UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Studijní program Pedagogika

Analýza školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol

---

Disertační práce

Autor: Mgr. Pavla Hlaváčková

Školitel: doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D., MBA

2024

PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUC

FACULTY OF EDUCATION

INSTITUTE OF EDUCATION AND SOCIAL STUDIES

Study programme Pedagogy

Analysis of the school climate from the perspective of secondary health school students

---

Dissertation thesis

Author: Mgr. Pavla Hlaváčková

Supervisor: doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D., MBA

2024

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že odevzdanou disertační práci na téma „Analýza školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol“ jsem vypracovala samostatně. Použité zdroje v práci řádně cituji v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, ve znění pozdějších předpisů, a všechny prameny jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Stejně tak je předložená disertační práce, ve shodě s uvedeným zákonem, duševním vlastnictvím a předmětem práva autorského.

V Olomouci dne …… podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Janě Kantorové, Ph.D., MBA za vedení práce, odborné konzultace, cenné rady a podporu při zpracování práce.

Poděkování také patří Ing. Anetě Mazouchové, PhD. a Ing. Jiřímu Hlaváčkovi, kteří se podíleli na statistickém zpracování a analýze výzkumných dat. Rovněž bych touto cestou ráda poděkovala Mgr. Pavle Vondálové za jazykovou korekci práce a v neposlední řadě velké poděkování patří Mgr. Josefu Sychrovi za komunikaci s řediteli středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje a zajištění jejich souhlasu k realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

ABSTRAKT **8**

ABSTRACT **9**

ÚVOD **10**

CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY **15**

1 TEORETICKÁ ANALÝZA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU **17**

1.1 Teoretické výzkumné cíle a výzkumné problémy 18

1.2 Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice 18

1.2.1 Počátky ošetřovatelství a ošetřovatelského vzdělávání 21

1.2.2 Kvalifikační příprava a vzdělávání sester do roku 1989 24

1.2.3 Vzdělávání na středních zdravotnických školách od roku 1989 31

1.3 Žák střední školy 36

1.3.1 Vývojové období adolescence 37

1.3.1.1 Sebepojetí a utváření identity 40

1.3.1.2 Posuzování a vnímání okolí u adolescentů 43

1.4 Terminologické vymezení pojmů 47

1.4.1 Prostředí a školní prostředí 47

1.4.2 Klima a školní klima 51

1.4.2.1 Aktéři školního klimatu 59

1.4.2.2 Varianty, typy a faktory školního klimatu 61

1.4.2.3 Význam pozitivního školního klimatu 69

1.5 Analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu 75

1.5.1 Kvalitativní výzkumné přístupy a metody 75

1.5.2 Kvantitativní výzkumné metody 76

2 EMPIRICKÁ ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ **90**

2.1 Empirické a aplikační výzkumné cíle práce 90

2.1.1 Empirické výzkumné cíle a výzkumné problémy 90

2.1.2 Aplikační výzkumné cíle a výzkumné problémy 91

2.2 Stanovení hypotéz 91

2.2.1 Hypotéza 1 92
2.2.2 Hypotéza 2 92
2.3 Design výzkumného šetření 92
2.3.1 Fáze výzkumného šetření 94
2.4 Charakteristika výzkumného souboru 95
2.4.1 Základní soubor 95
2.4.2 Výběrový soubor 97
2.5 První etapa výzkumného šetření: Ověření vlastností výzkumného nástroje 99
2.5.1 Přípravná fáze 99
2.5.2 Charakteristika výzkumného souboru předvýzkumu: Žáci střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci 101
2.5.3 Výběr a popis výzkumného nástroje Kantorové (2015) 101
2.5.4 Aplikace výzkumného nástroje Kantorové (2015) 104
2.5.5 Ověření validity a reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015) 108
2.5.5.1 Ověření reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015) 108
2.5.5.2 Ověření validity výzkumného nástroje Kantorové (2015) 109
2.5.6 Analýza dat a výsledky první etapy výzkumného šetření 113
2.5.7 Závěr první etapy výzkumného šetření 118
2.6 Druhá etapa výzkumného šetření: Modifikace výzkumného nástroje 119
2.6.1 Design nového výzkumného šetření 119
2.6.1.1 Fáze druhé etapy výzkumného šetření 119
2.6.2 Předvýzkum nové modifikace výzkumného nástroje 119
2.6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru předvýzkumu nové modifikace výzkumného nástroje: Žáci střední zdravotnické školy v Boskovicích 120
2.6.2.2 Konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu 120
2.6.3 Hlavní výzkumné šetření nové modifikace výzkumného nástroje 170
2.6.3.1 Charakteristika výzkumného souboru hlavního výzkumného šetření nové modifikace výzkumného nástroje: Žáci středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje 170
2.6.3.2 Popis nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření 176
2.6.3.3 Aplikace nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření 177
2.6.3.4 Ověření validity a reliability nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření 178
2.6.3.5 Analýza výsledků měření školního klimatu hlavního výzkumného šetření 200
2.6.3.6 Ověření stanovených hypotéz 211
2.6.3.7 Stanovení stenových norem nové modifikace výzkumného nástroje 216
2.7 Diskuse 221

2.8 Stanovení rizik a limitů zvoleného přístupu 231
2.9 Přínos disertační práce 233
2.10 Etické aspekty 234
ZÁVĚR 235
SEZNAM ZDROJŮ 238
SEZNAM TABULEK 271
SEZNAM GRAFŮ 274
SEZNAM OBRÁZKŮ 275
SEZNAM ZKRATEK 277
SEZNAM PŘÍLOH 279
PŘÍLOHY 280

ABSTRAKT

Předložená disertační práce se zabývá analýzou školního klimatu z pohledu žáků v prostředí středních zdravotnických škol pomocí koncepce, konstrukce a aplikace nové modifikace výzkumného nástroje. Záměrem práce je probádání ojedinělé a unikátní oblasti zkoumání školního klimatu, kterou tvoří specifická skupina respondentů, kterou jsou žáci středních zdravotnických škol.

Hlavním cílem disertační práce je zanalyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje se zaměřením na proměnné, které ovlivňují vnímání školního klimatu u žáků v daném prostředí. Výzkumný záměr vychází z předpokladu, že ve vnímání školního klimatu žáky středních zdravotnických škol jsou rozdíly mezi obory vzdělání, pohlavím a ročníkem studia.

K dílčím teoretickým výzkumným cílům náleží prezentace současného stavu poznání, definice základních klíčových pojmů, kterými jsou prostředí, školní prostředí, klima, školní klima a atmosféra. Následuje specifikace vývojového období adolescence, vymezení žáka střední školy, popis historického kontextu kvalifikační přípravy sester v České republice a analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu. Empirická část práce předkládá dvě na sebe navazující etapy výzkumného šetření. K dílčím empirickým výzkumným cílům první etapy výzkumného šetření náleží ověření vlastností výzkumného nástroje pro posuzování školního klimatu Kantorové (2015). Ve druhé etapě výzkumného šetření je provedena koncepce, konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje včetně analýzy a porovnání vnímání školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje dle oboru vzdělání, pohlaví a ročníku studia.

V závěru můžeme konstatovat, že vnímání školního klimatu statisticky významně nezávisí na pohlaví žáků a významně závisí na ročníku studia. Při zkoumání školního klimatu výsledky závisí na dané skupině respondentů, které je potřeba brát v úvahu.

Klíčová slova

Klima; školní klima; prostředí; školní prostředí; adolescence; identita; percepce; žák střední školy; žák střední zdravotnické školy.

ABSTRACT

The submitted dissertation deals with the analysis of the school climate from the perspective of students in the environment of secondary health schools using the concept, construction and application of a new modification of the research instrument. The purpose of the work is to explore a unique and unique area of school climate research, which consists of a specific group of respondents, which are students of secondary medical schools. The main goal of the dissertation is to analyse the school climate from the perspective of secondary health school students in the South Moravian region, focusing on the variables that influence the perception of the school climate among students in the given environment. The research plan is based on the assumption that there are differences in the perception of the school climate by secondary health school students between fields of education, gender and year of study.

The partial theoretical research objectives include the presentation of the current state of knowledge, the definition of the basic key concepts, which are: environment, school environment, climate, school climate and atmosphere. This is followed by a specification of the developmental period of adolescence, a definition of a secondary school student, a description of the historical context of the qualification training of nurses in the Czech Republic and an analysis of research methods and tools for assessing the school climate. The empirical part of the work presents two consecutive stages of the research investigation. The partial empirical research objectives of the first stage of the research investigation include the verification of the properties of Kantorová's (2015) research tool for assessing the school climate. In the second stage of the research investigation, the concept, construction, application and verification of a new modification of the research instrument including analysis and comparison of the perception of the school climate from the perspective of secondary health school students of the South Moravian region according to the field of education, gender and year of study are carried out. In conclusion, we can state that the perception of the school climate does not statistically significantly depend on the gender of the pupils and significantly depends on the year of study. When examining school climate, the results depend on the given group of respondents that needs to be taken into account.

Keywords

Climate; school climate; environment; school environment; adolescence; identity; perception; high school student; student of secondary medical school.

ÚVOD

Škola je základní výchovně-vzdělávací instituce, která pečuje o výchovu a vzdělání dětí. Ve škole dochází k formování osobnosti, k učení žáků a navazování sociálních vztahů (Kolář, 2012, s. 385). Školní prostředí je tvořeno osobami, kteří se ve škole vyskytují. Jedná se o tzv. činitelé školního prostředí, kteří se podílejí na tvorbě prostředí způsobem komunikace, vzájemné interakce a kooperace. Součástí školního prostředí je rovněž architektura a materiální vybavení školy (Kantorová et al., 2010, s. 46). Povaha školního prostředí může jedince motivovat či demotivovat, a to k postoji a k přístupu ke vzdělávání, případně k dalšímu profesnímu růstu. Školní klima vystihuje konkrétní školu. Má zásadní vliv na spokojenost dítěte ve školním prostředí a vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem, žáky navzájem, ze způsobů komunikace a způsobu řízení školy. Kvalitní škola by měla uspokojovat psychologické, fyzické a kognitivní potřeby svých žáků a měla by poskytnout bezpečné a zdravé prostředí k učení, socializaci, objevování a zkoumání (Wang a Degol, 2016, s. 343). Škola by rovněž měla vytvářet takové prostředí, kde jsou studenti akademicky úspěšní, angažovaní a cítí se bezpečně. Trvale pozitivní školní klima podporuje sociální, emoční a behaviorální přizpůsobení (La Salle et al., 2021, s. 211).

Záměrem disertační práce koncepce, konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje pro přímé využití v prostředí středních zdravotnických škol. Výzkumný záměr vychází ze zjištění, že se jedná o oblast unikátní a neprobádanou. V českém prostředí panuje zmínka o školním klimatu pouze od autorek Kantorové a Jirečkové (2007) a Szücz (2017).

Předkládaná disertační práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část práce je zaměřena na teoretickou analýzu výzkumného problému, empirická část práce ověřuje původní výzkumný nástroj, následně popisuje koncepci, konstrukci, aplikaci a ověření nové modifikace výzkumného nástroje. Vzhledem k rozsahu empirické části práce poměr teoretické a empirické části neodpovídá stanovené normě.

Cílem práce je analýza školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje. Stanovené cíle a výzkumné problémy jsou z důvodu rozsahu práce pro přehlednost interpretovány za úvodem práce a rovněž v úvodu teoretické a empirické části práce. Za úvodem práce jsou souhrnně uvedeny teoretické, empirické a aplikační výzkumné cíle a výzkumné problémy. V úvodu teoretické části práce jsou představeny

teoretické výzkumné cíle a výzkumné problémy, v úvodu empirické části práce jsou představeny empirické a aplikační výzkumné cíle a výzkumné problémy. Celkem jsou v práci stanovené čtyři teoretické výzkumné cíle a čtyři teoretické výzkumné problémy, pět empirických výzkumných cílů a čtyři empirické výzkumné problémy a dva aplikační výzkumné cíle a dva aplikační výzkumné problémy.

Teoretická část disertační práce vymezuje teoretický výzkumný problém, a to analýzu školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol, prostřednictvím čtyř systematicky na sebe navazujících kapitol. Jedná se o kapitoly: Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice, Žák střední školy, Terminologické vymezení pojmů a Analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu. Výběr těchto kapitol je v úzké souvislosti s obsahem, jež vymezuje výzkumný problém disertační práce.

První kapitolou teoretické části práce byla zvolena kapitola Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice z důvodu identifikace a popisu historie ošetřovatelství, se kterou úzce souvisí počátky ošetřovatelského vzdělávání. V úvodu kapitoly jsou definovány pojmy ošetřovatelství, vzdělání a vzdělávání. Kapitola Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice je rozdělena na několik dílčích podkapitol, které jsou zaměřeny na charakteristiku počátků ošetřovatelství a ošetřovatelského vzdělávání, popis kvalifikační přípravy a vzdělávání sester ve válečném období 1914-1945 včetně vysvětlení pojmu zlomový únor 1948, srovnání vzdělávání na středních zdravotnických školách od roku 1953 do roku 1989 se vzděláváním na středních zdravotnických školách od roku 1989, zdůvodnění reformního roku 2004 včetně interpretace jednotlivých oborů středoškolského zdravotnického vzdělávání, ke kterým patří studijní obor zdravotnické lyceum, zdravotnický asistent a praktická sestra.

Druhou kapitolou teoretické části práce byla zvolena kapitola Žák střední školy, která definuje pojem žák střední školy, vymezuje a popisuje kritické vývojové období adolescenci včetně vysvětlení pojmu sekulární akcelerace tělesného vývoje. Součástí podkapitoly Adolescence je další dílčí podkapitola s názvem Vývoj sebepojetí a utváření identity. Zaměření dané podkapitoly bylo zvoleno z důvodu identifikace pojmu sebevědomí, sebehodnocení a sebeúcty a posouzení procesu utváření identity, které je

náročným vývojovým obdobím a může mít podobu vývojové krize. Zmíněná témata jsou charakteristická pro dané vývojové období adolescence.

Třetí kapitolou teoretické části práce byla zvolena kapitola Terminologické vymezení pojmů, která prostřednictvím dvou dílčích podkapitol vymezuje pojmy prostředí a školní prostředí, klima a školní klima. První dílčí podkapitola Prostředí a školní prostředí je zaměřena na charakteristiku pojmů prostředí a školní prostředí. Dané pojmy porovnává s definicemi různých autorů a vymezuje jejich vzájemné vztahy a souvislost. Zahrnuje grafické znázornění, popis a vysvětlení jednotlivých úrovní integrace člověka s prostředím. Druhá dílčí podkapitola Klima a školní klima v úvodu vystihuje pojem atmosféru, následně charakterizuje pojem klima a školní klima, které prostřednictvím grafického znázornění vzájemně porovnává. V návaznosti na pojem školní klima byly do práce aplikovány dva systémové modely školního klimatu určené k podpoře školní zkušenosti žáků, ve kterých rozbor jednotlivých systémů vyvozuje závěry o vhodnosti použití u žáků středních zdravotnických škol. Součástí podkapitoly Klima a školní klima jsou další tři dílčí podkapitoly. První dílčí podkapitola Aktéři školního klimatu je zaměřena na účastníky neboli aktéry školního klimatu, tj. na žáky, učitele, vedení, rodiče a další nepedagogické pracovníky školy. Tato dílčí podkapitola představuje aktéry školního klimatu, rozebírá a uvádí jejich vzájemné vztahy. Druhá dílčí podkapitola Faktory a typy školního klimatu popisuje přehled faktorů a prvků školního klimatu, které ovlivňují školní klima. Součástí je diskuse s porovnáním a posouzením jednotlivých faktorů školního klimatu. Následují dvě grafická znázornění. Jedno znázorňuje konstrukt školního klimatu s podrobným popisem, uvedenými vztahy a rozborem základních kategorií, druhé graficky znázorňuje přehled oblastí kvality školního klimatu s posouzením daných oblastí. Třetí dílčí podkapitola Význam školního klimatu vysvětluje význam školního klimatu. Součástí této podkapitoly je definován pojem pozitivní školní klima a dvě grafická znázornění znaků pozitivního školního klimatu. První grafické znázornění obecně vystihuje znaky pozitivního školního klimatu a druhé grafické znázornění podrobně popisuje, vysvětluje a uvádí vzájemné vztahy mezi jednotlivými znaky školního klimatu.

Čtvrtou kapitolou teoretické části práce byla zvolena kapitola Analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu, která stručně charakterizuje kvalitativní výzkumné přístupy a metody. Následně popisuje a porovnává kvantitativní výzkumné přístupy a metody se zobrazením přehledu různých typů dotazníků

a hodnotících škál pro posuzování školního klimatu. Tato kapitola také prezentuje dotazníky a hodnotící škály podle jednotlivých oblastí školního klimatu, znázorňuje průnik a vzájemně srovnává hodnotící škály školního klimatu autorů Mareše a Kantorové.

Empirická část disertační práce ve svém úvodu definuje stanovené cíle a dvě hypotézy zaměřené na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a pohlavím žáků a na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a ročníkem studia. Následuje popis designu výzkumného šetření s jednotlivými jeho fázemi a charakteristikou výzkumného souboru. Empirická část práce je rozdělena do dvou na sebe navazujících etap.

V první etapě výzkumného šetření dochází k ověření vlastností výzkumného nástroje Kantorové (2015), který je zaměřen na zhodnocení školního klimatu u žáků v prostředí středních škol. První etapa výzkumného šetření obsahuje několik fází, ke kterým se řadí provedení rešeršní činnosti analýzou periodik a dokumentů v elektronických databázích, následuje charakteristika výzkumného souboru včetně popisu výzkumného nástroje a jeho pěti oblastí školního klimatu. V dalším kroku je realizována úprava výzkumného nástroje s redukcí počtu oblastí školního klimatu na čtyři pro danou skupinu respondentů, kterou tvoří žáci střední zdravotnické školy Emanuela Pötinga v Olomouci. Následuje ověření reliability výzkumného nástroje prostřednictvím výpočtu Cronbachova koeficientu alfa a ověření validity pomocí konfirmativní faktorové analýzy. Ověření validity je ilustrováno prostřednictvím schémat, která znázorňují korelace všech položek oblastí školního klimatu s jednotlivými faktory. První etapu výzkumného šetření uzavírá analýza a výsledky dat, ze kterých vyplývá konstrukce nové modifikace výzkumného nástroje analyzující školní klima u specifické skupiny žáků v prostředí středních zdravotnických škol.

Druhá etapa výzkumného šetření je zaměřena na konstrukci a aplikaci nové modifikace výzkumného nástroje. Má dvě části, a to předvýzkum a výzkumné šetření.

V první části druhé etapy výzkumného šetření je proveden předvýzkum, který zahrnuje konstrukci nové modifikace výzkumného nástroje s pěti oblastmi školního klimatu. Konstrukce nové modifikace výzkumného nástroje zaujímá nejrozsáhlejší část předkládané práce. Následuje aplikace výzkumného nástroje včetně popisu výzkumného souboru, kterými jsou žáci studijního oboru praktická sestra střední zdravotnické školy v Boskovicích. Součástí předvýzkumu je rovněž ověření validity a reliability výzkumného nástroje prostřednictvím výpočtu Cronbachova koeficientu alfa

a konfirmativní faktorové analýzy. Ověření validity a reliability probíhá v několika po sobě jdoucích fázích. V práci jsou prezentovány čtyři stěžejní fáze, mezi které se řadí ověření šestifaktorového modelu, odstranění posledního faktoru s přesunem položek, vytvoření nového šestého faktoru a finální úprava výzkumného nástroje měřícího školní klima. Výsledky rovněž znázorňují schémata a tabulky.

Ve druhé části druhé etapy výzkumného šetření je provedeno výzkumné šetření pomocí aplikace finálního výzkumného nástroje měřícího školní klima u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum. Následně dochází k ověření validity a reliability výzkumného nástroje prostřednictvím výpočtu Cronbachova koeficientu alfa a konfirmativní faktorové analýzy. Ověření validity je prezentováno schématy znázorňující korelace všech položek oblastí školního klimatu s jednotlivými faktory. Dále je provedena analýza dat v jednotlivých oblastech školního klimatu hlavního výzkumného šetření pomocí průměru, středních hodnot a rozptylu, které znázorňují tabulky a grafy. Následuje ověření normálního rozdělení dat a stanovených hypotéz včetně interpretace post hoc analýzy, která je určena pro srovnání vnímání školního klimatu v jednotlivých ročnících. Posledním krokem a zároveň cílem práce je stanovení stenových norem nové modifikace výzkumného nástroje.

Součástí závěrečné části práce je diskuse, ve které se školní klima porovnává s jinými kulturami, následuje stanovení rizik a limitů zvoleného přístupu, určení přínosu práce pro oblast teorie a praxe včetně prezentace etických aspektů a závěru práce.

CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY

Hlavním cílem disertační práce je zanalyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje a odpovědět na výzkumný problém, jak vnímají školní klima žáci středních zdravotnických škol.

Výzkumný záměr vychází z předpokladu, že ve vnímání školního klimatu žáky středních zdravotnických škol jsou rozdíly mezi obory vzdělání, pohlavím a ročníkem studia. Viz kapitola 1.1 a 2.1.

Teoretické výzkumné cíle

Cíl 1: Definovat základní klíčové pojmy, prostředí, školní prostředí, atmosféru, klima a školní klima, adolescenci, identitu a žáka střední školy.

Cíl 2: Popsat historii vzdělávání na středních zdravotnických školách v České republice.

Cíl 3: Prezentovat kontext a současný stav řešené problematiky na základě analýzy české a zahraniční odborné literatury a prostřednictvím informačních zdrojů z elektronických databází zabývající se touto problematikou.

Cíl 4: Analyzovat výzkumné nástroje pro posuzování školního klimatu dle jednotlivých oblastí zkoumání školního klimatu.

K teoretickým výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Existují vzájemné vztahy mezi základními klíčovými pojmy vztahující se ke školnímu klimatu?

Výzkumný problém 2: Jakým způsobem, v historickém kontextu, probíhalo vzdělávání na středních zdravotnických školách v České republice?

Výzkumný problém 3: Jaká výzkumná šetření byla provedena k analýze školního klimatu v České republice a v zahraničí?

Výzkumný problém 4: Jaké jsou možnosti analýzy školního klimatu? Viz kapitola 1.1.

Empirické výzkumné cíle

Cíl 1: Koncipovat a konstruovat výzkumný nástroj pro analýzu školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol.

Cíl 2: Aplikovat výzkumný nástroj u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje.

Cíl 3: Ověřit konstruktovou validitu a reliabilitu výzkumného nástroje.

Cíl 4: Analyzovat školní klima na středních zdravotnických školách Jihomoravského kraje.

Cíl 5: Porovnat vnímání školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje dle oboru vzdělání, pohlaví a ročníku studia a prezentovat výsledky výzkumného šetření.

K empirickým výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Jak vnímají školní klima žáci střední zdravotnických škol Jihomoravského kraje?

Výzkumný problém 2: Jaké proměnné mají vliv na vnímání školního klimatu u žáků?

Výzkumný problém 3: Jakým způsobem ovlivňuje pohlaví a ročník vnímání školního klimatu u žáků?

Výzkumný problém 4: Jaké jsou přínosy a limity vybraného výzkumného nástroje k analýze školního klimatu u žáků středních odborných škol. Viz kapitola 2.1.

Aplikační výzkumné cíle

Cíl 1: Aplikovat výzkumný nástroj pro přímé využití ve školní praxi u žáků středních zdravotnických škol.

Cíl 2: Určit stenové normy pro přehledné vyjádření naměřených hodnot souboru.

K aplikačním výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Jaké jsou možnosti využití výzkumného nástroje ve školní praxi u žáků středních zdravotnických škol?

Výzkumný problém 2: Jaké je rozložení naměřených hodnot do stenových norem? Viz kapitola 2.

1 TEORETICKÁ ANALÝZA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Teoretická část disertační práce je zaměřena na teoretickou analýzu výzkumného problému prostřednictvím čtyř na sebe navazujících jednotlivých kapitol, které vymezují zkoumané téma Analýzu školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol včetně definovaných teoretických výzkumných cílů a výzkumných problémů disertační práce.

Kapitola Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice definuje a popisuje pojmy vzdělávání, vzdělání a ošetřovatelství. Zaměřuje se na popis historie ošetřovatelství a zdravotnického vzdělávání do roku 1989 a po roce 1989 včetně reformního roku 2004. Rovněž uvádí vzájemné vztahy školské soustavy, shrnuje a posuzuje školské zákony.

Kapitola Žák střední školy je zaměřena na charakteristiku žáka střední školy, na vymezení a definici pojmů adolescence, sebepojetí a identitu. Popisuje a vysvětluje vývojové období adolescenci, nalézá a uvádí vzájemné vztahy mezi sebepojetím a identitou u adolescentů, uvádí způsoby vnímání a posuzování okolí žáků středního vzdělávání.

Kapitola Terminologické vymezení pojmů se zabývá definicí pojmů prostřední, školní prostředí, atmosféra, klima a školní klima. Podrobně popisuje faktory a prvky školního klimatu, také dimenze, oblasti a charakteristiky školního klimatu. Vysvětluje integraci člověka s prostředím, názorně aplikuje konstrukty školního klimatu, rozebírá systémové modely včetně podrobné analýzy jednotlivých systémů, vystihuje vzájemné vztahy mezi aktéry školního klimatu, také mezi prostředím, klimatem a atmosférou včetně nového pojetí školního klimatu. Sjednocuje znaky pozitivního školního klimatu, prověřuje a hodnotí význam školního klimatu.

Kapitola Analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu se zaměřuje na charakteristiky a popis jednotlivých hodnotících škál pro posuzování školního klimatu, na analýzu výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu, na uvedení vzájemných vztahů mezi kvalitativními a kvantitativními výzkumnými metodami k určení efektivnosti používaných výzkumných metod.

1.1 Teoretické výzkumné cíle a výzkumné problémy

Hlavním cílem disertační práce je zanalyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje a odpovědět na výzkumný problém, jak vnímají školní klima žáci středních zdravotnických škol.

Cíl 1: Definovat základní klíčové pojmy, prostředí, školní prostředí, atmosféru, klima a školní klima, adolescenci, identitu a žáka střední školy.

Cíl 2: Popsat historii vzdělávání na středních zdravotnických školách v České republice.

Cíl 3: Prezentovat kontext a současný stav řešené problematiky na základě analýzy české a zahraniční odborné literatury a prostřednictvím informačních zdrojů z elektronických databází zabývající se touto problematikou.

Cíl 4: Analyzovat výzkumné nástroje pro posuzování školního klimatu dle jednotlivých oblastí zkoumání školního klimatu.

K teoretickým výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Existují vzájemné vztahy mezi základními klíčovými pojmy vztahující se ke školnímu klimatu?

Výzkumný problém 2: Jakým způsobem, v historickém kontextu, probíhalo vzdělávání na středních zdravotnických školách v České republice?

Výzkumný problém 3: Jaká výzkumná šetření byla provedena k analýze školního klimatu v České republice a v zahraničí?

Výzkumný problém 4: Jaké jsou možnosti analýzy školního klimatu? Viz kapitola 1.1.

1.2 Historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice

Kapitola historie vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách v České republice vymezuje pojem vzdělávání, vzdělání a ošetřovatelství včetně deskripce historického přehledu ošetřovatelství a ošetřovatelského vzdělávání od jejího počátku, tj. od dob Rakousko-Uherska, Československa a v České republice. Pojem žák střední školy je popsán v kapitole 1.3.

Vzdělávání označuje Kolář (2012, s. 430) jako organizovaný proces realizovaný ve vzdělávacích zařízeních, ale také jako proces individuální aktivity jedince. V sociologii se pojem vzdělávání vymezuje jako růst člověka k jeho celkové zralosti a plnosti (Olšovský, 2011, s. 1605). Vzdělávání rovněž můžeme vnímat jako dva procesy, a to proces *„získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti“* a *„proces všestranné humanizace a kultivace (enkulturace, socializace, personalizace) člověka“,* jejichž smyslem je získání vědění (Kantorová, 2008, s. 89-90). Průcha a Veteška (2014, s. 1220) z pohledu andragogiky vnímají vzdělávání jako proces řízeného učení a vyučování v edukačním prostředí školy či jiném edukačním prostředí. Je to také jedna z nezbytných podmínek přežití a vývoje společnosti. Vzděláváním jedinec spěje k pravdě a svobodě, stává se z něj skutečná existence (Olšovský, 2011, s. 1605-1607).

Výsledek vzdělávání, jež zahrnuje vědomosti, dovednosti či postoje, je označován jako vzdělání (Průcha a Veteška, 2014, s. 1198). *„Vzdělání je výsledek všech procesů a činností zaměřených k utváření člověka“* (Kantorová, 2008, s. 92) a k jeho celkové změně. Rovněž se jedná o výsledek harmonického procesu, kterým je výchova (Kantorová, 2008, s. 92). Vzdělání je předmětem různých vědních oborů, jako je například pedagogika, sociologie, psychologie či politologie. Vědní obor pedagogika vzdělání definuje jako stav rozvinutosti člověka, jež je historicky podmíněno a zahrnuje osvojené morální a estetické hodnoty, vytvořené postoje k sobě samému i ostatním lidem ve společnosti (Kolář, 2012, s. 428). Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 1198-1199) je obsah vzdělání v průběhu života utvářen také na základě sebevzdělávání či celoživotního vzdělávání. Autoři rovněž upozorňují na pedagogické rozlišení dvou typů vzdělání, a to vzdělání všeobecné a vzdělání odborné.

Všeobecné vzdělání je vnímáno jako všestranná kultivace člověka, která *„vytváří předpoklad pro společenské fungování člověka, mnohostranný rozvoj osobnosti v rozsahu, který člověk potřebuje pro vykonávání těch druhů činností, jež jsou společné pro všechny lidi nebo jejich většinu“* (Vališová a Kovaříková, 2021, s. 56). Odborné vzdělání je výsledkem odborného vzdělávání, což *„je rozsáhlý systém, tj. komplex dílčích segmentů, skupin zúčastněných subjektů, specifických druhů institucí, procesů v nich probíhajících a produkujících určité výsledky a efekty“* (Průcha, 2019, s. 15). Odborné vzdělání charakterizuje Kolář (2012, s. 429) jako systém vědomostí, dovedností a postojů neboli souhrn předpokladů nezbytných k výkonu určité kvalifikované pracovní činnosti

či profese, která připravuje žáky, studenty či dospělé, a to na odborných učilištích, středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách, konzervatořích nebo vysokých školách.

Vzdělávání a vzdělání je základní lidskou potřebou, která umožňuje a zvyšuje schopnost jedince zapojit se do různých aktivit, například do ekonomických, sociálních, politických či kulturních a přizpůsobit se změnám. Je důležitou podmínkou pro uspokojování ostatních základních potřeb (Kalhous a Obst, 2009, s. 121-122).

Počátky vzdělávání v českých zemích sahají do 10. století, kdy při klášterech začaly vznikat církevní školy, jež sloužily dětem konfese, která je zřídila (Horák, 2011, s. 52-54), ve 13. století se k těmto školám přidaly školy městské a v 16. století školy bratrské a jezuitské. V době tereziánské reformy byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost pro děti poddaných. V rakouském elementárním školství vznikly tři druhy škol: triviální, hlavní a normální. V triviálních školách se děti učily čtení, psaní a počítání, v hlavní škole byly základy rozšířeny o latinu a normální školy připravovaly žáky pro gymnázia, které následně vznikaly včetně odborných a vysokých škol. Ve druhé polovině 19. století byla zavedena střední škola, tzv. reálka. Vlivem velkého říšského zákona z roku 1869 byly otevřeny školy obecné a měšťanské s osmiletou školní docházkou. Pro studium na vysoké škole museli žáci vystudovat střední školu, ve kterých se od roku 1869 zavedla maturita. Následně došlo k rozvoji dalších druhů škol, tj. reálných gymnázií, dívčí střední školy a od roku 1900 lycea, ve kterých se učily jazyky, náboženství, dějepis, zeměpis, matematika, přírodopis a tělesná výchova. Na počátku 20. století se otevíraly různé typy odborných škol, vysoké školy a instituce pro předškolní výchovu. Příhodovy reformy vedly ke změně školského systému, kde jejich cílem bylo vytvoření jednotné školy. V roce 1948 vyšel zákon o jednotné škole. Školská soustava se členila na školy mateřské, národní, střední a na školy 3. stupně, jež se dělily na povinné a výběrové. Školský zákon z roku 1953 zavedl osmiletou a jedenáctiletou střední školu. Školský zákon v roce 1960 stanovil povinnou školní docházku na devět let, ve středním školství vznikala odborná učiliště, učňovské školy a střední odborné školy. V roce 1968 byl zaveden zákon o gymnáziích a vznikly střední odborné učiliště. Školským zákonem z roku 1978 se zavedla desetiletá povinná školní docházka, jejím absolvováním získal žák střední vzdělání. Od roku 1989 došlo ve školství k řadě změn. Vznikly nové druhy škol, a to víceletá gymnázia, odborné školy, integrované střední odborné školy, vyšší odborné

školy a v oblasti kurikula byla posílena autonomie škol (Vališová a Kasíková, 2010, s. 69-89).

Vzdělávací systém v České republice můžeme rozdělit do několika stupňů, který tvoří dětská skupina, preprimární neboli předškolní vzdělávání, primární a nižší sekundární vzdělávání, vyšší sekundární vzdělávání neboli střední vzdělávání, konzervatoře, terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Dětská skupina je určena pro děti od 6 měsíců, preprimární neboli předškolní vzdělávání je určeno pro děti od 2-6 let, primární a nižší sekundární vzdělávání je vymezeno pro první a druhý stupeň základní školy, vyšší sekundární vzdělávání poskytuje střední vzdělávání s maturitní zkouškou, střední vzdělávání s výučním listem nebo střední vzdělání, konzervatoře poskytují vzdělávání s uměleckým zaměřením, terciární vzdělávání zajišťují vyšší odborné či vysoké školy a vzdělávání dospělých je zaměřeno na zájmové či jiné vzdělávání (MŠMT, 2023). Školský systém v České republice tedy tvoří mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, vysoké školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

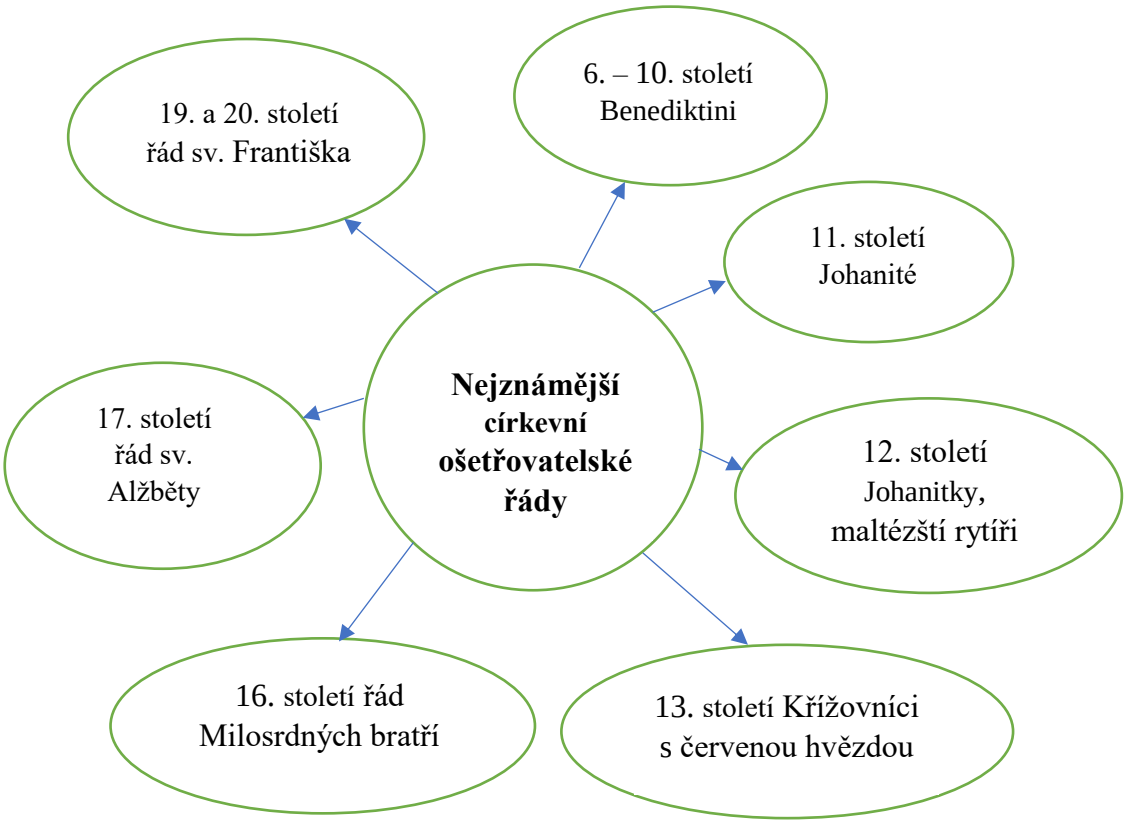
Vzdělávání žáků na středních školách se v České republice řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláškou 353/2016 o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání a nařízením vlády 211/2010 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Cíle vzdělávání jsou stanoveny v Národním programu vzdělávání, vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, na který navázaly rámcové vzdělávací programy, které vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání (Vališová a Kasíková, 2010, s. 88-89).

1.2.1 Počátky ošetřovatelství a ošetřovatelského vzdělávání

Ošetřovatelství lze charakterizovat jako integrovanou vědní disciplínu, jejímž posláním je systematicky a všestranně uspokojovat individuální potřeby člověka a pomáhat těm, kteří o sebe nemohou, neumějí nebo nechtějí pečovat (Vytejčková et al., 2011, s. 13-14). Jedná se o multidisciplinární a interdisciplinární obor, jež je ovlivňován vývojem společnosti, medicíny, psychologie, sociologie a dalších společenskovědních oborů, který nahlíží na člověka komplexně pomocí poznatků a metod odvozených z medicínských, humanitních, biologických a behaviorálních věd, teorií řízení, vedení a teorií vzdělávání

(Věstník MZČR, 2021, s. 10). Z historického pohledu vnímá Plevová (2018, s. 7) ošetřovatelství jako lásku k lidem, moudrost a pomoc. Ošetřování a péče o nemocné je podle Špirudové (2015a, s. 19) činnost pomáhající, pečující a zaopatřující. Jedná se o jedno z nejhumánnějších povolání a poslání.

Počátky ošetřovatelské péče o nemocné sahají do období raného středověku, kdy lidstvo trápila řada chorob a epidemií. S příchodem křesťanství na naše území, začali mniši zakládat lazarety, kláštery a útulky pro malomocné. Ošetřovatelskou neboli charitativní péči poskytovali mniši církevních řádů. Jednalo se o samouky, jejichž péče byla orientována na uspokojování potřeb nemocných. Ti své zkušenosti předávali z generace na generaci (Plevová, 2018, s. 13-20). Církevní ošetřovatelské řády jsou znázorněny prostřednictvím obrázku 1.



Obr. 1 Církevní ošetřovatelské řády

Zdroj: (Plevová, 2018, s. 22-23)

Obrázek 1 znázorňuje nejznámější církevní ošetřovatelské řády, které poskytovaly ošetřovatelskou péči nemocným v dobách od 6. do 20. století. V 6. – 10. století zajišťoval ošetřovatelskou péči řád Benediktinů, který byl založen v roce 529, u nás v 10. století. Okolo roku 1040 ošetřovatelskou péči obstarávali Johanité, následovaly Johanitky a řád Maltézských rytířů. Ve 13. století, roku 1233, působil rytířský řád Křížovníků s červenou hvězdou. Od roku 1572, tj. v 16. století, se na ošetřovatelské péči podílel řád Milosrdných bratří, v 17. století to byl řád sv. Alžběty a v 19. a 20. století řád sv. Františka.

Postupně začaly vznikat středověké špitály. První špitál na území Prahy byl postaven v Týně v 10. století a byl určen pro 12 nemocných, které opatrovalo 7 žen. *„K opatrovnictví přiváděly ženy náboženské pohnutky. Obětování se a utrpení bylo povýšeno na cíl lidského života“* (Kafková, 1992, s. 2). Kláštery měly od roku 817 povinnost pečovat o chudé a nemocné. Z historického hlediska byla péče o nemocné povinností žen v rodinách, které měly podporu a případnou pomoc u léčitele či lékaře. Později se z této činnosti stala pomocná ženská role a práce (Špirudová, 2015a, s. 19-20).

Pokrok ve zdravotní péči se objevil v období Marie Terezie (1700-1773), tzv. tereziánskými a josefínskými reformami, které měly za následek probuzení zájmu o zdravotnictví. Mezníkem v péči o nemocné bylo období Krymské války (1854-1856), během kterého byla potřeba velkého množství žen k ošetřování raněných vojáků, kdy se rozhodlo o potřebě a nutnosti odborné připravenosti žen (Kafková, 1992, s. 4-8). S tímto obdobím je spojeno jméno jedné z nejvýznamnějších osobností ošetřovatelství a tím byla všestranně vzdělaná anglická ošetřovatelka Florence Nightingalová (1820-1910), nazývána „dáma s lampou“, jež po návratu z Krymské války založila v Londýně v roce 1860 první ošetřovatelskou školu na světě. Po jejím vzoru začaly vznikat další ošetřovatelské školy v jiných zemích po celém světě (Kelnarová, 2015, s. 29-32; Rozsypalová, Šafránková a Vytejčková, 2009, s. 27).

K významným osobnostem v počátcích českého ošetřovatelství řadíme sv. Anežku Přemyslovnu (1211-1282), sestru Václava I., jež založila český ošetřovatelský řád a několik klášterů v Praze. V pozdějších letech byla pokládána za zakladatelku ošetřovatelství a na konci 20. století byla doceněna svatořečením. K dalším významným osobnostem českého ošetřovatelství patřily sv. Zdislava z Lemberka (1220-1252), Eliška Přemyslovna (+1330), Karolína Světlá (1830-1899), Eliška Krásnohorská (1847-1926) a Alice Masaryková (1879-1966). Svatá Zdislava z Lemberka byla rovněž zakladatelkou

klášterů a špitálů, podle pověsti měla zázračnou moc, přicházela k lůžku umírajících, které vzkřísila. Eliška Přemyslovna založila roku 1317 klášter u svaté Anny v Brně. Česká spisovatelka Karolína Světlá bojovala za postavení žen ve společnosti, věnovala se tzv. emancipačnímu hnutí a roku 1871 založila Ženský výrobní spolek určený především vdovám padlých vojáků, rovněž přispěla ke vzniku 1. ošetřovatelské školy spolu s Eliškou Krásnohorskou, která rovněž roku 1890 založila první dívčí gymnázium. Alice Masaryková roku 1919 založila Československý červený kříž a první Vyšší sociální školu v Československé republice. Podporovala vzdělání ošetřovatelek a financování školy (Staňková, 2001, s. 7-18; Kutnohorská, 2010, s. 28-29).

Nejstarší zmínka o ošetřovatelském vzdělávání v českých zemích pochází z roku 1620, kdy součástí nemocnice Milosrdných bratří byla zřízena škola určená mnichům ke vzdělání k opatrovnické činnosti (Kutnohorská, 2010, s. 57). Od druhé poloviny 19. století začaly vznikat ošetřovatelské školy. V dobách Rakousko-Uherska, roku 1874, vznikla v Praze první česká ošetřovatelská škola, na jejímž vzniku měly zásluhu dvě české významné spisovatelky Eliška Krásnohorská a Karolína Světlá. Jednalo se o jedinou ošetřovatelskou školu v té době u nás. Na zrození školy mělo vliv sílící národnostní a emancipační hnutí. Vzdělávání ošetřovatelek bylo bezplatné a probíhalo pod vedením lékařů, zpravidla učitelů Karlovy univerzity formou krátkodobých kurzů (Hůsková a Kašná, 2009, s. 13), které zahrnovaly teoretickou výuku v návaznosti na praktický výcvik, čímž se opatrovnická činnost změnila v činnost ošetřovatelskou. Absolventky školy s diplomem se uplatňovaly pouze v domácnostech. Nemocnice si své ošetřovatelky vychovávaly přímo samy, kde po absolvování kurzu obdržely výuční list. Škola existovala krátce, pouze sedm let. Poté z národnostních důvodů zanikla (Kafková, 1992, s. 11-19). Po uzavření školy nebyl ošetřovatelský personál odborně připravován (Červenková, Horáčková a Ochtinská, 2016, s. 45). Jediná škola pro ošetřovatelky se nacházela ve Vídni.

1.2.2 Kvalifikační příprava a vzdělávání sester do roku 1989

Do roku 1914 požadavky na ošetřovatelskou péči byly malé, proto o nemocné pečovaly ženy bez odborné kvalifikace. Zlom přišel s první světovou válkou, která sebou přinesla požadavky na kvalifikovaný ošetřovatelský personál a tím ovlivnila vznik dalších ošetřovatelských škol (Zelinka, 2014, s. 33). Podmínky zřízení těchto škol vycházely z nařízení rakouského ministra vnitra č. 139/1914, o ošetřování nemocných z povolání

provozovaném (Vytejčková, 2014, s. 6). *„Z nařízení vyplynul vznik dvouletých ošetřovatelských škol, stanovení jejich organizační struktury a obsahové náplně vzdělávání“* (Červenková, Horáčková a Ochtinská, 2016, s. 46). Tímto nařízením vznikla regulace ošetřovatelského vzdělávání (Prokešová a Konečná, 2015a, s. 44), jež platila pro církevní a civilní školy, které byly zřizovány pouze při nemocnicích z důvodu zajištění praktické výuky žákům. Absolventky končily diplomovou zkouškou (Červenková, Horáčková a Ochtinská, 2016, s. 46).

V roce 1916 byla založena česká zemská škola pro ošetřování nemocných. Jednalo se o Státní dvouletou ošetřovatelskou školu, jejíž činnost pokračovala také po skončení první světové války v nově vzniklém Československu. Škola byla součástí všeobecné nemocnice v Praze (Kelnarová, 2015, s. 37-38) a jejím hlavním úkolem bylo „vycvičit“ ošetřovatelky nemocných pro službu v nemocnici pod vedením vyučujících (Vytejčková, 2014, s. 6). První rok probíhala teoretická výuka ve škole, druhý rok byla zajištěna odborná praxe v nemocnici. Výuku zajišťovaly zkušené a teoreticky vzdělané diplomované ošetřovatelky, které byly vzácností. Podmínkou k získání diplomu bylo absolvování dvouleté ošetřovatelské školy nebo tříletá nemocniční praxe spojená s ročním odborným kurzem (Zelinka, 2014, s. 33-34). Škola měla vysokou úroveň a byla vzorem pro vznik a rozvoj řady dalších ošetřovatelských škol. V roce 1920 byla škola na 10 let pod správou Československého červeného kříže. Jednalo se o začátek koncepce výuky ošetřovatelství. Škola odpovídala za odbornou přípravu ošetřovatelek včetně přípravy vedoucích ošetřovatelek, tj. učitelek (Červenková, Horáčková a Ochtinská, 2016, s. 46). Absolventky školy se staly instruktorkami praktického vyučování a roku 1921 založily Spolek absolventek ošetřovatelské školy, který byl roku 1928 přejmenován na Spolek diplomovaných sester. První českou ředitelkou této školy se roku 1923 stala Sylva Macharová (Plevová, 2018, s. 39-40). Mnohé absolventky školy, diplomované sestry, si rozšiřovaly vzdělání na Vyšší ženské sociální škole, kterou roku 1919 založila Alice Masaryková. Po jejím absolvování mohly diplomované sestry samostatně pracovat v ošetřovatelské a zdravotní službě v rodinách (Chvátalová, 2009, s. 3).

Kolem roku 1920 rovněž vznikaly v českém pohraničí německé řádové školy, například rodinná škola sester sv. Kříže v Chebu, škola sester sv. Kříže v Chomutově či významná česko-německá škola sv. Františka z Assisi v Opavě, která byla důkazem vysoké úrovně ošetřovatelského vzdělávání v Československu mezi dvěma světovými válkami. Škola sv. Františka byla určena pro celkem 45 řádových sester s dvouletou praxí v nemocnici.

Výuka probíhala v knihovně Slezské zemské nemocnice (Kutnohorská, 2010, s. 83-85). Vysokou úroveň česko-německé školy sv. Františka z Assisi v Opavě dokazuje přehled učebních osnov znázorněných prostřednictvím tabulky 1.

Tab. 1 Přehled hodin teoretické výuky v řádové ošetřovatelské škole v Opavě

Předmět	**Počet hodin v 1. ročníku**	**Počet hodin ve 2. ročníku**
Anatomie	32	40
Fyziologie	36	36
Nauka o nemocech i s praktikem	32	48
Hygiena	32	32
Ošetřování chorob vnitřních a infekčních	30	36
Ošetřování chorob chirurgických	30	30
Ošetřování chorob ženských	16	16
Péče o šestinedělky	16	10
Péče o kojence	30	30
Péče o děti	30	20
Ošetřování nemocí kožních	5	5
Ošetřování nemocí očních	10	5
Ošetřování nemocí učních a krčních	5	5
Ošetřování nemocí duševních	10	10
Ošetřovatelská technika	10	15
Nemocniční administrativa	12	10
Občanská nauka	10	10
Sociální péče a zdravotní zákony	10	15
Etika	20	25
Celkem	**406**	**428**

Zdroj: (Kutnohorská, 2010, s. 86)

Tabulka 1 znázorňuje přehled předmětů teoretické výuky včetně hodinové dotace dvouleté průpravy ošetřovatelského povolání v řádové škole ošetřovatelské v Opavě. První i druhý ročník disponuje stejnými předměty teoretické výuky. Rozdíl lze pouze zaznamenat v hodinové dotaci u druhého ročníku, ve kterém byla výuka navýšena o 22 hodin výuky.

Pro snížení poválečné vysoké kojenecké úmrtnosti se zřídily stanice pro péči o kojence a v roce 1922 vznikla v Praze v Thomayerově nemocnici ošetřovatelská škola pro dětské sestry (Prokešová a Konečná, 2015a, s. 43). Rozvíjela se také práce sester v terénu, kterou v roce 1929 zavedl Československý červený kříž (dále jen ČSČK). Jednalo se o ošetřovatelskou a zdravotní službu v rodinách, tzv. primární terénní péči, která byla zaměřena na samostatnou práci sester (Plevová, 2018, s. 40-41).

V roce 1927 vyšel právní předpis, vládní nařízení č. 22/1927 Sb., o úpravě služebních a platových poměrů světských ošetřovatelů v civilních státních ústavech léčebných a humanitních a ve všeobecné nemocnici v Praze, prostřednictvím kterého byly sestry, jež splnily kvalifikační kritéria, tj. státní zkoušku, označeny diplomovaná sestra. Podle tohoto právního předpisu se ošetřovatelem ve služebním poměru mohl stát pouze diplomovaný ošetřovatel neboli diplomovaná sestra nad 18 let, která složila státní zkoušku, splnila podmínky do služebního poměru a byla zdravotně a duševně způsobilá (Prokešová a Konečná, 2015a, s. 45).

Mezinárodní politická situace a nebezpečí nové světové války vzbudily potřebu ošetřovatelského vzdělání také na Moravskoslezském území, kde v roce 1937 byla rovněž za podpory ČSČK otevřena ošetřovatelská škola v Ostravě. Ta byla první svého druhu na Moravě. Poté v roce 1939 vznikla státní ošetřovatelská škola v Brně (Kutnohorská, 2010, s. 91). Na všech ošetřovatelských školách v Československu ročně ukončilo studium asi 150 diplomovaných ošetřovatelek, které mimo práci v nemocnici zajišťovaly také výuku v ošetřovatelských školách (Zelinka, 2014, s. 34). V období mezi válkami bylo na našem území otevřeno dvanáct ošetřovatelských škol a v roce 1947 na území Čech, Moravy a Slezska registrováno 33 ošetřovatelských škol (Vytejčková, 2014, s. 6-7).

Rozvoj ošetřovatelství násilně přerušila 2. světová válka. Činnost Spolku diplomovaných sester byla zastavena. Válečné období mělo vliv na zvýšenou potřebu sester, tj. kvalifikovaného ošetřovatelského personálu a rozvoj nemocničního ošetřovatelství. Odborná průprava sester byla víc než naléhavá. Nemocnice organizovaly odborné rychlokurzy. Po skončení 2. světové války došlo k rychlému rozšíření ošetřovatelských škol. V roce 1946 byla v Praze otevřena Vyšší ošetřovatelská škola a v roce 1947 jich bylo již 26 (Plevová, 2018, s. 42-47). Na území Čech, Moravy a Slezska bylo registrováno 33 ošetřovatelských škol (Vytejčková, 2014, s. 6-7). Do roku 1948 bylo

ošetřovatelské vzdělávání dvouleté a podléhalo nařízení rakouského ministra vnitra č. 139/1914.

Zlom poválečného rozvoje českého ošetřovatelství a vzdělávání sester přinesl únor 1948, kdy došlo ke komunistickému převratu a byl přijat zákon 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství, tzv. jednotného systému obecného a odborného vzdělávání *„Ošetřovatelské školy byly zařazeny do systému vyšších odborných škol jako vyšší školy sociálně zdravotní a byly řízeny ministerstvem školství“* (Kutnohorská, 2010, s. 107). Školy vznikaly ve všech větších městech. Studium trvalo čtyři roky a členilo se na několik odvětví, a to na ošetřovatelky, dětské sestry, zdravotnické pracovnice, porodní asistentky, zdravotní laboranty a zubní laboranty. Ošetřovatelské školy byly do roku 1950 součástí vyšší školy sociálně zdravotní. Podle nového zákona č. 95/1948 Sb., došlo ke sloučení všech ošetřovatelských škol (Plevová, 2018, s. 42-47*) „společně s rodinnými a sociálními školami a vznikl hybrid středních odborných škol“* (Kutnohorská, 2010, s. 108). Ty byly přejmenovány na střední zdravotnické školy se všeobecnou a kvalifikační přípravou (Škardová, 2020, s. 98). Kvalifikační příprava sester obnášela kromě odborné přípravy také přípravu sester na různé její role, které již v 50. letech 20. století definovala Hildegarda Peplauová. Jednalo se o základní a dílčí profesní role sestry jako například role ošetřovatelsky, edukátorky, poradkyně, manažerky, advokátky či výzkumnice. K dílčím rolím sestry řadila roli konzultanta, tutora, mediátora nebo administrátora (Špirudová, 2015b, s. 14). Školy připravovaly zdravotní sestry, ženské a dětské sestry v denním čtyřletém a pětiletém večerním či dálkovém studiu (Kelnarová, 2015, s. 40-41). Studium bylo ukončeno maturitou, díky které měli absolventi možnost hlásit se na jakoukoliv vysokou školu (Kutnohorská, 2010, s. 107).

Vydáním zákona č. 170/1950 Sb., o zdravotnických povoláních, zákona č. 103/1951 Sb., o jednotné preventivní a léčebné péči a vyhlášky č. 40/1953 Sb., o odborné způsobilosti a odborné výchově středních a nižších zdravotnických pracovníků, došlo k formálnímu oddělení profese setry a ošetřovatelky (Prokešová a Konečná, 2015b, s. 42-43). Díky zákonu č. 103/1951 Sb., o jednotné preventivní a léčebné péči, se zvýšila potřeba kvalifikovaného zdravotnického personálu. Školy nestačily pokrývat poptávku zdravotnických zařízení. Z těchto důvodů byla délka studia na středních zdravotnických školách snížena ze čtyř na tři roky. Snížení délky studia nebylo efektivní, docházelo k přetěžování žáků obsahem učební látky. Další reakcí na zvýšenou poptávku zdravotnických zařízení bylo zorganizování dvouletých doškolovacích kurzů určených

pro zdravotnické pracovníky, které byly otevřeny v letech 1951-1960 (Škardová, 2020, s. 98-102).

Od roku 1951 sestry vydávaly odborný časopis Zdravotnická pracovnice, který obsahoval vědecko-výzkumnou část a sloužil k dalšímu vzdělávání. Po roce 1989 časopis zanikl a v roce 1991 byl nahrazen odborným časopisem Sestra, jež se vydává dodnes (Plevová, 2018, s. 52-53).

Dalším důležitým obdobím pro střední zdravotnické školy se stal rok 1953, kdy střední zdravotnické školy převzalo pod svou správu Ministerstvo zdravotnictví, které prostřednictvím vládního nařízení č. 80/1955 Sb. prodloužilo délku studia opět na čtyři roky. V roce 1956 se otevřelo dvouleté pomaturitní studium s obory vzdělávání zdravotní sestra, porodní asistentka, rentgenologický laborant a rehabilitační pracovník. Zároveň se otevřelo dálkové, externí a večerní studium. Jednalo se o mimořádné formy studia při zaměstnání. Typ studia se lišil počtem hodin přímé výuky. Během 20 let se měnily názvy škol jako například sociálně zdravotní škola, vyšší zdravotnická škola, zdravotnická škola nebo střední zdravotnická škola (Škardová, 2020, s. 98-102; Kutnohorská, 2010, s. 110).

Rok 1960 byl mezníkem pro zdravotnické pracovníky, kdy byla zahájena činnost Střediska pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků (Smičková a Hofštetrová Knotková, 2024, s. 13), které svou pedagogickou činnost zaměřily na specializační studium a profesní přípravu sester, díky které sestry postupně získávaly vyšší kompetence (Zelinka, 2014, s. 33). Středisko bylo v roce 1963 přejmenováno na Ústav pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků, se zkratkou ÚDV SZP, v roce 1991 došlo k další změně názvu, a to na Institut pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků v Brně a v Bratislavě, se zkratkou IDVPZ. Od roku 2003 je tento institut nazýván Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, označován zkratkou NCO NZO (Plevová, 2018, s. 134-135). Národní centrum na profesionální úrovni nabízí různé formy celoživotního vzdělávání například specializační vzdělávání, certifikované a inovační kurzy, odborné stáže, účast na školících akcích, konferencích, kongresech a sympoziích, publikační, pedagogická či vědecko-výzkumná činnost. Podle zákona č. 96/2004 Sb., v jeho aktuálním znění z roku 2017, *„je celoživotní vzdělávání, kterým se rozumí průběžné obnovování, zvyšování, prohlubování a doplňování vědomostí, dovedností a způsobilosti, pro zdravotnické pracovníky povinné“* (Nekudová, 2022, s. 13-14).

Ve stejném roce, tj. roku 1960, se na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pro odborné učitelky otevřelo vysokoškolské dvouoborové magisterské studium v oboru ošetřovatelství (Plevová, 2018, s. 133-134), jež bylo primárně v kombinaci s psychologií a trvalo pět let, později dálkové šestileté v kombinaci s pedagogikou (Kelnarová, 2015, s. 40-41).

K dalším zásadním zákonům a vyhláškám vydaných po roce 1960, které uvádí Kutnohorská (2010, s. 114-115), patří zákon č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, dále vyhláška č. 44/1966 Sb., o zdravotnických pracovnících a jiných odborných pracovnících ve zdravotnictví a vyhláška č. 77/1971 Sb., o zdravotnických pracovnících a jiných odborných pracovnících ve zdravotnictví.

Zákon č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, stanovil podmínky pro výkon zdravotnického povolání a povinnost soustavného vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví při výkonu povolání. Vyhláška č. 44/1966 Sb., o zdravotnických pracovnících a jiných odborných pracovnících ve zdravotnictví, stanovuje způsobilost k výkonu povolání u středních zdravotnických pracovníků prostřednictvím ukončeného studia maturitní zkouškou na střední zdravotnické škole, rovněž poskytuje možnost dalšího specializačního vzdělávání (Kutnohorská, 2010, s. 114-115) a doplnění znalostí cyklickým doškolováním středních zdravotnických pracovníků v časovém intervalu jednou za 5 let (Smičková a Hofštetrová Knotková, 2024, s. 13-14). Pomaturitní specializační vzdělávání se rozšířily celkem o 14 oborů, a to o ošetřovatelskou péči, psychiatrickou péči, anesteziologii, resuscitaci a intenzivní péči, zdravotní výchovu obyvatelstva, nukleární medicínu a o péči o chrup (Prošková a Konečná, 2015b, s. 43-45), které byly určeny sestrám, rehabilitačním pracovníkům, asistentům hygienické služby, laborantům a očním optikům (Smičková a Hofštetrová Knotková, 2024, s. 13-14). Vyhláška č. 77/1971 Sb., o zdravotnických pracovnících a jiných odborných pracovnících ve zdravotnictví, v oblasti dalšího vzdělávání určuje nástupní praxi u sester (Kutnohorská, 2010, s. 114-115).

V roce 1976/1977 došlo ke změnám v celé školské soustavě, kdy byla zavedena povinná desetiletá školní docházka. Došlo ke změně předpisů výchovy a vzdělávání na školách všech stupňů s vydáním nových učebních osnov. Zdravotnictví vyžadovalo zvyšování odborné úrovně jak u lékařských, tak u nelékařských zdravotnických profesí (Kutnohorská, 2010, s. 112).

V roce 1981 vyšla vyhláška č. 77/1981 Sb., o zdravotnických pracovnících a jiných odborných pracovnících ve zdravotnictví, jež definovala další vzdělávání zdravotnických pracovníků v České republice do roku 2004 (Smičková a Hofštetrová Knotková, 2024, s. 14-17). Roku 1983 vydalo Ministerstvo zahraničí nové učební osnovy pro studijní obor zdravotní sestra. Studium bylo ponecháno jako čtyřleté, ukončené maturitní zkouškou. Absolventi museli prokázat své celoživotní vzdělávání (Zelinka, 2014, s. 34).

1.2.3 Vzdělávání na středních zdravotnických školách od roku 1989

Rada Evropy vypracovala v 60. letech 20. století směrnice pro jednotnou kvalifikaci a vzdělávání sester. V roce 1989 Evropská komise doporučila vzdělávání sester ve 21. století na vysokoškolské úrovni (Plevová, 2018, s. 138-139).

Od roku 1989 byla v České republice široká síť středních zdravotnických škol, jejíž absolventky, všeobecné a dětské sestry, mohly vykonávat zdravotnické povolání bez odborného dohledu. Zásadní změna přišla roku 1991, kdy došlo ke změně názvu studijního oboru zdravotní sestra a dětská sestra na všeobecná sestra. Změny rovněž zasáhly učební osnovy, ve kterých byl učební plán rozdělen na všeobecnou a odbornou přípravu. Od roku 1992 si všeobecné sestry měly možnost zvýšit kvalifikaci prostřednictvím bakalářských a navazujících magisterských oborů ošetřovatelství (Rozsypalová, 2010, s. 30-32; Zelinka, 2014, s. 34). Se založením vyšších zdravotnických škol v roce 1995 došlo ke změnám ve všech typech vzdělávání, a to bez ohledu na platnou státní administrativu, ve které právní předpisy nezahrnovaly všechny vzdělávací obory z důvodu rychlého vývoje nových zdravotnických oborů. Na vyšších odborných zdravotnických školách vznikl obor diplomovaná všeobecná sestra, diplomovaná dětská sestra, diplomovaná sestra pro intenzivní péči a diplomovaná sestra pro psychiatrii (Prošková a Konečná, 2015b, s. 43-45). V roce 1996 střední a vyšší zdravotnické školy byly převedeny ze správy Ministerstva zdravotnictví České republiky (dále jen MZ ČR) pod rezort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). V roce 2000 střední a vyšší zdravotnické školy přešly pod krajskou samosprávu (Plevová, 2018, s. 136).

V roce 2004 došlo k reformě zdravotnického vzdělávání, která souvisela se vstupem České republiky do Evropské Unie, kdy byl přijat zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách

získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (dále jen zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve znění pozdějších předpisů, se kterými přišla spousta změn, a to možnost realizace specializačního vzdělávání jak v Národním centru ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, tak v akreditovaných zařízeních. Dále došlo k úpravě specializačních oborů, k organizačním změnám včetně zahrnutí povinnosti zdravotnických pracovníků prohlubovat a zdokonalovat si odborné znalosti po celou dobu výkonu povolání. Vzdělávací programy musely vyhovovat podmínkám Evropské Unie, jež regulují vzdělání (Smičková a Hofštetrová Knotková, 2024, s. 14-17). Věstník (MZČR, 2021) uvádí přehled regulovaných zdravotnických povolání podle zákona č. 96/2004 včetně vymezení podmínek celoživotního vzdělávání.

Od reformy z roku 2004 byl na středních zdravotnických školách zrušen studijní obor všeobecná sestra, který absolventům umožňoval vykonávat nelékařské zdravotnické povolání bez odborného dohledu. Poslední žáci absolvovali školu v roce 2007 (Plevová, 2018, s. 143). Studijní obor všeobecná sestra byl nahrazen studijním oborem zdravotnický asistent, po jehož ukončení měli absolventi možnost vykonávat nelékařské zdravotnické povolání pod odborným dohledem či přímým vedením. První ročník oboru zdravotnický asistent byl otevřen ve školním roce 2004/2005 (Kutnohorská, 2010, s. 120). Žáci měli možnost doplnit si vzdělání na vyšších odborných či vysokých školách. V roce 2005 se na středních zdravotnických školách otevřel studijní obor zdravotnické lyceum, které dodnes intenzivně připravuje žáky k dalšímu studiu na vysokých školách se zdravotnickým zaměřením. Od roku 2009 bylo rovněž umožněno studium oboru sociální činnosti (Kelnarová, 2015, s. 43-44). V roce 2019 byl studijní obor zdravotnický asistent přejmenován na studijní obor praktická sestra.

Kvalifikační příprava všeobecných sester probíhá od roku 2004/2005 pouze na vyšších odborných zdravotnických školách, na vysokých školách či univerzitách v souladu se směrnicemi Evropské Unie (Plevová, 2018, s. 140-141). Od té doby všeobecné sestry studují na vysokých školách v bakalářských či magisterských studijních programech a oborech nebo na vyšších odborných školách se zdravotnickým zaměřením, po jejímž absolvování získají titul DiS. V reformním roce 2004 rovněž vznikla povinnost, tzv. Registru zdravotnických pracovníků způsobilých k výkonu zdravotnického povolání bez

odborného dohledu, jež byl dán zákonem č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních (Kelnarová, 2015, s. 43-44).

Zákon č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních, vymezuje podmínky pro výkon zdravotnického povolání bez přímého vedení nebo odborného dohledu, pod odborným dohledem a pod přímým vedením. V návaznosti na zákon č. 96/2004, Burda a Šolcová (2015, s. 47-49) popisují tři kategorie nelékařských zdravotnických polování. Jedná se o zdravotnické pracovníky způsobilé k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu, zdravotnické pracovníky způsobilé k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu po získání specializované způsobilosti a zdravotnické pracovníky způsobilé k výkonu zdravotnického povolání pod odborným dohledem nebo přímým vedením.

Mezi zdravotnické pracovníky způsobilé k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu řadíme všeobecnou sestru, porodní asistentku či zdravotnického laboranta. Ke zdravotnickým pracovníkům způsobilých k výkonu zdravotnického povolání bez odborného dohledu po získání specializované způsobilosti patří všeobecná sestra se specializací ošetřovatelství v pediatrii a ošetřovatelská péče v anesteziologii, resuscitaci a intenzivní medicíně, značená zkratkou ARIP. Poslední kategorií zdravotnických pracovníků způsobilých k výkonu zdravotnického povolání pod odborným dohledem nebo přímým vedením se řadí studijní obor zdravotnický asistent (Budra a Šolcová, 2015, s. 47-49), nyní, od roku 2019, studijní obor praktická sestra.

Vyhláška č. 39/2005 Sb. stanovuje minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání, ve znění pozdějších předpisů. Odborné kompetence jsou stanoveny podle vyhlášky č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Vzdělávání žáků na středních zdravotnických školách vychází z Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) pro střední odborné vzdělávání, jež vymezuje závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech. RVP byly do vzdělání zavedeny školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (MŠMT, 2022). Studium na středních zdravotnických školách připravuje žáky pro výkon zdravotnického polování dle vybraného odborného zaměření. Žáci během studia získají potřebné odborné vědomosti,

dovednosti a návyky, tzv. odborné klíčové kompetence, obsaženy v RVP, potřebné pro výkon zdravotnického povolání. Studium rovněž poskytuje širší všeobecné vzdělání nutné pro další vzdělávání a k uplatnění na trhu práce. V souvislosti se všeobecným vzděláním, RVP určuje tzv. obecné klíčové kompetence, kterými jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikační kompetence, kompetence personální a sociální, občanské kompetence a kompetence kulturního povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (Čábalová, 2011, s. 76). Rámcový vzdělávací program pro studijní obor 53-41-M/03 praktická sestra je znázorněn prostřednictvím tabulky 2.

Tab. 2 Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání studijního oboru praktická sestra

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	**Minimální počet vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání**	
	týdenních	celkový
Český jazyk	5	160
Cizí jazyk	10	320
Společenskovědní vzdělávání	5	160
Přírodovědné vzdělávání	4	128
Matematické vzdělávání	7	224
Estetické vzdělávání	5	160
Vzdělávání pro zdraví	8	256
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	4	128
Ekonomické vzdělávání	2	64
Základ pro poskytování ošetřovatelské péče	8	256
Ošetřovatelství a ošetřování nemocných	54	1728
Sociální vztahy a dovednosti	5	160
Disponibilní hodiny	11	352
Celkem	**128**	**4096**

Zdroj: (MŠMT, 2022)

Tabulka 2 zobrazuje rámcový vzdělávací program neboli rozvržení obsahu vzdělávání studijního oboru praktická sestra. Rámcový vzdělávací program určuje vzdělávací oblasti a obsahové okruhy včetně minimálních týdenních a celkových časových dotací za celou dobu vzdělávání. Mezi obecné vzdělávací oblasti patří jazykové vzdělávání, dále společenskovědní, přírodovědné, matematické a estetické vzdělávání, také vzdělávání pro zdraví a v informačních a komunikačních technologií včetně ekonomického vzdělávání. K odborným vzdělávacím oblastem náleží ošetřovatelství, ošetřování nemocných a sociální vztahy a dovednosti. Rámcový vzdělávací program rovněž zahrnuje tzv. disponibilní hodiny. Celkem se jedná o 4096 hodin vyučovacích hodin.

Absolventi oboru praktická sestra se uplatní ve zdravotnických zařízeních lůžkového či ambulantního charakteru, mohou poskytovat komunitní zdravotní péči, mohou se podílet na domácí zdravotní péči, rovněž jako zdravotnický pracovník v zařízeních sociálních služeb, a to v léčebnách dlouhodobě nemocných, v zařízeních geriatrické péče nebo v zařízeních hospicové a respitní péče.

1.3 Žák střední školy

Kolář (2012, s. 449) definuje žáka jako jedince, jenž je součástí speciálního sociálního systému, kterým je škola. Žák má svá práva a povinnosti včetně způsobů chování, které se od něj očekávají. Role žáka je *„jedna ze základních životních rolí, do které se dostává člověk, nejčastěji dítě nebo dospívající, který se organizovaně učí v některé vzdělávací instituci a jehož učení je někým (učitelem, instruktorem) nebo něčím (televizní program, soubor studijních opor) řízeno podle určitého programu“* (Kolář, 2012, s. 450).

Po ukončení základní povinné školní docházky přechází žák na střední školu a získává roli žáka střední školy. Zařazením do různých institucí představuje pro žáka tzv. další stupeň sociální diferenciace, prostřednictvím které dochází k uvědomění si svého budoucího společenského zařazení (Vágnerová, 2012, s. 416-417).

Přechod na střední školu představuje určitý stupeň zátěže, který může být pro žáka stresující. Žák se ocitá v novém prostředí, s novými spolužáky, kde si začíná budovat své nové postavení (Vágnerová, 2012, s. 417). U žáků se z těchto důvodů mohou objevit vysoké absence související s prožíváním negativních emocí (Gallé-Tessonneau a Gana, 2019, s. 153). Adaptabilita ve vzdělání je nezbytná pro kariérní rozvoj středoškolských žáků a je rovněž úzce spojena s akademickými výsledky. Wang et al. (2024, s. 718-731) v této souvislosti provedli výzkumné šetření analýzou latentního profilu, prostřednictvím které zkoumali kariérní adaptabilitu a její vliv na výsledky žáků. Profily kariérové adaptability prokazovaly značné rozdíly v akademických výsledcích. Úspěšní žáci vykazovali nadprůměrnou kontrolu, vysoké sebevědomí a značnou spolehlivost oproti žákům s nízkou kontrolou a nízkým sebevědomím.

Pro mnohé žáky středních škol *„je důležité dosáhnout nějakého vzdělání. Studium dává šanci k dalšímu seberozvoji a k potvrzení vlastních kompetencí, ale také může představovat vlastní riziko, že výsledky nebudou uspokojující“* (Vágnerová, 2012, s. 417). Motivace ke školní práci je pro mnohé středoškoláky slabá. Z těchto důvodů je potřeba podporovat pozitivní sociální, emocionální a motivační výsledky (Roberts, Fawcett a Searle, 2019, s. 743). Pravidla školy žáci považují za jakousi „nutnost“. Normou je sdílení názoru na školu, kterou neberou příliš vážně (Vágnerová, 2012, s. 418). Vztahem žáků ke škole se rovněž zabývali Kotok, Ikoma a Bodovski (2016, s. 569). Podle nich nastavením kázeňského řádu a pravidel ve škole vede ke snížené pravděpodobnosti předčasného ukončení školní docházky žáky.

Změnami sounáležitosti se školou a akademickou motivací v průběhu let se zabývali Gillen-Oneel a Fuligni (2013, s. 687-692) pomocí longitudinální studie u žáků Latinské Ameriky, Asie a Evropy. Dlouhodobé analýzy v průběhu let ukázaly u starších žáků vyšší pocit sounáležitosti se školou, pozitivní vnímání školy z hlediska její užitečnosti bez ovlivnění skutečnými výsledky. Závěr studie zdůrazňuje důležitost sounáležitosti se školou pro udržení akademické angažovanosti žáků během dospívání. Podporou školní příslušnosti se rovněž zabývali Allen et. al. (2018, s. 1-20) prostřednictvím metaanalýzy faktorů ovlivňující na individuální a sociální úrovni u žáků jejich sounáležitost se školou během dospívání ve vzdělávacím prostředí. Pomocí deseti faktorů (akademická motivace, emoční stabilita, osobnostní charakteristiky, podpora rodičů, vrstevníků a učitelů, pohlaví, rasa a etnikum, mimoškolní aktivity a životní prostředí školy) zjistili nejsilnější prediktory sounáležitosti se školou, které souvisí s podporou učitele a pozitivními osobními vlastnosti. Studie zároveň poskytuje poradentství a pochopení faktorů, na které by se školy měly zaměřit pro co největší podporu žáků.

K dosažení pozitivního vývojového postupu je mimo jiné velmi důležité vytvořit žákům příležitosti k využití jejich osobních silných stránek (Rekiene a Pakrosnis, 2021, s. 40). Podle Neth et al. (2020, s. 1) jednou z nejdůležitějších výzev školy je naučit dospívající žáky klíčovým pozitivním sociálním a emocionálním dovednostem pro dosažení akademických a také emocionálních úspěchů. Sandel et al. (2012, s. 395) doplňuje, že sociálně-emocionální rozvoj u adolescentů mohou podpořit efektivní socio-emocionální výukové programy, které jsou zaměřeny na rozvoj intrapersonální a interpersonální oblasti, jež jsou důležité k přijmutí mnoha sociálních rolí, jako je například role žáků, spolužáků či přátel. Ma, Shek a Leung (2019, s. 808) apelují na pozitivní význam programů rozvoje mládeže a dospívajících, jež přináší pozitivní rozvoj mládeže, životní spokojenost a prosperitu.

1.3.1 Vývojové období adolescence

Období dospívání lze vymezit jako jeden z nejnáročnějších životních úseků jedince (Pugnerová, 2019, s. 71), který začíná prvními známkami pohlavního zrání a končí dovršením plné pohlavní zralosti včetně významných a nápadných psychických změn (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 142). Zahrnuje období rané adolescence neboli pubescence, jež je odvozeno z latiny a znamená ochlupení (11-15 let) a období pozdní adolescence neboli dorůstání (15-22 let) (Říčan, 2009, s. 278; Vágnerová, 2012, s. 369).

Tato dvě vývojová období na sebe úzce navazují a vykazují určitou individuální variabilitu v psychické a sociální oblasti (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 103). Mamdani a Hussain (2015, s. 47) dospívání označují jako přechod z dětství do dospívání. *„V jednoduše organizovaných společenstvích neexistuje samostatné období dospívání, kterému by byl připisován zvláštní význam tím, že se jedincům dostává jiných práv a povinností než dětem nebo na druhé straně dospělým“* (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 146).

Adolescence je jedno z nejsložitějších a nejkritičtějším vývojovým obdobím jedince, ve kterém probíhají významné sociální, kognitivní a nervové procesy (Uddin a De Los Reyes, 2022, s. 1209). Jedná se o období dynamických změn ve všech oblastech vývoje, a to ve fyzickém, psychickém, sociálním (Witkowski, 2022, s. 209) a emocionálním (Mamdani a Hussain, 2015, s. 47). Během rané adolescence dochází k významným tělesným změnám, k tzv. pohlavnímu dozrávání (Vágnerová, 2012, s. 367), jejichž intenzita má vliv na psychiku daného jedince (Říčan, 2009, s. 177), také u jedinců dochází ke změnám způsobu myšlení a emočního prožívání, potřeby jistoty a přijatelné pozice ve světě (Vágnerová, 2012, s. 369-370). Za posledních 100 let se urychlilo dospívání i celkový růst. Jedná se o tzv. sekulární akceleraci tělesného vývoje, která posunuje dolní hranici dospívání do nižšího věku a zahrnuje dřívější nástup menarche, menstruace či urychlení růstu do výšky (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 145-164). Na tento fenomén má vliv intenzivní působení podnětů, správná výživa a dostatečná hygiena (Říčan, 2009, s. 177). Rovněž v tomto vývojovém období dochází k prodlužování doby dokončení plného rozvoje. K dosažení plné psychické a sociální zralosti *„potřebuje jedinec více času nejen na dosažení vyššího vzdělání a výcviku, ale při stoupajících nárocích a zátěžích v současné společnosti i na plný rozvoj všech složek osobnosti“* (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 145). *„Nároky na vzdělání a profesionální přípravu oddalují dosažení sociální zralosti“* (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 164).

K základním psychickým potřebám v adolescenci patří pocit jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti. Potřeba jistoty a bezpečí je vázána na minulou zkušenost, aktuální prožitky i budoucnost. Potřeba seberealizace je popsána níže v kapitole 1.3.1.1. Potřeba otevřené budoucnosti a formování různých možností může fungovat jako otevření nové perspektivy. Jakmile je adolescent schopen o budoucnosti reálně uvažovat, tehdy má budoucnost pro jedince subjektivní význam (Vágnerová, 2012, s. 387).

Mezi hlavní problémy u adolescentů patří jejich „sociální nezakotvenost“, tj. nevnímají se již jako děti, zároveň nejsou dospělí. To způsobuje nejistotu v jejich roli-dětství, které již není dospělými tolerováno, což vede k labilitě a nerovnováze mezi nadměrným očekáváním a depresivním podceňováním (Kern et al., 2015, s. 177-178). Podle Puchalske-Wasyl, Lyziaka a Zarzycka (2022, s. 273) se rovněž jedná o období výjimečně citlivé k ideálům.

Adolescenti se především zaměřují na interakce s vrstevníky, s rodinou a se společností jako celek (Crespo Lopes a Liljefors Persson, 2023, s. 1-2), tzn. ve svých aktivitách se obracejí směrem ke druhým, pomáhají si uspokojovat různé potřeby. Je to období síly a závislosti na druhých. Emoční jistotu hledají u jedinců s podobnými hodnotami a zájmy (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 103-104). Kirova (2017, s. 59) vnímá adolescenty a žáky střední školy jako sociální aktéry, kteří se aktivně podílejí na produkci a reprodukci své vrstevnické kultury.

Aby adolescenti vyrostli ve zdravé, starostlivé a zodpovědné dospělé (Ma, Shek a Chen 2019, s. 961), musí plnit řadu vývojových úkolů, adaptivních a maladaptivních strategií emoční regulace (Dixius a Mohler, 2023, s. 1) včetně vývoje sebepojetí (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 160). Dochází ke komplexní psychosociální proměně, k potvrzení sociální identity a rozvoji vlastní identity (Vágnerová, 2012, s. 371).

„Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu identity“ (Vágnerová, 2012, s. 367). Pro správný vývoj adolescentů je kromě rozvoje osobní identity potřebný také rozvoj intimity, sebeúcty a kompetence včetně hledání nezávislosti na rodičích. Pokud dospívající fyzicky a psychicky dozrají, jsou schopni rovněž přebírat odpovědnost (Ma, Shek a Chen 2019, s. 961-962).

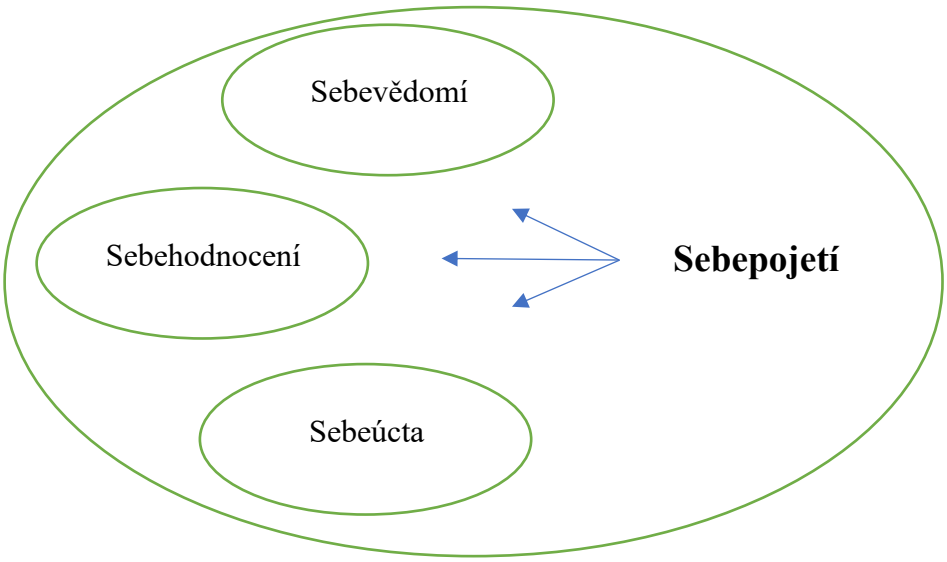
V adolescenci je dítě ohroženo rizikovými vlivy a rizikovým chováním, na které má zásadní vliv prostředí, ve kterém se nachází (Uddin a De Los Reyes, 2022, s. 1209), rovněž je vystaveno negativnímu duševnímu zdraví a antisociálnímu chování z důvodu silnějších emocionálních reakcí na změny během dospívání, které mohou mít vliv na zdraví dítěte s dlouhodobými účinky (Mamdani a Hussain, 2015, s. 47). U rizikových skupin jsou důležité preventivní intervence určené adolescentům (Valadez-Garcia a Oropeza-Tena, 2020, s. 157). Průběh daného vývojového období taktéž závisí na kulturních a společenských podmínkách, ze kterých vyplývají požadavky a očekávání

dané společnosti. Z těchto důvodů je důležitý rozvoj určité schopnosti a dovednosti, které adolescent považuje za důležité (Vágnerová, 2012, s. 367-369).

1.3.1.1 Sebepojetí a utváření identity

Pojem sebepojetí můžeme vymezit vztah či postoj jedince k sobě samému, neboli tzv. určitý obraz o sobě. Tvoří jej racionální neboli kognitivní a emocionální prvky, které zahrnují sebehodnocení, sebeúctu a sebevědomí (Kolář, 2012, s. 351). Pauknerová (2012, s. 101) definuje sebepojetí jako vlastnosti odrážející vztah člověka k sobě samému, který vychází z jedincovy míry sebepoznání a sebehodnocení, jako je například sebekritičnost, ukázněnost, skromnost či sobeckost. Sebepojetí můžeme rovněž definovat z pohledu sociálně kognitivní psychologie, která tímto pojmem označuje *„souhrn představ a hodnotících soudů, který jedinec o sobě chová“* (Blatný, 2010, s. 107). Především se jedná o kognitivní neboli mentální reprezentace včetně percepce sebe sama, jež vyjadřuje vědomí o vlastní existenci. Jde o tzv. sebesystém, který zahrnuje například sebehodnocení a seberegulaci (Kučera, 2013, s. 106), ale také sebeúctu, sebevědomí a sebedůvěru (Pugnerová, 2019, s. 126).

Jednotlivé složky sebepojetí podle Koláře (2012, s. 351) jsou znázorněny prostřednictvím obrázku 2. Jedná se o složku sebevědomí, sebehodnocení a sebeúctu.



Obr. 2 Složky sebepojetí

Zdroj: (vlastní zpracování)

Obrázek 2 znázorňuje jednotlivé složky sebepojetí, ke kterému patří sebevědomí, sebehodnocení a sebeúcta.

Sebevědomí se rozvíjí ve spojení s vrstevníky, s rodiči, učiteli či ostatními lidmi. Úzce souvisí se sebedůvěrou, s vědomím svých kvalit a schopností (Kolář, 2012, s. 354), pocitem vlastní hodnoty, tzv. osobní ceny. Důležité je dosažení zdravého sebevědomí, jež má své výhody, ke kterým například patří odolnost proti negativním vlivům okolí či snadnější navazování kontaktů (Pugnerová, 2019, s. 127).

Sebehodnocení v doslovném překladu znamená hodnocení sebe sama, svého chování, jednání, postojů a postupů. Jedná se o schopnost kritického pohledu na sebe, tj. nepřeceňovat se a ani se nepodceňovat (Kolář, 2012, s. 351). Na počátku dospívání úroveň sebehodnocení značně klesá, jedinci se vnímají velmi kriticky a posuzují se podle reakce druhých lidí v okolí. Kolem 15-16 let úroveň sebehodnocení opět postupně narůstá (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 161).

Sebeúcta souvisí se zdravím a s chováním. Jde o hodnocení sebe sama včetně pocitů vůči vlastní osobě. Vysoká míra sebeúcty může u adolescentů rovněž vést k experimentování například s kouřením či alkoholem. Oproti tomu nízká míra sebeúcty, v souvislosti se zdravím, může u adolescentů vést k poruchám přijmu potravy (Ayers a Visser, 2015, s. 210). Na sebeúctu a sebekontrolu u žáků středních škol se ve své experimentální studii rovněž zaměřili Kang a Kim (2023, s. 172). Jejich studie zkoumala účinky desetitýdenního programu neboli intervence zaměřené na všímavost stresu, koncentrace, sebeúcty a sebekontroly u žáků středních škol. Čtyři týdny po absolvování programu žáci vykazovali nižší úroveň stresu, zlepšenou koncentraci, sebeúctu a sebekontrolu ve srovnání s výchozí hodnotou. Podle výsledků program všímavosti účinně zlepšuje koncentraci žáků a měl by být začleněn do středoškolských osnov.

Longitudinální studie Coelho, Beara a Bráse (2020, s. 1793-1798) se zaměřila na zkoumání vztahů mezi sebepojetím, sebeúctou, představami a hodnocením školního klimatu žáky. Vícerozměrný rámec měřící blahobyt školního prostředí pomocí F5 škály obsahuje akademickou, sociální a emocionální subškálu používanou pro hodnocení sebepojetí ve španělsky mluvících zemí. Studie zkoumala vliv vnímání školního klimatu na akademické, sociální a emocionální úrovní včetně sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí u žáků. Pozitivní vnímání školního klimatu je u žáků spojeno se sebeúctou a sebepojetím.

Dle Hsueho, Yu a Wanga (2023, s. 6818) má zdravé sebepojetí vliv na psychické zdraví žáků. Chybné sebepojetí může vést k antisociálnímu chování, agresivitě a násilí (Castedo, Juste a Alonso, 2015, s. 219).

Adolescence je rovněž vývojové období charakteristické hledáním a utvářením své identity (Pugnerová, 2019, s. 75). Identita v překladu znamená totožnost (Říčan, 2009, s. 279) a je jednou ze základních psychologických potřeb, která zahrnuje kontinuitu, integritu a konzistenci (Tokur a Dogan, 2023, s. 705). Macdermid a Dehaan (2017, s. 17) identitou rozumí *„dynamické zapadání částí osobnosti do reality sociálního světa tak, aby člověk měl pocit vnitřní soudržnosti a smysluplného vztahu k reálnému světu“*. Průcha (2010, s. 120) vnímá identitu jako pocit sounáležitosti a příslušnosti jedince k určitému společenství, která souvisí s charakteristikami osobnosti.

Pokud se na pojem identita podíváme z pedagogického hlediska, můžeme jej vymezit jako totožnost jedince, neboli způsob, jak konkrétní jedinec vnímá svou stejnost a kontinuitu v čase a také význam své existence. Oproti tomu sociologie identitu vysvětluje jako uvědomění jedince, jaký je člověk a jak se od druhých liší (Pugnerová, 2019, s. 75). Pugnerová (2019, s. 75-76) pracuje rovněž s pojmy osobní, sociální a skupinová identita. Osobní identita zahrnuje sebereflexi a sebepojetí neboli vlastní pojetí sama sebe. Sociální identita určuje příslušnost jedince ke konkrétní sociální skupině, s čímž souvisí tzv. skupinová identita neboli „přináležitost“ k dané skupině, a to například oblékáním či gesty. Podle Crocetti et al. (2024, s. 397) mohou být procesy osobní identity a sociální identifikace pro adolescenty velmi náročné.

Hledání identity znamená pro jedince razantní vývojový předěl, který může mít podobu vyhrocené vývojové krize. Budování identity je náročný úkol (Říčan, 2009, s. 279-280), který se děje především prostřednictvím zážitků (Crespo Lopes a Liljefors Persson, 2023, s. 1) a hledáním odpovědí na otázky: kým jsem, kam patřím, jaké mám hodnoty (Langmeier a Krejčířová, 2018, s. 160), čemu věřím, čeho chci dosáhnout a čím chci být (Říčan, 2009, s. 279-280). Během budování identity dochází ke *„konfliktu mezi potřebou integrace sebe samého a potřebou vyrovnat se s nejasnými požadavky společnosti způsobem vyhovujícím ve smyslu nalezení vlastního místa v tomto společenství“* (Pugnerová, 2019, s. 75), kde vrstevnická skupina slouží jako opora daného jedince, který se může uspokojivě identifikovat k příslušné skupině, s níž vytváří tzv. skupinovou

identitu, jež mu pomáhá překonat překážky v procesu osamostatňování (Vágnerová, 2012, s. 423).

Vytvoření subjektivního vnímání identity tvoří základ pro vyvážený pocit identity v dospělosti (Tokur a Dogan, 2023, s. 705-722). Rozdíly ve vnímání identity se u jedinců objevují na podkladě kognitivních a nervových procesů (Uddin a De Los Reyes, 2022, s. 1209). *„Rozvoj identity není jednoduchý a její dosažení je charakteristické pro integrovanou dospělou osobu“* (Pugnerová (2019, s. 77).

Pugnerová (2019, s. 76-77) v souvislosti s rozvojem identity uvádí čtyři statusy jako tzv. momentální reakce v dané situaci. Jedná se o rozptýlenou neboli difúzní identitu, přejatý způsob identity, prodlouženou identitu neboli moratorium a dosaženou identitu. Rozptýlená identita je charakteristická pro nevyzrálého a snadno ovlivnitelného jedince druhými lidmi, nejčastěji svými vrstevníky, který své chování přizpůsobuje dané skupině na úkor své potřeby potvrdit si svou vlastní sociální identitu. Přejatý způsob identity vymezuje závislého jedince na autoritách, tj. jedná se o jedince, který přebírá názory od autorit například od učitelů či rodičů, aniž by si tyto názory ověřil svou vlastní zkušeností. Prodloužený typ identity neboli moratorium znamená stav jedince, který v rámci rozvoje identity experimentuje, zaujímá různé názory a zkouší si různé role a zájmy. Dosažená identita charakterizuje jedince, který si prošel krizí identity a dospěl k vlastnímu rozhodnutí a názorům. Rovněž souvisí s dosažením lepších výsledků ve škole.

1.3.1.2 Posuzování a vnímání okolí u adolescentů

Vnímání neboli percepce je základní kognitivní, tj. poznávají proces, který jedinci umožňuje kontakt s okolním světem i se sebou samým (Říčan, 2009, s. 38). Kapitola posuzování a vnímání okolí je zaměřena na percepci a hodnotící procesy u adolescentů (Kantorová, 2015, s. 37).

Existují různé způsoby vnímání a posuzování lidí. Nakonečný (2009) ve své publikaci uvádí několik možných chyb ve vnímání lidí neboli sociální percepci. Jedná se například o tzv. haló efekt neboli efekt prvního dojmu, tj. dobrý-špatný, o posuzování a přiřazování vlastností danému jedinci podle jeho zevnějšku nebo stereotypizace, což znamená vnímání jedince podle předem daných kritérií, tj. vlastností určité skupiny (Nakonečný, 2009, s. 149). Pugnerová (2019, s. 154-159) v této souvislosti doplňuje další možné chyby v sociální percepci jedince. Jedná se například o implicitní teorii osobnosti, kdy danému

jedinci, na základě jedné jeho vlastnosti, jsou přiřazovány vlastnosti další. Další chybou v sociální percepci můžeme uvést například tzv. efekt shovívavosti, kdy se daný jedinec posuzuje a hodnotí spíše kladně než záporně. Říčan (2009, s. 41-52) v souvislosti s vnímáním popisuje možnosti zpracování senzorického materiálu. Jedná se například o tzv. figuru na pozadí, kde je zapotřebí z našeho vnímání vyčlenit z řady podnětů nedůležité, aby ty důležité se jevily jako figura na pozadí.

Posuzování a hodnocení dané situace adolescenty má kognitivní a rovněž emocionální charakter. Stejné situace mohou jedinci prožívat různě (Kantorová, 2015, s. 37). Jsou značně ovlivňováni svými emocemi, jsou přecitlivělí na různé vnější podněty. Dokáží se velmi rychle nadchnout, projevit štěstí, radost, rovněž také vztek, smutek či zlost.

Adolescenti jsou nadměrně kritičtí a mají sklon s každým polemizovat. To pramení z jejich přesvědčení, že jejich argumenty jsou dostatečné silné a jasné. Odlišný názor vnímají jako projev neochoty či omezenosti. Rozumově argumenty tolerují, po emocionální stránce však nejsou pro ně přijatelné. Z těchto důvodů často ulpívají na jednom názoru, který považují za nejlepší a nejsou ochotni připustit, že nemusí být správný. Jejich postoj lze chápat jako zaujetí vlastními úvahami. Bývají radiální, odmítají výjimky a kompromisy. Obecné principy a pravidla přijímají, avšak zamítají přijmout fakt, že některá pravidla vždy nemusí platit (Vágnerová, 2012, s. 387-388).

Langmeier a Krejčířová (2018, s. 153) doplňují, že se jedná se o období nalézání svého osobitého způsobu emancipace, která se projevuje rozporem mezi hodnotami rodiny a společností a také rozporem mezi mladší a starší generací. Adolescenti již nejsou vázání na normy a hodnoty rodičů, revoltují proti nim, často je kritizují a posuzují, vytýkají jim nedostatky, stydí se za projevy lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Na druhé straně nekriticky přijímají nové vzory a životní cíle.

Pokud se zaměříme na vnímání a vztah raných a pozdních adolescentů ke škole a k učení, u mladších adolescentů se mění vztah a motivace k učení, tj. úspěšnost ve škole přestává být jejich cílem. Motivace k učení závisí na konkrétním učivu, zda má jedinec o dané učivo zájem, jeví se mu jako užitečné nebo zbytečné. Rovněž je to také s postojem k jednotlivým předmětům. Vztah k učitelům a jejich požadavkům je kritičtější. Změna nastává u starších adolescentů, kteří jsou motivování ke školní práci z důvodu přijetí na vysněný obor vzdělání. Starší adolescenti učitele vnímají jako osoby, které nejsou otevřené a nemají respekt k jejich názorům. Tyto změny vyplývají s vývojem sebepojetí

a utváření své vlastní identity (Vágnerová, 2012, s. 412-420). Reagují zkratkovitými generalizacemi, jež bývají nepřesné či nesmyslné. Například se jedná o výrok „všichni učitelé jsou nespravedliví“ z důvodu přidělení horší známky jedním učitelem (Vágnerová, 2012, s. 388). To potvrzuje Šimíčková-Čížková (2010, s. 128) a dodává, že jejich radikálnost se projevuje jednostranností v chápání a hodnocení dané skutečnosti, kterou vnímají zjednodušeně.

Adolescenti obvykle vnímají strach z negativního hodnocení. Ten lze snížit zapojením programu pro podporu zdraví a prevenci působící na nepříznivé vlivy a tělesnou nespokojenost (Trompeter, 2023, s. 646). Negativní hodnocení pro žáka představuje pocit nedostatečnosti či selhání (Kolář, 2012, s. 133). Častá zkušenost s neúspěchem a s negativním hodnocením může vést k vytvoření negativního sebepojetí, což může být příčinou bezmocnosti projevující se rezignací žáka ke školním aktivitám (Pugnerová, 2019, s. 127). Adolescenti rovněž velmi citlivě vnímají spravedlivost při hodnocení. Ta je pro ně nesmírně důležitá (Cook, 2016, s. 9). Spravedlivým hodnocením a jeho vlivem na studijní úspěchy se ve své studii zabývali Javed et al. (2023, s. 96-116), jejichž cílem byla podpora učení žáků pomocí výukových aktivit a různé možnosti hodnocení vedoucí k podpoře všech žáků. Výsledky studie doporučují zohlednění učebních stylů u žáků a respektování jejich potřeb, což vede k lepším studijním výsledkům.

Studie Gauley (2017, s. 2-10) se zaměřila na hodnocení akademických výsledků u žáků a potvrdila angažovanost žáků jako důležitý předpoklad úspěšné a bezpečné budoucnosti. Vysoké akademické úrovně dosahují žáci, kteří se učí, jsou ve škole rádi a jsou sociálně uvědomělí. Na hodnocení a zlepšení akademických výsledků u žáků se ve své studii rovněž zaměřili Wang a Degol (2016, s. 315-352) pomocí konstruktu školního klimatu k měření dopadu školního klimatu na výsledky žáků. Konstruktu školního klimatu obsahuje čtyři domény (akademické prostředí, komunita, bezpečnost a institucionální prostředí) a třináct dimenzí (učení, vedení, profesní rozvoj; kvalita vztahů, propojenost, respekt k rozmanitosti, partnerství; bezpečnost sociální, emocionální a fyzická, kázeň a pořádek; environmentální přiměřenost, struktura organizace a dostupnost zdrojů). Autoři vnímají zásadní podporu multidimenzionality školního klimatu. *„Zahrnutí více domén obohacuje charakterizaci výzkum klimatu školy a zvyšuje pravděpodobnost vytvoření smysluplné změny prostřednictvím iniciativ školské reformy, které se zaměřují na více cest k úspěchu studentů“* Wang a Degol (2016, s. 343). Jejich výzkum prokázal

souvislost mezi pozitivními rysy školního klimatu a optimálními výsledky žáků v akademické, behaviorální a psychosociální oblasti.

Lombardi et al. (2019, s. 1-11) hodnotili vliv školního klimatu na pocity pohody a zapojení do výchovně-vzdělávacího procesu u středoškolských žáků. Jejich cílem bylo prozkoumat faktory podporující angažovanost a pohodu žáků ve škole prostřednictvím testů a dotazníku zaměřených na osobnostní rysy, gramotnost, klima ve škole, pocit pohody a zapojení školy. Výsledkem bylo objevení existujícího silného vztahu mezi pozitivním školním prostředím a vnímáním pohody u žáků. Školní klima je důležitý faktor pro zlepšení zapojení žáků do školních aktivit. Je však účinný, pokud jeho vliv může ovlivnit pocit pohody studentů. Oproti tomu Masini et al. (2022, s. 713) se ve svém výzkumu zaměřil na hodnocení účinnosti intervencí školní fyzické aktivity a jejího vlivu na chování, kognitivní funkce a pohodu u adolescentů, kde začleněním daného typu intervence do kurikula přináší efekt na úrovni školního vzdělání a pohody.

Vnímání a posuzování školního klimatu žáky je subjektivní. Každý jedinec vnímá a posuzuje školní klima různým způsobem. Jeho vnímání a prožívání ovlivňují objektivní podmínky. Ideální je kombinace dobrých objektivních podmínek a kladného subjektivního vnímání školního prostředí, které je spojeno s vnitřní pohodou jedince (Kantorová, 2015, s. 40-41).

1.4 Terminologické vymezení pojmů

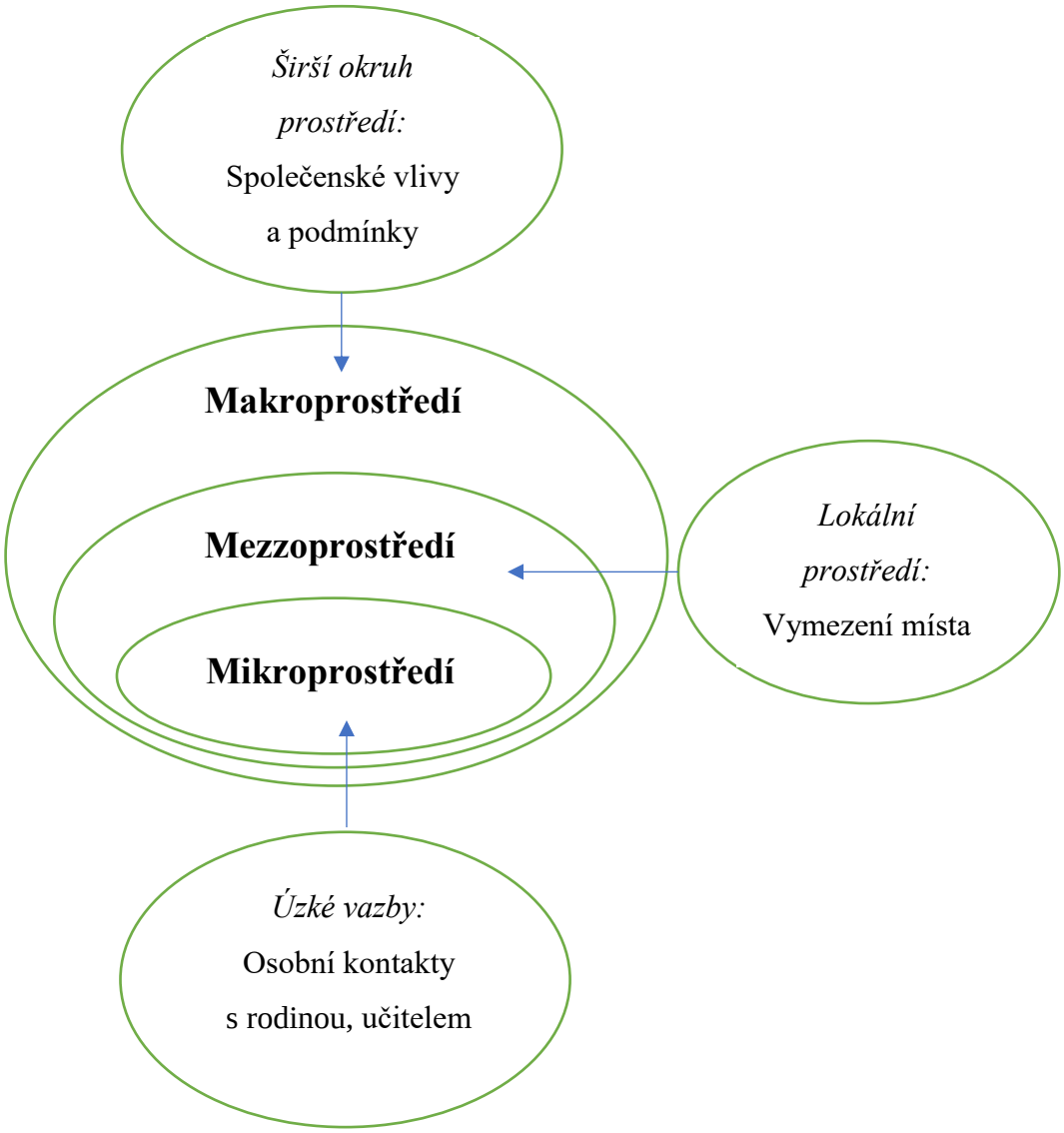
Tato kapitola vymezuje základní terminologické pojmy v souvislosti se školním prostředím. Jedná se o obecný pojem prostředí, dále specificky zaměřený pojem školní prostředí, atmosféra školy, klima a školní klima.

1.4.1 Prostředí a školní prostředí

Pojem prostředí vnímá Kašpárková (2007, s. 15) *„jako souhrn všech vnějších vlivů, přírodních i kulturních, které jedince obklopují a umožňují mu podmínky k životu“*. Podle ní se jedná se o soubor všech činitelů a podmínek, které působí na živý systém zevnitř i z vnějšího okolí a ovlivňuje rozvoj lidského jedince (Kašpárková, 2007, s. 15). Je to také provázaný systém, jehož obyvatelé jsou nejen objekty, součástí systému, ale také spolutvůrci, subjekty celku a vytváří podmínky pro klima (Kantorová, 2015, s. 43). Grecmanová (2008, s. 9) rovněž popisuje pojem prostředí jako objektivní realitu se souborem faktorů, které člověka v průběhu života obklopují, mají pro něj hodnotu a jsou s ním ve vzájemné interakci. Každé prostředí má vlastní potenciál, který jako síla působí na člověka pozitivně či destruktivně. Důležitá je však adaptace člověka do svého prostředí (Mareš, 2013, s. 31).

Obecně lze prostředí rozdělit také na přírodní a společenské. Podle Álvareze-Arreguiho a Arreguita (2019, s. 448) se *„jedná o intimní propojení, které bylo vytvořeno mezi společností, ekonomikou, legislativou, znalostmi, technologiemi, prací, volným časem a vzděláváním v prostředí fyzických a právnických osob“*.

Lašek (2012, s. 3) zdůraznil integraci člověka s prostředím na třech úrovních v rámci tzv. mikroprostředí, mezzoprostředí a makroprostředí. Mikroprostředí autor uvádí v souvislosti s úzkými osobními kontakty, s rodinou, okruhem přátel, pracovištěm. U dětí tento typ prostředí souvisí s učitelem, skupinami spolužáků a vrstevníků. V tomto prostředí mají podněty největší intenzitu, frekvenci a také délku trvání. Mezzoprostředí představuje prostředí lokální, nejčastěji se jedná o vymezení místa bydliště a jeho okolí. Toto prostředí zahrnuje přírodu, kulturu a sociální vazby. Makroprostředí představuje širší okruh prostředí. Je uváděno v souvislosti se společenskými vlivy a podmínkami, které spolupůsobí při formování osobnosti jedince. Makroprostředí ovlivňuje mikroprostředí a mezzoprostředí. Dané tři úrovně jsou znázorněny prostřednictvím obrázku 3.



Obr. 3 Integrace člověka s prostředím

Zdroj: (vlastní zpracování)

Obrázek 3 znázorňuje integraci člověka s prostředím na třech úrovních. Makroprostředí zahrnující širší okruh prostředí, jehož součástí jsou společenské vlivy a podmínky. Mezzoprostředí vymezující lokální prostředí, tj. místo bydliště a jeho okolí. Mikroprostředí, které souvisí s úzkými vazbami a osobními kontakty s rodinou, učiteli, přáteli nebo na pracovišti.

Do pojmu prostředí Lašek (2012, s. 40) zahrnuje také prostředí školy, a to z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, město), architektonického (architektura školy), ergonomického (vhodnost školního nábytku, technických zařízení pro výuku)

a hygienického (osvětlení, vytápění, větrání). Součástí je také stupeň a typ školy (učiliště, základní, střední, vysoká).

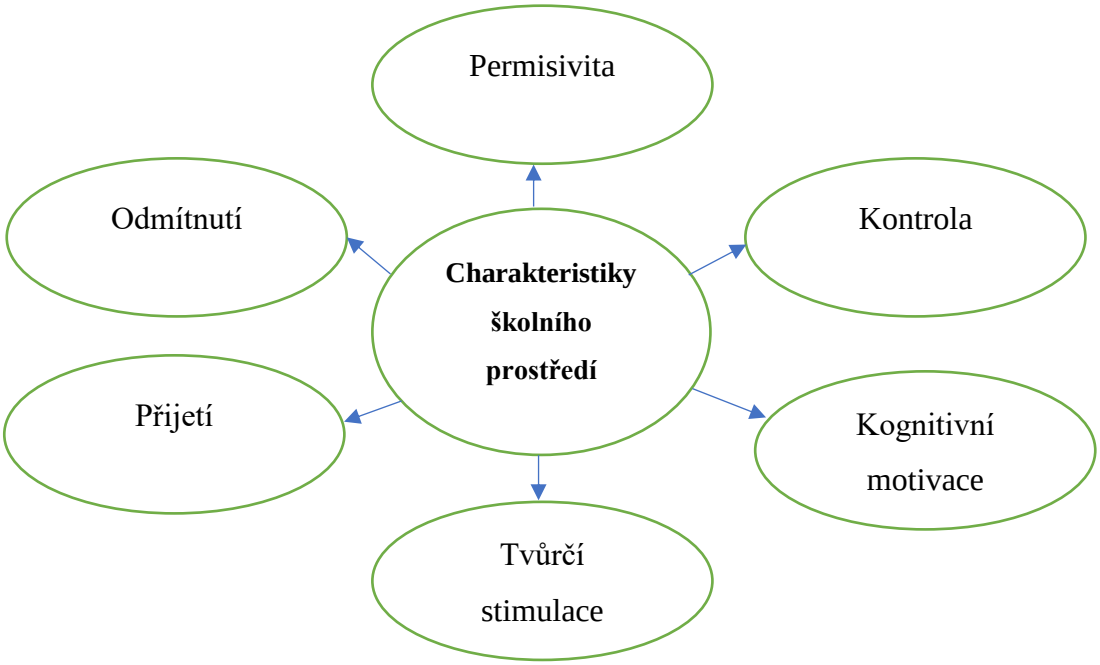
Prostředí školy neboli školní prostředí lze vymezit jako specifickou část prostředí. V současnosti se můžeme setkat s řadou výrazů a termínů, které označují pojem školní prostředí. Dave (1963, s. 22-38) popisuje školní prostředí jako podmínky, procesy a psychologické podněty ovlivňující vzdělávací výsledky žáků a studentů, kteří jsou součástí školního prostředí, vysokoškolského prostředí, domácího prostředí nebo prostředí různých společenských organizací. Školní prostředí jako objektivní realita je tvořeno lidmi a jejich aktivitami, materiálními věcmi patřícími k vybavení školní budovy a také podmínkami, jevy a procesy, které se zde odehrávají (Blaštíková, 2015, s. 7). Na spoluutváření školního prostředí se tedy podílejí učitelé, žáci, rodiče, vedení školy, provozní zaměstnanci. Ve shodě jsou také autoři Tapia et al. (2020, s. 1) vystihující školní prostředí jako soubor vztahů mezi jednotlivými členy školní komunity, které jsou určovány dle osobních, funkčních a strukturálních faktorů vzdělávací instituce. Podle nového přístupu vyvíjejícího se od 80. let 20. století je školní prostředí komplex psychosociálních jevů, které působí ve školních procesech (Kantorová, 2015, s. 45).

Je třeba rozdílně přistupovat ke školám také podle toho, v jaké zemi a kultuře se nacházejí a jaké na ně působí faktory přírodní, společenské a kulturní. *„Teprve poté je možné pokusit se objektivněji hodnotit konkrétní školu a zaměřit se na vlivy, které ovlivňují její chod zevnitř“* (Kašpárková, 2007, s. 17). Procesy, které probíhají ve školním prostředí, jsou odrazem změn z minulosti a mají adaptační a anticipační charakter. Děje a jevy ve školním prostředí je nutné sledovat s ohledem na současné podmínky a zároveň by se měl aktuální stav konfrontovat s výhledem do budoucnosti (Kašpárková, 2007, s. 35).

„S ohledem na výstavbu prostředí školy se mohou mnohé školy jednoho typu, druhu a stupně sobě spíše podobat, lišit se však budou v prožívání a hodnocení svého prostředí různými žáky, učiteli a rodiči. Výsledkem dlouhodobého percipování, prožívání a hodnocení prostředí školy je její klima“ (Blaštíková, 2015, s. 7-8).

Autoři Bist a Mishra (2019, s. 3058-3061) vystihují šest charakteristik, které popisují školní prostředí. Jedná se o tvůrčí stimulaci, kognitivní motivaci, permisivitu, přijetí, odmítnutí a kontrolu. Tvůrčí stimulace se vztahuje k aktivitám učitele, který vytváří podmínky a příležitostí ke stimulaci kreativního myšlení u žáků. Kognitivní motivace zahrnuje úsilí učitelů podporovat kognitivní růst žáka pro snadnější jeho jednání

a chování. Permisivita označuje otevřenost, kdy studenti mohou svobodně vyjadřovat své názory a jednat podle svých přání. Přijetí zahrnuje míru učitelské bezpodmínečné lásky a uznání. Studenti mají právo vyjadřovat pocity a být autonomní. Odmítnutí charakterizuje školní klima, ve kterém učitelé neuznávají studentům právo jednat svobodně a samostatně. Kontrola vystihuje autokratickou atmosféru školy, ve které jsou studentům uložena omezení k jejich potrestání. Charakteristiky školního prostředí jsou znázorněny prostřednictvím obrázku 4.



Obr. 4 Charakteristiky školního prostředí

Zdroj: (Bist a Mishra, 2019, s. 3059)

Obrázek 4 vystihuje šest charakteristik popisující školní prostředí. Mezi těchto šest charakteristik se řadí permisivita neboli otevřené a svobodné vyjadřování, odmítnutí jednat svobodně a samostatně, přijetí a uznání žáka, tvůrčí stimulace jako stimulace kreativního myšlení žáků, kognitivní motivace neboli podpora růstu žáků a kontrola.

Školní prostředí nelze posuzovat, aniž by bylo známo co nejvíce faktorů, které na školu působí. Tagiuri (1968, s. 11-32) rozlišuje několik dimenzí, které se na školním prostředí podílí. Jedná se o dimenzi personální, sociální, kulturní a materiální. Personální dimenzi tvoří osoby a skupiny osob mající se školou co do činění, jejich kvality a kompetence.

Sociální dimenze vyjadřuje způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř osob patřící do školy. Zde spadá zejména interakce mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodiči. Kulturní dimenzi vystihují hodnotové vzory, normy, pravidla, víra, tradice, symboly. Materiální dimenze představuje architektura školy, vybavení školy jakožto nábytek, pomůcky, úpravy prostředí.

Ve školním prostředí můžeme hovořit také o klimatu školy, klimatu školní třídy, klimatu učitelského sboru, klimatu výuky, a také o komunikačním klimatu. To vše má vliv na efektivitu žákova učení, vyučovací proces, na osobnostní rozvoj žáka i učitele a na vývoj třídy (Lašek, 2012, s. 41). Dny, které dítě stráví ve školním prostředí, považuje Mishra (2019, s. 3058) za nejvýznamnější, neboť škola z dětí vytváří plnohodnotné bytosti.

1.4.2 Klima a školní klima

Pojem klima uvádí Grecmanová (2008, s. 9) jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“. Jedná se o dlouhodobý jev, který nevzniká samovolně, nýbrž se vytváří. Také ho můžeme charakterizovat jako sociálně skupinový jev podmíněný mnoha faktory, který je vázaný na své tvůrce, tzn. je jimi vytvářen a rovněž na ně působí Lašek (2012, s. 42) a „soubor zobecněných postojů, vnímání procesů odehrávajících se ve třídě a emocionálního reagování žáků na ně“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 147).

Pro pochopení termínu klima je důležité uvědomit si jeho vztah k prostředí. Pojmy klima a prostředí nelze od sebe oddělit, jejich existence je vzájemně propojená (Lašek, 2012, s. 42). Klima je do určité míry závislé na jednotlivých faktorech, například geografických či architektonických. Faktory prostředí školy se určitou mírou podílejí na existenci jednotlivých druhů klimatu škol, jako jsou školní klima, organizační klima nebo klima třídy. K rozlišení těchto typů klimatu je rozhodující, kdo vlivy školního prostředí vnímá, posuzuje a hodnotí (Ježek, 2003, s. 75). Prostředí vytváří tzv. živnou půdu pro vznik klimatu a ovlivňuje jeho kvalitu. Klima je jev dlouhodobý, který je podmíněný sociálně i osobnostně. Týká se školního prostředí, prostředí volnočasových a zájmových aktivit, pracovního či rodinného prostředí, které je základem života každého jedince. V obecném smyslu můžeme říct, že klima je komplexní strukturou vztahů, v níž vzdělávání a sebevzdělávání má své nezastupitelné místo (Kašpárková, 2007, s. 26-27). Oproti tomu Mosqueda et al. (2022, s. 613) ve svém článku popisují termín posilující neboli motivační

klima, které se vyznačuje značným zapojením do úkolu, hojnou sociální podporou a podporou autonomie, což je ukazatel optimálního fungování jedince.

S pojmem klima úzce souvisí pojem atmosféra. Atmosféra se klimatu podobá, avšak oproti klimatu je méně stabilní. V nejužším slova smyslu se jedná o krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění během určitého časového úseku ve specifických situacích, například v průběhu vyučovací hodiny, při zkoušení, pololetním hodnocením, maturitních a státních závěrečných zkouškách, kdy se jedná o emotivně vypjatější situace (Lašek, 2001, s. 40-42). Han, Xu a Xiao (2023, s.1-3) vidí atmosféru jako běžné psychologické vnímání, které může podpořit vzájemnou důvěru mezi aktéry školy, pomoct učitelům dosáhnout pedagogických cílů, chápat smysl učitelského povolání, efektivně zlepšit jejich profesní identitu, rozvíjet svůj potenciál a v konečném důsledku být se svou prací spokojení. Atmosféra rovněž vytváří prostředí pro učení zahrnující očekávání, která lidé od školy mají a ukazuje na dynamický a reciproční vztah mezi jedincem a danou organizací, kdy nepředvídatelné události ovlivňují individuální chování jedince a ukazují možnosti řešení těchto událostí (Commons et al., 1992, s. 4). Podporující atmosféra dělá ze školy místo, kde chtějí pracovníci i studenti trávit svůj čas (Bist a Mishra, 2019, s. 3058-3059). Vzájemným vztahem mezi vnímáním školní atmosféry a angažovaností středoškoláků do výuky se ve své studii zabývali Akarsu a Turhan (2022, s. 694-704), kteří dospěli k závěru, že školní atmosféra je významným prediktorem školní angažovanosti žáků a je jedním z klíčových determinantů zapojení žáků do školních aktivit. Zlepšení školní atmosféry vede ke zvýšení afektivní, kognitivní a behaviorální angažovanost žáků. „Angažovanost studentů ve škole je definována jako psychologická investice studentů do učení. Výsledkem je, že student s vysokou úrovní angažovanosti je jak akademicky úspěšný, tak internalizuje a aplikuje to, co se naučil tím, že se snaží získat více, než co jeho škola poskytuje“ (Akarsu a Turhan, 2022, s. 695).

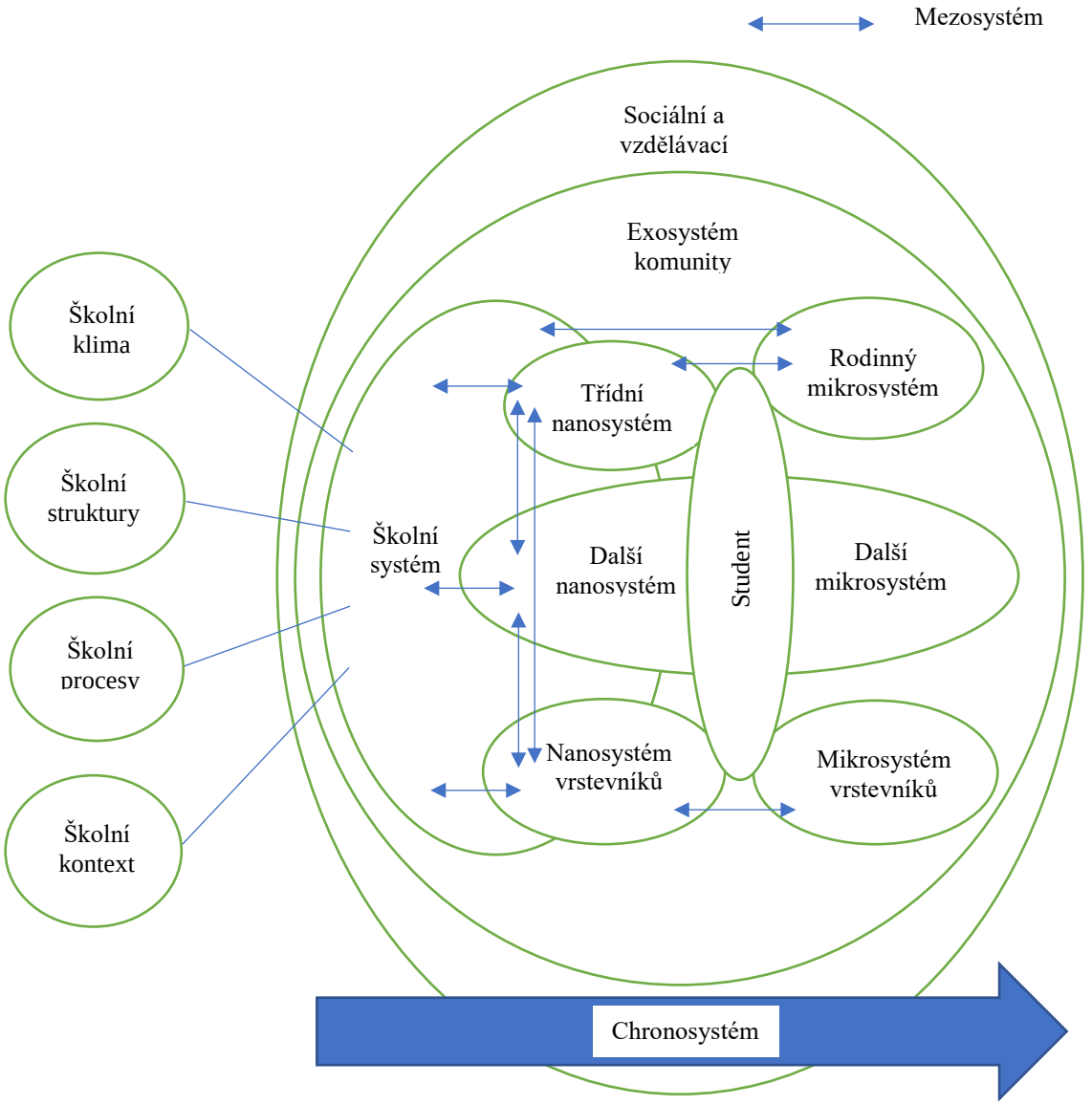
Variantou klimatu je školní klima, které vychází ze školního prostředí. Neexistuje univerzální definice školního klimatu. Někteří autoři charakterizují a popisují školní klima pomocí konkrétní a vhodnější definice, jiní volí abstraktnější pojmy (Wang a Degol, 2016, s. 315-316). Autoři používají celou řadu pojmů. Například se jedná o pojem atmosféra, pocity, prostředí nebo prostředí školy (Tagiuri, 1968; Freiberg, 1999; Homan, Barber a Torney-Purta, 2006). Mnoho z nich vnímá školní klima jako sdílená přesvědčení, hodnoty a postoje utvářející interakce mezi žáky a učiteli (Wang a Degol, 2016, s. 316).

Školní klima je *„kvalita, která se vytváří jako odraz školního prostředí (s ekologickou, personální, sociální a kulturní dimenzí) ve vnímání, posuzování a hodnocení výše uvedených činitelů. Jde o dlouhodobý jev specifický pro konkrétní školu“* (Kantorová, 2010, s. 46). Lze jej vnímat jako převládající atmosféru ve škole, která je především ovlivněna úrovní a stylem vedení, jež mají vliv na vnímání školy, hodnoty a postoje učitelů a žáků (Rapti, 2013, s. 110). Grecmanová (2012, s. 6) považuje školní klima za *„projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života“*.

Mnoho autorů se zaměřuje na školní klima z důvodu provázanosti všech jeho prvků a jevů ve spojení se sociálně-psychologickým prostředím školy a jeho dopadem na žáka. Například Průcha (2003, s. 100) popisuje pojem školní klima jako kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů mezi učitelem a žákem. Autor rovněž uvádí tři základní charakteristiky psychosociálního školního klimatu, mezi které řadí subjektivní vnímání a hodnocení, sdílnost a sociální konstruovanost. Subjektivní vnímání a hodnocení prezentuje vlastní vyjádření jedince na školní klima. Sdílnost představuje vzájemné sdílení školního klimatu. Sociální konstruovanost vystihuje utváření a formování školního klimatu jedincem (Mareš, 2013, st. 627-628). Školní klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení všech aktérů školy (Čáp a Mareš, 2007). *„Ve školním prostředí klima vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a žáky navzájem, ze způsobů komunikace mezi těmito subjekty, ze způsobů řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy (architektura školních budov, vybavenost učeben a škol nábytkem a zařízením, ergonomické vlastnosti vzdělávacího procesu (např. počet a délka přestávek aj.)“* (Průcha, 2013, s. 83). Blaštíková (2015, s. 8) vnímá školní klima jako psychosociální fenomén subjektivní povahy, který se liší od objektivní reality prostředí školy. Pro Cohena (2009, s. 182) školní klima představuje kvalitu a charakter školního života, týkající se psychosociální atmosféry ve školním prostředí, jež je založeno na zkušenostech lidí ze školního života a odráží cíle, normy, hodnoty, mezilidské vztahy, postupy výuky a organizační struktury. Stejně tak Reyes et al. (2012, s. 700) vystihují školní klima jako tzv. vzájemné interakce mezi skupinami lidí ve škole, tj. mezi studentem a prostředím, mezi studenty a učiteli. Rovněž uvádí, že kvalita sociálních a emocionálních interakcí vytváří emocionální klima. Jedná se o důležitý faktor, který je důležitý pro duševní zdraví dospívajících (Bartenstein, 2023, s. 2). *„Školní klima je však více než individuální zkušenost: Je to skupinový fenomén,*

který přesahuje zkušenost kteréhokoli člověka. Školní klima neboli charakter školy, se vztahuje na oblasti školního života (např. bezpečnost, vztahy, výuku a učení, životní prostředí) a větší organizační vzorce (např. nezdravé, vědomé nebo nerozpoznané)" (Cohen, 2009, s. 182). Petlák (2006) rovněž na školní klima nahlíží z pohledu vzájemných vztahů učitelů mezi sebou dle stupňů a druhů škol, stylu výuky, charakteru žáků a učitelů. *„Klima školy představuje způsob vidění, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole skutečně děje"* včetně subjektivního prožívání a hodnocení fungování školy (Mareš, 2013, s. 622). Kašpárková (2007, s. 32) vymezuje pojem školní klima jako specifický projev školního života obsahující celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi. Jedná se o produkt konkrétní školy jako sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty i neformální normy (Mareš, 2005, s. 61). Školní klima reflektuje fyzické a psychické aspekty školy poskytující předpoklady, které jsou nezbytné pro výuku a učení (Tableman, 2006, s. 2). Freiberg (1999, s. 1) spatřuje školní klima jako výsledek národního a mezinárodního úsilí o zlepšení kvality života ve škole pro žáky a učitele, rovněž školní klima přirovnal ke vzduchu, který dýcháme – má tendenci zůstat bez povšimnutí. O'Malley et al. (2012, s. 317-329) ve své monografii zdůrazňují potřebu většího zaměření na způsoby a prostředky, jak školní klima zlepšit, neboť vedení a kvalitní výuka jsou často spojovány s efektivními školami (Kelley, Thornton a Daugherty, 2005, s. 17-25).

V návaznosti na školní klima existují modely školního klimatu, které znázorňují jednotlivé systémy školního klimatu se vzájemnými interakcemi. Systémový model školního klimatu Rudasilla et al. (2018, s. 37-38) je inspirován teorií ekologických systémů a zdůrazňuje existenci školních interaktivních systémů, které ovlivňují zkušenosti studentů. Systémový model obsahuje šest subsystémů, mezi které řadí nanosystém, mikrosystém, mezosystém, makrosystém, exosystém a chronosystém. Daný systémový model školního klimatu byl zvolen pro zajímavost z důvodu představení vzájemných interakcí šesti subsystému, které se v českém prostředí nevyskytují Systémový model školního klimatu 1 je znázorněn prostřednictvím obrázku 5.



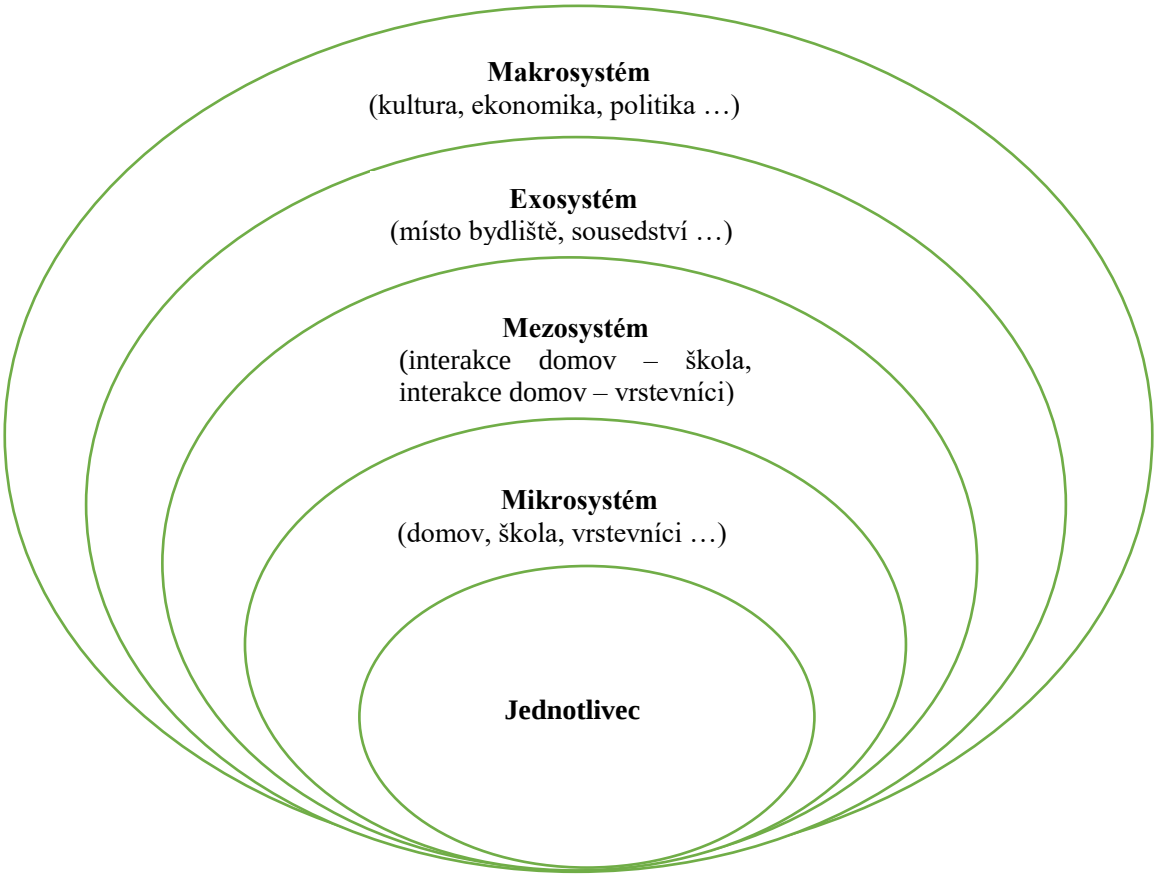
Obr. 5 Systémový model školního klimatu I

Zdroj: (Rudasill, 2018, s. 38)

Obrázek 5 znázorňuje systémový model školního klimatu, který obsahuje sociální a vzdělávací makrosystém, jež má vliv na školní klima v širších souvislostech. Jedná se například o náboženské, ekonomické a politické vlivy. Součástí makrosystému je exosystém komunity, který zahrnuje další dva subsystémy, a to mikrosystém a nanosystém. Mikrosystém určuje nejužší prostředí žáka jakožto samotného jedince, ve kterém se pohybuje a jehož je součástí. Jedná se o rodinný mikrosystém či mikrosystém vrstevníků. Další z typů mikrosystémů je školní mikrosystém, který ovlivňují školní

struktury, procesy, školní kontext a školní klima. Nanosystém určuje školní prostředí žáka, ve kterém se pohybuje. K nanosystémům patří třídní nanosystém či nanosystém vrstevníků. Dle znázorněného schématu jsou mikrosystémy a nanosystémy ve společné a úzké interakci určující žákovo prostředí. Interakce mezi mikrosystémy a nanosystémy představuje mezosystém.

Přehlednější systémový model školního klimatu prezentuje Aldridge a Mcchesney (2018, s. 121-145), kteří se zaměřují na jednotlivé subsystémy obklopující samotného jedince. Tento systémový model obsahuje čtyři subsystémy: mikrosystém, mezzosystém, exosystém, makrosystém. Systémový model školního klimatu 2 je znázorněn prostřednictvím obrázku 6.



Obr. 6 Systémový model školního klimatu II

Zdroj: (Aldridge, 2018, s. 123)

Obrázek 6 znázorňuje přehledný systémový model školního klimatu prostřednictvím čtyř subsystému obklopujícího samotného jedince. Jedná se o mikrosystém, mezosystém, exosytém a makrosytém. Mikrosystém představuje nejtěsnější vazbu s konkrétním jedincem a prezentuje nejužší prostředí žáka. Do tohoto prostředí spadá domov a rodinné prostředí, školní prostředí včetně prostředí vrstevníků. Mezosystém charakterizuje vzájemné interakce jedince mezi rodinným a školním prostředím či mezi rodinným prostředím a prostředím vrstevníků. Exosystém vyjadřuje místo bydliště daného jedince, sousedství. Makrosystém uvádí širší vlivy, které ovlivňují školní klima. Jedná se například o vlivy kulturní, politické či ekonomické.

Ve školních klimatických modelech různých autorů můžeme vidět jejich rozdílná zaměření na fyzické prostředí, výuku a učení, bezpečnost a disciplínu, vedení, vztahy a sdílená přesvědčení. Rudasill et al. (2018 s. 37) uvádí přehled klimatických modelů jednotlivých autorů.

Fyzické prostředí: Fyzikální a materiální proměnné ve škole (Anderson, 1982), školní budova a její vzhled (Hoy, 1990; Hoy a Hannum, 1997; Haynes et al., 1993), školní budova a údržba (Creemers a Reezigt, 1999; Cohen et al., 2009), fyzické uspořádání školy a jejího okolí (Thapa et al., 2013).

Výuka a učení: Očekávání učitele, chování žáka a jeho výsledky (Creemers a Reezigt, 1999), rozhodování a profesionální vývoj (Cohen et al., 2009), normy, cíle a hodnoty pro výuku a učení (Thapa et al., 2013).

Bezpečnost a disciplína: Vzorce a pravidla interakce (Anderson, 1982), pořádek a disciplína (Haynes et al., 1993), spořádané prostředí (Creemers a Reezigt, 1999), fyzická bezpečnost a sociálně-emocionální bezpečnost (Cohen et al., 2009), bezpečnost, pravidla a normy (Thapa et al., 2013).

Vedení: Vzorce a pravidla provozu (Anderson, 1982), kolegiální vedení a podpora zdrojů (Hoy, 1990; Hoy a Hannum, 1997), spolupráce a rozhodování (Haynes et al., 1993), vize, dostupnost a podpora (Cohen et al., 2009).

Vztahy: Sociální systém prostřednictvím vzorců a pravidla interakce (Anderson, 1982), rodina a komunita (Hoy, 1990; Hoy a Hannum, 1997), zapojení rodičů a mezilidské vztahy (Haynes et al., 1993), sociální interakce (Creemers a Reezigt, 1999), škola

a komunita včetně spolupráce (Cohen et al., 2009), interpersonální vztahy mezi učitelem a studentem (Thapa et al., 2013).

Sdílená přesvědčení: Normy, systémy a hodnoty (Anderson, 1982), akademický důraz (Hoy a Hannum, 1997), spravedlnost, úspěch a motivace (Haynes et al., 1993), morálka a propojenost (Cohen et al., 2009), propojenost a angažovanost (Thapa et al., 2013).

Práce je zaměřena na zkoumání 6 oblastí školního klimatu, kterými jsou: Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, Spokojenost s oborem vzdělání, Soudržnost třídy, Materiální aspekty a Učební prostředí. Pro práci bych zvolila výchozí čtyři modely: Fyzikální a materiální proměnné ve škole od Andersona (1982), Normy, cíle a hodnoty pro výuku a učení od Thapy et al. (2013), Sociální interakce od autorů Creemerse a Reezigta (1999) a Spolupráce a rozhodování od Haynese et al. (1993).

Důvodem výběru těchto modelů je prostředí středních zdravotnických škol, kde fyzikální a obzvlášť materiální vybavení odborných učeben včetně kvalitního odborného vedení tvoří základ pro kvalitní výuku a učení žáků. Motivace žáků, jejich nastavené cíle a hodnoty včetně interakce, komunikace a spolupráce jsou důležitým předpokladem k úspěšnému studiu tohoto náročného povolání.

Pojem školní klima je často používán jako synonymum jiných pojmů, jako je například kultura školy. Kultura školy se odráží v atmosféře školy, mýtech a morálním kodexu. Reflektuje sdílené předpoklady, hodnoty a přesvědčení členů školní komunity dávající organizaci její identitu a „standard“ pro očekávané chování (Tableman, 2004, s. 1). Dle Gruenerta a Whitakera (2019, s. 1-3) je pojem kultura jako něco, kým jsme, ne co máme. Ve své monografii autoři uvádí existenci mnoha vrstev kultur ve vzdělání, které na sebe navazují a navzájem se ovlivňují, tj. kultura školy ovlivňuje studentský úspěch, určuje typ konverzace, jaký studenti mezi sebou vedou, konverzace s fakultou určuje míru angažovanosti fakulty, efektivita fakulty ovlivňuje efektivitu učitelů, efektivita učitelů ovlivňuje kvalitu výuky, kvalita výuky ovlivňuje efektivitu studentů a efektivita studentů má vliv na jejich akademický výkon a chování ve třídě. Kultura školy je způsob, jakým se „věci“ ve škole dělají a školní klima vyjadřuje, jak se ve škole cítíme.

1.4.2.1 Aktéři školního klimatu

K aktérům školního klimatu řadíme veškeré osoby, které se podílejí na vytváření, společném sdílení a prožívání školního klimatu. Jedná se o žáky, rodiče, učitele a vedení školy. Vytváření a udržování pozitivního školního klimatu vyžaduje nepřetržitou a zodpovědnou práci všech účastníku školního života (Mareš, 2013, s. 623-624). Autor se zabývá velkým souborem aktérů školního klimatu, neboť danou situaci vnímá systémově.

Mezi aktéry školního klimatu řadí Molinari a Grazia (2023, s. 1403) učitele, žáky a rodiče. Žáci, rodiče a učitelé spolupracují na životě a rozvoji školy a přispívají ke společné vizi školy. Každý účastník školního života přispívá na provoz a péči o fyzické prostředí školy (Cohen et al., 2009, s. 180).

Vedení školy je další významnou proměnnou, která ovlivňuje školní klima, jehož důležitou součástí je motivace všech účastníků školního života k dodržování požadovaných standardů organizace (Hasani, Xhomara a Shehu, 2022, s. 27-28). Vedení představuje ředitel základní či střední školy se svými rozsáhlými pravomocemi a kompetencemi, mezi které patří zajištění výchovně vzdělávacího procesu, plnění rámcových a školních vzdělávacích programů, efektivní využívání finančních a lidských zdrojů atd. (Průcha et al., 2013, s. 206). Škola, její vedení, učitelé a rodiče ovlivňují žáky ve vzdělávacím prostředí a v sounáležitosti se školou. Jedná se například o akademickou motivaci, emoční stabilitu, osobnostní charakteristiky, podporu rodičů a vrstevníků, bezpečnost školy či mimoškolní aktivity (Allen et al., 2018, s. 1). Postholm (2019, s. 437-450) prostřednictvím kvalitativní studie zkoumal roli ředitele školy se zaměřením na vedení učitelů a jejich učebních procesů pomocí rozhovorů s učiteli a řediteli tří středních škol v Norsku. Výsledky upozorňují na důležitost ředitelů škol účastnit se učebních procesů v souvislosti s rozvojem školy, včetně budování důvěry ředitelů.

Dle Hammara, Forsberga a Thornberga (2023, s. 2) jedni z nejdůležitějších aktérů školního klimatu jsou učitelé, jejichž každodenní interakce se studenty a organizovaná spolupráce s kolegy ovlivňuje vytváření pozitivního a podpůrného školního klimatu. Učitel je spolutvůrce edukačního prostředí, který organizuje a koordinuje činnost žáků ve třídě, rovněž řídí a hodnotí proces učení (Průcha et al., 2013, s. 261). Aldridge a Fraser (2016, s. 291-307) uvádí úzký vztah mezi školním klimatem, sebeúčinností učitelů a jejich pracovní spokojenosti. Vzájemný vztah a spolupráce učitelů mezi sebou má

zásadní význam pro jejich profesní rozvoj, zlepšení pedagogické praxe a rovněž ovlivňuje výsledky žáků (Binkhorst et al., 2015, s. 213-214). Učitelé utvářejí postoj zdůrazňující výhody a uspokojení žáků z učení, rovněž podporují zdravý vývoj žáků a jejich schopnost učit se (Cohen et al., 2009, s. 180-185). Učitelé v maximální možné míře využívají své odborné znalosti a zkušenosti pro vytvoření co nejlepšího vzdělávacího prostředí pro studenty (Konings, Seidel a Van Merrienboer, 2014, s. 1). Dle Urbánka (2008, s. 97) *„Osoba učitele se rozhodujícím způsobem spolupodílí na tvorbě kvality klimatu na úrovni všech subsystémů školy"*. Učitel je klíčovou osobou a zároveň hlavním faktorem kvality vytvářeného klimatu, a to jak na úrovni třídy, učitelského sboru i celé školy. Cardina a Seymour (2021, s. 561-583) se ve svém výzkumu zaměřili na profesi učitele, jejich vnímání školního klimatu, vnímání pracovního prostředí a na spokojenost s prací prostřednictvím srovnávací studie. V té porovnávali postoj učitelů tělesné výchovy s učiteli ostatních předmětů středních veřejných škol. Údaje byly shromážděny od celostátně reprezentativního vzorku učitelů veřejných škol ve Spojených státech. Na rozdíl od učitelů jiných předmětů, učitelé tělovýchovy uvedli více pracovních povinností mimo vyučování, také uváděli pozitivnější míru spokojenosti, profesionální podporu a postoje k vyučování.

Porozumění a pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky ve školním prostředí podporují dobrou atmosféru (Markkanen et al., 2020, s. 46-62) a jsou důležitou součástí učebního prostředí, které vytváří pozitivní školní klima. K výhodám pozitivních interakcí mezi učitelem a žákem patří dosahování lepších výsledků vzdělávání, které mají vliv na hodnotné vzdělávací cíle (Fraser a Walberg, 2005, s. 103-105).

Existuje nedostatek studií zahrnujících více úhlů pohledu na školní klima na úrovni školy. Molinari a Grazia (2023, s. 1403-1423) představili multiinformační studii o školním klimatu, jejichž cílem bylo porovnat způsob vnímání školního klimatu žáky, učiteli a rodiči se zaměřením na souvislosti týkající se dvou hlavních témat, a to praktik ve třídě a školní atmosféry, u všech zmíněných aktérů školního klimatu. Výzkumu se účastnilo 1070 žáků středních škol, 105 učitelů a 320 rodičů. V rámci vícerozměrného měření školního klimatu byl použit dotazník The Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ) neboli Multidimenzionální školní klimatický dotazník s několika ověřenými verzemi a měřeními. Téma praktiky ve třídě obsahovaly šest dimenzí zaměřených na konkrétní pravidla, podporu a zapojení žáků, pozitivní výuku, povzbuzování a vedení třídy. Téma školní atmosféra obsahovala pět dimenzí, a to vztahy

mezi žáky, vztahy mezi žákem a učitelem, vzdělávací klima, pocit sounáležitosti a mezilidskou spravedlnost. Výstupem bylo zjištění výrazně vyššího skóre u učitelů ve všech dimenzích, nižšího skóre dosáhli rodiče v podpoře žáků, ve vztazích mezi žáky a učiteli a v mezilidské spravedlnosti. Konkrétní pravidla a pozitivní učení jsou významné dimenze školní atmosféry a podporou podpůrného školního prostředí.

Vzájemné interakce a mezilidské vztahy všech účastníků školního prostředí, tj. žáků, učitelů, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy a rodičů tvoří základ pro budování školního klimatu a vytváří tzv. sociální klima školy (Maxwell, 2016, s. 206-216).

1.4.2.2 Varianty, typy a faktory školního klimatu

Každá škola má své univerzální a specifické školní klima, které umožňuje rozlišovat různé varianty a typy školního klimatu. Varianta školního klimatu určuje základní a obecné označení školního klimatu. Typ školního klimatu již specifikuje konkrétní školní klima. K variantám školního klimatu například řadíme klima třídy, vyučovací klima, školní klima či komunikační klima. K typům školního klimatu například patří aktuální a preferované klima třídy, emocionální klima vyučování či sociální klima třídy.

Řada českých autorů se ve svých monografiích či odborných článcích zabývala variantami školního klimatu. Jedná se o školní klima (Mareš 2000; Chráska, et al., 2003; Grecmanová, 2008; Janík, 2009; Lašek, 2012; Kantorová, 2015; Blaštíková, 2015), klima školní třídy (Průcha, Walterová a Mareš, 2003; Petlák, 2006; Herman, 2008; Čapek, 2010; Mareš a Ježek, 2012), klima učitelského sboru (Urbánek, 2012), sociální klima (Průcha, 2002; Ježek, 2003-2005; Fialová a Matýsková, 2007; Geršicová a Hlásná, 2013), sociálně-psychologické klima (Lašek, 2012), komunikační klima (Lašek, 1994; Petlák, 2005; Průcha, 2009) a organizační klima (Grecmanová a Dopita, 2013; Grecmanová, et al., 2013).

Školní klima je ovlivňováno mnoha faktory. Na faktory ovlivňující školní klima může být nahlíženo z různých pohledů jednotlivých autorů. Například Urbánek a Chvál (2014, s. 6) se zaměřují na prvky stability, subjektivity, kolektivní vnímání a kontinuálnost. Vacek (2017, s. 118) se primárně zaměřuje na úroveň vztahů, především mezi učiteli navzájem, rovněž mezi nadřízenými a podřízenými. Žáky a rodiče vnímá jako sekundární faktor ovlivňující školní klima, který má mimo jiné také vliv na školní úspěšnost.

Školní klima obsahuje celou řadu dílčích oblastí neboli faktorů. Jedná se například o celkový vztah ke škole a k učení včetně motivace, zahrnuje interpersonální vztahy mezi vedením a učiteli, mezi učiteli a žáky, vztah školy k veřejnosti, kompetence učitelů, pravidla, kázeň, materiální zázemí aj. (Kašpárková, 2007; Thapa et al., 2012).

Řada autorů prezentuje přehled faktorů neboli oblastí, které mají vliv na školní klima. K těmto autorům patří například Grecmanová (2008, s. 52-72), která uvádí a popisuje přehled faktorů ovlivňující školní klima. Jedná se především o faktory: regionální vlivy, fyzické prostředí a architekturu, formu školy, organizační znaky školy, obsah výuky, vyučovací předmět, osobnost učitele, osobnost žáka a vedení školy. Faktor regionální vlivy představují rozdíly ve vnímání klimatu v souvislosti s umístěním školy v městských oblastech či na venkově. Faktor fyzické prostředí a architektura zahrnuje architektonické, hygienické a ergonomické složky školy. K architektonickým složkám patří umístění a dispozice budovy školy, vybavení učeben a kabinetů a další geografické prostředí. Hygienické složky zahrnují osvětlení, větrání, vytápění tříd a školní budovy. K ergonomickým složkám patří například podoba, umístění a uspořádání školního nábytku či velikost pracovních míst. Faktor forma školy představuje rozdíly ve vnímání formy školy včetně rozdílné koncepce a organizace procesů učení ve škole například na gymnáziích, integrovaných nebo alternativních školách. Faktor organizační znaky školy zahrnují velikost školy a školních tříd. V početně malých třídách panují lepší podmínky pro inovaci a interakci mezi učitelem a žákem oproti početně velkým třídám. Faktory obsah výuky a vyučovací předmět souvisí s obsahem výuky, disciplínou a kompetencemi učitelů. Faktor osobnost učitele zahrnuje věk, pohlaví, motivy, zájmy a postoje učitele k vytvoření pozitivního školního klimatu. Faktor osobnost žáka obsahuje pohlaví, kognitivní schopnosti, temperament či sociální původ žáka. Faktor vedení školy má vliv na specifikaci organizačního klimatu.

Jednotlivé oblasti školního klimatu včetně jejich struktury rovněž představuje Kašpárková (2007, s. 44-61) a tatáž autorka Kantorová (2015, s. 114-117). Níže je představeno porovnání jednotlivých oblastí školního klimatu Kašpárkové a Kantorové.

Kašpárková (2007, s. 44-61) charakterizuje celkem pět oblastí školního klimatu. Jedná se o celkový vztah a motivaci ke škole, kvality a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. Oblast celkový vztah a motivace ke škole souvisí s úzkými interpersonálními

vztahy mezi vychovatelem a vychovávaným, se sociálním klimatem, s kulturními a materiálními podmínkami, na jejichž základě se u žáků a učitelů vyskytuje jejich celkový vztah a motivace ke škole. Oblast kvality a kompetence učitelů souvisí se subjektově-objektivní roli učitele v interakci se žáky a prostředím, podporou kvalit učitelů státem a zajištění podmínek ke vzdělávání pro dosažení požadované kvality, která zahrnuje vědomosti, pedagogické dovednosti, schopnost empatie, řídících dovedností, sebekritiky a sebereflexe. Oblast pravidla ve škole a kázeň ve vyučování souvisí s pravidly a normami, které jsou součástí našeho morálního svědomí a přesvědčení. Jedná se o vnější chování, které se po jedincích ve specifických situacích požaduje a často je spojováno s negativními emocemi, neboť dodržování pravidel mnohdy vede k potlačování lidské přirozenosti. Oblast soudržnost třídy jako sociální skupiny souvisí se specifiky a zvláštnostmi každé třídy, ve kterých vznikají vzájemné interakce mezi skupinami žáků, jedincem a skupinou žáků či mezi jedinci navzájem. Na tyto vzájemné vztahy má značný vliv samotný učitel. Termín soudržnost třídy vystihuje pospolitost dané třídy a úroveň vztahů mezi žáky. Oblast architektonické, estetické a hygienické aspekty školy souvisí s tzv. životním prostorem pro žáky. Z těchto důvodů je potřeba žákům poskytnout adekvátní prostředí školy, které zahrnuje technické a materiální zázemí, zabezpečení hygienických potřeb, řešení vyučovacích prostor atd.

Kantorová (2015, s. 114-117), v porovnání s Kašpárkovou (2007), rovněž charakterizuje pět oblastí školního klimatu, jež jsou svou strukturou podobné. Jedná se o oblasti kvality a kompetence učitelů a vedení školy, pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, spokojenost s oborem vzdělání, soudržnost třídy a materiální aspekty a nabídka školy. Oblast kvality a kompetence učitelů a vedení školy, ve srovnání s Kašpárkovou (2007), zůstává nezměněna, rovněž souvisí se subjektově-objektivní roli učitele v interakci se žáky a prostředím, s kvalitami učitelů, jejich respektem a zájmem o žáky a vizemi vedení školy. Oblast pořádek, organizovanost a jasnost pravidel souvisí s oblastí pravidla ve škole a kázeň ve vyučování Kašpárkové (2007). Daná oblast je zaměřena na posuzování pořádku, organizaci výuky, dodržování pravidel včetně posuzování fyzikálních aspektů školy. Oblast spokojenost s oborem vzdělání se v oblastech školního klimatu Kašpárkové (2007) nenachází. Daná oblast souvisí s posouzením praktické výuky, podpory rodičů, spokojenosti s oborem vzdělání a uplatnitelnosti žáka po absolvování vzdělání. Oblast soudržnost třídy popisuje Kašpárková (2007) i Kantorová (2015). Daná oblast rovněž souvisí se specifiky a zvláštnostmi každé třídy, se vztahy mezi žáky ve třídě, zaměřuje se

na přátelství a negativní postoj mezi žáky. Oblast materiální aspekty a nabídka školy úzce souvisí s oblastí architektonické, estetické a hygienické aspekty Kašpárkové (2007). Daná oblast je zaměřena na čistotu a vybavení školy, uspořádaní prostor pro odpočinek žáků včetně spolupráce s odborníky. Daných pět oblastí školního klimatu Kantorové (2015) je podrobně popsaných v kapitole 2.5.3 Výběr a popis výzkumného nástroje Kantorové (2015).

Oblasti školního klimatu zahrnují jednotlivé dimenze klimatu. Existuje řada souvisejících a překrývajících se charakteristik dimenzí klimatu. Dle National School Climate Center (2017, s. 1-2) se jedná celkově o pět dimenzí: bezpečnost, výuka a učení, mezilidské vztahy, prostředí školy a zaměstnanci. Bezpečnost zahrnuje dimenze, jako jsou pravidla, normy, ochrana před fyzickým a psychickým násilím a před verbálními útoky. Výuka a učení obsahuje dimenzi podpory učení včetně učení sociálního. Zahrnuje používání podpůrných výukových programů a postupů, podporu sociálního rozvoje a občanských znalostí. Mezilidské vztahy obsahují dimenzi úcty a respektu k odlišnému pohlaví a rase, dále dimenzi podpory učitelů a žáků zahrnující projev osobního zájmu učitelů k žákům či vzájemnou úctu, pomoc a respekt mezi žáky. Prostředí školy pojímající dimenzi pozitivní identifikace a přístupu ke škole, dále pořádek, čistotu a adekvátní materiální vybavení školy. Zaměstnanci zahrnují dimenze vedení školy a vzájemné vztahy, podporu, pozitivní přístup a postoj k práci mezi pedagogy. Cohen et al. (2009, s. 182-183) uvádí čtyři dimenze klimatu, které jsou společné pro řadu definic. Jedná se o bezpečí, vztahy, výuku a učení a vnější prostředí. Bezpečí obsahuje pravidla a normy. Vztahy zahrnují podporu a péči školy, respekt a efektivní vztahy. Výuka a učení pojímá podporu učení žáků učebním prostředím. Vnější prostředí podporuje pocit společenství. Autoři Grecmanová a Dopita (2011, s. 39) člení prvky klimatu do čtyř dimenzí. Do dimenze ekologické, personální, sociální a kulturní. Dimenze ekologická zahrnuje materiální a estetické aspekty organizace, dimenze personální pojímá kvalitu a kompetence učitelů, dimenze sociální koncipuje způsob komunikace, spolupráce a vzájemné vztahy a dimenze kulturní obsahuje hodnotové vzorce chování, normy a sdílené názory. Jednotlivé složky klimatu nejsou samostatné, navzájem se ovlivňují a podmiňují (Lašek, 2012, str. 44). Vnímáním jednotlivých dimenzí školního klimatu a úrovní zapojení žáků do školního procesu v oblasti afektivní, kognitivní a behaviorální se ve svém výzkumu zabývali Fatou a Kubiszewski (2018, s. 427). Ti zjistili spojitost mezi angažovaností žáků s akademickým úspěchem, což zabraňuje předčasnému ukončení školní docházky.

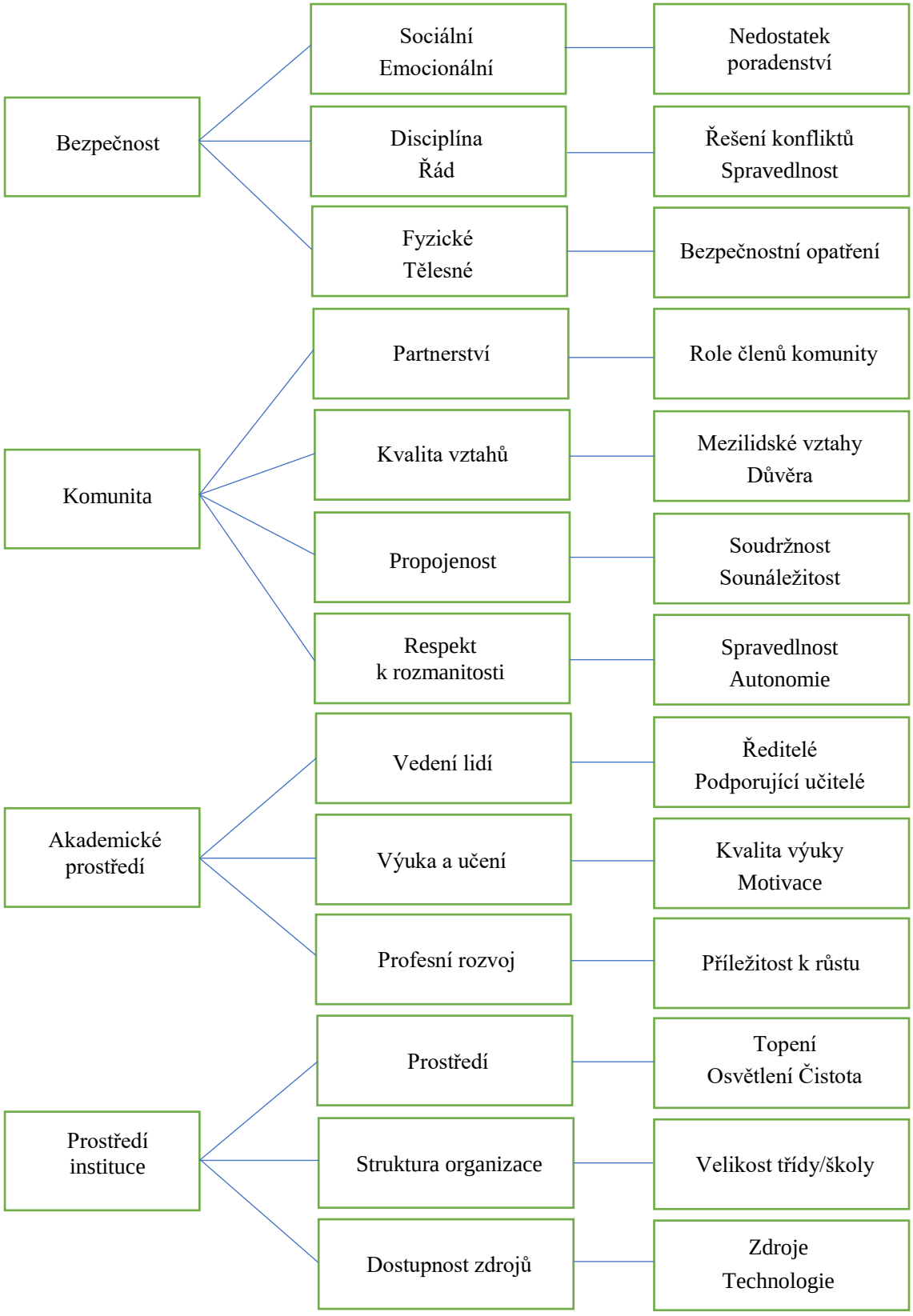
Pokud si položíme otázku, kterými prvky je klima zásadně tvořeno, odpověď nalezneme ve schématu Moose (1981, s. 21), který se zaměřoval na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí. Ten rozděluje prvky klimatu do třech základních dimenzí: dimenze vztahové, dimenze osobního růstu a dimenze udržování a změny systému. Dimenze vztahová vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace, přitažlivost dané skupiny, podporu, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevení pocitů a názorů. Dimenze osobního růstu znázorňuje vnitřní procesy, které se zejména týkají podmínek, jež vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnost samostatně se rozhodovat a konat, vytvářet podmínky k diskusi a toleranci k eventuálním negativním projevům členů uvnitř skupiny. Jedná se o seberozvoj každého jedince v daném prostředí. Dimenze udržování a změny systému se především vztahuje k mechanismům organizace a řízení skupiny, systému kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, ke schopnosti a ochotě změny. Určuje, do jaké míry a jakým způsobem je v prostředí udržována kontrola.

Dle Urbánka a Chvála (2012, s. 6) se školní klima vyznačuje následujícími prvky: stabilita, subjektivita, kolektivní vnímání a kontinuálnost. Školní klima vykazuje prvek stability. Pokud dochází ke změnám školního klimatu, tyto změny jsou pozvolné, nepatrné a závislé na faktorech souvisejících se zásahem do chodu školy. Prvek subjektivita patří mezi základní znaky školního klimatu. Jedná se o subjektivní charakter, tj. o pocity a prožitky, se kterými mimo jiné souvisí střet názorů, zájmů a postojů účastníků školního klimatu. Prvek kolektivní vnímání zahrnuje kolektivní názory všech aktérů školního života. Nejedná se o jednostranné vnímání školního klimatu. Prvek kontinuálnost školního klimatu vystihuje návaznost a vzájemnou posloupnost mezi již proběhlým, aktuálním a očekávaným předpokladem.

Autoři Homan, Barber a Torney-Puta (2006, s. 5-7) se zaměřili na sedm charakteristik školního klimatu: uznání a komunitní vzdělávání, smysluplné učení, spolupráce v přístupu k učení a řešení problémových situací, vzájemná důvěra a pozitivní interakce mezi studenty a učiteli, vstup studentů do plánování a dovednosti v participativním řešení problémů, které se cení, diskuse a dialog o problémech, které jsou promyšlené a uctivé a angažovanost v rámci školy a odhodlání učit se a komunikovat s širší komunitou. Uznání a komunitní vzdělávání může ve škole vytvořit prostředí podporující pohodu, studijní výsledky a rozvoj studentů. Smysluplné učení staví a rozvíjí akademické a participační dovednosti, je zaměřeno na smysluplný obsah pro kvalitní učení studentů,

výukové metody a přístupy podporující občanské znalosti a zapojení studentů do činností pro podporu řady akademických kompetencí. Spolupráce v přístupu k učení a řešení problémových situací je spojena se zapojením členů školní komunity do kooperativních zkušeností pro podporu a rozvoj učení a řešení problémů. Vzájemná důvěra a pozitivní interakce mezi studenty a učiteli podporuje kvalitní spolupráci, kooperaci, otevřenost, pozitivní rozvoj studentů z akademického a sociálního hlediska. Vstup studentů do plánování a dovednosti v participativním řešení problémů, které se cení. V pozitivním školním klimatu dochází ke vzájemnému respektu, ocenění, podpoře a kooperaci řešení problémů školy a komunity. Diskuse a dialog o problémech, které jsou promyšlené a uctivé, podporují profesní rozvoj a vytváření příležitostí pro spolupráci a komunikaci napříč školou. Angažovanost v rámci školy a odhodlání učit se a komunikovat s širší komunitou včetně zapojení se do života školy.

Jak již bylo zmíněno, na školní klima je nahlíženo z mnoha rozměrů. Tato mnohorozměrnost školního klimatu je ve výzkumné literatuře definována čtyřmi kategoriemi: bezpečnost, komunita, akademické prostředí a institucionální prostředí, které poskytují jednu z nejkomplexnějších konceptualizací kvality klimatu školy (Wang a Degol, 2016, s. 318). Tyto čtyři kategorie neboli dimenze ovlivňují kognitivní, behaviorální a psychologické vlastnosti studentů a jejich rozvoj. Konstrukt školního klimatu vystihuje obrázek 7.



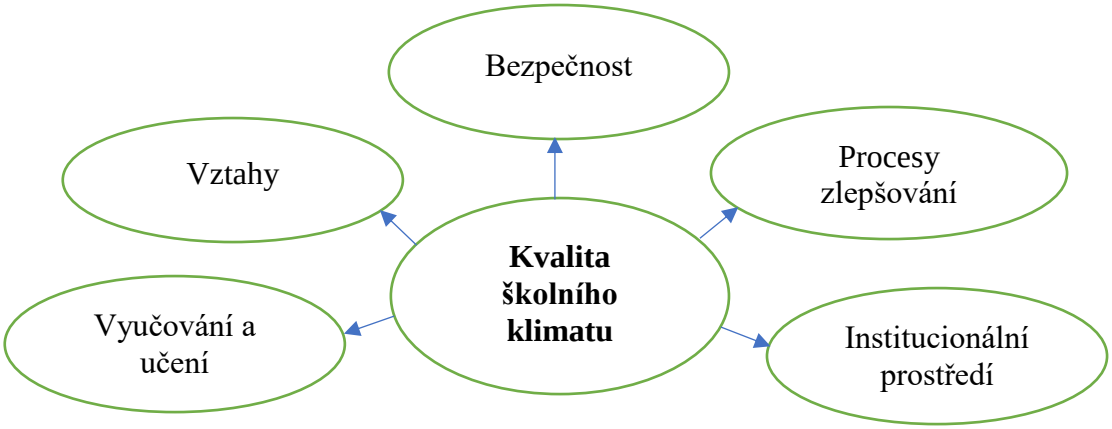
Obr. 7 Konstrukt školního klimatu

Zdroj: (Wang a Degol, 2016, s. 318)

Obrázek 7 vystihuje konstrukt školního klimatu pomocí čtyř základních kategorií, ke kterým se řadí bezpečnost, komunita, akademické a institucionální prostředí.

Bezpečnost prezentuje míru fyzické neboli tělesné, emocionální neboli psychické a sociální bezpečnosti zajištěné školou. Do této kategorie také spadá zajištění spravedlivých, účinných a kvalitních bezpečnostních opatření a postupů, které je nutné dodržovat během řešení konfliktů či jiných krizových situací k zajištění bezpečnosti. Komunita se obecně zaměřuje na vztahy ve škole. Přesněji řečeno na kvalitu, propojenost, partnerství a sounáležitost v mezilidských vztazích ve škole. Kvalitu vztahů ovlivňuje role členů komunity, dále důvěra v mezilidských vztazích, soudržnost, sounáležitost, spravedlnost vůči jednotlivým členům komunity včetně autonomie daného jedince. Akademické prostředí se zejména soustředí na vedení lidí v dané instituci, také na výuku a učení včetně zaměření se na profesní rozvoj učitelů. Profesní rozvoj zahrnuje umožnění příležitosti k růstu a k rozvoji učitelů včetně motivace a podpory učitelů od vedení dané instituce. Institucionální prostředí neboli prostředí instituce je zaměřeno na prostředí, strukturu organizace či dostupnost zdrojů, tzv. organizační prostředí školy. K těmto organizačním prostředkům školy patří mimo jiné fyzikální aspekty školy, tj. topení, osvětlení a čistota, dále velikost školy a jednotlivých tříd včetně zajištění dostupných a kvalitních technologií pro výuku a učení.

Velmi podobný přehled kvality školního klimatu uvádí také Thapa et al. (2012, s. 4-10), kteří se zaměřují na pět základních oblastí vystihující kvalitu školního klimatu. Jedná se o oblasti: bezpečnost, vztahy, vyučování a učení, institucionální prostředí a procesy zlepšování školy. Bezpečnost zahrnuje fyzickou, sociální a emocionální bezpečnost ve škole, která podporuje učení a zdravý vývoj studentů, také pravidla a normy dané instituce. Vztahy souvisejí se vzorci, normami, hodnotami, cíli a interakcemi utvářející vztahy ve škole. Jde o respekt k rozmanitosti, vzájemný pocit propojení se školou, angažovanost, školní disciplínu a pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli. Výuka a učení zahrnuje sociální, emocionální, etické a občanské učení, podporu akademického učení a profesních vztahů či vnímání školního klimatu učiteli a žáky s ohledem na výuku a učení. Institucionální prostředí zahrnuje propojení škol a její fyzické uspořádání včetně okolí školy. Procesy zlepšování školy obsahují procesy, které vedou ke zlepšování školního klimatu. Jedná se o školní kurikulum, školní komunitu, implementaci programů školní reformy a programů zaměřených na charakter a rozvoj školy. Stručný přehled pěti základních oblastí kvality školního klimatu je znázorněn prostřednictvím obrázku 8.



Obr. 8 Přehled oblastní kvality školního klimatu

Zdroj: (Vlastní zpracování)

Obrázek 8 poskytuje přehled pěti oblastí kvality školního klimatu. Jedná se o oblasti: bezpečnost, vztahy, vyučování a učení, institucionální prostředí a procesy zlepšování školy.

V návaznosti na oblasti kvality školního klimatu existují čtyři aspekty školního klimatu, které mohou mít pozitivní či negativní dopad na školu. Jedná se o fyzické prostředí podporující učení, sociální prostředí podporující komunikaci a interakci, afektivní prostředí podporující pocit sounáležitosti a sebeúcty a akademické prostředí podporující učení a seberealizaci (Tableman, 2004, s. 3).

Závěrem můžeme konstatovat, že školní klima je vícerozměrný konstrukt obsahující, dle jednotlivých autorů, různé oblasti a dimenze, které jsou zaměřeny na učení, akademické výsledky (Berkowitz et al., 2017), problémové chování a násilí ve škole (Reaves et al., 2018; Stefgen et al., 2013) či duševní zdraví studentů a učitelů (Aldridge a McChesney, 2018; Gray a kol., 2017). Zahrnutí více domén přesněji charakterizuje význam školního klimatu a zvyšuje pravděpodobnost změny prostřednictvím školské reformy (Wang a Degol, 2016, s. 343).

1.4.2.3 Význam pozitivního školního klimatu

Školní klima je uspořádané prostředí, jehož hlavní role spočívá ve vytvoření zdravé a pozitivní atmosféry, která ovlivňuje každého člena školní imunity a umožňuje jim

společně žít v harmonii. Jedná se o kulturu, která je základem každodenního provozu školy, na jejímž zlepšení je potřeba neustále pracovat (Osman, 2012, s. 1). U školního klimatu můžeme rozlišit jejich příznivé, pozitivní nebo nepříznivé, negativní působení na aktéry školního života podle toho, zda školní klima žáky a učitele sbližuje a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností nebo nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům či zdravotním obtížím Grecmanová et al. (2012, s. 7).

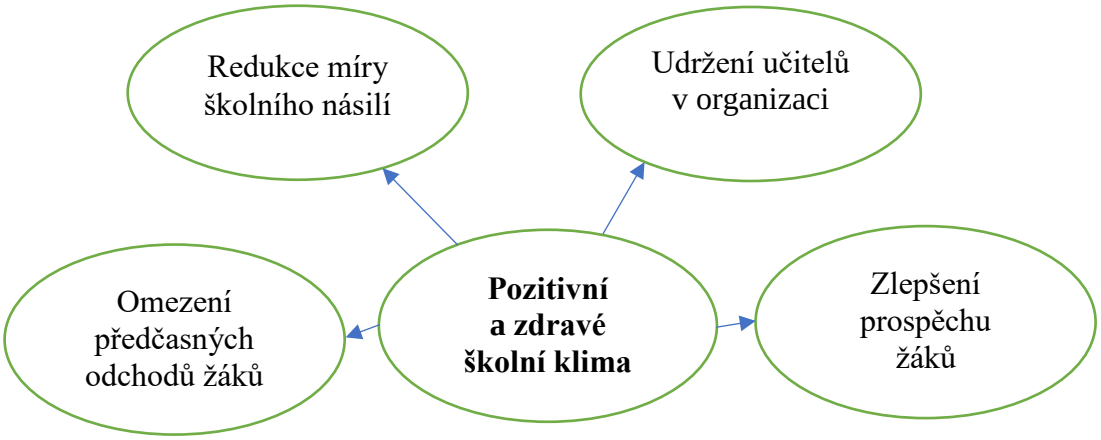
Pozitivní školní klima charakterizuje bezpečné, zdravé a pečující prostředí, které podporuje učení, podněcuje zájem a nadšení žáků. Odkazuje na kvalitu a charakter života školy (NSCC, 2022). Jedná se o pozitivní, bezpečné a podpůrné školní klima pro každého v celé škole (Hammar Chiriac, Forsberg a Thornberg, 2023, s. 2).

Autoritativní školní klima, které je charakteristické disciplinární strukturou a podporou studentů, přispívá k pozitivním akademickým výsledkům a vyšší angažovanosti žáků středních a studentů vysokých škol (Cornell, Shukla a Konold, 2016, s. 1-2). Negativní školní klima může bránit optimálnímu růstu a vzdělávání (Osman, 2012, s. 1), může dojít také k výskytu problémového chování, k šikaně či k různým emocionálním projevům, například ke strachu, zlosti, nervozitě či pasivitě, apatii a nudě (Gee et al., 2022, s. 1274-1275).

Je prokázána souvislost mezi pozitivním vnímáním školního klimatu a lepšími výsledky u žáků a učitelů. Pozitivní školní klima zahrnuje dosahování lepších výsledků, vyššího sebevědomí, menší míru úzkosti a předčasného ukončení školní docházky (O'Malley et al., 2012, s. 317-319). Souvislost mezi školním klimatem a výkonem žáků uvádí také Moos (1981, s. 179) a Osman (2012, s. 1), podle kterých pozitivní školní klima může přinést kladné vzdělávací výsledky. Příznivé školní klima má pozitivní vliv na rozvoj žáků, motivaci, pracovní nasazení, spokojenost, ovlivňuje průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu (Grecmanova et al., 2012, s. 7; Konold et al., 2018, s. 2) a rovněž pozitivně přispívá k duševnímu zdraví učitelů a k optimálnímu prostředí pro podporu učení a růstu žáků (Gray, Wilcox a Nordstokke, 2017, s. 203). *„Pozitivní školní klima podporuje prostředí, ve kterém členové školní komunity respektují, oceňují a podporují schopnosti studentů utvářet své vlastní učení a podílet se na řešení problémů školy* a komunity*"* (Thapa et al., 2012, s. 3) a také podporuje rozvoj žáků, produktivní učení, přínosný a uspokojující život v demokratické společnosti (Cohen, 2009, s. 182).

Výsledky metaanalýzy 78 publikovaných výzkumných článků rovněž potvrzují souvislost mezi pozitivním školním klimatem a lepšími akademickými výsledky, kde pozitivní školní klima vede k dosahování vyšších studijních výsledků za předpokladu vysokého akademického očekávání a vysoce kvalitních vztahů mezi učitelem a žákem (Berkowitz et al., 2017, s. 33). Dle Konolda et al. (2018, s. 1-17) školy charakterizované vysokou podporou vykazují u žáků vyšší míru angažovanosti a lepší akademické výsledky. To rovněž dokazuje studie prostřednictvím víceúrovňového multiinformačního strukturálního modelu The authoritative school climate (ASC) neboli Model autoritativního školního klimatu představující nadějný přístup ke spojení školního klimatu s pozitivními výsledky žáků. Studie proběhla u 60 441 žáků a 11 442 učitelů ve 298 středních školách. Výstupem byl zjištěn soulad autoritativního modelu školního klimatu s podporou žáků, jejich větším zapojením, s angažovaností a lepšími akademickými výsledky. Oproti tomu Cornell, Shukla a Konold (2016, s. 1) ve své srovnávací studii testovali vliv autoritativního školního klimatu, ve kterém panuje disciplína a podpora žáků, na pozitivní výsledky žáků nižších a vyšších ročníků středních škol. Autoritativní školní klima kladoucí větší důraz na disciplínu a podporu žáků přispívá k větší angažovanosti žáků ve škole a k lepším akademickým výsledkům. Maxwell et al. (2021, s. 1) se také zaměřili na vliv dopadu školního klimatu na akademické výsledky pomocí víceúrovňového modelu zaměřeného na žáky a učitele. Hodnocení úspěchu proběhlo na základě výsledků testů z čtenářské a matematické gramotnosti u 2257 žáků a 760 učitelů. Identifikace školy je psychologický mechanismus, který objasňuje vztah mezi školním klimatem a akademickými výsledky. U žáků výsledky studie potvrzují vliv identifikace se školou a pozitivního vnímání školního klimatu. U učitelů identifikace se školou neměla na výsledky významný vliv.

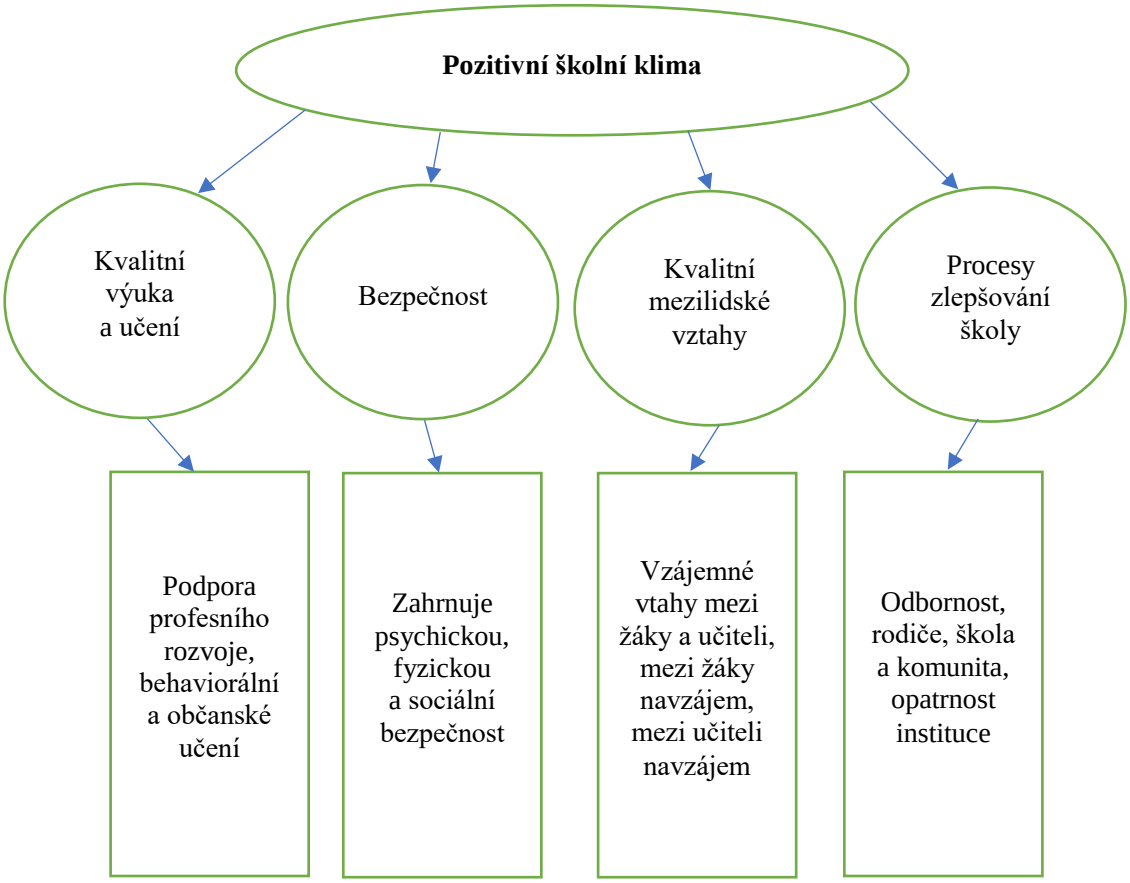
Pozitivní a zdravé školní klima vykazuje několik znaků, mezi které se řadí kvalitní výuka a učení, zajištění bezpečí, kvalitní interpersonální vztahy, procesy vedoucí ke zlepšování kvality školy (Thapa, 2013, s. 357; Wang a Degol, 2016, s. 318) včetně prostředí dané instituce (Wang a Degol, 2016, s. 318), snahu udržet učitele v dané organizaci, omezení předčasných odchodů žáků ze školy, redukce míry školního násilí či zlepšení prospěchu žáků (Showers, 2019). Znaky pozitivního školního klimatu znázorňuje obrázek 9 a 10.



Obr. 9 Znaky pozitivního školního klimatu I

Zdroj: (vlastní zpracování)

Obrázek 9 znázorňuje čtyři znaky pozitivního a zdravého školního klimatu, ke kterým patří snaha udržet učitele v dané organizaci, omezit a zredukovat předčasné odchody žáků ze studia, snížit míru školního násilí a zlepšit prospěch žáků.



Obr. 10 Znaky pozitivního školního klimatu II

Zdroj: (vlastní zpracování)

Obrázek 10 zobrazuje znaky pozitivního školního klimatu, ke kterým se řadí kvalitní výuka a učení, bezpečí, kvalitní mezilidské vztahy a procesy vedoucí ke zlepšování školy. Zajištění kvalitní výuky a učení souvisí s podporou profesního rozvoje, s učením na behaviorální a občanské úrovni. Bezpečnost zahrnuje míru bezpečí pro aktéry školního života po psychické, fyzické a sociální stránce zajištěné školou. Kvalita mezilidských vztahů souvisí se vzájemnou propojeností a důvěrou mezi žáky a učiteli, mezi žáky navzájem a také mezi učiteli navzájem. K procesům zlepšování školy náleží prostředí školy, komunita, kvalita a odbornost učitelů včetně jejich profesního rozvoje, spolupráce s rodiči atd.

Znaky pozitivního školního klimatu z pohledu žáků, učitelů, rodičů a veřejnosti uvádí Grecmanová (2010, s. 49-50). Pozitivní školní klima z pohledu žáků *ve* škole umožňuje žákům samostatné objevné učení, které přináší radost, podporuje rozvoj jejich osobnosti, dává jim najevo spravedlivý přístup a umožňuje zažít úspěch, požadavky kladené na žáky odpovídají jejich individuálním schopnostem a umožňuje žákům tvořit školu jako vlastní životní prostor. Pozitivní školní klima z pohledu učitelů umožňuje učitelům školu vnímat jako pracoviště, ve kterém se dobře pracuje a dobře spolupracuje s žáky, rodiči a ostatními kolegy, učitelé prožívají pocit sounáležitosti s ostatními kolegy, svobodu a autonomii, při své práci zažívají radost, úspěch, uznání a spokojenost. Pozitivní školní klima z pohledu rodičů umožňuje rodičům vnímat vstřícnost, kvalifikovanost a kompetentnost učitelů, spravedlivé hodnocení a dobré zacházení s dětmi, vhodnou motivaci žáků k učení, individuální podporu dětí a cílevědomou práci školy s ohledem na kognitivní a emocionální oblasti každého dítěte. Pozitivní školní klima umožňuje veřejnosti vnímat připravenost dětí školou povinné k zodpovědnému přístupu k veřejnému a společenskému životu, k jejich úspěšnému zapojení do profesionálního života včetně dodržování sociálních a pracovních povinností.

Pozitivní školní klima a pracovní spokojenost v pracovním prostředí jsou prioritní oblasti, které pomáhají v dosahování vytýčených cílů, vytváření emocionální pohody, příznivého chování (Cuadra-Peralta et al., 2012, s. 3-6), může potlačovat negativní výsledky žáků (Coelho, 2020, s. 1794) a působí jako ochranný faktor pro učení a pozitivní rozvoj mladých lidí (Thapa et al., 2012, s. 3). Vytváření a udržování pozitivního školního klimatu vyžaduje nepřetržitou práci všech aktérů školního života (Hammar, Forsberg a Thornberg, 2023, s. 1). Ukázalo se, že školní klima je důležité měřítko zdravého školního prostředí (Buckner-Capone a Duckor, 2021, s. 40), jež lze charakterizovat jako

cílevědomé, harmonické a příznivé prostředí pro výuku a učení (Velarde et al., 2022, 163).

Na zlepšování zdravého školního prostředí pomocí komunikačního jazyka se ve své studii zabývali Fauziah et al. (2023, s. 780-791) prostřednictvím smíšené metody se sekvenčním explorativním strategickým přístupem. Zdravé prostředí autoři popisují ve čtyřech dimenzích, a to bezpečné prostředí, podpora učitele, individuální sociální vztahy a rodinná atmosféra. Výsledky prokazují, že učitelé a žáci vnímají důležitost komunikačního jazyka a komunikačních strategií jako důležité pro zlepšení zdravého školního prostředí.

Podpora zdravého školního prostředí je důležitá nejen pro splnění standardů akademického prospěchu, ale také pro příznivé vnímání školního klimatu žáky (Velarde et al., 2022, 164).

1.5 Analýza výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu

K diagnostice a posuzování školního klimatu je možné použít celou řadu výzkumných metod, které jsou určeny aktérům školního života, tj. žákům prvního a druhého stupně základních škol, žákům středních škol, učitelům, rodičům či ředitelům, tj. vedení školy.

Dle potřeb a vhodnosti použití výzkumných metod a nástrojů výzkumníci volí především z kvantitativních, kvalitativních či míšených výzkumných přístupů. Mezi kvalitativní výzkumné přístupy patří například pozorování, rozhovor. Ke kvantitativním výzkumným přístupům se řadí například dotazníky, hodnotící škály. Ve výzkumech převažuje metodologie kvantitativního výzkumného šetření za použití dotazníku. Výzkumné studie školního klimatu jsou zejména realizovány jako srovnávací studie, tzv. komparative surveys. Dle Švaříčka a Šeďové (2007, s. 25-27) je důležitá kombinace a maximální využití silných stránek obou výzkumných přístupů, jak kvalitativních, tak kvantitativních. U každého výzkumného přístupu, kvalitativního či kvantitativního, je potřeba dodržovat účel, pro který jsou určeny, tj. slouží k diagnostice, analýze a posouzení různých variant a typů školního klimatu, jako je například klima školní třídy, organizační klima, školní klima. Pro vytvoření jasnějšího a plnějšího obrazu školy by měření školního klimatu mělo být založeno na kolektivním vnímání (Marsh et al., 2012; Wang a Degol, 2016).

1.5.1 Kvalitativní výzkumné přístupy a metody

Kvalitativní výzkumné přístupy a metody jsou v této práci uvedeny pouze pro ilustraci a přehled z důvodu zpracování empirické části práce prostřednictvím kvantitativního výzkumného přístupu.

Kvalitativní výzkumné přístupy a metody jsou určeny ke zkoumání života jedinců v jejich přirozených podmínkách. Výstupem je porozumění danému problému, jedinečná a neopakovatelná zkušenost (Vévodová a Ivanová, 2015, s. 102-103). K základním kvalitativním výzkumným metodám, určeným k diagnostice a posuzování školního klimatu patří pozorování a interview. K dalším diagnostickým metodám můžeme zařadit diskusi v ohniskové skupině, deníky, kresby, žákovské výroky, projektivní metody či fotografie školního života (Mareš, 2013, s. 631-635).

K posuzování sociální reality v prostředí středních zdravotnických škol můžeme rovněž aplikovat kvalitativní výzkumné přístupy, jako jsou etnografický přístup, fenomenologický přístup, biografický přístup, případovou studii či zakotvenou teorii. Etnografický přístup si klade za cíl určit holistický obraz u dané skupiny jedinců. Cílem fenomenologického přístupu je analýza prožité zkušenosti jedincem včetně jejího porozumění. Biografický přístup má za cíl provést rekonstrukci historie daného jedince jedincem druhým. Tento přístup se aplikuje buď u jedince samotného či u malého počtu jedinců. Cílem případové studie je objasnění daného případu v jeho komplexnosti. Jde o analýzu určitého případu do hloubky problému, což vede k porozumění vzájemných vztahů a souvislostí (Vévodová a Ivanová, 2015, s. 104). Zakotvená teorie spočívá v *„návrhu teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie“* (Hendl, 2005, s. 125).

1.5.2 Kvantitativní výzkumné metody

Kvantitativní výzkumné metody zachycují realitu prostřednictvím měřitelných proměnných, kde nalézá vzájemné vztahy. Význam těchto metod spočívá v predikci pravděpodobnosti zákonitostí mezi jevy (Vévodová a Ivanová, 2015, s. 49). K nejčastěji používaným kvantitativním výzkumným metodám k měření školního klimatu a ke zjištění psychosociálního klimatu konkrétní školy patří již zmíněné dotazníky a hodnotící škály, které jsou převážně určeny pro žáky, učitele a rodiče.

Prostřednictvím kvantitativních výzkumných metod můžeme zkoumat například klima školní třídy, sociální klima, školní klima atd. Nástin českých a zahraničních kvantitativních výzkumných metod-dotazníků a posuzovacích škál používaných k měření klimatu školní třídy u žáků druhého stupně základních škol a u žáků středních škol ve své publikaci uvádí Mareš (2013, s. 597) a Mareš a Křivohlavý (1995, s. 148-151).

Mareš (2013, s. 636-638) rovněž uvádí přehled kvantitativních výzkumných metod používaných k měření školního klimatu u žáků druhého stupně základních škol, u žáků středních škol, učitelů, rodičů a ředitelů. Pro žáky druhého stupně základních škol je stanovena hodnotící škála SCS (School Climate Scale). Pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky středních škol jsou určené hodnotící škály PCSS (Perceived Control at School Scale) a SCS (School Climate Scale). Používanými dotazníky jsou dotazník QSL (Quality of school life) a dotazník ICS-S (Inventory of School Climate –

Student). Pro učitele jsou vymezeny dotazníky ESFI (Effective School Function Inventory), OCI (Organizational Climate Index) a SLEQ (School Level Environment Questionnaire). Pro rodiče je určen dotazník klima školy-dotazník pro rodiče. Pro ředitele škol je vymezen dotazník ILQ (Instructional Leadership Questionnaire).

Marešův přehled (2013, s. 636-638) výzkumných metod k měření školního klimatu u žáků druhého stupně základních škol a u žáků středních škol je znázorněn prostřednictvím tabulky 3.

Tab. 3 Dotazníky a hodnotící škály k měření školního klimatu u žáků

Název hodnotící škály/dotazníku	**Autor**	**Sledované oblasti/proměnné**	**Cílová skupina**
QSL (Quality of school life)	Williams a Battenova (1981)	*Celkem 6 oblastí.* Spokojenost se školou. Nespokojenost se školou. Vztahy žáka s učiteli. Možnost úspěchu ve škole. Příležitosti, které škola žákovi otevírá. Identita žáka.	Žáci druhého stupně základních škol. Žáci středních škol.
SCS (School Climate Scale)	Haynes, Emmons a Comer (1993)	*Celkem 7 oblastí.* Motivace a výkon žáka. Spravedlnost. Pořádek a kázeň žáků. Angažovanost rodičů. Využívání dostupných zdrojů. Vztahy mezi žáky navzájem. Vztahy mezi žáky a učiteli.	Žáci druhého stupně základních škol.
PCSS (Perceived Control at School Scale)	Adelman, et al. (1986)	*Celkem 5 oblastí.* Osobní rozhodování. Autodeterminace žáka. Sociální faktory působící na autonomii žáka – negativně. Pocit bezmocnosti. Věcné faktory působící na autonomii žáka – negativně.	Žáci druhého stupně základních škol. Žáci středních škol.
ICS-S (Inventory of School Climate – Student)	Brand, Felner a Shim (2003)	*Celkem 10 oblastí.* Sociální opora učitelů směrem k žákům. Jasnost a konzistentnost pravidel.	Žáci druhého stupně základních škol. Žáci středních škol.

ICS-S (Inventory of School Climate – Student)	Brand, Felner a Shim (2003)	Žákova orientace na výkon a zaujetí školou. Interakce mezi vrstevníky – pozitivní. Interakce mezi vrstevníky – negativní. Kázeňské požadavky. Autonomie a podíl žáků na rozhodování. Inovace výuky. Multikulturalismus a jeho podpora. Problematika bezpečnosti u žáků.	Žáci druhého stupně základních škol. Žáci středních škol.
Klima školy – dotazník pro žáky	Mareš, Ježek a Grecmanová (2012)	*Celkem 6 oblastí.* Spokojenost s prostředím školy. Podpora ze strany učitelů. Hodnocení učitelů – negativní. Učení žáky baví. Vztahy se spolužáky. Celkové hodnocení školního klimatu.	Žáci druhého stupně základních škol. Žáci středních škol.

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 3 znázorňuje dotazníky a hodnotící škály školního klimatu určené žákům druhého stupně základních škol a žákům středních škol.

Dotazník QSL (Quality of school life), v překladu kvalita školního života Williamse a Battenové (1981), je určen pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky středních škol. Je zaměřen na vnímání pohody a dalších faktorů spojených se školou žáky. Hodnotící škála celkově zahrnuje 6 zkoumaných oblastí, mezi které se řadí spokojenost či nespokojenost se školou, vztahy žáka s učiteli, možnost úspěchu ve škole, příležitosti, které škola žákovi otevírá a žákova identita.

Hodnotící škála SCS (School Climate Scale), v překladu škála školního klimatu od Haynese, Emmonse a Comera (1993), je určena pro žáky druhého stupně základních škol, učitele a rodiče. Jedná se o soubor pěti průzkumů sloužící k měření školního klimatu. Každý průzkum obsahuje sadu demografických otázek a následně otázky související se školním klimatem. Prostřednictvím Likertovy škály se hodnotí 7 zkoumaných oblastí: motivace a výkon žáka, spravedlnost, pořádek a kázeň žáků, angažovanost rodičů, využívání dostupných zdrojů, vztahy mezi žáky navzájem a vztahy mezi žáky a učiteli.

Hodnotící škála PCSS (Perceived Control at School Scale), v překladu vnímaná kontrola ve škole od Adelmana (1986), je určena pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky středních škol. Tato hodnotící škála měří, jak žáci vnímají kontrolu ve škole. Hodnotící škála je celkem zaměřena na 5 oblastí: na osobní rozhodování, autodeterminaci žáka neboli potřebu nezávislosti, sociální faktory působící negativně na autonomii žáka, pocit bezmocnosti a faktory působící negativně na autonomii žáka. Dvanáct položek ověřuje pět oblastí kontroly, ve kterých se školy liší. Čtyři položky kontrolují spolehlivost pro zjištění existence rozdílů na základě pozitivně a negativně formulovaných položek.

Dotazník ICS-S (Inventory of School Climate – Student), v překladu soupis neboli seznam školního klimatu Branda, Felnera a Shima (2003), je určen pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky středních škol. Měří školní klima z vlastního hodnocení žáků. Dotazník je zaměřen na 10 oblastí, jako je sociální opora učitelů k žákům, jasnost a konzistentnost pravidel, žákova orientace na výkon a zaujetí školou, pozitivní a negativní interakce mezi vrstevníky, kázeňské požadavky, autonomie a podíl žáků na rozhodování, inovace výuky a poslední oblastí je multikulturalismus a jeho podpora.

Klima školy – dotazník pro žáky od Mareše, Ježka a Grecmanové (2012) je určen pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky středních škol k určení vybraných aspektů školního klimatu. Dotazník obsahuje 46 položek v 6 oblastech školního klimatu: spokojenost s prostředím školy neboli s fyzickým prostředím školy, podpora ze strany učitelů, negativní hodnocení učitelů, učení mě baví, tj. zájem žáků o učení a jejich pozitivní vztah k učení, vztahy se spolužáky a celkové hodnocení školního klimatu.

K dalším výzkumným metodám, které lze použít k měření sociálního školního klimatu, patří například dotazník OCDQ-R (Organizational Climate Description Questionnaire-Revised) neboli revidovaný dotazník pro popis organizačního klimatu, který je určen pro učitele základních a středních škol, ESB (Effective School Battery) neboli efektivní školní baterie určená k objektivnímu měření školního klimatu z pohledu učitelů a žáků a dotazník CFK (School Climate Profile) neboli profil školního klimatu (Mareš, 2004).

Existují také výzkumné nástroje pro evaluaci školního klimatu. Vývojem evaluačního nástroje pro hodnocení školního klimatu se zabývali Grecmanová et al. (2008). Jejich evaluační nástroj je zaměřen na soubor dotazníku pro tři skupiny respondentů: pro žáky, učitele a rodiče. Dotazník obsahuje 53 položek pro žáky, 46 položek pro učitele a 48 položek pro rodiče, jejichž obsah je zaměřen na materiální, personální, sociální a kulturní

charakteristiky školy (Grecmanová et al., 2008, s. 11). Výzkumným nástrojem pro evaluaci školního klimatu se rovněž zabývala Kašpárková (2007) prostřednictvím konstrukce a modifikace výzkumného nástroje, který je zaměřen na tři skupiny respondentů, a to na žáky, učitele a rodiče. Dotazník obsahuje celkem 54 tvrzení v pěti oblastech školního klimatu, které byly zaměřeny na celkový vztah a motivaci ke škole, kvality a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy (Kašpárková, 2007, s. 81-87).

Jak již bylo zmíněno, školní klima se dá posuzovat a hodnotit také podle jednotlivých oblastí školního klimatu. Kantorová (2015) se prostřednictvím nestandardizovaného strukturovaného dotazníku ve svém výzkumu zaměřila na školní klima na školách poskytující střední vzdělání s výučním listem. Dotazník je zaměřený na žáky a zkoumá pět oblastí školního klimatu. Jedná se o oblasti kvality a kompetence učitelů a vedení školy, pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, spokojenost s oborem vzdělání, soudržnost třídy a materiální aspekty a nabídka školy (Kantorová, 2015, s. 114-123).

Hodnotící nástroj aplikovaný v této práci je novou modifikací výzkumného nástroje Kantorové (2015), ze kterého vychází. Nová modifikace výzkumného nástroje je rozšířena o šestou oblast školního klimatu učební prostředí a učitel. Ostatní oblasti výzkumného nástroje jsou zachovány dle výzkumného nástroje Kantorové (2015), upraveny jsou pouze položky daných oblastí školního klimatu. Celkově je výzkumný nástroj zaměřený na 6 oblastí školního klimatu. Jedná se o oblastí kvality a kompetence učitelů a vedení školy, pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, spokojenost s oborem vzdělání, soudržnost třídy, materiální aspekty školy a učební prostředí a učitel.

Přehled dotazníků a hodnotících škál se zaměřením na sledované oblasti školního klimatu u žáků středních škol uvádí Kantorová (2015, s. 79-86). Přehled dotazníků a hodnotících škál je znázorněn prostřednictvím tabulky 4, která je upravena a doplněna o dotazníky a hodnotící škály zaměřené na oblasti školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje zkonstruovaného v této práci viz kapitola 2 Empirická část výzkumného šetření.

Tab. 4 Dotazníky a hodnotící škály u sledovaných oblastí školního klimatu

Sledované oblasti		**Dotazníky/hodnotící škály**	**Autoři**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy			
Kvalita výuky	Posouzení kvality výuky	School Satisfaction Subscale (SSS)	Tian, Liu a Gilman (2008)
Vztahové oblasti	Posouzení mezilidských vztahů mezi učitelem a žáky, žákem a učitelem, mezi žáky	Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole	Havlínová (1998)
		Delaware School Climate Survey-Student (DSCS)	Bear, Gaskin, Blank, a Chen (2011)
		Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S)	Yang et al. (2013)
		School Satisfaction Subscale (SSS)	Tian, Liu a Gilman (2008)
		Scale for Mesuring Schools Social Climate	Cemalcilar (2010)
		School Climate Measure (SCM)	Zullig, Huebner a Patton (2011)
		Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)	Cohen, Fisher a Sandy (2007)
	Pozitivní a negativní vztahy s vrstevníky	Perceived School Climate Scale (PSCS)	Felner et al. (1997)
		Inventory of School Climate – Student (ICS-S)	Brand et al. (2008)
	Posouzení vztahu ke škole	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS) Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S)	Bear, Gaskin, Blank, a Chen (2011) Yang et al. (2013)
		School Climate Measure (SCM)	Zullig, Huebner a Patton (2011)
		Scale for Mesuring Schools Social Climate	Cemalcilar (2010)
		What is happening in this class (WHIC)	Fraser (1996)

Učitelova podpora	Posouzení učitelovy podpory	Perceived School Climate Scale (PSCS)	Felner et al. (1997)
		Inventory of School Climate-Student (ISC-S)	Brand et al. (2008)
		What's Happening in This School Questionnaire (WHITS)	Aldridge a Alal (2013)
		Meriden School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV)	Gage a Larson (2007)
Percepce učitele	Posouzení učitelovy percepce	School Social Climate Scale	Hanif a Smith (2010)
Vedení školy	Posouzení stylu vedení školy	School Satisfaction Subscale (SSS)	Tian, Liu a Gilman (2008)
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel			
Férovost, pořádek, disciplína, jasnost pravidel	Posouzení férovosti	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS)	Bear, Gaskin, Blank, a Chen (2011)
		Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S)	Yang et al. (2013)
		What is happening in this class (WHIC)	Fraser et al. (1996)
		What's Happening in This School Questionnaire (WHITS)	Aldridge a Alal (2013)
	Posouzení pořádku a disciplíny	School Climate Measure (SCM)	Zullig, Huebner a Patton (2011)
	Posouzení pravidel	Perceived School Climate Scale (PSCS)	Felner et al. (1997)
		School Climate Survey (SCS)	Ding, Liu a Berkowitz (2011)
		Inventory of School Climate-Student (ISC-S)	Brand et al. (2008)
	Posouzení morálky	School Climate Profile (CFK)	Kettering (1987)
3) Spokojenost s oborem vzdělání			
Spokojenost se školou	Posouzení akademické spokojenosti	School Environment Scale (SES)	Moos, ed. (1979)

Spokojenost se školou	Posouzení nespokojenosti se školou	Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	(Wubbels a Levy, 1991; Ferguson a Fraser, 1999)
4) Soudržnost třídy			
Soudržnost žáků	Posouzení soudržnosti žáků	What is happening in this class (WHIC)	Fraser et al. (1998)
		School Climate Profile (CFK)	Kettering (1987)
		What's Happening in This School Questionnaire (WHITS)	Aldridge a Alal (2013)
		Meriden School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV)	Gage a Larson (2007)
	Posouzení autonomie žáků	What is happening in this class (WHIC)	Fraser et al. (1998)
		School Climate Survey (SCS)	Ding, Liu a Berkowitz (2011)
		School Environment Scale (SES)	Moos, ed. (1979)
	Posouzení participace žáků	Goals, Attitudes and Values in School (GAVIS)	Allodi (2007)
		Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	Wubbels a Levy, 1991; Ferguson a Fraser, 1999)
	Posouzení kooperace žáků	What is happening in this class (WHIC)	Fraser et al. (1998)
		What's Happening in This School Questionnaire (WHITS)	Aldridge a Alal (2013)
5) Materiální aspekty školy			
Prostředí školy	Posouzení fyzikálního prostředí školy	Scale for Measuring Schools Social Climate	Cemalcilar (2010)
	Posouzení sociálního prostředí školy	School Climate Measure (SCM)	Zullig, Huebner a Patton (2011)
		Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)	Cohen, Fisher a Sandy (2007)
Obnova školy	Posouzení obnovy školy	School Climate Profile (CFK)	Kettering (1987)
		Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)	Cohen, Fisher a Sandy (2007)

Bezpečí ve škole	Posouzení bezpečnosti ve škole	Goals, Attitudes and Values in School (GAVIS)	Allodi (2007)
		School Climate Profile (CFK)	Kettering (1987)
		School Climate Survey (SCS)	Ding, Liu a Berkowitz (2011)
		Perceived School Climate Scale (PSCS)	Felner et al. (1997)
		Inventory of School Climate-Student (ISC-S)	Brand et al. (2008)
		Meriden School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV)	Gage a Larson (2007)
Silné stránky školy	Posouzení silných stránek školy	Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)	Cohen, Fisher a Sandy (2007)
6) Učební prostředí			
Odborné zaměření	Posouzení odborného zaměření	School Environment Scale (SES)	Moos et al. (1979)

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 4 znázorňuje přehled aplikovaných dotazníků a hodnotících škál ve sledovaných oblastech školního klimatu určených žákům 2. stupně základních škol a žákům středních škol. Přehled je zaměřen na dotazníky a hodnotící škály zkoumající 6 oblastí školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí.

Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy znázorněné v tabulce 4

School Satisfaction Subscale (SSS), v překladu subškála spokojenosti se školou neboli dílčí oblasti spokojenosti se školou, Tiana, Liua a Gilmana (2008). Jedná se o hodnotící škálu, která je určená k měření školní spokojenosti a školní pohody u dospívajících žáků a studentů prostřednictvím 36 položek v šesti dimenzích školního života a zkušenosti žáků. Ty jsou zaměřeny na kvalitu výuky, vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli, na chování učitele a žáků, na školní práci a třídu. Tato hodnotící škála rovněž slouží k posouzení stylu vedení.

Pro posouzení mezilidských vztahů existuje řada dotazníků a hodnotících škál:

- Hodnotící škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole od Havlínové (1998), která je zaměřena na zjišťování sociální pohody v prostředí školy.
- K posouzení vztahů mezi učitelem a žáky, žákem a učitelem a mezi žáky můžeme použít hodnotící škálu Scale for Mesuring Schools Social Climate, v překladu škála pro měření sociálního klimatu škol od Cemalcilara (2010). K posouzení mezilidských vztahů mezi učitelem a žáky, žákem a učitelem a mezi žáky včetně dalších aspektů školního klimatu lze použít dotazník Delaware School Climate Survey-Student (DSCS) neboli školní klimatický průzkum u studentů od Beara, Gaskina, Blanka, a Chena (2011) a jeho modifikovanou verzi Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S) Yanga et al. (2013), které se zaměřují na posouzení školního klimatu studenty pomocí pěti dimenzí, a to vztahy mezi učiteli a studenty, vztahy mezi studenty a studenty, spravedlivost pravidel, oblíbenost ve škole a bezpečnost ve škole.
- Dotazník School Climate Measure (SCM), v překladu školní klimatická opatření Zulliga, Huebnera a Pattona (2011), lze rovněž využít k posouzení vztahů mezi učitelem a žáky, žákem a učitelem a mezi žáky. Dotazník je zaměřený na organizační klima škol a existuje ve dvou verzích. První verze obsahuje deset dimenzí s 50 položkami, druhá verze obsahuje osm dimenzí se 39 položkami. Jednotlivé dimenze dotazníku zahrnují oblasti: pozitivní vztahy mezi studentem a učitelem, propojenost školy, akademickou podporu, pořádek a kázeň, fyzické prostředí, sociální prostředí, vnímané vyloučení a privilegia, příležitosti pro pozitivní zapojení studentů, akademickou spokojenost a zapojení rodičů.
- Dotazník Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) neboli kompletní seznam školního klimatu od Cohena, Fishera a Sandyho (2007) poskytuje představu o silných stránkách konkrétní školy, včetně posouzení mezilidských vztahů, prostřednictvím 5 základních kategorií: bezpečnost, výuka a učení, mezilidské vztahy, sociální a institucionální prostředí, které obsahují celkem 13 dimenzí. Dotazník je určen pro žáky, učitele, rodiče a vedení. Pro žáky jsou určeny oblasti: spořádané školní prostředí, vedení výuky, pozitivní učební prostředí, zapojení rodičů a komunity, správná propracovanost a implementace výuky, očekávání žáků a spolupráce školy s žáky.

- K posouzení pozitivních a negativních vztahů mezi vrstevníky lze využít hodnotící škálu Perceived School Climate Scale (PSCS) od Felnera et al. (1997) a dotazník Inventory of School Climate – Student (ICS-S) od Branda et al. (2008). Hodnotící škála Perceived School Climate Scale (PSCS) neboli škála vnímaného školního klimatu je zaměřena na 4 faktory školního klimatu, a to na akademické klima, podporu učitelů, klima infrastruktury, bezpečnost a sounáležitost ve škole. Oproti tomu dotazník Inventory of School Climate – Student (ICS-S) neboli seznam školního klimatu pro studenty obsahuje 10 dimenzí školního klimatu, zaměřuje se na podporu učitele, jasnost pravidel, orientaci na výsledky, negativní a pozitivní interakce s vrstevníky, pravidla a disciplínu, rozhodování studentů, inovace výuky, podporu kulturní rozmanitosti a bezpečnost.
- Pro posouzení vztahů ve škole se rovněž mohou použít dotazníky Delaware School Climate Survey-Student (DSCS) včetně modifikované verze Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S), dále dotazník School Climate Measure (SCM) a hodnotící škála Scale for Mesuring Schools Social Climate.

K posouzení učitelovy podpory se využívá již zmíněná hodnotící škála Perceived School Climate Scale (PSCS) a dotazníky What is happening in this class (WHIC), What's Happening in This School Questionnaire (WHITS) a Inventory of School Climate-Student (ISC-S). Dotazníky What is happening in this class (WHIC) neboli co se děje v této školní třídě od Frasera (1996) a What's Happening in This School Questionnaire (WHITS) neboli co se děje v této škole autorů Aldridge a Alal (2013) měří školní klima v šesti dimenzích zaměřených na podporu učitelů, propojenost vrstevníků, propojenost školy, rozmanitost, srozumitelnost pravidel a hledání pomoci. Další z dotazníků zaměřující se zejména na žákovo vnímání učitelovy podpory ve škole, vzájemnou podporu žáků, bezpečnost ve škole, respekt k odlišnostem, podporu dospělých v domácím prostředí a agresi žáků se 47 položkami je školní klimatický průzkum pro studenty Meriden School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV) od Gage a Larsona (2007).

K posouzení percepce učitelů a také percepce žáků se používá hodnotící škála School Social Climate Scale (SSCS) neboli školní škála sociálního klimatu od Hanifa a Smitha (2010). Tato hodnotící škála je zaměřena na třídní sociální klima, na vztahy a vzájemnou

percepci mezi žáky a učitelem prostřednictvím 4 škál obsahujících 9 subškál. Hodnotící škála SSCS je znázorněna prostřednictvím schématu 6 (Obr. 15) viz níže.

Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel znázorněné v tabulce 4

K posouzení férovosti mohou být použity dotazníky Delaware School Climate Survey-Student (DSCS) včetně modifikované verze Modified-Delaware School Climate Survey-Student (M-DSCS-S), dále dotazníky What is happening in this class (WHIC) a What's Happening in This School Questionnaire (WHITS). Pro posouzení pořádku a disciplíny je vhodné použít dotazník School Climate Measure (SCM), k posouzení pravidel slouží hodnotící škála Perceived School Climate Scale (PSCS) a dotazníky Inventory of School Climate-Student (ISC-S) a School Climate Survey (SCS). Dotazník School Climate Survey (SCS) v překladu průzkum školního klimatu Dinga, Liua a Berkowitze (2011) se pomocí 40 otázek zaměřuje na vnímání kvality školního klimatu u žáků. K posouzení morálky, ale také bezpečí ve škole a důvěry je určen dotazník School Climate Profile (CFK = General Climate Factors) neboli školní klimatický profil od Ketteringa (1987). Daný dotazník je obecně používán ke zkoumání a měření psychologických dimenzí školního klimatu.

Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání znázorněné v tabulce 4

K dotazníkům a hodnotícím škálám k posouzení oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání patří hodnotící škála akademické spokojenosti School Environment Scale (SES), v překladu škála školního prostředí od Moose et al. (1979), která zkoumá školní prostředí a studijní úspěšnost u žáků středních škol pomocí měření jejich behaviorálních, emocionálních a kognitivních aspektů. K dotazníkům k posouzení spokojenosti/nespokojenosti se školou patří Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) neboli dotazník o interakci učitelů (Wubbelse a Levyho, 1991; Fergusona a Frasera, 1999), v holandštině se používá zkratka VIL. Dotazník mapuje interakce mezi učitelem a žákem, chování učitele – jeho vliv a blízkost pohledem žáků. Dotazník je určen žákům středních škol a také učitelům středních škol. Je zaměřen na 8 oblastí: vedení, pomoc a přátelství, porozumění, odpovědnost a svoboda, nejistota, nespokojenost, napomínání a přísnost. Dané aspekty mají vliv na pohodu a výkon žáků. (Fisher, Fraser a Cresswell, 1995, s. 8-17).

Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 4) Soudržnost třídy znázorněné v tabulce 4

K posouzení soudržnost třídy jsou rovněž vhodné dotazníky What is happening in this class (WHIC), What's Happening in This School Questionnaire (WHITS), School Climate Profile (CFK) a School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV). Dále hodnotící škála a dotazníky, které posuzují autonomii žáků What is happening in this class (WHIC), School Climate Survey (SCS) a School Environment Scale (SES). K posouzení participace žáků je možné použít dotazník a Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) a dotazník Goals, Attitudes and Values in School (GAVIS). Dotazník Goals, Attitudes and Values in School, v překladu cíle, postoje a hodnoty ve škole od Allodiho (2007), je určený k posouzení charakteristik vzdělávacího prostředí, tj. sociálního klimatu a vztahu mezi sociálním klimatem a pozitivními studijními výsledky u žáků prostřednictvím 40 položek (Allodi, 2010, s. 207-212). Jedná se o praktický nástroj k analýze a zlepšení sociálního klimatu ve vzdělávacím prostředí. K posouzení kooperace žáků můžeme také použít dotazník What is happening in this class (WHIC).

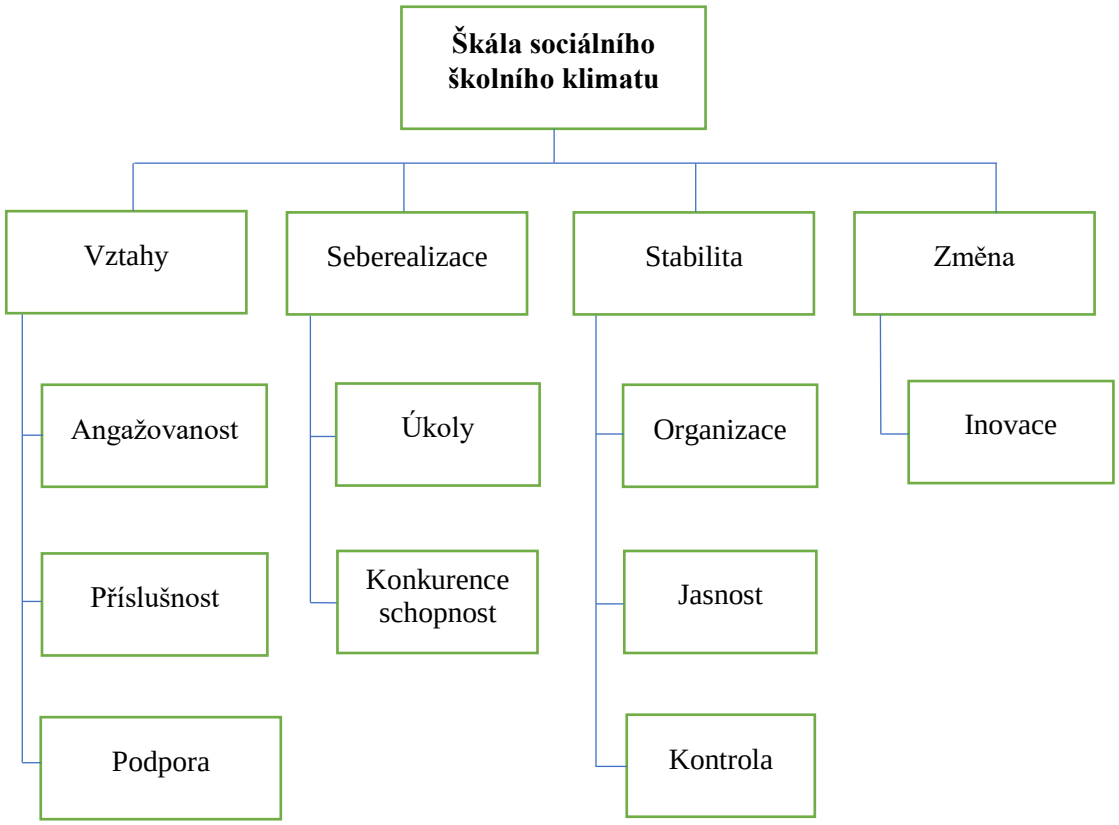
Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 5) Materiální aspekty znázorněné v tabulce 4

K dotazníkům a hodnotícím škálám zabývající se oblastí školního klimatu 5) materiální aspekty školy patří hodnotící škála Scale for Measuring Schools Social Climate, která je zaměřena k posouzení fyzikálního prostředí školy, dotazníky School Climate Measure (SCM) a Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) slouží k posouzení sociálního prostředí školy. Dotazník School Climate Profile (CFK) je zaměřen na posouzení obnovy školy. K posouzení bezpečnosti ve škole můžeme využít celou řadu dotazníků a hodnotících škál. Jedná se například o dotazníky Goals, Attitudes and Values in School (GAVIS), School Climate Profile (CFK), Inventory of School Climate-Student (ISC-S), School Climate Questionaire (SCQ), Comprehensive School Climate Inventory (CSCI), School Climate Survey-Student Version (MSCS-SV) a hodnotící škálu Perceived School Climate Scale (PSCS).

Dotazníky a hodnotící škály k posouzení oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí znázorněné v tabulce 4

K posouzení oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí slouží hodnotící škála School Environment Scale (SES).

Hodnotící škálu School Social Climate Scale (SSCS) neboli hodnotící škálu sociálního školního klimatu od Hanifa a Smitha (2010) ve svém článku uvádějí autorky Amado a Jarque (2022, s. 5) v souvislosti s efektivitou multimodální intervence na sociální klima. Hodnotící škálu School Social Climate Scale (SSCS) znázorňuje obrázek 11.



Obr. 11 Hodnotící škála SSCS

Zdroj: (Amado a Jarque, 2022, s. 5)

Obrázek 11 zobrazuje schéma hodnotící škály sociálního školního klimatu (SSCS), která obsahuje čtyři hlavní dimenze, a to vztahy, seberealizaci, stabilitu a změnu. Vztahy zahrnují angažovanost, vzájemnou příslušnost a podporu. Seberealizace se zaměřuje na dosahování úkolů a konkurenci schopnost. Stabilita odráží stabilitu organizace a souvisí s jasností, přesností a kontrolou a prostřednictvím inovací dochází k příznivým změnám.

Neexistují konkrétní oblasti či indikátory záměrů výzkumů, existuje pouze vícerozměrný pohled na rozdílné aspekty a dimenze školního klimatu (Konold, 2018; Wang a Degol, 2016), akademické výsledky a úspěchy žáků (Konold et al., 2018; Maxwell et al., 2017).

2 EMPIRICKÁ ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

2.1 Empirické a aplikační výzkumné cíle práce

Hlavním cílem disertační práce je zanalyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje a odpovědět na výzkumný problém, jak vnímají školní klima žáci středních zdravotnických škol.

2.1.1 Empirické výzkumné cíle a výzkumné problémy

Cíl 1: Koncipovat a konstruovat výzkumný nástroj pro analýzu školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol.

Cíl 2: Aplikovat výzkumný nástroj u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje.

Cíl 3: Ověřit konstruktovou validitu a reliabilitu výzkumného nástroje.

Cíl 4: Analyzovat školní klima na středních zdravotnických školách Jihomoravského kraje.

Cíl 5: Porovnat vnímání školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje dle oboru vzdělání, pohlaví a ročníku studia a prezentovat výsledky výzkumného šetření.

K empirickým výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Jak vnímají školní klima žáci střední zdravotnických škol Jihomoravského kraje?

Výzkumný problém 2: Jaké proměnné mají vliv na vnímání školního klimatu u žáků?

Výzkumný problém 3: Jakým způsobem ovlivňuje pohlaví a ročník vnímání školního klimatu u žáků?

Výzkumný problém 4: Jaké jsou přínosy a limity vybraného výzkumného nástroje k analýze školního klimatu u žáků středních odborných škol.

2.1.2 Aplikační výzkumné cíle a výzkumné problémy

Cíl 1: Aplikovat výzkumný nástroj pro přímé využití ve školní praxi u žáků středních zdravotnických škol.

Cíl 2: Určit stenové normy pro přehledné vyjádření naměřených hodnot souboru.

K aplikačním výzkumným cílům se váží tyto výzkumné problémy:

Výzkumný problém 1: Jaké jsou možnosti využití výzkumného nástroje ve školní praxi u žáků středních zdravotnických škol?

Výzkumný problém 2: Jaké je rozložení naměřených hodnot do stenových norem?

2.2 Stanovení hypotéz

V souvislosti s dílčími cíli byly stanoveny dvě hypotézy. První hypotéza byla určená k ověření souvislosti mezi vnímáním školního klimatu a pohlavím žáků. Druhá hypotéza byla určená k ověření souvislosti mezi vnímáním školního klimatu a ročníkem studia. Měla být stanovena třetí hypotéza k ověření souvislosti mezi vnímáním školního klimatu a oborem vzdělání. Z důvodu nedostatečného množství respondentů nemohla být třetí hypotéza ověřena.

Nejprve se stanovily dvě hypotézy věcné H_V sloužící k vyjádření věcných termínů. U proměnných těchto hypotéz byla provedena tzv. operacionalizace, která umožnuje změření věcných hypotéz Hv a následné jejich převedení na hypotézy statistické H_S, a to z důvodu možnosti jejich ověření. U každé statistické hypotézy se stanovila hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A (Chráska, 2016, s. 62).

Nulová hypotéza H_0 vyjadřuje domněnku, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný vztah, neexistují žádné statisticky významné rozdíly. Naopak alternativní hypotéza H_A vyjadřuje odmítnutí nulové hypotézy H_0, neboť mezi zkoumanými proměnnými existují statisticky významné rozdíly (Chráska, 2016, s. 62).

2.2.1 Hypotéza 1

Hypotéza 1 je zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a pohlavím žáků. Viz kapitola 2.6.3.6.1.

H_{1V}: Vnímání školního klimatu na středních zdravotnických školách je u dívek lepší než u chlapců.

H_{1S}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je u dívek lepší než u chlapců.

H_{10}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u obou pohlaví.

H_{1A}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je u dívek lepší než u chlapců.

2.2.2 Hypotéza 2

Hypotéza 2 je zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a ročníkem studia. Viz kapitola 2.6.3.6.1.

H_{2V}: Vnímání školního klimatu na středních zdravotnických školách se s vyšším ročníkem studia zhoršuje.

H_{2S}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje se zhoršuje s vyšším ročníkem studia.

H_{20}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u jednotlivých ročníků.

H_{2A}: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje se zhoršuje s vyšším ročníkem studia.

2.3 Design výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zobecnit a analyzovat školní klima na středních zdravotnických školách. Z těchto důvodů pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumného přístupu pomocí nestandardizovaného strukturovaného dotazníku. Filozofickým základem tohoto přístupu je pozitivismus, respektive

neopozitivismus, který vychází z existence jedné reality, poznání toho, co je přístupné naší zkušenosti, tj. co je dané, skutečné a pozitivní (Jandourek, 2007). Kvantitativní výzkumný přístup také vychází z konstruktivismu, kdy se konstruované koncepty zjišťují pomocí měření a analýzy statistickými metodami prostřednictvím explorace, deskripce a verifikace (Hendl, 2016, s. 42). Kvantitativně orientované výzkumné metody v pedagogice dle Chrásky (2016, s. 11) můžeme vymezit jako *„záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikuji, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“*, kdy existuje jedna objektivní realita, která je nezávislá na názorech, postojích či přesvědčeních.

Sběr dat slouží k testování hypotéz. Dle Hendla (2016, s. 42) je tento typ výzkumného šetření spojen s hypoteticko-deduktivním modelem, který obsahuje tyto základní komponenty:

- Teorie (vyjádření obecného tvrzení k vysvětlení vztahů).
- Hypotéza (nalezení vztahu mezi minimálně dvěma proměnnými).
- Operacionalizace dat (definice proměnné pomocí indikátorů).
- Měření (zachycení kvantity studovaného jevu).
- Testování hypotézy (závěry o platnosti hypotézy).
- Verifikace (ověřování dat, kde výsledek testování se vztahuje zpět k teorii).

Mezi pozitiva kvantitativně orientovaného výzkumného přístupu patří signifikace proměnných, testování a validizace teorie, prokázání příčinného vztahu mezi proměnnými, kvantifikace výzkumného problému, rychlý sběr a analýza dat, zobecnění výsledků na populaci, nezávislost výsledků na výzkumníkovi a praktičnost.

K negativům kvantitativně orientovaného výzkumného přístupu můžeme stanovit redukcionismus, tj. testování teorie, nikoliv její rozvoj, opomenutí důležitých vlastností výzkumného vzorku, interpretace subjektivního pohledu respondentů, nikoliv realita, odtažitost ve vztahu mezi výzkumníkem a předmětem zkoumání a přílišnou abstraktnost výsledků bez popisu problému do hloubky (Chráska, 2016).

2.3.1 Fáze výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byly naplánovány a stanoveny následující fáze:

- Stanovení výzkumných cílů.
- Určení výzkumných problémů a hypotéz.
- Design výzkumného šetření.
- Charakteristika základního a výběrového výzkumného souboru včetně charakteristiky výzkumného souboru obou etap výzkumného šetření.

První etapa výzkumného šetření: Ověření vlastností výzkumného nástroje

- Ověření charakteristik měrného nástroje zahrnuje:
    - Přípravnou fázi, která pojímá studium vstupní literatury, rešeršní činnost v elektronických databázích, stanovení výzkumného problému, analýzu dotazníků pro měření školního klimatu a mapování středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje.
    - Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci studijního oboru praktická sestra a zdravotnický asistent prezenční formy studia.
    - Výběr a popis výzkumného nástroje.
    - Ověření validity a reliability výzkumného nástroje.
    - Analýzu a výsledky dat pomocí aritmetického průměru, směrodatné odchylky a modusu.
    - Závěr první etapy výzkumného šetření.
      Viz kapitola 2.5

Druhá etapa výzkumného šetření: Modifikace výzkumného nástroje

- Předvýzkum zahrnuje:
    - Konstrukci nové modifikace výzkumného nástroje.
    - Aplikaci nové modifikace výzkumného nástroje.
    - Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích studijního oboru praktická sestra prezenční formy studia.
    - Ověření validity a reliability výzkumného nástroje.
      Viz kapitola 2.6.2

- Výzkumné šetření zahrnuje:
    - Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum prezenční formy studia středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje.
    - Aplikaci výzkumného nástroje.
    - Ověření validity a reliability výzkumného nástroje.
    - Analýzu a výsledky dat pomocí výpočtu aritmetického průměru, mediánu, směrodatné odchylky a testů normality.
    - Ověření stanovených hypotéz.
      Viz kapitola 2.6.3

2.4 Charakteristika výzkumného souboru

Reichel (2009, s. 75-78) výzkumný neboli cílový soubor charakterizuje jako množinu objektů, kterých se týká zkoumání a na které se vztahují jeho výsledky. Autor o něm doporučuje hovořit v případech, kdy se dá předpokládat, že ne všechny objekty zkoumání jsou pro účely výzkumu dostupné.

2.4.1 Základní soubor

Základním souborem se rozumí všechny prvky (osoby, situace), které patří do skupiny zkoumání (Chráska, 2016, s. 17). Jedná se tedy o všechny prvky, jež zkoumáme. Dle Reichela (2009, s. 76) *„základní soubor je množina jednotek, která ve výzkumné situaci figuruje právě v roli cílového souboru. Jde tedy o souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z čehož se pak vybírá“.*

Základní soubor tvoří žáci středních zdravotnických škol 14 krajů České republiky oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum prezenční formy studia. Celkem se jedná o 67 středních zdravotnických škol. V tabulce 5 je uveden přehled počtu středních zdravotnických škol jednotlivých krajů a jejich okresů České republiky.

Tab. 5 Přehled středních zdravotnických škol České republiky

Kraj	Okresy	Počet středních zdravotnických škol
Hlavní město Praha	Praha-město	3
Středočeský kraj	Benešov	1
	Beroun	1
	Kladno	1
	Kolín	1
	Kutná hora	0
	Mladá Boleslav	2
	Nymburk	1
	Příbram	1
	Rakovník	0
Jihočeský kraj	České Budějovice	1
	Český Krumlov	0
	Jindřichův Hradec	1
	Písek	1
	Prachatice	0
	Strakonice	0
	Tábor	1
Plzeňský kraj	Domažlice	1
	Klatovy	2
	Plzeň	2
	Rokycany	0
	Tachov	0
Karlovarský kraj	Cheb	1
	Karlovy Vary	1
	Sokolov	0
Ústecký kraj	Děčín	2
	Chomutov	2
	Litoměřice	0
	Louny	0
	Most	1
	Teplice	0
	Ústí nad Labem	1
Liberecký kraj	Česká Lípa	0
	Liberec	2
	Jablonec nad Nisou	0
	Semily	1
Královehradecký kraj	Hradec Králové	1
	Jičín	0
	Náchod	1
	Rychnov nad Kněžnou	0
	Trutnov	1
Pardubický kraj	Pardubice	1
	Chrudim	1
	Ústí nad Orlicí	1
	Svitavy	1
Kraj Vysočina	Havlíčkův Brod	1
	Vysočina	1
	Jihlava	1
	Pelhřimov	0
	Třebíč	1
	Žďár nad Sázavou	1

Jihomoravský kraj	Blansko	2
	Brno	3
	Břeclav	1
	Hodonín	1
	Znojmo	1
	Vyškov	1
Zlínský kraj	Kroměříž	1
	Uherské Hradiště	1
	Vsetín	2
	Zlín	1
Olomoucký kraj	Jeseník	0
	Olomouc	1
	Prostějov	1
	Přerov	1
	Šumperk	1
Moravskoslezský kraj	Bruntál	0
	Frýdek-Místek	1
	Karviná	1
	Nový Jičín	1
	Opava	1
	Ostrava-město	2

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 5 uvádí přehled středních zdravotnických škol ve 14 krajích a 72 okresů České republiky. Česká republika celkem disponuje 67 středními zdravotnickými školami.

2.4.2 Výběrový soubor

„Výběrovým souborem (výběrem, vzorkem) rozumíme určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor zastupuje (reprezentuje).“ Chráska (2016, s. 17). Dle Ferjenčíka (2015) se jedná o tzv. princip generální reprezentativnosti (mnohostrannost reprezentativnosti) populace, ze které byl výzkumný vzorek vybrán a které se získané závěry mají týkat. Závěry výzkumu je potřeba zobecnit na celou populaci. Celková reprezentativnost vzorku záleží na velikosti daného vzorku.

Výběrový soubor první etapy výzkumného šetření: předvýzkum

Výběrový soubor první etapy předvýzkumu byl aplikován u žáků 1. – 4. ročníku studijního oboru praktická sestra (1. - 3. ročníku) a zdravotnický asistent (4. ročník) prezenční formy studia střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci. Výběrový výzkumný soubor celkem zahrnoval 61 (95 %) dívek a 3 (5 %) chlapce z celkového počtu 96 žáků. Tato střední zdravotnická škola Olomouckého kraje byla do předvýzkumu vybrána z důvodu blízké dostupnosti. Dle Chrásky (2016, s. 19) se jedná

o záměrný výběr, kdy o výběru prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka či zkoumané osoby. Viz kapitola 2.5.1.2.

Výběrový soubor druhé etapy výzkumného šetření: předvýzkum

Výzkumný soubor druhé etapy předvýzkumu, tj. k ověření výzkumného nástroje, byl aplikován u žáků 1. – 4. ročníku studijního oboru praktická sestra prezenční formy studia střední zdravotnické školy v Boskovicích. Tato střední zdravotnická škola Jihomoravského kraje byla k ověření výzkumného nástroje vybrána z důvodu působení autorky disertační práce v tomto prostředí. Výzkumného šetření se zúčastnilo všech 104 žáků daného studijního oboru. Výběrový výzkumný soubor tvořilo 102 (98 %) dívek a 2 (2 %) chlapci. Viz kapitola 2.6.2.1.

Výběrový soubor druhé etapy výzkumného šetření: výzkumné šetření

Výběrový soubor výzkumného šetření byl aplikován u žáků 1. – 4. ročníku studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum prezenční formy studia středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje, tj. u žáků středních zdravotnických škol okresu Blansko, Brno-venkov, Brno-město, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo. Viz kapitola 2.6.3.1.

2.5 První etapa výzkumného šetření: Ověření vlastností výzkumného nástroje

Ověření charakteristik měrného nástroje zahrnuje následující fáze:

- Přípravnou fázi.
- Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci.
- Výběr a popis výzkumného nástroje.
- Aplikaci výzkumného nástroje.
- Ověření validity a reliability výzkumného nástroje.
- Analýzu a výsledky dat.
- Závěr první etapy výzkumného šetření.

2.5.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze obsahuje následující činnosti: Studium vstupní literatury k dané problematice, vyhledávání informačních zdrojů prostřednictvím rešeršní činnosti v elektronických databázích EBSCO, ERIK, PsycINFO, Academic Search Ultimate, PsycArticles, Central and Eastern European Academic Source, MEDLINE Complete, SocINDEX., zpracování vyhledaných zdrojů, stanovení výzkumného problému formou výzkumné otázky, analýza standardizovaných a polostandardizovaných dotazníků zabývající se školním klimatem a mapování středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje. Rešeršní činnost je znázorněna prostřednictvím tabulky 6.

Tab. 6 Rešeršní činnost první etapy výzkumného šetření

Metoda	Analýza periodik a dokumentů
Kritérium výběru	Klima školního prostředí u studentů zdravotnických oborů
Databáze	EBSCO, Medvik, MEDLINE Complete, ProQuest, ERIC, PsycINFO, Academic Search Ultimate, PsycArticles, Central and Eastern European Academic Source, E-Book Collection, SocINDEX

Klíčová slova-CJ	Klima; školní klima; školní prostředí; student střední zdravotnické školy
Klíčová slova-AJ	Climate; school climate; school environment; high school nursing student
Období	2012-2022
Jazyky	AJ, CJ
Vyhledávací strategie	Rozšířené vyhledávání, užití MeSH: • School climate [Title/Abstract] OR school culture [Title/Abstract] OR school environment [Title/Abstract]. • School climate OR school environment (Title/Abstract) AND secondary (Abstract). • High school nursing student* [Title/Abstract] OR high school nursing program* [Title/Abstract] OR secondary nursing school* [Title/Abstract] OR secondary health school* [Title/Abstract] OR college of nursing [Title/Abstract].
Zařazovací kritéria	Plné texty, recenzované články nebo články s IF
Vyřazovací kritéria	Duplicitní články, jazyková selekce, závěrečné práce

Zdroj: (vlastní zpracování)

Pro rešeršní činnosti byla zvolena analýza periodik a dokumentů v elektronických informačních zdrojích, a to v databázích EBSCO, Medvik, MEDLINE Complete, ProQuest, ERIC, PsycINFO, Academic Search Ultimate, PsycArticles, Central and Eastern European Academic Source, E-Book Collection, SocINDEX. Bylo použito rozšířené vyhledávání za užití a ověření MeSH (medical subjekt hadings). Kritéria pro vyhledávání byla stanovení období 10 let (2012-2022), recenzovaná periodika, plné texty a použití klíčových slov v českém a anglickém jazyce. Dohledané elektronické informační zdroje obsahovaly monografie a odborné články.

2.5.2 Charakteristika výzkumného souboru předvýzkumu: Žáci střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci

Jedná se o výběrový soubor žáků 1. – 4. ročníku studijního oboru praktická sestra (1. - 3. ročníku) a zdravotnický asistent (4. ročník) prezenční formy studia střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci.

Tato střední zdravotnická škola Olomouckého kraje byla do předvýzkumu vybrána z důvodu její dostupnosti. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 64 žáků těchto dvou studijních oborů z celkového počtu 96. Výběrový výzkumný soubor tvořilo 61 (95 %) dívek a 3 (5 %) chlapci.

2.5.3 Výběr a popis výzkumného nástroje Kantorové (2015)

Pro první etapu předvýzkumu byl zvolen ověřený výzkumný nástroj Kantorové (2015) sloužící ke zhodnocení školního klimatu u žáků všech ročníků v prostředí středních škol. Tento výzkumný nástroj byl zhotoven pro analýzu školního klimatu v českém prostředí a byl doporučen k analýze školního klimatu u žáků středních zdravotnických škol. V roce 2015 byl aplikován u žáků středního vzdělání s výučním listem Olomouckého kraje.

Výzkumný nástroj Kantorové (2015) pro hodnocení školního klimatu v prostředí středních škol obsahuje 58 položek ve sledovaných pěti oblastech školního klimatu (faktorech): 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy a 5) Materiální aspekty a nabídka školy. Výzkumný nástroj je znázorněn prostřednictvím tabulky 7.

Tab. 7 Výzkumný nástroj Kantorové (2015)

Výzkumný nástroj Kantorové (2015)		
Oblasti školního klimatu	**Položky**	**Počet položek**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	**Celkem 18 položek**
	Učitelé se o žáky zajímají.	
	Učitelé jednají se žáky s respektem.	

	Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	
	Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	
	Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	
	Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	
	Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	
	S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	
	Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	
	Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	
	Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti.	
	Učitelé mají jasné pedagogické názory.	
	Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	
	Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.	
	Chodím rád/a do této školy.	
	Jsem pyšný/á na naši školu.	
	Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.	
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	Ve vyučování často vládne zmatek.	**Celkem 9 položek**
	Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	
	Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.	
	Občas se stane, že si žáci nadávají.	
	S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	
	Ve třídách je nevyvětráno.	
	Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.	
	Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	
	Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	
3) Spokojenost s oborem vzdělání	S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	**Celkem 9 položek**
	Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	
	Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	
	Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	
	Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	
	Pracoviště praktické výuky mi vyhovuje.	
	Činnosti související s praktickou výukou mě baví.	
	Raději bych navštěvoval jinou školu.	
	Mám zájem pracovat po škole v oboru u firmy, kde probíhala praktická výuka.	

4) Soudržnost třídy	V naší třídě je každý mým kamarádem.	**Celkem 5 položek**
	Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	
	Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	
	Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	
	Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	
5) Materiální aspekty a nabídka školy	Naše škola je udržována v dobrém stavu.	**Celkem 17 položek**
	Naše škola je čistá.	
	Naše škola vypadá pěkně.	
	Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	
	Naše škola je bezpečné místo.	
	Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	
	Prezentace projektů probíhá veřejně.	
	Toalety jsou hygienické.	
	Škola pořádá exkurze v oboru.	
	Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.	
	Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	
	Školní budova je prostorná.	
	Stoly a židle jsou pohodlné.	
	Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.)	
	Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neuděl/a správně.	
	Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	
	Škola má kontakty se sponzory.	

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 7 znázorňuje jednotlivé oblasti školního klimatu a 58 položek výzkumného nástroje Kantorové (2015).

Oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy obsahuje celkem 18 položek a zachycuje respekt a zájem učitelů o žáky, snahu vytvářet příjemné prostředí, kvality a kompetence učitelů, vztah žáků ke škole, vztahy mezi učiteli a žáky navzájem, přístup učitelů k žákům ve výuce, vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti, představu vedení školy o budoucnosti školy.

Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel obsahuje celkem 9 položek a zachycuje posuzování a hodnocení pořádku ve vyučování, organizaci výuky, možnost

diskuse s učiteli, vznik nových pravidel, dodržování pravidel a předpisů ve škole a fyzikální aspekty školy.

Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání obsahuje celkem 9 položek a zachycuje hodnocení praktické výuky oboru vzdělání, podporu rodičů ve studiu oboru vzdělání, spokojenost s oborem vzdělání, uplatnitelnost žáka po absolvování vzdělání a zájem žáka pokračovat v daném oboru vzdělání po absolvování vzdělání.

Oblast 4) Soudržnost třídy obsahuje celkem 5 položek a zachycuje vztahy mezi žáky ve třídě, přátelství mezi žáky a negativní postoj mezi žáky.

Oblast 5) Materiální aspekty a nabídka školy obsahuje celkem 17 položek a zachycuje hygienické aspekty školy (čistotu školy), materiální aspekty školy (vybavení školy), architektonické aspekty školy (uspořádání prostor pro posezení, pobyt a odpočinek žáků), spolupráci s odborníky, kontakty se sponzory, prezentaci projektů, zapojení žáků do soutěží a pořádání exkurzí a dalších nabídek školy (Kantorová, 2015).

2.5.4 Aplikace výzkumného nástroje Kantorové (2015)

Výzkumný nástroj autorky Kantorové (2015), hodnotící školní klima v prostředí střední školy pomocí pěti oblastí školního klimatu, byl aplikován u žáků vybraných studijních oborů střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci v jarních měsících únor-duben akademického roku 2021/2022.

Žákům střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga byly předloženy pouze čtyři oblasti školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 4) Soudržnost třídy a 5) Materiální aspekty a nabídka školy. Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání byla z dotazníkového šetření vyřazena z důvodu zaměření na oblast praxe, která je u studijních oborů na středních zdravotnických školách, v porovnání s jinými typy odborných škol, odlišná či zcela chybí.

Upravený výzkumný nástroj Kantorové (2015) pro žáky střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga obsahuje celkem 49 položek a tři výzkumné otázky v následujících čtyřech oblastech školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy s osmnácti položkami, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel s devíti položkami, 3) Soudržnost třídy s pěti položkami a 4) Materiální aspekty a nabídka školy se sedmnácti

položkami. Demografické údaje obsahují tři výzkumné otázky, které se zaměřují na pohlaví, obor vzdělání a ročník studia. Upravený výzkumný nástroj určený žákům Emanuela Pöttinga znázorňuje tabulka 8.

Tab. 8 Upravený výzkumný nástroj Kantorové (2015) určený žákům Emanuela Pöttinga

Výzkumný nástroj Kantorové (2015) se čtyřmi faktory aplikovaný žákům Střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga		
Oblasti školního klimatu	**Položky**	**Počet položek**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	**Celkem 18 položek**
	Učitelé se o žáky zajímají.	
	Učitelé jednají se žáky s respektem.	
	Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	
	Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	
	Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	
	Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	
	Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	
	S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	
	Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	
	Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	
	Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti.	
	Učitelé mají jasné pedagogické názory.	
	Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	
	Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.	
	Chodím rád/a do této školy.	
	Jsem pyšný/á na naši školu.	
	Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.	
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	Ve vyučování často vládne zmatek.	**Celkem 9 položek**
	Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	
	Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.	
	Občas se stane, že si žáci nadávají.	
	S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	
	Ve třídách je nevyvětráno.	

	Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.	
	Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	
	Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	
3) Soudržnost třídy	V naší třídě je každý mým kamarádem.	**Celkem 5 položek**
	Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	
	Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	
	Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	
	Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	
4) Materiální aspekty a nabídka školy	Naše škola je udržována v dobrém stavu.	**Celkem 17 položek**
	Naše škola je čistá.	
	Naše škola vypadá pěkně.	
	Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	
	Naše škola je bezpečné místo.	
	Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	
	Prezentace projektů probíhá veřejně.	
	Toalety jsou hygienické.	
	Škola pořádá exkurze v oboru.	
	Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.	
	Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	
	Školní budova je prostorná.	
	Stoly a židle jsou pohodlné.	
	Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.)	
	Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neuděl/a správně.	
	Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	
	Škola má kontakty se sponzory.	

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 8 znázorňuje 49 položek ve čtyřech oblastech školního klimatu výzkumného nástroje Kantorové (2015), upraveného pro žáky střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci. Oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy obsahuje celkem 18 položek, oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel obsahuje celkem 9 položek, oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání obsahuje celkem 5 položek a oblast 4) Soudržnost třídy obsahuje celkem 17 položek.

Před aplikací byl výzkumný nástroj zpracován elektronicky pomocí Microsoft Forms. Po získání souhlasu ředitele školy k provedení výzkumného šetření došlo k elektronické distribuci dotazníku žákům střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci studijních oborů praktická sestra a zdravotnický asistent na jejich společné e-mail adresy.

Jednotlivé položky dotazníku byly hodnoceny pomocí pětistupňové Likertovy škály:

- 1 - zcela nesouhlasím.
- 2 - částečně nesouhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně souhlasím.
- 5 - zcela souhlasím.

10 položek dotazníku bylo položeno reverzně, tj. s opačným významem, které bylo potřeba rekódovat. Jedná se o následujících 9 položek v oblasti 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel: Ve vyučování často vládne zmatek, Během vyučování je ve třídě většinou hluk, Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká, Občas se stane, že si žáci nadávají, S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech, Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno, Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů, Ve třídách je nevyvětráno, Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů. V oblasti 3) Soudržnost třídy byla reverzně položena položka Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.

Uvedené položky byly následně rekódovány:

- 1 - zcela souhlasím.
- 2 - částečně souhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně nesouhlasím.
- 5 - zcela nesouhlasím.

Kritéria pro výběr žáků ke kvantitativnímu výzkumnému šetření:

- Žák/žákyně 1. - 4. ročníku prezenční formy studia.
- Studijní obor praktická sestra a zdravotnický asistent.
- Střední zdravotnická škola Emanuela Pöttinga v Olomouci.

2.5.5 Ověření validity a reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015)

Tato podkapitola se zaměřuje na ověření platnosti, přesnosti a spolehlivosti výzkumného nástroje neboli ověření validity a reliability prostřednictvím statistických metod.

2.5.5.1 Ověření reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015)

V prvním kroku byla určena reliabilita měření pomocí Cronbachova koeficientu alfa, v programu Statistica 2018 verze 14, která představuje statistickou charakteristiku zjišťující míru, úroveň, stupeň vnitřní konzistence a její reliabilitu. Nabývá hodnoty v rozmezí 0 až 1, přičemž hodnota nad 0,7 uvádí vysokou konzistenci a reliabilitu u faktorů, které obsahují méně než 10 položek. Hodnoty nad 0,8 uvádí vysokou konzistenci a reliabilitu u faktorů zahrnující více jak 10 položek (Chráska, 2016). Ověření celkové reliability znázorňuje tabulka 9. Ověření reliability v daných faktorech uvádí tabulka 10. Ověření reliability po odstranění jednotlivých položek znázorňuje tabulka 11, která je uvedena v příloze.

Tab. 9 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nástroje Kantorové (2015)

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0, 903**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa výzkumného nástroje je 0,903. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí a reliabilitou.

Tab. 10 Cronbachův koeficient alfa v jednotlivých faktorech nástroje Kantorové (2015)

Oblasti školního klimatu	**Cronbachův koeficient alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy.	0,889
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel.	0,746
3) Soudržnost třídy.	0,859
4) Materiální aspekty a nabídka školy.	0,783

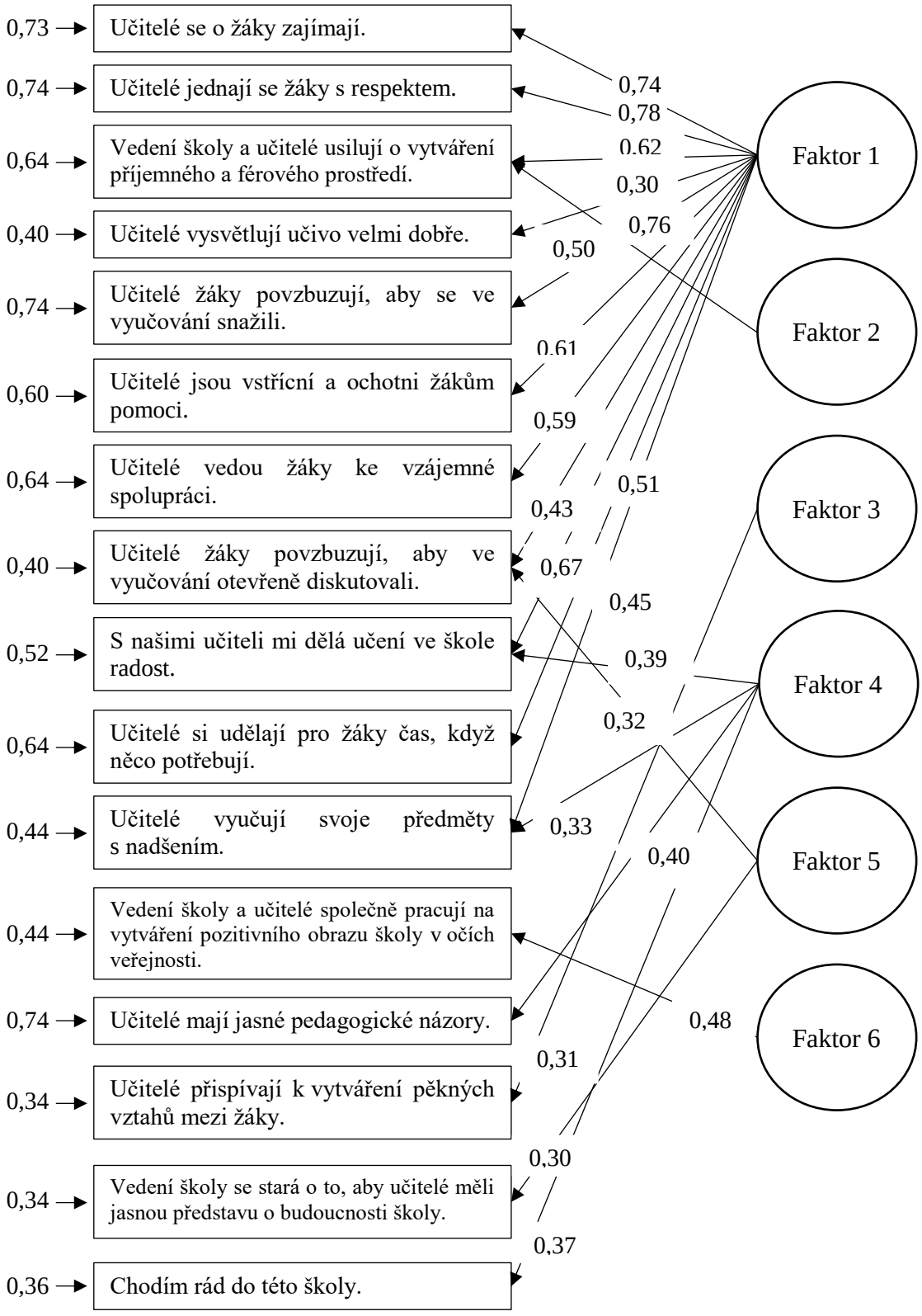
Zdroj: (vlastní zpracování)

Cronbachův koeficient alfa v jednotlivých oblastech školního klimatu dosahuje hodnot nad 0,7. U druhého a čtvrtého faktoru se jedná o hodnoty nad 0,7. Tyto hodnoty jsou dostačující, jelikož počet položek v každém z těchto dvou faktorů je pod 10. První a třetí oblast dosahuje hodnot nad 0,8. Jedná se o data s vysokou reliabilitou.

Reliabilita výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek je uvedena v tabulce 11 viz příloha 1.

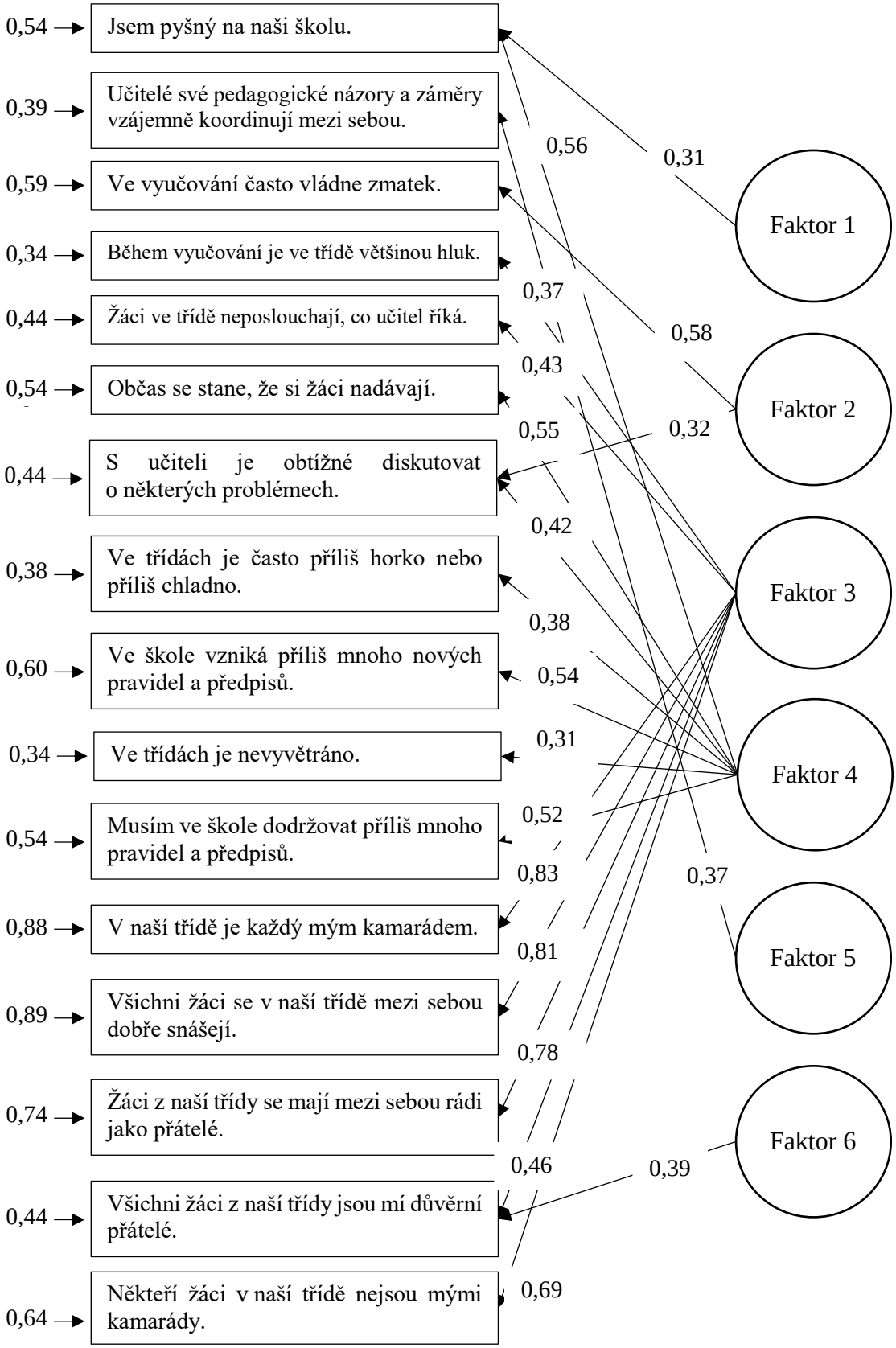
2.5.5.2 Ověření validity výzkumného nástroje Kantorové (2015)

Ve druhém kroku byla provedena konfirmativní faktorová analýza daných proměnných v programu Jam technikou Maximum Likelihood. Jedná se o ověření, zda se ve výzkumném nástroji objevují dané čtyři oblasti školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Soudržnost třídy a 4) Materiální aspekty a nabídka školy. Nabývá hodnoty v rozmezí 0 až 1. Čím vyšší hodnoty, tím větší korelace s daným faktorem. Pomocí konfirmativní faktorové analýzy by mělo dojít k ověření daného počtu faktorů v datech. Ověření konstruktové validity je znázorněno pomocí tabulky 12 viz příloha 2 a schémat 1a-1c (Obr. 12-14).



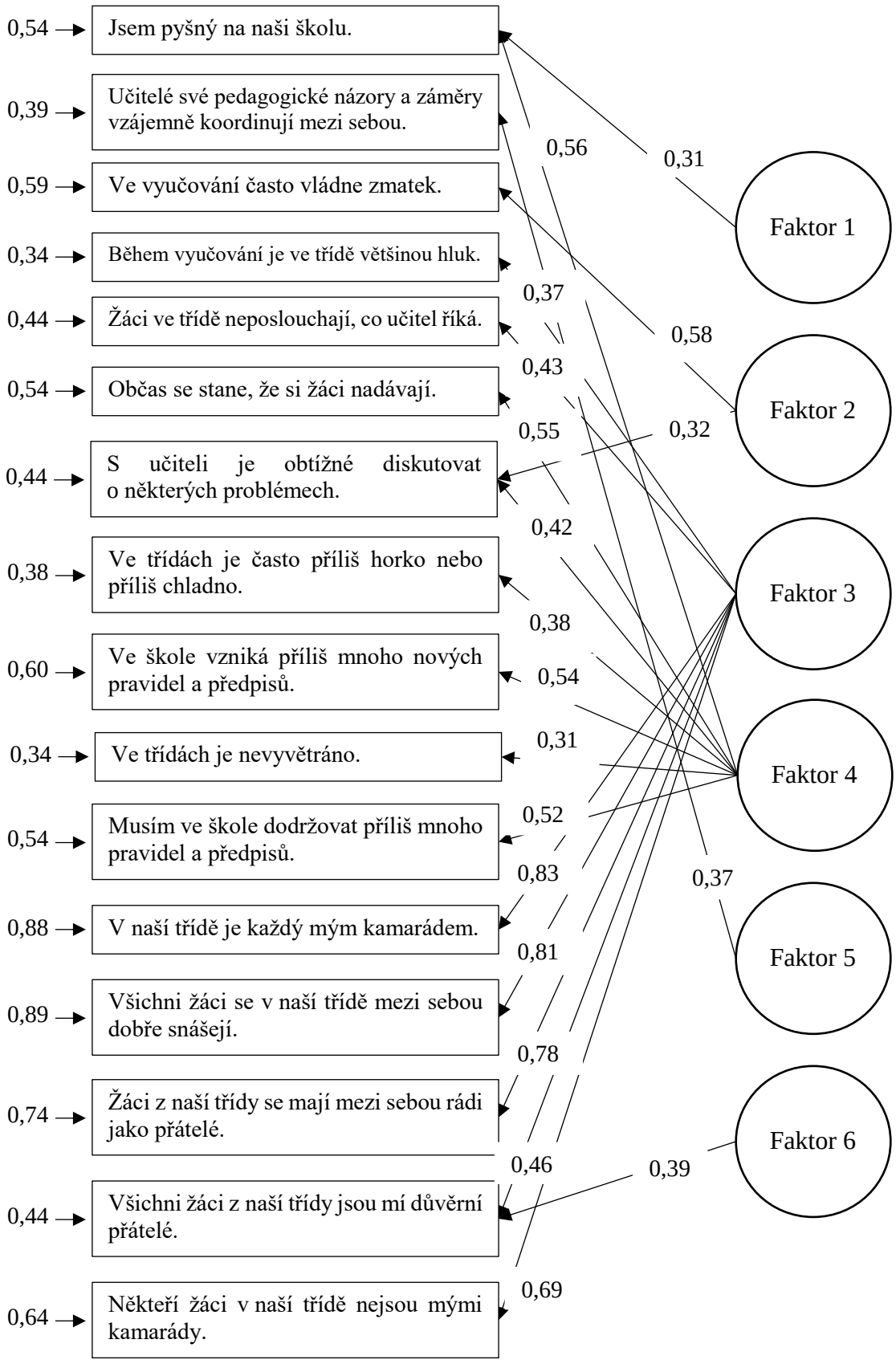
Obr. 12 Schéma 1a Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 13 Schéma 1b Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 14 Schéma 1c Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové

Zdroj: (vlastní zpracování)

Schémata 1a-1c znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory, jež ukazují, zda jsou faktory na sobě závislé a souvisí se sebou či nikoliv. Schéma znázorňuje přítomnost šesti faktorů a také tzv. Crossloading, tj. některé položky korelují s více než jedním faktorem. Výsledek faktorové analýzy potvrzuje, že model se čtyřmi faktory není pravděpodobný. Výzkumný nástroj v této podobě není použitelný pro danou skupinu žáků středního vzdělání, tj. pro žáky středních zdravotnických škol a je nutná jeho modifikace.

2.5.6 Analýza dat a výsledky první etapy výzkumného šetření

Souběžně s ověřením validity a reliability, během měsíce května roku 2022, došlo ke statistickému zpracování dat z celkem 64 vyplněných dotazníků. Získaná data byla zpracována pomocí relevantních statistických metod v programu Statistica 2018 verze 14.

U získaných výsledků byla provedena interpretační analýza pomocí aritmetického průměru, směrodatné odchylky a modusu u následujících čtyř oblastí školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Soudržnost třídy, 4) Materiální aspekty a nabídka školy.

Výsledky, kromě demografických údajů, lze interpretovat podle nejlépe a nejhůře vnímaných položek žáky, uvedených pomocí tabulek 13-17.

Tab. 13 Rozdělení žáků podle pohlaví první etapy výzkumného šetření

Pohlaví	**Absolutní četnost**	**Relativní četnost (%)**
Ženy	61	95
Muži	3	5

Zdroj: (vlastní zpracování)

Všichni respondenti v souboru jsou žáky studijních oborů Praktická sestra nebo Zdravotnický asistent. Rozdělení žáků dle pohlaví je následující: 95 % (61) žákyň a 5 % (3) žáků. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 64 žáků.

Tab. 14 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy první etapy výzkumného šetření

Položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Modus	%
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy				
Učitelé se o žáky zajímají.	3,02	1,11	4	40,63
Učitelé jednají se žáky s respektem.	3,14	1,19	4	45,31
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	2,97	1,07	4	32,81
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	3,22	0,97	4	42,19
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	2,81	1,14	2	31,25
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	3,38	1,14	4	39,06
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	3,45	1,03	4	50,00
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	2,98	1,14	4	32,81
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	2,59	1,09	3	29,69
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	3,47	1,00	4	46,88
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	3,20	1,01	4	37,50
Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti.	3,86	1,03	4	39,06
Učitelé mají jasné pedagogické názory.	3,41	1,02	3	39,06
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	2,75	1,11	3	31,25
Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.	3,11	0,78	3	68,75
Chodím rád do této školy.	2,81	1,22	2	32,81
Jsem pyšný na naši školu.	3,22	1,10	4	37,50
Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.	2,94	0,95	3	57,81

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 14 znázorňuje výsledky vnímání oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy. Žáci nejvíce souhlasí s položkou Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti (průměr 3,86). Dále následují položky: Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují (průměr 3,47), Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci (průměr 3,45), Učitelé mají jasné pedagogické názory (3,41), Jsem pyšný na naši školu (3,22) a Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením (3,20). Nejhůře vnímanou položkou je položka S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost (průměr 2,59). Mezi další negativně vnímané položky patří: Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky (průměr 2,75), Chodím rád do této školy (průměr 2,81), Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou (průměr 2,94) a Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí (průměr 2,97).

Tab. 15 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel první etapy výzkumného šetření

Položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Modus	%
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel				
Ve vyučování často vládne zmatek.	3,19	1,22	4	45,31
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	3,66	1,14	4	42,19
Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.	3,30	1,24	2	29,69
Občas se stane, že si žáci nadávají.	3,09	1,46	5	21,88
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	2,28	1,13	2	34,38
Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.	2,19	1,27	1	42,19
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	3,55	0,95	3	45,31
Ve třídách je nevyvětráno.	2,78	1,43	4	31,25
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	3,55	1,21	4	42,19

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 15 znázorňuje výsledky vnímání oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel žáky. Všechny položky v této oblasti jsou položeny reverzně. Žáci nejhůře vnímají položku Během vyučování je ve třídě většinou hluk (průměr 3,66). Následovaly položky: Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů (průměr 3,55), Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů (průměr 3,55) a Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká (průměr 3,30). Nejlépe vnímanými položkami žáky v této oblasti jsou: S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech (průměr 2,28) a Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno (průměr 2,19).

Tab. 16 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 3) Soudržnost třídy první etapy výzkumného šetření

Položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Modus	%
3) Soudržnost třídy				
V naší třídě je každý mým kamarádem.	2,52	1,36	1	29,69
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	2,72	1,30	4	28,13
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	2,72	1,27	2	28,13
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	1,53	0,79	1	62,50
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	1,98	1,22	1	48,44

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 16 znázorňuje vnímání oblasti školního klimatu 3) Soudržnost třídy. Nejlépe vnímanými položkami žáky jsou položky: Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé a Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí (průměr 2,72). Následuje položka V naší třídě je každý mým kamarádem (průměr 2,52). Nejhůře vnímanou položkou žáky je položka Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé (průměr 1,53).

Tab. 17 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 4) Materiální aspekty a nabídka školy první etapy výzkumného šetření

Položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Modus	%
4) Materiální aspekty a nabídka školy				
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	3,78	0,92	4	65,63
Naše škola je čistá.	3,83	0,98	4	54,69
Naše škola vypadá pěkně.	4,06	0,82	4	60,94
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	3,47	1,12	4	42,19
Naše škola je bezpečné místo.	3,86	0,90	4	53,13
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	3,13	1,30	4	31,25
Prezentace projektů probíhají veřejně.	3,20	0,99	3	56,25
Toalety jsou hygienické.	3,48	1,23	4	48,44
Škola pořádá exkurze v oboru.	3,13	1,44	2	25,00
Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.	2,81	1,24	2	29,69
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	3,17	1,22	3	29,69
Školní budova je prostorná.	4,23	0,85	4	48,44
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.)	2,30	0,98	3	37,50
Stoly a židle jsou pohodlné.	2,63	1,17	2	28,13
Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neudělal/a správně.	3,30	1,30	4	37,50
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	3,63	0,81	3	48,44
Škola má kontakty se sponzory.	3,23	0,67	3	76,56

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 17 znázorňuje vnímání žáků oblasti školního klimatu 4) Materiální aspekty a nabídka školy žáky. Nejlépe vnímanou položkou je položka Školní budova je prostorná (průměr 4,23), za kterou následují položky: Naše škola vypadá pěkně (průměr 4,06), Naše škola je bezpečné místo (průměr 3,86), Naše škola je čistá (průměr 3,83), Naše škola je udržována v dobrém stavu (průměr 3,78), Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek s průměrem 3,63) a Toalety jsou hygienické (průměr 3,48). Negativně vnímanou položkou žáky je položka Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj. - průměr 2,30). Následují položky Stoly a židle jsou pohodlné (průměr 2,63), Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport (průměr 2,81), Škola pořádá exkurze v oboru (průměr 3,13), Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru (průměr 3,17). Nejhůře vnímanou položkou je Prezentace projektů probíhají veřejně (průměr 3,2).

2.5.7 Závěr první etapy výzkumného šetření

První etapa výzkumného šetření zahrnovala použití výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015), hodnotící školní klima u žáků v prostředí středních škol a následné jeho ověření u žáků v prostředí středních zdravotnických škol.

Výzkumný nástroj autorky Kantorové (2015) v prostředí středních škol (v obecné rovině) obsahuje čtyři faktory zkoumání. Při jeho aplikaci na skupinu respondentů v prostředí středních zdravotnických škol a následném ověření prostřednictvím faktorové analýzy, se ukázala přítomnost šesti faktorů zkoumání. Vysvětlením je fakt, že výsledky závisí na dané skupině respondentů. Respondenti středních zdravotnických škol jsou specifickou skupinou zkoumání. Z těchto důvodů výzkumný nástroj pro danou skupinu žáků není vhodný a je nutná konstrukce nové modifikace výzkumného nástroje analyzující školní klima u žáků v prostředí středních zdravotnických škol.

2.6 Druhá etapa výzkumného šetření: Modifikace výzkumného nástroje

2.6.1 Design nového výzkumného šetření

Design nového výzkumného šetření zůstává zachován. Jedná se o kvantitativní výzkumný přístup vycházející z pozitivismu, který je se všemi klady i zápory popsán v kapitole 2.1. Výzkumná část proběhla prostřednictvím zkonstruované nové modifikace výzkumného nástroje.

2.6.1.1 Fáze druhé etapy výzkumného šetření

Výzkumné šetření obsahuje tyto fáze:

- Předvýzkum zahrnuje:
    - Konstrukci nové modifikace výzkumného nástroje.
    - Aplikaci nové modifikace výzkumného nástroje.
    - Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích studijního oboru praktická sestra.
    - Ověření validity a reliability výzkumného nástroje.
- Výzkumné šetření zahrnuje:
    - Charakteristiku výzkumného souboru, tj. žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum.
    - Aplikaci výzkumného nástroje.
    - Ověření validity a reliability.
    - Metody sběru dat.
    - Výsledky dat.
    - Ověření stanovených hypotéz.

2.6.2 Předvýzkum nové modifikace výzkumného nástroje

Organizace předvýzkumu zahrnuje následující fáze: Charakteristiku výzkumného souboru předvýzkumu, Konstrukci, aplikaci a ověření validity a reliability nové modifikace výzkumného nástroje.

2.6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru předvýzkumu nové modifikace výzkumného nástroje: Žáci střední zdravotnické školy v Boskovicích

Výzkumný soubor k ověření nové modifikace výzkumného nástroje tvoří žáci 1. – 4. ročníku studijního oboru praktická sestra prezenční formy studia střední zdravotnické školy v Boskovicích. Tato střední zdravotnická škola Jihomoravského kraje byla k ověření výzkumného nástroje vybrána z důvodu dostupnosti a působení autorky disertační práce v tomto prostředí. Výzkumného šetření se zúčastnilo všech 104 žáků daného studijního oboru. Výběrový výzkumný soubor tvořilo 102 (98 %) dívek a 2 (2 %) chlapci.

2.6.2.2 Konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

Tato kapitola popisuje vývoj a konstrukci nové modifikace výzkumného nástroje vycházejícího z výzkumného nástroje Kantorové (2015), který hodnotí školní klima na středních školách. V další části kapitoly je popsána aplikace nové modifikace výzkumného nástroje žákům střední zdravotnické školy v Boskovicích včetně uvedení jednotlivých fází ověření validity a reliability výzkumného nástroje.

2.6.2.2.1 Konstrukce nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

Výzkumný nástroj předvýzkumu v kapitole 2.5.1.3 obsahoval čtyři oblasti školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Soudržnost třídy a 4) Materiální aspekty a nabídka školy.

Dle výsledků faktorové analýzy v kapitole 2.5.5.2, které ukázaly přítomnost šesti faktorů, byla nová modifikace výzkumného nástroje zkonstruovaná do šesti oblastí školního klimatu. Při konstrukci výzkumného nástroje se vycházelo z ověřeného výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015), z výsledků faktorové analýzy, z empirických výzkumných šetření. Inspirací také byl ověřený výzkumný nástroj CLES + T (The clinical Learning Environment, Supervision and Nurse Teacher scale) autorů Saarikoski a Leino-Kilpi (2008), hodnotící klinické výukové prostředí, mentora a učitele zajišťujícího odbornou praxi vysokoškolských studentů studijního oboru ošetřovatelství.

Před samotnou konstrukcí nové modifikace výzkumného nástroje bylo u žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích ověřeno pochopení jednotlivých položek dotazníku. Dle zpětné vazby od 101 žáků postupně docházelo ke konstrukci a úpravám výzkumného nástroje.

Nová modifikace výzkumného nástroje pro analýzu školního klimatu z pohledu žáků v prostředí středních zdravotnických škol vychází z ověřeného výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015) a obsahuje celkem 57 položek v šesti oblastech školního klimatu:

- Oblast 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy.
- Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel.
- Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání.
- Oblast 4) Soudržnost třídy.
- Oblast 5) Materiální aspekty školy.
- Oblast 6) Nabídka a služby školy.

Výzkumný nástroj je doplněn o demografické údaje obsahující 3 výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na pohlaví, obor vzdělání a ročník studia. Jednotlivé oblasti školního klimatu obsahují celkem 57 položek, které jsou v daných oblastech školního klimatu rozděleny následovně:

- Oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy obsahuje 18 položek.
- Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel obsahuje 9 položek.
- Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání obsahuje 15 položek.
- Oblast 4) Soudržnost třídy obsahuje 5 položek.
- Oblast 5) Materiální aspekty školy obsahuje 9 položek.
- Oblast 6) Nabídka a služby školy obsahuje 5 položek.

Výzkumný nástroj byl rozšířen o:

- Oblast 6) Nabídka a služby školy, jehož obsah je ve výzkumném nástroji autorky Kantorové (2015) součástí oblasti 5) Materiální aspekty a nabídka školy.
- Demografické údaje, obsahující tři výzkumné otázky.

- Položky hodnotící výuku v odborných učebnách, kvality a kompetence učitelů. Celkem se jedná o 11 položek, které jsou uvedeny u jednotlivých oblastí školního klimatu výzkumného nástroje, viz níže.

Z výzkumného nástroje byly vyřazeny položky, které:

- Žáci neznali.
- Jsou součástí praktické výuky.
- Dle výsledků faktorové analýzy měly výslednou hodnotu pod 0,3, tzn. nízkou korelaci s daným faktorem. Jednotlivé položky jsou uvedeny níže u daných oblastí školního klimatu výzkumného nástroje.

Z původního výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015) obsahujícího 58 položek bylo v nové modifikaci výzkumného nástroje celkově ponecháno 46 položek, vyřazeno 12 položek a doplněno 11 položek, které uvádí tabulka 18. Tabulka 19 znázorňuje porovnání obou výzkumných nástrojů.

Tab. 18 Přehled počtu položek nové modifikace výzkumného nástroje a výzkumného nástroje Kantorové (2015)

	Počty položek				
Oblasti zkoumání	**Nová modifikace výzkumného nástroje**				**Výzkumný nástroj Kantorové (2015)**
	Ponecháno	**Vyřazeno**	**Doplněno**	**Celkem**	**Celkem**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy	14 položek	4 položky	2 položky	16 položek	18 položek
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	7 položek	2 položky	0 položek	7 položek	9 položek

3) Spokojenost s oborem vzdělání	6 položek	3 položky	9 položek	15 položek	9 položek
4) Soudržnost třídy žádné tvrzení	5 položek	0 položek	0 položek	5 položek	5 položek
5) Materiální aspekty školy žádné tvrzení	9 položek	3 položky	0 položek	9 položek	17 položek
6) Nabídka a služby školy	5 položek	0 položek	0 položek	5 položek	0 položek

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 18 uvádí přehled počtu položek nové modifikace výzkumného nástroje, ve které z původního výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015) bylo:

- Ponecháno 46 položek v následujících oblastech:
  - 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy 14 položek.
  - 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel 7 položek.
  - 3) Spokojenost s oborem vzdělání 6 položek.
  - 4) Soudržnost třídy 5 položek.
  - 5) Materiální aspekty školy 9 položek.
  - 6) Nabídka a služby školy 5 položek.
- Vyřazeno 12 položek v následujících oblastech:
  - 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy 4 položky.
  - 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel 2 položky.
  - 3) Spokojenost s oborem vzdělání 3 položky.
  - 4) Soudržnost třídy 0 položek.
  - 5) Materiální aspekty školy 3 položky.
  - 6) Nabídka a služby školy 0 položek.
- Doplněno 11 položek v následujících oblastech:
  - 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy 2 položky.
  - 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel 0 položek.
  - 3) Spokojenost s oborem vzdělání 9 položek.
  - 4) Soudržnost třídy 0 položek.
  - 5) Materiální aspekty školy 0 položek.
  - 6) Nabídka a služby školy 0 položek.

Tab. 19 Porovnání oblastí školního klimatu a jednotlivých položek nástroje Kantorové (2015) a nové modifikace výzkumného nástroje

Výzkumný nástroj Kantorové (2015)	**Nová modifikace výzkumného nástroje**
Oblasti školního klimatu a položky	**Oblasti školního klimatu a položky**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	**1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy**
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.
Učitelé se o žáky zajímají.	Učitelé se o žáky zajímají.
Učitelé jednají se žáky s respektem.	Učitelé jednají se žáky s respektem.
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.
Chodím rád/a do této školy.	Chodím rád/a do této školy.
Jsem pyšný/á na naši školu.	Jsem pyšný/á na naši školu.
Učitelé mají jasné pedagogické názory. →	Položka odstraněna.
Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti. →	Položka odstraněna.

Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.	→ Položka odstraněna.
Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.	→ Položka odstraněna.
	Učitelé podporují žákovo učení.
	Učitelé umí žákům zorganizovat práci.
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	**2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel**
Ve vyučování často vládne zmatek.	Ve vyučování často vládne zmatek.
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	Během vyučování je ve třídě většinou hluk.
Občas se stane, že si žáci nadávají.	Občas se stane, že si žáci nadávají.
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.
Ve třídách je nevyvětráno.	Ve třídách je nevyvětráno.
Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.	→ Položka odstraněna.
Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.	→ Položka odstraněna.
3) Spokojenost s oborem vzdělání	**3) Spokojenost s oborem vzdělání**
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.
Raději bych navštěvoval jinou školu.	Raději bych studoval/a jinou školu.
Pracoviště praktické výuky mi vyhovuje.	→ Položka odstraněna.
Činnosti související s praktickou výukou mě baví.	→ Položka odstraněna.
Mám zájem pracovat po škole v oboru u firmy, kde probíhala praktická výuka.	→ Položka odstraněna.

	Činnosti v odborných učebnách mě baví.
	V odborných učebnách je příznivá atmosféra.
	Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.
	V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.
	Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé.
	Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení.
	Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.
	Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.
	Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.
4) Soudržnost třídy	**4) Soudržnost třídy**
V naší třídě je každý mým kamarádem.	V naší třídě je každý mým kamarádem.
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.
5) Materiální aspekty a nabídka školy	**5) Materiální aspekty školy**
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	Naše škola je udržována v dobrém stavu.
Naše škola je čistá.	Ve škole se udržuje čistota a pořádek.
Naše škola vypadá pěkně.	Naše škola vypadá pěkně.
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.
Naše škola je bezpečné místo.	Naše škola je bezpečné místo.

Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.
Toalety jsou hygienické.	Toalety jsou hygienické.
Školní budova je prostorná.	Školní budova je prostorná.
Stoly a židle jsou pohodlné.	Stoly a židle jsou pohodlné.
	6) Nabídka a služby školy
Škola pořádá exkurze v oboru.	Škola pořádá exkurze v oboru.
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.)	Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.)
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).
Škola má kontakty se sponzory.	Škola má kontakty se sponzory.
Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neuděl/a správně.	
Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.	
Školní budova je prostorná.	

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 19 porovnává oblasti školního klimatu včetně jednotlivých položek výzkumného nástroje Kantorové (2015) s novou modifikací výzkumného nástroje. Níže je uveden popis jednotlivých oblastí školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje.

Oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy obsahuje celkem 16 položek z původních 18 položek výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015). V původní podobě v této oblasti školního klimatu zůstalo ponecháno 14 položek. Jedná se o položky: Učitelé se o žáky zajímají, Učitelé jednají se žáky s respektem, Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře, Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili, Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci, Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci, Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali, S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost, Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují, Učitelé vyučují svoje

předměty s nadšením, Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky, Chodím rád/a do této školy a Jsem pyšný/á na naši školu. Celkově 4 položky byly z této oblasti vyřazeny. Z toho 2 položky z důvodu nevědomosti žáků. Jedná se o položky: Učitelé své pedagogické názory a záměry koordinují mezi sebou, Učitelé mají jasné pedagogické názory. Následující 2 položky byly z této oblasti vyřazeny z důvodu nízké korelace s daným faktorem. Jedná se o položky: Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti a Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy. Další 2 položky, zjišťující kvality učitelů, byly do této oblasti školního klimatu doplněny. Jedná se o položky: Učitelé podporují žákovo učení a Učitelé umí žákům zorganizovat práci.

Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel obsahuje celkem 7 položek z původních 9 položek výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015). 7 položek v tomto faktoru zůstalo v původní podobě. Jedná se o položky: Ve vyučování často vládne zmatek, Během vyučování je ve třídě většinou hluk, Občas se stane, že si žáci nadávají, S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech, Ve třídách je nevyvětráno, Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů a Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů. 2 položky byly vyřazeny z důvodu nízké korelace proměnných s danou oblastí (s daným faktorem). Jedná se o položky: Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká a Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.

Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání obsahuje celkem 15 položek z původních 9 položek výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015). Tato oblast v první etapě výzkumného šetření v kapitole 1.5.1.4 nebyla aplikována. Nyní byla oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání do výzkumného šetření zařazena a rozšířena o 9 položek hodnotící výuku v odborných učebnách. Jedná se o položky: V odborných učebnách je příznivá atmosféra, Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny, Činnosti v odborných učebnách mě baví, V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení, Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé, Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení, Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi, Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí, Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe. Ponecháno zůstalo 6 položek. Jedná se o položky: S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á, Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole, Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání, Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost, Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují a Raději bych

navštěvoval/a jinou školu. Položky zaměřené na oblast praktické výuky byly vyřazeny. Jedná se o položky: Činnosti související s praktickou výukou mě baví, Pracoviště praktické výuky mi vyhovuje a Mám zájem pracovat po škole v oboru u firmy, kde probíhala praktická výuka.

Oblast 4) Soudržnost třídy obsahuje celkem 5 původních položek. Jejich počet a obsah dle výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015) zůstal nezměněn. Jedná se o položky: V naší třídě je každý mým kamarádem, Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí, Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé, Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé, Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.

Oblast 5) Materiální aspekty školy obsahuje celkem 9 položek z původních 17 položek oblasti 5) Materiální aspekty a nabídka školy dle výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015). Oblast 5) Materiální aspekty školy obsahuje 9 původních položek. Jedná se o položky: Naše škola je udržována v dobrém stavu, Ve škole se udržuje čistota a pořádek, Naše škola vypadá pěkně, Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné, Naše škola je bezpečné místo, Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků, Toalety jsou hygienické, Školní budova je prostorná a Stoly a židle jsou pohodlné. 5 položek bylo přesunuto do oblasti 6) Nabídka a služby školy. Jedná se o položky: Škola pořádá exkurze v oboru, Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru, Škola nabízí služby pro veřejnost, Škola spolupracuje s odborníky z praxe a Škola má kontakty se sponzory. Vyřazeny byly 3 položky. Jedná se o položky: Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport, Školní budova je prostorná a Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neudělal/a správně.

Oblast 6) Nabídka a služby školy obsahuje celkem 5 nezměněných položek, které jsou součástí oblasti 5) Materiální aspekty a nabídka školy autorky Kantorové (2015). Jedná se o položky: Škola pořádá exkurze v oboru, Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru, Škola nabízí služby pro veřejnost, Škola spolupracuje s odborníky z praxe a Škola má kontakty se sponzory.

2.6.2.2.2 Aplikace nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

Aplikace nově zkonstruované modifikace výzkumného nástroje hodnotící školní klima v prostřední středních zdravotnických škol prostřednictvím 6 oblastí školního klimatu proběhla v lednu akademického roku 2022/2023. Dané oblasti školního klimatu: 1)

Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty a 6) Nabídka a služby školy.

Výzkumný nástroj byl zpracován elektronicky pomocí Microsoft Forms. Před jeho aplikací byla řediteli školy zaslána písemná žádost o schválení realizace výzkumného šetření u žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích. Zákonným zástupcům žáků byly předány informované souhlasy s potvrzením účastí žáků na výzkumném šetření. Po získání písemného souhlasu ředitele školy a potvrzených informovaných souhlasů zákonných zástupců žáků bylo výzkumné šetření zprostředkováno osobní účastí výzkumníka ve výuce poskytnutím elektronického odkazu na dotazník žákům.

Jednotlivé položky dotazníku byly hodnoceny pomocí pětistupňové Likertovy škály:

- 1 - zcela nesouhlasím.
- 2 - částečně nesouhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně souhlasím.
- 5 - zcela souhlasím.

Kritéria pro výběr žáků ke kvantitativnímu výzkumnému šetření:

- Žák/žákyně 1. - 4. ročníku.
- Prezenční forma studia.
- Studijní obor praktická sestra.
- Žák/žákyně střední zdravotnické školy v Boskovicích.

2.6.2.2.3 Ověření validity a reliability nové modifikace výzkumného nástroje jednotlivých fází předvýzkumu

Ověření validity a reliability neboli vlastností výzkumného nástroje probíhalo v několika po sobě jdoucích fází od ledna 2023 do září 2023. Celkem se jednalo o 22 fází. V práci jsou uvedeny pouze 4 stěžejní fáze:

- Fáze 1: Ověření šestifaktorového modelu.
- Fáze 2: Odstranění posledního faktoru s přesunem položek.
- Fáze 3: Vytvoření nového faktoru s přesunem položek.

- Fáze 4: Finální úprava výzkumného nástroje měření školního klimatu.

Fáze 1: Ověření šestifaktorového modelu nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

Před ověřením šestifaktorového modelu výzkumného nástroje byl u všech oblastí školního klimatu a jednotlivých položek, pomocí parametrických a neparametrických metod, vypočítán aritmetický průměr, medián a směrodatná odchylka. Výsledky znázorňuje tabulka 20.

Tab. 20 Výsledky aritmetického průměru, směrodatné odchylky a mediánu u jednotlivých oblastí školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje

Oblasti školního klimatu a položky	**Medián**	**Aritmetický průměr**	**Směrodatná odchylka**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy			
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	2,00	2,29	1,028
Učitelé se o žáky zajímají.	2,00	2,38	0,951
Učitelé jednají se žáky s respektem.	2,00	2,41	1,036
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	2,00	2,38	0,808
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	3,00	2,80	1,081
Učitelé podporují žákovo učení.	3,00	2,73	0,972
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	2,00	2,54	0,948
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	2,00	2,10	0,995
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	2,00	2,27	0,880
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	2,00	2,67	1,110
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	3,00	2,91	1,119
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	2,00	2,03	0,875
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	2,00	2,64	1,098
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	3,00	2,84	1,027

Chodím rád/a do této školy.	2,00	2,72	1,164
Jsem pyšný/á na naši školu.	3,00	2,72	0,932
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel			
Ve vyučování často vládne zmatek.	4,00	3,52	1,031
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	4,00	3,46	1,146
Občas se stane, že si žáci nadávají.	3,00	3,13	1,359
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	3,00	3,15	1,100
Ve třídách je nevyvětráno.	2,00	2,69	1,288
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	3,00	3,32	1,084
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	3,00	3,20	1,094
3) Spokojenost s oborem vzdělání			
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	2,00	1,95	0,957
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	2,00	2,00	1,022
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	2,00	1,86	1,056
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	1,00	1,46	0,781
Raději bych studoval/a jinou školu.	4,00	3,66	1,212
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	4,00	3,80	1,279
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	2,00	1,86	0,746
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	1,00	1,45	0,583
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	2,00	1,83	0,899
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	2,00	1,84	0,705
Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé.	2,50	2,45	0,655
Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení.	2,00	1,73	0,710
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	1,00	1,57	0,824
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	2,00	2,06	0,852

Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	2,00	1,95	0,781
4) Soudržnost třídy			
V naší třídě je každý mým kamarádem.	4,00	3,74	1,153
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	3,00	3,34	1,220
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	3,50	3,38	1,163
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	5,00	4,35	0,824
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	2,00	1,96	1,056
5) Materiální aspekty školy			
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	2,00	2,37	0,900
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	2,00	2,53	1,031
Naše škola vypadá pěkně.	2,00	2,26	0,928
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	2,00	2,67	1,008
Naše škola je bezpečné místo.	2,00	2,08	0,712
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	3,00	3,04	1,162
Toalety jsou hygienické.	3,00	3,13	1,186
Školní budova je prostorná.	2,00	2,38	1,050
Stoly a židle jsou pohodlné.	3,00	3,13	1,166
6) Nabídka a služby školy			
Škola pořádá exkurze v oboru.	2,00	2,36	1,030
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	3,00	3,33	0,821
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.).	3,00	3,31	0,901
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	2,00	2,24	0,830
Škola má kontakty se sponzory.	3,00	2,55	0,757

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 20 znázorňuje vnímání jednotlivých oblastí školního klimatu žáky. V oblasti 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy je nejlépe vnímanou položkou: S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost (průměr 2,91). Následují položky: Učitelé přispívají

k vytváření pěkných vztahů mezi žáky (průměr 2,84), Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili (průměr 2,80), Učitelé podporují žákovo učení (průměr 2,73), Chodím rád/a do této školy a Jsem pyšný/á na naši školu (průměr 2,72), Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali (průměr 2,67), Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením (průměr 2,64) a Učitelé umí žákům zorganizovat práci (průměr 2,54). Mezi negativně vnímané položky patří: Učitelé jednají se žáky s respektem (2,41), Učitelé se o žáky zajímají a Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře (průměr 2,38), Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí (průměr 2,29), Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci (průměr 2,27), Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci (průměr 2,10). Negativně vnímanou položkou je položka Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují (průměr 2,03).

V oblasti 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel jsou všechny položky reverzně položeny. Negativně vnímanou položkou žáky je položka Ve vyučování často vládne zmatek (průměr 3,52). Následují položky: Během vyučování je ve třídě většinou hluk (průměr 3,46) a Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů (průměr 3,32). Mezi nejlépe vnímané položky žáky patří: Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů (průměr 3,20), S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech (průměr 3,15) a Občas se stane, že si žáci nadávají (průměr 3,13).

V oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání žáci nejvíce souhlasí s položkami Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání (průměr 3,80) a Raději bych studoval/a jinou školu (průměr 3,66). Tyto dvě položky jsou reverzní. K dalším nejlépe vnímaným položkám patří: Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé (průměr 2,45), Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí (průměr 2,06), Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole (průměr 2,00), Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe a S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á (průměr 1,95). Následují položky: Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost a V odborných učebnách je příznivá atmosféra (průměr 1,86), V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení (průměr 1,84), Činnosti v odborných učebnách mě baví (průměr 1,83), Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení (průměr 1,73). K negativně vnímaným položkám patří: Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi (průměr 1,57), Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují (průměr 1,46) a Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny (průměr 1,45).

V oblasti 4) Soudržnost třídy žáci nejvíce souhlasí s položkou Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé (průměr 4,35). Jedná se reverzně položenou položku. Dále žáci souhlasí s položkami: Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé (průměr 3,38), V naší třídě je každý mým kamarádem (průměr 3,74). Následují položky: Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé (průměr 3,38), Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí (průměr 3,34). Žáci nesouhlasí s položkou Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády (průměr 1,96).

V oblasti 5) Materiální aspekty a nabídka školy žáci nejlépe vnímají dvě položky: Stoly a židle jsou pohodlné a Toalety jsou hygienické (průměr 3,13). Následuje položka Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků (průměr 3,04), dále Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné (průměr 2,67), Ve škole se udržuje čistota a pořádek (průměr 2,53), Školní budova je prostorná (průměr 2,38), Naše škola je udržována v dobrém stavu (průměr 2,37). Mezi nejhůře vnímané položky patří: Naše škola vypadá pěkně (průměr 2,26) a Naše škola je bezpečné místo (průměr 2,08).

V oblasti 6) Nabídka a služby školy žáci nejlépe vnímají položku Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru (průměr 3,33). Následuje položka Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj. s průměrem 3,31). Nejhůře vnímané položky žáky jsou: Škola má kontakty se sponzory (průměr 2,55), Škola pořádá exkurze v oboru (průměr 2,36) a Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek s průměrem 2,24).

Při ověření šestifaktorového modelu došlo ke zjištění, že výzkumný nástroj obsahuje 10 reverzně položených položek, které je potřeba rekódovat. Jedná se o položky: Ve vyučování často vládne zmatek, Během vyučování je ve třídě většinou hluk, Občas se stane, že si žáci nadávají, S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech, Ve třídách je nevyvětráno, Ve škole vzniká příliš mnoho pravidel a předpisů, Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů, Raději bych studoval/a jinou školu, Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání a Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.

Hodnocení položek po jejich rekódování dle Likertovy škály:

- 1 – zcela souhlasím.
- 2 - částečně souhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně nesouhlasím.

- 5 - zcela nesouhlasím.

A) Ověření reliability šestifaktorového modelu nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 1

Po rekódování reverzních položek byla znovu ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa s doplněním o podrobnou analýzu reliability výzkumného nástroje. Ověření celkové reliability uvádí tabulka 21. Ověření reliability v daných faktorech (oblastech školního klimatu) uvádí tabulka 22. Ověření reliability po odstranění jednotlivých položek znázorňuje tabulka 23, viz příloha 3.

Tab. 21 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa u ověření šestifaktorového modelu předvýzkumu fáze 1

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,919**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa výzkumného nástroje je 0,919. Celková vnitřní konzistence je vysoká. Výzkumný nástroj je v dané podobě validní.

Tab. 22 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech u ověření šestifaktorového modelu předvýzkumu fáze 1

Faktor	**Cronbachův koeficient alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	0,913
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,790
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,827
4) Soudržnost třídy	0,853
5) Materiální aspekty školy	0,763
6) Nabídka a služby školy	0,500

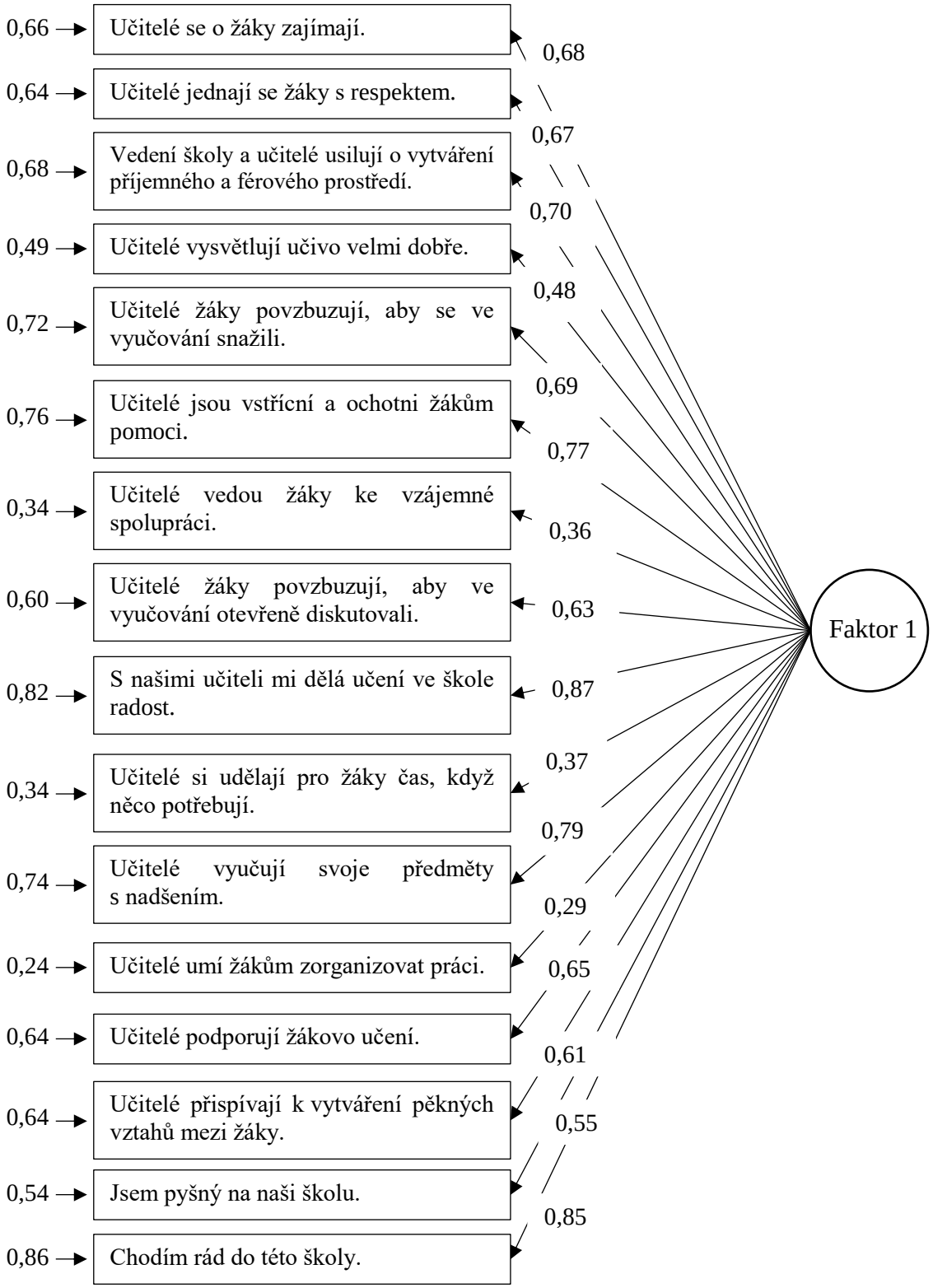
Zdroj: (vlastní zpracování)

Dle tabulky 22 je vnitřní konzistence u faktoru 1 nad hodnotou 0,9, u faktorů 3 a 4 je nad hodnotou 0,8, tj. vysoká. U faktorů 2 a 5 hodnota přesahuje 0,7 tj. dostatečná a u faktoru 6 je vnitřní konzistence nízká.

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek je uvedeno v tabulce 23 viz příloha 3.

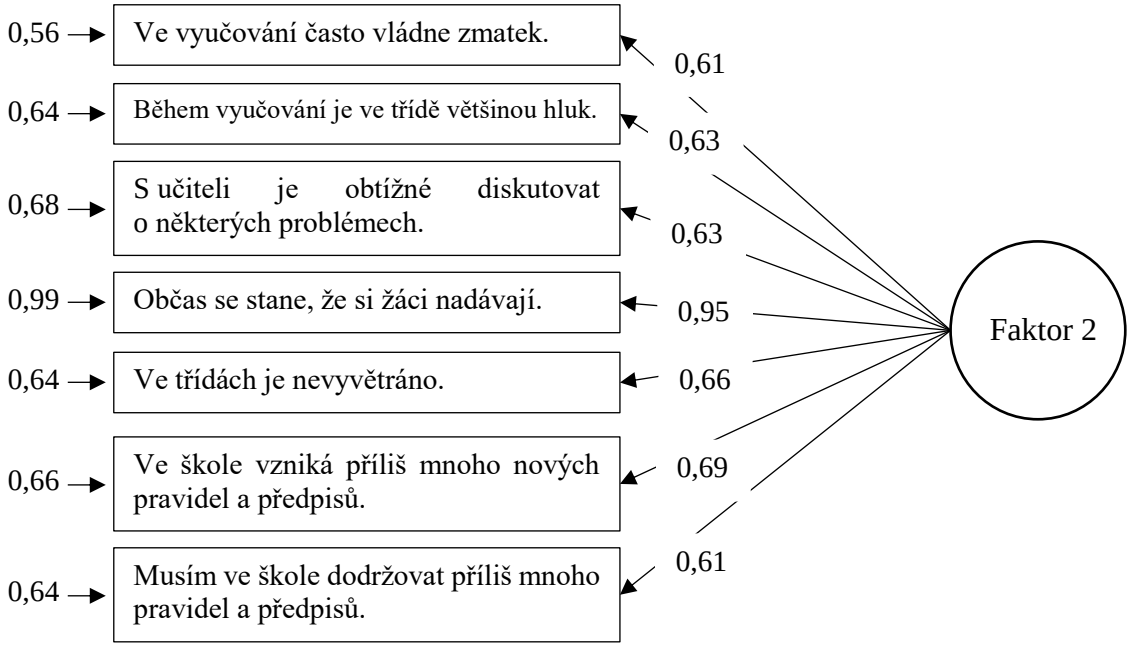
B) Ověření validity šestifaktorového modelu nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 1

Následně byla znovu provedena konfirmativní faktorová analýza k ověření, zda se ve výzkumném nástroji objevuje 6 faktorů (oblastí školního klimatu): 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Nabídka a služby školy. Ověření konstruktové validity prostřednictvím konfirmativní faktorové analýzy je znázorněno na schématech 2a-2e (Obr. 15-19).

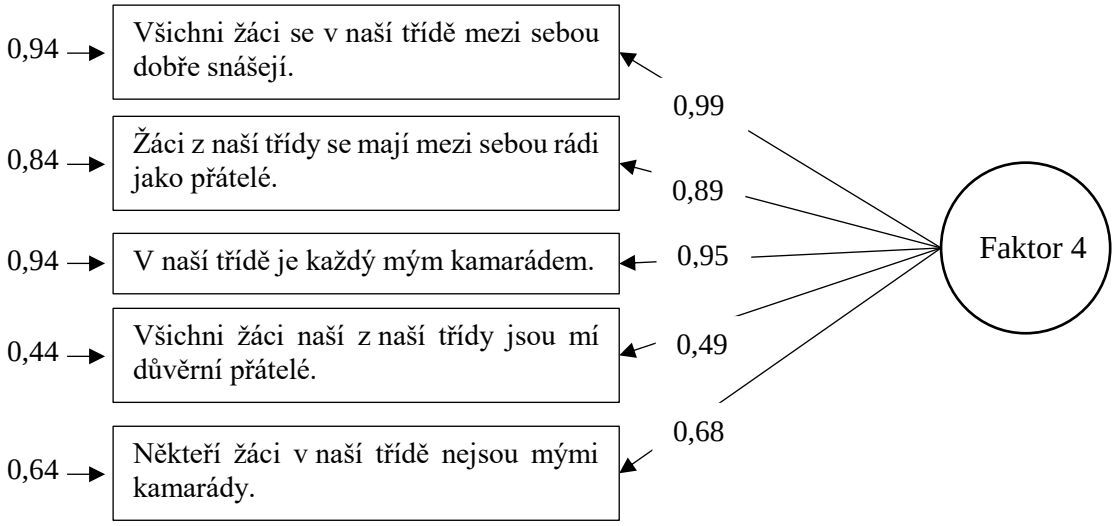


Obr. 15 Schéma 2a Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze

Zdroj: (vlastní zpracování)

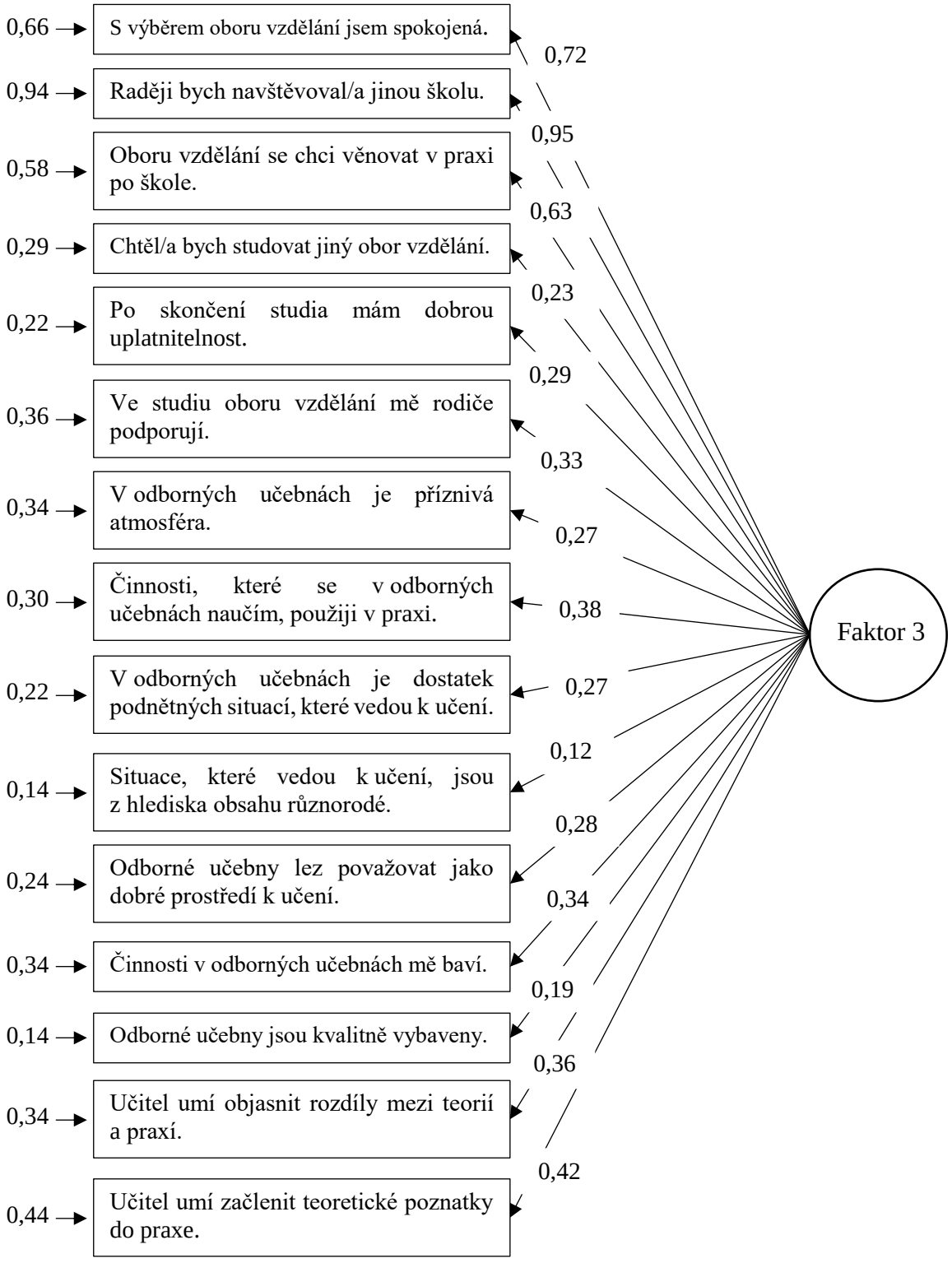


Faktor 3 je uveden samostatně na následující straně.



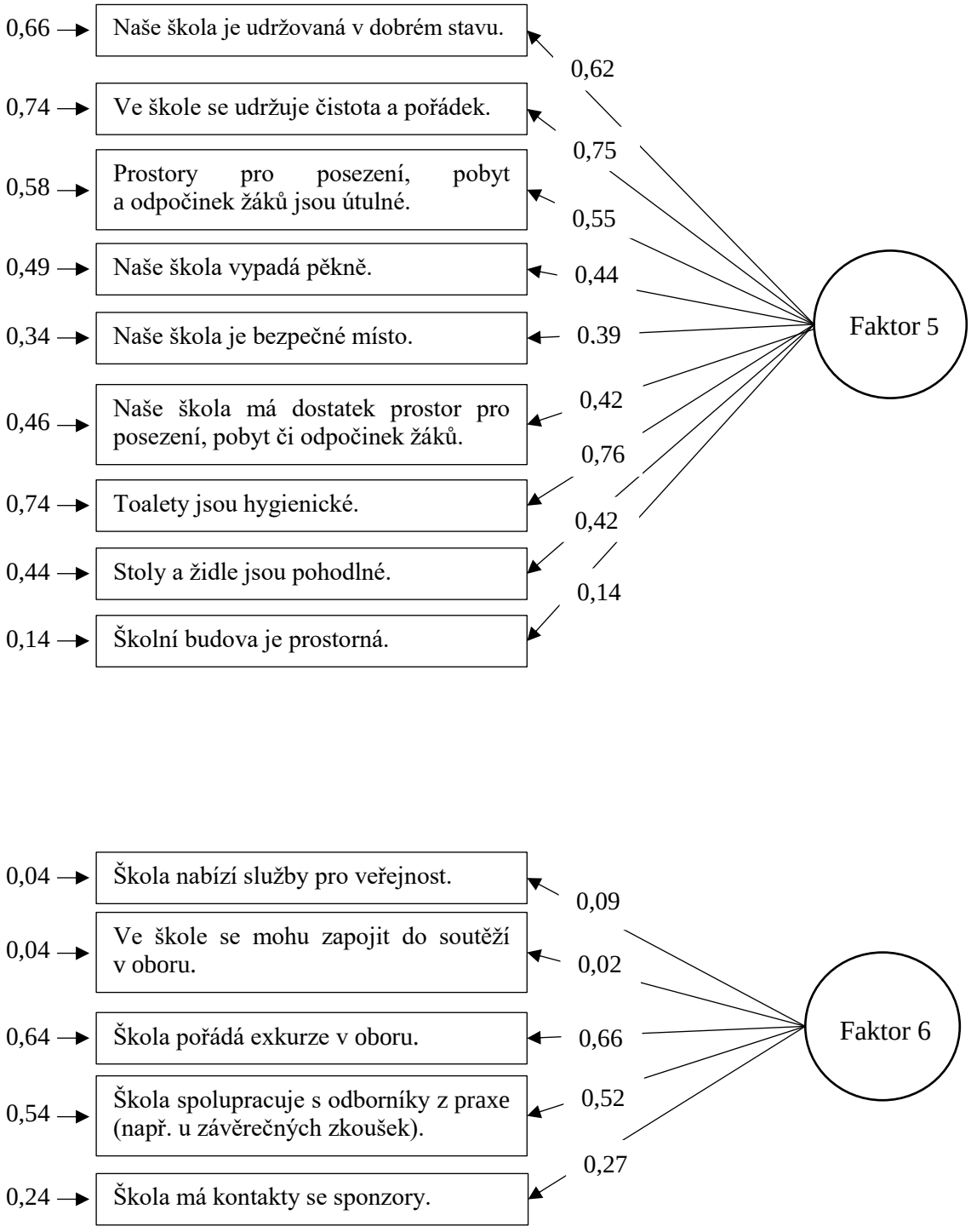
Obr. 16 Schéma 2b Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1

Zdroj: (vlastní zpracování)



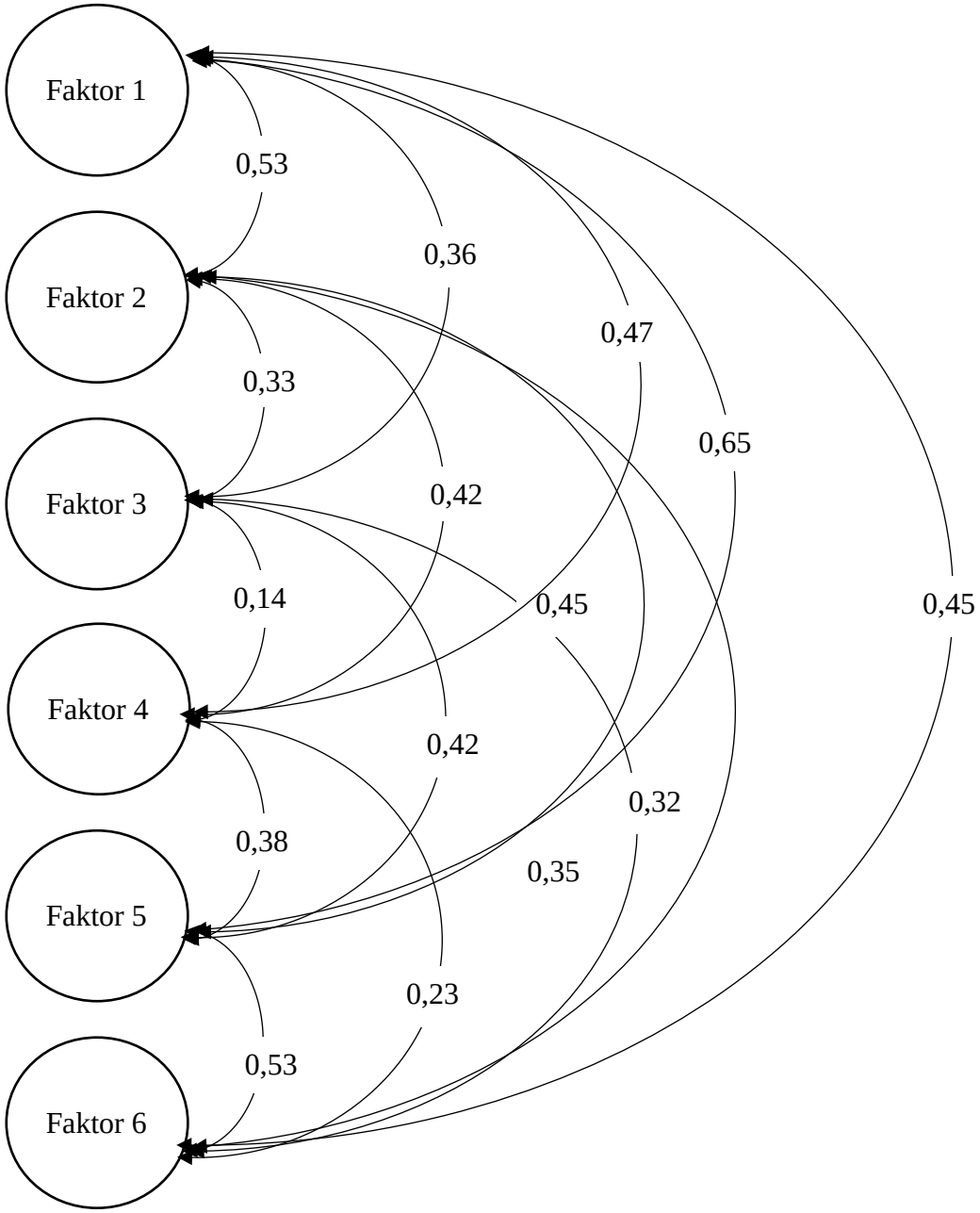
Obr. 17 Schéma 2c Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 18 Schéma 2d Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 19 Schéma 2e Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1

Zdroj: (vlastní zpracování)

Schémata 2a-2e znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje pouze s jedním faktorem.

Jednotlivé faktory (oblasti školního klimatu) a jejich korelace k daným faktorům dle schémat 2a-2e jsou následující:

- Faktor 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy, koreluje s faktorem 1.
- Faktor 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, koreluje s faktorem 2.
- Faktor 3) Spokojenost s oborem vzdělání, koreluje s faktorem 3.
- Faktor 4) Soudržnost třídy, koreluje s faktorem 4.
- Faktor 5) Materiální aspekty školy, koreluje s faktorem 5 kromě položky Školní budova je prostorná.
- Faktor 6) Nabídka a služby školy, koreluje s faktorem 6 kromě následujících 2 položek: Škola nabízí služby pro veřejnost a Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.

Hodnoty korelací pod 0,3 uvádí nízkou korelaci neboli slabý vliv dané proměnné k určitému faktoru.

- Ve faktoru 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy mají všechna tvrzení hodnotu nad 0,3.
- Ve faktoru 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, mají všechna tvrzení hodnotu nad 0,3.
- Ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání s hodnotou korelace pod 0,3 mají tyto položky: Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání 0,23, Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost 0,29, V odborných učebnách je příznivá atmosféra 0,27, V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení 0,27, Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé 0,12, Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení 0,28 a položka Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny 0,19.
- Ve faktoru 4) Soudržnost třídy mají všechna tvrzení hodnotu korelace nad 0,3.
- Ve faktoru 5) Materiální aspekty školy jedna položka, a to Školní budova je prostorná, s daným faktorem nekoreluje. Hodnota korelace je 0, 14.
- Ve faktoru 6) Nabídka a služby školy má hodnotu korelace pod 0,3 položka: Škola má kontakty se sponzory 0,27. Následující dvě položky: Škola nabízí služby pro veřejnost 0,09 a Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru 0,02, s daným faktorem nekorelují.

Dle výše uvedených výsledků faktorové analýzy a ověření validity pomocí Cronbachova koeficientu alfa je nutná úprava a zpracování výzkumného nástroje v další fázi zkoumání.

Fáze 2: Odstranění posledního faktoru a dvou položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

V této fázi zkoumání došlo k odstranění posledního faktoru (oblasti školního klimatu) 6) Nabídka a služby školy, který obsahoval celkem 5 položek. Z těchto 5 položek 2 s daným faktorem nekorelovaly. Jednalo se o položky: Škola nabízí služby pro veřejnost a Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru. Položka Škola má kontakty se sponzory s daným faktorem koreluje pouze v hodnotě 0,27. V dané oblasti školního klimatu by zůstaly pouze dvě položky: Škola pořádá exkurze v oboru a Škola spolupracuje s odborníky z praxe. Z těchto důvodů byl faktor 6) Nabídka a služby školy z výzkumného nástroje odstraněn.

Následně byla také odstraněna jedna položka z faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání, a to položka Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé a jedna položka z faktoru 5) Materiální aspekty školy Školní budova je prostorná z důvodu nízké korelace s daným faktorem.

A) Ověření reliability nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2

Po odstranění šestého faktoru 6) Nabídka a služby školy a dvou položek byla znovu ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa. Celkovou hodnotu Cronbachova koeficientu alfa uvádí tabulka 24. Ověření reliability v daných faktorech je znázorněno v tabulce 25. Tabulka 26, v příloze, znázorňuje ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek.

Tab. 24 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,919**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková vnitřní konzistence výzkumného nástroje přesahuje hodnotu 0,9, jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí.

Tab. 25 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2

Faktor	**Cronbachův koeficient alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy.	0,913
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel.	0,790
3) Spokojenost s oborem vzdělání.	0,827
4) Soudržnost třídy.	0,852
5) Materiální aspekty školy.	0,771

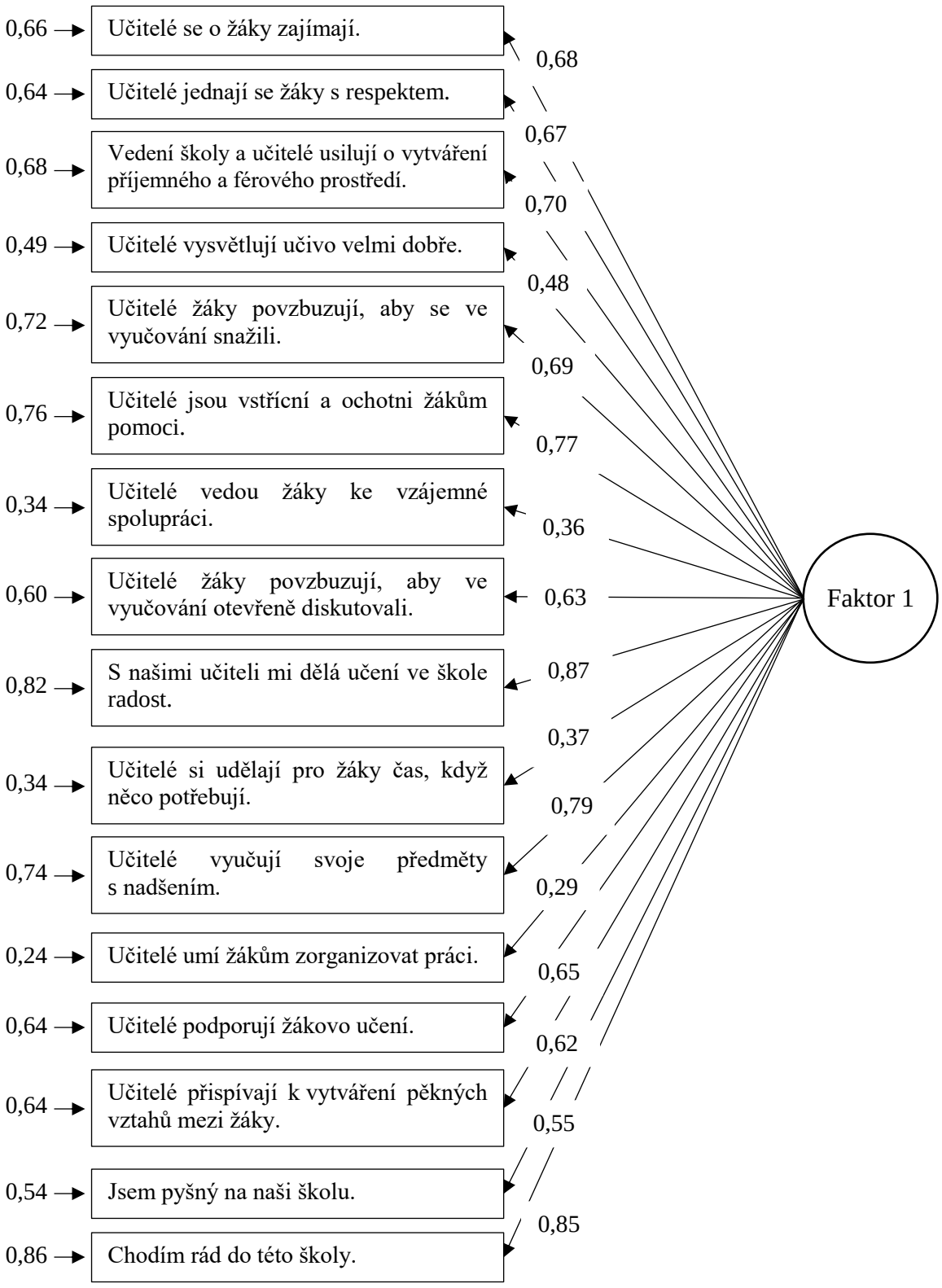
Zdroj: (vlastní zpracování)

Hodnota Cronbachovo alfa ve všech faktorech nad hodnotou 0,7. Druhý a čtvrtý faktor obsahuje pod 10 položek. Z těchto důvodů je vnitřní konzistence dostačující. U faktoru 1, 3 a 4 je reliabilita vysoká.

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek je uvedeno v tabulce 26 viz příloha 4.

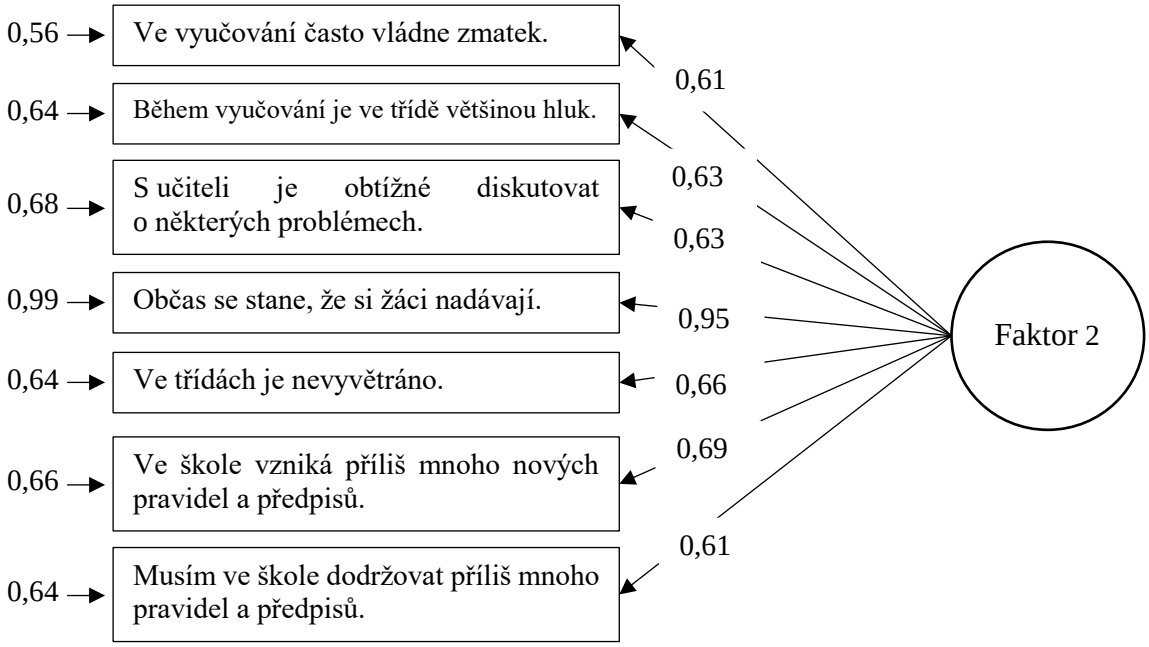
B) Ověření validity nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2

Prostřednictvím konstruktové validity se ověřilo, zda po odstranění faktoru 6) Nabídka a služby školy se ve výzkumném nástroji objevuje daných 5 faktorů neboli oblastí školního klimatu: 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy. Ověření konstruktové validity je znázorněno prostřednictvím schémat 3a-3e (Obr. 20-24).



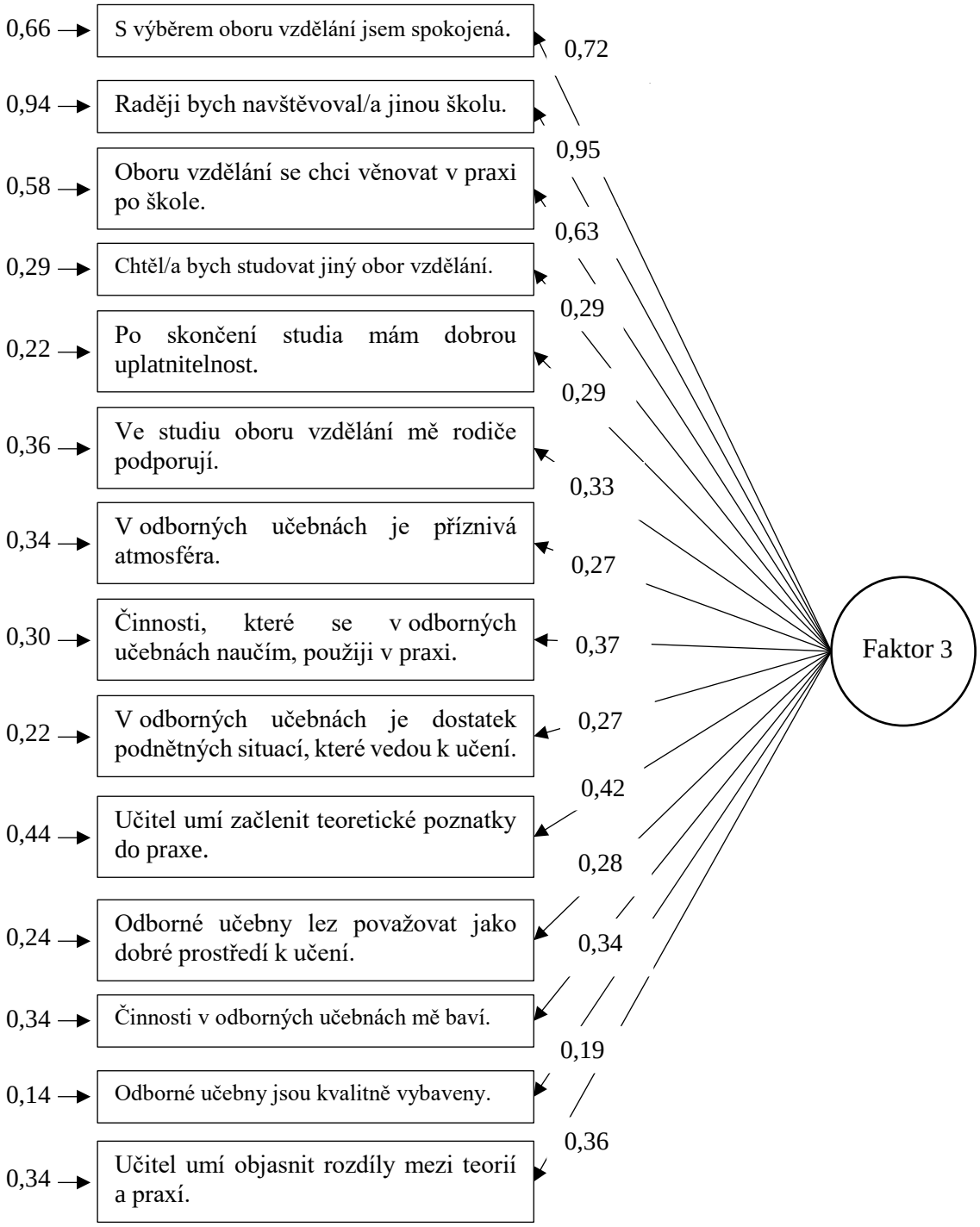
Obr. 20 Schéma 3a Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 2

Zdroj: (vlastní zpracování)



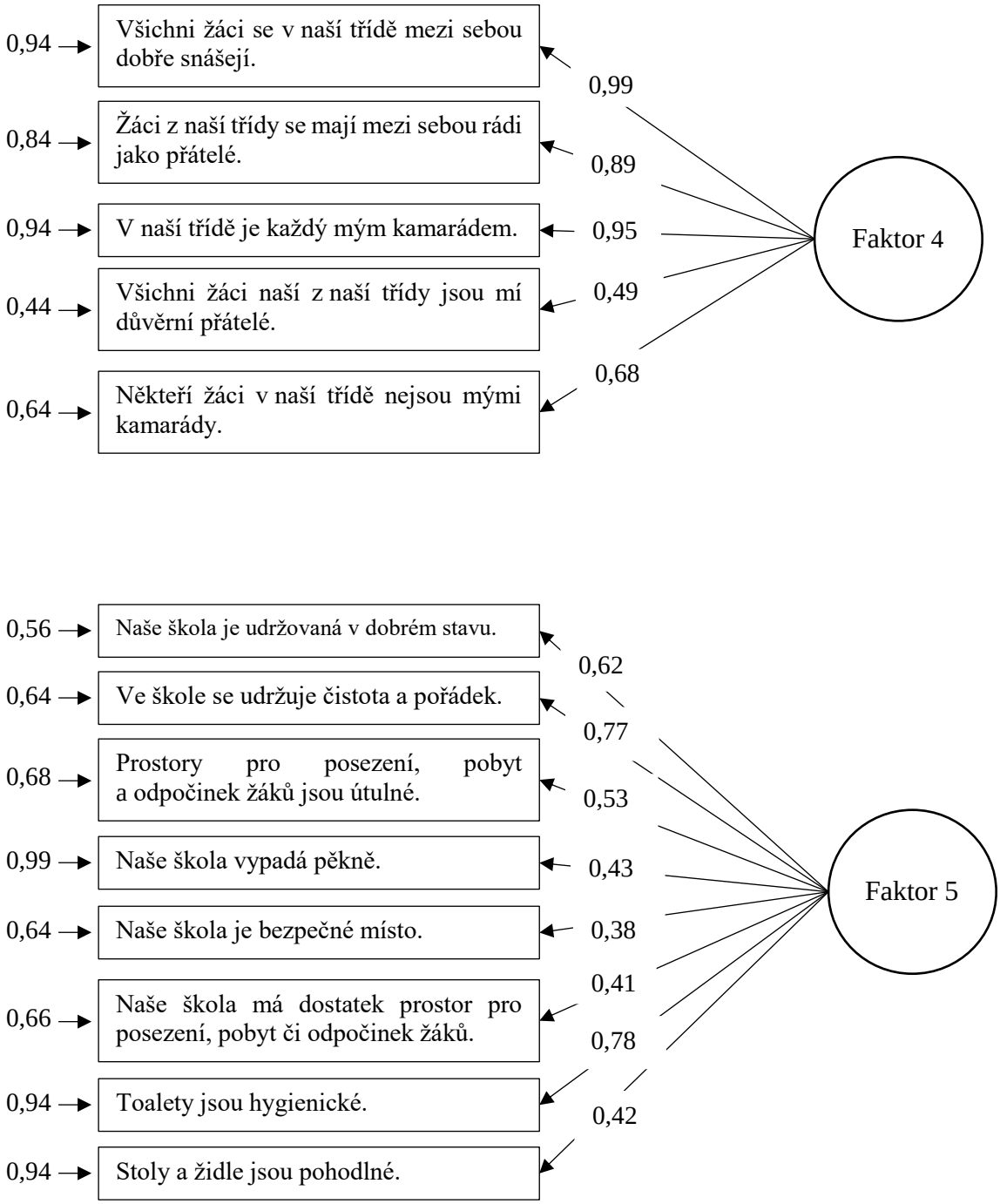
Obr. 21 Schéma 3b Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 2

Zdroj: (vlastní zpracování)



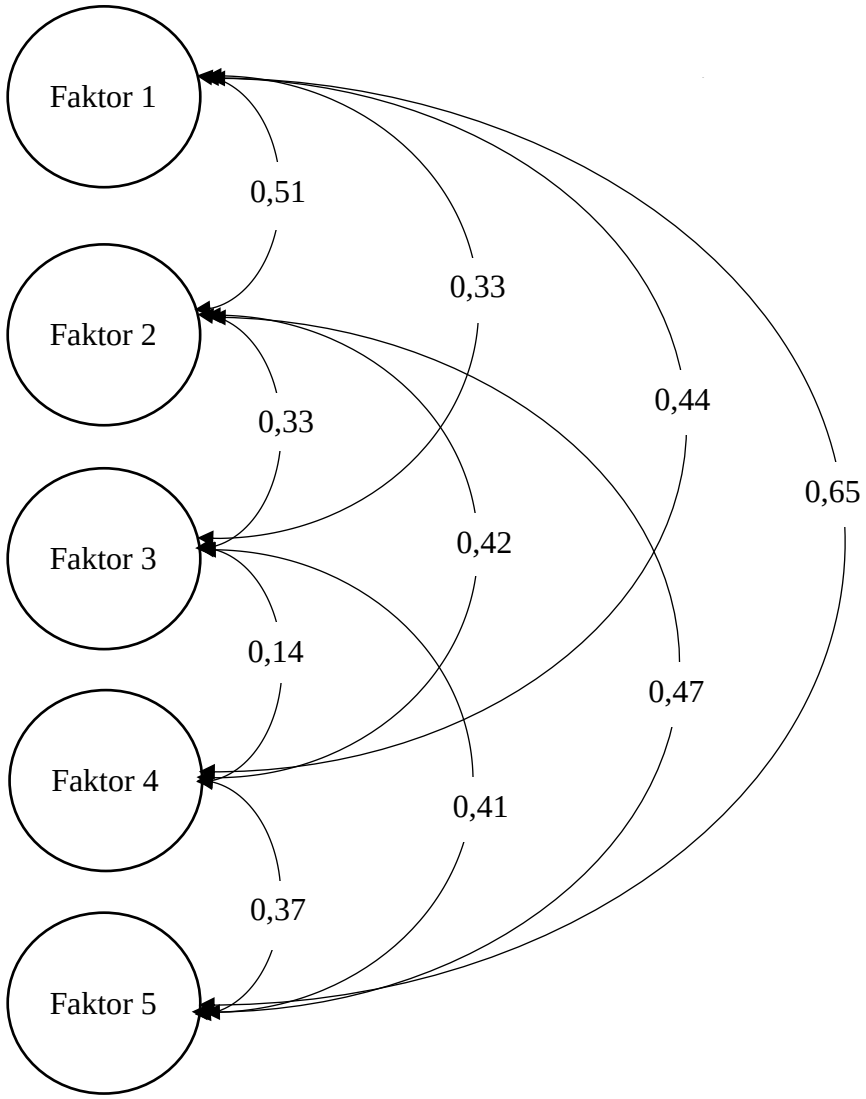
Obr. 22 Schéma 3c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 23 Schéma 3d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 24 Schéma 3e Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2

Zdroj: (vlastní zpracování)

Schémata 3a-3e (Obr. 20-24) znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje pouze s jedním faktorem.

V prvním faktoru (oblasti školního klimatu) 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy jedna položka dosahuje hodnoty korelace pod 0,3, tj. položka málo koreluje s daným faktorem. Jedná se o položku Učitelé umí žákům zorganizovat práci. Ostatní položky dosahují hodnoty korelace nad 0,3. Ve faktorech 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 4) Soudržnost třídy a 5) Materiální aspekty školy, dosahují všechny položky hodnot korelace nad 0,3. Ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání se nachází

celkem šest položek, u kterých je hodnota korelace pod 0,3. Jedná se o položky: Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost, Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání, V odborných učebnách je příznivá atmosféra, Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny, V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení a Odborné učebny lze považovat za dobré prostředí k učení. Z těchto důvodů je nutná úprava výzkumného nástroje v další fázi zkoumání.

Fáze 3: Vytvoření nové oblasti školního klimatu s přesunem položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

Na základě výsledků v předchozí fázi zkoumání, v této fázi došlo k vytvoření nového oblasti školního klimatu. Jedná se o oblast 6) Učební prostředí, kterou tvoří 4 položky z oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání. Jedná se o položky: V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení, Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení, Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi a Činnosti v odborných učebnách mě baví.

Následně byly dvě položky z oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání přesunuty do oblasti 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy. Jedná se o položky: Učitel umím objasnit rozdíly mezi teorií a praxí a Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe. Další položka Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny byla přesunuta z oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání do oblasti 5) Materiální aspekty školy.

A) Ověření reliability nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Po vytvoření nové oblasti školního klimatu a přesunu tří položek byla znovu ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa. Ověření celkové reliability znázorňuje tabulka 27, ověření reliability v daných faktorech je znázorněno v tabulce 28.

Tab. 27 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,919**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková vnitřní konzistence výzkumného nástroje přesahuje hodnotu 0,9. Výzkumný nástroj má vysokou reliabilitu.

Tab. 28 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Faktor	Cronbachův koeficient alfa
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	0,913
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,790
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,808
4) Soudržnost třídy	0,853
5) Materiální aspekty školy	0,771
6) Učební prostředí	0,707

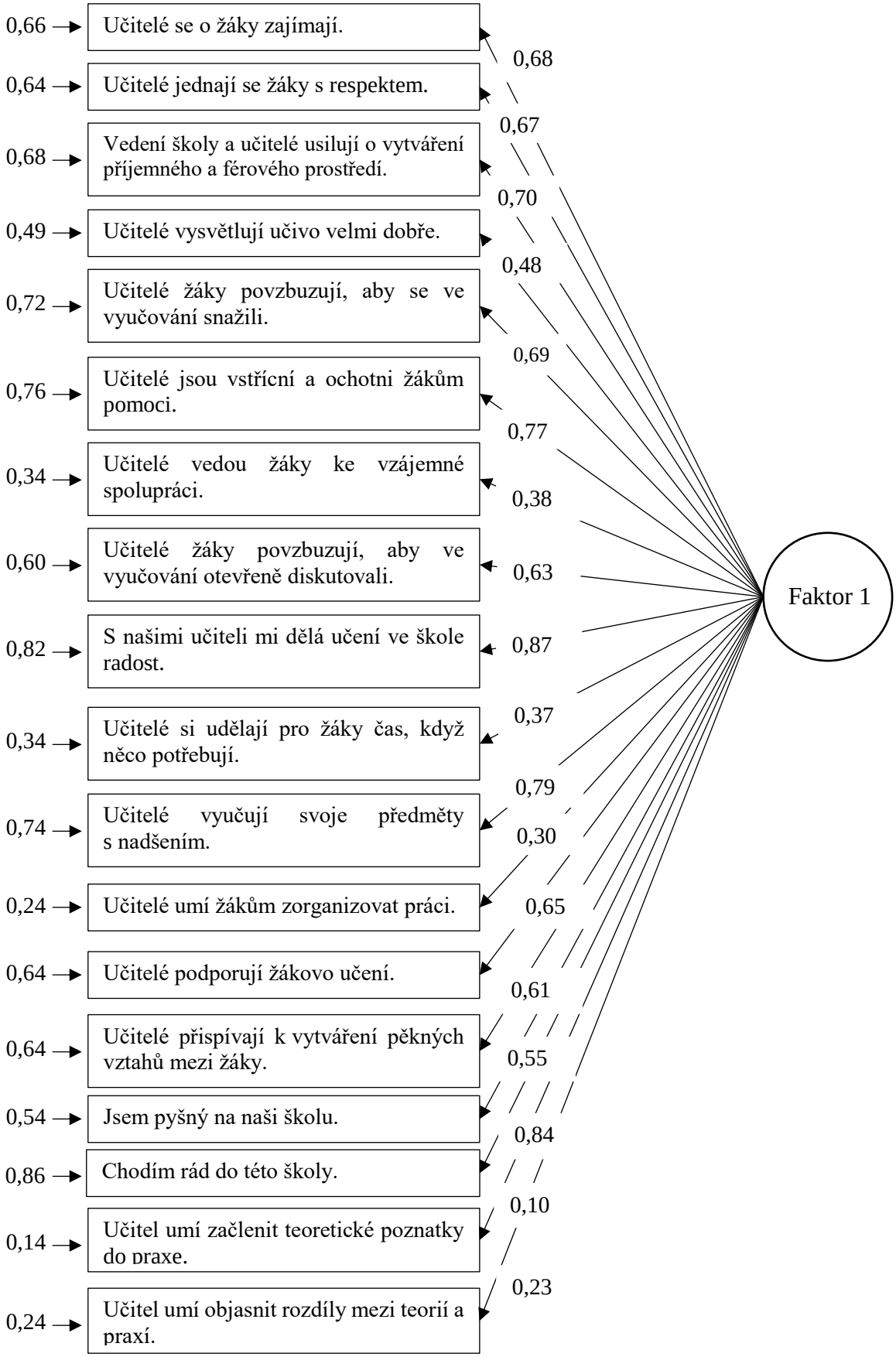
Zdroj: (vlastní zpracování)

Hodnota Cronbachova koeficientu alfa ve všech faktorech je nad hodnotou 0,7. Dle tabulky 28 je vnitřní konzistence u faktoru 2, 5 a 6 nad hodnotou 0,7, tj. dostačující z důvodu nízkého počtu položek v jednotlivých faktorech. U faktoru 1, 3 a 4 vnitřní konzistence přesahuje hodnotu 0,8, tj. vnitřní konzistence je vysoká.

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek je znázorněno v tabulce 29 viz příloha 5.

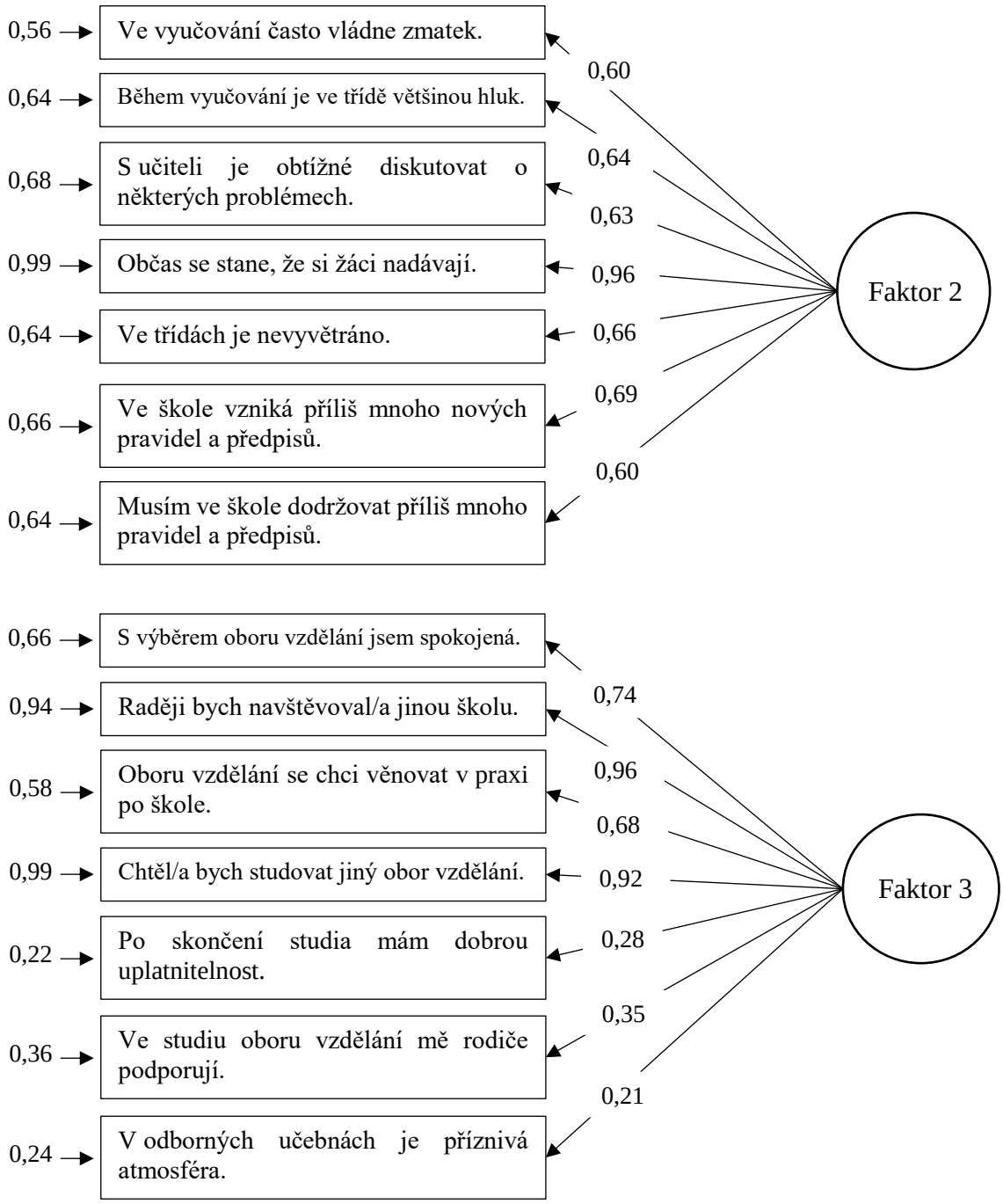
B) Ověření validity nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Prostřednictvím konstruktové validity došlo k ověření, zda po přidání faktoru 6) Učební prostředí se ve výzkumném nástroji objevuje daných 6 faktorů zkoumání: 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí. Ověření konstruktové validity je znázorněno prostřednictvím schémat 4a-4d (Obr. 25-28).


0,66
Učitelé se o žáky zajímají.
0,64
Učitelé jednají se žáky s respektem.
0,68
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.
0,49
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.
0,72
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.
0,76
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.
0,34
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.
0,60
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.
0,82
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.
0,34
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.
0,74
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.
0,24
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.
0,64
Učitelé podporují žákovo učení.
0,64
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.
0,54
Jsem pyšný na naši školu.
0,86
Chodím rád do této školy.
0,14
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.
0,24
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.
0,68
0,67
0,70
0,48
0,69
0,77
0,38
0,63
0,87
0,37
0,79
0,30
0,65
0,61
0,55
0,84
0,10
0,23
Faktor 1

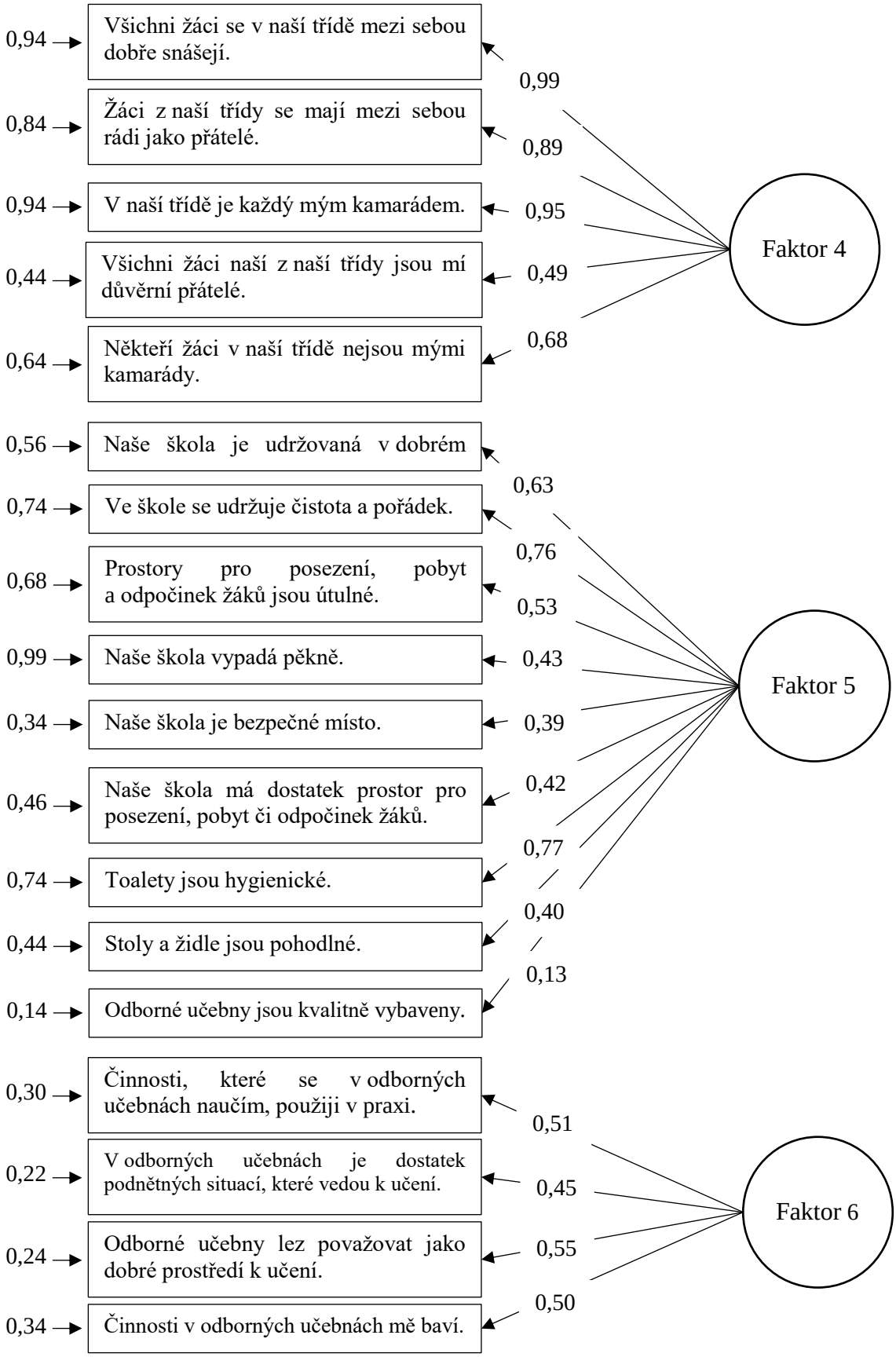
Obr. 25 Schéma 4a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Zdroj: (vlastní zpracování)



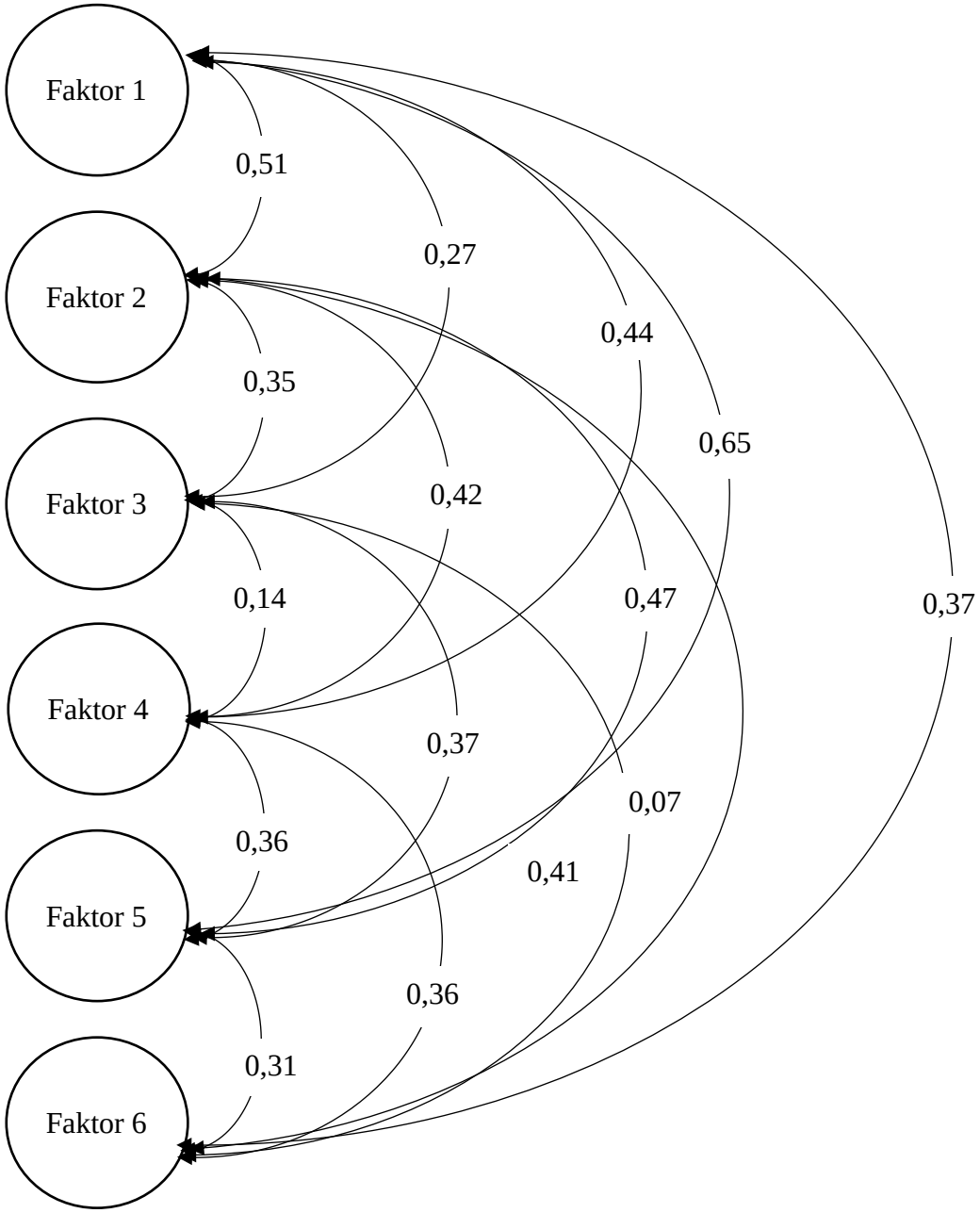
Obr. 26 Schéma 4b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 27 Schéma 4c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Zdroj: (vlastní zpracování)



Obr. 28 Schéma 4d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Zdroj: (vlastní zpracování)

Schémata 4a-4d znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje s jedním faktorem.

Ve faktoru 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy mají dvě položky hodnotu korelace pod 0,3. Jedná se o položky: Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe

a Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí. Faktor 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel má všechny hodnoty korelace nad 0,3. Ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání se vyskytují dvě položky s hodnotou korelace pod 0,3. Jedná se o položky: Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost a V odborných učebnách je příznivá atmosféra. Faktor 4) Soudržnost třídy, faktor 5) Materiální aspekty školy a faktor 6) Učební prostředí jsou z hlediska hodnot korelace v pořádku, tj. ve všech položkách jsou hodnoty korelace nad 0,3.

Fáze 4: Finální úprava výzkumného nástroje měření školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu

V konečné čtvrté fázi úpravy výzkumného nástroje byly dvě položky přesunuty z oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy do oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání. Jedná se o položky: Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí a Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe. Položka V odborných učebnách je příznivá atmosféra, byla přesunuta z oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, do oblasti 6) Učební prostředí.

A) Ověření reliability nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Po přesunech jednotlivých položek byla znovu ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa. Ověření celkové reliability znázorňuje tabulka 30, reliabilitu v jednotlivých faktorech znázorňuje tabulka 31 a hodnoty a po odstranění jednotlivých položek jsou znázorněny v tabulce 32.

Tab. 30 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,919**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková vnitřní konzistence přesahuje hodnotu 0,9, tzn. výzkumný nástroj je v dané podobě reliabilní.

Tab. 31 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Faktor	Cronbachův koeficient alfa
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	0,913
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,790
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,808
4) Soudržnost třídy	0,853
5) Materiální aspekty školy	0,771
6) Učební prostředí	0,707

Zdroj: (vlastní zpracování)

Hodnota Cronbachovo alfa je ve všech faktorech nad 0,7. Dle tabulky 31 je vnitřní konzistence ve všech faktorech vysoká.

Tab. 32 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa po odstranění jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Faktory a položky	Cronbachův koeficient alfa
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy	
Učitelé se o žáky zajímají.	0,905
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,907
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,905
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,908
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,907
Učitelé podporují žákovo učení.	0,905
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,916
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,903
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,912
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,909
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,902

Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,913
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,904
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,909
Chodím rád do této školy.	0,905
Jsem pyšný na naši školu.	0,909
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,762
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,774
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,751
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,771
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,746
Ve třídách je nevyvětráno.	0,776
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,762
3) Spokojenost s oborem vzdělání	
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,754
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,781
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,827
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,800
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,757
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,748
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,809
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,792
4) Soudržnost třídy	
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,796
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,805
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,817
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,849
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,840
5) Materiální aspekty školy	

Naše škola je udržována v dobrém stavu.	0,733
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,726
Naše škola vypadá pěkně.	0,744
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,732
Naše škola je bezpečné místo.	0,757
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,765
Toalety jsou hygienické.	0,742
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,771
6) Učební prostředí	
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,667
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,664
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,650
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	0,627
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,683

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 32 znázorňuje hodnotu Cronbachova koeficientu alfa po odstranění jednotlivých položek. Všechny položky v prvních pěti faktorech (oblastech školního klimatu): 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy a 5) Materiální aspekty školy dosahují hodnot Cronbachova koeficientu alfa nad 0,7. V posledním faktoru 6) Učební prostředí jednotlivé položky dosahují hodnot Cronbachova koeficientu alfa nad 0,6. Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa u faktoru 6) Učební prostředí dosahuje hodnoty nad 0,7. Vnitřní konzistence výzkumného nástroje je dostačující.

B) Ověření validity nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Konečným ověřením konstruktové validity se ve výzkumném nástroji potvrdila přítomnost 6 faktorů (oblastech školního klimatu): 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí. Ověření konstruktové validity je znázorněno prostřednictvím tabulky 33, 34 a 35 a schémat 5a-5d (Obr. 29-32).

Tab. 33 Podrobná konfirmativní faktorová analýza finální úpravy nástroje k měření školního klimatu

Faktory a položky	**Estimate**	**SE**	**Z**	**p**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy				
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0.706	0.0870	8.11	< .001
Učitelé se o žáky zajímají.	0.686	0.0790	8.68	< .001
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0.669	0.0892	7.50	< .001
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0.482	0.0711	6.77	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0.691	0.0936	7.39	< .001
Učitelé podporují žákovo učení.	0.653	0.0828	7.89	< .001
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0.394	0.0903	3.25	0.001
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0.772	0.0803	9.61	< .001
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0.369	0.0818	4.51	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0.637	0.0986	6.46	< .001
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0.879	0.0897	9.80	< .001
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0.381	0.0811	4.70	< .001
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0.795	0.0910	8.74	< .001
Jsem pyšný/á na naši školu.	0.559	0.0821	6.81	< .001
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0.622	0.0900	6.91	< .001
Chodím rád/a do této školy.	0.851	0.0963	8.84	< .001
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel				
Ve vyučování často vládne zmatek.	0.611	0.0969	6.30	< .001
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0.652	0.1100	5.93	< .001
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0.966	0.1229	7.86	< .001
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0.639	0.1058	6.04	< .001
Ve třídách je nevyvětráno.	0.652	0.1261	5.17	< .001

Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0.680	0.1052	6.46	< .001
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0.601	0.1098	5.47	< .001
3) Spokojenost s oborem vzdělání				
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0.753	0.0786	9.57	< .001
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0.668	0.0896	7.45	< .001
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0.383	0.1037	2.73	0.006
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0.359	0.0733	4.89	< .001
Raději bych studoval/a jinou školu.	0.971	0.0983	9.88	< .001
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0.913	0.0902	9.81	< .001
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0.398	0.0837	3.56	< .001
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0.369	0.0740	4.98	< .001
4) Soudržnost třídy				
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0.953	0.0942	10.11	< .001
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0.992	0.1005	9.87	0.001
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0.890	0.0981	9.07	< .001
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0.494	0.0745	6.63	< .001
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0.687	0.0945	7.27	< .001
5) Materiální aspekty školy				
Naše škola je udržovaná v dobrém stavu.	0.632	0.0805	7.85	< .001
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0.771	0.0913	8.44	< .001
Naše škola vypadá pěkně.	0.434	0.0914	4.75	< .001
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0.531	0.0988	5.37	< .001
Naše škola je bezpečné místo.	0.388	0.0678	5.73	< .001
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0.417	0.1175	3.55	< .001
Toalety jsou hygienické.	0.783	0.1090	7.18	< .001
Stoly a židle jsou pohodlné.	0.418	0.1173	3.57	< .001

6) Učební prostředí				
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací k učení.	0.478	0.0684	7.00	< .001
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0.312	0.0592	5.28	< .001
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0.407	0.0863	4.72	< .001
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0.482	0.0926	5.21	< .001
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0.475	0.0753	6.31	< .001

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 33 znázorňuje výsledky podrobné konfirmativní faktorové analýzy, kde Estimate vyjadřuje odhad korelace jednotlivých položek k daným faktorům. Hodnota by měla přesahovat 0,3. Hodnota SE znázorňuje standard erroe. Jedná se o hodnotu, která uvádí směrodatnou odchylku náhodné veličiny dat ze základního souboru. Hodnota Z znázorňuje z score, tj. počet standardních odchylek a hodnota p určuje, zda daná položka spadá do daného faktoru. Hodnoty p by měly být < .001, tj. všechny položky spadají do správného faktoru.

Tab. 34 Podrobná konfirmativní faktorová analýza – model fit measures finální úpravy nástroje k měření školního klimatu

			RMSEA 90 % CI	
CFI	TLI	RMSEA	Lower	Upper
0,655	0,635	0,0856	0.0796	0.0915

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 34 znázorňuje model Fit measures. Jedná se o model konfirmativní analýzy, ve kterém hodnota RMSEA znázorňuje komplexitu modelu. Hodnota RMSEA přesahuje 0,08, tj. model je v pořádku. Hodnoty CFI, TLI znázorňují inkrementální indexy, které spolu úzce korelují. Jejich hodnoty by měly přesahovat hodnotu 0,9. Vzhledem k vysokým hodnotám Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých položkách jsou tyto nižší hodnoty zanedbatelné. Cronbachův koeficient alfa přesahuje hodnotu 0,8, jež značí dobrou vnitřní konzistenci položek.

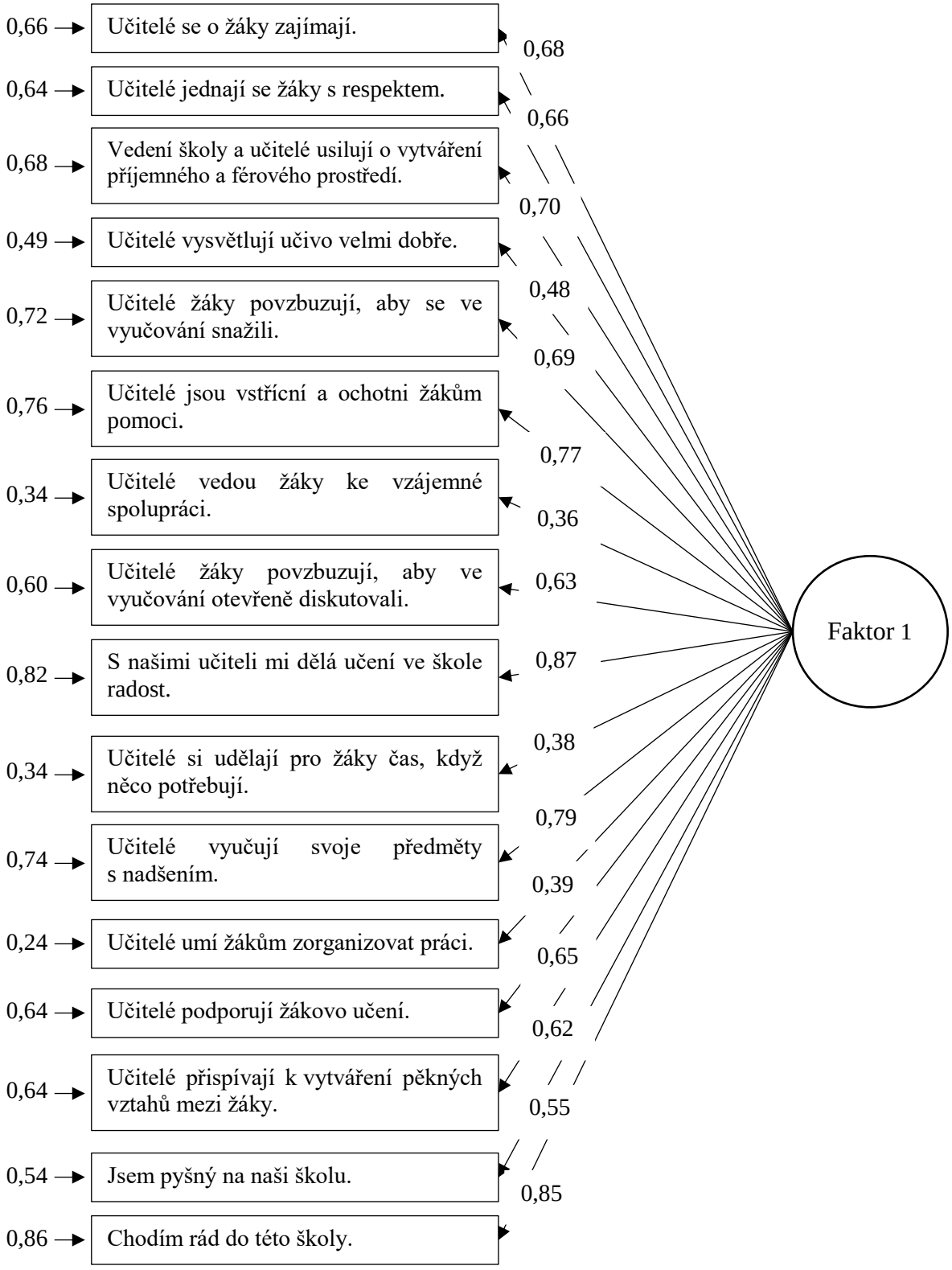
Tab. 35 Podrobná konfirmativní faktorová analýza mezi jednotlivými faktory measures finální úpravy nástroje k měření školního klimatu

Faktory		**Estimate**	**SE**	**Z**	**p**
Faktor 1	Faktor 1	1.000			
	Faktor 2	0.521	0.0977	2.749	0.006
	Faktor 3	0.269	0.0866	5.157	< .001
	Faktor 4	0.447	0.0709	9.163	< .001
	Faktor 5	0.650	0.1013	4.378	< .001
	Faktor 6	0.443	0.0890	5.852	< .001
Faktor 2	Faktor 2	1.000			
	Faktor 3	0.355	0.0983	4.357	< .001
	Faktor 4	0.428	0.1006	4.789	< .001
	Faktor 5	0.482	0.1241	0.831	0.406
	Faktor 6	0.103	0.1010	3.513	< .001
Faktor 3	Faktor 3	1.000			
	Faktor 4	0.146	0.1061	1.372	0.170
	Faktor 5	0.382	0.0984	3.885	< .001
	Faktor 6	0.477	0.0991	4.815	< .001
Faktor 4	Faktor 4	1.000			
	Faktor 5	0.378	0.1002	3.774	< .001
	Faktor 6	0.100	0.1196	0.839	0.401
Faktor 5	Faktor 5	1.000			
	Faktor 6	0.360	0.1125	3.199	0.001
Faktor 6	Faktor 6	1.000			

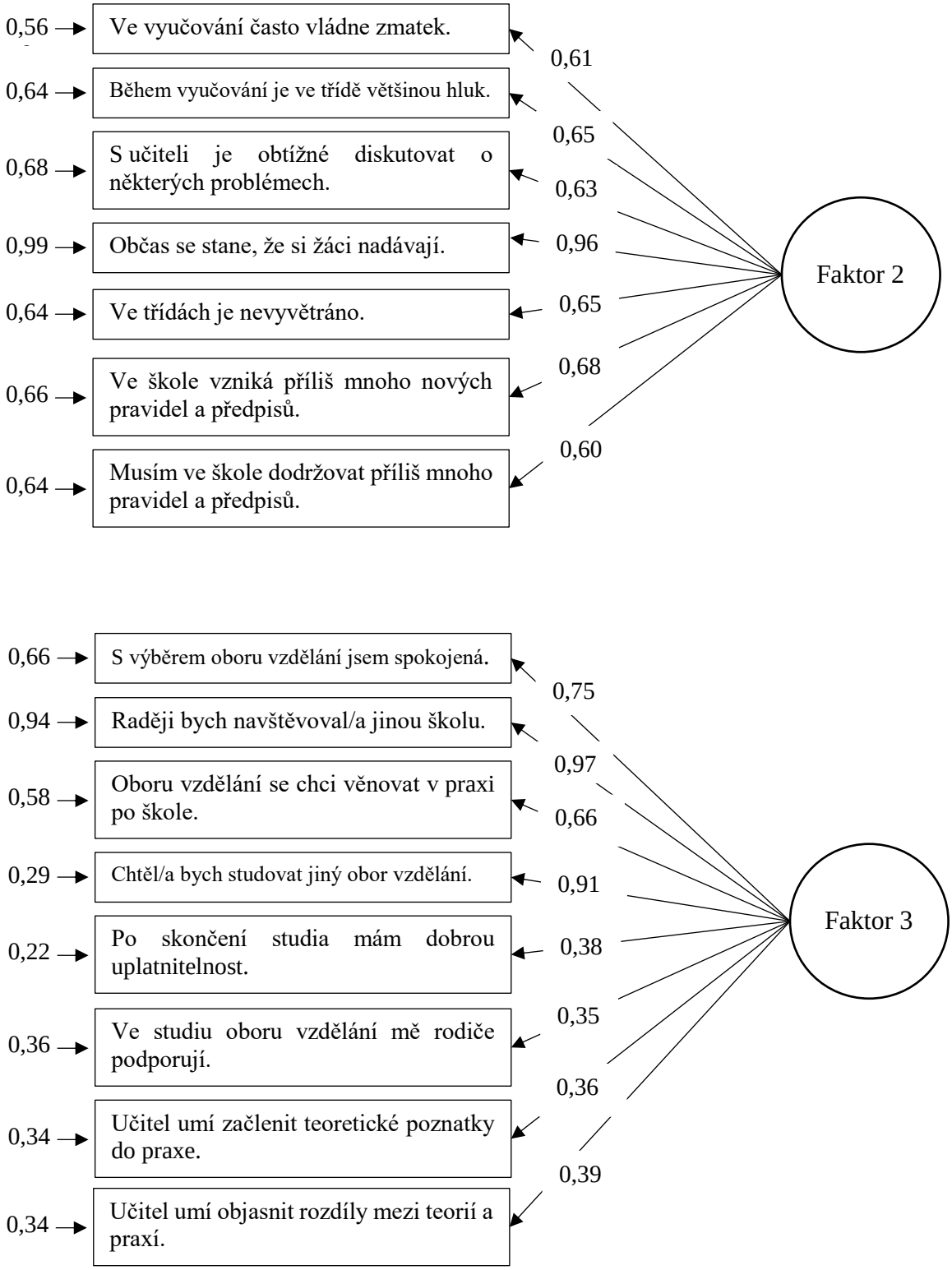
Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 35 znázorňuje korelace mezi jednotlivými faktory navzájem. Hodnoty Estimate uvádí odhady korelací mezi jednotlivými faktory:

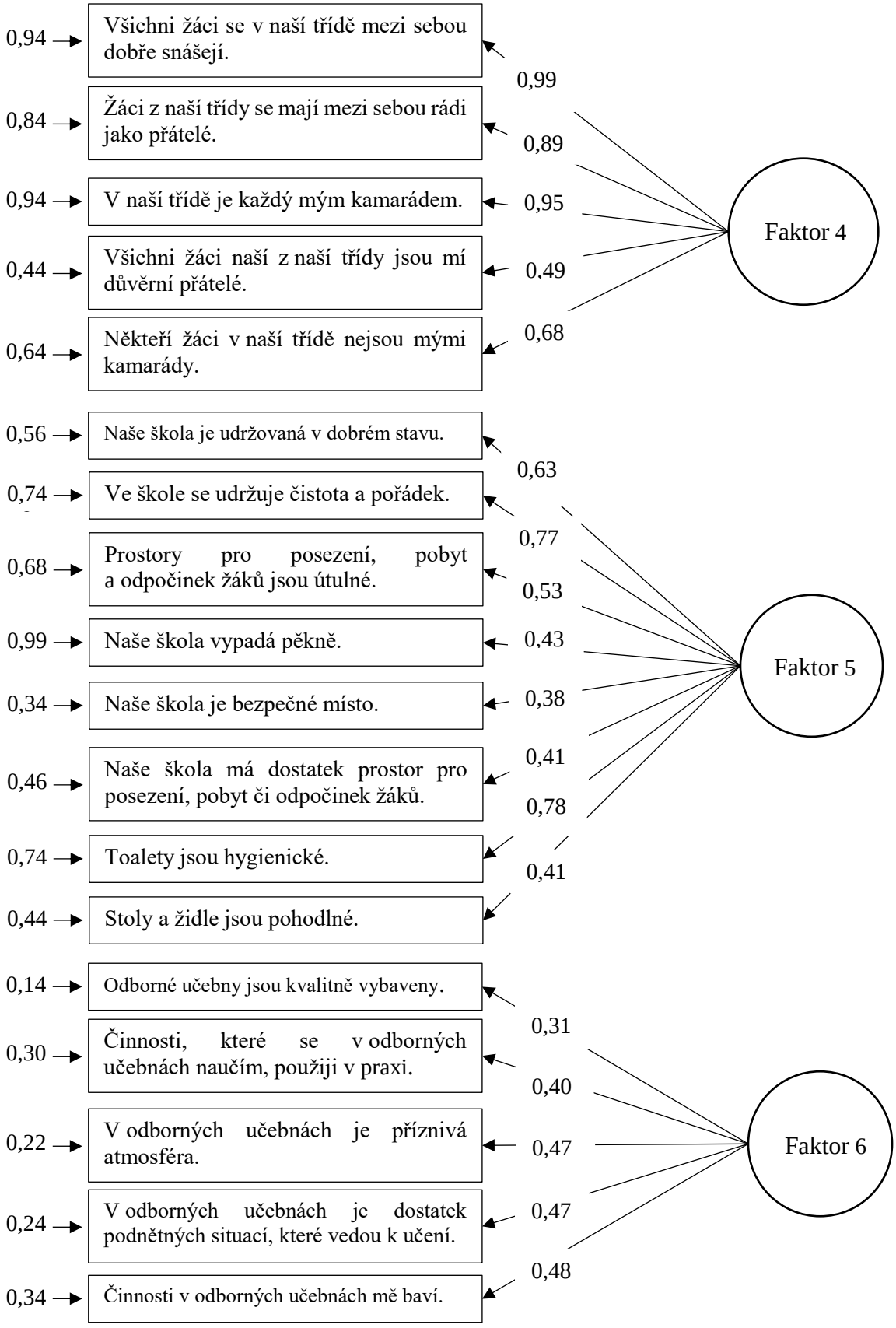
- Faktor 1 koreluje s faktorem 2, 4, 5 a 6. Nekoreluje s faktorem 3.
- Faktor 2 koreluje s faktory 3, 4 a 5. Nekoreluje s faktorem 6.
- Faktor 3 koreluje s faktory 5 a 6. Nekoreluje s faktorem 4.
- Faktor 4 koreluje s faktorem 5. Nekoreluje s faktorem 6.
- Faktor 5 koreluje s faktorem 6.



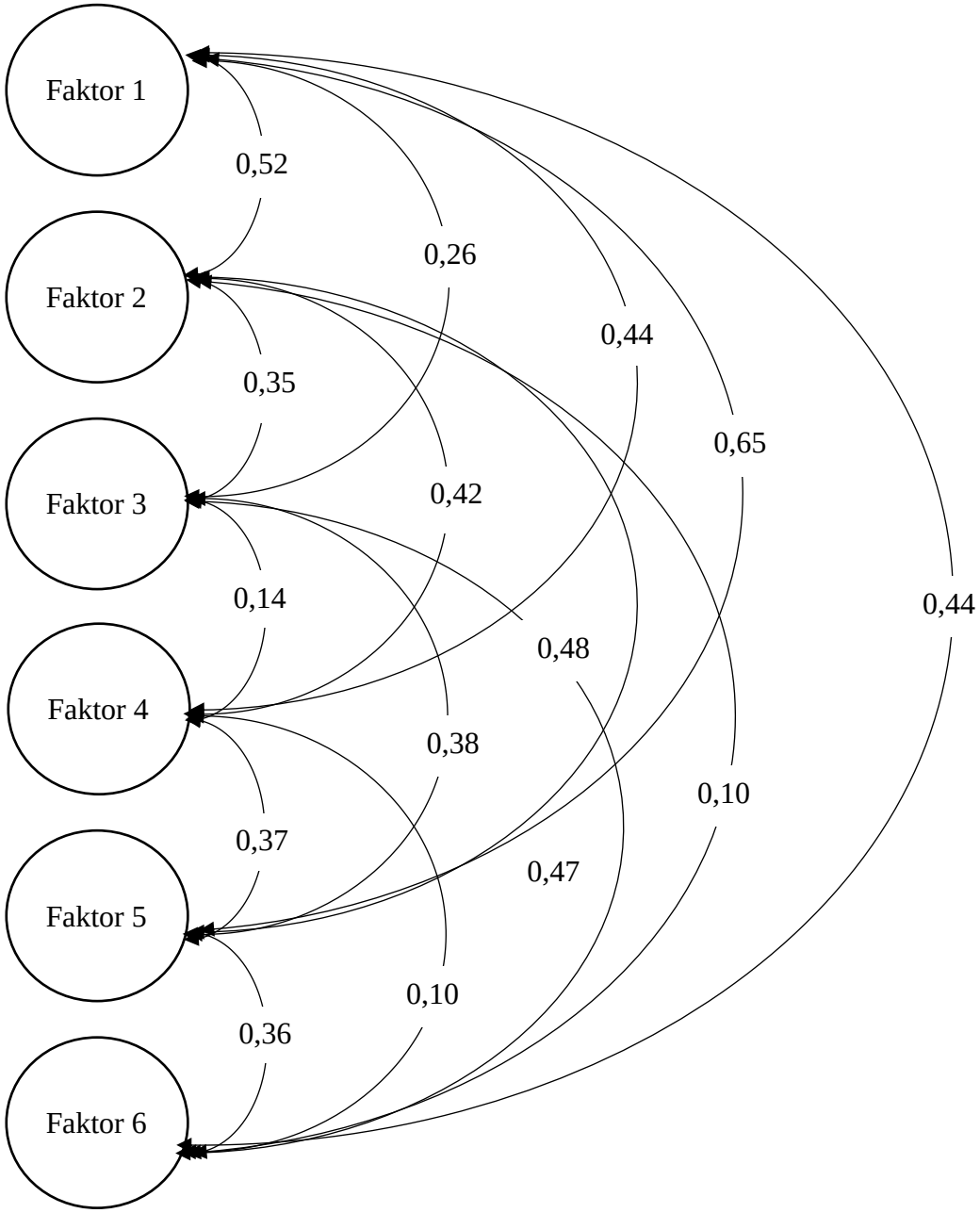
Obr. 29 Schéma 5a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4



Obr. 30 Schéma 5b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4



Obr. 31 Schéma 5c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4



Obr. 32 Schéma 5d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4

Schémata 5a-5d znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje s jedním faktorem. Všechny položky ve všech zkoumaných oblastech 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6)

Učební prostředí, korelují s daným faktorem. Míra korelace u všech položek přesahuje hodnotu 0,3.

Výzkumný nástroj v dané podobě splňuje podmínky validity, reliability a je použitelný pro další fázi výzkumného šetření, kterou je aplikace výzkumného nástroje žákům středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje.

2.6.3 Hlavní výzkumné šetření nové modifikace výzkumného nástroje

Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní výzkumnou metodou u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum prostřednictvím nové modifikace výzkumného nástroje analyzující školní klima na středních zdravotnických školách.

Výzkumné šetření obsahuje charakteristiku výzkumného souboru, popis a aplikaci výzkumného nástroje, ověření validity a reliability výzkumného nástroje včetně ověření stanovených hypotéz a výsledků výzkumného šetření.

2.6.3.1 Charakteristika výzkumného souboru hlavního výzkumného šetření nové modifikace výzkumného nástroje: Žáci středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje

Jihomoravský kraj disponuje devíti středními zdravotnickými školami se studijními obory praktická sestra a zdravotnické lyceum, pro které je určena nová modifikace výzkumného nástroje. Studijní obor praktická sestra nabízí všech 9 středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje. Studijní obor zdravotnické lyceum společně se studijním oborem praktická sestra nabízí 2 střední zdravotnické školy Jihomoravského kraje, a to Církevní střední zdravotnická škola v Brně a Střední zdravotnická škola Brno, Jaselská. Z důvodu nemožnosti získání dat ze střední zdravotnické školy Brno, Jaselská, sběr dat proběhl pouze u žáků osmi středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje studijního oboru praktická sestra.

Do hlavního výzkumného šetření se zapojili žáci 8 středních zdravotnických škol 4letého maturitního studijního oboru praktická sestra Jihomoravského kraje okresů Blansko, Brno-město, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo.

Reprezentativní výzkumný soubor celkem zahrnuje 1052 respondentů, 974 (92,6 %) dívek, 77 (7,3 %) chlapců a 1 (0,1 %) pohlaví jiné. Přehled výzkumného souboru znázorňují tabulky 36, 37 a 38. Celkový přehled výzkumného souboru středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje znázorňuje tabulka 39.

Tab. 36 Zastoupení pohlaví respondentů

Pohlaví	**Absolutní četnost n**	**Relativní četnost %**
Muž	77	7,3
Žena	974	92,6
Jiné	1	0,1
Celkem	**1052**	**100**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 1052 respondentů studijního oboru praktická sestra. 77 (7,3 %) mužů, 974 (92,6 %) žen a 1 (0,1 %) pohlaví jiné.

Tab. 37 Zastoupení výzkumného souboru v jednotlivých školách

Škola	**Obor vzdělání**	**Absolutní četnost n**	**Relativní četnost %**
Obchodní akademie a střední zdravotnická škola Blansko.	Praktická sestra (PS)	91	8,7 %
Vyšší odborná škola a střední škola Boskovice.	Praktická sestra (PS)	101	100 %
Církevní střední zdravotnická škola, s.r.o. Brno.	Praktická sestra (PS)	183	17,4 %
Střední zdravotnická škola Evangelické akademie, Brno.	Praktická sestra (PS)	93	8,8 %
Soukromá střední odborná škola manažerské a zdravotnická, Břeclav.	Praktická sestra (PS)	86	8,2 %
Klvaňovo gymnázium a střední zdravotnická škola Kyjov, příspěvková organizace.	Praktická sestra (PS)	214	20,3 %

Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov.	Praktická sestra (PS)	95	9,0 %
Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo, příspěvková organizace.	Praktická sestra (PS)	189	18 %
Celkem		**1052**	**100 %**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 37 znázorňuje zastoupení výzkumného souboru v jednotlivých školách. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci studijního oboru praktická sestra Obchodní akademie a střední zdravotnické školy v Blansku s četností 91 (8,7 %), žáci Vyšší odborné školy a střední školy Boskovice s četností 101 (9,6 %), žáci Církevní střední zdravotnické školy Brno s četností 183 (17,4 %), žáci Střední zdravotnické školy Evangelické akademie Brno s četností 93 (8,8 %), žáci Soukromé střední odborné školy manažerské a zdravotnické Břeclav s četností 86 (8,2 %), žáci Klvaňova gymnázia a střední zdravotnické školy Kyjov s četností 214 (20,3 %), žáci Gymnázia a Střední odborné školy zdravotnické a ekonomické Vyškov s četností 95 (9 %) a žáci Střední zdravotnické školy a vyšší odborné školy zdravotnické Znojmo s četností 189 (18 %).

Tab. 38 Zastoupení ročníků studia respondentů

Ročník studia	**Absolutní četnost n**	**Relativní četnost %**
1. ročník	293	27,9
2. ročník	260	24,7
3. ročník	260	24,7
4. ročník	239	22,7
Celkem	**1052**	**100**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 38 znázorňuje následující rozdělení respondentů do jednotlivých ročníků: 293 (27,9 %) respondentů studuje 1. ročník, 260 (24,7 %) respondentů studuje 2. ročník, rovněž 260 (24,7 %) respondentů studuje 3. ročník a 239 (22,7 %) respondentů zastupuje čtvrtý ročník. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 1052 respondentů.

Tab. 39 Celkový přehled výzkumného souboru středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje

	Města a školy	**Studijní obor**	**Celkový počet respondentů na škole**	**Počet respondentů výzkumného šetření n**	**Pohlaví respondentů výzkumného šetření**
Okres Blansko	Obchodní akademie a střední zdravotnická škola Blansko	Praktická sestra (PS)	PS1: 29 PS2: 23 PS3: 25 PS4: 26	PS1: 27 PS2: 19 PS3: 21 PS4: 24	Muži: 4 (4,4 %) Ženy: 87 (95,6 %) Jiné: /
			Celkem: 103 (100 %)	**Celkem: 91** (88,3 %)	
	Vyšší odborná škola a střední škola Boskovice, příspěvková organizace	Praktická sestra (PS)	PS1: 29 PS2: 27 PS3: 24 PS4: 21	PS1: 29 PS2: 27 PS3: 24 PS4: 21	Muži: 2 (2 %) Ženy: 99 (98 %) Jiné: /
			Celkem: 101 (100 %)	**Celkem: 101** (100 %)	
	Církevní střední zdravotnická škola, s.r.o.	Praktická sestra (PS)	PS1A: 28 PS2A: 23 PS3A: 21 PS4A: 22	PS1A+B: 50 PS2A+B: 47 PS3A+B: 46 PS4A+B: 40	Muži: 10 (5,5 %) Ženy: 172 (94 %) Jiné: 1 (0,50 %)
			Celkem: 94 (100 %)		
			PS1B: 28 PS2B: 25 PS3B: 25 PS4B: 21		
			Celkem: 99 (100 %)	**Celkem: 183** (94,8 %)	
		Zdravotnické lyceum (ZL)	ZL1: 31 ZL2: 29 ZL3: 28 ZL4: 30	ZL1: 28 ZL2: 18 ZL3: 25 ZL4: 23	Muži: 6 (6,4 %) Ženy: 88 (94,6 %)

Brno					Jiné: /
			Celkem: 118 (100 %)	**Celkem: 94** (89 %)	
	Střední zdravotnická škola Evangelické akademie	Praktická sestra (PS)	PS1: 33 PS2: 24 PS3: 27 PS4: 23	PS1: 29 PS2: 18 PS3: 25 PS4: 21	Muži: 8 (8,6 %) Ženy: 85 (91,4 %) Jiné: /
			Celkem: 107 (100 %)	**Celkem: 93** (87 %)	
	Střední zdravotnická škola Brno, Jaselská, příspěvková organizace	Praktická sestra (PS)	PS1: / PS2: / PS3: / PS4: /	PS1: / PS2: / PS3: / PS4: /	Muži: / Ženy: / Jiné: /
			Celkem: / (…%)	**Celkem: /** (…%)	
		Zdravotnické lyceum (ZL)	ZL1: / ZL2: / ZL3: / ZL4: /	ZL1: / ZL2: / ZL3: / ZL4: /	Muži: / Ženy: / Jiné: /
			Celkem: / (…%)	**Celkem: /** (…%)	
Okres Břeclav	Soukromá střední odborná škola manažerské a zdravotnická s.r.o., Břeclav	Praktická sestra (PS)	PS1: 18 PS2: 23 PS3: 27 PS4: 29	PS1: 17 PS2: 20 PS3: 26 PS4: 23	Muži: 7 (8 %) Ženy: 79 (92 %) Jiné: /
			Celkem: 97 (100 %)	**Celkem: 86** (88,6 %)	
Okres Hodonín	Klvaňovo gymnázium a střední zdravotnická škola Kyjov,	Praktická sestra (PS)	PS1A: 33 PS2A: 31 PS3A: 29 PS4A: 25	PS1A+B: 61 PS2A+B: 60 PS3A+B: 50 PS4A+B: 43	Muži: 20 (9,4 %) Ženy: 194 (90,6 %) Jiné: /
			Celkem: 118 (100 %)		
			PS1B: 32 PS2B: 30		

	příspěvková organizace		PS3B: 29 PS4B: 25		
			Celkem: 116 (100 %)	**Celkem: 214** (91,4 %%)	
Okres Vyškov	Gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a ekonomická Vyškov	Praktická sestra (PS)	PS1: 30 PS2: 28 PS3: 23 PS4: 28	PS1: 28 PS2: 24 PS3: 20 PS4: 23	Muži: 7 (7,3 %) Ženy: 88 (92,7 %) Jiné: /
			Celkem: 109 (100 %)	**Celkem: 95** (87 %)	
Okres Znojmo	Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Znojmo, příspěvková organizace.	Praktická sestra (PS)	PS1A: 30 PS2A: 24 PS3A: 29 PS4A: 23	PS1A+B: 52 PS2A+B: 45 PS3A+B: 48 PS4A+B: 44	Muži: 18 (9,6 %) Ženy: 171 (90,4 %) Jiné: /
			Celkem: 106 (100 %)		
			PS1B: 30 PS2B: 29 PS3B: 27 PS4B: 29		
			Celkem: 115 (100 %)	**Celkem: 189** (85,5 %)	
Celkový počet respondentů oboru Praktická sestra 1283 (100 %). **Celkový počet respondentů výzkumného šetření 1052 (82 %).**					

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 39 znázorňuje celkový přehled středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje se studijními obory vzdělávání včetně celkového počtu respondentů a počtu respondentů, kteří se výzkumného šetření účastnili. Z každé střední zdravotnické školy byla data získána od více než 50 % respondentů, což odpovídá základnímu souboru žáků středního zdravotnického vzdělání studujících v daném období realizace sběru dat. Zastoupení respondentů v jednotlivých třídách a ročnících studia bylo nerovnoměrné. Každá třída disponovala 18-33 žáky. Ve třech školách, a to v Církevní střední zdravotnické škole v Brně, ve Střední zdravotnické škole a vyšší odborné škole zdravotnické Znojmo a v Klvaňově gymnáziu a střední zdravotnické škole Kyjov, byl

každý ročník zastoupen dvěma třídami A a B. V dalších pěti školách byl každý ročník zastoupen jednou třídou.

Studijní obor zdravotnické lyceum byl zastoupen pouze respondenty z Církevní střední zdravotnické školy v Brně. Z důvodu nemožnosti sběru dat ze střední zdravotnické školy Brno, Jaselská, byl studijní obor zdravotnické lyceum z výzkumného šetření vyřazen.

2.6.3.2 Popis nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena nová modifikace výzkumného nástroje hodnotící školní klima z pohledu žáků v prostředí středních zdravotnických škol, který byl nově zkonstruován. Vychází z ověřeného výzkumného nástroje autorky Kantorové (2015) a obsahuje celkem 57 položek v šesti oblastech školního klimatu a tři výzkumné otázky zjišťující demografické údaje (pohlaví, obor vzdělání a ročník studia).

Oblasti školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje:

- Oblast 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy
- Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel
- Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání
- Oblast 4) Soudržnost třídy
- Oblast 5) Materiální aspekty školy
- Oblast 6) Učební prostředí

Jednotlivé oblasti školního klimatu obsahují celkem 57 položek a jsou rozděleny následovně: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy obsahuje 18 položek, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel obsahuje 9 položek, 3) Spokojenost s oborem vzdělání obsahuje 15 položek, 4) Soudržnost třídy obsahuje 5 položek, 5) Materiální aspekty školy obsahuje 9 položek a 6) Učební prostředí obsahuje 5 položek. Detailní popis výzkumného nástroje viz kapitola 2.6.2.2.1 Konstrukce výzkumného nástroje.

2.6.3.3 Aplikace nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření

Nová modifikace výzkumného nástroje hodnotící školní klima z pohledu žáků v prostředí středních zdravotnických škol byla aplikována u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum v měsíci září/říjen akademického roku 2023/2024.

Výzkumný nástroj byl zpracován pomocí Microsoft Forms. Před jeho aplikací byli jednotliví ředitelé škol osloveni a požádání k realizaci výzkumného šetření prostřednictvím e-mail komunikace výzkumníkem, poté ředitelem školy SŠ a VOŠ Boskovice, Mgr. Josefem Sychrou. Po získání souhlasů k realizaci výzkumného šetření od všech ředitelů středních zdravotnických škol za osobní účasti výzkumníka či jiné pověřené osoby ve výuce došlo k elektronické distribuci informovaných souhlasů určených žákům a zákonným zástupcům žáků. Po získání informovaných souhlasů od zákonných zástupců žáků došlo mezi výzkumníkem a jednotlivými řediteli středních zdravotnických škol či jejich zástupci k domluvě termínu realizace výzkumného šetření v jednotlivých školách.

Výzkumné šetření v daných školách proběhlo ve stanovených termínech během měsíce září/října v běžných třídách či v počítačových učebnách, a to prostřednictvím předání odkazu na výzkumné šetření žákům ve výuce za osobní účasti výzkumníka či pověřené osoby. Žáci dotazníkové šetření vyplnili prostřednictvím mobilního telefonu či počítače během 12-15 minut.

Jednotlivé položky dotazníku byly hodnoceny pomocí pětistupňové Likertovy škály:

- 1 - zcela nesouhlasím.
- 2 - částečně nesouhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně souhlasím.
- 5 - zcela souhlasím.

Kritéria pro výběr žáků k výzkumnému šetření:

- Žák/žákyně 1. - 4. ročníku prezenční formy studia.
- Studijní obor praktická sestra a zdravotnické lyceum.
- Střední zdravotnická škola Jihomoravského kraje.

2.6.3.4 Ověření validity a reliability nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření

Tato podkapitola se zaměřuje na ověření platnosti, přesnosti a spolehlivosti výzkumného nástroje po aplikaci žákům středních zdravotnických škol, kde byla opět ověřena validita a reliabilita výzkumného nástroje. Ta probíhala ve dvou fázích.

- **Fáze 1:** Ověření šestifaktorového modelu
- **Fáze 2:** Přesun položek a ověření šestifaktorového modelu

Fáze 1: Ověření šestifaktorového modelu nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření

Při ověření šestifaktorového modelu bylo zjištěno, že výzkumný nástroj obsahuje 3 reverzně položené položky, které je potřeba rekódovat. Jedná se o dvě položky z výzkumné oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, a to Raději bych studoval/a jinou školu a Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání. Další revezrně položená položka patří do výzkumné oblasti 4) Soudržnost třídy a jedná se o položku Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.

Po rekódování bylo hodnocení těchto položek dle Likertovy škály následující:

- 1 - zcela souhlasím.
- 2 - částečně souhlasím.
- 3 - ani nesouhlasím, ani souhlasím.
- 4 - částečně nesouhlasím.
- 5 - zcela nesouhlasím.

A) Ověření reliability nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1: Ověření šestifaktorového modelu

Po rekódování reverzních položek byla ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa s doplněním o podrobnou analýzu reliability výzkumného nástroje. Ověření celkové reliability znázorňuje tabulka 40, hodnotu reliability v jednotlivých faktorech znázorňuje tabulka 41.

Tab. 40 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,896**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Celková vnitřní konzistence dosahuje hodnoty nad 0,89, tzn. výzkumný nástroj je v dané podobě reliabilní.

Tab. 41 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa ve faktorech nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

Faktor	**Cronbachův koeficient alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	0,908
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,702
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,825
4) Soudržnost třídy	0,860
5) Materiální aspekty školy	0,871
6) Učební prostředí	0,844

Zdroj: (vlastní zpracování)

Dle tabulky 41 Cronbachův koeficient alfa ve faktorech 1, 3, 4, 5 a 6 přesahuje hodnotu 0,8, tj. vnitřní konzistence je v těchto faktorech vysoká. Ve faktoru 2 je hodnota nad 0,7, tj. vnitřní konzistence daného faktoru je dostačující.

B) Ověření validity nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1: Ověření šestifaktorového modelu

Ověřením konstruktové validity se ve výzkumném nástroji potvrdila přítomnost 6 faktorů: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí. Ověření konstruktové validity je znázorněno prostřednictvím tabulek 42, 43, 44 a schémat 6a-6d (Obr. 33-36).

Tab. 42 Model fit measures konfirmativní faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

RMSEA 90 % CI				
CFI	TLI	RMSEA	Lower	Upper
0, 778	0,765	0,0678	0.0662	0.0694

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 42 znázorňuje model Fit measures. Jedná se o model konfirmativní analýzy, tj. komplexity modelu. Hodnota RMSEA se pohybuje v hodnotách pod 0,08, splňuje podmínky. Inkrementální indexy, tj. CFI a TLI, spolu úzce korelují. Jejich hodnoty by měly dosahovat hodnoty 0,9. Vzhledem k vysokým hodnotám Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých položkách jsou tyto nižší hodnoty zanedbatelné. Cronbachův koeficient alfa přesahuje hodnotu 0,8, jež značí dobrou vnitřní konzistenci položek.

Tab. 43 Podrobná konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

Faktory a položky	**Estimate**	**SE**	**Z**	**p**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy				
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,693	0,0271	25,59	< .001
Učitelé se o žáky zajímají.	0,642	0,0271	23,66	< .001
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,652	0,0281	23,18	< .001
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,457	0,0256	17,86	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,584	0,0295	19,76	< .001
Učitelé podporují žákovo učení.	0,558	0,0283	19,72	< .001
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,504	0,0293	17,21	< .001
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,655	0,026	25,17	< .001
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,560	0,0288	19,41	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,597	0,0342	17,46	< .001

S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,803	0,0298	26,91	< .001
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,513	0,027	19	< .001
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,537	0,0287	18,68	< .001
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,705	0,0297	23,74	< .001
Chodím rád/a do této školy.	0,796	0,033	24,16	< .001
Jsem pyšný/á na naši školu.	0,794	0,0309	25,67	< .001
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel				
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,568	0,033	17,22	< .001
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,521	0,039	13,37	< .001
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,645	0,0452	14,27	< .001
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,679	0,0371	18,31	< .001
Ve třídách je nevyvětráno.	0,459	0,0481	9,54	< .001
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,640	0,0397	16,12	< .001
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,704	0,0401	17,57	< .001
3) Spokojenost s oborem vzdělání				
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,949	0,0285	33,34	< .001
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,933	0,0345	27,03	< .001
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,481	0,0368	13,07	< .001
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,366	0,0261	10,17	< .001
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,976	0,0331	29,53	< .001
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,952	0,0324	32,51	< .001
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,347	0,0305	8,08	< .001
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,315	0,0285	7,54	< .001
4) Soudržnost třídy				

V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,974	0,0329	29,62	< .001
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,982	0,0346	28,42	< .001
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,914	0,031	29,48	< .001
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,703	0,0275	25,52	< .001
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,663	0,0327	-20,26	< .001
5) Materiální aspekty školy				
Naše škola je udržovaná v dobrém stavu.	0,842	0,0272	30,95	< .001
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,790	0,0273	28,91	< .001
Naše škola vypadá pěkně.	0,898	0,0307	29,27	< .001
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,887	0,0352	25,2	< .001
Naše škola je bezpečné místo.	0,660	0,0284	23,27	< .001
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,813	0,0384	21,19	< .001
Toalety jsou hygienické.	0,803	0,0351	22,88	< .001
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,578	0,0376	15,37	< .001
6) Učební prostředí				
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací k učení.	0,675	0,0264	25,53	< .001
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,711	0,0298	23,82	< .001
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,596	0,0266	22,43	< .001
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,700	0,026	26,98	< .001
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,587	0,0261	22,53	< .001

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 43 znázorňuje výsledky podrobné konfirmativní faktorové analýzy, ve které odhad korelace jednotlivých položek k daným faktorům přesahuje hodnotu 0,3. Určení správného zařazení položek do faktorů určuje hodnota $p < .001$. Obě tyto podmínky splňují všechny položky.

Tab. 44 Konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

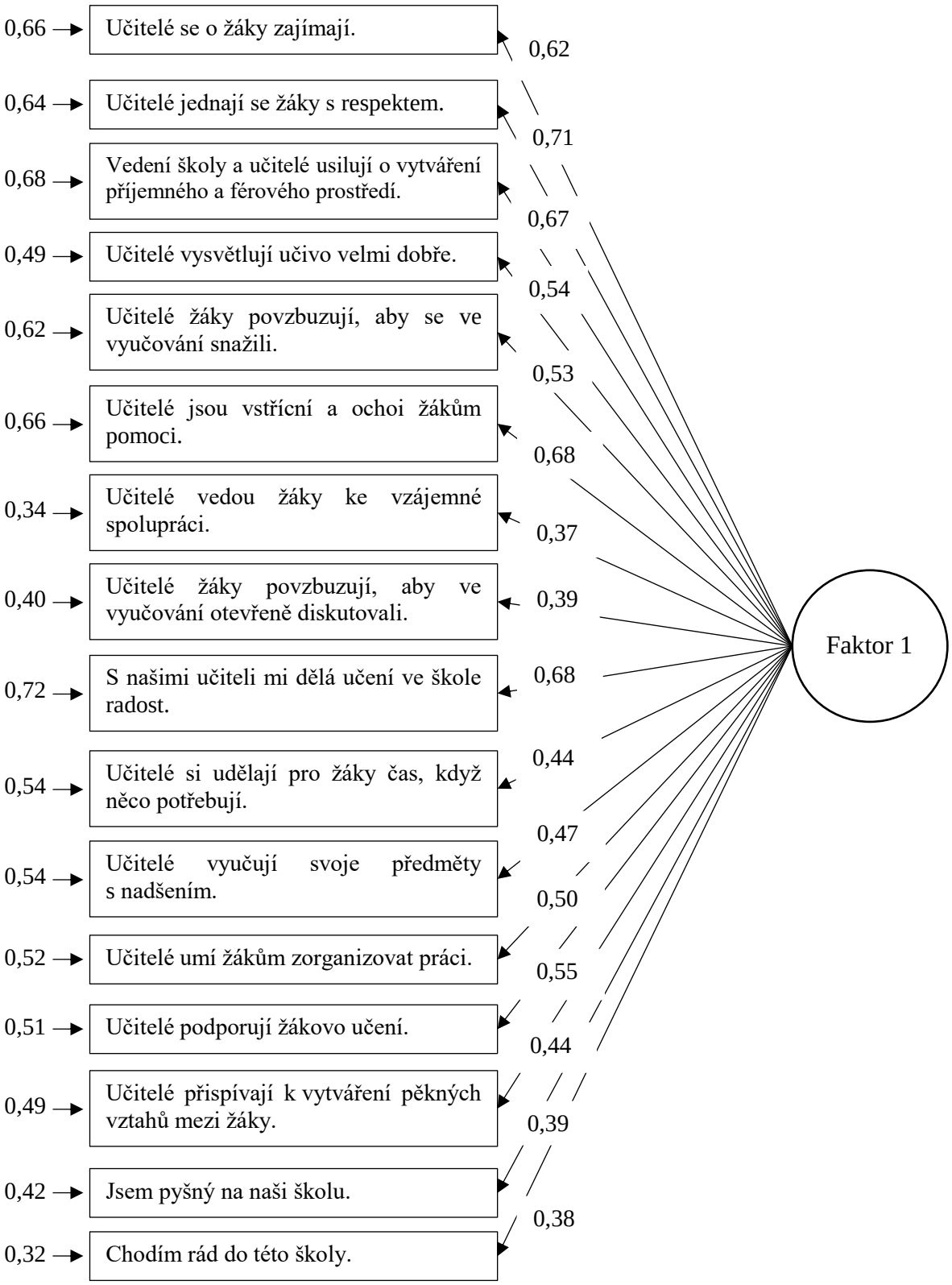
Položky	**Faktory**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy						
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí	0,679					
Učitelé se o žáky zajímají	0,624					
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,713					
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře	0,540					
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili	0,531					
Učitelé podporují žákovo učení	0,522					
Učitelé umí žákům zorganizovat práci	0,405					
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci	0,682					
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci	0,373					
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali	0,396					
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost	0,688					
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují	0,440					
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,479					
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky	0,442					
Chodím rád/a do této školy	0,382					
Jsem pyšný/á na naši školu	0,396					
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel						
Ve vyučování často vládne zmatek		0,525				
Během vyučování je ve třídě většinou hluk		0,620				
Občas se stane, že si žáci nadávají		0,482				

S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech		0,362				
Ve třídách je nevyvětráno		0,543				
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů		0,330				
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů		0,353				
3) Spokojenost s oborem vzdělání						
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á			0,863			
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole			0,769			
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost			0,767			
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují			0,712			
Raději bych studoval/a jinou školu			0,727			
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání			0,861			
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí					0,368	
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe					0,518	
4) Soudržnost třídy						
V naší třídě je každý mým kamarádem				0,841		
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí				0,682		
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé				0,715		
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé				0,782		
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády				0,620		
5) Materiální aspekty školy						
Naše škola je udržovaná v dobrém stavu					0,798	
Ve škole se udržuje čistota a pořádek					0,752	
Naše škola vypadá pěkně					0,81	
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné					0,675	
Naše škola je bezpečné místo					0,415	

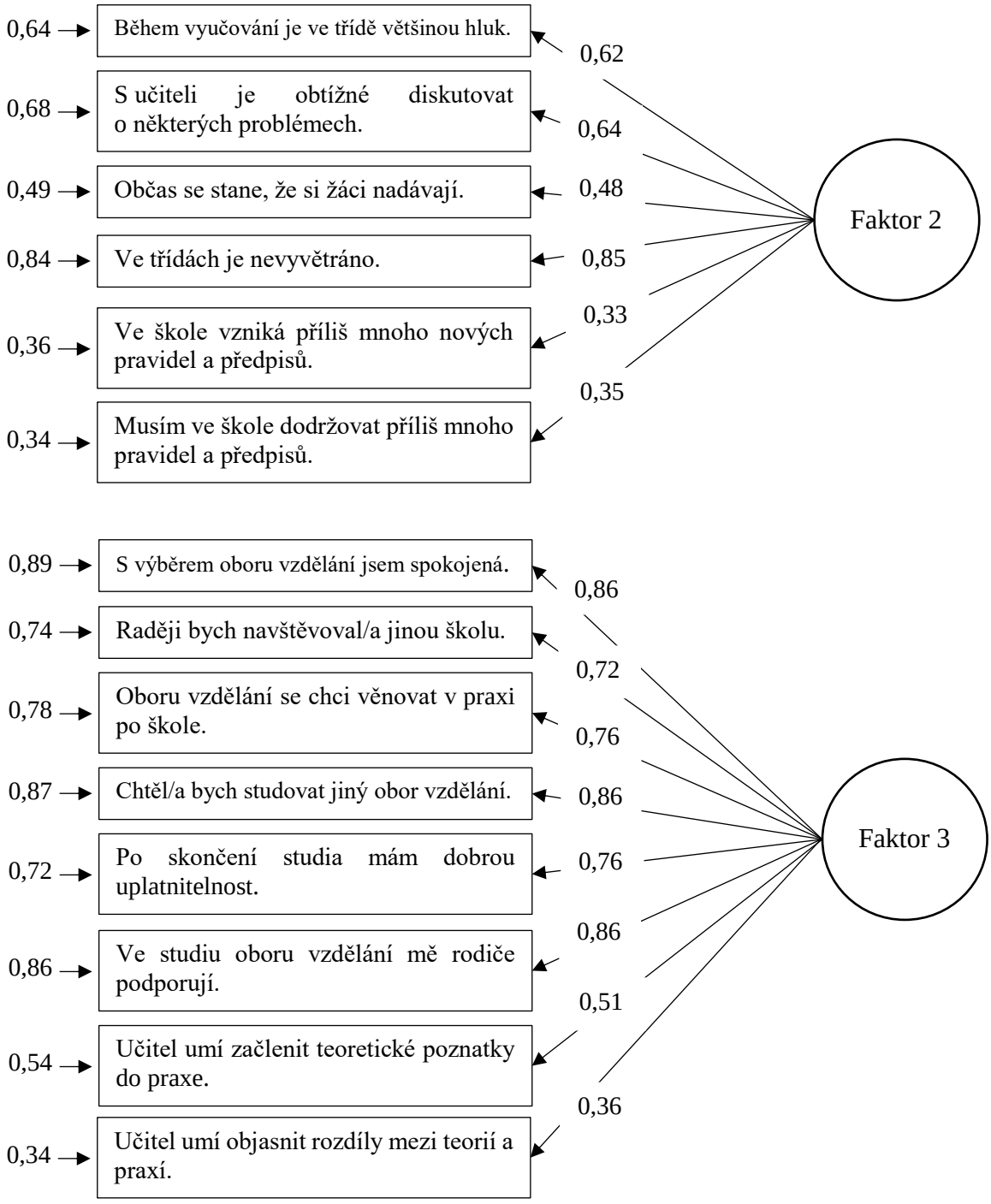
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků					0,567	
Toalety jsou hygienické					0,607	
Stoly a židle jsou pohodlné					0,317	
6) Učební prostředí						
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací k učení						0,512
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny						0,507
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi						0,647
Činnosti v odborných učebnách mě baví						0,695
V odborných učebnách je příznivá atmosféra						0,656

Zdroj: (vlastní zpracování)

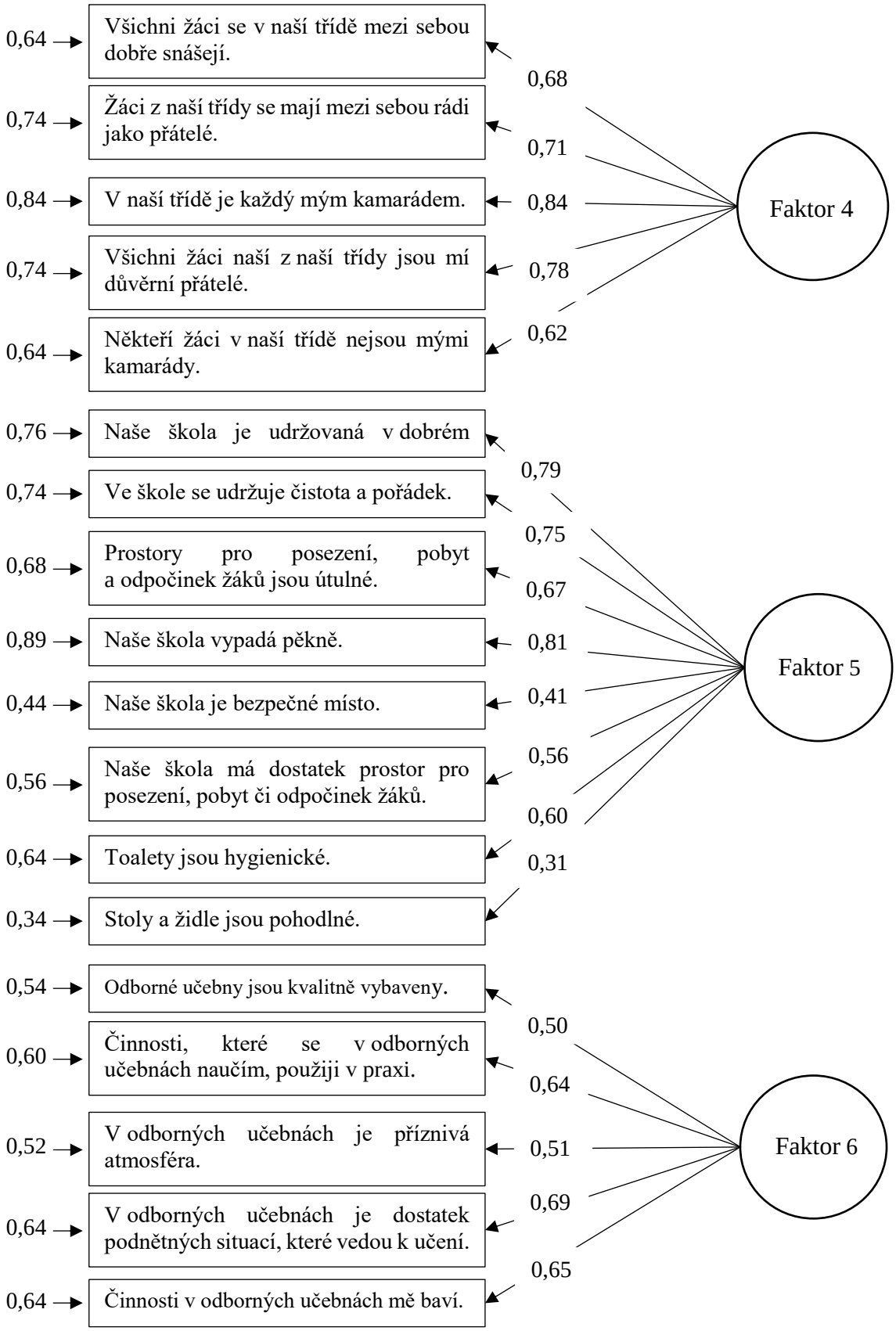
Tabulka 44 znázorňuje míru korelace určité položky s daným faktorem. Faktor 1 koreluje s položkami z oblastí školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy. Faktor 2 koreluje s položkami ze druhé oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel. Faktor 3 koreluje s položkami ze třetí oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání. Dvě položky z této oblasti školního klimatu s daným faktorem nekorelují. Jedná se o položky: Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí a Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe. U daných položek je výsledná hodnota znázorněna tučně. Faktor 4 koreluje s položkami ze čtvrté oblasti školního klimatu 4) Soudržnost třídy. Faktor 5 koreluje s položkami z páté oblasti školního klimatu 5) Materiální aspekty školy a faktor 6 koreluje s položkami ze šesté oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí. Uniqueness znázorňuje rozptyl, který je "jedinečný" pro danou položku a není sdílen s jinými proměnnými. Je rovna 1.



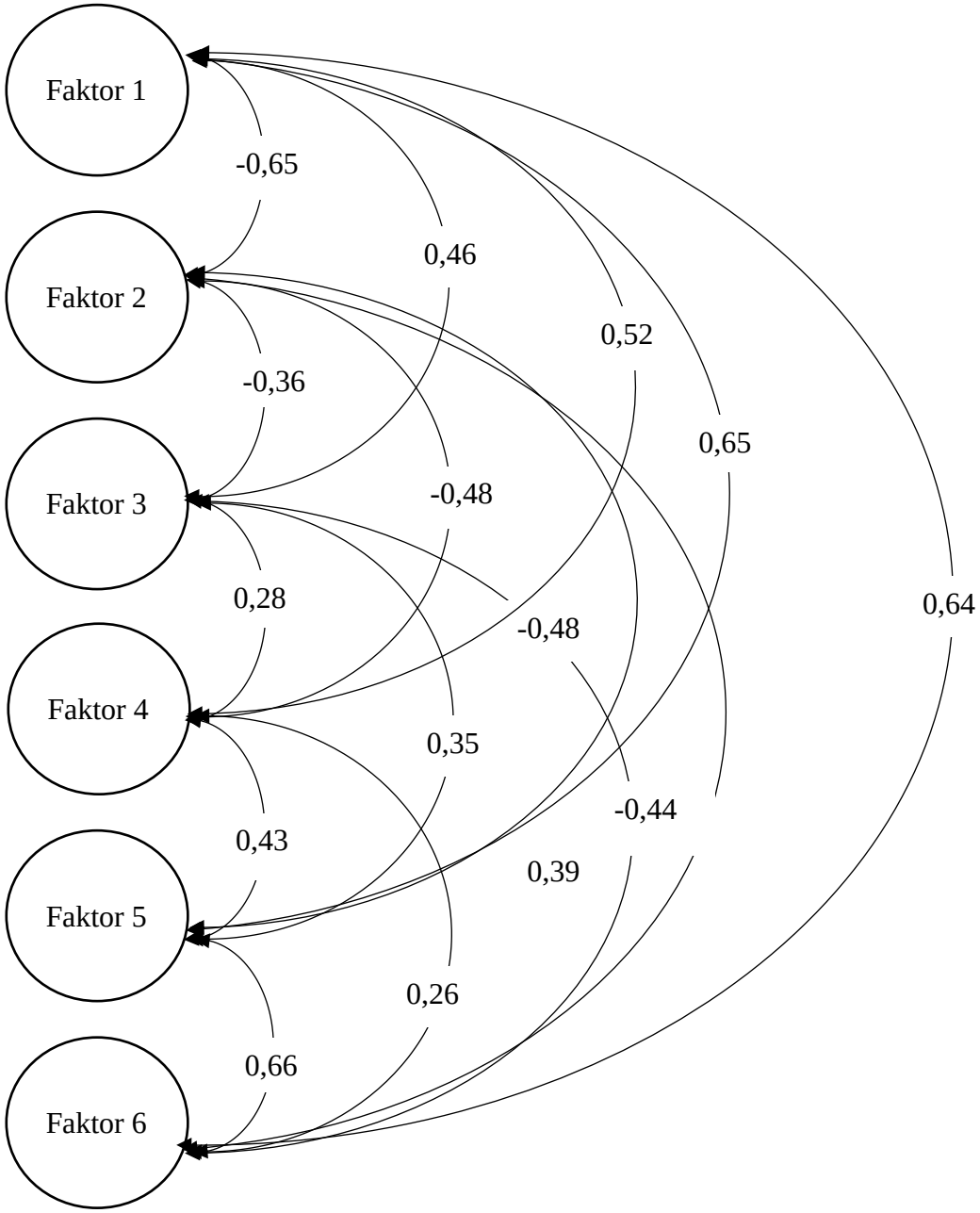
Obr. 33 Schéma 6a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1



Obr. 34 Schéma 6b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1



Obr. 35 Schéma 6c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1



Obr. 36 Schéma 6d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1

Schémata 6a-6d znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje s jedním faktorem:

- Faktor 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy koreluje s faktorem 1.
- Faktor 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel koreluje s faktorem 2.

- Faktor 3) Spokojenost s oborem vzdělání koreluje s faktorem 3 kromě dvou položek, které do daného faktoru nepatří. Jedná se o položky: Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe a Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.
- Faktor 4) Soudržnost třídy koreluje s faktorem 4.
- Faktor 5) Materiální aspekty školy koreluje s faktorem 5.
- Faktor 6) Učební prostředí koreluje s faktorem 6.

Hodnoty korelací jednotlivých položek k daným faktorům přesahují hodnotu 0,3, což eliminuje slabý vliv dané položky k určitému faktoru. Dle výsledků faktorové analýzy, dvě položky z faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání s daným faktorem nekorelují. Z těchto důvodů je nutná úprava výzkumného nástroje v další fázi zkoumání.

Fáze 2: Přesun položek a ověření šestifaktorového modelu nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření

Na základě výsledků faktorové analýzy ve fázi 1, se ve fázi 2 upravil výzkumný nástroj prostřednictvím přesunu dvou položek z oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání do oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí. Jedná se o položky: Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí a Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe. Následně došlo k úpravě názvu oblasti 6) Učební prostředí na Učební prostředí a učitel.

A) Ověření reliability nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2: Přesun položek a ověření šestifaktorového modelu

Znovu byla ověřena reliabilita výzkumného nástroje výpočtem Cronbachova koeficientu alfa s doplněním podrobné analýzy reliability výzkumného nástroje. Ověření celkové reliability znázorňuje tabulka 45, hodnotu reliability v jednotlivých faktorech znázorňuje tabulka 46.

Tab. 45 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

Cronbachův koeficient alfa	
Celková hodnota	**0,896**

Zdroj: (vlastní zpracování)

Dle tabulky 45 celková vnitřní konzistence dosahuje hodnoty nad 0,89, tzn. výzkumný nástroj je v dané podobě reliabilní.

Tab. 46 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa ve faktorech nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

Faktory	**Cronbachův koeficient alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	0,908
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,702
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,825
4) Soudržnost třídy	0,860
5) Materiální aspekty školy	0,871
6) Učební prostředí a učitel	0,844

Zdroj: (vlastní zpracování)

Hodnota Cronbachova koeficientu alfa je ve všech faktorech nad 0,7. Dle tabulky 46 je vnitřní konzistence ve všech faktorech vysoká.

B) Ověření validity nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2: Přesun položek a ověření šestifaktorového modelu

Ověřením konstruktové validity se ve výzkumném nástroji potvrdila přítomnost 6 faktorů: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí a učitel. Ověření konstruktové validity je znázorněno prostřednictvím tabulky 47, 48, 49 a schématu 7a-7d (Obr. 37-40).

Tab. 47 Model fit measures konfirmativní faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

RMSEA 90 % Cl				
CFI	TLI	RMSEA	Lower	Upper
0, 801	0,790	0,0640	0.0630	0.0660

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 47 znázorňuje model Fit measures. Hodnota RMSEA se pohybuje pod 0,08. Hodnoty inkrementálních indexů, tj. CFI a TLI se blíží k hodnotě 0,9. Výsledky splňují předpoklady pro potvrzení rozdělení položek do daných faktorů.

Tab. 48 Podrobná konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

Faktory a položky	**Estimate**	**SE**	**Z**	**p**
1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy				
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,692	0,0271	25,57	< .001
Učitelé se o žáky zajímají.	0,642	0,0271	23,68	< .001
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,651	0,0282	23,14	< .001
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,458	0,0256	17,91	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,584	0,0295	19,75	< .001
Učitelé podporují žákovo učení.	0,558	0,0283	19,73	< .001
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,505	0,0293	17,27	< .001
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,656	0,026	25,2	< .001
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,561	0,0288	19,46	< .001
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,597	0,0342	17,47	< .001
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,803	0,0298	26,9	< .001
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,515	0,027	19,07	< .001
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,538	0,0287	18,74	< .001
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,705	0,0297	23,75	< .001
Chodím rád/a do této školy.	0,795	0,033	24,1	< .001
Jsem pyšný/á na naši školu.	0,792	0,0309	25,6	< .001
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel				
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,568	0,033	17,23	< .001

Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,522	0,039	13,39	< .001
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,646	0,0452	14,29	< .001
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,679	0,0371	18,32	< .001
Ve třídách je nevyvětráno.	0,459	0,0481	9,54	< .001
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,639	0,0397	16,11	< .001
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,703	0,0401	17,56	< .001
3) Spokojenost s oborem vzdělání				
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,954	0,0284	33,56	< .001
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,939	0,0344	27,29	< .001
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,468	0,0369	12,69	< .001
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,359	0,0261	10,93	< .001
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,973	0,0331	29,37	< .001
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,062	0,0323	20,91	< .001
4) Soudržnost třídy				
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,972	0,0329	29,58	< .001
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,982	0,0345	28,45	< .001
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,914	0,031	29,52	< .001
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,703	0,0275	25,52	< .001
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,664	0,0327	20,28	< .001
5) Materiální aspekty školy				
Naše škola je udržovaná v dobrém stavu.	0,843	0,0272	30,96	< .001
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,791	0,0273	28,96	< .001
Naše škola vypadá pěkně.	0,899	0,0307	29,33	< .001
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné	0,886	0,0352	25,17	< .001
Naše škola je bezpečné místo.	0,659	0,0284	23,26	< .001

Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,810	0,0384	21,19	< .001
Toalety jsou hygienické.	0,804	0,0351	22,89	< .001
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,577	0,0376	15,34	< .001
6) Učební prostředí a učitel				
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací k učení.	0,657	0,0263	24,97	< .001
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,692	0,0297	23,27	< .001
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,595	0,0263	22,65	< .001
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,692	0,0257	26,91	< .001
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,594	0,0256	23,17	< .001
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,511	0,0265	19,23	< .001
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,558	0,0284	19,67	< .001

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 48 znázorňuje výsledky podrobné konfirmativní faktorové analýzy po přesunu dvou položek z faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání do faktoru 6) Učební prostředí a učitel. Dle výsledků odhad korelace všech položek přesahuje hodnotu 0,3. Určení správného zařazení položek do faktorů nepřesahuje hodnotu $p < .001$.

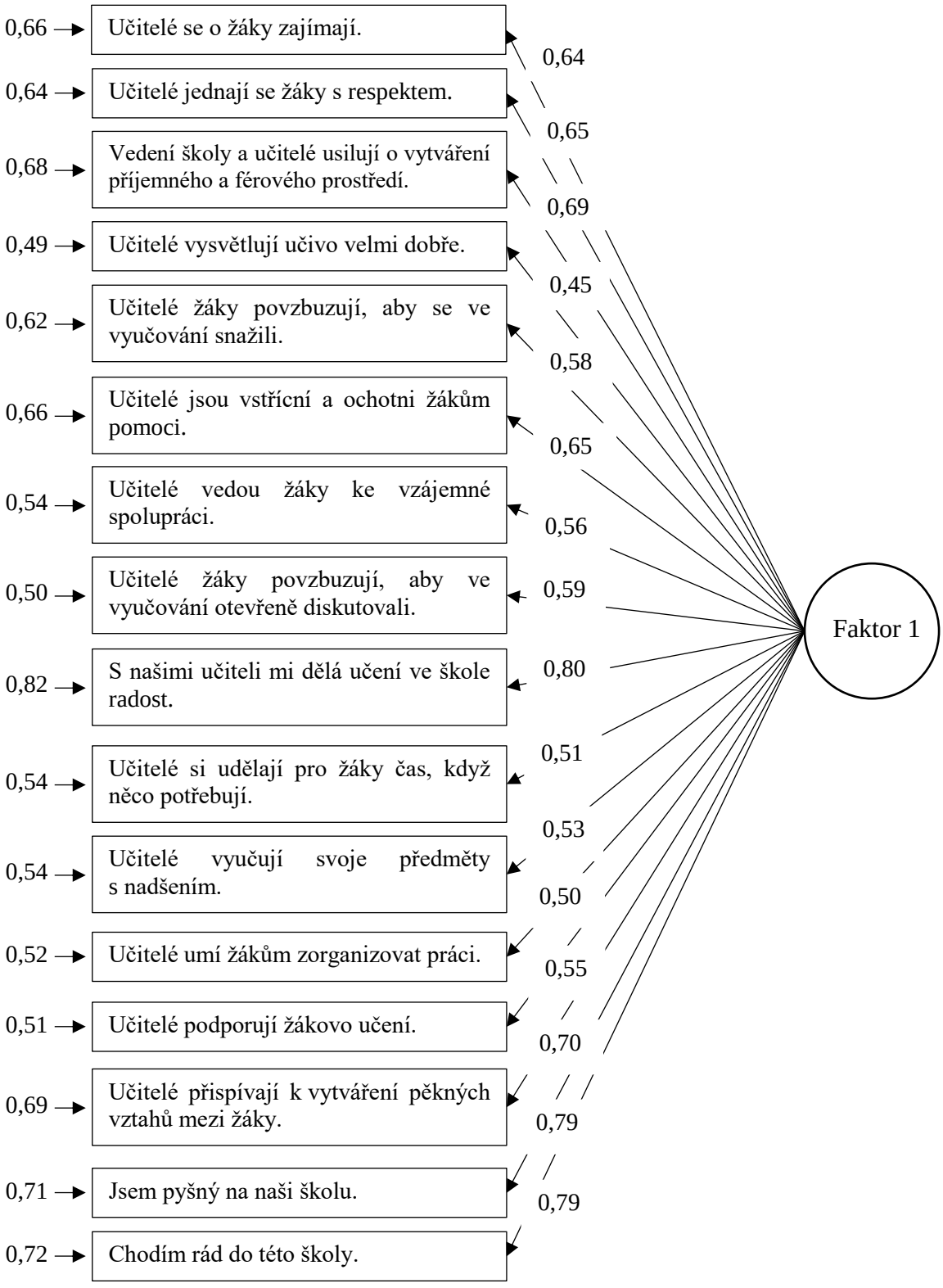
Tab. 49 Podrobná konfirmativní faktorová analýza mezi jednotlivými faktory nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

Faktory		**Estimate**	**SE**	**Z**	**p**
Faktor 1	Faktor 1	1.000			
	Faktor 2	-0,652	0,0263	-24,77	< .001
	Faktor 3	0,469	0,0276	16,96	< .001
	Faktor 4	0,524	0,0262	20	< .001
	Faktor 5	0,647	0,0216	30,02	< .001
	Faktor 6	0,667	0,0215	30,98	< .001
Faktor 2	Faktor 2	1.000			

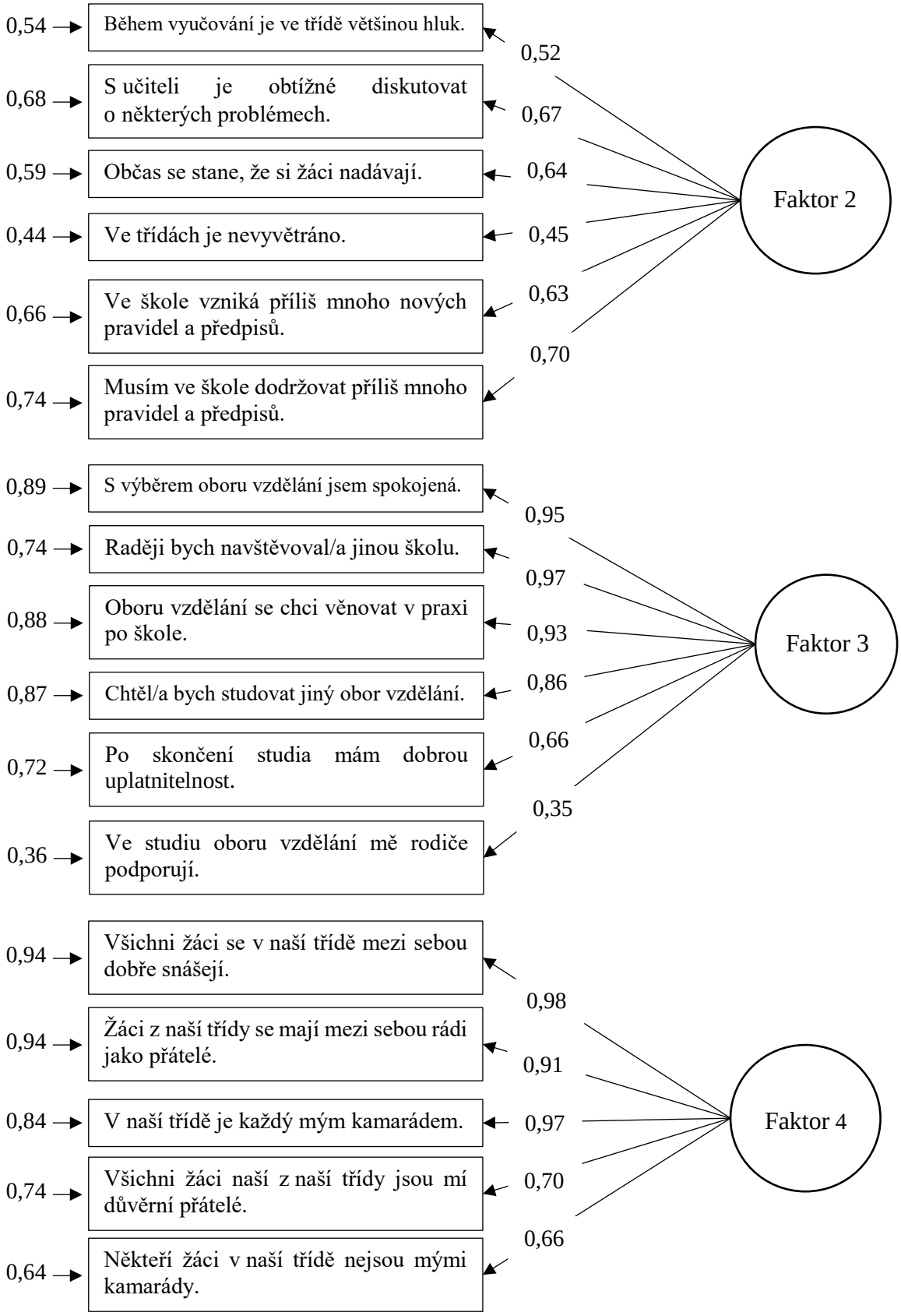
	Faktor 3	-0,396	0,0338	-11,72	< .001
	Faktor 4	-0,498	0,0324	-15,38	< .001
	Faktor 5	-0,513	0,0312	-16,44	< .001
	Faktor 6	-0,452	0,0337	-13,42	< .001
Faktor 3	Faktor 3	1.000			
	Faktor 4	0,283	0,0325	8,72	< .001
	Faktor 5	0,327	0,0313	10,45	< .001
	Faktor 6	0,392	0,0308	12,75	< .001
Faktor 4	Faktor 4	1.000			
	Faktor 5	0,446	0,029	15,36	< .001
	Faktor 6	0,272	0,0337	8,07	< .001
Faktor 5	Faktor 5	1.000			
	Faktor 6	0,668	0,0221	30,26	< .001
Faktor 6	Faktor 6	1.000			

Zdroj: (vlastní zpracování)

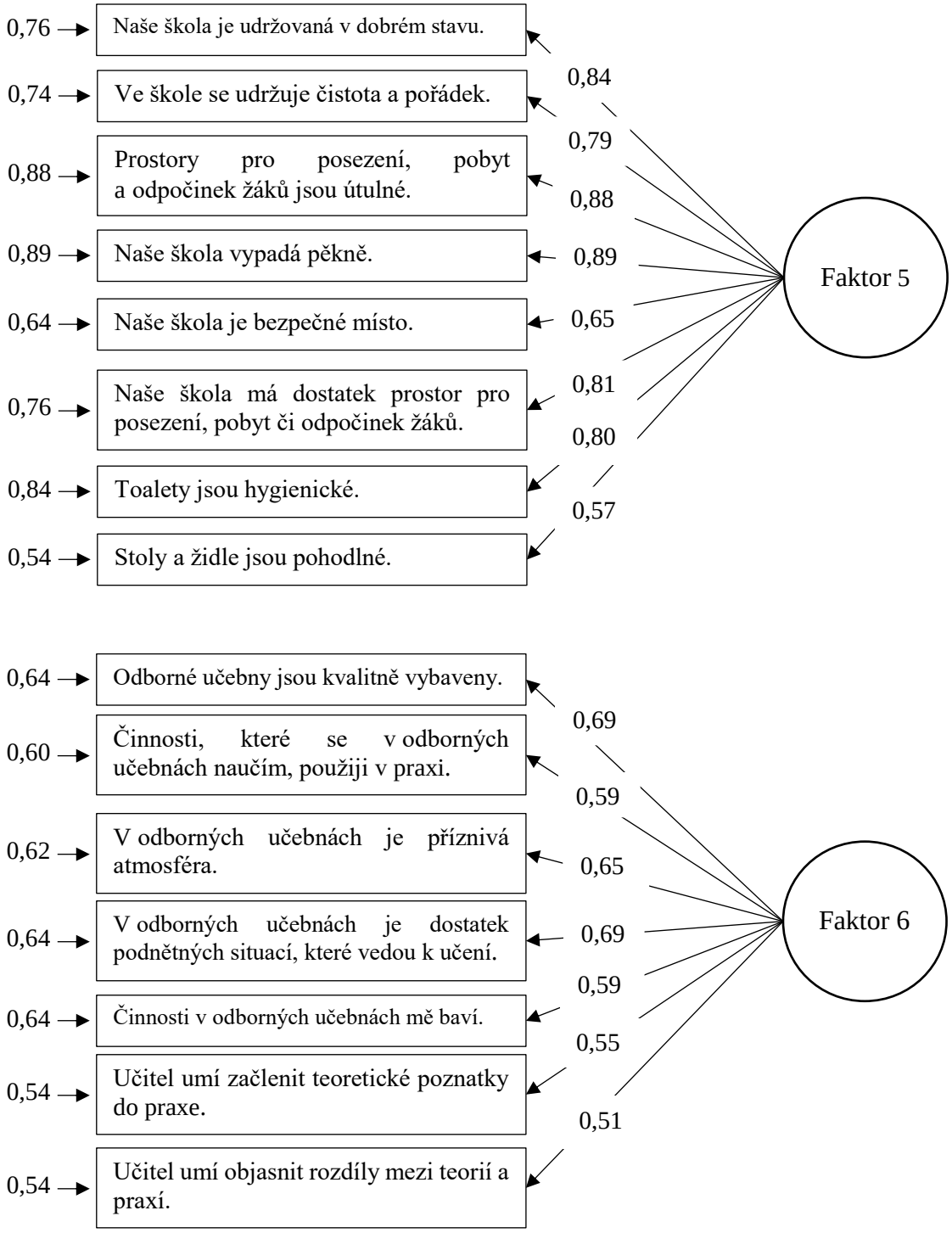
Tabulka 49 znázorňuje korelace mezi jednotlivými faktory navzájem, tj. porovnání mezi dvěma faktory. Hodnoty Estimate uvádí odhady velikostí efektu mezi jednotlivými faktory, prokazují, jak moc se jeden faktor liší od druhého k měřenému výsledku. Kladný odhad znázorňuje vyšší efektivitu faktoru prvního faktoru na výsledek ve srovnání s druhým faktorem a opačně. Hodnoty SE ukazují standardní chybu odhadu, která měří přesnost odhadu. Menší standardní chyba indikuje přesnější odhad velikost efektu. Z-scóre se používá k určení významnosti efektu, p-hodnota uvádí pravděpodobnost pozorování dat za předpokladu, že nulová hypotéza je pravdivá, p-hodnota menší než < .001 ukazuje, že pozorované rozdíly mezi faktory nejsou důsledkem náhody, p-hodnota je u všech faktorů < .001. Jedná se o silné důkazy proti nulové hypotéze, která uvádí, že mezi jednotlivými faktory neexistují žádné rozdíly.



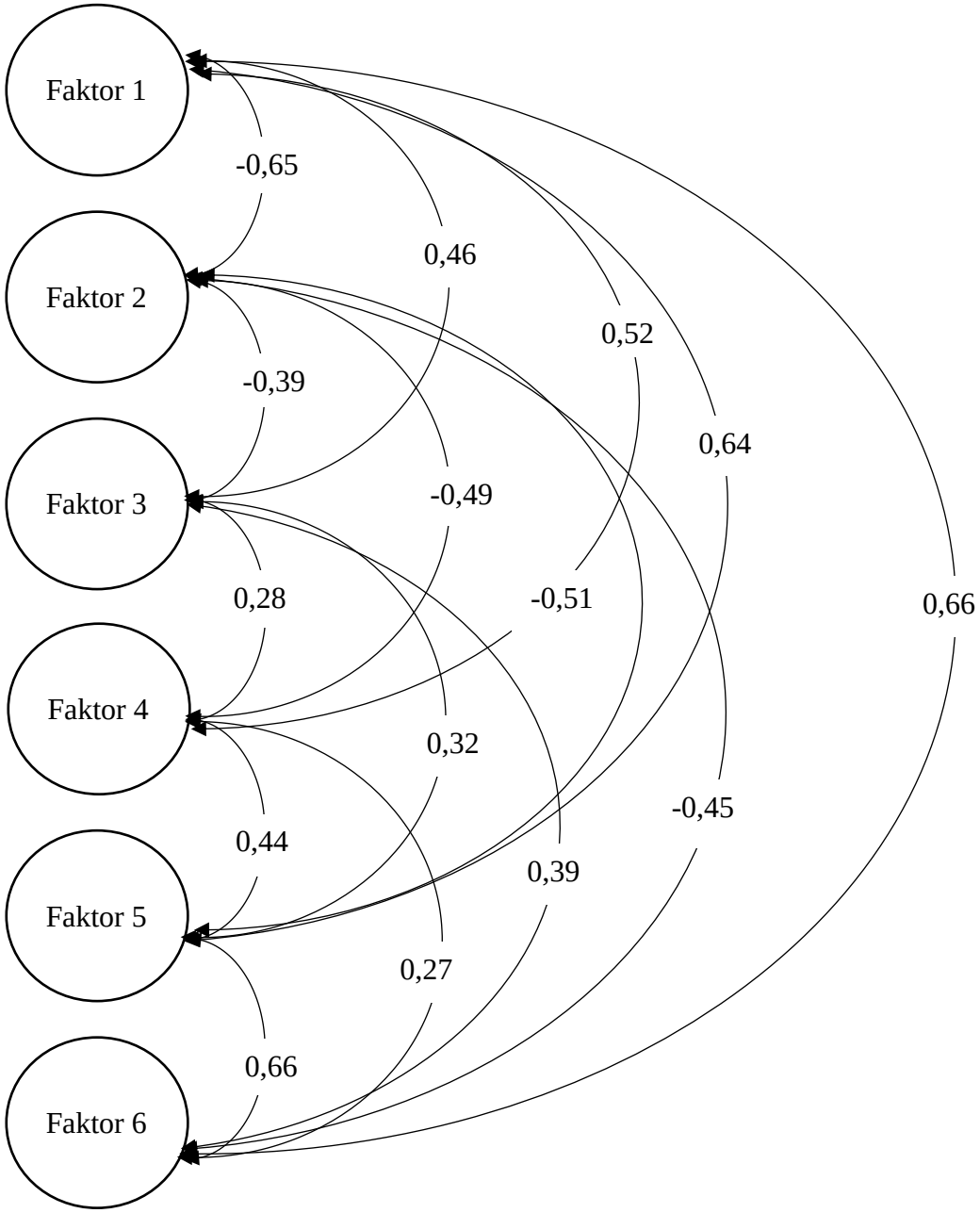
Obr. 37 Schéma 7a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2



Obr. 38 Schéma 7b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2



Obr. 39 Schéma 7c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2



Obr. 40 Schéma 7d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2

Schémata 7a-7d znázorňují míru korelace všech položek s jednotlivými faktory a také míru korelace jednotlivých faktorů navzájem. Každá oblast školního klimatu koreluje s jedním faktorem:

- Faktor 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy koreluje s faktorem 1.
- Faktor 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel koreluje s faktorem 2.

- Faktor 3) Spokojenost s oborem vzdělání koreluje s faktorem 3.
- Faktor 4) Soudržnost třídy koreluje s faktorem 4.
- Faktor 5) Materiální aspekty školy koreluje s faktorem 5.
- Faktor 6) Učební prostředí a učitel koreluje s faktorem 6.

Výzkumný nástroj v této podobě potvrzuje rozdělení položek do daných faktorů, splňuje podmínky validity a reliability a je vhodný k aplikaci u žáků středních zdravotnických škol studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum.

2.6.3.5 Analýza výsledků měření školního klimatu hlavního výzkumného šetření

Zpracování a analýza dat školního klimatu u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje proběhla na jaře akademického roku 2023/2024 v programu statistika 2018 verze 14 pomocí parametrických a neparametrických výzkumných metod.

2.6.3.5.1 Výsledky analýzy školního klimatu v jednotlivých oblastech hlavního výzkumného šetření

V prvním kroku byla provedena interpretační analýza prostřednictvím aritmetického průměru u jednotlivých položek šesti oblastí školního klimatu: 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, 3) Spokojenost s oborem vzdělání., 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí a učitel. Výsledky jsou interpretovány podle nejlépe a nejhůře vnímaných položek žáky. Výsledky průměrného souhlasu žáky znázorňují tabulky 50, 51, 52, 53, 54 a 55.

Tab. 50 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy

Oblast školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí	27 (2,6 %)	131 (12,5 %)	230 (21,9 %)	491 (46,8 %)	171 (16,3 %)	1050 (100 %)	3,6
Učitelé se o žáky zajímají	28 (2,7 %)	145 (13,8 %)	223 (21,2 %)	525 (50 %)	130 (12,4 %)	1051 (100 %)	3,6
Učitelé jednají se žáky s respektem	22 (2,1 %)	174 (16,6 %)	213 (20,3 %)	491 (46,7 %)	151 (14,4 %)	1051 (100 %)	3,5
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře	20 (1,9 %)	173 (16,5 %)	366 (34,9 %)	444 (42,3 %)	47 (4,5 %)	1050 (100 %)	3,3
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili	44 (4,2 %)	174 (16,5 %)	293 (27,9 %)	430 (40,9 %)	111 (10,6 %)	1052 (100 %)	3,4
Učitelé podporují žákovo učení	37 (3,5 %)	152 (14,5 %)	369 (35,1 %)	383 (36,4 %)	110 (10,5 %)	1051 (100 %)	3,4
Učitelé umí žákům zorganizovat práci	42 (4 %)	166 (15,9 %)	299 (28,6 %)	446 (42,7 %)	92 (8,8 %)	1045 (100 %)	3,4
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci	21 (2 %)	91 (8,7 %)	196 (18,6 %)	520 (49,4 %)	224 (21,3 %)	1052 (100 %)	3,8
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci	26 (2,5 %)	110 (10,5 %)	188 (17,9 %)	503 (47,8 %)	225 (21,4 %)	1052 (100 %)	3,8
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování	69 (6,6 %)	201 (19,1 %)	206 (19,6 %)	411 (39,1 %)	164 (15,6 %)	1051 (100 %)	3,4

otevřeně diskutovali							
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost	143 (13,6 %)	245 (23,3 %)	351 (33,4 %)	259 (24,6 %)	54 (5,1 %)	1052 (100 %)	2,8
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují	24 (2,3 %)	77 (7,3 %)	218 (20,7 %)	529 (50,3 %)	203 (19,3 %)	1051 (100 %)	3,8
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením	37 (3,5 %)	149 (14,2 %)	341 (32,4 %)	409 (38,9 %)	116 (11 %)	1052 (100 %)	3,4
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky	77 (7,3 %)	152 (14,4 %)	330 (31,4 %)	393 (37,4 %)	100 (9,5 %)	1052 (100 %)	3,3
Chodím rád/a do této školy	104 (9,9 %)	148 (14,1 %)	269 (25,6 %)	381 (36,3 %)	149 (14,2 %)	1051 (100 %)	3,3
Jsem pyšný/á na naši školu	103 (9,8 %)	141 (13,4 %)	348 (33,1 %)	341 (32,4 %)	119 (11,3 %)	1052 (100 %)	3,2

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 50 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy. Zde žáci nejvíce souhlasí s položkami: Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci, Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci a Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují (průměr 3,8). Následují souhlasy s položkami Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí, Učitelé se o žáky zajímají (průměr 3,6) a Učitelé jednají se žáky s respektem (průměr 3,5). Méně žáci souhlasí s 5 položkami, a to Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili, Učitelé podporují žákovo učení, Učitelé umí žákům zorganizovat práci, Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali a Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením (průměr 3,4). K negativně vnímaným položkám patří: Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře, Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky, Chodím rád/a do této školy (průměr 3,3) a Jsem pyšný/á na naši školu (průměr 3,2). Nesouhlas žáci uvádí u položky S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost (průměr 2,8).

Tab. 51 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel

Oblast školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
Ve vyučování často vládne zmatek.	130 (12,4 %)	492 (46,8 %)	214 (20,4 %)	186 (17,7 %)	29 (2,8 %)	105 (100 %)	2,5
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	169 (16,1 %)	456 (43,4 %)	160 (15,2 %)	209 (19,9 %)	57 (5,4 %)	1051 (100 %)	2,6
Občas se stane, že si žáci nadávají.	164 (15,6 %)	249 (23,7 %)	209 (19,9 %)	258 (24,5 %)	172 (16,3 %)	1052 (100 %)	3,0
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	83 (7,9 %)	240 (22,8 %)	320 (30,4 %)	274 (26 %)	135 (12,8 %)	1052 (100 %)	3,1
Ve třídách je nevyvětráno.	119 (11,3 %)	254 (24,1 %)	125 (11,9 %)	243 (23,1 %)	311 (29,6 %)	1052 (100 %)	3,4
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	95 (9 %)	247 (23,5 %)	350 (33,3 %)	222 (21,1 %)	138 (13,1 %)	1052 (100 %)	3,1
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	82 (7,8 %)	262 (25 %)	296 (28,2 %)	246 (23,5 %)	163 (15,5 %)	1049 (100 %)	3,1
Jsem pyšný/á na naši školu.	103 (9,8 %)	141 (13,4 %)	348 (33,1 %)	341 (32,4 %)	119 (11,3 %)	1052 (100 %)	3,2

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 51 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel. Položky v této oblasti jsou reverzně položeny. Z těchto důvodů je interpretace hodnocení opačná. Nejvyšší míru souhlasu žáci uvádí u položek: Ve vyučování často vládne zmatek (průměr 2,5) a Během vyučování je ve třídě většinou hluk (průměr 2,6). Průměrně žáci vnímají položku Občas se stane, že si žáci nadávají (průměr 3,0) a také další 3 položky: Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů, Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů a S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech (průměr 3,1). K negativně vnímaným položkám patří Jsem pyšný/á na naši školu (průměr 3,2) a Ve třídách je nevyvětráno (průměr 3,4).

Tab. 52 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání

Oblast školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	48 (4,6 %)	90 (8,6 %)	152 (14,4 %)	404 (38,4 %)	358 (34 %)	1052 (100 %)	3,9
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	74 (7 %)	129 (12,3 %)	197 (18,7 %)	283 (26,9 %)	368 (35 %)	1051 (100 %)	3,7
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	62 (5,9 %)	91 (8,7 %)	180 (17,1 %)	328 (31,2 %)	391 (37,2 %)	1052 (100 %)	3,9
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	16 (1,5 %)	18 (1,7 %)	76 (7,2 %)	237 (22,5 %)	705 (67 %)	1052 (100 %)	4,5
Raději bych studoval/a jinou školu.	253 (24,1 %)	329 (31,3 %)	248 (23,6 %)	124 (11,8 %)	97 (9,2 %)	1051 (100 %)	2,5
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	343 (32,6 %)	334 (31,7 %)	172 (16,3 %)	121 (11,5 %)	82 (7,8 %)	1052 (100 %)	2,3

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 52 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání. Nejvyšší míru souhlasu žáci uvádí u položky Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují (průměr 4,5). Následují položky: S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á a Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost (průměr 3,9) a také položka Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole (průměr 3,7). K negativně vnímaným položkám patří položky Raději bych studoval/a jinou školu (průměr 2,5) a Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání (průměr 2,3).

Tab. 53 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 4) Soudržnost třídy

Oblast školního klimatu 4) Soudržnost třídy	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
V naší třídě je každý mým kamarádem.	302 (28,8 %)	284 (27,1 %)	206 (19,7 %)	216 (20,6 %)	40 (3,8 %)	1048 (100 %)	2,4
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	196 (18,6 %)	221 (21 %)	234 (22,2 %)	312 (29,7 %)	89 (8,5 %)	1052 (100 %)	2,9
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	163 (15,5 %)	211 (20,1 %)	329 (31,3 %)	293 (27,9 %)	56 (5,3 %)	1052 (100 %)	2,9
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	506 (48,1 %)	291 (27,7 %)	191 (18,2 %)	50 (4,8 %)	14 (1,3 %)	1052 (100 %)	1,8
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	28 (2,7 %)	105 (10 %)	141 (13,4 %)	325 (30,9 %)	452 (43 %)	1051 (100 %)	4,0

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 53 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 4) Soudržnost třídy. V tomto faktoru žáci nejvíce souhlasí s položkou Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády (4,0). Následují položky Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé a Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí (2,9). Mezi negativně vnímané položky patří: V naší třídě je každý mým kamarádem (2,4) a Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé (1,8).

Tab. 54 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 5) Materiální aspekty školy

Oblast školního klimatu 5) Materiální aspekty školy	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	46 (4,4 %)	123 (11,7 %)	178 (16,9 %)	524 (49,8 %)	181 (17,2 %)	1052 (100 %)	3,6
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	39 (3,7 %)	93 (8,8 %)	133 (12,7 %)	525 (50 %)	261 (24,8 %)	1051 (100 %)	3,8
Naše škola vypadá pěkně.	65 (6,2 %)	138 (13,2 %)	197 (18,8 %)	424 (40,4 %)	225 (21,4 %)	1049 (100 %)	3,6
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	128 (12,2 %)	210 (20 %)	207 (19,7 %)	348 (33,1 %)	158 (15 %)	1051 (100 %)	3,2
Naše škola je bezpečné místo.	36 (3,4 %)	74 (7 %)	232 (22,1 %)	466 (44,3 %)	243 (23,1 %)	1051 (100 %)	3,8
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	177 (16,9 %)	269 (25,6 %)	158 (15 %)	314 (29,9 %)	132 (12,6 %)	1050 (100 %)	3,0
Toalety jsou hygienické.	93 (8,9 %)	187 (17,8 %)	169 (16,1 %)	407 (38,8 %)	193 (18,4 %)	1049 (100 %)	3,4
Stoly a židle jsou pohodlné.	249 (23,7 %)	318 (30,3 %)	208 (19,8 %)	206 (19,6 %)	70 (6,7 %)	1051 (100 %)	2,6

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 54 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 5) Materiální aspekty školy. Největší míru spokojenosti žáci uvádí u dvou položek: Naše škola je bezpečné místo a Ve škole se udržuje čistota a pořádek (průměr 3,8). Následují položky:

Naše škola vypadá pěkně a Naše škola je udržována v dobrém stavu (průměr 3,6). Průměrně vnímanou položkou je položka Toalety jsou hygienické (průměr 3,4). K negativně vnímaným položkám patří položky: Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné (průměr 3,2), Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků (průměr 3,0) a Stoly a židle jsou pohodlné (průměr 2,6).

Tab. 55 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí

Oblast školního klimatu 6) Učební prostředí a učitel	**1 Zcela nesouhlasím**	**2 Spíše nesouhlasím**	**3 Nemohu posoudit**	**4 Spíše souhlasím**	**5 Zcela souhlasím**	**Celkem**	**Průměr souhlas**
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	29 (2,8 %)	56 (5,3 %)	216 (20,6 %)	517 (49,2 %)	233 (22,2 %)	1051 (100 %)	3,8
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	39 (3,7 %)	76 (7,2 %)	140 (13,3 %)	472 (45 %)	323 (30,8 %)	1050 (100 %)	3,9
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	18 (1,7 %)	36 (3,4 %)	161 (15,3 %)	436 (41,5 %)	399 (38 %)	1050 (100 %)	4,1
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	20 (1,9 %)	65 (6,2 %)	255 (24,3 %)	468 (44,5 %)	243 (23,1 %)	1051 (100 %)	3,8
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	15 (1,4 %)	34 (3,2 %)	153 (14,6 %)	420 (40 %)	427 (40,7 %)	1049 (100 %)	4,2
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	27 (2,6 %)	100 (9,5 %)	226 (21,5 %)	523 (49,7 %)	176 (16,7 %)	1052 (100 %)	3,7

Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	23 (2,2 %)	37 (3,5 %)	210 (20 %)	521 (49,6 %)	260 (24,7 %)	1051 (100 %)	3,9

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 55 znázorňuje průměrný souhlas žáků s oblastí školního klimatu 6) Učební prostředí a učitel. Danou oblast žáci hodnotí pouze kladně. Nejvyšší míru souhlasu žáci uvedli u položky Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi (průměr 4,2). Na tuto položku těsně navazuje souhlas s položkou Činnosti v odborných učebnách mě baví (průměr 4,1). Následují položky: Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny a Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe (průměr 3,9), V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení a V odborných učebnách je příznivá atmosféra (průměr 3,8). U položky Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí (průměr 3,7) je průměr nejnižší v rámci dané oblasti školního klimatu.

Celkově respondenti nejčastěji souhlasí s položkou z oblastí školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání, a to Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují (průměr 4,5) a s položkou z oblasti 6) Učební prostředí Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi (průměr 4,2). Nejméně respondenti souhlasí s položkou z oblasti 4) Soudržnost třídy Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé (průměr 1,8).

2.6.3.5.2 Výsledky středních hodnot a rozptylu v analýze jednotlivých oblastí

Druhý krok spočíval ve výpočtu aritmetického průměru, mediánu a směrodatné odchylky. Medián neboli *„prostřední hodnota z řady hodnot seřazených dle velikosti rozděluje soubor na dvě stejné části“* (Chráska, 2016, s. 42) a používá se u dat ordinálních. Výpočet směrodatné odchylky neboli rozptylu se nejčastěji používá pro zjištění míry variability. Výpočty aritmetického průměru, mediánu a směrodatné odchylky u jednotlivých oblastí školního klimatu znázorňuje tabulka 56. Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí školního klimatu jsou znázorněny prostřednictvím grafu 1.

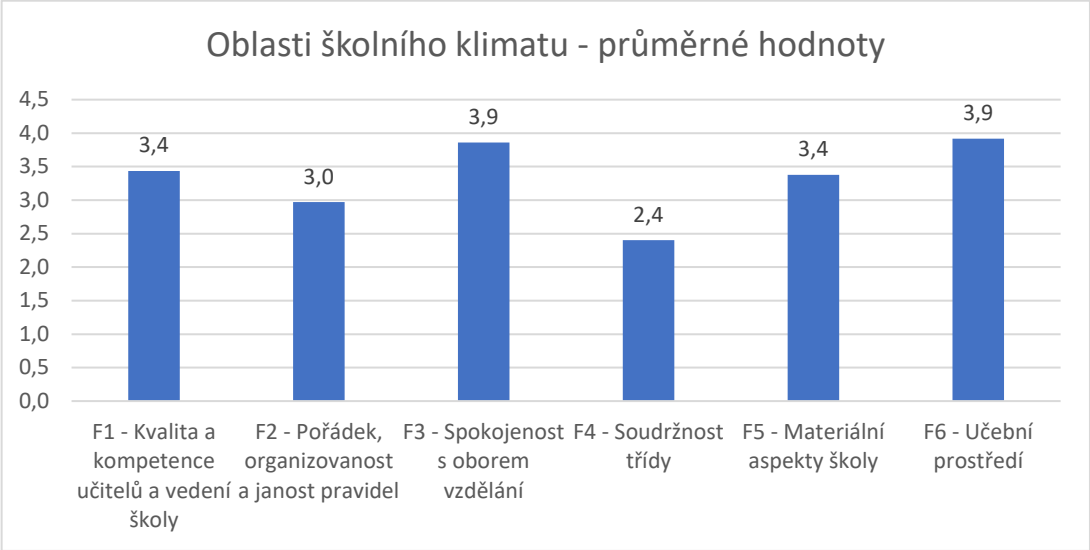
Tab. 56 Výsledky středních hodnot a rozptylu u jednotlivých oblastí školního klimatu

Oblasti školního klimatu	**Počet**	**Průměr**	**Medián**	**Minimum**	**Maximum**	**Směrodatná odchylka**
1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy	1052	3,4	3,5	1,0	5,0	0,7
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	1052	3,0	3,0	1,1	5,0	0,7
3) Spokojenost s oborem vzdělání	1052	3,9	4,0	1,2	5,0	0,8
4) Soudržnost třídy	1052	2,4	2,4	1,0	5,0	0,9
5) Materiální aspekty školy	1052	3,4	3,5	1,0	5,0	0,8
6) Učební prostředí a učitel	1052	3,9	4,0	1,0	5,0	0,7

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 56 znázorňuje výsledky školního klimatu dle Likertovy škály v intervalu 1–5 (zcela nesouhlasím, částečně nesouhlasím, nemám vyhraněný názor, částečně souhlasím a zcela souhlasím). S rostoucí hodnotou roste i souhlas neboli spokojenost s danou oblastí školního klimatu. Hodnota 3 představuje neutrální postoj (nemám vyhraněný názor). Celkově nejvíce žáci souhlasí s položkami v oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, kde průměr dosahuje 3,9. Dále žáci uvádí spokojenost s oblastí 6) Učební prostředí a učitel, kde je průměr 3,9. Naopak nejméně jsou žáci spokojeni s oblastí 4) Soudržnost třídy, kde je průměr 2,4, spíše negativní. Na rozhraní spokojenosti a nespokojenosti je poté oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel s průměrným hodnocením 3,0.

Graf 1 Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí školního klimatu



Zdroj: (vlastní zpracování)

Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí školního klimatu jsou znázorněny prostřednictvím grafu 1. Největší spokojenost žáků panuje u oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání a u oblasti 6) Učební prostředí a učitel s průměrem 3,9. Následuje oblast 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy společně s oblastí 5) Materiální aspekty školy, kde průměr dosahuje hodnoty 3,4. Nejméně spokojeni jsou žáci s oblastí 4) Soudržnost třídy s průměrným hodnocením 2,4.

2.6.3.5.3 Ověření normálního rozdělení u zkoumaných proměnných

Normální rozdělení je nejčastěji používané rozdělení ve statistice. Testy normality vyjadřují představu o normálním rozdělení dat. Jedná se o data, u kterých se v intervalu od -δ do +δ nachází přibližně 68,27 % všech hodnot, v intervalu od -2δ do +2δ se nachází 95,4 % všech hodnot a v intervalu od -3δ do +3δ se nachází 99,73 % hodnot, zvané také jako pravidlo šesti sigma. U grafického znázornění, tzv. Gaussovy křivky, vrchol křivky odpovídá aritmetickému průměru (Chráska, 2016, s. 53). Testy normality prostřednictvím Shapiro-Wilkova testu znázorňuje tabulka 57.

Tab. 57 Testy normality

Oblasti školního klimatu	Shapiro-Wilkův test		
	Testové kritérium	Stupně volnosti	P-hodnota
1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy	0,984	1052	<0,001*
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	0,992	1052	<0,001*
3) Spokojenost s oborem vzdělání	0,937	1052	<0,001*
4) Soudržnost třídy	0,970	1052	<0,001*
5) Materiální aspekty školy	0,980	1052	<0,001*
6) Učební prostředí a učitel	0,955	1052	<0,001*

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 57 znázorňuje výsledky testu normality. Ty prokázaly, že data výsledných oblastí školního klimatu pocházejí z jiných než normálních rozdělení, p-hodnoty jsou menší než hladina významnosti $\alpha = 5$ %, tj. 0,05.

2.6.3.6 Ověření stanovených hypotéz

V souvislosti s vnímáním školního klimatu žáky byly stanoveny dvě sledované hypotézy. Hypotéza 1 je zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a pohlavím žáků a hypotéza 2 je zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a ročníkem studia.

2.6.3.6.1 Ověření stanovené hypotézy 1

$H1_V$: Vnímání školního klimatu na středních zdravotnických školách je u dívek lepší než u chlapců.

$H1_S$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je u dívek lepší než u chlapců.

$H1_0$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u obou pohlaví.

$H1_A$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je u dívek lepší než u chlapců.

Hypotéza 1 ověřuje vliv pohlaví žáků na vnímání školního klimatu. Žáci, kteří označili pohlaví „jiné“, byli z ověřování vyřazeni. Jednalo se celkem o jednoho žáka.

Rozdíly ve vnímání školního klimatu u dívek a chlapců

Jelikož data minimálně jednoho výběru jednotlivých oblastí školního klimatu pocházejí z jiného než normálního rozdělení, pro ověření rozdílů u dívek a chlapců byl použit neparametrický Mann Whithneyův test. Výsledné hodnoty jsou znázorněné prostřednictvím tabulky 58.

Tab. 58 Rozdíly ve vnímání oblastí školního klimatu dle pohlaví

Oblasti školního klimatu	Pohlaví						Mann Whithneyův test	
	Chlapci (n = 76)			Dívky (n = 965)				
	Průměr	Medián	Směr. Odchylka	Průměr	Medián	Směr. Odchylka	Testové kritérium	P-hodnota
1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy	3,5	3,5	0,8	3,4	3,5	0,6	34728,0	0,441
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	3,0	3,0	0,8	3,0	3,0	0,7	35689,5	0,697
3) Spokojenost s oborem vzdělání	3,8	3,8	0,9	3,9	4,0	0,8	34684,5	0,430
4) Soudržnost třídy	2,3	2,2	0,9	2,4	2,4	0,9	33063,0	0,152
5) Materiální aspekty školy	3,4	3,5	0,9	3,4	3,5	0,8	35095,0	0,532
6) Učební prostředí a učitel	3,8	3,9	0,9	3,9	4,0	0,6	32823,0	0,126

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 58 znázorňuje ověření nulové hypotézy $H1_0$ u šesti oblastí školního klimatu v souvislosti s pohlavím žáků prostřednictvím neparametrického Mann Whithneyova testu. Dle znázorněných výsledků se testovaná hypotéza $H1_0$ pro žádnou sledovanou oblast na hladině významnosti $\alpha = 5$ %, tj. 0,05 nezamítá. Dívky uvádějí mírně vyšší spokojenost u oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy a 6) Učební prostředí a učitel. Rozdíly však nejsou statisticky významné.

Závěr: **Testovanou nulovou hypotézu $H1_0$**, Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u obou pohlaví, **nezamítáme.** Vnímání jednotlivých oblastí školního klimatu statisticky významně nezávisí na pohlaví žáků.

2.6.3.6.2 Ověření stanovené hypotézy 2

$H2_V$: Vnímání školního klimatu na středních zdravotnických školách se s vyšším ročníkem studia zhoršuje.

$H2_S$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje se zhoršuje s vyšším ročníkem studia.

$H2_0$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u jednotlivých ročníků.

$H2_A$: Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje se zhoršuje s vyšším ročníkem studia.

Rozdíly ve vnímání školního klimatu u jednotlivých ročníků

Pro ověření hypotézy $H2_0$ byl zvolen neparametrický test, a to Spearmanův korelační koeficient, který porovnává vztah jednotlivých oblastí školního klimatu a ročníků studia. Výsledky jsou znázorněny prostřednictvím tabulky 59.

Tab. 59 Spearmanův korelační koeficient

Faktory školní atmosféry		**Ročník studia**
1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy	Korelační koeficient	-0,209
	P-hodnota	<0,001*
	N	1052
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	Korelační koeficient	0,103

	P-hodnota	0,001*
	N	1052
3) Spokojenost s oborem vzdělání	Korelační koeficient	-0,179
	P-hodnota	<0,001*
	N	1052
4) Soudržnost třídy	Korelační koeficient	-0,361
	P-hodnota	<0,001*
	N	1052
5) Materiální aspekty školy	Korelační koeficient	-0,298
	P-hodnota	<0,001*
	N	1052
6) Učební prostředí a učitel	Korelační koeficient	-0,066
	P-hodnota	0,031*
	N	1052

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 59 znázorňuje výsledky Spearmanova korelačního koeficientu u šesti sledovaných oblastí školního klimatu a ročníku studia. *znázorňuje statisticky významný vztah mezi ročníky a mírou spokojenosti s jednotlivými oblastmi na hladině významnosti $\alpha = 5$ %. Celkové vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí a učitel má statisticky významný negativní vztah mezi spokojeností a ročníkem studia (Spearmanovy korelační koeficienty dosahují záporných hodnot). Zde můžeme konstatovat, že s rostoucím ročníkem studia neboli s rostoucí zkušeností se školou klesá spokojenost žáků v daných oblastech školního klimatu. Výjimkou je oblast školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, kde Spearmanův korelační koeficient dosahuje kladných hodnot neboli pozitivního vztahu. Zde s rostoucím ročníkem studia roste také spokojenost v dané oblasti školního klimatu. Dle hodnoty korelačního koeficientu v jednotlivých oblastech školního klimatu můžeme konstatovat slabý vliv ročníku studia na školní klima. V žádné oblasti školního klimatu hodnoty korelačního koeficientu nepřesáhly hodnotu 0,4, tj. střední míru závislosti.

Závěr: Testovanou nulovou hypotézu $H2_0$, Vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u jednotlivých ročníků u všech sledovaných oblastí školního klimatu, **zamítáme.** Školní klima statisticky významně závisí na ročníku studia. Ročník studia ovlivňuje školní klima, jeho vliv je slabý.

Pro zajímavost a pro srovnání vnímání školního klimatu v jednotlivých ročnících byla provedena post hoc analýza, která se používá k párovému porovnání jednotlivých ročníků mezi sebou v souvislosti s danými oblastmi školního klimatu. Post hoc analýza je znázorněna pomocí tabulky 60.

Tab. 60 Post hoc analýza párového porovnávání ročníků k faktorům

Párové porovnávání mezi ročníky s jednotlivými faktory		**První**	**První**	**První**	**Druhý**	**Druhý**	**Třetí**
		Druhý	**Třetí**	**Čtvrtý**	**Třetí**	**Čtvrtý**	**Čtvrtý**
Faktor 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy	Testové kritérium	-6,560	-8,030	-9,020	-1,740	-2,950	-1,330
	P-hodnota	<0,001*	<0,001*	<0,001*	0,609	0,158	0,783
Faktor 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	Testové kritérium	8,161	8,232	4,084	-0,033	-3,679	-3,653
	P-hodnota	<0,001*	<0,001*	<0,001*	0,432	0,046*	0,048*
Faktor 3) Spokojenost s oborem vzdělání	Testové kritérium	-2,970	-5,010	-7,940	-2,220	-5,010	-2,690
	P-hodnota	0,152	0,002*	<0,001*	0,397	0,002*	0,227
Faktor 4) Soudržnost třídy	Testové kritérium	-12,170	-15,680	-15,440	-2,570	-3,550	-1,140
	P-hodnota	<0,001*	<0,001*	<0,001*	0,266	0,059	0,852
Faktor 5) Materiální aspekty školy	Testové kritérium	-8,480	-10,750	-13,230	-2,200	-4,900	-2,710
	P-hodnota	<0,001*	<0,001*	<0,001*	0,405	0,003*	0,222

Faktor 6) Učební prostředí a učitel	Testové kritérium	3,114	-0,772	-2,526	-3,487	-4,815	-1,604
	P-hodnota	0,123	0,948	0,280	0,065	0,004*	0,669

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 60 znázorňuje výsledky post hoc analýzy neboli vnímání školního klimatu v jednotlivých ročnících. První ročník se od všech ostatních ročníků liší. Rozdíly jsou znatelné zejména u oblasti 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy, 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel a 3) Spokojenost s oborem vzdělání (výjimkou je vztah s 2. ročníkem), kde p-hodnota dosahuje hodnoty <0,001. První ročník se rovněž liší od všech ostatních u oblasti 4) Soudržnost třídy a 5) Materiální aspekty školy, kde p-hodnoty opět dosahují hodnot <0,001. Pouze v případě oblasti 6) Učební prostředí a učitel jsou rozdíly pouze mezi 2. a 4. ročníkem, kde p-hodnota dosahuje 0,004.

Dle výsledků žáci 1. ročníku uvádí nejvyšší míru souhlasu neboli spokojenosti v oblastech školního klimatu: 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy, 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy, 5) Materiální aspekty školy a 6) Učební prostředí a učitel. S rostoucím ročníkem spokojenost s danou oblastí klesá. Výjimkou je oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, kde nejvyšší míru spokojenosti uvádí žáci 2. a 3. ročníků, u kterých se míra spokojenosti neliší. S maturitním ročníkem spokojenost statisticky významně klesá.

2.6.3.7 Stanovení stenových norem nové modifikace výzkumného nástroje

Nová modifikace výzkumného nástroje byla rovněž analyzována pomocí stenových norem. Jedná se o typ standartního skóre, které se používá k přehlednému vyjádření naměřených hodnot v jednotlivých faktorech (oblastech školního klimatu). Jedná se o charakteristiku standardizovaného výstupu na číselné stupnici 1-10. Dle Kantorové (2015, s. 124-126) stenové normy posuzují výkon daného jedince k průměru celé skupiny respondentů dotazníkového šetření. Hodnoty od 1 do 4 uvádějí nízký výskyt daného jevu v jednotlivých oblastech školního klimatu. Hodnoty od 5 do 6 se považují za normu, tj. vyjadřují očekávanou a žádoucí hodnotu pozitivního školního klimatu. Hodnoty od 7 do 10 lze interpretovat jako vyšší výskyt daných jevů v jednotlivých oblastech školního klimatu. Stanovení stenových norem na průměrných skóre znázorňuje tabulka 61.

Tab. 61 Stanovení stenových norem nové modifikace výzkumného nástroje

Sten	K (kvalita) Průměrné skóre	P (pořádek) Průměrné skóre	S (spokojenost) Průměrné skóre	T (soudržnost třídy) Průměrné skóre	M (materiální aspekty) Průměrné skóre	U (učební prostředí a učitel) Průměrné skóre
1 (2.28%)	1,39 a méně	1,39 a méně	1,44 a méně	1,49 a méně	1,45 a méně	1,58 a méně
2 (4.41%)	1,40-1,90	1,40-1,90	1,45-1,90	1,50-1,89	1,46-1,89	1,59-1,88
3 (9.18%)	1,91-2,40	1,91-2,40	1,91-2,90	1,90-2,39	1,90-2,38	1,89-2,30
4 (14.99%)	2,41-2,90	2,41-3,40	2,91-3,35	2,40-3,39	2,39-2,88	2,31-2,90
5 norma (19.15%)	2,91-3,32	3,41-3,90	3,36-3,85	3,40-3,90	2,89-3,38	2,91-3,30
6 norma (19.15%)	3,33-3,85	3,91-4,35	3,36-4,34	3,91-4,39	3,39-3,88	3,31-3,90
7 (14.99%)	3,86-4,33	4,36-4,70	4,35-4,83	4,40-4,79	3,89-4,38	3,40-4,85
8 (9.18%)	4,34-4,85	4,71-4,81	4,84-4,88	4,80-4,85	4,39-4,87	4,86-4,90
9 (4.41%)	4,86-4,91	4,82-4,95	4,89-4,92	4,86-4,92	4,88-4,93	4,91-4,94
10 (2.28%)	4,91 a více	4,95 a více	4,93 a více	4,93 a více	4,94 a více	4,95 a více

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 61 znázorňuje stanovení stenových norem na průměrných skóre v jednotlivých faktorech (oblastech školního klimatu). Hodnoty 1-10 znázorňují distribuci vnímání respondentů jednotlivých oblastí školního klimatu. Rozdělení každé proměnné v jednotlivých faktorech je rozdílné, proto se i stenové normy liší.

Stenové normy se rovněž dají procentuálně vyjádřit pomocí tzv. normálního rozdělení.

- Stenová norma 1 vyjadřuje hodnotu 2,28 %.
- Stenová norma 2 vyjadřuje hodnotu 4,41 %.
- Stenová norma 3 vyjadřuje hodnotu 9,18 %.

- Stenová norma 4 vyjadřuje hodnotu 14,99 %.
- Stenová norma 5 a 6 stanovuje normu a vyjadřuje hodnotu 19,15 %.
- Stenová norma 7 vyjadřuje hodnotu 14,99 %.
- Stenová norma 8 vyjadřuje hodnotu 9, 18 %.
- Stenová norma 9 vyjadřuje hodnotu 4,41 %.
- Stenová norma 10 vyjadřuje hodnotu 2,28 %.

V souvislosti se šesti sledovanými oblastmi školního klimatu se stenové hodnoty 5 a 6 v jednotlivých faktorech školního klimatu považují za optimální.

Ve faktoru K (kvality) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 1,39. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 1,90. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 2,40. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 2,90. Medián hodnoty kvality je 3,32, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu kvality a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu kvality. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 4,33. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 4,85. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo menší než 4,91. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu kvality rovnu nebo větší než 4,91.

Ve faktoru P (pořádek) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 1,39. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 1,90. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 2,40. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnou nebo menší než 4,40. Medián hodnoty pořádku je 3,90, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu pořádku a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu pořádku. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 4,70. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 4,81. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo menší než 4,95. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu pořádku rovnu nebo větší než 4,95.

Ve faktoru S (spokojenost) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 1,44. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 1,90. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 2,90. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 3,35. Medián hodnoty spokojenosti je 3,85, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu spokojenosti

a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu spokojenosti. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 4,83. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 4,88. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo menší než 4,92. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu spokojenosti rovnu nebo větší než 4,93.

Ve faktoru T (soudržnost třídy) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 1,49. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 1,89. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 2,39. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 3,39. Medián hodnoty soudržnosti třídy je 3,90, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu soudržnosti třídy a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu soudržnosti třídy. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 4,79. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 4,85. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo menší než 4,92. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo větší než 4,93.

Ve faktoru M (materiální aspekty) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 1,45. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 1,89. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 2,38. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 2,88. Medián hodnoty materiálních aspektů je 3,38, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu materiálních aspektů a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu materiálních aspektů. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 4,38. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 4,87. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu materiálních aspektů rovnu nebo menší než 4,93. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu soudržnosti třídy rovnu nebo větší než 4,94.

Ve faktoru U (učební prostředí a učitel) 2,28 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 1,58. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 1,88. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 2,30. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 2,90. Medián hodnoty učební prostředí a učitel je 3,30, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu učebního

prostředí a učitele a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu učebního prostředí a učitele. 14,99 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 4,85. 9,18 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 4,90. 4,41 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo menší než 4,94. 2,28 % respondentů vnímá hodnotu učebního prostředí a učitele rovnu nebo větší než 4,95.

Stenové normy se mohou využít z hlediska žáků ve třídě, třídy nebo školy jako celku. Prostřednictvím stenových norem má vedení školy možnost seznámit se s danou střední školou, učitelé s určitou třídou či konkrétním jedincem. Vyhodnocení stenových norem není náročné, údaje je možné zpracovat např. pomocí Microsoft Excel (Kantorová, 2015, s. 125-126).

2.7 Diskuse

Cílem disertační práce bylo zanalyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol prostřednictvím několika na sebe navazujících dílčích cílů, kterými byla koncepce, konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje u žáků v prostředí středních zdravotnických škol včetně analýzy a porovnání vnímání školního klimatu dle oboru vzdělání, pohlaví a ročníku studia.

Výzkumný záměr disertační práce vychází ze zjištění, že problematika školního klimatu v prostředí středních zdravotnických škol je oblastí novou, unikátní a neprobádanou. V souvislosti s vnímáním školního klimatu žáky v prostředí středních zdravotnických škol neexistují v České republice žádné výzkumné nástroje specificky zaměřené na zkoumání tohoto specifického prostředí.

V České republice, oproti jiným státům, probíhá na středních zdravotnických školách unikátní a ojedinělá příprava budoucích zdravotnických pracovníků, tzv. praktických sester. Po absolvování a úspěšném ukončení 4letého studia na střední zdravotnické škole maturitní zkouškou, mohou absolventky pracovat v nemocničních zařízeních pod odborným dohledem či přímým vedením všeobecné sestry. Aby praktické sestry mohly pracovat bez odborného dohledu či přímého vedení, musí si doplnit vzdělání buď na vyšší odborné škole či vysoké škole. Studium všeobecné sestry probíhá na vysoké škole v délce 3 roky. Poté absolventky získají titul Bc., který je opravňuje pracovat bez odborného dohledu. Rovněž absolventky mají možnost pokračovat v navazujícím dvouletém Mgr. studiu. Studium diplomované všeobecné sestry probíhá na vyšší odborné škole v délce 3-3,5 roku. Absolventky vyšší odborné školy získají titul DiS. psaný za jménem.

Do zahraničí je oblast školního klimatu v prostředí středních zdravotnických škol nepřenositelná. V zahraničních výzkumech se výzkumná šetření zaměřená na školní klima v prostřední středních zdravotnických škol nevyskytují. Důvodem je odlišný vzdělávací systém. Například příprava všeobecných sester v Evropské Unii se uskutečňuje pouze po ukončeném středoškolském vzdělání na vysokých školách. Stejně jako v České republice studium trvá v rozmezí 3-4 roky (dle specifik daného státu) a absolventky získají titul Bc. Vzdělání může být rovněž doplněno Mgr. studiem. Zcela odlišný je vzdělávací systém v USA a v Kanadě, kde je podmínkou absolvování 12leté základní povinné školní docházky. Poté kvalifikační příprava sester trvá v délce 2-4 roky podle daného typu vzdělání a s tím spojených kompetencí.

Obecně platí, čím je sestra vzdělanější, tím jsou její odborné kompetence rozsáhlejší, má četnější možnosti dalšího vzdělání a odborného růstu a v neposlední řadě vyšší plat. Komparaci odlišných vzdělávacích systémů nelze provést. Z těchto důvodů diskuse není možná a aplikovatelná.

V České republice se problematikou školního klimatu v prostředí středních zdravotnických škol zabývaly pouze autorky Jirečková (2007) a Szücz (2017) v rámci svých diplomových prací. Jirečková (2008) se rovněž zabývala školním klimatem u žáků středních zdravotnických škol ve svém odborném článku, s názvem Výzkum školního klimatu v projektu Zdravá škola, ve kterém představuje výsledky kvantitativního výzkumného přístupu pomocí dotazníkového šetření, který realizovala na Střední zdravotnické a sociální škole v Chrudimi. Ve svém výzkumu použila výzkumný nástroj Kašpárkové (2007). Výzkum školního klimatu na škole podporující zdraví Jirečková (2008) zaměřila na zjištění rozdílů v hodnocení školního klimatu u žáků, rodičů a učitelů, dále na zjištění rozdílu v hodnocení školního klimatu v jednotlivých ročnících studia a na zjištění celkového hodnocení školního klimatu.

Níže je provedena komparace výsledků výzkumu školního klimatu u žáků v prostředí středních zdravotnických škol Jirečkové (2008), která použila výzkumný nástroj Kašpárkové (2007), s aktuálními výsledky výzkumného šetření u žáků v prostředí středních zdravotnických škol prostřednictvím nové modifikace výzkumného nástroje zkonstruovaného v této práci, který vychází z výzkumného nástroje Kantorové (2015). Komparace těchto dvou výzkumných šetření je provedena z důvodu realizace výzkumných šetření velmi podobnými nástroji posuzující školní klima v prostředí středních škol. Další možnosti komparace s jinou disertační prací či výzkumným šetřením v prostřední středních zdravotnických škol nejsou možné a uskutečnitelné.

Jak již bylo zmíněno, školní klima se dá posuzovat dle jednotlivých oblastí školního klimatu. Vedle Kašpárkové (2007), která se zaměřila na 5 oblastí školního klimatu (celkový vztah a motivace ke škole, kvality a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy), se také Kantorová (2015) zaměřila na 5 oblastí školního klimatu (kvality a kompetence učitelů a vedení školy, pořádek, organizovanost a jasnost pravidel, spokojenost s oborem vzdělání, soudržnost třídy a materiální aspekty a nabídka školy).

Při komparaci jednotlivých oblastí školního klimatu Kašpárkové (2007) a Kantorové (2015) jsou závěry následující:

- Oblast 1) Celkový vztah a motivace ke škole Kašpárkové (2007) je obsahově podobná oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání Kantorové (2015). Oblast souvisí s posouzením výuky, spokojenosti s oborem vzdělání, s uplatnitelností žáka po absolvování vzdělání.
- Oblast 2) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy Kašpárkové (2007) je totožná s oblastí 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy Kantorové (2015). Zmíněna oblast souvisí s rolí učitele v interakci se žáky a prostředím, s jejich kvalitami, respektem a zájmem o žáky.
- Oblast 3) Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování Kašpárkové (2007) je v interakci s oblastí 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel Kantorové (2015). Oblast posuzuje pořádek, organizaci výuky včetně dodržování pravidel.
- Oblast 4) Soudržnost třídy jako sociální skupiny Kašpárkové (2007) je totožná s oblastí 4) Soudržnost třídy Kantorové (2015). Daná oblast souvisí se zvláštnostmi jednotlivé třídy, se vztahy a postojem mezi žáky.
- Oblast 5) Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy Kašpárkové (2007) úzce souvisí s oblastí 5) Materiální aspekty a nabídka školy Kantorové (2015). Oblast je zaměřena na vybavení školy, uspořádaní prostor včetně spolupráce s odborníky.

Výzkumný nástroj zkonstruovaný a aplikovaný v této práci, neboli nová modifikace výzkumného nástroje, vychází z výzkumného nástroje Kantorové (2015) a obsahuje všech 5 oblastí školního klimatu Kantorové (2015) včetně jedné oblasti navíc, a tou je oblast školního klimatu 6) Učební prostředí a učitel. Výzkumné šetření je zaměřeno na vnímání jednotlivých oblastí školního klimatu u žáků v prostředí středních zdravotnických škol. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že největší spokojenost žáci vnímají u dvou oblastí školního klimatu, kterými jsou 3) Spokojenost s oborem vzdělání a 6) Učební prostředí a učitel s průměrem 3,9. Následuje oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy společně s oblastí 5) Materiální aspekty školy s průměrem 3,4. Další kladně vnímanou oblastí žáky je oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel s průměrem 3,0. Negativně žáci vnímají a nejméně jsou spokojeni s oblastí 4) Soudržnost třídy s průměrným hodnocením 2,4.

Při porovnání výsledků výzkumného šetření pomocí nové modifikace výzkumného nástroje s výsledky výzkumného šetření Jirečkové (2008):

- První nejlépe hodnocenou oblastí školního klimatu Jirečkové (2008) je oblast 1) Celkový vztah a motivace ke škole s průměrem 3,2, která je obsahově velmi podobná oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, kterou žáci rovněž nejlépe vnímají u výzkumu nové modifikace výzkumného nástroje s průměrem 3,9.
- Druhou nejlépe hodnocenou oblastí školního klimatu Jirečkové (2008) je oblast 2) Kvality a kompetence učitelů s průměrem 3,1, která odpovídá v pořadí druhé až třetí nejlépe vnímané oblasti 1) Kvalita a kompetence učitelů a vedení školy výzkumu nové modifikace výzkumného nástroje s průměrem 3,4.
- Třetí kladně hodnocenou oblastí školního klimatu Jirečkové (2008) je oblast 5) Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy s průměrem 3,0, která odpovídá v pořadí druhé až třetí nejlépe vnímané oblasti 5) Materiální aspekty školy výzkumu nové modifikace výzkumného nástroje s průměrem 3,4.
- V pořadí čtvrtou hodnocenou oblastí školního klimatu Jirečkové (2008) je oblast 4) Soudržnost třídy jako sociální skupiny s průměrem 2,8. Ve stejném pořadí u výzkumu nové modifikace výzkumného nástroje žáci vnímají oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel s průměrem 3,0.
- Nejhůře hodnocenou oblastí školního klimatu Jirečkové (2008) je oblast 3) Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování s průměrem 2,7. Nejhůře vnímanou oblastí školního klimatu výzkumu nové modifikace výzkumného nástroje je oblast 4) Soudržnost třídy s průměrným hodnocením 2,4.

Ve výsledcích výzkumného šetření Jirečkové (2008) a výsledcích výzkumného šetření pomocí nové modifikace výzkumného nástroje panuje shoda ve vnímání a hodnocení oblastí školního klimatu umístěných na prvním, druhém a třetím místě. Oblasti školního klimatu umístěné na čtvrtém a pátém místě obou výzkumných šetření mají přehozené pořadí. Z výsledků vyplývá: pořadí oblastí školního klimatu obou výzkumných šetření jsou téměř shodné, s podobnými průměry hodnocení. Tuto shodu přikládám v realizaci obou výzkumů ve specificky stejném prostředí, a to v prostředí středních zdravotnických škol. Jiné srovnání jednotlivých oblastí školního klimatu ve stejném prostředí není možné.

Disertační práce je rovněž zaměřena na vliv nezávisle proměnných na vnímání školního klimatu žáky v prostředí středních zdravotnických škol u nové modifikace výzkumného nástroje. K těmto nezávisle proměnným patří obor vzdělání, pohlaví a ročníku studia. Pokud posoudíme vnímání jednotlivých oblastí školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje u žáků podle pohlaví, dívky uvádějí mírně vyšší spokojenost u oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání, 4) Soudržnost třídy a 6) Učební prostředí a učitel. Rozdíly však nejsou statisticky významné. Tyto výsledky přisuzujeme faktu, že na středních zdravotnických školách je minimální procento žáků (chlapců). Pokud posoudíme vnímání jednotlivých oblastí školního klimatu u žáků podle ročníku studia, s rostoucím ročníkem studia klesá spokojenost žáků v daných oblastech školního klimatu, tj. školní klima statisticky významně závisí na ročníku studia kromě oblasti 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel. Naprosto shodné výsledky ve svém výzkumu prezentovala Jirečková (2007), kde průměrné hodnocení školního klimatu u žáků prvního a druhého ročníku je mírně pozitivní, u třetího a čtvrtého ročníku je mírně negativní, tj. se zvyšujícím ročníkem studia klesá spokojenost žáků. Tyto výsledky můžeme přisoudit věku a zkušenostem žáků. Žáci v prvním ročníku bývají z nového prostředí a nových učebních předmětů nadšeni, ve výuce se aktivně zapojují. S přibývajícími zkušenostmi žáků se školou a s požadavky na ně kladenými klesá jejich spokojenost.

Níže je uvedena komparace výsledků jednotlivých oblastí školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje aplikované v této práci s dohledanými zahraničními výzkumy:

Oblast 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje žáci nejvíce souhlasili se 3 položkami, kterými jsou Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci, Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci a Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují. Oproti nesouhlasu s položkami Chodím rád/a do této školy a S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost. Zde spatřuji nesoulad ve výrocích žáků, kteří na jedné straně spatřují pomoc a podporu učitelů a na druhé straně jim učení s učiteli ve škole radost nedělá. Porozumění mezi učiteli a žáky ve školním prostředím podporuje dobrou atmosféru a pozitivní školní klima. Markkanen et al. (2020, s. 46-62) zjistili schopnost pedagogů reflektovat náročné situace s žáky z různých úhlů pohledu pomocí deskriptivní kvalitativní studie, tj. písemné reflexe výuky. Analýza dat proběhla kombinací dedukce a indukce. Výsledky Postholma (2019, s. 437-450) upozorňují na důležitost ředitelů škol účastnit se učebních procesů v souvislosti

s rozvojem školy. Studie proběhla prostřednictvím kvalitativní studie, tj. pomocí rozhovorů s učiteli a řediteli tří středních škol v Norsku.

Oblast 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje žáci nejvíc souhlasí s položkami Ve vyučování často vládne zmatek a Během vyučování je ve třídě většinou hluk. Oproti nesouhlasu s položkou Ve třídách je nevyvětráno. Dle výsledků studie Molinariho a Grazie (2023, s. 1403-1423) konkrétní, jasná pravidla a pozitivní učení významně ovlivňují školní atmosféru. Autoři ve své studii použili dotazník Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ), který obsahuje oblast praktiky ve třídě a oblast školní atmosféru. Bradshaw et al. (2014, s. 593-603) se zaměřili na měření školního klimatu na středních školách prostřednictvím třífaktorového modelu školního klimatu se zaměřením na bezpečnost, angažovanost a životní prostředí u více než 25000 žáků. Model s 56 položkami odpovídá teoretickému tří faktorovému modelu školního klimatu a může být komplexním měřítkem měření a hodnocení školního klimatu. Dle výsledků studie Rizzotta a Franca (2022, s. 1-34) disciplinární klima v hodinách je jedním z nejdůležitějších prediktorů akademického výkonu u žáků. Rovněž výsledky studie Kotoka, Ikoma a Bodovského (2016, s. 569) spatřují důležitost v nastavení kázeňského řádu a pravidel, což vede ke snížení pravděpodobnosti předčasného ukončení školní docházky žáky. Autoři těchto výsledků dosáhli použitím víceúrovňového modelu, ve kterém hodnotili souvislosti mezi vztahem žáků ke škole, disciplinárním řádem, spravedlností, akademickým klimatem a mírou předčasného ukončení školní docházky na střední škole. Podle Martínez-Fernández et al. (2020, s. 1-11) pravidla a podpora rodin patří k ochranným faktorům školního klimatu.

Oblast 3) Spokojenost s oborem vzdělání. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje žáci nejvyšší míru souhlasu uvádí u položky Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují. Oproti nesouhlasu Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání. V rámci svého pedagogického působení vnímám nevyzrálost žáků, se kterou souvisí jejich nerozhodnost při volbě povolání. Výběr povolání je u většiny žáků v gesci rodičů. Podle výsledků studie Akarsy a Turhana (2022, s. 695) je pozitivní školní atmosféra důvodem spokojenosti žáků se školou včetně zvýšení jejich afektivní, kognitivní a behaviorální angažovanosti.

Oblast 4) Soudržnost třídy. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje žáci nejvíce souhlasí s položkou Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády. Oproti nesouhlasu Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé. Ve vnímání daných výroků panuje u žáků shoda. Dle výsledků studie Schürer a Van Ophuysen (2022, s. 866) třídní soudržnost je pozitivně spojena se sociální participací. Víceúrovňovou analýzou klimatu školní třídy se zabývali Alonso-Tapia a Ruiz-Diaz (2022, s.), kteří se zaměřili na faktory žáka, učitele a školy, u kterých se předpovídají rozdíly ovlivňující klima školní třídy. Studie ukazuje na roli učitelů a žáků v souvislosti s klimatem školní třídy. Motivační proměnné učitelů souvisí s žáky a motivační proměnné žáků souvisí s ukazateli úspěšnosti či neúspěšnosti klimatu školní třídy. Výsledky prokázaly rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy v souvislosti s charakteristikami žáků, učitelů a také škol. Vnímání žáků se odvíjí od konání učitele, jednání učitelů se odvíjí od jejich motivace. Podle Kamran et al. (2023, s. 4481-4496) kreativita žáků a vytváření kreativního klimatu ve školní třídě vede k její soudržnosti. Oblastí vzájemných vztahů se rovněž zabývala studie Aldridge et al. (2016, s. 5-26), která zkoumala vzájemné vztahy mezi pocitem pohody, spokojenosti, odolnosti žáků, morální a etnické identity a proměnnými školního klimatu, mezi které se řadí propojenost školy a propojenost mezi vrstevníky, podpora učitelů, rozmanitost, srozumitelnost pravidel a hledání pomoci prostřednictvím analýzy modelování strukturních rovnic. Výsledkem studie bylo zjištění souvislosti všech faktorů školního klimatu se spokojeností, pocitem pohody a s blahobytem žáků.

Oblast 5) Materiální aspekty školy. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje největší souhlas žáci uvádí u položek Naše škola je bezpečné místo a Ve škole se udržuje čistota a pořádek. Oproti negativně vnímaným položkám Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků a Stoly a židle jsou pohodlné. Během aplikace výzkumného šetření na středních zdravotnických školách Jihomoravského kraje jsem se také setkala s minimálním zázemím a prostory pro odpočinek žáků.

6) Učební prostředí a učitel. Dle výsledků nové modifikace výzkumného nástroje nejvíce žáci souhlasí s položkou Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi, Činnosti v odborných učebnách mě baví a Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny. V této oblasti žáci žádnou položku nehodnotili negativně. Pozitivní vnímání této oblasti žáky přisuzuji především odbornému zaměření daného studijního oboru včetně praktického nácviku odborných výkonů. Výsledky studie Kendry, Cunhy a Santy

(2022, s. 417-434) zdůrazňují důležitost porozumění prostředí, jež má vliv na rozvoj žáků. Jedná se o výsledky dlouhodobého hodnocení školního klimatu pomocí víceúrovňového modelu zaměřeného na autoritativní školní klima, sociálně-emocionální učení a ctnosti jako jsou statečnost, spravedlnost a sociální vedení.

Celkově u výsledků nové modifikace výzkumného nástroje žáci nejčastěji souhlasí s položkou z oblastí školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání, a to Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují a s položkou z oblasti 6) Učební prostředí Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi. Nejméně žáci souhlasí s položkou z oblasti 4) Soudržnost třídy Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.

Pokud bychom porovnali výzkumné nástroje používané k evaluaci školního klimatu, závěry jsou následující: V prostředí českých škol se běžně používá několik evaluačních výzkumných nástrojů převážně zaměřených na 3 skupiny respondentů, kterými jsou žáci, učitele a rodiče. Jedná se například o výzkumný nástroj Grecmanové et al. (2008), výzkumný nástroj Mareše, Ježka a Grecmanové (2012), také již zmíněný výzkumný nástroj Kašpárkové (2007) či Kantorové (2015). Pokud výzkumné nástroje mezi sebou porovnáme: Výzkumný nástroj Grecmanové et al. (2008) je určený žákům, učitelům a rodičům. Obsahuje 53 položek pro žáky, 46 položek pro učitele a 48 položek pro rodiče v 10 oblastech školního klimatu, kterými jsou vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperace, podpora učení, koncentrace na učení, pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení žáků, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled. Na stejné tři skupiny respondentů, tj. na žáky, učitele a rodiče je také zaměřen výzkumný nástroj Kašpárkové (2007) obsahující 54 položek pro žáky, 53 položek pro učitele a 54 položek pro rodiče. Daný výzkumný nástroj ve své diplomové práci použila Jirečková (2007) viz výše. Oproti těmto výzkumným nástrojům, výzkumný nástroj Mareše, Ježka a Grecmanové (2012) je určen žákům a obsahuje 46 položek v 6 oblastech školního klimatu, kterými jsou spokojenost s prostředím školy, podpora ze strany učitelů, negativní hodnocení učitelů, zájem žáků o učení, vztahy se spolužáky a celkové hodnocení školního klimatu. Dalším výzkumným nástrojem určený žákům je nástroj Kantorové (2015), který obsahuje celkem 58 položek v již zmíněných 5 oblastech školního klimatu.

K zahraničním evaluačním nástrojům posuzující školní klima z pohledu 3 skupin respondentů, tj. žáků, učitelů a rodičů je hojně používaný například výzkumný nástroj Multidimensional School Climate Questionnaire (MSCQ), který porovnává způsob vnímání školního klimatu žáky, učiteli a rodiči se zaměřením na souvislosti týkající se dvou hlavních témat, a to praktiky ve třídě a školní atmosféra u všech zmíněných aktérů školního klimatu. Oblast praktiky ve třídě s 6 dimenzemi je zaměřená na pravidla, podporu, zapojení žáků, pozitivní výuku, povzbuzení a vedení třídy. Druhou oblastí je oblast školní atmosféra. Ta obsahuje 5 dimenzí, ke kterým se řadí vztahy mezi žáky, vztahy mezi žákem a učitelem, vzdělávací klima, pocit sounáležitosti a mezilidská spravedlnost. Na žáky je rovněž zaměřen dotazník QSL (Quality of school life) či ICS-S (Inventory of School Climate – Student). Dotazník QSL (Quality of school life) obsahuje 6 zkoumaných oblastí, a to spokojenost či nespokojenost se školou, vztahy žáka s učiteli, možnost úspěchu ve škole, příležitosti, které škola žákovi otevírá a žákova identita. Dotazník ICS-S (Inventory of School Climate – Student) obsahuje 10 oblastí, kterými jsou učitelova podpora, jasnost pravidel, žákova orientace na výkon, pozitivní a negativní interakce mezi vrstevníky, kázeňské požadavky, autonomie, inovace výuky a podpora multikulturalismu. Kohl, Recchia a Steffgen (2013, s. 411-426) ve své studii uvádí přehled existujících standardizovaných a ověřených evaluačních nástrojů k měření školního klimatu. Přehled slouží ke shrnutí výzkumných nástrojů v souvislosti se školním klimatem včetně agrese. Do přehledu výzkumníci uvedli například nástroje o průběhu kalifornského školního klimatického průzkumu (CSCS), psychologickou škálu ve škole (PSSM), efektivní školní baterii (ESB) a další škály o školním klimatu či školní kultuře.

Jak již bylo zmíněno, při posuzování školního klimatu se výzkumníci nejčastěji zaměřují na tři skupiny respondentů, tj. na žáky, učitele a rodiče. Převážně se jedná o metodologii kvantitativního výzkumného přístupu za použití dotazníku. Výzkumné studie školního klimatu jsou zejména realizovány jako srovnávací studie, tzv. komparative surveys.

Jako příklad můžeme uvést výzkumné šetření Kantorové (2015), která se zaměřila na analýzu školního klimatu na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem, a to porovnáváním jednotlivých oblastí školního klimatu mezi 13 školami Olomouckého kraje. V rámci předvýzkumu autorka zrealizovala nestrukturované interview a anketu. Na základě výsledků předvýzkumu zkoncipovala nestandardizovaný strukturovaný výzkumný nástroj pro posuzování školního klimatu u žáků středních škol s 5 oblastmi školního klimatu (uvedených viz výše). Výzkumný soubor tvoří žáci 13 škol (značených

1-13) Olomouckého kraje ve věku od 15 do 19 let různých oborů vzdělání. Nejlepší hodnocení oblasti 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy poskytla škola 5, nejhorší hodnocení dané oblasti uvedla škola 4. Při hodnocení oblasti 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel byly školy rozděleny do 3 skupin. Nejhorší hodnocení oblasti 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel uvedlo 5 škol (2, 6, 7, 8 a 9). Nejlepší hodnocení oblasti 3) Spokojenost s oborem vzdělání uvedly 2 školy (5 a 6), nejhorší hodnocení dané oblasti bylo školou 9. Při hodnocení oblasti 4) Soudržnost třídy byly školy rozděleny do 2 skupin. Hodnocení soudržnosti třídy se významně lišilo ve škole 5 oproti ostatním školám. Hodnocení školy 5 bylo nejhorší. Nejlepší hodnocení oblasti 5) Materiální aspekty a nabídka školy uvedla škola 5, nejhorší hodnocení dané oblasti uvedla škola 8. Z hlediska celkového hodnocení 5 oblastí školního klimatu, škola 5 vždy byla na prvním místě ze všech ostatních škol. Tyto výsledky mohou být ovlivněny řadou faktorů ovlivňující školní klima, například se může jednat o materiální zázemí, interpersonální vztahy, kompetence učitelů, dodržování pravidel a kázně ve škole (Kašpárková, 2007; Thapa et al., 2012; Grecmanová, 2008). Jelikož se jedná o výzkumné šetření škol ve stejném kraji, regionální vlivy z těchto důvodů můžeme vyloučit.

Další srovnávací studií je studie autorů La Salle, Mccoach a Meyers (2021, s. 800-815), která je zaměřena na průměrná srovnání zkušeností s klimatem ve školách napříč skupinami žáků. Studie se účastnilo 629 584 žáků středních a vysokých škol. Byla provedena faktorová analýza hierarchického modelu, kde byl stanoven jeden celkový faktor, kterým byl faktor klima a dalších osm podškál: 1) škola a její propojenost, 2) občanská angažovanost, 3) fyzické prostředí, 4) sociální podpora dospělých, 5) sociální podpora vrstevníků, 6) kulturní přijetí, 7) pořádek a disciplína, 8) bezpečnost. Invariance měření pro podměřítko modelu školního klimatu napříč pohlavím, a rasou a rovněž studentskými prostředky napříč skupinami byly porovnány. Nástroje pro praktické využití k cílenému zlepšení školy se staly předmětem diskuse. Na tuto studii navazovala další výzkumná studie (La Salle et al., 2021, s. 155-166), která zkoumala zjištěná invariance měření osmifaktorové školní klimatické škály pomocí mezinárodního vzorku středoškolských žáků. Průměrné hodnoty školního klimatického faktoru byly porovnány ve 14 ti mezinárodních skupinách a byly také zkoumány souvislosti mezi faktory školního klimatu a duševního zdraví. Tato studie ukazuje mezinárodní podobnosti, pokud jde o způsoby, jakými žáci středních škol vnímají školní klima a jeho vliv na duševní zdraví žáků.

2.8 Stanovení rizik a limitů zvoleného přístupu

Kvantitativní výzkumný přístup prostřednictvím dotazníkového šetření byl zvolen u obou etap výzkumného šetření ve všech třech jeho fázích, a to v předvýzkumu první etapy výzkumného šetření, předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření a hlavního výzkumného šetření druhé etapy výzkumného šetření. Zvolený přístup v obecné rovině sebou přináší četná rizika, kterými jsou například úmyslné či neúmyslné zkreslení výsledků nebo subjektivní interpretace žáků. Převážnou část výzkumného souboru tvoří dívky, tj. žákyně středních zdravotnických škol, zanedbatelné procento tvoří chlapci, tj. žáci středních zdravotnických škol, což ukazuje poměrové zastoupení dívek a chlapců neboli zájemců o střední zdravotnické vzdělání.

Stanovení rizik a limitů předvýzkumu první etapy výzkumného šetření: Ověření měrného nástroje

K možným rizikům zvoleného přístupu patří zjištění příliš obecných výsledků, zajištění maximalizace validity výzkumného nástroje ověřením míry ekvivalence měřeného konstruktu, interpretace výsledků opírající se o konstruktovou validitu, zkreslení výsledků na úrovni výzkumného vzorku z důvodu subjektivní interpretace žáků.

K limitům zvoleného přístupu náleží časová a ekonomická náročnost při aplikaci a ověření výzkumného nástroje, obtížná a zdlouhavá komunikace s ředitelem školy k zajištění souhlasu k provedení výzkumného šetření u žáků střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga, ředitelovo schválení osobní účasti výzkumníka ve výuce (žádost byla ředitelem školy zamítnuta, schváleno bylo pouze poskytnutí odkazu na výzkumné šetření vyučujícími ve výuce), zajištění reprezentativnosti výzkumného vzorku (i přes opakovanou elektronickou urgenci k třídním vyučujícím s žádostí o poskytnutí odkazu na výzkumné šetření žákům ve výuce byla data získána pouze od 64 (67,8 %) respondentů z celkového počtu 106).

Stanovení rizik a limitů předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření: Modifikace výzkumného nástroje

K možným rizikům zvoleného přístupu předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření patří schválení výzkumného šetření ředitelem střední a vyšší odborné školy v Boskovicích, časová náročnost při sběru dat od všech respondentů (data byla získána

od všech 104 respondentů), zjištění obecných výsledků a jejich zkreslení na úrovni výzkumného vzorku.

K limitům zvoleného přístupu předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření patří časová a ekonomická náročnost během konstrukce nové modifikace výzkumného nástroje, jejíž ověření probíhalo v průběhu celého akademického roku v několika na sebe navazujících fází. Dalším limitem je rovněž časová náročnost k zajištění informovaných souhlasů zákonných zástupců všech respondentů.

Stanovení rizik a limitů hlavního výzkumného šetření druhé etapy výzkumného šetření: Modifikace výzkumného nástroje

K možným rizikům zvoleného přístupu hlavního výzkumného šetření druhé etapy výzkumného šetření opět patří zkreslení výsledků na úrovni výzkumného vzorku a zjištění obecných výsledků.

K limitům zvoleného přístupu patří časová náročnost a zdlouhavá komunikace s řediteli středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje k zajištění souhlasu k realizaci výzkumného šetření na jejich škole (komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu, zpětnou vazbu poskytli pouze tři ředitelé, souhlas k realizaci výzkumného šetření na všech školách Jihomoravského kraje s jednotlivými řediteli škol domluvil ředitel střední a vyšší školy v Boskovicích, Mgr. Josef Sychra). K dalším limitům patří komunikace s třídními učiteli k poskytnutí informovaných souhlasů zákonným zástupcům žáků, jejich sběr a následná kontrola, rovněž komunikace se zástupci ředitelů jednotlivých škol ke stanovení termínů realizace výzkumného šetření za osobní účasti výzkumníka ve výuce. Posledním limitem je zajištěni reprezentativnosti výzkumného vzorku.

2.9 Přínos disertační práce

Hlavním přínosem disertační práce je již samotný výběr nové, unikátní a neprobádané oblasti školního klimatu v prostředí středních zdravotnických škol včetně koncepce, konstrukce, aplikace a ověření nové modifikace výzkumného nástroje pro přímé využití ve školní praxi v prostředí středních zdravotnických škol.

Pro pedagogiku je tato neprobádaná oblast školního klimatu značným přínosem, neboť se jedná o oblast školního klimatu u specifické skupiny žáků, jejichž odborná příprava je značně psychicky a fyzicky náročná již od prvního ročníku studia. Podpora pozitivního školního klimatu je značně důležitá. Přínosem je tedy implementace a přímé využití výzkumného nástroje v prostředí středních zdravotnických škol. Důvodem je potřebná podpora těchto škol a význam školního klimatu u budoucích zdravotnických pracovníků, jejichž příprava na dané povolání vyžaduje důslednost ideálně v pozitivním školním klimatu.

Dalším přínosem je poskytnutí představ o historii a počátcích vzdělávání sester až po současnost, prohloubení poznatků o školním prostředí, školním klimatu a jejich faktorech, které mohou být začleněny do obsahů konkrétních předmětů, například do předmětu obecné pedagogika či didaktika. Přínos je také shledán v rozšíření významných výzkumných šetření školního klimatu o další souvislosti, v analýze a rozšíření výzkumných metod a nástrojů pro posuzování školního klimatu.

Výsledky výzkumného šetření uvádí významná zjištění, která rovněž mohou posloužit jako informační zdroj k rozšíření poznatků o aktuálním tématu, případně je lze využít k dalšímu vzdělávání akademických pracovníků. Výsledky také mohou být prezentovány na odborných tuzemských i zahraničních konferencích a publikovány v odborných časopisech. Lze je také prezentovat zájemcům studia v rámci dnů otevřených dveří.

Tato práce může být rovněž počátkem dalších výzkumných zjištění a šetření, které povedou k rozvoji dané oblasti školního klimatu v prostředí středních zdravotnických škol.

2.10 Etické aspekty

K etickým aspektům disertační práce, zejména její empirické části, patří:

- Schválení realizace výzkumného šetření řediteli středních zdravotnických škol na jejich školách pomocí výzkumného nástroje měřící školní klima, jehož cílem je analyzovat školní klima z pohledu žáků středních zdravotnických škol u studijního oboru praktická sestra a zdravotnické lyceum.
- Zajištění předání a podepsání informovaných souhlasů s účastí na výzkumném šetření zletilým žákům a zákonným zástupcům nezletilých žáků prostřednictvím třídních učitelů.
- Poskytnutí informací účastníkům výzkumého šetření ohledně formy, předání a zpracování dat dotazníkového šetření včetně uvedení výhod a možných rizik a zatěže v sousilosti s výzkumným šetřením. K výhodám patří možnost kdykoliv a bez udání důvodů z výzkumného šetření odstoupit, právo říct ne nebo nechci. U rizik můžeme uvést možnou zátěžovou situaci z důvodu časové náročnosti při vyplnění dotazníků, která je v rozsahu 10-15 minut, nepochopení zadání či špatnou interpretaci.
- Respektování osobní svobody, rasové a etnické příslušnosti.
- Zajištění anonymity dat, tj. anonymní zpracování získaných údajů výzkumného šetření a jejich použití pro účely empirické části disertační práce, anonymní prezentace výstupů na konferencích a jako součást publikační činnosti.

ZÁVĚR

Předložená disertační práce se zaměřila na analýzu školního klimatu z pohledu žáků v prostřední středních zdravotnických škol. Teoretická část práce si kladla za cíl prezentovat kontext současného stavu poznání, definovat základní klíčové pojmy vztahující se ke školnímu prostředí a školnímu klimatu včetně uvedení vztahů mezi jednotlivými pojmy. V návaznosti na dílčí cíle byl popsán historický kontext kvalifikační přípravy sester od dob Rakousko-Uherska po současnost včetně předložení důležitosti reformních let 1948 a 1994 ve vzdělávání sester. Následovala specifikace kritického vývojového období adolescence u žáků střední školy se zaměřením na potřeby, percepci, tj. vnímání, identitu, tj. totožnost a sebepojetí včetně uvedení a vysvětlení jednotlivých složek sebepojetí, ke kterým patří sebehodnocení, sebevědomí a sebeúcta. Mezi těmito pojmy byly rovněž uvedeny vzájemné vztahy a souvislosti. Ve finální kapitole teoretické části byly vymezeny výzkumné metody používané k analýze školního klimatu, mezi které patří kvantitativní i kvalitativní výzkumné metody a přístupy včetně posouzení jejich efektivnosti. Ve výzkumných šetřeních, v souvislosti s danou problematikou, jsou preferovány kvantitativní výzkumné přístupy, jež jsou v práci přehledně znázorněny prostřednictvím tabulek. Práce rovněž prezentuje výzkumné metody a přístupy zaměřené na jednotlivé oblasti školního klimatu.

Na teoretickou analýzu výzkumného problému navázala empirická část práce, jejíž hlavním cílem bylo zkoncipovat a zkonstruovat výzkumný nástroj pro analýzu školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol a odpovědět na výzkumnou otázku, jak vnímají školní klima žáci střední zdravotnických škol Jihomoravského kraje. Empirická část práce je rozdělena na dvě etapy. V první etapě výzkumného šetření došlo k ověření výzkumného nástroje pro posuzování školního klimatu Kantorové (2015) v rámci předvýzkumu u žáků střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci. Ve druhé etapě výzkumného šetření byla zkonstruovaná nová modifikace výzkumného nástroje a v rámci předvýzkumu byla aplikovaná u žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích. Po ověření výzkumného nástroje došlo k jeho další aplikaci v rámci hlavního výzkumného šetření u žáků středních zdravotnických škol v Jihomoravském kraji.

V návaznosti na splnění dílčích empirických cílů se v první etapě empirické části předvýzkumu byly ověřeny vlastnosti výzkumného nástroje pro posuzování školního klimatu na skupině respondentů střední zdravotnické školy Emanuela Pöttinga v Olomouci. Po ověření výzkumného nástroje se prokázala jeho nevhodnost aplikace pro danou skupinu respondentů, tj. pro žáky středních zdravotnických škol.

Ve druhé etapě empirické části předvýzkumu byla zkonstruována nová modifikace výzkumného nástroje pro žáky středních zdravotnických škol, která v primární verzi obsahovala 5 oblastí školního klimatu. Následně byla tato nová modifikace výzkumného nástroje aplikována na kontrolní skupině žáků střední zdravotnické školy v Boskovicích. Ověření reliability a konstruktové validity nové modifikace výzkumného nástroje probíhalo pomocí Cronbachova koeficientu alfa a faktorové analýzy průběžně v několika fázích. V první fázi byl ověřen šestifaktorový model, ve druhé fázi došlo k odstranění posledního faktoru s přesunem položek, ve třetí fázi se vytvořil nový faktoru a poslední fáze zahrnovala finální úpravu nové modifikace výzkumného nástroje k měření školního klimatu, která obsahovala 6 oblastí školního klimatu. Veškeré výsledky reliability byly znázorněny prostřednictvím tabulek, výsledky konstruktové validity pomocí přehledných schémat a rovněž pomocí tabulek.

Následovala aplikace nově zkonstruovaného výzkumného nástroje u žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje, abychom získali odpověď na výzkumný problém, jak vnímají školní klima žáci střední zdravotnických škol Jihomoravského kraje. Na daný dílčí cíl navazovala analýza a porovnání vnímání školního klimatu z pohledu žáků středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje dle oboru vzdělání, pohlaví a ročníku studia a prezentace výsledků výzkumného šetření s výzkumným problémem, jaké proměnné mají vliv na vnímání školního klimatu u žáků.

V souvislosti s porovnáním vnímání školního klimatu žáky byly stanoveny dvě hypotézy. Hypotéza H1 byla zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a pohlavím žáků. Hypotéza H2 byla zaměřena na souvislost mezi vnímáním školního klimatu a ročníkem studia.

Testovaná hypotéza $H1_0$, vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u obou pohlaví, byla ověřena pomocí neparametrického Mannova Whithneyova testu, který je určen k ověření dat pocházejících z jiného než normálního rozdělení (při ověření normálního rozdělení

pomocí Shapiro-Wilkova testu bylo prokázáno, že data pocházejí z jiného než normálního rozdělení). Testovaná hypotéza $H1_0$ byla zamítnuta. Vnímání školního klimatu statisticky významně nezávisí na pohlaví žáků.

Testovaná hypotéza $H2_0$, vnímání školního klimatu v jednotlivých oblastech školního klimatu pomocí nové modifikace výzkumného nástroje je stejné u jednotlivých ročníků, byla ověřena pomocí neparametrického testu, a to Spearmanovým korelačním koeficientem, který je určen k porovnání vztahů jednotlivých oblastí školního klimatu a ročníků studia. Testovaná hypotéza $H2_0$, byla zamítnuta. Školní klima statisticky významně závisí na ročníku studia. Ročník studia ovlivňuje školní klima, jeho vliv je však slabý.

V práci byly rovněž stanoveny aplikační výzkumné cíle, ke kterým patří aplikace výzkumného nástroje pro přímé využití ve školní praxi u žáků středních zdravotnických škol. Následujícím dílčím aplikačním cílem bylo stanovení stenových norem pro přehledné vyjádření naměřených hodnot souboru v jednotlivých 6 oblastech školního klimatu na číselné stupnici 1-10 a odpovědět na výzkumný problém, jaké je rozložení naměřených hodnot do stenových norem. Hodnoty od 5 do 6 vyjadřují očekávanou a žádoucí hodnotu pozitivního školního klimatu neboli žádoucí výskyt daného jevu. Očekávaná hodnota se dá rovněž vyjádřit v procentech, tj. hodnoty 5 a 6 znázorňují 19,15 %. V jednotlivých oblastech školního klimatu vyšel medián hodnot následovně: Medián hodnoty kvality dosáhl průměru 3,32, tj. 19,15 % respondentů vnímá vyšší hodnotu kvality a 19,15 % respondentů vnímá nižší hodnotu kvality. Medián hodnoty pořádku dosáhl průměru 3,90. Medián hodnoty spokojenosti dosáhl průměru 3,85. Medián hodnoty soudržnosti třídy dosáhl průměru 3,90. Medián hodnoty materiálních aspektů dosáhl průměru 3,38. Medián hodnoty učební prostředí a učitel dosáhl průměru 3,30.

Záměr disertační práce, kterým byla koncepce, konstrukce a ověření výzkumného nástroje pro přímé využití v prostředí středních zdravotnických škol, byl splněn. Došlo k probádání ojedinělé a unikátní oblasti zkoumání, kterou tvoří specifická skupina respondentů, a to žáci středních zdravotnických škol. Z daných výstupů práce vyplývá, že při zkoumání školního klimatu výsledky závisí na dané skupině respondentů, které je potřeba brát v úvahu.

SEZNAM ZDROJŮ

AHMAD, Masduki, Suriadi SURYADI, Matin MATIN a Sugiarto SUGIARTO, 2023. Organizational climate and quality of work-life in the creativity of teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education* [online]. **12**(2), 905-913 [cit. 2024-02-13]. ISSN 26205440. Dostupné z: https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.22738.

AKARSU, Nesli a Muhammed TURHAN, 2022. The Relationship between School Moral Atmosphere and Student Engagement in Secondary Schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*. **9**(4), 694-704. ISSN 21483868.

AKRAM, Muhammad, Ashfague SHAH a Abdul RAUF, 2018. Head Teachers' Instructional Leadership Practices and School Climate at Secondary Schools. *Journal of Arts*. **5**(2), 63-83. ISSN 2311293X.

ALDRIDGE, Jill a Barry FRASER, 2016. Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research* [online]. **19**(2), 291-307 [cit. 2024-01-13]. ISSN 13871579. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x.

ALDRIDGE, Jill, Barry FRASER, Farida FOZDAR, Kate ALA'I, Jaya EARNEST a Ernest AFARI, 2016. Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools* [online]. **19**(1), 5-26 [cit. 2024-02-13]. ISSN 14757583. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1365480215612616.

ALDRIDGE, Jill a Katrina MCCHESNEY, 2018. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research* [online]. **88**(3), 121-145 [cit. 2024-02-13]. ISSN 08830355. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012.

ALLEN, Kelly, Dianne VELLA-BRODRICK a Lea WATERS, 2016. Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *Educational and Developmental Psychologist* [online]. **33**(1), 97-121 [cit. 2024-01-13]. ISSN 20590784. Dostupné z: https://doi.org/10.1017/edp.2016.5.

ALLEN Kelly, Margaret KERN, Dianne VELLA-BRODRICK, John HATTIE a Lea WATERS, 2018. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review* [online]. **30**(1), 1-16 [cit. 2024-01-10]. ISSN 1040726X. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/45379661.

ALLODI, Mara Westling, 2007. Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environments Research* [online]. **10**(3), 157-175 [cit. 2024-01-10]. ISSN 1387-1579. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10984-007-9029-9.

ALLODI, Mara Westling, 2010. Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education: An International Journal* [online]. **13**(2), 207-235 [cit. 2024-01-02]. ISSN 13812890. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6.

ALONDERINE, Raimonda a Modesta MAJAUSKAITE, 2016. Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management* [online]. **30**(1), 140-164 [cit. 2024-01-10]. ISSN: 0951-354X. Dostupné z: https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0106.

ALONSO-TAPIA, Jesús a Miguel RUIZ-DÍAZ, 2022. Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences* [online]. **94**(1), 523-555 [cit. 2024-01-02]. ISSN 10416080. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115.

ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio a Xavier ARREGUIT, 2019. The future of the university and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta* [online]. **48**(4), 447-480. Dostupné z: https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.4.2019.447-480.

ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio, Alejandro RODRÍGUEZ-MARTÍN, José Luis BELVER DOMÍNGUEZY a Francisco Cavier RODRÍGUEZ DÍAZ, 2023. Professional teaching atmosphere in high schools. *Bordon. Revista de Pedagogia* [online]. **75**(1), 15-33 [cit. 2023-11-03]. ISSN 23406577. Dostupné z: doi:10.13042/Bordon.2023.94628.

AMADO, Laura a Sonia JARQUE, 2022. Effectiveness of a Multimodal Intervention on Social Climate (School and Family) and Performance in Mathematics of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. M*athematics* [online]. **10**(17), 3133-3149 [cit. 2023-11-03]. ISSN 22277390. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/math10173133.

ANDERMAN, Lynley, 2003. Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education* **72**(1), 5-22. ISSN 00220973.

ANDERSON, Carolyn, 1982. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* [online]. **52**(3), 368-420 [cit. 2023-11-03]. ISSN 00346543. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/1170423.

AUSTIN, Gregory a Meagan O'MALLEY, 2011. Making Sense of School Climate: Using the California School Climate, Health, and Learning (Cal–SCHLS) Survey System to Inform Your School Improvement Efforts. Los Alamitos: WestEd.

AYERS, Susan a Richard VISSER, 2015. *Psychologie v medicíně.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9733-5.

BAUMSTEIGER, Rachel, Jessica HOFFMANN, Jennifer SEIBYL, Becca ROSE a Marc BRACKETT, 2023. A Systematic Review of Secondary School Climate Assessments. *Educational Psychology Review* [online]. **35**(2) [cit. 2023-11-03]. ISSN 1040726X. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10648-023-09748-y.

BARTENSTEIN, Ila, 2023. The Importance of a Supportive School Climate on the Mental Health of Sexual and Gender Minority Students. *Perspectives (University of New Hampshire)* [online]. **15**(1), 4-15 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: https://scholars.unh.edu/perspectives/vol15/iss1/1.

BASH, Charles, 2011. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health* [online]. **81**(10), 593-598 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x.

BENNER, Aprile, Alaina BOYLE a Sydney SADLER, 2016. Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of youth and adolescence* [online]. **45**(6), 1053-64 [cit. 2024-04-13]. ISSN 15736601. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4.

BERKOWITZ, Ruth, Hadass MOORE, Ron ASTOR a Rami BENBENISHTY, 2017. A research synthesis of the associations between socioeco-nomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research* [online]. **87**(2), 425–469 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: https://doi.org/10.3102/0034654316669821

BERLINER, D.C., 2014. Exogenous variables and value-added assessments: A fatal flaw. Online. *Teachers College Record*. **116**(1), 1-31. ISSN 14679620.

BINKHORST, Floor, Adam HANDELZALTS, Cindy POORTMAN a Wouter VAN JOOLINGEN, 2015. Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education* [online]. **51**(1), 213-224 [cit. 2024-04-13]. ISSN 0742051X. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006.

BIST, Rakhi a Pooja MISHRA, 2019. Overview of School Atmosphere and Psychological Well-Being of School Students. *Ignited Minds Journals* [online]. **16**(6), 3058-3061 [cit. 2024-04-13]. ISSN 2230-7540. Dostupné z: https//doi.org/10.29070/JASRAE.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4894-7.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2018. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. **8**(1), 25-41 [cit. 2023-09-06]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080125.

BLATNÝ, Marek a kol., 2010. *Psychologie osobnosti.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7821-1.

BOKHOVE, Christian, Christopher DOWNEY a Daniel MUIJS, 2022. The influence of school climate and achievement on bullying: Comparative evidence from international large-scale assessment data. *Educational Research* [online]. **64**(1), 18-40 [cit. 2024-04-13]. ISSN 14695847. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1992294.

BOLLNOW, Otto Friedrich, 1989. The Pedagogical Atmosphere: Preliminary Exploration of the Notion of a Pedagogical Atmosphere. University of Tübingen [online]. 7(1), 5-11 [cit. 2024-04-13]. ISSN: 0820-9189. Dostupné z: https://doi.org/10.29173/pandp15111.

BRADSHAW, Catherine, Tracy WAASDORP, Katrina DEBNAM a Sarah JOHNSON, 2014. Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health* [online]. **84**(9), 593-604 [cit. 2024-04-13]. ISSN 17461561. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/josh.12186.

BUCKNER-CAPONE, Anji a Brent DUCKOR, 2021. Opportunity or Mandate: Superintendent Beliefs about School Climate Assessment. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development* [online]. **33**(1), 40-55 [cit. 2024-02-13]. ISSN 10644474.

BURDA, Patrik a Lenka ŠOLCOVÁ, 2015. *Ošetřovatelská péče 1. díl.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5333-1.

CARDINA, Catherine a Clancy SEYMOUR, 2021. Physical Educators' Attitudes Toward the Teaching Profession and Perceptions of School Climate. *Physical Educator*. **78**(6), 561-583. ISSN 00318981.

CASTEDO, Antonio, Margarita JUSTE a José ALONSO, 2015. Social competence: evaluation of assertiveness in Spanish adolescents. *Psychological reports* [online]. **116**(1), 219-29 [cit. 2024-04-14]. ISSN 00332941. Dostupné z: https://doi.org/10.2466/21.PR0.116k12w5.

CIHLÁŘ, David a Ludmila FIALOVÁ, 2019. *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4407-3.

COELHO, Vítor Alexandre, George BEAR a Patricia BRÁS, 2020. A Multilevel Analysis of the Importance of School Climate for the Trajectories of Students' Self-concept and Self-esteem Throughout the Middle School Transition. *Journal of Youth* [online]. **49**(9) [cit. 2024-02-13]. ISSN 00472891. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7.

COHEN, Jonathan a Rhia Olivia HAMILTO, 2009. Caring for the Individual Student and the Community of Learners: Interlocking Relationships and Comprehensive School Climate Improvement. *Schools: Studies in Education* [online]. **6**(1), 104-116 [cit. 2024-02-13]. ISSN 15501175. Dostupné z: https://doi.org/10.1086/597660.

COHEN, Jonathan, Elizabeth MCCABE, Nicholas MICHELLI a Terry PICKERAL, 2009. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record* [online]. **111**(1), 180-213 [cit. 2024-04-07]. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/016146810911100108.

COMMONS, Michael, Sharon KRAUSE a FAYER Gregory, 1992. Institutional Atmosphere, Individual Development and the Higher Moral Stages. *Psychological Association Bostom.* **63**(2), 3-5. ISSN 617-497-5270.

COOK, Linda. *Fairness in Educational Assessment and Measurement*. 2016. ISBN 9781138026186.

CORNELL, Dewey, Kathan SHUKLA a Timothy KONOLD, 2016. Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*. **2**(2). ISSN 23328584. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/23328584166331.

CRESPO LOPES, Juliana a Bodil LILJEFORS PERSSON, 2023. Young People Developing Their Identity Perception and Values: How Can School Support Such a Process by Bringing in Controversial Issues? *Societies* [online]. **13**(12) [cit. 2024-04-07]. ISSN 20754698. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/soc13120260.

CROCETTI, Elisabetta, Savas KARATAŞ, Susan BRANJE, Beatrice BOBBA a Monica RUBINI, 2024. Navigating Across Heritage and Destination Cultures: How Personal Identity and Social Identification Processes Relate to Domain-Specific Acculturation Orientations in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication* [online]. **53**(2), 397-415 [cit. 2024-02-07]. ISSN 00472891. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10964-023-01870-y.

CUARDA-PERALTA, Alejandro, Leslie FUENTES-SOTO, Daniela MADUEŃO-SOZA, Constanza VELOSO-BESIO a Yerka BUSTOS-MENENES, 2012. Mejorando clima organizacional a de aula, satisfacción vital a laboral. *Revista de Psicología*. **24**(1), 3-26. ISSN 19840292. Dostupné z: https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000100002.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

ČERVENKOVÁ, Zuzana, Kateřina HORÁČKOVÁ a Hana OCHTINSKÁ, 2016. Historie praktické výuky v ošetřovatelství v ČR do začátku 2. světové války. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **12**(10), 44-46 [cit. 2024-01-07]. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2016/10/historie-prakticke-vyuky-v-osetrovatelstvi-v-cr-do-zacatku-2-svetove-valky/.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Rámcové vzdělávací programy [online]. MŠMT, 2022. © 2013-2024. [cit. 2024-01-21]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + [online]. MŠMT, 2020. © 2013-2021. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-vcr/strategie-2030.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Školský zákon [online]. MŠMT, 2023. © 2013-2024. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf.

ČESKO. Věstník MZČR č. 6/2021, z dubna 2021, Koncepce ošetřovatelství [online]. 2021, částka 6. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: https://mzd.gov.cz/vestnik/vestnik-c-6-2021.

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004.

DAILY, Shay, Megan SMITH, Michael MANN, Christa LILLY a Danielle DAVIDOV, 2010. Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students. *Journal of School Health* [online]. **90**(2), 683-693 [cit. 2024-01-07]. ISSN 17461561. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/josh.12929.

DAVE, R, 1963. The identification and measurement of environ mental process variables that are related to educational achievement. Ph.D. Dissertation, Chicago, IL: University of Chicago.

DEWEY, John, 1997. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. ISBN 978-0-684-83631-7.

DEWITT, Peter M, 2017. *School Climate.* United States: Sage Publications. ISBN 978-1506385983.

DING, Cody, Ying LIU a Marvin BERKOWITZ, 2011. The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey. *Canadian Journal of School Psychology*. **26**(3), 241-256 [cit. 2024-01-07]. ISSN 0829-5735. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/0829573511414005.

DIXIUS, Andrea a Eva MÖHLER, 2023. Effects of a Standardized DBT—A Program on Identity Development in Adolescents. *Brain Sciences (2076-3425)* [online]. **13**(9), 1328-1341 [cit. 2024-04-07]. ISSN 20763425. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/brainsci13091328.

DOPITA, Miroslav a GRECMANOVÁ, Helena, 2015. Research on Organizational Climate of the Faculties Providing Teacher Training. *Lifelong Learning* [online]. **5**(2), 8-29 [cit. 2024-01-07]. ISSN 18058868.

DORASAMY, Nirmala a Mpho KENNETH, 2015. Job and career satisfaction in higher education institutions: a case study of university "A" in South Africa. *Problems and Perspectives in Management* [online]. **13**(4), 258-269 [cit. 2024-02-07]. ISSN 1727-7051. Dostupné z: http://hdl.handle.net/10321/2205.

DURKHEIM, Emilie, Paul FAUCONNET a Everett WILSON, 1961. *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.

EE, Jessie, 2014. Modifying Defining Issues Test (DIT) as a Tool for Assessing Secondary Students' Social-Emotional Competencies. *Asia Pacific Education Review* [online]. **15**(2), 247-256 [cit. 2024-04-07]. ISSN 15981037. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s12564-014-9318-9. [cit. 2024-04-13].

FATOU, Nicolas a Violaine KUBISZEWSK, 2018. Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal* [online]. **21**(2), 427-446 [cit. 2024-01-07]. ISSN 13812890. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x.

FELNER, Robert, Andrew JACKSON, Deborah KASAK, Peter MULHALL, Stephen BRAND a Nancy FLOWERS, 1997. The impact of school reform for the middle grades: A longitudinal study of a network engaged in turning points-based comprehensive school transformation. *Preparing adolescents for the twenty-first century: Challenges facing Europe and the United States.* New York: Sage Press.

FERJENČÍK, Ján, 2015. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál. ISBN **978-80-7367-815-9.**

FIALOVÁ, Ludmila, 2010. *Aktuální témata didaktiky.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1854-8.

FIALOVÁ, Ivana a Danuše MATÝSKOVÁ, 2007. *Klima na školách.* Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-420-4.

FISHER, Darrell, Barry FRASER a John CRESSWELL, 1995. Using the 'Questionnaire on Teacher Interaction' in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* [online]. **20**(1), 8-19 [cit. 2024-04-14]. ISSN 1835517X. Dostupné z: https://doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.2.

FRASER, Barry, 1981. Validity and Use of Individualized Classroom Environment Questionnaire. *American Educational Research Association* [online]. 1-24 [cit. 2024-02-04]. Los Angeles. ISSN ERICRIE0.

FRASER, Bary, 1998. Classrom Environment Instruments: Development, validity and applications. *Learning Enviroments Research* [online]. **1**(1), 7-34 [cit. 2024-02-02]. ISSN 1387-1579. Dostupné z: https://doi.org/10.1023/A:1009932514731.

FRASER, Barry a Herbert WALBERG, 2005. Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research* [online]. **43**(1), 103-109 [cit. 2024-04-14]. ISSN 08830355. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001.

FREIBERG, Jerome, 1999. *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments.* London: Routledge. ISBN: 978-1425992231.

GALLÉ-TESSONNEAU, Marie a Kamel GANA, 2019. Development and validation of the School Refusal Evaluation Scale for adolescents. *Journal of Pediatric Psychology* [online]. **44**(2), 153-163 [cit. 2024-04-14]. ISSN 01468693. Dostupné z: https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy061.

GAMMAGE, Philip, 2017. *Teacher and Pupil: Some Socio-Psychological Aspects*. 00026. ISBN 9781138230804.

GARROD, Andrew, 1994. Learning for Life: Moral Education Theory and Practice. *Journal of curriculum studies* [online]. **26**(6), 701-703 [cit. 2024-04-14]. ISSN 00220272.

GAULEY, Josset, 2017. *Pathways to student engagement in school: Exploring the effects of school climate on school engagement.* The University of Wisconsin-Madison. ISBN 978-1369735246.

GEE, Kevin, Misha HAGHIGHAT, Tseng VANG a North COOC, 2022. In the aftermath of school victimization: Links between authoritative school climate and adolescents' perceptions of the negative effects of bullying victimization. *Journal of Youth and Adolescence* [online] **51**(7), 1273-1286 [cit. 2024-04-14]. ISSN 00472891. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10964-021-01516-x.

GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA, 2013. *Sociálna klíma triedy v edukačnej teórii a praxi*. Brno: Tribun EU. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0389-3.

GILLEN-O'NEEL, Cari a Andrew FULIGNI, 2013. A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development* [online]. **84**(2), 678-692 [cit. 2024-03-14]. ISSN 00093920. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x.

GODDARD, Yvonne, Roger GODDARD a Minjung KIM, 2015. School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American Journal of Education* [online]. **122**(1), 111 [cit. 2024-01-27]. ISSN 01956744. Dostupné z: https://doi.org/10.1086/683293.

GOLDKIND, Lauri a Lawrence FARMER, 2013. The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*. **23**(1), 223-244. ISSN 1059308X.

GRAY, Christina, Gabrielle WILCOX a David NORDSTOKKE, 2017. Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. Online. *Canadian Psychology* [online]. **58**(3), 203-210 [cit. 2024-01-14]. ISSN 07085591. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/cap0000117.

GRAZIA, Valentina a Luisa MOLINARI, 2020. School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research papers in education* [online]. **36**(5), 561-587 [cit. 2024-05-11]. ISSN 02671522. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 9788074090103.

GRECMANOVÁ, Helena, 2004. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál RVP CZ* [online]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/vliv-prostredi-skoly-na-jeji-klima.html.

GRECMANOVÁ, Helena, Miroslav DOPITA, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤÁTKOVÁ a Jitka SKOPALOVÁ, 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, Helena a Miroslav DOPITA, 2013. *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3808-5.

GRECMANOVÁ, Helena, Miroslav DOPITA, Jana KANTOROVÁ, Jitka SKOPALOVÁ a Martin CHVÁL, 2013. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3863-4.

GRECMANOVÁ, Helena a Miroslav DOPITA, 2011. Teoretická východiska percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky. *Aula.* **19**(3), 39-45. ISSN 1210-6658.

GRUENERT, Steve a Todd WHITAKER, 2019. *Committing to the Culture: How Leaders Can Create and Sustain Positive Schools*. ASCD-Assn For Supervision a Curricu. ISBN 9781416627845.

HAMMAR Eva, Camilla FORSBERG a Robert THORNBERG, 2023. Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate. *Social Psychology of Education: An International Journal* [online]. 1-21 [cit. 2024-01-12]. ISSN 13812890. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11218-023-09880-1.

HAN, Xinqiang, Qian XU a Junhu XIAO, 2023. The Influence of School Atmosphere on Chinese Teachers' Job Satisfaction: The Chain Mediating Effect of Psychological Capital and Professional Identity. *Behavioral Sciences (2076-328X)* [online]. **13**(1), 1-11 [cit. 2024-02-12]. ISSN 2076328X. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/bs13010001.

HASANI, Nazyktere, Nazmi XHOMARA a Albina SHEHU, 2022. The Strengthening of the Positive School Climate by Moral and Contingency Leadership. *Pedagogy Studies/Pedagogika* [online]. **148**(4), 27-44 [cit. 2024-01-12]. ISSN 13920340. Dostupné z: https://doi.org/10.15823/p.2022.148.2.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMAN, Marek, 2008. *Klima ve třídě je základním tajemstvím pedagogiky.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-421-1.

HOY, Wayne, 1990. Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation* [online]. **1**(2), 149–168 [cit. 2024-02-12]. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102-4.

HOF, Tineke, Pauline ZUIDEMA a Helena PENNINGS, 2023. Quality of life, psychosocial characteristics, and study skills affecting recruits' intention to quit Basic Military Training. *Military Psychology* [online]. **35**(5), 467-479 [cit. 2024-02-05]. ISSN 08995605. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2124790.

HORÁK, Záboj, 2011. *Církve a české školství.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5.

HROUZEK, Petr a Zdeňka MARKOVÁ a kol., 2012. *Bezpečné klima ve třídě. Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře.* Projekt minimalizace šikany 2012.

HSUEH, Fang-hsuan, Kun YU a Lei WANG, 2023. Congruency of academic and interpersonal subjective social status in relation to adolescent psychological health: the moderating role of Core self-evaluations. *Current Psychology* [online]. **42**(8), 6818-6833

[cit. 2024-04-14]. ISSN 10461310. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s12144-021-01857-7.

HULTIN, Hanna, Laura FERRER-WREDER, Karin ENGSTRÖM, Filip ANDERSSON a Maria Rosaria GALANTI, 2021. The Importance of Pedagogical and Social School Climate to Bullying: A Cross-Sectional Multilevel Study of 94 Swedish Schools. *Journal of School Health* [online]. **91**(2), 111-124 [cit. 2024-02-12]. ISSN 17461561. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/josh.12980.

HŮSKOVÁ, Jitka a Petra KAŠNÁ, 2009. *Ošetřovatelství: Ošetřovatelské postupy pro zdravotnické asistenty.* ISBN 978-80-247-2855-1.

CHARLTON, Cade, Sara MOULTON, Christian SABEY a Richard WEST, 2021. A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions* [online]. **23**(3), 185-200 [cit. 2024-02-12]. ISSN 10983007. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1098300720940168.

CHRÁSKA, Miroslav, 2004. *Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7220-210-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9225-0.

CHVÁL, Martin, 2011. Jak hodnotit klima školy. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy* [online]. **114**(14), 10-11 [cit. 2024-02-12]. Praha: Fortuna. ISSN 0139-5718.

CHVÁTALOVÁ, Helena, 2009. Ženy, které měnily zdravotnictví 3. PhDr. Alice Masaryková. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **5**(7-8), 17-19 [cit. 2024-03-10]. ISSN 1801-464X. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2009/7/zeny-ktere-menily-zdravotnictvi-3-phdr-alice-masarykova/.

JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0

JANDOUREK, Jan, 2003. *Úvod do sociologie.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.

JANÍK, Tomáš, 2009. *Kurikulum-výuka-školní klima-učitelské vzdělávání: analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU. ISBN 978-80-210-4771-6.

JAVED, Misbah; LASHARI, Tahira Anwar; KHAN, Safdar Abbas; LASHARI, Sana Anwar; KHAN, Amna et al. Investigating Student Achievement Using Equitable Assessments and VARK: An Experimental Study of Secondary School Students in Pakistan. *International Journal of Whole Schooling*. **19**(1), 96-116. ISSN 17102146.

JEŽEK, Stanislav, 2003. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

JIAONV, Zhu, 2013. On English Classroom Atmosphere in Middle School. *中国校外教育：中旬*. **5**(9), 9-10. ISSN 10048502.

JIMERSON, Shane, NICKERSON, Amanda, MAYER, Matthew and Michael FURLONG, 2012. *Handbook of school violence and school safety.* 2nd Edition. New York: Third Avenue. ISBN 978-0-415-88462-4.

JIREČKOVÁ, Ilona, 2017. *VÝZKUM ŠKOLNÍHO KLIMATU V PROJEKTU ZDRAVÁ ŠKOLA.* Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého.

JOHNSON, Lisa, 2009. School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School. *School Community Journal*. **19**(1), 99-118. ISSN 1059308X.

KADIVAR, Parvin, Naeimeh KOHOULAT, Mohhamad ABDOLAHI a Fariba KHOSHBAKHT, 2016. Perception of school moral atmosphere and elementary students' moral development. *International Journal of School Health* [online]. **3**(4), 1-6 [cit. 2024-01-10]. ISSN 23455152. Dostupné z: https://doi.org/10.17795/intjsh-35963.

KAFKOVÁ, Vlastimila, 1992. *Z historie ošetřovatelství.* Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-7013-123-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAMRAN, Muhammad, Igra AMEER, Warda SALEH, Sarfaz ASLAM a Ahmed BENYO. Psychometric properties of classroom creativity climate scale (CCCS): Evidence from confirmatory factor analysis in the Pakistani context. *Psychology in the*

Schools [online]. **60**(11), 4481-4496 [cit. 2024-01-12]. ISSN 00333085. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/pits.23011.

KANG, Mi-jung a Hyunsook KIM. Development and Evaluation of a Blended Learning Mindfulness Program for High School Students During the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Nursing* [online]. **39**(2), 172-180 [cit. 2024-01-10]. ISSN 10598405. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/10598405221095346.

KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, Jana a kol., 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II.* Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4799-5.

KANTOROVÁ, Jana, Helena GRECMANOVÁ, Drahomíra HOLOUŠKOVÁ, Eva URBANOVSKÁ, Pavla VYHNÁLKOVÁ, Linda ŠVRČINOVÁ a Jitka PETROVÁ, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II.* Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KAPLAN TOREN, Nurit, 2013. Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaliation and academic achievement. *Psychology in the Schools* [online]. **50**(6), 634-649 [cit. 2024-04-14]. ISSN 00333085. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/pits.21698. [cit. 2024-04-14].

KARABANOVA Olga a Tatiana SADOVNIKOVA, 2014. The comparative research of adolescent's school moral atmosphere perception in modern Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* [online]. **146**(1), 395-400 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.143.

KARLBERG, Martin, Nina KLANG, Filip ANDERSSON a Kirsten HANCOCK, 2022. The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism – a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. **66**(1), 88-104 [cit. 2024-03-14]. ISSN 0031-3831. Dostupné z: https://doi.org/10.1080.00313831.2020.1833244.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana, 2007. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1852-0.

KELLEY, Robert, Blaire THORNTON a Richard DAUGHERTY, 2005. Relationships between Measures of Leadership and School Climate. *Education*. **126**(1), 17-25. ISSN 00131172.

KENDRA Thomas, Josafa CUNHA a Jonathan SANTO, 2023. Just environments foster character: A longitudinal assessment of school climate. *Journal of Moral Education* [online]. **52**(4), 417-434 [cit. 2024-02-14]. ISSN 14653877. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2081138.

KELNAROVÁ, Jarmila, 2015. *Ošetřovatelství pro střední zdravotnické školy – 1. ročník.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5332-4.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů 1. díl.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3270-1.

KIROVA, Aleksandra, 2017. Socialisation, Integration, and Identity in Adolescence. The Use of Social Categories by Pupils from Albania, Kosovo, and Turkey Studying in a French Middle School. *Ethnologia Balkanica Jurnal*. [online]. **20**, 59-74 [cit. 2024-04-13].

KERN, Hans, Christine MEHLOVÁ, Hellfried NOLZ, Martin PETER a Regina WINTERSPERGEROVÁ, 2015. *Přehled psychologie.* Praha: Grada. ISBN 978-80-262-0871-6.

KOHL, Diane, Sophie RECCHIA a Georges STEFFGEN, 2013. Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research* [online]. **55**(4), 411-426 [cit. 2024-01-27]. ISSN 14695847. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944.

KOHLBERG, Lawrence, 1984. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages.* Harper and Row. ISBN 978-0060647612.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků.* Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KÖNINGS, Karen, Tina SEIDEL a Jeroen VAN MERRIËNBOER, 2014. Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*. **42**(1), 1-9. ISSN 00204277.

KONOLD, Tim, Dewey CORNELL, Yuane JIA a Marisa MALONE, 2018. School Climate, Student Engagement, and Academic achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *AERA Open* [online]. **4**(4), 1-17 [cit. 2024-04-13]. ISSN 23328584. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/2332858418815661.

KOTOK, Stephen, Sakiko IKOMA a Katerina BODOVSKI, 2016. School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education* [online]. **122**(4), 569-599 [cit. 2024-01-13]. ISSN 01956744. Dostupné z: https://doi.org/10.1086/687275.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KREFT, Ita, 1990. Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education* [online]. **66**, 104-129 [cit. 2024-01-09]. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/2112796.

KUČERA, Dalibor, 2013. *Moderní psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.

KUTNOHORSKÁ, Jana, 2010. *Historie ošetřovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3224-4.

KYRIAKIDES, Leonidas, Bert CREEMERS, Dona PAPASTYLIANOU a Marietta PAPADATOU-PASTOU, 2014. Improving the School Learning Environment to Reduce Bullying: An Experimental Study. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. **58**(4), 453-478 [cit. 2024-01-08]. ISSN 14701170. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773556.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2018. *Vývojová psychologie*. Vyd. 6. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9085-5.

LA SALLE, Tamika, Dorothy Betsy MCCOACH a Joel MEYERS, 2021. Examining Measurement Invariance and Perceptions of School Climate Across Gender and Race and Ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment* [online]. **39**(7), 800-815 [cit. 2024-01-27]. ISSN 07342829. Dostupné z: https//doi.org/10.1177/07342829211023717.

LA SALLE, Tamika, Jesslynn ROCHA-NEVES, Shane JIMERSON, Sergio DI SANO, Baiba MARTINSONE, Silvia MAJERCAKOVA, Eva GAJDOSOVA a Ariane BAYE, 2021. A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology* [online]. **36**(3), 155-166 [cit. 2024-01-27]. ISSN 25784218. Dostupné z: doi:10.1037/spq0000430.

LAW, P.C., Monica CUSKELLY a Annemaree CARROL, 2013. Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling* [online]. **23**(1), 115-140 [cit. 2024-01-25]. ISSN 10372911. Dostupné z: https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19.

LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.

LEBEDA, Tomáš, Daniel MAREK, Tomáš ZATLOUKAL a kol., 2021. *Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání: vybraná zjištění ze sekundárních analýz*. ČSI: Česká školní inspekce. Dostupné z: www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_přílohy/Dokumenty/Vybrana-zjisteni-ze-sekundarnich-analyz_web.pdf.

LOMBARDI, Elisabetta, Daniela TRAFICANTE, Roberta BETTONI, Ilaria OFFREDI, Marisa GIORGETTI a Mirta VERNICE, 2019. The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology* [online]. **10**(3), 1-11 [cit. 2024-01-27]. ISSN 16641078. Dostupné z: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482.

MA, Cecilia, Daniel SHEK a Hildie LEUNG, 2019. Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: A Replication. *Research on Social Work Practice* [online]. **29**(7), 808-819 [cit. 2024-04-17]. ISSN 10497315. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1049731518806579.

MA, Cecilia, Daniel SHEK a Jenna CHEN, 2019. Changes in the Participants in a Community-Based Positive Youth Development Program in Hong Kong: Objective Outcome Evaluation Using a One-Group Pretest-Posttest Design. *Applied Research in Quality of Life* [online]. **14**(4), 961-979 [cit. 2024-03-17]. ISSN 18712584. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11482-018-9632-1.

MACDERMID, Shelley a Laura DEHAAN, 2017. *Identity and Poverty: Defining a Sense of Self Among Urban Adolescents*. APA (American Psychological Association). ISBN 9781138896482.

MAHSA, Jourabi, Shashiari MANSURE, Salehi MAHDIYEH a Estaki MAHNAZ, 2012. Predicting Self-Regulated Learning Based on Students' Motivational Beliefs, Intelligence Beliefs, and Perception of Classroom Atmosphere in Students at Gifted Schools: The Mediating Role of Self-Efficacy and Achievement Goals. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. **8**(1), 155-174. ISSN 2423-3552.

MAMDANI, Kaneez a Ashraf HUSSAIN, 2015. An Evaluation of Communication Patterns between Parents and Children Regarding Puberty: A Case Study of Skardu, Gilgit-Baltistan. *New Horizons (1992-4399)*. **9**(1), 47-47. ISSN 19924399.

MANZANO-SÁNCHEZ, David, Alberto GÓMEZ-MARMOL, José Francisco JIMÉNEZ-PARRA, Isabel GIL BOHÓRQUEZ a Alfonso VALERO-VALENZUELA, 2021. Motivational profiles and their relationship with responsibility, school social climate and resilience in high school students. *PLoS ONE* [online]. **16**(8), 1-13 [cit. 2024-01-27]. ISSN 19326203. Dostupné z: https//doi.org/10.1371/journal.pone.0256293.

MAREŠ, Jan, 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče: 1. revidovaná verze*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-88-6.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MARKKANEN, Pihla, Maritta VÄLIMÄKI, Minna ANTTILA a Marko KUUSKORPI, 2020. A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research* [online]. **62**(1), 46-62 [cit. 2024-01-07]. ISSN 14695847. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711790.

MARSH, Herbert, Oliver LÜDTKE, Benjamin NAGENGAST, Ulrich TRAUTWEIN a Alexandre MORIN, 2012. Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist* [online]. **47**(2), 106-124 [cit. 2024-01-21]. ISSN 00461520. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488.

MASINI, Alice, Andrea CECILIANI, Laura DALLOLIO, Davide GORI a Sofia MARINI, 2022. Evaluation of feasibility, effectiveness, and sustainability of school-based physical activity "active break" interventions in pre-adolescent and adolescent students: a systematic review. *Canadian Journal of Public Health: A Publication of The Canadian Public Health Association* [online]. **113**(5), 713-725 [cit. 2024-04-14]. ISSN 00084263. Dostupné z: https://doi.org/10.17269/s41997-022-00652-6.

MARTÍN-BABARRO, Javier, 2020. Student Misbehaviour and School Climate: A Multilevel Study. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación* [online]. **27**(1), 1-11 [cit. 2024-01-27]. ISSN 1135755X. Dostupné z: doi:10.5093/psed2020a10.

MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, Beléz, José DIÁZ-AGUADO, José CHACÓN, Javier MARTÍN-BABARRO, 2020. Student Misbehaviour and School Climate: A Multilevel Study. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación* [online]. **27**(1), 1-11 [cit. 2024-02-27]. ISSN 1135755X. Dostupné z: https://doi.org/10.5093/psed2020a10.

MAXWELL, Lorraine E, 2016. School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology* [online]. **46,** 206-216 [cit. 2024-04-14]. ISSN 02724944. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009.

MAXWELL, Sophie, Katherine REYNOLDS, Eurno LEE, Emina SUBASIC a David BROMHEAD, 2017. The impact of school climate and school identifcation on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*

[online]. **8**, 1-21 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https//doi.org/ 10.3389/fpsyg.2017.02069.

MCROBBIE, Campbell, Geoffrey GIDDINGS a Barry FRASER, 1990. Research into the environment of science laboratory classes in australian schools. *Research in Science Education* [online]. **20**(1), 200-209[cit. 2024-02-05]. ISSN 0157244X. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/bf02620495.

MO, Yun a Kusum SINGH, 2008. Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE* [online]. **31**(10), 1–11 [cit. 2024-01-28]. ISSN 19404476. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053.

MOLINARI, Luisa a Valentina GRAZIA, 2023. A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *European Journal of Psychology of Education: A Journal of Education and Development* [online]. **38**(4), 1403-1423 [cit. 2024-02-18]. ISSN 02562928. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4.

McGIBONEY, Garry, 2023. *The psychology of School Climate.* 2nd Edition. UK: Cambridge Scholars Publishing. ISBN 978-1-5275-9255-1.

MOOS, Rudolf, 1981. The social climat scales: An overwiew. California: Consulting Psychologists Press.

MOSQUEDA, Sofia., Luis RÓDENS-CUENCA, Isabel BALAGUER, Elizabeth SALCIDO-OTAŇEZ a Jeanette LÓPEZ-VALLE, 2022. Diferencias demográficas de climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y cohesión en jóvenes (Demographic differences in motivational climates, basic psychological needs and cohesion in young people). *Retos* [online]. **43**(1), 613-622 [cit. 2024-01-28]. ISSN 1579-1726. Dostupné z: https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88608.

NAM, Eun, 2020. Process Evaluation of a School-Based Program Aimed at Preventing Obesity in Adolescents from Lima and Callao, Peru. *International journal of environmental research and public health* [online]. **17**(13) [cit. 2024-04-14]. ISSN 16604601. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/ijerph17134804.

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie.* Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1679-9.

National School Climate Center (NSCC), 2022. What is school climate and why is it important? Dostupné z: https://schoolclimate.org/school-climate/.

NEKUDOVÁ, Jana, 2022. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **4**, 13-14. [cit. 2024-01-21]. ISSN 1801-464X. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2022/4/celozivotni-vzdelavani-nelekarskych-zdravotnickych-pracovniku/.

NETH, Erin, Paul CALDARELLA, Michael RICHARDSON a Melissa HEATH, 2020. Social-Emotional Learning in the Middle Grades: A Mixed-Methods Evaluation of the 'Strong Kids' Program. *Research in Middle Level Education* [online]. **43**(1) [cit. 2024-04-13]. ISSN 19404476. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868.

OLIVIER, Elizabeth, Alexandre MORIN, Isabelle PLANTE, Isabelle ARCHAMBAULT a Véronique DUPÉRÉ, 2023. Classroom learning climate profiles: Combining classroom goal structure and social climate to support student school functioning and behavioral adaptation. *Journal of Educational Psychology* [online]. **116**(2), 256-277 [cit. 2024-04-13]. ISSN 00220663. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/edu0000837.

OLŠOVKSÝ, Jiří, 2011. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3613-6.

O'MALLEY, Meagan., Kristin KATZ, Tyler RENSHAW a Michael FURLONG, 2012. *Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention*. *Handbook of school violence and school safety: International research and practice, 2nd ed.* Taylor and Francis Group. ISBN 9780415884624.

OSMAN, Ahmed, 2012. School climate-the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* [online]. 3(6), 69-73 [cit. 2024-04-13]. ISSN 01926365. Dostupné z: https//hdl.handle.net/10520/EJC132368.

OSWALD, Friedrich et al.,1989. *Schulklima*. Wien: Universitatsverlag. ISBN 3-85114-040-0.

PAPŠOVÁ, Miroslava, Marta VALIHOROVÁ a Eva NÁBĚLKOVÁ, 2012. Exploring the moderating effect of field dependence-independence on relationship between pupils school satisfaction and social classroom atmosphere. *Studia Psychologica*. **54**(2), 125-136. ISSN 00393320.

PAUKNEROVÁ, Daniela a kol., 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3809-3.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: IRIS. ISBN 80-890-1897-1.

PERRY, Arthur, 1908. *The management of a city school*. New York: Macmillan.

PERZIGIAN, Aaron a Michael BRAUN, 2020. A Comparison of School Climate Ratings in Urban Alternative and Traditional High Schools. *Journal of Educational Research and Practice*. **10**(1), 351-364. ISSN 21678693.

PLEVOVÁ, Ilona, 2018. *Ošetřovatelství I.* Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0888-6.

PLEVOVÁ, Ilona, 2019. *Ošetřovatelství II.* Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0889-3.

POMERANZ, Jennifer a Virginia CHANG, 2017. Severe Deprivations of Education Should Be Considered States of Emergency. *Journal of Public Health Management and Practice*. **23**(4), 336. ISSN 10784659.

POSTHOLM, May, 2019. The school leader's role in school-based development. *Educational Research* [online]. **61**(4), 437-450 [cit. 2024-01-27]. ISSN 14695847. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1677171.

PROBST, Charlotte, Tara ELTON-MARSHALL, Sameer IMTIAZ, Karen A. PATTE, Jürgen REHM, Bundit SORNPAISARN a Scott LEATHERDALE, 2021. A supportive school environment may reduce the risk of non-medical prescription opioid use due to impaired mental health among students. *European Child* [online]. **30**(2), 293-30 [cit. 2024-03-11]. ISSN 10188827. Dostupné z: doi:10.1007/s00787-020-01518-3.

PROŠKOVÁ, Eva a Jana KONEČNÁ, 2015a. Vývoj vzdělávání zdravotních sester – 1. díl. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **6**, 43-46 cit. 2024-01-05]. ISSN 1801-464X. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2015/6/vyvoj-vzdelavani-zdravotnich-sester-1-dil/.

PROŠKOVÁ, Eva a Jana KONEČNÁ, 2015b. Vývoj vzdělávání zdravotních sester – 2. díl. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **11**(7-8), 43-45 cit. 2024-01-05]. ISSN 1801-464X. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2015/7/vyvoj-vzdelavani-zdravotnich-sester-2-dil/.

PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan, 2019. *Odborné školství a odborné vzdělávání. Fungování systému, problémy, praxe a výzkum.* Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-158-5.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-403-9.

PUGNEROVÁ Michaela a kol., 2019. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.

PUCHALSKA-WASYL, Małgorzata, Małgorzata ŁYSIAK a Beata ZARZYCKA, 2022. Deconversion and Identity Formation in Adolescents: The Role of Internal Dialogs and Religiousness of Parents. *International Journal for the Psychology of Religion* [online]. **32**(4), 273-288 [cit. 2024-04-13]. ISSN 10508619. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/10508619.2021.2003112.

PURKEY, Stewart a Marshall SMITH, 1983. Effective schools: A review. *The Elementary School Journal* [online]. **83**(4), 427-452 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https://doi.org/10.1086/461325.

RAMAZAN, Onur, Robert William DANIELSON, Annick ROUGEE, Yuliya ARDASHEVA a Bruce AUSTIN, 2023. Effects of classroom and school climate on language minority students' PISA mathematics self-concept and achievement scores. *Large-scale Assessments in Education: An IEA-ETS Research Institute Journal* [online]. **11**(1) [cit. 2024-01-28]. ISSN 21960739. Dostupné z: https://doi.org/10.1186/s40536-023-00156-w.

RAPTI, Dorina, 2013. School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*. **4**(8), 110-125. ISSN 20793715.

REAVES, Samantha, Susan MCMAHON, Sophia DUFFY a Linda RUIZ, 2018. The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior* [online]. **39**, 100-108 [cit. 2024-04-09]. ISSN 13591789. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

REKIENĖ, Virginija a Rytis PAKROSNIS, 2021. The Importance of Perceived School Climate and Personal Strengths Use for Psychological Functioning among High School Students *Psychology/Psichologija* [online]. **65**, 40-55 [cit. 2024-04-13]. ISSN 13920359. Dostupné z: https://doi.org/10.15388/Psichol.2021.45.

REYES, Chin, Marc BRACKETT, Susan RIVESR, Mark WHITE a Peter SALOVEY, 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* [online]. **104**(3), 700–712 [cit. 2024-02-10]. ISSN 0022-0663. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/a0027268.

RIZZOTTO, Júlia a Marco FRANÇA, 2022. Indiscipline: The school climate of Brazilian schools and the impact on student performance. *International Journal of Educational Development* [online]. **94** [cit. 2024-01-13]. ISSN 07380593. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102657.

ROBERTS, Rachel, Lorna FAWCETT a Amelia SEARLE, 2019. An Evaluation of the Effectiveness of the Personal Leadership Program Designed to Promote Positive Outcomes for Adolescents. *Journal of Happiness Studies* [online]. **20**(3), 743-757 [cit. 2024-04-14]. ISSN 13894978. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10902-018-9971-5

ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena ŠAFRÁNKOVÁ a Renata VYTEJČKOVÁ, 2010. *Ošetřovatelství I.* Vyd. 2. Praha: Informatorium. ISBN 978-80-7333-074-3.

RUDASILL, Kathleen, Kate SNYDER, Helen LEVINSON a Jill ADELSON, 2018. Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review* [online]. **30**(1), 35-60 [cit. 2024-01-03]. ISSN 1040726X. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/45379662.

ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie.* Vyd. 3. Praha: Grada. ISBN 978-80-7367-560-8.

SANDELL, Rolf, Birgitta KIMBER, Marie ANDERSSON, Mattias ELG a Linus FHARM, 2012. Psychometric Analysis of a Measure of Socio-Emotional Development in Adolescents. *Educational Psychology in Practice* [online]. **28**(4), 395-410 [cit. 2024-04-13]. ISSN 02667363. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/02667363.2012.726196.

SARI, Mediha a Aslı ÖZGÖK, 2014. The Sense of School Belonging and Emphatic Classroom Atmosphere Among Secondary School Students. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* [online]. **13**(2), 479-492 [cit. 2024-04-13]. ISSN 21495459. Dostupné z: https://doi.org/10.21547/jss.256833.

SEIFERT, Kelvin a Rosemary SUTTON, 2009. *Educational Psychology*. University of Manitoba. ISBN 101616101547.

SHAHEEN, Musban, Jason GARVEY a C.V. DOLAN, 2023. An Exploration of Institutional-and Individual-Level Dimensions of Campus Climate for Queer and Trans Students at Religiously Affiliated Institutions. *Religion* [online]. **50**(1), 19-38 [cit. 2024-04-07]. ISSN 15507394. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2172294.

SHERMAN, Carol Jones, 1986. The Psychology of Moral Development. Vol. 2: The Nature and Validity of Moral Stages Lawrence Kohlberg. *The Journal of Religion* [online]. **66** (3), 354-355 [cit. 2024-01-11]. ISSN 00224189.

SHOWERS, Suzzane, 2019. Building a Positive School Climate: What Principals Have Done to Effect Change, an Ethnographic Case Study. ISSN edsoaiOpen.

SCHULTE, Laura E., Franklin THOMPSON, Jeanie TALBOTT, Ann LUTHER, Michelle GARCIA, Shirley BLANCHARD, Larraine CONWAY a Melanie MUELLER, 2002. The develompent and validation of the Ethical Climate Index for middle and high schools. *The School Community Journal* [online]. **12**(2), 117-131 [cit. 2024-01-11]. ISSN 1059-308X.

SKOPALOVÁ, Jitka, 2013. *Sociální patologie, sociální deviace nebo rizikové chování*. *Pedagogická propedeutika.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-86768-58-8.

SKOPALOVÁ, Jitka a Helena GRECMANOVÁ, 2014. Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě. In: Sborník anotací příspěvků XXII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Olomouc, s. 161. ISBN 978-80-86768-91-5.

SORIA-RESÉNDEZ, Ana Cristina, Norma Angelica PEDRAZA-MĚLO a Idolina BERNAL-GONZÁLEZ, 2019. El clima organizacional y su asociación con la satisfacción laboral en una institución de educación superior. *Acta Universitaria* [online]. **29**, 1-14 [cit. 2024-01-16]. ISSN 2007-9621. Dostupné z: https://doi.org/10.15174/au.2019.2205.

STAŇKOVÁ, Marta, 2001. *Galerie historických osobností.* Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-7013-329-5.

STEFFGEN, Georges, Sophie RECCHIA a Wolfgang VIECHTBAUER, 2013. The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior* [online]. 18(2), 300-309 [cit. 2024-01-18]. ISSN 13591789. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001.

SZUCZ, Jana, 2017. *VYUČOVACÍ KLIMA V ODBORNÝCH PŘEDMĚTECH NA STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÉ ŠKOLE.* Olomouc. Univerzita Palackého.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČIŽKOVÁ Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a MICHAELA PUGNEROVÁ, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMIČOVÁ, Klára a Michaela HOFŠTETROVÁ KNOTKOVÁ, 2024. Celoživotní vzdělávání jako základ profesního rozvoje zdravotnických pracovníků. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. **1**, 13-16 [cit. 2024-01-18]. ISSN 1801-464X. Dostupné z: https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2024/1/celozivotni-vzdelavani-jako-zaklad-profesniho-rozvojezdravotnickych-pracovniku/.

ŠKARDOVÁ, Lucie, 2020. *Život sestry.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2502-9.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka, 2015a. *Doprovázení v ošetřovatelství I. Pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9962-9.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka, 2015b. *Doprovázení v ošetřovatelství II. Doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5711-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAGIURI, Renato, 1968. The Concept of Organizational Climate. In: TAIGURI, Renato a George LITWIN. Organizational Climate: Exploration of a Concept, 11-32. Boston: Harvard University Press.

TABLEMAN, Betty, 2004. School culture and school climate. *Best Practice Briefs* [online]. **31**, 1-10 [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: https://www.academia.edu/6302899/school_culture_and_school_climate.

TAPIA-FONLLEM, César, Blanca FRAIJO-SING, Victor CORRAL-VERDUGO, Glenda GARZA-TERÁN a Melanie MORENO-BARAHONA, 2020. School environments and elementary school children's well-being in Northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology* [online]. **11**(2) [cit. 2024-02-18]. ISSN 16641078. Dostupné z: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510.

THAPA, Amrit, Jonathan COHEN, Ann HIGGINS-DALESSANDRO a Shawn GUFEY, 2012. School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, Number 3. *National School Climate Center* [online]. ISSN ERICRIE0.

THAPA, Amrit, Jonathan COHEN, Ann HIGGINS-DALESSANDRO a Shawn GUFEY, 2013. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* [online]. **83**(3), 357-385 [cit. 2024-01-18]. ISSN 00346543. Dostupné z: https://doi.org/10.3102/0034654313483907.

TELFAIR, Joseph a Terri SHELTO, 2012. Educational attainment as a social determinant of health. *North Carolina medical journal* [online]. **73**(5), 358-365 [cit. 2024-01-19]. ISSN 00292559.

TIAN, Li Li, Wang LIU a Rich GILMAN, 2010. Explicit and implicite school satisfaction. *Social Behavior and Personality* [online]. **38**(10), 1345-1353 [cit. 2024-01-15]. ISSN 0301-2212. Dostupné z: https//doi.org/10.2224/sbp.2010.38.10.1345.

TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, Aleksandra a Monika CZYŻEWSKA, 2019. Formative assessment practices and the school social climate. A new approach to the subject based on a study conducted in Poland. *New Educational Review* [online]. **55**(1), 30-41 [cit. 2024-01-27]. ISSN 17326729. Dostupné z: https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.02.

TOKUR, Behlül a Hümeyra Ahsen DOĞAN, 2023. Gençlerde Kimlik Algısı ve Dinî Hayat: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. *Eskiyeni* [online]. **50**, 705-722 [cit. 2024-04-07]. ISSN 13066218. Dostupné z: https://doi.org/10.37697/eskiyeni.1294031.

TOWNSEND, Dianna, Alexis FILIPPINI, Penelope COLLINS a Gina BIANCAROSA, 2012. Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. *The Elementary School Journal* [online]. **112**(3) [cit. 2024-01-28].497. ISSN 00135984. Dostupné z: https://doi.org/10.1086/663301.

TROMPETER, Nora, Emma AUSTEN, Kay BUSSEY, Erin REILLY a Mitchell CUNNINGHAM, 2023. Examination of bidirectional relationships between fear of negative evaluation and weight/shape concerns over 3 years: A longitudinal cohort study of Australian adolescents. *International Journal of Eating Disorders* [online]. **56**(3), 646-653 [cit. 2024-04-14]. ISSN 02763478. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/eat.23881.

UDDIN, Lucina a Andres DE LOS REYES, 2022. Developmental Considerations for Understanding Perceptions and Impacts of Identity-Related Differences: Focusing on Adolescence. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging* [online]. **7**(12), 1209-1214 [cit. 2024-04-07]. ISSN 24519022. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2022.04.006.

URBÁNEK, Petr, Jan PICEK, Jitka JURSOVÁ, Andrea ROZKOVCOVÁ, Helena PICKOVÁ a Jitka NOVOTOVÁ, 2021. Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie = Research on the climate among the teaching staff: the potential of a mixed methodology. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi* [online]. **71**(1), 7-28 [cit. 2024-04-07]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika.

URBÁNEK, Petr, 2008. Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae* [online]. **2**(3), 87–106 [cit. 2024-02-09]. ISSN 18024637.

URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL, 2012. Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-59-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALADEZ-GARCÍA, Alberto a Roberto OROPEZA-TENA, 2020. Evaluation of the preventive intervention for adolescent students at risk (IPEA-R) in high school students. Online. *Health and Addictions / Salud y Drogas* [online]. **20**(2), 157-169 [cit. 2024-04-14]. ISSN 1988205X. Dostupné z: https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.550.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2010. *Pedagogika pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ, 2021. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3249-2.

VANLONE, Janet, Jennifer FREEMAN, Tamika LASALLE, Lola GORDON, Tiffany POLK a Jesslyn ROCHA, 2019. A Practical Guide to Improving School Climate in High Schools. *Intervention in School and Clinic* [online]. **55**(1), 39-45 [cit. 2024-01-27]. ISSN 15384810. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1053451219832988.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Vladimíra SPILKOVÁ, 2002. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001. 2. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů.* Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-090-0.

VELARDE, Joseph, Muhammad GHANI, Donnie ADAMS a Jun-hwa CHEAH, 2022. Towards a Healthy School Climate: The Mediating Effect of Transformational Leadership on Cultural Intelligence and Organisational Health. *Educational Management Administration* [online]. **50**(1), 163-184 [cit. 2024-06-08]. ISSN 17411432. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1741143220937311.

VÉVODOVÁ, Šárka a Kateřina IVANOVÁ, 2015. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4770-4.

VIRTANEN, Tuomo, Jenni PELKONEN a Noona KIURU, 2022. Reciprocal Relationships Between Perceived Supportive School Climate and Self-reported Truancy: A Longitudinal Study from Grade 6 to Grade 9. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. **67**(4), 521-535 [cit. 2024-01-27]. ISSN 14701170. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042731.

VYTEJČKOVÁ, Renata, Petra SEDLÁŘOVÁ, Vlasta WIRTHOVÁ a Jana HOLUBOVÁ, 2011. *Ošetřovatelské postupy v péči o nemocné I.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3419-4.

WALKER, Christopher, 2012. Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education: An International Journal* [online]. **15**(1), 97-107 [cit. 2024-03-19]. ISSN 13812890. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s11218-011-9165-z.

WANG, Ming-te a Jennifer FREDRICKS, 2014. The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development* [online]. **85**(2), 722 [cit. 2024-02-14]. ISSN 00093920. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/cdev.12138.

WANG, Ming-te a Jessica DEGOL, 2016. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review* [online]. **28**(2), 315–352 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/10648-015-9319-1.

WANG, Ming-te, Jessica DEGOL, Jamie AMEMIYA, Alyssa PARR a Jiesi GUO, 2020. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review* [online]. **57.** [cit. 2024-01-28]. ISSN 02732297. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912.

WANG, Naiyi, Ziluo YAN, Dazhi CHENG, Xiaojing MA a Wanyu WANG, 2024. Career adaptability and academic achievement among Chinese high school students: A person-centered longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. **53**(3), 718-731 [cit. 2024-04-06]. ISSN 00472891. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10964-023-01884-6.

WHITE, Jia, Sarah MCGARRY, Marita FALKMER, Mellisa SCOTT, John WILLIAMS et al., 2023. Creating Inclusive Schools for Autistic Students: A Scoping Review on Elements Contributing to Strengths-Based Approaches. *Education Sciences* [online]. **13**(7) [cit. 2024-04-14]. ISSN 22277102. Dostupné z: https://doi.org/10.3390/educsci13070709.

WITKOWSKI, Piotr, 2022. Motywacja osiągnięć, kluczowe autoewaluacje i kompetencje społeczne młodocianych przestępców. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia* [online]. **7,** 209-218 [cit. 2024-04-14]. ISSN 08672040. Dostupné z: https://doi.org/10.17951/j.2022.35.3.209-218.

YANG, Chunyan, George G. BEAR, Fang CHEN, Jessica C. BLANK, Wei ZHANG a Xishan HUANG, 2013. Students perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Qaurterly* [online]. **28**(1), 7-24 [cit. 2024-01-18]. ISSN 1045-3830. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/spq0000002.

YU, Zehui a Xiaodi JIANG, 2022. How School Climate Affects Student Performance: A Fuzzy Set Qualitative Comparative Analysis Based on the Perspective of Education System. *Mathematical Problems in Engineering* [online]. 1-9 [cit. 2024-03-10]. ISSN 1024123X. Dostupné z: https://doi.org/10.1155/2022/7975433.

ZELINKA, Patrik, 2014. Historie ošetřovatelských škol. *Florence plus: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky* [online]. Pardubická krajská nemocnice. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: https://www.florence.cz/odborne-clanky/florence-plus/historieosetrovatelskych-skol/.

ZOBBI, Elisa, 2021. School moral atmosphere as a set of norms. An exploratory research on theoretical conceptions and intervention programs. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* [online]. **16**(1), 123-135 [cit. 2024-03-10]. ISSN 19702221. Dostupné z: https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11557.

ZULFITRI, Zulfitri a FAKHRURRAZI, Fakhrurrazi, 2022. The Nature of School Atmosphere Association to Improve the Students' Personalities in Madrasah Ibtidaiyah (MI) of Kota Langsa. *Qalamuna* [online]. **14**(1) [cit. 2024-01-13]. ISSN 19076355. Dostupné z: https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.1228.

ZULLIG, Keith, Scott HUEBNER a Jon PATTON, 2011. Relitionships among chool climate dimains and school satisfaction. *Psychology in the Schools* [online]. **48**(2)**,** 133-145 [cit. 2024-04-13]. ISSN 1520-6807. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/pits.20532.

ZYCHOVÁ, Vladimíra, 2016. Významné mezníky ve vývoji českého novodobého školství od Marie Terezie po Sametovou revoluci. Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. *Ostrava: pedagogická fakulta* [online]. **6**, 55-61 [cit. 2024-04-13]. ISSN 1805-1464.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Přehled hodin teoretické výuky v řádové ošetřovatelské škole v Opavě 26
Tab. 2 Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání studijního oboru praktická sestra 34
Tab. 3 Dotazníky a hodnotící škály k měření školního klimatu u žáků..... 77
Tab. 4 Dotazníky a hodnotící škály u sledovaných oblastí školního klimatu..... 81
Tab. 5 Přehled středních zdravotnických škol České republiky..... 96
Tab. 6 Rešeršní činnost první etapy výzkumného šetření 99
Tab. 7 Výzkumný nástroj Kantorové (2015)..... 101
Tab. 8 Upravený výzkumný nástroj Kantorové (2015) určený žákům Emanuela Pöttinga 105
Tab. 9 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nástroje Kantorové (2015) 108
Tab. 10 Cronbachův koeficient alfa v jednotlivých faktorech nástroje Kantorové (2015) 108
Tab. 13 Rozdělení žáků podle pohlaví první etapy výzkumného šetření 113
Tab. 14 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy první etapy výzkumného šetření..... 114
Tab. 15 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel první etapy výzkumného šetření..... 115
Tab. 16 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 3) Soudržnost třídy první etapy výzkumného šetření..... 116
Tab. 17 Výsledky vnímání oblasti školního klimatu 4) Materiální aspekty a nabídka školy první etapy výzkumného šetření..... 117
Tab. 18 Přehled počtu položek nové modifikace výzkumného nástroje a výzkumného nástroje Kantorové (2015)..... 122
Tab. 19 Porovnání oblastí školního klimatu a jednotlivých položek nástroje Kantorové (2015) a nové modifikace výzkumného nástroje..... 124
Tab. 20 Výsledky aritmetického průměru, směrodatné odchylky a mediánu u jednotlivých oblastí školního klimatu nové modifikace výzkumného nástroje..... 131
Tab. 21 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa u ověření šestifaktorového modelu předvýzkumu fáze 1..... 136
Tab. 22 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech u ověření šestifaktorového modelu předvýzkumu fáze 1 136

Tab. 24 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2 145
Tab. 25 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2 145
Tab. 27 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 151
Tab. 28 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 152
Tab. 30 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 157
Tab. 31 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 158
Tab. 32 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa po odstranění jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 158
Tab. 33 Podrobná konfirmativní faktorová analýza finální úpravy nástroje k měření školního klimatu 161
Tab. 34 Podrobná konfirmativní faktorová analýza – model fit measures finální úpravy nástroje k měření školního klimatu 163
Tab. 35 Podrobná konfirmativní faktorová analýza mezi jednotlivými faktory measures finální úpravy nástroje k měření školního klimatu 164
Tab. 36 Zastoupení pohlaví respondentů 171
Tab. 37 Zastoupení výzkumného souboru v jednotlivých školách 171
Tab. 38 Zastoupení ročníků studia respondentů 172
Tab. 39 Celkový přehled výzkumného souboru středních zdravotnických škol Jihomoravského kraje 173
Tab. 40 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 179
Tab. 41 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa ve faktorech nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 179
Tab. 42 Model fit measures konfirmativní faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 180
Tab. 43 Podrobná konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 180

Tab. 44 Konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 183
Tab. 45 Celková hodnota Cronbachova koeficientu alfa nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 190
Tab. 46 Hodnota Cronbachova koeficientu alfa ve faktorech nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 191
Tab. 47 Model fit measures konfirmativní faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 191
Tab. 48 Podrobná konfirmativní faktorová analýza nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 192
Tab. 49 Podrobná konfirmativní faktorová analýza mezi jednotlivými faktory nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 194
Tab. 50 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 1) Kvality a kompetence učitelů a vedení školy 201
Tab. 51 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel 203
Tab. 52 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 3) Spokojenost s oborem vzdělání 204
Tab. 53 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 4) Soudržnost třídy205
Tab. 54 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 5) Materiální aspekty školy 206
Tab. 55 Výsledky průměrného souhlasu oblasti školního klimatu 6) Učební prostředí207
Tab. 56 Výsledky středních hodnot a rozptylu u jednotlivých oblastí školního klimatu 209
Tab. 57 Testy normality 211
Tab. 58 Rozdíly ve vnímání oblastí školního klimatu dle pohlaví 212
Tab. 59 Spearmanův korelační koeficient 213
Tab. 60 Post hoc analýza párového porovnávání ročníků k faktorům 215
Tab. 61 Stanovení stenových norem nové modifikace výzkumného nástroje 217

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí školního klimatu..... 210

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Církevní ošetřovatelské řády 22
Obr. 2 Složky sebepojetí 40
Obr. 3 Integrace člověka s prostředím 48
Obr. 4 Charakteristiky školního prostředí 50
Obr. 5 Systémový model školního klimatu I 55
Obr. 6 Systémový model školního klimatu II 56
Obr. 7 Konstrukt školního klimatu 67
Obr. 8 Přehled oblastní kvality školního klimatu 69
Obr. 9 Znaky pozitivního školního klimatu I 72
Obr. 10 Znaky pozitivního školního klimatu II 72
Obr. 11 Hodnotící škála SSCS 89
Obr. 12 Schéma 1a Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové .. 110
Obr. 13 Schéma 1b Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové . 111
Obr. 14 Schéma 1c Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové .. 112
Obr. 15 Schéma 2a Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 138
Obr. 16 Schéma 2b Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1 139
Obr. 17 Schéma 2c Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1 140
Obr. 18 Schéma 2d Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1 141
Obr. 19 Schéma 2e Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 1 142
Obr. 20 Schéma 3a Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 2 146
Obr. 21 Schéma 3b Ověření konstruktové validity předvýzkumu fáze 2 147
Obr. 22 Schéma 3c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2 148
Obr. 23 Schéma 3d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2 149
Obr. 24 Schéma 3e Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy předvýzkumu fáze 2 150
Obr. 25 Schéma 4a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 154
Obr. 26 Schéma 4b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 154

Obr. 27 Schéma 4c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 155
Obr. 28 Schéma 4d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3 156
Obr. 29 Schéma 5a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 166
Obr. 30 Schéma 5b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 167
Obr. 31 Schéma 5c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 168
Obr. 32 Schéma 5d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 4 169
Obr. 33 Schéma 6a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 186
Obr. 34 Schéma 6b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 187
Obr. 35 Schéma 6c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 188
Obr. 36 Schéma 6d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 1 189
Obr. 37 Schéma 7a Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 196
Obr. 38 Schéma 7b Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 197
Obr. 39 Schéma 7c Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 198
Obr. 40 Schéma 7d Ověření konstruktové validity pomocí faktorové analýzy nové modifikace výzkumného nástroje hlavního výzkumného šetření fáze 2 199

SEZNAM ZKRATEK

ACS	The authoritative school climate
ARIP	Ošetřovatelská péče v anesteziologii, resuscitaci a intenzivní medicíně
CFK	School Climate Profile
CLES + T	The clinical Learning Environment, Supervision and Nurse Teacher scale
CSCI	Comprehensive School Climate Inventory
ČSČK	Československý červený kříž
DiS.	Diplomovaný specialista
DSCS	Delaware School Climate Survey-Student
EBSCO	Elton Bryson Stephens Company
ESB	Effective School Battery
ESFI	Effective School Function Inventory
GAVIS	Goals, Attitudes and Values in School
ICS-S	Inventory of School Climate – Student
IDVPZ	Institut pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků
ILQ	Instructional Leadership Questionnaire
M-DSCS-S	Modified-Delaware School Climate Survey-Student
MEDLINE	Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
MeSH	Medical subject headings
MSCQ	The Multidimensional School Climate Questionnaire
MSCS-SV	Meriden School Climate Survey-Student Version
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NCLEX–RN	National Council Licensure Examination for Registered Nurses
NCO NZO	Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů

OCDQ-R	Organizational Climate Description Questionnaire-Revised
OCI	Organizational Climate Index
PCSS	Perceived Control at School Scale
QSL	Quality of school life
RVP	Rámcový vzdělávací program
SES	School Environment Scale
SCM	School Climate Measure
SCS	School Climate Scale
SSCS	School Social Climate Scale
SSS	School Satisfaction Subscale
ÚDV SZP	Ústav pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků
WHIC	What is happening in this class
WHIT	What's Happening in This School Questionnaire
WHITS	What is happening in this class

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Ověření reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015) po odstranění jednotlivých položek první etapy výzkumného šetření (Tab. 11)

Příloha 2 Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové (2015) první etapy výzkumného šetření (Tab. 12)

Příloha 3 Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření fáze 1 - ověření šesti faktorového modelu (Tab. 23)

Příloha 4 Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu druhé etapy výzkumného šetření fáze 2 – odstranění posledního faktoru a dvou položek (Tab. 26)

Příloha 5 Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek předvýzkumu fáze 3 - vytvoření nové oblasti zkoumání s přesunem položek (Tab. 29)

Příloha 6 Informovaný souhlas

Příloha 7 Žádost o schválení realizace výzkumného šetření u žáků Střední zdravotnické školy v Boskovicích

PŘÍLOHY

Příloha 1

Ověření reliability výzkumného nástroje Kantorové (2015) po odstranění jednotlivých položek první etapy výzkumného šetření

Tab. 11 Výpočet Cronbachovo alfa u jednotlivých položek první etapy výzkumného šetření

Oblasti školního klimatu s jednotlivými položkami	**Cronbachovo alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	
Učitelé se o žáky zajímají.	0,877
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,877
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,881
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,886
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,877
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,877
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,881
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,888
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,875
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,885
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,883
Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti.	0,895
Učitelé mají jasné pedagogické názory.	0,890
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,881
Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.	0,887
Chodím rád do této školy.	0,884
Jsem pyšný na naši školu.	0,883
Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.	0,892
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,730

Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,703
Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.	0,726
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,705
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,709
Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.	0,740
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,733
Ve třídách je nevyvětráno.	0,733
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,717
3) Soudržnost třídy	
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,807
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,821
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,801
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,874
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,827
4) Materiální aspekty a nabídka školy	
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	0,762
Naše škola je čistá.	0,768
Naše škola vypadá pěkně.	0,766
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,782
Naše škola je bezpečné místo.	0,766
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,756
Prezentace projektů probíhají veřejně.	0,786
Toalety jsou hygienické.	0,764
Škola pořádá exkurze v oboru.	0,784
Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.	0,777
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	0,784
Školní budova je prostorná.	0,772
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby aj.	0,768
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,774
Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neudělal/a správně.	0,768
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	0,783
Škola má kontakty se sponzory.	0,775

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 11 uvádí hodnotu Cronbachova koeficientu alfa u jednotlivých položek v daných oblastech zkoumání. U všech proměnných je hodnota nad 0,7. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí.

Příloha 2

Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové (2015) první etapy výzkumného šetření

Tab. 12 Ověření konstruktové validity výzkumného nástroje Kantorové (2015) pomocí faktorové analýzy první etapy výzkumného šetření

Položky	**Faktor**					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy						
Učitelé se o žáky zajímají.	**0,749**					
Učitelé jednají se žáky s respektem.	**0,783**					
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	**0,622**					
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,304	**0,509**				
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	**0,767**					
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	**0,617**					
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	**0,590**					
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	**0,433**				0,320	
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	**0,674**			0,398		
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	**0,514**					
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	**0,455**			0,338		
Vedení školy a učitelé společně pracují na vytváření pozitivního obrazu školy v očích veřejnosti.						**0,482**
Učitelé mají jasné pedagogické názory.				**0,404**		
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.			**0,310**			

Vedení školy se stará o to, aby učitelé měli jasnou představu o budoucnosti školy.					**0,308**	
Chodím rád do této školy.				**0,370**		
Jsem pyšný na naši školu.	0,311			**0,562**		
Učitelé své pedagogické názory a záměry vzájemně koordinují mezi sebou.					**0,370**	
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel						
Ve vyučování často vládne zmatek.		**0,584**				
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.			**0,377**			
Žáci ve třídě neposlouchají, co učitel říká.			**0,432**			
Občas se stane, že si žáci nadávají.				**0,551**		
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.		0,321		**0,420**		
Ve třídách je často příliš horko nebo příliš chladno.				**0,388**		
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.				**0,543**		
Ve třídách je nevyvětráno.				**0,317**		
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.				**0,521**		
3) Soudržnost třídy						
V naší třídě je každý mým kamarádem.			**0,830**			
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.			**0,810**			
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.			**0,782**			
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.			**0,465**			0,397
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.			**0,699**			
4) Materiální aspekty a nabídka školy						

Naše škola je udržována v dobrém stavu.		**0,560**				
Naše škola je čistá.		**0,669**				
Naše škola vypadá pěkně.		**0,681**				0,343
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	**0,346**					
Naše škola je bezpečné místo.		**0,448**		0,406		
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.		**0,446**				
Prezentace projektů probíhají veřejně.					**0,582**	
Toalety jsou hygienické.		**0,476**				
Škola pořádá exkurze v oboru.					**0,646**	
Na školním dvoře je dostatek místa pro hry a sport.						**0,477**
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.					**0,585**	
Školní budova je prostorná.		**0,592**				
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické)					**0,503**	
Stoly a židle jsou pohodlné.		**0,501**				
Po praktické výuce probíhá zpětná vazba (reflexe), takže vím, co jsem udělal/a a neudělal/a správně.		**0,386**				
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).					**0,430**	
Škola má kontakty se sponzory.					**0,412**	

Zdroj: (vlastní zpracování)

Faktorová analýza měla ověřit přítomnost 4 faktorů ve výzkumném nástroji. Výsledkem faktorové analýzy je objevení dalších dvou faktorů 5 a 6. V tabulce jsou jednotlivé hodnoty přiřazeny k šesti faktorům. Uvedené hodnoty znázorňují míru korelace určité proměnné s daným faktorem. Je zde znatelný také Crossloading, tzn. některé položky korelují s více než jedním faktorem. U těchto proměnných je vyšší hodnota znázorněna tučně.

Příloha 3

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek- ověření šestifaktorového modelu

Tab. 23 Výpočet Cronbachovo alfa u jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 1

Faktory a položky	**Cronbachovo alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	
Učitelé se o žáky zajímají.	0,905
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,907
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,905
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,908
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,907
Učitelé podporují žákovo učení.	0,905
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,916
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,903
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,912
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,909
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,902
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,913
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,904
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,909
Chodím rád do této školy.	0,905
Jsem pyšný na naši školu.	0,909
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,762
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,774
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,751
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,771
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,746
Ve třídách je nevyvětráno.	0,776
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,762
3) Spokojenost s oborem vzdělání	
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,804
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,813

Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,831
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,823
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,801
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,801
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,818
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,820
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,818
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	0,817
Situace, které vedou k učení, jsou z hlediska obsahu různorodé.	0,837
Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení.	0,816
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,815
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,818
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,811
4) Soudržnost třídy	
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,796
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,805
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,817
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,849
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,840
5) Materiální aspekty školy	
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	0,728
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,727
Naše škola vypadá pěkně.	0,727
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,719
Naše škola je bezpečné místo.	0,750
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,742
Toalety jsou hygienické.	0,740
Školní budova je prostorná.	0,771
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,761
6) Nabídka a služby školy	
Škola pořádá exkurze v oboru.	0,445
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	0,483
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby).	0,421
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	0,424
Škola má kontakty se sponzory.	0,444

Tabulka 23 představuje výpočet Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech školního klimatu. Všechny položky ve faktoru 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy přesahují hodnotu nad 0,9. Všechny položky ve faktoru 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel a 5) Materiální aspekty školy přesahují hodnotu nad 0,7. Položky ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání a 4) Soudržnost třídy přesahují hodnotu nad 0,8, kromě položky z faktoru 4, a to V naší třídě je každý mým kamarádem. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí. Položky ve faktoru 6) Nabídka a služby školy přesahují hodnoty nad 0,4.

Příloha 4

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje–odstranění posledního faktoru a dvou položek

Tab. 26 Výpočet Cronbachovo alfa u jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 2

Faktory a položky	**Cronbachovo alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	
Učitelé se o žáky zajímají.	0,905
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,907
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,905
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,908
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,907
Učitelé podporují žákovo učení.	0,905
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,916
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,903
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,912
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,909
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,902
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,913
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,904
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,909
Chodím rád do této školy.	0,905
Jsem pyšný na naši školu.	0,909
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,762
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,774
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,751
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,771
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,746
Ve třídách je nevyvětráno.	0,776
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,762
3) Spokojenost s oborem vzdělání	
S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,815
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,824

Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,843
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,834
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,812
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,813
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,830
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,831
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,830
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	0,829
Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení.	0,828
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,827
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,830
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,822
4) Soudržnost třídy	
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,796
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,805
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,817
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,849
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,840
5) Materiální aspekty školy	
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	0,733
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,726
Naše škola vypadá pěkně.	0,744
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,732
Naše škola je bezpečné místo.	0,757
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,765
Toalety jsou hygienické.	0,742
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,771
6) Nabídka a služby školy	
Škola pořádá exkurze v oboru.	0,445
Ve škole se mohu zapojit do soutěží v oboru.	0,483
Škola nabízí služby pro veřejnost (catering, stavební práce, kosmetické služby).	0,421
Škola spolupracuje s odborníky z praxe (např. u závěrečných zkoušek).	0,424
Škola má kontakty se sponzory.	0,444

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 26 představuje výpočet Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech školního klimatu. Všechny položky ve faktoru 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy přesahují hodnotu nad 0,9. Všechny položky ve faktoru 2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel a 5) Materiální aspekty školy přesahují hodnotu nad 0,7. Položky ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání a 4) Soudržnost třídy přesahují hodnotu nad 0,8, kromě položky z faktoru 4, a to V naší třídě je každý mým kamarádem, která dosahuje hodnoty nad 0,7. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí. Položky ve faktoru 6) Nabídka a služby školy přesahují hodnoty nad 0,4. Vnitřní konzistence dat je nízká.

Příloha 5

Ověření reliability výzkumného nástroje po odstranění jednotlivých položek předvýzkumu fáze 3 - vytvoření nové oblasti zkoumání s přesunem položek

Tab. 29 Výpočet Cronbachovo alfa u jednotlivých položek nové modifikace výzkumného nástroje předvýzkumu fáze 3

Tvrzení	**Cronbachovo alfa**
1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy	
Učitelé se o žáky zajímají.	0,905
Učitelé jednají se žáky s respektem.	0,907
Vedení školy a učitelé usilují o vytváření příjemného a férového prostředí.	0,905
Učitelé vysvětlují učivo velmi dobře.	0,908
Učitelé žáky povzbuzují, aby se ve vyučování snažili.	0,907
Učitelé podporují žákovo učení.	0,905
Učitelé umí žákům zorganizovat práci.	0,916
Učitelé jsou vstřícní a ochotni žákům pomoci.	0,903
Učitelé vedou žáky ke vzájemné spolupráci.	0,912
Učitelé žáky povzbuzují, aby ve vyučování otevřeně diskutovali.	0,909
S našimi učiteli mi dělá učení ve škole radost.	0,902
Učitelé si udělají pro žáky čas, když něco potřebují.	0,913
Učitelé vyučují svoje předměty s nadšením.	0,904
Učitelé přispívají k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	0,909
Chodím rád do této školy.	0,905
Jsem pyšný na naši školu.	0,909
Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe.	0,109
Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí.	0,232
2) Pořádek, organizovanost a jasnost pravidel	
Ve vyučování často vládne zmatek.	0,762
Během vyučování je ve třídě většinou hluk.	0,774
Občas se stane, že si žáci nadávají.	0,751
S učiteli je obtížné diskutovat o některých problémech.	0,771
Ve škole vzniká příliš mnoho nových pravidel a předpisů.	0,746
Ve třídách je nevyvětráno.	0,776
Musím ve škole dodržovat příliš mnoho pravidel a předpisů.	0,762
3) Spokojenost s oborem vzdělání	

S výběrem oboru vzdělání jsem spokojený/á.	0,815
Oboru vzdělání se chci věnovat v praxi po škole.	0,824
Po ukončení studia mám dobrou uplatnitelnost.	0,843
Ve studiu oboru vzdělání mě rodiče podporují.	0,834
Raději bych studoval/a jinou školu.	0,812
Chtěl/a bych studovat jiný obor vzdělání.	0,813
V odborných učebnách je příznivá atmosféra.	0,830
4) Soudržnost třídy	
V naší třídě je každý mým kamarádem.	0,796
Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	0,805
Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	0,817
Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	0,849
Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	0,840
5) Materiální aspekty školy	
Naše škola je udržována v dobrém stavu.	0,733
Ve škole se udržuje čistota a pořádek.	0,726
Naše škola vypadá pěkně.	0,744
Prostory pro posezení, pobyt a odpočinek žáků jsou útulné.	0,732
Naše škola je bezpečné místo.	0,757
Naše škola má dostatek prostor pro posezení, pobyt či odpočinek žáků.	0,765
Toalety jsou hygienické.	0,742
Stoly a židle jsou pohodlné.	0,771
Odborné učebny jsou kvalitně vybaveny.	0,831
6) Učební prostředí	
Činnosti v odborných učebnách mě baví.	0,445
V odborných učebnách je dostatek podnětných situací, které vedou k učení.	0,483
Odborné učebny lze považovat jako dobré prostředí k učení.	0,421
Činnosti, které se v odborných učebnách naučím, použiji v praxi.	0,424

Zdroj: (vlastní zpracování)

Tabulka 29 představuje výpočet Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech školního klimatu. Položky ve faktoru 1) Kvality, kompetence učitelů a vedení školy přesahují hodnotu nad 0,9 kromě dvou položek, a to Učitel umí začlenit teoretické poznatky do praxe a Učitel umí objasnit rozdíly mezi teorií a praxí, které dosahují hodnot pouze 0,1 a 0,2, tj. vnitřní konzistence je velmi nízká. Dané položky do dané oblasti zkoumání nepatří. Všechny položky ve faktoru 2) Pořádek, organizovanost a jasnost

pravidel a 5) Materiální aspekty školy přesahují hodnotu nad 0,7. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí. Položky ve faktoru 3) Spokojenost s oborem vzdělání a 4) Soudržnost třídy přesahují hodnotu nad 0,8, kromě položky z faktoru 4, a to V naší třídě je každý mým kamarádem. Jedná se o data s vysokou vnitřní konzistencí. Položky ve faktoru 6) Učební prostředí přesahují hodnotu nad 0,4. Vnitřní konzistence dat je velmi nízká. Výzkumný nástroj v dané podobě není reliabilní.