáhla, aletaké je potřeba jej spatřovat ve zlepšení a ověření dosažené kvality.Cíl autoevaluace představuje výsledek, kterého chceme dosáhnout za pomoci zvolených aktivit v určitém časovém období. Protože se cíl může skládat s vícero dílčích cílů, musí být jasně a srozumitelně formulován a stanoven tak, aby mohl být měřitelný. I pokud nedosáhneme vytýčeného cíle, neznamená to, že autoevaluacenebylaneúspěšná, protože jakýkoliv posun v autoevaluaci školy, i když nedošlo ke splnění stanoveného výsledku, představuje úspěch.

Jak uvádí Vašťatková (2006) cíl evaluace musí vycházet s vize školy, z jejich strategických a operativních cílů a hlavně ze znalosti aktuálníhostavu školy. Důležitá je v tomto případě vzájemná provázanost a podmíněnost těchto cílů. To, aby škola mohla naplnit co si stano-

vila, je potřeba, aby si předem stanovila tzv. chytré cíle“, přičemž by měla využívat jednoduché pravidlo SMART (v překladu „chytré“).

Podle Bělohlávka (1996) by měly být cíle stanoveny takto:

- Specifické (**s**pecific)
- Měřitelné (**m**easurable)
- Dosažitelné(**a**chiavable)
- Důležité(**r**elevant)
- Termínované (**t**imed)

Z uvedeného lze jednoznačně stanovit, že cíle autoevaluace si musí každá škola určit samostatně, protože pokud by cíle určoval někdo z vnějšího prostředí, mohlo by se stát, že by cíle pro školu byly nedosažitelné ani relevantní. Za nejdůležitější pravidlo můžeme pokládat požadavek měřitelnosti, který se nemá státnástrojem na honbu za co nejlepším výsledkem.Proto by si škola měla stanovit méně náročné cíle, na opačnou stranu však jen měřitelné věci mohou ukázat spolehlivě naplnění procesu(Vašťatková, 2006).

Jak uvádí Messner (2004), autoevaluace není jenom o tom, jak ji technicky a prakticky provést, ale jedná se především o proces sociální. Pokud je škola chápána jako učící se organizace, nemohou být případné neúspěchy považovány za negativní, pokud škola s nimi pracuje a vyvíjí snahu o jejich nápravu.

4.4 Kritériaautoevaluace

Podle G.Rogers, L.Badham (1994) jsou charakterizovánayindikátory (kritéria) následovně:

- Indikátor (ukazatel míry pokroku uskutečnitelného v jedné oblasti) není absolutním nebo obecným měřítkem úspěchu
- Mělo by se k němu přihlížet společně s jinými údaji vzešlými z autoevaluace, aby byl rozpoznán a pochopen celkový dosažený pokrok
- Neměl by být používán izolovaně, ale jako součást celkového systému plánování autevaluace a revize
- Měl by být relevantní vzhledem k cílům
- Může být kvalitativní nebo kvantitativní

Nezvalová (2007) uvádí, že ukazatele kvality nebo-li indikátory či kritéria jsou jádrem autoevaluace. Vytvoření kritérií je velmi náročné a je možné je stanovit několika způsoby. Škola použije kritéria již vytvořená odborníky a aplikuje je podle podmínek školy. Může také studiem odborné literatury nebo využitím již provedených výzkumů a jiných zdrojů aplikovat vhodná kritéria pro svoji školu, nebo si přímo vytvořit kritéria vlastní, které odpovídají potřebám školy. Je nesmírně náročné vytvářet si vlastní kritéria, nicméně pro školu jsou velmi cenné, protože se tímto na stanovení kritérií podílí většina učitelů a zaměstnanců školy, zainteresováním do tohoto procesu tak společně vytváří ve škole kvalitu.

Jak je uváděno v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 82) můžeme indikátory vzdělávání definovat následovně jako *„ kvantitativní ukazatele, které vypovídají o vlastnostech, produktech a financování vzdělávacího systému. Tyto indikátory jsou v podstatě statistickými daty využívanými k monitorování vzdělávacích systémů jak v jednotlivých zemích, tak k jejich srovnání mezi zeměmi.“*

4.4.1 Nástroje a metody evaluace

„Školy musí mít možnost zvolit si zaměření, metody a nástroje provádění vlastní evaluace z širší nabídky podle své konkrétní situace a připravenosti“ (Dlouhodobý, 2005, s. 31)

Jak uvádí Nevo(1995), je pro vnitřní hodnocení školy důležité správné zvolení metod, které na sebe navazují a vzájemně se doplňují. Autoevaluaci není možné provádět za pomoci pouze jednoho nástroje, protože to, co je ve školním prostředí považováno za důležité a velmi podstatné, je velmi obtížné změřit.

Podle Nezvalové(2003) by se však nemělo zapomínat na to, že nástroje měří pouze to, co je měřitelné. Z tohoto důvodu by mělo být při autoevaluaci vždy využíváno vícero druhů metod, nástrojů a technik, protože každá z nich sebou nese výhody i nevýhody, např. zadavatel nemůže vědě, zda respondenti odpovídají pravdivě či nepravdivě.

Morrison (1993) uvádí, že před aplikací jakékoliv metody a před vlastním šetřením ve škole je potřeba maximálně využít již dostupné informace a materiály. Dále uvádí, jak je nutné vyřešit i další okolnosti spojené sezpůsobem získávání informací. Ne vždy je však možné toto z nejrůznějších důvodů dodržet (např. časových), proto je dobré se snažit tento princip co nejvíce uplatňovat.

Jak uvádí Doubková, Tomek(2007), postupy a metody autoevaluace jsou více či méně již standardizované postupy, kterými může škola shromažďovat, vyhodnocovat a případně interpretovat informace, které v souvislosti s autoevaluací získala.

MacBeeath (2006) uvádí nejčastější metody autoevaluace, mezi které řadí dotazníky, pozorování, diskuzi, stanovování priorit, měření, zobrazování, dramatizace, vedení diáře, sběr data zhotovování profilu.

Metodyautoevaluace také dále uvádí Gavora(1996), Vašťatkováa Prášilová (2008), Rýdl (1998) následovně:

- **Dotazníkové metody** – jedná se o nejčastější a nejobvyklejší metodu sběru dat, informací od žáků, učitelů i rodičů.
- **Pozorování** – nejpřirozenější metoda, která záměrně sleduje určité jevy nebo osoby. Je vhodné ji využít na začátku autoevaluačního procesu.
- **Rozhovory** – výhodou této metody je její flexibilita, možnost přizpůsobení otázky vniklé situaci, je založena na přímé sociální interakci mezi výzkumníkem a respondentem.
- **Myšlenková mapa** – řešený problém je zde graficky ztvárněn. Uprostřed stránky je napsána podstata problému a následně se pečlivě zaznamenává, vše co v této souvislosti zúčastněným přijde na mysl.
- **Průzkum** – jedná se o získávání údajů vysvětlujících určité aspekty školního života či výuky. Na rozdíl od dotazníkového šetření osoba, která jej provádí, aktivně sbírá data, tj. že respondenty osobně obchází.
- **Diskuse**–využívá se především při výuce nebo odborných rozhovorech v rámci pedagogické komunikace na dané téma, kde je úkolem stanovený problém vyřešit.
- **Dramatizace** – jedna z málo využívaných metod autoevaluace, kdy žáci hraním určitých rolí mohou vyjádřit svůj názor na činnosti vedené školou, ke kterým dochází.
- **Vedení diáře** – vedení poznámek o pozorování určitého jevu, názoru na věc a představy o jeho budoucnosti. Pokud je vedení poznámek pravidelné, jedná se o cenný nástrojevaluace.
- **Zhotovování profilu** – je využíván především k různým analýzám, kdyje formou profilu zhotovení jednoduchého nákresu nebo schématu. Prostřednictvím této metody můžeme pozorovat jak blízkost, tak i odstup jednotlivých aspektů souvisejících s chodem školy.

- **Hospitace** – výzkumný pracovník získává data prostřednictvím přímé účasti na vyučovací hodině, kdy poznává stav a úroveň výchovně vzdělávací práce.
- **Portfolio** – soubor rozlišných produktů, dokumentující práci respondentů a jejich vývoj v určitém časovém období.
- **SWOT analýza** – základní metoda ke zmapování situace ve škole, umožňuje vyvodit silné a slabé stránky školy, její současnou situaci a okolnosti, které školu ovlivňují zvenčí, případné rizika a příležitosti.
- **Obsahová analýza dokumentu**–vhodný výzkumný nástroj, který ověřuje analyzující obsah písemných textů. Vyjadřují se zde kvantifikace obsahových prvků, tj. vyjádření jejich frekvence, stupně či pořadí.
- **STEEP analýza** – jedná se o obdobu SWOT analýzy, která se však zabývá pouze vnějším prostředím školy. Zahrnuje analýzu technických, ekonomických, ekologických, sociálních a politických možností školy. Využívá se především k vytvoření strategických a dlouhodobých plánů školy.

4.4.2 Výhody a nevýhody autoevaluačního procesu

Vašťatková (2006) uvádí, že závisí především na zjištění důvodu, proč je má školaprovádět. Škola si sama musí odpovědět na otázku, zda chce autoevaluaci provádět jenom na základě splnění si nějaké povinnosti, podle nějakých daných pravidel, nebo naopak považovat autoevaluační proces jako výzvu, příležitost posunout se dál, výše. Odpovědí na to, co vlastně znamená provést ve škole tento proces, může být jedna z definic:

„ převzít odpovědnost za svou vlastní práci v plné míře, a to na všech úrovních v rámci školy - od jednotlivých učitelů až po vedení „ (Stoll, Fink, 1996,s. 169)

Tento proces, který si škola sama iniciovala a řídila, jinak řečeno škola si sama systematicky prověřovala to, zda se jí daří dosahovat stanovené cíle, zda zjištěné výsledky odpovídají představám předpokladům, se stávají nedílnou součástí české školy, a vytváří tak obraz českého školství samotného. Společným hledáním odpovědí na různé otázky je podstatou procesu, protože se jedná o stálé učení, které přináší škole nové a nové impulzy k jejímu zlepšení (Vašťatková ,2006).

Výhody autoevaluačního procesu pak shrnul následovně (Davies, 2001, s.39-47)

- *Autoevaluace podporuje větší ochotu ke vzájemným konzultacím, návštěvám a vzájemným hospitacím.*

- *Připívá k profesionálnímu rozvoji učitelů (poskytuje konkrétní podněty pro další vzdělávání).*
- *Autoevaluační postupy poskytují škole (včetně ředitelů) mechanizmy, se kterými se naučí organizovat změnu.*
- *Fakt, že autoevaluační procesy může škola uzpůsobit svým potřebám, podporuje u učitelů určitý pocit vlastnictví a hrdosti na vlastní práci.*
- *Pomoc a podpora kritického přítele zlepšila stanovování cílů, jejich splňování i u běžné výuky.*

Nevýhodou autoevaluačních procesů je především to, že se někteří mohou cítit být tímto procesem ohroženi.Nepřejí si změny jejich mnohaletého zavedeného systému, může jim to přinášet strach a nejistotu z nových věcí. Zde můžeme zahrnout především učitele, ale i rodiče, žáky a apod.. Dalším možným úskalím může být také to, že v rámci autoevaluačního procesu je potřeba shody v určitých oblastech, tak aby se všichni mohli zlepšit. Záleží tak na každém jednotlivci, jaký postoj k procesu a k získaným výsledkům zaujme, což může být také příležitostí k větší vzájemné komunikaci mezi učiteli. Pokud škola v rámci procesu, což se může stát,dojde i k negativnímu zjištění v rámci některé oblasti, dostane se ke klíčovému momentu, kdy si musí stanovit, že zjištění chyb nebo negativních informací nemá a nesmí být považováno za nějakou hrozbu, ale za příležitost zlepšit sebe sama. Další rizika autoevaluačního procesu spočívají v subjektivnosti, v neschopnosti vnímat celý kontext, na základě dosažených výsledků přijmout jenom povrchní změny apod. Mezi největší hrozby procesu autoevaluace však patří to, že pokud by se získaná data stala pro školu její hrozbou, ohrožení jejího fungování jako celku nebo fungování jednotlivců, ztrácí tyto autoevaluační procesy význam. Jak již bylo uvedeno, je nutno vzít do úvahy, že autoevaluace sebou přináší řadu změn a změny u lidí za normálních okolností vyvolávají jak obavy, tak i odpor v souvislosti s nejistou budoucností. Změnit však zažité postoje některých učitelů, a to nejen z jejich odborného hlediska, je časově velmi zdlouhavé a náročné, protože právě učitelé jsou ti, kteří se nejvýrazněji podílejí na změnách práce školy (Vašťatková, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 POPIS VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

5.1 Vymezení problému

Smyslem praktické části diplomové práce je charakterizovat rizikové a posilující oblasti školního života adát možnost pedagogům získat informace pro včasnou prevenci a intervenci vzniku případného problémového chování žáků na úrovni základní školy. Naším výzkumem chceme podat pedagogům zúčastněných škol pohled jejich žáků na určité oblasti školního života, které jsou zcela určitě významné pro chování, aktivitu a učení jejich žáků. Provedeným šetřením chceme zjistit, jak sami žáci vnímají svou pozici ve formálních i neformálních školních procesech. Výzkum je tedy zaměřen především na otázku do jaké míry má škola a vymezené školní oblasti vliv na chování, aktivitu a učení jejich žáků.

5.2 Cíl výzkumu

Za cíle našeho zkoumání jsme si stanovili zjistit, jak žáci 2. stupně základních škol v rámci Zlínského kraje vnímají školní život v dimenzích celkové spokojenosti, úspěchu a příležitosti, vztahu mezi učitelem a žákem, jaký je jejich školní status, jak vnímají postoj školy k jejich vlastnímu rozvoji, jejich začlenění ve vrstevnických skupinách, ale i zda školní život prožívají negativně.

5.3 Formulace výzkumných otázek a stanovení hypotéz

Na základě stanoveného cíle výzkumu jsme stanovili výzkumné otázky a hypotézy, které jsou vymezeny následovně.

VO1 - Jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí ve škole ?

VO1.1- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

VO1.2–jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi celkové spokojenosti ?

VO1.3- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi podpory vlastní identity ?

VO1.4- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi negativního prožívání školního života ?

VO1.5- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi školního statusu ?

VO1.6- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

VO1.7- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

VO2 - Jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a dívkami ?

VO2.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

VO2.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti ?

VO2.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity

VO2.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání školního života

VO2.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu

VO2.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO2.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

VO3 - Jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky ?

VO2.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti

VO2.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti

VO2.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity

VO2.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání školního života

VO2.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu

VO2.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO2.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

VO4 - Jaké jsou rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami ?

VO2.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti

VO2.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti

VO2.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity

VO2.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání školního života

VO2.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu

VO2.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO2.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

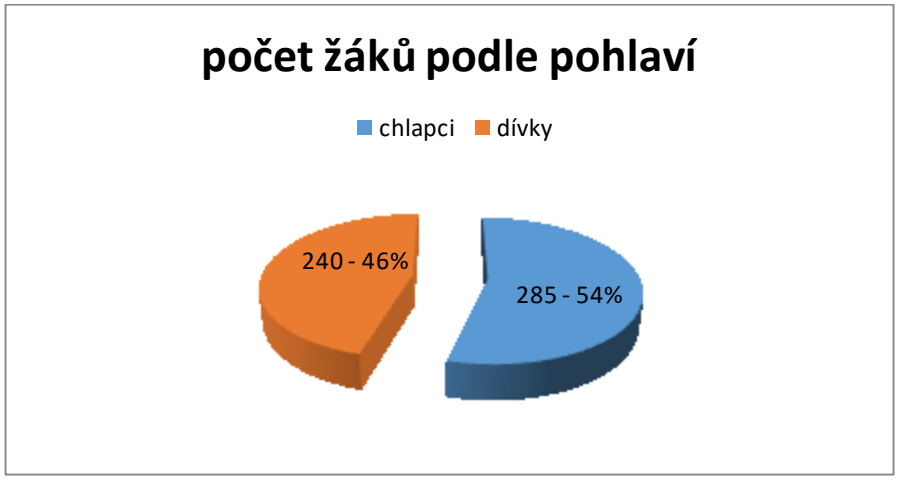
5.4 Výzkumný vzorek

Cílem našeho výzkumu bylo stanovit vnímání školního života z pohledu žáku 2. stupně základních škol v rámci Zlínského kraje, co se týče jejich úspěchu, příležitosti, jejich vztahu k učiteli, jak vnímají svůj školní status, jak vnímají školu ve vztahu k jejich rozvoji, zda prožívají svůj školní život negativně či jaké je jejich začlenění ve vrstevnických skupinách. Za tímto účelem byl vybránvýběrový soubor žáků druhého stupně základních škol v rámci Zlínského kraje. Ve Zlínském kraji se nachází 258 základních škol. Z tohoto vzorku bylo vybráno 6 základních škol tzv. dostupným výběrem. Dále byli záměrně vybráni žáci 7.,8.,9. tříd vzhledem k jejich již jisté stálosti, zkušenosti se školním prostředím rámci školního prostředí základní školy. Žáků 7. tříd bylo 172, žáků 8 tříd. 190 a žáků 9. tříd 163. Zastoupení v rámci výzkumu měli jak chlapci, tak i dívky. Základní školy byly v rámci anonymity označeny písmeny A,B,C,D,E,F. Dotazník byl prostřednictvím učitelů oslovených základních škol předložen sledovanému základnímu (výběrovému) souboru, který tvořilo 525 žáků 2. stupně uvedených základních škol uvedených ročníků. Z tohoto počtu žáků bylo 285 chlapců a 240 dívek.

5.4.1 Rozbor získaných dat

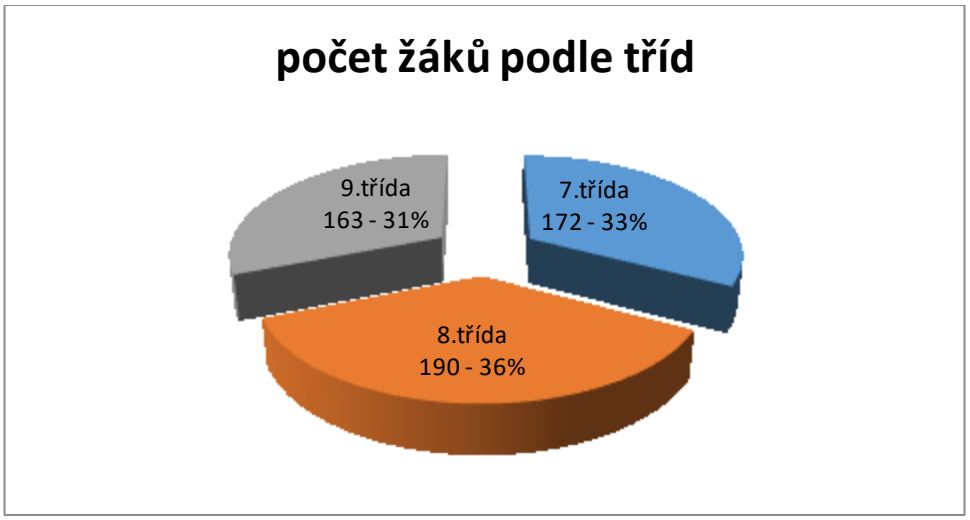
Předložené dotazníky v rámci prováděného výzkumu vyplnilo 525 žáků, z toho 285 chlapců, což tvořilo 54 % zúčastněných žáků a 240 dívek, což tvořilo 46 % zúčastněných žáků.

Graf č.1 - počet žáků podle pohlaví



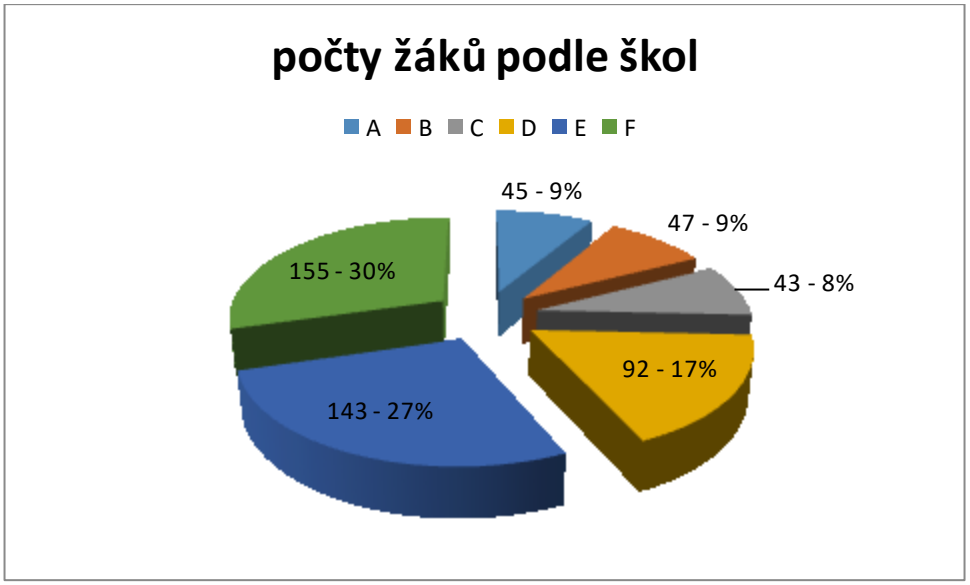
Při roztřídění dotazníků podle tříd bylo zjištěno, že se výzkumu zúčastnilo 172 žáků 7. třídy, což tvořilo 33 % zúčastněných žáků, 190 žáků 8. třídy, což tvořilo 36 % zúčastněných žáků a 163 žáků 9. třídy, což tvořilo 31 % zúčastněných žáků

Graf č. 2 - počet žáků podle tříd



Při roztřídění dotazníků podle škol bylo zjištěno, že se výzkumu zúčastnilo ve škole „A“ 45 žáků, což tvořilo 9 % zúčastněných žáků, ve škole „B“ 47 žáků, což tvořilo 9 % zúčastněných žáků, ve škole „C“ 43 žáků, což tvořilo 8 % zúčastněných žáků, ve škole „D“ 92 žáků, což tvořilo 17 % zúčastněných žáků, ve škole „E“ 143 žáků, což tvořilo 27 % zúčastněných žáků, ve škole „F“ 155 žáků, což tvořilo 30 % zúčastněných žáků.

Graf č. 3 - počet žáků podle škol



5.5 Metoda sběru dat a zpracování výsledků

Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme si k jeho řešení zvolili kvantitativní formu výzkumu. Jeho výhodou je vysoká spolehlivost - reliabilita. Taktéž je jeho výhodou, že nám může v krátkém časovém období poskytnout data o velké skupině jednotlivců a umožní nám tak odpovědět na položené výzkumné otázky. Mezi nevýhody kvantitativního výzkumu však patří jeho nízká validita - platnost. Tento výzkum se řadí mezi výzkumy exogenní, tedy že výsledná data jsou tvořena výzkumníkem.

Aby prováděný výzkum měl co nejvíce vypovídající hodnotu, byli v uvedených školách oslovení všichni žáci uvedených tříd. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně, což odpovídalo povaze výzkumu. Vzhledem k tomu, že byl v rámci tohoto výzkumu zkoumán celý základní soubor, jednalo se v této situaci o tzv. vyčerpávající - exhaustní výběr. Šetření, ve

kterém získáváme data ode všech prvků (osob, situací) označujeme také jako cenzus (Chráska, 2016).

Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník. Dotazník byl sestaven ze 40 otázek, z nichž první 2 zjišťovaly základní data o žákovi, mezi než patřilo pohlaví a ročník navštěvované třídy. Následných 38 otázek zjišťovalo postoje žáku ke školnímu životu. Pro zjištění míry těchto postojů byl použit standardizovaný dotazník - předcházení problémům v chování žáků (Vojtová, Fučík,2011). Dotazník byl zkonstruován na základě dotazníku Postoje žáků ke školnímu životu (Vojtová,2009) standardizovaném na české podmínky. Tento nástroj vychází ze 40-ti položkového dotazníku The Duality ofschoolLifeScale (Dotazník kvality školního života) (Willams, Batten,1981) se čtyřbodovou Likerovou škálou. To znamená, že žák označuje svůj souhlas nebo nesouhlas s tvrzením na dané škále (Chráska, 2016).Tyto dotazníky vycházejí z autorského kolektivu Binkley, Rust, Williams (1996), která rozlišuje 6 dimenzí školního života. V dotazníku Vojtové, Fučíka (2011) byla přidána dimenze sociálního začlenění ve vrstevnických skupinách.

Dimenze A - vyjadřuje **oblast úspěchu a příležitosti**, názory žáků na vlastní postavení v procesu učení a na příležitosti, které se jim dostávají. Pozitivní výsledky v této položce ukazují, že výuka a učení odpovídají jejich představám. Školu považují za místo, které je pozitivně stimuluje k učení, místo, kde vnímají svoji možnost dosahovat dobrých výsledků.Jestliže se výsledky evaluace překlápí k negativním hodnotám, tím se pocit zhoršuje. Při analýze výsledků jednotlivých položek lze vysledovat, které z nich mohou ovlivnit školní úspěšnost. Pokud žáci toto hodnotí negativně, sami žáci nás na toto upozorňují.

Dimenze C - vyjadřuje **oblast celkové spokojenosti se školou**, spokojenost žáků se školním životem, s otevřeností školyvůčijim. Pozitivní výsledky v této oblasti ukazují na školu, která spontánně poskytují oporu i těm žákům, kteříse nacházejí v možném riziku vývoje problémů v chování. Jestliže se výsledky překlápí k negativním hodnotám, tím méně jsou motivováni školním životem pro učení a tzv. funkční chování. Negativním hodnocením položek této dimenze žáci upozorňují na aspekty, které jsou jim ve škole nepříjemné a které tak mohou být překážkou v jejich učení.

Dimenze I - vyjadřuje **oblast formování identity**,postoj žáku k rozvoji jejichsebeobrazu. Pokud jsou výsledky pozitivní je zřejmé, že žáci vnímají příležitost pro vlastní rozvoj, kterou jim škola poskytuje. Negativním hodnocením této dimenze se vliv školního života na

sebeobrazžáků jeví jako problematický. Zvláště pak je v této dimenzi významná podpora pro žákyse speciálními vzdělávacími potřebami.

Dimenze N - vyjadřuje **oblast negativního prožívání školního života**, pocit osamělosti žáků a nespravedlivého přístupu učitelů k nim. Položky v této dimenzi jsou orientovány reverzně, tedy je potřeba dosažené hodnotynejprvepřekódovat, aby hodnoty škályodpovídaly ostatním dimenzím. Pokud je tedy v této dimenzi dosaženo vyššího skóre, znamená to negativní hodnocení, pokud nižší jedná se o hodnocení pozitivní. Čím je v této oblasti hodnocení vyšší, tím více jsou ohroženy i ostatní oblasti prožívání školního života. Zvláště položka zjišťující pocit osamělosti, kdy vyšší skóre ukazuje na riziko vyloučení a možné šikany ze strany spolužáků.

Dimenze S - vyjadřuje **oblast školního statusu**, jak žáci vnímají svoji pozici, význam ve školním životě. Pozitivní výsledky naznačují, že žáci svoji pozici ve škole vnímají s vědomím hodnoty vlastní osoby. Školu vnímají jako bezpečný sociální prostor, kde respektují jeden druhého. Školu vnímají jako oporu v případě potřeby. Čím více se jsou výsledky negativní, tím hůře žáci vnímají svoji pozici ve škole. Může to ukazovat na pocit malého bezpečí žáků ve škole, co se týká sociálního prostoru, na její nízký podpůrný potenciál z pohledů žáků.

Dimenze T - vyjadřuje **oblast vztahu mezi učivem a žákem**, jak žáci vnímají kvalitu vztahu a interakci s učitelem. Pozitivní výsledky naznačují, že žáci mají důvěru k učitelům ve škole, k jejich hodnocení, k podpoře z jejich strany. Žáci jsou uspokojeni se vzniklým komunikačním prostorem mezi nimi a učiteli, cení si zájmu učitelů o jejich vlastní názor. Negativní překlápění hodnocení upozorňuje na aspekty ze strany žáků, které oni sami považují ve vztahu mezi učiteli a žáky za méně funkční.

Dimenze Z - vyjadřuje **oblast sociálního začlenění ve vrstevnických skupinách**, jak žáci vnímají své zapojení do žákovských skupin a neformálních aktivit školního života. Dosažené pozitivní výsledky v této oblasti vyjadřují dobré pocity žáků z vlastního začlenění v neformálních vrstevnických sítích. Je zde předpoklad, že žáky aktivity v této oblasti školního života baví, jsou to signály o dobrých vztazích mezi žáky. Pokud se v tétooblasti překlápí negativní hodnocení, lze se domnívat, že žáci si nejsou jistí, nemají dobré pocity ze svého začlenění v neformálních vrstevnických skupinách a taktéž se málo zapojují do jejich aktivit. Taková situace je pro žáky velmi riziková a stává se rizikem pro další vývoj a chování žáků.

Vzhledem k tomu, že dotazníky byly rozdávány v rámci výuky, kdy vypsané formuláře od žáků kontrolovali učitelé a případné nesrovnalosti např. ohledně pochopení položené otázky tak mohli operativně řešit, bylo docíleno 100% návratnosti dotazníků. Předkládaný dotazník byl zcela anonymní a dobrovolný.

Po vrácení dotazníků byla provedena jejich kontrola. V dotaznících nebyly zjištěny žádné závady ve vyplnění, a protobyla získaná data následně vloženapro přehlednost do vytvořené datové tabulky v programu Excel. Tato tabulka zachycovala odpovědi, které byly rozlišeny podle pohlaví, tříd, ročníků a škol v každé ze stanovených dimenzí. Odpovědi zaznamenané v dimenzi **„N“** byly vyhodnocovány a zapisovány reverzně, tzn. že původní hodnoty v této dimenzi byly překódovány, aby hodnoty škály odpovídaly ostatním dimenzím. Aby byla interpretace výsledků co nejsnazší, je škála v měřítku 1-4, tedy stejně jako položky v dotazníku, od výrazně pozitivního (1) k výrazně negativnímu (4). Toto celkové skóre lze interpretovat jako míru spokojenosti dané skupiny žáků se školním prostředím. Čím více se hodnota zvyšuje a vzdaluje od celkového průměru 1,9, tím více výsledek vypovídá o převaze negativních postojů ke školnímu životu.

Jak uvádí Chráska (2016) třídění a kategorizace získaných dat je nezbytným krokem před jejich samotným statistickým zpracováním.

Data byla následně zpracovávána na osobním počítači programem Microsoft Office-Excel a dále za podpory statistického programu NCSS 9 Hintze, J. (2013). NCSS 9. NCSS, LLC. Kaysville, Utah, USA.

5.6 Analýza zpracování dat

Po zpracování získaných dat z dotazníkového šetření byl proveden test normality, vzhledem k tomu, že většina statistických testů a metod je vázáno na nějaké předpoklady o datech. Pokud se tak můžeme při statistickém zpracování spolehnout na konkrétně předpoklady, dosáhneme z hlediska statistiky přesnějších výsledků. K nejvíce požadovaným předpokladům před provedením statistického zpracování je ověření normality statistického výběru, tuto normalitu jsme pomoci statistického programu ověřili Shapiro-Wilkovým testem normality, který je založen na analýze rozptylu, a který je vhodný pro ověření normality dat, vedoucí ke zjištění, zda dále získaná data vyhodnotíme parametrickými nebo neparametrickými testy. Test normality byl proveden u všech veličin v dimenzích celého sou-

boruna hladině významnosti 0,05 a zamítl předpoklad normálního rozdělení veličin.Z tohoto důvodu pak byly pro testování hypotéz použity neparametrické testy.

V prováděných výzkumech se často setkáváme se situacemi, kdy proměnnou, kterou měříme, často ovlivňuje současně větší počet poměrně slabých náhodných vlivů. To má za následek, že značná část výsledků se soustřeďuje kolem průměrné hodnoty a na obě strany od ní jsou výsledky stále méně časté, přičemž extrémní hodnoty se vyskytují jen ojediněle. Tuto empirickou zákonitost můžeme vyjádřit graficky pomocí křivky zvonovitého tvaru, tzv. Gaussovy křivky. Gaussova křivka je souměrná podle osy procházející jejím vrcholem, přičemž křivka nikde neprotíná vodorovnou osu, nýbrž se k ní stále blíží. Vrchol křivky odpovídá aritmetickému průměru všech naměřených hodnot. Tvar vzniklé křivky je odvozen od velikosti směrodatné odchylky. Při zvětšování standardní odchylky je křivka plošší a protáhlejší kolem vodorovné osy, naopak při zmenšování standardní odchylky se křivka protahuje nahoru a je jehlovitého tvaru. (Chráska2016)

Testování rozdílu mezi chlapci a dívkami pro jednotlivé měřené dimenze bylo provedeno neparametrickým Mannovým - Whitneyovým U-testem, vzhledem k tomu, že nebyla splněna podmínka normality položek dimenze v žádné skupině. Jako hladinu významnosti testu jsme zvolili hodnotu 0,05.

Jak uvádí Chráska (2016) U-test Manna a Whitneyho je velmi vydatný neparametrický test, který můžeme použít v případě, kdy máme rozhodnout, jestli dva výběry mohou pocházet ze stejného základního souboru, či-li zda mají stejné rozdělení činností. Tento test lze použít jak pro malé tak pro velké soubory. U tohoto testu se naměřené hodnoty obou skupin (souborů) seřadí do jedné řady podle velikosti. Následně se u každé hodnoty z prvního výběru zjišťuje, kolik hodnot z druhého výběru ji předchází. Poté se dosazené výsledky sečtou a označí jako U. Podle toho, který z obou souborů zvolíme jako první a který označíme jako druhý dosáhneme dvou výsledků, které označíme jako U a „U“. Menší dosažená hodnota je pak testovým kritériem pro námi zvolený U-test.

V případě větších skupin by stanovení testového kritéria U tak jak bylo popsáno výše bylo značně nesnadné. Proto se naměřeným hodnotám a to dohromady v obou skupinách dle pořadí přiřazují pořadí dle velikosti. Pořadí 1 přiřadíme hodnotě nejmenší. Testové kritérium je poté možno vypočítat ze vztahu. Jako hladinu významnosti testu jsme zvolili hodnotu 0,05.

Při výpočtu můžeme také využít analýzu pomocí PC v programu Statistica: neparametrické testy - vybrat soubory a proměnnou - vypočítat (hodnota „p“ vyjadřuje pravděpodobnost chyby při zamítnutí nulové hypotézy) - porovnání dvou nezávislých výběrů - Mann-Whitneyho test.

V případě, že potřebujeme porovnávat dva a více souborů a nelze usuzovat na normální rozdělení, můžeme použít Kruskall-Wallisův Z-test, který je vpodstatě zobecněním U-testu.Jak již bylo uvedeno, můžeme jej použít v situaci, kdy potřebujeme rozhodnout, zda ve více než dvou skupinách je stejný medián. Tento test je neparametrickou analogií jednofaktorové analýzy rozptylu, někdy je proto nazýván neparametrická ANOVA.

Také zde můžeme při výpočtu využít analýzu pomocí PC v programu Statistica: neparametrické testy - vybrat soubory a proměnnou - vypočítat (hodnota „p“ vyjadřuje pravděpodobnost chyby při zamítnutí nulové hypotézy) - porovnání dvou nezávislých vzorků - Kruskalova- Wallisova ANOVA a mediánový test.

5.7 Analýza získaných dat

Nížepředkládáme výsledky výzkumu týkajícího se celkové míry spokojenosti žáků s vlastní pozicí v jednotlivých dimenzích.

VO1 - Jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí ve škole ?

VO1.1- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

VO1.2–jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi celkové spokojenosti ?

VO1.3- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi podpory vlastní identity ?

VO1.4- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi negativního prožívání školního života ?

VO1.5- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi školního statusu ?

VO1.6- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

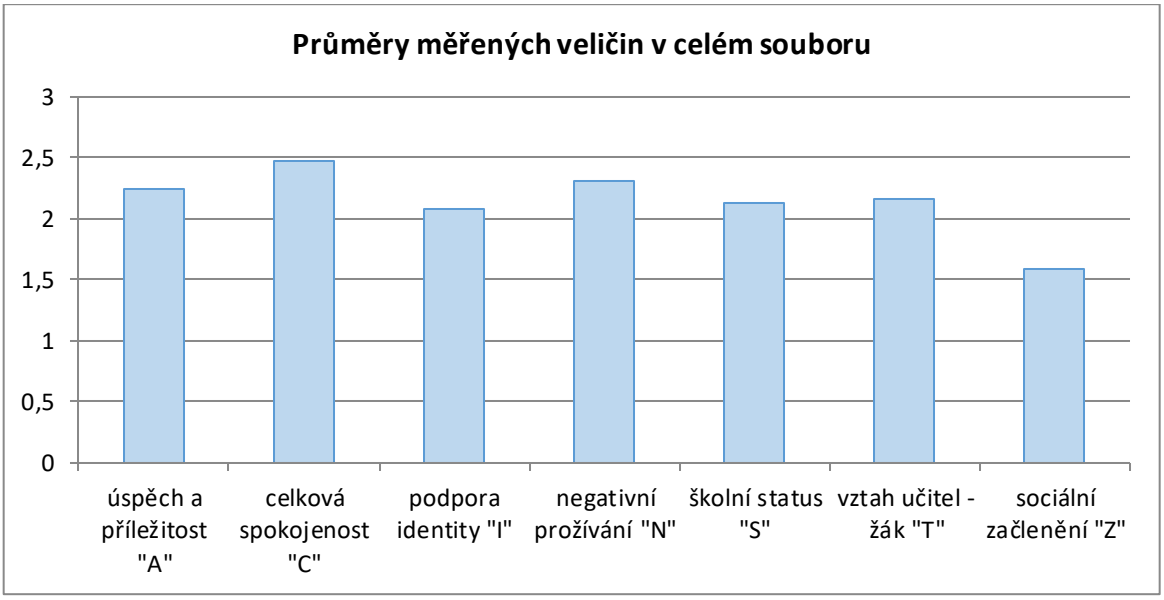
VO1.7- jaká je celková míra spokojenosti žáků s vlastní pozicí v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

Vyhodnocením vyplněných odpovědí z dotazníkového šetření v rámci celého souboru bylo zjištěno, že v dimenzi „A“ úspěchu a příležitosti všech žáků bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,24, což znamená rostoucí nespokojenost žáků, překlápění k negativním hodnotám v jejich školním životě, s nabídkou učiva a vstřícností školy. V dimenzi „C“ celkové spokojenosti bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,47, což značí překlápění k negativním hodnotám v oblasti výuky a učení, převažuje již menší motivace pro učení a „funkční chování“. V dimenzi „I“ podpora identity bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,08, což ukazuje, že žáci svou příležitost pro vlastní rozvoj vnímají ještě pozitivně, ale je již vidět náznaky překlápění k negativním. V dimenzi „N“ negativního prožívání bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,3, což znamená, že u žáků je vcelku negativní motivace ke školní práci a ke vzdělávání jako takovému. V dimenzi „ S“ školní status bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,12, což znamená, že se u žáků začíná překlápět negativní vnímání sociálního prostoru, je zde menší respekt ke druhým i k sobě samým a školu vnímají jako méně bezpečný prostor. V dimenzi „T“ vztah učitele a žáka bylo dosaženo průměrné hodnoty 2,16, což znamená, že žáci mají převažující negativní postoj k učitelům v důvěře, vztahy mezi učiteli a žáky jsou nefunkční, komunikační prostor mezi nimi je méně uspokojivý. V dimenzi „Z“ sociálního začlení bylo dosaženo průměrné hodnoty 1,58, což ukazuje na pozitivní pocit se začleněním do neformálních vrstevnických skupin, zapojení žáku do školních aktivit, které je baví a poskytují jim inspiraci. Celkový průměr dimenzí byl stanoven na hodnotu 2,14, což je hodnota vyjadřující již celkové negativní prožívání školního života všech žáků.

Tab.3.Průměry měřených dimenzí v celém souboru

Dimenze	Celkový počet	Celkový průměr	Medián	Směrodatná	Sm.chyba průměru	Minimum	Maximum
úspěch a příležitost "A"	525	2,24	2,20	0,555	0,024	1,00	4,00
celková spokojenost "C"	525	2,47	2,43	0,493	0,021	1,14	3,86
podpora identity "I"	525	2,08	2,00	0,559	0,024	1,00	4,00
negativní prožívání "N"	525	2,3	2,33	0,463	0,02	1,00	3,67
školní status "S"	525	2,12	2,00	0,478	0,021	1,00	4,00
vztah učitel - žák "T"	525	2,16	2,17	0,645	0,028	1,00	4,00
sociální začlenění "Z"	525	1,58	1,40	0,485	0,021	1,00	3,40
celkový průměr dimenzí		**2,14**					

Graf č. 4 - průměry měřených veličin dimenzí v celém souboru



Níže předkládáme výsledky výzkumu týkajícího se celkové míry spokojenosti žáků s vlastní pozicí mezi chlapci a děvčaty v jednotlivých dimenzích.

VO2 - Jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a dívkami ?

VO2.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti

VO2.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti

VO2.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity

VO2.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání školního života

VO2.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu

VO2.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO2.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

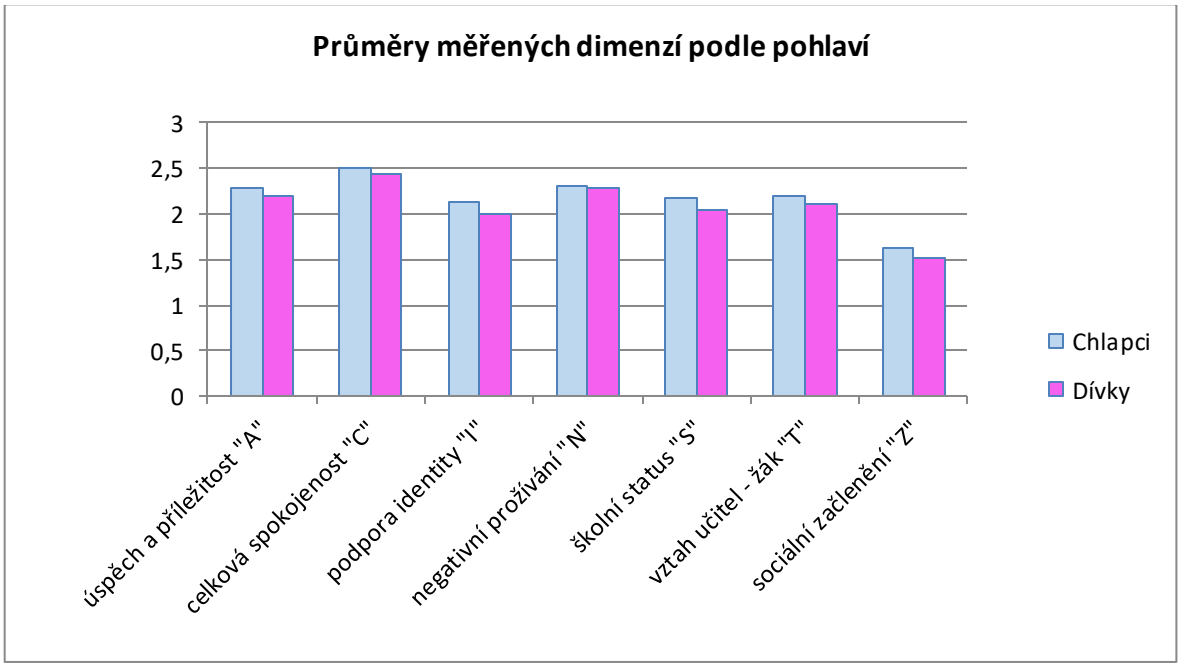
Vyhodnocením odpovědí z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že v rámci zkoumaných dimenzí mezi chlapci a děvčaty byly tyto oblasti hodnoceny negativně, kromě dimenze negativního prožívání a dimenze sociálního začlenění. To znamená, že chlapci i dívky nejsou spokojení se svými představami o výuce a učení, žáci nejsou spokojeni z jejich školním životem, s nabídkou učiva a vstřícností školy,příležitost pro vlastní rozvoj vnímají ještě málo pozitivně, mají menší respekt ke druhým i k sobě samým a školu vnímají jako méně bezpečný sociální prostor.K učitelům mají menší důvěru, vztahy mezi učiteli a žáky jsou méně funkční, komunikační prostor mezi nimi je taktéž méně uspokojivý. V dimenzích negativního prožívání a sociálního začlenění byly dosaženy výsledky překlápějící k pozitivním hodnotám, což ukazuje na pozitivní pocit se začleněním do neformálních vrstevnických skupin, zapojení žáku do školních aktivit, které je baví a poskytují jim inspiraci. Vyhodnocením jednotlivých dimenzí na hladině významnosti 0,05 mezi chlapci s děvčaty byly zjištěny statisticky rozdílné výsledky v dimenzích podpory a identity, škol-

ního statusu a sociálního začlenění, v ostatních dimenzích nebyly statistické rozdíly mezi chlapci a děvčaty v rámci prožívání školního života zjištěny.

Tab. č. 4 - Průměry měřených dimenzí podle pohlaví

Pohlaví	Dimenze	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Sm.chyba průměru	Minimum	Maximum
Chlapci	úspěch a příležitost "A"	285	2,28	2,20	0,602	0,036	1,00	4,00
	celková spokojenost "C"	285	2,50	2,43	0,507	0,030	1,29	3,71
	podpora identity "I"	285	2,14	2,00	0,572	0,034	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	285	2,31	2,33	0,475	0,028	1,00	3,50
	školní status "S"	285	2,17	2,20	0,502	0,030	1,00	4,00
	vztah učitel - žák "T"	285	2,19	2,17	0,669	0,040	1,00	4,00
	sociální začlenění "Z"	285	1,63	1,60	0,483	0,029	1,00	3,40
	celkový průměr dimenzí		**2,17**					
Dívky	úspěch a příležitost "A"	240	2,20	2,20	0,492	0,032	1,20	3,80
	celková spokojenost "C"	240	2,43	2,43	0,473	0,031	1,14	3,86
	podpora identity "I"	240	2,01	2,00	0,534	0,034	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	240	2,28	2,33	0,450	0,029	1,33	3,67
	školní status "S"	240	2,05	2,00	0,439	0,028	1,00	3,40
	vztah učitel - žák "T"	240	2,12	2,00	0,615	0,040	1,00	4,00
	sociální začlenění "Z"	240	1,51	1,40	0,480	0,031	1,00	3,20
	celkový průměr dimenzí		**2,06**					

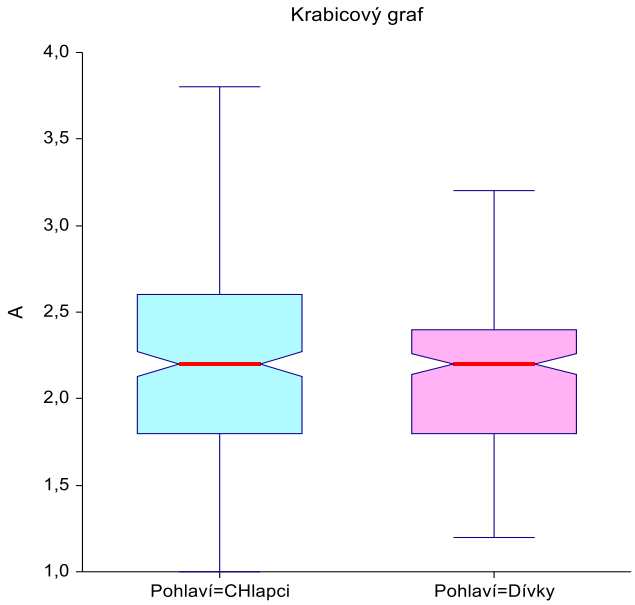
Graf č. 5 - průměry měřených dimenzí podle pohlaví



VO2.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi úspěchu a příležitosti

Graf č. 6 - Krabicový graf dimenze A vs. pohlaví.



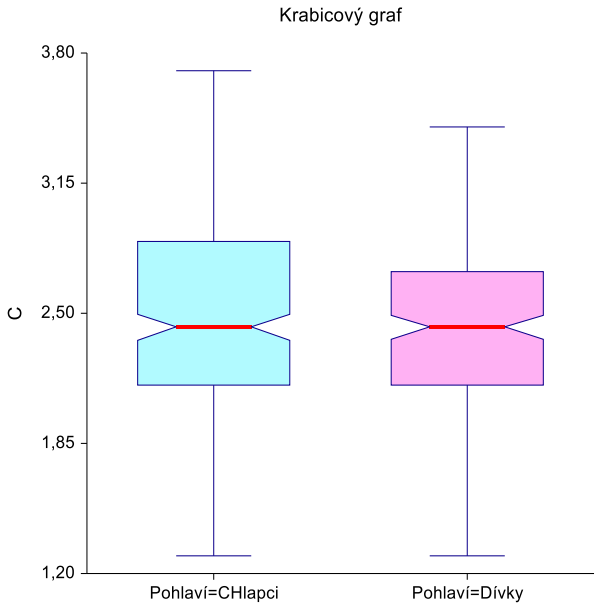
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,28, dívky průměrné hodnoty 2,20, což znamená, že jak u chlapců tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s jejich představami o výuce a učení.

Mezi chlapci a dívkami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi úspěchu a spokojenosti „A“ (p=0,148), v hloubce prožívání negativního hodnocení není v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 – předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi celkové spokojenosti

Graf č. 7 - Krabicový graf dimenze C vs. pohlaví.



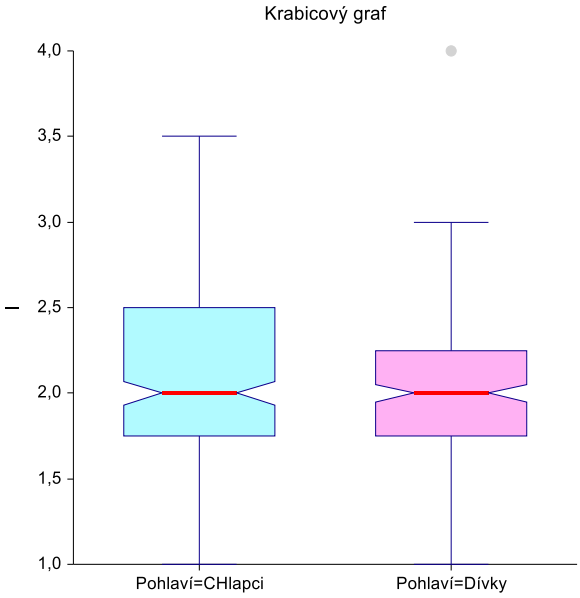
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,50, dívky průměrné hodnoty 2,43, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s jejich školním životem.

Mezi chlapci a dívkami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi celkové spokojenosti „C“ (p=0,156), v hloubce prožívání negativního prožívání není v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi podpory vlastní identity

Graf č. 8 - Krabicový graf dimenze I vs. pohlaví.



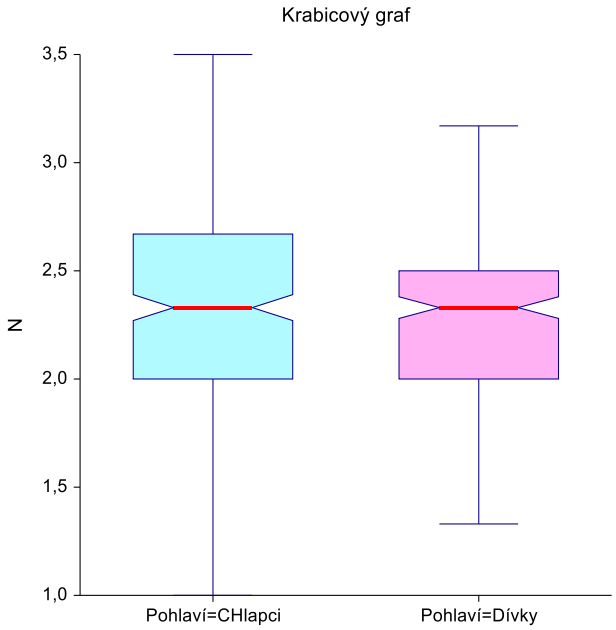
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,14, dívky průměrné hodnoty 2,01, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s nabídkou učiva a vstřícností školy.

Mezi chlapci a dívkami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi podpory identity „I“ (p=0,006), v hloubce prožívání negativního hodnocení je v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání ?

H4 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi negativního prožívání školního života

Graf č. 9 - Krabicový graf dimenze N vs. pohlaví.



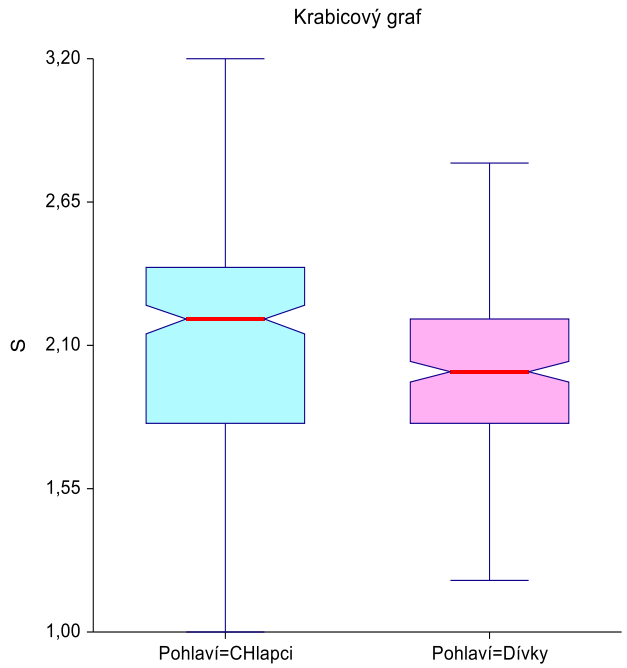
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,31, dívky průměrné hodnoty 2,28, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní motivace ke školní práci.

Mezi chlapci a dívkami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi negativního prožívání „N“ (p=0,347), v hloubce prožívání negativního prožívání není v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu ?

H5 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi školního statusu

Graf č. 10 - Krabicový graf dimenze S vs. pohlaví.



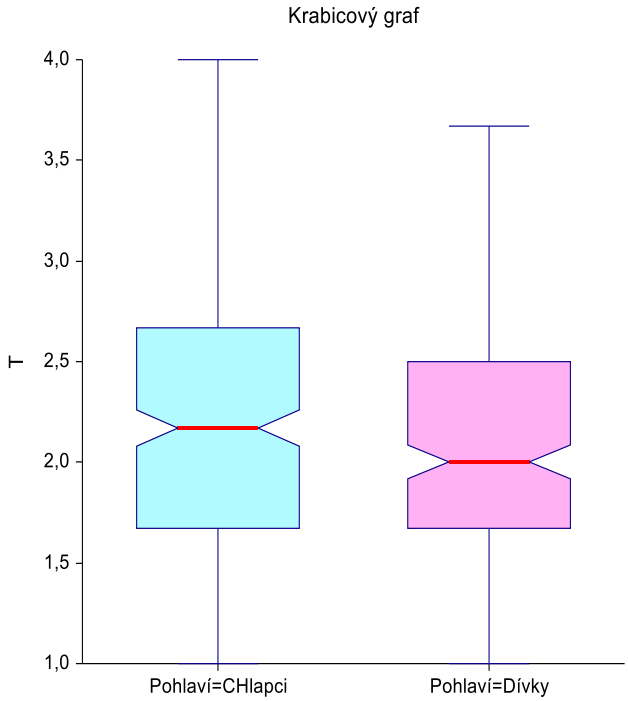
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,17, dívky průměrné hodnoty 2,05, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní vnímání sociálního prostoru, mají menší respekt ke druhým.

Mezi chlapci a dívkami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi školního statusu „S“ (p=0,009), v hloubce prožívání negativního hodnocení je v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

Graf č. 11 - Krabicový graf dimenze T vs. pohlaví.



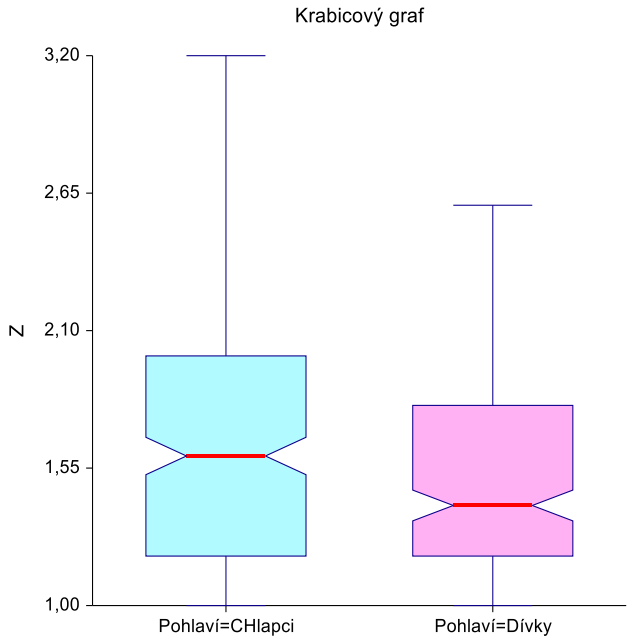
Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 2,19, dívky průměrné hodnoty 2,12, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní postoj k učitelům.

Mezi chlapci a dívkami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem „T“ (p=0,201), v hloubce prožívání negativního prožívání není v této dimenzi mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

VO2.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7 - předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi chlapci a děvčaty v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

Graf č. 12 - Krabicový graf dimenze Z vs. pohlaví.



Chlapci v této dimenzi dosáhli průměrné hodnoty 1,63, dívky průměrné hodnoty 1,51, což znamená, že jak u chlapců, tak i u dívek převažuje v této dimenzi pozitivní hodnocení, převažuje tak jejich pozitivní pocit se začleněním v neformálních skupinách.

Mezi chlapci a dívkami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi sociálního začlenění „Z" (p=0,001), v hloubce prožívání pozitivního hodnocení v této dimenzi je mezi chlapci a děvčaty rozdíl.

Nížepředkládáme výsledky výzkumu týkajícího se celkové míry spokojenosti žáků s vlastní pozicí mezi ročníky v jednotlivých dimenzích.

VO3 - Jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky ?

VO3.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti

VO3.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti

VO3.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity

VO3.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání školního života

VO3.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu

VO3.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO3.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

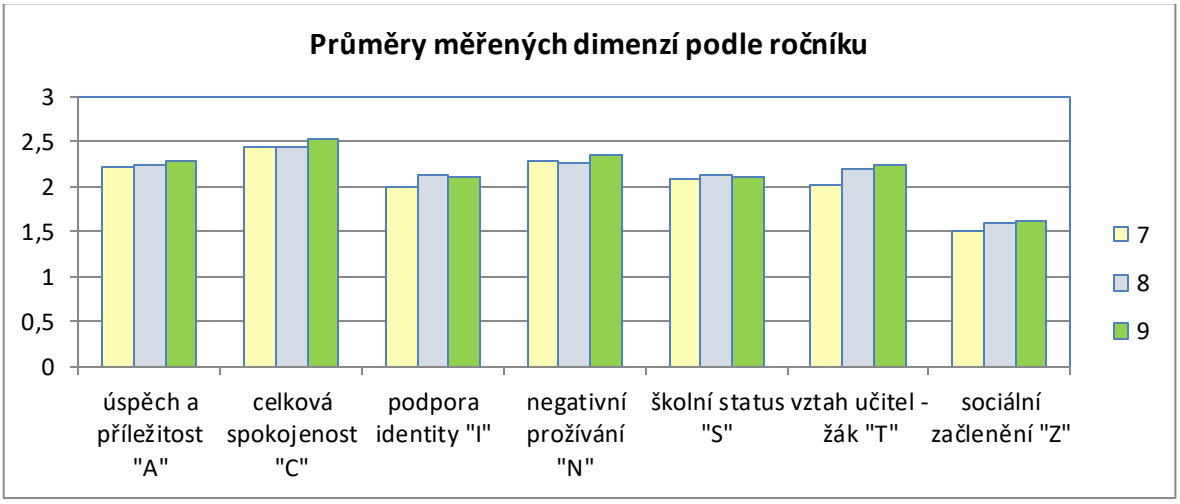
Vyhodnocením odpovědí z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že v rámci zkoumaných dimenzí mezi ročníky byly tyto oblasti hodnoceny negativně, kromě dimenze negativního prožívání a dimenze sociálního začlenění.To znamená, že žáci ve zkoumaných ročnících nejsou spokojení se svými představami o výuce a učení, nejsou spokojeni z jejich školním životem, s nabídkou učiva a vstřícností školy,příležitost pro vlastní rozvoj vnímají ještě

málo pozitivně, mají menší respekt ke druhým i k sobě samým a školu vnímají jako méně bezpečný sociální prostor. K učitelům mají menší důvěru, vztahy mezi učiteli a žáky jsou méně funkční, komunikační prostor mezi nimi je taktéž méně uspokojivý. V dimenzích negativního prožívání a sociálního začlenění byly dosaženy výsledky překlápějící k pozitivním hodnotám, což ukazuje na pozitivní pocit se začleněním do neformálních vrstevnických skupin, zapojení žáku do školních aktivit, které je baví a poskytují jim inspiraci. Vyhodnocením jednotlivých dimenzí na hladině významnosti 0,05 mezi ročníky byly zjištěny statisticky rozdílné výsledky v dimenzích celkové spokojenosti a vztahu mezi učitelem a žákem, v ostatních dimenzích nebylystatistické rozdíly mezi ročníky v rámci prožívání školního života zjištěny.

Tab. č. 5 - Průměry měřených dimenzí podle ročníku

Ročník	Dimenze	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Sm.chyba průměru	Minimum	Maximum
7	**úspěch a příležitost "A"**	172	2,21	2,20	0,586	0,045	1,00	3,60
	celková spokojenost "C"	172	2,44	2,43	0,483	0,037	1,14	3,86
	podpora identity "I"	172	2,00	2,00	0,516	0,039	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	172	2,28	2,25	0,460	0,035	1,33	3,33
	školní status "S"	172	2,09	2,00	0,448	0,034	1,00	3,40
	vztah učitel - žák "T"	172	2,03	2,00	0,627	0,048	1,00	3,67
	sociální začlenění "Z"	172	1,51	1,40	0,471	0,036	1,00	3,00
celkový průměr			**2,08**					
8	**úspěch a příležitost "A"**	190	2,24	2,20	0,560	0,041	1,20	4,00
	celková spokojenost "C"	190	2,43	2,29	0,498	0,036	1,57	3,71
	podpora identity "I"	190	2,13	2,00	0,578	0,042	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	190	2,27	2,33	0,435	0,032	1,00	3,67
	školní status "S"	190	2,14	2,20	0,492	0,036	1,20	4,00
	vztah učitel - žák "T"	190	2,20	2,17	0,638	0,046	1,00	4,00
	sociální začlenění "Z"	190	1,60	1,60	0,464	0,034	1,00	3,20
celkový průměr			**2,14**					
9	**úspěch a příležitost "A"**	163	2,28	2,20	0,516	0,040	1,00	3,60
	celková spokojenost "C"	163	2,54	2,57	0,492	0,039	1,29	3,57
	podpora identity "I"	163	2,11	2,00	0,572	0,045	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	163	2,36	2,33	0,496	0,039	1,33	3,50
	školní status "S"	163	2,11	2,20	0,493	0,039	1,00	3,80
	vztah učitel - žák "T"	163	2,24	2,17	0,657	0,051	1,00	3,83
	sociální začlenění "Z"	163	1,62	1,60	0,519	0,041	1,00	3,40
celkový průměr			**2,18**					

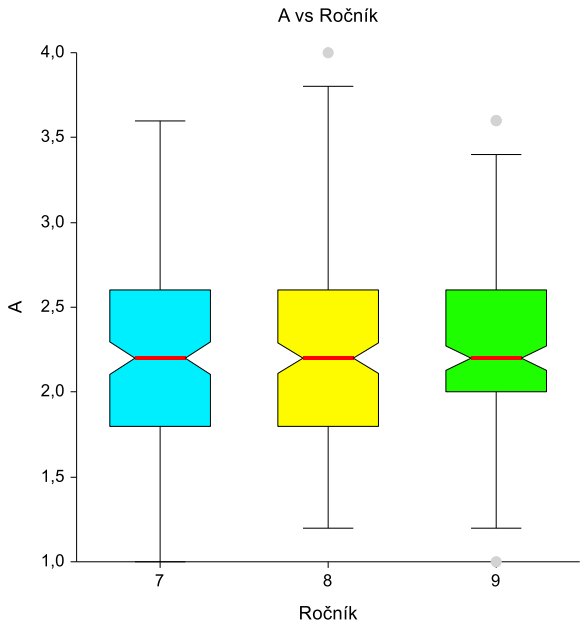
Graf č.13 - grafické znázornění průměrů měřených dimenzí podle ročníku



VO3.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi úspěchu a příležitosti

Graf č. 14 - Krabicový graf dimenze A vs. ročníky.



V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,21;8. ročník průměrné hodnoty 2,24; 9. ročník2,28; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s jejich představami o výuce a učení.

Mezi sledovanými ročníky **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi úspěchu a příležitosti „A“ (p=0,285), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi ročníky rozdíl.

VO3.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti ?

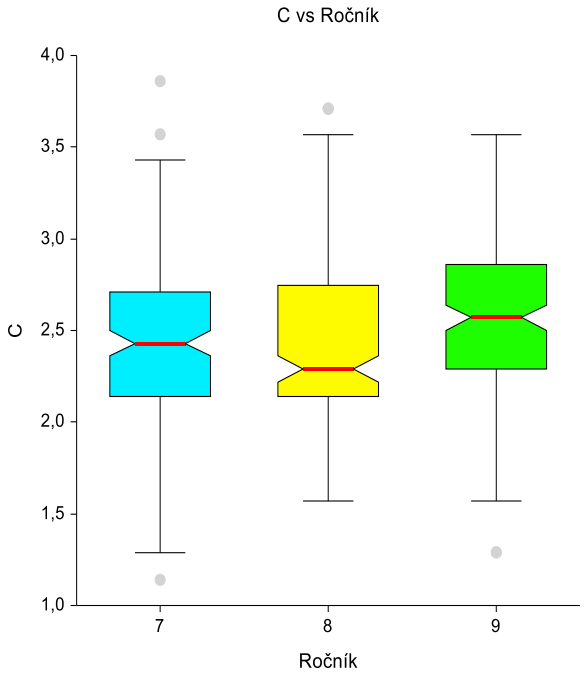
H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi celkové spokojenosti

Tab. č.6 - mnonásobné porovnání dimenze C mezi ročníky

Ročník	**7**	**8**	**9**
7	0,000	0,628	1,937
8	0,628	0,000	**2,602**
9	1,937	**2,602**	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,394

Graf č. 15 - Krabicový graf dimenze C vs. ročníky.



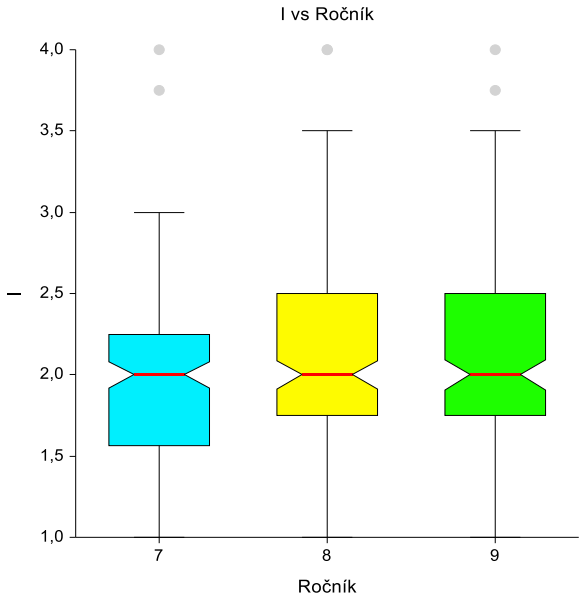
V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,44; 8. ročník průměrné hodnoty 2,43; 9. ročník 2,54; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s jejich školním životem.

Mezi sledovanými ročníky **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi celkové spokojenosti „C“ (p=0,027), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi ročníky 8. a 9., jak můžeme vidět v tabulce č.6

VO3.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi podpory vlastní identity

Graf č. 16 - Krabicový graf dimenze I vs. ročníky.



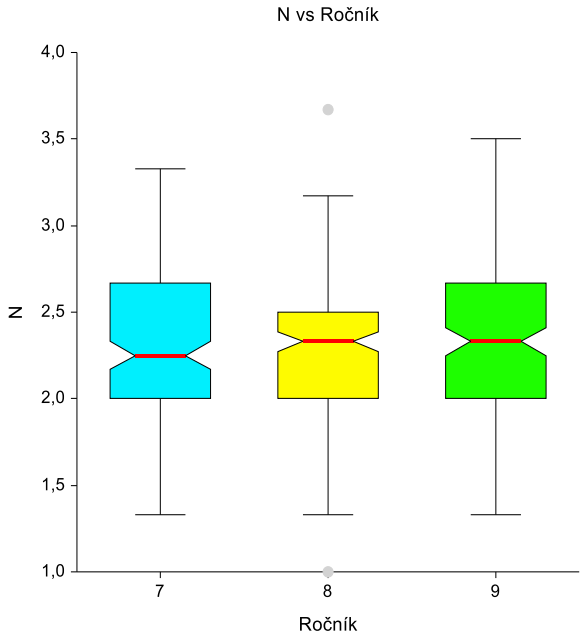
V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,00; 8. ročník průměrné hodnoty 2,13; 9. ročník 2,11; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s nabídkou učiva a vstřícností školy.

Mezi sledovanými ročníky **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi podpory identity „I“ (p=0,091), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi ročníky rozdíl.

VO3.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi negativního prožívání školního života

Graf č. 17 - Krabicový graf dimenze N vs. ročníky.



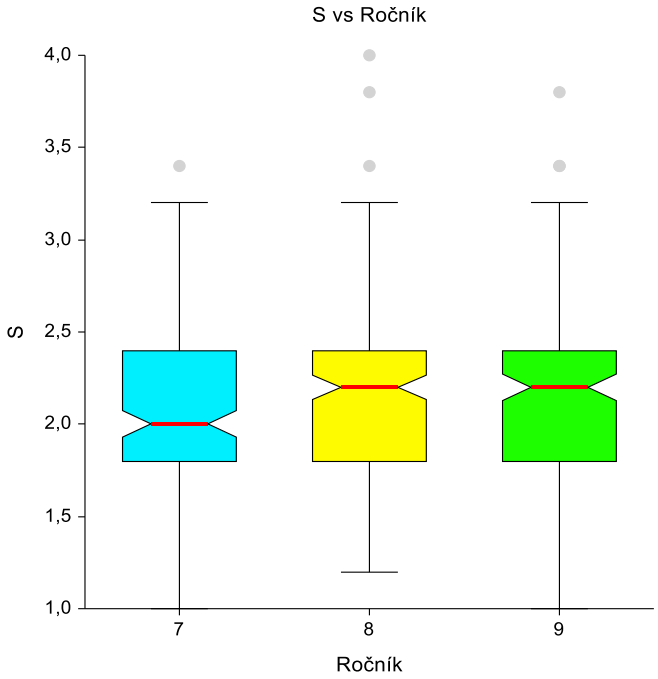
V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,28; 8. ročník průměrné hodnoty 2,27; 9. ročník 2,36; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní motivace ke školní práci.

Mezi sledovanými ročníky **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi negativního prožívání „N“ (p=0,225), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi ročníky rozdíl.

VO3.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi školního statusu

Graf č. 18 - Krabicový graf dimenze S vs. ročníky.



V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,09; 8. ročník průměrné hodnoty 2,14; 9. ročník 2,11; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní vnímání sociálního prostoru, mají menší respekt ke druhým.

Mezi sledovanými ročníky **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi školního statusu „S“ (p=0,550), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi ročníky rozdíl.

VO3.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

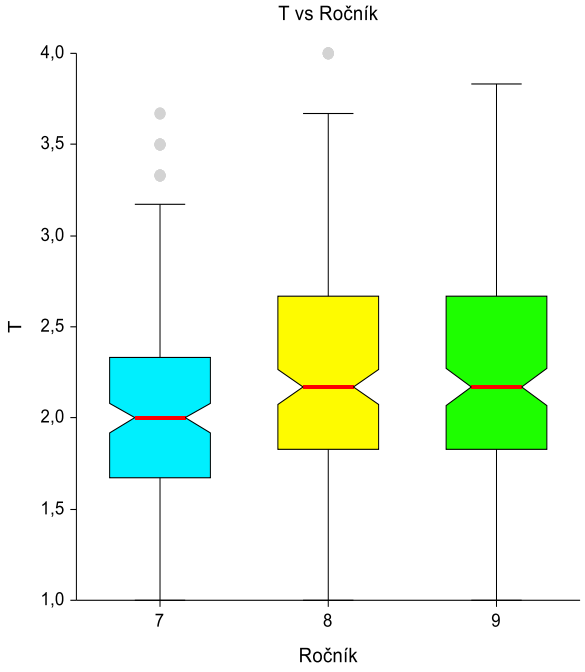
H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

Tab. č.7 -mnonásobné porovnání dimenze T mezi ročníky

Ročník	7	8	9
7	0,000	**2,677**	**3,181**
8	**2,677**	0,000	0,618
9	**3,181**	0,618	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,394

Graf č. 19 - Krabicový graf dimenze T vs. ročníky.



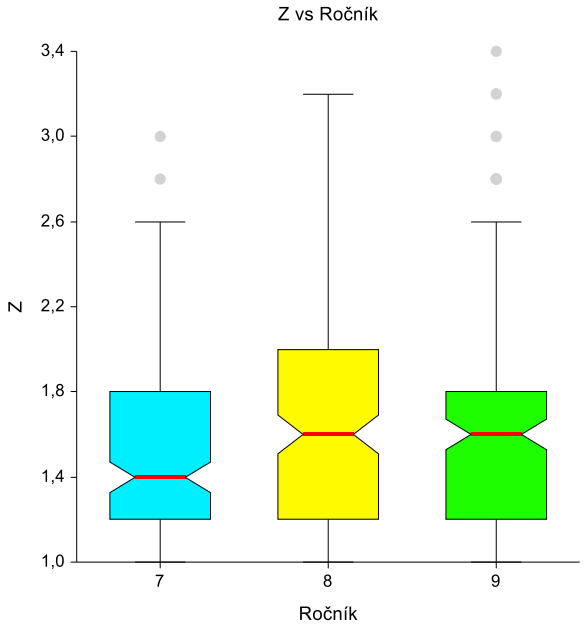
V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 2,03; 8. ročník průměrné hodnoty 2,20; 9. ročník 2,24; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní postoj k učitelům.

Mezi sledovanými ročníky **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem „T“ (p=0,003), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi ročníky 7., 8. a 9., jak můžeme vidět v tabulce č.7

VO3.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi ročníky v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

Graf č. 20 - Krabicový graf dimenze T vs. ročníky.



V této dimenzi dosáhl 7. ročník průměrné hodnoty 1,51; 8. ročník průměrné hodnoty 1,60; 9. ročník 1,62; což znamená, že u všech ročníků převažuje v této dimenzi pozitivní hodnocení, převažuje tak jejich pozitivní pocit se začleněním v neformálních skupinách.

Mezi sledovanými ročníky **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi sociálního začlenění „Z“ (p=0,059), v hloubce pozitivního prožívání není v této dimenzi mezi ročníky rozdíl.

Níže předkládáme výsledky výzkumu týkajícího se celkové míry spokojenosti žáků s vlastní pozicí mezi školami v jednotlivých dimenzích.

VO4 - Jaké jsou rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami ?

VO4.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti

VO4.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti ?

H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti

VO4.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity

VO4.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání školního života

VO4.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu ?

H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu

VO4.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

VO4.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

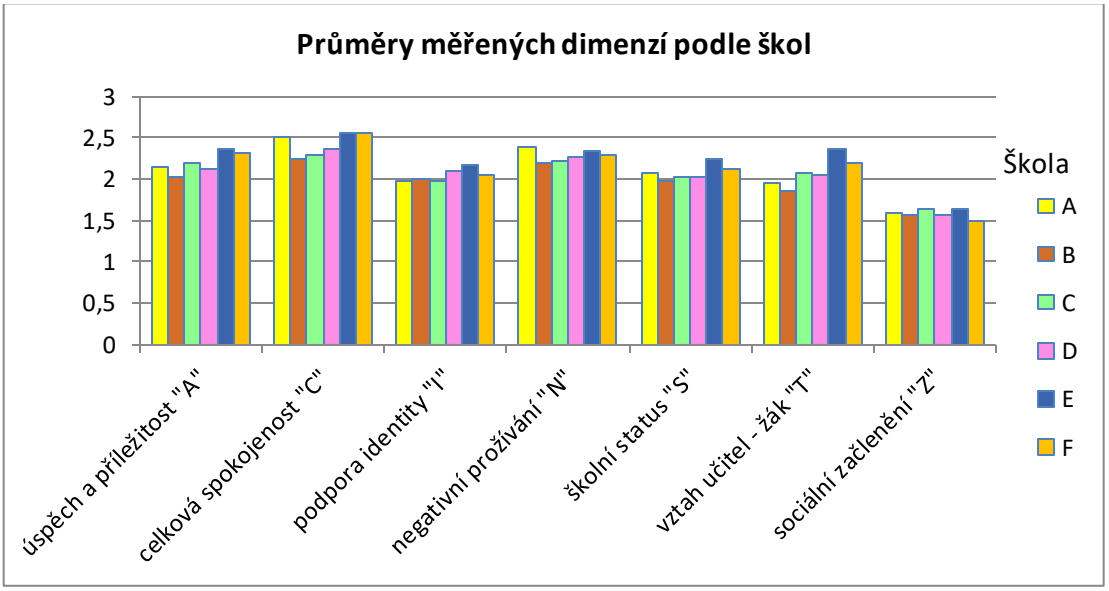
H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

Vyhodnocením odpovědí z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že v rámci zkoumaných dimenzí mezi školami byly tyto oblasti hodnoceny negativně, kromě dimenze negativního prožívání a dimenze sociálního začlenění. To znamená, že žáci ve zkoumaných školách nejsou spokojení se svými představami o výuce a učení, nejsou spokojeni z jejich školním životem, s nabídkou učiva a vstřícností školy,příležitost pro vlastní rozvoj vnímají ještě málo pozitivně, mají menší respekt ke druhým i k sobě samým a školu vnímají jako méně bezpečný sociální prostor.K učitelům mají menší důvěru, vztahy mezi učiteli a žáky jsou méně funkční, komunikační prostor mezi nimi je taktéž méně uspokojivý. V dimenzích negativního prožívání a sociálního začlenění byly dosaženy výsledky překlápějící k pozitivním hodnotám, což ukazuje na pozitivní pocit se začleněním do neformálních vrstevnických skupin, zapojení žáku do školních aktivit, které je baví a poskytují jim inspiraci. Vyhodnocením jednotlivých dimenzí na hladině významnosti 0,05 mezi školami byly zjištěny statisticky rozdílné výsledky v dimenzích úspěchu a příležitosti, celkové spokojenosti, školního statusu a vztahu mezi učitelem a žákem, v ostatních dimenzích nebyly statistické rozdíly mezi školami v rámci prožívání školního života zjištěny.

Tab. č.8 - Průměry měřených dimenzí podle ročníku

Škola	Dimenze	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Sm.chyba průměru	Minimum	Maximum
A	úspěch a příležitost "A"	45	2,16	2,20	0,500	0,075	1,20	3,40
	celková spokojenost "C"	45	2,51	2,57	0,390	0,058	1,71	3,29
	podpora identity "I"	45	1,97	2,00	0,495	0,074	1,25	3,50
	negativní prožívání "N"	45	2,40	2,33	0,516	0,077	1,33	3,33
	školní status "S"	45	2,08	2,00	0,456	0,068	1,20	3,40
	vztah učitel - žák "T"	45	1,96	1,83	0,541	0,081	1,00	3,50
	sociální začlenění "Z"	45	1,6	1,40	0,544	0,081	1,00	3,20
	celkový průměr		**2,1**					
B	úspěch a příležitost "A"	47	2,02	2,00	0,586	0,085	1,00	3,60
	celková spokojenost "C"	47	2,25	2,29	0,490	0,071	1,14	3,43
	podpora identity "I"	47	2,00	2,00	0,606	0,088	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	47	2,20	2,17	0,560	0,082	1,33	3,50
	školní status "S"	47	1,98	2,00	0,574	0,084	1,00	3,80
	vztah učitel - žák "T"	47	1,87	1,83	0,583	0,085	1,00	3,50
	sociální začlenění "Z"	47	1,57	1,40	0,523	0,076	1,00	2,80
	celkový průměr		**1,98**					
C	úspěch a příležitost "A"	43	2,19	2,20	0,510	0,078	1,20	3,20
	celková spokojenost "C"	43	2,30	2,29	0,445	0,068	1,57	3,29
	podpora identity "I"	43	1,98	2,00	0,483	0,074	1,00	2,75
	negativní prožívání "N"	43	2,21	2,17	0,438	0,067	1,33	3,17
	školní status "S"	43	2,03	2,00	0,429	0,065	1,00	3,00
	vztah učitel - žák "T"	43	2,07	2,00	0,697	0,106	1,00	3,50
	sociální začlenění "Z"	43	1,64	1,60	0,492	0,075	1,00	2,80
	celkový průměr		**2,06**					
D	úspěch a příležitost "A"	92	2,12	2,20	0,468	0,049	1,00	3,60
	celková spokojenost "C"	92	2,36	2,29	0,433	0,045	1,29	3,43
	podpora identity "I"	92	2,10	2,00	0,517	0,054	1,00	3,75
	negativní prožívání "N"	92	2,28	2,33	0,423	0,044	1,00	3,17
	školní status "S"	92	2,02	2,00	0,422	0,044	1,00	3,20
	vztah učitel - žák "T"	92	2,04	2,00	0,480	0,050	1,00	3,33
	sociální začlenění "Z"	92	1,56	1,60	0,461	0,048	1,00	3,00
	celkový průměr		**2,07**					
E	úspěch a příležitost "A"	143	2,37	2,20	0,609	0,051	1,20	4,00
	celková spokojenost "C"	143	2,56	2,43	0,505	0,042	1,29	3,86
	podpora identity "I"	143	2,18	2,25	0,595	0,050	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	143	2,35	2,33	0,441	0,037	1,33	3,67
	školní status "S"	143	2,24	2,20	0,503	0,042	1,20	4,00
	vztah učitel - žák "T"	143	2,37	2,33	0,728	0,061	1,00	4,00
	sociální začlenění "Z"	143	1,65	1,60	0,516	0,043	1,00	3,40
	celkový průměr		**2,26**					
F	úspěch a příležitost "A"	155	2,31	2,20	0,535	0,043	1,20	3,60
	celková spokojenost "C"	155	2,55	2,43	0,515	0,041	1,29	3,71
	podpora identity "I"	155	2,06	2,00	0,562	0,045	1,00	4,00
	negativní prožívání "N"	155	2,29	2,33	0,462	0,037	1,33	3,50
	školní status "S"	155	2,13	2,20	0,449	0,036	1,20	3,40
	vztah učitel - žák "T"	155	2,20	2,17	0,620	0,050	1,00	4,00
	sociální začlenění "Z"	155	1,50	1,40	0,430	0,035	1,00	3,00
	celkový průměr		**2,15**					

Graf č. 21 - grafické znázornění průměrů měřených dimenzí podle škol



VO4.1 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti ?

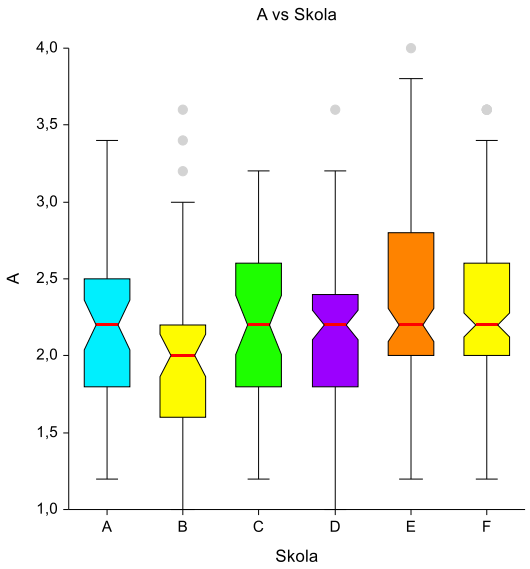
H1- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi úspěchu a příležitosti

Tab. č.9- mnonásobné porovnání dimenze A mezi školami

Školy	A	B	C	D	E	F
A	0,000	1,323	0,267	0,343	1,867	1,467
B	1,323	0,000	1,577	1,191	**3,539**	**3,148**
C	0,267	1,577	0,000	0,646	1,507	1,110
D	0,343	1,191	0,646	0,000	2,854	2,361
E	1,867	**3,539**	1,507	2,854	0,000	0,610
F	1,467	**3,148**	1,110	2,361	0,610	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,935.

Graf č. 22 - Krabicový graf dimenze A vs. školy.



V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 2,16; škola B - 2,02; škola C - 2,19; škola D - 2,12; škola E - 2,37; škola F - 2,31; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak nespokojenost žáků s jejich představami o výuce a učení.

Mezi sledovanými školami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi úspěchu a příležitosti „A“ (p=0,0,002), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi školami B, E a F, jak můžeme vidět v tabulce č. 9

VO4.2 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti ?

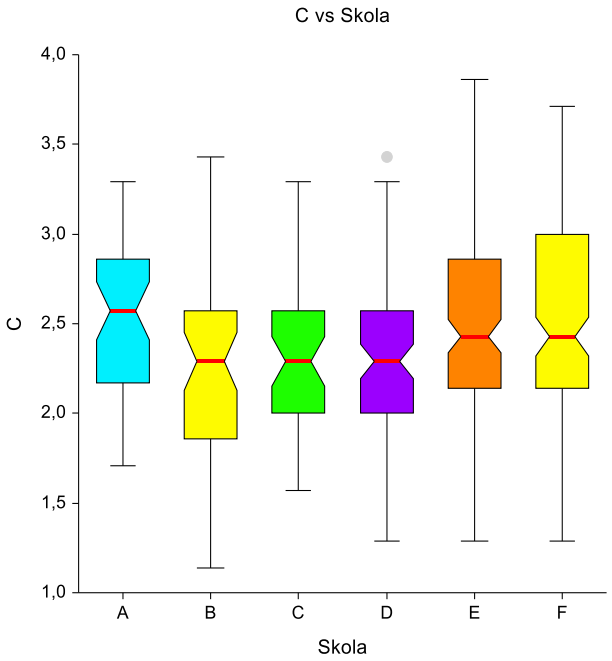
H2 –předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi celkové spokojenosti

Tab. č. 10- mnonásobné porovnání dimenze C mezi školam

Školy	A	B	C	D	E	F
A	0,000	2,568	2,223	1,853	0,239	0,147
B	2,568	0,000	0,291	1,107	**3,428**	**3,366**
C	2,223	0,291	0,000	0,742	**2,961**	2,895
D	1,853	1,107	0,742	0,000	2,828	2,751
E	0,239	**3,428**	**2,961**	2,828	0,000	0,138
F	0,147	**3,366**	2,895	2,751	0,138	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,935

Graf č. 23 - Krabicový graf dimenze C vs. školy.



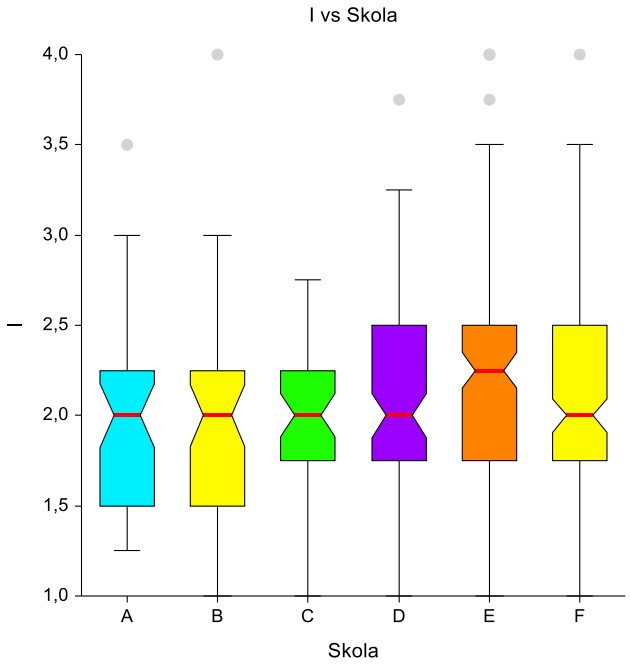
V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 2,51; škola B - 2,25; škola C - 2,30; škola D - 2,36; škola E - 2,56; škola F - 2,55; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s jejich školním životem.

Mezi sledovanými školami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi celkové spokojenosti „C“ (p=0,000), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi školami B,C, E a F, jak můžeme vidět v tabulce č. 10

VO4.3 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity ?

H3- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi podpory vlastní identity

Graf č. 24 - Krabicový graf dimenze I vs. školy.



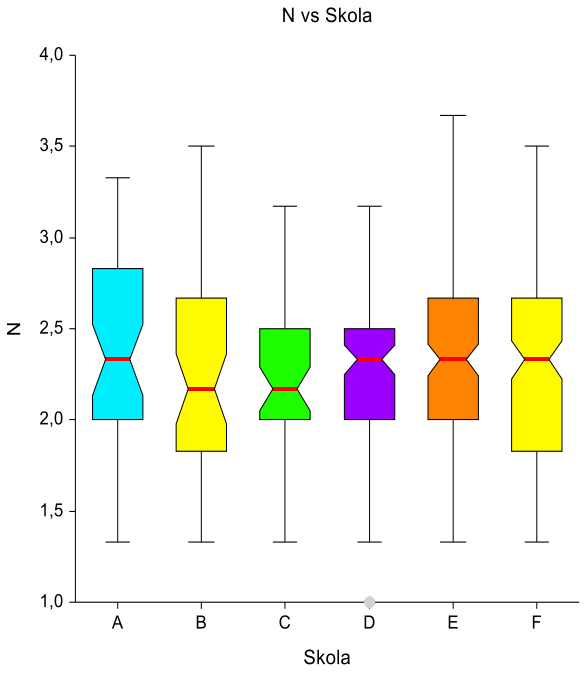
V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 1,97; škola B - 2,00; škola C - 1,98; škola D - 2,10; škola E - 2,18; škola F - 2,06; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich nespokojenost s nabídkou učiva a vstřícností školy.

Mezi sledovanými školami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi podpory identity „I“ (p=0,161), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi školami rozdíl.

VO4.4 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání ?

H4- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi negativního prožívání školního života

Graf č. 25 - Krabicový graf dimenze N vs. školy.



V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 2,40; škola B - 2,20; škola C - 2,21; škola D - 2,28; škola E - 2,35; škola F - 2,29; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní motivace ke školní práci.

Mezi sledovanými školami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi negativního prožívání „N“(p=0,161), v hloubce negativního prožívání není v této dimenzi mezi školami rozdíl.

VO4.5 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu ?

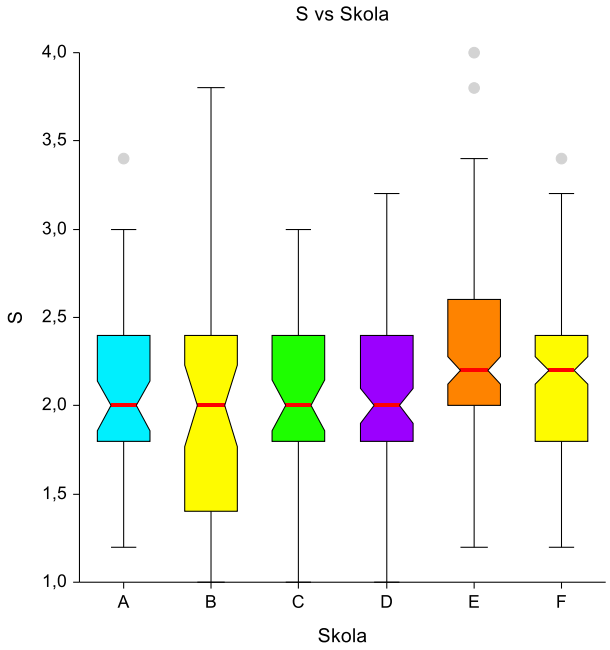
H5 -předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi školního statusu

Tab. č. 11- mnonásobné porovnání dimenze S mezi školami

Školy	A	B	C	D	E	F
A	0,000	0,867	0,584	0,664	1,713	0,565
B	0,867	0,000	0,267	0,336	2,817	1,661
C	0,584	0,267	0,000	0,021	2,399	1,277
D	0,664	0,336	0,021	0,000	**3,094**	1,644
E	1,713	2,817	2,399	**3,094**	0,000	1,700
F	0,565	1,661	1,277	1,644	1,700	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,935

Graf č. 26 - Krabicový graf dimenze S vs. školy.



V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 2,08; škola B - 1,98; škola C - 2,03; škola D - 2,28; škola E - 2,24; škola F - 2,13; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní vnímání sociálního prostoru, mají menší respekt ke druhým.

Mezi sledovanými školami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi školního statusu „S“ (p=0,009), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi školami D a E, jak můžeme vidět v tabulce č. 11.

VO4.6 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem ?

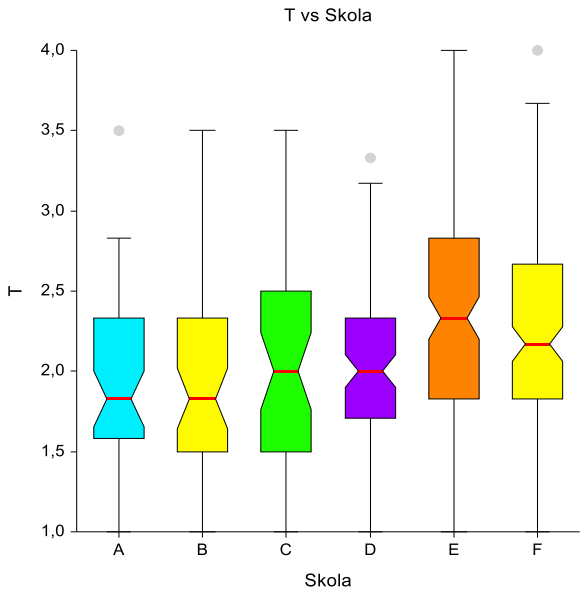
H6- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem

Tab. č. 12- mnonásobné porovnání dimenze T mezi školami

Školy	A	B	C	D	E	F
A	0,000	0,787	0,638	0,636	**3,231**	2,093
B	0,787	0,000	1,422	1,561	**4,261**	**3,114**
C	0,638	1,422	0,000	0,110	2,394	1,267
D	0,636	1,561	0,110	0,000	**3,267**	1,814
E	**3,231**	**4,261**	2,394	**3,267**	0,000	1,707
F	2,093	**3,114**	1,267	1,814	1,707	0,000

Mediány se signifikantně liší, je-li Z>2,935

Graf č. 27 - Krabicový graf dimenze T vs. školy.



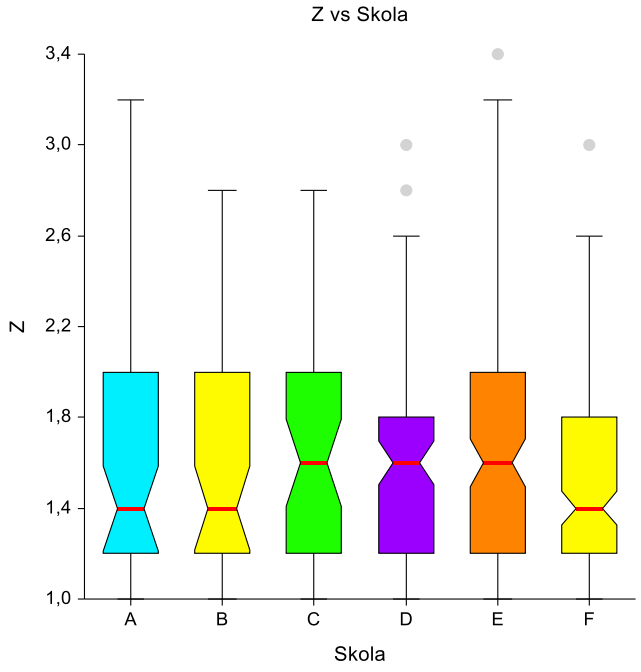
V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 1,96; škola B - 1,87; škola C - 2,07; škola D - 2,04; škola E - 2,37; škola F - 2,20; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi negativní hodnocení, převažuje tak jejich negativní postoj k učitelům.

Mezi sledovanými školami **existuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem „T“ (p=0,000), v hloubce negativního prožívání je v této dimenzi rozdíl mezi školami A,B,D,E,F, jak můžeme vidět v tabulce č. 12.

VO4.7 – jaké jsou rozdíly v míře spokojenosti v prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách ?

H7- předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře prožívání školního života mezi školami v dimenzi začlenění ve vrstevnických skupinách

Graf č. 28 - Krabicový graf dimenze Z vs. školy.



V této dimenzi byly dosaženy průměrné hodnoty: škola A - 1,6; škola B - 1,57; škola C - 1,64; škola D -1,56; škola E -1,65; škola F - 1,50; což znamená, že u všech škol převažuje v této dimenzi pozitivní hodnocení, převažuje tak jejich pozitivní pocit se začleněním v neformálních skupinách.

Mezi sledovanými školami **neexistuje** na hladině významnosti 0,05 statisticky významný rozdíl v dimenzi sociálního začlenění „Z“ (p=0,192), v hloubce pozitivního prožívání není v této dimenzi mezi školami rozdíl.

5.8 Interpretace a diskuse

Při zjišťování informací jaká je celková míra spokojenosti všech žáků se školním životem byly krom jedné dimenze, a to dimenze sociálního začlenění, dosaženy hodnoty, které vypovídají o převažujícím negativním postoji ke školnímu životu.Celkově získaný průměr 2,14 v míře spokojenosti žáků ukazuje na to, že žáci jak již bylo uvedeno, nejsou ve škole spokojeni, kromě dimenze začlenění do vrstevnických skupin. Z analýzy jednotlivých dimenzí v oblasti míry spokojenosti se školním životem žáků, a to mezi chlapci a děvčaty, byly taktéž, krom jedné dimenze, a to dimenze sociálního začlenění, dosaženy hodnoty vypovídající o převažujícím negativním postoji ke školnímu životu. V hloubce prožívání těchto negativních postojů byly dále zjištěny statistické rozdíly mezi chlapci a děvčaty v dimenzích podpory identity, školního statusu a sociálního začlenění, kdy podle dosažených statistických rozdílů bylo u chlapců vyšší skóre v hloubce negativního prožívání než u dívek. V pozitivní dimenzi sociálního začlenění nebyly statistické rozdíly mezi chlapci a dívkami zjištěny. Při vyhodnocení dimenzí míry spokojenosti se školním životem žáků, a to mezi jednotlivými ročníky, bylytaktéž, krom jedné dimenze a to dimenze sociálního začlenění, dosaženy hodnoty vypovídající o převažujícím negativním postoji ke školnímu životu. V hloubce prožívání těchto negativních postojů mezi ročníky, byly dále zjištěny statistické rozdíly mezi 8. a 9. ročníkem v dimenzi celkové spokojenosti,a v dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem byly zjištěny statistické rozdíly v hloubce prožívání mezi všemi ročníky, kdy podle dosažených výsledků bylo nejvyšší skóre v hloubce negativního prožívání zjištěno u žáků 9. tříd a nejnižší u žáků 7. tříd. V pozitivní dimenzi sociálního začlenění nebyly statistické rozdíly mezi ročníky zjištěny. Analýzou poslední zkoumané dimenzí míry spokojenosti se školním životem žáků, a to mezi školami, byly opětovně, krom jedné dimenze, a to dimenze sociálního začlenění, dosaženy hodnoty vypovídající o převažujícím negativním postoji ke školnímu životu. V hloubce prožívání těchto negativních postojů mezi školami, byly zjištěny statistické rozdíly v dimenzích úspěchu a příležitosti, kde byl zjištěn rozdíl v hloubce prožívaní mezi školami B, E a F. V dimenzi celkové spokojenosti byl zjištěn statistický rozdíl v hloubce negativního prožívání mezi školami B,C,E

a F. V dimenzi školního statusu byl zjištěn statistický rozdíl v hloubce negativního prožívání mezi školami D a E. V dimenzi vztahu mezi učitelem a žákem byl zjištěn statistický rozdíl v negativním prožívání mezi školami A,B,D,E a F. Nejvyšší negativní výsledky hloubky negativního prožívání v těchto dimenzích měla škola E, naopak nejnižší negativní výsledek měla škola B. V pozitivní dimenzi sociálního začlenění nebyly statistické rozdíly mezi školami zjištěny.

Je otázkou proč bylo v tomto výzkumu dosaženo převažujících negativníchvýsledků. Důvodů může být hned několik. Z pohledu žáků zřejmě nejsou procesy a systémy ve škole funkční, učitelé přistupují k žákům pravděpodobně spíše formálně, málo reflektují na jejich požadavky týkající se interaktivní výuky a učení, které by zohledňovaly jejich potřeby. Žáci těmito výsledky naznačují, že tak mohou získávat deformované zkušenosti, které mohou mít následně negativní vliv na jejich vývoj v emocionální a sociální rovině a může se tak snižovat jejich motivace k učení a role školy je tak při zprostředkování okolního světa i sebeobrazu žáků ohrožena. Kvalitu školy však nelze vyhodnotit pouze z výzkumu provedeného u žáků. Nicméně posun v záporném směru vyhodnocení by měly být alarmujícím pro učitele, kteří by si měli klást otázku, co tak ovlivňuje žáky, že svou pozici vnímají negativně. Aby tak moly být důvody snížené kvality školy potvrzeny, musel by být proveden celkový evaulační výzkum u učitelů, rodičů a ostatních zaměstnanců školy. vznikl by tak ucelený výsledek školního klimatu dané škole. Je potřeba mít na paměti, že i přes dosažené výsledky nejsou přání žáka pro školu směrodatná, neboť je potřeba odlišit individuální potřeby žáků a celospolečenské potřeby kladené na školy.

5.9 Doporučení pro praxi

Můžeme říci, že dosažené výsledky vypovídají o tom, jak žáci vnímají svůj školní život v rámci žákovských či třídních skupin. Tyto výsledky mohou být využity na úrovních škol, a použity k úpravě školních podmínek, organizace a průběhu školního výchovně vzdělávacího procesu. Hlavně ale vypovídají o rozdílném vnímání školního života mezi chlapci a děvčaty, ročníky a školami. V tomto případě mohou být jedním ze zdrojů informací při hledání příčin úspěšnosti či neúspěšnosti žáků při školních činnostech.

Je velmi důležité si uvědomit, že autoevaluační proces školy se musí dotýkat všech jejích oblastí, protože jenom tak můžeme získat ucelený obraz o jejím současném stavu. Proto bych doporučil školám, aby i přes zrušení povinnosti provádět autoevaluační zprávu pokračovali v jejím vypracovávání alespoň pro svou potřebu. Nezaměřovat se jenom na oblasti, ve kterých škola dosahuje výborných výsledků, ale využívat více nástrojů, více opakovaných šetření, aby dosažené výsledky autoevaluačního procesu byly co nejvíce relevantní. Nesmíme však také opomenout způsob zpracování výsledků, které získáme výzkumem, aby nenastala situace, kdy nám již informace nebudou přinášet takový efekt, v porovnání s tím, co by vyžadovaly. V neposlední řadě také doporučuji, aby se do procesu zapojilširoký okruhaktivních lidí souvisejících s fungováním školy, ať už se jedná o samotné pedagogy, ředitele, rodiče, žáky a ostatní zaměstnance školy. Výchozím bodem musí být také jasné stanovení týmových rolí, stanovení postupu při autoevaluaci a následná prezentace výsledků.

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak žáci druhého stupně základních škol ve Zlínském regionu vnímají svůj školní život. Pokud žáci zažívají ve škole radost a úspěch při učení, je to nejlepší prostředek pro jejich podporu a posílení pozitivního sebevnímání. Pokud je žáky školní život vnímán negativně, neradostně, může to vést k jejich problémovému chování, které bývá často spojeno s následným negativním postojem ke škole. Proto se také v souvislosti se současným školstvím stále více hovoří o kvalitě školy, kdy rodiče podle dostupných preferencí vybírají školní zařízení pro své děti. Není proto nic novým, že dnešní školy, zvláště ty venkovské, bojují o každého žáka a známka nekvalitního hodnocení by tak mohla jejich fungování zcela ohrozit. Proto se také samy školy snaží různými evaluačními procesy býti dostatečně konkurenceschopné. Jednou z možností jak toho dosáhnout, je právě využití autoevaluačních programů, kterými mohou stále zvyšovat, nebo alespoň zajistit stálou úroveň kvality školy. Výstupy z těchto autoevaluačních programů zprostředkovávají pedagogům a vedení škol pohledy žáků na různé oblasti jejich školního života, které jsou pro jejich vzdělávací proces významné.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 525 žáků 7.,8. a 9 tříd vybraných základních škol Zlínského regionu. Vyhodnocením stanovených otázek bylo zjištěno, že ať už se jednalo o vyhodnocení dimenzí celkově, mezi chlapci a děvčaty, ročníky či školami, byla pouze jedna dimenze, a to dimenze sociálního začlenění ve vrstevnických skupinách vnímána pozitivně, což je vzhledem k počtu účastnících se žáků na výzkumu zarážející. Spokojenost se sociálním začleněním ve vrstevnických skupinách znamená, že samotní žáci mají dobrý pocit z vlastního začlenění v neformálních sociálních vrstevnických sítích, jsou signálem o dobrých vztazích mezi žáky, zvláště pak v mimoškolních aktivitách. Naopak v ostatních dimenzích převládlo negativní skóre, i když v některých oblastech můžeme říci, že bylo hodně tzv. hraniční, kdy se stanovené výsledky již překlápěly k negativním hodnotám. Rozdíly v celkovém negativním prožívání pak byly zjištěny mezi chlapci i děvčaty, mezi ročníky i školami. Nicméně, ať už je u některého ročníku či školy hloubkové prožívání více či méně negativní, jedná se o výsledky s převahou negativního hodnocení, které naznačují, že žáci ve všech zúčastněnýchškolách nejsou ve škole spokojeni. Život, který v těchto školách, tedy kromě dimenze sociálního začlenění, prožívají, není z jejich hlediska patrně smysluplný, pravděpodobně v ní nejsou rádi.

Z dosažených výsledků, vyplynulo, že v daných školách nejsou procesy a systémy nastaveny zcela funkčně, je zřejmé, že vztahy mezi pedagogy a žáky jsou spíše na formální úrovni. Je zde vysoká pravděpodobnost, že pedagogové nereflektují požadavky na interaktivní přístup k výuce a učení. V daných oblastech mohou žáci získávat negativní zkušenosti, které mohou mít špatný vliv na jejich vývoj jak v sociální, tak emoční rovině a snižovat tak jejich motivaci k učení.

Dotazníkové šetření bylo opřeno o názory samotných žáků, odhalilo nám jejich vnímání a prožívání. Provedený výzkum může ředitelům zúčastněných škol poskytnout na základě získaných výsledků zpětnou vazbu pro vytvoření posilující prevence a intervence.Vedení škol by mohlo dosažené informace o výkonovém statusu žáků využít k efektivnějšímu naplánování výchovně vzdělávacích opatření, především pak z výsledků vycházet při navrhování změn školního klimatu tříd, které mohou následně hodnotit opakovaným autoevaluačním procesem v určitém časovém odstupu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BOEKAERTS, Monique., Paul R. PINTRICH a Moshe. ZEIDER. *Handbook ofself-regulation*. San Diego, Calif.: AcademicPress, c2000. ISBN 0-12-109890-7.

[2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Teórie sociálnej pedagogiky*. Bratislava:Slovenská pedagogická spoločnost SAV, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2

[3] BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

[4] BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

[5] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

[6] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

[7] DEIBL, Maria. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde, 2005. ISBN 80-902-1058-9.

[8] EGER, Ludvík, ed. *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra marketingu, obchodu a služeb, 2001. ISBN 80-708-2828-5.

[9] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

[10] GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8324-X.

[11] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN978-80-7409-010-3.

[12] 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.

[13] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8320-7.

[14] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

[15] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

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

[17] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

[18] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2.

[19] KUNČAROVÁ, Jitka a Danuše NEZVALOVÁ. *Kvalita školy: ověřování kvality školy*.Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-736-8198-6.

[20] MACBEATH, John E. C., POL, Milan, ed.*Serena, aneb, Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006. ISBN 80-902-6148-5.

[21] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

[22] MUSIL, Jiří V. *Pedagogická psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. ISBN 80-731-8291-2.

[23] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

[24] NEVO, David. *School-basedevaluation: a dialogueforschoolimprovement*. ISBN

00-804-1942-9.

[25] POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

[26] POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ a Petr NOVOTNÝ. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

[27] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

[28] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-717-8944-5.

[29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7047-X.

[30] PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

[31] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz.a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

[32] RÝDL, Karel. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura Strom, 1998. Škola 21. ISBN 80-861-0604-7.

[33] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2.Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

[34] STARÝ, Karel a Ivana SHÁNILOVÁ, ed. *Koordinátor autoevaluace: (studijní text pro prezenční formu vzdělávacího programu)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-57-2.

[35] ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2947-3.

[36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

[37] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

[38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

[39] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

[40] *Autoevaluace: výběr příspěvků : metodický portál www.rvp.cz*. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-16-8.

[41] Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

[42] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol. - a kolektiv

vs. - versus

popř. - popřípadě

tzv. - takzvaně

resp. - respektive

např. - například

apod. - a podobně

tj. - to jest

tzn. - to znamená

CERMAT - Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

CQAF - Společný rámec zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy

SEZNAM GRAFŮ

Grafč.1 - početžáků podle pohlaví..... 54

Graf č. 2 - počet žáků podle tříd…….. 54

Graf č. 3 - počet žáků podle škol..... 55

Graf č. 4- průměry měřených veličin dimenzí v celém souboru…..... 62

Graf č. 5 - průměry měřených dimenzí podle pohlaví..... 64

Graf č. 6 - Krabicový graf dimenze A vs. pohlaví..... 65

Graf č. 7 - Krabicový graf dimenze C vs. pohlaví. 66

Graf č. 8 - Krabicový graf dimenze I vs. Pohlaví……. 67

Graf č. 9 - Krabicový graf dimenze N vs. Pohlaví……. 68

Graf č. 10 - Krabicový graf dimenze S vs. Pohlaví…… 69

Graf č. 11 - Krabicový graf dimenze T vs. Pohlaví……..... 70

Graf č. 12 - Krabicový graf dimenze Z vs. Pohlaví…… 71

Graf č. 13 - Grafické znázornění průměrů měřených dimenzí podle ročníku……. 74

Graf č. 14 - Krabicový graf dimenze A vs. Ročníky..... 74

Graf č. 15 - Krabicový graf dimenze C vs. Ročníky..... 75

Graf č. 16 - Krabicový graf dimenze I vs. Ročníky.....……. 76

Graf č. 17 - Krabicový graf dimenze N vs. Ročníky.....…….. 77

Graf č. 18 - Krabicový graf dimenze S vs. Ročníky……... 78

Graf č. 19 - Krabicový graf dimenze T vs. Ročníky……..... 79

Graf č. 20 - Krabicový graf dimenze Z vs. Ročníky...…… 80

Graf č. 21 - Grafické znázornění průměrů měřených dimenzí podle škol…….... 84

Graf č. 22 - Krabicový graf dimenze A vs. Školy..... 85

Graf č. 23 - Krabicový graf dimenze C vs. Školy..... 86

Graf č. 24 - Krabicový graf dimenze I vs. Školy.....……..... 87

Graf č. 25 - Krabicový graf dimenze N vs. Školy.....……..... 88

Graf č. 26 - Krabicový graf dimenze S vs. Školy..... 89

Graf č. 27 - Krabicový graf dimenze T vs. Školy..... 90

Graf č. 28 - Krabicový graf dimenze Z vs. Školy..... 91

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – klasifikace rozdílů mezi pojmy hodnocení a evaluace..... 28

Tabulka č. 2 – současný stav evaluace vzdělávání dle druhu hodnocení v ČR……..... 31

Tabulka č. 3 – průměry měřených dimenzí v celém souboru…..... 61

Tabulka č. 4 – průměry měřených dimenzí podle pohlaví……..... 64

Tabulka č. 5 – průměry měřených dimenzí podle ročníku……..... 73

Tabulka č. 6 – mnohonásobné porovnání dimenze C mezi ročníky..... 75

Tabulka č. 7 – mnohonásobné porovnání dimenze T mezi ročníky..... 79

Tabulka č. 8 – průměry měřených dimenzí podle škol……..... 83

Tabulka č. 9 – mnohonásobné porovnání dimenze A mezi školami..... 84

Tabulka č. 10 – mnohonásobné porovnání dimenze C mezi školami..... 85

Tabulka č. 11 – mnohonásobné porovnání dimenze S mezi školami..... 89

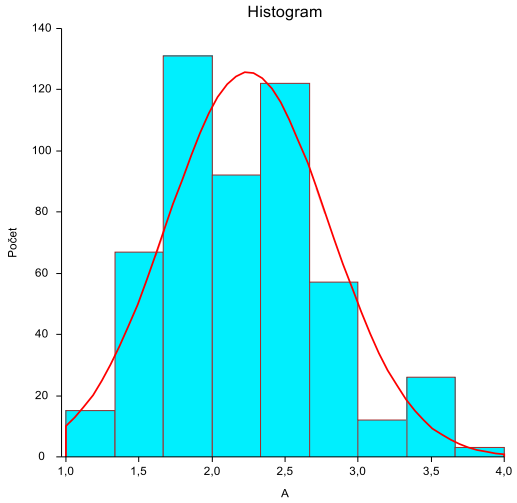
Tabulka č. 12 – mnohonásobné porovnání dimenze T mezi školami..... 90

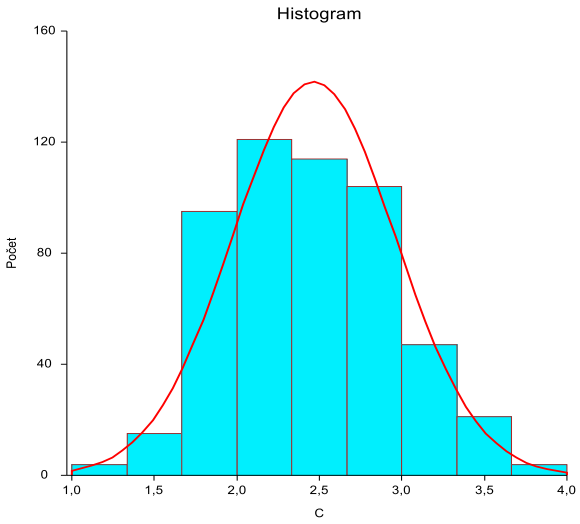
SEZNAM PŘÍLOH

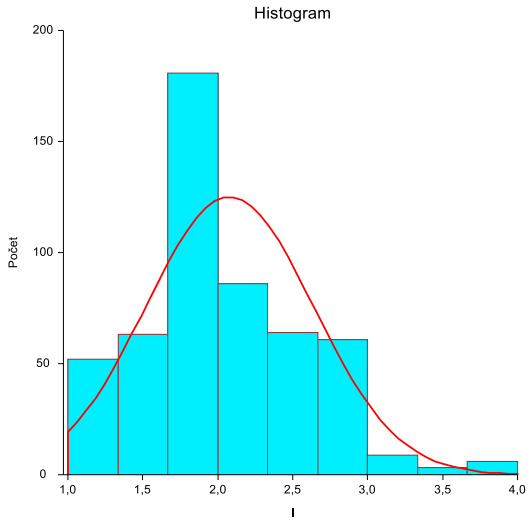
I. - testování normality rozložení Shapiro-Wilkovým testem - zvolená hladina významnosti 0,05

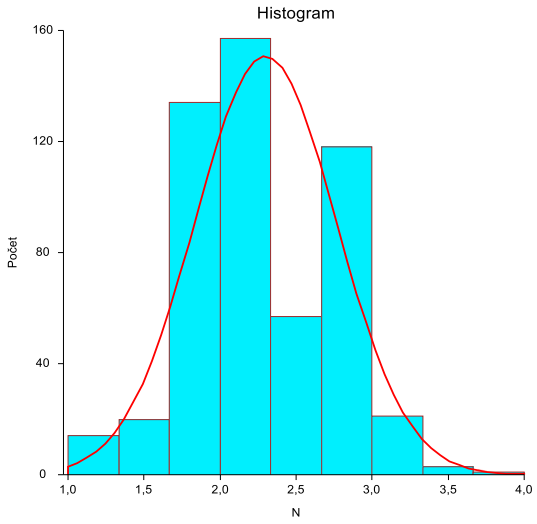
II. - autoevaulační dotazník

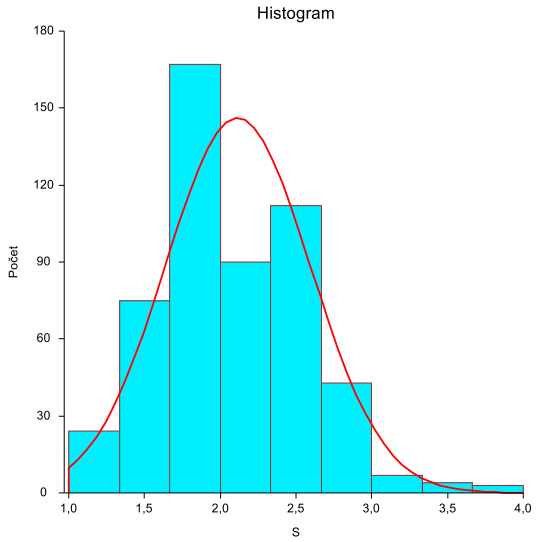
PŘÍLOHA I:

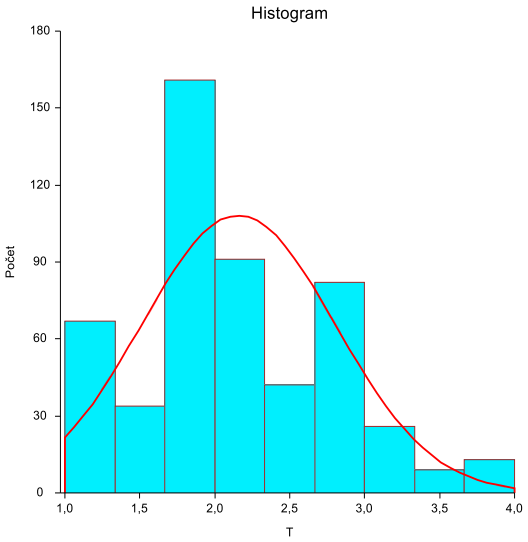

Histogram
Počet
A
0
20
40
60
80
100
120
140
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0

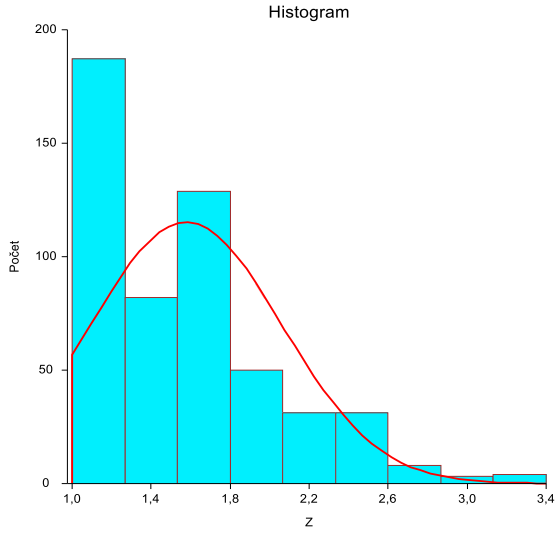

Histogram
Počet
C
0
40
80
120
160
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0


Histogram
Počet
I
0
50
100
150
200
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0


Histogram
Počet
N
0
40
80
120
160
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0


Histogram
Počet
180
150
120
90
60
30
0
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0
S


Histogram
Počet
180
150
120
90
60
30
0
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
4,0
T


Histogram
Počet
200
150
100
50
0
1,0
1,4
1,8
2,2
2,6
3,0
3,4
Z

PŘÍLOHA II:

Milí žáci,

chtěl bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který zjišťuje, jak se Vám líbí ve škole. Dotazník, který se skládá ze dvou částí, je anonymní a jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat víceněž 20 min. Nejprve prosím o zodpovězení základních otázek, poté v tabulce vždy zakřížkujte pouze jednu odpověď, která nejblíže odpovídá Vašemu pocitu.

Souhrnné výsledky všech dotazovaných žáků budou následně zpracovány v mé diplomové práci.

Za vyplnění dotazníku předem děkuji.

Bc. Pavel Šerý

Zvolenou odpověď zakřížkujte.

Jsem

O chlapec

O dívka

Chodím do

O 7. třídy

O 8. třídy

O 9. třídy

	ŠKOLA JE MÍSTO , KDE …	***Rozhodně ano***	***Spíše ano***	***Spíše ne***	***Rozhodně ne***
1	Kde se rád/a učím.	1	2	3	4
2	Kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	1	2	3	4
3	Kde se více poznávám.	1	2	3	4
4	Kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	1	2	3	4
5	Kam skutečně rád/a chodím.	1	2	3	4
6	Kde si mě ostatní lidé váží.	1	2	3	4
7	Kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	1	2	3	4
8	Kde se mohu obrátit na učitele, když vím, že mám nějaký problém.	1	2	3	4
9	Kde se cítím osaměle.	1	2	3	4
10	Kde vím, co po mně učitel požaduje.	1	2	3	4
11	Kde se těším na přestávku.	1	2	3	4

	ŠKOLA JE MÍSTO , KDE …	*Rozhodně ano*	*Spíše ano*	*Spíše ne*	*Rozhodně ne*
12	Kde mě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4
13	Kde mám rád/a většinu předmětů.	1	2	3	4
14	Kde jsem se naučil /a brát ostatní takové, jací jsou.	1	2	3	4
15	Kde jsem často zvědavý/a.	1	2	3	4
16	Kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	1	2	3	4
17	Kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.	1	2	3	4
18	Kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	1	2	3	4
19	Kde mám pocit, že jsem důležitý/á.	1	2	3	4
20	Kde jsem často nervózní.	1	2	3	4
21	Kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	1	2	3	4
22	Kde jsem šťastný/á.	1	2	3	4
23	Kde mi učitelé dávají známky, které si zasluhuji.	1	2	3	4
24	Kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4
25	Kde zjišťuji, že učení je i legrace.	1	2	3	4
26	Kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4
27	Kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4
28	Kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4
29	Kde nejsem rád, když se o mně mluví.	1	2	3	4
30	Kde je o přestávkách dobrá zábava.	1	2	3	4
31	Kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.	1	2	3	4
32	Kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4
33	Kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	1	2	3	4
34	Kde si se spolužáky rádi povídáme.	1	2	3	4
35	Kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	1	2	3	4
36	Kde se toho hodně naučím.	1	2	3	4
37	Kde se trápím.	1	2	3	4
38	Kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	1	2	3	4