

# POSTOJE ŽÁKŮ KE KVALITĚ ŽIVOTA ŠKOLY – VÝZKUMNÉ TEZE

---

*Věra VOJTOVÁ*

## Úvod

O významu kvality vzdělávání pro život člověka v dospělosti je mezi veřejností poměrně široký konsensus. Ve svých úvahách spojuje kvalitu vzdělávání obvykle s výkony, s úspěšností, s vysokou kvalifikací..., se školou. Na radost z učení, ze společného tvoření, ze společných zážitků a úspěchů, na příjemné prožívání školního života často zapomínají. Mezi odbornou veřejností je těmto aspektům vzdělávání věnována značná pozornost. Ovlivňují aktivitu žáků, jejich začlenění a fungování ve vzdělávacích procesech (srov. WHO, 2001), podmiňují školní výkony (Hollenweger, Haskell, 2002, Booth, Ainscow, 2002). Pozitivní prožívání školního života, pozitivní signály spojené s učením, startují jejich budoucí motivaci k sebezrovoji (Daniles, Garner, 2000, RVP, 2005). S kvalitou vzdělávání jsou přímo spojeny.

V našem příspěvku chceme představit nástroj, který by dimenzi prožívání školního života školy z perspektivy žáků uměl pedagogům zprostředkovat, který by je upozornil na negativně vnímané oblasti, aby s nimi mohli cíleně pracovat a rozvíjet příznivé školní prostředí pro všechny žáky. Požadavek kvalitního školního prostředí pro všechny žáky souvisí s inkluzivními trendy současného vzdělávání (UNESCO, 1993, 1994, 2005). Individuální problémy v učení a neúspěch ve školní práci jsou v inkluzivním konceptu (WHO, 2001, 2002, 2003) vnímány jako bariéra pro dobrou kvalitu života (Walker, Severson, 2002, Booth, Ainscow, 2002).

## Vymezení výzkumného problému

Cílem našeho dlouhodobého výzkumu je ověřit využitelnost dotazníku „Školního života“ jako nástroje pro identifikaci rizikových oblastí školního života, které by mohly nepříznivě omezovat aktivní zapojování všech žáků do učení a vzdělávání. V konceptu našeho výzkumu se zaměřujeme specificky na skupinu žáků v riziku poruch chování, která je rizikem vylučování ze školy a ze vzdělávání vysoce ohrožená (Jahnukainen, 2001, Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). V tomto příspěvku představíme výsledky jeho první části. Výzkum je součástí výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání,

MSM0021622443 pedagogické fakulty, Masarykovy univerzity (hlavní řešitel je profesorky PhDr. Marie Vitkové, CSc.).

V první fázi výzkumu bylo cílem ověřit použitelnost škály k měření kvality života školy z perspektivy žáků. V této fázi bylo naším cílem:

- Přeložit, upravit a modifikovat dotazník Williams, Batten (1981) „Kvalita školního života“ a ověřit jeho použitelnost v českém prostředí.
- Ověřit reliabilitu škály a navrhnout další postupy.
- Analyzovat a popsat postoje žáků ke kvalitě života školy.

Naše výzkumné šetření probíhalo na základních školách v České republice v roce 2007 a 2008.

Termín *kvalita školního života* vymezujeme jako individuální a kontextuální souvislosti školního prostředí. Definujeme jej výčtem škál, z nichž se skládá dotazník hodnocení školního života (srov. Ježek, 2006). Pozitivní *vnímání školního života žáky samotnými* má význam pro jejich motivaci ke vzdělávání a odpovídá pojetí současné školy (srov. UNESCO, 2005), je důležitým faktorem ovlivňujícím přístup ke vzdělání a vzdělanosti žáků (srov. Booth, Ainscow, 2002). Negativní postoje jsou na druhou stranu jedním z rizikových faktorů rozvoje problémového chování (srov. Sørli, 1997, Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005) a předčasného ukončení vzdělávání (Jahnukainen, 2001). Přínos zkoumání postojů samotných žáků v kontextu školního prostředí vyzdvihuje Ježek (2006); v postojích je vždy zjevně nebo skrytě zahrnut hodnotící aspekt; postoje žáků zachycují *skryté kurikulum jako „didaktický“* aspekt třídního či školního života, v jehož rámci jsou žákům skrytě vštěpovány určité znalosti či dovednosti (srov. Daniels, Garner, 2000, Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005).

## Vybraná výzkumná zjištění

Vlivem školního prostředí se v kontextu jeho dopadu na školní výkony žáků zabývá mnoho výzkumů. Uvedeme některé příklady vymezené naším výzkumným zájmem. Rozsáhlý výzkum kvality života školy orientovaný na postoje žáků ke školnímu prostředí publikovali již v roce 1976 Epstein a McPartland. Na souboru 4 266 žáků ve věku 10 – 18 let sledovali význam citových prožitků žáků pro rozvoj jejich motivace v učení. Žáci, kteří byli ve škole šťastnější, byli pozitivněji nastaveni i v ostatních oblastech školního života, byli úspěšnější, měli lepší školní výsledky a lépe se chovali (Epstein, McPartland, 1976). Výzkumem „Kvality školního života“ na ně navázali v roce 1981 Williams, Batten. Na základě šetření určili latentní strukturu indikátorů a dotazník z původních 71 otázek zkrátily na 29. Tuto verzi dotazníku užívali v dalších mezinárodních výzkumech a potvrdili její platnost bez ohledu na kulturní a národní odlišnosti (Binkley, Rust, Williams, 1996, s. 197). Tento mezinárodní výzkum realizovaný v evropském regionu v 8 státech inspiroval náš výzkum. Význam vlivu školního života na vytváření osobní a sociální identity žáků prokázali Linnakylä se svým týmem (1996); zážitky ze školního života identifikovali jako determinanty procesu učení žáků; jejich dalšího vzdělávání a celkového postoje k celoživotnímu učení. Henderson, Fisher (2008) zkoumali cílovou skupinu 157 studentů nestudijních tříd ve věku 11 – 12 let; zjišťovali souvislost mezi vnímáním interakce učitel–žák žáky samotnými a jejich školní úspěšností. Zjistili, že *vnímání*

*interakce učitel-žák hraje rozhodující roli ve školních výkonech žáků. Jasně vedení a instrukce, podporující/přátelské a chápací chování a pocit vlastní svobody při školní práci zřetelně zvyšovaly motivaci žáků k učení. K podobným závěrům došli Dinkes, Forrest, Lin-Kelly (2007), kteří analyzovali data o kriminalitě 12 – 18letých žáků a studentů v prostředí školy a na cestě do a ze školy. Data zahrnovala období 10 let. Dospěli ke závěru, že školní kriminalita a nekázeň při výuce je v přímé vazbě na školní neúspěch a nízkou úroveň školní práce. Výzkum k tématu kvality školy zadaný Evropskou komisí (2000) řešila v evropském regionu mezinárodní skupina odborníků, která identifikovala 16 indikátorů kvality školy seskupených do 4 oblastí: úroveň znalostí, příležitost k úspěchu, monitorování vzdělávacích procesů, prostředky a struktura výuky. Experti UNESCO vymezily přímou souvislost mezi špatným vedením výuky a školním neúspěchem (2005). Vztah mezi kvalitou školy a školní úspěšností žáků zkoumali Johnson, Asera (1999). Výzkumy realizovali v 9 školách s rizikovými žáky se sociálním znevýhodněním, zaměřili se na systémy, funkčnost a strategie školního prostředí. V době pěti let před výzkumem došlo ve všech těchto školách k výraznému posunu školní úspěšnosti žáků; v národních testech se školy posunuly ze skupiny škol se špatnými výsledky do skupiny škol nejlepších. Johnson, Asera (1999) došli k závěru, že vliv na školní úspěšnost a dobré chování žáků, stejně jako na celkovou spokojenost žáků a zlepšení vzájemných vztahů ve škole má školní prostředí s jasně vymezenými kompetencemi a odpovědností učitelů i žáků. Způsob, jakým žáci vnímali hodnocení svého chování a respekt k vlastní osobě ze strany učitelů, označili za jeden z významných determinantů žádoucích modelů chování všech žáků šetřených škol. Příležitosti pro týmovou práci, pro vrstevnickou podporu a mediaci identifikovali jako významné faktory pro naplnění učebních cílů školy.*

V českém prostředí se kontextem školního prostředí a vlivy jeho faktorů na postoje žáků ke školnímu výkonu a k sebehodnocení zabývá více autorů. Již v roce 1984 zkoumali Helus, Pelikán vliv *preferenčních postojů* učitelů na školní výkon žáků, jejich sebereflexi, sebehodnocení a autoatribuci. Upozornili na tendenci učitelů k projektování subjektivní reflexe objektivní skutečnosti do jejich hodnocení žáků; míru této subjektivity (ve smyslu podhodnocování a nadhodnocování školních výkonů žáka) identifikovali Helus, Pelikán (1984) jako rizikový faktor pro motivaci k učení, k vytváření sebedůvěry žáka, k jeho vztahu k učiteli i k předmětu, případně pro vývoj negativismu v jejich chování. Vlivem *učitelských postojů* k žákům na školní výkony se zabýval Novotný (1997), poukázal na tendence autoritářských učitelů k upřednostňování kázeňských nároků před výukovými nároky a cíli. Postoje žáků a učitelů k vybraným jevům školního prostředí se zaměřením na problematiku chování žáků sledovala ve svém šetření Vojtová (2001), ukázala na tendenci učitelů vnímat postoje žáků pozitivněji než žáci samotní a podhodnocovat práci s pravidly kázně a spravedlivé hodnocení školních výkonů žáků. Školním prostředím a jeho kontextem se dlouhodobě zabývají např. Mareš, 2003, 2007; Ježek, 2003, 2006; Smékal, 2007 a další. Poukazují na šíři této problematiky (Mareš, 2003) a rozdílné přístupy badatelů ke kontextu školního prostředí a klimatu (Ježek, 2006). Zdůrazňují, že neexistuje univerzální, obecné pojetí klimatu, které by bylo vhodné pro řešení všech problémů v kontextu školního vzdělávání (srov. Mareš, 2003, 2007, Ježek, 2003, 2006).

## Výzkumná zjištění první fáze výzkumu

*Cílem našeho výzkumu bylo v první fázi ověřit použitelnost škály k měření postojů žáků vůči škole. V našem příspěvku budeme prezentovat postoje žáků základních škol ke vzdělávání a ke kvalitě života (k pohodě) ve škole. Jsou to data, která jsme získali při ověřování použité škály. V našem výzkumu jsme vycházeli z teoretických konceptů Williams, Batten (1981) a Binkley, Rust, Williams, (1996). V této fázi bylo naším cílem:*

- Přeložit, upravit a modifikovat dotazník Williams, Batten (1981) „Kvalita školního života“ a ověřit jeho použitelnost v českém prostředí.
- Ověřit reliabilitu škály a navrhnout další postupy.
- Analyzovat a popsat postoje žáků ke škole a k vzdělávání v deskriptivní analýze.

V tomto příspěvku nebudeme analyzovat odlišnosti postojů žáků s problémových chování, k této analýze přistoupíme ve fázi budoucí. Sběr dat již proběhl. V současnosti jsou doplňovaná o data přesně vymezených cílových skupin.

## Dotazník postojů žáků ke školnímu životu

Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z dotazníku Williams, Batten (1981) „Kvalita školního života“ (viz výše). Pro jeho aplikaci v české škole jsme záměrně neužili pouhý překlad původní verze s vědomím odlišností českého školního prostředí (srov. Mareš, 2003, 2008). Dotazník jsme přeložili, modifikovali, modifikací jsme vytvořili baterii 35 otázek. Podle teorie původního výzkumu (srov. Binkley, Rust, Williams, 1996) jsme vycházeli ze šesti tematických dimenzí spojených s celkovou spokojeností a nespokojeností se školou, se vztahem učitel-žák, se školním statutem žáků, s formováním identity žáků, s vnímáním vlastního úspěchu a příležitosti v učení. Pro dimenzi **celková spokojenost se školou** jsme vymezili indikátory: skutečně tam rád chodím; mám rád většinu předmětů; bývám spokojen s tím, co dělám; vím, co po mně učitel požaduje; učitelé mně nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím; učení je i legrace; jsem tam šťastný. Dimenze **úspěchu a příležitosti** zahrnovala indikátory: rád se učím; mohu dosáhnout dobré výsledky; jsem často zvědavý; hodně se toho naučím; učitelé se zajímají o mé názory a úvahy. **Negativní prožívání** byla dimenze s indikátory: bývám nervózní; učitelé některé žáky upřednostňují; strachuji se, když zaslechnu své jméno; cítím se osamělý; učitelé mě nemají rádi; bojím se šikanování. Pro dimenzi **vztah učitel – žák** jsme užili indikátory: můžu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém; učitelé jsou spravedliví při známkování a udílení trestu a pochvaly; učitel mně pomůže, když si nevím rady s úkolem; učitelé naslouchají tomu, co říkám; učitelé mně pomáhají k dobrým výsledkům; učitelé mně dávají známky, jaké si zasluhuji. Dimenzi **školního statusu** jsme vymezili indikátory: lidé si mně váží; naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou; ostatní o mně přemýšlí; žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní; pomůže mně můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem; mám pocit, že jsem důležitý. Dimenzi **formování (podpora) identity** určovaly indikátory: vím o mnoha věcech, které dobře zvládám; setkávání s jinými lidmi mně pomáhá porozumět sám sobě; učím se rozumět spolužákům s jinými názory; stále více se poznávám; učím se rozumět, co znamená být člověk s postižením. Respondenti dotazníkového šetření odpovídali

na šestibodové likertově škále. V celém dotazníku jsme využili metodu introspekce (self-report), jednak byla použita v původním výzkumu (srov. Binkley, Rust, Williams, 1996), navíc je při zkoumání školního kontextu běžně užívaná a vypovídá o implicitních vlivech ve školním prostředí (srov. Ježek, 2006, Klusák, 2004).

## Sběr dat

Pilotní šetření proběhlo ve třetím čtvrtletí roku 2007 na 64 respondentech – žácích 7. a 8. ročníku základní školy, žáci byli prospěchově i kázeňsky různorodí. V prvním čtvrtletí roku 2008 jsme formou výběrového šetření realizovali samotný sběr dat. Pro práci v terénu jsme proto využili administrátory, které jsme proškolili na dvou seminářích.

## Sledovaný soubor

Náhodným výběrem jsme získali soubor **2069 žáků/žákyň** s rovnoměrným zastoupením obou pohlaví. Sběr dat proběhl celkem v 39 školách a zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy; většinu z nich tvořily školy a školská zařízení z regionu Jižní Morava; věkové rozložení respondentů dotazníkového šetření 12 – 17 let odpovídá původnímu výzkumu. Nejmenší soubory s 5 – 10 respondenty byly z dětských domovů. Soubory ze základních škol zahrnovaly přibližně 30 – 100 žáků. Mezi školami bylo zahrnuto jedno gymnázium, respondenti dotazníkového šetření z této školy byli výlučně žáci z nižších ročníků víceletého studijního programu, plnili povinnou školní docházku. V první fázi našeho výzkumu je základním souborem **soubor žáků základních škol**, ostatní soubory považujeme v této fázi výzkumu za srovnávací; předmětem našeho výzkumného zájmu budou v dalších fázích výzkumu. Přehled o základních charakteristikách celého souboru podává tabulka číslo 1.

	počet respondentů	počet zařízení	zastoupení v souboru v %	pohlaví muž/žena v %	průměrný věk
základní škola	1649	22	79,7	52/48	14,2
střední škola	103	1	5	50/50	14,1
dětský domov	101	12	4,9	49/51	14,9
speciální škola/výchovný ústav	216	4	10,4	69/31	15,8
Celkem	2069	39	100	54/46	14,4

Tabulka 1: Základní údaje o struktuře datového souboru

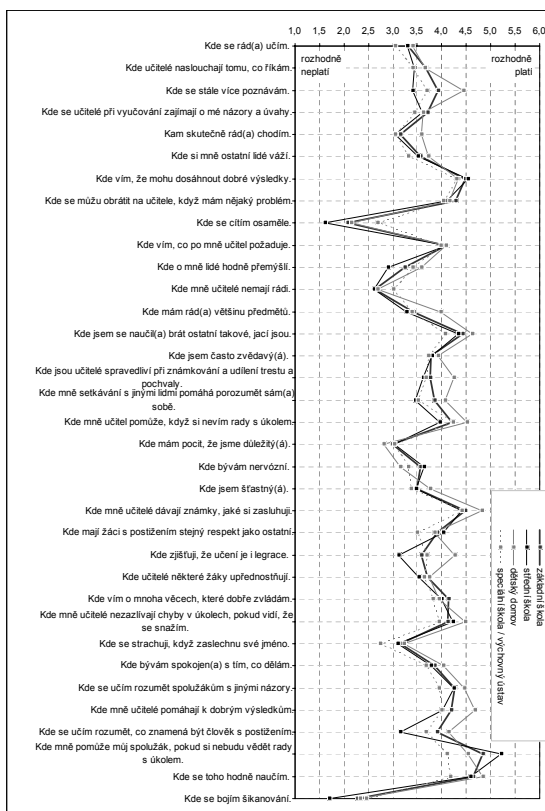
## Analýza a interpretace vybraných zjištění

Předmětem tohoto našeho příspěvku je první etapa analýzy: popis rozložení dat na jednotlivé otázky u souboru žáků základních škol ke školnímu prostředí (graf č.1). Shrňeme průměrná skóre ve škálách hodnocení školního života, využijeme základní prostředky deskriptivní statistické analýzy. Tato data byla prostředkem k ověření validity a reliability škály, vnitřní logickou konzistenci a provázanost voleb u jednotlivých

položek škál a je předmětem druhé etapy analýzy. Testování vnější validity, vztahu mezi oběma použitými škálami, je předmětem třetí části analýzy.

## Škála hodnocení školního života

Baterie hodnocení školního života (*Škola je místo kde...*) zahrnovala 35 položek, vůči nimž se měli žáci vymezit na šestibodové stupnici od 1 = *rozhodně neplatí* po 6 = *rozhodně platí*. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy<sup>1</sup>. Respondenti v souboru základních a středních škol nejvíce souhlasí s výroky: *Škola je místo, kde mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem*. Největší míru nesouhlasu vyjádřili u výroků *Kde se cítím osaměle* a *Kde se bojím šikanování*. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení podle pořadí, v jakém byly v dotazníku. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy.



Pramen: celkový soubor N=2069

Graf 1: profily hodnocení školního života podle typu školy

<sup>1</sup> Největší datový soubor tvoří základní školy, ve výzkumu je jim věnována hlavní pozornost, interpretace dat, pokud není uvedeno jinak, se vztahuje k tomuto souboru. Ostatní datové soubory lze považovat za srovnávací.

## Interpretace vybraných zjištění

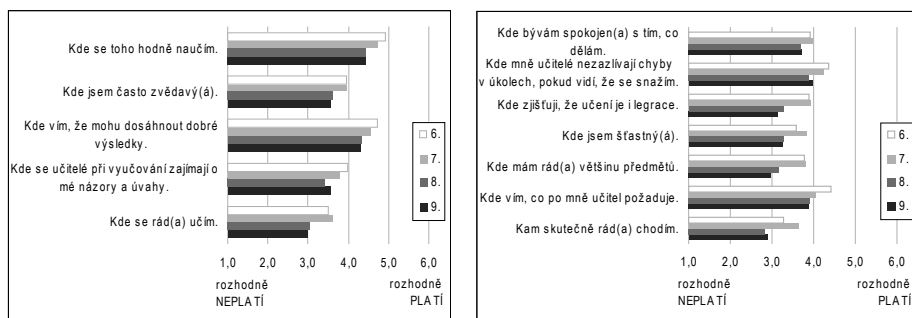
Žáci základních škol spojují školu s příležitostí k učení, uvědomují si možnosti a příležitosti, které jim škola dává. Ke škole jako k místu, kde by se rádi učili, mají ambivalentní postoje, škola pro ně spíše není místem „kam skutečně rádi chodí“. Orientují se v podmínkách a pravidlech a školu prožívají jako místo, kde dostávají příležitost a nabídku k rozvoji svých kompetencí. Zajímavé a potěšitelné je zjištění, že ve škole neprožívají strach ze selhání a vnímají i možnost opakované příležitosti při případném selhání. Pozitivně je v průměru hodnocen přístup učitelů.

## Hodnocení školního prostředí souboru žáků základní školy

V následujícím textu prezentujeme zjištěná data ze souboru základní školy a odpovědi budeme srovnávat podle ročníku.

### Hodnocení v dimenzi A - úspěch a příležitost a C - celková spokojenost

V grafu 2 jsou položky, patřící do dimenze úspěch a příležitost. V průměru všechny položky dosahují pozitivního hodnocení, až na výjimku „škola je místo, kde se rád(a) učím“. Hodnocení v oblasti celková spokojenost je blíže ke středu škály, tedy více ambivalentní. Pozitivně je v průměru hodnocen přístup učitelů, škola však spíše není místem „kam skutečně rád chodím“. Hodnocení systematicky klesá se vzrůstajícím ročníkem.



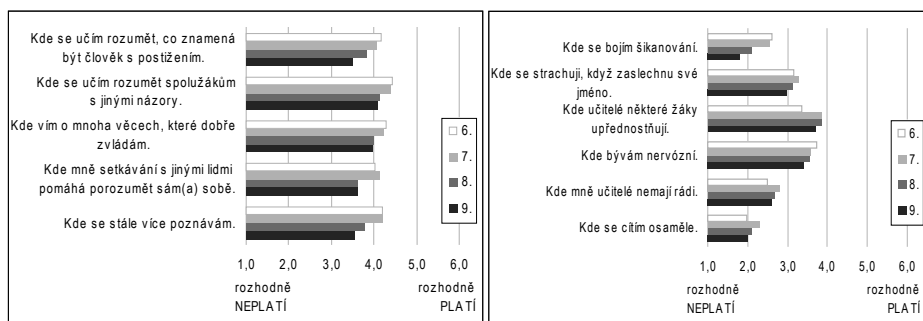
Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Graf 2: profily hodnocení v dimenzi A - úspěch a příležitost a C - celková spokojenost

Žáci spojují školu s příležitostí k učení, uvědomují si možnosti a příležitosti, které jim škola dává. Orientují se v podmínkách a pravidlech a školu prožívají jako místo, kde dostávají příležitost a nabídku k rozvoji svých kompetencí. Zajímavé a potěšitelné je zjištění, že ve škole neprožívají strach ze selhání a vnímají i možnost opakované příležitosti při případném selhání. Méně povzbuzující je zjištění, že s narůstajícím věkem (s postupem do vyšších ročníků) se spokojenost žáků a pozitivní hodnocení školy snižuje. Data nás také vedou k interpretaci, že radost z učení a z docházky do školy není u žáků příliš vysoká. U žáků 8. a 9. ročníků se dostávají do negativních relací. Je však pozitivní, že žáci prožívají školu jako místo spojené s osobním štěstím.

## Hodnocení v dimenzi I - formování (podpora) identity a N - negativní prožívání

V dimenzi *formování identity* (graf 3 vlevo) je hodnocení ambivalentní shodně u všech položek. Průměrné skóre opět klesá se vzrůstajícím ročníkem, žáci nižších ročníků se mírně častěji přiklánějí k pozitivní straně škály. Položky v dimenzi *negativní prožívání* jsou orientované opačně vzhledem k ostatním dimenzím. Vyšší skóre zde tedy znamená negativní hodnocení školy. Ačkoliv starší žáci hodnotí školu v ostatních dimenzích vždy negativněji než žáci mladší, zde se takový trend neprojevuje a v některých případech se obrací. Nejvýraznější rozdíl je logicky u položky „*kde se bojím šikánování*“, neboť nejstarší žáci a žákyně škol jsou ohroženi relativně méně. Nicméně i u dalších položek (např. „*kde bývám nervózní*“) se starší žáci vyjadřují mírně pozitivněji než mladší. Celkově získává tato oblast poměrně nízké skóre, což je pro školy pozitivní. Jako problematická se však žákům jeví položka „*učitelé některé žáky upřednostňují*“.



Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Graf 3: profily hodnocení v dimenzi I – formování (podpora) identity a N – negativní prožívání

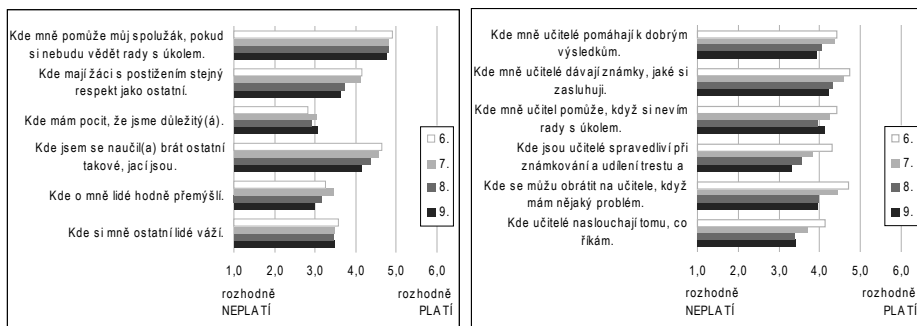
Žáci se cítí ve škole bezpečně, pocit ohrožení šikanou a osamělosti jsou celkově nejméně zastoupenou položkou. Toto zjištění si jistě zaslouhuje další pozornost. Lze uvažovat o efektivitě preventivních programů, které se systematicky ve školách provádí a které směřují právě ke zvýšení informovanosti žáků a odolnosti vůči projevům šikany a násilí (srov. Peňázová, Vojtová, 2008). Povzbuzující je také zjištění, že škola dává žákům příležitost pro akceptaci odlišných názorů a odlišných dimenzí lidského života ve smyslu zdraví a postižení (srov. RVP, 2005, UNESCO, 1996). Pozitivní vnímání vztahu učitelů k žákům a vlastních příležitostí k rozvoji ukazuje na posuny v celkovém pojetí učení ve škole ve smyslu důvěry žáků k vlastním možnostem dosáhnout dobrých výsledků v učení (srov. Vojtová, 2001).

## Hodnocení v dimenzi S - školní status a T - vztah učitel-žák

Položky v dimenzi *školní status* jsou podobně jako u dimenze *negativní prožívání* hodnoceny s poměrně velikými rozdíly (graf 4 vlevo). Zatímco položka „*kde mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem*“ je nejvýše hodnocená z celé pětaticetipoložkové baterie, výrok „*kde mám pocit, že jsem důležitý*“ je hodnocen spíše v negativní části spektra. Pocit důležitosti mírně vzrůstá s ročníkem, dvě další položky jsou na stáří žáků nezávislé a u ostatních nalézáme obvyklý vzorec snižujícího se skóre u starších žáků. *Vztah učitel-žák* je hodnocen opět vyrovnaněji a mírně pozitivně. Do



negativní části škály se dostává pouze ve dvou položkách u starších žáků, kteří jsou skeptičtější v názoru na spravedlivost učitelů a jejich pozornost vůči žákům.



Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Graf 4: profily hodnocení v dimenzi S - školní status a T - vztah učitel-žák

Zjištění z těchto baterií otázek nás vede k interpretaci, že sociální síť žáka jsou ve školním prostředí vnímané pozitivně. Význam vlastní osoby a důležitosti se však jeví jako podceňovaný, neboť žáci se obecně spíše cítí jako méně důležití, pozornost k vlastní osobě pociťují spíše ambivalentně zvláště ve vyšších ročnících. Vzhledem k dalším záměrům našeho výzkumu je tato informace dosti významná, ukazuje na podceňování sebevědomí, důvěry ve vlastní kompetence žáků samotných. Můžeme se domnívat, že žáci nejistí nebo oslabení v oblastech významných pro úspěšnou sociální interakci, nedostávají ve škole příležitost pro posilování (kompenzování) těchto oslabení.

## Histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

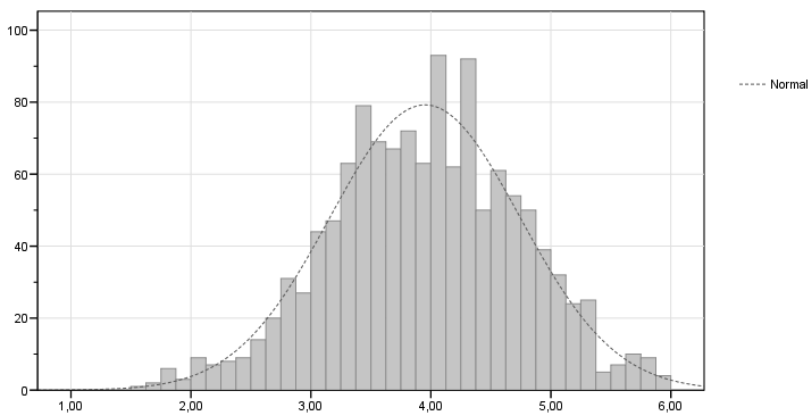
Zkoumali jsme také celkové rozložení použité škály hodnocení školního života, součtové skóre celé baterie otázek. Sečtením všech položek jsme získali škálu, na níž může každý žák získat od 35 do 210 bodů. Celkovou hodnotu jsme vydělili počtem otázek, abychom škálu vrátili do původního měřítka 1 – 6.<sup>2</sup> Nejnižší skóre (1,0) získal žák, který na všechny položky odpověděl krajní negativní hodnotou – jeho hodnocení školy je tedy výhradně špatné. Nejvyšší skóre (6,0) je pak známkou bezvýhradně pozitivního pohledu. Reálně je v souboru základních škol nejnižší hodnocení rovno 1, 57 a nejvyšší 5, 97. Průměr celé škály leží na hodnotě 3, 95. Graf 2 prezentuje rozložení hodnot škály s proloženou křivkou normálního rozložení. Celá distribuce je posunuta mírně doprava, což znamená mírnou převahu pozitivního hodnocení. **Až na drobné odchylky odpovídá tvar rozložení normální křivce**, což potvrzují i další grafické a statistické nástroje.<sup>3</sup> Distribuce hodnot má tedy některé obvyklé vlastnosti: skóre 68 % všech žáků se nachází  $\pm 1$  směrodatnou odchylku od průměru – tedy v rozmezí 3,15 až 4,75 a že skóre 95 % žáků nebude nižší, než 2,35 nebo vyšší, než 5,55 ( $\pm 2$  směrodatné odchylky,

<sup>2</sup> Škály u jednotlivých položek jsou šestibodové, maximum celkového skóre je tedy 6x35. Při sčítání bylo nutné otočit orientaci položek v dimenzi *Negativní prožívání*.

<sup>3</sup> Graficky normalitu rozložení kontrolujeme tzv. Q-Q grafem, statisticky testujeme hypotézu o shodnosti s normálním rozložením prostřednictvím Kolmogorov-Smirnov testu, jehož signifikance je v tomto případě 0,20 (musí být vyšší než 0,05).

jejíž hodnota je v našem případě 0,8). Pokud bychom soubor považovali za reprezentativní, platilo by totéž pro všechny žáky 6. – 9. tříd základních škol.

Žáci prožívají školu jako místo spojené s osobním štěstím, cítí se ve škole bezpečně, pocit ohrožení šikanou a osamělosti jsou celkově nejméně zastoupenou položkou. Povzbuzující je také zjištění, že škola dává žákům příležitost pro akceptaci odlišných názorů a odlišných dimenzí lidského života ve smyslu zdraví a postižení (srov. RVP, 2005, UNESCO, 1996). Pozitivní vnímání vztahu učitelů k žákům a vlastních příležitostí k rozvoji ukazuje na posuny v celkovém pojetí učení ve škole ve smyslu důvěry žáků k vlastním možnostem dosáhnout dobré výsledky v učení (srov. Vojtová, 2001). Sociální sítě ve školním prostředí jsou žáky vnímány pozitivně. Význam vlastní osoby a důležitosti se však jeví jako podceňovaný, neboť žáci se obecně spíše cítí jako méně důležití, pozornost k vlastní osobě cítí spíše ambivalentně zvláště ve vyšších ročnících. Sebevědomí a vnímání vlastní důležitosti jsou oblasti významné pro úspěšnou sociální interakci a začlenění. Naše šetření ukazuje, že kompenzace případného oslabení těchto oblastí nastavením příležitostí ve výchovně vzdělávacím procesu nebývá ve škole běžnou strategií. Převaha **mírně pozitivních postojů v celkové škále hodnocení školního života** je pozitivní zprávou. Podpora individuality žáka, jeho individuálních specifik s důrazem na jeho individuální přínos pro učení a výuku jsou oblasti, které by si zasloužily další zkoumání.



Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Graf 2: histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

Výskyt extrémních hodnot klesá s jejich vzrůstající vzdáleností od průměru. Škála tedy dovoluje predikovat, jaké procento žáků s velmi nízkým hodnocením v dané skupině (populaci, škole, třídě) najdeme. (Normální rozložení u škály hodnocení školního života nalézáme také v ostatních podsouborech – tedy střední školy, dětské domovy a výchovné ústavy/speciální školy.) Rozložení celkové škály hodnocení školního života vypovídá o **latentní struktuře škály hodnocení postojů žáků ke školnímu životu** v českém prostředí.

V dalších krocích jsem prověřovali testy použitelnosti škál, jejich validitu a reliabilitu prostřednictvím faktorové analýzy a Cronbachova  $\alpha$ . Faktorová analýza

s použitím všech položek baterie identifikuje skutečně 6 faktorů, které vysvětlují přes 52 % rozptylu původních proměnných.

## Shrnutí

Cílem první fáze výzkumu bylo ověření testu měřicího nástroje vhodného pro zjišťování subjektivního hodnocení školy. Žáci odpovídají na 35 otázek, které jsou ex post rozlišeny do šesti dimenzí, popisujících různé aspekty školního prostředí. Datový soubor tvoří 1596 žáků 6.–9. ročníku ZŠ. Z výsledků vyplývá, že škála v jednotlivých dimenzích vykazuje uspokojivou vnitřní konzistenci, což značí bezproblémovou vnitřní validitu. Škála jako celek vykazuje normální rozložení, což je nezanedbatelná výhoda pro její statistické zpracování, nicméně tento fakt je užitečné dále ověřovat i v případných následujících výzkumech.

*Prostředí školy vnímá většina žáků pozitivně, nejvýrazněji ve výroku Škola je místo, kde mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem. Volně bychom mohly toto zjištění interpretovat, že školu vnímají jako místo sociální (vrstevnické) opory.*