

Závěrečná práce

Porovnání klimatu MŠ a ZŠ z pohledu rodičů dětí přecházejících z MŠ do ZŠ

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

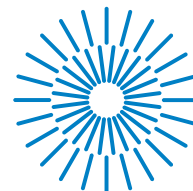
Mgr. Edita Křížová

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Simona Kiryková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání závěrečné práce

Porovnání klimatu MŠ a ZŠ z pohledu rodičů dětí přecházejících z MŠ do ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Mgr. Edita Křížová
<i>Osobní číslo:</i>	P21C00014
<i>Studijní program:</i>	DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
<i>Studijní obor:</i>	Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: Zjistit a popsat, zda a v čem spočívá rozdílnost klimatu obou institucí.

Metody: rozhovory s rodiči dětí přecházejících z MŠ do ZŠ Zásady pro vypracování ZP:

1. Studium literatury a zdrojů
2. Konzultace s vedoucí práce
3. Příprava, realizace a vyhodnocení výzkumného šetření s rodiči dětí přecházejících z MŠ do ZŠ

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

Čeština

Seznam odborné literatury:

1. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
2. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
4. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-262-0378-0.
5. LINDNER, Ulrike. *Pozor, rodiče ve školce!: typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Praha: Portál, 2019. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-262-1521-9.
6. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
7. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Simona Kiryková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

4. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

26. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

1. dubna 2023

Mgr. Edita Křížová

Poděkování

Velice děkuji vedoucí mé závěrečné práce paní PhDr. Simoně Kirykové. za její odborné vedení a připomínky při realizaci mé práce, za její vstřícnost, trpělivost a ochotu při konzultacích. Dále velmi děkuji celé své rodině za neskonalou podporu, lásku a trpělivost.

Děkuji.

Anotace

Tato závěrečná práce se zabývá problematikou klimatu školy, respektive jeho porovnáním ve škole mateřské a škole základní z pohledu rodičů, přičemž jejím hlavním cílem bylo zjistit a popsat, zda a v čem spočívají rozdíly.

Teoretická část práce představuje a zasvěcuje do problematiky klimatu školy, kdy poukazuje na jeho typy a faktory, na různé dimenze jeho vnímání, včetně představení obou školských institucí i jeho samotných aktérů. Důležitou součástí je i poukázání na důležitý mezník v životě dítěte, tedy jeho přechod ze školy mateřské do školy základní.

Empirická část závěrečné práce předkládá ke komparaci obou institucí data, která byla získána metodou polostrukturovaného rozhovoru s pěti respondenty. V rámci komplexnosti a celistvosti práce jsou zde předloženy také pohledy ostatních aktérů z obou institucí na tuto problematiku.

Klíčová slova

Klima, klima školy, mateřská škola, základní škola, dítě, rodiče, aktéři.

Anotation

This final thesis deals with the issue of school climate, or its comparison in kindergarten and elementary school from the perspective of parents, while its main aim was to find out and describe whether and what the differences are.

The theoretical part of the thesis introduces and introduces the issue of school climate, pointing out its types and factors, various dimensions of its perception, including the introduction of both educational institutions and its actors. An important part is also pointing out an important milestone in the child's life, i.e. his transition from kindergarten to elementary school.

The empirical part of the final thesis presents data for comparison of both institutions, which were obtained by the method of semi-structured interview with five respondents. Within the framework of the complexity and integrity of the thesis, the views of other actors from both institutions on this issue are also presented.

Key words

Climate, school climate, kindergarten, primary school, child, parents, actors.

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam použitých zkratk 11	11
Úvod.....	12
1 Klima	15
1.1 Klima školy.....	15
1.2 Typy klimatu školy	17
1.3 Faktory klimatu školy	20
2 Škola	23
2.1 Z historie po současnost	23
2.2 Mateřská škola vs Základní škola	24
2.2.1 Přechod dítěte z MŠ do ZŠ	27
2.3 Dimenze vnímání škol.....	29
3 Aktéři klimatu školy	31
3.1 Vedení školy.....	31
3.2 Učitel.....	32
3.3 Žák.....	34
3.4 Rodiče	36
4 Empirická část.....	39
4.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek.....	39
4.2 Výběr výzkumných metod	40
4.3 Výběr výzkumného vzorku	40
4.4 Etické aspekty výzkumu	42
4.5 Interpretace dat.....	42
4.6 Shrnutí výsledků směrem k výzkumným otázkám a výzkumnému cíli.....	74
Autokapitola z praxe autorky směrem k výsledkům práce.....	82
Závěr.....	85

Seznam použitých zdrojů.....	88
Internetové zdroje:	91

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled respondentů-rodíčů	41
Tabulka 2: Přehled respondentů-ostatní aktéři klimatu školy.....	42
Tabulka 3: Učitel	43
Tabulka 4: Vedení školy	45
Tabulka 5: Rodič.....	47
Tabulka 6: Dítě	49
Tabulka 7: Pozitiva	51
Tabulka 8: Zájem.....	53
Tabulka 9: Pocity	55
Tabulka 10: Celková atmosféra	57
Tabulka 11: Nedostatky	59
Tabulka 12: Pomoc	61
Tabulka 13: Přístup.....	63
Tabulka 14: Spravedlnost	65
Tabulka 15: Rada.....	67
Tabulka 16: Vzájemnost	68
Tabulka 17: Informovanost.....	70
Tabulka 18: Sounáležitost.....	72

Seznam použitých zkratk

Aj. – a jiné

Ad. – a další

Atd. – a tak dále

Apod. – a podobně

ČŠI - Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

RVP – PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP – ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tzv. - takzvaně

Úvod

„Vše na tomto světě se dá napravit jen jemným teplem lásky, poněvadž jinak je to nemožno.“

(Jan Amos Komenský)

Každému z nás je dobře tam, kde se cítí dobře a kde je také i bezpodmínečně přijímán takovým, jakým je, což souvisí i s potřebou bezpečí a jistoty, které jsou v Maslowově pyramidě hierarchicky zařazeny hned za potřebami základními.

V prvních letech našeho života se ocitá uspokojení této potřeby „v rukou“ především naší rodiny, do které jsme se narodili, ale s naším dalším nezadržitelným vývojem nám do života přicházejí osobní výzvy v podobě různých životních přechodů a mezníků, se kterými se každý po svém a s pomocí svých nejbližších potýkáme, přičemž vyvíjíme úsilí se s těmito výzvami „poprat“ a úspěšně je zvládnout. Jedním z důležitých okamžiků v našem životě je odpoutávání se od rodiny a nástup do mateřské školy, kde zpočátku nikoho neznáme, vše je pro nás cizí a jen těžko si dokážeme představit, že bychom zde byli bezpodmínečně a s láskou přijímáni tak, jako ve své rodině, přičemž se bojíme, že o ty své jistoty a půdu pod nohama přijdeme, ale s pomocí našeho nejbližšího okolí a rodičů postupně získáváme důvěru, že i okolní svět je připraven nás bezpodmínečně a s láskou přijímat, ji zase začínáme nabývat zpět.

Sotva si na nový svět přivykneme, zjistíme, že nás čeká další a náročnější výzva – vstup do základní školy. Opět se vše opakuje. Vydáváme se na cestu za věděním a poznáním světa a znovu nám vyvstanou naše strachy a obavy nejen z neznámého, ale také z toho, zda i zde budeme ve své výjimečnosti bezpodmínečně a s láskou přijímáni. Obavy jsou teď o to větší, neboť už tušíme, že tu půjde o víc. Všudypřítomný tlak, který se na nás žene ze všech stran, kdy se před ním nelze nikde schovat, jen umocňuje náš strach, zda tuto výzvu a nároky s ní spjaté, včetně mnohých očekávání, která od nás ostatní mají, vlastně vůbec zvládneme.

K tomu, abychom našli zpět své „otřesené“ jistoty, pevnou půdu pod nohama a znovu získali důvěru v tomto novém světě, je pro nás zásadním opět i v tomto prostředí pociťovat láskyplné a bezpodmínečné přijetí a na důkaz stvrzení naší hodnoty v něm zažívali úspěch. I v tomto ohledu nám opět na naší cestě pomáhají naši nejbližší, coby naši „důvěryhodní a láskyplní“ průvodci životem, kteří jediní jsou na nás (své děti) „odborníky“, jelikož právě oni nás znají ze všech nejlépe, a kteří naše okolí „učí“,

aby nás také dobře poznalo směrem k našemu co možná největšímu bezpodmínečnému a láskyplnému přijetí v rámci naší celkové pohody. Tento úkol se může sice jevit jako nelehký, nicméně je pro nás do života zásadním. V opačném případě totiž důvěru v okolní svět ztrácíme a případná zklamání v nás mohou zanechávat pocit určité nedostatečnosti, či dokonce zasévat semínka pochybností o sobě samých a vlastní sebehodnotě. Proto je pro nás na naší cestě tak důležitá láskyplná pomoc našich „rodičů-průvodců“, kdy právě na základě jejich zainteresovanosti o nás, angažovanosti, vstřícnosti a ochotě k pohodové a bezproblémové spolupráci se školami a dalšími institucemi, které navštěvujeme, v nás vyvolávají nejen pocit důležitosti, jedinečnosti, lásky a naplnění, ale připravují nám tím i úrodnou půdu pro náš další růst v pro nás bezpečném prostředí.

Zahradníkům, kteří se o náš další a po všech stránkách úspěšný růst ve školách starají, říkáme učitelé. A právě na nich spočívá úkol nelehký, tedy jak se nám-jejich svěřeným „kytičkám“ - bude v růstu dařit a podaří se nám rozkvést do krásy či naopak budeme v některé oblasti strádat a chřádnout, jelikož: „...ovlivnění každé mladé generace jejich učiteli je nesporné – jenomže nelze přesně změřit jeho dopad na život jedinců. A to je možná dobře, neboť učitelství není jen profesí ve smyslu měřitelného výkonu a spočítatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost lásky, ctnosti a umění, jak řekl před staletími jeden český pedagog.“

(Průcha, 2002, s. 127)

Pro svou závěrečnou práci jsem si zvolila téma klima školy, neboť toto téma pokládám velice zásadním a stále více aktuálním, tudíž jsem se na základě svého zájmu snažila do této problematiky i více proniknout. Můj zájem o tuto problematiku vycházel nejen z mé současné praxe učitelky základní školy, ale také i z mých dřívějších zkušeností učitelky mateřské školy, přičemž jsem považovala zajímavým nejen pro mě samotnou, ale i pro mnohé ostatní, klimata obou škol porovnat.

Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, ze kterých následně přirozeně vyplývají i jejich podkapitoly. Kapitola první zasvěcuje čtenáře do pojmu klima jako takového, nastiňuje jeho typy a seznamuje také s jeho základními faktory. V další kapitole je přiblížena oblast školství s retrospektivním ohledem do minulosti až po současnost. V následujících podkapitolách jsou představeny obě porovnávané instituce, tedy škola

mateřská a škola základní, přičemž na ně navazuje podkapitola, která popisuje přechod dítěte ze školy mateřské do školy základní a nastiňuje i problematiku školní zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do školy základní. Druhou kapitolu zakončuje přehled různých rozměrů vnímání a náhledů na klima školy. Třetí a poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na samotné aktéry klimatu školy, přičemž jsou v ní představeni a popsáni postupně všichni hlavní aktéři klimatu školy

Druhá část práce, která je tvořena empirickou částí, byla začleněna do kapitoly čtvrté. Zde budou představeny výsledky výzkumného šetření, které mělo za cíl zjistit a popsat, zda a v čem spočívá rozdíl klimatu obou institucí. S využitím kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru se samotnými rodiči dětí docházelo k získávání a sběru dat směrem ke stanoveným výzkumným otázkám, které následně naplňovaly především hlavní cíl této závěrečné práce.

Pro „dotvoření“ celkového obrazu vnímání klimatu školy i ostatními aktéry, jsou jejich výpovědi a pohledy na jednotlivé oblasti klimatu také představeny, avšak u těchto dat nedocházelo k vyhodnocení, neboť nejsou hlavním předmětem zkoumání této práce, přesto jsou však nezbytnými články celku, potažmo klimatu škol.

„Na dobrém začátku všechno záleží.“

(Jan Amos Komenský)

1 Klima

Pojem klima se prvotně využíval především v meteorologii, kdy označoval počasí a jeho změny dlouhodobě trvalejšího charakteru na daném místě či oblasti, přičemž v českém jazyce můžeme pro pojem klima najít i synonymum – podnebí. Pojem byl později metaforicky využíván i ve vědách společenských, přičemž nastiňoval určité „podnebí“ např. dané instituce, prostředí apod. V současnosti se jedná o všeobecně známý termín, avšak bývá nejen odborníky, ale i laickou veřejností, vnímán rozdílným způsobem, respektive vyvolává rozdíly toho, co vše v sobě zahrnuje. (Čapek, 2010, s. 133)

„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ (Grecmanová, 2008, s. 9) Jak uvádí autorka dále, klima neexistuje samo o sobě, bývá dlouhodobě vytvářeno. Shledáváme se s ním jednak v prostředí přírodním tak i společenském, přičemž je právě prostředí pokládáno za objektivní realitu s celým komplexem faktorů, kterými je člověk po celý svůj život obkloповán, ovlivňován a formován. Každé prostředí má svou vlastní intenzitu, kterou působí na člověka, buď pozitivně či negativně, avšak naopak prostředí bývá ovlivňováno různou intenzitou okolními činiteli. Jedinec tyto vlivy vnímá, zažívá tzv. „na vlastní kůži“ a vyhodnocuje, přičemž právě samotné vnímání jedince bývá považováno za nejdůležitější ukazatel. Proto se nedá o klimatu hovořit pouze jako o prostředí. Jelikož klima je spíše: „... kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá...“, a která může být prožívána a vyhodnocována jako pozitivní či negativní. (Grecmanová, 2008, s. 9)

1.1 Klima školy

Klima školy je v pedagogickém slovníku definováno jako: *„Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“* (Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 100)

Grecmanová (2008, s. 33) uvádí, že definic klimatu školy existuje velmi mnoho, přičemž dále vysvětluje, že: *„Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima*

učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat.“

Odborník Eder (1996 In Grecmanová 2008, s.35-36) poukazuje, pro větší přesnost a s ohledem na předcházení nedorozumění v teoretické oblasti i při výzkumných šetřeních, právě na důležitost přesnější systematizace pojmu klima školy, a to podle níže uvedených hledisek:

- *obsah* – mapování různých oblastí organizace, např. vzájemné sociální vztahy mezi žáky, vyučovací styl učitele, vztahy mezi učiteli a vedením...,
- *vztah k organizaci* – pojem klima se může vztahovat k celé organizaci školy nebo k jejím vertikálním či horizontálním „výřezům“, např. školní klima, klima učitelského sboru, klima třídy...,
- *vztah k subjektu* – výpovědi o klimatu mají ráz subjektivního prožívání uvnitř organizace nebo znaků organizace, např. psychologické klima, kolektivní klima,
- *popisovaná základna* – klima může být sledováno v rovině jednotlivých osob nebo jako souhrn popisů jednotlivých osob,
- *prameny, data* – popis klimatu může pocházet od různých skupin respondentů (např. žáci, učitelé, rodiče...), přičemž by se mělo dbát i na to, zda jde o jejich přímé výpovědi, či jsou výpovědi zprostředkované jinými lidmi.

Zároveň odborníci také dále uvádějí (Tagiuri In Grecmanová, 2012, s. 6), že je pro klima školy stěžejním vnímání, posuzování a hodnocení žáků, učitelů a rodičů těchto níže uvedených oblastí školy:

- *kultura* (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly),
- *sociální vztahy* (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin),
- *personální složení* (charakteristiky osob a jejich kompetence),
- *ekologické aspekty* (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání).

Petlák (2006, s.18-19) naopak doplňuje a vysvětluje, koho a proč by vlastně mělo zajímat zkoumání a zjišťování výsledků šetření klimatu školy: „*Poznávanie rôznych druhov klímy školy môže slúžiť aj jako východisko istej sebareflexie škôl, ich vedení, ba aj preto, lebo...*“:

- klima školy je i to, co prožívají všichni, kteří k této škole patří a jeho zlepšování přispívá k formování a utváření klimatu, které je pozitivní a motivující,
- klima školy ovlivňuje chování všech, kteří ke škole patří,
- klima školy není jen popisem či charakteristikou činností školy, nýbrž se jedná o soubor kvalit, do který lze zahrnout – systém práce, mravní hodnoty, respektování norem, vztahy mezi všemi, kteří patří ke škole apod.

Mareš (In Ježek, 2005, s. 5-6) však přitom uvádí, že diagnostika klimatu škol, oproti diagnostice klimatu školní třídy, je v naší republice velmi málo rozpracovaná a dle informací ze zpráv ČŠI se školy zajímaly o své klima až na šestém místě, a to ještě školy základní, střední nikoliv. „*Prioritou bývají výkonové a ekonomické ukazatele školy, zatímco psychosociální problémy se berou jako druhořadé a „řeší se“ buď v případech, kdy se objeví ve velmi vyostřené podobě anebo v podobě povšechných preventivních aktivit.*“ (Mareš In Ježek, 2005, s. 6) A jak dodává dále: „*Přitom jde o proměnnou, která se dotýká všech aktérů školního života.*“ (tamtéž)

1.2 Typy klimatu školy

Jak uvádí Petlák (2006, s. 18-25) neexistuje a ani nemůže jeden univerzální typ klimatu školy, neboť každá škola je jiná, má jiné složení učitelů, jiné vedení školy, jiné pracovní prostředí i podmínky, stanovené jiné cíle apod.

Grecmanová (2008, s.75-84) doplňuje, že každá škola má své specifické klima a na základě svých výzkumů je rozdělila na několik typů klimatu školy:

- *typy klimatu školy podle kustodiálního a edukativního určení školy*
(kustod= opatrovník, strážce)
 - ve škole s *kustodiálními* cílovými aspekty je platná byrokratická správa, velmi formální přístupy, uniformní pravidla apod. a vykonává se jen vše předepsané, učivo je nařizováno, práce je rutinního a setrvačného charakteru, požadována je poslušnost a přizpůsobení,

- ve škole s *edukativními* cílovými aspekty je charakteristickým pracovní nasazení a autonomie učitele, experimentování, tvořivá práce, spontánnost a flexibilita, inovace, emocionalita, svoboda, orientace na rozvoj dítěte apod.
- *typy klimatu školy podle uniformity a plurality*
 - ve škole s *uniformními* cílovými aspekty často vzniká i uniformní klima. V této škole se nacházejí výhradně formální vztahy mezi učiteli a žáky. U žáků nebývají zohledňovány ani akceptovány jeho individuální zvláštnosti či potřeby. Preferuje se zde kontrola postupů, jednotnost, vyskytuje se sklon k perfekcionismu a rutina.
 - ve škole s *pluralitním* klimatem se rozvíjí vzájemná pomoc, emocionalita, entuziasmus, kreativita, samostatnost, bere se zde ohled na jednotlivce a jeho jedinečnost,
- *typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky*
 - v *konzervativním* klimatu školy se uplatňuje nátlak učitelů na žáky, práva žáků jsou omezována, za stěžejní je považována disciplína a zodpovědnost žáků,
 - v *progresivním* klimatu školy se odvíjejí vztahy mezi učitelem a žáky v demokratickém duchu, protiklady jsou akceptovány, konflikty řešeny racionálně, učitel je partnerem a není zde žádná učitelova nadvláda,
- *typy klimatu školy podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení*
 - do škol *homogenních* jsou řazeny školy konzervativní a přísné,
 - do škol *heterogenních* jsou řazeny školy liberální a progresivní,
- *typy klimatu školy podle zájmu o lidi, nebo o pracovní úkoly školy*
 - *velký x malý* – tyto dvě dimenze se projevují ve variabilitě školního prostředí převahou jednoho či druhého aspektu,

- *typy klimatu školy podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů*
 - *osobnostně orientovaný klimatický typ* je typickým tolerancí k žákům, žák zde nachází podporu a pomoc, sociální angažovanost a ohledy na individuální potřeby žáka, panují zde hezké vzájemné vztahy a toto klima je všemi účastníky považováno a hodnoceno jako příznivé,
 - *diskrepantní klimatický typ* nebývá při hodnocení shodně vnímán všemi zúčastněnými, tedy rodiči a žáky na straně jedné, kdy žáci hodnotí školu i vzájemné vztahy jako negativní, a učiteli na straně druhé, kteří však toto hodnotí pozitivně,
 - *funkčně orientovaný klimatický typ* lze charakterizovat vzájemnými vztahy mezi učiteli a žáky špatnými. Chybí zde osobní blízkost, nízká tolerance či sociální angažovanost, nízká důvěra k učitelům, je zde tlak na disciplínu a výkon, konkurenční boj mezi žáky. Objevuje se u žáků strach a nechuť ke škole. Toto klima je rodiči i učiteli vnímáno negativně, přestože vztahy mezi učiteli zde jsou pozitivní,
 - *distanční klimatický typ* se vyznačuje negativními vztahy mezi učiteli i žáky, ale vysoce dobrými vztahy mezi spolužáky, velké požadavky na výkon. Je zde výrazná osobní distance mezi učiteli a žáky a toto klima je vnímáno výrazně negativně,

- *typy klimatu školy podle výchovných stylů*
 - *autoritativní klima školy* neboli funkčně orientované klima, které lze charakterizovat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá osobní blízkost, nízká tolerance, nízká důvěra žáků k učitelům, malá sociální angažovanost učitelů, omezené zapojení žáků do diskuse, izolace spolužáků, tvrdá disciplína, tlak na výkon apod.,
 - *demokratické klima školy* neboli sociálně-integrativní klima, pro nějž je typická tolerance učitelů k žákům, podpora a pomoc žákům, zohledňování individuálních potřeb žáků, vzájemná důvěra, kooperace spolužáků, svobodný rozvoj učitelů apod.,
 - *liberální klima školy* neboli distanční klima, se vyznačuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, často však výbornými vztahy mezi

spolužáky, žáci však mívají velkou nechuť ke škole a nízkou motivaci k učení, naopak učitelé se málo angažují a nevyžadují žádnou disciplínu, většinou se často objevují stresové situace apod.

1.3 Faktory klimatu školy

„Faktorů vlivu na klima je v prostředí mnoho, a to pozorovatelných i nepozorovatelných. Nelze však udělat jejich úplný výčet, protože je jich právě takové množství a jsou na různých úrovních obecnosti.“ (Grecmanová, 2008, s. 51)

Hovoří-li se o faktorech, které by měly mít význam pro klima školy, jednalo by se o složky a činitele prostředí, které lze na základě jejich charakteristiky rozdělit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. V obecnější rovině jsou chápány tzv. jako příčiny, mající vliv právě na tvorbě klimatu školy. Mezi nejčastější faktory patří (Grecmanová, 2008, s. 51-74):

- *region (venkovské x městské)*
 - *v městských oblastech je dle výzkumů klima orientované více na úkoly,*
 - *ve venkovních oblastech se více objevuje soutěžení, jasnost pravidel, vyšší tlak a kontrola,*

- *architektura a fyzické prostředí – to bývá ve velké míře zajišťováno geografickým a meteorologickým prostředím,*
 - *z výzkumů vyplývá, že čistá, upravená a dobře větraná třída s potřebnými pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, na kterých se podíleli sami žáci, v nich budí pocit hrdosti na svou práci a zároveň také i jejich kladný přístup k výuce, pozitivně ovlivňuje i vzájemné vztahy všech zúčastněných a podporuje důvěryhodné klima,*

- *forma školy (a rozdílná organizace procesů)*
 - *veřejné školy neboli tzv. „veřejný“ školský systém dlouhodobě vykazuje v mnoha oblastech jen průměrné hodnoty, které se od sebe*

jen nepatrně lišily, což odborníci, vzhledem k jejich stejným předpisům a postupům, shledávají pochopitelným,

- *alternativní školy* jsou dlouhodobě shledávány s výraznou profilací, je zde výrazná angažovanost žáků, panují zde přátelské vztahy, podpora od učitelů, střídající se aktivity, pouze nepatrná kontrola ze strany učitelů,

- *organizační znaky školy (velikost školy a tříd, počet žáků ve třídě)*
 - výsledky výzkumů se projevují vzhledem k velikosti škol jako nejednotné, avšak v malých školách žáci pocítují větší nutnost účasti na aktivitách, pocít vlastní zodpovědnosti, sociálně se angažovat a plnit požadované výkony. S ohledem na klima se však u malých škol dlouhodobě hovoří o vřelejším klimatu rodinného typu,
 - s ohledem na velikost tříd se uvádí, že ve třídách velkých je větší orientace na úkoly a soutěžení, ale také více jasnosti v pravidlech a formalismu. Naopak v malých třídách je více inovace, více soudržnosti a vzájemné solidarity,

- *obsah výuky, vyučovací předmět*
 - zde jsou výsledky také nejednotné a také různorodé, přesto by se daly některé vyučovací předměty (přírodovědného rázu) nazvat jako formální s velkým úsilím pamatování, interpretace apod., v některých předmětech (matematika) naopak žáci prožívali horší vzájemné vztahy, tlak na výkon, méně diskuse a humoru a v předmětech jazykových, jež byly vnímány jako lehké předměty, uváděli diskuse, humoru a nezávislosti více,

- *osobnost učitele*
 - výsledky výzkumů jasně ukázaly, že je učitel vnímán jako nepopiratelně zásadní činitel klimatu školy, přičemž jeho věk, pohlaví, hodnoty, zájmy, postoje k výuce aj. mají v různé intenzitě vliv na klima výuky.

- *osobnost žáka*
 - na jedné straně je žák jádrem k pochopení klimatu školy, zároveň je však i on sám se svými individuálními znaky (pohlaví, věk, kognitivní schopnosti, sociální původ, výkonnostní možnosti, pozitivní sebekoncepce, motivace ke škole, zájmy, postoje ke spolužákům) jeho spolutvůrcem,

- *vedení školy*
 - dle odborníků je za klima školy odpovědný právě management školy.

„Klima školy však není závislé jen na těchto faktorech, nýbrž na celkové konstelaci, ve které každý z indikátorů působí jednak sám na sebe, jednak ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli a složkami.“ (Grecmanová, 2008, s. 74)

2 Škola

V pedagogickém slovníku (Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 238) je škola definována jako: „*Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle příslušných vzdělávacích programů*“.

2.1 Z historie po současnost

Školství má v naší zemi poměrně dlouhou tradici a vznik prvních škol je datován už k samým počátkům existence českého státu, tedy do 10. stol., přičemž se tehdy jednalo zejména o školy církevní. Zásadní změny přinesly v 18. stol. tereziánské reformy, kdy se školských otázek ujal stát a byla zavedena povinná školní docházka pro všechny děti od 6 let, tedy i pro děti poddaných. Oblast školství procházela historickými proměnami a vývojem i s ohledem na politickou situaci v naší zemi. Po „sametovém“ roce 1989 došlo i k řadě změn ve školství a vzdělávání, kdy byl uvolněn centralizovaný systém školství, a školy získaly určitou samostatnost nejen v otázkách personálních, organizačních, finančních i kurikulárních – samozřejmě dle platných ústředních ustanovení a předpisů. Ke školám státním začaly vznikat i školy nestátního sektoru, tedy soukromé a církevní, přičemž vznikly nové druhy škol, studijní programy i studijní obory. Velký posun nastal také ve speciálním vzdělávání ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Centrálním dokumentem, který zastřešuje cíle vzdělávání stanovené novým tzv. Školským zákonem z roku 2004, se stal Národní program vzdělávání tzv. Bílá kniha (z roku 2001), ve kterém jsou vymezeny vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky, na něž dále navazují Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně škol, které jsou stěžejními pro každou školu a slouží jí následně k vypracování svého Školního vzdělávacího programu tzv. „šitého na míru“. (Vališová, 2007, s. 69-89)

Vališová (2007, s. 86-87) zařazuje do subjektů vzdělávací politiky: zvolené politiky, dále také školskou administrativu (MŠMT, ČŠI, ad.), organizace učitelů a v neposlední řadě i samotné rodiče (Unie rodičů, školská rada, ad.).

Jak již bylo uvedeno výše, oblast a otázky vzdělávání řeší úzce Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), což: „...je ústřední orgán státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, pro vědní politiku, výzkum a vývoj, včetně mezinárodní spolupráce v této

oblasti...“, (Wikipedie, 2023), kterému je mimo jiné podřízena i Česká školní inspekce (ČŠI), což je orgán s celostátní působností, který vykonává evaluační a kontrolní činnost. Na základě svých zjištění z těchto inspekčních činností následně vyvozuje závěry, které bývají na webových stránkách v podobě zpráv zveřejněny a zpřístupněny celé široké veřejnosti. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, tedy i kvalitu školního klimatu, ČŠI stanovuje a uvádí ve své stejnojmenné publikaci pro daný školní rok, přičemž kritéria ovlivňující klima školy jsou v této publikaci uváděna opakovaně. (Česká školní inspekce, © 2023)

Důležitým dokumentem, který zaštiťuje vzdělávání v naší republice je tzv. Školský zákon č.561/2004 Sb. v platném znění předpisů, tedy Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Dalšími, nepopíratelně důležitými součástmi a spoluúčastníky ve vzdělávacím procesu a celkově i školství, jsou právě sami rodiče, kteří se oproti dobám dřívějším mohou aktivně podílet na vzdělávání svých dětí, což potvrzuje i zanesení spolupráce rodičů jako nutné součásti vzdělávacího procesu do Rámcových vzdělávacích programů. (RVP – ZV).

2.2 Mateřská škola vs Základní škola

Mateřská škola

Odborníci (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 118) definují mateřskou školu jako: *„Školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let.“*

„Její přesné a výstižné označení “mateřská škola“ vyjadřuje místo charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostřední vztahovou účastí i věcně moudrou poučenou odpovědností.“ (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 131)

„...mateřská škola je „zařízením pro děti“ a „děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!“ (Matějček, 1996, s. 47)

Dříve spočívalo poslání mateřských škol především v opatrování dětí v době, když byli jejich rodiče v práci a nemohli svou rodičovskou roli plnit, tudíž tuto roli suplovaly právě mateřské školy, které původně měly především sociálně – pečovatelský ráz. S vývojem i s novými poznatky o dítěti, které již začalo být ve vzdělávání vnímáno aktivním účastníkem, docházelo postupně i k proměnám poslání mateřských škol směrem k rozvoji dítěte po všech stránkách s ohledem na jeho individualitu, tudíž byla

reforma předškolního vzdělávání více než žádoucí. (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 120-130)

Jak již bylo zmíněno výše, hlavním reformním dokumentem se pro oblast školství a vzdělávání, tedy i pro předškolní vzdělávání, stal Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který vymezuje záměry a programy rozvoje vzdělávání. (Svobodová, 2010, s. 14)

Taktéž bylo zmíněno, že předškolní vzdělávání podléhá také tzv. Školskému zákonu č.561/2004 Sb. v platném znění předpisů (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), kde je uveden jeho současný cíl takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá, §33)

Dalším zásadním dokumentem pro tento stupeň vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP – PV), který stanovuje hlavní cíle předškolního vzdělávání, tzv. záměry, kterými jsou: rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot a získání osobnostních postojů v oblasti biologické, psychologické, sociálně kulturní, environmentální i v oblasti interpersonální. V jeho osnovách jsou mimo jiné stanoveny i podmínky pro vzdělávání, kam se řadí věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Každá škola, tedy i škola mateřská, má povinnost vypracovat Školní vzdělávací program, který by plně zohledňoval faktory, které jsou pro určitou školu charakteristickými (např. místo, prostředí, její filozofie apod.). Jeho obsah je mimo jiné koncipován do pěti vzdělávacích oblastí dítěte: Dítě a jeho psychika, Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V rámci těchto oblastí by mělo být záměrem k naplňování kompetence dílčí, které pak jsou základem pro utváření kompetencí klíčových, což jsou: *„...soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů, a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“* (RVP-PV In Svobodová, 2010, s. 26)

Mezi tyto klíčové kompetence se řadí: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní,

kompetence činnostní a občanské, které se promítají do školní zralosti a připravenosti dítěte (Čačka, 1997, s. 35-37).

V minulosti ani nebyla považována za důležitou povinná školní docházka dítěte v rámci předškolního vzdělávání v mateřské škole, avšak v současné době je to tomu již jinak, což by mělo vést k minimalizaci školní neúspěšnosti dítěte a problémům v oblasti socializace dítěte, což je vymezeno i ve Školském zákonu takto: „*Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné...*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá, §34)

„*Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace.*“ (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 131)

Připravenost a způsobilost dítěte je považována za stěžejní krok a klíč k úspěchu v jeho všestranném rozvoji i celkově pro život. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Základní škola

Základní škola: „*V ČR označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 307)

Jak uvádí RVP – ZV: „*Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8)

Jak bylo již zmíněno, tento stupeň vzdělávání zaznamenal v historii mnoho změn, ale také vývoj. Kromě výše uvedeného se např. také měnila délka povinné školní docházky, která je v současné době stanovena takto: „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, §36).

Jak již bylo v minulosti reformou stanoveno i nadále platí, tedy: „*Základní vzdělávání je v současné době jedinou etapou vzdělávání, které se povinně účastní každé dítě v ČR. Základní vzdělávání se realizuje v oborech základní škola a základní škola speciální. Cílem základního vzdělávání je vytvoření základů pro celoživotní učení.*“ (Národní pedagogický institut České republiky, © 2023)

Obdobné dokumenty, (zde tedy RVP – ZV a ŠVP), jako uvedené u mateřské školy, jsou platnými dokumenty i pro školu základní, potažmo pro proces vzdělávání

na ZŠ. RVP – ZV navazuje na RVP – PV, přičemž si stanovuje za hlavní cíl rozvoj klíčových kompetencí, obdobných jako u předškolního vzdělávání, avšak s větším důrazem i na rozvoj kompetencí digitálních. Vzdělávací obsah je zde rozdělen do devíti oblastí, následně pak i vyučovacích předmětů: Jazyk a jazyková komunikace (Čj, Cizí j), Matematika, Informatika, Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) a důležitou součástí je nabytí očekávaných výstupů, kterými na konci sledovaného období žák opanuje, a které jsou zaměřeny především pro praktický život. Minimální doporučená úroveň očekávaných výstupů je platná pro žáky s podpůrnými opatřeními. V RVP – ZV nejsou uvedeny některé části, jako RVP – PV (např. podmínky vzdělávání), avšak navazuje na něj, a spíše zde podrobněji rozepisuje učivo v jednotlivých předmětech a oblastech, včetně zmíněných očekávaných výstupů. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 1-20)

Obdobným způsobem bývá zpracován i ŠVP základních škol, který je kromě základních údajů a charakteristice školy, podrobněji koncipován především směrem na učební osnovy a učivo v jednotlivých oblastech, předmětech a ročnících, s podrobněji uvedenými školními očekávanými výstupy. Spolupráce s rodiči a jinými subjekty v těchto dokumentech sice bývá zmíněna, ale ne tak podrobně, jako v RVP – PV. Vytvářet optimální podmínky pro vzdělávání dítěte má za úkol každá škola s ohledem na jeho individuální zvláštnosti a potřeby. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 1-10), přičemž:

„V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8)

2.2.1 Přechod dítěte z MŠ do ZŠ

„K významným událostem v životě každého člověka patří jeho nástup do školy, který výrazně mění dosavadní způsob života dítěte a možno říci, že do značné míry i jeho rodiny.“ (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 95)

Odbornice Vágnerová (2000, s.99) uvádí, že dítě si roli školáka samo nevybírá, tu získává dosažením určité věkové hranice automaticky, přičemž tato role bývá ostatními považována za normalitu. Na základě tohoto vnímání ostatních, především svých rodičů, dítě jejich vnímání o této roli přejímá, a to právě i včetně jejich názorů a postojů. *„Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.“* (tamtéž)

„Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103) Odborníci upozorňují, že jsou na dítě kladeny nemalé nároky a očekávání, např. na kázeň a správné chování při vyučování s důrazem na udržení pozornosti, soustředění, motivace, aj., kdy následně bývají tyto nároky nejčastější příčinou různých problémů „v nepřizpůsobení se škole“. Další problémy mohou také nastávat v adaptaci na nové prostředí, respektování autority učitele, začlenění do skupiny vrstevníků. Toto se dle odborníků častěji projevuje u dětí, které neplnily docházku v mateřské škole, a i nadále pro ně zůstává sporným, zda poslední rok předškolního vzdělávání, který je v současnosti povinný, je postačující pro pohodový vstup dítěte do základní školy. *„... projevy maladaptace pozorují spíše rodiče doma. Dítě odmítá ráno vstávat, nechce, jít do školy, vrací se ze školy unavené a svádí s rodiči urputné boje o domácí přípravu. Ranní zvracení, bolesti hlavy nebo břicha, pálení očí a jiné somatické stesky mají však v takovém případě jasnou souvislost se školními problémy, zpravidla se neobjevují například o víkendech a o prázdninách.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104-105)

Šimíčková-Čížková dále dodává a varuje (2003, s. 95), že: *„Snad nejvíce psychicky ohrožující je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony spolužáků.“*

O problémech spjatých se školou hovoří i odborníci (Matějček, Pokorná, 1998, s. 62), kdy uvádějí, že: *„...problémy s malými i většími školáky se dají rozdělit do dvou velkých okruhů – jeden se týká školního prospěchu a druhý společenské situace dítěte ve škole, tj. postavení v dětském kolektivu, ...“*, přičemž ten první bývá ihned rozpoznatelný, jelikož málokdy unikne pozornosti dospělých, avšak druhá oblast bývá většinou opomíjena až přehlížena a považována za nepodstatnou, a to i přestože: *„Škola totiž není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale i místem společenského života.“*

Vágnerová (2000, s. 100-101) vysvětluje že pro vstup do školy byla stanovena věková hranice 6-7 let z opodstatněných důvodů, jelikož v tomto období dítě prochází vývojovými změnami, na které mají vliv procesy zrání a učení a za zásadní kompetence ke zvládnutí školy, považuje tyto:

- kompetence závislé na zrání, kde se dá hovořit *o školní zralosti*.
- kompetence rozvíjející se více učením, jejichž úroveň se projevuje *ve školní připravenosti*.

„Děti se na konci předškolního věku zpravidla do školy těší. To však není v žádném případě potvrzením jejich zralosti a připravenosti pro školu...“ (Přinosilová, 2007, str. 120)

O tom, na jakou školu dítě nastoupí k plnění povinné školní docházky je výhradně v kompetenci rodičů, přičemž má však spádová škola povinnost přijmout přednostně dítě s místem trvalého pobytu ve školském obvodu spádové školy. Nicméně v předškolním roce je pro všechny rodiče volba školy stěžejním tématem k řešení, což je i jimi samotnými vnímáno zásadním a definuje jejich rodičovství. (Greger, 2015, s. 105-120)

2.3 Dimenze vnímání škol

Grecmanová (2008, s. 31–33) vysvětluje, že školu lze vnímat v několika rozličných dimenzích:

- *škola jako prostředí*, přičemž školní prostředí tvoří tyto dimenze (Tagiuri In Grecmanová 2008, s. 31):
 - *ekologická* – materiální a estetické aspekty školy,
 - *demografická* – osoby a skupiny osob, mající se školou něco do činění, jejich kvality a kompetence,
 - *sociální* – způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob, které patří do školy,
 - *kulturní* – hodnotové vzory a normy, systém víry, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují,

- *škola jako organizace*, která má své cíle, pravidla, hierarchii atd., přičemž je součástí celkového prostředí, tudíž je i okolními zájmy (světově názorové – náboženství, politické a ekonomické, osobní) ovlivňována. Tato školní politika se projevuje v třídění do určitých:
 - *forem* – např. základní škola x gymnázium, tradiční škola x alternativní škola,
 - *stupňů* – škola mateřská x základní x střední atd.,
 - *druhů* - škola státní x soukromé školy x církevní školy,

- *škola jako instituce* je pod velkým tlakem veřejnosti, která od školy mívá velká očekávání především právě pro své významné funkce – socializaci a personalizaci,

- *škola jako pracoviště* především pro učitele a učitelky, kdy jim poskytuje vhodné podmínky pro (při) jejich práci,

- *škola jako budova*, která je na určitém místě a je ovlivněna, topograficky, geograficky a sociálním prostředím (např. obyvatelé, k nimž patří většina žáků a rodičů).

„At' již chápeme školu jako prostředí, organizaci, pracoviště či budovu, a všímáme si i jejich specifik, je zřejmé, že takto si mohou být školy v mnohém podobné. Odlišovat se však budou ve svém klimatu.“ (Grecmanová 2008, s. 33)

3 Aktéři klimatu školy

„Aktéry klimatu se obvykle rozumějí žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, další pracovníci školy, rodiče žáků.“ (Mareš In Ježek, 2005, s. 62)

„Osobnost každého člověka se rozvíjí v interakci s prostředím, přičemž zde máme na mysli zejména sociální prostředí.“ (Přinosilová, 2007, s. 95)

3.1 Vedení školy

Pro mnohé odborníky je pro klima školy tím nejdůležitějším aktérem ředitel, avšak udržet rovnováhu mezi zájmy všech, mezi vnitřním a vnějším světem školy není vůbec lehkým úkolem (Čapek, 2010, s. 154)

Grecmanová dodává (2008, s. 88), že: „*Pozitivní klima školy je ovlivňováno vlastnostmi jejího řídicího pracovníka.*“ přičemž jsou v literatuře uváděny především tyto: schopnost empatie, neautoritativní a demokratické chování, akceptování druhých lidí a tolerance k nim, identita vlastního já, opravdovost v chování, pocit svobody a nezávislosti, aktivita. Z výzkumů vyplynulo, že ředitel s větším sociálním cítěním a výraznou identitou vlastního já se častěji vyskytoval na školách s pozitivním klimatem. Zároveň byli také vnímáni jako přátelštější, kompetentní v komunikaci, nezávislí a angažovaní. „*Pokud z ředitele „sálá více tepla“, vyskytuje se také vyšší podpora žáků.*“ Tam, kde je ředitel více přátelský nedochází k přetěžování žáků ani učitelů, kdy naopak narůstá sebevědomí a sebedůvěra žáků a: „*Do řízení školy by měli být vtaženi také zástupci žáků a rodičů.*“ „*Výchovným ideálem ředitele školy s pozitivním klimatem je rozvoj jednotlivce.*“ (tamtéž)

Co se týká stylů vedení řídicích pracovníků se odborníci shodují na tom, že by jeho zaměření mělo být orientováno především na otevřenou spolupráci s kolegy, žáky a jejich rodiči, se zástupci obce, na uplatňování hodnotových priorit v celé činnosti školy, na chápání administrativního řízení a organizování jako nezbytný předpoklad ulehčující pedagogickou práci učitelů a na podporu žádoucí kultury školy. (Šťáva In Grecmanová, 2008, s. 72)

Z výzkumů dále vyplynulo, že pokud učitelé prožívali chování svých nadřízených jako zatěžující či stresující, zhoršovalo se zároveň u žáků i vnímání chování učitelů. „*Platí tedy, že to, jak učitelé posuzují vedení školy, se odráží v tom, jak žáci hodnotí své učitele.*“ (Knapp In Grecmanová, 2008, s. 73)

„Všechna čest ředitelům, kterým se daří vytvářet dobré klima.“ (Beňo In Grecmanová, 2008, s. 72)

3.2 Učitel

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v platném znění předpisů uvádí, že: „Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., část první, § 3, odst. 1) V tomto zákonu jsou také vymezeny kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky a možnosti jejich splnění. Hlavní rozdíl v kvalifikačních požadavcích mezi učitelem v mateřské škole (MŠ) a učitelem prvního stupně v základní škole (ZŠ) je ten, že zatímco učitel v MŠ dle tohoto zákona ke splnění požadavků postačuje středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, učitel prvního stupně v ZŠ musí mít vzdělání vysokoškolské. Nelze však opomíjet i osobnostní kvality a charakterové vlastnosti učitelů, neboť: „...Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261)

Děti se v předškolním období připravují na vstup do základní školy a tomu jim napomáhá právě mateřská škola a učitelé v ní. A právě také zde: „Dítě pozná, že existují i jiné autority než rodiče a prarodiče.“ (Lažová, 2013, s.119) A jak doplňuje Čáp (2001, s.265): „Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou svou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností.“

„Učitel působí nejen tím, jaké poznatky předává, ale především tím, jak se chová, vyznačuje celou svou osobností. Učitel by se měl snažit o vytváření pozitivního klimatu ve škole. Cílem jeho aktivit by měla být snaha o kultivování vztahů mezi dětmi, učiteli navzájem, vztahy mezi žáky a jejich učiteli a vztahy týmu učitelů s vedením školy.“ (Procházka, 2009, s. 129)

Vykopalová (1992, s. 6-7) zdůrazňuje, že základní úlohou učitele je právě samotné utváření optimálního klimatu, neboť jsou jím žáci významně ovlivňováni. Nevyhovující klima může být pro žáky zatěžující až přímo stresující, naopak pozitivní klima může, které je vhodně ovlivňované učitelem, může být zdrojem úspěšné výchovy

např. pro děti labilnější. Učitel má proto velké možnosti k utváření klimatu a neměl by proto zastávat roli policisty, dozorce či strážce. Naopak je lepší upozadí-li svou mocenskou pozici a kde je to jen trochu možné, ponechat iniciativu a aktivitu žákům, jelikož: „*Na klima se musí citlivě, jemně.*“ (Čapek, 2010, s. 17).

Jak bychom tedy mohli charakterizovat „ideálního učitele“? „...*přísnost, láska, zajímavá výuka...*“ (Průcha, 2002, s. 61)

S tím souhlasí i Čapek (2010, s. 18) a píše, že: „...*je důležité být přátelský a dodávající pozitivní podněty, mít opravdu rád děti a stejně rád je i učit.*“

Z výzkumů vyplynulo, že si žáci přejí učitele: „...*přátelského, spravedlivého, který dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, vytváří příjemnou atmosféru atd.*“, kdy v podstatě uváděli především výchovné činnosti. (Krátká In Čapek, 2010, s. 18)

Každý učitel je jiná osobnost a k žákům přistupuje různými způsoby, které pro něj bývají typickými (Štefanovič In Vykopalová, 1992, s. 11):

- *přísně autokratický učitel* má potřebu neustálé kontroly žáka, je zde přísná disciplína, omezení iniciativy žáka, prvky strachu, negativní klima,
- *pracovně autokratický učitel* zdůrazňuje svůj pohled na věc a řešení, dochází k potlačení iniciativy žáka, nesamostatnost-čeká se na pokyny učitele,
- *demokratický učitel tzv. ideální typ* většinou plánuje ve spolupráci se žáky, pomáhá jim, je objektivní, zajímá se o žáky jednotlivě i celkově. Tento typ je žáky vysoce hodnocen a vážen. Tento typ učitele proniká do podstaty žáků hlouběji, tudíž může mít silný vliv na utváření a ovlivňování klimatu,
- *liberální učitel* je v působení na žáky nerozhodný, nepovzbuzuje je, ale ani nekritizuje, žáci se v učivu neorientují, vyhýbají se plnění povinností aj. Klima bývá neutrální.

Jiné rozdělení a typologii učitelů bychom mohli nalézt například u odborníka Ericha Petláka (2006).

Čapek (2010, s.18) uvádí, že učitel by se měl o žáky především co nejlépe zvládnout postarat, stále dbát na pozitivní klima a: „*Nenechat se uspat zdánlivým klidem na hladině, nýbrž klima pozorovat, měřit a interpretovat.*“

„Dalo by se říci, že pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejdůležitějších ukazatelů to, jaké klima je v jeho třídě.“ (Průcha, 2002, s. 52)

Z výzkumu vyplynulo, že za znaky pozitivního klimatu školy samotnými učiteli je vnímáno a považováno, když (Grecmanová, 2008, s. 86):

Škola

- je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje,
- umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.

3.3 Žák

Žákův postoj k učiteli se během celé školní docházky do školy mění s ohledem k jeho věkovým zvláštěm a osobnostním charakteristikám. (Čapek, 2010, s. 20-21)

„Osobnost žáka je charakterizována vysokou individualitou v oblasti osobnostních rysů, zájmů, dovedností, intelektu, návyků, schopností a dalších fyziologických předpokladů.“ (Vykopalová, 1992, s. 12)

V předškolním období a zpočátku mladšího školního věku dítě ještě nedokáže vytvořit stálou skupinu. Předškolní děti převážně reagují na různé situace a změny emocionálně (hněv, pláč apod.), což se později upevňuje, roste schopnost autoregulace, rozvíjí se poznávací schopnosti aj., vztahy s kamarády ještě nejsou pevné, jelikož je „neberou“ jako osobnost – doznívá egocentrismus a vztahy jsou v náznacích. Stále se projevuje závislost na matce, což však během školní docházky slábne. Hra stále zůstává hlavní činností dítěte. (Čapek, 2010, s. 20-21)

V období mladšího školního věku záleží především na učiteli, jelikož bývá dětmi vnímán převážně kladně a často se stává větší autoritou než jejich rodiče. *„Již v tomto období lze vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem výrazně modelovat, a to především v závislosti na osobnosti učitele.“ (Vykopalová, 1992, s. 13)*

Čapek (2010, s. 20-21) také dodává, že v tomto období závisí vztahy mezi žáky i celkové klima výhradně na učiteli, neboť: *„Děti v mladším školním věku, především v 1. a 2. třídě ještě spontánně přijímají autoritu dospělého“, tudíž jsou ostatní přijímání*

podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Děti v tomto období dokážou být také i velmi bezohledné a nemilosrdné k někomu, kdo je jiný, např. barva kůže, brýle, vady řeči, neúspěchy ve škole atd. a učitel na 1. stupni má jedinečnou příležitost, jak rozvíjet a ovlivňovat žáky v jejich reagování. Citlivě by měl proto tuto jejich „závislost“ rozvolňovat, vést žáky ke kooperaci, skupinové práci a sociálnímu vnímání, přičemž by měly být v centru dění samotné děti, on jen tzv. nablízku v případě pomoci či zareagování na vzniklou situaci.

Odborník Geréb (In Vykopalová, 1992, s. 15) žáky rozděluje následovně:

- *žáci sympatičtí učitelům, ne spolužákům*, kteří nebývají pozitivně akceptováni ostatními,
- *žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům* a většinou s horším prospěchem, s projevy agresivního chování, časté přestupky v touze zalíbit se ostatním,
- *žáci, kteří nejsou nikomu sympatičtí*, kdy se u nich většinou projevuje nedbalost k učivu, nespolehlivost, nezájem o učivo,
- *žáci sympatičtí každému*, kteří bývají většinou pilní, pracovití, se smyslem pro spolupráci a obětavost.

„Škola dítě rozvíjí v oblasti socializace. Přispívá k jeho socializaci jiným způsobem než rodina, dítě si zde osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence.“
(Vágnerová, 2000, s. 100)

Z výsledků výzkumu bylo odhaleno, jaké znaky považují žáci za stěžejní pro utváření pozitivního klimatu školy (Grecmanová, 2008, s. 85):

Ve škole se:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
- kladou požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka,
- podporuje rozvoj osobnosti žáka,
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován,
- umožňuje žákovi zažít úspěch,
- dbá na organizační přehlednost,
- dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě,
- umožňuje žákovi tvořit školu jako životní prostor a jako takovou ji vnímat.

3.4 Rodiče

„Rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 187)

„Rodina je místo, kde se učíme být lidmi.“ (Vágnerová, 2009, s. 49) Procházka 2008, s. 103) upozorňuje, že má každá rodina svou vlastní filozofii a svůj vlastní žebříček hodnot, které její členy v jejich chování ovlivňují v interakci se společností, přičemž: *„...je významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity obecně.“*

Lindner (2019, s. 37) varuje před zkresleným vnímáním rodičů v důsledku jejich jinakosti ohledně jejich názorů či smýšlení, naopak považuje účelným a více efektivním vnímat rodiče jako rovnocenné partnery. (To, že se postavení rodičů v edukačním procesu jejich dítěte vývojem proměnilo je zmíněno již výše. Proto by na ně mělo být tak i pohlíženo!).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018, s. 32) uvádí: *„Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.“* To potvrzuje i Lažová (2013, s. 25-30), která uvádí, že se rodiče mohou zapojovat právě do samotné tvorby vzdělávacího programu, svoje otázky a problémy řešit v rámci individuálních konzultací či třídních schůzek, být součástí besídek a školních slavností, či při samotných činnostech ve škole. K dispozici jim bývá také písemná komunikace emailem, či podávání informací prostřednictvím webových stránek, sociálních sítí či nástěnek. V rámci základní školy je rodič obdobným způsobem začleněn do „dění školy“, navíc zde bývají častěji zřizována sdružení rodičů, kterých se rodiče mohou stát také součástí. Zapojení rodiče do „dění školy“, a potažmo i do klimatu školy, záleží na preferenci každého z nich.

I odbornice Grecmanová (2008, s. 88) uvádí, že: *„Z šetření vyplývá, že příznivé chování rodičů ke škole, působí pozitivně na klima školy“,* přičemž i naopak: *„V pozitivním klimatu dochází nejen ke zvýšení zájmu rodičů o školu, ale také k lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli a rodiči navzájem.“* (Grecmanová, 2008, s. 89)

Čapek (2010, s.24) naopak upozorňuje, že mohou rodiče svými negativními postoji ke škole ovlivňovat klima tím, že např. mluví špatně o škole nebo o učiteli, přenášejí na dítě nepodložené obavy a strach ze školy, rodinné problémy a nevhodný

styl výchovy se odráží v nezájmu a školní angažovanosti, nařizování rodičů, s kým se dítě může ve škole bavit či nikoliv apod.

Čáp (2001, s. 303-304) uvádí nejčastějšími výchovnými styly tyto:

- *autoritativní styl (autokratický, dominantní)* – v tomto výchovném stylu je časté rozkazování a trestání, malé porozumění pro potřeby a přání dítěte,
- *liberální styl (slabé vedení)* – při tomto výchovném stylu je přítomno velmi slabé vedení dítěte, na dítě nejsou kladeny téměř žádné nebo velmi malé požadavky, neprobíhá zde kontrola plnění úkolů a chybí důslednost,
- *demokratický styl (sociálně integrativní či integrační)* – tento výchovný styl bere v potaz potřeby a názory dětí, poskytuje možnosti a návrhy řešení, má pro individualitu dětí pochopení, působí na ně spíše svým příkladem, než tresty a je zde i prostor pro svobodu a diskusi.

„Aby byla vzájemná komunikace mezi učiteli a rodiči srozumitelná a mohla vést k pozitivní atmosféře, je nutné hned v počátcích sociální interakce otevřeně hovořit o svých očekáváních, o svém pojetí úspěšnosti, o potřebách, které jako rodiče máme.“
(Šauerová, 2012, s. 83)

Samotní rodiče považují za pozitivní klima školy, kdy je (Grecmanová, 2008, s. 86):

Ve škole je obvyklá/é

- vstřícnost učitelů,
- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi,
- kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů,
- vhodná motivace žáků k učení,
- individuální podpora každému dítěti,
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.

„Nielen žiaci a učitelia, ale aj rodičia vnímajú klímu školy. Žiaci a rodičia sú „odbierateľmi práce školy“. Rodičia škole „zverujú najcennejšie, čo majú“, teda svoje deti. Právom teda očakávajú, že škola pre ich deti vytvorí takú klímu, v ktorej sa budú cítiť bezpečne a ktorá ich bude stimulovať do učebnej činnosti.“ (Petlák, 2006, s. 67)

4 Empirická část

Tato závěrečná práce se zabývá porovnáním klimatu školy mateřské a školy základní na základě vnímání a subjektivních pohledů rodičů dětí, které přecházely z preprimárního stupně vzdělávání na stupeň vzdělávání primární.

„Výzkum nikdy není záležitostí jediného člověka. I když je náhodou aktérem výzkumu jeden člověk, poznání, které odhalí, poskytne i dalším osobám – svým spolupracovníkům, kolegům, širšímu publiku. Referuje o něm, zveřejní o něm článek, napíše dizertaci. Tím splácí dluh ostatním. Vždyť při přípravě výzkumu to byl on, kdo čerpal z vědomostí jiných.“ (Gavora, 2000, s. 11)

4.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli.“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 64)

V tomto rozsahu si tato práce neklade za cíl uskutečnit hlubokou analýzu problému a pro něj poté následného vyvození zevšeobecněných závěrů, naopak si klade za cíl představit různé pohledy zúčastněných a oslovených aktérů klimatu školy a nastínit tak jejich možné úhly vnímání klimatu v jejich škole.

Hlavní cíl: Zjistit a popsat, zda a v čem spočívá rozdílnost klimatu obou institucí.

Pro zjištění a naplnění hlavního cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je pohled rodičů na všechny účastníky klimatu ZŠ a MŠ?

VO 2: Jaké aspekty jsou rodiči považovány za zásadní pro pozitivní klimatu ZŠ a MŠ?

VO 3: Jaké oblasti klimatu ZŠ a MŠ bývají rodiči nejčastěji shledávány (považovány) za problematické?

VO 4: Jakým způsobem se rodiče podílejí na klimatu ZŠ a MŠ?

4.2 Výběr výzkumných metod

Gavora (2000, s. 70) uvádí, že: „*Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu.*“

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní přístup, neboť: „*Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co nejautentičtější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod.*“ (Reichel, 2009, s. 40)

Za základní výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor (někdy také interview), který bývá častou metodou pro shromažďování dat o pedagogické realitě a zjišťování a proniknutí do motivů a postojů respondentů. (Chráška, 2007, s.182), kdy byla pro rozhovor připravena základní kostra otázek, na jejichž základě vznikaly otázky další a doplňující. Rozhovor s respondenty probíhal naprosto přirozeným způsobem a respondentům tak vznikal otevřený prostor pro sdělení svých názorů, postojů a zkušeností ze své praxe. Rozhovory byly na základě souhlasů respondentů zaznamenávány na diktafon a následně zpracovány.

Odborník Petlák (2006, s. 76) dodává a upřesňuje: „*Rozhovor je běžná výzkumná metoda, kterou výzkumník ústně zisťuje (pomocou vopred pripravených otázok) názory učiteľov, žiakov, rodičov na klímu školy alebo vybranú oblasť klímy.*“

4.3 Výběr výzkumného vzorku

V kvalitativním výzkumu má výběr vhodného výzkumného vzorku jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním, jelikož není stěžejním cílem, aby představil určitou populaci, avšak určitý problém. Výzkumný soubor je tedy vytvářen záměrně s ohledem na výzkumný problém. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 73)

„*Vymezení okruhu lidí, kteří jsou subjekty klimatu, i lidí, jejichž pohled na klima nás zajímá, může mít podobu prosté volby, zda nás zajímá klima školy třídy apod. z pohledu žáků, učitele/ů, vedení, rodičů apod.*“ (Mareš In Ježek, 2003, s. 62)

Pro účely této práce byl vybrán výzkumný vzorek (soubor) tzv. záměrný (účelový), který je podle odborníka Miovského (2006, s. 136) v kvalitativním výzkumu i nejčastěji využívaný: „*...kdy za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Znamená to, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme*

pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.“ (tamtéž)

Základním kritériem pro výběr vhodných účastníků (respondentů) výzkumu byla především jejich vlastní zkušenost coby rodiče dítěte, které přecházelo z mateřské školy do školy základní, přičemž tedy opanovali zkušenostmi se zkoumanou oblastí této závěrečné práce a mohli se tedy k ní na základě svých zkušeností vyjádřit. *„Jakmile se tedy rozhodneme pro jakoukoli jednotku zahrnující více jedinců, pak musíme začít uvažovat o tom, jakým způsobem nalézt mezi individuálními výpověďmi jedinců to, co je jim společné.*“ (Mareš In Ježek, 2003, s. 62)

Výzkumný soubor pro kvalitativní část tedy tvořil pět oslovených rodičů dětí, které přešly ze školy mateřské do školy základní, přičemž, jak uvádí odborník Skutil, tento: *„Počet osob nemusí být velký, ale musí být dobře vybrán, aby poskytl požadované informace.*“ (Skutil, 2011, s. 72).

Pro ucelení vnímání klimatu školy byli osloveni i zástupci ostatních kategorií, kteří sice pro praktickou část nejsou přímo předmětem zájmu, nicméně jejich subjektivní úhly pohledu na klima v jejich škole nám otevřou další obzory možného vnímání a nahlížení na klima školy. Tato skupina respondentů zde předkládá své vhledy na tuto problematiku, nicméně jejich výpovědi nejsou dále již zpracovány a vyhodnoceny, avšak pomáhají dotvořit celkový obraz, přičemž jejich odpovědi jsou naprosto „surové“, doslovné a autentické, více či méně sdílné. Dalšími dotazovanými tedy byli ředitelé škol, žák a učitelé porovnávaných škol: *„Učitelé (a nejen v gymnáziích, ale třeba i v mateřské či základní škole) jsou většinou vysoce kvalifikovaní odborníci a každý výzkumný pracovník by k nim měl chovat respekt. Navíc komunikace s učiteli může přinést výzkumnému pracovníkovi takové informace (o žácích, o učitelské profesi aj.), které by jiným způsobem nezískal.*“ (Průcha, 1995, s. 114)

Tabulka 1: Přehled respondentů-rodičů

<i>respondent</i>	<i>věk</i>
rodič 1	42 let
rodič 2	35 let
rodič 3	38 let
rodič 4	45 let
rodič 5	41 let

Tabulka 2: Přehled respondentů-ostatní aktéři klimatu školy

<i>respondent</i>	<i>věk</i>
učitelka MŠ	39 let
ředitelka MŠ	51 let
učitelka ZŠ	45 let
ředitelka ZŠ	50 let
žák ZŠ (předtím MŠ)	7 let

4.4 Etické aspekty výzkumu

Všem účastníkům výzkumu byl předem představen účel a zaměření této práce, přičemž jsem následně všem respondentům vysvětlila průběh, způsob záznamu i zpracování dat z rozhovoru, přičemž byli obeznámeni s jejich svobodnou volbou a možností neodpovídat na otázky, které jim jsou jakýmkoliv způsobem nepříjemné. Zároveň se všem zúčastněným výzkumu z mé strany dostalo ujištění o zachování jejich anonymity, kdy nezveřejním žádné údaje, na jejichž základě by mohli být následně identifikováni, neboť v každém výzkumu je nutné řešit určité etické otázky a: „Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména při uveřejňování závěrů, by podle nás mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 43).

4.5 Interpretace dat

„Jednou z cest je jistě tvorba individuálních pohledů, individuálně odlišných mentálních reprezentací klimatu školy. Tyto pohledy a názory si jedinci přinášejí do společných setkání a tam se může vytvářet průnik individuálních pohledů, cosi společně sdíleného.“ (Mareš In Ježek, 2003, s. 63)

1. Učitel ve škole nebo ve školce?

Tabulka 3: Učitel

Učitel	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Ve škole je učitelka už mnohem větší autorita než ve školce, ale je celkem hodná a hezky je motivuje k učení. Ve školce jich bylo víc, byly všechny hodné, vstřícné, až teda na paní ředitelku.“</i>
rodič 2	<i>„Pí učitelka je hodně přísná, má na děti velké nároky. Ve školce byly pí učitelky rozhodně příjemnější a byla i lepší každodenní komunikace.“</i>
rodič 3	<i>„V ZŠ vnímám učitelku jako pedagoga, která má ráda děti, ráda s nimi pracuje, je trpělivá, objektivní, ale neplatí to u všech stejně, a v MŠ jsem vnímala milý přístup k dětem, trpělivost, snahu rozvíjet děti, to jsem vnímala já, ale zjistila jsem, že skutečnost je úplně jiná.“</i>
rodič 4	<i>„Osobnost učitele v MŠ i ZŠ vnímám pozitivně, jako autoritu a člověka, který mé dítě připraví na další studium, předá mu potřebné základy v různých oblastech v letech, tak důležitých pro mé děti.“</i>
rodič 5	<i>„Máme starší paní učitelku, je hodně přísná, a ne vždy spravedlivá, k dětem rozhodně nepřístupuje individuálně a hodně je srovnává. Ve školce jsme měli děsně fajn pí učitelky, byly moc hodné a ochotné.“</i>

V této oblasti měli respondenti porovnat na základě svých zkušeností osobnost učitele v obou zmiňovaných institucích. Z výpovědí rodičů-respondentů vyplynulo, že mají většinou pozitivní zkušenosti s učiteli v obou institucích, i když je zřejmé, že ne úplně se vším souhlasí a schvalují. Každopádně je učitel vnímán jako osobnost, autorita a kompetentní osoba, od které jsou očekávány jisté výsledky ve vzdělávání dětí, a která by měla v podstatě naplňovat určité nároky a očekávání rodičů, potažmo i celkově

veřejnosti. Z výpovědí dále vyplynulo, že převažuje kladnější hodnocení pedagogů v MŠ s ohledem na jejich milý a vstřícný přístup, ochotu a komunikaci. Naopak v ZŠ je pedagog již více vnímán jako autorita, která byla hodnocena jako přísnější a také ne vždy spravedlivá.

Jak vnímáte osobnost učitele jako tvůrce pozitivního klimatu školy ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** *„Dle mého je osobnost učitele zásadním činitelem, který ovlivňuje klima školy. Jen pohodový učitel může dosáhnout pohodového klimatu na třídě a pokud se takových moudrých osobností sejde na škole více, pak je to zdravé prostředí pro děti, motivující prostředí pro ostatní kolegy a radost pro samotného ředitele.“*
- **Ředitelka ZŠ:** *„Učitel a jeho osobnost hraje klíčovou roli ve vytváření pozitivního klimatu školy. Svou osobností učitel vytváří strukturu vyučovacích hodin, to, jak se připravuje, to, jak ho učení baví a jaký je jeho vztah k žákům, to všechno vytváří klima školy. A může za to osobnost učitele.“*

Jak vnímáte sebe jako tvůrce pozitivního klimatu školy ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Učitelka MŠ:** *„Myslím si, že jsem celkem pozitivní člověk, který rozdává okolo sebe úsměvy a snaží se zlepšovat náladu. S rodiči, u kterých vím, že mohu, občas i zavtipkuji nebo popovídáme o nějakých věcech, které nás spojují.“*
- **Učitelka ZŠ:** *„Jako zastávce pozitivního klimatu, který se bude snažit učinit vše, aby to tak ve škole bylo.“*

Jaká je paní učitelka ve škole teď a jaká byla ve školce?

- **Žák: (ZŠ i MŠ)** *„Moje paní učitelka je hodná a ve školce byla taky hodná.“*

2. Jaký pán takový krám?

Tabulka 4: Vedení školy

Vedení školy	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Paní ředitelka je hodně aktivní a pracovitá, asi má i velké cíle, kam tu školu dál posunout, určitě je dobrý manažer. Ve školce to bylo jiný, tam se nám zrovna pí ředitelka měnila, takže to člověka i přirozeně svádělo k porovnávání. Ta první byla hrozně hodná a lidská a děti ji měly rády, ta druhá byla rázná a hodně ambiciózní, ale jako člověk hodně „studená“.“</i>
rodič 2	<i>„Máme pana ředitele. Osobně ho neznám, pouze z fotek, ale působí sympaticky. Ve školce byla pí ředitelka a ta byla bezvadná.“</i>
rodič 3	<i>„V ZŠ je pí ředitelka velice dobrý manažer, to se mi na ní líbí a ostatním rodičům také, naopak pí ředitelka v MŠ dělala velmi nerada jakékoliv změny, stále jela ve starých kolejích a o novinkách nechtěla ani slyšet.“</i>
rodič 4	<i>„Ředitelkou v obou zařízeních je stejná osoba, je přístupná, dbá na důslednost, je a byla s ní vždy dobrá spolupráce a komunikace.“</i>
rodič 5	<i>„Ve škole máme pana ředitele před důchodem, je hodný, možná až moc a každému chce vyhovět. Nové věci se zde nedějí, tak nějak si to samo plyne. Tutéž zkušenost mám i ve školce. Je tam paní ředitelka, která je moc hodná, přívětivá a děti ji mají rády, ale žádné novoty a inovace se zde nekonaly, prostě to „dobíhá“ do konce.“</i>

Tato oblast zjišťovala vnímání rodičů osobnosti ředitelů a ředitelek školy. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že rodiče celkově vítají inovace a nové směry a celkem toto kriticky hodnotili v obou institucích, jelikož jejich očekávání jdou ruku v ruce s potřebami moderní doby a celkovým pokrokem. Naopak právě oceňují ve vedoucí pozici ředitele „dobrého manažera“, který je těmto cestám a směrům nakloněn, tudíž je pokrokový a tzv. neustrně v zaběhnuté rutině. V tomto ohledu mají

respondenti zkušenosti z obou institucí, přičemž však ještě docházelo k jejich hodnocení „lidských kvalit“ ředitele instituce, což pro ně vnímám také jako velice důležitý faktor, kterou by měl vedoucí pracovník jakékoliv instituce opanovat.

Jak vnímáte sebe jako tvůrce pozitivního klimatu ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „Sama jako ředitelka se cítím jako korekční článek, který musí pružně reagovat na neustálé změny a situace, tak aby byla škola přívětivým a radostným prostředím pro všechny zúčastněné. Ředitelka je pod neustálým tlakem, ale nesmí se nechat udolat. Důležité je pěstovat optimismus a udržovat dobré vztahy se všemi zaměstnanci. Problémy řešit bez odkladu, než se prohloubí. Využívat příležitosti odreagování se s dětmi, být hravá. Takže sama jako ředitelka cítím velikou zodpovědnost za nelehký úkol, jak dosáhnout a udržovat dobrého klimatu školy. Ne nadarmo se říká „Jaký pán, takový krám“.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Jako ředitelka školy vytvářím co nejlepší podmínky pro vzdělávání žáků (materiální, personální, prostorové), vytvářím možnosti setkávání učitelů navzájem v pracovním i mimopracovním prostředí. Mezi vyučující „pouštím“ informace již předzpracované, aby je co nejméně zatěžovaly. Snažím se poskytnout pomocnou ruku v případě řešení konfliktů.“

Jak vnímáte osobnost ředitele jako tvůrce pozitivního klimatu školy ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Učitelka MŠ:** „P. ředitelka se snaží mít se všemi zdravý a přátelský vztah. Zajímá se lidsky o soukromé životy, strasti a radosti svých kolegyně.“
- **Učitelka ZŠ:** „Jako poradce, podporovatele.“

Jaká je tvoje paní ředitel/ka ve škole a jaká/ý byl/a ta ve školce?

- **Žák: (ZŠ i MŠ)** „Paní ředitelku ve škole neznám, ve školce byla přísná, ale taky někdy hodná.“

3. Co já (z)můžu?

Tabulka 5: Rodič

Rodič	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Snažíme se být dobrými rodiči vlastně stále, není v tom rozdíl. Chodíme na společné schůzky, nedáváme nemocné či nasydlé dítě ani do školy ani do školky, nenecháváme ho tam poslední, kdykoliv bylo potřeba, hned jsme si pro něj přijeli apod.“</i>
rodič 2	<i>„Mám pocit, že nás ve škole berou, a i ve školce brali, jako rovnocenné partnery. Měla jsem prostor se k vědem vyjádřit a byl na to brán i zřetel.“</i>
rodič 3	<i>„Ani v ZŠ a ani v MŠ se nepovažuji za nějak výjimečný článek, který by mohl cokoli ovlivnit, vnímám se pouze jako rodič.“</i>
rodič 4	<i>„Popravdě bych velmi ráda byla takovou „větší“ součástí školy, jelikož jsem se cítila ve školce tzv. jako doma, ale máme vzájemně dobré vztahy, a to je prima.“</i>
rodič 5	<i>„Nijak zvlášť výjimečně. Ve školce jsme si byli určitě blíže, jelikož každodenní předávání dítky mi více dávalo pocit sounáležitosti se školkou, jako že jsem také součástí. Ve škole „jsme si cizí“.“</i>

Tato oblast měla zjistit vnímání svého postavení rodičů v rámci školy. Z výsledků vyplynulo, že si někteří rodiče ani neuvědomují, že mohou svým přístupem také ovlivňovat celkové klima školy a ani sami sebe jako důležitý faktor nevnímají. Nicméně je pro ně velmi žádoucím, aby „více“ ke škole a školnímu prostředí patřili a byli jeho součástí. Nastínili tak oblast, kterou víceméně v ZŠ postrádají, jelikož ve školce si připadali větší součástí a celkově blíže, a kterou by někteří rádi uvítali i zde v ZŠ. Opět jsou i zde zaznamenány tolik důležité vzájemné vztahy, které byly kladněji hodnoceny v MŠ.

Jak vnímáte rodiče jako tvůrce pozitivního klimatu školy ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** *„Rodič svým celkovým přístupem ovlivňuje své dítě nejvíce. Dítě, vycházející z harmonického rodinného prostředí, dobře snáší adaptaci na školu, je vyrovnanější a spokojenější oproti svým vrstevníkům, kteří nemají takové štěstí na dobré rodinné zázemí. Rodič však svým jednáním dokáže ovlivnit bezesporu i paní učitelky, jak v dobrém, tak i v tom nepříznivém smyslu.“*
- **Ředitelka ZŠ:** *„Rodič je jedním z aktérů školního klimatu, i když nepřímou. Rodič ovlivňuje své děti ve vztahu ke škole a k chápání vzdělání a jeho významu. Může dítě pozitivně motivovat, a to potom rádo chodí do školy a rádo se ve škole učí. Naopak může svým dětem říkat, že škola je špatná, k ničemu a dítě potom nevidí smysl vzdělávat se. Rodič přispívá ke klimatu školy také svým vztahem ke škole jako celku i k jednotlivým vyučujícím i vedení školy. Pokud rodič komunikuje se školou jen v případě řešení konfliktu, je to směrem ke klimatu školy špatné a nepřispívá to k vytváření pozitivního klimatu. Rodič by měl chodit do školy nejen na rodičovské schůzky, ale také na dny otevřených dveří, besedy nebo společné aktivity s žáky a vyučujícími.“*
- **Učitelka MŠ:** *„Někteří rodiče přijdou, učitelku skoro ani nepozdraví a dítě „strčí“ do třídy. Někteří rodiče přijdou naštvaní, unavení nebo bez nálady. A někteří přijdou, otevřou dveře dokořán s úsměvem od ucha k uchu a mají chuť si povídat. Ale jinak rodiče asi nemají moc velký vliv na klima.“*
- **Učitelka ZŠ:** *„Jako partnery, společníky.“*

Jak se mamka s tatškou k tobě chovají, co chodíš do školy? Stala se u nich nějaká změna?

- **Žák:** *„Nee, jsou na mě pořád hodní. Mamka mě vozí do školy a tatka se mnou dělá úkoly.“*

4. Pohodové dítě?

Tabulka 6: Dítě

Dítě	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Musím říct, že se ve škole hodně snaží, je poslušné, někdy až moc pečlivé a lítostivé, ale ve školce bylo šťastné, tam to bylo jiné a bez problémů.“</i>
rodič 2	<i>„Mám pocit, že ho berou jako součást týmu. I v ZŠ i MŠ.“</i>
rodič 3	<i>„Role žáka i předškoláka je jeho povinnost, já také chodím do práce, kde se mi až tak nelíbí a co mám dělat? Jíst musíme.“</i>
rodič 4	<i>„Našemu dítěti se v ZŠ líbí. Dobře se socializovalo v rámci svých vrstevníků, ale to i v MŠ, s učiteli v obou zařízeních vždy vychází a vycházelo dobře a má od malička vždy dobré vzdělávací výsledky.“</i>
rodič 5	<i>„Děti jsou nás dospělých zlatička, a tak by to prostě mělo být, mělo by nás zajímat, kde je jim dobře a jsou na ně hodní. V tomto ohledu jsem nezaregistrovala žádné problémy a vždy jsem měla pocit, že je ve školách vítáno a přijímáno.“</i>

V této oblasti měli rodiče vyhodnotit, jak ve škole vnímají jejich dítě jako jejich součást. Z výpovědí vyplynulo, že jsou rodiče rádi, že jsou děti v obou institucích hezky přijímány, nevnímají významný rozdíl mezi institucemi v přijímání jejich dítěte jako jejich součásti, což je velice pozitivním. Trochu jsou z výpovědí patrné nároky školy, znalost a důležitost školních povinností a celkového učení.

Jak vnímáte děti jako tvůrce pozitivního klimatu v MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** *„Vše souvisí se vším: spokojený rodič – spokojené dítě – spokojená paní učitelka – spokojená paní ředitelka – spokojený zřizovatel atd. Děti mají samozřejmě rovněž významný vliv na klima školy. Pokud však nejsou spokojené, spíše se ptám „Co mohu udělat pro to, abych to napravila.“ Z mého pohledu lze pohodu dítěte ovlivnit z předešlých tvůrců nejnázne.“*

- **Ředitelka ZŠ:** „Děti jsou ve škole nejdůležitější, ale myslím si, že pozitivní klima musí vytvářet dospělí a děti se už potom „vezou“ na vlně pozitivního nebo negativního klimatu.“
- **Učitelka MŠ:** „Děti jsou nejdůležitější částí MŠ, která tvoří pozitivní klima. Vše je samozřejmě propojeno s učitelkou, její nabídkovou činností a přístupem k dětem. Pokud mají děti dobrou náladu a aktivity je baví, tak jsou veselé, spokojené a vše probíhá v pozitivním duchu.“
- **Učitelka ZŠ:** „My dospělí je musíme pozitivně motivovat ke klidnému klimatu.“

Jak ses těšila do školy a jaké to bylo ve školce? (Co se ti ve škole líbí a baví? Co tě bavilo ve školce?)

- **Žák: (ZŠ)** „Já jsem se těšila moc, ale už ne. Teď musím dělat po škole úkoly, po školce jsem si zase mohla doma hrát, ale mám tady kamarády, ale jedna kamarádka je namyšlená, to se mi nelíbí a nebaví mě prvouka.“
(MŠ) „Ve školce se mi líbilo víc, nebyly tam úkoly a učení,“

5. Na všem hledej jen to dobré?

Tabulka 7: Pozitiva

Pozitiva	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Nevím o ničem zásadním, akorát jsem ráda za to, že je máme u nás ve městě. Jooo ...a ještě se mi líbí, když jsou hodné pí učitelky.“</i>
rodič 2	<i>„Výhodou je určitě, že máme oboje v místě bydliště. Jinak nevím.“</i>
rodič 3	<i>„ZŠ i MŠ máme v místě bydliště, blízko našeho domu, v ZŠ je školní docházka od 1. - 9. třídy, což je obrovskou výhodou a také tam chodili i ostatní děti, takže tam bylo s kamarády.“</i>
rodič 4	<i>„Mně se líbí právě ta spolupráce MŠ a ZŠ, dále také sportovní aktivity obou zařízení (bruslení, sáňkování, plavecký kurz), kulturní akce pro děti (divadlo, besedy, kino).“</i>
rodič 5	<i>„Určitě zájem o děti a jejich rozvoj. Ve školce to bylo více hravé a spontánní, ve škole už je hodně povinností, ale to se nedá asi nic dělat.“</i>

V této oblasti bylo sledováno, co rodiče shledávají na škole pozitivním, tedy za její klady, přičemž byla vyhodnocena jednoznačným pozitivem blízkost a dosah škol, kdy respondenti jako výhodu vnímají fakt, že mají obě instituce přímo v místě svého bydliště, tudíž jim odpadá starost v podobě dojíždění či dovozu dětí do škol i v důsledku úspory financí a času. Určitě je za mě velice pozitivním, když funguje spolupráce školy základní a mateřské, jak uvedl rodič 3, neboť je pak rozhodně přirozenější a nenásilný přechod dítěte z MŠ do ZŠ. Opět jako pozitivum respondenti vyhodnotili příjemné, přátelské a vstřícné učitele v zařízeních.

Co shledáváte na Vaší MŠ (ZŠ) pozitivním – tzv. devízou?

- **Ředitelka MŠ:** *„Největší devízou je pro mě dobrý pracovní tým a vstřícnost zřizovatele, který naslouchá našim potřebám.“*

- **Ředitelka ZŠ:** „*Nadšené pedagogy pro inovativní vzdělávání.*“
- **Učitelka MŠ:** „*Pozitivní je přátelský vztah s kolegyněmi a ostatními zaměstnanci. Pozitivní pro mě je, když přijdu na odpolední směnu do třídy a děti mě přijdou pozdravit a obejmout. Pozitivní je přístup p. ředitelky, která se snaží vycházet vstříc všem požadavkům a přáním.*“
- **Učitelka ZŠ:** „*Vlídny přístup k dětem, individuální přístup k nim a snaha o začlenění všech dětí do dění.*“

Co se ti na škole nejvíc líbí? Co se ti nejvíc líbilo ve školce?

- **Žák: (ZŠ)** „*Že tam mám kamarády a že ji mám blízko domova.*“
(MŠ) „*Že jsem si tam mohla pořád hrát.*“

6. Vím, že nic nevím?

Tabulka 8: Zájem

Zájem	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Hovoříme spolu o škole denně, ale není to o tom, že bych se nějak musela vyptávat, ale naopak mi dítě samo „hlásí“ různé zážitky ze školy, co pí učitelka měla na sobě, co kdo udělal za malér, že pí uč. řekla sprosté slovo apod. a tak to bylo i ve školce, máme doma „drbnu“.“</i>
rodič 2	<i>„Většinou si najdeme společnou chvíli, abychom si vzájemně popovídali, ale chodím na směny, takže to pokaždé nevyjde, to pak „supluje“ babička.“</i>
rodič 3	<i>„My máme takový rituál, kdy si společně sedneme a povídáme o tom, jak bylo, co se stalo, jak se dítě celý den ve škole (i předtím ve školce) mělo a co je potřeba.“</i>
rodič 4	<i>„Každý den si o všem povídáme, takže vím o všem, co se ve škole stalo.“</i>
rodič 5	<i>„Já nebo tatínek si s dítětem povídáme, většinou hned cestou ze školy vyzvídáme a máme radost, když je vše „zalité sluncem“.“</i>

Tato oblast zkoumala blízkost a zájem rodiče o dítě a jeho radosti a starosti ve škole. Z výsledků a výpovědí respondentů jednoznačně vyplynulo, že rodiče se o své děti zajímají, respektive projevují zájem o to, jak se jim dařilo, jak se měly ten den, zda je někdo nezlobil či co se jim podařilo nebo naopak nepodařilo. Rodiče si tak získávají od svých dětí zprostředkovaně informace o tom, jak se dítě cítilo, co nejspíš prožívalo, neboť právě rodiče své děti nejlépe znají. Rozdíl nebyl oproti „důležitosti“ instituce shledán, tudíž je velice pozitivním, že společné rozhovory vyloženě vycházejí ze společného zájmu rodiče o dítě.

Jakým způsobem projevují rodiče zájem o informace ohledně učení a chování svých dětí v MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „*Nejčastěji se rodiče doptávají na výchovně vzdělávací potřeby svých dětí osobně. Občas se rodiče obrátí na školu pomocí emailové korespondence či telefonicky.*“
- **Ředitelka ZŠ:** „*Rodiče se účastní rodičovských schůzek nebo triád, účastní se připravených třídních aktivit, sledují internetové a facebookové stránky školy.*“
- **Učitelka MŠ:** „*Někteří rodiče se na své dítě neptají vůbec. Paradoxně jsou to často rodiče dětí, které více zlobí. Jsou maminky, které se ptají pravidelně. Často se ptají učitelky odpoledne při vyzvedávání své ratolesti. Snažíme se věci, které jdou vykomunikovat rychle, řešit hned, ale vždy tak, aby u toho nebyl jiný z rodičů.*“
- **Učitelka ZŠ:** „*Každodenními dotazy-osobně.*“

Povídáte si s rodiči o škole?

- **Žák:** „*Hmmm, povídáme.*“

7. S radostí nebo s pláčem?

Tabulka 9: Pocity

Pocity	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Naše dítě je opravdu společenské a družné a rádo navštěvovalo školku i teď školu, v tomto nikdy nebyl žádný problém.“</i>
rodič 2	<i>„Nooo, přiznám se, že teď už nechce chodit do školy, bojujeme s tím, protože je pořád hodně hravé a nechce se učit a dělat úkoly, těch teda mají fakt moc. A do školky by se nejradyji vrátilo.“</i>
rodič 3	<i>„Chodí do školy rádo, a tak tomu bylo i ve školce. Patří mezi extroverty a společnost má a mělo vždy rádo. V tom nikdy nebyl problém a jakékoliv učení nás taky bavilo.“</i>
rodič 4	<i>„Naše většinou chodí do školy rádo. Někdy se však do školy nechce, a to pak spolu smlouváme. Ve školce se mi to nikdy nestalo, tam se těšilo vždy.“</i>
rodič 5	<i>„Ano, do školy chodí rádo, občas se mu nechce, ale to je asi normální. se školkou to bylo obdobné.“</i>

Tato oblast si kladla za úkol zjistit na základě vnímání rodičů, zda jejich dítě navštěvuje/ovalo rádo MŠ a ZŠ. Z výpovědí vyplývá, že děti chodí rády do školy a také rády chodily i do školky. Významný rozdíl mezi školami zde není shledán, nicméně je „mezi řádky“ patrné, že jisté nároky školy, jako např. úkoly, učení apod., které dítě vnímá a uvědomuje si jako svou povinnost, mohou mít vliv na jeho radostné učení a chození do školy, obzvláště, pokud bývá domácích úkolů mnoho a jemu pak již nezbývá tolik potřebného prostoru pro jeho tak důležitou činnost-hru. Možná i proto lze lehce z výpovědí vyčíst, jak rády by si ještě děti hrály a vrátily by se do školky, jelikož je tam na hraní prostoru dostatek.

Domníváte se, že chodí Vaše děti (žáci) rádi do MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „Pozoruji, že většina dětí je spokojená, do mateřské školy chodí ráda. Některé děti dokonce soutěží, kdo přijde domů dříve, což mě těší, některé paní učitelky už méně.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Nemám podložený výzkum, nedokážu to odhadnout.“
- **Učitelka MŠ:** „Jsou děti, které jsou ve školce opravdu šťastné a těší se. Těch je u nás naštěstí víc. Pak jsou děti, které se nechají zapojit do aktivit a vtáhnout do her, ale ráno přicházejí se zakaboněným výrazem a raději by byly doma s maminkou a sourozencem.“
- **Učitelka ZŠ:** „Doufám, že ano, hovoří o nadšení.“

Chodíš rád do školy? Chodil jsi rád i do školky?

- **Žák: (ZŠ)** „Je to tu celkem fajn a jsou na mě hodní, ale někdy paní učitelka křičí... to když kluci zlobí a Denis mluví sprostě, to se nesmí.“
(MŠ) „Joo, tam se mi líbilo moc, pořád jsme si hráli.“

8. Jeden za všechny a všichni za jednoho?

Tabulka 10: Celková atmosféra

Celková atmosféra	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Ve škole nemám moc co „vidět“, je to hodně pro mě schované, naopak ve školce po změně pí ředitelky spousta hodných učitelek i ostatního personálu odešlo a z ostatních veselých učitelek se staly učitelky smutné.“</i>
rodič 2	<i>„Já myslím, že mají ve škole vzájemně hezkou atmosféru, když je potkávám, všichni jsou usměvaví a spolu si i povídají. A to samé jsem vnímala i ve školce, všichni byli k sobě milí, ale člověk neví, no. Mně přišlo, že zde v tomto nemají problém.“</i>
rodič 3	<i>„V ZŠ se mi celková atmosféra nelíbí, jsou zde velmi neklidné třídní kolektivy, rušné přestávky, ani mezi dospělými z mého pohledu nepanuje příjemné klima. V MŠ to za mě bylo celkově fajn, ale pak jsem se dozvíдалa, že opak byl pravdou.“</i>
rodič 4	<i>„U nás to vnímám spíše průměrně, máme ZŠ i MŠ pod jedním vedením, jak jsem již říkala. Určitě by však mohla být ještě větší spolupráce s rodiči, ta mi tady chybí.“</i>
rodič 5	<i>„Pokud to mám porovnat tak v obou institucích jsem zaznamenávala tak trochu „strach“ z vedení“. Řekla bych takové to rozdělení na skupiny personál-učitelé-ředitelka.“</i>

Tato oblast zjišťovala vnímání celkové vztahové atmosféry ve školách z pohledu rodičů a dle jejich možností, která nicméně celkově nedopadla ani v jedné škole kladně. Pouze jeden respondent měl z MŠ a ZŠ zkušenosti pozitivní.

Jak vnímáte celkovou vztahovou atmosféru ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „Celkově mohu říci, že jsme dobrý kolektiv a vzájemně se podporujeme. Nic není dokonalé a asi jako v každém kolektivu, tak i u nás se objeví občas někdy na obloze nějaký ten mráček a někdy i zahřmí, ale poté, když se vzduch pročistí, tak opět vyjde sluníčko.“
- **Ředitelka ZŠ:** „V naší škole se zcela nedaří vytvořit spolupracující kolektiv, stále máme dvě velké skupiny (1. a 2. stupeň) a v nich některé spolupracující pedagogy. V posledních letech se daří více zapojovat do spolupráce různé pedagogy, ale „ztuha“.
- **Učitelka MŠ:** „Lepší a důvěrnější vztah mají kolegyně, které spolu učí na třídě, což je naprosto běžné a normální. Vztahy mezi učitelkami z různých tříd závisí už na běžných lidských vztazích. V pracovním kolektivu, kde jsou většinou ženy, není jednoduché mít se všemi idylický vztah a shodnout se ve všech názorech.“
- **Učitelka ZŠ:** „Celkem si všichni rozumíme, ale někdy si „vjedeme do vlasů“, u nás totiž máme jen „babinec“.
- **Žák:-----**

9. Nic a nikdo není dokonalý?

Tabulka 11: Nedostatky

Nedostatky	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Ve škole je to dobré, ale někde nějaké opravy či drobné rekonstrukce by byly určitě na místě. Ve školce rekonstrukce není potřeba, ta proběhla, ale tam by měli zapracovat na těch vztazích nebo „vyměnit“ pí ředitelku.“</i>
rodič 2	<i>„Ve škole mi chybí to častější setkávání rodičů při nějakých volnějších akcích-nejen na třídních schůzkách. Ve školce to tak bylo, a to se mi líbilo.“</i>
rodič 3	<i>„Ve škole se mi nelíbí malá komunikace ze strany pedagogů s námi rodiči a také má škola zastaralé vybavení tříd. Ve školce jsem se shledala s neprofesionálním přístupem ze strany pedagogů, ale nechci se k tomu více vyjadřovat.“</i>
rodič 4	<i>„Nelíbí se mi, že je v obou institucích jen málo možností a příležitostí s dětmi navštěvovat různé akce jako výstavy, besedy, divadla apod.“</i>
rodič 5	<i>„Škola i školka jsou staré budovy, tudíž by bylo zapotřebí rozhodně začít co nejdříve s rekonstrukcemi, někdy se člověk bojí, že tam na dítě něco spadne, ale má se to dle slov pí ředitelka brzo začít realizovat. Všude už hodně mají hezké školy a školky např. vedle ve městě je mají krásné a moderní, jen my ještě ne.“</i>

Tato oblast měla zjistit možné nedostatky na obou školách tak, jak je vnímají sami respondenti-rodice. Respondenti se v nedostacích škol nejčastěji shodovali v oblasti možných rekonstrukcí, jelikož se z větší části jedná o budovy staré a nemoderní. Dále by v ZŠ uvítali více možností a příležitostí k vzájemnému setkávání rodičů i učitelů, nejen při setkávání formálních např. formou třídních schůzek apod., ale i neformálních, což v MŠ shledávali a hodnotili velice příjemným a pro posilování vzájemných vztahů také žádoucím, tudíž v tomto ohledu MŠ vycházely v hodnocení

lépe. Jeden respondent také vyhodnotil „minusem“ i změnu vedení v MŠ, na jejímž základě se následně změnilo celkové klima školy dokonce k nepoznání.

Jaké nedostatky (na čem by šlo ještě více zapracovat) naopak spatřujete na Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** *„Momentálně jsou silné ročníky a na základě vysoké poptávky po umístění dětí v naší školce, jsme se během dvou let rozšířili o další dvě třídy. S tím souvisí i nábor nových zaměstnanců, jak pedagogických, tak provozních. Podařilo se nám sestavit dobrý tým, ale není zcela ustálený. Za sebe mohu říci, že je veliké štěstí sehnat kvalitního zaměstnance. Možná jsem náročná, ale abych byla profesně spokojená, „sobecky“ potřebuji pracovitěho, loajálního a optimisticky laděného zaměstnance, který má rád děti a žije pro naši školku.“*
- **Ředitelka ZŠ:** *„Vzájemná spolupráce pedagogů, loajalita a jednotný přístup v řešení reálných situací.“*
- **Učitelka MŠ:** *„Jako začínající učitelka bych víc uvítala předávání zkušeností ostatních a zkušenějších učitelek. Samozřejmě mám uvádějící učitelku, ale sdílení i s ostatními by pro mě bylo větším přínosem.“*
- **Učitelka ZŠ:** *„Zastaralé vybavení, málo vzdělávacích akcí.“*

Co se ti na škole nelíbí? Co se ti nelíbilo na školce?

- **Žák: (ZŠ)** *„Jsou tady hnusné záchody.“*
(MŠ) *„Ve školce se mi nelíbil Milánek, pořád nás kousal.“*

10. Jste tu pro nás?

Tabulka 12: Pomoc

Pomoc	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Celkově nemám problémy ve škole kohokoliv oslovit od pana školníka přes paní uklízečku a tak, akorát z pí ředitelky mám trochu respekt, to už by muselo být...ve školce jsem se vždy obracela na pí učitelky třídní a vždy mi ochotně pomohly.“</i>
rodič 2	<i>„Já myslím, že se můžu ve škole obrátit na všechny, i ve školce byli všichni fajn a pomohli by mi.“</i>
rodič 3	<i>„Ted' ve škole se vždy obracím zatím vždy na třídní učitelku a bez problému a ve školce vždy na učitelku na oddělení. Na nikoho jiného jsem se nepotřebovala obracet, ale nemám problém jít v případě potřeby za kýmkoliv.“</i>
rodič 4	<i>„Já ted' i předtím řeším věci vždy přímo s učiteli, ale řešila jsem pár věcí i s ředitelkami obou škol a nikdy nebyl problém.“</i>
rodič 5	<i>„Nemám problém se v případě potřeby obrátit na kohokoliv a kdekoliv a také jsem to tak vždy dělala. I ve škole i ve školce jsem několik věcí řešila přímo s vedením školy.“</i>

Tato oblast zkoumání měla zjistit, zda a na koho se v případě potřeby rodiče neváhají obrátit o radu či pomoc. Z výsledků vyplynulo, že se převážně rodiče neváhají obrátit v podstatě na kohokoliv ze škol, avšak převážně a častěji využívají možnosti se obracet přímo na učitele, což je určitě důkazem vzájemné důvěry a ochoty spolupráce, potažmo i dobrých vztahů a následně i klimatu. Opět i v této oblasti se projevila zásadním „stavebním kamenem“ ve vztahové rovině škola-rodina osobnost učitele.

Na koho se v případě potřeby rodiče žáků ve Vaší MŠ (ZŠ) mohou obrátit?

Na koho se obracíte Vy?

- **Ředitelka MŠ:** „Rodiče se obrací dle povahy potřeb na mě – ředitelku, na své třídní paní učitelky, po stránce stravování na paní vedoucí školní jídelny. Komunikace je dobře nastavená a pěstujeme vzájemně přátelské vztahy.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Třídní učitel/ka, vedení školy, školní psychologka, školní metodička prevence, výchovná poradkyně.“
- **Učitelka MŠ:** „Na kohokoliv z personálu MŠ. Všechny problémy a potřeby rodičů jsou řešeny i s ředitelkou MŠ.“
- **Učitelka ZŠ:** „Na nás učitele nebo přímo na paní zástupkyni.“

Když bys potřebovala něco vyřešit, za kým bys ve škole šla? A ve školce?

- **Žák: (ZŠ)** „Šla bych za nějakým dospělým, který by byl nablízku, ale styděla bych se.“
(MŠ) „Za paní učitelkou, ta byla pořád s náma.“

11. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá?

Tabulka 13: Přístup

Přístup	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Ve škole pí učitelka celkově přistupuje k dětem velice dobře a hezky. Líbí se mi, že z nich nedělá jen děti, ale že si jich i váží. Ve školce byly pí učitelky moc hodné a hezky se i staraly.“</i>
rodič 2	<i>„Naše pí učitelka má na děti podle mě vysoké nároky a všechny tak jako frontálně je vede a běda, když některé dítě vybočuje. Chybí mi u ní individuální přístup, každé dítě je přece jiné. Ve školce toto nebylo, určitě brali víc ohledy.“</i>
rodič 3	<i>„Ve škole má hodnou pí učitelku, což si myslím, že v 1. třídě by tak i mělo být, už tak je to pro děti velký přechod. A ve školce jsme měli tu jednu pí učitelku velice hodnou, milou a laskavou, ale ta druhá uč. na třídě měla velice chladný přístup k dětem, ta hodná teda nebyla.“</i>
rodič 4	<i>„Chovali se vždy dobře, nemůžu nic zásadního vytknout. Ve školce byla spíš jako „druhá máma“, ale to tak asi bývá, ve škole už je přísnější.“</i>
rodič 5	<i>„Dostali jsme celkem dobrou pí učitelku. Je teda trochu přísnější, ale to je asi v pořádku, ale vadí mi, že „nebere“ jinakost“, jede si ke všem stejným metrem. My máme trochu s učením problémy, už jsem jí to i říkala, ale nebere na to ohled a jede si to své, to mi vadí. Ve školce byly všechny pí uč., co jsme měly, děsně milé, vstřícné a hodné. Asi je braly jako malé děti, ve škole už jsou to školáci, nooo.“</i>

Tato oblast měla zjistit, zda rodiče vnímají rozdíl v přístupu učitelů v obou zařízeních k jejich dítěti. Z šetření vyplynulo, že většina respondentů má osobní zkušenost se vstřícnějším přístupem učitelů z mateřské školy, nicméně s hezkými

přístupy z řad učitelů se setkali i ve škole základní. Většina z nich také poukazovala na jistou strnulost v přístupech učitelů, neochotu či neschopnost reagovat a přistupovat k dětem individuálně, s ohledem na jejich potřeby a možnosti, naopak jsou většinou brány a dávány do jedné „lajny“, což se možná uplatňovalo v dřívějších dobách, ale v současnosti není tento trend rozhodně žádoucím. V tomto směru respondenti naopak vyhodnotili učitele z mateřských škol rozhodně kladněji.

Jak vnímáte přístupy rodičů (výchovné styly) ke svým dětem z Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** *„Přístupy rodičů jsou paletou pestrosti. Všeobecně je vnímáme a tam, kde je to dobré, tak navazujeme. Tam, kde to je horší, tak tam korigujeme a vhodně doplňujeme rodinnou výchovu, abychom co nejlépe nastartovali zdárný rozvoj osobnosti dítěte.“*
- **Ředitelka ZŠ:** *„Výchovné styly jsou různé – od velmi přísných až po „volnou“ výchovu, kdy děti nemají stanoveny žádné mantinely.“*
- **Učitelka MŠ:** *„Každý rodič má ke svému dítěti jiný přístup. Jsou rodiče přísnější a rodiče benevolentnější. Jsou rodiče, kteří se za své dítě bijí za každou cenu a nechtějí slyšet sebemenší kritiku. Naopak jsou rodiče, kteří se na dítě pravidelně ptají a chtějí řešit případný problém.“*
- **Učitelka ZŠ:** *„To je těžké, někteří se snaží a opravdu mají zájem o rozvoj svého dítěte, ale některé rodiče nezajímá ani ono samotné dítě, což je smutné.“*

Jaká je vlastně pí učitelka ve škole? Vzpomeneš si, jaká byla ve školce?

- **Žák: (ZŠ)** *„Paní učitelka je hodná a hezká.“*
(MŠ) *„Ve školce byla taky hodná.“*

12. Kdo se bojí nesmí do školy?

Tabulka 14: Spravedlnost

Spravedlnost	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Paní učitelku ve škole máme sice přísnější, ale spravedlivou. Nemám pocit, že by nám nějak přihoršovala. Nemá prý ráda známkování, ale být to prý musí. Ve školce mi dítě občas pochválili, ale jinak se moc k tomu nevyjadřovali.“</i>
rodič 2	<i>„Je to těžké posoudit, nevím, jak pí učitelka hodnotí ostatní, ale za mě je prostě přísná a náročná na prvňáčky. Ve školce byli pí učitelky moc hodné, někdy až moc.“</i>
rodič 3	<i>„Ve škole je paní učitelka spravedlivá, s jejím hodnocením nemívám problém ani co se týká učení ani chování. Naopak jsem zaznamenala ve školce přehnané a nepřiměřené nároky na dítě, tam se výrazně nesouhlasila a nelíbilo se mi to jako rodiči. Hodnocení bylo velmi přísné“</i>
rodič 4	<i>„Ve škole vnímám hodnocení pí učitelky jako nepřiměřené, dítě je často podceňované a podhodnocené oproti ostatním dětem. Chybí ji spravedlivý přístup! Ve školce jsem nic takového nezaregistrovala.“</i>
rodič 5	<i>„Paní učitelka je tzv. „stará škola“. Celkově je hodná, ale není za mě úplně spravedlivá. Sice má na všechny stejný metr, ale každé dítě postupuje po jinak velkých kružcích a za to už je nepochvální. To je přesně náš případ se čtením, které nám dělá potíže. Ve školce jsme toto řešit nemuseli, tam hodnocení až takové není.“</i>

Tato oblast měla zjistit, jak vnímají rodiče, že učitel přistupuje k jejich dítěti, co se týká hodnocení jeho učení a chování. Celkově respondenti neměli zvláštní výhrady k hodnocení jejich dítěte v těchto oblastech. Většinou hodnotili učitele ve škole jako přísnější, ale spravedlivé. Zároveň také vyplynulo, že „hodnocení“ ze strany učitelů mateřských škol nebylo, či jen v malé míře a občas. Naopak se jeden respondent

setkal s hodnocením svého dítěte v mateřské škole jako nepřiměřeným a velice přísným. Kromě již uvedeného je i v této oblasti znovu možnost zaznamenat jistou „kostnatost“ učitele v přístupu k dítěti s ohledem na jeho možnosti a dělání „malých krůčků v učení“.

Jak vnímáte chování dětí (žáků) ve Vaší MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „Zde bych se asi vyjádřila slovy: „Jaké si to uděláme, takové to budeme mít.“ U nás je morální stránka velmi důležitá a rozvíjíme ji hned od prvních dnů, kdy k nám dítě nastoupí. Na třídách vedeme děti k dodržování pravidel, která máme vizuálně zobrazena. Velmi mě těší, když jsou děti k sobě pozorné a přátelské. Dokáží projevit vzájemnou toleranci a úctu k sobě i ke všemu živému, je to pro mě zásadnější než spousta poznatků.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Někteří žáci se chovají velmi pěkně (pozdraví, usmějí se při setkání), jiní žáci se chovají špatně – ničí majetek školy nebo spolužáků, nerespektují pravidla.“
- **Učitelka MŠ:** „Každé dítě je jiné, každé se chová trochu jinak. Ve své třídě mám dítě, které se k nám chová slušně a dá se říci, že až s pokorou, ale jakmile přijde do šatny, tak je na rodiče drzé. Mám ve třídě dívku, která až neuvěřitelně manipuluje ostatními děvčaty. Chlapec, který má špatné sociální vztahy s ostatními a neumí se zapojit do hry. Nedá se asi jednoduše popsat chování dětí v mé třídě, ale jsou to děti, které rády sportují a hrají hry. Venku vyžadují spoustu pohybu a procházku berou jako nutné zlo. Občas mezi sebou mají konflikty, ale snažíme se vést děti k tomu, aby se je učily řešit sami. Často se chodí ptát na věci, které znají a vyžadují pozornost učitelky.“
- **Učitelka ZŠ:** „U láskyplně vedeného dítěte je chování výborné, některým dětem chybí objetí, pohlazení. Některé jsou naopak přítomny agresivního chování v domácím prostředí, které je pak i vidět i ZŠ, kdy se stejným způsobem chovají k ostatním dětem.“

Jak si myslíš, že se většinou chováš ve škole (školce)?

- **Žák:** „Já jsem pořád hodná, aby se na mě paní učitelka nezlobila, ale ještě ani jednou se na mě nezlobila.“

13. Víc hlav víc ví?

Tabulka 15: Rada

Rada	
Záznamové jednotky	
rodič 1	„Ve škole vím, že je SRPŠ, ale ve školce o ničem takovém nevím.“
rodič 2	„Ve škole rada je a ve školce taky byla.“
rodič 3	„Ano, v obou školách.“
rodič 4	„Ve škole i ve školce pracují.“
rodič 5	„Ve škole je, ale ve školce nebyla.“

Tato oblast zjišťovala povědomí rodičů o fungování sdružení rodičů na jejich školách, kterého bývají členy přímo rodiče, kteří se více chtějí v dané škole podílet ku prospěchu dětí a jsou potažmo do dění školy i více zainteresováni. Z výsledků vyplynulo, že rodiče často vědí, zda na jejich škole takové sdružení je či bylo, nevědí však, jakým způsobem pracuje, co je jeho náplní apod. Co se týká výskytu těchto sdružení v poměru mezi školou základní a mateřskou nebyl shledán významný rozdíl.

Pracuje (popř. jakým způsobem) ve Vaší MŠ (ZŠ) rodičovská rada nebo jiné sdružení rodičů?

- **Ředitelka MŠ:** „Ne.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Ve škole pracuje SRPŠ. Z mého pohledu velice formálně, jednou ročně se schází a přerozdělují finanční příspěvky na akce žáků.“
- **Učitelka MŠ:** „Ne, nepracuje.“
- **Učitelka ZŠ:** „Ano – sdružení rodičů.“
- **Žák:** -----

14. Ten umí to a ten zas tohle?

Tabulka 16: Vzájemnost

Vzájemnost	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Ve školce je víc příležitostí, jak pomoci, jelikož tam bylo víc společných akcí, takže nachystat, vyrobit, upéct apod. nebyl pro mě nikdy žádný problém. Ve škole ale bohužel tyto příležitosti nevidím, jelikož je jen velmi málo společných akcí a setkávání se.“</i>
rodič 2	<i>„Nevím o ničem, čím bych jim kde mohla být prospěšná.“</i>
rodič 3	<i>„Ve škole nevím a ve školce jsme se nijak nepodíleli, nikdo nic po nás navíc nechtěl.“</i>
rodič 4	<i>„Do školy jsme teď donesli hodně výtvarného materiálu pro děti, protože tu možnost máme, pracujeme s manželem u zdroje. Ve školce jsme také tak dávali nebo i hračky, také jsem dělala doprovod na výletě.“</i>
rodič 5	<i>„Nooo...ve škole nevím teda, jak bych mohla pomoci, asi by mi museli konkrétně říci, ale ve školce jsme se účastnili brigád, nebo na karnevalu a podobných akcích, tam je víc příležitostí k pomoci, ale také si vždy řekli, co by bylo potřeba, ze školy nás nikdo neoslovil. Zatím.“</i>

Tato oblast zjišťovala, zda mají rodiče ponětí, jak se více podílet a angažovat v rámci škol, jelikož se v konečném důsledku vzniklá prospěšnost odrazí i ku prospěchu jejich dítěte. Většina respondentů v rámci školy základní netušila, jakým způsobem by se mohli angažovat a podílet se v čemkoliv. V mateřské škole také většinou také velká angažovanost neprobíhala, občas však ano, většinou, když byli konkrétně osloveni. Opět byla zmíněna minimální příležitost v základní škole právě k různým společným neformálním setkáváním, kde by se i možnosti angažovanosti rodičů ve škole mohly nabízet a více odkrývat, jelikož v mateřské škole to tak bylo rodiči viděno.

V jakých oblastech se mají možnost rodiče podílet na dění MŠ (ZŠ)?

- **Ředitelka MŠ:** „Rodiče mohou navrhnout například obohacení školního vzdělávacího programu o různé akce a vzdělávací aktivity. Rodiče se mohou podílet na projektových dnech. Momentálně pořádáme pro rodiče Besedu s odborníkem na téma: Jak připravit dítě na život. Rodiče se zapojují do různých zaměřených dílen na škole, kde si s dětmi užijí společného tvoření v prostředí školy.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Rodiče mají své zástupce ve Školské radě, jejíž pravomoci jsou dány Školským zákonem (schvalují ŠVP, Školní řád apod.), jsou zváni do škol na organizované besedy nebo akce a sami chodí dělat besedy pro žáky.“
- **Učitelka MŠ:** „Rodiče mají možnost představit nám svoji práci, zálibu nebo koníček u nás v MŠ nebo jsme schopni dojet někam nedaleko. Rodiče nám nosí papírenské pomůcky a pomáhají nám při shánění např. dřevěných kulatin nebo jiných pomůcek.“
- **Učitelka ZŠ:** „Příležitostí je spousta, např. i jako pomoc při výletu jako doprovod.“

Myslíš, že by šlo, aby byli rodiče s tebou víc a častěji ve škole? Mohli být s tebou ve školce?

- **Žák (ZŠ):** „To nevím, ale byli se podívat na Dni otevřených dveří, ale to jsme se stejně učili.“
(MŠ): „Nooo, ve školce vevnitř někdy jooo a venku taky jo, když byl třeba karneval nebo besídka.“

15. Kdo se moc ptá, moc se dozví?

Tabulka 17: Informovanost

Informovanost	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Informační prameny a kanály k nám proudí ze všech možných stran, to zase jako ve škole jooo. Ve školce tolik info kanálů nebylo, ale stačilo to a případně jsem se hned kdyžtak mohla učitelce doptat tváří v tvář. Ve škole si osobní kontakt tváří v tvář musím předem domluvit.“</i>
rodič 2	<i>„Informovanost funguje v pořádku a v dostatečné míře. Většinou se o všem dozvídám z Bakalářů nebo z webovek školy. Ve školce také problém nebyl, ale tam se mi líbil především takový ten osobnější přístup.“</i>
rodič 3	<i>„Ve škole zatím věřím, že ano, ale mám osobní zkušenosti ze školky, kdy jsem se informace dozvídala od jiných rodičů.“</i>
rodič 4	<i>„To je myslím v pořádku, mám dostatek informací a i včas, např. ústně nebo mají webovky a z nástěnek.“</i>
rodič 5	<i>„Většinou se vše dozvím hned od dítěte, ale ve škole i ve školce funguje informovanost bezvadně. Akorát ve škole je to hlavně „na dálku“, ve školce to bylo více osobnější a příjemnější.“</i>

Tato sledovaná oblast informovanosti rodičů z obou porovnávaných institucí byla respondenty vyhodnocena velice kladně a dostatečně i s ohledem na časovou rezervu pro samotné dění, a přestože shledali více různých informačních kanálů v základní škole, v mateřské škole se jim i tak zdají dostačující, naopak oceňovali „osobnější a bližší“ přístup a kontakt s učiteli MŠ. Jeden respondent zmínil zápornou zkušenost ohledně informovanosti ze strany mateřské školy, kdy uvedl, že k němu informace bohužel „proudily“ přes jiné rodiče.

Jakým způsobem jsou rodiče o dění a svých dětech ve Vaší MŠ (ZŠ) informováni?

- **Ředitelka MŠ:** „Rodiče informujeme nejčastěji osobně, pomocí školního webu, nástěnkami, články v pololetním Zpravodaji města.“
- **Ředitelka ZŠ:** „Informačním systémem Bakaláři, internetovými stránkami školy, facebookovými stránkami školy, při rodičovských schůzkách, triádách, či školním zpravodajem.“
- **Učitelka MŠ:** „Prostřednictvím nástěnky a webových stránek. Spoustu informací předávají učitelky při předávání dětí.“
- **Učitelka ZŠ:** Osobně, elektronicky na webových stránkách školy nebo písemně na nástěnkách a tak.“

Víš, kde se můžeš ještě něco víc dozvědět o škole (školce)?

- **Žák: (ZŠ)** „Ve škole.“
(MŠ) „Od mamky.“

16. Ten umí to a ten zas tohle?

Tabulka 18: Sounáležitost

Sounáležitost	
Záznamové jednotky	
rodič 1	<i>„Asi toto teď ve škole neřeším, nezamýšlela jsem se nad tím ani. Ale když by řekli, jako ve školce, ráda bych se zapojila.“</i>
rodič 2	<i>„Ne, nezapojuji se do ničeho ani teď ve škole a ani ve školce, ale když by řekli, nemám problém pomoci.“</i>
rodič 3	<i>„Hmmm...tak to nevím.“</i>
rodič 4	<i>„Asi při akcích škol, ve školce jsme tak pomáhali, jinak nevím...“</i>
rodič 5	<i>„Ve škole teď takovou zkušenost nemám, ale ve školce jsme se s manželem zapojovali do různých brigád na zahradě MŠ, nebo jim pomáhal opravit hračky a tak. Bylo to fajn, protože se člověk rád zapojil, když si o to nebáli požádat.“</i>

Tato oblast měla zkoumat, zda a jakým způsobem rodiče pomáhají škole či předtím školce, jelikož každý z nás zná nebo umí něco jiného, čím by ostatním mohl pomoci a v podstatě tak i prohlubovat vzájemné vztahy a větší pocit sounáležitosti. Z výsledků vyplynulo, že se rodiče nijak zásadně nepodílejí na pomoci a dění ve škole, respektive nevědí jak, přičemž by dle jejich výpovědí i často pomohli rádi, jen by bylo potřeba dát vědět jak a v čem, poté by se i rádi zapojili. Naopak ve škole mateřské se zapojovali do dění častěji, neboť si o pomoc ve školce nejenom řekli, ale společných akcí, kde vznikal prostor i pro spontánní iniciativu rodičů také bylo více.

V jaké oblasti by Vám mohli v MŠ (ZŠ) rodiče pomoci?

- **Ředitelka MŠ:** *„Nejvíce by nám rodiče asi pomohli, kdyby si uvědomili svou roli rodiče a rádně ji plnili se vši láskou. Aby si své poslání-rolí rodiče užili. Opět se kruh uzavírá: spokojený rodič–spokojené dítě–spokojená paní učitelka–spokojená školka.“*

- **Ředitelka ZŠ:** „*Finančně – sponzorské dary, pomoc při opravách a údržbě zeleně školy, zapojení do programů Volby povolání.*“
- **Učitelka MŠ:** „*Rodiče by mohli více přemýšlet nad počasím a oblečením, které dávají dětem do školky. Často dětem chybí rukavice a šály. Naopak, když je venku hezky, mají děti od rodičů připravené zbytečné vrstvy oblečení navíc. Byla bych ráda, kdyby rodiče nedávali dětem hračky do školky. Nevadí plyšáci, ale když si přinesou hračky složené z mnoha dílků nebo křehké či cenné věci, nastává problém.*“
- **Učitelka ZŠ:** „*Mohli by nám pomoci poskytovat nějaké zajímavé aktivity pro děti, když má někdo tu možnost.*“

Umí tvoje rodiče něco, co by vám ve škole prospělo? Jak to bylo ve školce?

- **Žák: (ZŠ):** „*Tatka umí opravovat věci a maminka dobře peče a vaří.*“
(MŠ): „*Tatínek chodil třeba hrabat listí na zahradu a maminka upekla koláč.*“

4.6 Shrnutí výsledků směrem k výzkumným otázkám a výzkumnému cíli

„Kvalita a efektivnost určitého výzkumu je určována nejen tím, jak je projektován a realizován, ale také tím, jak je zajištěno sdělování jeho výsledků do sféry uživatelů.“
(Průcha, 1995, s. 120)

- **VO 1: Jaký je pohled rodičů na všechny účastníky klimatu ZŠ a MŠ?**

V této výzkumné otázce se dávaly do vztahu především oblasti: vedení školy – učitel – rodič – dítě.

Rodiče celkově vnímali všechny účastníky klimatu kladně a pozitivně, ať ve školách základních či mateřských. Stěžejním je pro ně vstřícný přístup ze strany pracovníků škol, potažmo především pedagogů škol, přičemž v tomto ohledu měli pozitivnější zkušenosti ze škol mateřských, v čemž se však také může odrážet a značit jejich vlastní vnímání pedagogů v základní škole jako mnohem větší a uznávanější authority, než je tomu ve školách mateřských, ke které mají větší respekt a je to v jejich očích plně kompetentní a důvěryhodná osoba, naprosto způsobilá ke vzdělávání jejich dětí v základní škole, což může vyplývat a souviset i s uvědoměním rodičů, že se jejich dítě začalo vzdělávat na vyšším stupni vzdělávání, tudíž se i nároky školy na dítě navýšily.

Rodiče nahlízejí na vedení školy obou institucí s jistými očekáváními na jejich předpoklady, kterými by měl vedoucí pracovník opanovat. Mělo by se jednat o člověka s pokrokovým myšlením a ochotou k inovacím, který „slyší“ na nové trendy ve vzdělávání, dále by měl také mít manažerské schopnosti pro plánování i plnění vizí a cílů školy a i tzv. pro její hladký chod, a v neposlední řadě by měl rozhodně být „lidský“. Jejich zkušenosti jsou v tomto směru z obou škol velmi rozmanité, a ne vždy úplně podle jejich výše uvedených představ a očekávání.

Naopak sebe a svou pozici v základních školách vnímají trochu „odstrčeně“, přičemž naopak ve školách mateřských pociťovali větší vzájemnou blízkost a spjatost, což viděli dáno častějšími, společnými a neformálními setkáváními či každodenním osobním kontaktem přímo s učitelem dítěte, kdy měli větší příležitost sdělit mu různé aktuální informace či jiná potřebná sdělení. Na druhou stranu si jen několik rodičů uvědomovalo i jinou stránku a souvislost s ohledem na sebe jako aktéra klimatu školy,

kdy vlastním a škole skrytým způsobem působil a ovlivňoval tak zároveň i klima školy, tedy právě svým výchovným stylem, názory na školu a osoby v ní, přístupy ke škole apod.

Důležitou součástí klimatu školy jako jejího aktéra, je samotné dítě-žák, přičemž rodiče ze svých zkušeností poukázali na velice kladné přijímání dětí v obou vzdělávacích zařízeních, což je velice pozitivním a pro samotné dítě zcela zásadním, neboť každý z nás se cítí, učí a dělá vše s větší radostí tam, kde se cítí být pozitivně přijímán.

- **VO 2: Jaké aspekty jsou rodiči považovány za zásadní pro pozitivní klima ZŠ a MŠ?**

V této výzkumné otázce se prolínaly všechny oblasti, které rodiče shledali na obou školách pozitivními a mohly se tak i do klimatu školy zásadně odrážet.

Ukázalo se, že je velkým pozitivem samotný fakt, že se rodiče o své děti zajímají a projevují zájem o to, jak se jim dařilo, jak se měly ten den, zda je někdo nezlobil či co se jim podařilo nebo naopak nepodařilo. Rodiče si tak získávají od svých dětí zprostředkovaně informace o tom, jak se dítě cítilo, co nejspíš prožívalo, neboť právě rodiče své děti nejlépe znají. Rozdíl nebyl oproti „důležitosti“ instituce shledán, tudíž je velice pozitivním, že společné rozhovory vyloženě vycházejí ze společného zájmu rodiče o dítě, což vzbuzuje v dítěti pocit bezpečí a jistoty, ale také jisté důležitosti pro svého rodiče.

S tím zároveň souvisí i pozitivní přijímání jejich dítěte v obou institucích, které zde rodiče vyhodnotili jako velice kladné, přičemž shledali ve školách mateřských přístup více vstřícnější a jim osobně i bližší, ale z jejich výpovědí celkově vyplynulo, že jejich děti chodí rády do školy a také rády chodily i do školky. Významný rozdíl mezi školami rodiči nebyl shledán. K velkým plusům se řadí také učitel v ZŠ, který byl sice vyhodnocen jako přísnější, ale celkem spravedlivý, což je velice pozitivním a v konečném důsledku pro klima i více než žádoucím.

Velkým pozitivem také rodiče uváděli fakt, že jejich dítě navštěvuje školy (MŠ i ZŠ), které jsou pro ně lehce dostupné a v místě bydliště, jelikož jim tím odpadají další starosti jako např. s dřívějším ranním vstáváním, dále také s dopravou dítěte do školy, rizikem jeho pozdějších příchodů, ale také i s jejich vlastním stresem z pozdního

příchodu do práce apod., což by se v konečném důsledku také mohlo odrazit do „pohodového“ nastavení dětí i rodičů, potažmo do celkového klimatu školy.

Rozhodně je velikým pozitivem, pokud funguje bezproblémová spolupráce školy základní a mateřské, jak uvedl rodič 3, neboť je pak pro jejich dítě rozhodně přirozenější a nenásilný přechod dítěte z MŠ do ZŠ. Ideálním by také bylo, pokud by MŠ byla součástí budovy ZŠ, neboť by děti z MŠ naprosto přirozenou a nenásilnou formou sledovaly a vnímaly přechod dětí z MŠ do ZŠ, kdy by na základě těchto svých zkušeností považovaly tento vývojový mezník a proces naprosto samozřejmým a dalším logickým krokem v jejich životě. V tomto směru dávají někteří dospělí tomuto životnímu kroku jejich dítěte někdy až zbytečnou okázalost a důležitost, což však může mít na dítě i naprosto opačný dopad, kdy namísto vyvolání touhy u dítěte a „těšení se na školu“, dítě může naopak zažívat stres a strach do školy chodit, natož se do ní navíc ještě těšit.

Dalším pozitivem je v očích rodičů skvělá komunikace a informovanost ze strany škol, přičemž však nepovažovali až za tolik důležitou rozmanitost či počet informačních kanálů, nýbrž se naopak většinou přiklánějí k osobnějším kontaktu při sdělování informací, se kterým se setkávali především ve škole mateřské při každodenním předávání dětí. Avšak vzájemnou informovanost považují za základní pilíř, který je nezbytným pro vzájemnou provázanost a informovanost všech stran i celkovou komunikaci.

I rodiče mají potřebu mít pocit bezpečí a jistoty ze strany školy, že se na ni v případě potřeby či řešení svého problému mohou bez obav obrátit. Očekávají, že jim bude empaticky nasloucháno, a pokud to bude jen možné i pomozeno. Rodiče měli v obou školách v tomto ohledu velice pozitivní zkušenosti, a dokonce oni sami si neváhali o případnou pomoc říci a na kompetentní osoby se obrátit, což je rozhodně pro celkové klima a budování vzájemných vztahů žádoucím. Rodiče častěji využívali možnosti obracet se přímo na daného třídního učitele, což je určitě také důkazem vzájemné důvěry a ochoty spolupráce, potažmo i dobrých vztahů a následně i klimatu, přičemž se i v této oblasti projevila zásadním „stavebním kamenem“ vztahová rovina: škola-rodina osobnost učitele.

Jak již bylo zmiňováno výše za velké pozitivum rodiče vyhodnotili vstřícnost pedagogů směrem k nim, ale i k jejich dětem a nelze opomenout i správné manažerské vedení vedoucího pracovníka školy s inovativním myšlením a lidským přístupem, který

školu povede „v moderním duchu“ s ohledem na potřeby řešení aktuálních otázek ve vzdělávání dětí, které se pak následně promítají i do celkového klimatu školy.

- **VO 3: Jaké oblasti klimatu ZŠ a MŠ bývají rodiči nejčastěji shledávány (považovány) za problematické?**

K této výzkumné otázce se opět vztahovaly a vzájemně prolínaly nedostatky ze všech sledovaných oblastí.

Na základě svých zkušeností rodiče uvedli, že oproti školám mateřským, postrádají v základních školách častější příležitosti k vzájemnému neformálnímu setkávání, které by mohli více prohlubovat vzájemné vztahy a být si tak vzájemně i blíží, což se jim v MŠ velice líbilo a cítili se tak dobře, neboť i možnost sdílení a předávání si vzájemných zkušeností s ostatními rodiči jsou v podstatě pro všechny zúčastněné, i pro samotné klima, přínosnými.

Dále rodiče také poukazovali na oblast „vylepšování“ vzhledu a praktické použitelnosti školy jako budovy, jelikož v mnohých školách rodiče shledávali nutnost a potřebu rekonstrukce budovy školy, a to nejen z důvodu, že se již nejedná o budovu moderní, ale i z důvodu bezpečnosti. Nicméně je nutné konstatovat fakt, že do „hezké“ školy chodí děti raději, neboť i s hezkou a atraktivní hračkou, která je očima přiláká, si budou hrát raději.

Další nastíněnou oblastí, ve které rodiče spatřovali rezervy a prostor pro zlepšení ze strany školy je individuální přístup k dětem, kdy z šetření vyplynulo, že většina respondentů má osobní zkušenost, která poukazuje na jistou strnulost v přístupech učitelů, neochotu či neschopnost reagovat a přistupovat k dětem individuálně, s ohledem na jejich potřeby a možnosti, naopak jsou většinou brány a dávány do jedné „lajny“, což se možná uplatňovalo v dřívějších dobách, ale v současnosti není tento trend rozhodně žádoucím. V tomto směru respondenti naopak vyhodnotili učitele z mateřských škol rozhodně kladněji.

V oblasti hodnocení chování a učení dětí z pohledu rodičů naopak rodiče žádné hodnocení svého dítěte ze strany mateřských škol nijak významně nezaznamenali, což se rozhodně neshoduje s náplní pedagogů MŠ, kdy na základě zjištění z prováděné pedagogické diagnostiky by učitelé měli rodiče informovat o tom, jakou oblast je u jejich dítěte potřeba posilovat a více rozvíjet právě směrem k jeho školní zralosti a připravenosti pro vstup do školy. V této oblasti tudíž mají MŠ co zlepšovat, jelikož

„připravené dítě pro školu“ je jedním z předpokladů pro jeho pohodový vstup do školy základní a v konečném důsledku následně i pro klima školy.

Z výsledků také vyplynulo, že na základě svých zkušeností z obou institucí, rodiče v podstatě tápou, v jakých oblastech by mohli být součástí základní školy či jim jinak pomoci a „být si blíž“. Zatímco ve škole mateřské se snažili angažovat v rámci různých společných setkávání, např. brigád, karnevalů, besídek apod., kdy byli rodiče často přímo z MŠ osloveni a požádáni o konkrétní pomoc, jim tato zkušenost ve ZŠ chybí, přičemž bylo z jejich výpovědí patrné, že by se zúčastňovali a zapojovali rádi.

- **VO 4: Jakým způsobem se rodiče podílejí na klimatu ZŠ a MŠ?**

Do této oblasti se také přirozeně prolínala zjištění od rodičů z různých sledovaných oblastí.

Rodiče se podílejí na klimatu školy především svou výchovou, přestože si toto jen málokdo z nich uvědomoval, avšak právě jejich způsoby chování, výchovný styl, vzorce chování a také jejich názory od nich samotných děti nasávají a ze svých rodin přejímají, přičemž právě samotné přístupy rodičů ke školským institucím a celkově vzdělávacímu systému může přímo či nepřímo jejich dítě ovlivňovat a v jeho nastavení a chování se následně i odrážet. Naopak tím, že se rodiče o svá dítka zajímají, vedou s nimi rozhovory a povídají si spolu na téma škola prozradily lásku a zájem rodičů o své dítě i o jeho vnímání, prožívání a citové rozpoložení, což je pro dítě a jeho pocit bezpečí a jistoty bezesporu pozitivním, nicméně je velkou devízou, pokud si rodič své působení na dítě i plně uvědomuje a na základě toho s tím dokáže „dál pracovat“.

Dále z výzkumů vyplynulo, že jsou rodiče zastánci kvalitní a vzájemně přínosné komunikace v obou institucích, oboustranně vstřícného přístupu, a dokonce by i stáli o ještě větší vzájemnou „blízkost“ a osobní kontakt směrem ke škole základní např. v podobě neformálního setkávání, než jen např. na třídních schůzkách. Někteří rodiče se sice podílejí na členství ve sdruženích rodičů při některých školách, kde byly založeny, nicméně nikoho z výzkumného vzorku se toto konkrétně netýkalo. Naopak neměli ani představu, k čemu takové sdružení je a jakým způsobem pracuje.

V tom, jakým způsobem by mohli rodiče ve škole či předtím ve školce pomoci a případně nabídnout své služby, protože každý z nás přece jenom zná nebo umí něco jiného, vyplynulo, že se rodiče nijak zásadně nepodíleli na pomoci a dění v základní škole, respektive nevědí ani jak a dle jejich výpovědí by i často pomohli rádi, jen

by se jim muselo dát vědět, pak by se rádi zapojili. Naopak tomu bylo ve škole mateřské, kdy se rodiče zapojovali do dění a pomoci častěji, neboť si o pomoc rodičů ve školce nejenom řekli, ale i společně pořádané formální či neformální akce a setkávání „tvořily“ k pomoci a angažování rodičů příležitosti, přičemž k tomu rodiče přistupovali naprosto ochotně a zodpovědně, čímž následně také přispívali k posilování a prohlubování vzájemných pozitivních vztahů, pocitu vzájemnosti a sounáležitosti, potažmo i celému klimatu školy.

Pokud bychom porovnali oblasti, které rodiče shledali pro pozitivní klima školy obvyklými ve výzkumu odbornice Grecmanové, zjistíme, že se tyto oblasti, ať pozitivně či negativně, promítly i do tohoto malého výzkumného šetření. (srovnej v kap.3.3, s. 36)

„Ne ze souhlasu, ale z pochybnosti se rodí pokrok.“

(Jan Amos Komenský)

- **Hlavní cíl:** Všechny výše uvedené odpovědi na výzkumné otázky naplnily i hlavní cíl práce, kterým bylo: **Zjistit a popsat, zda a v čem spočívá rozdílnost klimatu obou** institucí, přičemž jsou níže představena a popsána zásadní zjištění v rozdílech klimatu obou porovnávaných institucí.

Zásadním rozdílem rodiče vyhodnotili opakovaně zmiňovaný **vstřícnější a osobnější přístup** v mateřských školách nejen k nim samotným, ale především směrem k jejich dítěti. Tato rozdílnost může být dána do jisté míry i samotným úkolem mateřských škol, který mimo jiné spočívá v plynulém a nenásilném přechodu z domácího prostředí od rodinné výchovy k jeho prvnímu institucionalizovanému vzdělávání, které s sebou nese i důležitost každodenního sdělování informací pro získání důležitých informací o dítěti „další straně“, pro co nejvíce pohodové „opouštění“ rodičů a zvykání si na režim školy.

Na druhou stranu je však učitel v základních školách rodiči vnímán a považován za mnohem **větší autoritu**, oproti učiteli ve školách mateřských, což by mohl způsobovat i fakt, že si rodiče více uvědomují a chápou důležitost povinnosti školní docházky a vzdělávání jejich dítěte, s čímž i logicky souvisí vyšší nároky na učivo a učení v ZŠ, ale zároveň s tím souvisí také vyšší požadavky a nároky přímo na samotné učitele ZŠ, a to především na jeho vyšší kvalifikaci a vysokoškolské vzdělání a v podstatě na jeho celkovou erudici. Učitel ZŠ je také někým, kdo hodnotí a známkuje jejich dítě, což by se také trochu mohlo promítat do vnímání rodičů, když zmiňovali určitou vzájemnou „vzdálenost či nedostupnost“ učitelů ZŠ, potažmo školy.

Další rozdílností, kterou rodiče vyhodnotili v mateřských školách lépe, je **individuální přístup k dětem**, potažmo bezpodmínečné přijetí jejich dítěte ve škole, díky kterému se pak rodiče nemusí obávat, že by jejich dítě ve své „jinakosti“ nebylo ve škole přijímáno, či negativně hodnoceno i tak na něj nazíráno. Přestože to z šetření na tomto malém výzkumném vzorku nevyplývalo, věřím, že každý empatický učitel v jakékoliv škole je schopen se „napojit“ na dítě, následně vyhodnotit a vhodně reagovat na individuální potřeby dítěte s cílem ho co nejefektivněji a s radostí učit a vzdělávat. Bohužel však ve škole základní tuto oblast rodiče vyhodnotili za nedostatečnou, za což „viní“ určitou strnulost až kostnatost učitelů, kteří se snaží sice chovat ke všem dětem stejně, ale opomíjí jinakost každého z nás. Možná to má

i spojitost s věkovým faktorem učitelů, jelikož často ve výpovědích rodičů o učitelích zaznívalo „stará škola“, s čímž by následně mohl souviset i rozdíl předchozí, tedy absence individuálního přístupu v ZŠ, jelikož se dříve za jiné politické situace opravdu k těmto individuálním potřebám dětí a jejich jinakosti nepřihlíželo, naopak bylo cílem, aby děti byly „normálními“.

Dalším významným rozdílem, který byl při šetření zjištěn, je **vyšší míra neformálního setkávání** v mateřských školách, charakteristická větší spoluúčastí všech ze školy a intenzivnějším pocitem vzájemnosti se školou, která rodičům v základní škole dle zjištění chybí, a která jen posiluje již zmíněnou oblast první, tedy vstřícnější a osobnější přístup.

Ve výše uvedené oblasti se odráží i další rozdíl, kterým je neznalost či nevědomost ze strany rodičů, jak se více ve škole základní **zapojovat a angažovat**, neboť z šetření vyplynulo, že by se samotní rodiče rádi považovali za její součást a byli i nápomocni. Bohužel však neví jak, neboť ve škole mateřské se na ně neváhali v tomto ohledu obracet a požádali o pomoc např. při úklidu školní zahrady, besídkách, doprovodu na výletech, či při jiných akcích apod. rodiče přímo osobně nebo možný prostor pro angažovanost rodičů v možné pomoci MŠ vyplynul právě při již zmíněných neformálních setkáváních, kdy rodiče následně sami vyvodili, v čem pomoci a jakým způsobem. V této oblasti jsou u základních škol shledány jisté rezervy, na kterých by, pokud by měly zájem, mohly také více zapracovat a nalézat tak vhodné příležitosti a náměty ke společným neformálním setkáváním a v konečném důsledku tak posílit vzájemnou vztahovou síť, potažmo i klima jejich školy.

Jak je z výzkumu a samotného šetření patrné, vše souvisí se vším, nic nestojí samo za sebe, každý má vliv na každého a na všechno...kruh se uzavírá... *spokojený rodič-spokojené dítě–spokojený učitel–spokojená škola-pozitivní klima...*

„Všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče.“
(Jan Amos Komenský)

Autokapitola z praxe autorky směrem k výsledkům práce

- *Vstřícnější a osobnější přístup v MŠ?*

Na základě mých vlastních zkušeností ze své praxe učitelky mateřské školy s tímto výsledkem výzkumu v podstatě souhlasím. Za mě je to hodně způsobeno procesem vzájemného se odpoutávání, který bývá náročným nejenom pro dítě, ale právě i pro samotné rodiče, proto se snadněji a více otevřeněji obrací na učitele mateřských škol, ve kterých spatřují „své prodloužené ruce a srdce“, neboť jim svěřují to nejcennější, co mají a co jen neradi sami opouštějí. Pro tento proces je více než žádoucím opravdu velice úzká vzájemná spolupráce doplněná o hřejivou lidskost a empatii, jejíž hranice profesionality jsou pomyslně posunovány a stávají se neostrými. Základem tohoto partnerství je komunikace, přičemž informace a sdělení, která k sobě vzájemně plynou, mají za cíl tento proces hojit a uzdravovat směrem k znovunabytí pocitu jistoty a bezpečí dítěte, ale i rodičů. Vnímavý pedagog tato jejich sdělení dekóduje, aby zjistil, co je prioritním pro dítě, rodiče a s těmito kódy dále pracuje směrem k co nejpohodovější adaptaci dítěte na MŠ, což se následně odráží i v celkové atmosféře, potažmo v celkovém klimatu MŠ, kdy na základě výborné učitelovy dešifrace rodičem sdělovaných kódů mezi nimi vzniká takové zvláštní osobní pouto, na které jsou napojeni jen oni, avšak patrné je právě v odrazu vnímání celkového klimatu...

Na druhou stranu je potřeba podotknout, že to neznamená, že by toho nebyl učitel na škole základní schopen, jelikož, jak se říká „*všechno je o lidech*“, avšak sama za sebe mohu potvrdit, že ve „velké“ škole už je to trochu jiné. Rodiče, ale zároveň i učitelé, mají větší tendence řešit školní výkonové oblasti dítěte, než např. jak se dítě mělo, zda si našlo kamaráda, komu pomohl, jak se u toho cítil apod., tudíž se ve vzájemných rozhovorech většinou již odráží „hodnocení výkonu dítěte“, což je oproti MŠ jiná dimenze rozhovorů s rodiči o jejich dítěti.

- *Větší autorita učitele v ZŠ?*

Sama jsem zaznamenala, že je učitel v základní škole veřejností opravdu považován za mnohem větší autoritu než učitel ve škole mateřské. Tento pohled veřejnosti by mohly způsobovat mylné představy o jeho náplni práce, potažmo o tom, že si učitel ve školce s dětmi „jenom hraje“. Zároveň to také může umocňovat fakt, že kvalifikace a vzdělání učitelů v mateřské škole nemusí být dle současné legislativy

vysokoškolské, přestože je snahou toto změnit a vzdělání učitele v mateřské škole je opakovaně diskutováno, stále platí, že je pro tuto profesi dostačující vzdělání středoškolské, oproti škole základní, tudíž i toto může v očích veřejnosti učitele z MŠ „degradovat“ do role tzv. hodné tety ze školky. Nároky na učitele MŠ jsou přitom také vysoké. Apel by měl být kladen nejen na jeho kvalifikační předpoklady a osobnostní kvality, ale především také na jeho charakterové vlastnosti, neboť právě v předškolním období se utváří osobnost dětí, včetně jejich charakterových vlastností, kdy právě v tomto období děti jednájí už nejen na základě vzorů přijatých ze své rodiny, ale i ze vzorů autorit z MŠ, kterými jsou, v dimenzi dětského chápání morálky na základě odměn a trestů, do života i významně ovlivňovány. Proto mi přijde více než důležité klást nároky na osobnost a charakterové vlastnosti lidí, kteří se budou nějakým způsobem podílet na výchově a vzdělávání dětí.

- *Individuální přístup v MŠ?*

Z mé praxe vím, že byl prostor pro individuální přístup v mateřské škole mnohem větší. Bylo to hodně umožněno nejen volnějším režimem či možnostmi přizpůsobit ho dle aktuálnímu nastavení dětí či určitých vyvstalých situací, což v základní škole vzhledem k danému rozvrhu a učebním osnovám tak pružně měnit zcela nelze, ale zároveň také tím, že počet dětí byl oproti některým třídám ve školách základních nižší. Zároveň je to dáno také i tím, že učitel v základní škole bývá ve výuce pouze jeden oproti MŠ, kde jsou na třídě učitelé alespoň dva, tudíž předpoklady se individuálně věnovat dítěti, které to zrovna aktuálně potřebuje jsou zde vyšší. Přestože sama považuji individuální přístup k dětem zásadním klíčem nejen k úspěchu, ale i k sobě navzájem, dokážu pochopit, že to může být pro samotného učitele ve třídě se 30 žáky i nadlidským úkolem. Přesto však mám ve svém okolí a praxi kolegy učitele, kteří cestou individuálního přístupu jdou, a to nejenom proto, že si to „doba žádá“, ale hlavně proto, že v tomto duchu chtějí jít, neboť tomu sami věří.

- *Vyšší míra neformálního setkávání v MŠ?*

Ano, s tím zatím souhlasím. Z mých dosavadních zkušeností mám s tímto výsledkem stejné zkušenosti. V základní škole sice bývají vytvářeny příležitosti ke vzájemným setkáváním s rodiči, často však s sebou nesou podtext nějakého záměru či účelu, jak nastínili i rodiče ve výzkumné části. Naopak ve škole mateřské měla společná setkávání častěji podobu neformální, např. společné opékání buřtů apod., kdy

z mého pohledu více docházelo k posilování vzájemných vztahů nejen rodičů směrem ke škole a k dětem, ale i mezi rodiči navzájem, což vytvářelo větší pocit vzájemnosti, pospolitosti a celkově pozitivního klimatu. Nemám zatím bohužel srovnání, zda by takovéto společné aktivity vítali rodiče i v naší základní škole a také se trochu obávám, aby tato setkávání nesklouzávala k „řešení“ školních věcí, ale třeba by byl opak pravdou, a naopak by měli příležitost poznat, že i učitel je jen obyčejný člověk a dokáže se také z obyčejných věcí radovat, užívat si života a bavit se i o něčem jiném, než stále jen o škole...

- *Zapojovat se a angažovat? Ale jak?*

Mohu potvrdit, že v mateřské škole bylo v podstatě jednoduché najít námět či oblast, ve které by se rodiče mohli angažovat a zapojit se. Hodně v tom pomáhala výše zmiňovaná setkávání s rodiči, kde dostávali rodiče sami prostor ke svým úvahám a vlastním nápadům, co a kde opravit, vylepšit a vybudovat, přispět na ně apod., přičemž se často i vedení mateřské školy přímo na rodiče neváhalo obrátit a oslovit je s prosbou o nějakou pomoc, přičemž jsem se nikdy nesetkala s nevyhověním z jejich strany, pokud to bylo jen trochu v jejich silách. Naopak jsem vždy měla pocit, že nám jsou rodiče velmi rádi nápomocní. Opět ani v této oblasti nemohu potvrdit své zkušenosti z praxe učitelky základní školy, nezaznamenala jsem zatím žádné podněty pro možnou angažovanost rodičů směrem ke škole, ale...

Není všem dnům konec, vše má svůj vývoj, věci a situace se mohou měnit a nabrat tak i nové obrátky, jelikož přicházejí do škol stále nové děti a s nimi i noví rodiče...

„Nevěřte všemu, co se vám k věření předkládá: Zkoumejte vše a přesvědčujte se o všem sami!“

(Jan Amos Komenský)

Závěr

„Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané.“

(Jan Amos Komenský)

Tato závěrečná práce byla zaměřena na porovnávání klimatu školy mateřské a základní z pohledu rodičů u dětí přecházejících z MŠ do ZŠ, přičemž byla tato problematika zkoumána především v rámci studia odborné literatury, dále také na základě výsledků ze získaných rozhovorů a výpovědí rodičů z jejich subjektivních pohledů a vlastních zkušeností s touto problematikou.

Tato práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části byl představen celkový teoretický rámec závěrečné práce, který se následně odrážel i do části empirické. Teoretická část byla rozdělena na tři hlavní kapitoly, ze kterých následně naprosto přirozeně vyplývaly i jejich podkapitoly. První kapitola představila klima jako pojem a různé pohledy na něj. Následně bylo nastíněno i vnímání klimatu školy, přičemž zde byly představeny jeho podoby a typy a zároveň také uvedeny i nejznámější faktory, které na klima působí a ovlivňují ho. Kapitola druhá představila oblast školství, ve které byl popsán jeho vývoj od minulých let po současnost. Následovalo představení a přiblížení základních rysů a cílů jednotlivých stupňů vzdělávání, tedy školy mateřské a školy základní, přičemž zde bylo poukázáno i na problematiku a náročnost přechodu z MŠ do ZŠ, respektive na oblast školní zralosti a připravenosti pro vstup do ZŠ. V poslední části druhé kapitoly byly popsány různé dimenze a úhly vnímání škol směrem k jejich klimatu. V kapitole poslední byli představeni hlavní aktéři klimatu školy, tedy žáci, učitelé, vedení školy a v neposlední řadě právě samotní rodiče, kteří jsou jeho nepopíratelnou a důležitou součástí.

V empirické části, která byla začleněna do kapitoly čtvrté, byly představeny výsledky kvalitativního výzkumu, který proběhl metodou polostrukturovaného rozhovoru přímo s rodiči dětí, ke kterým je práce tematicky zaměřena. V těchto výsledcích se odrážela vysoká míra subjektivního pohledu každého respondenta získaného na základě vlastních praktických zkušeností s touto problematikou a tématem. Pro praktickou část práce byly stanoveny také výzkumné otázky, které směřovaly a naplňovaly výzkumný cíl závěrečné práce, kterým bylo zjistit a popsat, zda a v čem spočívá rozdíl v klimatu obou institucí. Uvedený cíl práce byl na základě výsledků naplněn. Přinesl informace, ze kterých lze vyvodit možné náměty pro změny

v několika oblastech obou institucí, na kterých by se dalo více „zapracovat“ směrem k celkové spokojenosti, většímu pocitu vzájemnosti, pospolitosti a partnerství s rodiči, potažmo k pozitivnímu klimatu školy, a to nejenom po stránce formální, ale i neformální, pokud by však i školy tímto směrem chtěly jít a pokusit se tak o transformaci některých problematických oblastí, popř. se snažit vytvářet prostor ke vzájemným diskusím o nich směrem ke společnému hledání možných způsobů řešení.

Tato práce by mohla být přínosem pro samotné pedagogy, ať již pro vedoucí pracovníky či „běžné učitele“, neboť by mohly odhalené výsledky a jiné pohledy ostatních účastníků klimatu využít ke svému zamyšlení, kdy na základě své retrospektivní evaluace a sebereflexe mohou získat autentický náhled na svůj vlastní přístup a zainteresovanost směrem k pozitivnímu klimatu školy. Já osobně jsem byla za tuto možnost ráda, jelikož se mi tím naskytla příležitost porovnat si své názory a zkušenosti z praxe, přičemž jsem se některé na základě „prozření“ rozhodla přehodnotit.

Tato práce by mohla být také přínosem nejen pro pedagogickou, ale také laickou veřejnost, která se touto problematikou zabývá, či se o ni zajímá. Rozhodně by také mohla posloužit rodičům (kteří, ač si to sami často ani neuvědomují, mají rozhodně vliv a svůj podíl na celkovém klimatu školy, které jejich dítě navštěvuje) jako takový malý „studijní materiál pro rodiče“, jehož cílem by bylo seznámit rodiče s touto oblastí a problematikou i svým vlivem na ni.

Zásadní přínos této mé závěrečné práce spatřuji zejména v tom, že mě samotné poskytla větší zainteresovanost v této problematice, což je pro mě nejen jako pro člověka a tvora společenského v roli rodiče i prarodiče jistě žádoucím a přínosným, ale také pro mou práci učitelky základní školy, jelikož na základě výsledků, které poukázaly na možné cesty ke zlepšení, se budu jejich možnostmi řešení zabývat a následně i přenášet do své praxe směrem k pozitivnímu vnímání účastníků klimatu školy, potažmo tím i celé společnosti...

Jelikož se jedná o problematiku komplexně velmi obsáhlou s nepřetržitou evolucí, mohla by tato práce pro někoho představovat možnou inspiraci pro její další zkoumání, ať již v rámci práce bakalářské či diplomové.

„Má-li být však náprava úspěšná, musí být komplexní a všestranná, neboť nebude-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu...“

(Jan Amos Komenský)

Seznam použitých zdrojů

1. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
2. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
3. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
4. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-8593-179-6.
6. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
7. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
8. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
10. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.
11. KŘÍŽOVÁ, Edita. *Šikana v mateřské škole z pohledu rodičů*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Martin Kaliba.
12. KŘÍŽOVÁ, Edita. *Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim*. Olomouc, 2020. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz.* vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
14. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
15. LINDNER, Ulrike. *Pozor, rodiče ve školce!: typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet.* Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1521-9.
16. MAREŠ, Jiří. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy.* In: JEŽEK, S.(ed.). *Psychosociální klima školy III.* Brno: MDS 2005.
17. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8085-5.
19. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
20. PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
21. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: revue littéraire mensuelle.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
22. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.
23. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
24. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. Edukace (Hanex). ISBN 80-717-8772-8.
25. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání.* 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

26. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
27. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
28. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
29. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCHJ]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
30. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
31. VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
32. VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
34. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

Internetové zdroje:

1. Česká školní inspekce: *Kritéria hodnocení* [online]. 2023 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>
2. Česká školní inspekce: *Založení a činnost České školní inspekce* [online]. 2023 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/Zalozeni-a-cinnost-Ceske-skolni-inspekce>
3. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. 9. 2004. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2023 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
4. ČESKO. Zákon č. 563/2004 ze dne 10. 11. 2004. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2023 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
5. Jan Amos Komenský citáty. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>
6. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. © 2013-2023 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
7. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
8. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 9.1.2023 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ministerstvo_%C5%A1kolstv%C3%AD%2C_ml%C3%A1de%C5%BEe_a_t%C4%9Blov%C3%BDchovy_%C4%8Cesk%C3%A9_republiky

9. Národní pedagogický institut České republiky: *Vzdělávání* [online]. 2022 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/vzdelavani>