

# VÝVOJ METODIKY PRO DIAGNOSTIKU PSYCHOSOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY POHLED ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ A JEJICH UČITELŮ

*Stanislav Ježek*

Fakulta sociálních studií, MU, Brno

*„Co oči nevidí, srdce nebolí“*

Cílem tohoto příspěvku je popsat konkrétní pokus o vytvoření metodiky ke zjišťování klimatu na základních školách. Jde o metodiku, která se snaží překonat nevýhody jednostranně dotazníkového pojetí zkoumání klimatu použitím kombinace dotazníkové metody a metody rozhovoru či focus group. Metodika zahrnuje šetření jak žáků, tak učitelů a výsledky těchto dvou šetření se snaží v maximální míře propojovat. Při tvorbě jsem se snažil navázat na teoretické úvahy o možnostech a mezích konceptualizace a diagnostiky psychosociálního klimatu školy, které byly publikovány ve sborníku Psychosociální klima školy I (Ježek, 2003a). Hlavním závěrem statí v tomto sborníku je konstatování, že klima školy je velmi široký a neostřý termín, který je třeba pro každé empirické použití velmi explicitně specifikovat.

## **Výchozí konceptualizace klimatu**

Obvykle se v souvislosti s klimatem školy zvažují jako základní jednotky zkoumání jedinci nebo celé školy (přehled viz např. van Horn, 2003). Podle mého názoru však je zde jedinec příliš malou jednotkou a škola zase příliš velkou. Pro to jsem se termínech rámce pro konceptualizaci klimatu (Ježek, 2003b, s. 24) přiklonil k pojetí klimatu, v němž je výchozí jednotkou zkoumání homogenní skupina jedinců uvnitř školy. To znamená, že agregace údajů získaných od jednotlivých respondentů (žáků či učitelů) neprobíhá automaticky na úrovni školy, ale snahou je identifikovat skupiny respondentů se stejnými či velmi podobnými výpověďmi. Klima školy je pak dáno tím, jak se ve škole cítí a jak školu vnímají různé skupiny žáků či učitelů.

Při zaměření na různé aspekty školy se mohou vynořit různé homogenní skupiny. Zatímco například z perspektivy percepce vybavení školy mohou být ve škole dvě názorové skupiny, které se budou odlišovat například tím, že jedni mají zálibu ve sportu a druzí ne. Naopak budeme-li se dotazovat na jasnost a srozumitelnost pravidel, zjistíme, že percepce všech žáků jsou si podobné, nebo že se rozdílné názorové skupiny

konstituuji na odlišném základě, než tomu bylo u percepce vybavení školy. V ideálním případě se členění na homogenní skupiny u různých aspektů školy překrývá ve formě jakýchsi percepčních syndromů. Lze očekávat, že takové homogenní skupiny budou často tvořeny třídami či ročníky, tj. žáky, kteří mají společné zkušenosti se školou a také je mezi sebou nejvíce sdílejí. V extrémním případě na konkrétní škole by se pak šetření klimatu školy mohlo vlastně změnit v šetření klimatu tříd. Tím vzniká koncepční propojení mezi těmito v empirické literatuře stále ještě dosti oddělenými oblastmi.

Konstituujícím jevem klimatu jsou v tomto pojetí emoce související se školou, tj. klima je dáno tím, jak se lidé ve škole nebo v souvislosti se školou cítí. Na této úrovni by tedy adjektiva, kterými bychom mohli klima popsat, byla slova jako bezpečné, klidné, smutné, úzkostné, napjaté, nadšené apod. Také by se daly použít popisy jako „emoce vyjadřované“, „emoce nevyjadřované“. Vše ostatní v prostředí školy a v jeho uchopení jedincem, zde hraje roli determinujících proměnných. To, jak se jedinec cítí, je způsobeno tím, jak on sám interpretuje své okolí – fyzické i sociální, včetně interpretací druhých. V této souvislosti považuji za vhodné vymezit i související termíny. Kultura školy zde zahrnuje do jisté míry sdílené normy, přesvědčení, rituály, hodnoty, pravidla apod. Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima, podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány. Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události.

Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy. To znamená, že klima je zde pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů. V rámci níže navrhované metodiky pomímám aktivní pojetí klimatu, kdy jsou respondenti vnímáni spíše jako spolutvůrci klimatu, než jako jeho pasivní příjemci<sup>1</sup>. Platí to však jen pro diagnostiku; pro využití výsledků je již nutné zvážit možnosti všech zúčastněných stran klima ovlivnit.

---

<sup>1</sup> V své diplomové práci (Ježek, 2001) jsem se ptal žáků, co dělají proto, aby byla jejich škola lepší, a co si myslí, že dělají jejich učitelé a rodiče. Výsledky však byly nevalné, žáci většinou nevěděli – ani za sebe ani za druhé.

## Operacionalizace klimatu školy

### Měření emocí

Při měření emocí jako konstituujícího jevu klimatu školy se můžeme se v podstatě vydat dvěma cestami – zaměřit se na objektivní, nebo na subjektivní indikátory (přehled viz Watson, Tellegen, 1985). Jako objektivní měřítka emocí lze použít měřítka fyziologických korelátů emocí. Můžeme ale také použít pozorování výrazů v obličeji či gest nebo také analyzovat hlasové či verbální projevy. Subjektivními indikátory rozumíme výpovědi zkoumaných osob o vlastních emocích, a to ať již spontánní, volně formulované nebo nějakým způsobem formalizované (např. inventáře adjektiv).

Vezmeme-li v potaz dlouhodobější charakter klimatu, jako dlouhodobého jevu, má zaměření na objektivní indikátory v kontextu klimatu nevýhodu spočívající v okamžitosti pozorovaných emocí. Abychom si z takto získaných údajů mohli udělat obrázek o klimatu školy, museli bychom emoce registrovat poměrně dlouho. To by vyžadovalo poměrně velkou, téměř neúnosnou, míru spolupráce ze strany školy.

Z tohoto pohledu je výhodnější použití subjektivních sebe-posuzovacích metod, které umožňují požádat respondenta, aby se pokusil posoudit své prožívání ve škole za určité období. Zjišťování emocí dotazováním umožňuje zahrnout i doplňující introspektivní otázky na interpretace kontextu, které emoce vyvolaly. Otázkou je, nakolik přesně dokáží a chtějí respondenti své emoce aktuálně či zpětně identifikovat a posoudit frekvenci jejich výskytu. Podle Schimmacka (2002) dovedou respondenti velmi dobře rozlišovat frekvence výskytu různých emocí, ale absolutní častost výskytu dané emoce posuzují velmi nepřesně. Dotazování na emoce trpí všemi nedostatky sebeposuzovacích metod - sebe prezentace, různá schopnost introspekce, interpretace diagnostické situace respondentem (viz níže). V případě emocí se jako problém vynořuje ještě problém s verbalizací emocí – verbalizace emocí je dovednost, která má na jednom svém pólu alexithymii. Problémem je také zpětná sumarizace tak aktuálně prožitkového jevu jako jsou emoce za určité období. Kardum, Daskievič (2001) empiricky zjistili, že při zpětném hodnocení máme tendenci své emoce poněkud nadsazovat; pozitivní i negativní. Respondenti však dokáží poměrně spolehlivě porovnat intenzitu emocí v dotazovaném období s obvyklou intenzitou.

Přímé standardizované dotazování na emoce se často provádí pomocí seznamů adjektiv (adjective checklists). Watson (1988) tvrdí, že většina těchto metod má dvoufaktorovou strukturu. Emoce se jimi měří v dimenzích *příjemnost-nepříjemnost* a *intenzita* (nerotované faktory), nebo v dimenzích *pozitivní emoce* a *negativní emoce* (při použití rotace

Varimax). To znamená, že faktorováním se z těchto metod vytrácí konkrétní modality emocí, které jsou pro diagnostiku klimatu školy nejdůležitější. Přímé dotazování na emoce posuzovacích škál s opozitními emocemi na pólech částečně využívá Kollárikova Škála skupinovej atmosféry (Kollárik a kol., 1983).

O přímé dotazování na emoce, konkrétně na nálady ve škole se pokusili například Lundquist, Kjellberg a Holmberg (2002). Vytvořili seznam adjektiv popisujících nálady, který administrovali žákům (7.-9. ročník). Žáci měli posoudit, nakolik by to které slovo vystihovalo to, jak se ve škole cítí. Z původního seznamu 46 adjektiv vydestilovali faktorově-analytickým přístupem dvoufaktorový seznam čítající 17 adjektiv. Dva faktory, které takto vznikly, byly *zaměření na úkol* a *nepozornost*. Všechny ostatní emoce byly z dotazníku vyřazeny.

Protože emoce se měří obtížně, je klima častěji operacionalizováno prostřednictvím přesvědčení souvisejících se školou a percepcí či interpretací různých aspektů školy, u nichž se domníváme, že emoce předpověditelným způsobem ovlivňují. Takto se snaží klima postihnout většina dotazníkových metod, které ve svém přehledu zmiňuje Mareš (2003).

### **Zprostředkované měření emocí ustavujících klima – zjišťování percepcí a přesvědčení**

Většina dotazníkových metod explicitně měřících klima školy se pokouší klima postihnout prostřednictvím percepcí různých aspektů školy různými pozorovateli. Bez výše uvedeného teoretického rámce je tedy klima školy agregátem percepcí, nebo sdílenými percepce, což je formulace, která se v popisech těchto metod objevuje nejčastěji. Budeme-li na klima pohlížet prizmatem emocí, pak nebudeme uvažovat o percepcech školy jako o jevech, které klima přímo ustavují, ale jako o jevech, které dávají vznik určitým emocím, které jsou tím jevem, který určuje klima. Percepce školy jsou tedy pouze jednou možnou operacionalizací klimatu školy. Emoce jsou jejich prostřednictvím zjišťovány dvěma způsoby.

1. Do jisté míry jsou emoce spojené se školou přímo obsaženy v percepcech. Za důkaz tohoto tvrzení lze považovat to, že u většiny dotazníkových metod zjišťujících klima prostřednictvím percepcí různých aspektů školy mezi sebou jednotlivé škály postihující jednotlivé aspekty školy korelují. Ve faktorové analýze (či analýze základních složek) se to

projevuje tak, že v nerotovaném řešení<sup>2</sup> vychází silný první faktor na němž se podílí většina položek dotazníku (např. CFK Climate Scale: Johnson et al, 1999), nebo tak, že pro dobrou shodu s daty je nutné použití neortogonální rotace (např. SLEQ: Johnson, Stevens, 2001). Jiným důsledkem téhož je, že škály v dotaznících mezi sebou obvykle korelují. To znamená, že většina odpovědí je sycena pozitivním či negativním vztahem ke škole nebo pozitivními či negativními emocemi spojenými se školou.

2. U určitých percepcí lze předpokládat, že vyvolávají emoce. Například, odpoví-li učitel, že mu nevyhovuje, jakým způsobem s ním vedení školy jedná, lze předpokládat, že toto přesvědčení (percepce) má tendenci vyvolávat negativní emoce. U některých oblastí percepcí je tato souvislost s emocemi zřejmější a přímočařeji interpretovatelná, ale u mnoha percepcí je obtížné usuzovat na to, s jakými emocemi se pojí. V takových případech je nutné od respondenta **získat další informace**.

Mezi aspekty, o jejichž posouzení respondenty (ať již žáky nebo učitele) dotazníky žádají, patří obvykle různé aspekty vztahů k ostatním lidem ve škole, hodnot, které se v těchto interakcích uskutečňují (nebo by měly uskutečňovat), kvality řízení školy, úspěšnost školy, charakter komunikace. Na podrobnější výčet všech možných takových „dimenzí“ klimatu odkazují čtenáře na stati Mareš (2003) a Ježek (2003b).

## **Problémy při dotazování na percepcie, postoje a hodnoty**

Jak již jsem výše nastínil, interpretace percepcí respondentů, které na sebe vzaly podobu odpovědí na dotazníkové položky, není jednoduchá, a to nejen v kontextu zjišťování klimatu. Považuji tedy za vhodné zmínit se zde o tom, co vše je zahrnuto v procesu odpovídání na dotazníkovou položku (nejčastěji posuzovací škálu likertovského typu), která zjišťuje, jak respondent vnímá ten či onen aspekt školy.

Zodpovězení otázky v dotazníku, ať již postojové nebo věcné, vyžaduje od respondenta splnění sledu několika úkolů. Pro tyto úkoly se v různých výzkumných směrech používá různá terminologie, ale v zásadě panuje shoda ohledně jejich obsahu (Sudman, Bradburn, Schwartz, 1996, s. 56). V tomto příspěvku se budu držet osvědčené terminologie Rogera Tourangeau (Tourangeau, Rips, Rasinski, 2000, s. 8; Tourangeau, Rasinski, 1988; Schwartz, 1999).

Proces odpovídání na otázky má 4 základní fáze - porozumění, vybavení, posouzení, zodpovězení. Ve fázi **porozumění** respondent musí pozorně vnímat otázku (vyslechnout, přečíst) a s ní spojené instrukce,

---

<sup>2</sup> Pokud nerotované řešení autoři uvádí. Nejčastěji je uváděno až řešení rotované metodou Varimax, které je však nevhodné, když lze z teorie předpokládat existenci silného prvního faktoru (Gorsuch, 1974).

vytvořit si mentální reprezentaci základní struktury otázky, identifikovat ohnisko otázky (požadované informace) a propojit termíny použité v otázce s relevantními pojmy.

Ve fázi **vybavení** si musí respondent vytvořit strategii vybavování vzpomínek popř. nápovědí(klíčů) k nim vedoucím, vybavit si specifické a obecné vzpomínky a vyplnit chybějící detaily.

Ve fázi **posouzení** musí respondent posoudit úplnost a relevanci vybavených vzpomínek, učinit závěry na základě jejich dostupnosti, zintegrovat vybavený materiál a udělat odhad založený na částečných vzpomínkách.

Ve fázi **zodpovězení** musí respondent svůj soud napasovat na některou z nabízených odpověďových alternativ a zkorigovat svou odpověď.

Ve všech těchto fázích může dojít k problémům. Respondent v nich může chybovat z mnoha různých důvodů – nedostatek času, motivace, relevantních vzpomínek, pojmů atd. V souvislosti s diagnostikou klimatu školy bych se rád pozastavil u několika chyb, které jsou pro tuto oblast velmi relevantní. Pokud dokážeme rozpoznat, že v některé z těchto fází došlo k problému (v samostatném dotazníku sestávajícím z výhradně z uzavřených položek to je možné jen zřídka, obvykle pomocí různých škál lži), je to významným krokem k vyšší validitě závěrů.

Má-li otázka postojový či hodnotový charakter, pak je zcela zásadní mít představu o tom, zda respondent má zformován postoj, který chceme zjistit. Podle Fischhoffa (1991) si musí respondenti, kteří nemají na danou konkrétní věc v okamžiku odpovídání na položku utvořený názor, vytvořit svůj postoj k dané věci přímo při odpovídání. Vzhledem k náročnosti takového úkolu nelze předpokládat, že respondent zvaží veškeré relevantní vzpomínky spojené s předmětem otázky, vyhodnotí svůj postoj k nim, a nějak jej zesumarizuje do postoje, který bude odpovídat otázce. Je mnohem pravděpodobnější, že využije některou ze zjednodušujících strategií odpovídání, které se vyznačují využitím nápovědí, které jim poskytuje:

- a) osoba administrující otázku (role, chování...),
- b) předchozí otázky,
- c) prezentovaný účel dotazování, nebo
- d) obecnější postoje, hodnoty či přesvědčení.

Pro respondenta pak již nejde o to, zodpovědět otázku co nejpravdivěji, ale co nejpřijatelněji dané situaci. To může znamenat odpovědi konformní, přitakávající (popř. nesouhlasící), sociálně žádoucí apod. Často tak nedostáváme projev názoru, postoje, či hodnoty respondenta, ale respondentův nejlepší odhad toho, co asi chceme slyšet.

Zejména u dotazníku se zřídka dozvíme, zda se respondent neuchýlil k některé z těchto zjednodušujících strategií. Řešení tohoto problému je obtížné a možná i proto existuje spousta vědců, kteří si jej nepřipouštějí. Fischhoff (1991, s. 843) nabízí řešení, které shrnuje do sloganu „look for trouble, ask for trouble, tj. vyvolávat postoje dostatečně odlišnými způsoby a používat dostatečně otevřené způsoby dotazování, aby se inkoherece mohly projevit.“ Říká, že se musíme aktivně snažit získat informace, které budou zpochybňovat výpovědi respondentů, abychom dokázali zachytit zkreslené výpovědi, když se vyskytnou. Musíme se tedy snažit uzavřené položky kombinovat s otevřenými a používat diagnostické metody postavené na různých principech. Jde vlastně o známý princip triangulace rozšířený i na úroveň položek. V oblasti diagnostiky klimatu se tento problém vyskytuje velmi často. Různí lidé se o školu zajímají do různé míry. Někteří o mnoha aspektech školy přemýšlejí zřídka nebo vůbec, jiní zase o škole přemýšlejí velmi často a zajímá je kde co. Jak trefně poznamenal v osobním rozhovoru Jan Beran, „pro některé žáky je ‘škola’ jejich lavice ve třídě a spolužák, co sedí vedle“. Totéž platí analogicky i pro některé učitele. Dotazníky však mají prakticky vždy jednu podobu pro všechny. Jak však odlišit které z odpovědí (a) jsou podloženy relevantními zkušenostmi a které jsou dány tím, že jde o nejpozitivnější alternativu z nabízených?

Podobným problémem je i porozumění termínům použitých v otázce. I zdánlivě zcela jasná slova mohou způsobovat nedorozumění u jednotlivců nebo respondentů jako skupiny. Zrádná jsou zvláště běžně používaná slova, na jejichž význam se málokdo z respondentů zeptá. Pěkným příkladem je zjištění z jednoho empirického výzkumu klimatu třídy, kdy se při rozhovorovém ověřování toho, jak žáci rozuměli jednotlivým položkám dotazníku na klima třídy (WIHIC; Aldridge, Fraser, Huang, 1999), zjistilo, že položce „Spolupracuji se spolužáky na třídních aktivitách“ někteří rozumějí tak, že „spolupracovat“ znamená „neprat se nebo nesoupeřit“ (Wallace, Venville, Chou, 2001). V souladu s principem triangulace na to autoři přišli díky tomu, že se porozumění otázkám rozhodli ověřit hloubkovými rozhovory. Jedním z dalších zjištění této studie bylo, že identický profil odpovědí v dotazníku může být podložen dosti odlišnými percepcemi dění ve třídě.

Ve fázi zodpovězení, zejména korekce odpovědi, dochází v kontextu klimatu školy k problémům způsobeným tím, že respondenti se nevyjadřují k nějakým neosobním aspektům školy, ale k aspektům, s nimiž jsou v reprezentacích respondenta spojeny konkrétní osoby, často včetně sebe sama. Ačkoli je tedy respondent schopen splnit požadavky předcházejících fází procesu odpovídání odpovídajícím způsobem (a „správnou“ odpověď tedy zná), začne odpověď, kterou má v hlavě poměřovat různými kritérii vhodnosti. Uvažují často o tom, co to o škole, učitelích a žácích

vypoví, když odpoví právě tímto způsobem. Častou pohnutkou je nikomu neublížit, nikoho nerozzlobit. Často zkresluje odpovědi respondenta jeho přesvědčení, že jeho odpovědi musí být objektivní. V některých dotaznících je usilování o objektivitu žádoucí, v jiných právě naopak a mnohdy je třeba velmi důrazné instrukce (psané i ústní), aby někteří respondenti byli ochotni si uvědomit, že se po nich nechtějí objektivní odpovědi, ale jejich subjektivní pocity a percepce. Je třeba si uvědomit, že v mnoha případech je předpoklad, že jsou očekávány objektivní odpovědi, obranným copingovým mechanismem, který umožňuje respondentovi odpovídat v rozporu se svými vlastními pocity a přitom se vyhnout výčtkám svědomí, že odpovídal nepravdivě.

## METODA

### Tvorba metodiky

Východiskem pro tvorbu zde prezentované pracovní verze metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu na základní škole byla nespokojenost s výsledky, jaké poskytují dotazníkové metody na měření klimatu (přehled metod viz Mareš, 2003, nebo příspěvek Jiřího Mareše v tomto svazku). Tato nespokojenost se týká zejména nejasné či úzké validity těchto metod, a to jak v sociokulturním prostředí, z něhož pocházejí, a tím spíše i po převodu do češtiny. Nejsem si jist, zda tyto metody neměří jen valenci postoje ke škole. Jejich obvyklý formát (tj. řada kvantitativních posuzovacích škál se zakotvením vágnímu kvantifikátory) neumožňuje nijak usuzovat na to, jakým způsobem respondent odpovídal a jako. Obvyklý způsob tvorby těchto dotazníků (dlouhý seznam položek optimalizovaný faktorovou analýzou s důrazem kritéria interní konzistence) neumožňoval v instrukci zdůrazňovat možnost vynechání položek při nejasnostech. Respondenti se z různých důvodů obvykle zdráhají vynechávat ve větší míře položky, pokud je v tom jednoznačně nepodporujeme (Fischhoff, 1991). Podobně tento způsob vývoje dotazníků komplikoval zahrnutí případných komentářů respondentů k položkám do analýz.

Cílem bylo, a vlastně stále je, vytvořit metodiku pro diagnostiku psychosociálního klimatu na základní škole, která by kombinovala výhody dotazníkového šetření s rozhovorovou metodou. Jde tedy o pokus vytvořit kombinovanou metodu založenou na principu *sekvenční triangulace* (Morse, 2003), kdy jsou výsledky dříve administrované metody využity pro upřesnění či dotvoření metody administrované později. Výsledky metody administrované později zase zpětně slouží k posílení validity závěrů na základě dříve administrované metody.



Chtěl jsem, aby šlo o relativně snadno administrovatelnou metodiku, která by příliš nezasáhla do chodu školy a postihla by klima očima žáků a učitelů s možností rozšíření na další skupiny zainteresovaných lidí (zejména rodičů).

Zpočátku nebylo zřejmé, zda by se dotazníková metoda nedala doplnit jinou metodou než rozhovorem, např. pozorováním nebo analýzou dokumentů či výtvorů (souhrn viz Mareš, 2003). Možnost pozorování je lákavá, protože slibuje přímo spatřit interakce, o k nimž se pak respondenti v dotazníku či rozhovoru vyjadřují. Na druhou stranu je ve škole cizí pozorovatel dosti vnímanou osobou, v jejíž přítomnosti budou v mnoha případech interakce probíhat jinak. Badatelé z pražské skupiny školní etnografie mají zkušenost, že to trvá až rok, než pozorovatel ve škole „splyne s pozadím“. To je příliš dlouhá doba. Na druhou stranu, mnohé komunikační návyky nelze tak snadno měnit. Věřím, že pozorování průběhu např. pedagogické rady, nebo řešení nějakého akutního problému (např. vytváření rámcového vzdělávacího programu) by mohlo poskytnout cenná data. To však vyžaduje značnou míru důvěry zástupců školy a mohlo by být zdrojem nežádoucích obtíží. Také je provedení takového pozorování závislé na tom, kdy a zda se podobné zajímavé události odehrají, a lze předpokládat, že každá z nich bude poněkud odlišná. Cenné informace mohou poskytnout i některé dokumenty školy (např. školní řád, či zápisy), ale jejich interpretace je ještě o něco složitější (vícestupňová), takže ve fázi vývoje metodiky mohou sloužit spíše jen jako doplňkové informace. Pro rozhovory jsem se rozhodl proto, že skýtaly největší možnost interakce. Ostatní metody nepochybně také poskytují indikátory toho, jak se lidé ve škole cítí, ale ověření takových interpretací je bez rozhovoru obtížné. z tohoto pohledu by tedy bylo možné použít kombinaci rozhovoru s kteroukoli ostatních metod, adekvátnost jejichž výstupů by byla korigována/upřesňována rozhovorem.

## Pořadí

Kombinace nejméně dvou metod je výhodná nejen z hlediska triangulace. Při použití více metod lze využít formativních účinků metody, která je administrována jako první. V kontextu klimatu školy to může znamenat například ujasnění některých pojmů. První metoda může také zaměřit pozornost respondentů k určitým jevům (škole vnějším či vnitřním). Nejsou-li někteří žáci či učitelé zvyklí o některých aspektech školy přemýšlet, což se v kontextu klimatu stává poměrně často, může být pro ně těžké vymyslet kvalitní odpovědi na předkládané otázky hned na místě. Tyto odpovědi se jim však mohou začít vynořovat o něco později, když se k těmto tématům v myšlenkách vrací. Je dobré, když se po nějaké době do školy vrátíme s metodou, která jim umožní vyjádřit tyto pozdější reflexe, včetně reflexí na průběh prvního šetření.

V této souvislosti vyvstává otázka pořadí administrace jednotlivých metod a délka časového rozestupu. Obě možnosti, tj. nejdříve dotazník a poté rozhovor a naopak, mají své výhody a nevýhody.

Možnost, kdy je nejprve administrován dotazník, nám dává možnost si před rozhovory dotazníkové šetření vyhodnotit. Rozhovory lze pak zaměřit na témata, která v dotazníku nevyšla zcela jasně, nebo naopak extrémně. Zároveň lze dát v rozhovorech respondentům prostor pro vyjádření myšlenek, které je napadly až po dotazníkovém šetření, a pro vyjádření reflexí o proběhnuvším dotazníkovém šetření. Zároveň lze na základě výsledků dotazníkového šetření optimalizovat výběr respondentů pro rozhovory, které nelze udělat se všemi (i když u učitelů by to šlo, ale asi by to nebylo účelné). Dotazník dává respondentům jakousi představu, co asi sledujeme, když k nim přicházíme s tím, že jsme se přišli podívat na klima jejich školy. Lze je tedy v rozhovoru požádat, jestli je nenapadá něco, co v dotazníku nebylo zmíněno, co právě u nich osobně ovlivňuje, jak se ve škole cítí.

Možnost, kdy nejprve proběhnou polostrukturované rozhovory a s nějakým časovým odstupem dotazníkové šetření, má hlavní výhodu v tom, že na základě rozhovorů lze dotazník upravit tak, aby obecné formulace některých položek byly specifičtější a přesněji odpovídaly realitám školy. Lze také některé položky vypustit úplně nebo doplnit několik nových, které se budou týkat např. konkrétních událostí, které se ve škole odehrály. Stejně tak lze upravit i nabízené alternativy u jednotlivých položek. Dotazník pak může mít mnohem osobnějším ráz a zároveň může poskytovat konkrétnější výsledky, na které bude moci vedení školy či respondenti sami přímo reagovat. V této souvislosti je třeba uvést, že možnost vzájemného srovnávání škol pomocí takového dotazníku je tím značně zkomplikovaná. To však vůbec nevádí, protože pro hromadné srovnávání škol není zde prezentovaná metodika určena. Primární je sebepoznání školy. Nevýhodou tohoto pořadí je omezená možnost dotazníkové metody poskytnout prostor pro reflexe rozhovorů a myšlenky které respondenty napadly po rozhovorech. Lze to řešit alespoň poskytnutím explicitního prostoru na papíře a zdůrazněním možnosti komentování položek v instrukci. V rozhovoru také nelze, pokud nemá být dlouhý, probírat tolik oblastí, kolik v dotazníku.

## **Rozhovorová část metodiky**

U rozhovorů bylo nutné se rozhodnout, s kým a jakou formou budou probíhat, jak budou strukturované a jaká budou témata. Tato rozhodnutí bylo třeba učinit v zásadě dvakrát, jednou pro rozhovor jako první metodu

a podruhé pro rozhovor jako druhou metodu. Ve výsledku se ovšem tyto dvě verze rozhovoru příliš neliší.

Vzhledem k množství lidí, jejichž percepce a emoce klima konstituují, by šlo jen stěží udělat rozhovor se všemi (i kdybychom počítali pouze ty, kteří jsou k tomu ochotní). S učiteli by to v některých případech bylo možné, ale s žáky ne. Proto se jako alternativa klasického rozhovoru vynořila metoda focus group – řízeného rozhovoru se skupinou. Jeho výhodou je zejména možnost sledovat interakci při diskuzi o předložených tématech, takže je možné usuzovat na míru shody mezi jednotlivými respondenty. Nevýhodou je naopak menší míra kontroly a také nelze tak do hloubky explarovat názory a postoje jednotlivých účastníků (souhrn viz Morgan, 1996). Metoda focus group je také doporučovaná, avšak zřídka v tomto kontextu zmiňovaná, metodou pro zvyšování či upřesňování obsahové validity diagnostických metod (Vogt, King, King, 2004). V souvislosti se skupinovými rozhovory se někdy řeší otázka, zda je vhodné, aby se účastníci navzájem znali. Ve skupině účastníků, kteří se navzájem znají, mohou mít účastníci tendenci některé témata zamlčovat. V kontextu školního klimatu, zejména u učitelů, kde lze v některých oblastech předpokládat vysokou míru shody ohledně toho, co je a co není určeno uším cizince, popř. co je a co není správné, to může být značnou překážkou. Při rozhodování o formě rozhovoru se také vynořil praktický argument, že může být velmi obtížné takový skupinový rozhovor s cca 10 učiteli zorganizovat. V běžném programu školy lze takový rozhovor uspořádat až po vyučování. S přihlédnutím k uvedeným argumentům jsem se rozhodl, že rozhovor s žáky bude mít podobu focus group a rozhovor s učiteli podobu individuální. To však není rozhodnutí nezměnitelné. Pokud k tomu budou vhodné podmínky, bylo by vhodné zkusit zařadit i alternativní formu rozhovoru. Například, vyskytne-li se mezi žáky někdo velmi vnímavý a v aktivitách školy angažovaný, pak může být přínosné udělat s tímto jedincem ještě navíc individuální rozhovor. Na druhé straně, vyskytne-li se příležitost k uspořádání skupinového rozhovoru učitelů (tak, aby tam učitelé nebyli jenom z donucení), může být zajímavé sledovat, jaká témata budou a jaká nebudou dělat v diskuzi potíže.

Focus group s dětmi má svá specifika, zejména vyšší nároky na řízení skupiny (viz např. Hennessy, Heary, 2001). Proto je vhodné, aby se skupiny účastnili dva moderátoři. Ten druhý jednak pomáhá zvládat diskuzi, ale může také shrnovat vyřčené na flipchartu a dávat tak okamžitou vizuální zpětnou vazbu, může si také dělat poznámky o pozorování chování dětí. Za takových podmínek je potom audiozáznam průběhu skupiny plně dostačující

Rozhovory byly plánovány jako polostrukturované. Plán rozhovoru, který by byl zařazen jako první (pre-rozhovor) metoda, je poněkud strukturovanější než plán rozhovoru, který je zařazen po dotazníku (post-

rozhovor). V obou však je vyhrazen nestrukturovaný čas pro vyjádření vlastních témat respondentů. V pre-rozhovoru je tento čas vyhrazen na konci, poté co již byly představeny základní oblasti a respondenti tak ví, o co se zajímáme. V post-rozhovoru jsem se domníval, že bude vhodnější zařadit nestrukturovanou část rozhovoru na začátek, aby nabízená témata nepřehlušila to, co si s sebou respondenti do rozhovoru přinesli (reflexe, pozdější nápady).

**Témata** pro rozhovor se liší podle toho, zda je rozhovor zařazen jako první, nebo jako druhá metoda. Je-li rozhovor zařazen jako první metoda, pak zahrnuje všechna vybraná základní témata vymezující školní klima.

U žáků jsou to *emoce ve škole, vztahy mezi žáky, vztahy s učiteli, vztah ke škole, kterou navštěvují, percepce pravidel, sociální opora ve škole, image školy, vztah rodičů ke škole.*

U učitelů jsou to *emoce ve škole, vztahy a spokojenost s vedením, vztah ke škole a hodnocení školy, vztahy a komunikace mezi učiteli.* Jde vlastně o základní otázky: Jak se cítíte? Můžete být na svou školu hrdí? Uspokojuje vás práce na této škole? Máte s kolegy dobré vztahy? Poskytuje vám vedení vše, co potřebujete?

Je-li rozhovor zařazen jako druhá metoda, sleduje více do hloubky ta témata, která se po vyhodnocení dotazníkové metody ukázala být nosná (slibná). Cílem je ověřit si, pokud je to možné, s jakými emocemi se pojí výpovědi z dotazníků. Odpovědi na položky dotazníku lze vždy interpretovat různě. Vodítkem jsou odpovědi na ostatní otázky, poznatky ze šetření u druhé cílové skupiny (žáci, resp. učitelé).

Příklad rozhovorového schématu pro skupinový rozhovor s žáky, který byl proveden před dotazníkovým šetřením je uveden v příloze 1.

## **Dotazníková část metodiky**

Dotazníková metoda pro zjišťování klimatu školy byla plánována jako flexibilní dotazník skládající se především z uzavřených nominálních multiple-choice položek a otevřených otázek. Důvodem volby pouze nominální úrovně kvantifikace je snaha zaměřit obsah dotazníku i pozornost respondentů co nejvíce ke „kvalitě“, tj. obsahům konstituujícím klima. Dalším argumentem pro setrvání u pouze nominálních škál je zatím ne zcela ostré vymezení obsahu klimatu, vzhledem ke které by podle mého názoru byla vyšší úroveň kvantifikace předčasná. Do budoucna se však počítá s možností kvantifikace položek, např. pomocí optimálního škálování; k tomu však bude nutné stanovit vhodná kritéria.

U všech uzavřených položek jsou uvedeny co možná nejkonkrétnější možné odpovědi. Při tvorbě těchto odpověďových alternativ jsem se snažil, aby respondentům zněly co nejpovědoměji; aby je u určité alternativy

mohlo napadnout „*přesně tak si to myslím*“. Součástí instrukcí je také pokyn, že pokud je to u některé položky nenapadne, mohou zvolit nejpříjemnější odpověď a upravit ji tak, aby přesně vyjadřovala jejich pohled na daný aspekt školy. Pokud se bude jejich pohled na daný aspekt natolik lišit od nabízených alternativ, že si nebudou moci vybrat ani s úpravami, mohou odpovědět vlastními slovy. Tato „otevřená vrátka“ u uzavřených položek jsou velmi důležitým prvkem. Dávají nám informace o tom, jakým způsobem respondent o daných aspektech školy přemýšlí a (a to je možná důležitější) o jakých aspektech přemýšlí více a o kterých méně. Lze předpokládat, že u aspektů, jejichž mentální reprezentaci má respondent více pročleněnou či *konkrétnější*, bude obtížnější se vyjádřit jednou prefabrikovanou výpovědí. U takovýchto témat bude respondent s větší pravděpodobností napadat „ano, ale...“. U některých položek jsou odpověďové alternativy formulovány tak, že vybrat si může být poměrně těžké. Pokud i u těchto položek respondent zaškrtně beze změny jednu z možností, lze to za určitých okolností považovat za projev malé motivace k vyplňování dotazníku. Odpověďové alternativy byly formulovány jako vzájemně se vylučující. Přesto mají respondenti někdy potřebu zaškrtnout více než jednu z alternativ. Instrukce v takovém případě zní, že mohou, ale ať zváží, zda je to opravdu nutné.

Flexibilita, již jsem právě popsal na úrovni odpověďových alternativ, je v dotazníku uplatňována i na úrovni položek. To znamená, že respondenti jsou v instrukci jednak vyzváni k tomu, aby doplnili oblasti, které ovlivňují to, jak se ve škole cítí, které nebyly položkami dosud zmíněny, a také jim instrukce výslovně povoluje kteroukoli z položek přeskocit, pokud budou mít pocit, že daným způsobem oni o škole neuvažují a proto ji z této perspektivy nedokáží posoudit. Z praktických důvodů nelze do dotazníku zahrnout veškeré myslitelné aspekty školy, které by mohly ovlivňovat to, jak se lidé ve škole cítí. Z podobných důvodů (tj. aby nebylo odpovídání na otázky příliš obtížné) není při administraci zdůrazňováno to, že nás zajímají především vlivy spojené se školou. Proto lze předpokládat, že mnozí respondenti by měli možnosti doplnit další aspekty využít. Neučiní-li tak, lze to interpretovat jako nedostatek motivace k odpovídání na položky dotazníku, nebo také jako znak toho, že respondent není zvyklý příliš přemýšlet o tom, jak se ve škole cítí a proč – *nereflektuje*. Explicitní umožnění k přeskakování položek slouží k omezení „vynucených“ odpovědí. To, že je toto umožnění provedeno explicitně, má také výhodu v tom, vnášíme do přeskakování položek alespoň nějakou míru kontroly. Respondenti jsou seznámeni s tím, jaké je naše představa o tom, za jakých podmínek lze položku přeskocit.

## Znění a popis položek

### Dotazník pro učitele

#### *Praxe a aprobace*

Kolik let učíte?	Kolik na této škole?	
Učím tady	<i>a) na více jak půl úvazku</i>	<i>b) na půl úvazku či méně</i>
Na kolika školách již jste učil(a)?	Co učíte?	

Účelem položek v této sekci je získat informace, jakou má za sebou odpovídající učitel praxi, zda má možnost srovnávat své zkušenosti z působení na jiných školách, nebo zda není učitelem pouze na částečný úvazek. Spolu s vyučovanými předměty slouží tyto informace jednak při interpretaci odpovědí, ale také jsou proměnnými, podle nichž by se mohly formovat skupiny s homogenním pohledem na školu. Např. mladí začínající učitelé se mohou v určité škole dívat na většinu aspektů podobně.

Určitým úskalím těchto otázek je, že při jejich úplném zodpovězení lze na většině škol podle odpovědí učitele identifikovat. To je v rozporu se zamýšlenou anonymitou šetření. Proto, za okolností, kdy je zachování anonymity rozhodující, je dobré tuto otázku vypustit. Její potenciální přínos není tak velký, aby vyvážil zkreslení odpovědí v důsledku ztráty důvěry v zachování anonymity.

Do této sekce lze přidat i další otázky na informace, které by mohly upřesnit odpovědi učitelů v dané škole. Pokud se z prvních dojmů ve škole lze domnívat, že učitelé se na školu dívají významně jiným způsobem než učitelky (nad rámec predikovatelných genderových rozdílů), lze zařadit otázku na pohlaví. Je-li např. velká škola rozdělena do relativně oddělených celků (budovy, stupně), pak je vhodné zařadit i otázky na tyto informace.

#### *Otázky týkající se vedení:*

1. Kdo více ovlivňuje, jak se ve škole cítíte, ředitel nebo zástupce?	a) spíše ředitel
	b) spíše zástupce
	c) to nevím

Položkám týkajícím se percepce vedení je předřazena položka zjišťující, která z vedoucích osob je pro respondenta v souvislosti s klimatem nejdůležitější. Většina dotazníkových metod na zjišťování klimatu školy z pohledu učitelů anglofonního původu se ptá na ředitele a někdy neosobně na vedení. Naši učitelé často namítají, že pro ně je tou důležitou nadřízenou osobou spíše zástupce ředitele. Urbánek (2003) to považuje za jeden z největších nedostatků dotazníku OCDQ-RS, který zkoušel na českém vzorku. To, jak se učitelé ve škole cítí, mohou ovlivňovat jak ředitelé, tak zástupci. Záleží na tom, které aspekty školy jsou pro učitele důležitější. Proto jsem se rozhodl dát respondentům tuto

volbu. Určitě nejde o volbu z nejsnadnějších, a to i přesto, že je jednou z nejméně důležitých v tomto dotazníku. Pokud učitel má tendenci uvažovat o položkách v dimenzi „dobře-špatně“, pak může mít již u této položky pocit, že volbou jednoho vrhá nějakým způsobem špatný stín na toho druhého. Velké množství odpovědí „nevím“ či zaškrtnutí možností a) i b) může znamenat celkově opatrný až alibistický postoj k šetření. Může ale také znamenat velkou míru interakce ředitele s učiteli. Někdy lze volbu ředitel vs. zástupce interpretovat také tak, že učitel si může vybrat toho, o kom bude moci vypovídat pozitivněji (nebo naopak negativněji).

V některých položkách 2 – 9 je použit místo výrazu „ředitel(zástupce)“ výraz „vedení“. „Vedení“ je použito tam, kde lze očekávat, že na daném aspektu se podílí, jak ředitel, tak jeho zástupci.

2. Způsob, jakým se mnou ředitel (zástupce) jedná, mi...	a) ...velmi vyhovuje
	b) ...většinou vyhovuje, ale v některých ohledech bych uvítal(a) změnu
	c) ...spíše nevyhovuje, uvítal(a) bych změnu

Položka 2 zjišťuje, nakolik je respondent spokojen s tím, jak s ním zástupce (ředitel) jedná. Předpokládá se, že nejčastější odpovědí bude odpověď b). V rozhovoru se lze s odkazem na tyto odpovědi ptát, v jakých oblastech by respondenti změny uvítali. Volba a) je zjevně nejpozitivnější, čímž je „hromosvodem“ opatrného či alibistického postoje k vyplňování.

3. Ředitel (zástupce) vychází učitelům vstříc.	a) ano, ve většině ohledů ano
	b) jak v čem
	c) spíše ne, přizpůsobování pravidel není příliš nakloněn(a)

Položka 3 zjišťuje, nakolik má respondent pocit, že ředitel (zástupce) vychází učitelům vstříc. Alternativní uvažovaná formulace zdůrazňující subjektivnost je: „ředitel (zástupce) mi vychází vstříc.“ Klimatu školy jsou poněkud blíže emoce související se obecnějšími percepce. Proto jsem zvolil verzi uvedenou v dotazníku. Pokud bychom však měli důvod se domnívat, že by mohly být mezi učiteli velké rozdíly v tom, jak moc se jim vychází vstříc, bylo by vhodnější zařadit subjektivnější verzi. Volby byly zamýšleny tak, aby žádná z nich nebyla jednoznačně pozitivní. K uvedeným alternativám lze ještě připojit odpověď „ano, možná až příliš.“

4. Ředitel (zástupce) dává najevo, že mu záleží na tom, aby se učitelé cítili dobře.	a) ano, dává to najevo
	b) myslím, že mu(jí) na tom záleží, ale nedává to moc najevo
	c) nevím, zda mu(jí) na tom záleží, ale nedává to moc najevo
	d) ne, myslím, že jeho priority jsou jinde

Položka 4 zjišťuje pocit opory či péče ze strany vedení. Možné odpovědi jsou seřazeny podle sociální žádoucnosti. Zajímavé je rozhodování mezi alternativami b) a c), v němž se odráží postoj vůči vedení, popř. vůči pokusu. Přiznat mu/jí péči či nepřiznat, když ji neprojevuje?

5. Cítím, že vedení pečlivě sleduje kvalitu mé práce	a) ano, žádná má pochybení či úspěchy neprojdou bez povšimnutí
	b) ano, ale jde spíše o formální aspekty mé práce (plnění povinností)
	c) asi ano, ale nedokáži říci, jak moc
	d) myslím, že moc ne; vedení má jiné priority
6. V návaznosti na předchozí otázku, jak jste spokojeni s množstvím a kvalitou zpětné vazby od vedení ohledně kvality Vaší práce?	a) maximální spokojenost – připomínky jsou hojné a užitečné
	b) jsem vcelku spokojen(a) – připomínky jsou hojné, ale ne vždy užitečné
	c) jsem vcelku spokojen(a) – připomínky nejsou časté, ale když už, tak užitečné
	d) spokojen(a) příliš nejsem – chtěl(a) bych více zpětné vazby
	e) zpětné vazby není mnoho, ale mně to tak vyhovuje

Položky 5 a 6 se zaměřují na citlivou oblast kontroly. Nabízené odpovědi jsou emočně víceznačné. Kontrola je sice potřeba, ale většina učitelů ji nemá příliš ráda. Proto je dobré, aby v této oblasti bylo jasné, co od sebe v tomto ohledu učitelé a vedení očekávají. Nevyjasněnost v tomto ohledu může vést snadno k pocitům křivdy. Rezignace na kontrolu může vést pocitu profesní izolace či vyhoření. Absence skutečné profesionální komunikace však může také vést ke vzniku „klamného diskurzu“, o němž píše ve svém příspěvku v tomto svazku Píšová.

7. Při řešení problémů bere ředitel (zástupce) vážně v potaz i názory a návrhy učitelů	a) vždy ano, je to jeho(její) velká přednost
	b) obvykle ano, ale jen určitých učitelů
	c) obvykle ano
	d) moc ne, ředitel (zástupce) se většinou snaží prosadit
	e) moc ne, v rozhodování by to znamenalo značné zdržení

Položka 7 se týká pocitu vlivu (empowerment). Nabízené odpovědi opět nejsou zcela jednoznačně hodnotící. Záleží ovšem na tom, jaký množstvím návrhů a vyjadřovaných názorů učitelé své vedení zahrnují. V rozhovoru lze odpovědi na tuto otázku ověřovat dotazem na to, jaké konkrétně návrhy či názory byly v poslední době vzaty v potaz a jak se to projevilo.



8. Jaký musí být učitel či učitelka, aby s ním bylo vedení školy spokojeno? Jaká vlastnost je u vás ve škole zvláště ceněna?
9. O co se podle Vás vedení školy usiluje nejvíce (co je pro něj prioritou)?

Položky 8 a 9 jsou otevřené a zaměřují se na oblast percipované image školy. Vědí učitelé, v čem se od nich očekává, že budou zvláště dobří? Vědí v čem má být zvláště dobrá jejich škola? Jen stěží ve všem. V odpovědích na tuto otázku by se mělo projevit, nakolik jsou tato témata předmětem komunikace uvnitř školy. Je velmi obtížné formulovat kvalitní odpověď (tj. vyhnout se různým klišé a všeobjímajícím odpovědím), pokud se respondent s těmito otázkami setkává poprvé. Zde mají učitelé prostor pro to, aby se mohli „pochlubit“ svou školou, ale také sami sebou (neboť oni jsou těmi, kdo nároky na ně kladené splňují).

10. Když se mezi sebou s kolegy bavíte o práci, co je nejčastějším tématem?	a) výukové metody, postupy, co se komu osvědčilo apod.
	b) chování žáků
	c) jiné _____

Položka 10 se zaměřuje na obsah komunikace mezi učiteli. Nejobvyklejší odpovědi by zde měla být odpověď b). Ta je však zároveň tou nejméně pozitivní (a ani téma samo – chování žáků – není pozitivní téma. V rozhovoru lze explorovat, zda jsou v komunikaci přítomna i konstruktivnější témata.

#### *Otázky týkající se vztahů mezi učiteli*

11. Způsob, jakým se mnou kolegové učitelé jednájí, mi...	a)...velmi vyhovuje; nemohu si stěžovat
	b) ...u většiny vyhovuje
	c) ...u někoho vyhovuje a u někoho ne, jsou v tom velké rozdíly
	d)...spíše nevyhovuje, cítím to jako problém
	e) ...vůbec nevyhovuje, něco se musí změnit, jinak to není možné
12. Učitelé se mezi sebou vzájemně stýkají i mimo školu (společné akce, výlety...).	a) ano, velmi často
	b) ano, čas od času
	c) ne, mimo školu se příliš nestýkáme
13. Není zvykem se s kolegy dělit o osobní problémy.	a) ano, osobní problémy si spíše necháváme pro sebe
	b) naopak, sdílíme i osobní problémy

Mezi dalšími zvažovanými položkami byly: „Když mám nějaký problém, mezi kolegy se vždy najde někdo, kdo mi pomůže“ nebo „Jaké panují vztahy mezi učiteli?“

### *Otázky zaměřené profesní aspekty*

Položka 14 se zaměřuje přímo na spokojenost s prací na dané škole; položka 15 na pocíťovanou administrativní zátěž. Položka 16 je všeobecným hodnocením výkonů školy. Položka 17 je téměř lžiskórová položka s mírně projektivním nábojem – nadšených učitelů není mnoho. Položka 18 se týká integrity školy – schopnosti školy nenechat si třístit své snahy vnějšími vlivy, které nemůže ovlivnit. Položka 19 se snaží postihnout oblast vztahů s rodiči, a to prostřednictvím obsahů komunikace. Na rozdíl od otázky 10 je zcela otevřená, ale interpretační rámec je podobný. Položka 20 mapuje spokojenost s materiálním zabezpečením. Mohla by být zařazena ještě další podobná položka týkající se materiálního zabezpečení zázemí učitelů. Očekával jsem, že z této oblasti se budou rekrutovat doplňující návrhy, jak jsou žádány instrukcí. Položka 21 se opět ptá na celkovou spokojenost s prací na této škole, tentokrát však prostřednictvím plánů do budoucnosti.

14. Jsem rád(a), že učím právě na této škole.	a) ano, je to pro mě výhra učit právě tady
	b) na jiných školách bych byl(a) asi stejně spokojen(á)
	c) ano, jinde by to mohlo být horší
	d) naopak, myslím, že bych byl(a) spokojenější na jiné škole
15. Jsem velmi zaneprázdněn(a) povinnostmi, které bezprostředně	a) ano, mělo by se to omezit
	b) ano, ale většina těch povinností má svůj smysl
	c) není to tak zlé
16. Myslím, že naše škola dělá pro žáky maximum	a) ano, víc toho za současné situace dělat nelze
	b) jsme dobří, ale mohli bychom být ještě lepší
	c) naše škola nepatří mezi nejlepší
	d) naše škola zdaleka nevyužívá svůj potenciál
17. Učitelé jsou pro svou práci nadšení	a) ano, většina
	b) takových je jen pár
	c) nikdo nebo skoro nikdo
18. Škola musí příliš často ustupovat nátlaku veřejnosti, rodičů, úřadů, PPP...	a) ano, mívám ten pocit
	b) ne, myslím, že ne více, než je potřeba

19. S jakými rodiči se nejčastěji stýkáte? Co je tématem vašich setkání?

20. Mám k dispozici všechny materiály pro výuku, které potřebuji	a) ano, nemohu si stěžovat
	b) spíše ano, rozumné požadavky bývají splněny
	c) spíše ne, často narážím na finanční bariéru
	d) ne, považuji to za veliký problém
21. Chcete na této škole zůstat i do budoucnosti?	a) ano, jsem rád(a), že jsem právě tady
	b) ano
	c) ne, rád(a) bych odešel(odešla) učit na jinou školu
	d) ne, chci změnit povolání

Na konci dotazníku byl volný prostor pro reflexe a myšlenky, které se respondentům vynořily při odpovídání na otázky.

### Dotazník pro žáky

Položky dotazníku pro žáky jsou dvou druhů. Část položek se přímo táže na postoj žáků ke své škole. Jde o položky 3, 6, 8, 21, 26 a 27. Ostatní položky se táží na percepce různých aspektů školy, které by měly být spojeny s prožíváním emocí. Jde především o různé psychosociální potřeby, jak je formulovali různí autoři. Na potřebu pocitu bezpečí, předvídatelnosti a srozumitelnosti prostředí se zaměřují položky 1, 2, 9, 13, 15, 16 a 17. Na potřebu mít své místo v kolektivu se zaměřují položky 7, 12 a 24. Na potřebu pocitu vlastní výkonnosti a ceny se zaměřují položky 4, 5, 17, 19. Na potřebu pocitu vlivu, vlastní schopnosti zapojit se a ovlivnit chod událostí se zaměřují položky 10, 13, 14, 22. Položka 11 se zaměřuje na hodnotu vzdělání. Položka 18 souvisí s identitou a s tím, jak dobře si žák myslí, že učitelé interpretují (soudí) jeho chování. Snaží se postihnout výroky typu „Kdyby učitelé věděli..., nemysleli by si o mně...“. Pocit spravedlnosti postihují položky 13, 16 a 20. Položka 23 zjišťuje sociální oporu ze strany školy. Položka 25 se snaží zjistit, zda se žáci se svými rodiči baví o kvalitách školy.

To však je jen jeden způsob klasifikování zvolených položek. Každá položka či oblast má samozřejmě různé další konotace. Také záleží na konkrétní škole, jakým způsobem je daná oblast součástí dění v této škole. Pokus o klasifikaci podle Moosových (1991) dimenzí je uveden v tabulce 2.

**Tabulka 1. Klasifikace zaměření položek dotazníku pro učitele.**

pol.	<i>oblast dle Moose (1991)</i>	<i>oblast dle Hoye et al. (2000) otevřené/uzavřené klima</i>	<i>oblast dle Hoye et al. (2000) dimenze zdraví školy</i>
2	systémová – řízení	vedení – celkové hodnocení	
3	systémová – řízení / vztahová – podpora nadřízených	vedení – vstřícnost	vstřícnost vedení
4	vztahová – podpora nadřízených	vedení – vstřícnost, charisma	vstřícnost vedení
5	hodnotová – pracovní tlak, autonomie	vedení – důraz na výkon	důraz na akademický výkon / direktivnost vedení
6	hodnotová – pracovní tlak, autonomie	vedení – důraz na výkon	důraz na akademický výkon / direktivnost vedení
7	systémová – řízení, inovace	vedení – rezervovanost, vstřícnost	direktivnost vedení
8	<i>hodnotová / systémová – průhlednost</i>		
9	<i>hodnotová</i>		
10	<i>vztahová / hodnotová</i>		morálka / důraz na akademický výkon
11	vztahová	kolektiv – intimita	soudržnost
12	vztahová – soudržnost kolektivu	kolektiv – intimita	soudržnost
13	vztahová – soudržnost kolektivu	kolektiv – intimita	soudržnost
14	vztahová – angažovanost	kolektiv – duch	morálka
15	systémová	kolektiv – zatěžování	
16	vztahová – angažovanost	kolektiv – angažovanost	morálka
17	vztahová – angažovanost	kolektiv – angažovanost, duch	morálka
18	systémová – řízení	kolektiv – zatěžování	institucionální integrita
19	hodnotová		
20	systémová		materiální podpora
21	vztahová – angažovanost	kolektiv - duch	morálka

Stejně jako u položek v dotazníku pro učitele jsou nabízené alternativy nominální, v některých případech ordinální.

1. Ve škole se cítím bezpečně.	a) vždy ano b) většinou ano c) většinou ne
2. Ráno mívám strach z toho, co se mi zase ve škole stane.	a) nikdy b) tak maximálně jednou za měsíc c) skoro každý týden d) skoro každý den
3. Jsem rád(a), že chodím právě do naší školy.	a) ano b) ano, lepší školu neznám c) tohle si nemyslím d) ve škole chci zůstat, ale rád(a) bych změnil(a) třídu e) naopak, rád(a) bych chodil(a) na jinou školu
4. Učíme se spoustu zajímavých věcí.	a) ano, souhlasím b) ne, mám pocit, že těch zajímavých věcí je málo c) ne, skoro nic z toho, co se učíme mi nepřipadá zajímavé
5. Učíme se spoustu užitečných věcí.	a) ano, souhlasím b) ne, mám pocit, že těch užitečných věcí je málo c) ne, skoro nic z toho, co se učíme mi nepřipadá užitečné
Je něco, o čem se neučíte, ale o čem bys se učit chtěl(a)?	
6. Ve škole si užijeme spoustu legrace.	a) souhlasím b) jen někdy c) to bych rozhodně neřekl(a)
7. Chtěl(a) bych, abych do naší třídy lépe zapadl(a).	a) ano, moc sem nepatřím b) ne, mám zde své místo
8. Někteří žáci se v naší škole necítí dobře.	a) ano, myslím že jich je docela hodně b) ano, ale moc takových neznám c) o nikom takovém nevím
Pokud ano, co mají tito žáci společného?	
9. Žáci dodržují „pravidla hry“.	a) ano b) ne, někteří porušují, na čem jsme se dohodli
10. Ve svých názorech se s většinou spolužáků shodnu.	a) ano, skoro ve všem b) ano, ale ne ve všem c) ne, jen v málo věcech d) ne, neshodnu se skoro v ničem
11. Pro žáky z naší školy, které znám, je učení velmi důležité.	a) ano, pro většinu z nich b) ne, jen pro někoho z nich c) ne, skoro pro nikoho z nich
12. Mezi spolužáky si s učením hodně pomáháme.	a) ano b) ano, jinak to ani nejde c) ne, spíše spolu soupeříme
13. Pravidla, která v naší škole platí, pokládám za férová.	a) ano b) ne, některá pravidla považuji za nespravedlivá

14. Na hodinách jsme zvyklí s učiteli hodně diskutovat.	a) ano b) ano, ale jen s pár učiteli c) ne a nechybí mi to d) ne, ale chtěl(a) bych, aby to tak bylo
15. Víím, co od nás učitelé očekávají.	a) ano b) ano, ale jen zčásti c) ne, nevím
16. Učitelé trestají pokaždé jinak přísně.	a) ano b) ne, většinou je za stejné provinění stejně přísný trest c) ne, je přesně stanoveno, jaký trest následuje za jaké provinění
17. Naším učitelům se nelze zavděčit.	a) souhlasím; jen těžko b) nesouhlasím; víím, čím bych se jim zavděčil(a)
18. Učitelé toho o nás hodně vědí.	a) ano, dobře nás znají b) ano, ale v něčem o nás mají zkreslenou představu c) ne, moc dobře nás neznají
19. Učitele zajímají naše názory.	a) myslím, že ano b) to nevím c) myslím, že ne
20. Učitelé se chovají ke všem žákům stejně, nikoho neupřednostňují.	a) ano b) obvykle ano, ale jednou za čas se stane, že někomu nadřezují c) ne, některým žákům nadřezují
21. Mám s učiteli dobré vztahy.	a) ano, s většinou b) je to tak půl na půl, s některými ano s jinými ne c) ne, s většinou se nemáme moc rádi
22. Považují učitelé spolupráci mezi žáky v hodinách za dobrou věc?	a) ano a podporují nás v tom b) myslím, že ano c) ne, myslím, že spolupráci mezi žáky nepovažují za žádoucí
23. Když mám nějaký problém, ve škole se vždycky najde někdo, kdo mi s ním pomůže.	a) ano, určitě b) řekl(a) bych, že ano c) obávám se, že ne d) ne
24. Můj nejlepší kamarád(ka) se mnou chodí...	a) do stejné třídy b) do naší školy c) je odjinud d) nikoho takového nemám
25. Jsou Tví rodiče rádi, že chodíš právě na tuto školu?	a) ano b) nevím, o tom jsme se nebavili c) ne, chtěli by, abych chodil(a) na jinou d) myslím, že jim na tom tolik nezáleží
26. V čem je vaše škola lepší než jiné školy, co znáš?	
27. V čem je vaše škola naopak horší než jiné školy, co znáš?	

**Tabulka 2. Klasifikace zaměření položek dotazníku pro žáky.**

pol.	oblast podle Moose (1991)	oblast dle vlastní klasifikace
1		negativní emoce / bezpečí
2		negativní emoce / bezpečí
3		vztah ke škole / emoce
4	hodnotová – orientace na úkol	smysl práce / self-esteem
5	hodnotová – orientace na úkol	smysl práce / self-esteem
6	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky
7	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky / pozice
8		negativní emoce
9	systemová – průhlednost, řízení	pravidla / bezpečí
10	vztahová – pocit sounáležitosti	vztahy se spolužáky / komunikace / empowerment
11	hodnotová – orientace na úkol	akademické zaměření
12	hodnotová – soutěživost	vztahy se spolužáky / spolupráce / pozice
13	systemová – průhlednost, řízení	pravidla / spravedlnost / empowerment
14		vztahy s učiteli / komunikace / efficacy
15	systemová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / očekávání / bezpečí
16	systemová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / bezpečí
17	systemová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / očekávání / bezpečí
18		vztahy s učiteli / blízkost
19	systemová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / komunikace / self-esteem / respekt
20		vztahy s učiteli / spravedlnost
21	systemová – průhlednost, řízení	vztahy s učiteli / emoce
22		vztahy s učiteli / očekávání
23	vztahová	sociální opora
24		vztahy se spolužáky / pozice
25		hodnocení školy
26		hodnocení školy / emoce
27		hodnocení školy / emoce

## Zpětná vazba vedení školy

Interaktivní zpětná vazba je nedílnou součástí metodiky. Dalo by se říci, že jde téměř o třetí zařazenou metodu. Shrnutí výsledků z obou šetření (žáků i učitelů) není definitivním výsledkem použití této metodiky. Teprve projednáním těchto výsledků s vedením školy (popř. zástupci učitelů či žáků) se tvoří závěry celého šetření. Výsledky téměř vždy umožňují alternativní interpretace. Badatel zná tyto interpretace, vedení školy zase zná svou školu. Jen otevřenou diskuzí výsledků se lze dobrat k validním výsledkům, které budou využitelné pro další rozvoj školy. Diskuze výsledků s vedením jsou zároveň vzorkem toho, jakým způsobem přemýšlí ředitel či zástupce o oblastech, na které se šetření zaměřuje.

Při praktickém nasazení metodiky lze uvažovat i o tom, že na základě projednání prvotních výstupů s vedením, bude vhodné některé části šetření zopakovat v modifikované zkonkretizované podobě.

## Interpretační rámec

Zamýšlený interpretační rámec této metodiky je především kvalitativní, a to ve dvou úrovních.

Na jedné úrovni jsou zvažovanými kvalitami *percepce různých aspektů školy* – těch, které jsou zahrnuty v dotazníkové i rozhovorové části šetření. To znamená, že při interpretaci výsledků se zaměříme na to, kterými z těchto aspektů školy se respondenti nejvíce zabývají, o kterých mluví, o kterých jsou zvyklí přemýšlet, které vyvolávají emoce. Pokud na určitou položku téměř všichni respondenti odpoví „únikovou“ volbou, nikdo ji neokomentuje, nikdo neodpoví vlastními slovy, nebo ji mnoho respondentů přeskočí, lze uvažovat o tom, že respondenti na toto téma nejsou zvyklí komunikovat (nemají snadno verbalizovatelnou mentální reprezentaci tohoto tématu). To však ještě neznamená, že dané téma není spojeno s intenzivními emocemi, což je nutné se pokusit ověřit při skupinovém nebo individuálním rozhovoru. Naopak témata, u nichž v dané škole velké množství respondentů zvolí odpověď vyjadřující názor, doplní jej kvalifikujícím komentářem, nebo je jejich názor natolik konkrétní, že jej nechtějí přizpůsobit nabízené možnosti a odpoví vlastními slovy, taková témata budou s velkou pravděpodobností utvářet klima školy.

Na druhé úrovni je zvažovanou kvalitou *valence hodnocení* – to, jak respondenti hodnotí vybrané aspekty školy. Interpretace intenzity toho kterého hodnocení je poměrně obtížná. Například volba extrémně kladné varianty může být dána jak upřímným přesvědčením o její pravdivosti, tak snahou ukázat školu v co nejlepším světle. Tato snaha může být projevem kladného postoje k dané škole, nebo třeba jen k určitému učiteli, ale také



úzkostnou snahou nikomu neublížit, nebo nedůvěrou v anonymitu šetření. Podobně negativní hodnocení může vycházet z upřímného přesvědčení, ale může být také drobnou provokací, testováním hranic, reakcí na aktuální událost, nebo být projevem negativního postoje k dané škole nebo škole jako instituci. Bohužel intenzitu hodnocení, zejména negativních, mohou ovlivňovat i emoce přenášené od předchozích položek. U některých dotazníků lze vidět jak se valence hodnocení u určité položky láme a dál zůstává negativní. Proto je ověření výpovědí rozhovorem tak důležité.

Uvedeným způsobem jsou interpretovány výsledky žákovského i učitelského šetření. Je zřejmé, že vzájemné porovnávání škol je v tomto interpretačním rámci možné pouze na úrovni srovnávání toho, které oblasti se vynořily jako významné.

## **Vzorek**

### **Vzorek škol**

Výsledky prezentované v tomto příspěvku pocházejí ze šetření na pěti moravských základních školách (ze 6 zkontaktovaných). Vzhledem k tomu, že cílem studie bylo především ověřování metody, byly školy vybrány záměrným výběrem tak, aby byly co nejodlišnější. Ve vzorku je tak jedna menší alternativní škola, jedna velká sídlištní, jedna středně velká ze středu města, jedna velká příměstská s venkovským charakterem a jedna střední maloměstská. Šlo tedy o sérii pěti případových studií

### **Vzorek žáků a učitelů**

Žáky pro dotazníkové šetření vybíralo vedení školy většinou ve spolupráci s třídními učiteli podle přibližně následujícího zadání:

„Vyberte prosím přibližně 15 - 20 žáků z druhého stupně. Vyberte žáky, o nichž víte, že se o školu zajímají, občas ji komentují, a to v pozitivní či negativním smyslu. Vhodnými kandidáty jsou žáci, kteří mají větší možnost srovnávání, tj. ti, kteří na školu odněkud přestoupili. Vhodnými kandidáty jsou také tvůrci školních časopisů či webových stránek, nebo reprezentanti školy. Pokud má škola žákovský parlament, členové parlamentu jsou také vhodnými kandidáty. Přivítáme, když mezi vybranými žáky budou i všímaví kritičtí žáci. Preferováni jsou komunikativní typy, co se nic nenechávají pro sebe.“

Vedení školy bylo seznámeno s tím, že cílem šetření není vystavit škole nějaké „vysvědčení o klimatu“, ale ověřit, nakolik a jak dokáží žáci reflektovat různé oblasti klimatu. Proto bylo cílem vybrat ty, u nichž lze předpokládat, že to umí či dělají nejlépe, ať již mají tendenci školu chválit nebo hanět. Lze předpokládat, že takto vybraný vzorek bude v průměru vnímat školu pozitivněji než náhodný vzorek žáků. Výběr témat by se však náhodnému vzorku neměl příliš vzdalovat.

Většinou bylo pro dotazníkové šetření vybráno více než 20 žáků. Pro skupinový rozhovor bylo tedy nutné vybírat, nebo uskutečnit dva skupinové rozhovory. Pro skupinový rozhovor byli opět vybíráni žáci, jejichž odpovědi, zejména komentáře, či vlastní formulace, byly nejbohatší. V jedné škole jsem se rozhodl uspořádat dva skupinové rozhovory, protože odpovědi mladších (6.,7. r.) a starších (8.,9. r.) se od sebe dosti lišily. Také jsem chtěl porovnat, jak odlišně se budou vyvíjet dva rozhovory na téže škole.

Cílovým vzorkem pro šetření s učiteli byli všichni učitelé, kteří učí žáky na druhém stupni. Rozhodnutí, zda dotazník vyplnit, či ne, bylo ponecháno na učitelích. Vedení školy většinou učitele pouze informovalo o prováděném šetření a o tom, že s ním souhlasí. Návratnost dotazníků byla kolem 75%, pouze na škole <2> to bylo jen něco málo přes polovinu. Lze předpokládat, že ti, kdo dotazníky nevyplnili, mají v průměru o něco negativnější pohled na svou školu nebo negativnější postoj k dotazníkovým šetřením (kterých bohužel není málo). Dotazníky byly administrovány dvěma způsoby. Na třech školách jsem během vyučování obcházel kabinety a učitele, kteří měli právě volno, jsem individuálně žádal o vyplnění dotazníku. Pro nepřítomné učitele jsem zanechal dotazníky v obálce u jejich kolegů s prosbou o předání a tlumočení mé prosby. Na jedné škole toto šetření proběhlo korespondenčně a na jedné jsem o distribuci dotazníků požádal zástupce ředitele. Zřejmě optimální způsob, a to hromadné předání na nějakém setkání spojené s diskuzí nad instrukcemi, se nepodařilo uskutečnit na žádné škole. Ač nejpracnější, individuální administrace dotazníků se ukázala být velmi cenná. Při těchto rozhovorech jsem obvykle narážel u dvou bodů – obrácení jejich pozornosti k instrukcím a vyvrácení mýtu o požadované objektivnosti soudů. Mnoho učitelů instrukce nechtělo slyšet, s tím, že vyplňovat dotazníky přeci umí. Bylo třeba několikrát zopakovat, že nejde o běžný dotazník a že instrukce se v mnohém liší (dopisování, vynechávání). Také přesvědčování, že tento dotazník chce právě jejich subjektivní názory, nebylo snadné.

## VÝSLEDKY

### Šetření mezi učiteli<sup>3</sup>

Odpovědi jsou uspořádány podle položek a podle škol. Jednotlivé školy jsou uvedeny pod čísly v lomených závorkách <1> až <5>.

#### *Sekce Data o učitelích*

**Celková praxe.** Průměrná doba praxe ve škole má poměrně velký rozptyl ( $m_{<1>}=12$ ,  $m_{<2>}=21$ ,  $m_{<3>}=18$ ,  $m_{<4>}=25$ ,  $m_{<5>}=13$ ). V souvislosti s praxí lze uvažovat o dlouhodobé personální politice a o tom, že specificky se mohou cítit učitelé, kteří jsou se svou délkou praxe v menšině. Například na <4> má většina přes 20 let praxe plus 3 začátečníci (3-5 let praxe). Naopak na <1> mají nad 20 let praxe pouze 3 učitelé. Na <5> se sbor zdá být tvořen dvěma skupinami učitelů – mladí pod 10 let praxe (60%) a staří nad 20 let praxe (1/3).

**Praxe na škole.** Tady je průměr kolem 11 let. Porovnáním celkové praxe a praxe na škole vychází, že v průměru učitelé strávili půl až tři čtvrtě své praxe na aktuální škole. Tento údaj může sloužit dalšímu vytipování možných skupin učitelů se specifickým pohledem na školu. Například na škole <4> zde strávili všichni učitelé na plný úvazek skoro celou svou kariéru. Tito učitelé jsou doplněni staršími učiteli na částečný úvazek, kteří již vyzkoušeli mnoho různých škol. Na <1> zase učitelé s dlouhou praxí strávili pouze malou část své kariéry. Naopak mladí učitelé tu jsou většinu své krátké praxe.

**Úvazek.** Pouze na <4> a <1> mi odpověděli učitelé na částečný úvazek. Na <1> jsou na částečný úvazek učitelé – specialisté s dlouhou praxí.

**Počet vyzkoušených škol.** Průměr je mezi 2 a 3 školami za dosavadní kariéru. Nejvariabilnější zkušenosti jsou na <3> (3,3). Vzhledem k nízké průměrné délce praxe na <1>, mají tamější učitelé zkušenosti z poměrně hodně škol. Jeden učitel je extrém – na 12 let praxe 7 škol. Na <5> je průměr je 1,8. Zdá se, že tu neplatí jako jinde, že by mladší učitelé měli vyzkoušeno více škol než starší. Naopak, mladší až na jednoho nastoupili a jsou tu celou svou praxí.

---

<sup>3</sup> Pokud máte čas a chuť na zajímavý úkol pro zamyšlení, přečtěte si prosím příspěvek doc. Píšové v tomto sborníku, pokuste se pomocí výroků zde uvedených vcítit do začínajících učitelů a pak se pokuste co nejupřímněji vyplnit zde popisovaný dotazník pro učitele.

### Položka 1. Volba mezi ředitelem a zástupcem

Způsob odpovídání je ve všech školách úplně jiný. V <4> si učitelé nedovedli vybrat (tj. volili oba nebo nevím), v <3> je tu pro učitele především zástupce, v <2> je to půl na půl. Naopak na <1> buď ředitel nebo nevím. <1> je malá škola, takže vedoucí funkce může z většiny naplňovat ředitel. Stejně tak je možné, že oba fungují jako tým a jejich vliv na to, jak se učitelé cítí, je rovnoměrný.

Bude možná nutné více zdůraznit, že se ptáme na to, kdo je důležitější pro respondenta. Z některých poznámek vyplývá, že se učitelé snažili posoudit, kdo z těch dvou více ovlivňuje klima školy (a ne respondenta jako jednotlivce).

### 2. Jednání vedení

Jednání vedení učitelům v zásadě vyhovuje. Přibližně polovině by však uvítala nějakou změnu. Nikdo z nich však neuvedl, o jakou změnu by mělo jít. Odpověď b) lze tedy interpretovat jako spokojenost s „drobnou výhradou“. Možná má negativní odpověď na tuto otázku (c) příliš negativní konotace. Bylo by vhodné uvést více ambivalentních alternativ, či protáhnout negativní konec škály ještě nějakou negativnější alternativou.

U všech otázek týkajících se vedení jsem v kontingenčních tabulkách zjišťoval souvislost s volbou významné osoby v první položce. Poněkud překvapivě se tato souvislost ukazovala jen výjimečně a v náznaku. U této položky se tato souvislost výrazně objevila pouze u školy <5>. Těm, kdo si zvolili ředitele, jednání vyhovuje s výhradou (b), a těm, kdo si zvolili zástupce, jednání vyhovuje velmi (a).

### 3. Vycházení vstříc

Všem se většinou vychází vstříc – odpověď (a) byla zdaleka nejčastější. Mohlo by se zdát, že na všech školách, které jsem dosud navštívil, se vedení opravdu snaží vycházet učitelům vstříc. Lze to však interpretovat také tak, že učitelé od svého vedení neočekávají nic, co by jim nemohlo dát. Malá variabilita odpovědí neumožňovala případné souvislosti s volbou ředitele/zástupce, aby se projevila. Asi by to chtělo natáhnout škálu k ještě vstřícnějšímu pólu, popř. použít alternativu s přídatkem „...možná až příliš“, aby se mohly projevit emoce. Odpověď (a) je příliš lákavá a vyhovuje příliš širokému spektru percepce. Otázkou pro rozhovor je, v čem učitelé chtějí, aby jim vedení vycházelo vstříc.

### 4. Dává najevo zájem na tom, jak se učitelé cítí

Na tuto otázku odpovídali učitelé velmi podobně jako na otázku 2. Většina těch, kdo zvolili alternativu (a), ji také zvolili u položky 2 a totéž platí pro volbu alternativy (b). Většina učitelů má tedy pocit, že vedení

záleží na tom, aby se cítili dobře. Buď to vedení přímo dává najevo, nebo nedává, ale učitelé jim tento zájem stejně přičítají. Vzhledem k tomu, že alternativy (b) a (c) se liší pouze tímto „přičítáním“, lze z odpovědi na tuto položku usuzovat, jak moc je třeba zvažovat toto „atribuování dobrého“ i u ostatních položek. Variantu (c) zvolil pouze jeden učitel. Otázkou pro rozhovor je pak, jakým způsobem vedení dává najevo, že mu záleží na tom, aby se učitelé cítili dobře. Bylo by dobré, aby o tom učitelé měli poměrně konkrétní představu.

#### 5. Kontrola práce učitelů

Mezi odpověďovými alternativami nejsou žádné jednoznačně pozitivní. V důsledku toho byly oproti předcházejícím položkám odpovědi mnohem variabilnější. Část učitelů na všech školách zvolila poněkud „idealizující“ odpověď (a) a zbytek se rozhodoval mezi přiznáním formální kontroly (b) nebo nevěděním (c). Variabilitu odpovědí na všech školách však lze interpretovat také tím, že učitelé přesně nevědí, jak je jejich práce kontrolována a v důsledku toho na položku odpovídají různě. Někteří uvažují, jak asi probíhá, jiní jak by měla probíhat, další přemýšlí, jaká volba je očekávaná, a část přiznává, že přesně neví.

Na škole <2> byla použita verze položky s alternativou „kontrola mé práce je velmi častým tématem“. Tato alternativa byla tak přitažlivá, že ji na této škole zvolili všichni učitelé. Proto byla otázka přepracována a důraz se přesunul z obsahu komunikace k percepce kontroly.

Při diskuzi položek 5 a 6 s vedením škol bylo jsem měl často pocit, že v této oblasti se vedení necítí úplně jistě či příjemně. Jakoby nepocíťovali, že mají dostatečný mandát k tomu, říkat učitelům, co se jim na jejich práci líbí a co ne. Tento dojem posilují i odpovědi na položku 8 a částečně i 9, v nichž většina učitelů nevěděla, jaké charakteristiky učitele vedení zvláště oceňuje, či o jaký charakter školy se usiluje. V této souvislosti je zajímavé srovnání se zjištěním Píšové (v tomto svazku), že začínající učitelé pocíťovali v této oblasti velký deficit.

#### 6. Spokojenost se zpětnou vazbou

Jako u předchozí otázky i zde byla variabilita odpovědí vyšší než u jiných otázek. Odpovědi se někdy zdají souviset s délkou praxe. Nejčastější jsou obě alternativy s pozitivními konotacemi – (a) a (c). Pouze na škole <5> variantu (a) nikdo nezvolil. Z toho lze usuzovat na celkově malé množství zpětné vazby. Při některých rozhovorech se ukázalo, že termín „zpětná vazba“ může být pro některé učitele poněkud nejasný. Téma podob zpětné vazby je tedy vhodné zařadit do rozhovoru.

#### 7. Vedení bere vážně názory učitelů

Opět velká variabilita odpovědí. Celkově jsou odpovědi pozitivní. Pouze jeden učitel zvolil možnost 5 (zdržení), ačkoli je podle mě docela

plauzibilní. Zůstává na zvážení, zda se ptát na všechny učitele (jak je to nyní) nebo přímo na respondenta.

#### 8. Jaké vlastnosti učitele jsou zde ceněné?

I když velká část odpovědí obsahovala různá klišé, bylo možné v každé škole vysledovat určitá opakující se témata. Míra shody však nebyla velká, z čehož lze usuzovat, že toto téma je explicitně tématem komunikace ve škole jen zřídka. Téměř nikdo nevyužil v této položce možnosti „pochlubit se“ tím, jak vysoký nárokům na něj kladeným vyhovuje.

Například ve škole <1> bylo opakujícím se tématem ochota pracovat nad rámec svých povinností, dělat něco pro školu. Ve škole <4> se v odpovědích často vyskytovala kreativita a používání nových metod. Ve škole <5> se projevoval důraz na spolehlivost.

#### 9. O co se vedení usiluje nejvíce.

I zde se vyskytovalo mnoho klišé, což mě po prvních zkušenostech vedlo k podtržení slova „nejvíce“ ve znění položky. Některé odpovědi totiž sdělovaly, že se vedení snaží nejvíce o všechno.

Nejčastěji se vyskytovalo téma zvyšování prestiže či zlepšování pověsti školy. Málokdy bylo uvedeno, v jaké oblasti. Ani v této otázce se učitelé svou školou příliš nechlubili. Na škole <1> bylo specifickým tématem úsilí o zachování školy v určité podobě. Většina učitelů byla v této snaze emočně angažovaná, což zřejmě zvyšovalo kohezi sboru. Na škole <3> bylo častěji zmiňováno úsilí o udržení dobrých vztahů s radnicí a rodiči, které někteří hodnotili spíše negativně.

#### 10. O čem se s učiteli bavíte?

Nejobvyklejší odpovědí je (b) - chování. Cílem je zjistit, kolik učitelů se kromě obvyklého stěžování si baví i o tom, jak učí. To je jeden z předpokladů k tomu, aby mohli učit lépe. Možnost „jiné“ je obecně nevyužívaná. Možná je reflexe obsahu volné konverzace obtížná, ale učitelům na škole <1> tolik potíže nečinila. Nebo na některých školách v komunikace opravdu nejsou žádná další (sdělitelná) témata spojená se školou. Jedním z mála dalších témat, které někdo zmínil na dalších školách byla „frustrace z byrokracie“. Napadlo mě, že pokud učitelé chtěli, abych jejich školu prostřednictvím jejich odpovědí viděl pozitivně a pokud obsahem jejich komunikace související se školou jsou především negativní témata (stěžování si na to či ono), byli by méně motivováni tvořit odpověď u alternativy „jiné“. Někteří z nich vskutku zaškrtnuli variantu (c), aniž by odpověď dále specifikovali.

Na škole <4> bylo nejčastější odpovědí současné zaškrtnutí voleb (a) i (b). To by mohlo znamenat, že na této škole jsou výukové metody

častějším tématem hovorů. Možná s tím souvisí i to, že jedině tam žáci na skupinovém rozhovoru mluvili o „dělání Daltona“.

Na <1> je mnohem více odpovědí „jiné“. Mezi zmiňovaná témata hovoru patřila budoucnost školy, program školy, duchovní témata a mimoškolní aktivity. Že se by se spolu bavili „více“ a tím pádem toho měli víc co říct?

#### 11. Jak se mnou jednájí kolegové.

Z odpovědí by se mohlo zdát, že vztahy jsou všude téměř ideální. Otázka je příliš „průhledná“ a neumožňuje projevit nespokojenost bezpečným způsobem. Je však možné, že míra styku mezi učiteli není tak velká, aby mohla vyvolat výraznou nespokojenost. Pokud mezi sebou nechtějí spolupracovat, tak většinou nemusí. A na přestávky a občasné příležitosti si vystačí s „klamným diskurzem“ (viz Píšová v tomto svazku). Na žádné škole s nijak neprojevil kvalitativní rozdíl mezi alternativami (a) a (b). Rozdíl je tedy spíše pouze kvantitativní. Pouze na škole <3> zvolili někteří učitelé variantu (c) - „...jsou v tom velké rozdíly“. Bylo by možné to interpretovat jako větší množství třenic v komunikaci, ale také tak, že vyjádření takové mírné kritiky je na této škole bezpečné; nikdo se nemusí tvářit, jako že má všechny rád.

Možné změny ve znění této položky se budou týkat zejména nalezení nějaké vhodné alternativy ke slovu „vyhovovat“, které je příliš široké.

#### 12. Stýkání se mimo školu

Variabilita odpovědí na tuto položku byla velmi nízká. Naprostá většina odpovědí zněla „ano, čas od času“. Tato alternativa byla příliš široce přijatelná a následující zřejmě příliš negativní, přestože fakticky znamenají téměř totéž. V této podobě lze tuto položku interpretovat spíše jako ordinální škálu. Bude nutné vytvořit lepší sadu alternativ.

#### 13. Sdílení problémů

Převažují spíše odpovědi (b), tj. učitelé sdílejí osobní problémy. Jedinou školou, kde tomu tak nebylo, je škola <3>. Je zajímavé, že na této škole se podle předchozí položky učitelé více stýkají mimo školu. Vysvětlení však bude spíše spočívat v tom, že na rozdíl od ostatních škol má tato škola trochu charakter venkovské školy.

#### 14. Jsem rád že tady učím

Tato otázka míří otevřeně na emoce a hodnocení školy a proto bylo možné očekávat jistou míru zkreslování v pozitivním smyslu. Podobně jako u položky 21 lze jen stěží předpokládat, že by učitel odpověděl negativně, pokud by to oněm kolegové či vedení již nevědělo. Alternativy nebyly uspořádány podle pozitivnosti hodnocení, ale učitelé se tím nenechali zmást. Variabilita odpovědí byla slušná – učitelé volili možnosti (a), (b), a

(c). Volba (d) se vyskytla pouze jednou, a to ještě současně s volbou (b). Možná by stálo za to zkusit nějak zdůraznit „právě na této škole“. Specificky odpověděli učitelé na škole <1>, kde až na dva všichni zvolili „nadšenou“ variantu (a).

#### 15. Zaneprázdněnost nevýukovými aktivitami

Poněkud překvapivě se učitelé necítí příliš zatíženi administrativními úkoly, nebo je dělají s tím, že mají svůj smysl. Pouze na škole <1> zvolila více než polovina alternativu (a). Možným problémem je zde formulace „povinnosti, které bezprostředně nesouvisí s výukou“. Bude vhodné do znění položky přidat konkrétní příklady. Pozitivně mě překvapilo, že nikdo neuvedl poznámku v tom smyslu, že do těchto aktivit spadá i vyplňování dotazníků pro různé výzkumy.

#### 16. Škola dělá pro žáky maximum

Většina učitelů si myslí, že by jejich škola mohla být ještě lepší, což je zřejmě realistický pohled. Ovšem těch, kdo si myslí, že za současné situace víc dělat nelze, je celých 40%. Takový pohled může být dosti demotivující. Z komunikačního pohledu na dotazníkoví testování mi není zřejmé, co vlastně respondent sděluje zaškrtnutím varianty (a). Mezi školami v nebyly v této položce velké rozdíly. Pouze na škole <2> výrazně převažovaly odpovědi (a).

#### 17. Učitelé jsou nadšení

Nebýt školy <1>, převažovala by střízlivě realistická odpověď (b) – „takových je jen pár“. Na škole <1> zvolili všichni učitelé variantu (a) – „ano většina“. Právě tato stoprocentní shoda dodává tomuto sdělení důvěryhodnost. V kontextu předchozích odpovědí učitelů z této školy by možná byl na místě dovětek „...a musí být“. Na ostatních školách bylo jen nepatrně více odpovědí (b) než odpovědí (a).

#### 18. Škola musí ustupovat

Polovina učitelů si myslí, že škola musí příliš často ustupovat tlakům zvenčí, a polovina si to nemyslí. Ve škole <3> si to myslí dvě třetiny, což by mohlo znamenat, že necítí, že by jejich vedení mělo dost moci k tomu, aby je dokázalo ochránit před přílivem požadavků rodičů. Položka má pouze dvě alternativy. Možná by bylo vhodné doplnit je ještě dalšími.

19. S jakými rodiči se nejčastěji stýkáte? Co je tématem vašich setkání?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi monotónní. Daly by se shrnout do dvou slov – prospěch, chování. Odpovědi byly částečně odlišné pouze na škole <1>, kde učitelé psali, že mluví s rodiči o tom, co s dětmi dělají. Jeden učitel uvedl program třídní schůzky, který zmiňoval i poučení o vývojové psychologii a organizaci. Lze předpokládat, že i na ostatních



školách učitelé probírají některé organizační záležitosti, ale nikoho nenapadlo je napsat.

## 20. Materiální zabezpečení výuky

Tato položka je velmi nepřímá. Na jednu stranu ukazuje, zda učitelé mají k výuce vše, co potřebují. Odpověď ano by tedy měla být tou nejpozitivnější. Na druhou stranu je dnes k dispozici opravdu velké množství nových materiálů, po nichž může aktivní učitel toužit. Úplná spokojenost tedy může být spojována s jistou mírou pasivity.

Překvapilo mě, že téměř všichni učitelé jsou spokojeni – většina zvolila možnost (b). Buď mají školy v současné době dost peněz, nebo, a to je pravděpodobnější, se učitelé naučili vyjít s málem (rozumným) a víc nepotřebují.

## 21. Chtějí zůstat?

Tohle je rekapitulační otázka. Pokud by někdo chtěl odejít kvůli nespokojenosti, tento dotazník asi není médiem, jemuž by se z toho poprvé vyznal. Možná by bylo dobré vložit ještě doprostřed alternativu „to je otázkou“, vyjadřující ztrátu odhodlání zůstat, ale ještě nechotu si přiznat, že chci odejít.

Většina odpovědí jsou (a) nebo (b). Ty se liší pouze v míře vyjádřených emocí vůči škole.

## Šetření mezi žáky

Odpovědi jsou uspořádány podle položek a podle škol. Jednotlivé školy jsou uvedeny pod čísly v lomených závorkách <1> až <5>.

### 1. Ve škole se cítím bezpečně

Tato položka je běžně zařazována do dotazníků měřících klima. Přesto právě o ní se žáci při skupinové diskusi zmiňovali nejčastěji jako o položce, která se jim nelíbí, nebo jim není příjemná. Také je možná překvapila svou přímočarostí. Vzhledem k tomu, že položka 2 zjišťuje tentýž aspekt klimatu, a tyto protesty nevyvolává, rozhodl jsem se položku 1 vyřadit. Proto byla použita pouze na škole <1>. Není však zcela zavrženíhodná. Při šetření zahrnující všechny žáky školy a při podezření na šikanu má smysl ji zařadit. Její nevýhodou je průhlednost, což ji činí zranitelnou vůči záměrnému zkreslování.

### 2. Ráno se bojím toho, co se mi zase ve škole stane

Tato položka sice vyvolává při administraci dotazy ohledně toho, čeho se má týkat ten strach, ale v diskusi si na ni žáci nestěžují. Není tak přímočará jako položka 1 a poskytuje žákům únikový prostor tím, že bát se

lze i zkoušení apod. Využívány jsou všechny alternativy, nejčastěji první dvě nejpozitivnější.

V komentářích žáci často připisují, čeho se bojí, nebo vysvětlují, že když se bojí, tak se nebojí násilí, ale písemek. Některé komentáře se týkají strachu ze spolužáků, popř. šikany („v této škole není šikana atd.“).

Ve škole <3> všichni šestáci odpověděli (c) nebo (d). Ostatní ročníky se bály o dost méně. V diskusi s ředitelem školy jsme vytipovali pravděpodobnou příčinu ve zvýšeném tlaku na šestáky v této škole spočívajícím v odchodu elity na víceletá gymnázia a následném přestrukturování a spojování tříd.

### 3. Jsem rád, že chodím právě do naší školy

Tato centrální položka procházela neustálým vývojem. Znění se neměnilo, ale postupem času přibývaly v reakci na komentáře žáků odpověďové alternativy. V podobě uvedené zde umožňuje žákům vyjádřit pozitivní emoce vůči škole, lhostejnost i negativní emoce. Nejpozitivnější alternativa „ano, lepší školu neznám“ nebyla příliš využívána. Bylo by zřejmě vhodné zkusit ji zařadit na první místo, popř. mírně pozměnit znění. Lze předpokládat, že o lepších školách již žáci asi slyšeli, takže aby tuto možnost zvolili, musí své škole hodně fandit (ať již ve skutečnosti nebo jen v tomto dotazníku).

Položka vyvolává zajímavé komentáře, vysvětlující většinou, proč se žákům ve škole líbí. I negativní odpovědi bývají okomentovány. Položka se jeví být dobrým zdrojem témat do skupinové diskuse. Ve většině dotazníků byla zařazena jako první v pořadí.

### 4. Učíme se spoustu zajímavých věcí

Tato položka byla zařazena pouze jednou, a to především jako kontrast k položce následující, která se táže na užitečnost. Žáci na ni však odpovídali stejně.

### 5. Učíme se spoustu užitečných věcí

Spolu s položkou 4 se tato položka zaměřuje na to, jak žáci prožívají smysluplnost toho, co ve škole dělají. Žáci využívají všech odpověďových alternativ, ale často píšou vlastní odpovědi nebo komentáře k volbě. Nejčastěji volili odpověď (a). Na položku reagují především žáci 8. a 9. ročníků, často v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy a často negativně. Komentáře k volbě (a) často „omezují“ platnost tohoto přitakání do podoby „ano, ale...“. I skupinová diskuze na toto téma vážne. Pouze v kontextu přijímání na střední školy žáci angažovaně diskutují. V jiném kontextu obvykle nejsou zvyklí o tomto přemýšlet (nebo spíše mluvit).

Explicitní prostor pro doplnění, co by se chtěli učit, dostali žáci pouze na jedné škole. Většina jej využila a uvedla něco, co by chtěli – učit se o

starém Egyptě, tancovat, o elektríně, Ruštinu, sebeobranu... Zajímavější byly komentáře, uvádějící např., že „na to jsou tu přece kroužky“. Pro zkoumání klimatu školy však není tato doplňující otevřená část příliš přínosná.

6. Ve škole si užijeme spoustu legrace

Žáci obvykle souhlasí nebo odpovídají „jen někdy“. Odpověď (c) volí spíše jednotlivci. Komentáře jsou většinou v duchu „kdy a s kým“.

7. Chtěl(a) bych, abych do naší třídy lépe zapadl(a).

Alternativní formulace zněla „cítím, že do naší třídy příliš nezapadnu“. Dle očekávání odpovídala většina žáků nesouhlasně, jen přibližně 10% by chtělo lépe zapadnout. K otázce nebyly žádné dotazy, možná proto, že toto téma lze jen obtížně diskutovat ve skupině. Právě žáci, kteří měli nějaké pochyby o svém postavení ve třídě, často formulovali odpověď vlastními slovy. Tyto formulace byly poměrně rozdílné, např.: „Moc sem nepatřím, ale mám zde své místo.“; „Na minulé škole mě to víc vyhovovalo mezi děčkama, ale nesnášeli mě učitelé. Tady jsem (celkem) spokojená“; „Berou mě normálně, ale nemám pevné místo, je to pokaždé jinak“. Uvažoval jsem, zda zařadit ještě další odpověďové alternativy, zejména takové, které by vyjadřovaly nezapadání s pozitivními konotacemi.

8. Někteří žáci se v naší škole necítí dobře.

Většina žáků zvolila střízlivě realistickou variantu (b). U volby variant (a) nebo (c) lze většinou uvažovat o určité míře projekce či idealizace. Hodnota otázky spočívá především v otevřené části. Zde žáci uváděli jak negativní charakteristiky žáků (chování, prospěch, vzhled, etnikum...) i pozitivní (smysl pro humor, baví je učení), nebo to zdůvodňují tím, že jsou obětmi nějakého negativního chování z strany druhých (ubližování, pomlouvání, šikanování...).

9. Žáci dodržují „pravidla hry“.

U této položky mě překvapilo velké množství nesouhlasných odpovědí (b). V diskuzi se ukázalo, že žáci chápou pod „pravidly hry“ spíše obecné zásady slušného chování, než něco, co bylo dohodnuto. Proto zmiňovali lhaní, nevracení věcí apod. V této podobě jsem položku z dotazníku vyřadil. Bude nutné najít způsob, jak ve znění otázky specifikovat, že nám jde o zejména pravidla, která platí na jejich škole, ve jejich třídě. Ve stávající podobě položka zjišťovala spíše, zda se žáci chovají slušně.

10. Ve svých názorech se s většinou spolužáků shodnu.

Většina žáků volila souhlasné odpovědi (a) a (b). K položce nebyly žádné dotazy a jen málo komentářů. Jeden z komentářů byl velmi

zajímavý: „tady je totiž dovoleno mít vlastní názor“. Tento komentář byl dobrým východiskem do diskuze. Snaha o zlepšení této položky se asi bude ubírat tímto směrem. Domnívám se, že přesunutí důrazu z faktu shody/neshody na hodnocení přípustnosti či emocí spojených s rozdílností názorů, jsou pojmu klimatu bližší. Nikdo neuvedl v komentáři oblasti neshod.

11. Pro žáky z naší školy, které znám, je učení velmi důležité.

Žáci volili především možnosti (a) a (b); v rámci školy obvykle v poměru 1:2 nebo 2:1. Alternativy (a) i (c) jsou do určité míry projektivní či idealizující. Vzhledem k tomu lze položku interpretovat i jako ordinální škálu postoje ke škole.

12. Mezi spolužáky si s učením hodně pomáháme.

Žáci využívali všech nabízených alternativ (nejčastěji souhlasnou (a)) a položku hojně komentovali. Mezi školami se v komentářích vyskytl. velké rozdíly. Obecně pod pomáháním žáci rozumí nejčastěji opisování a napovídání (např. „v testech, v úkolech, ale ne v normálních předmětech, M ..“). Na jedné škole jim ale mysleli i společné učení doma. Na jiné škole se zase několik komentářů zmiňovalo o pomáhání slabším. „Skupinová práce“ jim při skupinovém rozhovoru implikovala spíše odlehčení a zábavu než opravdovou práci. Komentáře byly nejčastěji typu „jak s kým“, „jak kdy“ a „ani ano, ani ne“. Je otázkou, kolik mají žáci příležitostí si s učením pomáhat, zejména ve škole. Je to zajímavé téma pro skupinovou diskuzi – kdy a jak si ve škole pomáháme s učením.

13. Pravidla, která v naší škole platí, pokládám za férová.

Ačkoli nejčastější odpovědí byla volba (a), žáci volili (b). Položka rozlišuje mezi školami. Zejména na škole <5> se rozhořčení žáků, patrné i v pozdějším skupinovém rozhovoru, v této položce projevilo převahou odpovědí (b). Tito žáci v diskuzi zmiňovali např. omezení pohybu po škole – zákaz vstupu do jídelny, nebo zákaz otevírání oken o přestávkách. Je zajímavé, že podobný zákaz (a to pohybu mezi patry), platí i na škole <1>, ale zde s ním v diskuzi nebylo spojeno tolik emocí.

14. Na hodinách jsme zvyklí s učiteli hodně diskutovat.

„Ano, ale jen s pár učiteli“ je odpověď kterou žáci nejčastěji volili. Pouze na škole <1> byl počet prostých „ano“ srovnatelný. Bylo by asi vhodné vyzkoušet položku formulovanou „chtěl bych s učiteli více diskutovat“. Komentářů nebylo mnoho, ale některé z nich byly zajímavé, např. „nediskutujeme ... když přijde na věc, třída mlčí“. Co si pod „diskutováním“ žáci představují, je také zajímavým námětem do skupinového rozhovoru. Při skupinovém rozhovoru mělo mnoho příspěvků formu „výstřelu“, krátkého generalizujícího výroku, na který již autor nedokázal navázat argumentem, přičemž autor mnohdy budil dojem,

jakoby on nebyl tím, kdo jej vyřkl. Výjimkou v tomto ohledu byla škola <1>, kde byla v kontrastu s ostatními školami schopnost žáků tvořivě diskutovat citelně lepší. Lze věřit tomu, že právě oni jsou s učiteli více zvyklí diskutovat.

#### 15. Víím, co od nás učitelé očekávají.

Žáci udávají, že vědí nebo vědí zčásti. V komentářích někteří uvádějí, že „jen u některých“, nebo uvádějí, co si myslí, že se od nich očekává (dobře se chovat, učit se). Některé rozhořčené komentáře si stěžují, že učitelé od nich očekávají, že si budou pamatovat staré učivo. Ve skupinové diskusi žáci udávají, že svým učitelům by asi udělali největší radost tím, že by se dobře učili a chovali. Pouze na škole <1> se žáci shodli, že učitelům dělá největší radost, když se žáci snaží. Tato položka by možná byla i v dotazníku vhodnější v otevřené podobě.

#### 16. Učitelé trestají pokaždé jinak přísně.

Většina odpovědí jsou (a) a (b), odpověď (c) je příliš specifická a využili ji na každé škole jen 1 až 2 žáci. Souhlas převažoval na školách <1> a <5>. Na škole <1> však ve formulaci otázky chybělo slovo „přísně“ a žáci ve skupinovém rozhovoru udávali, že „jinak“ chápali jako různé formy trestů. Jejich výpovědi lze tedy interpretovat tak, že jejich učitelé používají různé tresty. Proto bylo do znění položky přidáno slovo „přísně“.

#### 17. Našim učitelům se nelze zavděčit.

Většina žáků uvádí, že ví, čím se jim zavděčit. Z diskuze nad položkou 15 můžeme usoudit, že to je zřejmě dobře se učit a chovat, popř. snažit se. Velká část z odpovědí „ano“ je tedy spíše vyjádřením toho, že dělat to je těžké, než toho, že by učitelé byli vnímáni jako příliš nároční či věčně nespokojení. Právě protože tato položka mezi toto nerozlišuje, ji bude třeba nahradit.

#### 18. Učitelé toho o nás hodně vědí.

Nejčastější odpověď je „ano, ale v něčem o nás mají zkreslenou představu“. Velká část ovšem souhlasí i bez onoho „ale“. Výraznější výskyt odpovědi (c) byl pouze na škole <5> (4 žáci z 22). Na škole <1> jsou tyto dvě odpovědi stejně časté. Tématem do skupinové diskuze je zejména to, co učitelé ne/vědí (...a proto nás ne/chápou).

#### 19. Učitele zajímají naše názory.

Většina žáků se domnívá, že ano; a jen málo zvolilo explicitní „ne“. Pouze na škole <5> bylo odpovědí (a) i (c) stejně. Přibližně třetina neví. Komentáře kvalifikují odpovědi pomocí „jak kdy“, „jak kdo“, „jak čím“ a „jak které“. Zajímavý byl komentář „učitelé nám nedávají možnost, říkají nám děti a když se tak chováme, tak nás za to trestají“, nebo „ne ...ale my je stejně říkáme“. Odpovědi svými slovy bývají také zajímavé, např.

„záleží jaký ten náš názor je (jak moc se liší od jejich) a co soudíme (jakou věc nebo situaci, ...)“, nebo „ne, protože se jim se svými názory nesvěřuji, jen občas“.

20. Učitelé se chovají ke všem žákům stejně, nikoho neupřednostňují.

Polovina žáků uvedla, že učitelé jednou za čas někomu nadřezují. Třetina se domnívá, že učitelé některým žákům nadřezují. Jen málo žáků bylo ochotno se přiklonit k variantě (a) – neupřednostňují. Tato položka vypovídá o školách napohled nejméně pozitivně. V komentářích však několikrát zaznělo, že nadřezování není žáky nutně vnímáno jako negativní. Záleží na tom, komu se nadřezuje.

21. Mám s učiteli dobré vztahy.

Většina žáků vypovídá, že má s učiteli dobré vztahy. I mezi výběrovými žáky, kteří se šetření zúčastnili se však našlo několik těch, kteří s učiteli dobré vztahy nemají. V kontextu této studie to lze vnímat pozitivně, že pro šetření byli učitelé vybráni i takoví žáci. Mezi školami jsou zajímavé rozdíly v podílu nejpozitivnějších odpovědí.

22. Považují učitelé spolupráci mezi žáky v hodinách za dobrou věc?

Nejčastější odpověď je „myslím, že ano“. Zajímavé je, že odpověď „ano a podporují nás v tom“ se vyskytla jen na třech školách. Zajímavé byly některé volně formulované odpovědi, např. „ano, máme na to určený čas 3 hodiny týdně – DALTON“, nebo z jiné školy „když děláme dalton, tak bychom neměli spolupracovat, ale spolupracujeme (většinou) a oni nechávají volný průběh“.

23. Když mám nějaký problém, ve škole se vždycky najde někdo, kdo mi s ním pomůže.

Žáci využívají všech nabízených možností, nejčastěji jedné ze dvou souhlasných (a,b). Pouze na školách <1> a <5> volili žáci ve větší míře i nesouhlasné možnosti (c) a (d). Komentáře k odpovědím často specifikují, kdo by byl tím pomáhajícím.

24. Můj nejlepší kamarád(ka) se mnou chodí...

Drtivá většina žáků udává, že má nejlepšího kamaráda ve třídě. Mnoho má více „nejlepších kamarádů“. Ve škole <1> udala téměř třetina žáků, že jejich nejlepší kamarád s nimi nechodí ani do stejné školy. Může to být dáno tím, že jde o „výběrovou“ školu, do níž se žáci sjíždí ze širokého okolí.

25. Jsou Tví rodiče rádi, že chodíš právě na tuto školu?

Tato položka byla zatím součástí dotazníku pouze na dvou školách a v každé z nich je rozložené odpovědi odlišné. Zatímco na <3> většina vypověděla, že ano, a třetina nevěděla, na <5> využili žáci všech

nabízených možností. V komentářích se na škole <5> žáci odkazovali zejména na blízké osmileté gymnázium. Na škole <3> žáci v komentářích spíše uváděli v čem je tato škola lepší, než ta na kterou chodili dříve. Tyto rozdíly lze vysvětlovat menším počtem žáků, kteří mají zkušenost s více školami.

26. V čem je vaše škola lepší než jiné školy, co znáš?

Žáci zmiňují především vybavení školy, ale také učitele, kvalitu výuky, pořádané akce, kamarády, reprezentanty. Většina odpovědí má strukturu „máme tady...“, mnohem méně má strukturu „škola je dobrá v...“. Myslím, že to odpovídá způsobu, jakým je jim škola prezentována.

*Máme lepší matikářku. Myslím, že je tu hodně zajímavých kroužků, ale mohlo by jich být více. Jsou tu sportovní třídy, máme bazén a různé vybavení TV (např. kladinu).*

*Není tu taková šikana jako na sídláku, ale už i já jsem se s ní setkala, jinak se mi líbí i její vybavení*

27. V čem je vaše škola naopak horší než jiné školy, co znáš?

Na tuto otázku žáci odpovídají stejnými oblastmi jako na předcházející. Odpovědi jsou konkrétnější, častěji zmiňují jednotlivé události. Častěji uvádějí, že neví.

*Je tu hodně kuřáků a takových "poloskinů", které osobně já nesnáším a navíc sou tu i takoví, co hodně šikají. Je škoda, že nám tady nedali jako volitelný předmět technické práce. Vadí mi, že když jsem přišel do aj se zvoněním, dostal jsem poznámku do "BORDEL BLOKU" a bylo to poprvé.*

## **Skupinové rozhovory s žáky**

Na škole <1> byl skupinový rozhovor uspořádán před dotazníkovým šetřením, na ostatních školách byl uspořádán jako druhá metoda v pořadí. Na škole <4> byly uspořádány dva skupinové rozhovory. Vedení rozhovorů bylo poměrně obtížné a do budoucna bude vhodné je vést ve dvou. Velkým problémem při vedení rozhovorů bylo vyprávění epizod, zejména negativních. Pro žáky bylo často problémem vyjadřovat své názory přímo, spíše volili narativní formu, kdy hodnocení nechali na ostatních. Vyprávěné epizody budily v ostatních potřebu říkat své podobné zážitky, což se někdy vyvinulo v záplavu historek, která se obtížně zastavovala. Zastavení bylo často možné jen za cenu přechodu k dalšímu tématu, což znamenalo, že některé aspekty opuštěného tématu zůstaly neprodiskutované.

Skupinový rozhovor na škole <1> byl první nejen tím, že byl jako jediný proveden před dotazníkovým šetřením, ale byla to vůbec první skupinový rozhovor v této studii. Při zpětném hodnocení byl oproti ostatním skupinovým rozhovorům v mnohém odlišný. Žáci měli více odpovědí na otázky, než na jiných školách. Věděli, že jejich škola je

specifická (šlo alternativní školu), a byli schopní diskutovat o tom, v čem odlišnost spočívá, v čem je to pro ně výhodné a v čem nevýhodné. Bylo zřejmé, že tato témata pro ně nejsou neznámým tématem konverzace. Mluvili o tom, jak musí svou školu obhajovat mezi vrstevníky („nejsme škola pro zaostalé nebo líné děti, jak si někteří myslí“). Chlubili se, že jejich škola jim naopak v některých ohledech poskytuje velmi dobrou přípravu do budoucnosti. Uváděli i negativní rysy školy (např. zaostávání v jazycích), ale oproti jiným školám vyslovení těchto názorů nebylo „protrahováno“ všemi těmi, kteří v tu chvíli pocítili, že oni si to myslí také. Svou školu žáci považovali za chudou a jmenovali různé oblasti, kde se to projevuje – nemají tělocvičnu, dresy, některé učebnice. Na druhou stranu se rádi pochlubili tím, co mají, např. pingpongovými stoly na chodbě, okolo kterých se vždy o přestávce tlačilo spousta hráčů. Jinde ty stoly měli také, ale žáci se jimi nechlubili a hrát jsem viděl pouze dva – asi nebyly tak populární. V diskuzi o vztazích mezi žáky a učiteli jsem se dozvěděl, že učitelům nejvíce záleží na tom, zda se snaží. V následné diskuzi, proč a oč se vlastně ve škole snaží se mezi názory objevil také podle mého názoru poměrně vyspělý názor, že se „snaží taky proto, aby to ty učitele bavilo“. Oproti ostatním školám se při diskuzi o tom, jak se zavděčit učitelům, téměř nevyskytovaly úšklebky či ironické poznámky. Žáci také spontánně mluvili o tom, jak se noví učitelé přizpůsobují výukovým zvyklostem jejich školy. Odlišné bylo také to, že žáci se v diskuzi poměrně hodně obraceli na sebe navzájem, tzn. veškerá diskuze neprobíhala skrze moderátora. Za 50 minut rozhovoru jsme stihli probrat poměrně velké množství témat.

Na škole <2> proběhl skupinový rozhovor ihned po vyplnění dotazníkové metody. Rozhovor nebyl příliš úspěšný, nepodařilo se mi žáky vyburcovat z pasivity. Možná byla na škodu také přítomnost učitele ve vzdáleném rohu společenské místnosti, kde šetření probíhalo. V dotaznících bylo poměrně mnoho komentářů, ale nikdo své komentáře neřekl nahlas. Po ukončení rozhovoru přišli dva žáci a své komentáře mi sdělili soukromě. Skoro se zdálo, že se mladší žáci starších bojí, nebo že se před nimi stydí.

Na škole <3> proběhl skupinový rozhovor se šesti žáky vybranými z těch, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Původně jich bylo vybráno 10, ale čtyři z nich chyběli. Žáci nebyli v rozhovoru příliš aktivní, možná je skupina 6 již příliš malá a oni se navzájem neznali. Mluvily hlavně dvě devátáčky a ostatní jen souhlasili, nebo doplňovali

Při diskuzi o tom, kdo to má ve škole těžké, mluvili o případech šikany. Vyslechl jsem vyprávění jedné žačky o tom, jak byla šikanována a jak se to vyřešilo. O šikaně mluvili překvapivě bez zábran, byť šikanou někdy označovali i projevy „běžné,“ jednorázové agresivity některých spolužáků. Ptal jsem, jak vycházejí s integrovanými žáky, kterých mělo být



na škole poměrně hodně. Žáci nevěděli, co jim vlastně je a moc je neznali („moc hubenej“, „furt v ozdravovně“).

Školu chválili i haněli, ale bylo třeba je hodně povzbuzovat. Pověst prý má škola takovou, že „zde naučí, ale je tu hodně šikany“. Kladem školy je její vybavení, tím se chlubili nejvíce. Jsou tu prý lepší lidé, než na jiných školách. V čem lepší, to už jsem se nedozvěděl. Stěžovali si na nedostatky ve výuce němčiny. Možná by s tím mohli něco dělat, ale to by museli hodně zapracovat (dohánět), tak to radši „flákaj“. Žáci s pomocí SRPŠ pořádají diskotéky, které jsou velmi populární. Rodiče pomáhají organizovat různé akce.

Dva skupinové rozhovory, které proběhly na škole <4>, si byly velmi podobné. Bylo obtížné je přimět k vykreslení nějakého pozitivního obrazu školy. Jako by pro ně bylo těžké se svou školou pochlubit. Ať již jsme vyšli od kteréhokoli aspektu školy, vždy jsme skončili u konkrétních učitelů a katastrofických historek. Žáci uhýbali od dotazů směřujících na to, jak se cítí ve škole, a převáděli je na to, jak je ovlivňují učitelé. Ani přímé pobídky ohledně uměleckého či jazykového zaměření školy nepomohly. Žáci naopak říkali, že zaměření školy ubírá peníze na ostatní věci (např. fasáda). Také si stěžovali na školníka a boje o třídní zvířátka. Můj celkový dojem byl, že jsou toho plní. Pokud mají pozitivní vztah ke své škole, pak je nedokáží vyjádřit, nebo takový skupinový rozhovor pro ně není vhodným prostředím pro jeho vyjádření. Anebo, dokud je ty špatné věci nenechám říci, nebudou mít v hlavě místo pro ty dobré. Myslím, že takové skupinové rozhovory by bylo dobré ještě jednou zopakovat, aby žáci měli čas se po vychrlené kritice zklidnit a mohli začít přemýšlet o pozitivěch.

Je zajímavé, že vedení školy mělo s žáky podobnou zkušenost v žákovském parlamentu. Proto byla témata související s interakcí žáků a učitelů z jednání vyloučena a žákovský parlament má dnes spíše charakter dobročinné organizace (organizace dobročinných sbírek, patronát nad zvířetem v ZOO).

Na škole <5> měl skupinový rozhovor podobný průběh, jako na škole <4>. Rozdíl spočíval v tom, že žáci měli konkrétnější představu, o důvodu svého rozhořčení. Bylo jim přerušeno činnosti žákovského parlamentu v souvislosti se změnou ředitele školy. Ačkoli lze z jejich popisu usuzovat, že jim dřívější parlament dával jen minimální moc a neumožňoval soustavnější „poslanecké“ úsilí (konal se nepravidelně, pro každé setkání se nově volili zástupci tříd), žákům toto fórum (které bylo snad jen gestem) chybělo. Měli pocit, že s nimi vedení školy přestalo komunikovat. Možná i proto se velká část diskuze točila kolem pravidel a jejich smyslu. Klady a zápory školy byly nejvíce posuzovány prizmatem vybavení školy. Vybavení bylo podle žáků na jednu stranu velmi dobré (odborné učebny, tělocvična, bazén, jídelna), na druhou stranu vybavení tříd bylo staré.

Toužili také po skříňkách, které by nahradily šatny, ač věděli, že takové skříňky by stály hodně peněz. Podobně jako na škole <4> se nedokázali nebo nebyli ochotni svou školou pochlubit.

## DISKUZE

Popisovaná metodika pro diagnostiku klimatu školy kombinující dotazníkovou metodu s rozhovory není v principu ničím novým. Naopak je v jistém smyslu krokem zpět od kvantitativních dotazníkových metod, které se popisovaná metodika pokouší dekonstruovat a ověřovat existenci jevů (postojů, percepce, s nimiž jsou hypoteticky spojeny emoce), které tyto metody již kvantifikují. Autoři těchto metod před lety prováděli podobná šetření jako je toto (přehled viz např. Chavez, 1984, nebo Frazer, 1998). Bohužel výsledky jejich kvalitativních sond jsou přenositelné jen zčásti. Přitom z teorie je jen obtížné odhadnout, z které části jsou přenositelné a které ne. Právě o to se popisovaná metodika pokouší – snaží se získat žákovské a učitelské percepce různých aspektů školy, přičemž se však snaží získávat i indikátory toho, že dotazované percepce neexistují, nebo existují pouze v nějaké rudimentární či preverbální podobě.

Na rozdíl od jednorázově administrovaných dotazníků se snaží navrhovaná metodika využít formativního vlivu prvně administrované metody. Některé aspekty školy, které snadno posuzují žáci třebaš škol v USA, nejsou i při vynikajícím převodu (překladu) položek, našim žákům zcela vlastní. Příkladem může být *bezpečí*. Naši žáci, a nejen oni, ještě nejsou zvyklí dělit školy na více či méně bezpečné. Jsou schopni se nad školou z tohoto pohledu zamyslet a nějak odpovědět, ale přijde jim to zvláštní. Podobně, i když ne v takové míře, vnímají žáci otázky na „pravidla“ či „soupeření“. U učitelů je takovou oblastí kontrola jejich práce. V těchto oblastech může mít navrhovaná metodika výrazně formativní vliv. Představuje respondentům aspekty školy, nad nimiž se mohou explicitně zamýšlet a které mohou při následném rozhovoru (nebo dotazníku) vyjádřit. V kontextu školního klimatu je výhodou, že se o takové své poznatky mohou podělit se svými kolegy, či spolužáky. Při šetření tak získáme reflektovanější výpovědi, které jsou podobnější těm, jaké bychom dostali, kdyby byl daný aspekt součástí respondentovy mentální reprezentace školy.

Existuje možnost, že díky formativnímu efektu kladených otázek se může dočasná atmosféra ve škole změnit. Může se změnit i dlouhodobější klima školy. Potlačované, či neverbalizované emoce se mohou při šetření vynořit, což může představovat problém, zejména u negativních emocí. Skupinový rozhovor je tedy nutné moderovat tak, aby tyto projevené emoce zůstaly pod naší kontrolou a aby je bylo možné využít (dříve či později) v případném intervenčním programu. V tomto smyslu je tedy

žádoucí provádět šetření klimatu touto metodikou tehdy, když je škola odhodlána na svém klimatu dále pracovat.

V současné podobě je navrhovaná metodika převážně kvalitativní. Je tedy možné pracovat s tím, kdo a jak odpověděl. Frekvence odpovědí lze mezi školami porovnávat jen s nejvyšší opatrností. Cílem této fáze vývoje metodiky bylo (a stále ještě je) zorientovat se v tom, prostřednictvím jakých pojmů žáci a učitelé školu vnímají a hodnotí, tj. jaké jsou prvky, z nichž se skládá jejich mentální reprezentace školy, a které z těchto pojmů (aspektů) lze považovat za atribut klimatu školy. Je možné, že postupným vývojem se i tato metodika vyvine natolik, že alespoň v některých aspektech bude poskytovat kvantitativní ukazatele klimatu. Výhledově by však stále měla zůstat kombinací dotazníku a rozhovoru. Výhoda této kombinace spočívá nejen v tom, že více metod skýtá vyšší míru validity a reliability (triangulace), ale také v tom, že školu je v rámci takového šetření nutné navštívit několikrát. Lze tedy pracovat s formativními vlivy metod.

Dosavadní výsledky jsou mírně optimistické, ředitelé škol své školy v závěrech šetření poznávali a v každé škole se vynořilo jiné vůdčí téma. Na druhou stranu je nepříznivé zjištění, že žáci i učitelé nejsou zvyklí o mnohých z uvedených tématech hovořit, ať již se jim říká klima nebo ne. V některých školách tak základní otázkou při interpretaci výpovědí bylo nikoli, jak svou školu respondenti vnímají, ale jestli jsou jejich percepce verbalizované či vědomé. Předkládaná metodika má jen omezenou možnost pomoci respondentům přivést do vědomí a verbalizovat něco, co si předtím uvědomovali jen na úrovni pocitů. Z etických důvodů to ani není žádoucí, zejména u žáků. Na každé škole tak bylo na základě šetření jmenovat přibližně dvě základní témata/oblasti utvářející klima školy.

Ještě mnoho práce budou vyžadovat dotazníky, zejména způsob administrace, instrukce. Učitelé i žáci zatím velmi málo využívali možnost položku odmítnout. Pokud jim nějaký aspekt nebyl zcela vlastní, volili častěji nějakou bezpečnou či neutrální volbu. Při usuzování na významnost jednotlivých oblastí pak je k dispozici o jeden indikátor méně. Dalším rysem dotazníkové metody, který je v současné fázi spíše jen v náznaku, je flexibilita dotazníku. K tomu, aby bylo možné předem označit některé položky za nepotřebné pro danou školu a vyřadit je z dotazníku (a tím zefektivnit čas respondentů), jsou potřeba jednoduché indikátory, objektivní informace, které lze zjistit od jednoho informátora při první návštěvě školy, nebo z dalších zdrojů (např. internetu). zatím jsem tedy uplatňoval princip flexibility v opačném smyslu, tj. přidáváním otázek na specifické aspekty konkrétní školy. V tomto smyslu se rýsuje možnost využití informací z žákovského parlamentu. Ten může být modelem způsobu komunikace mezi žáky a učiteli.

Metoda skupinového rozhovoru se ukázala být velmi cennou součástí metodiky. Mnohdy pouze díky rozhovorům bylo možné interpretovat odpovědi a komentáře z dotazníků. Na druhou stranu, skupinový rozhovor s žáky může být velmi náročný na management, tím více, čím méně je strukturovaný. Proto by pro praktické nasazení bylo vhodné mít připraveny dva rozhovorové plány – jeden méně strukturovaný a jeden více. Explicitní diskuze o tom, jaké emoce prožívají žáci ve škole, je poměrně citlivé a pro skupinovou diskusi málo vhodné. V tomto ohledu bude třeba se více opírat o dotazník a vylepšit položky týkající se prožívaných emocí a vztahu ke škole. Rozhovory s učiteli zatím nebyly součástí šetření a velmi chyběly. Této části bude ještě nutné věnovat mnoho práce.

Dalším rysem metodiky, který ještě není aplikován v dostatečné míře, je identifikace skupin s homogenními percepcemi školy. U učitelů se to poměrně dařilo, v některých školách byli takovou skupinou např. mladší učitelé, učitelé na částečný úvazek, či učitelé z určitého kabinetu. Právě u učitelů však vedení školy i učitelé sami mají poměrně dobrou představu o různých názorových skupinách či klikách ve sboru. Taková zjištění jim pak mohou posloužit spíše jako informace, zda takové rozdělení týká i oblastí zjišťovaných diagnostikou klimatu. U žáků se to dařilo méně, protože dotazník obsahoval pouze jednu položku, která nezjišťovala klima, a to ročník. Ta někde dobře rozlišovala, ale byla osamocená. Při celoškolním šetření (ne pouze na vzorku 20 žáků jako v této studii) by bylo vhodné pokusit se o žácích nashromáždit co nejvíce údajů, na jejichž základě by se mohly konstituovat homogenní názorové skupiny – pohlaví, zájmy (sport), socioekonomický statut, prospěch apod.

Metodika zatím téměř nepostihuje percepce rodičů, pouze náznakem zprostředkovaně přes žáky. Domnívám se, že formát šetření (skupinový rozhovor a dotazníkové šetření) bude možné úspěšně rozšířit i na ně. Do budoucích šetření bude vhodné postupně zařazovat některé ze standardizovaných metod převzatých ze zahraničí pro zmapování obsahové validity metodiky. Pro tyto účely lze použít dotazníky zjišťující explicitně klima či atmosféru (např. Hoyův OCDQ, viz např. Urbánek, 2003). Vhodnější však možná budou úžeji zaměřené metody na zjišťování dobře vymezených konstruktů aplikovaných na školní skupiny, např. kolektivní efficacy učitelů (Goddard, 2002) nebo u žáků např. akademické sebepojetí, copingové strategie, rizikové chování, výkonová motivace.

## Literatura

- Aldridge, J., Fraser, B. J., Huang, T.-C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Fischhoff, B. (1991). Value elicitation: Is there anything there? *American Psychologist*, 46, 835-847.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1, 7-33.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: the development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 97-110.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Hennessy, E., Heary, C. (2001). *Using focus group discussion with children: A comparison of three age groups*. Poster presented at the Biennial Meeting of SRCD, Minneapolis, Minnesota, April 19-22, 2001. dostupné z www: <http://www.ucd.ie/psydept/research/child/focusgroup/focusgroup.html>.
- van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 6, 1002-1019.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (2000). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate*. Arlington Writers, Ltd.
- Chavez, R.C. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54, 2, 237-261.
- Ježek, S. (2001). *Klima školy a kultura školy jako sociálně psychologický problém*. Diplomová práce, FF MU Brno.
- Ježek, S. (Ed.) (2003a). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Ježek, S. (2003b). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Johnson, B., Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325-344.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., Kranch, D. A., Zimmerman, K. J. (1999). The development of a university version of the Charles F. Kettering climate scale. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 2, 336-350.
- Kollárik, T. a kol. (1983). *Škála skupinovej atmosféry*. Psychodiagnostika Bratislava.
- Lundquist, P., Kjellberg, A., Holmberg, K. (2002). Evaluating effects of the classroom environment: Development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 289-293.
- Mareš, Jiří (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser, H. J. Walberg (Eds.) *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, Pergamon Press.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. (česky Boskovice: Albert, 2001).
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.

- Schimmack, U. (2002). Frequency judgements of emotions: The cognitive basis of personality assessment. In P. Sedlmeier, T. Betsch (Eds.), *Etc., Frequency processing and cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwartz, N. (1999) Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54,93-105.
- Tourangeau, R., Rasinski, K. (1988). Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 103, 299-314.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urbánek, P. (2003). K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy I*. MSD, Brno.
- Vogt, D. S., King, D. W., King, L. A. (2004). Focus Groups in Psychological Assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16, 231-243.
- Wallace, J., Venville, G., Chou C.-Y. (2001). "Cooperate is when you don't fight": Students' understandings of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 5, 133-153.
- Watson, D. (1988). The Vicissitudes of Mood Measurement: Effects of Varying Descriptors, Time Frames, and Response Formats on Measures of Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 128-141.
- Watson, D., Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

## **Příloha 1. Rozhovorové schéma pro skupinový rozhovor s žáky jako první metoda**

Emoce přímo – uvedení k emocím

*Jak se cítíte ve vaší škole? (Jaké pocity máte ve škole?)*

*Myslíte, že se někteří žáci cítí jinak? (že by mi odpověděli jinak) (např. prospěch, parta...)*

*Chodíte do školy rádi/nerádi? Kdy?*

*Cítíte se v jiných školách jinak?*

*Jak se obvykle cítíte ráno, když přicházíte do školy? ... a když odcházíte?*

*Jaká u vás ve škole panuje atmosféra?*

*Na co se těšíte, netěšíte?*

Partikulární témata

Jasnost a spravedlivost pravidel

*Víte, co se smí a nesmí? Co? Máte stanovena nějaká pravidla, u kterých nevíte proč platí?*

*Považujete pravidla za spravedlivá/nespravedlivá.*

Vztah ke škole a image školy

*Jakou má vaše škola pověst?*

*V čem vyniká nebo naopak pokulhává?*

*Jste rádi, že chodíte právě do této školy?*

*Kvůli čemu byste školu změnili?*

*Podíli se nějak na tom, jakou má vaše škola pověst?*

*Čím to, že je vaše škola taková, jaká je?*

Vztahy s učiteli

*Zajímají se učitelé o to, jací jste? o vaše názory?*

*Kdybyste měli nějaký problém, spolehnete se na učitele, že vám s ním pomohou?*

*Dávají učitelé přednost nějakým žákům? ...typům žáků?*

*Co stačí k tomu, aby byl žák u učitelů oblíbený?*

Vztahy se spolužáky

*Jaké jsou mezi žáky vztahy? Kází je něco?*

*Stýkají se mezi sebou žáci různých tříd? (komunikují mezi sebou na skupině)*

*V čem mezi sebou spolupracujete a v čem soupeříte?*

*Komu pomáháte a komu ne? Spolehnete se na pomoc?*

Rodiče

*Jsou vaši rodiče rádi, že chodíte do téhle školy?*

*Co se jim na ní líbí a co nelíbí?*

*Podílí se vaši rodiče nějak na běhu školy? Pomáhají s něčím?*

Prototypy - ideálního žáka podle učitelů a jeho opaku  
- žáka (ne)oblíbeného v kolektivu

## Příloha 2. Relativní frekvence odpovědí na položky dotazníku – učitelé

V tabulkách jsou uvedeny relativní frekvence (%) jednotlivých odpovědí na položky 1-21 v jednotlivých školách (1-5). Ve školách <1> a <2> byla procenta počítána ze základu 10 učitelů, ve škole <3> ze 13, ve škole <4> ze 12 a ve škole <5> ze 16 učitelů.

p1	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	40	8		38
b		50	62	33	44
c	40		15	25	6
a,b	20	10	15	42	13

p2	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	60	46	83	50
b	50	40	46	17	44
c	10				6
bez volby			8		

p3	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	90	77	92	75
b	30	10	8	8	19
c			8		6
bez volby			8		

p4	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	30	70	62	75	44
b	70	30	31	25	50
c					6
bez volby			8		

p5	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	100	38	42	31
b	50		8	17	56
c	10		31	33	6
d			8	8	6
c,d			8		
bez volby			8		

p6	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	20		31	33	
b			8		19
c	50		46	33	69
d	10		8	17	6
e				17	6
b,c	10				
bez volby	10		8		

p7	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	100	31	58	
b	10		23	8	19
c	30		23	33	69
d	20		15		6
e					6
bez volby			8		

p10	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	10	10		17	
b	40	60	69		81
c	10				6
a,b		20	23	83	6
b,c	20	10	8		
a,b,c	20				6

p11	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	80		8	42	19
b	20	90	54	58	81
c		10	31		
b,c			8		

p12	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a			23		6
b	80	90	77	100	88
c	20	10			6

p13	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	20	20	69	25	38
b	70	80	31	67	56
bez volby	10			8	6

p14	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	100	38	50	31
b	10		15	42	13
c	10		46	8	44
b,d					6
bez volby	10				6



p15	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	50	10	23		13
b	40	50	23	50	50
c	10	40	54	50	38

p16	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	40	70	31	50	19
b	60	30	46	50	75
d			15		
c,d			8		
bez volby					6

p17	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	100	30	38	42	50
b		70	62	50	44
c					6
bez volby				8	

p18	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	50	50	62	33	38
b	50	50	31	50	63
a,b				8	
bez volby			8	8	

p20	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	30	50	46		13
b	60	50	46	92	81
c	10			8	
d			8		
bez volby					6

p21	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	70	60	46	17	50
b	20	40	46	83	38
d	10				
bez volby			8		13

### Příloha 3 – Relativní frekvence odpovědí na položky dotazníku – žáci

V tabulkách jsou uvedeny relativní frekvence (%) jednotlivých odpovědí na položky 1-25 v jednotlivých školách (1-5). Ve školách <1> byla procenta počítána ze základu 26 žáků, ve škole <2> z 21, ve škole <3> z 31, ve škole <4> z 21 a ve škole <5> z 22 žáků.

p01	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23				
b	73				
vlastní	4				

p02	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	31	48	26	38	59
b	65	24	45	14	14
c	4	14	16	24	14
d		14	3	10	
vlastní			10	14	14

p03	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	81	90	77	81	64
b			16		9
c	12	5	3	5	5
d					9
e		5	3		9
c,e	4				
vlastní	4			14	5

p04	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73				
b	23				
vlastní	4				

<b>p05</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73	62	65	52	36
b	15	24	23	19	23
c	4	14			23
b,c					5
vlastní			13	29	14
chybí	8				

<b>p06</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	73	57	58	57	59
b	23	38	35	24	41
c	4	5	3	5	
a,b			3		
vlastní				14	

<b>p07</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	8	14	6	14	
b	92	81	84	86	95
vlastní		5	10		5

<b>p08</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	15	24	6	5	9
b	73	57	52	57	55
c	12	19	35	29	36
vlastní			6	10	

<b>p09</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23				
b	69				
chybí	8				

<b>p10</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	27	24	10	24	27
b	65	71	74	71	55
c	8	5	13		5
d					9
vlastní			3	5	5

<b>p11</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	58	33	39	57	23
b	42	48	58	33	59
c		10		10	14
a,b		10			
vlastní			3		5

<b>p12</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	81	43	39	57	32
b		48	26	14	23
c	8		13	14	41
a,b		5			
vlastní	8	5	23	14	5
chybí	4				

<b>p13</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	54	76	61	67	32
b	38	19	35	29	64
vlastní	8			5	5
chybí		5	3		

<b>p14</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	38	14	10	19	14
b	54	71	81	62	73
c	4		10		5
d	4	14		5	9
a,b				5	
vlastní				10	

<b>p15</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	46	38	61	48	23
b	46	48	39	33	32
c	8	14		10	36
a,b				5	
vlastní				5	9

<b>p16</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	58	38	42	38	64
b	31	57	45	48	27
c	8	5	3	5	
vlastní	4		3	10	9
chybí			6		

<b>p17</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	38	38	16	29	50
b	46	52	65	57	32
c		5			
vlastní		5	16	14	18
chybí	15		3		

<b>p18</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	46	33	29	19	18
b	46	52	58	67	50
c		5	3		18
a,b	4				
b,c		5			
vlastní	4		10	14	14
chybí		5			

<b>p19</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	62	57	45	48	27
b	27	19	35	24	18
c	8	14	6	14	27
a,b					5
a,c					5
b,c	4				
vlastní		10	13	14	18

<b>p20</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	23	33	3	19	5
b	42	33	71	48	55
c	31	33	19	29	41
vlastní			3	5	
chybí	4		3		

<b>p21</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	85	67	74	57	45
b	12	24	23	33	36
c	4				14
a,b		5			
vlastní		5	3	10	5

<b>p22</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
1	19	14		10	
2	65	57	55	57	55
3	12	14	32	19	32
8		10	6	14	14
9	4	5	6		

<b>p23</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	54	62	42	48	18
b	31	33	55	38	41
c	15	5	3	5	23
d					14
a,b				5	
b,c					5
vlastní				5	

<b>p24</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a	65	71	71	67	45
b		10			14
c	27	5	10	14	
d					14
a,b		10	13	5	18
a,c	4		3		5
b,c				5	
vlastní		5	3	10	5
chybí	4				

<b>p25</b>	<1>	<2>	<3>	<4>	<5>
a			61		23
b			35		36
c					18
d					9%
a,b					5%
vlastní			3%		9%