Školní prostředí očima žáků základní školy

Helena Vomáčková, Vlastimil Chytrý

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou školního prostředí z pohledu žáků v povinném vzdělávání. Seznamuje s výsledky výzkumného šetření realizovaného pomocí standardizovaného dotazníku na vzorku 363 žáků vybraných základních škol. Analyzuje výpovědi žáků o subjektivním prožívání školního života ve smyslu zažívaných pozitiv, která charakterizují jimi vnímané přínosy školy, a zažívaných negativ, která vymezují jejich možné rizikové oblasti vývoje chování. Příspěvek ve čtyřech krocích prezentuje výsledky šetření s ohledem na prevenci problémového chování žáků ve škole. Pomocí popisné a induktivní statistiky komentuje odlišnosti mezi pohledem žáků a žákyň na školní život strukturovaný do sedmi oblastí.

Klíčová slova: školní prostředí, povinné vzdělávání, chlapci a dívky, vnímaná pozitiva a negativa, sedm oblastí hodnocení školy, podpurné a rizikové oblasti chování.

School environment through the eyes of primary students

Abstract

The paper deals with the issue of the school environment from the perspective of students in compulsory education. It acquaints with the results of a research survey carried out using a standardized questionnaire on a sample of 363 students of selected

primary schools. It analyses the students' statements about the subjective experience of school life in the sense of experienced positives, which characterize school benefits perceived by them, as well as experienced negatives, which define their possible risk areas for behavioural development. The paper presents the results of this survey in four steps concerning the prevention of problematic behaviour of students at school. Using descriptive and inductive statistics, it comments on the differences between male and female students' views on school life structured into seven areas.

Keywords: school environment, compulsory education, boys and girls, perceived positives and negatives, seven areas of school evaluation, supportive and risky areas of behaviour.

DOI: 10.5507/epd.2021.031

Úvod

Školní prostředí je prostorem, kde žáci mají příležitost rozvíjet své dispozice, získávat nové poznatky a osvojovat si dovednosti (Skalková, 2004). Škola je též prostorem, kde se žáci učí fungovat v novém sociálním prostředí, které má svá specifická pravidla, řád a požadavky na chování. Ti mohou prožívat ale školní situace v rozporu s očekáváním učitelů (Škachová, 2019), jejich vnímání sebe sama ve školním prostředí může být plné nespokojenosti a jejich nelibé prožitky, krom vlivu na vlastní proces učení, mohou ovlivňovat i jejich chování. Nežádoucí chování žáků se zpravidla promítá do atmosféry školní třídy (Hrouzek, & Marková et al., 2012) a poznamenává formální a neformální vztahy v třídním kolektivu, včetně vztahů učitele k žákům (Schneiderová, 1994). Je známo, že projevy chování souvisejí se školní úspěšností žáka (Kolář, & Šikulová 2009), ale též s postavením, které zaujímá v třídní skupině, dotýkají se i jeho role v ní. Nezájem o učení, pasivita a negativní postoje žáků ke škole již představují závažnou překážku při dosahování edukačních cílů a poznamenávají kvalitu edukace (Rýdl, 2001). Pokud nechce škola rezignovat na takovou skutečnost, musí odhalit její hlavní příčinu, a tu následně minimalizovat či zcela eliminovat. Může vůbec škola a její pedagogové pozitivně ovlivnit nezájem, pasivitu a negativní postoje svých žáků? Je možné předcházet vzniku obtíží v chování žáků? Je zřejmé, že jde o dlouhodobý pedagogicko-psychologický úkol, jehož řešení ovlivňuje řada proměnných. Pilotní šetření Vojtové a Fučíka (2012) se zaměřilo pouze na proměnnou „školní prostředí“ a ověřilo výzkumný nástroj Předcházení problémům v chování žáků, který školy informuje o silných a slabých stránkách edukace v kontextu rizik problémového chování žáků. Školy ho mohou využít pro získání potřebných informací k hledání příčin negativních postojů žáků a tím i pro včasnou intervenci v rámci procesů probíhajících ve školním prostředí. Zcela jistě nejde o komplexní a sa-

mospasitelnou metodu, ale o dílčí nástroj, který umožňuje pochopit, co prožívá a jak se ve škole cítí žák. Jde o informaci zcela zásadní, pokud má žák ve školním prostředí považovat učitele za svého spojence a nikoli za protivníka. Použili jsme tento dotazník, abychom poukázali na význam škol při posilování formativního vlivu školního prostředí na žáka (Štech, 2011). Z hlediska edukace jde o trvalou výzvu, neboť pozitivní prožívání žáka ve škole předjímá jeho kladný postoj k ní a k učení (Dusenbury, & Weissberg, 2017).

1 Teoretické souvislosti

Negativní vnímání školy žáky a pasivní přetrvávání žáků na škole lze označit za jednu z klíčových překážek jejich úspěchu v učení¹. Současně negativní vnímání a prožívání školy bezprostředně souvisí s problémovými projevy chování žáků (Sorlie, & Ogden, 2007). Ve školním prostředí má problémové chování minimálně dvě hlediska (Vágnerová, 2005). První je hledisko rozporu žáka se školními požadavky v podobě jeho vnímání, prožívání a projevů chování, druhé je hledisko připravenosti a vhodné reakce učitelů na nežádoucí projevy žáků. Problémové chování žáků (Ogundele, 2018) ve školním prostředí ovlivňuje efektivitu vyučování (Kulič, 1980), neboť pohlcuje čas určený k výuce a blokuje průběh školní práce. Otázkou zůstává, zda problémové chování je příčinou neefektivity vyučování, nebo naopak jejím důsledkem. Jako řešení se nabízí aktivní zapojení žáků do formálních ale i neformálních procesů školního života, které podporuje seberealizaci žáka a přispívá k posílení jeho sebeuvědomění (Mareš, 2019). Řada výzkumů potvrzuje (např. Brown, 2003), že s nespokojeností žáků korespondují i jejich neúspěchy v učení a problémy s jejich chováním. Obecně panuje shoda, že ve školním prostředí by měly být s maximální důsledností eliminovány podněty k problémovému chování žáků. Škola tak může činit v podstatě dvěma způsoby:

- podporou a posilováním oblastí školního života, které jsou žáky vnímány pozitivně (Sorlie, Ogden, & Olseth, 2015) nebo
- minimalizací a oslabováním oblastí školního života, které jsou žáky vnímány negativně, tj. jde z hlediska chování o rizikové faktory (Sorlie, & Ogden, 2015).

Klíčovým je přitom pozitivní vztah učitele a žáka, který je založen na vzájemné důvěře a uctě. Učitel o tom rozhoduje zejména tím, jak organizuje výuku, jaké metody práce volí, jak pracuje s obsahem učiva, jaká očekávání ve vztahu k jednotlivým žákům prezentuje. Odlišná očekávání znamenají zpravidla odlišné přístupy k žákům, čímž je učitelé buď podněcují a motivují nebo naopak odrazují a demotivují (Younger, & Warrington, 1996). Při zvládání problémového chování žáka je podstatné nejen, zda se jedná o dívku nebo o chlapce (Smetáčková, 2013), ale zejména zda problémové chování nevykazuje

¹ V rámci příspěvku jsou analyzovány pouze překážky, které souvisejí se školou a učením a od ostatních překážek, např. rodinného, kulturního charakteru je abstrahováno, ačkoli jejich vliv je rovněž nepopíratelný.

symptomy vývojových poruch, např. typu ADD či ADHD (Šauerová et al., 2012). Zde se škola již neobejde bez spolupráce se specializovanými pracovišti a rodiči, pokud chce žákům a jejich chování porozumět a tomu nevhodnému účinně předcházet či ho alespoň následně minimalizovat.

2 Metodologie výzkumu

Výzkumná studie byla realizována na dostupném vzorku 363 žáků (55 % chlapců, 45 % dívek) ze 17 základních škol v závěru kalendářního roku 2019. Šetření se zúčastnily školy ze sedmi okresů Ústeckého kraje (Ústí nad Labem, Děčín, Louny, Teplice, Most, Chomutov, Litoměřice), ze tří okresů Libereckého kraje (Česká Lípa, Liberec, Semily), ze čtyř okresů Středočeského kraje (Benešov, Mělník, Kladno, Rakovník) a po jednom okresu Západočeského kraje (Cheb), Olomouckého kraje (Šumperk) a Královéhradeckého kraje (Trutnov). Jednalo se o školy, které byly přístupné spolupráci s výzkumníky v daných lokalitách, pro které vytipovaly žáky 3. až 7. tříd ze sociálně znevýhodněného prostředí. Studie byla zaměřena na identifikaci pozitivních a negativních postojů těchto žáků ke škole, tj. na vyjádření jejich spokojenosti a nespokojenosti s působením v tomto prostoru. Vycházela z metodiky výzkumu Vojtové a Fučíka (2012) a využila totožný výzkumný nástroj: standardizovaný dotazník na odlišném vzorku respondentů, obdobně jako Vomáčková a Kaprálová (2021). Dotazník byl zadáván anonymně v třídnických hodinách, kde bylo postupováno tempem nejpomalejšího žáka. Obsahoval 35 položek, vždy několik dotazníkových položek se vztahovalo k jedné ze sedmi výzkumných oblastí života školy: VO_A Celková spokojenost se školou, VO_B Úspěch a příležitosti, VO_C Negativní prožívání, VO_D Vztah učitel–žák, VO_E Školní status, VO_F Formování identity, VO_G Interakce s vrstevníky. Na každou položku dotazníku bylo možné odpovídat ve čtyřstupňové škále (1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne 4 = rozhodně ne)². Výzkumným úkolem bylo na základě uvedené metodiky:

1. zjistit odchylky do pilotního vzorku z roku 2012,
2. vytipovat oblasti školního života, které z hlediska problémového chování žáků vystupují jako stabilizační a které jako rizikové.

Dále bylo nad rámec použité metodiky úkolem podchytit v rámci sledovaného vzorku rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Šetření probíhalo ve čtyřech krocích. V prvním kroku jsme sledovali celkové skóre úhrnné spokojenosti žáků se školou. Vzhledem k tomu, že průměr nevypovídá nic o tom, zda žáci byli ve svém hodnocení dotazníkových položek vyrovnaní, nebo zda se

² S výjimkou oblastí negativního prožívání platilo, že čím vyšších hodnot bylo v průměrném součtu položek v jednotlivých oblastech dosaženo, tím negativnější postoj ke škole respondent vyjádřil. U negativního prožívání byly vzhledem k charakteru dotazníkových položek výzkumně použity inverzní hodnoty.

jejich hodnocení významně polarizovala, bylo ve druhém kroku provedeno procentní rozložení odpovědí žáků podle jejich zastoupení v pěti skupinách, a to prostřednictvím směrodatné odchylky dle níže uvedeného klíče:

- sk. 1: výrazně pozitivní (méně než $\bar{X} - 2SD$),
- sk. 2: spíše pozitivní ($\bar{X} - 2SD$; $\bar{X} - SD$),
- sk. 3: nevyhraněný ($<\bar{X} - SD$; $\bar{X} + SD$),
- sk. 4: spíše negativní ($\bar{X} + SD$; $\bar{X} + 2SD$),
- sk. 5: výrazně negativní (více než $\bar{X} + 2SD$).

Ve třetím kroku jsme zjišťovali profil hodnocení žáků ve vybraných sedmi oblastech života školy a ve čtvrté fázi jsme verifikovali sedm hypotéz, zaměřených na rozdíly mezi chlapci a dívkami:

- H_A : Celková spokojenost VO_A chlapců se školním prostředím je menší než spokojenost dívek,
- H_B : Dívky pocítují větší stimulaci k učení VO_B než chlapci,
- H_C : Chlapci se cítí ve škole bezpečněji VO_C než dívky,
- H_D : Vztah učitelů k chlapcům je méně vstřícný VO_D než k dívkám,
- H_E : Chlapci vnímají hůře svou školní pozici VO_E než dívky,
- H_F : Vliv školního života na pozitivní sebeobraz chlapců VO_F je menší než u dívek,
- H_G : Chlapci se hůře začleňují do školních vrstevnických skupin VO_G než dívky.

Vzhledem k charakteru dat jsme pro testování jednotlivých hypotéz využili zejména ne-parametrických statistických metod. V tomto případě se jednalo o Mann-Whitney U test a effect size dle koeficientu r . Pakliže se hodnota koeficientu pohybovala v rozmezí $r \in <0,1-0,3$), hovořili jsme o malém efektu, pokud dosáhla hodnot v pásmu $r \in <0,3-0,5$), vyhodnotili jsme efekt jako střední a pokud $r > 0,5$ považovali jsme dosažený efekt za velký. Ke každé z výše uvedených hypotéz byla formulována H_0 o shodných mediánech na 5% hladině významnosti.

3 Výsledky výzkumu

V **prvním kroku** bylo zjištěno celkové skóre spokojenosti do výzkumu zapojených žáků jako průměr za všech 35 položek dotazníku. Celkové průměrné skóre dosáhlo hodnoty 1,95 při $SD = 0,50$. Oproti průměru celkového skóre z pilotního šetření Vojtové a Fučíka (2012) jde o hodnotu o 0,05 vyšší, což naznačuje menší spokojenost námi sledovaných žáků se školou³. Z hlediska genderového zastoupení lze konstatovat, že chlapci svým

³ Autoři jsou si vědomi ordinality jednotlivých škál. Průměr byl počítán zejména z důvodu difference respondentů a porovnání s již existujícími výzkumy.

vyšším celkovým skóre vyjadřují v našem výzkumném vzorku nižší spokojenost se svým působením na škole, než je tomu u dívek, viz tabulka 1.

Tab. 1

Průměrná skóre v genderovém rozlišení

	Průměrné skóre/ medián
Všichni žáci	1,95 / 2
Chlapci celkem	1,97 / 2
Dívky celkem	1,91 / 2

Ve druhém kroku jsme sledovali rozložení průměrných hodnot v pěti uvedených skupinách. Umožnilo nám to zjistit vysoké procento nevyhraněných žáků, které téměř třikrát převýšilo procento nevyhraněných žáků z pilotního šetření. Příčinu můžeme hledat jednak ve věku respondentů, který byl v našem vzorku v průměru nižší, ale také v téměř desetiletém odstupe mezi jednotlivými studiemi. Chlapci ve své nevyhraněnosti přitom předčili dívky (+5 %). V rozložení blízcímu se normálnímu rozložení převažovali v úhrnu spokojení žáci nad nespokojenými (+10,1 %), a to i v dílčím rozložení na skupinu chlapců a dívek – viz graf 1. Oproti hodnotám v pilotním šetření, kde negativní hodnocení školy vyjádřilo méně než 10 % žáků, v našem vzorku to bylo více než 15 % respondentů.

Graf 1

Relativní četnosti zastoupení žáků ve skupinách

V třetím kroku jsme zjišťovali profil průměrných hodnocení žáků v uvedených sedmi oblastech školního života. Celkové průměrné hodnocení z prvního kroku jsme rozdělili do sedmi dílčích průměrů vypočtených z daného počtu položek v každé výzkumné oblasti ($VO_A - VO_G$). Postoje žáků jsme zde opět sledovali i podle genderové identity (Saforek, 2007) a v celkovém úhrnu – viz tabulka 2.

Tab. 2

Průměrné skóre oblastí života školy

Oblasti života školy		Ø skóre celkem	Ø skóre žáci	Ø skóre žákyně
A	Celková spokojenost se školou Položky dotazníku 5 + 13 + 29 + 10 + 27 + 24 + 21	2,11	2,15	2,06
B	Úspěch a příležitost Položky dotazníku 1 + 7 + 15 + 34 + 4	2,01	2,08	1,94
C	Negativní prožívání Položky dotazníku 9 + 12 + 25	1,93	1,96	1,89
D	Vztah učitel–žák Položky dotazníku 8 + 16 + 18 + 2 + 31 + 22	1,77	1,82	1,72
E	Školní status Položky dotazníku 6 + 14 + 23 + 33 + 19	2,07	2,07	2,08
F	Formování identity Položky dotazníku 26 + 17 + 30 + 3	2,11	2,13	2,08
G	Interakce s vrstevníky Položky dotazníku 11 + 20 + 28 + 32 + 35	1,62	1,61	1,62

Z výše uvedeného přehledu jsou patrné rozdíly v některých výzkumných oblastech ve vztahu k celkovému průměrnému skóre 1,95. K jeho **překročení** došlo v úhrnu všech respondentů v oblasti VO_A - Spokojenost žáka se školou, VO_B - Úspěch a příležitost, VO_E - Školní status a VO_F - Formování identity. V těchto oblastech námi sledovaní žáci v úhrnu projevili více negativního prožívání školního života a nižší subjektivní míru spokojenosti, tj. tyto oblasti představují dle metodiky Vojtové a Fučíka (2012) potenciál rizika. Rozhodující měrou se na tom podíleli chlapci, s výjimkou oblasti VO_E . Uvedené zjištění koresponduje s výsledky obdobných výzkumů (Matějů, & Simonová, 2013), které poukazují na odlišné vlastnosti a preference chlapců a děvčat na základní škole.

Hodnoty průměrného skóre 1,95 **nebylo dosaženo** v úhrnu všech respondentů v oblasti VO_C Negativní prožívání, VO_D - Vztah učitel–žák a VO_G - Interakce s vrstevníky, tj. dle metodiky Vojtové a Fučíka (2012) tyto oblasti v sobě skrývají stabilizační potenciál. Dívky námi sledovaného vzorku projevily v hodnocení svého vztahu s učiteli více pozitiv než chlapci, zatímco při hodnocení školního statusu a při interakci s vrstevníky bylo skóre téměř totožné. Nejbližší k celkovému průměrnému skóre bylo vykázano úhrnné hodnocení oblasti VO_C - Negativní prožívání (1,93). Chlapci přitom hodnotili své postavení ve škole oproti dívkám jako více problematické. Tabulka 2 ukazuje, že největší rozdíl mezi chlapci a dívkami se projevil v oblasti VO_B Úspěch a příležitost, VO_D - Vztah učitel–žák a VO_A - Celková spokojenost se školou.

Pokud zhodnotíme míru konzistentnosti výpovědí žáků pomocí směrodatné odchylky, můžeme konstatovat, že největší rozptýlenost se projevila v oblasti VO_A - Spokojenost se školou, tj. respondenti jako celek se nejvíce odlišně vyhraňovali. Naopak

největší konzistentnost vykazovali respondenti jako celek za oblast VO_C – Negativní prožívání, kde byla vykázána nejnižší rozptýlenost žákovských odpovědí. Obdobně tomu bylo i z hlediska genderového zastoupení.

Ve čtvrtém kroku jsme ověřovali na základě formulovaných hypotéz rozdíly mezi nezávisle a závisle proměnnými. Jak je patrné z tabulky 3 níže, statisticky významný rozdíl mezi pohlavími byl prokázán pouze ve výzkumné oblasti VO_B – Úspěch a příležitost. Hypotéza H₈: dívky pocítují větší stimulaci k učení než chlapci, byla na daném vzorku respondentů potvrzena. Dívky dosahovaly statisticky významně nižších hodnot než chlapci, tj. projevovaly větší radost z učení, vyšší míru zvědavosti, vědomí, že mohou dosáhnout dobrých výsledků i větší přesvědčení, že se učitelé zajímají o jejich názory. Z hlediska věcné významnosti se ale jedná o malý efekt (*).

Tab. 3

Verifikace rozdílových hypotéz chlapci vs. dívky

Hypotéza	U	Z	p	N1	N2	r = effect size
VOA	14 807,00	-1,52	0,13	164	199	0,079
VOB	13 960,00	-2,37	0,02	164	199	0,124*
VOC	15 401,00	-0,92	0,36	164	199	0,048
VOD	14 801,00	-1,52	0,13	164	199	0,079
VOE	16 293,00	0,02	0,98	164	199	0,001
VOF	15 415,00	-0,91	0,36	164	199	0,019
VOG	15 719,50	0,60	0,55	164	199	0,029

Jednoznačně kladné postoje dívek ke škole v této oblasti převyšují jednoznačně kladné postoje chlapců o téměř deset procentních bodů, což se promítá i do převažujícího kladného hodnocení školy dívkami, jako místa, které jim dává příležitost k dosažení úspěchu. Chlapci se projevovali v tomto ohledu rezervovaněji, příp. kritičtěji. Příčiny této skutečnosti můžeme hledat jak v odlišném pojetí „mužské“ úspěšnosti, které škola zcela nepokrývá, tak v častějším negativním chováním chlapců ve škole (Gallegos, Baños, Extremera, & Molina, 2020).

Na rozdíl od oblasti VO_B nebylo možné v ostatních případech zamítnout H₀ o shodných mediánech na 5% hladině významnosti, tj. pokud jsme v předcházejících krocích zaznamenali určité genderové rozdíly, šlo o rozdíly statisticky neprůkazné. V rozporu s některými výzkumy (Drexlerová, 2018) tak nebyla ověřena odlišnost dívek a chlapců ve vnímání školy, které by zakládalo jejich odlišné chování v oblastech VO_A – Celková spokojenost se školou, VO_C – Negativní prožívání, VO_D – Vztah učitel–žák, VO_E – Školní status, VO_F – Formování identity, VO_G – Interakce s vrstevníky.

4 Shrnutí a diskuse

Výsledky provedeného šetření můžeme shrnout do následujících skutečností:

1. Celkové skóre hodnocení škol respondenty našeho výzkumného vzorku (1,95) převýšilo hodnotu vykázanou v pilotním projektu (1,90). Respondenti tím vyjádřili své negativnější vnímání školy než jejich předchůdci, a to i při 17% zastoupení žáky z posledních ročníků 1. stupně ZŠ. Tento podíl se nepromítl do předpokládaného snížení hodnoty celkového průměrného skóre (Straková, Potužníková, & Tomášek 2006; Oakley, 2003). Současně je třeba vzít v úvahu, že u 83 % respondentů šlo o žáky Ústeckého kraje, kteří v mezinárodních srovnáních zaujali v rámci všech krajů ČR poslední pozici (ČŠI, 2019). Pokud přijmeme fakt propojení nízkého školního výkonu žáků s jejich negativním přijímáním školy (Oleson et al., 2000), může se jednat o jednu z hlavních příčin negativního vnímání školy.
2. Celkové skóre vykázané všemi dívkami bylo nižší než celkové skóre chlapců, což naznačuje odlišné, i když statisticky neprokázané, genderové hodnocení škol: dívky vnímaly své školy a školní život pozitivněji než chlapci. Připustíme-li zjednodušení, že míra pozitivního či negativního přijímání školy souvisí se školní úspěšností či neúspěšností, představovala by děvčata v našem vzorku tu úspěšnější část. Řada starších studií (Sadker, & Sadker, 1994; Kleinfeld, 1999) potvrzuje statistickou významnost pohlaví z hlediska školní úspěšnosti. Významným faktorem vlivu na chlapce a dívky ve školním prostředí může být též úroveň odlišných požadavků a očekávání jejich učitelů (Rosenthal, 2002).
3. Rozložení četností hodnot ve sledovaných skupinách mělo charakter normálního rozložení s nejvyšším zastoupením v kategorii „nevyhraněný postoj“, tj. žáci byli ve svých hodnoceních poměrně vyrovnaní a nepolarizovali se. Domníváme se, že vysoké procento zastoupení nevyhraněných žáků souvisí s jejich věkem a procesem zrání, který nebyl u sledovaného vzorku dosud dovršen (Jenkins, 2014).
4. Nejlepší hodnocení škol vykázali v úhrnu žáci v oblasti VO_G – Interakce s vrstevníky, VO_D – Vztah učitel žák a VO_C – Negativní hodnocení. Tyto oblasti lze vnímat jako oblasti posilující a stabilizující pozitivní chování žáků na zapojených ZŠ. Z hlediska budoucího fungování škol jde o jejich silné stránky, na kterých mohou školy stavět a rozvíjet je.
5. Nejhorší hodnocení školám naopak vystavili respondenti v oblasti VO_A – Spokojenost se školou a VO_F – Formování identity a VO_E – Školní status. Tyto oblasti lze vnímat jako kolizní a z hlediska chování žáků na zapojených ZŠ jako rizikové. Z hlediska budoucího fungování škol jde o jejich slabé stránky, které představují prostor pro zlepšování.
6. Největší rozdíly v žákovském vnímání školy byly mezi chlapci a dívkami zaznamenané (uvedeno sestupně dle významu) v oblasti VO_B – Úspěch a příležitost, VO_D – Vztah učitel–žák a VO_A – Spokojenost se školou. Příčinu lze hledat jak v biologických odliš-

nostech obou pohlaví (Dluzen, 2005), tak ve způsobu a úrovni socializace probíhající zejména ve škole ale i mimo ni (Illich, 2001). Role žáka nemá stejný význam pro chlapce jako pro dívky, a proto se v této roli projevují odlišné a rovněž volí odlišné strategie učení ale i chování. Někteří autoři (např. Dee, 2006) upozorňují, že tyto strategie se mění podle toho, zda učitel je stejného či odlišného pohlaví, než má žák.

7. Statisticky významná genderová odlišnost byla prokázána na 5% hladině významnosti v oblasti VO_B – Úspěch a příležitost. Na daném vzorku respondentů se prokázalo, že dívky a chlapci se odlišují ve svých představách o škole jako místu, které jim poskytuje příležitost být úspěšnými. Rozdíl lze spatřovat jak v odlišném genderovém pojetí úspěšnosti, tak v sociálně zakotvených stereotypech pro tzv. „mužské“ a „ženské“ role mezi žáky (Zemková, 2015). Obdobné role lze vypořovovat i u učitelů (Vágnerová, 2001; Vaňurová, 2011).

V rámci zadaného výzkumného úkolu lze konstatovat, že při uplatnění totožné metodiky jako v pilotním výzkumu Vojtové a Fučíka (2012) jsme získali v našem vzorku respondentů méně příznivé úhrnné hodnoty (vyšší úhrnné skóre), a to i při nižším věkovém zastoupení našich respondentů. Žáci v našem vzorku tak naznačili, že v úhrnu, ale i v rozložení do sedmi sledovaných oblastí nejsou svými školami tak nadšeni, jako tomu bylo v pilotním výzkumu. Chlapci ve většině případů prožívali pak svou školu negativněji, než děvčata. Šetření dále naznačilo, že za **stabilizační oblasti** lze považovat VO_C – Negativní prožívání, VO_D – Vztah učitel–žák a VO_G – Interakce s vrstevníky, kde hodnoty dílčích skóre byly vykázané pod hodnotou úhrnného skóre. Naopak jako **rizikové oblasti** byly v našem šetření indikovány VO_A – Spokojenost žáka se školou, VO_B – Úspěch a příležitost, VO_E – Školní status a VO_F – Formování identity, kde hodnoty dílčích skóre byly vykázané nad hodnotou úhrnného skóre.

Závěr

Příspěvek analyzuje, jak žáci zapojených základních škol vnímali školní život v době kontaktní výuky v závěru kalendářního roku 2019. Jejich výpovědi získané pomocí standardizovaného dotazníku umožnily nahlédnout na jimi prožívané přínosy ale též omezení v rámci života školy, kterou právě navštěvují. Výpovědi žáků umožnily identifikovat oblasti života škol, které mohou být považovány za silné ale také slabé stránky škol. Srovnání s výsledky pilotního šetření naznačují negativní posun ve vyjádření žáků. Statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami byly zaznamenány jen v oblasti úspěch a příležitost a potvrzují jejich odlišná genderová pojetí (Jarkovská, 2009). Školy zapojené do šetření obdržely jeho výsledky i metodiku, aby mohly využít jednoduchý nástroj k ověřování pokroku při tvorbě žákovsky příznivého prostředí na svých školách.

Jsmе přesvědčeni, že prevence problémového chování žáků touto cestou představuje účinné a levné, byť jednostranné, opatření.

Príspevek vznikl v rámci výzkumného šetření podporovaného z prostředků grantu SGS 43201 15 2003-43 01.

Literatura

- Brown, D. M. (2003). Learner-centered conditions that ensure students' success in learning. *Education*, 124(1), 99–107.
- ČŠI. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=9
- Dee, T. (2006). The why chromosome: how a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 69–75.
- Dluzen, D. E. (2005). Estrogen, Testosterone and Gender Differences. *Endocrine*, 27(3), 259–268, Humana Press.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky nato nemají: genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica* 23(1), 9–28.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36–43.
- Gallegos, A. G., Baños, R., Extremera, A. B., & Molina, M.M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*. Dostupné na <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>.
- Hrouzek, P., Marková, Z. et al. (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Praha: MŠMT.
- Illich, I. (2001). *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon.
- Jarkovská, L. (2009). Učebna objektivem pohlaví. *Sociologický časopis*, 45(4), 727–752.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. London: Routledge.
- Kleinfeld, J. (1999). Student Performance: Males versus Females. *Public Interest*, 134, 3–20. Dostupné z <http://www.judithkleinfeld.com>.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada.
- Kulič, V. (1980). Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*, 6/1980, 677–698.
- Mareš, J. (2019). Znalost zvláštností žáka: vynořující se témata. *Školský psycholog*. 20(2), 1–21. Dostupné z file:///C:/Users/Helena/Downloads/13094-25829-1-SM.pdf
- Matějů, P., & Simonová, N. (2013). Koho zvýhodňuje škola: chlapce nebo dívky? *Orbis Scholae* 7(3), 107–138.
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*. 1(1), 21–33.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioral and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*. 7(1), 9–26.
- Oleson, K. C., Poehlman, K. M., Yost, J. H. et al. (2000). Subjective Overachievement: Individual Differences in Self-Doubt and Concern with Performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491–524.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms. In: Aronson, J. (ed.) *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego: Academic Press, s. 25–36.

- Rýdl, K. (2001). Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy. *ePedagogium*. 1(1), 1–9. Dostupné z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2001/01/02.pdf>.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Macmillan.
- Saforek, P. (2007). Nepředvídané důsledky Genderu. *Kontakt. Journal of Nursing and Social Sciences*. 9(2), 318–324.
- Schneiderová, A. (1994). *Vztah učitele a žáka*. Scholaforum: Ateliér Milata.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Praha: Paido.
- Smetáčková, I. (2013). Genderová nerovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky? *e-Pedagogium* 13(1), 15–29.
- Sorlie, M. N., & Ogden, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471–492.
- Sorlie, M. N., & Ogden, T. (2015). School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology* (3)3, 202–217.
- Sorlie, M. N., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2015). Preventing problem behavior in school through school-wide staff empowerment: Intervention outcomes. *International Journal of School & Educational Psychology*, (2)2, 117–139.
- Straková, J., Potužníková, E., Tomášek, V. (2006). Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In Matějů, P., Straková J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělání. *Vzdělanostní nerovnosti v ČR*. Praha: Academia.
- Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada.
- Škachová, T. (2019). Může nízké očekávání učitele předem znevýhodňovat některé žáky? *Učitelské noviny* (122)24. Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1881-ovlivnuje-ocekavani-ucitele-vysledek-uceni-zaku>
- Štech, S. (2011). Význam školy jako instituce. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociální dynamice*. Iura Edition.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vaďurová, L. (2011). Genderové stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica* 16(1), 211–224.
- Vojtová, V., & Fučík, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků*. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/20_Predchazeni_problemu_v_chovani_zaku.pdf.
- Vomáčková, H., & Kaprálová, K. (2021). School environment in the context of prevention of student's problem behaviour. *GrantJournal* 10(1), 61–65.
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299–313.
- Zemková, J. (2015). *Studie genderových postojů žáků a žákyň devátých ročníků vybraných ZŠ*. Rigo-rózní práce, Praha: Karlova univerzita. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73664>.

Kontakt na autory:

Helena Vomáčková, Vlastimil Chytrý

Univerzita J. E. Purkyně, Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem

e-mail: helena.vomackova@ujep.cz; vlastimil.chytry@ujep.cz

Helena Vomáčková působí na katedře speciální a sociální pedagogiky na pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v ústí nad Labem. Výzkumně se zaměřuje na oblast inkluze v rámci povinného základního vzdělávání, kde se věnuje v posledních letech zejména otázkám úspěšnosti a problémovosti školní populace s důrazem na Ústecký kraj.

Vlastimil Chytrý působí na katedře preprimárního a primárního vzdělávání na pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v ústí nad Labem. Věnuje se přípravě budoucích učitelů, kromě problematiky matematického myšlení žáků základních a středních škol a rozvoje jejich metakognitivního potenciálu se také profiluje v oblasti statistiky, s čímž je úzce propojena jeho publikační činnost.

Valenta, Milan; a kol. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2021.
ISBN 978-80-262-1715-2.

Dramaterapie je již delší dobu etablovanou expresivní terapií, se níž se setkáváme v mnoha oblastech práce s lidmi. Autoři v knize objasňují, co dramaterapie obnáší, představují její teoretická a praktická východiska, vysvětlují její historii a zabývají se její současnou podobou. Čtenáře dále seznamují se základními dramaterapeutickými pojmy, věnují se také archetypální složce dramaterapie a popisují její proces. V závěrečných dvou kapitolách pak představují techniky dramaterapie a nabízejí různé projekty, které využívají tuto terapeutickou metodu. Jde například o práci s klienty s mentální retardací, ale také v oblastech jako jsou psychiatrické terapeutické komunity nebo školství. Kniha obsahuje řadu příkladů a vysoce faktografickému textu nechybí čtivost a poutavost.

Páté aktualizované vydání dnes již klasické učebnice je výrazně rozšířené oproti vydáním předešlým. Na jeho vzniku se podíleli absolventi doktorandského studia speciální pedagogiky – dramaterapie a dlouholetého dramaterapeutického výcviku s klinickou praxí. Ruku v ruce s rozšířeným obsahem jde také jeho aktualizace.

Tato publikace je nejen vynikajícím textem pro studenty psychologie, speciální pedagogiky a příbuzných oborů, ale i zajímavým nahlédnutím do jedné z technik arteterapie pro laickou veřejnost. Psychoterapeuti, vychovatelé i vedoucí dramatických kroužků zde mohou najít inspiraci a informace o stále se rozvíjícím oboru.