

# Školní spokojenost žáků Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť

Janette Dlouhá

---

Diplomová práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Janette DLOUHÁ**  
Osobní číslo: **H09350**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Spokojenost žáků se školou**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti klimatu a evaluace školy.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace smíšeného výzkumu.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**GRECMANOVÁ, H.** Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

**CHRÁSKA, M.** Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

**MIOVSKÝ, M.** Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

**PRŮCHA, J.** Moderní pedagogika. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Mgr. Ivana Marášková**  
Ústav pedagogických věd

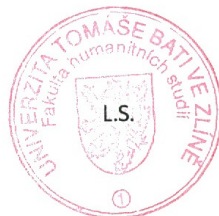
Datum zadání diplomové práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20. 4. 2011

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

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

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

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

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

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

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá školní spokojeností žáků Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť. Teoretická část vysvětluje výchozí pojmy, analyzuje školní prostředí a rozebírá možnosti evaluace. Výzkumná část je kombinací kvantitativní a kvalitativní strategie. Kvantitativní studie zjišťuje prostřednictvím dotazníkového šetření míru spokojenosti maturantů ve sledovaných oblastech včetně závislosti spokojenosti na délce studia a pohlaví. Kvalitativní výzkum vychází z ohniskové skupiny a hodnotí, jak studenti závěrečného ročníku vnímají spokojenost se školou. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v závěru a doporučeních pro praxi.

Klíčová slova: spokojenost, škola, gymnázium, žáci, učitelé, výuka, klima školy, evaluace, dotazník, ohnisková skupina.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with pupils' school satisfaction at Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť. The theoretical part explains the basic concepts, analyses the school environment and discusses the possibilities of evaluation. The research part consists of the combination of quantitative and qualitative strategy. The quantitative study finds out the extent of the satisfaction of the sixthformers in investigated areas containing the relation among satisfaction, length of studies and gender by application of questionnaires. The qualitative research is based on the focus group and rates the school satisfaction of the sixthformers. The results of the research are summed up in the conclusion part and in the recommendations for practice.

Keywords: satisfaction, school, secondary school, pupils, teachers, education, school climate, evaluation, questionnaire, focus group.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Dovoluji si vyjádřit své poděkování vedoucí práce PhDr. Ivaně Maráškové za odborné vedení a lidský přístup při zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také všem pracovníkům a žákům Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť, kteří mi svou vstřícností a otevřenými postoji umožnili realizaci výzkumu.

V neposlední řadě patří můj dík mému manželovi, dětem a rodičům, kteří mě obklopují láskou a porozuměním.

## **MOTTO**

„Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí.“

Jan Amos Komenský

## **PROHLÁŠENÍ**

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SPOKOJENOST JAKO VIZE</b> .....	<b>12</b>
1.1 ŠKOLNÍ SPOKOJENOST .....	12
1.2 POTŘEBY A MOTIVACE VE VZTAHU K EDUKACI.....	13
1.2.1 Vliv motivace na učení.....	14
1.3 SPOKOJENOST JAKO PŘEDPOKLAD KVALITY.....	14
<b>2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>16</b>
2.1 ŠKOLA JAKO SOCIÁLNÍ INSTITUCE.....	16
2.2 FUNKCE ŠKOLY.....	17
2.3 ŠKOLNÍ KLIMA A JEHO DIMENZE .....	18
2.3.1 Výzkum školního klimatu .....	19
2.3.2 Typy klimatu školy.....	20
2.4 SKRYTÉ KURIKULUM .....	22
2.5 AKTÉŘI VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.5.1 Žáci.....	24
2.5.1.1 Žáci v období dospívání.....	25
2.5.1.2 Genderová edukační diference.....	26
2.5.2 Učitelé .....	28
2.6 ŠKOLNÍ EDUKACE .....	29
2.7 ŠKOLSKÝ SYSTÉM.....	31
2.8 GYMNÁZIA JAKO TRADIČNÍ PRVEK VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU .....	32
2.8.1 Gymnázium Zlín - Lesní čtvrť .....	33
<b>3 EVALUACE ŠKOLY</b> .....	<b>36</b>
3.1 ZÁKONNÁ ÚPRAVA EVALUACE .....	36
3.2 NÁSTROJE A PŘÍSTUPY .....	37
3.3 SOUČASNÁ EVALUACE VZDĚLÁVÁNÍ .....	37
3.4 TEORIE PEDAGOGICKÉ EVALUACE .....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>4 PROJEKT VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>
4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ORGANIZACI VÝZKUMU.....	42
<b>5 KVANTITATIVNÍ ČÁST</b> .....	<b>43</b>



5.1	VÝZKUMNÝ CÍL .....	43
5.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A OTÁZKY VÝZKUMU.....	43
5.3	HYPOTÉZY A PROMĚNNÉ VÝZKUMU.....	44
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	44
5.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	45
5.6	REALIZACE VÝZKUMU .....	46
5.7	FREKVENČNÍ A DISTRIBUČNÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	47
5.7.1	Vyhodnocení položek dotazníku.....	47
5.7.1.1	Materiální a organizační podmínky .....	48
5.7.1.2	Atmosféra školy .....	50
5.7.1.3	Vnímání výuky.....	52
5.7.1.4	Spoluúčast žáků na rozhodování.....	54
5.7.1.5	Vztahy .....	56
5.7.1.6	Relaxační činnosti.....	58
5.7.1.7	Celkový dojem ze školy .....	60
5.8	VZTAHOVÁ ANALÝZA ÚDAJŮ ZÍSKANÝCH VÝZKUMEM .....	62
5.8.1	Testování hypotézy H1 .....	62
5.8.2	Testování hypotézy H2.....	64
<b>6</b>	<b>KVALITATIVNÍ ČÁST .....</b>	<b>67</b>
6.1	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	67
6.2	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	67
6.3	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	68
6.4	REALIZACE VÝZKUMU .....	69
6.5	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT.....	71
<b>7</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>95</b>
<b>8</b>	<b>NAMĚTY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>97</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

Školní prostředí je častým objektem pedagogických výzkumů. Škola je natolik různorodá instituce, že ji lze zkoumat z mnoha úhlů pohledu a různými přístupy.

Jelikož jde ve škole především o žáky, zaslouží si pozornost ověření jejich postojů, názorů a přání. Ústředním tématem diplomové práce je školní spokojenost studentů Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť. Podnětem pro šetření se stala možnost podílet se na evaluaci školy. Bylo tak možno navázat na spolupráci, která byla započata při výzkumu v rámci bakalářské práce zaměřené na dětská práva.

Teoretická část práce čerpá poznatky z odborné literatury a je věnována východiskům výzkumu, kterými je spokojenost, školní prostředí a evaluace. Sumarizuje poznatky o funkcích školy, školním klimatu a školském systému. Pojednává o charakteristikách hlavních aktérů edukace, vývojovém období adolescence a všímá si genderových aspektů. V úvahu jsou brány vlivy skrytého kurikula, koncepce potřeb a motivace. Teorie rovněž přibližuje současné možnosti a význam interního i externího hodnocení školy. Pro dokreslení prostředí, v němž výzkum probíhal, je pojednáno o historii a současnosti Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť.

Praktická část diplomové práce je vystavěna na smíšeném výzkumu, který prověřuje silné a slabé stránky školy. Kvantitativní studie zkoumá školní spokojenost žáků maturitního ročníku 2009/2010 prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Sleduje přitom možnou závislost spokojenosti na délce studia a pohlaví. Kvalitativní výzkum byl realizován metodou ohniskové skupiny a přináší hlubší porozumění tomu, jak studenti vnímají a prožívají spokojenost se školou.

Cílem mého výzkumu je zmapovat kombinací dvou přístupů celkovou školní spokojenost, spokojenost ve sledovaných oblastech, rozdíly ve vnímání spokojenosti mezi dívkami a chlapci a mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia.

Získané poznatky mohou být užitečné nejen pro vedení a učitele školy, ale také pro žáky, zřizovatele, ostatní školy apod. Pro mě osobně se stala diplomová práce výzvou, při níž jsem se pokusila proniknout do studentského života a zprostředkovat veřejnosti názory a postoje žáků gymnázia, kteří stojí na prahu dospělosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SPOKOJENOST JAKO VIZE

Klíčovým slovem diplomové práce je spokojenost, kterou je možno v obecné rovině vymezit jako stav - rozpoložení, o které usilujeme (rozpoložení, které je cílem, byť relativním). Představuje rovnováhu mezi tím, co od určitého jevu očekáváme a tím, jak jej vnímáme. Jde o záležitost poměrně subjektivní a snahy o objektivní hodnocení by měly vždy vycházet z promyšlených postupů. Standardizovat spokojenost předpokládá vymezit kritéria toho, co je chápáno jako dobré, a zvolit si adekvátní nástroje měření.

Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 556) je z psychologického hlediska spokojenost „příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti ...“.

Širší uchopení pojmu, které blíže koresponduje s pojetím této práce, nacházíme u Čapka (2010, s. 216): „Spokojenost lze identifikovat nejen jako soukromou (psychologickou, vnitřní) záležitost, ale rázem se z ní stává i významný veřejný (sociální, vnější) faktor“.

Ekvivalentu slova spokojenost se blíží anglický výraz satisfakce.

### 1.1 Školní spokojenost

Škola plní celé spektrum funkcí. Snahou každé školy je naplnit nejen vzdělávací a výchovné cíle, ale také umožnit svým žákům i učitelům, aby prožili na půdě školy příjemná léta svého života. Spokojenost se školou je významným faktorem, který je potřeba sledovat.

Podle Čapka (2010) se nejkvalitnější a nejsprávnější škola vyznačuje spokojeností všech aktérů. „Pozitivní hodnocení jednotlivce, žáka nebo učitele, můžeme vyjádřit slovem spokojenost a může směřovat na celou školu nebo jeho třídu“ (Čapek, 2010, s. 213). Autor také upozorňuje na úzké vztahy mezi spokojeností a klimatem ve škole. Školní spokojenost definuje jako „souhrnné, kladné a subjektivní, vnitřní hodnocení různých aspektů školního života“, která se dá sledovat z pohledu žáka, učitele, ředitele a rodičů (Čapek, 2010, s. 216). Nepovažuje ji pouze za abstraktní pojem, neboť ji lze měřit vhodnými výzkumnými nástroji u zmíněných cílových skupin. Evaluace žáků (studentů) vypovídá o klimatu i kvalitě školy (Čapek, 2010).

Školní spokojenost by se měla stát filozofií každé kvalitní školy.

## 1.2 Potřeby a motivace ve vztahu k edukaci

Je přirozené, že všichni jedinci usilují o naplnění svých lidských potřeb a nejinak je tomu na půdě školy.

Pokud vyjdeme z Maslowovy hierarchie, základ představují fyziologické potřeby, na které navazují potřeby bezpečí, sounáležitosti a lásky, sebeúcty a uznání, seberealizace a na vrcholu pomyslné pyramidy stojí vyšší potřeby etického, estetického a duchovního charakteru. Vychovatelé by v této souvislosti měli mít na paměti, že:

- neuspokojení fyziologických potřeb má vliv na kvalitu učení,
- pocit bezpečí je základní podmínkou efektivního učení,
- některé výchovné metody ohrožují potřebu bezpečí (hrozby, zastrašování, ironie ...),
- učitel nemůže milovat všechny děti stejně, všechny by se ale měly cítit přijímány,
- škola nemůže nahradit rodinu, ale mnohé nedostatky může kompenzovat,
- dávat všem stejně může být velmi nespravedlivé (nutno respektovat individualitu),
- vyčleňování ze skupiny bolí,
- děti potřebují pocit úspěchu a uznání (obzvláště od osob, které jsou pro ně důležité),

(Kopřiva a kol., 2006).

Potřeby lze považovat za součást motivace. Neuspokojené potřeby vyvolávají frustraci.

Motivace vede k usměrňování chování a mobilizaci sil, které jsou vyvolány vnějšími nebo vnitřními podněty (Hartl, Hartlová, 2000).

Jak uvádí Čapek (2010, s. 216), „spokojenost souvisí významně s motivací“ a ve vztahu k učení má rozhodující roli motivace vnitřní, která přináší větší efektivitu studia.

Pro školu jsou rovněž důležití motivovaní učitelé, kteří jsou vedeni skutečným zájmem o žáky a snahou naučit je vhodnými metodami všemu podstatnému a užitečnému pro život.

Nespokojenost se stává hybnou silou, neboť v nás kumuluje potřebu změny a motivuje nás k jednání a činům. Motivující (resp. zavazující) může být i vědomí spokojenosti jako snaha udržet optimální stav. Nikoliv jako projev stagnace, ale jako výraz neustálé aktivity a rozvoje toho zdravého, co je ceněno a co může představovat konkurenční výhodu.

### 1.2.1 Vliv motivace na učení

Průcha (2005) upozorňuje na zajímavé výzkumy Benjamina S. Blooma, amerického profesora pedagogiky, který vešel ve známost především svou taxonomií kognitivních cílů (zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení). V oblasti školní motivace došel Bloom k závěru, že nelze uznávat pouze její obecný vliv na učení, nýbrž je potřeba brát v úvahu následující specifické druhy motivace:

- motivace vázaná na vyučovací předměty,
- motivace vázaná na školu,
- motivace vyplývající z žákovy sebehodnocení.

Největší důležitost v souvislosti s edukačními procesy přisuzuje Bloom poslednímu typu motivace, který je utvářen zkušenostmi žáka s jeho školními výkony. Pojetí sebehodnocení zcela zásadně formuje způsob ocenění ze strany učitele, rodičů a spolužáků (Průcha, 2005).

## 1.3 Spokojenost jako předpoklad kvality

Školství jako součást veřejné správy poskytuje služby, které plynou ze zakázky společnosti. Jedním z požadavků je existence sítě kvalitních škol.

Aby škola mohla uspokojovat potřeby svých žáků, musí znát jejich názory a přání. Žáky lze tedy označit v této rovině jako zákazníky.

Spokojenost nelze ztotožňovat se slovem kvalita, avšak oba pojmy spolu souvisí. Definici obou výrazů nacházíme v ČSN ISO 9000 (označení pro české a mezinárodní normy jakosti):

- „Kvalita (jakost) je stupeň splnění požadavků souborem inherentních znaků, tj. soubor trvalých znaků produktu.“
- „Spokojenost je vnímání zákazníka týkající se stupně splnění jeho požadavku“. (eISO, 2006, [online])

O zavádění evropských standardů jakosti ISO 9000 do školství je možné uvažovat, ale v praxi se tak v plošné rovině neděje zejména kvůli finanční náročnosti certifikace a nedostatku zkušeností.

Jelikož se v současné době mnohé školy ocitají v situaci, kdy jim hrozí zánik nebo slučování, je nutné budovat rozvojové programy kvality, které budou garantovat určitou úroveň vzdělávacích institucí. Stále rostoucí tlak na efektivní vzdělávání vede k redukci škol, které nevykazují očekávané výsledky.

Trendem poslední doby je vznik tzv. páteřních škol, který má přispět k optimalizaci počtu středních škol a přizpůsobit se populačnímu poklesu žáků. Páteřní škola je centrálním prvkem školského systému v daném kraji, který splňuje parametry kvalitní a prosperující školy. Omezování by se mělo týkat také kapacit gymnaziálních tříd, zejména víceletých gymnázií. Záruku kvality zajišťuje certifikace, která vychází např. z počtu žáků, uplatnění absolventů, konkurenceschopnosti, doplňkových činností školy a dalších podmínek (Husník, 2011).

Praktické příklady šetření spokojenosti, které lze modifikovat i pro potřeby školy, uvádí ve své publikaci s názvem Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy – soubor příkladů M. Půček a kol. (2005).

Národní program Cesta ke kvalitě nabízí školám možnost zapojení do projektu, který usnadňuje realizaci vlastního hodnocení školy. (Hrubá, 2009, [online])

Sledování spokojenosti žáků se školou může být využito jako hledisko kvality, které poskytuje zpětnou vazbu a pomáhá korigovat budoucí cíle. Pohled studentů často přináší cenné informace o školním prostředí.

## 2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Dříve než lidská společnost dospěla k institucionálnímu vzdělávání a povinné školní docházce, odehrávala se výchova v rodině. Postupně se výchovné působení přenášelo do speciálních zařízení označovaných jako školy. Obsah výuky odpovídal historickému kontextu.

Školní prostředí se stalo významným činitelem socializace a spolu s rodinou, vrstevnickou skupinou a lokálním (regionálním) prostředím tvoří součást přirozeného prostředí výchovy. Vedle sociální dimenze má škola také dimenzi kulturní, která je nositelkou hodnot, norem a symbolů. Lze ji charakterizovat věcně prostorovou stránkou, sociálně-psychickým klimatem a vnějším prostředím dané lokality (Kraus, 2008).

### 2.1 Škola jako sociální instituce

Slovo škola pochází z řeckého „schole“ a původně označovalo volný čas, v němž se mohli svobodní občané o přestávkách mezi fyzickou prací věnovat vzdělávání, většinou formou filozofování. Proměnou prošel také výraz pedagog, který v antickém Řecku označoval otrocko - průvodce „paidagogos“, jenž vodil děti svého pána do výuky (Havlík, Koř'a, 2007).

Škola bývá někdy označována jako fenomén a patří k nejvíce frekventovaným výrazům, což svědčí o její důležitosti v životě lidí. Významově může být škola spojována s budovou, životní etapou, společenstvím, uměleckým nebo vědeckým směrem (Průcha, 2005).

Podle Pedagogického slovníku jde o instituci, „jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových kategorií v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238).

Grecmanová a kol. (2003) vidí školu jako komplexní mechanismus pravidel, jako významnou výchovnou instituci s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. Škola se podílí na socializaci a harmonickém rozvoji člověka. Struktura školy a její cíle jsou vymezeny zákonem.

B. Kraus (2008) konstatuje, že se škola ocitá v nelehké situaci v důsledku ekonomických, právních a provozních okolností. Přidružují se demografické a personální změny ve společnosti, narůstá konkurence. Učitelé mnohdy postrádají podstatné informace o žácích a mladých lidech, se kterými pracují. Nemají představu o jejich rodinném zázemí, zájmech,



aspiracích a zvláštnostech. To vše hovoří pro to, aby na školách fungoval sociální pedagog, který by se zaměřoval především na problémy v sociálně výchovné sféře (Kraus, 2008).

## 2.2 Funkce školy

Školní prostředí je možno charakterizovat prostřednictvím funkcí, které naplňuje. Každá škola by měla reagovat na změny společnosti a přizpůsobovat se novým požadavkům.

Podle Havlíka a Koti (2007) taxace funkcí vyjadřuje, co společnost od školy očekává, a také naznačuje, které činnosti vykonává:

- Výchovná a vzdělávací funkce

Podstata výchovné funkce spočívá v mezigeneračním zachování kulturních vzorců chování a hodnot. Vztahuje se ke kultivaci osobnosti, přičemž církevní a světské školy mají rozdílnou centrální hierarchizaci cílů. Vzdělávací funkce představuje proces osvojování vědomostí a dovedností, které se stávají nástrojem poznání a změny.

- Kvalifikační funkce

Jde o naplňování předpokladů potřebných pro výkon povolání. Získání kvalifikace má vycházet z obecnějšího vzdělání, neboť úzké specializace rychle zastarávají. Od škol se očekává, že budou pružně reagovat na poptávku po určitých pracovních místech.

- Integrační funkce

Podporuje sociální styk a komunikaci, učí respektu k odlišnostem a individualitě, rozvíjí žádoucí činnosti a návyky. Směřuje žáky k integraci do občanského života vytvářením aktivních postojů.

- Selektivní funkce

Jde o poměrně diskutabilní posláním, neboť selekce probíhá v různých rovinách již s nástupem školní docházky a při přechodech na vyšší typ studia. Žáci mohou být v důsledku selekce znevýhodněni (nebo i vyloučeni) pro nesplnění požadavků. Dalším příkladem je přečehování známkování, které je víceméně spjato se schopností adaptace žáků na požadavky učitele.

- Ochranná a resocializační funkce

Ochranná funkce má oporu v zákonech a škola by měla představovat bezpečné místo pro své svěřence. Kromě zachování tajemství o důvěrných informacích je povinna působit proti vlivu sociálně patologických jevů. Důležitou roli sehrává v tomto směru sociální kontrola. Resocializační funkce může mít řadu podob a má za úkol působit na problémové jedince s cílem jejich opětovného začlenění do společnosti (Havlík, Kořa, 2007).

### 2.3 Školní klima a jeho dimenze

V odborné literatuře dosud neexistuje jednotná definice školního klimatu.

H. Grecmanová (2008, s. 9) vysvětluje klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ Podle autorky nelze klima ztotožňovat s prostředím, ačkoliv spolu úzce souvisí. Rozhodujícím činitelem se stává člověk se svým potenciálem. Na rozdíl od atmosféry lze klima chápat jako dlouhodobý jev. Uvnitř školního prostředí můžeme rozlišovat klima výuky, klima třídy, klima ročníků, klima učitelského sboru a školní klima.

Různá pojetí klimatu školy se pokusil integrovat do pěti kritérií F. Eder (in Grecmanová, 2008):

- Obsah: Může zmapovat rozličné oblasti organizace školy.
- Vztah k organizaci: Může se vztahovat k celé organizaci školy nebo jejím částem.
- Vztah k subjektu: Subjektivní prožitky nebo znaky organizace.
- Popisovaná základna: V rovině jednotlivců nebo souhrn individuálních popisů.
- Prameny, data: Od různých skupin respondentů.

F. Oswald a kol. (in Grecmanová, 2008, s. 39) definují školní klima jako „specifický projev života školy, který prožívají ředitel, rodiče, učitelé, žáci a jiné osoby účastníci se školního života“.

Podobně Průcha, Walterová a Mareš (2003) vnímají školní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou, která vypovídá o kvalitě interpersonálních vztahů a procesů v dané škole tak, jak je vnímají, prožívají a hodnotí její aktéři.

Školní klima zahrnuje dimenzi ekologickou (materiální a estetické aspekty), společenskou (kvalita a kompetence zainteresovaných osob), sociální (komunikace, kooperace a způsoby

chování lidí ve škole nebo školu ovlivňující) a kulturní (hodnoty, normy a mínění) (Grecmanová a kol., 2003).

Mezi faktory, které klima školy dotvářejí, zahrnuje Grecmanová (2008): region, architekturu a fyzické prostředí, formu školy (základní/střední, městské/venkovské, tradiční/alternativní, veřejné/soukromé, ...), organizační znaky školy (velikost školy a tříd), obsah výuky a vyučovací předmět, osobnost učitele, žáka a vedení školy.

Dá se říci, že každá škola žije svým životem, je ovlivňována řadou více či méně významných činitelů a je něčím typická. Na každého člověka působí určitým dojmem, vyvolává v něm různé pocity a nálady. Školní klima formuje u žáků jejich vztah ke škole a učení. I přes svou neuchopitelnost je předmětem zájmu řady výzkumů, které se v našich poměrech rozvíjí zejména od 90. let 20. století.

### 2.3.1 Výzkum školního klimatu

Zájem vědy o školu se projevuje v různých rovinách. Dlouhou tradici má historický přístup, frekventovaný je komparativní směr bádání a v současné době se uplatňuje zejména ekonomický a sociologický průzkum (Průcha, 2005).

Čáp a Mareš (in Grecmanová, 2008) uvádí podle objektu a metodického zpracování tyto hlavní přístupy zkoumání: sociometrický, interakční a pedagogicko-psychologický, školně-etnografický a vývojově-psychologický.

Z povahy výzkumu vyplývá jednak jeho humánní charakter, jednak riziko menší spolehlivosti a subjektivního zabarvení. Rovněž je třeba vést v patrnosti, že školní klima a faktory prostředí se vzájemně ovlivňují. Tyto skutečnosti vyžadují obezřetnost při výběru vhodných metod a technik (Grecmanová a kol., 2003).

Oswald a kol. (in Grecmanová a kol., 2003) doporučují aplikovat dotazníkové šetření, interview, rozhovory a diskuze ve vztahu k žákům, učitelům, řediteli i rodičům. V praxi se osvědčuje kombinace několika metod (kvalitativní i kvantitativní), resp. triangulace, která zvyšuje objektivitu bádání. Touto cestou se ubírá také praktická část této práce.

Soubor konkrétních nástrojů ke zkoumání klimatu z pohledu různých skupin respondentů nabízí H. Grecmanová (2008). Přehled dotazníků a škál čerpá zejména ze zahraničních zdrojů a je doplněn příklady vlastních výzkumných šetření v oblasti klimatu školy. Autorka věnuje pozornost také historickému vývoji výzkumu zaměřeného na školní prostředí, zmi-

ňuje výzkumníky, kteří se tématem zabývali v cizině (G. G. Stern, 1970; A. W. Halpin a D. B. Croft, 1963; R. H. Moos a H. Walberg, 1970; H. Dressmann, 1979; F. Eder, 1990, H. Fend, 1977; B. Lange a kol., 1983; M. Saldern, K. E. Littig a K. Ingenkamp, 1996; B. Schreiner, 1973; A. R. Thomas a C. S. Anderson 1982; F. Oswald, 1989) i u nás (J. Mareš, 1998, 2000; J. Lašek, 1991, 1995; M. Klusák, 1993).

Důvody, které opodstatňují výzkum školního klimatu, lze spatřovat především v účincích, které tento jev vyvolává.

Vliv klimatu školy sledovali především zahraniční vědci a to ve vztahu k efektivitě školy, výkonu žáků, spokojenosti žáků i učitelů, jejich chování a zdravotnímu stavu. Ukazuje se, že působení na tyto proměnné nelze podceňovat a měly by se tedy stát předmětem bádání také v České republice (Grecmanová, 2008).

### 2.3.2 Typy klimatu školy

Oswald a kol. (in Grecmanová, 2008) rozlišuje:

- Typy školního klimatu podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy.

Kustodiální zaměření se projevuje byrokratickou správou, orientací na pravidla a rutinu. Edukativní směřuje k experimentování, tvořivosti, emocionalitě a svobodě při utváření školního života, je otevřené veřejnosti.

- Typy školního klimatu podle uniformity a plurality školy.

Uniformní klima se projevuje formálními vztahy mezi žáky a učiteli, určitým odstupem, tendencemi k perfekcionalismu bez ohledu na individuální zvláštnosti. Pluralitní klima bere ohled na jedince, podporuje emocionalitu, vzájemnou pomoc a kreativitu.

- Typy školního klimatu podle chování učitele v konfliktu se žáky.

V tomto smyslu se rozlišuje konzervativní klima, v němž se klade důraz na disciplínu, a progresivní klima, které naopak akceptuje demokratické vztahy.

- Typy školního klimatu podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení.

Podle tohoto kritéria vymezujeme školy homogenní (ve smyslu konzervativní a přísné) a heterogenní (se znaky liberalismu a progresivity).

- Typy školního klimatu podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy.

Variabilita se projevuje tím, že převládá jeden z aspektů - buď zájem o lidi nebo o pracovní úkoly. Faktický stav lze graficky naznačit za využití souřadnicového systému.

- Typy školního klimatu podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů.

Rozlišujeme čtyři typy. Osobnostně orientovaný klimatický typ preferuje toleranci k žákům, charakterizují jej pozitivní vzájemné vztahy, vysoká motivace a spokojenost učitelů i žáků. Diskrepantní klimatický typ lze popsat nesouladem mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a percepcí pedagogů na druhé straně. Učitelé pociťují pozitivní klima, kdežto u rodičů a žáků převažuje nepříznivé hodnocení. Funkčně orientovaný klimatický typ je specifikován špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Distanční klimatický typ rovněž nese znaky negativních vztahů mezi učiteli a žáky, které poznamenávají výkony obou skupin.

- Typy školního klimatu podle výchovných stylů.

Při převaze určitého klasického výchovného stylu hovoříme o autoritativním, demokratickém nebo liberálním typu školního klimatu. Autoritativní typ se blíží funkčně orientovanému typu s registrovanou distancí mezi žáky a učiteli. Demokratický typ se podobá osobnostně orientovanému klimatu s převahou důvěry, integrace a kooperace. Liberální typ klimatu školy se projevuje malou angažovaností učitelů a malými požadavky na disciplínu.

- Typy školního klimatu podle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím.

Tato typologie vychází ze vztahové triády: rodiče – učitelé – žáci. Zohledňuje roli vedení, nadřízených, spolupracujících institucí, médií a širšího prostředí. Zahrnuje čtyři varianty, jejichž charakteristiku naznačují již samotné názvy. Škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem (rozhodující slovo má ředitel a někteří učitelé, kdežto rodiče a žáci jsou v roli podřízených) má kognitivní orientaci, novoty nejsou vítány. Ve škole vedené autokraticky, ale životu blízkým způsobem (rozhoduje ředitel a dominující učitelé), se stále něco děje, což paradoxně vyvolává pasivitu zúčastněných, kteří jsou ve vleku aktivit organizovaných managementem školy. Škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem, akceptuje dialog, ale pouze na půdě školy, vnější prostředí není vítáno. Škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem, uplatňuje spolupráci a je otevřená okolí, nese znaky učící se organizace.

- Typy školního klimatu podle třídních klimatických rozdílů uvnitř školy.

Hovoříme o školách s otevřeným a uzavřeným klimatem. Otevřené klima školy se vyznačuje energickou organizací, autentičností a zajištěním potřeb všech účastníků. Naopak pro uzavřené klima je typická apatie členů a stagnace organizace (Oswald in Grecmanová, 2008).

Je nepochybné, že pozitivní klima prospívá všem osobám, které jsou se školou nějakým způsobem spjaty. Příznivé klima neznamena absenci problémů či konfliktů, ale předpokládá jejich zodpovědné a operativní řešení za účasti všech zaangażovaných osob.

## 2.4 Skryté kurikulum

Podobně jako školní klima bývá někdy interpretováno i skryté kurikulum. Pro lepší objasnění jejich vztahu je vhodné přiblížit obsah pojmu kurikulum.

Samotný výraz kurikulum se objevuje v české pedagogické terminologii až po r. 1989, jeho chápání však není jednotné. Nejčastěji bývá vymezováno jako soustava učebních plánů a osnov, ale v širším pojetí může být pojímáno jako obsah veškerých zkušeností, které si žáci v průběhu edukace ve škole osvojí (Průcha, 2006), (srov. též Pedagogický slovník, 2003 s. 110).

Ve školní teorii a praxi se můžeme setkat s různou kategorizací kurikula. Lze jej analyzovat ve třech rovinách, které se vzájemně prolínají: zamýšlené, realizované a dosažené kurikulum. Náplň vzdělávání ve školách je vymezována v kurikulárních dokumentech, které tvoří učební plány a osnovy, učebnice, didaktické a metodické příručky, standardy vzdělávání apod. Zásadní důležitost je připisována národnímu kurikulu, které usměrňuje vzdělávání v rámci státu, specifikuje celoplošné cíle, obsah, vzdělávací programy a standardy (Průcha, 2005).

V současné době hovoříme o tzv. kurikulární reformě českého školství, která si vyžádá změny na všech stupních vzdělávacího systému.

Formální kurikulum má poněkud odlišný charakter od skrytého kurikula.

Průcha (2006) považuje skryté kurikulum za jeden z neprozkoumaných pedagogických termínů. Podle něj se jedná o úkaz, který „vyjadřuje v podstatě to, s čím se žáci ve škole setkávají (a co je může ovlivňovat), aniž by to bylo plánováno v oficiálním kurikulu – tedy mezi jiným i osobní postoje a hodnoty, které učitelé prezentují (vědomě nebo nevědomě)

svým žákům, např. jaké postoje zaujímá učitel k současnému stavu české společnosti či válečným konfliktům ve světě“ (Průcha, 2006, s. 140).

Skryté kurikulum má své kladné i záporné stránky. Za pozitivní lze označit skutečnost, že se děti učí vycházet se svými vrstevníky a tak se rozvíjí jejich schopnost komunikace a kooperace, děti přijímají žádoucí návyky (Průcha, 2005).

Sociologický pohled na skryté kurikulum nabízí Havlík a Kořa (2007). Autoři poukazují na výsledky nedávných výzkumů, podle nichž obsah výuky není založen jen na učební látce. Významnou roli sehrávají sociálně-psychologické a sociologické vlivy, které působí v rámci výuky i mimo ni. Skrytost tohoto jevu autoři nevidí jako něco záhadného – na první pohled se může dokonce jevit jako samozřejmost. Zvláštní náboj mu dodává fakt, že se odvíjí v rámci dlouhých tradic školy a může se stát politickým nástrojem. Skryté kurikulum je zdrojem obohacujících poznatků o průběhu výchovně-vzdělávacích procesů a jejich důsledcích na chování lidí. Žáci si osvojují skryté kurikulum během vyučování, ale i o přestávkách, při pobytu na chodbách, v tělocvičně, na pozemku atd. Skryté kurikulum s sebou přináší také nutnost vypořádat se s klimatem školy, které nemusí být vždy přátelské. Kromě snahy obstát v klasifikaci se žáci učí čelit psychické zátěži, urážkám, zesměšňování a hledají strategie, které jim umožní „přežít“. Při studiu skrytého kurikula stojí za pozornost také dopady architektonického a prostorového rázu (Havlík, Kořa, 2007).

Skryté kurikulum v postatě naplňuje to, čemu se říká „škola pro život“. Zásadním způsobem může ovlivňovat školní spokojenost žáků i pedagogů.

## 2.5 Aktéři vzdělávání

Každé sociální prostředí utvářejí především osoby, které v něm zaujímají jednotlivé sociální pozice a role. Ve škole jsou to zejména žáci a učitelé. Každý žák má své osobnostní rysy, které je potřeba zohledňovat. Důležitý je věk žáků, pohlaví, sociální, etnická nebo náboženská příslušnost, místo bydliště apod. Učitele lze obdobně charakterizovat věkem, délkou praxe, pohlavím, sociální příslušností, kvalifikací atd. Základní linie vzájemných vztahů tedy vyplývá z interakcí mezi žáky a pedagogy (Kraus, 2008).

Okrajově je potřeba zmínit, že součástí společenství školy je také další osazenstvo – nepedagogický personál (např. účetní, ekonomové, sekretářky, knihovnice, školník, kuchařky,

uklízečky). V této práci je však pozornost soustředěna výhradně na aktéry vzdělávacího procesu, zejména na žáky.

### 2.5.1 Žáci

„Osobnost žáka je v základním školním interakčním schématu členem závislým, odpovídajícím přirozenému stupni autority, kterou má dospělý ve formální situaci nadřízenosti vůči dítěti a mladistvému“ (Musil, 2005, s. 68).

Pro děti a adolescenty je role žáka a prostředí školy klíčovou součástí každodenního života. Za povšimnutí stojí nejednotnost v pojmosloví, které není doladěno ani v právních předpisech. Školský zákon preferuje pojem žák (ojediněle užívá výraz student) ve smyslu označení dětí plnících si základní nebo středoškolskou docházku. Na půdě učilišť a středních škol se běžně setkáváme s oslovením student, které je poměrně frekventované i v případě vysokoškolských posluchačů. Vzdělávaným (a tudíž v pozici žáka) může být také dospělý člověk (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316).

Za důležité činitele, které determinují dítě v roli subjektu edukačních procesů, považuje Průcha (2005):

- kognitivní charakteristiky (zejména inteligenci),
- sociokulturní poměry a socioekonomickou úroveň rodiny.

Rozdíly v inteligenci jsou zdrojem vzdělávací diferenciací žáků. Přitom není zcela objasněno, zda je inteligence vrozená nebo se dá učením a sociální interakcí výrazně měnit a zdokonalovat. Řada vlivných psychologů a pedagogů odmítá jednosložkové pojetí inteligence, kterou považují za komplex několika faktorů. K nejznámějším patří Golemanova teorie emocionální inteligence nebo Gardnerova koncepce sedmi nezávislých druhů inteligence (jazyková, logicko-matematická, hudební, vizuálně-prostorová, tělesná, sociální a osobní). Velkou pozornost vzbudila také diskutabilní teorie deficitu amerického profesora A. Jensena, podle které je velká část intelektových schopností vrozená a dokonce odlišná u sociálních a rasových skupin populace (Průcha, 2005).

Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost je rovněž předmětem mnoha studií. Např. výzkum brněnského profesora J. Švancary prokázal, že vzdělanostní úroveň rodičů je pro rozvoj dětské osobnosti významnější než ekonomický status (Průcha, 2005).



### 2.5.1.1 Žáci v období dospívání

Období dospívání, které nastává okolo 11 – 12 let a trvá do věku 20 – 22 let, je poznamenáno změnami tělesnými, psychickými i sociálními. Samotné období adolescence bývá obvykle vymezováno od 15 do 22 let jako fáze, kdy dochází k dokončování tělesného růstu a celkovému zrání organismu. Nástup plné pohlavní zralosti doprovází řada zásadních psychických změn a paralelně dochází také k novému sociálnímu zařazení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dovršením 18-ti let věku nastává z pohledu našeho práva tzv. zletilost, která s sebou přináší způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Jedinec se tak stává zcela zodpovědným za své konání, za své činy.

Adolescence je obdobím tělesné i duševní svěžesti, současně přináší plno těžkostí a rozporů. Dospívající si musí ověřit, co dokáže, co zvládne. Musí si najít přesvědčení a životní program. Ve vztahu k druhému pohlaví se pouhé okouzlení mění v touhu po souznění a poznání. Čekají ho nelehká rozhodnutí ohledně společenského uplatnění. To vše přináší mnoho zmatků, které mohou přerůst v osobní krize. Teprve ke konci období dochází obvykle k citovému i rozumovému uklidnění a radostnějšímu ladění (Říčan, 2006).

Co se týká intelektové stránky, tak „adolescent myslí rychleji, spolehlivěji, zkušeněji než pubescent, ale žádné zásadně nové myšlenkové operace si už nemůže osvojit, protože neexistují. Abstraktní myšlení adolescenta je v takovém rozletu, že ho názorná výuka s množstvím konkrétních příkladů už může obtěžovat: potravou jeho intelektu jsou pojmy, nikoli obrazy“ (Říčan, 2006, s. 195). Adolescent je rovnocenným partnerem v diskuzi s dospělými, dá se očekávat, že jeho úsudky budou bystřejší, přímočařejší, originálnější, ale také ukvapenější. Rozhovory s vrstevníky pro něj představují velmi důležitou zkušenost, při níž se učí nejen umění mluvit, argumentovat, ale také naslouchat a žertovat. Na druhou stranu potřebují dospívající také dostatek samoty (Říčan, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují, že ve vyspělých kulturách dochází k prodlužování období dospívání na úkor dětství a oddalování nástupu dospělosti. Vývojovým úkolem se stává ustálení vlastní identity a emancipace od rodiny. Tyto tendence bývají spojeny s angažovaností ve vrstevnických skupinách a prožitky prvních heterosexuálních zkušeností. K typickým problémům dospívání patří volba profesní orientace, která představuje nelehké rozhodování.

Středoškolští maturanti stojí na prahu mladé dospělosti. Na jedné straně se uzavírá jedna kapitola jejich cesty, na straně druhé se otevírá mnoho nových příležitostí. Právě přechodové rituály, mezi které patří bezesporu i maturita, představují přelomové události v životě každého člověka a přímo vybízejí k bilancování dosavadních zkušeností, úspěchů i nezdárů. Ve výzkumné části práce dostali studenti závěrečného ročníku gymnázia možnost vyjádřit se ke spokojenosti se školou, kde strávili několik let svého života.

### *2.5.1.2 Genderová edukační diference*

Kořeny genderových rozdílů sahají hluboko do historie. Rovný přístup ke vzdělání mužů a žen, který garantují vyspělé společnosti, nebyl vždy samozřejmostí. Ačkoliv v našich poměrech převažuje výuka koedukovaného typu, dosud se odděleně vyučují některé předměty jako např. tělesná výchova.

V nejstarších školách, které vznikaly při starověkých chrámech v Egyptě, Mezopotámii a Persii od 4. tisíciletí př. n. l., byly převážně vychovávány děti z vyšších vrstev společnosti. Výsada vzdělávání byla poskytována chlapcům a tento model nacházíme také v antickém světě. Genderová diference přetrvává ještě ve středověkém školství. Prvky demokratizace a humanizace přináší J. A. Komenský. V Evropě se pro dívky stává škola dostupná koncem 18. století díky tereziánským reformám (Vl. Jůva in Janíková a kol., 2009).

Koncem 19. století dochází v Čechách k dalším změnám, které přináší ženám nové možnosti vzdělávání. Skupinka žen v čele s Eliškou Krásnohorskou iniciuje vznik prvního dívčího gymnázia a po jejich vzoru jsou zakládány další akademicky zaměřené dívčí školy. V roce 1897 byly poprvé přijaty na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy k řádnému studiu ženy. Profesionální orientace žen se liší od mužských preferencí (Smetáčková, Vlková, 2005).

Nad sexovými rozdíly v edukaci se zamýšlí Průcha (2005, s. 146), který správně podotýká, že v tradiční pedagogice se „většinou uvažuje „o žácích“ jakožto bezpohlavních bytostech. Nedostatečně se bere do úvahy, že žáci jsou vždy příslušníci jedné ze dvou základních lidských skupin – tedy jsou to buď dívky, nebo chlapci“. Obdobně se hovoří o učitelích.

Sociologická šetření vypovídají zejména o rozdílech nejvýše dosaženého vzdělání mužů a žen. Trendy posledních let ukazují, že se vzdělanostní struktura české populace u mladších věkových skupin postupně vyrovnává (Průcha, 2005).

Ontogenetická psychologie sleduje sexové rozdíly dětí a adolescentů zejména v souvislosti s vytvářením mužské a ženské identity. Důležitá zjištění přináší také tzv. vývojová psycholinguistika, hraniční disciplína, která se mimo jiné zabývá vývojem řeči a komunikačních dovedností dětí a dospívajících. Pedagogika by měla zkoumat, zda existují mezi žáky rozdílného pohlaví významné rozdíly v učení, vzdělávacích výsledcích a postojích, motivaci, přístupu, vztazích k učitelům apod. Výzkumy na půdě školy srovnávají prospěch, čtenářskou gramotnost, verbální schopnosti, profesní preference apod. (Průcha, 2005).

Vzdělávací a klasifikační rozdíly shrnuje Průcha (2005, s. 161) následovně:

- „Jak různá výzkumná data, tak údaje o klasifikaci žáků shodně prokazují, že existují rozdíly ve vzdělávacích výsledcích mezi dívkami a chlapci.
- Sexové diference je tedy nutno považovat za vstupní determinantu ovlivňující školní edukační procesy a jejich výstupy.
- Nelze jednoznačně konstatovat, že pouze dívky nebo pouze chlapci jsou celkově lepší v dosahovaných výsledcích vzdělávání. Spíše platí, že v některých oblastech vzdělávání mají lepší výsledky chlapci, kdežto v jiných dívky.“

Lze se ztotožnit s názorem E. Urbanovské (in Grecmanová, Holoušková, Urbanovská 2002, s. 202), která ohledně přirozených rozdílů v oblasti poznávacích procesů nebo citového prožívání konstatuje, že „není nutné ani žádoucí jejich vliv přeceňovat, ale musíme s nimi ve výchovném procesu přece jen počítat“.

Jako hlavní nástroj genderové socializace na půdě školy lze označit formální a neformální kurikulum. Ukazuje se, že učivo a učebnice podléhají genderovým stereotypům hned v několika oblastech. Znaky genderového zatížení mnohdy nesou: výběr učiva, výkladové příklady, doprovodné ilustrace i jazyk. Rovněž v komunikaci učitelů s dívkami a chlapci se vyskytují odlišnosti, které se promítají též ve sféře očekávání vůči jejich chování a výkonům. Škola současně představuje místo, které má potenciál nabourávat (nejen) genderové stereotypy a podporovat rovné příležitosti. Genderově senzitivní škola se zaměřuje na genderově korektní výuku za využití moderních pomůcek, které prezentují žáky a žákyně (učitele a učitelky) jako rovnocenné bytosti (Smetáčková, Vlková, 2005).

Genderové komparace zaměřené na otázku školní spokojenosti jsou předmětem zkoumání ve výzkumné části této práce.

### 2.5.2 Učitelé

Již odnepaměti si lidé potřebovali předávat své poznatky a vědomosti, což v sobě neslo zárodky učitelské profese.

Učitelství má i v moderní době své nezastupitelné místo. Pozici učitele lze sledovat z pohledu jeho místa ve společnosti, ve školské soustavě a uvnitř jednotlivých škol. Společenský status učitelské profese je spojován s odborností a složitostí, které jsou odvozeny z vysoké psychické náročnosti práce. Na významu přidává také fakt, že kromě řízení výchovy mají učitelé dočasnou zodpovědnost za bezpečnost a ochranu svěřených dětí. Jako klíčové problémy učitelství lze jmenovat feminizaci a nízké platy, odchody učitelů z resortu, odklon absolventů pedagogických fakult, stárnutí učitelských sborů a zvyšování počtu učitelů bez potřebné kvalifikace (Havlík, Kořa, 2007).

„Učitelova osobnost je prvořadou determinantou v interakci učitel – žák“ (Musil, 2005, s. 62). Komplexní předpoklady pro výkon učitelské profese, tzv. pedagogické mistrovství, tvoří vrozené a získané předpoklady a styl práce. Mezi vrozené a získané dispozice řadíme vlastnosti osobnosti a její stabilitu, intelekt, autonomii a integrovanost osobnosti, charakteristiky myšlení, úroveň poznávacích činností, sociální a citovou zralost, motivační a emocionální angažovanost, vlastnosti temperamentové, volní a charakterové. Z pracovních předpokladů se očekává odborný a všeobecný přehled, žádoucí jsou prosociální postoje, láska k lidem, trpělivost, sebeovládání, smysl pro humor, empatie, občanská angažovanost, pravdomluvnost apod. Styl práce se odvíjí od přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu a k žákům - nejčastěji se setkáváme s klasifikací autoritativního, liberálního a demokratického zaměření (Musil, 2005).

V. Spilková (in Průcha 2005) uvádí jako složky profesní kompetence učitele:

- kompetence odborně předmětové,
- kompetence psychodidaktické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence organizační a řídicí,

- kompetence diagnostické a intervenční,

- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Vzhledem k tomu, že ve školách působí učitelé v rolích ředitelů, zástupců, výchovných poradců, metodiků prevence apod., je logické, že jednotlivé sféry kompetencí mohou být pro určitou pozici důležitější.

Profesní dráha učitele prochází třemi zásadními fázemi vývoje: student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel – učitel expert (Průcha, 2005).

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

České školství vyžaduje, aby učitelé na vyšších stupních škol splňovali podmínku vysokoškolského vzdělání, což je deklarováno ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců. Učitelství jako pomáhající profese klade vysoké nároky nejen na odborné a intelektové znalosti, ale také lidské vlastnosti, jejichž základem je láskyplný vztah k dětem.

Na gymnáziích jsou učitelé tradičně nesprávně titulováni jako profesoři, což se projevilo i v rámci výzkumu během diskuze se studenty.

## 2.6 Školní edukace

Škola nejen vzdělává, ale také vychovává - tyto dvě základní činnosti zastřešuje anglický výraz edukace. Edukaci (výchovu v širším smyslu) můžeme analyzovat z pohledu obsahu, složek, cílů, zásad apod.

Edukační procesy vychází ze základního vztahu: žák – učitel – učivo (schematicky vystihován jako „didaktický trojúhelník“). Mnozí autoři tento model rozšiřují o další intervenující proměnné, neboť si uvědomují vlivy materiálních a organizačních podmínek, vyučovací metod, cílů apod. Jako vstupní determinanty edukačních procesů lze označit nejen charakteristiky žáků a učitelů, ale také edukačních konstruktů a škol. Výstupy je možno chápat jako výsledky, efekty a kvalitu edukace (Průcha, 2005).

Druhy učení podle podílu vědomého záměru rozlišujeme jako nonintencionální (bezděčné), intencionální (vědomá autoregulace) a řízené učení (zejména ve školním prostředí) (Kulič in Průcha, 2005).

Jak již bylo zmíněno, výukové cíle hierarchicky uspořádal Benjamin Bloom a jejich uplatňování je třeba mít na paměti i při současném zaměření výuky, která klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Tyto dovednosti definuje Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 99) jako „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.“

K ucelenému rozvoji osobnosti žáka napomáhají průřezová témata, která prostupují vzdělávacími oblastmi (např. v jazyce českém může být implantována část mediální výchovy).

Výchovně vzdělávací proces musí smysluplně a systematicky směřovat k vytyčeným ideálům.

Jednotlivé státy vytvářejí programy rozvoje národního vzdělávání. Tyto dokumenty vymezují priority vzdělávání a formulují základní vize. U nás se stal stěžejním strategický plán s názvem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha z roku 2001, který pokrývá všechny úrovně vzdělávacího systému (Průcha, 2006).

Konkrétněji se do praxe tyto cíle realizovaly v podobě tzv. Rámcově vzdělávacích programů, jejichž základní principy a požadavky si školy modifikovaly do svých Školních vzdělávacích programů.

Záměrem výchovy je rovněž naplňování práv dítěte tak, aby si žáci uvědomovali své místo ve společnosti, která jim garantuje přirozená lidská práva. Zároveň musí přijmout vlastní zodpovědnost a naučit se respektu vůči jiným. Na půdě školy jsou za účelem participace žáků zřizovány samosprávné orgány. Studentská rada se stala také tématem diskuze v praktické části práce.

Výstižně pojímají práci učitele s právy dítěte Hradečná, Hejlová, Novotná-Dědková (1996, s. 18): „Naším úkolem však je dítě nejen chránit, ale také pomoci mu na jeho cestě k autonomii, což předpokládá vedení dítěte ke svéprávnosti a zralosti, k chápání vztahu práv

a povinností, svobody a zodpovědnosti. Toto nezajistí ani právní dokumenty, ani mezinárodní smlouvy – toto je úkol výchovy.“

V pedagogické praxi tedy dochází k usměrňování, které je nutno odlišit od nežádoucí manipulace. A. Wróbel (2008) vymezuje manipulaci ve výchově jako instrumentální jednání zaměřené na cíl, které má skrytý charakter a může se týkat jedinců i celé společnosti. Nelze ji zaměňovat s přesvědčováním, které je podloženo argumenty, provázeno zájmem, pochopením a spoluprací jakožto součástmi lidské komunikace. Manipulace představuje z pedagogického hlediska „hrozbu pro rozvoj lidské osobnosti“ (A. Wróbel, 2008, s. 56).

## 2.7 Školský systém

Školský systém v České republice odpovídá Mezinárodní klasifikaci vzdělávání (dále jen ISCED – International Standard Classification of Education, 1997) a tvoří ho (in Průcha, 2005, s. 398):

- ISCED 0 – předškolní (preprimární) stupeň školství,
- ISCED 1 – primární školství (1. – 5. ročník základní školy),
- ISCED 2 – nižší sekundární/střední školství (6. – 9. ročník základní školy, nižší stupeň 6 – 8letých gymnázií),
- ISCED 3 – vyšší sekundární/střední školství (střední školy, gymnázia a učiliště),
- ISCED 4 – postsekundární vzdělávání nezahrnuté do sekundárního,
- ISCED 5 – první stupeň terciárního vzdělávání (bakalářské a magisterské studium),
- ISCED 6 – druhý stupeň terciárního vzdělávání (doktorské programy Ph.D.).

Legitimní rámec školského systému v České republice vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ze zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů a doplňujících vyhlášek (např. č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři).

System tradičních škol doplňují tzv. alternativní a inovativní školy, které mají poněkud odlišné způsoby vyučování, financování, jinou úroveň vztahů mezi aktéry výuky i vnějším okolím (Janíková a kol., 2009).

V této souvislosti je potřeba zmínit také význam školského managementu (řízení školství na úrovni státu) a managementu školy (na úrovni jednotlivé instituce), která se formuje jako teorie pedagogických řídicích pracovníků – zejména ředitele a jeho zástupců. Subjekty, které se podílí na řízení školství, jsou politického nebo správního rázu. Politickými subjekty jsou poslanci Parlamentu České republiky, kteří mají možnost ovlivňovat zejména legislativní procesy. Státní správu, která zajišťuje fungování školství, vykonávají: ředitelé škol a předškolních zařízení, obce, školské odbory krajských úřadů, Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a jiné ústřední orgány (Průcha, 2006).

## 2.8 Gymnázia jako tradiční prvek vzdělávacího systému

Školství přístupné pro širší vrstvy přináší doba husitská. Následně se rozvíjí pod jednotou bratrskou sítí bratrských škol včetně gymnázií. Po třicetileté válce vyučovali (latinsky) v gymnáziích jezuité podle programu generála Aguavivy z r. 1599, který byl zaměřen na přípravu k dalšímu univerzitnímu studiu. Obsah vzdělávání v latinských školách upravovala od r. 1764 nová učební osnova pro gymnázia. Se zrušením jezuitského řádu r. 1773 začíná významně zasahovat do výuky stát. Studium na gymnáziích se skládá ze tří ročníků gramatikálních a dvou ročníků humanitních. V r. 1818 jsou opět zavedena šestitřídní gymnázia, vyučovacím jazykem se stává němčina. Významný počinem bylo vydání dokumentu *Nástin organizace gymnázií a reálků v Rakousku* r. 1849, který dočasně oslabil církevní vliv na středních školách. Studenti ukončovali studium gymnázia maturitní zkouškou, která měla část písemnou a ústní. Po pádu Bachova absolutismu v r. 1859 se rozvíjí české střední školství a vznikají první tzv. slovanská gymnázia na Moravě (v Brně a Olomouci) včetně arcibiskupského gymnázia v Kroměříži. Gymnázia byla v různých formách zachována i během dalších historických událostí (D. Holoušová in Grecmanová a kol., 2003).

Gymnázia tvoří v naší vzdělávací struktuře spolu se středními odbornými učiteli a středními odbornými školami součást středních škol (viz § 7 odst. 3 školského zákona). Úspěšné studium je ukončeno maturitní zkouškou, která je podmínkou ke studiu vysoké školy. Ve školním roce 2010/2011 je opět zavedena tzv. forma státní maturity. Její realizace je provázána protichůdnými názory, nicméně záměrem je zvýšit národní úroveň a prestiž této zkoušky.



Gymnázia poskytují všeobecné vzdělávání a podle délky studia se člení na čtyřletá a víceletá (šestiletá, osmiletá), která byla obnovena po r. 1989. Existence víceletých gymnázií je v současné době předmětem diskuzí. Mezinárodní organizace poukazují na nežádoucí důsledky rané selekce žáků, kdy dochází k jejich odlivu ze základních škol na výběrové. Na druhou stranu je třeba vzít v úvahu, že nadané děti jsou označovány jako žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a tudíž mají právo na odpovídající vzdělávání, které jim může lépe zajistit právě gymnázium.

Mýtus elitních škol popisuje Havlík a Kořa (2007, s. 123) jako určitou představu o vzdělávacích institucích, které „svým absolventům zajišťují další běh na vysněné životní dráze a umožňují této dráze dát reálný základ“. Výzkumy ukazují, že podstata elitních škol nemusí spočívat v hledisku výuky, ale spíše v upřednostňování absolventů na trhu práce. Také vysokoškolští učitelé vědí, že některé střední školy dovedou připravit uchazeče o obor lépe než jiné (Havlík, Kořa, 2007).

J. Keller soudí, že „citelným důsledkem demokratizace (v jistém ohledu spíše zmasovění) středního a poté i vysokého školství se stala inflace diplomů a pokles praktické váhy vzdělání ... Vzdělání tak přestává fungovat jako vstupenka do výtahu, který vynášel minulé generace do stále vyšších pater společnosti. Stále častěji působí jen jako vynucená strategie, jako pojistka, aby mladý člověk neklesl pod životní a statusovou úroveň svých rodičů“ (Keller, 2010, s. 47).

### 2.8.1 Gymnázium Zlín - Lesní čtvrť

Počátky zlínského gymnázia sahají do r. 1936 – tedy do doby školských reforem a vzniku pokusných škol ve Zlíně v letech 1929 – 1939. Město spolu s firmou Baťa budovalo duchovní a materiální podmínky pro vytvoření kvalitního pedagogického sboru škol. U zrodu moderní Pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně stál Stanislav Vrána, který se obklopil kvalitním týmem a v procesu tvůrčí práce společně dokázali vytvořit ze zmíněné školy kulturní a osvětové centrum regionu (E. Urbanovská in Grecmanová a kol., 2003).

V atmosféře změn bylo budováno zlínské gymnázium, které začínalo otevřením 3. a 4. ročníku a nacházelo se v areálu dnešního Kulturního a univerzitního centra ve Zlíně. Vyučování zahájil 1. 6. 1936 první ředitel Alois Vaňura. Do příznivého vývoje zasáhlo zřízení protektorátu Čechy a Morava (15. 3. 1939). Dalším sídlem školy se stal areál firmy Baťa, kde se v červnu 1941 odehrály první maturity. Válečná léta stále více narušovala chod ško-

ly a bombardování v r. 1944 přineslo lidské oběti i materiální škody. Se školním rokem 1945/1946 se škola přestěhovala do zrekonstruovaných prostor bývalé německé školy (dnešní Obchodní akademie). V následujícím roce měla škola již osmnáct tříd s šesti sty osmdesáti pěti žáky. V důsledku reformy ve struktuře školství bylo gymnázium změněno na jedenáctiletou střední školu (následně na dvanáctiletou) a umístěno v budově bývalých Masarykových škol. Škola se stala kolosem s třiceti devíti třídami, tisíci tři sta třinácti žáky a padesáti osmi učiteli. Mezníkem školní historie se stalo datum 1. září 1961, kdy byla vytvořena na Lesní čtvrti všeobecně vzdělávací škola, která měla výběrový charakter a měla žáky připravovat ke studiu na vysoké škole ve dvou oborech – humanitním a přírodovědném. Areál tvořilo pět přízemních pavilonů, které byly postupně upravovány na odborné učebny a přibyl také další pavilon a tělocvična s jídelnou. V r. 1968 byl název školy změněn opět na gymnázium. V dalších letech bylo dění na škole poznamenáno normalizací a někteří vyučující museli odejít. Světlym bodem se stalo vybudování přírodovědného pavilonu a počítačové učebny v r. 1984 (Šmika, 1986).

Novodobá historie Gymnázia Zlín – Lesní čtvrt' je spjata s celkovou rekonstrukcí, která probíhala v letech 2002 – 2006. První žáci osmiletého studia zde nastoupili v r. 1990 (Gymnázium Zlín – Lesní čtvrt', 2006, [online]).

Zřizovatelem školy je Zlínský kraj se sídlem ve Zlíně a v současné době probíhá výuka ve třiceti dvou třídách, z toho šestnáct je v osmiletém cyklu. Čtyřleté studium nabízí všeobecné vzdělávání (tři třídy) a dobíhající obor živé jazyky (jedna třída). Ve škole studuje 970 žáků a působí zde 70 pedagogů. Nespornou výhodou je umístění blízko lesa, který je možno využít nejen pro výuku hodin tělesné výchovy. Žáci a učitelé mají k dispozici vlastní jídelnu, tři tělocvičny a víceúčelové hřiště s umělým povrchem. Areál školy tvoří sedm pavilonů, které jsou propojeny zastřešenými chodbami. Škola je bezbariérová a komplexně vybavená moderními pomůckami a technikou (např. interaktivní tabule). Působí zde Školská i Studentská rada. Vyžití žáků zpestřují různé projekty, kroužky, kulturní, sportovní a družební akce (Gymnázium Zlín – Lesní čtvrt', 2006, [online]).

*Obrázek 1. Fotografie areálu Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť, zdroj databáze školy (se svolením autora Ondřeje Záruby)*



*Obrázek 2. Detail areálu Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť (autor O. Záruba)*



### 3 EVALUACE ŠKOLY

Evaluace ve smyslu vyhodnocování vstoupila do našeho slovníku relativně nedávno a úspěšně se v něm zabydlela. Hodnotit se dá prakticky veškerá lidská činnost a její produkty, tudíž našla uplatnění i na půdě školy.

Evaluaci škol specifikuje Průcha, Mareš, Walterová jako „hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování“ (2003, s. 61).

Pokud škola provádí vlastní hodnocení, potom hovoříme o autoevaluaci, v případě hodnocení zvenku jde o externí evaluaci.

#### 3.1 Zákonná úprava evaluace

Zdroje zákonné úpravy evaluace školy:

- zákon č. 561/2005 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška MŠMT č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb.

Školský zákon ukládá školám povinnost evaluace v § 12, který vymezuje vlastní hodnocení školy (autoevaluace) a hodnocení Českou školní inspekcí (dále jen ČŠI). Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro ČŠI. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy. Hodnocení školy může provádět také její zřizovatel a to podle kritérií, která předem zveřejní.

Vyhláška stanoví v § 8 rámcovou strukturu vlastního hodnocení školy, které je vždy zaměřeno na cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu. Hlavními oblastmi autoevaluace jsou vždy: podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání, výsledky vzdělávání žáků a studentů, v případě středních škol a vyšších odborných škol také uplatnitelnost absolventů na trhu práce, řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Podle novely uvedené vyhlášky se zpracovává vlastní hodnocení průběžně za období tří školních roků a ředitel jeho strukturu projedná s pedagogickou radou (viz § 9).

### 3.2 Nástroje a přístupy

Ve školství lze evaluaci provádět ve čtyřech úrovních: mezinárodní, národní, na meziúrovni (regiony) a na mikroúrovni (jedinci). Zatímco vnitřní hodnocení realizuje škola sama, vnější evaluaci lze uskutečňovat několika způsoby - kromě orgánů inspekce a školské správy se mohou angažovat výzkumné instituce a agentury. Česká republika je zapojena do různých mezinárodních projektů pro hodnocení vzdělávacích výsledků, které sledují různé typy gramotnosti (např. čtenářskou, matematickou), ale také postoje žáků, jejich socioekonomické zázemí, rozdíly mezi školami atd. (Vašátková in Janíková a kol., 2009).

Evaluace umožňuje porovnávání různých subjektů včetně sledování jejich vývoje v čase. Využívá a propojuje kvantitativní i kvalitativní přístupy. Volba metod je spjata s celkovým charakterem vzdělávacího systému a hodnot, na kterých je založen (Walterová, 2004).

Podle Čapka je dobré zabývat se prostředky evaluace školy ze dvou hlavních důvodů:

- „Některé způsoby evaluace měří různé složky klimatu školy.
- Měření klimatu školy (nebo jeho složek) je dobrým způsobem evaluace školy“ (Čapek, 2010, s. 220).

Při evaluaci se nabízí několik možností, jak k ní přistupovat, a každá škola volí jinou cestu. Některé dávají přednost šetřením společností jako CERMAT, Kalibro nebo Scio, jiné se snaží s tímto úkolem vypořádat samy. V zásadě se nabízí čtyři způsoby: výzkum provádí (jednorázově nebo opakovaně) výzkumník zvenku s dotazníkem ze zahraničních zdrojů, výzkumník přichází se svým vlastním nástrojem, škola si zaplatí externí komerční instituci a nebo realizuje měření vlastními silami. Všechny typy evaluace mají své výhody a nevýhody (Čapek, 2010).

Dle uvedených východisek má prováděný výzkum prezentovaný v další části práce povahu evaluace na zakázku.

### 3.3 Současná evaluace vzdělávání

Ucelený přehled evaluace spolu s doporučeními publikovala Walterová (2004, s. 410):

Tab. 1. Současný stav evaluace vzdělávání v ČR

ÚROVEŇ	DNEŠNÍ STAV	DOPORUČENÁ OPATŘENÍ
Hodnocení žáka	<p><b>Interní</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Školní klasifikační a examinační systémy</li> <li>• Dnešní forma přijímacího řízení na SŠ</li> <li>• Dnešní forma závěrečných a maturitních zkoušek, absolutoria apod.</li> </ul> <p><b>Externí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Omezené užití externích nástrojů (maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vypracování nástrojů externí evaluace</li> <li>• Společná část maturitní zkoušky</li> <li>• Objektivizace závěrečných zkoušek</li> <li>• Standardizace přijímacího řízení na SŠ</li> </ul>
Hodnocení školy	<p><b>Interní</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Výroční zpráva školy)</li> </ul> <p><b>Externí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Částečně objektivizované hodnocení školy ČŠI</li> <li>• Omezené užití externích nástrojů (SET, maturitní sondy, ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vlastní hodnocení (autoevaluace) školy, (nezbytné východisko jak pro zpracování Dlouhodobého záměru školy a Výroční zprávy školy, tak pro externí hodnocení školy ČŠI)</li> <li>• Vypracování nástrojů externí evaluace</li> <li>• Propojení externí a interní evaluace, užití společných kritérií</li> </ul>
Hodnocení systému	<p><b>Regionální</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Výroční zpráva kraje</li> <li>• Výroční zpráva VRŠI</li> </ul> <p><b>Národní</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Výroční zpráva MŠMT</li> <li>• Výroční zpráva ČŠI</li> </ul> <p><b>Mezinárodní</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objektivní a srovnatelné mezinárodní průzkumy (PISA, TIMSS, PIRLS)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematické monitorování na regionální úrovni</li> <li>• Systematické monitorování systému na národní úrovni</li> <li>• Rozšíření mezinárodních průzkumů podle vlastních potřeb</li> </ul>

(Walterová, 2004, s. 410)

### 3.4 Teorie pedagogické evaluace

Kromě praktického hodnocení vzdělávání a školství, o kterých bylo pojednáno výše, existuje relativně nová disciplína „pedagogická evaluace“, „jež se zabývá hodnocením jevů a procesů edukační reality“ (Průcha, 2006, s. 124).

Pedagogická evaluace má tři roviny. Především je teorií edukační reality, která hodnotí její jevy z pohledu kvality, užitečnosti, efektivnosti apod. Představuje také metodologii - metody a techniky, kterými je hodnocení prováděno. A v neposlední řadě se pedagogická evaluace rozvinula jako specifická oblast zvaná edukometrie (Průcha, 2006).

Z hlediska předmětu zájmu rozlišuje Průcha (2006) tyto hlavní oblasti pedagogické evaluace:

- Evaluace vzdělávacích potřeb

Jde o zjišťování, analýzu a vyhodnocování požadavků a nároků subjektů edukace, kterými mohou být jednotlivci, skupiny, instituce, obce apod. Na zvláštním významu nabývá v oblasti odborného vzdělávání pro výkon určitých profesí.

- Evaluace vzdělávacích programů

Zahrnuje širokou oblast hodnotících analýz programů, školních i mimoškolních kurikul, plánů, projektů vzdělávání. Výzkumy se často zaměřují na komparace mezinárodních vzdělávacích systémů.

- Evaluace edukačních prostředí

Jelikož podmínky, v kterých se edukace odehrává, významně ovlivňují průběh výchovně vzdělávacího procesu, jsou jejich charakteristiky předmětem hodnotících analýz. Zvláštní pozornost je věnována evaluaci klimatu škol, které utvářejí objektivní a subjektivní faktory.

- Evaluace výuky (učení a vyučování)

Zaměřuje se na vyhodnocování průběhu výuky na všech úrovních vzdělávání (od primárního po terciární stupeň). Disponuje řadou validních nástrojů, které se zaměřují zejména na činnost aktérů výuky.

- Evaluace vzdělávacích výsledků

Zjišťování, srovnávání, měření vědomostí a dovedností žáků je nejvíce rozpracovanou oblastí pedagogické evaluace. Vyhodnocují se výsledky na národní i mezinárodní úrovni, např. projekt pro mezinárodní hodnocení žáků PISA (Programme for International Student Assessment).

- Evaluace na základě standardů a kompetencí

Vyplývá z hodnocení vzdělávacích výsledků, jež si vyžádalo vznik vzdělávacích standardů, které stanoví, čeho musí studenti dosahovat v jednotlivých školách, ročnících a předmětech. U nás se jedná o rozpracovanou záležitost - podařilo se vymezit tzv. cílové standardy pro oblast základního, středoškolského a gymnaziálního vzdělávání. Zformovány byly také klíčové kompetence žáků.

- Evaluace kvality a produktivity škol

Dříve spočívalo hodnocení škol v kontrole školní inspekce. V současné době se uplatňují tzv. žebříčky škol, které pracují s ukazateli jako je úspěšnost absolventů v přijímání na vysoké školy, náročnost maturity, rozsah výuky cizích jazyků a výpočetní techniky a prestiž školy.

- Autoevaluace škol

Na rozdíl od předchozích hodnocení, které mělo charakter vnější evaluace, představuje tento přístup vlastní hodnocení školy. Je upraveno zákonem a funguje na principu učící se organizace (Průcha, 2006).

Význam pedagogické evaluace roste, neboť společnost sleduje prostředky vynakládané v resortu školství. Rozvíjí se poměrně intenzivně za podpory mezinárodních organizací jako je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development) a Evropská unie (Průcha, 2006).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PROJEKT VÝZKUMU

Na základě mé předchozí spolupráce s Gymnáziem Zlín – Lesní čtvrť v rámci výzkumu bakalářské práce se zaměřením na dětská práva jsem byla na začátku školního roku 2009/2010 oslovena vedením této instituce s nabídkou kooperace při autoevaluaci (vlastním hodnocení) školy. Tento proces se skládá z několika aktivit, přičemž mým úkolem bylo zaměřit se na názory žáků na školu jako instituci, v které tráví značnou část svého života.

### 4.1 Základní informace o organizaci výzkumu

Konkrétní náplní mé činnosti bylo prověřit spokojenost studentů se školou na zakázku Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť (viz PŘÍLOHA P I). Vlastní šetření bylo pojato z perspektivy žáků (postoje pedagogů nejsou předmětem výzkumu). Tento úhel pohledu si zaslouží pozornost, jelikož se dosud při hodnocení školy kladl důraz na názory učitelů. Současným trendem, který má oporu v kurikulární reformě školství a rámcových vzdělávacích programech, je změna role žáka z pouhého objektu výchovně vzdělávacího procesu na jeho spoluvůrce.

Prvním počinem před výzkumem bylo zpracování rešerše prostřednictvím univerzitní knihovní služby. Studie byla rozvržena do dvou fází kombinovaného výzkumu, který byl vystavěn na dotazníkovém šetření a ohniskové skupině. Kvantitativní strategie proběhla s ohledem na požadavky školy v lednu 2010, kvalitativní následně v dubnu r. 2010. Obě šetření se uskutečnila na půdě školy Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť. Výstupy ze získaných dat byly vedení školy poskytnuty vždy po zpracování jednotlivých částí – vyhodnocení dotazníků bylo předáno v elektronické podobě s průvodním dopisem v únoru 2010. Předběžné výsledky diskuze obdrželo vedení gymnázia v písemné formě v tzv. přípravném týdnu v srpnu 2010. Povaha výzkumu vyžadovala poskytnout gymnáziu co nejvíce získaných údajů a současně bylo nezbytné zachovat nároky výzkumného projektu závěrečné práce. S ohledem na okolnosti výzkumu byly škole předány data a výstupy, které jsou v diplomové práci zpracovány v částečně odlišné podobě.

Struktura diplomové práce je rozdělena na část kvantitativní a kvalitativní, přičemž v závěru jsou výsledky obou studií shrnuty.

## 5 KVANTITATIVNÍ ČÁST

Smyslem kvantitativní části studie je zachytit klíčové odpovědi žáků prostřednictvím dotazníku a získat tak co největší počet dat pro zpracování analýzy. Výzkum sleduje významné determinanty školního edukačního prostředí jako řadu proměnných v kontextu spokojenosti žáků.

### 5.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zjištění indexu spokojenosti žáků se školou, kterou navštěvují.

Kvantitativně orientovaná strategie si klade za úkol ověřit míru školní spokojenosti žáků maturitního ročníku 2010 Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť ve sledovaných oblastech podle pohlaví a typu studia.

Cílem je ověřit, zda existuje závislost:

- mezi délkou studia a spokojeností,
- mezi pohlavím a spokojeností.

### 5.2 Výzkumný problém a otázky výzkumu

Typy výzkumných problémů lze formulovat v zásadě jako deskriptivní, relační a kauzální (Gavora, 2000). Konceptuální rámec této práce objasňuje předmět zkoumání, kterým je reflexe spokojenosti studentů, v rovině popisné a vztahové.

Zkoumaný problém potom blíže konkretizují výzkumné otázky. Výzkumné otázky prezentovaného výzkumu jsou vymezeny následovně:

#### a) Obecná výzkumná otázka:

- Jaká je míra spokojenosti žáků se školou?

#### b) Dílčí výzkumné otázky kategorizované dle sledovaných oblastí:

- Jaká je míra spokojenosti žáků
  - s materiálními a organizačními podmínkami,
  - s atmosférou školy,
  - s vnímáním výuky,

- s jejich spoluúčastí na rozhodování,
- s mezilidskými vztahy,
- s nabídkou relaxačních činností,
- s celkovým dojmem školy.

c) Výzkum doplňují specifické výzkumné otázky:

- Existují významné rozdíly ve vnímání spokojenosti se školou mezi žáky osmiletého a čtyřletého studia?
- Existují významné rozdíly ve vnímání spokojenosti se školou mezi dívkami a chlapci?

### **5.3 Hypotézy a proměnné výzkumu**

Specifickým výzkumným otázkám odpovídají hypotézy, které budou testovány v této (kvantitativní) části výzkumného projektu:

H1: Ve spokojenosti se školou existují statisticky významné rozdíly mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia.

Proměnné: žáci osmiletého a čtyřletého gymnázia (nezávisle proměnná), spokojenost (závisle proměnná).

H2: Ve spokojenosti se školou existují statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci.

Proměnné: dívky a chlapci (nezávisle proměnná), spokojenost (závisle proměnná)

Typy sledovaných dat: nominální (dívky a chlapci), metrická (spokojenost).

### **5.4 Výzkumný vzorek**

Základní soubor koresponduje se skladbou studentů, kterou představují žáci posledního ročníku čtyřletého a osmiletého gymnázia. Zastoupeny jsou dívky i chlapci. Tato hierarchie (typ studia a pohlaví) se stala předmětem pozornosti a bližšího zkoumání (viz sledované proměnné u hypotéz H1 a H2).

Aby mělo šetření co největší vypovídající hodnotu, byli osloveni všichni žáci, které v květnu 2010 čekala maturita. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný, což je v souladu

s povahou výzkumu. Jelikož byl zkoumán celý základní soubor, jedná se o tzv. vyčerpávající (exhaustivní) výběr (Chrásková, 2007, s. 20).

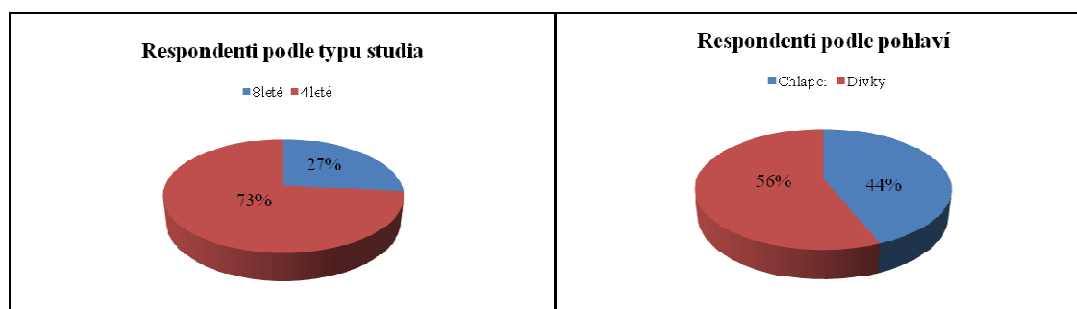
Věkové rozpětí respondentů se pohybovalo v rozmezí 18 – 19 let. S ohledem na věk (zletilých a právně způsobilých) respondentů nebylo třeba zajišťovat souhlas rodičů (resp. zákonných zástupců) s účastí na úkonech výzkumu.

Sledovaný soubor tvořily dvě třídy osmiletého gymnázia (8OA, 8OB – celkem 42 žáků) a čtyři třídy čtyřletého gymnázia (4A, 4B, 4C, 4D – celkem 115 žáků). Žádný dotazník nemusel být vyřazen, neboť formuláře při vybírání od žáků kontrolovali vyučující a případné nesrovnalosti operativně vyřešili – tak bylo docíleno návratnosti dotazníků 100 %. Celkový počet respondentů činil 157 osob – z toho 69 chlapců (44 %) a 88 dívek (56 %).

Tab. 2. Skladba výzkumného vzorku

Třída	4A	4B	4C	4D	8OA	8OB	celkem
Celkový počet žáků ve třídách	32	32	32	32	28	21	177
Celkový počet účastníků šetření	29	28	28	30	24	18	157
Počet vyřazených dotazníků	0	0	0	0	0	0	0
Počet vyhodnocených dotazníků	29	28	28	30	24	18	157
z toho chlapci	15	15	14	8	11	6	69
z toho dívky	14	13	14	22	13	12	88

Graf 1. Zastoupení respondentů podle typu studia a pohlaví



## 5.5 Výzkumný nástroj

Škola v minulosti využila k obdobným šetřením např. služeb společnosti Scio (konkrétně projektu Mapa školy) a DAP Services (testová diagnostika Barvy života). Po zvážení situace jsme se s vedením gymnázia shodli na vytvoření vlastního evaluačního nástroje, který lépe akceptoval potřeby školy a oproti komerčnímu výzkumu nepředstavoval žádné finanční náklady.

Při sestavování dotazníku (viz PŘÍLOHA P II) bylo prioritou stanovit kritéria spokojenosti. V rámci konzultací s pedagogy byla pozornost soustředěna na tyto sledované oblasti (indikátory) spokojenosti se školou:

- materiální a organizační podmínky (položky 1 – 8),
- atmosféra školy (položky 9 – 15),
- vnímání výuky (položky 16 – 21),
- spoluúčast žáků na rozhodování (položky 22 – 25),
- vztahy (položky 26 – 31),
- relaxační činnosti (položky 32 – 35),
- celkový dojem ze studia (položky 36 – 40).

Vymezení faktorů, které se dají měřit, se promítlo v konstrukci dotazníku a současně se stalo východiskem pro formulaci diskuzních otázek v kvalitativní části této práce (tvoří tzv. ohnisko dotazů).

Položky dotazníku byly sestaveny jako škály tzv. Likertova typu, kde respondent vyznačuje stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu s daným tvrzením na hodnotící škále (Chráška, 2007). Pětistupňová škála byla zvolena analogicky ke školnímu známkování. Položky byly formulovány tak, že o spokojenosti žáků se školou (sledovaný index spokojenosti) vypovídají nižší hodnoty a o nespokojenosti pak hodnoty vyšší.

## 5.6 Realizace výzkumu

Při sestavování dotazníku bylo hlavním hlediskem reflektovat požadavky školy a sledované cíle. Představa o struktuře tohoto nástroje byla konzultována s vedením školy a vedoucí diplomové práce. Vypracovaný návrh dotazníku připomínkovali předsedové jednotlivých předmětových komisí. Konstrukce dotazníku byla pedagogy přijata příznivě, některé položky byly dle relevantních komentářů upraveny. Dne 17. 12. 2009 byla distribuována pilotní verze dotazníku, jehož poslední položka sledovala srozumitelnost nástroje. Připojený motivační dopis (viz PŘÍLOHA P III) vysvětloval výzkumný záměr a upozornil na zachování anonymity. Respondenty tvořili žáci dvou náhodně vylosovaných tříd 2. ročníku a sext, které nebyly účastny následného hlavního výzkumu. Jelikož pilotáž proběhla úspěš-

ně a navržený dotazník se osvědčil, škola využila pro svou potřebu i výstupy této skupiny respondentů. Zajímavostí bylo, že části žáků bylo umožněno vyplnit dotazník elektronicky a škola tak měla možnost otestovat on-line způsob administrace.

Distribuce finálního dotazníku a průvodního dopisu pro sledovaný výzkumný vzorek byla zprostředkována vyučujícími v jednotlivých třídách klasickou papírovou formou. Shromážděné dotazníky mi byly předány ke zpracování a jsou součástí výzkumných materiálů.

## **5.7 Frekvenční a distribuční analýza získaných dat**

Kategorizace a třídění získaných dat představuje nezbytný krok před statistickým zpracováním výsledků (Chráška, 2007).

Data získaná na základě dotazníku byla pro přehlednost uspořádána do tabulek a grafů v programu Excel. Východiskem byla tabulka zachycující odpovědi všech respondentů rozlišených podle typu studia a podle pohlaví. Tato data byla odděleně zpracována v pomocných tabulkách, které se staly podkladem pro sledované výstupy.

### **5.7.1 Vyhodnocení položek dotazníku**

Popisná analýza se zaměřuje na jednotlivé oblasti spokojenosti žáků se školou. Zjištěné parametry jsou v souladu se stanovenými cíli rozlišovány dle délky studia (čtyřleté nebo osmileté gymnázium) a pohlaví (chlapci a dívky). Tzv. paprskový graf (zvaný též pavučina) je konstruován tak, že ve vrcholech paprsků po jeho obvodu jsou zanesena čísla položek dotazníku. Hodnoty spokojenosti jsou zanášeny od centra směrem k vnější části grafu. Čím je míra spokojenosti ve sledované oblasti vyšší, tím více se body odchylují od středu. V legendě jsou specifikovány jednotlivé položky dotazníku a sledované proměnné jsou barevně odlišeny.

V uváděných tabulkách pak nižší index ve stylu školního známkování vypovídá o vyšší spokojenosti žáků.

Při vyhodnocování bylo postupováno dle položek dotazníku.

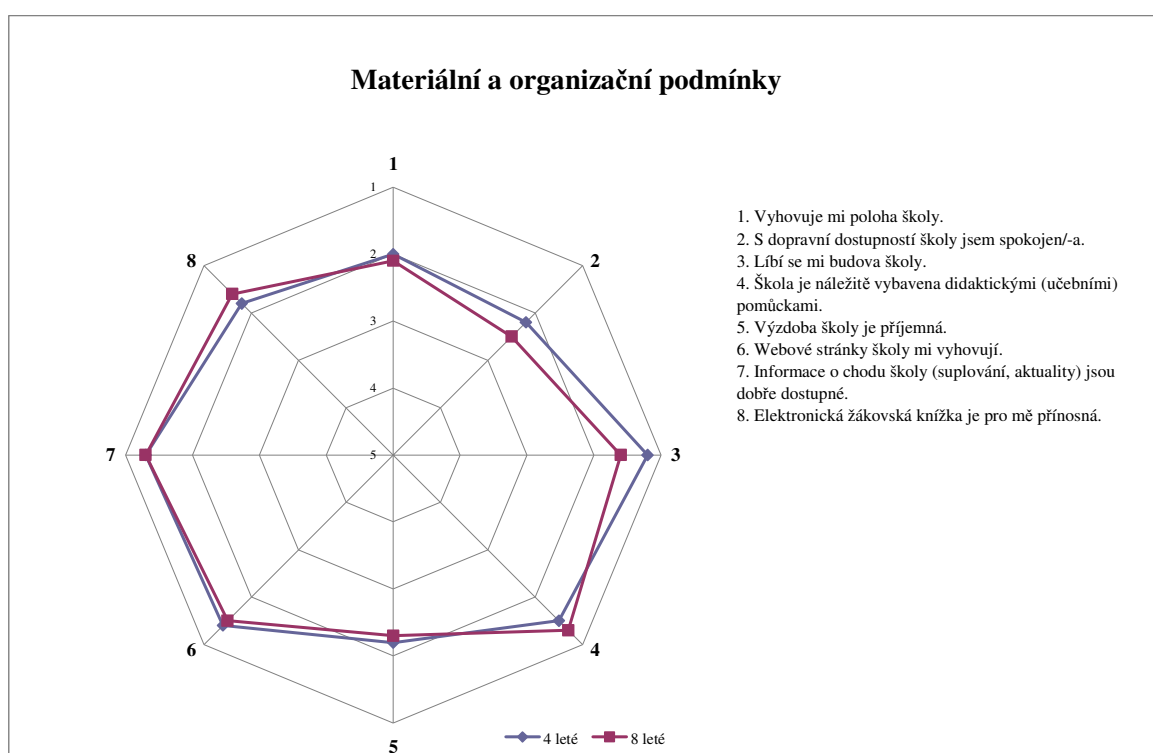
### 5.7.1.1 Materiální a organizační podmínky

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 3. Materiální a organizační podmínky dle typu studia

Položka	1	2	3	4	5	6	7	8
4leté	2,0	2,2	1,2	1,5	2,2	1,4	1,3	1,8
8leté	2,1	2,5	1,6	1,3	2,3	1,5	1,3	1,6

Graf 2. Materiální a organizační podmínky dle typu studia



Z tabulky a grafu lze usoudit, že žáci 4letého i 8letého gymnázia vykazují vysokou spokojenost s budovou školy, jejím vybavením, dostupností informací, webovými stránkami a fungováním elektronické žákovské knížky. Méně příznivě vyznívá spokojenost s dopravní dostupností a výzdobou školy.

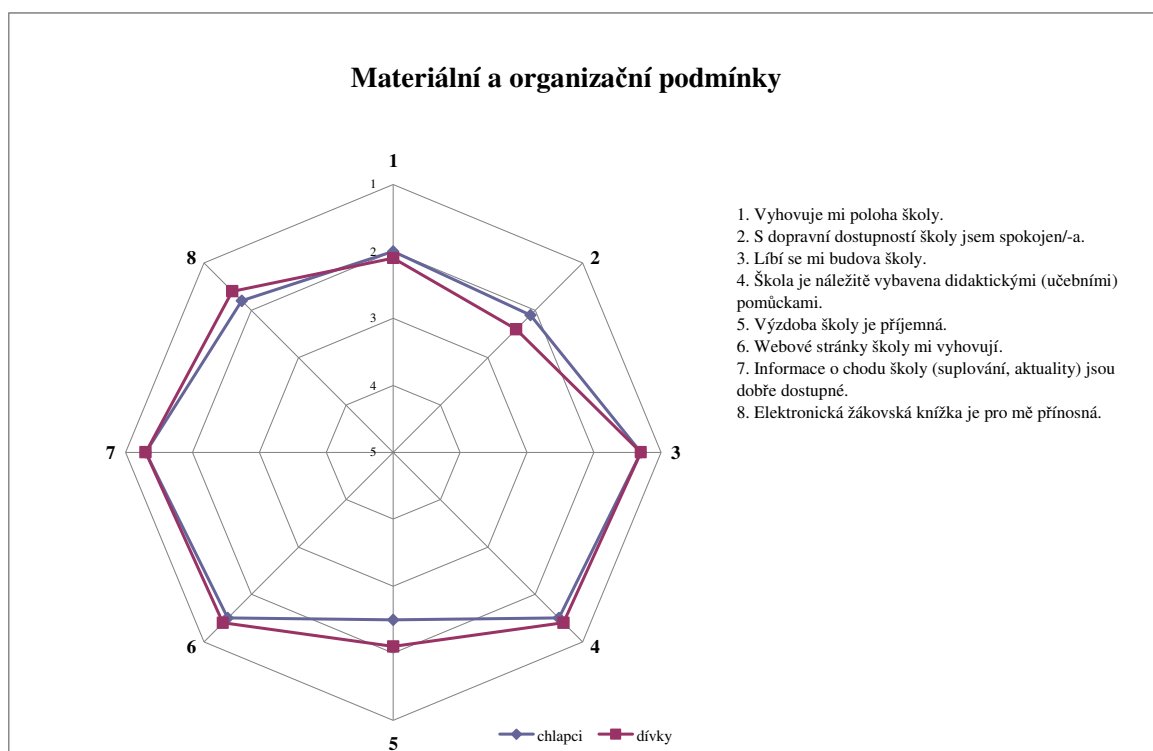


b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 4. Materiální a organizační podmínky dle pohlaví

Položka	1	2	3	4	5	6	7	8
chlapci	2,0	2,1	1,3	1,5	2,5	1,5	1,3	1,8
dívky	2,1	2,4	1,3	1,4	2,1	1,4	1,3	1,6

Graf 3. Materiální a organizační podmínky dle pohlaví



Z údajů v tabulce a grafického znázornění je patrné, že se názory dívek i chlapců u většiny položek blíží podobným hodnotám. Sledovaná kritéria dosahují vysoké míry spokojenosti ze strany obou pohlaví. Náznaky menší spokojenosti zaznamenaly položky týkající se dopravní dostupnosti a výzdoby školy.

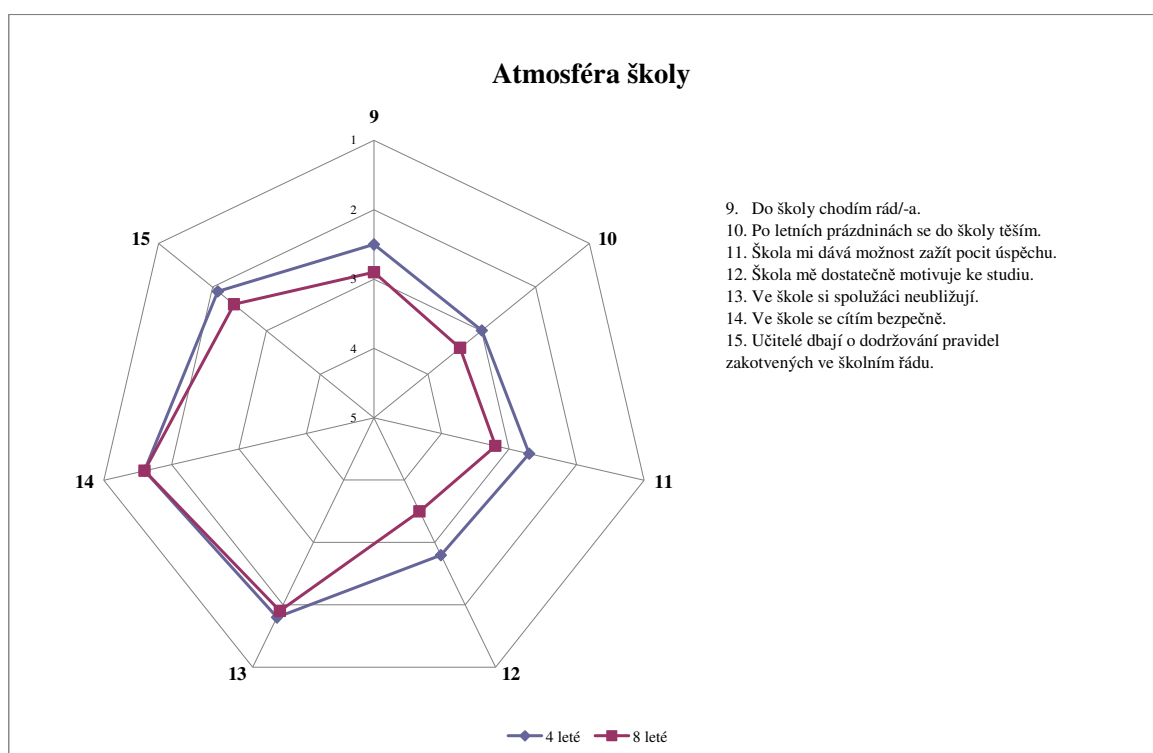
## 5.7.1.2 Atmosféra školy

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 5. Atmosféra školy dle typu studia

Položka	9	10	11	12	13	14	15
4leté	2,5	3,0	2,7	2,8	1,8	1,6	2,1
8leté	2,9	3,4	3,2	3,5	1,9	1,6	2,4

Graf 4. Atmosféra školy dle typu studia



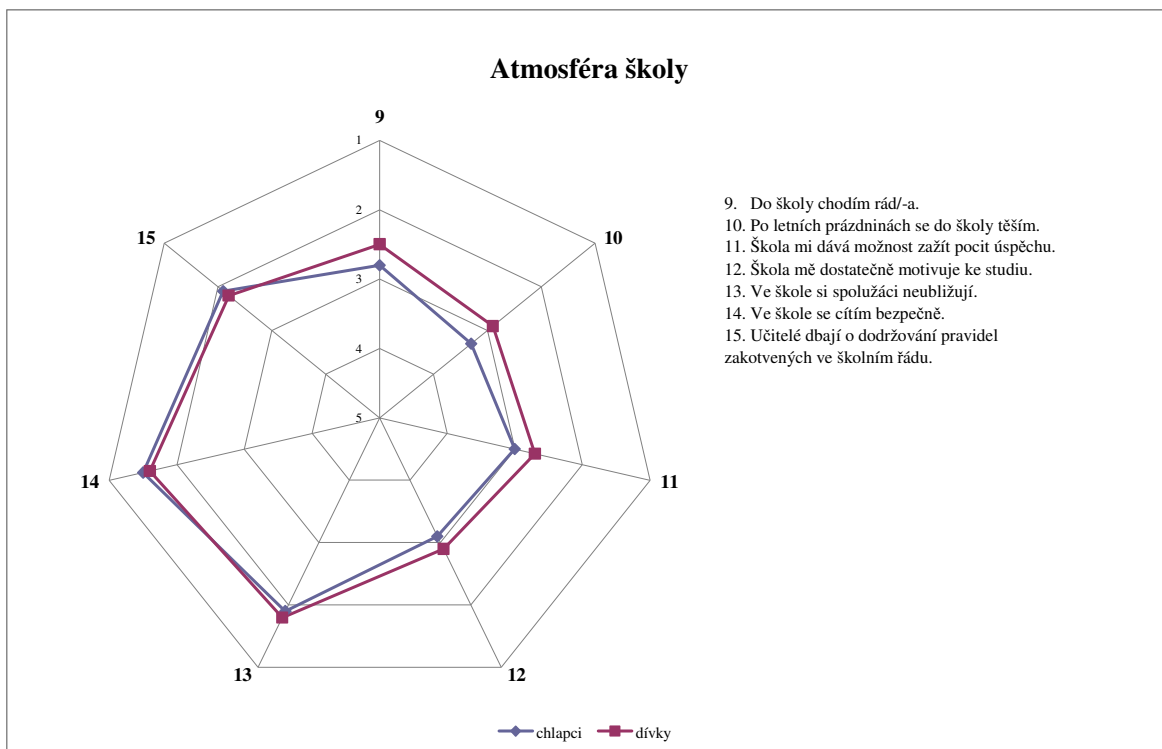
Spokojenost s atmosférou školy se ukázala jako diferencovaná zejména z hlediska typu studia. Kritičtěji se vyjadřují ke všem položkám žáci 8letého studia. Menší spokojenost se týká především motivace ke studiu, těšení se do školy po prázdninách a možnosti zažít pocit úspěchu.

b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 6. Atmosféra školy dle pohlaví

Položka	9	10	11	12	13	14	15
chlapci	2,8	3,3	3,0	3,1	1,9	1,5	2,1
dívky	2,5	2,9	2,7	2,9	1,8	1,6	2,2

Graf 5. Atmosféra školy dle pohlaví



Vizuální podoba grafu se blíží předchozímu rozlišení dle typu studia. Zejména návrat do školy po letních prázdninách, motivace ke studiu a možnost zažít pocit úspěchu opět oscilují kolem indexu s hodnotou 3. Mezi dívkami a chlapci nejsou patrné žádné zásadní rozdíly v jejich hodnocení atmosféry školy. Pozitivně je vnímán pocit bezpečnosti, dodržování pravidel a rovněž skutečnost, že si spolužáci ve škole neubližují.

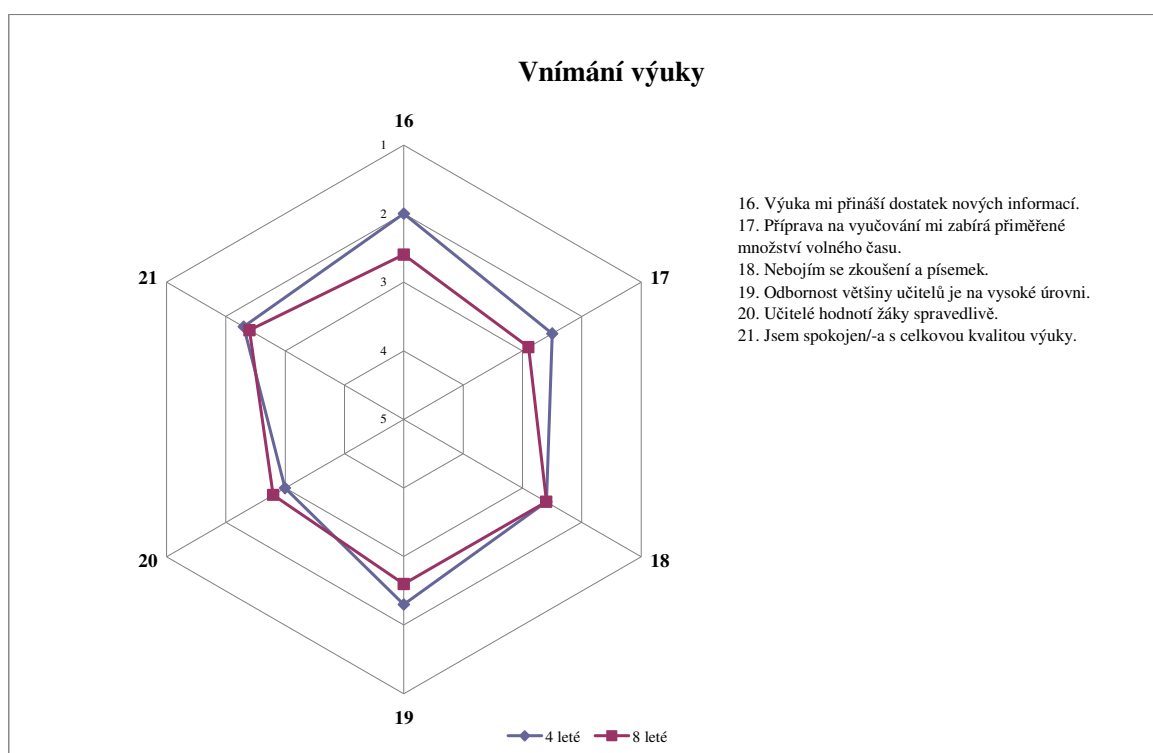
### 5.7.1.3 Vnímání výuky

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 7. Vnímání výuky dle typu studia

Položka	16	17	18	19	20	21
4leté	2,0	2,5	2,6	2,3	3,0	2,3
8leté	2,6	2,9	2,6	2,6	2,8	2,4

Graf 6. Vnímání výuky dle typu studia



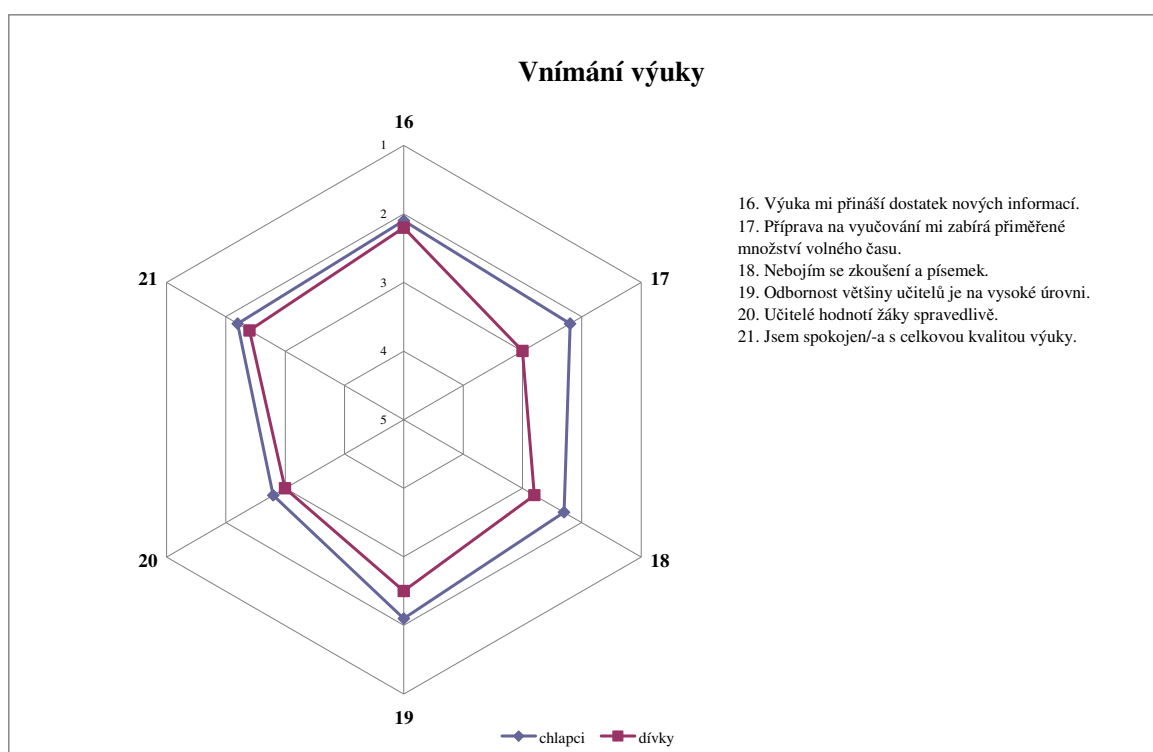
Žáci 8letého studia vykazují vyšší spokojenost ve srovnání s žáky 4letého studia pouze u položky č. 20, která hodnotí názor na spravedlivé hodnocení žáků ze strany učitelů. Obě skupiny vyjadřují nadprůměrnou spokojenost s dostatkem nových informací ve výuce i kvalitou výuky.

b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 8. Vnímání výuky dle pohlaví

Položka	16	17	18	19	20	21
chlapani	2,1	2,2	2,3	2,1	2,8	2,2
dívky	2,2	3,0	2,8	2,5	3,0	2,4

Graf 7. Vnímání výuky dle pohlaví



Pro oblast výuky je u všech položek znatelná menší spokojenost dívek ve srovnání s chlapci. Dívky vyjadřují malou spokojenost s časem, který je potřeba věnovat přípravě na vyučování, s odborností učitelů a patrné jsou u nich větší obavy ze zkoušení a písemek.

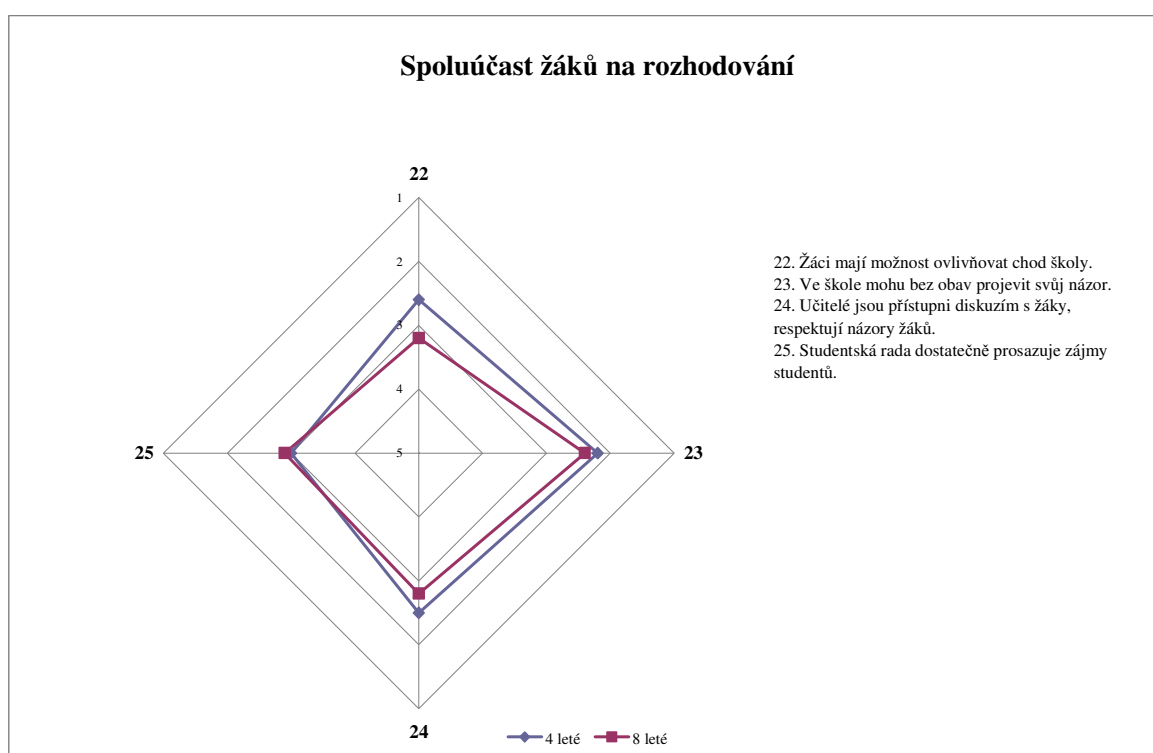
### 5.7.1.4 Spoluúčast žáků na rozhodování

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 9. Spoluúčast na rozhodování dle typu studia

Položka	22	23	24	25
4leté	2,6	2,2	2,5	3,0
8leté	3,2	2,4	2,8	2,9

Graf 8. Spoluúčast na rozhodování dle typu studia



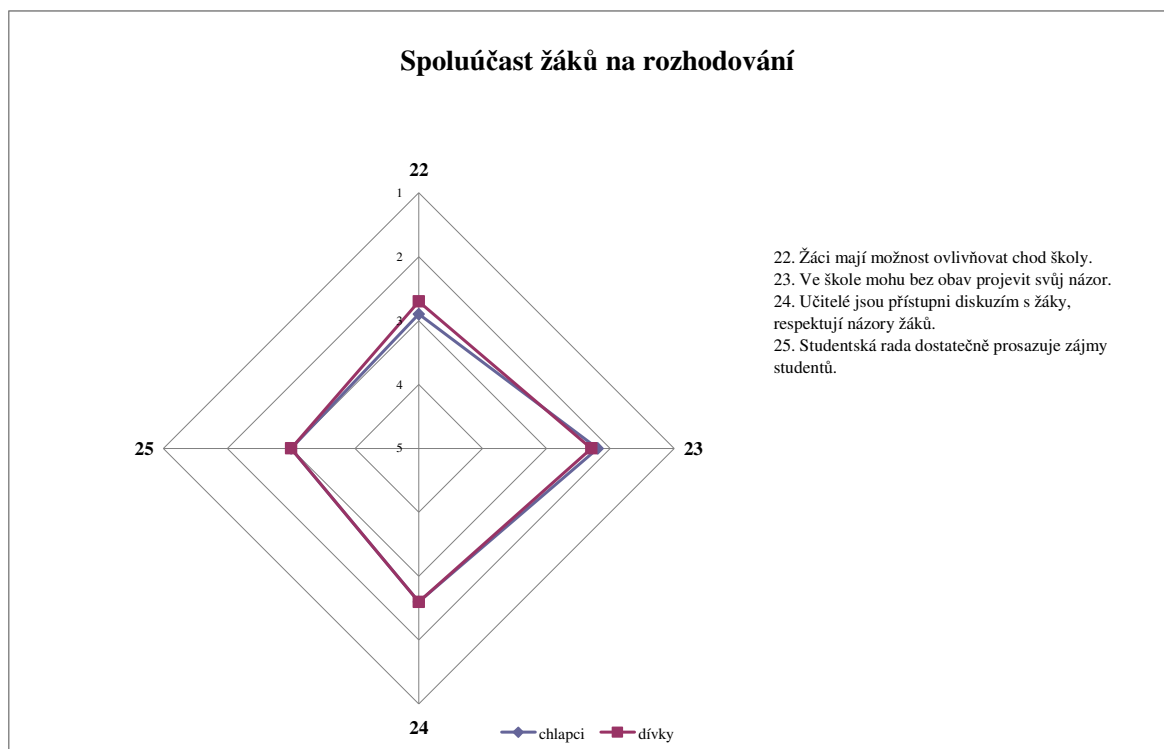
Respondenti vysoce hodnotí, že mohou ve škole bez obav projevit svůj názor. Naproti tomu nejhoršího indexu dosáhla položka č. 25, která značí malou spokojenost s působením studentské rady. Žáci 8letého studia použili méně příznivého hodnocení ve třech ze čtyř sledovaných položek.

b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 10. Spoluúčast na rozhodování dle pohlaví

Položka	22	23	24	25
chlapci	2,9	2,2	2,6	3,0
dívky	2,7	2,3	2,6	3,0

Graf 9. Spoluúčast na rozhodování dle pohlaví



Hodnocení spoluúčasti žáků na rozhodování se blíží průměrné spokojenosti u dívek i chlapců. Nejlépe je hodnocena možnost projevit svůj názor, nejhůře prosazování zájmů žáků studentskou radou.

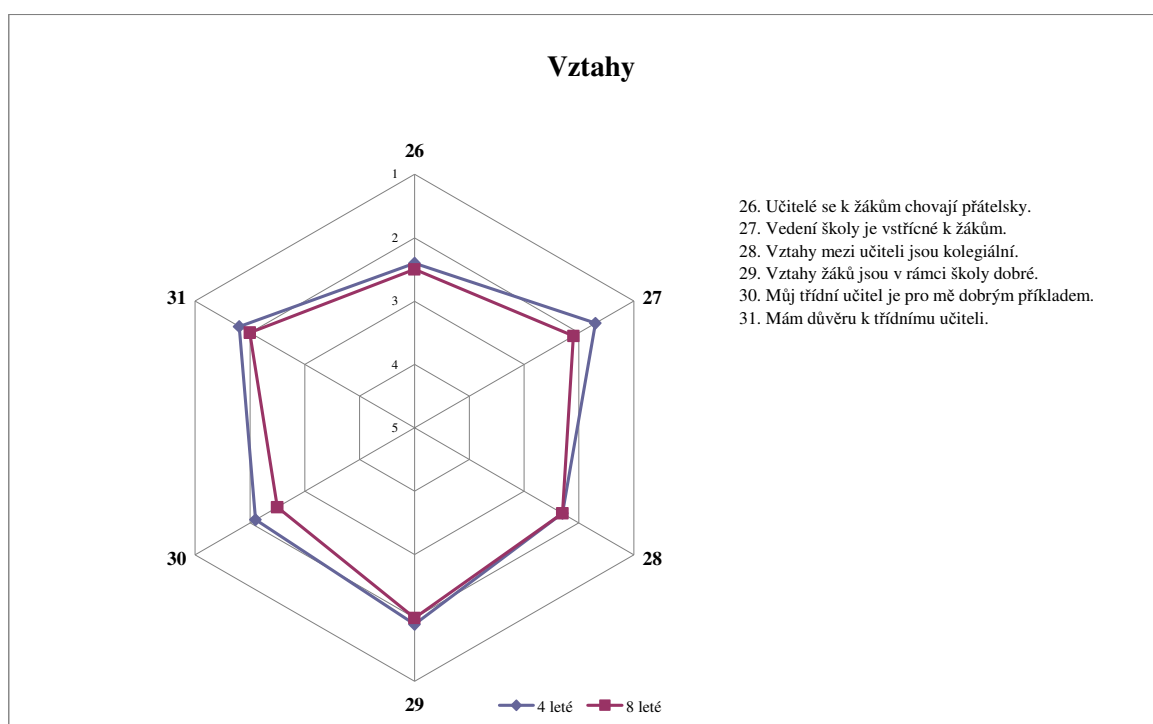
## 5.7.1.5 Vztahy

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 11. Vztahy dle typu studia

Položka	26	27	28	29	30	31
4leté	2,4	1,7	2,3	1,9	2,1	1,8
8leté	2,5	2,1	2,3	2,0	2,5	2,0

Graf 10. Vztahy dle typu studia



Z hlediska hodnocení vzájemných vztahů nejsou mezi sledovanými skupinami žáků výraznější rozdíly, mírně kritičtější náhled se projevuje u žáků 8letého studia. Nejlepší index vykazuje položka č. 27, podle které je vedení školy vstřícné k žákům, důvěře se těší také třídní učitelé a nadprůměrná spokojenost panuje také se vztahy mezi žáky v rámci školy.

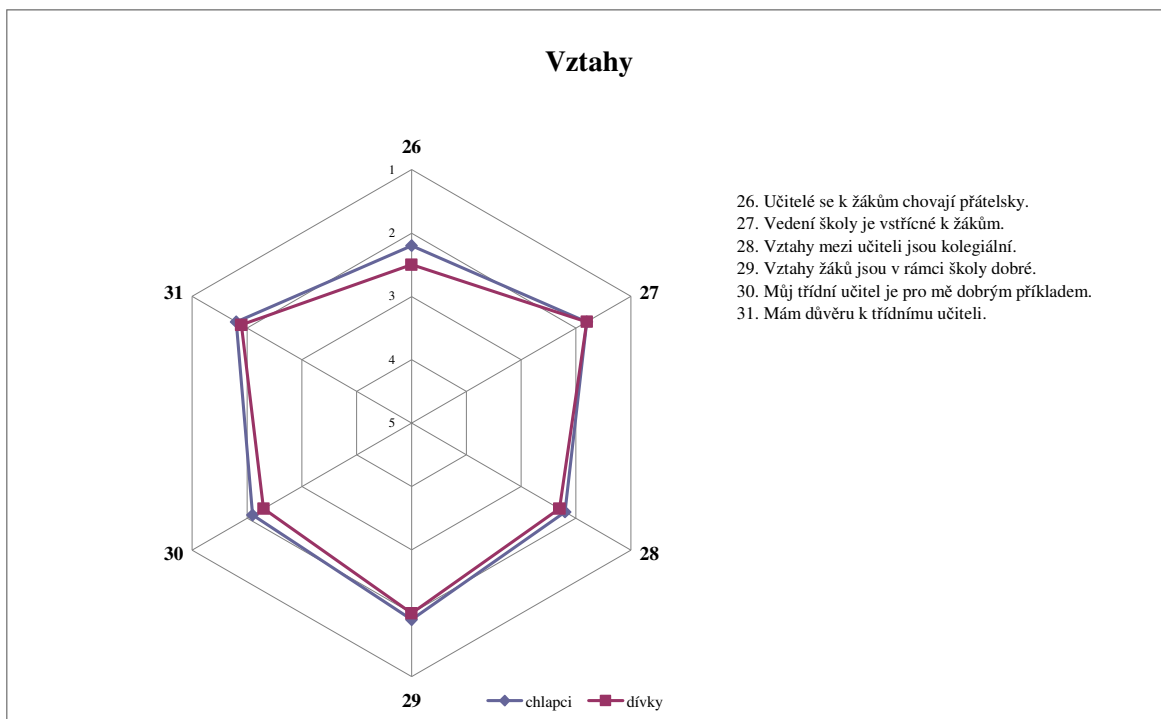


b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 12. Vztahy dle pohlaví

Položka	26	27	28	29	30	31
chlapci	2,2	1,8	2,2	1,9	2,1	1,8
dívky	2,5	1,8	2,3	2,0	2,3	1,9

Graf 11. Vztahy dle pohlaví



Oblast vztahů vykazuje vyrovnané a příznivé hodnocení u dívek i chlapců. O mimořádně vysoké spokojenosti svědčí dobré vztahy žáků s vedením školy, nadprůměrné se jeví také vztahy s učiteli, mezi žáky navzájem i v rámci pedagogického sboru.

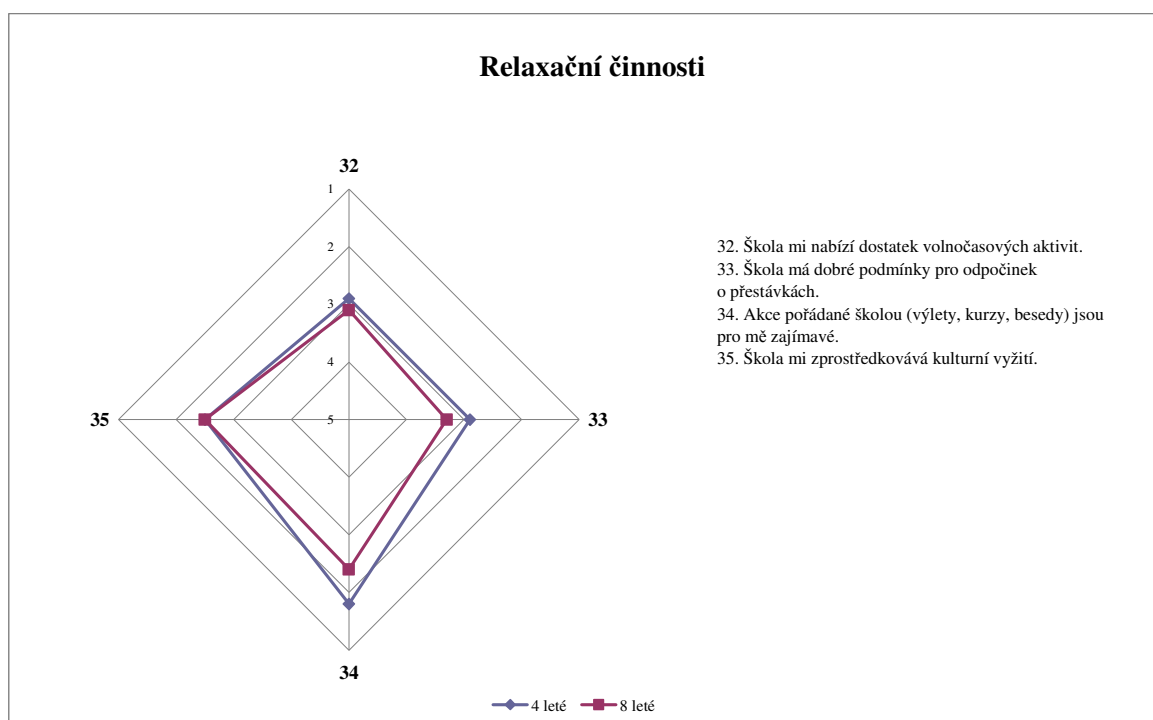
### 5.7.1.6 Relaxační činnosti

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 13. Relaxační činnosti dle typu studia

Položka	32	33	34	35
4leté	2,9	2,9	1,8	2,5
8leté	3,1	3,3	2,4	2,5

Graf 12. Relaxační činnosti dle typu studia



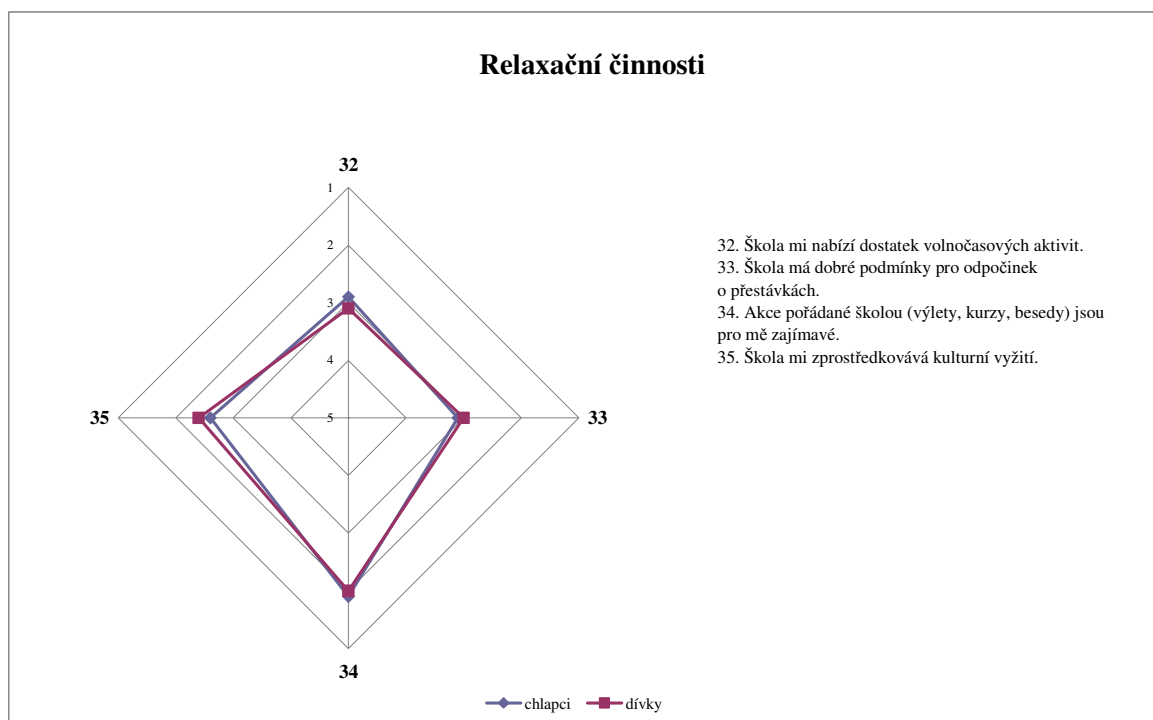
Při posouzení spokojenosti s nabídkou a realizací relaxačních činností na půdě školy se u sledovaných položek projevila poněkud nižší spokojenost u žáků 8letého studia. Nejslabší hodnocení obdržely položky č. 33 a č. 32 vykazující malou spokojenost žáků s podmínkami pro odpočinek o přestávkách a nabídkou volnočasových aktivit.

b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 14. Relaxační činnosti dle pohlaví

Položka	32	33	34	35
chlapci	2,9	3,1	1,9	2,6
dívky	3,1	3,0	2,0	2,4

Graf 13. Relaxační činnosti dle pohlaví



Relativně vyvážené názory dívek a chlapců v oblasti relaxačních činností vyjadřují značnou spokojenost s akcemi pořádanými školou a také se zprostředkováním kulturního vyžití. Průměrnou spokojenost vykazují u položek týkající se nabídky volnočasových aktivit a podmínek pro odpočinek o přestávkách.

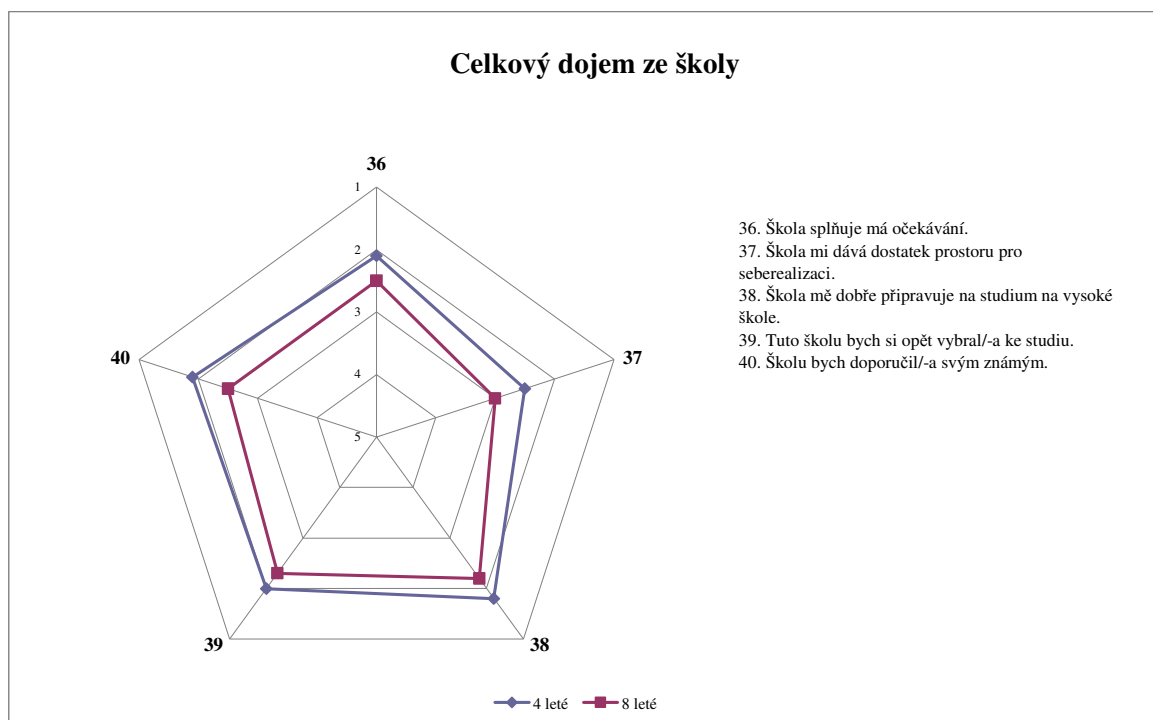
### 5.7.1.7 Celkový dojem ze školy

a) Sledovaná oblast z hlediska typu studia

Tab. 15. Celkový dojem ze školy dle typu studia

Položka	36	37	38	39	40
4leté	2,1	2,5	1,8	2,0	1,9
8leté	2,5	3,0	2,2	2,3	2,5

Graf 13. Celkový dojem ze školy dle typu studia



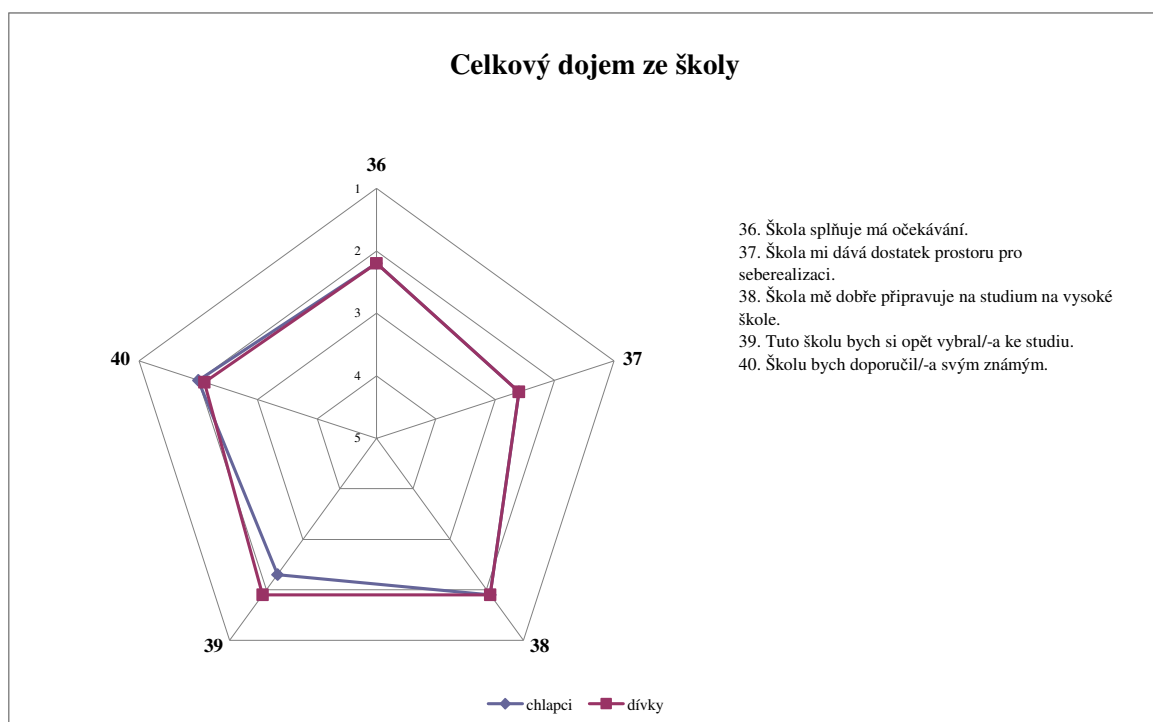
Dle grafu je rozložení odpovědí symetrické a ve všech položkách je sledovaná oblast lépe vnímána žáky 4letého studia. Celkový dojem ze školy dosahuje příznivého hodnocení. Žáci nejvíce oceňují skutečnost, že je gymnázium dobře připravuje ke studiu na vysoké škole.

b) Sledovaná oblast z hlediska pohlaví

Tab. 16. Celkový dojem ze školy dle pohlaví

Položka	36	37	38	39	40
chlapci	2,2	2,6	1,9	2,3	2,0
dívky	2,2	2,6	1,9	1,9	2,1

Graf 14. Celkový dojem ze školy dle pohlaví



V hodnocení celkového dojmu ze školy spolu úzce korespondují názory dívek i chlapců. Pozitivní obraz školy dokresluje (kromě spolehlivé přípravy ke studiu na vysoké škole), také skutečnost, že by si žáci v případě volby opět vybrali ke studiu gymnázium a také by ho doporučili svým známým. Vysokou spokojenost vykazuje také položka, podle které škola naplnila očekávání žáků.

Grafické znázornění a připojené tabulky ukázaly, do jaké míry jsou se školou spokojeni žáci maturitních ročníků 4letého a 8letého gymnázia, dívky a chlapci. Statistická analýza je předmětem následující kapitoly.

## 5.8 Vztahová analýza údajů získaných výzkumem

V této části navazují na deskriptivní analýzu získaných dat statistikou testovou, která ověřuje platnost stanovených hypotéz pomocí matematických postupů.

Dle Chráska (2007) jsou v případě metrických dat použitelné tyto numerické a statistické operace: aritmetický průměr, směrodatná odchylka, Studentův T-test, párový t-test, F-test, analýza rozptylu, Pearsonův koeficient korelace apod.

Při zpracování dat z dotazníku byl uplatněn Studentův T-test, který umožňuje vyhodnotit, zda dva soubory dat naměřené u dvou různých skupin mají stejný aritmetický průměr. Získaná testová hodnota  $t$  se srovnává s kritickou hodnotou tabelizovaného kritéria  $t_{krit}$ . (Chráska, 2007).

Po technické stránce jsem pro dílčí výpočty využila tabulkový procesor Excel (nástroje – analýza dat – dvouvýběrový t-test). Pro specifikaci t-testu bylo potřeba určit, zda sledované soubory vykazují shodný nebo nerovný rozptyl. K tomu účelu jsem aplikovala ve stejném programu dvouvýběrový F-test pro rozptyl. Je-li vypočítaná hodnota  $f$  menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (Chráska, 2007).

Hladinu významnosti (míru rizika chyby) pro verifikaci rozptylu i hypotéz jsem zvolila 0,05.

### 5.8.1 Testování hypotézy H1

H1: Ve spokojenosti se školou existují statisticky významné rozdíly mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia.

*H<sub>0</sub>: Mezi průměrným indexem spokojenosti se školou u žáků osmiletého gymnázia a průměrným indexem spokojenosti u žáků čtyřletého gymnázia není rozdíl.*

*H<sub>A</sub>: Mezi dosaženými průměry indexu spokojenosti se školou jsou mezi žáky čtyřletého a osmiletého gymnázia rozdíly.*

Dle níže uvedené tabulky je vypočítané  $F > F_{krit}$ , proto uplatníme dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů.

Tab. 17. Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	Osmileté	Čtyřleté
Stř. hodnota	2,438095238	2,192173913
Rozptyl	0,366196283	0,21117725
Pozorování	42	115
Rozdíl	41	114
F	1,734070706	
P (F<=f) (1)	0,01209442	
F krit (1)	1,495903774	
rozdílné rozptyly neboť F > F krit		

Tab. 18. Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

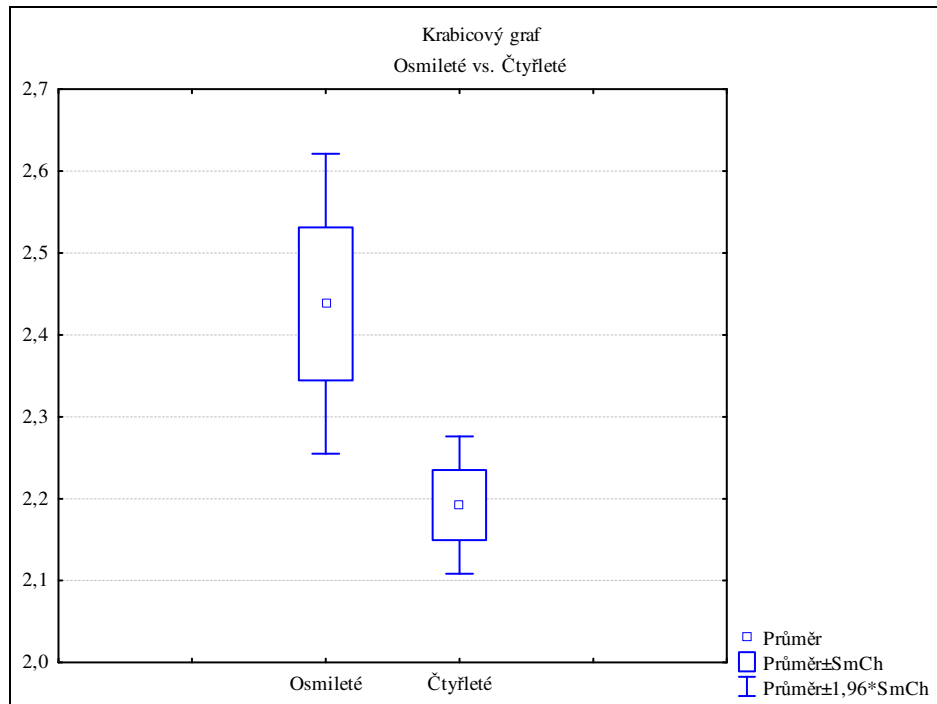
	Osmileté	Čtyřleté
Stř. hodnota	2,438095238	2,192173913
Rozptyl	0,366196283	0,21117725
Pozorování	42	115
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	59	
t stat	2,393653309	
P (T<=t) (1)	0,009940113	
t krit (1)	1,671093033	
P (T<=t) (2)	0,019880225	
t krit (2)	2,000995361	

Vypočítanou hodnotu  $t_{stat}$  2,394 srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti (0,05) a počet stupňů volnosti 155 ( $n_1 + n_2 - 2$ ). Nejbližše tabelovaná hodnota  $t_{krit} (2)$  je 2,001. Jelikož je získaná hodnota Studentova  $t$  vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Závěr: Přijímáme hypotézu H1, což znamená, že ve spokojenosti se školou jsou statisticky významné rozdíly mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia. Spokojenost žáků se školou závisí na délce studia, vyšší spokojenost vykazují žáci čtyřletého gymnázia.

Výsledky dokresluje následující graf, kde jsou na ose  $x$  zaneseny nezávislé proměnné a na ose  $y$  hodnoty indexu spokojenosti. Je patrné, že sledované soubory žáků 8letého a 4letého studia vykazují významné rozdíly.

Graf 15. Výsledky  $t$ -testu podle typu studia



### 5.8.2 Testování hypotézy H2

$H_1$ : Ve spokojenosti se školou existují statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci.

$H_0$ : Mezi průměrným indexem spokojenosti se školou u dívek a průměrným indexem spokojenosti u chlapců není rozdíl.

$H_A$ : Mezi dosaženými průměry indexu spokojenosti se školou jsou mezi dívkami a chlapci rozdíly.

Dle uvedené tabulky je vypočítané  $F < F_{\text{krit}}$ , proto jako další krok uplatníme dvouvýběrový  $t$ -test s rovností rozptylů.



Tab. 19. Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	Dívky	Chlapci
Stř. hodnota	2,273011364	2,238768116
Rozptyl	0,289643988	0,230947357
Pozorování	88	69
Rozdíl	87	68
F	1,25415589	
P (F<=f) (1)	0,165730075	
F krit (1)	1,468149008	
shodný rozptyl F < F krit.		

Tab. 20. Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

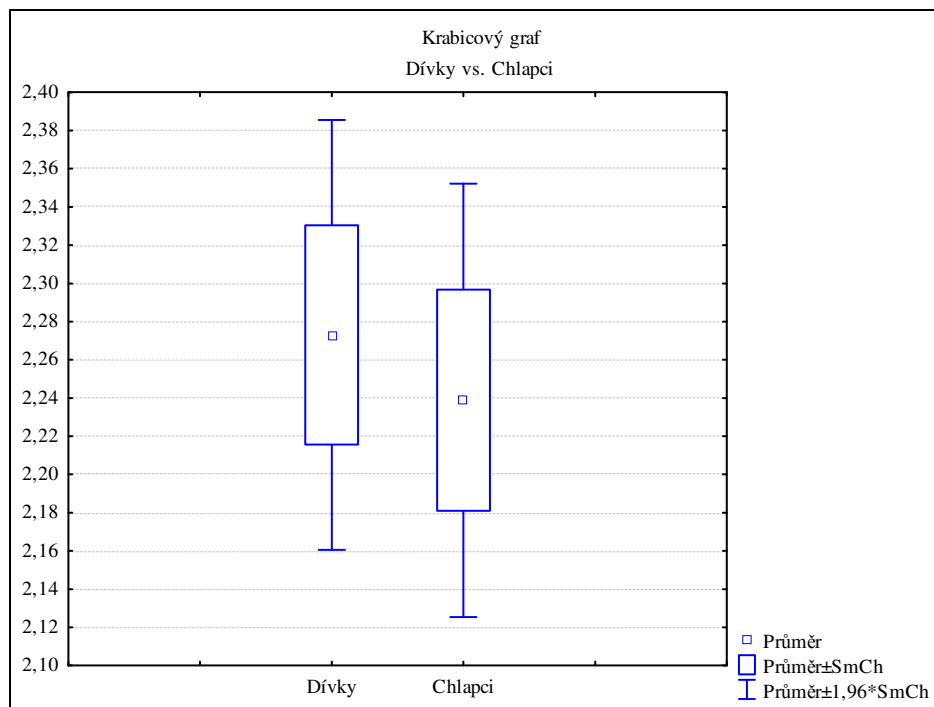
	Dívky	Chlapci
Stř. hodnota	2,273011364	2,238768116
Rozptyl	0,289643988	0,230947357
Pozorování	88	69
Společný rozptyl	0,263893208	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	155	
t stat	0,414549978	
P (T<=t) (1)	0,339522266	
t krit (1)	1,654743774	
P (T<=t) (2)	0,679044532	
t krit (2)	1,975387096	

Vypočítaná hodnota  $t_{stat}$  činí po zaokrouhlení 0,415. Nejblíže tabelovaná hodnota Studentova  $t_{krit}$  (pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 155) je 1,975. Protože je vypočítaná hodnota nižší než hodnota kritická, musíme přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

Závěr: Odmítáme hypotézu H2, což znamená, že spokojenost žáků se školou není závislá na pohlaví respondentů. V celkové spokojenosti se školou neexistují statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci (resp. zjištěné rozdíly lze přičíst náhodě).

Grafické znázornění zachycuje na ose  $x$  nezávisle proměnné (dívky a chlapci), na ose  $y$  jsou zaneseny hodnoty indexu spokojenosti. Srovnání obou souborů nevykazuje významné rozdíly. K sestavení krabicových grafů byl použit program Statistica.

Graf 16. Výsledky  $t$ -testu podle pohlaví



## 6 KVALITATIVNÍ ČÁST

Předchozí část diplomové práce se zabývala sběrem, analýzou a interpretací metrických dat získaných dotazníkovým šetřením. Následující část je věnována kvalitativní výzkumné metodologii, která doplní výsledky kvantitativního výzkumu a postihne skutečnosti, které mohly být zkesleny nebo opomenuty. Opírá se o výpovědi studentů, aby co nejdříveji přiblížila fungování školy jejich očima.

### 6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvalitativní část je hlouběji proniknout do podstaty zkoumaného jevu a zprostředkovat poznatky (reflexi) ze studentského života.

Úkolem je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku:

- Jak žáci Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť vnímají svou spokojenost se školou?

Dílní otázky korespondují se sledovanými oblastmi z kvantitativní části práce a mapují názory žáků na materiální a organizační podmínky, atmosféru školy, výuku, možnosti ovlivňovat chod školy, vztahy, možnosti relaxace a celkový dojem ze studia.

### 6.2 Výzkumný nástroj

Jako hlavní výzkumný nástroj pro shromáždění relevantních údajů byla využita ohnisková skupina (focus group). Nedílnou součástí uskutečněné diskuze se staly také prvky pozorování. Vzhledem k náročnosti role moderátora však tato technika nemohla být ve vědeckém smyslu rozvinuta.

Ohnisková skupina byla zvolena jako dynamická a progresivní metoda, která se ve svém pojetí blíží skupinové diskuzi. Je pro ni charakteristické, že využívá a podporuje vzájemné interakce mezi členy skupiny. Badatel určuje ohnisko – téma debaty, které je souladu s jeho výzkumnými záměry (Miovský, 2006).

Příprava pro diskuzi měla podobu polostrukturovaného rozhovoru. Otázky se vztahovaly ke zkušenostem žáků, jejich názorům a pocitům ve vztahu ke škole. Jejich zodpovězení přineslo poznatky o celkové spokojenosti studentů se školou i o spokojenosti v jednotlivých sledovaných oblastech.

Miovský (2006) doporučuje rozfázovat průběh ohniskové skupiny do čtyř základních částí: zahájení, úvodní diskuze a motivační práce, jádro a ukončení. V tomto duchu tvořily schéma diskuze následující fáze a otázky:

### I. Zahájení a motivace ohniskové skupiny

Jak jste se ocitli na gymnáziu? Vzpomínáte si, jak k tomu došlo?

### II. Jádro - diskuse ohniskové skupiny

1. Jak hodnotíte materiální a organizační podmínky školy? V čem vidíte problém/výhody?
2. Jaký je váš názor na atmosféru školy? Jak se ve škole cítíte?
3. Jak vnímáte výuku? Co si myslíte o domácí přípravě na vyučování? Kolik času jí denně věnujete?
4. Jakou máte možnost ovlivňovat chod školy? Jaký máte názor na fungování studentské rady?
5. Co si myslíte o vztazích mezi žáky, žáky a učiteli, mezi učiteli samotnými? Jak byste popsali vztahy mezi lidmi ve škole? Kdo vás nejvíce ovlivnil?
6. Přibližte mi, jak se dá ve škole relaxovat? Které akce pořádané nebo zprostředkované školou byly zajímavé?
7. Co všechno vám škola přinesla, dala? Když se ohlédnete za svým studiem, co vás napadá (co bylo těžké, příjemné, čeho si nejvíc ceníte ...)?

### III. Ukončení ohniskové skupiny

Jak byste shrnuli jednou větou celkovou spokojenost se školou (pozitiva/negativa)? Napadlo vás ještě něco, co je důležité a na co jsem se nezeptala? Uvědomili jste si něco během rozhovoru? Máte nějaké připomínky? Mělo to pro vás nějaký přínos?

## **6.3 Výzkumný vzorek**

Podle Miovského (2006) je reprezentativnost vzorku v kvalitativním výzkumu poněkud odlišná od kvantitativního, což vyplývá z povahy výzkumu. Autor navrhl klasifikaci metod výběru kvalitativního výzkumu. Podle této typologie byla zvolena forma tzv. sněhové koule, která kombinuje účelový a prostý náhodný výběr.

S ohledem na možnosti a účel výzkumu byla realizována jedna ohnisková skupina. Podmínkou k účasti na diskuzi bylo zastoupení maturantů obou pohlaví tak, aby byli přítomni žáci osmiletého i čtyřletého studia, kteří vyplňovali dotazník Moje spokojenost se školou. Kritériem byla také ochota projevit své názory, otevřenost a komunikativnost. Potenciální aktéři měli dosahovat různých studijních výsledků.

Jako první byl vytipován žák, který se během studia aktivně zapojoval do dění školy, byl členem Studentské rady a byl ochoten iniciovat další spolužáky. Podle Hendla (2005) zprostředkovávají tzv. gatekeepers (dveřníci) výzkumníkovi pobyt v terénu a mohou přispět k navázání kontaktů se zajímavými jedinci.

Ze základního souboru maturantů byla popsanou metodou vybrána heterogenní skupina devíti žáků: šest dívek (dvě osmiletého a čtyři čtyřletého typu studia) a tři chlapci (jeden osmiletého a dva čtyřletého typu studia). Účastníci byli ve věku 18 – 19 let.

#### **6.4 Realizace výzkumu**

Výzkumná strategie byla zahájena přípravou podkladů pro realizaci ohniskové skupiny, která se uskutečnila v dopoledních hodinách v prostorách Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť dne 15. 4. 2010. Vedení školy ochotně uvolnilo z výuky vybrané žáky a k uskutečnění diskuze poskytlo klidnou zasedací místnost. Podmínky pro ohniskovou skupinu příznivě dotvářel kulatý stůl (viz fotografie). V pravém slova smyslu tak bylo možno využít pedagogizace prostředí (např. viz Kraus, 2008, s. 176).

Obrázek 3. Fotografie místnosti, kde proběhla diskuze se studenty (vlastní zdroj)



Po vzájemném představení byla objasněna povaha výzkumu, jeho cíle a využití. Studentům se dostalo poučení o právech a dostali prostor na případné dotazy. Poté podepsali tzv. informovaný souhlas (viz PŘÍLOHA P IV), který je v originále důvěrnou součástí výzkumných materiálů. Žáky jsem požádala, aby na připravené lístky napsali svá jména a umístili je před sebe.

Poté byli aktéři diskuze seznámeni s regulemi setkání, ke kterým řadí Morgan, Kreuger, Casey, Greenbaum (in Miovský, 2006) především tato pravidla: hovoří pouze jedna osoba, diskuse se účastní všichni, neprobíhají vedlejší rozhovory se sousedy, každý má právo říci svůj názor a odmítnout odpověď, v případě nutnosti ukončit svoji účast, slušné chování.

Samotný průběh se přes mírné počáteční rozpaky a neshodnost rozvinul v plodnou diskusi se všemi prvky skupinové dynamiky. Příjemnou atmosféru provázela nejen uvolněnost, ale též střety názorů, oponování a celá škála reakcí. Nikdo se nesnížil k osobním útokům, účastníci akceptovali jeden druhého.

Schéma diskuze bylo průběžně přizpůsobováno situaci tak, aby aktuální modifikace respektovala zaměření výzkumu.

Ohnisková skupina trvala zhruba hodinu a půl. Studenti byli aktivní, zaujatí a díky zpětné vazbě jsem se dozvěděla, že bylo pro ně přínosné, když se na závěr svého působení na gymnáziu mohli podělit o dojmy ze studia. Ocenila jsem, že byli ochotni diskutovat a otevřeně vyjadřovat své názory a postoje, prezentovat negativní i pozitivní zkušenosti.

## 6.5 Zpracování a analýza dat

Jako techniku zpracování dat, která byla získána taktikou ohniskové skupiny, jsem zvolila tzv. otevřené kódování.

Tento postup tvoří základ metody zakotvené teorie autorů Glasera a Strausse v originále zvané Grounded Theory. Její podstata spočívá v operacích, které zjištěné údaje o sledovaném jevu rozpracovávají, konceptualizují a novým způsobem opět skládají. (Miovský, 2006).

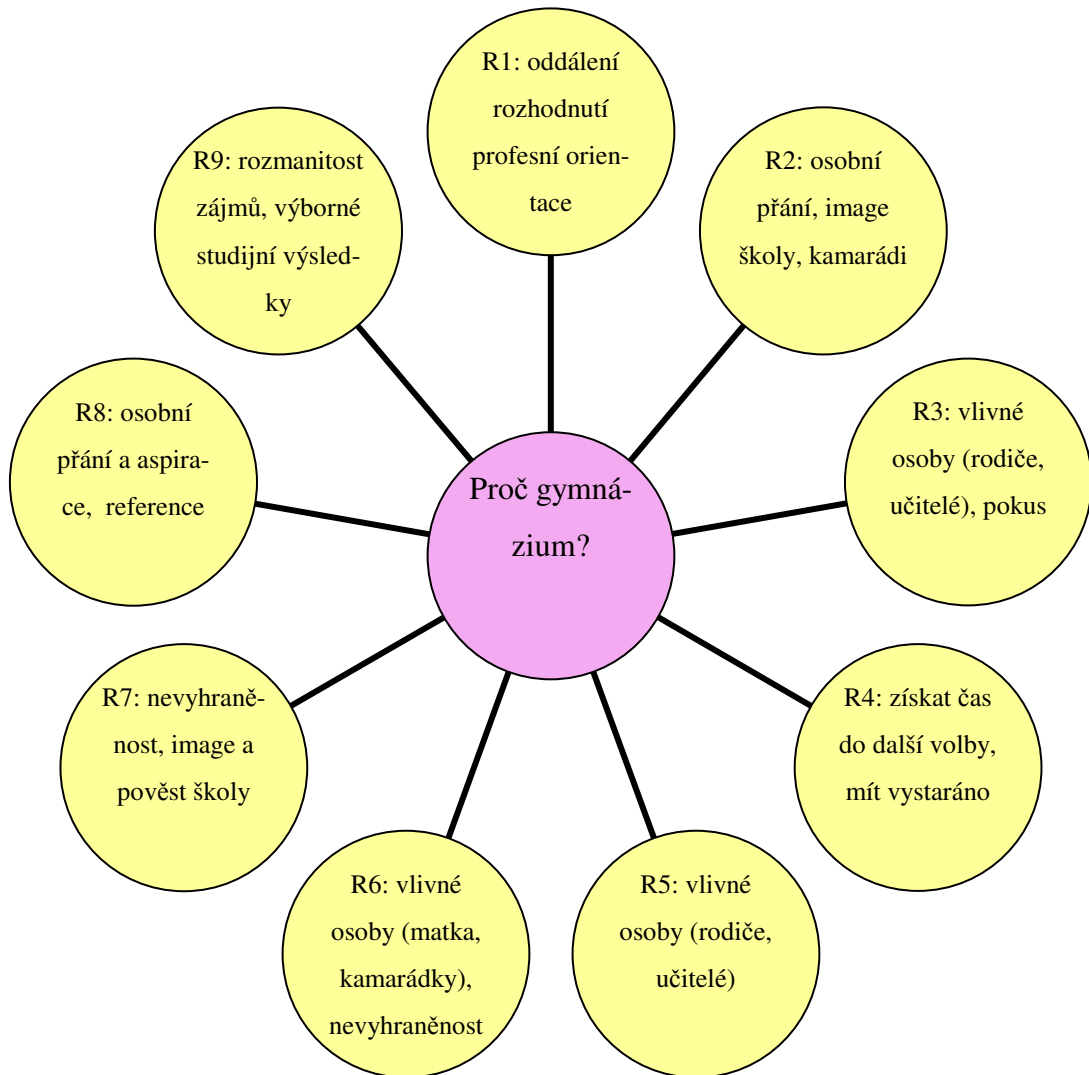
„Kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům“ (Hendl, 2005, s. 228). Na volné kódování navazuje identifikace obecnějších a abstraktnějších kategorií, které přispívají k vytváření teorie (Hendl, 2005).

Pokud jako kódy využijeme výstižné výrazy samotných respondentů, označujeme je jako „in vivo kódy“ (Švaříček, Šedřová, 2007) a v abstrahovaném textu jsem je odlišila podtržením.

Nahraná diskuze byla přepsána do textové podoby a zaznamenána formou protokolu (viz PŘÍLOHA P V). Doslovná transkripce poskytla dostatečné množství dat pro další zpracování, které probíhalo ručně. Pro organizaci materiálu bylo použito barevné značení v textu a přiřazené kódy byly zapsány po straně papíru.

Vyhodnocování dat je naznačeno v myšlenkové mapě. Mapa analyzuje v úvodu položenou otázku, která byla zaměřena na důvody, které přivedly respondenty ke studiu na gymnáziu.

Graf 17. Důvody pro výběr školy



### Kódovací rámec

Kódovací rámec zahrnuje přehled vytvořených kódů a kategorií. Za každou sledovanou oblast školní spokojenosti jsou uvedeny příklady signifikantních výroků a odpovídajících kódů, které byly sloučeny do kategorií.

U abstrahovaných pasáží byla provedena redukce prvního řádu, která podle Miovského (2006) představuje transformaci transkribovaného záznamu do plynulejší podoby vynecháním irelevantních částí vět a tzv. slovní vaty.



Kategorie se snaží zachytit „dvě strany mince“ – tedy pozitivní a negativní postřehy respondentů k prostředí školy. Za významnými výroky jsou uvedeny značky respondentů (R1 – R9) a čísla stran, které korespondují s přepisem diskuze v příloze (PŘÍLOHA P V).

Kódovací rámec neobsahuje absolutní výčet všech výroků, ale zachycuje v abstrahované podobě příznačná vyjádření respondentů.

### 1. oblast – materiální a organizační podmínky

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů	
místní primát	nová podoba školy	... vzhled té budovy, už tehdy se mi strašně líbila. My jsme sem přišli jako úplně první ročník, co ta škola byla zrenovovaná. (R1, s. 2)	
		... líbila se mi ta budova, jak je to tady konstruované ... (R7, s. 2)	
		Mně se líbila ta budova ... a jsem ráda za jídelnu, že se rozšířila. (R7, s. 4)	
	architektonický skvost	... my jsme sem přišli, když tady byly staré budovy ... rozhodně jsem spokojená, jak se to tady přetvořilo, je to úžasné, ta budova je krásná ... (R3, s. 3)	
nadčasovost	moderní škola	... líbí se mi vybavení, to je super, <u>moderní škola</u> , vůbec ta technika co tady je. (R7, s. 24)	
	škola budoucnosti	Takže to pro nás bylo něco jako <u>škola budoucnosti</u> ..., spousta interaktivních projektorů, různého vybavení. (R1, s. 2)	
	ocenění vybavenosti		Je to nejlépe vybavená škola tady ve Zlíně. (R1, s. 2)
			Co se týče vybavení tady té školy, tak si určitě nemáme na co stěžovat. (R6, s. 4)
	srovnání	Ve srovnání s jinými školami jsme v oblasti vybavenosti na jedné z nejlepších úrovní. (R3, s. 3)	

technika versus lidský faktor	přetechnizování	Ve všech těch učebnách jsou různé ty projektory, až možná bych řekl, že jich je tady zbytečně moc, že ti učitelé jich ani neumí pořádně využívat nebo je nevyužívají. (R1, s. 2)
		...co se týká té vybavenosti, technických záležitostí, tak možná je to fakt příliš mnoho ... (R2, s. 2)
	kvalifikované využití	A já teda nemám zkušenost s tím, že by učitelé nevyužívali tu techniku. My máme samé učitele, kteří to celkem často využívají a poměrně kvalifikovaně. (R3, s. 3)
	neúměrné využití	... k těm projektorům a tady tomu modernějšímu vybavení, tak hrozně se to liší ... i ti, kteří by už teoreticky nemuseli, to využívají až příliš ... (R6, s. 4)
		... protože někteří profesori to téměř nikdy nepoužijou. (R2, s. 2)
estetická stránka	strohost	Ale na to, že je to osmileté gymnázium a je tu docela malých děcek, tak je to docela strohá škola. Jakože je taková bílá. Dřív tady bylo víc těch různých okras. (R4, s. 4)
	vady na kráse	Škola samozřejmě potřebovala rekonstrukci a myslím, že se povedla. Akorát mi připadalo, že se v rámci té rekonstrukce nějak neplnily termíny. Tak se práce zrychlovaly a celkem brzo se vrací tady to uspěchání ... jsou vidět různé prasklinky ... (R5, s. 4)
	projevy vandalismu	Ale trochu mi vadí, jak se tady k tomu ti studenti chovají ... třeba na záchodech je to počmárané nebo jsou odpadky poházené na chodbách a taky ty prasklinky. (R6, s. 4)
	dobrá dojem	Ta moderní tvář, co ta škola má, na mě působí celkem dobře. Je fakt, že požární směrnice změnila tu výzdobu, ale já osobně mám ten dojem pořád dobrý. (R5, s. 6)

Veskrze pozitivní ohlasy respondentů získala nová podoba školy, která se díky rekonstrukci přeměnila tak, že ji lze označit jako místní primát. Budovu (resp. areál) gymnázia vidí jako architektonický skvost („je to úžasné, ta budova je krásná“). Přednosti školy spatřují studenti v nadčasovosti, modernosti a vybavení („určitě si nemáme na co stěžovat“), označují ji jako školu budoucnosti. Za povšimnutí stojí názory týkající se techniky ve vztahu k lidskému faktoru. Výroky poukazují na přetechnizování, ale respondenti se rozcházejí ve svých zkušenostech s využitím techniky učiteli. Někteří se setkali s kvalifikovaným využitím, jiní poukázali na neúměrné využití („využívají to až příliš“, „někteří to téměř nikdy nepoužijou“). Také estetická stránka u nich vyvolává různé pocity. Objevilo se mínění, že interiéry působí stroze („jakože je taková bílá ..., dřív tady bylo víc těch různých okras“), objevují se projevy vandalizmu, ale drobné vady na kráse vyvažuje celkový dobrý dojem.

## 2. oblast – atmosféra školy

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
dynamické společenství	propojenost mezi ročníky	... vždycky jsem se snažil mít přátele nejen ve své třídě, ale dělat si je napříč všemi ročníky ... (R9, s. 6)
	klidná atmosféra	Přijde mi ta atmosféra jakože tady nejsou bojové nálady nebo něco takového. Že mezi studenty to tady, až na pár výjimek, funguje. (R9, s. 6)
		Mezi studenty je dobrá atmosféra, ... (R2, s. 8)
	individualis- mus	... i když se vyskytuje, že někteří kopou sami za sebe, ať k tomu mají jakýkoliv důvod ... (R2, s. 8)
	napětí mezi obory	Bohužel, napětí mezi přírodovědnými a humanitními vědami je někdy cítit. Prostě je potřeba si uvědomit, že se jeden neobejde bez druhého. (R9, s. 6)
	důležitost mezilidských vztahů	... ty obrazy, ta barevnost školy je určitě důležitá. Ale stejně je to spíš v těch mezilidských vztazích a je to hrozně individuální a je to na lidech, jak se cítí. Třeba se můžu v mojí třídě cítit dobře a druhý člověk může říct, že ne

		nebo v druhé třídě je to jinak. (R1, s. 6)
potřeba sounáležitosti	radost ze setkávání	My se chodíme do té školy podívat sami na sebe, dokud ještě můžem. Já tedy razím heslo, že když do té školy chodím, tak si to chodím užít. (R9, s. 6, 7)
	kontakty a poznatky	Vždycky jsem se do školy těšila na to, jak se tady potkám se spolužáky a učiteli ... (R7, s. 24)
		..., že se třeba něco nového dozvím (R7, s. 24)
	bezpečné prostředí	Já se třeba cítím bezpečně, cítím se dobře. (R1, s. 6)
	absence patriotismu	... chybí mi tady ten patriotismus k té škole ... (R1, s. 7)
	hrdost	... já jsem třeba hrdý na to, že chodím na Lesňák ... a nějakým způsobem se ten odkaz snažím dávat dál. (R9, s. 8)
	duch školy	... nějak to tady bylo takové lidštější. Jak to představili, tak ten <u>duch školy</u> trochu vymizel (R4, s. 3)
	uspěchanost	Na mě ta škola, jak je to obrovská budova, působí místy až hrozně uspěchaně ..., jak tady ti lidi letí, protože se musí dostat na druhý konec té školy. (R7, s. 7)
	neosobnost	Je to tady takové trošku místy neosobní. (R7, s. 7)
absence studentského zázemí	potřeba studentského „ostrova“	To přecházení mezi pavilony mělo své kouzlo. Jak tam byl ten plácek uprostřed, tak to byl takový ten střed té školy a tam se vždycky všichni scházeli o přestávkách. Chybí tu místo, kde by se dalo vyjít ven a tak nějak tam pobýt. (R2, s. 4)
		Dost možná jediná výtka ke škole, že tu nemáme místo, kde by se ti studenti mohli sejít, ať je to venku nebo tady ve škole. (R1, s. 5)

	neexistence sálu	Tady je třicet dva tříd na celém gymplu, nějakých devět set studentů a tady je strašný problém co se týče sálu. (R9, s. 22)
--	------------------	---

Výroky respondentů vypovídaly o škole jako o dynamickém společenství. V této kategorii padla zmínka o propojenosti mezi ročníky, klidné atmosféře, důležitosti lidských vztahů, ale také projevech individualismu a vnímaném napětí mezi obory humanitními a přírodovědnými. Jako důležitá se pro respondenty ukazuje potřeba sounáležitosti, která se projevuje radostí ze setkávání na půdě školy a vzájemnými kontakty („vždycky jsem se do školy těšila na to, jak se tady potkám se spolužáky a učiteli“). Svou roli hraje také bezpečné prostředí a získávání nových poznatků. Pozornost zasluhují výroky, podle kterých pociťují někteří studenti nedostatek patriotismu, uspěchanost a neosobnost. Další respondent je hrdý na svou školu a objevil se také názor, že s přestavbou poněkud vymizel duch školy. Jako významná se ukazuje kategorie „absence studentského zázemí“, která prostupuje i dalšími sledovanými oblastmi. Vyplývá nejen z potřeby většího sálu pro školní akce, ale zejména z potřeby jakéhosi studentského „ostrova“, kde by se mohli žáci nerušeně scházet mimo výuku („dost možná jediná výtka ke škole, že tu nemáme místo, kde by se ti studenti mohli sejít, ať je to venku nebo tady ve škole“).

### 3. oblast – vnímání výuky

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
vědomí prestiže	velké očekávání	Když jsem sem šla v těch jedenácti letech, měla jsem pocit, že to bude šíleně náročné. (R4, s. 10)
		Čekal jsem, že to bude těžší ... (R9, s. 25),
	touha po elitě	Chtěl bych být ten elitní. Když jsem na elitní škole, tak bych chtěl mít ty elitní vědomosti. (R9, s. 11)
	krok za krokem	Mně osobně se za těch osm let zdálo, že tedy neprobíráme nic tak úžasného. ... Ale byl to takový pozvolný proces, že mi přišlo, že neumím nějak víc, ... (R4, s. 10)

		Ono se to člověku ani nezdá. V podstatě sem přijde a tak nějak pozvolna to do něho celé hezky nalijou a přitom si to ani neuvědomujeme, kolik těch informací v podstatě vstřebáme ... (R3, s. 10)
úspěšné srovnání	převaha	... a jaký je to rozdíl s těmi jinými školami. (R3, s. 10)
	rozdíl	... ale když to porovnáím se svými spolužákama ze základky, tak vidím obrovský rozdíl a úplně mě to překvapuje. (R4, s. 10)
		Kamarádi z jiných škol se na mě dívají jako bych byla nějaká vzdělaná a ležela jenom v knížkách. (R8, s. 10)
	výhoda	Teď když jsme psali ty Vektory (projekt testového srovnávání), je pro nás dobré vidět, že jsme nešli na ten gympl zbytečně, že nějakou tu výhodu máme. (R5, s. 10)
kritika výuky jazyků	zklamání z přístupu	Co se týká jazyků, tak jsem tady za ty čtyři roky mohla udělat mnohem víc práce, ale nebyly k tomu podmínky... Mělo by se víc apelovat na výuku jazyků a rozhodně zvýšit úroveň. (R2, s. 11)
		Jsmo všeobecné gymnázium, ale častokrát se na nás poohlíží jako na nějaké přírodovědné ... Jakoby si trošičku neuvědomovali důležitost těch jazyků ... Já beru jazyk jako nástroj ... a je potřeba ho umět, jestli chceme někam prorazit. (R9, s. 21)
	nekvalitní učitelé	Nepochopil jsem, jak je možné, že na prestižním gymnáziu jsou zaměstnáváni učitelé, kteří jsou na tom podle mě jazykově hůře než někteří studenti. (R9, s. 11)
	střídání učitelů	Po té jazykové stránce to tady na té škole není nic moc. Za těch osm let jsem vystřídal pět angličtinářů – to jsem se akorát stačil s každým trochu poznat, on zjistil, jak na tom jsem, já jsem poznal, jak on učí a už se to zas změnilo. A vedení to obhajovalo schopností adaptace.

		(R5, s. 12)
	malé pokroky	Co můžu srovnat ty jazyky ze základní školy, protože jsem chodila na jazykovku, tak rozhodně nemám pocit, že bych se zdokonalila, což bych měla ... (R6, s. 20)
	požadavky na učitele	Myslím, že ty jazyky jsou takový okruh předmětů, kde je nejvíc potřeba, aby ten učitel byl nejvíc motivovaný, aby měl různé nápady, aby ty hodiny různě inovoval a nejel jenom podle té učebnice. (R3, s. 20)
konkurence sousedního gymnázia	podmínky a zdroje pro výuku jazyků	Gymnázium TGM získalo grant z evropské unie na rozvoj jazyků a budou mít semináře v jazycích. Nejenom v angličtině, ale také v němčině, francouzštině, španělštině ... A potom dostali ještě druhý grant na programátorské předměty. (R9, s. 21)
	rodilí mluvčí	Mají tam teďka peníze, aby přivábili lektory. (R9, s. 21)
		Mně přijde jako velká mezera, že třeba máme lektorku francouzštiny, měli jsme lektora španělštiny, který měl na starosti i italštinu, ale nemáme žádného lektora angličtiny, který je podle mě jednoznačně nejdůležitější. (R4, s. 21)
	možné dopady	Když tak o tom přemýšlím, tak i když jsem tady spokojená, tak ohledně té jazykové stránky bych to svoje děcko dala na to TGM. ... (R2, s. 21)
kapitál	všeobecné vzdělání	Souhlasím s argumentem některých učitelů, že jsme všeobecná škola ... a musíme počítat s tím, že máme všechny předměty. (R9, s. 16)
		Jsme všeobecná škola a máme mít všeobecný přehled. (R3, s. 16)
	význam matematiky	Názory, že by matematika ve čtvrtém ročníku neměla být, je podle mě blbost. Já bych třeba byla osobně i za povinnou maturitu z matematiky. (R2, s. 16)

		<p>Matematika je opravdu v životě důležitá nejen na vysoké škole, ale i když si třeba budeme půjčovat na dům, pořizovat hypotéku. To si spousta lidí neumí spočítat a je to strašná škoda ... Klidně by z matematiky mohla být povinná maturita. (R3, s. 17)</p>
		<p>Mám pocit, že matematika je ve čtvrtém ročníku poslední předmět, který nutí ještě studenty nad něčím přemýšlet, jak něco nějakým způsobem vyřešit. (R9, s. 16)</p>
	jazykové projekty a zkoušky	<p>V tuto chvíli naše jazyky můžou nabídnout Global Classroom (mezinárodní program setkávání studentů a učitelů), DSD Diplom (německý jazykový diplom), což je super v té němčině a zdůraznil bych, že tady ten diplom je zadarmo. Francouzštináři mají DELFy (zkouška z francouzského jazyka). (R9, s. 22)</p>
apely	požadavek kontinuity	<p>Kdyby se doladila spolupráce a mezipředmětové vztahy, potom by to bylo daleko lepší co se týče studia. Nějaká ta návaznost prostě. Kdyby se domluvili, co se učí tam a co tam ... (R9, s. 6)</p>
	potřeba porozumění	<p>Učitelé nedokázali osvětlit úlohu přírodovědných předmětů, jakože by se nad tím člověk měl zamýšlet a ne: je to tak, prostě se to nauč... (R9, s. 16)</p>
	škola pro život	<p>Matika hodně postrádá tu praktickou část. (R4, s. 17)</p>
	vhodné výukové metody	<p>Bylo by lepší, kdyby se chemie a fyzika učili trochu jednodušeji a jinou formou tak, aby si z toho odnesli všichni něco. (R1, s. 18)</p>
	motivace	<p>Hodně závisí na tom, jak učitelé motivují žáky a jak se snaží zpříjemnit ten svůj předmět, aby se jim líbil. Tady je spousta učitelů, kterým je to úplně jedno. (R4, s. 18)</p>



		Nejde jenom o motivovanost žáků, ale i motivovanost učitelů ... Když tady dělali něco navíc, nějakou aktivitu, tak za to díky financování školského sektoru nemůžou dostat peníze ... Jsou tu takové osobnosti, jakože učitelé, kteří jsou motivovaní třeba děčkama, že prostě milujou práci s děčkama. (R9, s. 18)
důležité maličkosti	spoutanost osnovami	Učitelé jsou <u>spoutáni osnovami</u> ... (R9, s. 17)
	devalvace vzdělávání	Zejména ti starší učitelé nám říkají, že se neustále snižují nároky na žáky, což mě třeba velice mrzí. (R9, s. 11)
	potenciál nastupujících učitelů	Ti mladí učitelé jsou v podstatě ten největší potenciál pro to naše gymnázium a kdyby chtěli udělat něco speciálního, něco navíc, tak mu řeknou, zklidni, hlavou zeď neprorazíš ... (R9, s. 18)

Tato oblast se ukázala jako „velké téma“. Respondenti si jsou vědomi prestiže vzdělávání na gymnáziu, které bylo provázeno velkým očekáváním. Převážilo mínění, že se edukace uskutečňuje pozvolna krok za krokem („byl to takový pozvolný proces“, „tak nějak pozvolna to do něho celé hezky nalijou“). Studenti se také srovnávají s vrstevníky z jiných škol a se zadostiučiněním dochází k závěru, že mají převahu a výhodu, že je zkrátka patrný rozdíl („že jsme nešli na ten gympl zbytečně, že nějakou tu výhodu máme“). Jako stěžejní problém se ukázala výuka jazyků, která se setkala s všeobecnou kritikou („co se týká jazyků, tak jsem tady za ty čtyři roky mohla udělat mnohem víc práce, ale nebyly k tomu podmínky“, „jakoby si trošičku neuvědomovali důležitost těch jazyků“, „rozhodně nemám pocit, že bych se nějak zdokonalila“, „po jazykové stránce to není na té škole nic moc“). Zklamání z přístupu a malých pokroků jde v ruku v ruce s přesvědčením, že na škole působí i nekvalitní učitelé („jsou na tom podle mě jazykově hůře než někteří studenti“). Jeden respondent negativně vnímá i časté střídání vyučujících („za těch osm let jsem vystřídal pět angličtinářů“). Objevil se i požadavek, že by učitelé měli být motivovaní, aby měli nápady a hodiny inovovali. Respondenti si uvědomují také konkurenci sousedního gymnázia ve městě, které má lepší podmínky a zdroje pro výuku jazyků („získalo grant z Evropské unie

na rozvoj jazyků“, „mají tam teďka peníze, aby přivábili lektory“). Jako možné budoucí dopady této skutečnosti vyjádřila jedna studentka názor: „I když jsem tady spokojená, tak ohledně té jazykové stránky bych to svoje děcko dala na to TGM“ (další gymnázium ve městě). Další skupina výroků respondentů je zaměřena na kapitál, kterým se škola může pyšnit. Do této kategorie spadá všeobecné vzdělání, které považují studenti za výhodu, dále jazykové projekty a zkoušky, které jim škola nabízí (Global Classroom jako mezinárodní setkávání studentů, německý a francouzský jazykový diplom). Respondenti si uvědomují význam matematiky („matematika je v životě důležitá, nejen na vysoké škole, ale i když si třeba budeme půjčovat na dům, pořizovat hypotéku“). Jako apely plynoucí z nespokojenosti vyjádřili své požadavky na kontinuitu a potřebu porozumění. Mají rovněž představu, že by škola měla být pro život, čehož je možno dosáhnout vhodnými výukovými metodami a motivací učitelů i žáků. Jako důležité maličkosti se ve výpovědích respondentů objevil fakt, že jsou učitelé spoutáni osnovami, žáci si uvědomují hrozbu devalvace vzdělávání a současně vidí potenciál v mladých učitelích.

#### 4. oblast – spoluúčast žáků na rozhodování

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
demokratické poměry	Studentská rada	Tady funguje Studentská rada. Tak ta se snaží něco dělat. Není to spojené přímo s výukou, ale s mimoškolními aktivitami. (R7, s. 12)
	váha hlasu lidu	Co se týče výměny učitelů, vím, že to celkem funguje. Když se celá třída domluví, zajde za ředitelem, mají to třeba sepsané ... (R9, s. 12)
		Je nejlepší, když se studenti dají nějak dohromady, sepíší to, aby našli argumenty, jak nás to učí třeba ve společenských vědách – když chcete za něco bojovat, musíte mít k tomu podklady. (R7, s. 12)
delegáti	Každá třída by měla mít v Radě svého zástupce a přes tu Radu by se měl ten předseda domlouvat s ředitelem, přednášet mu naše návrhy. (R1, s. 12)	

	dostupnost informací	Schůze rady bývají, jsou z nich zápisy, ty se předávají ředitelovi, což je asi taková jediná cesta, co se tady může udělat oficiálním způsobem. Dokonce se teď ty zápisy dávají na internet ... (R9, s. 13)
	svoboda projevu	Co mě tato škola naučila – tak říct si svůj názor a stát za ním. Já vyjadřuju své názory skoro ve všem. (R9, s. 25)
limity vlivu	nezájem zástupců tříd	Na druhou stranu třeba zas zástupci těch tříd na ty schůze Rady nechodí ... Mrzelo nás, že si nikdo neudělal půlhodinku čas, aby tam šel a přednesl, co mu na škole vadí. (R3, s. 13)
	špatná zkušenost	Já jsem k tomu ovlivňování školy strašně skeptický, protože si snad nepamatuju jediný opravdu důležitý návrh, který by prošel ... Opravdu si myslím, že ať děláme cokoliv, málokdy je to vyslyšené. (R1, s. 12)
	nedostatečná podpora	Stalo se mi, že jsem šla na olympiádu z anglického jazyka, učitelku v chemii to nezajímalo, nechtěla mě omluvit. Jí to bylo jedno. (R4, s. 9)
	zbytečnost	Je to škoda, protože Rada vždycky měla iniciativu něco na té škole změnit, ale setkali jsme se s špatnou reakcí vedení ... (R3, s. 14)
		Lepší roli by měl sehrát výchovný poradce nebo ten člověk, ke kterému bysme se měli dovolat a ten tu nehraje absolutně žádnou roli... (R1, s. 14)
	formálnost	Když byly hodně konstruktivní návrhy, tak vedení se k tomu postavilo zády ... (R2, s. 17)
		... Ale máme pocit, že je to formální ... (R9, s. 13)
	zúžená participace	Studentská rada je významná zejména co se týče organizování společenského života na škole. (R9, s. 13)
Potom se opravdu musíme specializovat jenom na nějaké		

		kulturní akce a to je škoda, protože pak nás kritizují další studenti, že se specializuji jenom na kulturní akce a nic nezměníme ... (R3, s. 14)
		Myslím si, že Rada nemá na této škole vůbec žádnou váhu, i když ji máme, i když se schází. (R2, s. 13)
strategie	požadavky na učitele	Já mám na učitele někdy těžké požadavky. Jak já říkám: je placený za to, aby mi to vysvětlil ... jakože v rámci ... (R9, s. 8)
	oficiální postup	Prvně bychom měli problém řešit s třídním. (R1, s. 14)
	lobbing	Celé ty čtyři roky jsem loboval za to, aby se to změnilo (vztahy mezi humanitní a přírodovědnou větví). (R9, s. 9)
	angažovanost	Nechtěl jsem to gymnázium vycucnout, ale taky mu něco dát, takže jsem se angažoval co se týče toho chodu školy, jakože jsem hodně reprezentoval, pomáhal, když bylo něco potřeba ... (R9, s. 25)
	možnost hodnocení učitelů	Kdyby to šlo organizačně zařídit, mohla by se třída vyjádřit k výkonu učitele, probrat to třeba s předsedou předmětové komise ... Aby studenti mohli nějak ohodnotit, jestli je učitel motivovaný, jestli ho to baví. (R5, s. 24)

Vnímání této oblasti charakterizuje zejména kategorie „demokratické poměry“, která je vystavěna na kódech: Studentská rada, váha hlasu lidu, delegáti, dostupnost informací a svoboda projevu. Ukázalo se, že Studentská rada má své místo ve struktuře školy a zápisy z její činnosti jsou přístupné na internetu. Její význam je spojován zejména s mimoškolními aktivitami. Respondenti míní, že větší šanci na úspěch prosadit nějaký požadavek žáků mají organizované akce („když se celá třída domluví, zajde za ředitelem, mají to třeba sepsané“, „je nejlepší, když se studenti dají nějak dohromady“). Kategorie „limity vlivu“ vychází z odpovědí, podle kterých se respondenti setkali s nezájmem zástupců tříd, kteří se nezúčastňují schůzí Studentské rady. Cítí se limitováni také špatnou zkuše-

ností („nepamatuji si jediný opravdu důležitý návrh, který by prošel“), nedostatečnou podporou, zbytečností, formálností a zúženou participací („Studentská rada je významná zejména co se týče organizování společenského života na této škole“). Jako strategie spoluúčasti respondenti uplatňují požadavky na učitele, oficiální postupy, lobbying a angažovanost. Bylo zaregistrováno také přání mít možnost hodnotit učitele („kdyby to šlo organizačně zařídit, mohla by se třída vyjádřit k výkonu učitele, probrat to třeba s předsedou předmětové komise“).

### 5. oblast – vztahy

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
příznivé konstelace	soulad mezi vrstevníky	... vztahy vzájemně mezi třídami jsou poměrně dobré. (R1, s. 6)
		Mezi studenty je dobrá atmosféra ... (R2, s. 8)
		Třeba naše třída je v pohodě ... My jsme se třeba snažili, třetřák jsme si vyloženě užívali. (R9, s. 8)
	nová kamarádství	Každý den potkávám nejenom nové lidi, ale taky jsem si tu udělala spoustu kamarádů. (R6, s. 24)
	bezproblémové vztahy	Se vztahy vůči učitelům, se spolužáky jsem neměla nikdy vůbec žádné problémy. (R7, s. 24)
	časový aspekt	Během těch čtyř let není asi dostatek prostoru, aby se vytvořily tak pevné vztahy jako na základce. (R9, s. 8)
vědomí vlastní zodpovědnosti	jaké si to uděláš ...	Je to vždycky takové, <u>jaké si to uděláš</u> , takové to máš. Když se k tomu učitelovi neslušně chováte ..., tak má k vám samozřejmě tu nedůvěru ... (R1, s. 15)
		Ale stejně je to spíš o těch mezilidských vztazích a je to hrozně individuální a je to na těch lidech ... (R1, s. 6)
	altruismus	Je tady velmi malá skupinka jedinců, co jsou ochotni tady zůstat i ve svém volném čase a třeba něco pro tu školu

		udělat. (R2, s. 7)
		Na druhou stranu jsou tam zas lidé, kteří se snaží rozdat. (R9, s. 8)
zdravé jádro	vlivné osoby	Jsou tady učitelé, kterým se můžete svěřit ... jsou skoro jako vaši přátelé, ke kterým mám tu důvěru, vzhlížím k nim jako k vzorům ... (R1, s. 23)
		... měla jsem strašné štěstí na profesorku, která mi úplně změnila náhled na život a celkově mě motivovala ... (R4, s. 24)
	authority	... taková ta starší elita, takoví ti, co mají přirozenou autoritu, co se jich trochu bojíme ... (R8, s. 8)
	důvěryhodné vedení	Ty vztahy s vedením jsou v rámci naší třídy jako rodinné. (R5, s. 14)
		... a kdykoliv mám jakýkoliv problém, tak jdu prostě za vedením ... (R2, s. 15)
		... bavil jsem se aj častokrát s vedením a pan zástupce mi řekl na rovinu ... (R9, s. 21)
rušivé elementy	dvojí metr	Jsme vyloženě peskovaní, prostě musíme mít pokaždé razítko od doktora, když někam jdeme a ještě je to zpochybněno ... A někteří chybí pořád a prochází jim to ... (R2, s. 15)
	jak se to učitelům hodí	Mně přijde, že když se zajímáte o něco, co se prostě netýká toho profesora, tak ten profesor k tomu vůbec nepřihlíží ... A zpětně, když se nám něco povede, tak ta škola si jakoby za to bere zásluhy ... Přijde mi, že nás v tom nepodporují, ale když se nám povede něco velkého, tak: jsme žáci téhle školy. Najednou. (R4, s. 9)
	nedostatek podpory	Někdy nám přišlo, že nám ta škola házela klacky pod nohy, že nás nepodporovala ... (R1, s. 22)

		...ostatní učitelé pro to nemají porozumění ... (R9, s. 22)
		Ta škola nás prostě nepodporuje v tom, co se snažíme ve volném čase dělat. (R4, s. 23)
	narušená důvěra	Důvěru k třídnímu učiteli nemám ... (R2, s. 15)
	projevy individualismu	Přijde mi, že spousta lidí kope spíš jen za sebe a že si nějak málo váží té školy ... (R1, s. 7)
		... i když se vyskytuje, že někteří kopou sami za sebe, ať už k tomu mají jakýkoliv důvod. (R2, s. 8)
		Taky je ve třídě pár výjimek, které by třeba pro třídu moc neudělaly. (R9, s. 8)

Podle mínění respondentů panují na gymnáziu příznivé konstelace. Studenti vnímají soulad mezi vrstevníky („mezi studenty je dobrá atmosféra“), váží si nových kamarádství a bezproblémových vztahů („se vztahy vůči učitelům, se spolužáky jsem neměla nikdy vůbec žádné problémy“). Objevil se i názor, který bral v potaz časové hledisko, které během čtyřletého studia „nedává dostatek prostoru, aby se vytvořily tak pevné vazby jako na základce“. Respondenti jsou si vědomi vlastní zodpovědnosti v oblasti vztahů, což vystihuje výrok „jaké si to uděláš, takové to máš“, setkávají se i s projevy altruismu. Zdravé jádro vytvářejí z pohledu studentů vlivné osoby, autority a důvěryhodné vedení („vztahy s vedením jsou v rámci naší třídy jako rodinné“, „a kdykoliv mám jakýkoliv problém, tak jdu prostě za vedením“). Rovinu vztahů dokresluje kategorie „rušivé elementy“. Jako faktor nespokojenosti je vnímán dvojitý metr, nedostatek podpory, narušená důvěra a postoj učitelů ve stylu „jak se jim to hodí“. Za povšimnutí stojí výroky týkající se projevů individualismu („spousta lidí kope spíš jen za sebe a že si nějak málo váží té školy“, „ve třídě je pár výjimek, které by třeba pro třídu moc neudělaly“, „někteří kopou sami za sebe, ať k tomu mají jakýkoliv důvod“).

## 6. oblast – relaxační činnosti

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
zdroje relaxace	blížkost přírody	Bylo by dobré, jak už je to zavedené, že se dá na jaro a na podzim chodit ven, to je dobrý nápad ... ta možnost provětrat se o přestávkách ... (R7, s. 4)
	kultura	... měli jsme tady snad patnáctičlenný dechový orchestr, který v podstatě mohl zahrát úžasné věci ... (R9, s. 22)
		Častokrát je nějaká konference, přednáška, beseda, někdo přijede ..., byli tady herci z městského divadla ... Máme třeba studentské párty (R9, s. 5, 6)
	škola hrou	Klíčové téma je ten Global Classroom ... Škola by se tím měla prezentovat. Je to úžasná zkušenost, potkáte desítky lidí z celé země, naučíte se jazyk ... (R1, s. 22)
...do Prahy jsme jeli, na DIS (Dům Ignáce Stuchlého), sportovní kurzy, lyžáky ... (R5, 9, 6, s. 22)		
rezervy	výtky	... v březnu je školní reprezentační ples a bývával ještě studentský, ale ten ztroskotal minulý rok ... (R9, s. 14)
		Na akcích pořádaných školou – kurzy, výlety, mi třeba vadilo, že jsme jako třída (společně) nejeli v podstatě na žádný výlet kromě seznamováku ... (R6, s. 22)
	ne/zájem žáků	Na začátku školního roku, tady chodí vždycky papír s volnočasovými aktivitami a rozhodně si myslím, že je jich tam hodně, různá odvětví jsou tam zastoupena, ale žáci je tak moc nevyužívají, což je docela škoda. Je to hodně ovlivněné tím, že je tam daný čas, který zasahuje třeba ještě do vyučování ... (R6, s. 21)
	osobní přístup	Mně trochu vadí na lidech na této škole, že přijdou co nejpozději a odchází co nejdříve. Že tady nedokážou strávit čas se svými kamarády, třeba v nějakých kroužcích ...



		(R2, s. 7)
		Osobně jsem tady třeták a druhák zůstávala hodně pozdě, protože jsem se chodila dívat na florbalovou ligu a taky jsem chodila jeden rok v prváku do Globalu. (R7, s. 7)
role Studentské rady	pozitivní ohlas	Studentská rada se snaží něco dělat. Není to spojené přímo s výukou, ale s těmi mimoškolními aktivitami, že třeba zorganizují akce v Áčku (disko klub). Nebo se mi líbilo, jak pro nižší gympl zorganizovali spaní ve škole. To bylo super, to jsme jim všichni záviděli. (R7, s. 12)
		Studentská rada je významná hlavně co se týče organizování toho společenského života na škole. To jsou ty párty, přespaní pro nižší gympl, teď se plánuje letní kino v červnu ... (R9, s. 13)
opomíjené potřeby	absence studentského útočiště	Nemáme tu žádné takové místo, kde by se ti studenti mohli sejít, ať už je to venku nebo tady ve škole a ještě, to taky souvisí, nemáme možnost, kde si sednout před těma hodinama ... (R1, s. 5)
		Častokrát si nemáme kam zajít a do učeben, většinou těch odborně vybavených, můžeme chodit až se zvoněním nebo s učitelem. Takže je to takové nepříjemné. (R9, s. 5)
		Spousta dojíždějících je tady třeba o hodinu dřív, takže potřebují někde trávit ten čas. Většina lidí ho chce trávit nějak užitečně a učit se v tom hluku je docela nepříjemné. (R2, s. 5)
	inspirace zahraničím	Německé školy měly pro studenty něco jako bufet, byla tam kuchyňka ... takové jejich <u>útočiště</u> ... Kdyby se to tady zavedlo ... Je super, když si člověk má kam sednout ... Ale teďka, když je třeba volná hodina a chci si číst, tak na té šatně to není příjemné. (R9, s. 5)

	nedostatek příležitostí	Mě mrzí, že nejsou častěji akademie, něco, kde by se předvedli studenti, ročníky ... Kde by se předvedlo, co se děčka naučily třeba v hudební výchově, předvedly výtvarné díla, to by bylo hezké ... (R3, s. 23)
--	-------------------------	--

Respondenti považují za zdroje relaxace blízkost přírody („že se dá na jaro a na podzim chodit ven, to je dobrý nápad“), kulturu a další akce, které naplňují filozofii školy hrou („klíčové téma je ten Global Classroom ..., potkáte desítky lidí z celé země, naučíte se jazyk“). Jako rezervy se ukazují ne/zájem studentů o nabídku volnočasových aktivit, osobní přístup a výtky ohledně studentského plesu, který ztroskotal, a rozdělení třídních kolektivů při akcích pořádaných školou. Mezi opomíjenými potřebami studentů se opět vyskytla absence studentského útočiště (viz oblast č. 2), zmíněn byl i nedostatek příležitosti seberealizace („mrzí mě, že nejsou častěji akademie, něco, kde by se předvedli studenti, ročníky“). Objevil se výrok respondenta, který se inspiroval v zahraničí, kde registroval útočiště pro studenty. Role Studentské rady je vnímána ve vztahu k relaxačním činnostem pozitivně („Studentská rada se snaží něco dělat. Není to spojeno přímo s výukou, ale těmi mimoškolními aktivitami.“).

## 7. oblast – celkový dojem ze studia

Kategorie	Kódy	Signifikantní výroky respondentů
kontroverzní stránky	vědomostní deficity	V některých předmětech nemám ani ten základ, což mi přijde dost negativní. Někdy se ti učitelé nám toho snaží dát až tak moc, že potom nemáme ani ty základy. (R1, s. 23)
		Z některých předmětů nevím vůbec nic, měli jsme je třeba dva roky, pak prostě konec a už jenom ti, co měli seminář ... (R2, s. 23)
		... vidím, jak tady někteří lidé prochází to gymnázium a ty jejich vědomosti jsou fakt strašné ... (R9, s. 25)

	protěžování přírodovědných předmětů	... a taky že nás pořád cpali do těch přírodovědných předmětů. Pořád na nás byl vyvíjen jakýsi tlak, že toto je nejlepší. (R6, s. 24)
	neefektivní výuka jazyků	Jediné, co mě mrzí, že jsem tady nemohla rozvíjet své jazykové znalosti a zlepšovat se, ... (R6, s. 24)
		Přijde mi šílené, že po čtyřech letech tady, i když někdo s tím jazykem začínal, není schopen stvořit jednu větu. (R1, s. 20)
		Ty jazyky si neodpustím, to musím zase vypichnet ... (R2, s. 23)
	personální politika	Co mi vadí – že ta škola by si měla rozhodně víc rozmýšlet, koho vezmou tady na tu školu a kdo tady vlastně vyučuje. To je jeden z největších problémů, opravdu bych řekla, že je to strašně nevyrovnané ... (R4, s. 24)
		Jak byla ta řeč o těch profesorech, o tom, jak jsou motivovaní, tak ta kritéria bych zpřísnil ... (R5, s. 24)
		Určitě jsem tady s většinou učitelského sboru spokojená. (R6, s. 24)
lidský faktor	záleží na učiteli	V té vzdělávací oblasti nechci být přehnaně kritický, <u>záleží na učiteli</u> ... (R1, s. 23)
		... výuka záleží hodně na učitelích, koho chytnete, že je to opravu učitel od učitele různé ... (R7, s. 24)
	vzory mezi učiteli	V té sociální oblasti těžko shrnout ... jsou tady učitelé, kterým se můžete svěřit, jsou skoro jako vaši přátelé, ke kterým mám tu důvěru, vzhlížím k nim jako vzorům ... Určitě jsme chytli učitele, kteří mi toho spoustu dali a není to právě jen o těch vědomostech, ale o sociální inteligenci. (R1, s. 23)
		Tak určitě mi ta škola přinesla několik vzorů, že budu

		vzpomínat na několik učitelů opravdu asi celý život a budu je dávat za příklad svým dětem, jak moji rodiče dávají za příklad mně svoje profesory. (R3, s. 23)
	pouta	A dali mi zkušenosti, kterých si budu vážit celý život. Jsou tu lidi, na které nikdy nezapomenu. (R1, s. 23)
		Prostě jsou tu lidi, na které fakt nikdy nezapomenu, ať jsou to spolužáci, určitě nějací legendární profesori a spoustu dalšího ... (R2, s. 23)
		Určitě tu mám spoustu známých a kamarádů ... Přeji tady té škole, aby měla spoustu motivovaných učitelů a studentů ... (R3, s. 23)
	vliv učitele	Osobně jsem sem šel rozvinout své humanitní zaměření, ale dostal jsem na matematiku paní profesorku, která je pro mě jakoby žijící legenda a otočila můj náhled, takže jsem se přeorientoval a plánuji studovat ekonomii a matematiku ... (R5, s. 24)
pozitivní reference	doporučení	Určitě bych doporučila tady tu školu. Jsem vcelku spokojená. (R3, s. 24)
		Já jsem v obecné rovině spokojený se školou, doporučil bych ji i svým dětem, šel bych na ni znovu, kdybych měl tu možnost, teda i na to osmileté. (R5, s. 24)
		Každý rok doporučuju svým známým, co jsou třeba ještě na základce, ať sem jdou ... (R9, s. 25)
	další generace	... ale jinak se mi tady líbí a asi bych to doporučila. Důkazem toho je, že sem bude moje ségra dělat přijímačky ... Takže asi spokojenost. (R7, s. 24)
	dobrá volba	Jednoznačnou výhodou této školy je vzhledová stránka, vybavení a také to, že každý den potkávám nejenom nové lidi, ale taky jsem si tu udělala spoustu kamarádů

		... Jsem tady spokojená. (R6, s. 24)
závěrečný účet	ano, ale	Určitě bych školu doporučil, protože já jsem pořád spokojený. Určitě bych doporučil taky škole některé změny. (R1, s. 23)
		Já jsem v té úplně obecné rovině spokojená. Budu brečet na poslední zvonění a bude mi hrozně smutno, ať už po té atmosféře ... Kdyby se zvýšila ta úroveň těch jazyků, tak určitě tu školu doporučím. (R2, s. 23)
		Obecně jsem spokojená, vím, že nemůže být všechno ideální, takže já to beru, že škola má prostě svoje mouchy, že má rozhodně co zlepšovat. Tím, že jsme spokojení, to neznamena, že bychom nemohli být spokojenější. Je fakt, že bych řekla, že to je jedno z toho nejlepšího, co se nám tak může nabídnout. A svoje děti, nevím, jestli bych sem dala – na čtyřleté určitě, ale na osmileté, myslím, že to není zdravé. (R4, s. 24)
	vědomí kvality	Ta škola je opravdu poměrně prestižní a kvalitní. (R1, s. 7)
	úspěšná mise	Já bych tuto školu neměnil. Když se mě někdo zeptá, jestli bych šel na tu samou školu, tak každopádně šel ... Ty čtyry roky jsem se snažil, aby mi to dalo co nejvíce ..., bral jsem to jako zkušenost do života, mohl jsem si zadarmo vyzkoušet spoustu věcí ... Ale na druhou stranu jsem chtěl tomu gymnáziu taky něco dát, takže jsem se snažil angažovat, hodně jsem reprezentoval, pomáhal ... Jsem maximálně spokojen ... (R9, s. 25)

Některé aspekty celkového dojmu ze studia hodnotili respondenti kladně, jiné záporně. Jako kontroverzní stránky se ukázaly vědomostní deficity („v některých předmětech nemám ani ten základ“, „z některých předmětů nevím vůbec nic“), již zmiňovaná neefektivní

výuka jazyků (viz oblast č. 3), personální politika („škola by si měla rozhodně víc rozmýšlet, koho vezmou tady na tu školu a kdo tady vlastně vyučuje“, „s většinou učitelského sboru jsem spokojená“). Objevil se také výrok, podle kterého jsou na škole protěžovány přírodovědné předměty („pořád nás cpali do těch přírodovědných předmětů“). Ukazuje se, že ve hře je opět lidský faktor. Podle výroků respondentů „záleží na učiteli“, v pedagogickém sboru si našli své vzory („jsou tady učitelé, kterým se můžete svěřit, jsou skoro jako vaši přátelé, ke kterým mám tu důvěru, vzhlížím k nim jako vzorům“, „škola mi přinesla několik vzorů, že budu vzpomínat na několik učitelů celý život a budu je dávat za příklad svým dětem“). Ve školním prostředí se vytvořila pouta („dali mi zkušenosti, kterých si budu vážit celý život, jsou tu lidi, na které nikdy nezapomenu“, „lidi, na které nikdy nezapomenu, ať už jsou to spolužáci, určitě nějací legendární profesori“). Jeden respondent zmínil vliv učitelky, která ho usměrnila v jeho další profesní orientaci („otočila můj náhled“). Co se týká pozitivních referencí, respondenti vyjadřují svou spokojenost doporučením školy potenciálním zájemcům („určitě bych doporučila tady tu školu“, „doporučil bych ji i svým dětem, šel bych na ni znovu, kdybych měl tu možnost“, „každý rok doporučuju svým známým, co jsou třeba ještě na základce, ať sem jdou“). Jedna respondentka uvedla, že na školu bude dělat přijímací zkoušky její sestra – na školu budou přicházet další generace. Vyskytl se výrok, který usuzuje, že výběr školy byl dobrá volba. Ve vystaveném závěrečném účtu převažuje u respondentů spokojenost s celkovým dojmem, který vystihuje kód „ano, ale“, doplňuje ho vědomí kvality a úspěšné mise. Respondenti ve svém ohlednutí za svým působením na škole vyjadřovali obecnou spokojenost a dodávali, v čem by se škola mohla ještě zlepšit („určitě bych školu doporučil, protože já jsem pořád spokojený, určitě bych doporučil taky škole některé změny“, „já jsem spokojená ..., kdyby se zvýšila úroveň jazyků, tak určitě bych školu doporučila“, „obecně jsem spokojená, vím, že nemůže být všechno ideální, ... škola má prostě svoje mouchy, má rozhodně co zlepšovat“, „tím, že jsem spokojená, to neznamena, že bychom nemohli být spokojenější“).

- Pro dokreslení školní spokojenosti je v PŘÍLOZE P VI připojena písemná práce žáka maturitního ročníku, která byla na toto téma zpracována a poskytnuta pro účely diplomové práce.

## 7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

### A) Výstupy kvantitativní studie

Maturanti v dotazníku hodnotili na pětistupňové škále (jako při známkování) míru spokojenosti se školou v sedmi sledovaných oblastech. Výsledné (zaokrouhlené) hodnoty jsou shrnuty v následující tabulce:

Tab. 21. Výsledné indexy spokojenosti

Oblast	8leté	4leté	Chlapci	Dívky	Všichni
1	1,8	1,7	1,8	1,7	1,7
2	2,7	2,4	2,5	2,4	2,5
3	2,7	2,5	2,3	2,7	2,5
4	2,8	2,6	2,7	2,7	2,7
5	2,2	2,0	2,0	2,1	2,1
6	2,8	2,5	2,6	2,6	2,6
7	2,5	2,1	2,2	2,1	2,2
Celkem	2,5	2,2	2,3	2,3	2,3

- Celkově můžeme konstatovat poměrně vysokou míru spokojenosti studentů se školou, která se blíží celkovému indexu 2,3. Tato globální hodnota představuje výslednou průměrnou známku, kterou udělili žáci maturitního ročníku 2010 své škole za všechny sledované oblasti.
- V jednotlivých sledovaných oblastech vyjádřili žáci mimořádně vysokou spokojenost s materiálním a organizačním zabezpečením školy (index 1,7). Nadprůměrnou spokojenost lze vysledovat se vztahy, které ve škole panují (index 2,1) a celkovým dojmem ze školy (index 2,2). Spokojenost s atmosférou školy a vnímáním výuky dosahuje indexu 2,5. Průměrné spokojenosti se blíží oblast mapující relaxační činnosti (index 2,6) a spoluúčast na rozhodování (2,7).
- Statistická komparace testováním hypotéz prokázala, že existují významné rozdíly ve vnímání spokojenosti se školou mezi žáky osmiletého a čtyřletého studia. Relativně spokojenější jsou žáci čtyřletého studia než žáci studia osmiletého. Lze konstatovat, že míra spokojenosti se školou závisí na délce studia.

Naproti tomu nebyly prokázány významné genderové rozdíly ve vnímání školní spokojenosti mezi dívkami a chlapci.

## B) Výstupy kvalitativní studie

Kvalitativní část sledovala postoje studentů maturitního ročníku 2010 s cílem zodpovědět výzkumnou otázku: Jak vnímají žáci Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť svou spokojenost se školou? Zdrojem dat se staly výstupy z ohniskové skupiny. Diskuze sledovala školní spokojenost v sedmi sledovaných dimenzích.

Ve zkoumaném souboru stojí za pozornost převažující pozitivní ohlasy týkající se materiálních a organizačních podmínek školy. Zrekonstruovaný areál vnímají studenti jako nadčasový a moderní, jsou si vědomi toho, že škola zaujímá pozici místního primátu. Nic na tom nemění ani drobné vady na kráse.

Atmosféru školy pociťují respondenti jako demokratické společenství, vyjadřují potřebu sounáležitosti a uvědomují si důležitost dobrých mezilidských vztahů. Studentům schází zázemí, kde by mohli trávit čas o přestávkách, mimo vyučování.

Ambivalentní názory byly zaznamenány v souvislosti s výukou. Žáci oceňují, že se jim během pozvolného procesu dostalo kvalitního vzdělání ve srovnání s konkurencí, která má ovšem také své silné stránky. S největší kritikou se setkala úroveň výuky jazyků ve škole.

V oblasti týkající se spoluúčasti studentů na rozhodování zachycené výroky naznačily demokratické poměry, přesto pociťují žáci určité limity vlastní participace.

Respondenti považují za důležité příznivé konstelace ve vztazích, které na škole panují a nezříkají se ani vlastní zodpovědnosti za stav věcí. Oceňují zdravé jádro vlivných osob, autorit a důvěryhodného vedení. Rezervy vidí v rušivých elementech, které se odvíjí od přístupu některých učitelů, setkali se např. s nedostatečnou podporou, dvojím metrem atd.

Škola podle výroků respondentů nabízí dostatek relaxačních činností a významnou roli v této oblasti hraje Studentská rada. Opět se objevily výroky, které poukazují na absenci studentského útočiště ve škole.

Při hodnocení celkového dojmu ze studia zazněly převážně pozitivní reference, respondenti ovšem upozornili na určité kontroverzní stránky. Vlastní působení na gymnáziu vidí jako smysluplné, ačkoliv má i tato kvalitní škola stále co zlepšovat.

- Jako zastřešující kategorii je možno uvést: spokojenost s výhradami.

Výstupy kvalitativní části korespondují s výsledky kvantitativního šetření.



## 8 NÁMĚTY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Předběžné výstupy šetření byly projednány s vedením školy, které zjištěné informace předalo učitelům. Prezentace kvantitativní části výzkumu byla umístěna na webových stránkách školy (dosud k dohledání v sekci pro rodiče – vnitřní hodnocení školy). Závěry z diskuze se studenty byly škole poskytnuty ještě před koncem školního roku 2009/2010 v podobě, která hodnotila silné a slabé stránky.

Ve stručnosti lze shrnout, že žáci vykazují spokojenost s: materiálními a organizačními podmínkami, celkovým vzhledem a vybavením školy, polohou školy v blízkosti přírody, dobrou atmosférou a bezpečností, nabytými znalostmi, všeobecným přehledem, přípravou na vysokoškolské studium. Kladné postoje s absolvovanou školou dokladuje skutečnost, že by maturanti doporučili školu svým známým.

Náznaky nespokojenosti bylo možno zaznamenat ve vztahu k výzdobě školy (strohé prostory s ohledem na žáky nižších ročníků víceletého gymnázia). Opakovaně zazněla připomínka o absenci místa, kde by se žáci mohli scházet. Žáci registrují napětí mezi učiteli humanitních a přírodovědných předmětů, kritizují malou provázanost předmětů. Někteří pociťují malou podporu při reprezentaci školy nebo na mimoškolních akcích. Největší kritiku sklidila úroveň výuky jazyků. Žáci by přivítali rodilé mluvčí (zejména angličtiny) a celkově stojí o motivované učitele. Působení Studentské rady považují za významné především v její angažovanosti na mimoškolních aktivitách.

Cenným výstupem se stalo vytvoření autoevaluačního nástroje – dotazníku pro potřebu gymnázia. Nespornou výhodou dotazníku je možnost jeho opakovaného využití s odstupem času a následné srovnání, případně aktuální úprava položek. Průběžné hodnocení školní spokojenosti žáků může významně přispět ke zlepšení pedagogické praxe.

Obdobně by mohlo být realizováno šetření, které by sledovalo názory učitelů a rodičů žáků.

Některé náměty, vzešlé z výzkumu, se již setkaly s odezvou a škola v současné době vyčlenila žákům jednu učebnu pro Studentskou radu. Pro lepší komfort žáků byla zřízena také wi-fi síť. Sounáležitost se školou mohou nově žáci projevit zakoupením triček a reklamních předmětů s logem školy.

## ZÁVĚR

Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť má pověst prestižní školy. Také během výzkumu jsem se setkala s profesionálním a vstřícným přístupem vedení a ostatních pedagogů, kteří ochotně spolupracovali při realizaci výzkumu. Měla jsem tak možnost přesvědčit se, že zde panují demokratické poměry, škola je otevřená a přístupná reflexi zjištěných závěrů výzkumu.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit spokojenost žáků maturitního ročníku 2009/2010 se školou. Ukázalo se, že měření spokojenosti je poměrně složitou záležitostí, kterou nelze opřít o validní standardizované testy. K samotnému výzkumu bylo přistupováno kombinací kvalitativní a kvantitativní strategie, jejichž výsledky jsou shrnuty v předchozí kapitole. Předností výzkumu je jeho praktické zaměření, které poskytlo pedagogickým pracovníkům zpětnou vazbu v podobě užitečných poznatků. Ty mohou posloužit ke zlepšení vzdělávacích i doplňkových služeb školy.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 157 žáků maturitních ročníků Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť. Výsledky ukazují na možný vztah mezi délkou studia a spokojeností. Kritičtěji se vyjadřovali žáci osmiletého studia. Při genderové komparaci nebyly zaznamenány signifikantní rozdíly mezi školní spokojeností dívek a chlapců. Ukázalo se, že ze strany studentů jsou velmi kladně hodnoceny materiální a organizační podmínky školy a vzájemné vztahy, které zde panují. Žáci se příznivě vyjadřovali o svém celkovém dojmu ze studia, o atmosféře školy a úrovni výuky. Náznaky nespokojenosti se projevíly v oblasti relaxačních aktivit a možností podílet se na spolurozhodování.

Výsledky ohniskové skupiny přinesly hlubší a komplexnější pohled žáků na školní spokojenost. Očekávání studentů nenaplnila výuka jazyků. Kritické vnímání úrovně jazyků vyvažuje nabídka zajímavých projektů a možnost certifikovaných zkoušek. Výroky respondentů vyjadřují nespokojenost s absencí zázemí, které by sloužilo žákům v době mimo vyučování. Pociťují rovněž omezené možnosti podílet se na chodu školy. Pozitivní náhled na vzájemné vztahy mezi žáky je prostoupen výroky, které poukazují na projevy individualismu. U respondentů bylo registrováno vědomí celkového růstu a dobré připravenosti na vysok školské studium. Žáci považují své studium na gymnázium za dobrou volbu. V celkovém hodnocení školní spokojenosti převažuje spokojenost, kterou doprovázejí náměty na možná zlepšení. Slovy jedné žákyně lze tuto oblast shrnout výrokem: „To, že jsme spokojeni, ještě neznamená, že bychom nemohli být ještě spokojenější“.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografické publikace

- [1] ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [2] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [3] GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [4] GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠKOVÁ D.; URBANOVSKÁ E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Nakladatelství Hanex v Olomouci, dotisk 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- [5] GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd., dotisk 2003. Olomouc: Nakladatelství Hanex v Olomouci. ISBN 80-85783-24-X.
- [6] HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [7] HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- [8] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [9] HRADEČNÁ, M.; HEJLOVÁ, H.; NOVOTNÁ-DĚDEČKOVÁ J. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha: SVI PedF UK Praha, 1996. ISBN 80-86039-16-1.
- [10] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] JANÍKOVÁ, M. a kol. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- [12] KELLER, J. *Tři sociální světy*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-031-5.
- [13] KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Pavel Kopřiva - Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

- [14] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [15] LANGMEIER, J; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [16] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [17] MUSIL, J. *Pedagogická psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-291-2.
- [18] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [19] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 2. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- [20] PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [21] PŮČEK, M. *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy : soubor příkladů*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005. ISBN 80-239-6154-3.
- [22] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- [23] SMETÁČKOVÁ, I; VLKOVÁ, K. *Gender ve škole : příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903331-2-5.
- [24] ŠMIKA, Z. *Stručná historie gymnázia*. In *50 let Gymnázia Gottwaldov*. Gymnázium Gottwaldov, 1986, s. 15-34. ISBN neuvedeno.
- [25] ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- [27] WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

### Zákony

- [28] Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- [29] Vyhláška MŠMT č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti
- [30] Vyhláška MŠMT č. 111/1998 Sb., o vysokých školách
- [31] Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.
- [32] Vyhláška MŠMT č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění zákona č. 225/2009 Sb.

### Internetové zdroje

- [33] *eISO. Informační servis. e-ISO slovník.* [Online]. 2006, [cit. 2011-03-26]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.eiso.cz/informacni-servis/eiso-slovník>>
- [34] HRUBÁ J. *Potřebujete pomoc při vlastním hodnocení školy?* [Online]. Učitelské listy, 2009, [cit. 2011-03-26]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/jana-hruba-potrebuje-pomoc-pri.html>>
- [35] *Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť. Dějiny gymnázia Zlín - Lesní čtvrť* [Online]. 2006, [cit. 2011-03-26]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.gymzl.cz/page/2009.dejiny-gymnazia/>>
- [36] *Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť. Základní informace. Charakteristika školy* [Online]. 2006, [cit. 2011-03-26]. Dostupné na WWW:  
<<http://www.gymzl.cz/page/2015.charakteristika-skoly/>>

### Jiné zdroje

- [37] HUSNÍK, P. Pátevní škola rovná se výkladní skříň kraje. *Učitelské noviny*, 2011, roč. 114 , č. 8, s. 10 – 11. ISSN 0139-5718.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (původně Centrum pro reformu maturitní zkoušky).
ČSN ISO 9000	České technické normy (resp. Česká soustava norem). Mezinárodní organizace pro normy (International Organization for Standardization).
ČŠI	Česká školní inspekce.
DAP Services	Společnost pro diagnostiku prostřednictvím barev.
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education).
Kalibro	Projekt nabízející školám evaluační nástroje a dovednostní testy.
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development).
PIRLS	Mezinárodní projekt testování čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study).
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení studentů (Programme for International Student Assessment).
Scio	Instituce zabývající se zjišťováním a hodnocením výsledků vzdělávání.
SET	Testování školního soužití. (Symbiosis Entrance Test).
TIMSS	Mezinárodní projekt měření výsledků vzdělávání v matematice a přírodních vědách (Trends in International Mathematics and Science Study).
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání.
8OA, 8OB	Označení tříd osmiletého gymnázia (oktáva A, B).
4A, 4B, 4C, 4D	Označení tříd čtyřletého gymnázia.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1. Foto areálu gymnázia, zdroj databáze školy (autor O. Záruba).....</i>	<i>35</i>
<i>Obrázek 2. Detail areálu Gymnázia Zlín – Lesní čtvrť (autor O. Záruba).....</i>	<i>35</i>
<i>Obrázek 3. Fotografie místnosti, kde proběhla diskuze se studenty (vlastní zdroj) .....</i>	<i>70</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Současný stav evaluace vzdělávání v ČR.....</i>	<i>38</i>
<i>Tab. 2. Skladba výzkumného vzorku .....</i>	<i>45</i>
<i>Tab. 3. Materiální a organizační podmínky dle typu studia.....</i>	<i>48</i>
<i>Tab. 4. Materiální a organizační podmínky dle pohlaví.....</i>	<i>49</i>
<i>Tab. 5. Atmosféra školy dle typu studia .....</i>	<i>50</i>
<i>Tab. 6. Atmosféra školy dle pohlaví.....</i>	<i>51</i>
<i>Tab. 7. Vnímání výuky dle typu studia .....</i>	<i>52</i>
<i>Tab. 8. Vnímání výuky dle pohlaví.....</i>	<i>53</i>
<i>Tab. 9. Spoluúčast na rozhodování dle typu studia .....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. 10. Spoluúčast na rozhodování dle pohlaví.....</i>	<i>55</i>
<i>Tab. 11. Vztahy dle typu studia.....</i>	<i>56</i>
<i>Tab. 12. Vztahy dle pohlaví .....</i>	<i>57</i>
<i>Tab. 13. Relaxační činnosti dle typu studia .....</i>	<i>58</i>
<i>Tab. 14. Relaxační činnosti dle pohlaví.....</i>	<i>59</i>
<i>Tab. 15. Celkový dojem ze školy dle typu studia.....</i>	<i>60</i>
<i>Tab. 16. Celkový dojem ze školy dle pohlaví .....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. 17. Dvouvýběrový F-test pro rozptyl .....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 18. Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů.....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 19. Dvouvýběrový F-test pro rozptyl .....</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 20. Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů .....</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 21. Výsledné indexy spokojenosti .....</i>	<i>95</i>



**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1. Zastoupení respondentů podle typu studia a pohlaví.....</i>	<i>45</i>
<i>Graf 2. Materiální a organizační podmínky dle typu studia.....</i>	<i>48</i>
<i>Graf 3. Materiální a organizační podmínky dle pohlaví .....</i>	<i>49</i>
<i>Graf 4. Atmosféra školy dle typu studia.....</i>	<i>50</i>
<i>Graf 5. Atmosféra školy dle pohlaví .....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 6. Vnímání výuky dle typu studia.....</i>	<i>52</i>
<i>Graf 7. Vnímání výuky dle pohlaví .....</i>	<i>53</i>
<i>Graf 8. Spoluúčast na rozhodování dle typu studia.....</i>	<i>54</i>
<i>Graf 9. Spoluúčast na rozhodování dle pohlaví .....</i>	<i>55</i>
<i>Graf 10. Vztahy dle typu studia .....</i>	<i>56</i>
<i>Graf 11. Vztahy dle pohlaví .....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 12. Relaxační činnosti dle typu studia.....</i>	<i>58</i>
<i>Graf 13. Celkový dojem ze školy dle typu studia .....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 14. Celkový dojem ze školy dle pohlaví.....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 15. Výsledky t-testu podle typu studia .....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 16. Výsledky t-testu podle pohlaví.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 17. Důvody pro výběr školy.....</i>	<i>72</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Zadání výzkumu školou

Příloha P II: Předloha dotazníku

Příloha P III: Průvodní dopis

Příloha P IV: Informovaný souhlas

Příloha P V: Protokol ohniskové skupiny

Příloha P VI: Písemná práce maturanta

## PŘÍLOHA P I: ZADÁNÍ VÝZKUMU ŠKOLOU



GYMNÁZIUM ZLÍN  
LESNÍ ČTVRŤ

GYMNÁZIUM ZLÍN  
LESNÍ ČTVRŤ 1364  
761 37 ZLÍN  
TEL.: 577 585 111  
FAX: 577 585 504  
GZ@GYMZL.CZ  
WWW.GYMZL.CZ

Vážená paní  
Bc. Janette Dlouhá

ve Zlíně dne 9. listopadu 2009

Vážená paní Dlouhá,

na základě předchozí ústní domluvy se na Vás obracíme s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumu, který hodláme provádět v rámci evaluace školy.

Tímto u Vás objednááme sestavení dotazníku, který by mapoval pohled našich žáků na školu. Výzkumné šetření proběhne ve dvou termínech. První výzkum hodláme zaměřit obecněji na spokojenost studentů a je plánován na prosinec 2009. Poté by mělo v průběhu jarních měsíců příštího roku proběhnout konkrétnější šetření zaměřené na to, jak žáci vnímají metody výuky, přístup pedagogů apod.

S pozdravem

Gymnázium Zlín - Lesní čtvrť  
Lesní čtvrť 1364  
761 37 Zlín ①

RNDr. Jan Chudárek  
ředitel Gymnázia Zlín - Lesní čtvrť

## PŘÍLOHA P II: PŘEDLOHA DOTAZNÍKU

### D O T A Z N Í K

#### *Moje spokojenost se školou*

Jsem žák – žákyně (nehodící se škrtněte)

Třída:

	1 ☺	2	3	4	5 ☹
1. Vyhovuje mi poloha školy.					
2. S dopravní dostupností školy jsem spokojen/-a.					
3. Líbí se mi budova školy.					
4. Škola je náležitě vybavena didaktickými (učebními) pomůckami.					
5. Výzdoba školy je příjemná.					
6. Webové stránky školy mi vyhovují.					
7. Informace o chodu školy (suplování, aktuality) jsou dobře dostupné.					
8. Elektronická žákovská knížka je pro mě přínosná.					
9. Do školy chodím rád/-a.					
10. Po letních prázdninách se do školy těším.					
11. Škola mi dává možnost zažít pocit úspěchu.					
12. Škola mě dostatečně motivuje ke studiu.					
13. Ve škole si spolužáci neubližují.					
14. Ve škole se cítím bezpečně.					
15. Učitelé dbají o dodržování pravidel zakotvených ve školním řádu.					
16. Výuka mi přináší dostatek nových informací.					
17. Příprava na vyučování mi zabírá přiměřené množství volného času.					
18. Nebojím se zkoušení a písemek.					
19. Odbornost většiny učitelů je na vysoké úrovni.					
20. Učitelé hodnotí žáky spravedlivě.					
21. Jsem spokojen/-a s celkovou kvalitou výuky.					
22. Žáci mají možnost ovlivňovat chod školy.					
23. Ve škole mohu bez obav projevit svůj názor.					
24. Učitelé jsou přístupni diskuzím s žáky, respektují názory žáků.					
25. Studentská rada dostatečně prosazuje zájmy studentů.					
26. Učitelé se k žákům chovají přátelsky.					
27. Vedení školy je vstřícné k žákům.					
28. Vztahy mezi učiteli jsou kolegiální.					
29. Vztahy žáků jsou v rámci školy dobré.					
30. Můj třídní učitel je pro mě dobrým příkladem.					
31. Mám důvěru k třídnímu učiteli.					
32. Škola mi nabízí dostatek volnočasových aktivit.					
33. Škola má dobré podmínky pro odpočinek o přestávkách.					
34. Akce pořádané školou (výlety, kurzy, besedy) jsou pro mě zajímavé.					
35. Škola mi zprostředkovává kulturní vyžití.					
36. Škola splňuje má očekávání.					
37. Škola mi dává dostatek prostoru pro seberealizaci.					
38. Škola mě dobře připravuje na studium na vysoké škole.					
39. Tuto školu bych si opět vybral/-a ke studiu.					
40. Školu bych doporučil/-a svým známým.					

## PŘÍLOHA P III: PRŮVODNÍ DOPIS

ve Zlíně dne .....

Milé zákyně, milí žáci,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu spokojenosti se školou, kterou navštěvujete. Dotazník je zadaný školou a je nedílnou součástí mé diplomové práce. Cílem šetření je zjistit **vaše názory** na vnímání školy (prostředí, výuku, vzájemné vztahy apod.) a případně navrhnout opatření ke zlepšení. Anonymita dotazníku je zaručena, všechny údaje budou zpracovány bez udání jmen respondentů a výstupy budou sloužit pro potřeby vedení školy.

Děkuji Vám za ochotu a svědomité vyplnění dotazníku.

Janette Dlouhá

Pokyny k vyplnění dotazníku:

Přečtete si jednotlivá tvrzení a u každého vyznačte křížkem stupeň svého souhlasu na škále od 1 (zcela souhlasím) do 5 (zcela nesouhlasím), tedy obdobně jako při známkování ve škole.

## **PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas**

Souhlasím s tím, aby se mnou paní Janette Dlouhá provedla rozhovor na téma „Spokojenost žáků se školou“. Současně prohlašuji, že jsem byl/-a informován/-a o účelu a povaze výzkumu jako součásti diplomové práce.

Beru na vědomí, že během výzkumu mám zejména právo:

- na informace,
- důvěrnost svěřených informací,
- anonymitu osobních dat (mé jméno nebude ve výzkumu uváděno),
- kdykoliv odstoupit z výzkumu.

Před výzkumem jsem měl/-a možnost položit jakoukoliv otázku a na všechny mi bylo odpovězeno srozumitelně.

Udělují tímto souhlas s výzkumem, se zvukovým záznamem poskytnutého rozhovoru, zpracováním dat a prezentací studie z pořízeného rozhovoru.

Ve Zlíně dne .....

jméno .....

podpis .....

## PŘÍLOHA P V: PROTOKOL OHNISKOVÉ SKUPINY

OHNISKOVÁ SKUPINA (focus group = FG)

s. 1

Místo a datum konání: Gymnázium Zlín-Lesní čtvrť, dne 15. 4. 2010

Průběh:

Představení, vysvětlení účelu a průběhu výzkumu, podepsání informovaného souhlasu.

Seznámení s pravidly ohniskové skupiny (Miovský, 2006, s. 183), realizace diskuze.

Účastníci FG (jména jsou kvůli zachování anonymity změněna):

M – moderátor, žáci: 1 – Adam, 2 – Běta, 3 – Dana, 4 – Eva, 5 – Filip, 6 – Hana, 7 – Iva, 8 – Jana, 9 – Karel

### PROTOKOL DOSLOVNÉ TRANSKRIPCE S KOMENTÁŘEM

Vysvětlivky k použitému značení transkribovaného textu:

- *kurzíva* – zachycuje neverbální projevy, okolní dění
- podtržení textu – výraznější slovní důraz respondenta
- ... - odmlka
- (pozn. :) – vysvětlující poznámky
- *Stopa: 10.00* – orientační časová stopáž na záznamovém nosiči

**M: Zkuste mi říct, jak k tomu, došlo, že jste se ocitli na gymnáziu, co byla motivace? Přibližte mi, jak to vyvstalo, že tady studujete a že jste vydrželi tak dlouho - až do finále.**

*Smích, pak chvíli ticho.*

**M: Ještě jsem zapoměla zdůraznit, že je podmínkou, aby se diskuze zúčastnili všichni. Takže Vás poprosím, kdo se první podělí o zkušenosti ....**

*Všeobecný, trochu rozpačitý smích, slova se jako první ujímá Adam.*

1: Tak pro mě byla ta motivace to, že jsem si chtěl jaksí oddálit to moje rozhodnutí, že jsem nevěděl, co chci přesně dělat a to gymnázium byla taková všeobecná volba, kdy si to oddálím o čtyři roky. Takže tím to bylo jasné. A pak to rozhodnutí mezi více gymnázii ve Zlíně, to bylo tím, že se změnilo v té době přijímací zkoušky na tom druhém gymnáziu, že byly stejné jak tady. Tak jsem si tím pádem říkal, že to zkusím rovnou tady.

**M: A vyšlo to.**

1: A vyšlo to (*úsměv*).

*Ostatní začínají odpovídat spontánně popořadě – tj. v kruhu.*

2: Tak já jsem věděla už asi od šesté třídy, že sem chci jít na toto gymnázium a vůbec jsem ani o druhém gymnáziu nepřemýšlela. Měla jsem tu známé, líbila se mi budova, prostředí ... chtěla jsem sem ...

3: Tak já, jelikož studuju osmileté gymnázium, tak to bylo spíš ze strany rodičů a z motivace tehdy paní učitelky na základní škole ..., která říkala, že bych to měla zkusit. Tak jsem zkusila a ... vyšlo to ...

4: Já taky studuju osmileté gymnázium a pro mě byla motivace ... já jsem tehdy v tu dobu byla úplně nějak mimo tyhle starosti a tak ... a pro mě moje jediná motivace byl fakt, že bych se pak nemusela hlásit v té deváté třídě ... Že bych tohle měla za sebou a tím pádem bych se nemusela v té deváté třídě stresovat, protože jsem měla staršího bratra a viděla jsem, jak pro něho je to náročné a viděla jsem to ..., protože učitelé nad ním zlomili hůl a říkali, tak ten tak na učňák a tak ...

5: Tak pro mě taky tím hlavním důvodem bylo doporučení rodičů a učitelů ze základní školy.

**M: Tak ti vás sem nasměrovali ...**

6: Mě sem tak trochu nasměrovala maminka, protože v deváté třídě se jí nelíbily obory, které jsem si chtěla zvolit ... které by mě směřovaly už na další povolání ..., které byly hodně ... hodně jednosměrné ... Takže se jako nejlepší možnost zdálo gymnázium ... A protože jsem se v páté třídě hlásila na druhé gymnázium a tam

jsem se nedostala, tak jsem si řekla, že to teďka zkusím tady. No a teda taky proto, že kamarádky sem šly ... už byly pevně rozhodnuté, že půjdou sem. Tak jsem se taky rozhodla.

7: Já jsem si zvolila gymnázium, protože jsem taky ještě nevěděla, kterou vysokou školu nebo jaké zaměření bych chtěla. A sem jsem šla, protože se mi líbila ta budova, jak je to tady konstruované a taky, co jsem jako slyšela, že je to jako dobrá škola. A ještě jsem si teda vybrala obor živé jazyky, což byla tehdy specializace, protože jsem vlastně sedm let chodila na jazykovou školu. Tak to bylo takové přirozené navázání na ty jazyky.

8: No, já jsem chtěla ..., teda rodiče říkali, že mám jít na osmileté gymnázium... (*všeobecný smích*). Ale já jsem nechtěla, já jsem chtěla zůstat v tom kolektivu na základní škole a pak v deváté třídě určitě jsem věděla, že chci na gympl, protože jsem taky nevěděla, kam se zaměřit, jestli jako technika nebo jazyky. No a mamka chtěla, abych šla na TGM, že tam bych se dostala bez přijímaček, ale já nevím, já jsem v sobě měla nějaký pocit, že jí musím dokázat, že mám navíc, protože se říkalo, že tady je to lepší a je těžší se tady dostat, tak jsem si říkala, že když se sem dostanu, tak jim ukážu, že nejsem zas tak blbá, no ... (*všeobecný smích*)

**M: To byla vaše motivace.**

9: No, tak já jsem vlastně v podstatě taky v páté třídě ..., doma všichni předpokládali, že půjdu na osmileté ... nebo né doma ... doma jim to bylo vcelku jedno nebo jako že to je jen moje věc, ale já jsem jako ve škole razantně řekl, že nechcu, protože třeba čtyři moji dobří kamarádi, co sem chodí, i tehdy, na osmileté, tak stále jsem s nima v kontaktu, ale na osmileté jsem nešel zatímco oni ano ... No a já jsem si myslel, že půjdu jako na stavební průmyslovku jakože na architekturu, chtěl jsem jakože stavebnictví-architekturu, protože můj dědeček v tomhle oboru dělal a byl něco jak kdyby můj vzor, bohužel už nežil. Ale nějakým způsobem jsem chtěl, ale bohužel nebo možná bohudík, v osmé třídě jsem nějakým způsobem zjistil, že si nedokážu představit, že bych prostě šel na stavební průmyslovku, která je tak jednosměrně zaměřená, protože mě bavilo příliš mnoho věcí a strašně jsem se zajímal i o jiné věci než jenom tady o ty technické přímo... Takže jsem se rozhodl, že půjdu na gymnázium, tak jsem v deváté se přihlásil sem.

**M: Dobře, takže jste se tady tak sešli. Když půjdeme tady k tomu „ústavu“ v uvozovkách (*všeobecný smích*), co se týká toho, jak hodnotíte materiální, organizační podmínky – jak to vnímáte? Jak se vám líbí exteriéry/interiéry... Nemusíte odpovídat popořadě, ale co koho napadne ...**

1: Tak jestli se mám vyjádřit k tomu materiálnímu nebo vzhledu té budovy, tak určitě už tehdy se mi ta budova strašně líbila. My jsme sem přišli jako úplně první ročník, co ta škola byla zrenovovaná. Takže to pro nás bylo něco jako škola budoucnosti trochu ..., spousta interaktivních projektorů, různého vybavení ... Takže k tomu vybavení nemám skoro žádnou výtku ..., ve všech těch učebnách jsou různé ty projektory, až možná bych řekl, že jich je tady zbytečně moc, že ti učitelé, spousta učitelů, jich ani neumí pořádně využívat nebo je nevyužívají. Takže celkově k tomu vybavení té školy nemám co vytknout nebo co říct špatného.

**M: Hm, takže je to na úrovni ...**

1: Určitě, spokojenost ... Myslím, že v tom vybavení školy, tak je to jedna nebo nejlépe vybavená škola tady ve Zlíně určitě.

**M: Takže spokojenost ...**

2: Tak budova je velice hezká, ale stejně jak řekl Adam, tak co se týká té vybavenosti, těch technických záležitostí, tak možná je to fakt příliš mnoho, protože ti profesori to skoro nebo někteří to téměř nikdy nepoužijou... Takže ... buď jsou to profesori, kteří nejsou od mládí s tím zvyklí zacházet, a proto už jsou zvyklejší na ty ....sešity ...ééé

**M: Tužka, papír ...**

7: Křída, tabule ... (*všeobecný smích*)

2: Ale je to škoda, když se do toho dají ty peníze, tak si myslím, že by se to mělo využívat.



3: Tak já, co se týče budovy, tak my jsme sem přišli, ještě když tady byly staré budovy.

**M: Aha, takže něco pamatujete ...**

3: Takže motivace jít sem kvůli kráse budovy (*všeobecný smích*) nebyla vysoká, ale rozhodně jsem spokojená s tím, jak se to přetvořilo ..., je to úžasné, ta budova je krásná... Protože co se týká srovnání s jinými školami, tak rozhodně jsme v oblasti vybavenosti na jedné z nejlepších úrovní. A já teda nemám zkušenosti s tím, že by učitelé nevyužívali tu techniku. My máme samé učitele, kteří to celkem často využívají a poměrně kvalifikovaně, abych to tak řekla. ... Takže já jsem spokojená.

**M: A jsou to učitelé starší – mladší? Nesouvisí to s jejich věkem?**

3: No, my máme spíš mladší učitele ... asi určitě to souvisí ...

4: Tak já bych souhlasila určitě s tím, co tady bylo řečeno. Škola je krásně přestavěná. S tím, co jsme tady měli předtím, se to nedá srovnávat. Já, když jsem sem šla dělat přijímačky, tak jsem se jenom divila co ..., kam se to vlastně hlásím. Já jsem nikdy předtím tu školu vůbec neviděla ... A teď jsem najednou viděla ty pavilony ... a byla jsem docela překvapená ... nemile ... Ale jak se to přestavělo, tak bych řekla, že docela je to pěkné. Ale na to, že je to osmileté gymnázium, a je tu docela malých děcek ... 11 let, tak je to docela strohá škola. Jakože je taková bílá. Dřív tady bylo docela, řekla bych, aj víc těch různých okras ... nějak to tady bylo takové lidštější ... Jako přišlo mi, že to je ... é

**M: Míň útulné?**

4: Ano. Že jak to přestavěli, tak ten duch školy trochu vymizel.

**M: A tu přestavbu jste přežili jak, to tady muselo být staveniště!?**

4: No, to tady byl neustále hluk, prach a tak. Ale přežili jsme, nějak jsme to zvládli. (*všeobecný smích*) Ještě jsme byli malí, nějak jsme to ani tak nevnímali. Ale ti profesori vypadali, že je to docela štve.

**M: Snášeli to hůř?**

4: Ano. Oni třeba něco říkali a teď najednou do toho vrtačka ...nikdo je neslyšel, všichni se jim smáli ...

2: Ale zase na druhou stranu musím říci, že to mělo své kouzlo – i to přecházení mezi pavilony. Že jak tam byl ten plácek uprostřed, tak to byl takový střed té školy a tam se vždycky všichni scházeli o přestávkách ...

**M: Aha. A to teď není žádný „střed“?**

2: Ne. (*ostatní projevují souhlas pokyvováním, přitakáváním*). Chybí takové místo, kde by se dalo vyjít ven a tak nějak tam pobýt.

9: A to je to, co my čtyřletí právě nechápeme na vás, protože my jsme to nikdy nezažili, tak my prostě ty vaše nostalgické vzpomínky (*všeobecný smích*) ... é ..., my tomu nerozumíme...

**M: Co jim chybí, že?**

4: I to přecházení ..., víš co, že ... jednak prostě kyslík, dostalo se to do mozku mezi těma hodinama... A druhá věc taky vždycky v zimě jsme se mohli vymlouvat, protože jsme se museli přezouvat, museli jsme se oblíkat a než člověk přešel třeba z prvního do osmého pavilonu, to trvalo tak dlouho, že prostě těch deset minut nestačilo ... to byly perfektní výmluvy ... (*všeobecný smích*)

**M: Filipe, co vás napadá?**

Stopa: 10.00

5: Tak samozřejmě tady ten nostalgický vztah mám taky jako student osmiletého... mělo to své kouzlo. Ale je fakt, že třeba teďka to přecházení je mnohem rychlejší, takže už se dá aj ledasco opsat o těch přestávkách (*všeobecný smích*)..., nejenom se přezut a dostat se někam tím sněhem ...

**M: Vidíte, jaká pozitiva ... (úsměvně)**

5: Ale jako ta škola samozřejmě potřebovala rekonstrukci a myslím, že se povedla. Akorát mi připadalo, že v rámci té rekonstrukce se nějak neplnily termíny. Tak se práce zrychlovaly a celkem brzo se to vrací tady to uspěchání ... Takže ...

**M: Všímate si ...**

5: ... jsou vidět různé prasklinky. Bylo to hodně narychlo, nenechávalo se to moc zaschnout, ... si myslím, že v rámci nějakých pěti deseti let se to určitě vrátí.

6: Já si myslím, že co se týče vybavení tady té školy, tak si určitě nemáme na co stěžovat. Ale trochu mi vadí, jak se tady k tomu ti studenti chovají, protože ... nechci někoho konkrétně jmenovat, ale předpokládám, že my, co jsme tady starší, už si to nedovolíme... Přeci jenom to vnímáme i v té rodině, jak to chodí, kolik co stojí. No a vadí mi třeba na záchodech, že je to počmárané nebo jsou odpadky poházené na chodbách ... a taky ty prasklinky nejsou úplně košér (*všeobecný smích*). A ještě k těm projektorům a tady tomu modernějšímu vybavení ... to souhlasím, že ti starší učitelé – jak kteří, hrozně se to liší ..., i ti, kteří už by teoreticky nemuseli, to využívají až příliš (*všeobecný smích*) ...

**M: To asi víte jenom vy, kam míříte....**

6: No ... (*všeobecný smích*)

9: Myslíme to tak, že největší význam má ta technika ve fyzice.

6: Celkově v těch přírodovědných předmětech. A že tam to jako velice rozhodně pomáhá. Jakože se to i lépe představuje, třeba pro nás méně technicky zdatné. Ale určitě bych provedla jako takové nějaké školení, co se tady této techniky týče. Protože je určitě vidět snaha tady těch učitelů zapojit ty technologie, ale většinou je to tak, že nás prosí, abysme jim pomohli, třeba když chtěou něco spustit nebo tak.

*Stopa 12.40*

8: Ono je zas to školení těžké ... já vím, že třeba učím mamku doma něco na počítači a já jí to už říkám třeba popáté... já to vím, že jí to už říkám poněkoliáté a ona si to pořád nedokáže zapamatovat... Ona si to třeba napíše, ale stejně tam zase něco zmáčkne špatně a myslí si, že ... Ona pořád nechápe, že na tom počítači to jde vrátit zpět. Ona si pořád myslí, že když tam něco udělá, takže už to nevrátí... a že jí třeba ten počítač vybuchne pod rukama.

**M: Ano, znám to ... (smích)**

8: Jakože s tím školením je to těžké, oni by tam jednou byli, jakože by to chápali – dobré, už to všechno chápeme, můžeme jít ... V praxi by to ale potřebovali víckrát osvěžit.

1: Já si ale myslím, že k tomu bude stačit pár roků, že pět deset let ... Samozřejmě, že když ti starší učitelé tady učí třeba 40 let, tak je to pro ně obtížné... jsou zvyklí na ty své zaseté koleje, ale většina těch mladých, si myslím, se do toho snazí nějak zapojovat a připravují si i doma různé projekty ... Je to otázka času ...

**M: Je to asi tak. Když to řeknu úplně lidově, tak my – naše generace – jsme vyrostli na hnoji a v podstatě se tomuto musíme přizpůsobovat a ono nám to tak dobře nejde ... Co dál?**

7: Tak mně se líbilo ... ta budova, když jsem sem přišla. A jsem ráda za jídelnu, že se rozšířila. Protože už teďka jsou třeba řady dlouhé a nedokážu si představit, jak to muselo vypadat, když byla poloviční. Tak za to jsem ráda, jako že se zvětšila. A ještě, jak děcka říkaly, že chodily mezi pavilonama, tak bylo dobré, jak už to bylo zavedené - na jaro a na podzim, když se dá chodit ven, tak to je dobrý nápad ..., tak určitě jako v tom vytrvat ..., aby byla ta možnost provětrat se o přestávkách – to se mi líbí.

**M: A teď to tak nefunguje?**

7: Teďka na jaro, myslím, to ještě není otevřené ..., ale vím, že někdy do října ... a teďka někdy v květnu otvírají, až je hezké počasí, takové nějaké stálé a je možnost chodit ven ...

**M: Takže toto je pro vás to příjemné ...**

1: Mě třeba napadá, že s tím souvisí dost možná tak jediná výtka ke škole, že tu nemáme žádné takové místo, kde by se ti studenti mohli sejít, ať už je to venku nebo tady ve škole a ještě, to taky souvisí, že třeba my nemáme možnost, kde si sednout před těma hodinama ... Je tam třeba všeho všudy šest židlí a nás je tam třicet, že jo. Když si sedneme třeba na zem, tak tam přijde nějaký učitel, a začne nadávat ... (*všeobecný smích*)

*Ostatní souhlasně přitakávají, že je to nepříjemné.*

9: Třeba nám fakt někteří učitelé říkají, že: tam ty chodby nejsou od toho, abychom tam seděli (*napodobuje hlas jednoho z učitelů, což vyvolává smích ostatních*) Takže prostě my si častokrát nemáme kam zajít a do učeben, většinou těch odborně vybavených, můžeme chodit až se zvoněním nebo s učitelem. Takže je to takové ...nepříjemné.

**M: A co venkovní učebna nebo jak to nazvat?**

2: Tam chodí spíš menší.

1: Je to spíš takové specifikum.

9: To jsem chtěl taky říct, jak právě říkal Adam, že tady není místo, kde bychom se nějakým způsobem mohli scházet – takové to útočiště naše studentské. Já třeba, když jsem byl v Německu několikrát, jakože na různých akademiích, tak mně se tam velice líbilo, že tam ty německé školy měly pro ty studenty i něco jako ..., nevím, jak to je ... nebyla to třeba nějaká velká kapacita, něco jako bufet třeba, ale byla tam kuchyňka, že si tam student třeba mohl uvařit kafe. Měl tam prostě konvici, měl tam mikrovlnku. Takové nějaké jejich útočiště. Stoly tam byly, televize to jsem tam neviděl ... (*překotně*). Samozřejmě tam platilo pravidlo, že přijdeš, uklidíš si po sobě, že jo ... Bylo tam nějaké nádobí, jakože univerzální, které si člověk mohl půjčit – nějaký hrnek a tak. Ale jakože byly tam nějaké sedačky ... Myslím, že dokonce někdo ze Studentské rady říkal, že by chtěli něco podobného udělat. Bylo by to super! My sice odcházíme, ale přece jenom, když jsem to viděl v tom Německu, tam to fungovalo. Kdyby se to tady zavedlo, možná by s tím ze začátku byly problémy, že by si ti studenti na to nemohli zvyknout a tak dále..., ale posleze ... Je super, když si člověk má kam sednout než někde v šatně. Ale teďka, když je třeba volná hodina a chce si číst, tak na té šatně ... není to tam příjemné, no ...

2: Jo, to je přesně, co jsem chtěla říct, že v podstatě jediné místo je si sednout do té šatny, kde se ti primáni tam honí a mlátí a rozbíjí věci ...

9: ... a hrajou na flétny. (*všeobecný smích*)

2: A spousta lidí, nevím, jestli třeba to vedení až tak vnímá, ale spousta lidí třeba tím, že je dojíždějících, je tady třeba minimálně o hodinu dřív, nejede jim autobus, takže potřebují někde trávit ten čas. Většina lidí, si myslím, ho chce trávit nějak užitečně a učit se v tom hluku je docela nepříjemné.

9: A ještě musím přiznat, že jsem pocítil ještě jeden nedostatek co se týče vybavení. Přijde mi jako super ta elektronika a tak dále, jak jsme říkali ti mladší se to snaží hodně využívat. Třeba naše češtinářka píše skoro všechno na prezentacích a tak. (*překotně*) Jakože tohleto je hodně využité, ty přírodovědné jsou propojené...Ale když jsme připravovali konferenci Global Classroom (pozn.: mezinárodní program setkávání studentů a učitelů), tak jsme velice pocítili nedostatek takové nějaké ... neměli, nevím, jak bych to řekl ... Třeba v Německu je prostě typické, že každá ta větší škola má nějakou takovou tu aulu. Nevím, třeba pro sto dvě stě lidí. My tady máme zasedačku, kde se těch lidí dvě stě vleze – to jsme zjistili na konferenci, že se vleze (*smích*), ale bylo to prostě naprosto nedostatečné, jako že tam není nějaký stupínek, nějaké pódium, kde by se mohlo něco prezentovat... Že se při stavbě té školy nemyslelo na něco takového reprezentativního. Myslím, že kdyby tady byl přeci jenom dramatický kroužek nebo něco takového, tak by se to určitě využilo tady v tomhleto smyslu.

**M: Něco jako kongresové centrum byste tady využili ... (všeobecný smích)**

9: No, pidi jako... Protože častokrát je tady nějaká konference nebo něco... Neříkám, že by se to využívalo každý týden, ale přeci jenom, když je tady přednáška, přijede někdo, beseda s někým... Když tady byli třeba herci z městského divadla, narvat všechny lidi do té knihovny naší malé, taky nebylo zrovna příjemné. Takže určitě by se tady něco takového využilo.

**M: Dobře, pokročíme dál. Teď bych chtěla znát váš názor na atmosféru školy, jak se vám to tady prostě jeví, jak se tady cítíte.**

*Stopa 18.50*

9: Já se musím přiznat, že já jsem se vždycky snažil, možná je to tím, že jsem skaut nebo tak, ... mít přátele nejen ve své třídě, ale dělat si je napříč všemi ročníky a tak dále. A určitě mi to třeba pomohlo, protože aj když teďka máme třeba ty studentské párty, prostě se člověk seznámí s těmi lidmi, aj na té chodbě, v šatně nebo ... nejčastěji ve frontě na oběd se s někým seznámíte... Jakože v tomhle to mi přijde ta atmosféra ... jakože tady nejsou bojové nálady nebo něco takového ... Že mezi studenty, si myslím, jakože jakžtakž, až na pár výjimek, to tady funguje. Co se týče profesorů, tak myslím, že bohužel napětí mezi přírodovědnými a humanitními vědami jde často, ne často... ale prostě dostalo se to teď mezi studenty ..., takže to jde někdy cítit ... prostě to není moc košer sem tam ... Prostě je potřeba si uvědomit, že jeden se neobejde bez druhého a druhý bez toho prvního. Takže je to tak propojené a taková ta lepší návaznost, možná kdyby se prostě doopravdy domluvili, konečně, jak se o tom mluví už x let, prostě ta spolupráce, mezipředmětové vztahy – kdyby se to někdy doopravdy doladilo do detailu, tak si myslím, že by to potom bylo ještě daleko lepší, co se týče studia. Né, že prostě člověk bere v prváku něco v dějepise, potom v češtině to bere prostě o dva roky později ... Nějaká ta návaznost prostě. Kdyby se domluvili, co ten učí tam, co učí tam ...

**M: To už jsme u výuky, ale taková třeba bezpečnost ... Jestli se tady cítíte dobře, bezpečně. Jak tady toto vnímáte?**

*Stopa 20.20*

9: Bezpečně, jo? Tak po zásahu policistů – ne policistů, ale hasičů, minulý rok, co tady bylo, tak nám strhli všechny malby ze stěn... Tak to bylo takové veselé pro to nižší gymnázium. Já třeba si pamatuji základku – plná barev a obrazů – a tady nám to teďka jaksi bohužel zakázali. Byla dokonce petice, podepsala to většina žáků i učitelů, ale bohužel se to kvůli tomu nařízení ministerstva nebo z kama to je, nemůže se tady prostě ...

4: Takže je to tu bezpečnější, nicméně atmosféra je horší.

9: Je to ...jako třeba když člověk jde z té čtverky do té sedmičky (pozn.: myšleno jednotlivé pavilony) a jde po tom holém krčku (pozn.: spojovací chodba mezi pavilony) a vysloveně tam vidí bílé stěny a vidí tam jako třeba flek, že tam někdy nějaký obrázek ... a už se tam nemůže nic vyvěsit, je to takové smutné, no.

**M: Dobře, takže to byla taková ta technická stránka a co atmosféra typu ve škole jsem rád/nerad?**

1: Právě jsem to chtěl říct. Samozřejmě, jako ty obrazy, ta barevnost školy je určitě důležitá. Ale stejně je to spíš v těch mezilidských vztazích a že je to hrozně individuální a že je to na těch lidech, jak se cítí. Že v té třídě, a to je strašně těžko říct, třeba se můžu v mojí třídě cítit dobře a druhý člověk může říct, že ne nebo v druhé třídě je to jinak...

**M: Přesně, subjektivní je to ...**

1: Takže já se třeba cítím bezpečně, cítím se dobře. Jako určitě nejsme ideální třída, vždycky si najdete nějaké lidi, se kterými si rozumíte a tak ... Myslím, že to tady máme tak všichni. Ale myslím, že i ty vztahy tak vzájemně mezi třídami jsou poměrně dobré.

*Stopa 21.45*

**M: A takové to, když ráno vejdu do té školy a nějak to na mě všechno působí ..., to se ve vás odráží jak?**

5: Tady ta moderní tvář, co ta škola má, nevím, jak na ostatní, ale na mě to působí celkem dobře. Je fakt, že od té doby, co ta směrnice požární tady změnila tu výzdobu, že už tady prakticky nic není, tak to tomu sice ubralo, ale já osobně mám ten dojem pořád dobrý.

9: My jsme to v maturitním ročníku prostě komentovali slovy, že prostě chodíme do té školy, celkem jako nemáme zas tak nějakou vysokou absenci někteří, paní třídní jsme to komentovali se slovy, že my se chodíme do té školy podívat sami na sebe, dokud ještě můžem. Já tedy razím heslo, že když do té školy chodím, tak si to chodím užít. Ne že prostě ráno přijdu a hned jak zazvoní odpoledne, odjedu. Snažil jsem se tady nějakým způsobem ... hlavně z té školy vydobýt, co jsem nejvíc mohl. (*všeobecný smích*)

**M: Tak to mě zaujalo...**

2: Mně trochu vadí na těchto lidech na této škole, že oni přijdou co nejpozději a odchází co nejdřív. Že tady vůbec nedokážou nějak strávit ten čas se svými kamarády, třeba v nějakých kroužcích. Já chápu, že mají třeba ty kroužky i jinde než ve škole, ale vždycky mě to tady na té škole trochu mrzelo. Že tady je velmi malá skupinka ...

**M: Myslíte žáky?**

2: Ano, že je tady velmi malá skupinka jedinců, co jsou ochotni tady zůstat i ve svém volném čase a třeba něco pro to školu udělat.

6: Ale to zase souvisí třeba s tím, že se nemají ti studenti kde scházet.

4: Možná ano, ale řekla bych, jak byl Global, jak jsme chodili do Globalu, tak to bylo poznat, protože byl třeba pátek odpoledne a často bylo poznat, že prostě někdo nemá čas, druhý má něco jiného ... A to bylo každý týden, že někdo odcházel dřív, protože prostě se mu nechtělo zůstat v té škole dýl, že jo, v pátek odpoledne kdo by chtěl zůstat ve škole? A to je problém - tady ten přístup.

9: Na Studentské radě to šlo taky poznat. Protože, když jsou zasedání v pátek ve dvě, tak to taky poznáte, že vám tam nikdo nechce zůstat v pátek ve dvě ...

7: Na mě třeba ta škola, jak je to obrovská budova, to působí místy až hrozně uspěchaně. Že člověk, jak tady přijde, tak úplně vidí, jak tady ti lidi letí, protože se musí dostat na druhý konec té školy. Ale já třeba osobně jsem tady třeták druhák zůstávala hodně pozdě, protože jsem se chodila dívat na florbalovou ligu, ale taky jsem chodila jeden rok v prváku do Globlu. Ale myslím, že holky mají pravdu, že to tady je takové trošku místy neosobní. Protože já vím ... se mi zdá, že jsem na základní škole znala minimálně v ročníku všechny děcka. A teďka se mi stává, že i po těch čtyřech letech, prostě v ročníku vidím ty děcka poprvé a když se o někom bavím, tak já si vůbec nedokážu vybavit obličej, kdo to je ... toho jsem v životě neviděla. A že i když jsou povahy, které jsou takové tiché a které se neprosazují ..., ale na základní škole se mi nikdy nestalo, že bych ani ty tiché prostě neznala. Vždycky jsem věděla, kdo to je aspoň ..., protože jsem o něm něco zaslechla a bylo to takové osobnější a znala jsem i ty děcka z jiných ročníků, kamarádili jsme se asi víc jako po větších celcích. Ne, že jako jeden takový utečenec z jedné třídy, z druhé ... a tak se to nějak sejde. Ale bylo to takové kamarádštější.

**M: Toto je kolos.**

*Souhlasné mručení a poznámky typu „no, toto je takový velký kolos“.*

1: A ještě, jak říkali, že spousta studentů tady nechce nějak trávit ten čas, tak tady mi dost na té naší škole chybí, i když je to tady tak v celé České republice, takový ten patriotismus k té škole...samozřejmě to nebude nikdy tak stejné jako v Americe – tam mají ty kluby a chodí s trikama na škole, ale přeci jen mi přijde, že spousta lidí kope spíš jen za sebe a že si nějak málo váží té školy a ta škola je opravdu poměrně prestižní a kvalitní.

**M: Dá se to nějak změnit, dá se proto něco udělat?**

9: No, já si myslím, že jaks říkal ty trika a několikrát navrhovali nebo jsme se o tom bavili i na Studentské radě, že by nemuselo být špatné, kdyby jako naše škola měla třeba aspoň nějaké školní trika, které by mohl člověk nosit jako reprezentačně venku.

8: Nebo na památku.

9: Třeba maturantům dát.

**M: Ta sounáležitost ...**

9: Protože já nevím ..., já jsem třeba hrdý na to, že pocházím ..., že chodím na Lesňák. Snažím se to prezentovat pokud možno ..., ne že bych se jako vychloubal, ale nějakým způsobem se ten odkaz snažím dávat, ale je to těžké ... Jakože někdy člověk nemá takovou tu pořádnou motivaci. V podstatě je to jeho vůle.

8: Jak říkal Adam, že tady každý kope sám za sebe, tak mně to tak ve třídě ... konkrétně i ve třídě přijde. A to mě teda hodně mrzí, protože jste s těmi lidmi čtyři roky a doufáte, že třeba se s někým potkáte na vysoké škole. A když se něco řeší a co má být jakože kolektivní práce, tak spousta..., já jsem si myslela, že to bude jen pár výjimek, takoví ti ambiciózní, takoví, co myslí jenom na sebe, takoví ti sobečci, ale potkala jsem se třeba v hodině, že když se učitel zeptá a když ten učitel je takový ten, my tady tomu říkáme taková ta starší elita, takoví ti co mají tu přirozenou autoritu, co se jich trochu bojíme, tak když se zeptá, kdo to nechápe, tak oni prostě ze strachu nezvedou ruku a když zvedne jeden, tak oni ho stejně v tom nechají, i když to nechápou, jo ...

**M: Nepodpoří ...**

8: Prostě se za to stydí, řeknou si, že to bude vypadat blbě ... Tak tu ruku prostě nezvednou. Ale vím, že na základní škole, když se ten první odvážílivec ..., když tu ruku zvedl, tak se přidala celá třída. A ten učitel to viděl. Ale mně se třeba konkrétně stalo, nebudu říkat v které hodině, ale že se profesor nebo profesorka, zeptali, jestli to nechápeme a já jsem jediná zvedla ruku a teďka se ostatní podívali a tož co jako ... A učitelka si pomyslela, že je asi nějaká blbá, jediné to vysvětlovat nebudu. A potom po hodině, a to mě úplně rozzuřilo, přišlo za mnou asi deset studentů a prostě: jo, já jsem to taky nechápal, tak se nediv ..., já jsem taky vůbec nevěděl ... Říkám, tak proč jste teda se mnou nezvedli ruku? Kdyby nás jako bylo víc, tak nám to vysvětlí úplně v klidu a nebude to žádné drama jako že jsem tam jediná blbá. Oni: víš, jako já jsem se bála, že mi něco udělá, že budu vypadat blbě ... (*změněným hlasem – někoho napodobuje*). Tak jako kdyby nás bylo třeba šest, tak už to vysvětlí.

9: Já tě naprosto chápu, mám k tomu dvě věci. Za prvé: my jsme měli na základce devět let nějaký kolektiv, který sice v páté třídě utrpěl nějaké rány tím, že pár lidí šlo na ten osmiletý gympl nebo tak ... Ale každopádně jsme na základce trávili hodně času, že po škole jsme šli někam spolu, výlety jsme měli, víkendové akce jsme si vymysleli, prostě něco ... Tady na té škole nevím. Třeba naše třída je v pohodě ... většinou řeknou mně (*všeobecný smích*), ať se přihlásím, že to nechápe někdo a já potom po učitelovi chci, protože já mám na učitele někdy těžké požadavky. (*všeobecný smích*) Jak já říkám: je placený za to, aby mi to vysvětlil, tak ať mi to vysvětlí. Jakože samozřejmě v rámci ..., já si učitelů samozřejmě vážím a každopádně se snažím, aby to chápali všichni nějakým způsobem. Hlavně když třeba v matice někteří nechápou, tak aby to pochopili. Ale je pravda, že tady není takový ten velký prostor během těch čtyř let, nevím, jak je to na tom osmiletém, ale během těch čtyř let není asi dostatek prostoru, aby se vytvořily tak pevné vztahy jako na té základce, jo. My jsme třeba se snažili nebo jako já nevím, třeba třeták jsme měli skvělý, jakože jsme si to užívali. Taky je ve třídě pár výjimek, které by třeba pro tu třídu moc neudělaly. Na druhou stranu jsou tam zas lidé, kteří se snaží rozdat a tak dále. Prostě vysloveně jak říká Jana, není tady na to prostor.

*Stopa 29.10*

6: Takový jako mezistupeň. Mezi tou základkou, kde trávím hodně času, potom mezi tou vysokou, prostě toto je jenom takové honem honem, ať už můžu se vzdělávat dál, ať můžu pracovat a vydělávat.

**M: Tak nás to tady krásně propojilo s těmi vztahy. Takže jestli máte ještě někdo, kromě Karla (*všeobecný smích*), tady k tomu nějaké postřehy, jaké jsou tady ty vztahy mezi lidmi, jak to tady funguje mezi dětmi, mezi učiteli, jak to vnímáte, jak to mají učitelé mezi sebou, vedení a tak.**

2: Já si myslím, že mezi studenty je dobrá atmosféra, i když se vyskytuje, že kopou sami za sebe, ať už k tomu mají jakýkoliv důvod. Teďka v poslední době jsem slyšela, že se tu začíná krást. Což mě teda docela mrzí, což nechápu, jak třeba když někdo jde na oběd, nechá si v šatně batoh a jak přijde, je bez pětistovky nebo podobné věci. Nevím, co je na tom, samozřejmě pravda. Ale to by mě hodně mrzelo, kdyby se tady toto začlo vyskytovat. Samozřejmě chápu, že jednou za dva roky se něco takového může stát, že každý není úplně čestný, ale aby to bylo nějakým pravidlem, aby jsme se museli bát tady nechat si půl hodiny batoh a jít si do bufetu nebo na záchod, tak to mi přijde hodně špatné. A mezi těma učitelama ... samozřejmě, někteří se nemají rádi, to o nich víme, ale jinak si myslím, že dobré...

### **M: Jde to poznat ...**

2: Možná se občas až nevhodně vyjadřují vůči kolegům, ale není to zas tak časté a myslím si, že se nikdy nemůžou mít všichni zas tak rádi.

8: Jak Karel řekl, je tady silně cítit ta nevraživost mezi tím přírodovědným pavilonem a humanitním. Jako ti humanitáři - jako se mi nestalo, že by to nějak silně dali najevo, ale ti biologové mi přijde, že je jim to úplně zbytečné nějaké společenské vědy: jako co to je, však my to tady vysvětlíme nějakým pokusem a proč se učit do nějaké filozofie. (*napodobuje*)

9: Ty, ale jako, jak kteří.

8: Jim to přijde jako kydy, když to tak řeknu, jako kdyby jeden kyd vedle druhého. Jako fakt dávají najevo, že to nechápu, když jim řekneme: no, jako prosím vás, my píšeme ze společenských věd velkou písemku, nemohli byste odložit třeba nějaký ten projekt? Oni řeknou: né, ježišmarjá společenské vědy, šak to je přirozené, to musíte vědět, to jsou nějaké blbosti..., toto je důležité, toto se naučte a tam na to kašlete ... (*napodobuje*)

Stopa 31.37

9: Ty, jako já bych to nebral jako univerzální, negeneralizoval bych to. Jakože je pár výjimek, ale zažil jsem to já sám z druhé strany, protože spíše jako tíhnout k přírodovědným vědám. Jakože ze společenských věd, jakože učitel se snažil a narazil na nějakou látku přírodovědnou, co se týče filozofie a snažil se to vymyslet svými slovy a když se ozvalo pár studentů, že to takhle doopravdy být nemůže, tak silně zpochybnil, jestli to takhle je.

### **M: Má ještě někdo nějakou zkušenost?**

4: Já bych k tomu ještě přidala, že mně přijde, že když se zajímáme o něco, co se prostě netýká toho profesora, tak ten profesor k tomu vůbec nepřihlíží ..., jako v hodně případech se to stává. Že třeba stalo se mi, šla jsem na olympiádu z anglického jazyka, profesorku v chemii to nezajímalo, nechtěla mně to omluvit. Jí to bylo jedno, že mě zajímá anglický jazyk - prostě úplná neochota nechat toho člověka dělat to, co chce. A je zajímavé jako pak zpětně, když se nám něco pověde, tak mi přijde, že ta škola jakoby si za to bere zásluhu. Přijde mi to, že nás v tom nepodporují, občas nám i hází klacky pod nohy, ale když se nám pověde něco velkého, tak: jsme studenti téhle školy. Najednou. (*ostatní dávají najevo souhlas*)

6: Já myslím, že toto můžeme posoudit hodně my, jako studenti živých jazyků, protože to jsme slýchávali během prváku, ještě i v druháku, pořád - třeba v těch přírodovědných předmětech, že my jsme ti humanitáři, co jsme šli tady na tento obor, protože na normální bysme se nedostali. Třeba tady Karel, ten to slyší pořád, mně to tak přijde ...

9: Ale já jsem celé ty čtyry roky loboval za to, aby se to změnilo.

6: Šak právě, já myslím, že Karel je hodně, hodně schopný, přírodovědně zaměřený. Tak já nevím, já být jím, tak mi to hodně vadí, že o mně toto prohlašují, když vím, jaké mám schopnosti.

9: To máš pravdu, jakože to bylo nepochopení právě tady té přírodovědné strany. Já třeba jsem šel na jazyky, protože jsem chtěl mít jako skvělé jazyky, abych mohl jet do zahraničí, protože s tím ... jakože to fakt plánuju. A protože jsem měl paní XY z angličtiny jako, tak jsem maximálně spokojený, že jsem jako dostal vůbec tak skvělou angličtinářku. Bohužel na osmiletém bych ji normálně nedostal, protože učí právě na živých jazy

cích a éé jako, bohužel, třeba v těch přírodovědných předmětech to bylo takové: no tak jako tady to vám odpustíme, to byste asi nepochopili, to nepotřebujete a vy jste tady ty živé jazyky (*napodobuje*).. A jo, bylo to tady jako takové, oni to nevnímali, jako že tam šel člověk, který se zajímal, protože tam máme aj mediky hodně, nevnímali to jako pohled takový, jako že tam aj přírodovědně zaměřeni, založení lidé, kteří chtějí ty jazyky, aby mohli třeba do zahraničí, aby to měli ještě lepší, co se týče jazyků. Vnímají nás prostě jako ty, kteří chtějí prostě překládat angličtinu.

**M: Je tu někdo, kdo vás nejvíc ovlivnil? Máte každý nějakého člověka, o kterém si řeknete, jo to byl vzor, člověk, se kterým jsem se rád potkal ...?**

1: Myslíte ze spolužáků nebo z toho sboru spíš?

**M: Myslela jsem to spíš z toho sboru pedagogického, ale můžeme to vzít tak i tak. (zvoni školní zvonek)**

1: Tak z těch profesorů je tu tak jeden dva z těch dvanácti patnácti ..., o kterých bych si fakt někdy řekl - osobnost, aj z té stránky vědomostí – když jsme se na něco zeptali, tak všechno věděli. Spoustu učitelů je takových, že umí ten svůj základ nějaký, samozřejmě to není až tak, ale přijde mi to, že jsou někteří o hodinu dopředu před námi. Například v té angličtině se mi to stalo. Ale dva jsou tady, ke kterým jsem vždy vzhlížel, říkal jsem si: tak toho bych někdy chtěl dosáhnout, tolik toho vědět, takový ten široký záběr, neumět jen ten svůj obor.

**M: Takže našli se taková ..., všichni kývete ..., já nebudu chtít, aby jste jmenovali, ale našli se ...**

*Všichni studenti pobrukují souhlasně jo, jo ...*

**M: A přešli jsme pěkně k výuce. Zajímalo by mě, jak vnímáte tu úroveň výuky, zda splnila vaše očekávání. A poprosím tady tu část (rukou naznačuji místo s méně aktivními studenty) – s Karlem to pak probeře zvlášť ... (všeobecný smích)**

4: Jestli k tomu možu něco říct, tak pro mě osobně se to za těch osm let zdálo, že tady neprobíráme nic tak jako ... Já jsem měla představu, že jako gymnázium to je něco úžasného, když jsem sem šla v těch jedenácti nebo v kolika, že jsem měla pocit, že to bude šíleně náročné. Ale byl to takový dost pozvolný proces, že mi přišlo, že neumím nějak víc, ale když to pak porovnávám zpětně se svými spolužákama ze základky, tak vidím obrovský rozdíl a úplně mě to překvapuje. Jako že tam ten rozdíl je a je viditelný - kdo šel na ten gympl a kdo nešel.

3: Ono se to člověku ani nezdá. V podstatě sem přijde a tak nějak pozvolna to do něho celé hezky nalijou a přitom si to ani neuvědomujeme, kolik těch informací v podstatě vstřebáváme a jaký je to rozdíl s těmi jinými školami.

5: Tak já si myslím, že to je tím, že jsme tady vlastně mezi sebou jakože ti, teď to bude znít trochu namyšleně, ale jako by ta elita z těch základek a tak. Takže to srovnání, že se tady měříme jenom mezi sebou a to srovnání s tím okolním světem, kdy jakože ta průmyslovka a podobné školy jsou vlastně mnohem níž, tak jakože my to nezjistíme prakticky. Akorát teďka jak se psaly ty Vektory (pozn.: projekt testového srovnávání) a tak, tak to si myslím, že je pro nás jako dobré vidět, že jsme na ten gympl nešli zbytečně, že nějakou tu výhodu máme.

8: Já to cítím i mezi kamarády z jiných škol. Oni vždycky jakože gympl .. a tak. A jako třeba i podle mého vyjadřování se dívají jako bych byla nějaká vzdělaná a ležela jenom v knížkách. A mně to přitom přijde, že tady jako nejsem ještě jedna z těch nejlepších (*smích ostatních*)... A oni ještě se na nás dívají, jako: ježiši vy jste úplně strašně chytrí ..., vůbec se se mnou nebav...

9: Takové ty předsudky.

8: Jakože nevím ... místo, aby je to motivovalo ... á ježiš s váma se bavit nebudem, fuj, vy jste tam, ležíte jenom v knížkách a nic jiného neděláte ...



**M: A jaký je to pocit, že k vám tak vzhlíží?**

4: To je spíš opovržení, než vzhlížení.

8: No, právě.

4: Jak od koho, ale často je to takové, že to vytváří tu bariéru mezi těma lidma.

9: Někdy je to na obtíž.

4: Je to na obtíž, někdy. Že já třeba mám děcka ze základky, se kterými se chci bavit. Jenže když s něma jdu ven, tak vím, že se třeba můžu bavit jen o takových věcech, které mě až tak moc neberou ...

8: Takové ty plytké témata. Že člověk nemůže, když to tak řeknu jako v uvozovkách, trochu zafilozofovat, trochu se tím probrat a začít se bavit třeba o té politice a tak ..., co je pro nás úplně normální - v tom mít jenom takový lehký povrchový všeobecný přehled, ale mně přijde, že oni vůbec ...

**M: To je zajímavé, co říkáte ...**

4: Jak se o tom, člověk začne bavit, tak už najednou mají takový ten odstup. Vidí to, jako bychom na ně útočili.

9: Jako kdybychom se bavili furt o škole enom. Já třeba jako jsem nadšen z gymplu, že tady máme jako spolužáky, se kterými můžeme jako rozebrat knihu. To se mi moc na základce nestalo. (*všeobecný smích, příkyvování ostatních studentů*)

**M: A co vaše domácí příprava? Je to tak, jak se to říká? (všeobecný smích)**

9: Popravdě řečeno, jestli mohu tohle komentovat jenom krátce, tak jako já mám pocit, oni nám to říkají neustále, zejména ti starší profesoři, že se neustále snižují nároky na žáky, což mě třeba velice mrzí, protože si říkám ..., já bych chtěl být jako ten elitní, když jsem na té elitní škole, tak bych chtěl mít ty elitní vědomosti. Ale učitelé neustále apelují: snižují se nároky, musí se snižovat, protože se snižuje úroveň žáků ze základní školy, musíme snižovat nároky, no tak tady toto přeskočíme, to už byste neto ... (*napodobuje*). Mně to prostě přijde takové ..., jak kteří, mně to přijde, jakože ti starší si drží ten standard, ale potom jsou tady ti mladší učitelé, kteří už se opravdu přizpůsobují té době, že prostě nemůžou mít třídu, kde patnáct lidí bude propadat, kdyby měli ty staré nároky, to musí mít prostě tak, že ta třída musí nějakým způsobem...

**M: Takže ta domácí příprava padá nebo jak tomu mám rozumět?**

*K odchodu se chystá respondentka č. 8*

8: Já se omlouvám, že vás přerušuji, ale já už musím jít, protože píšeme písemku a paní profesorka z matiky by mě asi snědla zaživa, když bych chyběla.

**M: A jednou větou, když byste měla shrnout spokojenost - nespokojenost s gymnáziem?**

8: Já jsem spokojená, akorát by nás ti ostatní nemuseli brát jako nějakou tu hroznou elitu. Jakože jsme všichni jen lidi, že oni kdyby chtěli, tak by mohli být úplně na stejné úrovni. Štve mě, že někteří ti učitelé neberou ohled na ty, kteří jsou trochu pomalejší a nechápu to a přijde jim takové blbě ... jakože: ty to nechápeš, to pochopí každý...

*Spěšné rozloučení.*

2: Já bych ještě chtěla tady k té výuce. Já jsem měla trochu smůlu, co se týká jazyků tady na té škole. Já jsem tady přišla téměř s nulovou vybaveností ze základní školy, to musím teda říct, ale myslím si, že jsem tady za ty čtyři roky mohla udělat daleko víc práce, ale nebyly k tomu podmínky. Musím to tak říct, prostě nebyly k tomu podmínky a je to pro mě škoda, protože chystám se na školu s ekonomickým zaměřením a v podstatě matematiku nebo ten volitelný předmět ekonomii jsem se tu naučila, v podstatě budu mít možnost si to zkonalovat i na té vysoké škole, ale myslím si, že ten jazyk je ten základ, který by nám tato škola měla poskytnout.

nout a já osobně, nevím jak ostatní, že by se mělo apelovat víc na výuku těch jazyků a rozhodně zvýšit úroveň.

Stopa 42.31

9: Jo, já s tebou naprosto souhlasím, protože já třeba musím zaklepat, já jsem dostal skvělé učitele na jazyky. Ale já jsem měl třeba dobrou vybavenost ze základky, protože jsem měl dobrou angličtinářku. Takže v tomhle to ono za prvé záleží na té základce a za druhé jsem moc nepochopil, jak je možné, že na této ... že na prestižním gymnáziu, jak je vlastně možné, že jsou zaměstnávání učitelé, kteří jazykově podle mě jsou na tom hůře než někteří studenti. (*ostatní dávají najevo souhlas*) Popravdě řečeno jsem to poznal na konferenci, když jsme tady měli a měl jsem tu čest s některými angličtináři spolupracovat a zjistil jsem, že dokážu zorganizovat skupinu sto různě mluvících lidí asi lépe než ten učitel, který, bohužel, ani nevěděl, jak to má udělat. Tak to mi přišlo jako takové smutné ... Takový učitel má potom učit třeba začátečníky nebo mírně pokročilé. Ty, kteří to nejvíce potřebují, ty kteří v podstatě potřebují udělat ten největší progres, nějaký ten posun.

**M: Zase jsme u úrovně výuky a mně pořád z toho vychází ty jazyky ...**

5: Ano, já si myslím, že po té jazykové stránce to tady na té škole není nic moc, protože třeba já za těch osm let jsem vystřídal pět angličtinářů, což já si myslím, že na ten jazyk jakoby ... Ten člověk, aby mohl něco naučit, tak minimálně jeden dva roky potřebuje, aby zjistil, kde ti lidi jsou, kde mají mezery, co umí a pak teprv, aby na tom mohl nějak začít stavět a jako by rozvíjet ty jejich schopnosti. Jenomže tím, že fakt osm let a pět angličtinářů – to jsem se fakt akorát stačil s každým trochu poznat, on zjistil, jak na tom jsem, já jsem poznal jak on jakoby učí a už se to zas změnilo. A vedení to pořád jakoby obhajovalo tím, že my jsme jako na té elitní škole, tak bychom měli být výkonní a obhajovali to hlavně schopností adaptace, že to je důležité, že bysme si měli zvyknout na to, jak oni to dělají a dohnat to, jako když třeba něco neumíme. Ale tady to ohánění se tím, že bysme měli být schopni se adaptovat, si myslím, že ... je to jako dobrá vlastnost, ale nemyslím si, že pět angličtinářů za osm let je ideální ...

**M: Vy jste mě teď navedl na otázku, jak máte jako studenti možnost ovlivňovat chod školy? Jak reagují na „hlas lidu“ nebo jak tady toto funguje na škole?**

9: Co se týče výměny učitelů, vím, že to funguje celkem. Že když se fakt celá třída domluví, zajde za ředitelem, mají to třeba sepsané ...

**M: Karlovi dáme limit – dvě minuty na otázku ... (smích studentů)**

9: To mi vždycky dávali na základce: tři otázky na hodinu. (*všeobecný smích*)

**M: Pořád jste diskriminovaný, já se omlouvám. (odlehčeně)**

9: Ne, já jsem chtěl říct jenom tady tohleto.

**M: Jo? Super. Děkuju. (zvoní školní zvonek)**

7: Tady vlastně funguje ta Rada školy, vlastně Studentská rada. Tak ta se snad snaží něco dělat. Není to spojené přímo s výukou, ale s těmi mimoškolními aktivitami, že třeba organizují ty akce různě, v Áčku (pozn.: místní diskotékový klub)... nebo se mi líbilo, jak pro nižší gympl zorganizovali, myslím před Vánocemi, to spaní ve škole. To bylo super, to jsme jim všichni záviděli. To bysme klidně jako tady taky spali. Takže to bylo fajn. Jinak jako je nejlepší, jak říkal Karel, když ti studenti se dají nějak dohromady, nějak to sepíšou, aby... našli si ty argumenty, jak nás to učí třeba ve společenských vědách – když chcete za něco bojovat, musíte mít k tomu podklady.

**M: Jo? Takže ve společenských vědách vás k tomu jako takhle vedou?**

7: Jo, jakože takhle mi to něco dává. Je to takové teoretické, teď záleží, jak to bude fungovat v praxi.

1: Já jsem tady k tomu ovlivňování školy strašně skeptický, protože si snad nepamatuju jediný návrh, nějaký opravdu důležitý, který by nějak prošel, cokoliv ... Nemám teda zkušenost, ale vím, že výměna učitelů, ale tady byli i tací, kteří tady tři roky učili, a vědělo se, že mají takové a takové problémy ... Tři roky se bojovalo

za tu změnu, a nezměnili jim to až teď, že ta profesorka se sama rozhodla odejít nebo možná k tomu byla nějak donucená, ale ... Opravdu si myslím, že ať děláme skoro cokoliv, málokdy je to vyslyšené, a nějak mi nepřijde, že by na to vůbec chtěli slyšet ...

**M: Jakým způsobem se tady dá něco prosadit?**

1: Tak samozřejmě by tady k tomu měla sloužit ta Studentská rada, kdy každá třída by měla mít v Radě svého zástupce a přes tu Radu by měl ten předseda Studentské rady nějak domlouvat to s tím ředitelem nebo přednášet ty naše návrhy, ale nevím ... Asi Karel bude vědět víc ...

9: Jestli můžu, tak jako co jsem s předsedou Rady ..., protože jsem se ještě do minulého pololetí nějakým způsobem angažoval ..., tak jakože ty schůze bývají, jsou z nich zápisy, ty zápisy se předávají ředitelovi, což je asi taková jediná cesta, co se může udělat tady takovým způsobem oficiálně. Dokonce se teď tady ty zápisy dávají na internet, naposledy byla schůze v březnu, myslím, devatenáctého. A jakým způsobem je to vyslyšeno? My jsme se s Bětou bavili, že někdy je to ..., bohužel jsme taky skeptičtí, že máme pocit, že oni si to přijmou ... mají podklady: ano, máme Studentskou radu, něco nám tady řekli, je to super máme Studentskou radu a zavřeme to ... (*napodobuje*)

**M: Hm, takto ... jako čárka, máme splněno ...**

1: Však si to můžete přečíst na těch internetových stránkách, že tedy ti studenti můžou ovlivnit chod školy, že je tady ta Studentská rada, že se tím prezentují, ale jinak fakt je to spíš jenom taková ... (*nesrozumitelné slovo - faleš?*)

Stopa 47. 44

**M: A na tom webu visí i tady tyhle informace?**

9: Nee. A Studentská rada má teď svůj vlastní web nově.

2: Studentská rada má svůj vlastní web.

**M: A tam se dostane kdo? Na ty stránky Studentské rady se normálně dostanu?**

1: Každý.

**M: Takže i já?**

1: Ano. Normálně když půjdete na náš gymzl (pozn.: zkratka webové adresy), tak je tam na Radu odrážka, odkaz.

**M: Aha, to nemám vůbec dobře probrouzdané. Dobře, děkuju.**

3: Ale na druhou stranu třeba zas ... Adame, říkáš, že se to nedá ovlivnit, ale na druhou stranu potom ti zástupci těch tříd na ty schůze nechodí, což mě třeba dost mrzelo, protože i já jsem byla součástí Studentské rady, taky do minulého pololetí, jak Karel, a toto mě vždycky na tom mrzelo, že si nikdo neudělal tu půlhodinku času, aby tam šel, přednesl co mu na té škole vadí.

**M: Aha, takže i tady může být ten problém ...**

3: Já si myslím.

1: Já si zase myslím, právě že spousta lidí už tam ani nechce chodit, protože si myslí, že je to zbytečné. Samozřejmě by se to měli snažit ovlivnit ...

3: Ale byli jste tam? Třeba jednou, kdykoliv?

(*je rušněji, studenti se trochu překřikují*)

2: Můžu? (*hlasitěji, aby získala pozornost*) Já jsem byla součástí Studentské rady tady s Karlem a Danou. Já jsem teda skončila ještě o půl roku dřív než oni..., protože jako pro mě pořádat nějaké akce v Áčku nemá smysl, protože mě to ani nebaví. Já bych spíš chtěla ..., myslela jsem, že to bude užitečné z jiného hlediska. Třeba právě když budeme apelovat na tu výuku jazyků nebo cokoli jiného konstruktivního. Když byly hodně konstruktivní návrhy, tak prostě vedení se vždycky k tomu postavilo zády. I když samozřejmě chápu, že nám nemohou splnit hory doly, nemůžou prostě všechno udělat... Ale jediný návrh neprošel a já ... (*mluví překotně, se západem*), ... škola Studentskou radu potřebuje. Když to tak obrazně řeknu, ale jako opravdu Studentská rada, jako, Dano, třeba se mnou nebudeš souhlasit, ale já si myslím, že nemá na této škole vůbec žádnou váhu, i když ji máme, i když se schází... Tak já se fakt příznám, že od té doby už jsem nešla ani na to zasedání, protože v tom nevidím důvod. Ztrácím tím čas.

9: Mně teďka přijde, že Studentská rada je významná hlavně, co se týče toho organizování společenského života tady na této škole. To jsou ty párty, to je ples, přespání pro ten nižší gympl, teď se plánuje, že se bude promítat letní kino v červnu. Prostě tady tyto akce společenské – aspoň nějaké stmelení, lepší atmosféra mezi studenty. No a skeptický jsem jako taky, protože jsme si zažili, že jsme fakt chtěli něco prosadit, bojovali jsme a nic...

**M: Ještě někdo je tu ze Studentské rady? Kolik Vás tu je?**

9: Tři.

3: Je to trošku škoda, protože ta Studentská rada vždycky měla iniciativu něco na té škole změnit, ale vždycky jsme se setkali s takovým ... tou špatnou reakcí ze strany vedení. A je to škoda, protože potom se opravdu musíme specializovat jenom na nějaké kulturní akce a to je škoda, protože to pak zase kritizují další studenti, že se specializujeme jenom na kulturní akce a nic nezměníme.

2: Takže je to takový začarovaný kruh.

**M: A může jeden student třeba jít tady za vedením nebo máte nějaký postup – nejdřív se to musí řešit u třídního ...?**

*Rozruch, šum...*

1: Prvně bysme to dycky měli řešit s třídníma, ale věc, co už jsem taky chtěl říct tady k těm vztahům ve třídě, je, že by tady měl lepší roli hrát ten výchovný poradce nebo ten člověk, ke kterému by jsme se měli dovolat a ten tu roli tady podle mě nehraje absolutně žádnou. Nevím, kdo z nás má k němu jakoukoli důvěru. Já bych k němu třeba nikdy nešel, třeba kdybych měl nějaký soukromý problém ... nebo on by měl taky hrát roli částečně psychologa, ale v životě by mě k němu nenapadlo jít. Přišlo mi to úplně zbytečné ... (*zamyšlení*), to je taky těžko říkat, když jsem tam nikdy jako nebyl, ale přijde mi to zbytečné tam k němu chodit. Nebo když jsme řešili něco s třídním, tak on může třeba říct tomu vedení a zase to vyšumí. Nikdy to nemělo žádný efekt.

5: Mně to třeba připadá, že jednou jsme se jako třída o něco podobného pokoušeli, a šli jsme na to přes třídního a cítili jsme se dobře, protože ten třídní jako nám říkal, že jo, že nás podpoří a tak, že za nás bude bojovat, ale potom když už jsme s tím šli na vedení, a ty vztahy s vedením jako jsou v rámci naší třídy jako rodinné (*smích*), tak jsme zjistili, že ten učitel to tak prezentoval jenom nám, že bude s náma, ale pak z toho vyplynulo, že vlastně drží s těma učitelama, s těmi svými kolegy a že nechce nic měnit jakoby, protože ... jako z naší vůle.

**M: To muselo být nepříjemné.**

5: Tak, bylo to takové ..., že trochu klesl u nás.

2: Já bych chtěla ještě dodat takový příklad, že škola, když pořádá ples, tak rozdává papírky mezi všechny studenty, ať přispějí do nadačního fondu, ke kterému mám teda taky docela dost výhrad, a ještě navíc někteří třídní učitelé řeknou: musíte přispět minimálně dvě stě korun. (*mezi ostatními to zašumí*). Já jsem to prostě slyšela několikrát, což teda mi přijde naprosto hrozné. My když jsme chtěli pořádat ples, tak jsme si museli shánět sponzory, prostě shánět si finance sami. Takto rozdávat papírky jako...

3: Ono je škoda, že nám ti lidé v podstatě nejdu jakoby příkladem, že oni nám rozdají jako papírky a přispějte a my si v podstatě sháníme sponzory ... všechno sami a jde to a je to možné, protože vždycky to fungovalo a vždycky ty naše plesy byly výdělečné. Nikdy jsme s tím neměli problém. A potom ztroskotá školský studentský ples na tom, že jim to nevydělává. Ale nemyslím si, že by to bylo o tom, že by tam studenti nechtěli chodit, spíš je to o tom, jaký k tomu mají přístup ti kantoři.

Stopa 53.20

9: Jenom jestli můžu vysvětlit. Studentská rada pořádá ples v prosinci a vlastně v březnu je školní reprezentační ples a bývával pak ještě studentský a právě ten ztroskotal minulý rok – nebo vlastně tento rok skončil, protože vedení se rozhodlo, že nechce už ...jo?

6: No, ale tak vem si tady ty studentské plesy ... jako nevím, jestli se tady tomu dá pořád říkat plesy, když se tam polovina lidí chodí jenom ožrat.

9: Tento rok to ale bylo ... jsem tam poslal normálně vyhazovače a k žádným excesům tam naštěstí nedocházelo.

6: Ale po tom, co se tam stalo vloni, není se čemu divit.

4: Já jsem byla jenom předloni a pak letos jsem vlastně byla. Takže já jsem ten špatný rok neviděla.

2: Jako když to někdo vezme tak, že se tam opije do nemoty, ty děcka ...

9: Ale to jsou většinou ty nižší ročníky ...

2: No právě, nižší ročníky, ale vidět tam holku, která je v plesových šatech a válí se po schodech, tak to je jako dost strašné.

9: ... ve zvratkách například ...

6: Nebo tě tam na schodech někdo málem poblíže, tak ... Není to úplně fajn.

2: A ještě, jak byl ten dotazník v tom pololetí (pozn.: kvantitativní součást výzkumu spokojenosti se školou), jak tam bylo vyjádřit se, jakou máme důvěru k třídnímu učiteli... Tak myslím, že já třeba, osobně už si přesně nepamatuji, kterou tu odpověď jsem tam dala, ale já moc jako důvěru k třídnímu učiteli nemám a kdykoli mám jakýkoli problém, tak jdu prostě za vedením. Jako zrovna třeba pan zástupce je velmi ochotný cokoli řešit a vždycky vím, že když půjdu za ním, tak vždycky vím prostě, že mi s tím problémem pomůže... Nevím, jak to mají třeba ostatní studenti, protože nás učil, tak nás zná ... A celkově mám docela vřelé vztahy s vedením. Ale nevím, prostě k třídnímu učiteli vyloženě nemám důvěru. A eště bych teda chtěla k tomu třídnímu. My jsme vyloženě peskovaní, prostě musíme mít pokaždé razítko od doktora, když někam jdeme, eště je to zpochybněno kolikrát – i to razítko od doktora, což prostě v jiných ročníkách nebo jiných třídách absolutně tak není, mají prostě milion jiných omluvenek, rodinné důvody... Což jako chápu, že někdo prostě se může flákat, nechodit do školy, napsat si rodinné důvody, ale prostě někdy ..., já nevím ... Jakože jít ráno k doktorovi, když mě prostě bolí hlava jenom proto, že bych to pak neměla omluvené, to mi přijde jako ....

### **M: Hm, hm, takže je tam taková nedůvěra ...**

1: Nevím, tady s těma omluvenkami bych zas tak nesouhlasil. Prostě mi to přijde, že je to vždycky takové, jaké si to uděláš, takové to máš. Když k tomu učitelovi se neslušně chováte vy, jako ten učitel ví, že dvakrát týdně nejdete do školy, vždycky chybíte dvě hodiny, tak má k vám samozřejmě tu nedůvěru a samozřejmě chce ty razítka. Po mně třeba žádné razítko nechtěl, protože věděl, že jsem byl dvakrát nemocný za tři roky a nikdy jsem problém neměl, ale když ti lidi, tady jsou takoví ti záškoláci někteří a jsou to dva tři lidi, tak samozřejmě jak ten učitel ..., to je pak strašně těžké měřit všechny stejným metrem, když ...

5: Já si myslím, že by to mohlo být třeba tím, že jejich pan třídní dřív učil na základní škole, tak si myslím, že on může být jako vytepaný z té základky, protože tam jakoby těch podvodů a nečestnosti vůči těm učitelům je jako víc než tady.

**M: Jakože si to nese s sebou ze základky ...**

2: Já nevím, ale mně tady přijde jako, že některé děcka mají hodně zameškaných hodin, nemají s tím žádné problémy a děcka, které chybí ..., prostě když to tak řeknu hloupě, příklad - spolužačka neměla ani jednu zameškanou hodinu, v pololetí chtěla jet na promoce své sestry a musela dokazovat, že její sestra měla promoce. To mi přijde opravdu jako ... Protože vylívat si to na děckách, které chybí jednou dvakrát do roka, jednou mají zvýšenou teplotu, chtějí prostě zůstat doma, nemají razítko od doktora, protože by v té čekárně ještě něco chytly ... (*rozhořčeně*). A někteří chybí pořád a prochází jim to, i když učitel argumentuje tím, že měli důtku třídního učitele, ale když jako někdo jde třikrát za týden do školy ani né, tak má zato důtku třídního učitele, a někdo tam chodí pořád, jednou chce chybět a stejně má problém.

**M: Už se blížíme do finále, ale ještě bych se potřebovala vrátit k tomu, co ta domácí příprava? Vy jste se tomu hodně zasmáli (*všeobecný smích*) a já jsem se pak toho moc nedozvěděla.**

*Stopa 57.30*

7: Já bych právě řekla, že ta domácí příprava častokrát neodpovídá tomu, co se o nás říká, jak jsme právě chytří, že se pořád učíme. Já mám třeba osobně pocit, že nejhorší bylo první pololetí prváku – to byl přechod z té základní na tu střední školu.

**M: Jo, ta změna...**

7: To jsem byla taková jako vyjukaná a učila jsem se, ale vím, že to pak nějak odeznívalo. Teďka je to blbě před tou maturitou, ale nějak nevím, jakože třeba ten třetíák, ten byl úplně v pohodě pro mě. To jsem jako věděla – píše se písemma, naučím se to dobře ...

**M: Jakože je to spíš nárazové?**

7: No, spíš nárazové, není to každý den, ale mám spíš jako štěstí, že když dávám ve škole pozor, což jako už tak ze zvyku jako dávám, tak se to většinou naučím ve škole. Potom jako nepotřebuju moc se to doma drtit.

**M: Takže není to, jako že by vám ta škola brala to dětství, jak se někdy traduje? Že jsou to jakoby pseudodůvody, proč ti rodiče říkají: Gymnázium Lesní čtvrť ne.**

*Všichni projevují souhlas, přikyvuji.*

1: To jsem měl právě, tady ten strach na tuto školu jít. To se přesně o naší škole vykládá, že se budete učit každý den. Ale z osobní zkušenosti to rozhodně záleží na těch učitelích, ale vím, že jsou tam tací lidi, co prostě bez problémů prochází s trojkami, mají třeba jednu čtverku a fakt oni se zásadně neučí. Prostě tato škola jde projít, jakože nepotřebujete doma ... Ale to je taky jeden z důvodů nebo toho, že to pramení trochu, i když zase je to těžko soudit ..., protože máme mít to všeobecné vzdělání ... nějaké dostat, ale přijde mi, že někteří už mají přehnané nároky na nás ... Když někteří lidi chtějí se specializovat třeba na něco a potom, když se učíme třeba nějakou skoro vysokoškolskou matematiku, tak už je to nějak nemotivuje a když se potom řekne: budete to potřebovat na vysoké škole ..., a když devadesát pět procent lidí to nikdy nebude potřebovat, tak je to takové...

9: Tak s těm procentama, tos možná přehnal, protože hodně ty ekonomické, i bohužel, na spolácích hodně potřebují.

*Stopa 59.20*

3: Ale statistiku budeš dělat na jakékoliv škole.

2: Ale my statistiku ani neděláme, víš.

9: Já třeba souhlasím s argumentem některých učitelů, kteří říkají, že jsme všeobecná škola a šli jsme na všeobecné gymnázium. Oni dokonce měli i ve čtvrtáku všechny ty přírodovědné předměty, nám to končí ve třetíáku, takže ve čtvrtáku máme relativně více volnosti, ale prostě já to beru tím způsobem, že jsme na všeobecném gymnáziu, takže musíme s tím počítat, že máme všechny předměty.

3: Přesně. Já tady s Karlem úplně souhlasím, protože, myslím si, že tady máme ještě hodně prostoru v ten čtvrtý ročník, že už máme jen v podstatě semináře - matematiku, společenské vědy a český jazyk, protože na jiných školách ještě jedou normálně - biologie, chemie a tak dál a myslím si, že tady je to v pořádku a jsme všeobecná škola a má mít všeobecný přehled.

*Ostatní: souhlasné projevy*

2: Já si třeba myslím ohledně té matematiky, já sice z ní maturuju, tak je to takový trochu zkreslený pohled, ale jako názory, že matematika by ve čtvrtém ročníku neměla být, je podle mě prostě blbost. Já bych třeba byla osobně i za povinnou maturitu z matematiky.

9: Já taky, protože já se přiznám, že mám pocit, že matematika je ve čtvrtém ročníku poslední předmět, který nutí ještě studenty nad něčím přemýšlet, jak něco nějakým způsobem vyřešit, když nepočítám filozofii, kde jako teda filozofujeme s naší paní učitelkou. Tak v tomhleto mi to taky jakože přijde, že ...studenti často třeba, možná je to jako taky chyba učitelů jo, že v podstatě nedokázali osvětlit úlohu přírodovědných předmětů, jakože by se měl nad tím člověk zamýšlet a ne jako, že: je to tak, prostě se to nauč. Prostě já jsem vždycky vnímal přírodovědné předměty, jakože to je stránka toho, že člověk se neučí fakta, data, nějaké telefonní seznamy děl, ale učí se prostě nějakým způsobem přemýšlet nad tím, což častokrát chybí a je to nahrazováno tím, že se to právě učí nazpaměť.

*Stopa 1.01*

**M: Já vám musím dát za pravdu, že ta matematika je fakt i v těch humanitních vědách. My jsme teda z matiky ještě povinně maturovali, ale já jsem si myslela, že to nebudu potřebovat, ale fakt i v té pedagogice, psychologii, sociologii – všude se to prostě využije. Takže doporučuji, aby to ani ti humanitně orientovaní nepodcenili.**

3: Mě trošku asi mrzí, že tady ti učitelé matematiky nedokážou tady ty studenty tolik motivovat ...

6: ... vůbec ....

3: ... a nějak jim prostě vysvětlit, že ta matematika je opravdu v životě důležitá nejen na vysoké škole, ale prostě když si budeme, já nevím, půjčovat na dům, nějaká hypotéka, to si spousta lidí neumí spočítat a je to strašně škoda.

**M: Přesně – finanční gramotnost ...**

3: A myslím si, že matematika je jako opravdu důležitý předmět. A taky si myslím, že by klidně z něho mohla být třeba i povinná maturita. Ně samozřejmě na nějaké vysoké úrovni, ale základy by měl mít každý.

9: Protože ty základy určitě, jako u nás každý, bohužel, vzhledem k tomu, že jsme ty živé jazyky, tak náš pan učitel matematiky si to bere hodně doslova k srdci, že to hodně lajdá. Jakože mým spolužákům to celkem vyhovuje a já mám seminář z matematiky, takže jsem spokojený a myslím, že tu matiku umím. Ale prostě ti ostatní moji spolužáci, kteří opravdu jsou zvyklí, že čtyři roky v té matici dělají úplné minimum, kromě asi půl roku, kdy se v učiteli konečně asi hnulo nějaké svědomí, že by s nama mohl něco dělat ... tak mám pocit, že v tomhleto, bohužel, máme, bohužel jako moji spolužáci, i když jsou teď spokojeni, tak aby na to jedenkrát prostě nedojeli s tím, že opravdu si nebudou schopni správně půjčit, nějaký úvěr a tak dále, no ...

4: Já souhlasím, ale řekla bych, že problém je taky ten, že ti matikáři ... je to super, že se jede podle osnov, je to bezva, jako úplně jsem z toho nadšená (*s úsměvem*) – ale jako ta matika, řekla bych, že hodně postrádá tu praktickou část. Že třeba právě jako to půjčování a takové věci. Na to by měl být rozhodně kladen důraz včetně té statistiky. Mně to třeba mrzí, že jako ... sice super, že nám paní matikářka řekla, že už potom dá pohov, že tu statistiku, že už z toho nebudeme psát a tak, ale mně ta statistika se bude hodit nejvíc, protože jdu na sociální vědy. A tohle mě třeba mrzí, protože já vím, že pak nebudu dávat pozor v té hodině, protože budu vědět, že se to nebudu muset učit na maturitu, kde já tu statistiku nemám, ale pak to nebudu umět ... to mě mrzí.

9: Tady jsi zrovna ťukla hlavičku hřebíčku, protože si myslím, že jak jsou ti učitelé spoutáni těmi osnovami, tak když je něco aktuálního, co je třeba probrat, já nevím, třeba tento rok je rok biodiverzity, já jsem měl

třeba v němčině diplomový projekt o biodiverzitě, ale v biologii jsme o tom nikdo nikde neslyšeli. Já jsem se k tomu dostal přes němčinu, naštěstí, ale v biologii jsme o tom nikdy neslyšeli, takže ta biologie je krásný příklad toho, že tam se bere jenom to, co je v těch osnovách. Co je navíc aktuálního, co je nějaký výzkum, co se navíc dělá, nebo co zrovna hýbe společností, což třeba zrovna ta biodiverzita v tuto chvíli je, tak k tomu se nikdy nedostanem ...

7: Zase na druhou stranu toto třeba funguje ve společenských vědách.

9: To se mi líbí.

7: To je úžasné, že když se něco stane, když je nějaká příležitost, vždycky se to tam probere. Teda aspoň my to tak máme.

*Ostatní: my taky.*

**M: Jakoby nečekaně: Tak kolik hodin se učíte denně? (všeobecný smích)**

*Všichni: my se neučíme každý den.*

6: Teď před maturitou je to jiné. Ti učitelé na nás už nekladou takové nároky jako předtím. Mně to třeba osobně docela vadí, protože vím, že jako jsem ty čtyři roky jakž takž proplouvala a stačilo mi to, nemusela jsem se učit. Ale byla bych daleko radši, kdybych věděla, že musím makat z něčeho, co mi třeba nejde, abych nepropadla, než bych jako řekla: no já to tam někde opíšu, protože tak to prostě stačí, no ...

1: Tak jsem to trochu myslel s tou matematikou. Vy jste mi všichni oponovali, ale já jsem to myslel s tou zbytečností předmětů v tom stávajícím stavu, jak to je teď třeba. Víam, že u nás takto fungovala celé tři roky chemie a fyzika. Všichni procházeli jenom tak. Spoustu lidí ..., třeba znám z vlastní zkušenosti, že ji nechci studovat, ale samozřejmě, že kdybych k tomu byl přinucen trochu, tak samozřejmě se mi to někdy v životě bude trochu hodit. Jenomže takto to u nás fungovalo tak, že jsme dostali písemky z druhé třídy, takže v globálu se to nějak učilo pět deset lidí z té třídy a zbytek tím jenom tak procházel, tak proto jsem říkal, že by možná bylo lepší, kdyby se to učilo trochu jednodušší i podané jinou formou – tak, aby si z toho odnesli všichni něco. Protože já třeba můžu říct, že jsem toho ze základky uměl víc z chemie než umím teď. Z těch třech roků si neodnáším vůbec nic. Protože fakt jsem si tam někdy četl noviny a těm učitelům je to úplně jedno. Prostě napíšeš si nějakou písemku, je jim jedno, že jste to měli z vedlejší třídy ...

4: Hodně podle mě závisí na tom, jak ti učitelé motivují ty žáky a jak se snaží zpříjemnit ten svůj předmět a motivovat je, aby se jim ten předmět líbil. Protože já si myslím, že tady je spousta učitelů, kterým je to úplně jedno.

**M: Vy to asi i poznáte, že je to baví nebo nebaví ...**

1: To určitě.

*Ostatní souhlasné projevy.*

4: Já nevím, některé předměty mě taky nebaví, některé mě zajímají víc, některé míň. Ale třeba i v některých předmětech, které patří do té větve, které mě zajímají míň, jsem si našla to svoje a dokázala jsem si tam prostě zpracovat některé jiné témata, ke kterým bych se jinak nedostala a bylo to díky, právě díky tomu, že ten učitel byl schopný jako mě motivovat a dát mi nějaký vzor, což bylo fajn. Ale pak jsou tady zase učitelé, kteří shodí i předmět, o který bych se třeba jinak velice ráda zajímala.

9: Můžu k tomuto? To je možná výtka, kterou bych taky řekl, protože nejde jenom o motivovanost žáků, ale i motivovanost učitelů. Protože já mám pocit, že naše gymnázium je krásným příkladem toho, že ti učitelé sem přijdou a dostanou peníze za to, že si tu hodinu odučí. Co už v té hodině řeknou, co tam dělají, jestli tam vůbec přijdou, že? (všeobecný smích) To už je druhá věc, ale prostě dostanou za to zapláceno a to je všechno. Jakákoliv aktivita, kterou by tady chtěli dělat, co jsme viděli v Globlu častokrát. Co třeba s námi dělala paní XY, to mají v podstatě všechno zadarmo, to znamená, že oni mají hodně věcí, kdyby tady dělali něco navíc, nějakou aktivitu, tak oni zato, bohužel, díky financování školského sektoru nemůžou dostat nějaké peníze,



protože na to nejsou prostě peníze. Takže jako, bohužel, v tuto chvíli je toto naše gymnázium nastavené tak, že když tady přijde nějaký mladý učitel, chtěl by dělat ..., protože ti mladí jsou v podstatě ten největší potenciál pro to naše gymnázium, že jo, ti mladí učitelé ..., tak kdyby on chtěl něco udělat, něco speciálního, něco navíc, tak většinou to skončí tak, že mu řeknou, hele zklidni, jo, to prostě hlavou zed' prostě neprorazíš.

*Ostatní souhlasné poznámky: to je přesně, to je pravda, no ...*

9: Takže tady je to opravdu nastavené tak, ti učitelé přijdou, odučí si a to je všechno. A dostanou za to peníze.

*Stopa 1.08*

1: K tomu můžu říct nádherný příklad. Že před dvěma lety sem přišla nová paní profesorka na španělštinu, v tom roce, že jo, ona otevřela spoustu kroužků na španělštinu a já jsem se jí ptal: jak to můžete zvládnout, vám se tady chce být každý den do šesti? A ona na to: já tu práci zbožňuju, su ráda s děckama a tak ... Druhý rok přišla do té hodiny, že se podíváme na nějaké video, že je unavená, žádné kroužky už nebyly, možná jeden, nevím přesně ...

### **M: Syndrom vyhoření ...**

9: To samé tento rok. Přišla nová angličtinářka plná energie, měla plnou hlavu projektů, ale prostě hlavou zed' neprorazíš. Taky byla znavena po chvíli, protože zjistila, že tedy není zájem o to. Nevím, jestli je to všeobecně problém vedení nebo to vedení má problém s financováním a se vším, ale nebylo to, ona by to prostě musela dělat všechno na svou energii, neměla by asi dostatečnou podporu a přeci jenom, jestliže ... (*překotně*) to známe všichni, to známe s učením. Jestliže vím, že v té škole druhý den nebude nic, tak se prostě na to učít nebudu. To samé učitel – jestliže ví, že za to nic nedostane, tak prostě si odučí jen ty své povinné hodiny, dostane za to ty peníze a mají to, co mají.

3: Ale ono je právě škoda, že tady jsou všichni motivovaní jenom těmi penězi. Že ... já nevím, já si myslím, že kdyby to byla dost silná osobnost, ten člověk, tak ...

9: Ale jako jsou tady ještě takové osobnosti, si myslím, jakože učitelé, kteří jsou motivovaní těma děckama ... že prostě milujou práci s děckama.

3: No to určitě jsou, ale právě že když přijdou ti mladí, takoví ti namotivovaní, tak si myslím, že je to dost rychle srazí – a že to značí něco o jejich osobnosti. Že nejsou dostatečně průbojní a silní na to, si za tím stát. To je škoda.

5: No, já si myslím, že většina těch, co vychodí tu vysokou školu a jdou učit sem, tak já třeba s tím mám takové zkušenosti, protože oni vidí ... , oni třeba chodí do těch hodin těch starších, kteří tady učí, třeba jak říkal Adam, těch čtyřicet let, co už jsou ty elity, a oni si z toho berou příklad a jsou hrozně ambiciózní, ale nevědomí si, že prostě během jednoho roku nemůžou být na té úrovni, kde jsou ti starší a na základě tady tohoto ..., nevím, jak je to obecně, ale třeba v naší třídě vznikalo s těmi mladými profesory hodně sporů. Kdy oni si chtěli hrozně rychle vydobýt co nejvyšší autoritu.

1: A je vidět taky ten vzor v ostatních učitelích, jak jsi říkal, proč to budu dělat složitě, když to můžu dělat jednoduše, proč budu připravovat nějaké prezentace, proč si budu komplikovat život, že jo, když na dvě hodiny můžu přijít, udělat nějaké věci z učebnice a můžu odejít. Samozřejmě je to o té osobnosti určitě, jenomže já myslím, že to okolí je taky strašně důležité, jestli tě jako nějak motivuje, ale jako určitě je to v lidech, jenomže takových těch asi fakt silných osobností tady vidím tak dva, mohl bych je spočítat na jedné ruce.

9: Ale je to demotivující. Nevím, jako já jsem se taky snažil, když mám třeba nějakou prezentaci udělat na úrovni, protože aby to bylo i zaprvé z hlediska informatiky správně, z hlediska jakože obsahu toho předmětu aby to bylo správně. No a když vám přijde do češtiny prostě ta učitelka, třeba můžete s tím počítat, že to tak neumí, a z hlediska informatiky je to naprosto strašná prezentace. Nebo ve společenských vědách taky, sice náplňově je to sice správně, ale z hlediska informatiky je to naprosto strašné a člověk, nějaký spolužák, bohužel který nepochytil z hlediska informatiky nějaké zásady správné tvorby prezentací, vám udělá tak strašnou prezentaci ... jako vám udělal učitel do češtiny a dostane za to jedničku, protože třeba z hlediska obsahu to měl správně, tak si říkám, tady asi není něco v pořádku. Proč já bych měl být motivován, si tam dělat nějaké

animátorské efekty nebo něco takového, aby to bylo prostě ještě lepší, když sám učitel to nedokáže ... a nejsem tím motivován. To je prostě začarovaný kruh.

*Stopa 1.10.46*

4: Ty ale, Karle, ono to jde všechno ruku v ruce. Protože já vím, že já taky - měla jsem stejný pocit, proč dělat něco navíc, když nemáš žádný ten feedback – nic, prostě ti lidi tě jenom poslouchají, jak sis to odprezentoval. Jim je jedno, že tys dostal jedničku a všechno, ale musím uznat, že třeba vloni na konci roku, když jsem měla prezentaci do dějepisu, bylo to téma, které mě šíleně zajímalo, tak jsem si s tím pohrála, udělala jsem krásnou prezentaci, spoustu fotek jsem tam naplácala, jo, úplně jsem si to udělala do detailu a já jsem poznala na těch děckách, že je to bavilo a byla jsem šíleně překvapená, že se aj ptaly na otázky, což se normálně u nás v dějepise neděje, prostě každý si tam čte svoje a tak. A ty děcka pak za mnou přišly a ptají se mě ohledně té prezentace a zajímalo je to a mě to dojalo.

**M: Takže ta investice, která tam byla, se vrátila.**

4: Ano a řekla bych, že to hodně ovlivní.

9: Bohužel, a to se musím přiznat, jakože ne vždycky se to stane.

4: Ne, vždycky. Ale když se ti to stane, tak ten pocit za to stojí.

9: Když už, tak už je to super, no.

3: Asi taky záleží na tom, v jakém věku si zažiješ tu špatnou nebo dobrou zkušenost. Protože třeba můžeš udělat skvělou prezentaci a když jsou ty děcka v pubertě, tak je to stejně nebude zajímat.

9: To na základce jsem udělal skvělou prezentaci o válce v Koreji a jediný, kdo to ocenil, byla učitelka.

4: Já jsem měla shodou okolností taky tu prezentaci, co ty děcka zaujala, válku v Koreji.

9: A já jsem si s tím tak pohrála, protože v tu dobu právě vyšel nějaký speciál v National Geographic, měl jsem mapy, prostě úplně všechno detailně, kama postupovali, všechno tam, aj prostě o té kultuře, a bohužel ty děcka ...

**M: Ani nevěděly, kde je Korea ... (všeobecný smích). To zamrzí ...**

2: Právě. Ještě k těm jazykům, že jsem se hodně setkala, že jedem podle učebnice, jednou za lekci si napíšíme test za a, za b, za c, žádné opravování, takže si typnete, když nevíte ..., ale souvislou větu prostě polovina třídy by dohromady nedala, protože nikdy takovou písemku nepsali a v té třídě jim ten učitel nějak poradí nebo tak... Takže já opravdu musím říct, že i když mně je hodně líto, že budu odcházet z této školy za měsíc, tak na ty jazyky nebudu vzpomínat jako dobře.

1: Já bych řekl, že to je jedna z největších stinných stránek školy. Jako určitě je to o tom studentovi – když pro to něco děláte, do toho jazyka, tak je to určitě ... – ale přijde mi šílené, že po čtyřech letech tady, i když s tím jazykem někdo začínal, že fakt není schopný stvořit jednu větu po čtyřech letech, tak to mi přijde úplně jako šílené.

4: Ale to je taky hodně profesorem.

*Ostatní: je to profesorem ...*

4: Vy jste třeba dostali profesorku, která, teda co se angličtiny týče, tak na tom nebyla nejlíp.

*Šum, pohyb ...*

**M: Spěcháte někdo?**

1: Ne, jestli vy spíš nepotřebujete skončit?

**M: Ne, já jsem si kvůli vám vzala dovolenou. Akorát mě mrzí, že jsem měla zajistit nějaké to občerstvení ... (reakce studentů smíchem) Kdybych věděla, že budete takto sdílní ...**

*Všichni uvolněně: času dost ...*

*Současně začíná mluvit resp. 9 a 6 – hoch dává přednost dívce slovem „prosím“ ...*

6: Tak já, co můžu srovnat třeba ty jazyky ze základní školy, protože jsem chodila na jazykovku, a tady, tak rozhodně nemám pocit, že bych se tady víc zdokonalila, což bych měla mít nějaké ty lepší základy. Třeba co mám druhý jazyk francouzštinu, co jsem dělala od šesté třídy, tak na základce úplně bez problémů, v pohodě, všechno jsme se učili, všechno jsme chápali, myslím, že jsme byli i hodně motivovaní tou učitelkou, že nás to bavilo ta francouzština i ty, kteří měli ten druhý jazyk jenom proto, že museli mít druhý jazyk a protože s nima chodím i teď do stejné skupiny a vidím, že už ani mě ... a mě ta francouzština tehdy bavila, vyložené mi to tady ty čtyři roky znechutily ten jazyk. Nebaví mě to, už k tomu mám hodně velký odpor, už ani nechci pokračovat na té vysoké škole, i když už vím, že budu muset dělat zkoušku ještě z jednoho jazyka kromě angličtiny, tak velice zvažuju, že si dám jiný jazyk.

3: Já si myslím, že to je právě tím, že ty jazyky jsou takový okruh předmětů, kde je nejvíc potřeba, aby ten člověk, ten učitel, byl nejvíc motivovaný a aby měl různé nápady, aby ty hodiny různě inovoval a nejel jenom podle té učebnice.

9: Já mám teda zase zkušenost s němčinou, ale tady si to můžu jenom vychválit, protože já jsem sice měl tři různé učitele nebo asi čtyři, ale byl jsem v podstatě se všemi spokojený. Nejsou samozřejmě všichni učitelé stejní, i v němčině jsou výjimky učitelů, vím, který učitel, bohužel, nenaučí tak dobře, ale vzhledem k tomu, že je tady ten diplom, tak je tady velká motivace prostě tu němčinu hnát dopředu, vzdělávat se. A co se týče angličtiny, tak mám prostě takový jako strach, aby ... Takhle, jako my jsme všeobecné gymnázium, ale častokrát se na nás shlíží, jakože jsme nějaké přírodovědné gymnázium, což je asi špatný pohled. Teďka mě, bohužel, dojalo celkem k slzám, že TGM (pozn.: Gymnázium T. G. Masaryka ve Zlíně) získalo nějaký grant na nějakých osm miliónů korun z evropské unie na rozvoj jazyků, protože oni tam teďka budou mít semináře v jazycích, nejenom v angličtině, ale také v němčině, francouzštině, španělštině, že si to ten člověk může zvolit. Budou to mít. A potom dostali ještě druhý grant na tady ty programátorské předměty, výuka taky v angličtině a v těch jiných jazycích. Takže oni tam mají teďka ty peníze na to, aby tam přivábili ty lektory, aby tam prostě byli lektori z těch jednotlivých zemí. Zatímco tady mám prostě pocit, i když je to super, že se rozvíjí i ty přírodovědné předměty, tak prostě ta důležitost těch jazyků, trošičku jako kdyby si to neuvědomovali. Protože přeci jenom bavil jsem se aj častokrát s vedením a pan zástupce mi řekl na rovinu, že kdyby v té době, kdy dostudoval, uměl jazyk, tak by prostě neváhal ... a nešel by do školského sektoru a prostě dělal by někde, kde by měl třikrát tolik, co má tady. Já nevím ..., že přeci jenom tady ty jazyky ... musíme si uvědomit, že přírodovědné ... já беру jazyky jako nástroj a měli by to asi brát všichni. Je pár výjimek, které budou ten jazyk doopravdy studovat, fajn, ti jsou taky potřeba, ale jako je opravdu potřeba ten jazyk jako doopravdy umět, jestli chceme prorazit někam.

**M: A je to TGM konkurence?**

9: No teďka bych řek, že s tímdletím teda ano.

2: Já můžu teda říct, že tady pozoruju hodně ... můj taťka sem chodil taky na tu školu ... Hodně tady chodí ty rodiče, pak ty děcka ... a další děti ... Ale že když tak o tom přemýšlím, že i když jsem tady spokojená a tak, tak ohledně té jazykové stránky asi třeba bych to svoje děcko dala na to TGM. No, tak kdoví, že ...

6: No, tak já si myslím, že když jsme tady měli komunismus, tak všichni se museli učit rusky, tak sice to taky nikoho nebavilo, ale prostě ti učitelé to do nich nadrtili a spousta, co vím, třeba rodiče pořád jako kdyby jeli do Ruska, tak se tam domluví. Já si nejsem jistá, jestli bych se po třiceti letech domluvila francouzsky, když vím, jakou formou mě tady učili.

4: Mně přijde třeba jako velká mezera - máme třeba lektorku francouzštiny, měli jsme lektora španělštiny, který měl i italštinu na starosti a nemáme žádného lektora angličtiny, který je podle mě nejdůležitější, jednoznačně. Mě to mrzí, že tady na té škole absolutně není šance mluvit s rodilým mluvčím. A to je velká díra, obrovská díra, že prostě musím chodit někam ve středu večer, abych prostě slyšela rodilé mluvčí, abych z té

angličtiny prostě úplně nevypadla. Protože jsme měli paní XY, tu nám změnili na jiného profesora a já to cítím, jak ta angličtina, která šla úplně nahoru, jde teďka šíleně dolů, šíleně dolů.

*Ostatní dávají najevo souhlas, přitakávají...*

**M: Já teď ještě odbočím k těm akcím školy. Vy jste je tady zmínili, ale co teda jako hodnotíte pozitivně nebo co se třeba nepovedlo. Co vám utkvělo v paměti?**

4: Global Classroom.

1: Jako ty projekty?

**M: Volnočasové i školní, vůbec co nad rámec té výuky se tady děje a je fajn, nebo co třeba vám chybí.**

6: Na začátku školního roku nám tady chodí vždycky papír s volnočasovými aktivitami a rozhodně si myslím, že je jich tam hodně, různá odvětví jsou tam zastoupena, ale myslím, že ti žáci je tak moc nevyužívají, jako že to je docela škoda. Je to hodně ovlivněné, jakože už je tam přímo čas daný nebo ve většině, hodně tam zasahuje třeba ještě vyučování. Já když jsem si teda jako volila, tak bohužel mi tam zasahovalo vyučování, takže bohužel jsem je nemohla nějak ani navštěvovat, což mě docela mrzí...

*Stopa 1.21*

9: Jestli můžu tady k tomu, třeba tady je třicet dva tříd na celém gymplu, nějakých devět set studentů a tady je strašný problém co se týče sálu. My jsme to třeba pocítili s naším školním orchestrem, protože jsme jeden rok dokonce uvažovali s panem učitelem z hudebky (*zapáleně*), protože jsme hráli super, byli jsme spokojeni, protože jsme hráli jazz, se nám to velice líbilo a měli jsme tady snad patnáctičlenný dechový orchestr, který v podstatě mohl zahrát úžasné věci a hodně z nás mělo tendenci jít dál, protože jsme cítili nějaký posun s tou hudbou, ale vždycky jsme narazili na to, že jsme se museli scházet někdy o velké přestávce nebo někdy, kdy třeba ten nemohl nebo se někdo musel uvolňovat ... A když jsme opravdu přemýšleli o tom, že bychom požádali vedení nebo myslím, že jsme taky žádali, aby nám jednou týdně na sedm všem nedal (pozn.: míněno rozvrh), abychom tam mohli mít právě tohleto, tak je to nereálné. Protože máme tady nějaký způsobem omezený počet učitelů, omezený počet tříd, jakože kde se může učit a teďka, aby ty rozvrhy nebyly nějakým způsobem vražedné, aby se tam prostě všichni vlezli, a vzhledem k tomu, že jenom v té naší školní kapele bylo zastoupeno snad nějakých šestnáct různých tříd prostě, tak už je potom nereálné ten rozvrh potom sestavit.

**M: A ještě něco?**

1: To, co je takové to klíčové téma, je ten Global Classroom, to určitě víte a čtyři z nás tady v tom byli. Myslíme, že to je klíčové. To, čím by se ta škola měla prezentovat. Je to úžasná zkušenost, potkáte desítky lidí z celé země, naučíte se jazyk, ale někdy nám přišlo, že nám ta škola házela klacky pod nohy, že nás nějak nepodporovala, že ty učitele k tomu nějak nepodporovala ... ti angličtináři ...

9: Ti ostatní učitelé pro to neměli porozumění.

2: A minulý rok to bylo ještě horší.

1: Já jsem tam byl třeba rok, holky o tom ví víc ... Právě to dělá ta paní XY a ostatní učitelé místo, aby se ti ostatní angličtináři o to prali, o to místo, kdo bude s nama moct, tak oni ... nikdo z nich to nechtěl dělat ...

4: Ruce pryč ...

9: Je to strašně úžasný projekt a mě zamrzelo minulý rok, když Daně jedna učitelka řekla: ale Dano, nezapomeňte, že ta angličtina není všechno a jako prostě v tomhleto smyslu, víš, jak jsme se o tom vloni bavili v tom lednu, jak jsi měla jet na ten Nový Zéland, co se týče toho ... a jakože mně přijde, že ostatní učitelé pro to nemají porozumění. A když teďka vezmu to TGM, bylo to prezentované ve všech těch ... Okno do kraje, Magazínu Zlín a tak dále, že opravdu to TGM ten grant má, má na ty jazyky a když prostě víte, že teďka je opravdu trend ty jazyky mít na vysoké úrovni, takže když se ten rodič rozhoduje, kam to dítě dát ..., tak myslím si, že v tuto chvíli naše jazyky můžou nabídnout Global Classroom, DSD diplom (pozn.: Deutsches Sprachdiplom – evropský jazykový certifikát z jazyka německého), což je super v té němčině, což

bych taky apeloval, že tady ten diplom je zadarmo. Francouzštináři teďka mají ty DELFy (pozn.: diplomy o jazykové zkoušce z francouzštiny).

4: Ale my jsme si to museli platit.

6: To jsme si museli platit. Byla tam sleva, ale platí se to.

**M: K té relaxi jsme už zmiňovali, že vám tady chybí to místo na odpočinek o přestávkách. Takže myslím, že jsme se toho už víceméně dotkli. A na ten finiš mě zajímá, co vám ta škola dala, nedala ... Když se ohlédnete, co vás napadá?**

6: Ještě mohla bych se tady k těm akcím pořádaným školou - kurzy, výlety ... K těm výletům. Třeba mně hodně vadilo, že jsme jako třída nejeli v podstatě na žádný výlet, kromě seznamováků (pozn.: seznamovací akce před nástupem na gymnázium), takže v podstatě na všechny výlety, co se jezdily v prváku ...

5: ... do Prahy jsme jeli ...

9: ... na DIS (pozn.: Dům Ignáce Stuchlého ve Fryštáku)

6: ... tak to jediné ... ale jako sportovní kurzy, lyžáky to je všechno rozdělené (myšleno, že spolužáci ze třídy jsou na nich rozdělení), to si člověk vybere, kam chce a pak nejede vůbec s tou třídou. Vím, že třeba na TGM, oni mají jednak sportovní kurzy jako máme my, ale oni jezdí jako třídy na výlety. Tady na této škole mi vadilo, že se v podstatě jako kolektiv, co jsme chtěli se dát dohromady, tak jediné sami, no ...

**M: Co ještě?**

3: Mě mrzí, že nejsou častěji akademie, něco, kde by se předvedli studenti, ročníky ... Kde by se předvedlo, co se tady ty děcka naučily – co třeba se naučily v hudební výchově, nějaké výtvarné díla, to by bylo hezké ...

**M: Je tady spousta šikovných dětí, mladých lidí, dospělých ...**

3: Kteří dělají i jiné věci než jenom jako školu ...

4: Zase se dostáváme k tomu, že je ta škola prostě nepodporuje v tom, co se snažíme ve volném čase dělat.

**M: Já nevím, jestli to jde shrnout do jedné věty ty pozitiva, negativa, přínos ... Ted' vás poprosím tak, aby každý měl možnost vyjádřit se, aby jste tak nějak shrnuli, co vám ta škola přinesla, co vám dala, nedala, když se ohlédnete, co vás napadá ...**

*Skupina se shoduje na tom, že „udělají kolečko“... Navrhují, aby začal Adam.*

*Stopa 1.26*

1: Tak já bych si to tak nějak poměrně rozdělil na tu sociální a vzdělávací oblast. V té vzdělávací oblasti nechci být nějak přehnaně kritický, ale jak už jsem říkal, samozřejmě záleží na tom učiteli, ale některé ty předměty - prostě jsme si tím jenom tak prošli a já si fakt opravdu nepamatuju..., určitě je to samozřejmě o mně, měl jsem se o to víc zajímat, ale prostě já nemám v některých těch předmětech ani ten základ, což mi přijde jako dost negativní. Že někdy ti učitelé se nám toho snaží dát až tak moc, že potom nemáme ani ten základ. Ale určitě je to tady s těma jazykama, záleží na tom, kterého učitele chytne. Takže v té vzdělávací části to strašně záleží na těch učitelích, taky je to o té osobnosti, co chce dělat. Ale v některých věcech bych byl dost kritický, poměrně. A jinak v té sociální oblasti, ono je to těžko říct, bavili jsme se tady o té atmosféře a o všem – těžko shrnout. To kulturní vyžití to taky není nějak extra dobré, to místo na to scházení, ale pořád ty vztahy ... jsou tady ti učitelé, kteří ... můžete se jim svěřit ... jsou skoro jako vaši přátelé, ke kterým mám tu důvěru, vzhlížím k nim, jako vzory, takže ... jsou tu i tací, ale těžko říct ...

**M: Vždycky je to asi o lidech ... Doporučil byste tuto školu dál?**

1: Asi bych ... teda určitě doporučil, protože já jsem pořád jako spokojený, ale to možná asi taky vyplývá z toho vztahu, jaký máme v té třídě s těma lidma. Ale chytli jsme určitě i některé dobré učitele, kteří mi toho spoustu dali a není to právě jenom o těch vědomostech, ale o té nějaké sociální inteligenci a dali mi zkušenos

ti, kterých si budu vážit celý život, jsou tu lidi, na které nikdy nezapomenu. Takže já bych doporučil, ale určitě bych doporučil taky škole některé změny.

**M: Bezva. Děkuju. Běto, co vy?**

2: Tak jako já jsem jako taky v té úplně obecné rovině spokojená. Jako budu brečet tady na poslední zvonění a bude mi hrozně smutno, ať už po té atmosféře... Tak jak už říkal Honza, prostě jsou tu lidi, na které fakt nikdy nezapomenu, ať jsou to spolužáci, určitě nějakí legendární profesori (*smích*) a spoustu dalšího ... Kritická bych byla ..., tak jak řekl přesně Adam, z některých předmětů nevím vůbec nic, měli jsme je třeba dva roky, pak prostě konec a už jenom ti, co měli seminář, tak se o ten předmět zajímali ... Prostě ty jazyky to si neodpustím (*smích*), to musím zase vypichnet, ale jinak jsem spokojená. Jako kdyby se zvýšila ta úroveň těch jazyků, tak určitě tu školu doporučím.

**M: Děkuji. Tak, poprosím Danu.**

3: Tak určitě mi ta škola přinesla několik vzorů, že budu vzpomínat na několik učitelů opravdu asi celý život a budu je dávat za příklad svým dětem, jak moji rodiče dávají za příklad mně svoje profesory. Určitě tu mám spoustu známých a kamarádů. Pak taky určitě prostředí, kam se budu ráda vracet i po vysoké škole, za některými profesory a tak dále. Určitě taky situace, které jsem prožila, ať už jsou negativní nebo pozitivní, protože mě to něco naučilo. Myslím si, že ta škola, i když jsme tady prožili nějaké ty situace, které třeba nám nebyly sympatické, bylo dobré, že jsme je prožili, protože je to dobré pro život a ... co víc? Tak popřát tady té škole, aby měla spoustu motivovaných učitelů a studentů, protože to je důležité, aby ten chod nějak dobře fungoval. Určitě bych doporučila tady tu školu. Jsem spokojená vcelku.

**M: Děkuju. Evo ...**

4: Tak já nebudu, nebudu to tady jako kazit (*smích*). Tak já jako obecně jsem spokojená, vím, že nemůže všechno být ideální, takže já to beru, že škola má prostě svoje mouchy, že má rozhodně co zlepšovat. Tím, že jsme všichni spokojení, to neznamená, že bychom nemohli být spokojenější. Je fakt, že bych řekla, že je to jedno z toho nejlepšího, co se nám tak může nabídnout. (*zvoní školní zvoněk*) Co mi vadí - že ta škola by si měla rozhodně víc rozmyslet, koho vezmou tady na tu školu a kdo tady vlastně vyučuje. To je jeden z největších problémů tady, opravdu bych řekla, že to je strašně nevyrovnané tady tohle. A v posledním ročníku ... já jsem měla strašně štěstí na profesorku, která mi úplně změnila náhled na život a celkově mě motivovala směrem, kterým jsem se vydala ..., už jsem přijata na univerzitu a jsem spokojená ... A určitě jako tak, jak jsem v těch průběhu osmi let nadávala na tu školu a všechno, tak bude mi chybět, rozhodně mi bude chybět. A svoje děti, nevím, jestli bych sem dala, na čtyřleté určitě a na osmileté, myslím si, že to ... že to není zdravé. (*všeobecný smích*)

**M. Děkuju. Filipe, a co vy?**

5: Tak já jsem v obecné rovině spokojený s tou školou, doporučil bych ji jakože i svým dětem, šel bych na ni znovu, kdybych měl tu možnost, teda i na to osmileté. Ale ještě bych chtěl zmínit, jak tady byla ta řeč o těch profesorech, o tom jak jsou motivovaní nebo ne, tak ty kritéria bych taky nějak zpřisnil. Kdyby to šlo nějak organizačně zařídit, aby třeba ten jazykář mohl tady měsíc učit a aby to hodnotili jako ... třída nějaká, aby to mohla zhodnotit, aby to nebylo, že si třeba popovídá s předsedou té předmětové komise a ten řekne: jo, ten umí anglicky, tak ho vezmem. Aby jakože i ti studenti to mohli nějak ohodnotit, jestli je motivovaný, jestli ho to baví. No a ještě abych se vrátil k těm matematikářům, jak to tady šlo ... Tak si myslím já osobně jsem sem šel jako rozvinout své humanitní zaměření, ale dostal jsem na matematiku paní profesorku, která je pro mě jakoby žijící legenda a jednoznačně otočila můj náhled na studia a přeorientoval jsem se na matematikální směr a plánuju to rozvíjet jako ekonomii a matematiku a jsem za ni neskutečně rád a těch osm let mi hodně dalo a bude mi to chybět potom ... Ale je fakt, že jsou tady i jiní, kteří mi třeba některý předmět úplně zprotivili. Ale ve výsledku jsem jako se školou spokojený.

**M: Děkuju. Hano?**

6: Myslím, že jednoznačně výhodou této školy je vzhledová stránka, vybavení a také to, že každý den potkávám nejenom nové lidi, ale také jsem si tu udělala spoustu kamarádů. Ale jediné, co mě mrzí, že jsem tady nemohla rozvíjet své jazykové znalosti a zlepšovat se a taky to, že pořád nás svým způsobem cpali do těch

přírodovědných předmětů. Pořád na nás byl vyvíjen jakýsi tlak, že toto je to nejlepší. Ale určitě jsem tady s většinou učitelského sboru ... jsem tady spokojená.

**M: Jo, dobře. Ivo, prosím Vás.**

7: Tak nějak v rychlosti. Líbí se mi jako vybavení, to je super, moderní škola, vůbec ta technika co tady je. Se vztahy vůči učitelům, se spolužáky jsem neměla nikdy vůbec žádné problémy. Takže vždycky jsem se do té školy těšila ... na to, jak je tady potkám, že se třeba něco nového dozvím a záleží to, myslím, si hodně na učitelích, ta výuka, koho chytne, že je to opravdu učitel od učitele různé. Třeba naše čeština a čeština ostatních čtvrtřáků je myslím něco úplně jiného, že je tam úplně jiný přístup i jiné požadavky, ale jinak se mi tady jako líbí a asi bych to doporučila. Důkazem toho je, že moje ségra je v deváté třídě, bude sem dělat přijímačky, takže snad se tady dostane a příště tady bude ona...

**M: Takže předáváte štafetu dál ...**

7: Takže asi jo no, spokojenost.

**M: Děkuji. Karle, vy musíte trpět, na vás zbylo nejmíň času ...**

9: Né, v pohodě, já si s časem nedělám problémy, když budu chtít mluvit, tak budu. (*smích ostatních*) Každopádně já jsem s touto školou jako ... Já bych ju neměnil. Když se mě někdo zeptá, jestli bych šel na tu samou školu, jako zpětně, tak bych šel jako každopádně sem. Takže s tím jsem spokojen. Každý rok doporučuju svým známým, co jsou třeba ještě na základce a jdou sem, ať sem jdou. Doporučím, ať si dají němčinu, ať jdou na ty přírodovědné, protože i když všichni říkají: ježiš fyzika ... To už se asi rodí na té základce ten odpor k těm přírodovědným vědám. Já nevím, kde je chyba, ale každopádně chybí tady nějaká ta chvála mezi těmi předměty. No, já jsem se snažil ty čtyry roky nějakým způsobem to gymnázium vycucnout, jakože aby mi dalo co nejvíce. Na učitele jsem byl někdy přehnaně náročný. Taky jsem se snažil zapojovat do všech možných projektů, do všech možných akcí. Bral jsem to jako zkušenost do života, bral jsem to jako nějakou příležitost si tady zadarmo vyzkoušet spoustu věcí. Ale zase jako na druhou stranu jsem jako nechtěl to gymnázium jenom vycucnout, ale taky mu něco dát, takže jsem se snažil angažovat co se týče toho chodu školy, jakože jsem hodně reprezentoval, pomáhal, když bylo něco potřeba, naše třída je na to expert ... Takže jsem maximálně spokojen. Úroveň – čekal jsem, že to bude těžší, protože když jako vidím, jak tady někteří lidé prochází tady to gymnázium a ty jejich vědomosti jsou fakt strašné tak si říkám ..., asi jsem čekal, že to bude těžší, ale všeobecně jsem spokojen, protože převažuje spokojenost s prostředím, a s tím prostředím jsem spokojen. A to je asi tak všecko. Jestli ještě můžu něco říct, tak co mě tato škola naučila – tak říct si svůj názor a stát si za ním. (*všeobecný smích*) Já vyjadřuju své názory skoro ve všem.

**M: Děkuju vám vřele. Já si toho strašně vážím, že jsme se tady takhle sešli. Přeju vám, aby ta maturita vyšla co nejlépe, vy to máte ještě „postaru“ (pozn.: vrcholí debaty o státní maturitě), že? Moc děkuju za váš čas a oceňuju, že jste byli stateční a ochotní říct mi svůj názor - to pozitivní i negativní.**

## PŘÍLOHA P VI: SLOHOVÁ PRÁCE MATURANTA

### Moje spokojenost se školou

Po necelých 8-mi letech života stráveného studiem na gymnáziu na Lesní čtvrti si myslím, že jsem již v pozici, kdy mohu tuto školu objektivně zhodnotit po všech stránkách. Na školu jsem se hlásil s vědomím, že Gymnázium Zlín - Lesní čtvrt' je jeden z nejvyhlášenějších ústavů svého druhu v České republice.

Nutno říci, že toto gymnázium splnilo a nadále plní mé představy kvalitního studia. A to díky mnoho faktorům, které dělají z gymnázia něco jako můj druhý domov. Záviděníhodné prostředí v blízkosti lesa, pár metrů chůze od zastávky MHD, prvotřídní technické zázemí. To jsou jen příklady toho, proč je gymnázium na Lesní čtvrti tak atraktivní. Hlavní roli na pověsti školy hraje fakt, že se neustále vyvíjí a jde dopředu ve všech směrech. Během mého studia se gymnázium vzhledově velmi proměnilo. Staré a již nefunkční pavilony byly postupně nahrazeny novými, ve kterých jsou třídy bez PC nebo data projektoru raritou. Stejně tak byla obnovena jídelna, tělocvična a kdysi betonové venkovní hřiště má dnes umělý travnatý povrch. Škola je nově vybavena Wi-fi sítí, lze využít knihovnu. Nevím, zda bych si k učení se na střední škole mohl vybrat příjemnější a vybavenější ústav.

Škola nabízí velmi mnoho projektů, nepovinných předmětů a zájmových útvarů, kde se mohou studenti seberealizovat. I já jsem si vybral své aktivity. Jednou z nich je jedinečný projekt nazvaný Global Classroom. Díky němu jsem procestoval Evropu a podíval jsem se i za velkou louží. Mají tuhle možnost žáci na všech středních? Další aktivitou, která mě nesmírně baví a na škole je velmi populární, se stal florbal. Je opravdu dobré, když si mohu po celém dni v lavici zasportovat ještě, než přijdu domů a trávit tak čas s kamarády.

Kromě kroužků mají studenti možnost složit diplomovou zkoušku z němčiny a francouzštiny. Co mě trochu mrzí, je skutečnost, že diplomové zkoušky z angličtiny naše škola zatím nepořádá.

Jak jsem již zmínil, Gymnázium Zlín - Lesní čtvrt' změnilo svůj vzhled. Změny však nezasáhly celkově vztahy na ústavu. A to je moc dobře. Jak žáci a profesori mezi sebou, tak i navzájem vystupují všichni velmi uvolněně. Ve škole panuje úcta, respekt a ochota. Samozřejmě jsou výjimky, které potvrzují pravidlo. Ne všichni žáci jsou ukázněni a ne každý pedagog má pověst benevolentního vyučujícího. Ani věkové rozdíly nehrají velkou roli. Zkrátka naše gymnázium si již několik let udržuje přátelskou atmosféru.

To se projevuje i pořádáním reprezentačních plesů, které jsou příjemným společenským odreagováním pro rodiče, profesory i studenty.

Závěrem bych rád dodal, že jako žák maturitního ročníku musím udělat ještě nejdůležitější krok, abych mohl svou „gympláckou“ životní kapitolu považovat za úspěšnou. Než však maturita, diplomové zkoušky a přijímací zkoušky přijdou, chci si své nejspíš poslední dny na škole co nejvíce užít. Je to zvláštní pocit vědět, že se blíží konec něčeho hezkého, ale v mých šlápějích už teď kráčí můj mladší bratr, takže stále budu mít informace o tom, čím škola zrovna žije. Na léta strávená se skvělými kamarády a profesory dozajista nikdy nepomenu.