

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Ondřej Koffer

Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na základních
školách a nižším stupni gymnázií očima žáků

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci s názvem Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na základních školách a nižším stupni gymnázií očima žáků vypracoval samostatně s využitím uvedeného seznamu literatury a dalších zdrojů.

.....

Podpis autora práce

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval především vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost a čas, který mi během tvorby práce věnovala. Poděkování bych také rád adresoval nejen všem žákům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, ale také učitelům, kteří mi ochotně pomohli výzkumný nástroj administrovat do svých tříd. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří mi poskytovali potřebnou podporu a chuť do práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ondřej Koffer
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na základních školách a nižším stupni gymnázií očima žáků
Název v angličtině:	Education climate in geography lessons at secondary school and grammar school perceived by students
Anotace práce:	Hlavním cílem diplomové práce je zjistit aktuální stav vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na vybraných základních školách a nižším stupni gymnázia tak, jak ho vnímají žáci 7. ročníku (resp. sekundy). V diplomové práci je dále zjišťován vliv nezávislých demografických proměnných na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky. Demografickými proměnnými jsou gender žáků, druh školy (základní škola / gymnázium), gender učitele, oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis (zeměpis je nejoblíbenější / jiný předmět je nejoblíbenější) a známka ze zeměpisu získaná na posledním vysvědčení.
Klíčová slova:	dotazník, vyučovací klima, zeměpis, žáci základní školy a gymnázia
Anotace v angličtině:	The main aim of the thesis is to determine the current status of education climate in geography lessons at secondary school and grammar school as it is perceived 7th grade students. The thesis also investigated the influence of independent demographic variables on the students perception of the education climate in geography. Demographic variables are student gender, type of school (secondary school / grammar school), teacher gender, popularity of the subject geography (geography is the favorite / other object is a favorite) and geography mark obtained on the last certificate.
Klíčová slova v angličtině:	questionnaire, education climate, geography, secondary school and grammar school students
Přílohy vázané v práci:	6 listů
Rozsah práce:	102 listů
Jazyk práce:	čeština

Obsah

1 Úvod.....	7
I. Teoretická část	
2 Klima, atmosféra a prostředí	9
2. 1 Klima	9
2. 2 Atmosféra.....	10
2. 3 Prostředí.....	10
3 Psychosociální klima.....	12
4 Klima školy a školní klima	14
4. 1 Klima školy.....	14
4. 1. 1 Pojetí klimatu školy	14
4. 1. 2 Typy klimatu školy	16
4. 2 Školní klima	17
5 Třídní klima a vyučovací klima	20
5. 1 Třídní klima	20
5. 2 Vyučovací klima	21
5. 2. 1 Pojetí vyučovacího klimatu.....	21
5. 2. 2 Faktory ovlivňující vyučovací klima	23
5. 2. 3 Typy vyučovacího klimatu.....	25
6 Výuka, vyučování a učení	27
6. 1 Výuka	27
6. 2 Vyučování.....	27
6. 3 Učení.....	28
7 Učitel jako tvůrce klimatu	29
7. 1 Gender učitele	29
7. 1. 1 Pojem gender.....	29
7. 1. 2 Vliv genderu učitele na klima	30
7. 2 Vyučovací styly učitelů	30
7. 2. 1 Pojetí a význam vyučovacích stylů	30
7. 2. 2 Typy vyučovacích stylů	31
8 Měření klimatu.....	34
8. 1 Možnosti výzkumu klimatu	34

8. 2 Problémy při měření klimatu	35
8. 3 Využití výsledků výzkumu klimatu	36
8. 4 Měření vyučovacího klimatu v přírodovědných předmětech	37
II. Empirická část	
9 Metodologie.....	39
9. 1 Cíle výzkumu	39
9. 2 Hypotézy	40
9. 3 Výzkumný nástroj	41
9. 4 Výzkumný vzorek	42
9. 5 Analýza získaných dat	44
10 Výsledky.....	47
10. 1 Vliv učitele na vyučovací klima zeměpisu	47
10. 1. 1 Vliv učitele na žáky na základní škole.....	48
10. 1. 2 Vliv učitele na žáky na gymnáziu.....	51
10. 1. 3 Vliv učitele na žáky obecně	54
10. 2 Vliv vyučovacího předmětu na vyučovací klima zeměpisu	58
10. 2. 1 Vliv vyučovacího předmětu na žáky na základní škole.....	58
10. 2. 2 Vliv vyučovacího předmětu na žáky na gymnáziu.....	61
10. 2. 3 Vliv vyučovacího předmětu na žáky obecně.....	64
10. 3 Vliv spolužáků na vyučovací klima zeměpisu	67
10. 3. 1 Vliv spolužáků na žáky na základní škole	67
10. 3. 2 Vliv spolužáků na žáky na gymnáziu	70
10. 3. 3 Vliv spolužáků na žáky obecně	73
10. 4 Souhrnné výsledky vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu.....	77
10. 4. 1 Vnímání vyučovacího klimatu žáky na základní škole	77
10. 4. 2 Vnímání vyučovacího klimatu žáky na gymnáziu	80
10. 4. 3 Vnímání vyučovacího klimatu žáky obecně	83
10. 4. 4. Potvrzení hypotéz	88
11 Diskuse.....	91
12 Závěr	94
13 Resumé.....	96
14 Použitá literatura	97
PŘÍLOHY	

1 Úvod

Diplomová práce se zabývá zkoumáním vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na základních školách a nižším stupni gymnázií tak, jak ho vnímají žáci těchto škol. Dále se práce zaměřuje na zjišťování vlivu učitele, vyučovacího předmětu a spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky, stejně jako na vliv jednotlivých nezávislých demografických proměnných na všechny tři výše zmíněné faktory.

Důvodem, proč jsem si zvolil právě toto téma, je skutečnost, že se jedná o problematiku, s níž se někdy ve svém životě setkal už úplně každý. Všichni jsme chodili do školy, takže si každý z nás také určitě vzpomene, na které vyučovací předměty chodil rád, s nadšením, možná i se zájmem, a na které se vyloženě netěšil a každá taková vyučovací hodina pro něj znamenala pouze jeden velký traumatizující zážitek. Ale proč tomu tak bylo? Co ovlivnilo naše přesvědčení, že následujících pětadvaceti minut pro nás bude utrpením? A díky čemu jsme se v jiných hodinách cítili tak příjemně? Veškeré tyto zkušenosti jsou spjaté s pojmem klima, které nás v žákovském a studentském věku ovlivňovalo, aniž jsme to tušili.

Je tedy s podivem, že se v české pedagogické literatuře hlubšímu studiu pojmu klima věnuje stále jen několik málo autorů. Navíc se jedná většinou o obecný pohled na věc, spočívající zejména ve vysvětlování základních pojmů a konstruování teoretických základů studia klimatu. Konkrétnější vhled do této problematiky, tedy nejen na úrovni školy nebo třídy, ale například i na úrovni jednotlivých vyučovacích předmětů, nabízí pedagogičtí výzkumníci zatím jen velice sporadicky.

Fenomén, s nímž se setkal každý z nás, by si tudíž podle mého názoru zasloužil daleko více prostoru pro hlubší zkoumání. Proto jsem se rozhodl této problematice věnovat ve své diplomové práci, která je zaměřena na zkoumání vyučovacího klimatu. Vyučovací klima není v odborné literatuře popisováno tak často, jako třeba školní nebo třídní klima. Proto považuji za vhodné, zabývat se právě touto úrovní klimatu, aby zjištěné výsledky mohly nejen rozšířit stávající škálu poznatků nashromážděných českými a zahraničními studii, ale i posloužit dalším výzkumníkům zabývajících se klimatem na českých školách.

Teoretická část práce je rozdělena do sedmi kapitol. Většina z nich se zabývá vysvětlením pedagogických pojmů, ať už jde o pojmy základní (výuka, vyučování, učení, aj.), nebo pojmy s úzkou návazností na stěžejní termín práce - klima (atmosféra, prostředí, apod.). Kapitoly zabývající se klimatem dále popisují různé terminologické problémy vztahující se k tomuto pojmu a také poskytují přehled o jednotlivých typologiích klimatu. Jedna z dalších kapitol se pak detailněji zabývá osobností učitele a jejím vlivem na vnímání klimatu žáky. Poslední kapitola teoretické části práce se pak věnuje problematice měření klimatu, zejména možnostmi výzkumu klimatu a problémy při jeho měření.

Empirická část práce zahrnuje tři kapitoly. Metodologie se věnuje stanovení cílů práce, výzkumných otázek a hypotéz. Dále je zde popsána tvorba všech částí výzkumného nástroje a také výzkumný vzorek. Největší důraz je v práci kladen na kapitolu „Výsledky“, která se zabývá detailní analýzou získaných dat. Pro větší přehlednost je v této kapitole užito vedle slovního hodnocení výsledků i velkého množství tabulek a grafů. V závěrečné diskusi jsou pak výsledky výzkumného šetření v krátkosti shrnuty a porovnány se závěry výzkumů dalších autorů zabývajících se zkoumáním klimatu.

I. Teoretická část

2 Klima, atmosféra a prostředí

V této kapitole se budeme blíže zabývat pojmy klima, atmosféra a prostředí. Ačkoli je diplomová práce zaměřena čistě na problematiku klimatu, není možné s tímto pojmem pracovat bez vysvětlení ostatních dvou termínů. Proto bude následující pasáž věnována jak klimatu, tak i atmosféře a prostředí.

2. 1 Klima

Pojem klima není v pedagogice pojmem původním. Jak zmiňuje Mareš (2003), tak pojem klima má své těžiště nikoli ve společenských, nýbrž v přírodních vědách. Užívání tohoto termínu ovšem záhy hranice přírodních věd překročilo a začalo být zajímavé i pro obory zabývající se lidským společenstvím. Nejprve jako obrazné přirovnání – metafora, později jako plnoprávné označení.

Vysvětlením pojmu klima se zabývala celá řada autorů. Velmi obecný vhled do problematiky poskytuje Průcha (2002a), který říká, že při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod. Například Mareš (2005) zaujímá názor, že klima je založeno na subjektivních názorech aktérů klimatu, tedy na tom, co leží obrazně řečeno „za kulisami“; staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli. Litvin a Stringer (1968) klima zase chápou jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény.

Z praktického hlediska na tuto problematiku nahlízejí Bültner s Meyerem (2004), kteří vyzdvihují významný vliv klimatu na proces učení každého jednotlivého studenta a přirozeně také na spokojenost každého vyučujícího s jeho zaměstnáním. Klima je podle nich tedy v podstatě určeno aktuálním stupněm sebeúcty, vzájemného respektu a ochoty ke spolupráci.

Velmi výstižně však pojem klima vysvětluje Grecmanová (2003). Podle ní můžeme klima chápat jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Nutno zmínit ještě jeden důležitý aspekt klimatu, a tím je jeho časová dimenze. Klima je

dle Grecmanové (2003) jevem relativně stálým a dlouhodobým, čímž se významově liší od pojmu atmosféra.

2. 2 Atmosféra

Termín atmosféra má dle Mareše a Křivohlavého (1995) poměrně úzký rozsah. Tito autoři dále zdůrazňují, že atmosféra je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, měnícím se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Z praxe lze uvést dokonce i krátkodobější trvání určité atmosféry, např. atmosféra před testem nebo atmosféra během čekání, kdo bude vyvolán k ústnímu zkoušení. Oproti klimatu je tedy pojem atmosféra spjat s aspektem proměnlivosti a také krátkým trváním.

Stejně jako klima je i pojem atmosféra převzat z terminologie přírodních věd, nutno však podotknout, že nepřesně. Dle geografického pojmosloví (a také dle logiky věci) bychom totiž měli místo pojmu „atmosféra“ pracovat spíše s pojmem „počasí“. Mohli bychom tak v pedagogické rovině přesně vyjádřit analogii k reálné geografické skutečnosti, tedy že krátkodobý stav ovzduší se nazývá termínem „počasí“, zatímco dlouhodobý stav jevů v ovzduší je označován pojmem „klima (příp. podnebí)“.

2. 3 Prostředí

Pojmy klima či atmosféra rozhodně nelze zaměňovat s pojmem prostředí. Prostředí, které velmi obecně vymezuje Geist (1992), představuje velkou skupinu faktorů, které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu a s nimiž je člověk v interakci. Termín prostředí je, oproti klimatu či atmosféře, pojmem nejširším. Má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických (Mareš, Křivohlavý 1995 str. 147).

Součástí celkového prostředí je i školní prostředí, které je tvořeno několika dimenzemi. Červenka (1994) se odkazuje na Tagiuriho (1968), v jehož členění se rozlišuje dimenze ekologická (materiální a estetické aspekty školy), společenská (osoby a skupiny osob s určitým vztahem ke škole), sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami) a kulturní (hodnotové vzory, normy).

Prostředí můžeme považovat za základnu nebo jinými slovy za „živnou půdu“ pro určité klima (Grecmanová 2003). Podle toho, jak je definováno a vymezeno prostředí coby objektivní realita, a kdo patří mezi osoby, jejichž vnímání a posuzování se zohledňuje, je možné rozlišovat jednotlivé varianty klimatu (Grecmanová 2008). V případě prostředí,

které je vymezeno hranicemi budovy školy, přičemž se v něm pohybují vedle všech žáků a učitelů i ostatní zaměstnanci školy, a to jak ve vyučovacích hodinách, tak i o přestávkách, hovoříme o školním klimatu. Klima v tomto prostředí, avšak zredukovaném pouze na danou třídu, pak nazýváme jako třídní klima. Konečně klima v podmínkách třídního klimatu, avšak zahrnující pouze čas vyučovacích hodin, pak označujeme jako vyučovací klima.

3 Psychosociální klima

Než se seznámíme s jednotlivými složkami klimatu (což bude náplní následujících kapitol), je nejprve nutné zmínit pojem psychosociální klima. Jedná se vlastně o pojem, který sám o sobě dává čtenáři na srozuměnou, že se právě zaobírá termínem pedagogickým a ne geografickým. Se samotnou definicí pojmu psychosociální klima se seznámíme níže.

Sociální (psychosociální) klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů určitého prostředí na to, co se v prostředí odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (Mareš 2001). Hvozdík (1998) chápe psychosociální klima jako psychologickou a organizační charakteristiku konkrétní society. V odborné literatuře se vedle pojmu psychosociální klima (např. Ježek 2004) často také vyskytují synonymní pojmy jako např. klima sociální (např. Mareš 1998) či sociálně psychologické (např. Mareš, Lašek 1996).

Psychosociální klima je tedy kvalita, na jejíž tvorbě se podílejí jak vlivy sociální, tak i psychologické. Mezi sociální činitele v tomto smyslu můžeme zařadit například vztahy mezi lidmi v dané skupině, vzájemné postavení osobností ve skupině, sociální role, atd. Do skupiny psychologických vlivů bychom pak mohli naopak zahrnout kupříkladu rysy osobnosti, která vnímá aspekty daného prostředí, postoje osobnosti apod.

Psychosociální klima se vyskytuje prakticky kdekoli. Můžeme se tak setkat kupříkladu s psychosociálním klimatem zdravotnického zařízení, továrny na výrobu automobilů, čekárny u lékaře apod. Jednou z dílčích, a pro potřeby této práce stěžejních, oblastí působení psychosociálního klimatu je ovšem oblast školství.

Termín psychosociální klima v oblasti školství můžeme vztahovat na všechny složky klimatu školy - tedy školní klima, třídní klima, vyučovací klima atd. (všechny pojmy budou blíže vysvětleny v dalších kapitolách). Mareš (2001) ve svém vysvětlení pojmu psychosociální klima klade důraz na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost.

Termínem (psycho)sociální klima třídy označuje Mareš (1998) jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Podle Mareše (1998) je sociální klima třídy také

zprostředkovaně ovlivněno širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Podle své povahy může psychosociální klima třídy kladně či záporně ovlivňovat život třídy, činnost jednotlivých žáků, jejich vztah k práci i k učení, šířeji orientované postoje a hodnotové orientace či mezilidské vztahy ve třídě. Sociálně psychologické klima se proto stává činitelem, který podmiňuje formování, příp. rozvoj kolektivu ve třídě, výchovu jednotlivých žáků. Plní tak socializační funkci (*Mareš, Křivohlavý 1990 str. 143*).

4 Klima školy a školní klima

V odborné terminologii se můžeme setkat s poměrně velkou nejednoznačností v rámci vymezení pojmů klima školy a školní klima. Na tento problém upozorňuje celá řada autorů, mezi nimi například Grecmanová (2003a, 2008, aj.), Mareš (2003, aj.), nebo Čapek (2010).

Školní klima vyplývá z celkového prostředí školy. Má své vlastní obsahové vymezení a cíl výzkumu. Součástí školního klimatu jsou klimata výuky, tříd, učitelského sboru, organizační klima, aj. Školní klima nestojí k těmto fenoménům v pozici synonyma, tuto roli však plní klima školy (*Grecmanová 2008 str. 36*).

Je nasnadě, zdali by nebylo vhodnější užívat raději pojmu „klimata školy“ namísto dosavadního termínu „klima školy“. Podle mého názoru by pouhý převod do množného čísla značně usnadnil orientaci v pedagogickém klimatickém pojmosloví, které je v současnosti poměrně nejednotné a tím pádem i nepřehledné. V následujícím textu budou nicméně všechny zásadní pojmy týkající se klimatu blíže vysvětleny.

4. 1 Klima školy

4. 1. 1 Pojetí klimatu školy

V první řadě je dobré seznámit se s pojmem klima školy tak, jak ho definují různí zahraniční autoři. Například Sackney (1988) vysvětluje, že klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky: a) prožívají ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní pracovníci, poradenská pracovníci, školníci, údržbáři), b) ovlivňuje jejich chování, c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít. Ellis (1988) klima školy chápe jako soubor agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních), které vyjadřují celkový pocit nebo dojem, který člověk o dané škole nabývá. Do třetice můžeme zmínit definici Hoye a Feldmana (1999), podle níž je klima školy relativně stálá kvalita celé školy, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole.

Vzhledem k tomu, že je tato práce věnována vedle vymezení (a vysvětlení) základních pojmů také výzkumné problematice s důrazem na stěžejní vliv vyučujícího na dané klima, je dobré uvést i pojetí klimatu školy, které předkládají autoři Cohen, McCabe, Michelli a Pickeral

(2009). Ti naznačují, že se klima školy vztahuje ke kvalitě a charakteru života školy (...), je založené na vzorcích zkušenosti lidí se školním životem a odráží normy, cíle, hodnoty, mezilidské vztahy, ale také vyučovací a učební postupy a organizační struktury.

V české odborné literatuře se můžeme setkat s dalšími vymezeními pojmu klima školy. Podle Čapka (2010) je klima školy souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. Čapek (2010) dále zdůrazňuje, že nás nezajímá, co se „opravdu“ děje, ale to, jak je toto dění vnímáno. Pedagogický slovník definuje klima školy jako sociálně-psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy (*Průcha, Walterová, Mareš 1998 str. 107*). Klima školy ovšem můžeme chápat také jako subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev. Jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase. Jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně. Jev, který můžeme zkoumat jako nezávislou proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry, anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (*Mareš 2003a*).

Recenze literatury provedená Haynesem a kol. (1997) poskytla seznam 15 prvků, které charakterizují zdravé klima školy. Jedná se o následující prvky:

1. Motivace k úspěchu (studenti ve škole věří, že se mohou naučit a jsou ochotni se učit),
2. Společné rozhodování (rodiče, žáci a učitelé jsou aktivně zapojeni do rozhodování ovlivňující chod školy),
3. Rovnost a spravedlnost (se žáky je zacházeno stejně, bez ohledu na národnost, pohlaví a zdravotní postižení),
4. Všeobecné klima školy (na škole panuje pozitivní kvalita všech interakcí a pocity důvěry a respektu v rámci školní komunity),
5. Řád a disciplína (žáci prokazují vhodné chování ve školním prostředí),
6. Zapojení rodičů (rodiče se častěji účastní školních aktivit),

7. Vztahy školní komunity (komunita je připravena podporovat a zapojovat se do života školy),
8. Odhodlání k učení žáka (učitelé aktivně motivují žáky k tomu, aby se učili),
9. Očekávání vyučujících (vyučující očekávají, že žáci budou úspěšní ve škole i v životě),
10. Vedení (ředitel účinně řídí školu a vytváří pozitivní klima),
11. Školní budova (fyzický vzhled školní budovy odráží respekt školy a komunity),
12. Sdílení možností (všichni žáci mají stejnou možnost zapojit se do školních aktivit a využívat školních materiálů a vybavení),
13. Péče a citlivost (ředitel bere ohled na žáky, rodiče i zaměstnance školy),
14. Studentské mezilidské vztahy (mezi žáky ve škole panuje vysoká úroveň péče, respektu a důvěry),
15. Vztah učitel – žák (mezi žáky a učiteli ve škole panuje vysoká úroveň péče, respektu a důvěry).

4. 1. 2 Typy klimatu školy

Co se týče rozlišování jednotlivých typů klimatu školy, tak můžeme uvést Oswaldovu (1989) typologii, ze které vycházejí i mnozí čeští autoři (např. *Dopita, Grecmanová, a kol. 2012*). Dle této typologie lze klima školy rozčlenit celkem do čtyř následujících klimatických typů:

1) Autoritativní klima školy (nebo také funkčně orientované klima), které lze popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a na tlak na výkon. Spolužáci jsou izolovaní. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechť ke škole a větší strach ze školy.

2) Demokratické klima školy (sociálně-integrativní klima) je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a stresové situace vyvolávají jen minimálně. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny. Žáci pocítují radost ze školy a chuť se učit. Mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje. Také u nich se setkáváme se spokojeností se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky.

3) Liberální klima školy (distanční klima) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechuť ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají strach ze školy. Učitelé se málo angažují, nevyžadují disciplínu, někdy trpí stresovými situacemi. Ve vztahu mezi učiteli a ředitelem a ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty.

4) Diskrepantní klimatický typ vyplývá z diskrepance (tj. nesouladu) mezi vnímáním učitelů a percepcí žáků s rodiči. Učitelé pocítují svobodný rozvoj osobnosti, nepatrný stres, sociálně se angažují. Mezi učiteli a ředitelem jsou dobré vzájemné vztahy. Za dobré považují učitelé i své vztahy k žákům a naopak. Žáci a rodiče ovšem spatřují tyto vztahy negativně. Stejně tak prožívají žáci i vzájemné vztahy. Žáci mají navíc velký strach ze školy. Také rodiče vnímají klima školy spíše nepříznivě.

Klima se přirozeně nevymezuje jen na základě toho, jakými popisnými aspekty toto klima disponuje, významnou roli v jeho určování a měření hraje také faktor času. Klima školy tak můžeme dle Mareše (2003a) zkoumat v několika podobách. Jednak se můžeme zaměřit na jeho aktuální (momentální) podobu, nebo na jeho preferovanou podobu, která vychází ze subjektivního vnímání jednotlivých aktérů. Dále můžeme dle tohoto autora zkoumat klima školy v jeho žádoucí podobě - jako cíl intervenčního snažení, nebo také v podobě retrospektivní, založené na vzpomínkách účastníků v určitém dlouhodobějším horizontu.

4. 2 Školní klima

Jak už bylo zmíněno v kapitole vysvětlující pojem prostředí, tak o školním klimatu hovoříme tehdy, pokud se tato kvalita týká celé školy. Součástí školního klimatu je pak klima třídy, vyučovací klima, klima učitelského sboru, atd. (Grecmanová 2003). Školní klima je tak pojmem, který všechna tato dílčí klimata zastřešuje.

Školní klima je specifický projev jednotlivých dimenzí školního prostředí (jako celku), které vnímají, prožívají a popisují žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři (Grecmanová 2008 str. 36). Mezi tyto dimenze školního prostředí podle Grecmanové (2003b) patří (a) ekologie školy, což můžeme chápat jako materiální a estetické aspekty školy, dále pak (b) společenské prostředí (ve smyslu personálního obsazení), které se týká kvalit a kompetencí žáků, učitelů, rodičů, vedení školy, (c) sociální dimenze, vztahující se na úroveň komunikace a kooperace mezi žáky, učiteli, rodiči, a také (d) kulturní dimenze, která se vztahuje na hodnotové vzory.

Stejně jako pro klima školy existuje i pro školní klima vymezení jeho několika možných typů. Typologii školního klimatu, která se zaměřuje na vztahy mezi aktéry školního života – tedy učiteli, žáky a rodiči, s důrazem na vedení školy sledoval Oswald (1989), na jehož práci se odkazuje Grecmanová (2008):

1) Škola vedená autokraticky od života izolovaným způsobem. Ředitel a někteří učitelé plně určují život školy – rodiče a žáci „do toho nemají co mluvit“. S rodiči (stejně jako se žáky) se jedná jako s podřízenými, cíl a úkoly školy jsou v tomto systému viděny samostatně. Vnější kontakty jsou zásadně považovány za zbytečné, pro učení jsou dokonce pokládány za škodlivé. Platí jediný cíl – zprostředkování vědění (výhradní zdůraznění kognitivní orientace školy). Na novoty je pohlíženo se skepsí a jsou prováděny jen na požádání (rozkaz, ukázkou).

2) Škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem. Management školy (ředitel, dominantní učitel nebo seskupení učitelů na základě podobných zájmů) řídí všechny aktivity školy. Velice často panuje v životě školy aktivita (činnost, pohyb) – slaví se svátky, zvou se zajímavé osobnosti, organizují se výstavy apod. Zúčastnění jsou tím fascinováni a ani nepozorují, že sami zůstávají v tomto ruchu pasivní a bez iniciativy. Šarm a umění spojené s radostí z prosazení jsou u každé jiné iniciativy potlačeny již v zárodku – ukazují se jako nevhodné.

3) Škola vedená demokraticky od života izolujícím způsobem. S porozuměním a nadšením pro partnerskou kooperaci je veden dialog mezi rodiči, učiteli a žáky, příp. je stále znovu hledán. Individuální právo je uznáváno. To všechno se nicméně koná a má konat ve škole, nezávazně na tom, co se děje „venku“. Pozitivní je na tom vůle k vytvoření malého vlastního „lepšího světa“, negativně posuzujeme odpor (averzi) před střetnutím s tímto světem. V tomto směru stojí blízko idea „školního státu“.

4) Škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem. Otázka smyslu učení, příp. zaměstnání s různými obsahy oborů (cizí jazyky, geografie, náboženství, matematika aj.), stejně tak úsilí vzdělávat mladého člověka charakterizuje motivy jednání. Ředitel a učitelé jsou přesvědčeni o tom, že se sami také v procesu učení učí. Vycházejí z toho, že při střetnutí dospělých se světem nemůže a nesmí stačit pouze škola, protože mnohé podněty učení jsou také mimo organizované učení. Ve spolupráci s rodiči se organizují setkání s básníky a umělci, s experty v hospodářství a politice. Hledají se nové aktivní formy vyučování, např. projektové vyučování.

Některé z uvedených kategorizací školního klimatu je podle Kašpárkové (2003) možné použít i pro členění klimatu vyučovacího, neboť zmíněné aspekty se netýkají jenom školního prostředí, ale i samotného vyučovacího procesu.

5 Třídní klima a vyučovací klima

Stejně jako tomu bylo u předchozích termínů, zaznamenávají také pojmy vyučovací a třídní klima určitou nejednotnost v pojetí různých autorů. Někteří z nich oba tyto pojmy slučují a používají je de facto jako synonymní výrazy pro tutéž skutečnost, jiní odborníci naopak tyto pojmy významově rozlišují.

Jedním z autorů, jenž zastává synonymní (v podstatě od sebe navzájem neodlučitelné) pojetí obou termínů, je například Petlák (2006), který se vyjadřuje v tom smyslu, že klima třídy a vyučovací klima od sebe není možné oddělit. Klima třídy ovlivňuje vyučovací klima, a naopak. V podobném duchu se vyjadřuje i Čapek (2010), když tvrdí, že kategorie třídní klima zahrnuje i to, co někteří odborníci nazývají klimatem výuky nebo komunikačním klimatem ve třídě. Není tedy nezbytné je nějak odlišovat.

Celá řada autorů (*např. Grecmanová 2008; Mareš, Ježek 2012, aj.*) však pojmy třídní a vyučovací klima rozlišuje, byť se může zdát, že rozdíly ve vymezení těchto dvou termínů jsou pouze minimální. V této práci budeme vycházet právě z názoru výše zmíněných autorů, tedy že třídní klima není totéž co klima vyučovací.

5.1 Třídní klima

Třídní klima lze chápat jako pojem širší než vyučovací klima. Dokládá to pojetí Grecmanové (2008), jež třídní klima vysvětluje jako kvalitu, na kterou mají vliv klimata vyučování v dané třídě, avšak i prožívání prostředí třídy žáky o přestávkách či ve volném čase. Třídní klima je tak chápáno v podstatě jako vyučovací klima „doplněné“ o klima „mimovýukové“.

Klima školní třídy je jev dlouhodobý - trvající několik měsíců či let (což je obecně znakem klimatu), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty tak, jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé (*Mareš, Ježek 2012*).

Mareš s Ježkem (2012) dále uvádějí, že klima třídy má následující znaky: (a) je to skupinový, nikoli individuální jev; (b) je sociálně konstruované; (c) vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči; (d) je ovlivňováno širším sociálním kontextem,

tj. klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spádovou oblastí žáků atd.

Pojmem třídní klima se stejně jako řada dalších českých i zahraničních autorů zabývá například i Čapek (2010). Ten v této souvislosti uvádí sice ucelenou, nicméně poměrně komplikovanou definici, která se navíc dá aplikovat nejen na třídní klima, ale obecně i na všechna další klimata školy. Třídní klima je podle něj souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Pokud tuto definici budeme chtít interpretovat jednodušeji, poukážeme na několik základních pojmů, které se v ní vyskytují. Zaprvé jde o pojmy „subjektivní“ a „vnímání“, které se objevují téměř ve všech definicích pojmu klima. Klima nelze reálně uchopit, nevidíme ho, přesto díky vnímání víme, že tu někde je. Avšak to „jak“ to víme, resp. „jakým způsobem“ nebo ještě lépe „jak moc“ to víme, záleží čistě na individualitě naší osobnosti, tzn. na naší subjektivní orientaci v životě. Zadruhé je nutné upozornit na pojem „prostředí“, což je východisko pro každé konkrétní klima. V případě klimatu třídy je takovýmto prostředím nejen učebna, v níž jsou žáci vyučováni, ale v širším kontextu je prostředím navíc i samotná škola, ve které k výuce dochází. Do třetice je potřeba zdůraznit pojem „účastníci“, kteří jsou nejen „konzumenty“, ale i „spolutvůrci“ klimatu. Účastníci třídního klimatu, tedy hlavně žáci a učitelé, nejsou pouhým terčem, do kterého se strefují klimatické vlivy, ale jsou zároveň i aktivními činiteli, kteří svým jednáním dokážou klima samotné přetvářet, nebo přesněji - spoluvytvářet.

5. 2 Vyučovací klima

Hlavním pojmem a dá se říci i těžištěm této práce je však vyučovací klima. Proto tomuto pojmu bude věnováno nejvíce prostoru.

5. 2. 1 Pojetí vyučovacího klimatu

V první řadě je potřeba zdůraznit, že různí autoři používají sice formulací odlišné, ale významově totožné termíny. Můžeme se tak v literatuře setkat jak s užíváním pojmu „vyučovací klima“, tak i pojmu „klima výuky“ (pojmy „školní klima“ a „klima školy“ je ovšem nezbytné rozlišovat, jak už bylo zmíněno výše). Vysvětlení samotných pojmů „výuka“ a „vyučování“ je věnována následující kapitola.

Jak už vyplývá z předchozího textu, klima výuky je v hierarchii uvedených klimat nejmenší jednotkou. Týká se klimatu v konkrétním předmětu a určitého učitele (*Grecmanová 2003b*). Oproti třídnímu klimatu, které je spoluvytvářeno chováním žáků a všech učitelů při vyučovacích jednotkách, stejně jako situacemi, k nimž dochází o přestávkách, je vyučovací klima vymezeno pouze souborem¹ vyučovacích hodin jednoho vyučovacího předmětu u jednoho konkrétního učitele v dané třídě.

Dreesmann (1982) i Bessoth (1989) se shodují na tom, že klima výuky je relativně stálá, přetrvávající kvalita. Dreesmann (1982) k tomu dodává, že na této kvalitě se podílí určité seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování. Bessoth (1989) dále doplňuje, že stabilita klimatu může být narušena jen většími změnami v učebním prostředí, které ovlivní prožívání žáků.

Vyučovací klima lze považovat za odraz vyučovacího prostředí (především jeho dimenze sociální a kulturní) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení žáků a učitelů. Je to relativně dlouhodobý jev, který se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák (*Grecmanová 2004*). Tatáž autorka se dále vyjadřuje v tom smyslu, že vyučovací klima je nejvíce ovlivněno způsobem komunikace a kooperace mezi učitelem a žákem, zafixovanými vzorci chování a navyklými vztahy mezi žáky, mezi učitelem a žáky ve vyučování. Vztahuje se k hodnotovým vzorům, normám, systému víry, poznávacím a hodnotícím postupům, odborným kompetencím apod., které se ve vyučování vyskytují nebo které implicitně uplatňuje učitel.

Přestože se většina autorů zabývajících se problematikou vyučovacího klimatu (*např. Grecmanová 2003b, Průcha 2002, Lašek 2007 aj.*) shoduje na tom, že se jedná o pojem úzce související s vnímáním aktérů daného souboru vyučovacích jednotek (zejm. žáků a učitele), můžeme se setkat se značnou nejednotností, týkající se bližšího charakteru tohoto vnímání z hlediska jeho individuálnosti (resp. kolektivnosti). V této souvislosti o vyučovacím klimatu hovoří např. Bültner a Meyer (2004), kteří vyučovací klima definují jako kolektivní vnímání vyučování. Naproti tomu vyučovací klima, tak jak ho chápe Gaab (2001), označuje životní prostor, do něhož jsou učitelé a žáci v rámci školní organizace zasazeni. Tento autor dále zdůrazňuje fakt, že životní prostory jsou současně dějové prostory, které jsou vnímány

¹ V tomto ohledu je slovo „soubor“ velmi důležité, neboť pokud bychom výše zmíněnou poučku neaplikovali na soubor hodin jako dlouhodobou proměnnou, ale pouze na jednu vyučovací hodinu, nehovořili bychom tím pádem o klimatu, nýbrž o atmosféře ve výuce.

velmi individuálně. Každý zúčastněný rozvíjí individuální realitu, na základě svého specifického vnímání a z toho vyplývajícího jednání.

Osobně se přikláním ke druhé uvedené koncepci, tudíž k pojetí Gaaba (2001), tedy že vyučovací klima je činitelem působícím na každého jednotlivého účastníka vyučování individuálně. Vycházím ze skutečnosti, že každý člověk na světě je svébytná osobnost s vlastními specifickými potřebami, postoji a názory, a tedy že i vnímání tohoto člověka je individuální a jedinečné. Má slova potvrzují např. Plevová a Petrová (2012), které vysvětlují, že každý člověk vnímá svět jedinečným, osobitým způsobem. Vnímání je podle nich u každého člověka individuálně specificky zaměřeno (každý zaměřuje pozornost při vnímání na něco jiného) a to, co jedinec vnímá, také individuálně specificky zpracovává (každý může individuálně interpretovat vnímané skutečnosti).

Z jiného úhlu pohledu na vyučovací klima nahlíží Grecmanová (2003b), která se tento pojem snaží uchopit v rámci jeho možného působení na účastníky vyučování, resp. z hlediska působení účastníků vyučování na klima samotné. Vyučovací klima má podle ní charakter dialektické proměnné. To znamená, že vyučovací klima se může stát jak proměnnou závislou, tak i nezávislou. Klima se běžně stává závisle proměnnou, která je ovlivňována a mění se vlivem jiných nezávisle proměnných. Z toho dle autorky plyne, že kvalita působení toho či onoho prostředí a jejich kombinace vytváří specifickou atmosféru a spolupodílí se na tvorbě vyučovacího klimatu. Klima je ovšem zároveň i nezávisle proměnnou. To znamená, že má vliv na složky prostředí, které zase (zpětně) utvářejí vyučovací klima a působí na ně. Jedná se tedy o proces vzájemného ovlivňování.

Pro konkrétnější představu můžeme uvést následující příklad: Mrzuté chování učitele frustrovaného ze svého zaměstnání, který chodí vyučovat nerad a dává to žákům najevo třeba i neochotou využívat různorodých vyučovacích metod a pomůcek, může vést k navození nepříjemné nálady u žáků vždy, kdy má daný vyučovací předmět s tímto vyučujícím nastat a tím pádem k neochotě žáků s tímto učitelem během výuky adekvátně spolupracovat. Dochází tak dlouhodobě k vytváření negativního vyučovacího klimatu, jež zpětně působí na učitele a které ho pouze utvrzuje v jeho dosavadním mrzutém chování.

5. 2. 2 Faktory ovlivňující vyučovací klima

Za faktory ovlivňující vyučovací klima můžeme dle Laška (2007) považovat ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují

vznik, podobu a účinky klimatu. Vyučovací klima je podle Gaaba (2001) spojeno s vnímáním vztahů mezi žáky navzájem, vztahu mezi žáky a nynějšími učiteli, dále pak s kvalitou vyučování a s tím spojeným obsahem a významem učiva, a stejně tak s vyučovacími metodami a vyučovacím stylem učitelů.

Lašek (2007) dále vymezil 5 skupin faktorů (jeho vlastními slovy „determinant“) podílejících se na tvorbě klimatu. Autor užívá pojmu determinant proto, že není vždy dost dobře možné odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů. Těchto 5 skupin je nicméně vymezeno následovně:

- 1) zvláštnosti školy - typ školy a její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy), pravidla školního života (např. školní řád),
- 2) zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických institucí - laboratorní práce, dílenské práce, praxe v provozu, atd.,
- 3) zvláštnosti učitelů - osobnost učitele, učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky,
- 4) zvláštnosti školních tříd – týkají se učitele a třídy, školní třídy jako celku, skupin ve třídě,
- 5) zvláštnosti žáků - žák jako člen třídy, žák jako individuální osobnost.

Vliv výše zmíněných faktorů víceméně potvrzuje i Grecmanová (2003b), která navíc upozorňuje nejen na vliv školního klimatu ve škole, v níž vyučování probíhá, ale také na vliv obecnějších faktorů, jakými mohou být např. architektonické znaky učebny a celé školy, nebo celkový sociokulturní kontext, v němž vyučování probíhá.

Někteří odborníci (např. Průcha 2002) tvrdí, že hlavním faktorem ovlivňujícím a utvářejícím vyučovací klima jsou samotní žáci ve třídě. Průcha (2002) v této souvislosti upozorňuje hned na několik faktorů, které se na tvorbě vyučovacího klimatu ze strany žáků mohou podílet. Hovoří například o jedinečné struktuře žakovského kolektivu, vlastnostech či chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Tyto faktory dle Průchy (2002) rozpoznává každý zkušený učitel a často stává se, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod.

Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel (*např. Cheng 1994*), neboť je to subjekt, jenž svými vlastnostmi, vyučovacím stylem a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima ve třídě. Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by podle Průchy (2002) tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě. Podobný názor zastává i Čapek (2010), jenž také přikládá významnou roli učiteli pro vytvoření dobrého klimatu. Učitele jako rozhodujícího činitele ovlivňujícího vyučovací klima chápe vedle výše zmíněných autorů i Grecmanová (2003b).

V této práci budeme roli učitele, konkrétně jeho vyučovacím stylům, přikládat též hlavní úlohu při tvorbě vyučovacího klimatu. Je ovšem dobré zmínit, že jeho vliv nebude pokládán za skutečnost separovanou od dalších faktorů ovlivňujících vyučovací klima, bude považován pouze za faktor dominantní. S tímto pojetím se nicméně ztotožňují i někteří odborníci, kdy například Čapek (2010) reflektuje dominantní úlohu učitele a jím zvolených metod a forem práce ve výuce, přičemž ale upozorňuje i na nutnost součinnosti všech spoluvůrců klimatu (tedy i žáků, vedení školy, rodičů a dalších širších faktorů). O nutnosti chápání vlivu jednotlivých faktorů na vyučovací klima jako komplexu (a ne samostatných činitelů) hovoří Grecmanová (2003b). Autorka zdůrazňuje, že vyučovací klima je závislé na celkové konstelaci, ve které každý z činitelů působí jednak sám za sebe, ale rovněž ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli a složkami.

5. 2. 3 Typy vyučovacího klimatu

Typologií vyučovacího klimatu se zabývalo mnoho autorů. Pro naše potřeby použijeme pojetí Grecmanové (2004), která při svém vymezení jednotlivých typů vyučovacího klimatu vychází z práce Oswalda (1989). Grecmanová (2004) tedy pracuje s následujícími typy vyučovacího klimatu:

1) Příznivé (pozitivní) vyučovací klima

Za příznivé vyučovací klima lze považovat takové klimatické typy, jakými jsou například (a) vyučovací klima s edukativním cílovým zaměřením, (b) osobnostně orientované vyučovací klima, (c) vyučovací klima s velkým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, (d) klima vyučování vedené demokraticky – životu blízkým způsobem.

Grecmanová (2004) dále uvádí výčet charakteristik, které jsou pro příznivé vyučovací klima typické. Patří mezi ně například vysoké kvalitativní nároky na učitele, jeho osobní nasazení a autonomní postavení, nebo spokojenost učitele se zaměstnáním a přesvědčení učitele,

že v procesu učení se sám učí. Dalším typickým rysem pozitivního vyučovacího klimatu může být velký zájem učitele a žáků o pracovní úkoly spojené s vyučováním, avšak i o sebe navzájem! Dále pozitivní vyučovací klima předpokládá podporu spontánnosti, flexibility a emocionality ve vyučování, s čímž souvisí i rozvoj kooperace. Důvěra žáků k učiteli ve vyučování by měla být založena na vzájemných pozitivních vztazích, čímž by mělo dojít (mimo jiné) i k minimalizaci stresových situací ve vyučování. Příznivé vyučovací klima by mělo přirozeně podporovat i vysokou motivaci a radost z vyučování, a to jak na straně žáků, tak i na straně učitelů.

2) Nepříznivé (negativní) vyučovací klima

K nepříznivému vyučovacím klimatu se mohou řadit klimatické typy, jako například (a) byrokratické vyučovací klima, (b) distanční klimatický typ, (c) vyučovací klima s malým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, (d) klima vyučování vedené autokraticky – od života izolujícím způsobem.

Stejně jako pro pozitivní vyučovací klima, vymezila Grecmanová (2004) v návaznosti na Oswalda (1989) typické charakteristiky také pro vyučovací klima nepříznivé (negativní). Toto klima se vyznačuje malou osobní a sociální angažovaností učitele a častými stresovými situacemi. Jak učitelé, tak žáci projevují nezájem o pracovní úkoly spojené s vyučováním a také o sebe navzájem, což přispívá k malé toleranci, a někdy až k negativním vztahům mezi učitelem a žáky. Výraznými rysy negativního vyučovacího klimatu jsou i formální a rutinní přístupy ve vyučování, nebo orientace na uniformní pravidla a nepřiměřené zacházení s disciplínou ve vyučování. Oproti příznivému klimatu se klima nepříznivé vyznačuje i nepřiměřeným tlakem na výkon žáků, jejich nízkou motivací a nechutí učit se. Jedním z rysů negativního klimatu může být dokonce i strach žáků z vyučování.

Grecmanová (2004) dále upozorňuje, že v nepřátelském a utiskujícím nebo výhružném prostředí nelze očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, a že výchova bude směřovat ke snášenlivosti, toleranci a spravedlnosti. Přitom vyučovací obsah může být zajímavý, pro život potřebný a snad i poutavě zpracovaný.

6 Výuka, vyučování a učení

Stejně jako v předchozích kapitolách, bude i tato část práce věnována vysvětlení pojmů spojených s výchovně-vzdělávacím procesem. Konkrétně se jedná o pojmy výuka, vyučování a učení, s nimiž se operuje téměř ve všech kapitolách této práce. Ačkoli se tyto termíny mohou jevit známé, je třeba jejich odborný význam stručně a jasně vysvětlit a tím pádem tyto pojmy obsahově rozlišit.

6. 1 Výuka

Na výuku můžeme nahlížet několika způsoby. Například Maňák (2003) výuku definuje jako hlavní formu vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž smyslem je dosahování stanovených cílů. V tomto případě bychom mohli výuku snadno zaměnit s pojmem vyučování, což je podle autorů Pedagogického slovníku (*Průcha, Walterová, Mareš 2009 str. 357*) možné, neboť se oba pojmy v běžném významu užívají jako pojmy synonymní. Titíž autoři nicméně uvádí, že v teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování, a to jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky s determinanty a prostředky výuky, typy výuky či výsledky výuky.

6. 2 Vyučování

Pod pojmem vyučování se většinou chápe činnost, kterou realizuje učitel nebo jiný vyučující subjekt v rámci výuky. Jde o záměrnou, plánovitou činnost, při které dochází ke zprostředkování informací, odevzdávání konkrétních poznatků, rozvíjení dovedností, schopností žáků či jiných osob, které se něčemu učí. Vyučování plní i výchovné úkoly, mělo by být zaměřeno na osvojení sociálních norem a hodnotových postojů (*Svobodová, Šmahelová 2007, str. 21*). Kalhous a Obst (2002) k tomu dodávají, že při vyučování jde o navození podmínek, při kterých by pravděpodobně nastalo učení.

Pojem vyučování je tedy obecně chápán jako pojem užší než termín výuka. Avšak vzhledem k tomu, že jsou oba výše zmíněné termíny v publikacích věnovaným klimatu školy vymezovány a používány jako synonyma, budeme se této zvyklosti ve veškerém textu držet i my.

6.3 Učení

Pojem učení je charakterizován jako psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní a společenské prostředí. Jde o získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života (*Průcha, Walterová, Mareš 1998 str. 269*). Učením bývá také označována každá změna chování pod vlivem minulé zkušenosti (*Fontana 1997 str. 146*). V podobném duchu o učení hovoří i Čáp (1993), podle něhož můžeme učení chápat jako získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.

Šimoník (2005) pojmy vyučování a učení srovnává v tom smyslu, že učení je činnost žáků, kteří se učí, tj. osvojují si nové vědomosti a dovednosti, zatímco vyučování je činnost učitele ve vyučovacích hodinách. Dle Šimoníka tak učitel vyučuje, tj. navozuje, organizuje a řídí poznávací, citové a volní procesy žáků, kteří se učí.

7 Učitel jako tvůrce klimatu

Jak už bylo zmíněno, společně s některými dalšími autory považují učitele za nejdůležitějšího činitele, který ovlivňuje klima ve třídě, zvláště pak přímo ve vyučování. Tato kapitola bude zaměřena zejména na to, jakou roli v ovlivňování klimatu hraje učitelův gender a také jeho vyučovací styly.

7. 1 Gender učitele

7. 1. 1 Pojem gender

Slovo gender se používá v anglosaské sociologii více než třicet let pro označení toho, co se dle Boudona (2004) týká sociální diferenciacce mezi pohlavími. Právě s pojmem pohlaví se termín gender někdy nesprávně zaměňuje, proto je nutné terminologickou nesrovnalost vysvětlit.

Gender je termín používaný pro skupiny vlastností a chování formované kulturou a spojené s obrazem muže a ženy. Nejbližším českým ekvivalentem pojmu gender je termín „rod“. Toto označení však není zcela adekvátní a navozuje nepřesné souvislosti, proto se většinou pojem gender přejímá v původním tvaru (*Maříková a kol. 1996, str. 339*). S pomocí tohoto pojmu psychologie zkoumá, jak se společensky mění představy o „ženskosti“ a „mužskosti“ v různém historickém čase a jaké to má pro jednotlivé ženy a muže psychologické důsledky. Sleduje se, jak se utvářejí vztahy mezi ženami a muži v daných společenských podmínkách, jak se o ženách a mužích v určitém čase a určitých společnostech uvažuje, hovoří a jak se zkoumají (*Slaměnik a Výrost 2008, str. 161*).

Gender tak nelze ztotožnit s pojmem pohlaví, neboť pohlaví můžeme chápat jako působení genetické výbavy, hormonů, morfologie a fyziologie pohlavních orgánů, které determinují kvality lidských bytostí a diferencují je na ženy a muže (*Slaměnik a Výrost 2008, str. 162*). Autorka Margaret Mead ve svém díle (1935), na něž se odkazuje Maříková (1996, str. 339), výše zmíněná slova shrnuje v tom smyslu, že pohlaví je biologickou charakteristikou, kdežto gender je společenskou konstrukcí.

7. 1. 2 Vliv genderu učitele na klima

Podle Grecmanové (2003b) nepřikládaly závěry starších výzkumů účinku genderu pedagoga na klima ve škole žádný zásadnější význam. U těchto výzkumů tudíž žádný rozdíl mezi působením učitele či učitelky na vyučovací klima prokázán nebyl.

Průcha (2002) nicméně upozorňuje, že novější výzkumy zaznamenávají v tomto ohledu už docela jiné výsledky. Hovoří například o aspektech klimatu v hodinách, které vedou učitelky. V těchto vyučovacích hodinách je vytvářeno takové vyučovací klima, kde je více tepla, připravenosti ke změnám, soupeření pomocí hry a relativně méně předpisů a pravidel. Zatímco pro hodiny vedené učitelem - mužem je charakterističtější znakem více organizace a kontroly. Průcha (2002) dále zmiňuje i určitý náznak lepších výsledků učitelů oproti učitelkám. Jako možnou příčinu pak uvádí pravděpodobnou větší zaneprázdněnost učitelek ohledně péče o vlastní rodinu, v jejímž důsledku mají učitelky méně času na pedagogickou přípravu.

Vliv genderu vyučujícího na vyučovací klima je tedy obecně málo zkoumaným faktorem při měření klimatu. Působení učitelů a učitelek na vyučovací klima konkrétních vyučovacích předmětů je tím pádem prozkoumáno ještě méně. Proto se alespoň částečně pokusíme tuto mezeru ve výzkumu vyučovacího klimatu zaplnit a v empirické části této práce s genderem, jako jedním z možných vlivů na vyučovací klima, pracovat.

7. 2 Vyučovací styly učitelů

Jelikož v této práci chápeme roli učitele jako dominantního činitele, který zásadním způsobem spoluvytváří klima, bude tato kapitola věnována pojmovému vymezení a typologii termínu vyučovací styl. Je očividné, že role učitele ve vyučování je zcela zásadní, a proto o ní pojednává celá řada publikací (*např. Čapek 2010, Podlahová 2004, aj.*). Není tudíž nutné postavení učitele rozebírat obsáhle a do hloubky, omezíme se pouze na jeden z aspektů působení učitele ve třídě, čímž je právě učitelův vyučovací styl.

7. 2. 1 Pojetí a význam vyučovacích stylů

Vyučovací styl můžeme chápat jako postup učitele uplatňovaný ve vyučování, který je používán ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech (*Průcha, Walterová, Mareš 1998 str. 296*). Evans, Harkins a Young (2008) vyučovací styl definují jako osobité jednání, sloužící k předávání informací mezi žákem a učitelem. Je formován

na základě hodnot, postojů, přístupu k vyučování a délky praxe. Doulík a Škoda (2011) zase vymezují vyučovací styl jako specifický způsob vedení výuky, ve kterém se promítají různé strategie a postupy, preference vybraných didaktických prostředků a rovněž vybraná komunikační schémata.

Podle Hanušové (2005) jsou osobnost učitele a jeho vyučovací styl nejmocnějšími nástroji k ovlivňování žáků. Autorka dále uvádí, že v současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na biodromální sebezvzdělávání (tj. celoživotní rozvoj), sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta při učení, by měl být učitel spíše facilitátorem (podporovatelem) než zásobárnou vědomostí.

Vhodně zvolený vyučovací styl také napomáhá ke zdárnému dosahování výukových cílů. Velmi příhodně o tom hovoří Good (1979), který je toho názoru, že efektivita učitele spočívá v jeho schopnosti dosáhnout lepších výsledků, než jaké jsou požadovány ve standardizovaných testech.

7. 2. 2 Typy vyučovacích stylů

V odborné literatuře (*např. Kohoutek 2006, Witkin 1977, aj.*) se můžeme setkat s mnoha typologiemi vyučovacích stylů. Níže proto uvádíme pouze několik možných variant, jak je možné vyučovací styly dělit.

Jedním z možných dělení vyučovacích stylů je typologie rozlišující aktivizaci pravé či levé mozkové hemisféry, kterou popisuje Kohoutek (2006 str. 101), a v níž můžeme identifikovat dva typy vyučovacích stylů:

1) Pravohemisférový – divergentní (či umělecký) vyučovací styl, který je typický pro nonverbální myšlení a cítění.

2) Levohemisférový – racionální (či vědecký) vyučovací styl.

Podle Kohoutka (2006) by cílem každého pedagoga měl být vyvážený vyučovací styl aktivizující obě hemisféry. S tím souhlasí i Lojová (2005) a navíc k tomu dodává, že je třeba kombinovat různé metody, aktivity a techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybrat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování, hemisférové dominanci.

Dalším z často citovaných dělení vyučovacích stylů je typologie dle Witkina (1977), který vyučovací styly rozděluje na:

1) Globální styl, který je vlastní učitel, jenž je závislý na celku vnímaného pole. Projevuje větší závislost na lidech, menší odstup od lidí a spíše mění své názory a postoje i city podle ostatních lidí.

2) Analytický styl je typický spíše pro učitele, který zřetelně odlišuje vnímané prvky od jejich pozadí, snáze se odpoutává od vlivu okolí a lépe řeší úkoly vyžadující restrukturování.

Kohoutek (2006) se zmiňuje i o vyučovacích stylech podle Kagana (1966), kdy se rozlišují:

1) Reflexivní styl, kdy učitel reaguje opatrně, pozvolna. Pokud může, odkládá své rozhodnutí na později. Snaží se nejprve co nejlépe orientovat v dané situaci, než začne reagovat. Snaží se o anticipaci, uvažuje o důsledcích jednotlivých možných variant řešení. Usiluje o komplexní analýzu a jakousi apriorní kontrolu. Zodpovědně volí z více alternativ. Je oblíbený u žáků s pomalejším osobním tempem.

2) Impulzivní styl je stylem rychlým a často cholerickým. Impulzivní učitel reaguje urychleně, mnohdy se opírá riskantně o první nabízející se hypotézy, varianty řešení. Kontrolu svých rozhodnutí provádí až následně (poté). Je neoblíbený u žáků reflexivního typu a s pomalejším osobním tempem.

Poněkud lepší a ucelenější představu o jednotlivých vyučovacích stylech udává poslední námi zmiňovaná typologie, kterou popisují Fenstermacher a Soltis (2008). Ti hovoří o následujících vyučovacích stylech:

1) Exekutivní vyučovací styl. Zde je učitel vnímán jako manažer složitých výukových procesů. Učitel prostřednictvím nejlepších dovedností a postupů zajistí, aby žáci dosahovali dobrých výsledků. Pro tento styl jsou velmi důležité propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Poskytují učiteli nástroje pro efektivní řízení třídy a pro podporu učení žáků. Primárním cílem pro tento styl je získávání informací. Při důsledné aplikaci

exekutivního stylu se zvyšuje pravděpodobnost, že více žáků se naučí více obsahu než v ostatních stylech.

2) Facilitační vyučovací styl. Tento styl přikládá velkou hodnotu žakovým dosavadním zkušenostem. Učitel – facilitátor je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění. Jedním z klíčových úkolů učitele je pomáhat dítěti propojovat znalosti, které si přináší do školy, s novými obzory, které škola před ním otvírá. Nejdůležitějším cílem z hlediska facilitačního stylu je rozvoj žáka jako autentické, sebeaktualizované osobnosti. Tento styl klade na první místo učitelovu snahu porozumět žákům a jejich potřebám.

3) Liberální vyučovací styl. Tento styl charakterizuje učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se váženými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. Pro liberály jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva, zatímco metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky hrají vedlejší úlohu. U liberálů jsou cíle silně ovlivněny charakterem učiva. Liberální styl vychází z ušlechtilých etických a vědeckých idejí a klade důraz na vysoké standardy intelektuálního a morálního jednání učitele.

V souvislosti s klimatem tak lze říci, že u pomáhajících a přátelských pedagogů mají žáci pocit spravedlnosti, rádi spolupracují, pocítují soulad mezi učením ve škole a doma a dávají přednost učení před nápodobou (*Mareš a Gavora 2004*). Naopak učitelé, kteří jsou náchylní k prosazování moci, vytvářejí formální a hierarchické klima. Žáci jsou tak v roli poddaných. U autoritativních učitelů se objevuje distance mezi učitelem a žáky, izolace jednotlivých žáků od spolužáků, ctížádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo opoziční postoje (*Grecmanová 2008, str. 67*).

8 Měření klimatu

V této části se budeme zabývat nejprve možnostmi výzkumu klimatu. Představíme si jak nejčastěji používané metody měření klimatu, tak i některé netradiční metody, avšak neméně zajímavé. Dále se seznámíme s některými problémy, s nimiž se výzkumníci při měření klimatu mohou setkat, a nastíníme také možné využití výsledků klimatických výzkumů. Poslední část kapitoly je věnována problematice výzkumu vyučovacího klimatu v přírodovědných předmětech.

8.1 Možnosti výzkumu klimatu

Jak vyplývá z předchozích kapitol, existuje velká spousta definic klimatu, vymezení jeho působnosti a faktorů podílejících se na jeho tvorbě. Stejně tak se můžeme setkat s větším počtem možných způsobů, jak klima objektivně měřit.

Obecně se při zkoumání klimatu můžeme setkat s kvantitativními nebo kvalitativními, příp. smíšenými výzkumnými přístupy. Jako nejvhodnější se přirozeně nabízí varianta standardizovaného pozorování vnějším nezávislým pozorovatelem. Mareš (2003) popisuje, že vycvičený pozorovatel má k dispozici pozorovací arch, má předepsány položky, kterých si má všimnout, má stanoven celkový čas pozorování a má také určena pravidla, kterými se musí při pozorování řídit. Pozorované děje popisuje a do jisté míry i hodnotí. Autor ovšem poukazuje na skutečnost, že přítomnost vnějšího pozorovatele ve třídě ovlivňuje přirozené chování jak učitelů, tak i (o něco méně) žáků, což může výsledky výzkumu zkreslit. Také Čapek (2010) upozorňuje na fakt, že bez znalosti třídy (resp. žáků) je externí výzkumník v horší pozici než jejich učitel, nicméně uznává jistou přínosnost tohoto typu sběru dat.

Mezi další kvalitativní metody, užívané při výzkumu klimatu, můžeme zahrnout např. rozhovor. Podle Mareše (2003) se jedná o jednu z nejpřirozenějších metod pro respondenta, ale současně nejnáročnějších metod pro tazatele. Na druhou stranu se rozhovor dá použít u žáků všech věkových kategorií. Z celé plejády různorodých kvalitativních metod (např. žákovské deníky, žákovské kresby, videozáznamy dění ve škole atd.) blíže zmíníme poměrně netradiční metodu nedokončených vět, kterou ve své práci použil Ježek (2001) a o níž se zmiňuje Mareš (2003). Tato metoda byla použita tak, že jako podnětový materiál byla zvolena jediná věta: „Naše škola je ...“, kterou pak žáci měli doplnit

desetkrát. Mareš (2003) uvádí, že kromě konvenčních asociací se mezi žákovskými formulacemi objevily i výroky diagnosticky velmi cenné.

Výše zmíněných kvalitativních metod se ovšem nevyužívá tak často. Grecmanová (2004) podotýká, že se častěji využívají kvantitativní metody, tedy různé dotazníky a posuzovací škály, kdy jako hlavní respondenti bývají oslovováni přímo aktéři v konkrétním prostředí (tj. v konkrétním klimatu). Těmito aktéry mohou být jak žáci a učitelé, tak také vedení školy nebo rodiče (Mareš, Ježek 2012). Kvantitativní, konkrétně dotazníkovou, metodu vycházející z odpovědí žáků budeme při svém výzkumu vyučovacího klimatu používat i my.

8. 2 Problémy při měření klimatu

Výzkum klimatu obecně je nejvíce znesnadněn skutečností, že je klima spjato s vnímáním aktérů, kteří jsou klimatu vystaveni, a tudíž je nezbytné při výzkumu u získaných dat počítat s jistou mírou subjektivity. Čapek (2010) zdůrazňuje, že každý žák situace ve třídě vnímá a interpretuje jinak. Skutečnost je u různých žáků nahlížena jinou optikou a tak některé aspekty zůstávají jedincům skryty nebo mimo jejich zájem – ať již vědomě nebo bezděčně.

Zajímavý je také výčet problémů kvantitativních nástrojů pro diagnostiku školního klimatu (tj. dotazníků, posuzovacích škál apod.) tak, jak jej vypracoval Mareš (2005). Některé z nich jsou formulovány následovně:

- a) Kvantitativní nástroje předpokládají určitou homogenitu respondentů a zároveň také stálost jejich názorů. Neberou tedy příliš v úvahu dílčí kolísání názorů v čase u téhož jedince.
- b) Můžeme pozorovat nezájem o respondentovy individuální a sociální zvláštnosti, stejně jako o jeho hodnoty, které vstupují do jeho vnímání, prožívání a hodnocení klimatu (kromě běžných ukazatelů typu pohlaví, věk, postupný ročník, školní prospěch, etnická příslušnost či problémy s chováním).
- c) Tyto nástroje se také málo zajímají o respondenty, kteří se výrazně názorově liší od ostatních jedinců ve skupině.
- d) Málo se zajímají též o lokální zvláštnosti sociálních situací, které se ve škole odehrávají. Tyto nástroje spíše hledají to, co mají všechny školy společného, aby je mohli navzájem porovnávat, a proto obvykle pracují s obecnými, generickými metodami.

e) Také se málo zajímají o to, jak jsou zjištěné charakteristiky školy situovány v konkrétním prostředí, ze kterých klíčových situací a událostí se současný stav vyvinul a v jakém sociálně-psychologickém kontextu školy je třeba získaná data interpretovat.

Problémy při výzkumu klimatu ovšem mohou vyvstat i z jiných důvodů. Například pokud výzkumník definuje klima v souvislosti s vnímáním zúčastněných osob, pak je podle Čapka (2010) na zamyšlenou, nakolik je žádoucí, aby tato subjektivní vnímání interpretoval nezávislý pozorovatel. Čapek (2010) mimo to vidí problém i v samotném výkladu výsledků jednotlivých výzkumníků. Dobré školní výsledky, pozitivní postoje k učení nebo kamarádi žáka jsou podle tohoto autora často vyhodnocovány jako důsledky klimatu, což je však možné interpretovat i naopak, že žákem vnímané klima je těmito skutečnostmi ovlivněno.

V návaznosti na výtky, jež předkládá Mareš (2005), a které jsou ve stručnosti uvedeny výše, lze uvést zásadní, byť velmi jednoduchou, myšlenku, tedy že je dobré používat takový výzkumný nástroj, který je vytvořen (nebo upraven) přímo pro konkrétní školu (*Lehr 2004*). Správně vytvořeným měřicím nástrojem je tudíž možné získat relativně objektivní data, vypovídající o charakteru zkoumaného klimatu ve velmi reálných obrazech.

8.3 Využití výsledků výzkumu klimatu

Školní a třídní (tudíž i vyučovací) klima ovlivňují chování a učení ve třídě. Dopad na žáky a vyučující může být dle Center for Mental Health in Schools at UCLA příznivý nebo může naopak představovat tvorbu dalších bariér v učení a vyučování. Pochopení vlastností klimatu školy je tedy základním prvkem ve zlepšování škol.

Toto konstatování jednoduše znamená, že pro školní prostředí i klima v budoucnu je nezbytný výzkum aktuálního klimatu školy. Investovat čas a úsilí při vytváření pozitivního klimatu školy je preventivním přístupem, který bude mít za následek vytvoření zdravého akademického prostředí a pozitivních výsledků pro studenty i zaměstnance školy (*Lehr 2004, str. 77*). S tímto tvrzením se identifikují i Haynes a Emmons (1997), podle nichž mají interakce a zkušenosti, které studenti ve škole získávají, trvalý dopad na jejich akademické úspěchy a psychosociální vývoj v pozdějším životě.

Jestliže pro vysvětlení důležitosti zkoumání klimatu školy nepůjdeme v časové dimenzi tak daleko jako Cohen a Higgins (2012), kteří význam těchto výzkumů spatřují mimo jiné

ve zlepšení budoucího života nejen současných studentů, ale i studentů v budoucích generacích, tak se zaměříme na význam výzkumu klimatu školy, který lze spatřit ihned po vyhodnocení výsledků výzkumu.

O významu výzkumů třídního klimatu se zmiňují např. Mareš s Ježkem (2012). Některé jejich závěry lze přirozeně využít i v rámci interpretace výsledků měření jiných klimat školy včetně pro nás v této práci nejvýznamnějšího – vyučovacího klimatu. Tito autoři vidí využití výsledků měření klimatu například už v samotném získání přehledu o spektru žákovských (a přirozeně i učitelských aj.) názorů na klima třídy. Podle toho je pak možné zjistit, zda se pohled žáků a učitele na klima, které spoluvytvářejí, alespoň rámcově shoduje, a pokud ne, zda dochází u učitele k přeceňování či podceňování některých složek klimatu, příp. ve kterých složkách klimatu se takové rozdíly objevují. Dále je podle těchto autorů významné i porovnání aktuálního klimatu ve třídě s klimatem předchozím, když se změní koncepce výuky, nebo zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy.

Význam měření klimatu školy ovšem tkví i v jiné rovině. Důležitým aspektem v rozličných výzkumech je i potřeba zjistit rozdíl mezi reálným a preferovaným klimatem. Jinými slovy jde o získání údajů o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje s tím, jaké klima by si žáci ve své třídě a v hodinách daného učitele přáli. Pokud by k této shodě nedošlo, bylo by nutné zjistit, ve kterých složkách klimatu je aktuální stav výrazně horší, než je stav preferovaný (Mareš a Ježek 2012, str. 11).

8. 4 Měření vyučovacího klimatu v přírodovědných předmětech

Výzkumů zabývajících se vyučovacím klimatem je u nás, stejně jako v zahraničí, jen velmi málo. Pokud bychom navíc hledali výsledky výzkumných šetření, které by vykazovaly údaje o měření vyučovacího klimatu v konkrétních vyučovacích předmětech, získali bychom relevantních závěrů ještě méně. Můžeme se ovšem seznámit alespoň s výsledky výzkumů, které se zaměřovaly na zkoumání specifické oblasti, a to na klima v přírodovědných předmětech.

Vyučovacím klimatem v přírodovědných předmětech, konkrétně ve fyzice a chemii, se zabýval Dreesmann (1982). Zjistil, že žáci klima označují jako klima formální. Přitom v něm vládly dobré vztahy mezi žáky. Za relativně méně frekventované zde považovali „nadržování“ učitelů jednotlivým žákům. Je však třeba souhlasit s míněním Grecmanové (2003b), která tyto výsledky považuje sice za zajímavé, ale zároveň si klade řečnickou otázku,

zda mohou být zevšeobecněny také v dalších zemích (mimo Německo) a v jiných kulturních podmínkách.

V souvislosti s výzkumem klimatu byl autory Dopitou, Grecmanovou a Chráskou (2008) na českých (konkrétně olomouckých) školách proveden výzkum týkající se zájmu žáků o fyziku, chemii a matematiku. Jelikož se ale v tomto výzkumu zohledňovali i údaje jiných vyučovacích předmětů, tedy i zeměpisu, dovolím si uvést několik zajímavých zjištění právě o tomto konkrétním předmětu.

Vztah žáků k zeměpisu vykazoval na základní škole v prvním roce zkoumání (2006) silně kladné hodnocení, o dva roky později pak vykazoval hodnocení slabě kladné (kladněji žáci z přírodovědných předmětů hodnotili pouze přírodopis). Středoškoláci pak v roce 2006 hodnotili svůj vztah k zeměpisu středně kladně a při následném měření (2008) opět slabě kladně (biologie se v obou zkoumaných rocích pohybovala na úrovni zeměpisu). Velmi zajímavé výsledky vyplynuly ze stejného výzkumu, tentokrát však v dimenzi „oblíbenost vyučovacího předmětu“. Zeměpis si na základní škole v roce 2006 nejvíce oblíbilo poměrně hodně žáků (cca 11%), výsledky z roku 2008 ovšem vykazují velmi výrazný pokles oblíbenosti zeměpisu (cca 4 %). Na střední škole jsou ovšem nízká čísla oblíbenosti zeměpisu u žáků stálá – v roce 2006 jsou to 3% a v roce 2008 cca 6%.

Jelikož se tento výzkum zeměpisem detailněji nezabýval, neposkytl tudíž žádné vysvětlení nízké oblíbenosti tohoto předmětu u žáků na středních školách, ani poklesu kladného vztahu žáků k zeměpisu mezi lety 2006 a 2008. Grecmanová (2008) každopádně upozorňuje, že není vždy jasné, zdali jsou rozdíly v šetření vyučovacího klimatu zapříčiněné obsahem výuky, tedy samotnou disciplínou (například německým jazykem či matematikou), nebo zda tyto rozdíly nejsou způsobeny různorodými znaky učitelů a žáků (jejich vlastnostmi nebo kompetencemi).

Zkoumání vyučovacího předmětu zeměpis jako faktoru ovlivňujícího vyučovací klima je v českých i zahraničních výzkumech opomíjeno. Tento fakt konkrétně pro naši práci znamená dvě skutečnosti. První z nich je ta, že výsledky vlastních empirických šetření nemůžeme adekvátně porovnat s výsledky jiných výzkumů. Druhá skutečnost je ovšem velmi pozitivní, protože díky ní můžeme přispět do mozaiky výzkumu vyučovacího klimatu dalším potřebným dílkem, na který mohou v budoucnu navázat ostatní výzkumníci zabývající se touto problematikou.

II. Empirická část

9 Metodologie

Metodologická část práce je zaměřena na vymezení cílů výzkumu a z nich odvozených výzkumných otázek a hypotéz. Dále bude kapitola věnována volbě a charakteristice výzkumného nástroje, stejně jako představení výzkumného vzorku respondentů. Přirozeně bude v kapitole také diskutována analýza získaných dat.

9.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit aktuální stav vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na vybraných základních školách a nižším stupni gymnázií tak, jak ho vnímají žáci 7. ročníku (resp. sekundy).

Hlavní cíl byl specifikován pomocí několika dílčích cílů, jejichž úkolem bylo zjistit:

1. rozdíl ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu mezi chlapci a dívkami,
2. rozdíl ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky s různou známkou ze zeměpisu na posledním vysvědčení,
3. rozdíl ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky, které zeměpis vyučuje učitel nebo učitelka,
4. rozdíl ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější předmět, a žáky, kteří zeměpis za svůj nejoblíbenější předmět nepovažují,
5. rozdíl ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky na základní škole a nižším stupni gymnázia,
6. do jaké míry ovlivňuje učitel, vyučovací předmět zeměpis a spolužáci ve třídě žakovské vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu.

Na základně cílů práce byly vymezeny následující výzkumné otázky:

VO1: Je vyučovací klima zeměpisu žáky vnímáno pozitivně nebo negativně?

VO2: Vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji chlapci nebo dívky?

VO3: Vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji žáci, kteří jako poslední získanou známku na vysvědčení ze zeměpisu dostali jedničku?

VO4: Vnímají žáci vyučovací klima pozitivněji v případě, že je zeměpis vyučuje učitel nebo učitelka?

VO5: Vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji žáci, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět?

VO6: Je vyučovací klima zeměpisu žáky vnímáno pozitivněji na základní škole nebo na nižším stupni gymnázia?

VO7: Ovlivňuje vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáků pozitivněji učitel, vyučovací předmět zeměpis nebo spolužáci ve třídě?

9. 2 Hypotézy

Z vytyčených cílů práce a z nich odvozených výzkumných otázek byly stanoveny výzkumné hypotézy:

H1) Chlapci vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než dívky.

H2) Žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jedničku, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jinou známku.

H3) Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, které vyučuje učitelka.

H4) Žáci, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří považují za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět jiný vyučovací předmět.

H5) Žáci na základní škole vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci na nižším stupni gymnázia.

H6) Osobnost učitele má na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáků pozitivnější vliv než vyučovací předmět zeměpis nebo spolužáci ve třídě.

9.3 Výzkumný nástroj

Výzkum diplomové práce má kvantitativní charakter. Jako výzkumný nástroj byl tudíž použit dotazník. Jeho úvodní část obsahovala pět demografických položek: gender žáků; druh školy; gender vyučujícího; oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis žáky; známka ze zeměpisu získaná v pololetí 7. ročníku (resp. sekundy). Dále se dotazník skládal z 25 položek, přičemž každá položka byla formulována jako uzavřená otázka, k jejímuž hodnocení bylo použito 5stupňové škálování Likertova typu.

U škálových položek respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále. Takzvané škály Likertova typu jsou jedním z mnoha druhů škálových položek a v dotaznících se používají nejčastěji (Chráska 2007, str. 167). Likertovy škály se používají na měření postojů a názorů lidí. Skládají se z výroku a stupnice. Respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu ohledně prezentovaného tvrzení zakroužkováním příslušného čísla na hodnotící škále. Posuzovací škály mají obvykle 3, 5, 7, případně 9 stupňů. Počtem stupňů autor položek ovlivňuje jemnost posouzení – při třech stupních je jev posouzen hruběji, s růstem počtu stupňů narůstá jemnost posouzení (Gavora 2000, str. 88).

Všechny položky byly formulovány jak v pozitivním (celkem 12 položek), tak i v negativním (celkem 13 položek) znění. Příkladem otázky formulované v pozitivním znění je položka číslo 4: „*Rád v hodinách zeměpisu spolupracuji s učitelem.*“. Položkou, jejíž formulace je negativní, je např. položka číslo 10: „*Nerád se o hodinách hlásím, protože by se mi za to spolužáci posmívali.*“.

Formulování položek s opačnými polaritami je ve výzkumných nástrojích používáno poměrně frekventovaně (Gavora 2000, str. 92). Respondent tak musí věnovat zvýšenou pozornost tomu, kdy odpovídá na kladně formulovanou položku, a kdy se má naopak vyjádřit k položce formulované záporně. Záměrem je, aby pozorovatel střídal při odpovídání dvě hlediska a přistoupil tak k hodnocení se zvýšenou aktivitou, což zabraňuje tomu, aby upadl do stereotypního vyplňování škál.

Škálové položky lze rozdělit do třech okruhů. První okruh otázek byl zaměřen na zjišťování vlivu učitele na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky a tvořilo ho celkem 12 položek (3, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24). Jednotlivé položky se tedy zaměřovaly na zjišťování chování vyučujícího během vyučování a na jeho jednání s žáky. Jednou z nich je například položka č. 12: „*Učitelovo hodnocení mých výkonů považuji za spravedlivé.*“.

Druhý okruh otázek byl zaměřen na zkoumání vlivu vyučovacího předmětu zeměpis na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky. Okruh je tvořen 7 položkami (1, 2, 8, 11, 16, 19, 25). Položky měly za cíl zjistit vztah žáků k zeměpisu jako vyučovacímú předmětu, zejména k jeho obsahu, náročnosti učiva apod. Příkladem položky zkoumající toto hledisko je položka č. 2: „*Vyučovací předmět zeměpis je pro mě snadný předmět.*“.

Ve třetím okruhu byly položky formulovány tak, aby se zjistilo, jaký vliv na žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu mají jeho spolužáci ve třídě. Okruh tvoří celkem 6 položek (5, 6, 10, 18, 20, 21). Jednotlivé položky se zaměřovaly hlavně na míru partnerství a spolupráce mezi spolužáky ve třídě. Příkladem takové položky je položka č. 6: „*Některým žákům se ostatní spolužáci posmívají i ve vyučování.*“.

Většina položek byla nově vytvořena, několik položek ovšem bylo převzato z 3. verze dotazníku vyučovacího klimatu od Grecmanové (2004). Jedná se celkem o 7 převzatých položek (3, 5, 6, 17, 20, 22, 24). Příkladem převzaté položky je položka č. 20: „*Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoci i od spolužáků.*“.

Kompletní výzkumný nástroj je uveden jako Příloha II.

9. 4 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 85 žáků. Všichni respondenti navštěvovali 7. ročník základní školy, resp. sekundu nižšího stupně gymnázia. Stanovení ročníku, jehož žáci budou výzkumu podrobeni, vycházelo z několika předpokladů. Jedním z nich byla zejména potřeba déletrvající pospolitosti jednotlivých zkoumaných tříd, což šesté ročníky, kde se žáci ještě tak dobře navzájem neznají, nesplňují. Na druhou stranu u ročníků starších, tedy 9. ročníku ZŠ a kvarty na gymnáziu, je dle mého názoru větší pravděpodobnost, že budou žáci výzkum zlehčovat a jejich odpovědi nebudou zcela odpovídat realitě. I tento ročník tedy považuji za nevhodný pro potřeby svého výzkumu.

Celkový počet dívek činil 37 a počet chlapců čítal 48. Výzkum byl proveden na 4 školách, z toho byly 2 gymnázia a 2 základní školy. Základní školu navštěvovalo 34 respondentů, gymnázium pak 51 respondentů.

Jednou z nezávislých proměnných, kterou zohledňoval výzkumný nástroj, byl gender vyučujícího. Třídy, které zeměpis vyučuje učitel – muž, čítají dohromady 40 žáků. Ve třídách, kde zeměpis vyučuje učitelka, se nachází 45 žáků.

Další nezávislou proměnnou, k níž se respondenti měli vyjádřit, byla obliba vyučovacího předmětu zeměpis. Zeměpis označilo jako svůj nejoblíbenější předmět celkem 27 žáků. Zbýlých 58 žáků považuje za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět jiný vyučovací předmět.

Ve výčtu demografických položek se nachází též známka ze zeměpisu, kterou žáci obdrželi na posledním vysvědčení sedmého ročníku (resp. sekundy). V závislosti na době administrace dotazníků se jedná o pololetní vysvědčení. Nejvíce žáků, dohromady 51, získalo jedničku. Dalších 29 žáků získalo na vysvědčení dvojku a 5 žáků obdrželo na vysvědčení trojku.

Rozložení dotazovaných žáků dle jednotlivých kategorií demografických položek názorně ukazuje tabulka č. 1.

Tab. 1: Rozložení respondentů dle demografických položek

Demografické položky		Počet respondentů
Gender žáků	dívky	37
	chlapci	48
Škola	ZŠ	34
	gymnázium	51
Gender vyučujícího	muž	40
	žena	45
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	27
	jiný	58
Známka	1	51
	2	29
	3	5
Celkem		85

9. 5 Analýza získaných dat

Dotazníky byly administrovány do 4 tříd na 4 různých školách ve statutárním městě Mladá Boleslav ve Středočeském kraji. Při výběru vhodných tříd byl brán zřetel (mimo vhodného ročníku) pouze na to, zda danou třídu vyučuje zeměpis učitel nebo učitelka.

Výzkumný nástroj byl administrován vyučujícími zeměpisu v příslušných školách. Žáci byli seznámeni s účelem, za kterým se dotazníkového šetření účastní, a byli též ujištěni o naprosté anonymitě, které všechny dotazníky podléhají. V úvodní části dotazníku byl žákům také sdělen čas, který je zapotřebí k vyplnění dotazníku (cca 10 minut), a také princip odpovídání na jednotlivé položky. Všechny dotazníky byly vyplněny správně v rámci všech požadavků kladených na žáky, mohly být tudíž zahrnuty do celkové analýzy.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit aktuální stav vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na vybraných základních školách a nižším stupni gymnázia tak, jak ho vnímají žáci 7. ročníku (resp. sekundy). Dále byl zkoumán vliv 3 faktorů (tj. okruhů položek) na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky, přičemž se jedná o faktory: učitel zeměpisu, vyučovací předmět zeměpis a spolužáci ve třídě při hodině zeměpisu. Skóre získané na základě odpovědí dle škálových položek bylo bráno jako závislá proměnná. Demografické položky pak sloužily jako nezávislé proměnné.

Pro kvantitativní analýzu výzkumného nástroje bylo zapotřebí převést jednotlivé položky do číselné podoby. U pozitivně formulovaných otázek byla 5stupňová škála vytvořena následovně: plně souhlasím (5), spíše souhlasím (4), nevím (3), spíše nesouhlasím (2), plně nesouhlasím (1). V případě negativně formulovaných položek byly hodnoty škálování připisovány opačně, tedy: plně souhlasím (1), spíše souhlasím (2), nevím (3), spíše nesouhlasím (4), plně nesouhlasím (5). Relativně vysoké skóre ($< 4,26; 5 >$) indikovalo vysoce pozitivní vnímání klimatu a skóre v rozmezí $< 3,26; 4,25 >$ indikovalo mírně pozitivní vnímání klimatu. Naopak relativně nízké skóre ($< 0; 1,75 >$) vykazovalo vysoce negativní vnímání klimatu a skóre v rozmezí $< 1,76; 2,75 >$ indikovalo mírně negativní vnímání klimatu. Neutrální postoj indikovalo skóre v rozmezí $< 2,76; 3,25 >$.

Reliabilita, jinými slovy přesnost či spolehlivost výzkumného nástroje, byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachovo alfa. Řehák (1998) definuje Cronbachovo alfa jako odhad dolní hranice spolehlivosti pro součtovou proměnnou Y, jejíž složky nemusí být paralelními měřeními. Cronbachovo alfa můžeme dle Řeháka (1998) interpretovat také jako koeficient

korelace mezi daným součtovým indexem a mezi kterýmkoliv jiným testem, jenž má stejný počet položek ze stejného univerza položek a který měří totéž.

Pro výpočet koeficientu Cronbachovo alfa platí vzorec (*Cronbach 1951, str. 299*):

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

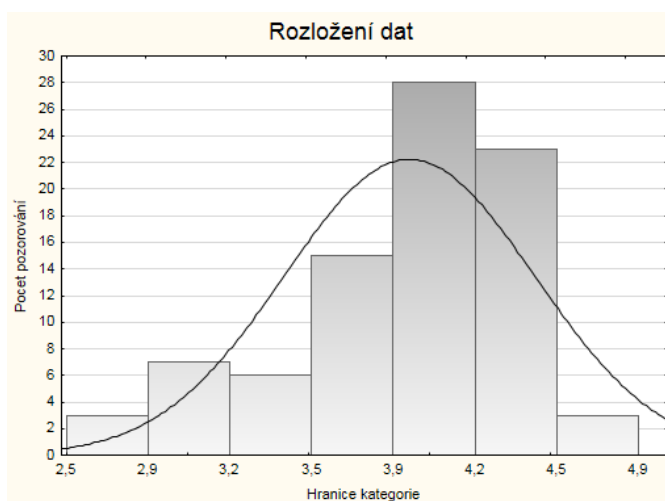
kde n je počet položek, V_t je rozptyl celkového skóre respondentů a V_i je rozptyl skóre respondentů v i -té položce.

Hodnota koeficientu Cronbachovo alfa závisí na počtu položek ve výzkumném nástroji a také na počtu dimenzí, z nichž se výzkumný nástroj skládá. Pokud má škála více jak 20 položek, pak je jako adekvátní hodnota koeficientu považována hodnota větší nebo rovna 0,7. Při zkoumání více dimenzí v rámci výzkumného nástroje je minimální použitelné skóre koeficientu Cronbachovo alfa rovno hodnotě 0,5 (*Cortina 1993, str. 102*).

Cronbachovo alfa pro celý výzkumný nástroj udává hodnotu $\alpha = 0,87$, což značí vysoký stupeň reliability. Pro jednotlivé okruhy výzkumného nástroje zaznamenává koeficient následující hodnoty: $\alpha = 0,86$ pro okruh položek zkoumajících vliv učitele na vyučovací klima; $\alpha = 0,74$ pro okruh položek zkoumajících vliv vyučovacího předmětu zeměpis na vyučovací klima; $\alpha = 0,49$ pro okruh položek zkoumajících vliv spolužáků na vyučovací klima.

Vhodnost použitých statistických metod byla ověřena pomocí testů normality ($d = 0,1$; $p < 0,20$). Zjištěné výsledky nepovolily použití parametrických statistických metod pro analýzu dat. Rozložení dat tedy neodpovídá normálnímu rozložení, jak znázorňuje Obr. 1.

Obr. 1: Rozložení dat



Vztahy mezi jednotlivými okruhy byly měřeny pomocí korelační analýzy, což je základní statistická metoda měření síly (těsnosti) lineárních závislostí numerických proměnných (Blatná 2009, str. 21). Pro výpočet se nejčastěji používá Pearsonův korelační koeficient, který nabývá hodnot od $r = -1$ až $r = +1$. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota $+1$ (resp. -1) vypovídá o naprosté (funkční) závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě $+1$ (resp. -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme (Chrásková 2007, str. 115).

Pro výpočet statisticky významných rozdílů mezi skupinami nezávislých proměnných byl použit Studentův t-test. Dle Chráskové (2007) se jedná o jeden z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data. U Studentova t-testu je nejdůležitějším ukazatelem hodnota p. Pokud t-test indikuje hodnotu p menší než 0,05, což je hladina významnosti, která se při výzkumech používá nejčastěji, pak je výsledek našeho měření statisticky významný.

V kapitole „Výsledky“ jsou používány následující zkratky:

x – průměrné skóre;

SD – směrodatná odchylka;

t – hodnota Studentova t-testu;

p – hladina významnosti;

r – hodnota korelace.

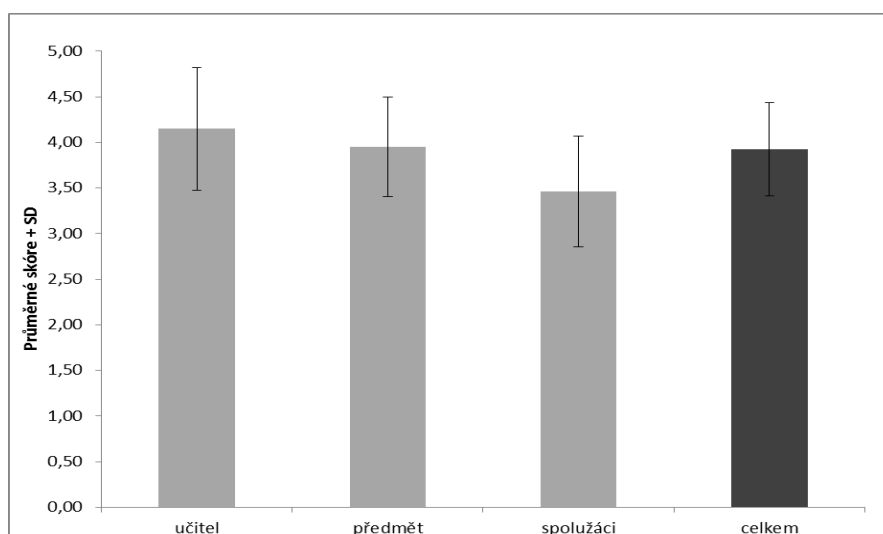
Výpočty byly prováděny pomocí programů STATISTICA 12.0. a Microsoft Excel 2010.

10 Výsledky

Skóre prvního okruhu položek ($x = 4,14$; $SD = 0,67$), který zjišťuje, jak učitel ovlivňuje žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu, indikuje na námi zvolené škále mírně pozitivní klima. Skóre druhého okruhu položek ($x = 3,95$; $SD = 0,55$), který zjišťuje, jak vyučovací předmět zeměpis ovlivňuje žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu, indikuje také mírně pozitivní klima. Hodnota skóre třetího faktoru, jež zjišťuje, jak vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu ovlivňují respondenti spolužáci, je nejnižší ($x = 3,46$; $SD = 0,61$), přesto se dá rovněž hovořit o jeho mírně pozitivní úrovni.

Celkové skóre, zahrnující data ze všech zkoumaných tříd ($x = 3,93$; $SD = 0,51$), tedy ukazuje na mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky s tím, že nejpozitivněji na žáky působí faktor učitele. Všechny výše zmíněné hodnoty přehledně znázorňuje Obr. 2.

Obr. 2: Vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu s ohledem na jednotlivé okruhy položek



V následujícím textu jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření pro jednotlivé okruhy položek (učitel, předmět, spolužáci). V každé podkapitole jsou výsledky analyzovány jak souhrnně pro všechny školy, tak i zvlášť pro žáky základní školy a nižšího stupně gymnázia.

10. 1 Vliv učitele na vyučovací klima zeměpisu

Kapitola popisuje výsledky zkoumání toho, jak moc ovlivňuje žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu učitel. Výsledky jsou popsány jak pro jednotlivé druhy škol, tj. základní školy a nižší stupeň gymnázia, tak i souhrnně.

10. 1. 1 Vliv učitele na žáky na základní škole

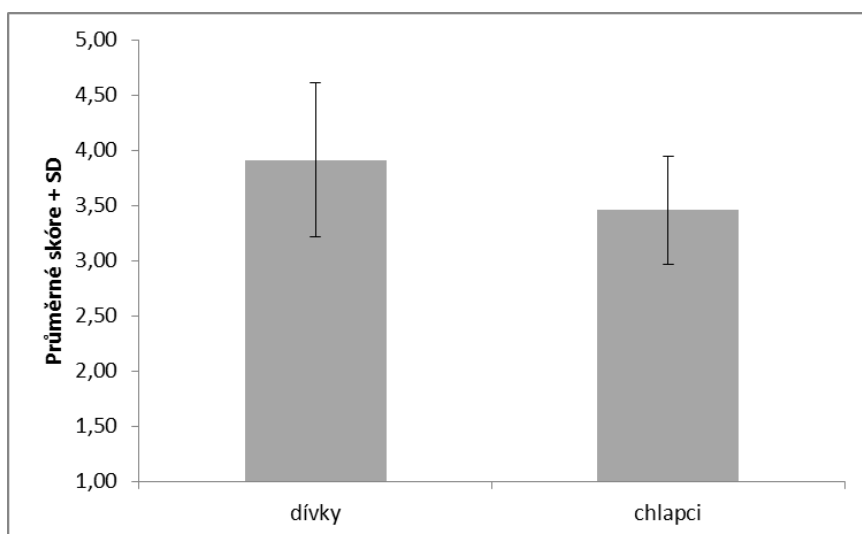
Pro zvýšení přehlednosti uvádíme zjištěné výsledky ve formě tabulek a sloupcových grafů. Celkové skóre žáků základních škol ($x = 3,63$; $SD = 0,72$) vypovídá o mírně pozitivním vnímání vyučovacího klimatu žáky. Výsledné hodnoty průměru a směrodatné odchylky všech nezávislých proměnných ukazuje tabulka 2 níže.

Tab. 2: Vliv učitele na vyučovací klima zeměpisu na základní škole

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	3,91	0,70
	chlapci	3,46	0,49
Gender učitele	žena	4,10	0,50
	muž	3,03	0,48
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	3,77	0,74
	jiný	3,62	0,72
Známka	1	3,97	0,45
	2	3,40	0,85
	3	3,21	0,39
Celkem		3,63	0,72

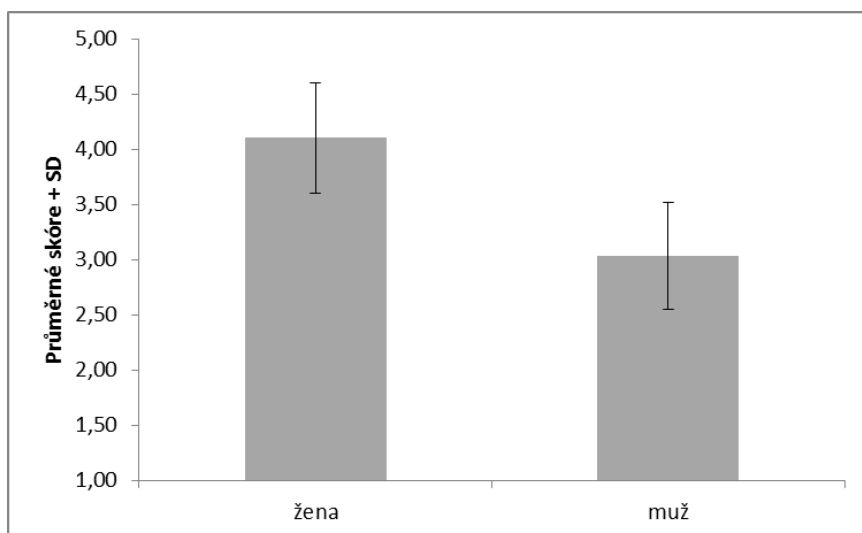
V rámci genderu žáků jakožto nezávislé proměnné nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ($t = 1,81$; $p > 0,05$). Dívky stejně jako chlapci vnímají vyučovací klima zeměpisu na základě vlivu učitele mírně pozitivně (viz Obr. 3).

Obr. 3: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na ZŠ ovlivněné učitelem dle genderu žáků



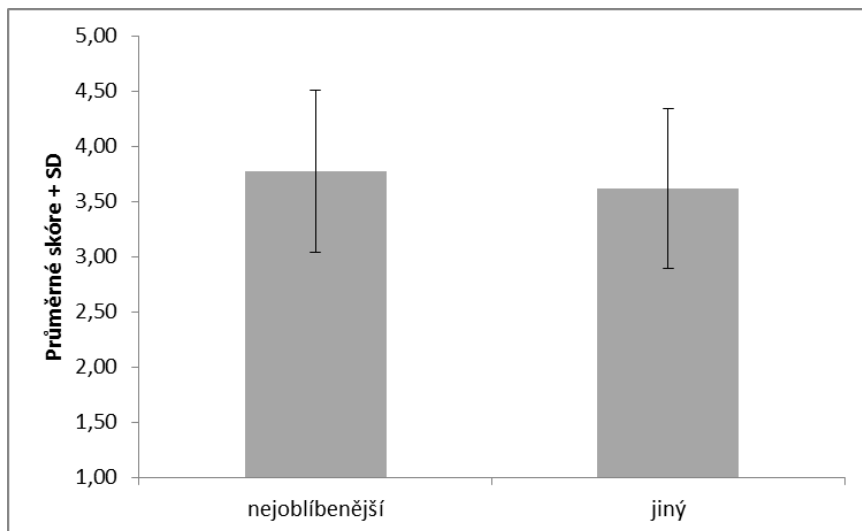
Pro nezávislou proměnnou gender učitele byl prokázán statisticky významný rozdíl ($t = 6,09$; $p < 0,05$). Žáci na základní škole, které zeměpis vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně ($x = 4,10$; $SD = 0,50$), zatímco žáci, které zeměpis vyučuje učitel, vnímají vyučovací klima neutrálně ($x = 3,03$; $SD = 0,48$). Výsledky pro tuto nezávisle proměnnou ukazuje Obr. 4.

Obr. 4: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na ZŠ ovlivněné učitelem dle genderu učitele



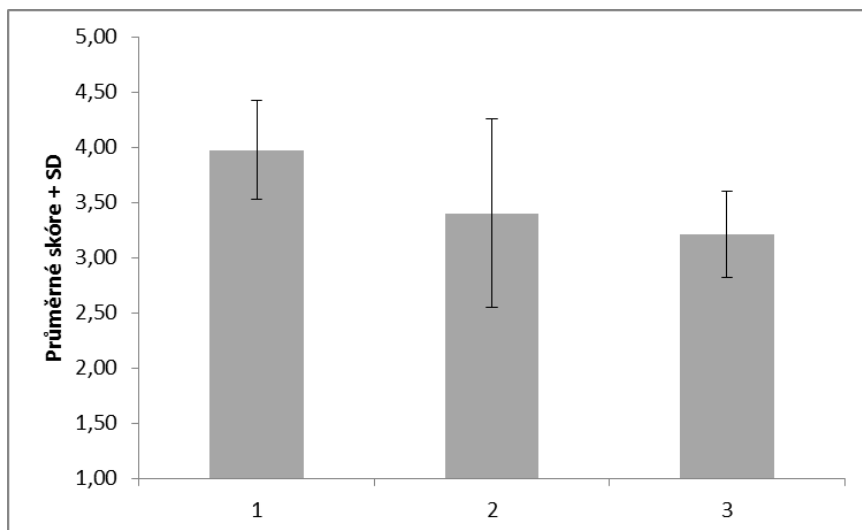
Test významnosti neprokázal statisticky významný rozdíl pro nezávislou proměnnou obliba zeměpisu ($t = 0,23$; $p > 0,05$). Žáci, kteří zeměpis shledávají svým nejoblíbenějším předmětem, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně, stejně jako žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět považují jiný vyučovací předmět (graficky viz Obr. 5).

Obr. 5: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na ZŠ ovlivněné učitelem dle oblíbenosti předmětu zeměpis



Pro nezávislou proměnnou známka na pololetním vysvědčení byl pomocí t-testu indikován statisticky významný rozdíl mezi žáky, kteří získali jedničku, a žáky, kteří obdrželi trojku ($t = 2,94$; $p < 0,05$). Žáci s jedničkou vnímají vyučovací klima mírně pozitivně ($x = 3,97$; $SD = 0,45$), zatímco žáci s trojkou neutrálně ($x = 3,21$; $SD = 0,39$). Žáci, kteří získali dvojku, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, což názorně interpretuje Obr. 6.

Obr. 6: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na ZŠ ovlivněné učitelem dle známky získané na vysvědčení



10. 1. 2 Vliv učitele na žáky na gymnáziu

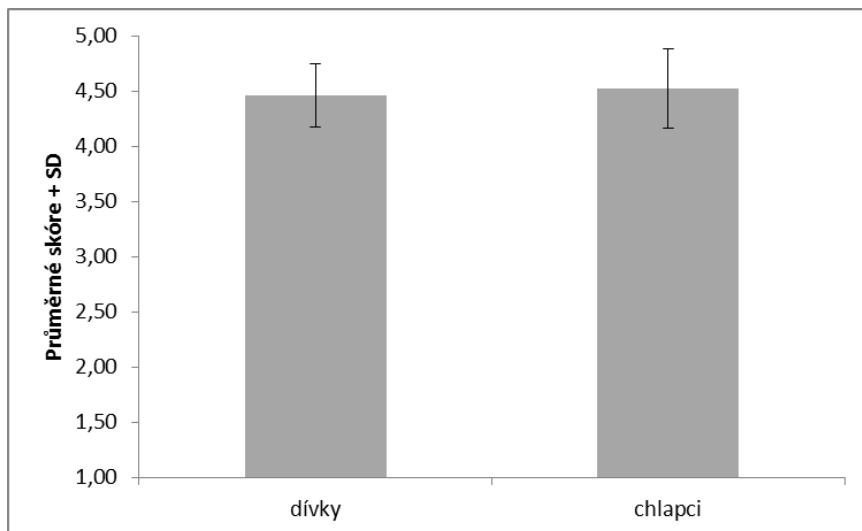
Výsledky žáků nižšího stupně gymnázia budeme interpretovat obdobně jako u žáků základní školy. Celkové skóre žáků nižšího stupně gymnázia ($x = 4,49$; $SD = 0,32$) ukazuje na vysoce pozitivní vnímání vyučovacího klimatu. Hodnoty průměru a směrodatné odchylky pro zvolené nezávislé proměnné ukazuje Tab. 3.

Tab. 3: Vliv učitele na vyučovací klima zeměpisu na gymnáziu

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	4,46	0,29
	chlapci	4,52	0,36
Gender učitele	žena	4,36	0,35
	muž	4,64	0,20
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,59	0,21
	jiný	4,42	0,39
Známka	1	4,53	0,24
	2	4,39	0,46
	3	4,50	0,00
Celkem		4,49	0,32

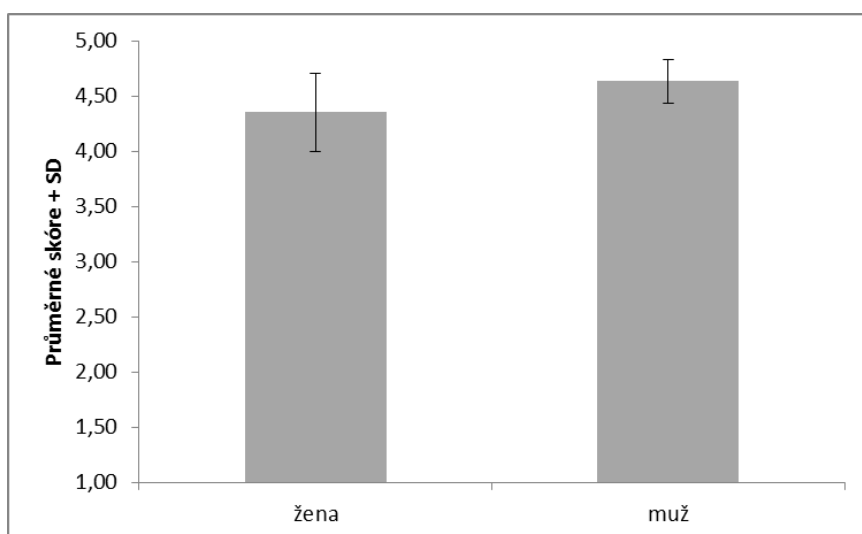
Test významnosti neprokázal statisticky významný rozdíl pro nezávislou proměnnou gender žáků ($t = 0,65$; $p > 0,05$). Skóre dosažené dívkami je téměř stejné jako skóre, kterého dosáhli chlapci, obě skupiny tak shodně vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně. Naměřené hodnoty ukazuje Obr. 7.

Obr. 7: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na gymnáziu ovlivněné učitelem dle genderu žáků



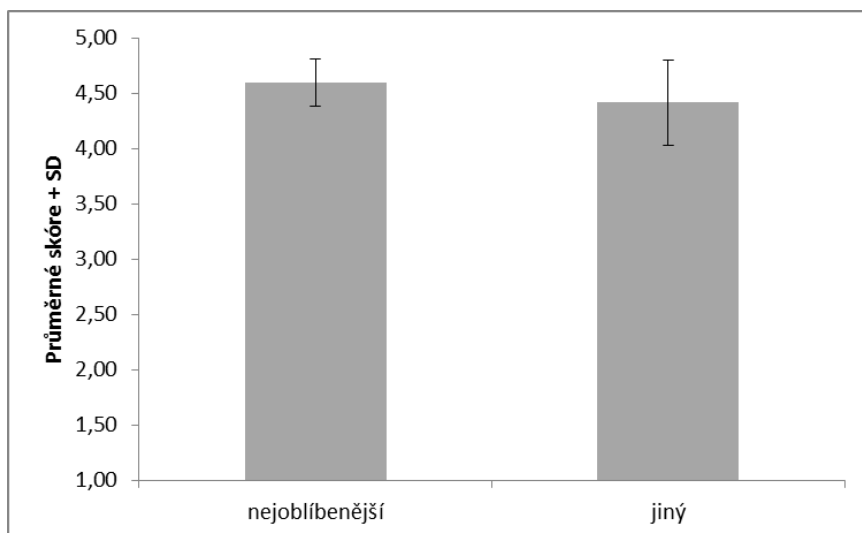
Nezávislá proměnná gender učitele vykazuje statisticky významný rozdíl na základě výsledků testu významnosti ($t = 3,40$; $p < 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel – muž, zaznamenávají vyšší skóre ($x = 4,64$; $SD = 0,20$) než žáci, které vyučuje učitelka ($x = 4,36$; $SD = 0,35$). Všichni žáci, bez ohledu na gender učitele, nicméně vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně, jak dokládá i Obr 8.

Obr. 8: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na gymnáziu ovlivněné učitelem dle genderu učitele



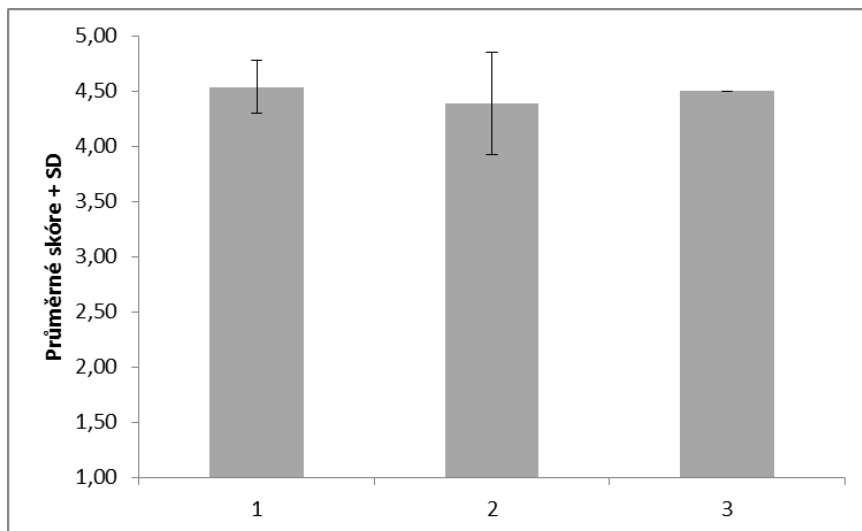
Nezávislá proměnná obliba vyučovacího předmětu zeměpis nevykazuje statisticky významný rozdíl ($t = 2,00$; $p > 0,05$). Žáci, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější předmět, stejně jako žáci, jejichž nejoblíbenější předmět je jiný vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima zeměpisu shodně, a to vysoce pozitivně. Hodnoty dosaženého skóre ukazuje Obr. 9.

Obr. 9: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na gymnáziu ovlivněné učitelem dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Pro nezávislou proměnnou známka ze zeměpisu na posledním vysvědčení nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Test významnosti dosahoval následujících hodnot: pro žáky s jedničkou a dvojkou ($t = 1,42$; $p > 0,05$), pro žáky, kteří obdrželi jedničku a trojku ($t = 0,14$; $p > 0,05$) a pro žáky s dvojkou a trojkou ($t = 0,22$; $p > 0,05$). Všichni žáci bez ohledu na získanou známku však vnímali vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně, jak dokládá Obr. 10.

Obr. 10: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na gymnáziu ovlivněné učitelem dle známky získané na vysvědčení



10. 1. 3 Vliv učitele na žáky obecně

Celkové skóre ukazující, jak učitel ovlivňuje vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu všech žáků, činí $x = 4,14$ ($SD = 0,67$). Výsledná hodnota tak indikuje mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na základě působení učitele při vyučování. Konkrétní hodnoty průměru a směrodatné odchylky pro zvolené nezávislé proměnné shrnuje Tab. 4.

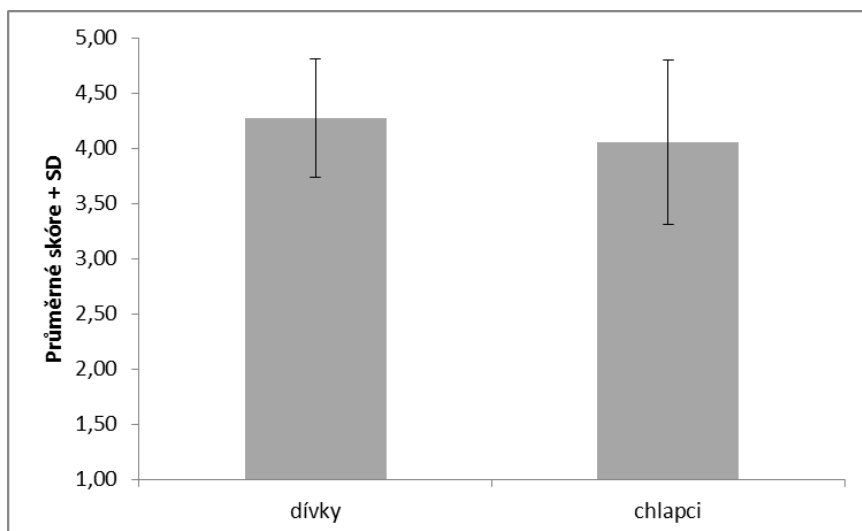
Tab. 4: Vliv učitele na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	4,27	0,54
	chlapci	4,06	0,75
Škola	ZŠ	3,63	0,72
	gymnázium	4,49	0,32
Gender učitele	žena	4,25	0,44
	muž	4,04	0,85
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,43	0,51
	jiný	4,02	0,71

Známka	1	4,37	0,41
	2	3,88	0,85
	3	3,47	0,62
Celkem		4,14	0,67

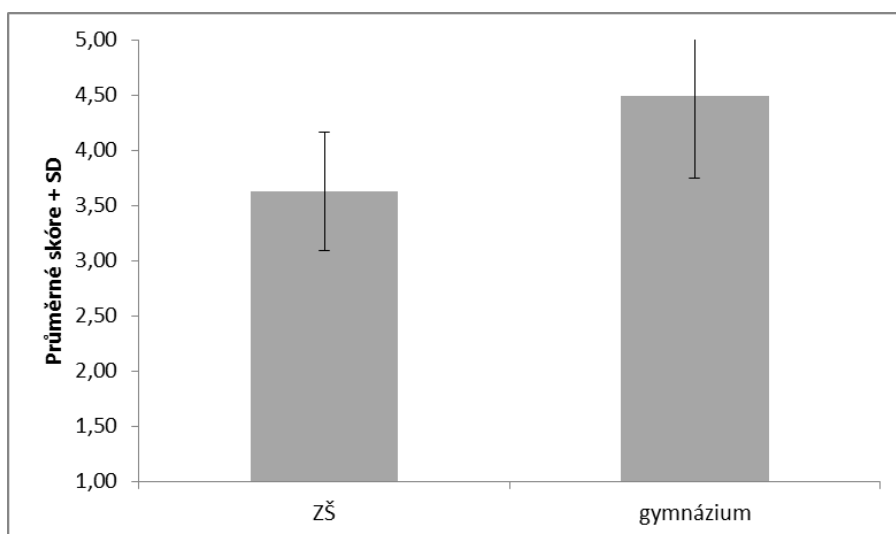
Pro nezávislou proměnnou gender žáků nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 1,45$; $p > 0,05$). Hodnoty dosaženého skóre přesto ukazují vysoce pozitivní vnímání vyučovacího klimatu dívkami ($x = 4,27$; $SD = 0,54$), zatímco u chlapců lze jejich skóre ($x = 4,06$; $SD = 0,75$) považovat za mírně pozitivní. Výsledky přehledně ukazuje Obr. 11.

Obr. 11: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné učitelem dle genderu žáků



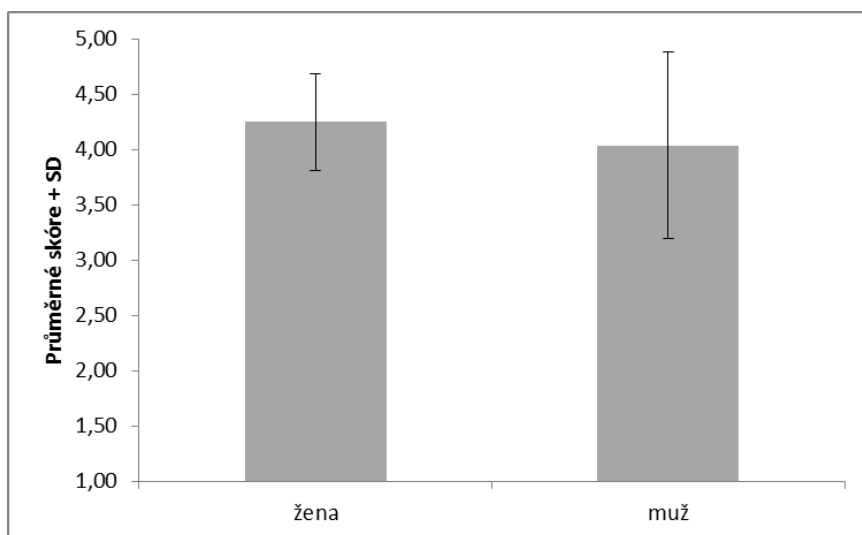
Nezávislá proměnná druh školy vykazuje na základě výsledků testu významnosti statisticky významný rozdíl ($t = 7,40$; $p < 0,05$). Zatímco na základní škole vnímají žáci vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně na základě jejich dosaženého skóre ($x = 3,63$; $SD = 0,72$), na gymnáziu vnímají žáci vyučovací klima v hodinách zeměpisu vysoce pozitivně ($x = 4,49$; $SD = 0,32$).

Obr. 12: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné učitelem dle druhu školy



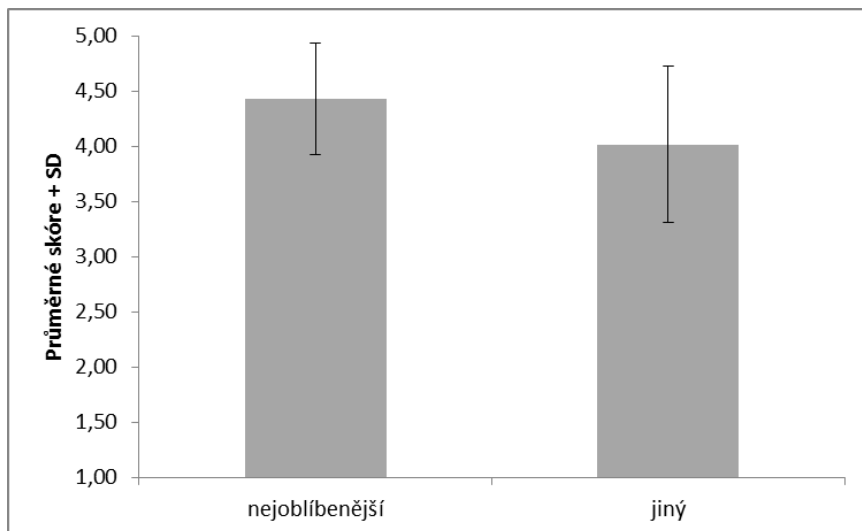
Proměnná gender učitele na základě vyhodnocení výsledků všech respondentů nevykazuje statisticky významný rozdíl ($t = 1,46$; $p > 0,05$). Žáci všech zkoumaných tříd vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, a to bez ohledu na gender učitele. Výsledky ukazuje Obr. 13.

Obr. 13: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné učitelem dle genderu učitele



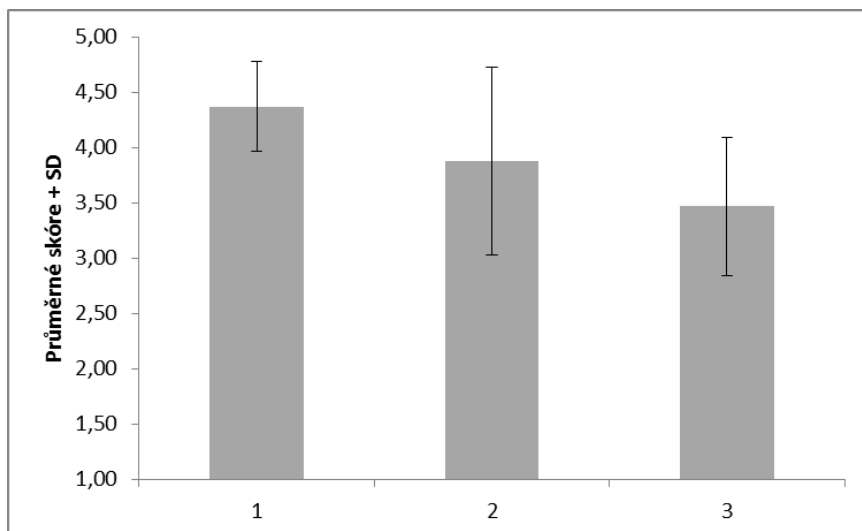
Pro nezávislou proměnnou obliba vyučovacího předmětu zeměpis byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 2,72$; $p < 0,05$). Žáci, kteří považují za svůj nejoblíbenější předmět zeměpis, vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně ($x = 4,43$; $SD = 0,51$). Žáci, jejichž nejoblíbenějším předmětem zeměpis není, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně ($x = 4,02$; $SD = 0,71$). Výsledky jsou znázorněny v Obr. 14.

Obr. 14: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné učitelem dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Test významnosti indikuje pro nezávislou proměnnou známka na posledním vysvědčení statisticky významný rozdíl u žáků s jedničkou a dvojkou ($t = 3,31$; $p < 0,05$), a také u žáků s jedničkou a trojkou ($t = 4,40$; $p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl u žáků s dvojkou a trojkou zjištěn nebyl ($t = 1,02$; $p > 0,05$). Obr. 15 ukazuje, že žáci, kteří získali jedničku, vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně ($x = 4,37$; $SD = 0,41$), zatímco žáci s dvojkou ($x = 3,88$; $SD = 0,85$) i s trojkou ($x = 3,47$; $SD = 0,62$) vnímají vyučovací klima mírně pozitivně.

Obr. 14: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné učitelem dle známky získané na vysvědčení



10. 2 Vliv vyučovacího předmětu na vyučovací klima zeměpisu

Kapitola popisuje výsledky zkoumání toho, jak moc ovlivňuje žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu samotný vyučovací předmět zeměpis. Výsledky jsou popsány (stejně jako v předchozí kapitole) jak pro jednotlivé druhy škol, tj. základní školy a nižší stupeň gymnázia, tak i souhrnně.

10. 2. 1 Vliv vyučovacího předmětu na žáky na základní škole

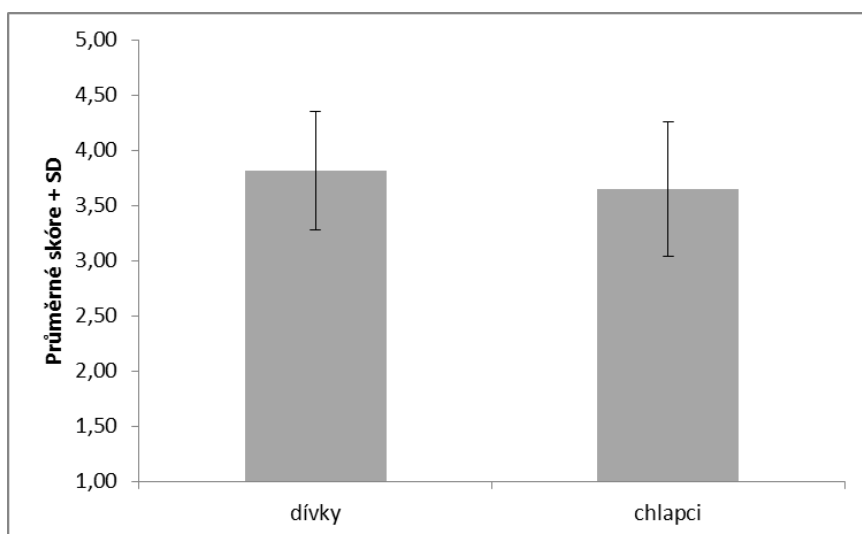
Celkové skóre žáků základních škol ($x = 3,71$; $SD = 0,59$) vypovídá o mírně pozitivním vnímání vyučovacího klimatu žáky. Výsledné hodnoty průměru a směrodatné odchylky všech nezávislých proměnných ukazuje Tab. 5.

Tab. 5: Vliv vyučovacího předmětu zeměpis na vyučovací klima zeměpisu na základní škole

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	3,81	0,54
	chlapci	3,65	0,61
Gender učitele	žena	3,82	0,61
	muž	3,57	0,52
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,00	0,35
	jiný	3,66	0,61
Známka	1	3,99	0,54
	2	3,54	0,50
	3	3,29	0,50
Celkem		3,71	0,59

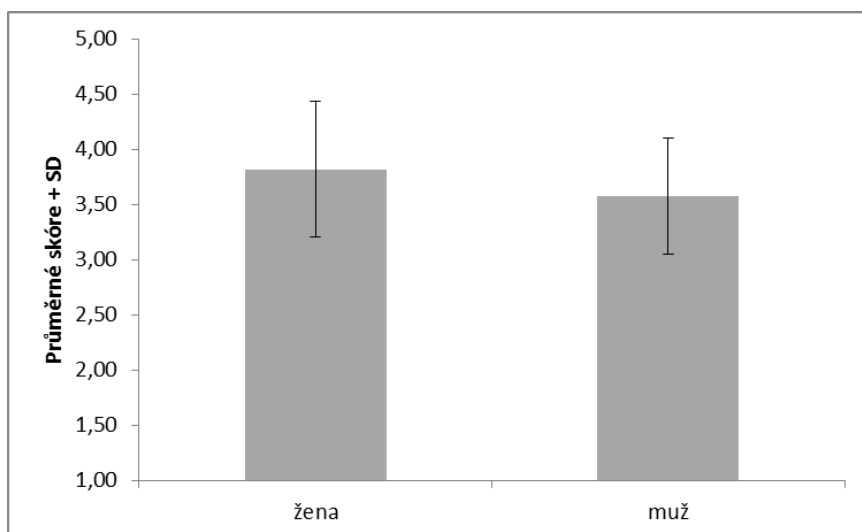
Pro nezávislou proměnnou gender žáků nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 0,79$; $p > 0,05$). Jak dívky ($x = 3,81$; $SD = 0,54$), tak chlapci ($x = 3,65$; $SD = 0,61$) vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně (viz Obr. 15).

Obr. 15: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu žáků



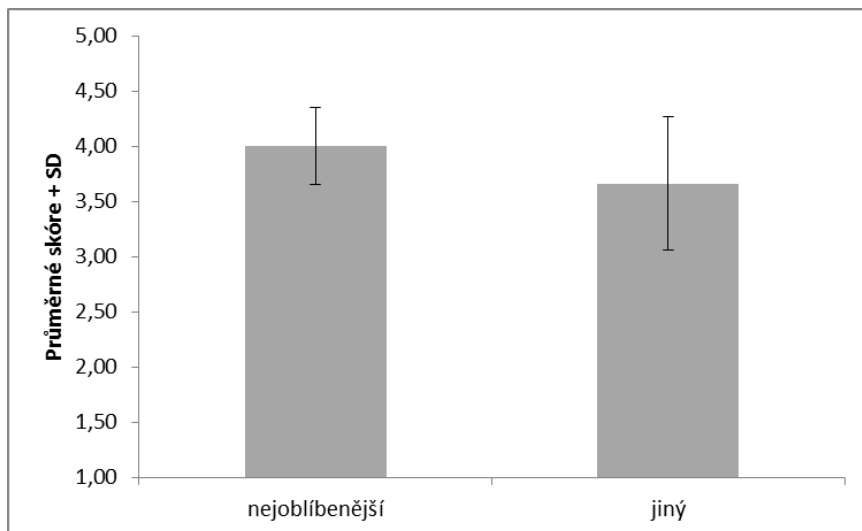
Ani pro proměnnou gender učitele nebyl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 1,21$; $p > 0,05$). Všichni žáci bez ohledu na gender učitele zeměpisu vnímají vyučovací klima mírně pozitivně (viz Obr. 16).

Obr. 16: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu učitele



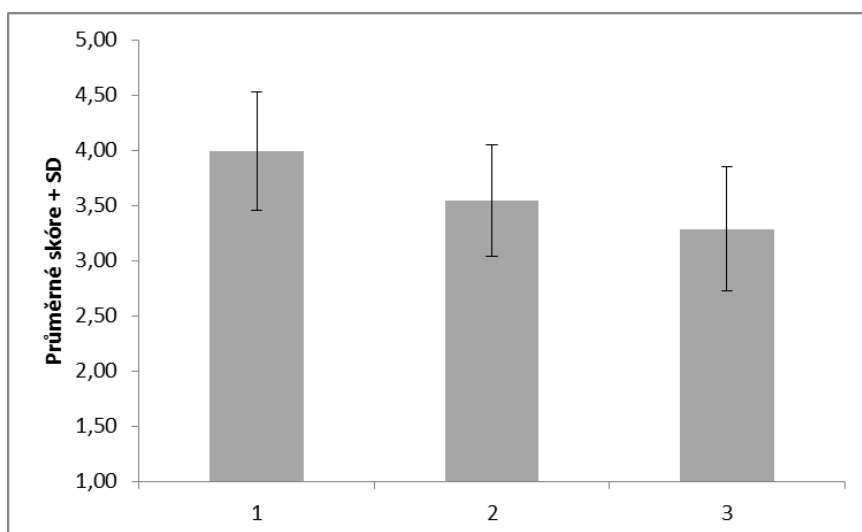
Test významnosti neprokázal statisticky významný rozdíl ani u nezávislé proměnné oblíbenost zeměpisu žáky ($t = 1,18$; $p > 0,05$). I zde všichni žáci vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak názorně dokládá Obr. 17.

Obr. 17: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Pro nezávisle proměnnou známka na posledním vysvědčení byl prokázán statisticky významný rozdíl jak u žáků s jedničkou a dvojkou ($t = 2,27$; $p < 0,05$), tak také u žáků s jedničkou a trojkou ($t = 2,18$; $p < 0,05$). Jiný statisticky významný rozdíl prokázán nebyl. Hodnoty průměru a směrodatné odchylky udává Obr. 18.

Obr. 18: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle známky na posledním vysvědčení



10. 2. 2 Vliv vyučovacího předmětu na žáky na gymnáziu

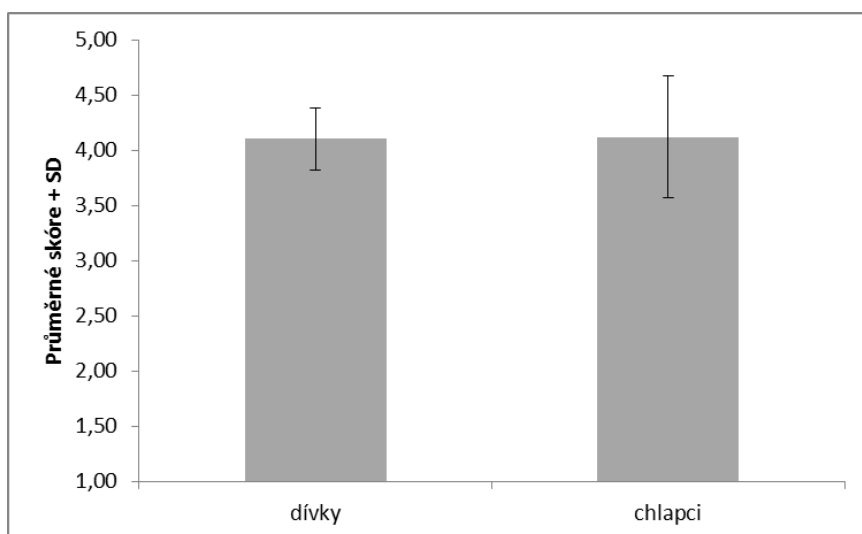
Celkové skóre žáků nižšího stupně gymnázia ($x = 4,11$; $SD = 0,45$) vypovídá o mírně pozitivním vnímání vyučovacího klimatu žáky. Výsledné hodnoty průměru a směrodatné odchylky všech nezávislých proměnných ukazuje Tab. 6.

Tab. 6: Vliv vyučovacího předmětu zeměpis na vyučovací klima zeměpisu na gymnáziu

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	4,10	0,28
	chlapci	4,12	0,56
Gender učitele	žena	3,99	0,53
	muž	4,23	0,30
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,36	0,23
	jiný	3,92	0,50
Známka	1	4,22	0,28
	2	3,88	0,66
	3	3,57	0,00
Celkem		4,11	0,45

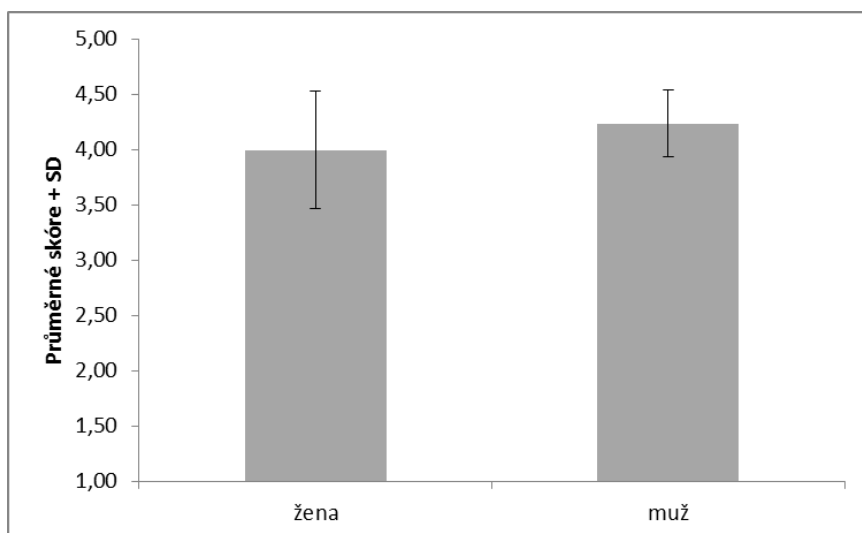
U nezávislé proměnné gender žáků nebyl testem významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 0,16$; $p > 0,05$). Dívky i chlapci vnímají vyučovací klima mírně pozitivně, jak dokládá obr. 19.

Obr. 19: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu žáků



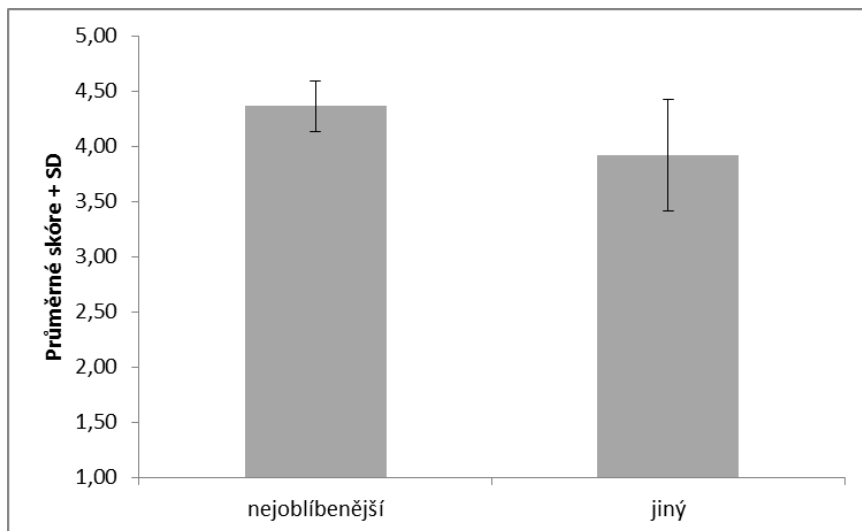
Pro nezávislou proměnnou gender učitele nebyl testem významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 1,94$; $p > 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel, vnímají vyučovací klima sice o něco pozitivněji ($x = 4,23$; $SD = 0,30$) než žáci, které vyučuje učitelka ($x = 3,99$; $SD = 0,53$), přesto všichni vnímají vyučovací klima mírně pozitivně.

Obr. 20: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu učitele



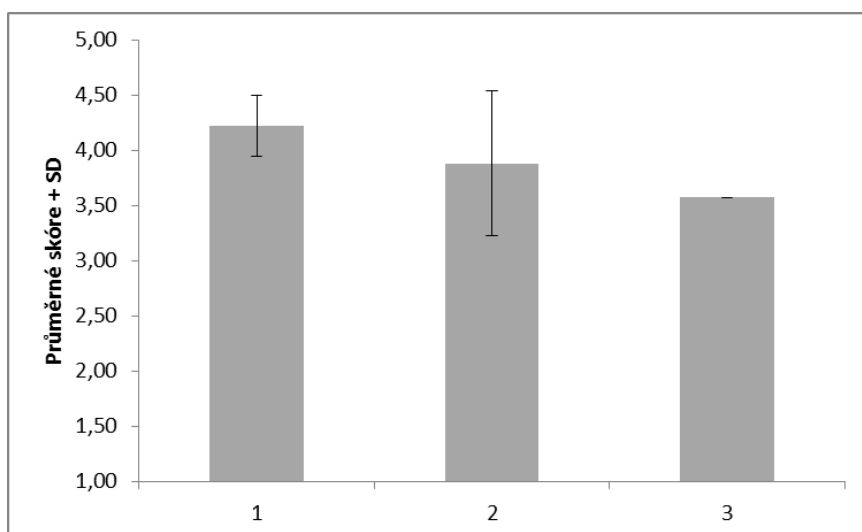
U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,91$; $p < 0,05$). Žáci, jejichž nejoblíbenějším předmětem je zeměpis, vnímají vyučovací klima vysoce pozitivně ($x = 4,36$; $SD = 0,23$), kdežto žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět zeměpis nepovažují, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně ($x = 3,92$; $SD = 0,50$). Výsledné hodnoty jsou zaneseny do grafu na Obr. 21.

Obr. 21: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Nezávisle proměnná známka na posledním vysvědčení vykazovala statisticky významný rozdíl jak u žáků s jedničkou a dvojkou ($t = 2,51$; $p < 0,05$), tak také u žáků s jedničkou a trojkou ($t = 2,26$; $p < 0,05$). Jiný statisticky významný rozdíl prokázán nebyl. Hodnoty průměru a směrodatné odchylky udává Obr. 22.

Obr. 22: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle známky na posledním vysvědčení



10. 2. 3 Vliv vyučovacího předmětu na žáky obecně

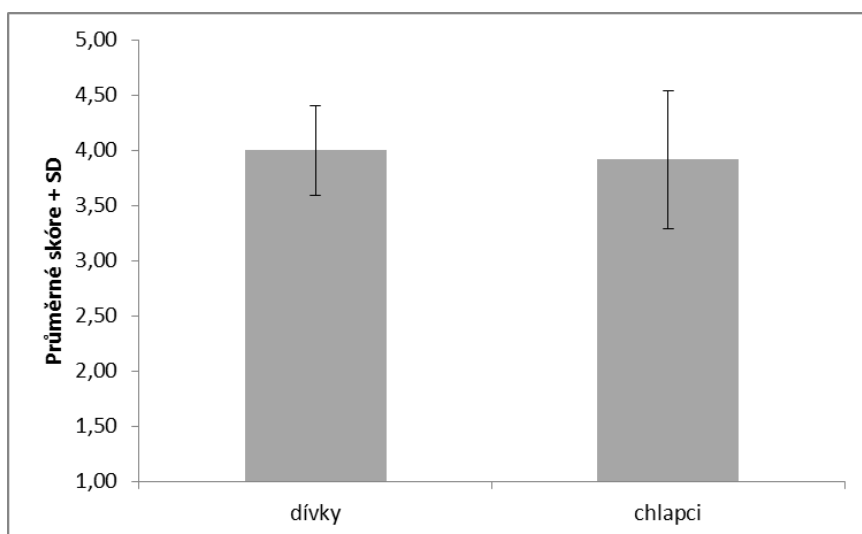
Celkové skóre všech respondentů ($x = 3,95$; $SD = 0,55$) vypovídá o mírně pozitivním vnímání vyučovacího klimatu žáky. Výsledné hodnoty průměru a směrodatné odchylky všech nezávislých proměnných ukazuje Tab. 7.

Tab. 7: Vliv vyučovacího předmětu zeměpis na vnímání vyučovacího klimatu žáky

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	4,00	0,41
	chlapci	3,91	0,63
Škola	ZŠ	3,71	0,59
	gymnázium	4,11	0,45
Gender učitele	žena	3,92	0,57
	muž	3,99	0,51
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,30	0,29
	jiný	3,79	0,56
Známka	1	4,15	0,39
	2	3,70	0,61
	3	3,34	0,52
Celkem		3,95	0,55

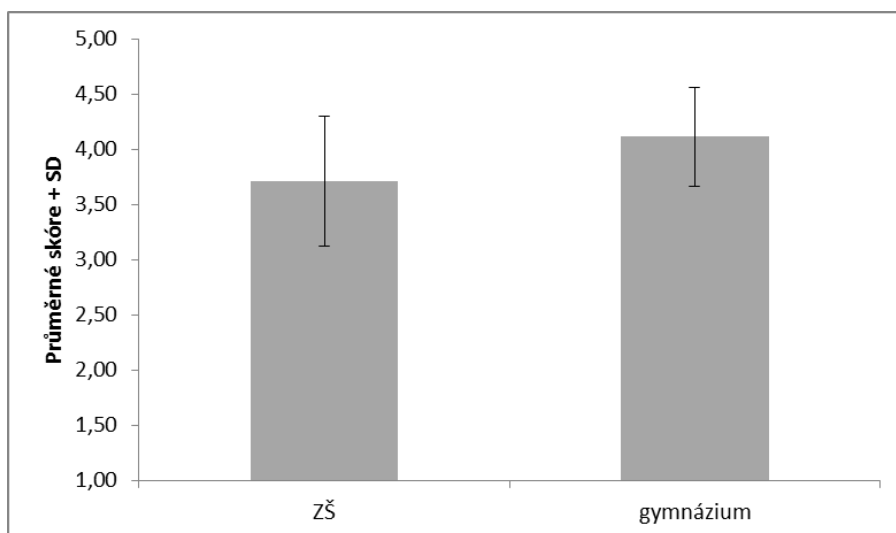
U nezávislé proměnné gender žáků nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ($t = 0,72$; $p > 0,05$). Chlapci i dívky, dle hodnot uvedených na Obr. 23, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 23: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu žáků



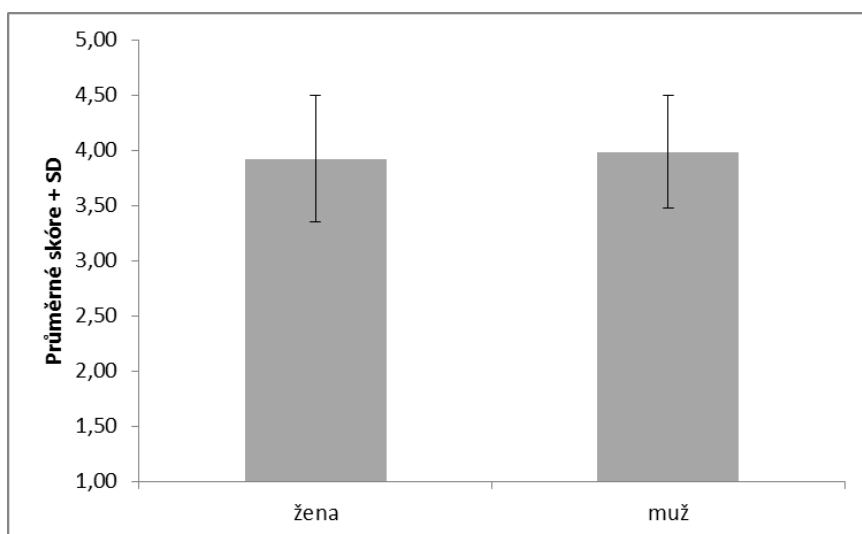
Pro nezávisle proměnnou druh školy byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,52$; $p < 0,05$). Žáci navštěvující gymnázium vnímají vyučovací klima pozitivněji ($x = 4,11$; $SD = 0,45$) než žáci, kteří navštěvují základní školu ($x = 3,71$; $SD = 0,59$). Přesto lze říct, že všichni žáci, bez ohledu na druh školy, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně (viz. Obr. 24).

Obr. 24: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle druhu školy



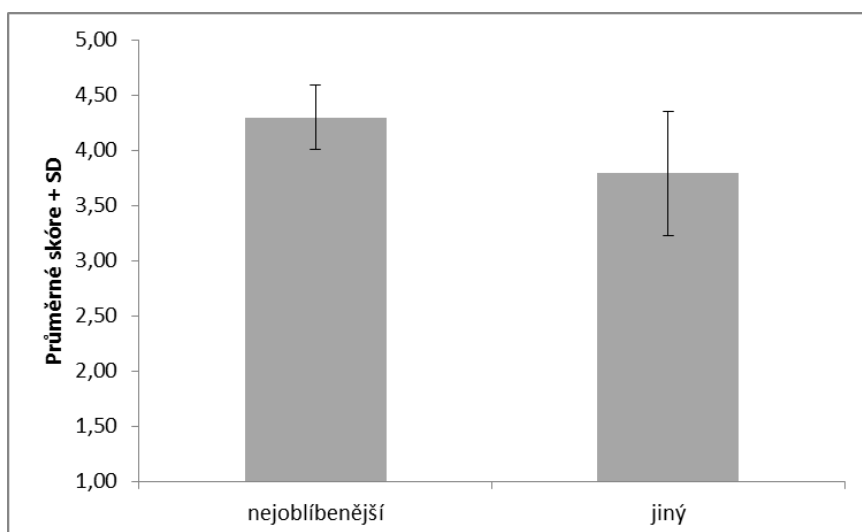
Pro nezávisle proměnnou gender učitele nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ($t = 0,54$; $p > 0,05$). Podle hodnot, které znázorňuje Obr. 25, vnímají žáci, které vyučuje učitel i učitelka, vyučovací klima mírně pozitivně.

Obr. 25: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle genderu učitele



U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 4,35$; $p < 0,05$). Žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět považují zeměpis, vnímají vyučovací klima vysoce pozitivně ($x = 4,30$; $SD = 0,29$). Žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět považují jiný vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně ($x = 3,79$; $SD = 0,56$).

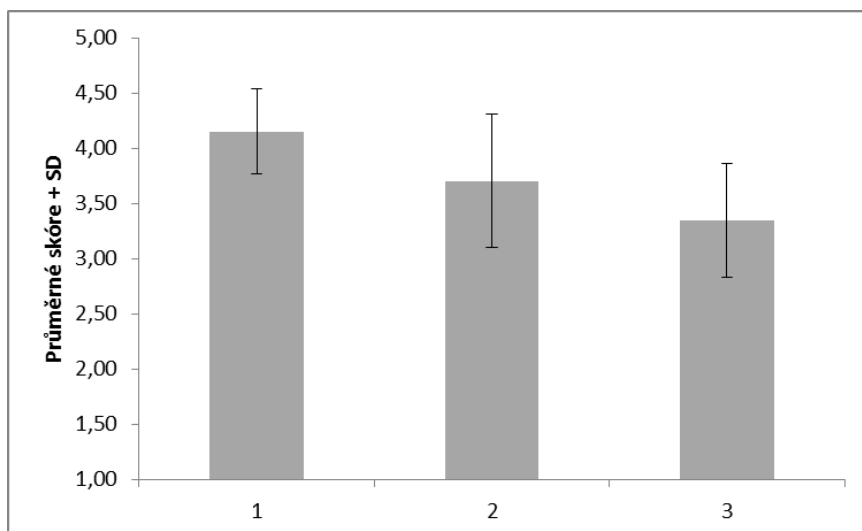
Obr. 26: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Nezávisle proměnná známka na posledním vysvědčení vykazovala statisticky významný rozdíl u žáků s jedničkou a dvojkou ($t = 3,96$; $p < 0,05$), ale také u žáků s jedničkou a trojkou ($t = 4,22$; $p < 0,05$). Jiný statisticky významný rozdíl prokázán nebyl. Všichni žáci bez rozdílu

v obdržené známce vnímají vyučovací klima mírně pozitivně. Hodnoty průměru a směrodatné odchylky udává Obr. 27.

Obr. 27: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné předmětem dle známky na posledním vysvědčení



10. 3 Vliv spolužáků na vyučovací klima zeměpisu

Kapitola popisuje výsledky zkoumání toho, jak moc ovlivňují žákovo vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu jeho spolužáci ve třídě. Výsledky jsou popsány obdobně jako v předchozích kapitolách, tedy jak pro jednotlivé druhy škol, tj. základní školy a nižší stupeň gymnázia, tak i souhrnně.

10. 3. 1 Vliv spolužáků na žáky na základní škole

Celkové skóre žáků základní školy ($x = 3,38$; $SD = 0,61$) vykazuje hodnoty indikující mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu. Konkrétní hodnoty pro jednotlivé nezávisle proměnné znázorňuje Tab. 8.

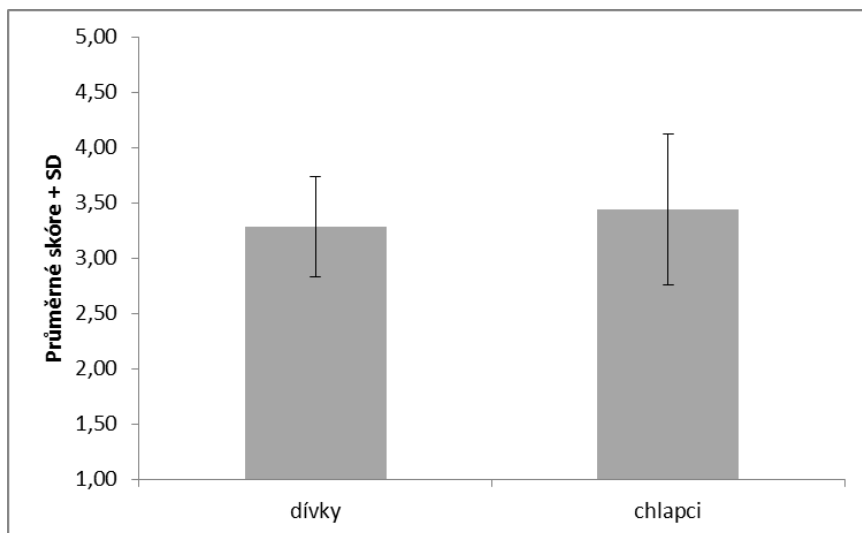
Tab. 8: Vliv spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky na základní škole

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Žáků	dívky	3,28	0,45
	chlapci	3,44	0,68

Gender učitele	žena	3,45	0,55
	muž	3,29	0,67
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	3,17	0,56
	jiný	3,41	0,61
Známka	1	3,54	0,65
	2	3,33	0,54
	3	3,00	0,47
Celkem		3,38	0,61

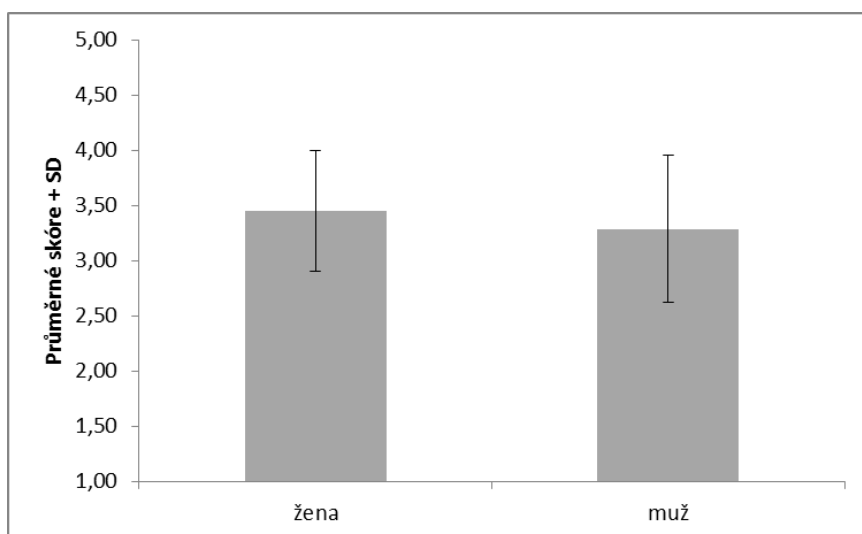
Pro nezávisle proměnnou gender žáků nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 0,70$; $p > 0,05$). Chlapci i dívky na základní škole vnímají vyučovací klima mírně pozitivně, jak dokládá graf na Obr. 28.

Obr. 28: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu žáků



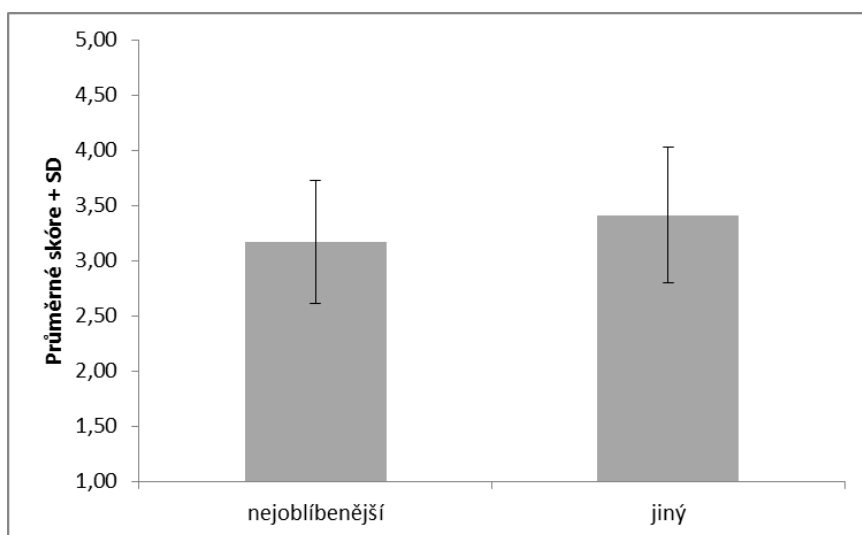
Test významnosti neodhalil statisticky významný rozdíl ($t = 0,74$; $p > 0,05$) u nezávislé proměnné gender učitele. Žáci, které vyučuje učitel – muž, stejně jako ti, které vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně (viz. Obr. 29).

Obr. 29: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu učitele



Ani pro proměnnou oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 0,82$; $p > 0,05$). Zajímavým zjištěním nicméně byla skutečnost, že žáci, jejichž nejoblíbenější předmět je zeměpis, vnímají vyučovací klima neutrálně ($x = 3,17$; $SD = 0,56$), zatímco žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět považují jiný vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně ($x = 3,41$; $SD = 0,61$).

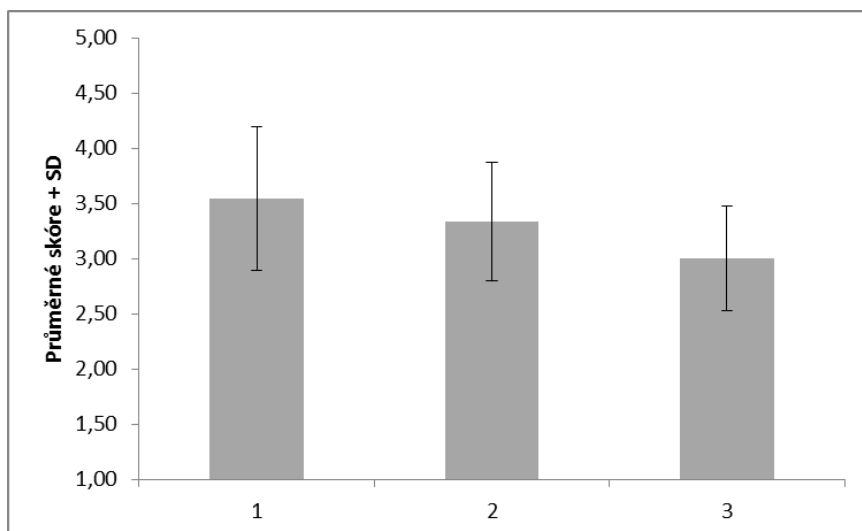
Obr. 30: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Nakonec ani pro nezávislou proměnnou známka na posledním vysvědčení nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Lze ovšem konstatovat, že žáci, kteří získali jedničku ($x = 3,54$; $SD = 0,65$) a dvojku ($x = 3,33$; $SD = 0,54$) vnímají vyučovací klima mírně pozitivně, zatímco

žáci, kteří obdrželi trojku ($x = 3,00$; $SD = 0,47$), vnímají vyučovací klima neutrálně. Výsledky lze vyčíst i z grafu na Obr. 31.

Obr. 31: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle známky získané na vysvědčení



10. 3. 2 Vliv spolužáků na žáky na gymnáziu

Žáci na nižším stupni gymnázia vnímají vyučovací klima zeměpisu v celkovém součtu dosaženého skóre mírně pozitivně ($x = 3,52$; $SD = 0,60$). Hodnoty pro jednotlivé nezávislé proměnné jsou rozepsány v Tab. 9.

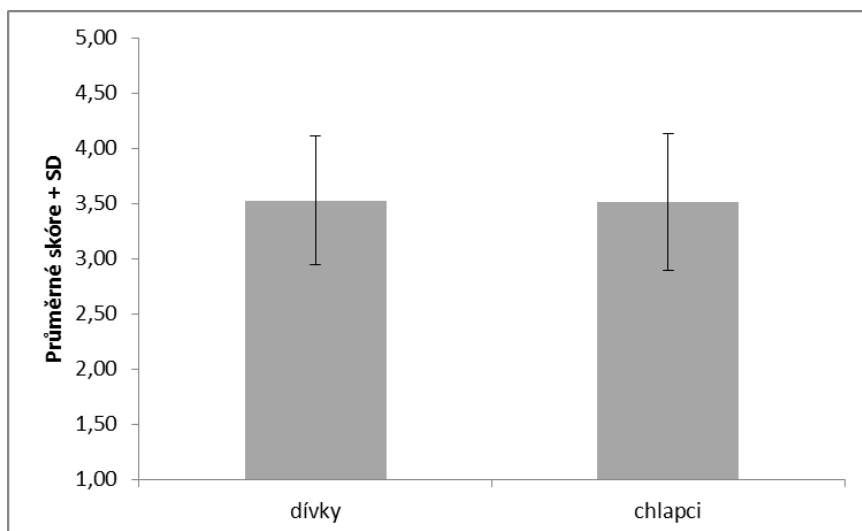
Tab. 9: Vliv spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky na gymnáziu

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylna
Gender žáků	dívky	3,53	0,58
	chlapci	3,51	0,62
Gender učitele	žena	3,28	0,60
	muž	3,77	0,49
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	3,68	0,54
	jiný	3,40	0,62

Známka	1	3,45	0,64
	2	3,68	0,46
	3	3,83	0,00
Celkem		3,52	0,60

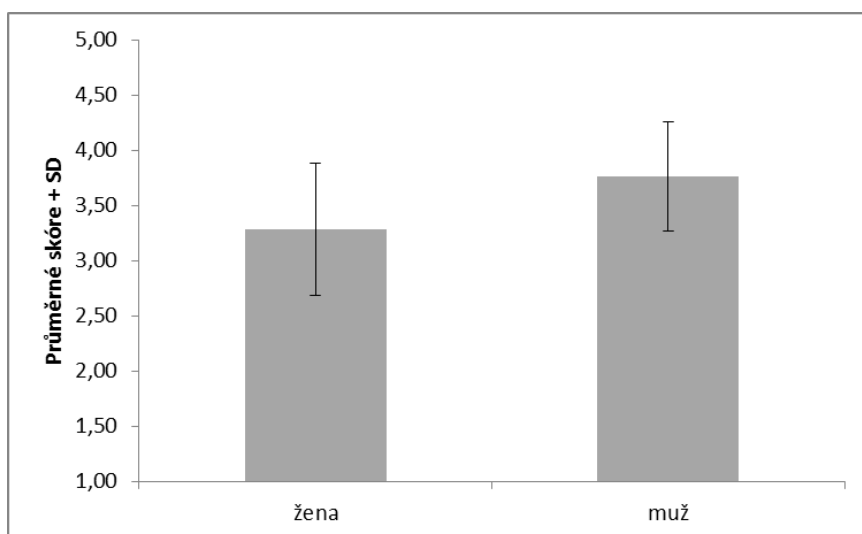
U nezávislé proměnné gender žáků nebyl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 0,09$; $p > 0,05$). Hodnoty, kterých dosáhly dívky ($x = 3,53$; $SD = 0,58$), jsou srovnatelné s výsledky chlapců ($x = 3,51$; $SD = 0,62$). Všichni žáci tak v průměru vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak naznačuje i graf na Obr. 32.

Obr. 32: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu žáků



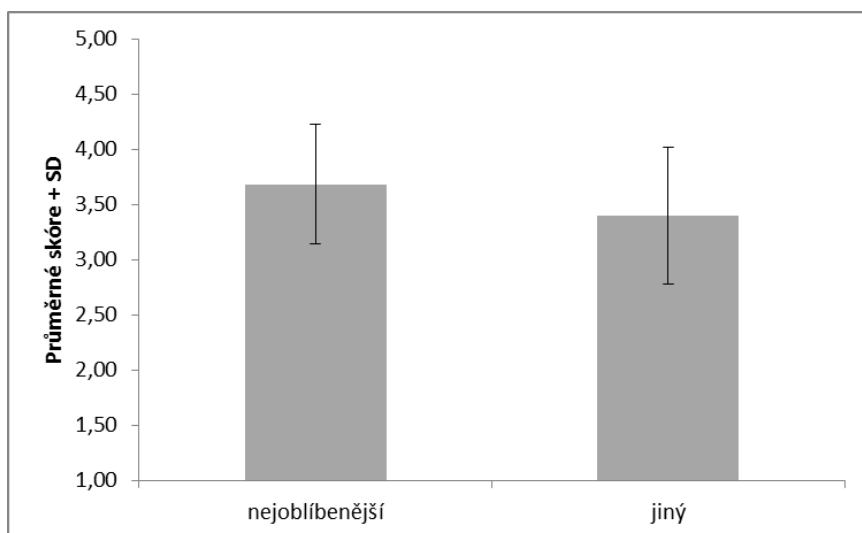
Pro nezávisle proměnnou gender učitele byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,07$; $p < 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji ($x = 3,77$; $SD = 0,49$) než žáci, které zeměpis vyučuje učitelka ($x = 3,28$; $SD = 0,60$). Obě skupiny respondentů nicméně vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 33: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu učitele



U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis nebyl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 1,69$; $p > 0,05$). Žáci s oblibou v zeměpise, stejně jako žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět zeměpis nepovažují, vnímají vyučovací klima zeměpisu téměř shodně, a to mírně pozitivně (viz Obr. 34).

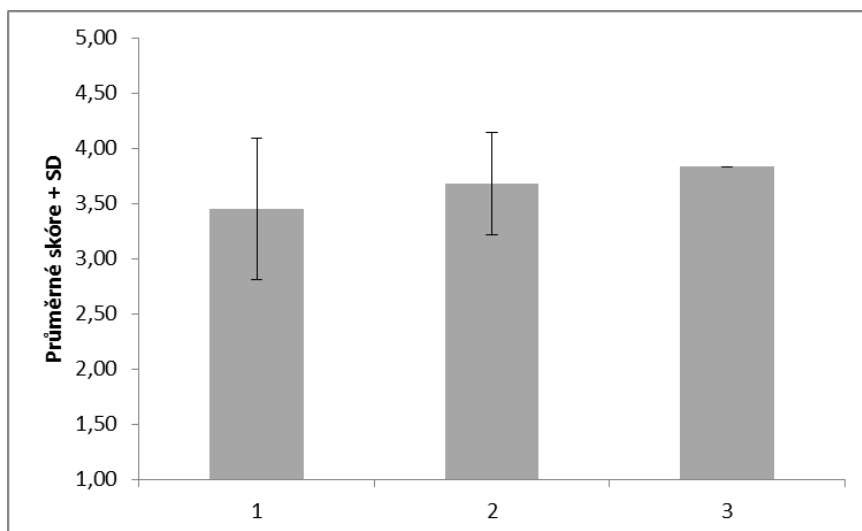
Obr. 34: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Pro nezávislou proměnnou, kterou byla známka na posledním vysvědčení ze zeměpisu, nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Studentův t-test indikoval pro žáky s jedničkou a dvojkou hodnoty $t = 1,19$; $p > 0,05$, pro žáky s jedničkou a trojkou hodnoty $t = 0,58$; $p > 0,05$

a pro žáky s dvojkou a trojkou hodnoty $t = 0,31$; $p > 0,05$. Stejně jako u předešlých proměnných i zde žáci vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 35: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle známky získané na vysvědčení



10. 3. 3 Vliv spolužáků na žáky obecně

Celkové skóre všech respondentů ($x = 3,46$; $SD = 0,61$) ukazuje rovněž na mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu žáky s ohledem na vliv spolužáků ve třídě. Výsledné hodnoty nezávislých proměnných jsou shrnuty v Tab. 10.

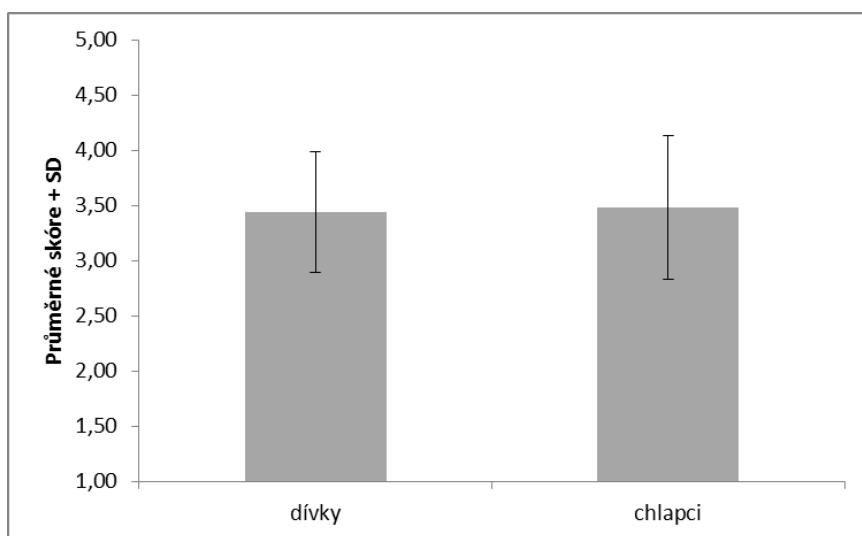
Tab. 10: Vliv spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylna
Gender žáků	dívky	3,44	0,55
	chlapci	3,48	0,65
Škola	ZŠ	3,38	0,61
	gymnázium	3,52	0,60
Gender učitele	žena	3,35	0,59
	muž	3,59	0,61

Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	3,59	0,58
	jiný	3,41	0,61
Známka	1	3,48	0,65
	2	3,49	0,44
	3	3,17	0,53
Celkem		3,46	0,61

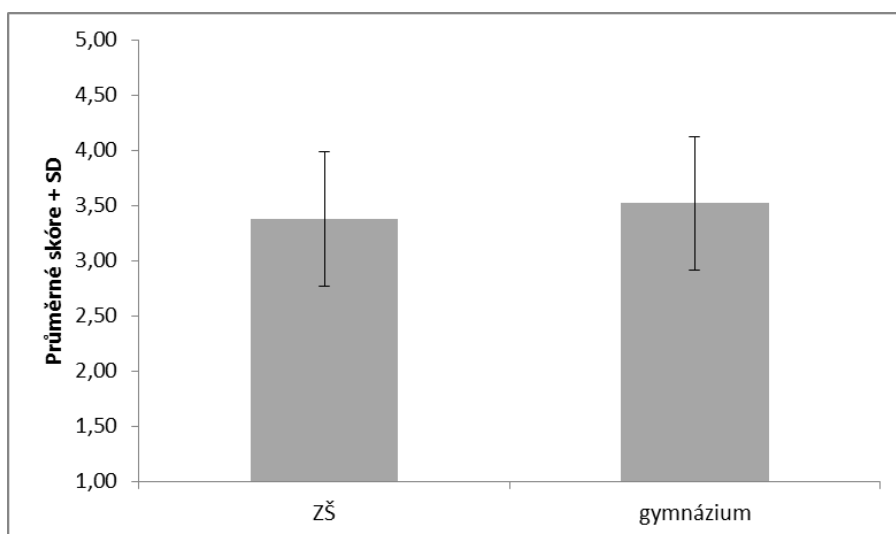
U nezávislé proměnné gender žáků nebyl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 0,28$; $p > 0,05$). Všichni žáci, bez ohledu na jejich gender, v průměru vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak naznačuje i graf na Obr. 36.

Obr. 36: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu žáků



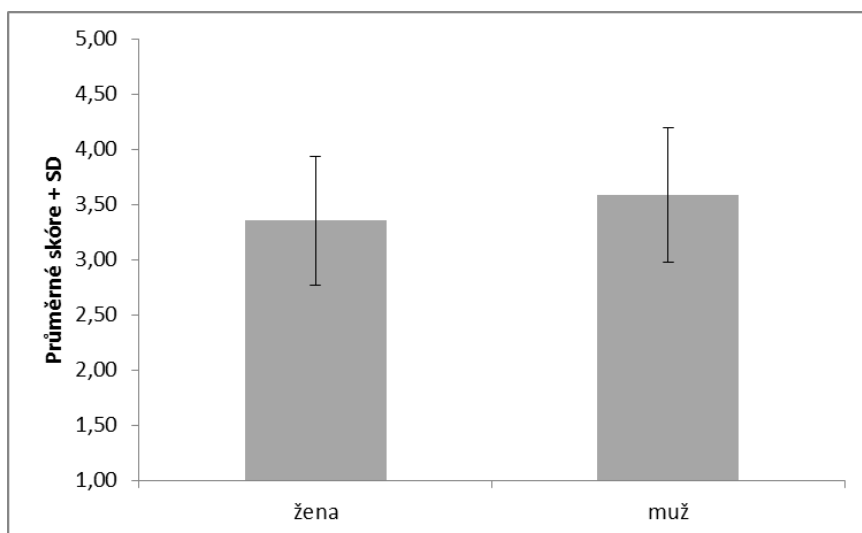
U nezávislé proměnné druh školy rovněž nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 1,05$; $p > 0,05$). Jak žáci na základní škole, tak i žáci na nižším stupni gymnázia vnímají vyučovací klima zeměpisu ovlivněné vlastními spolužáky mírně pozitivně (viz Obr. 37).

Obr. 37: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle druhu školy



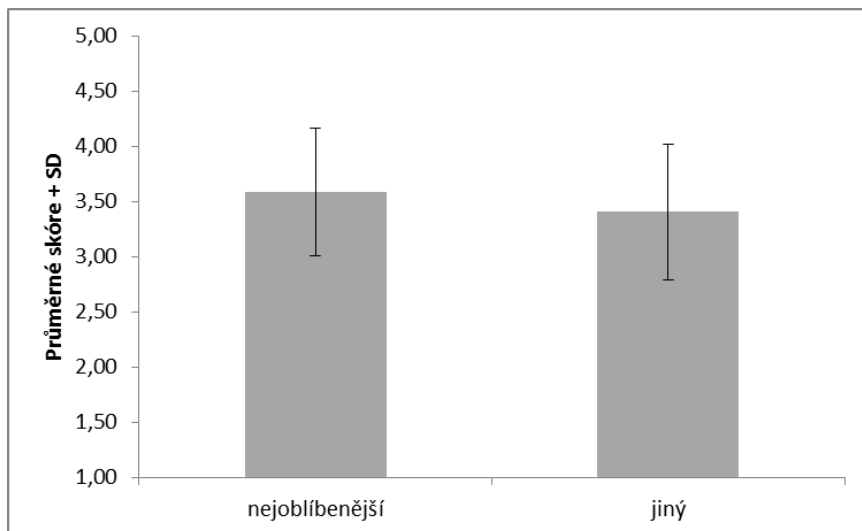
Pro nezávisle proměnnou gender učitele nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 1,79$; $p > 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu o něco pozitivněji ($x = 3,59$; $SD = 0,61$) než žáci, které zeměpis vyučuje učitelka ($x = 3,35$; $SD = 0,59$). Obě skupiny respondentů nicméně vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 38: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle genderu učitele



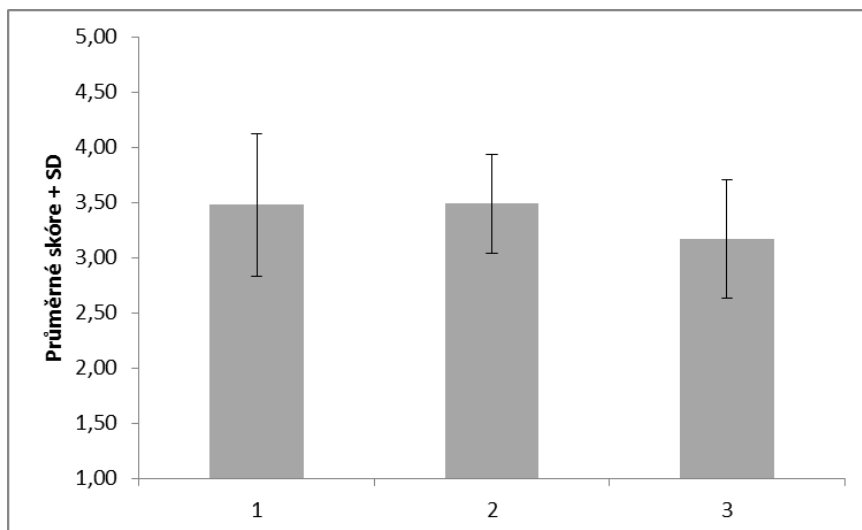
U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis také nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 1,27$; $p > 0,05$). Všichni žáci nicméně vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak ukazuje i Obr. 39.

Obr. 39: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán ani u nezávislé proměnné známka na posledním vysvědčení. Obr. 40 dokládá, že žáci, kteří obdrželi jedničku ($x = 3,48$; $SD = 0,65$) a žáci, kteří dostali dvojku ($x = 3,49$; $SD = 0,44$), vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně. Naopak žáci, kteří na vysvědčení dostali trojku ($x = 3,17$; $SD = 0,53$), vnímají vyučovací klima pod vlivem spolužáků neutrálně.

Obr. 40: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu ovlivněné spolužáky dle známky získané na vysvědčení



10. 4 Souhrnné výsledky vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu

V predešlém textu, zabývající se výsledky výzkumného šetření, jsme analyzovali vliv učitele, vyučovacího předmětu zeměpis a spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky. V této kapitole budou popsány výsledky vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky v komplexním rámci. Text kapitoly tak zároveň poskytne odpovědi na stanovené výzkumné otázky a potvrdí (nebo vyvrátí) pravdivost hypotéz, které byly vysloveny v kapitole 9. 2.

10. 4. 1 Vnímání vyučovacího klimatu žáky na základní škole

Celkové skóre žáků na základní škole ($x = 3,59$; $SD = 0,54$) ukazuje na mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu. Hodnoty pro všechny nezávislé proměnné shrnuje Tab. 11.

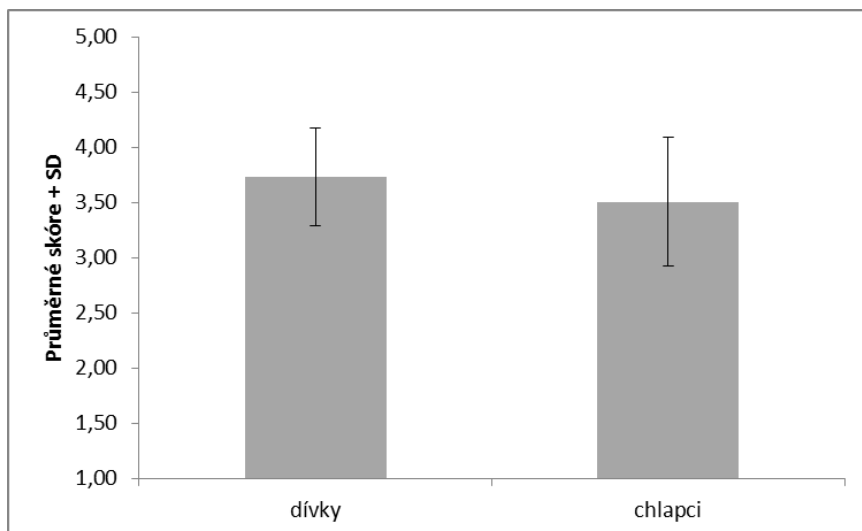
Tab. 11: Vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky na základní škole

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	3,73	0,44
	chlapci	3,50	0,58
Gender učitele	žena	3,87	0,45
	muž	3,25	0,45
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	3,66	0,44
	jiný	3,58	0,56
Známka	1	3,87	0,39
	2	3,42	0,56
	3	3,18	0,45
Celkem		3,59	0,54

Pro nezávislou proměnnou gender žáků nebyl testem významnosti prokázán statisticky významný rozdíl ($t = 1,18$; $p > 0,05$). O něco pozitivněji vnímají vyučovací klima dívky

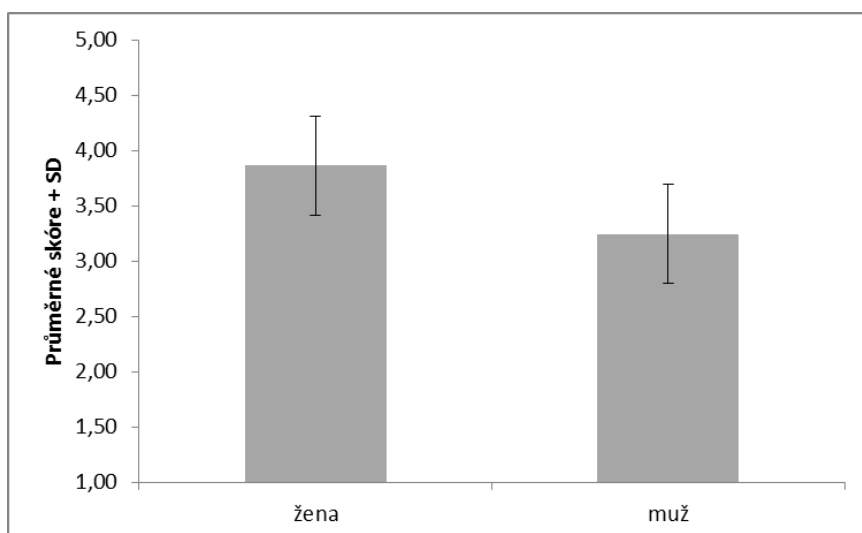
($x = 3,73$; $SD = 0,44$) než chlapci ($x = 3,50$; $SD = 0,58$), nicméně pro obě kategorie lze vnímání vyučovací klimatu označit za mírně pozitivní. Zjištěné hodnoty ukazuje Obr. 41.

Obr. 41: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu žáků



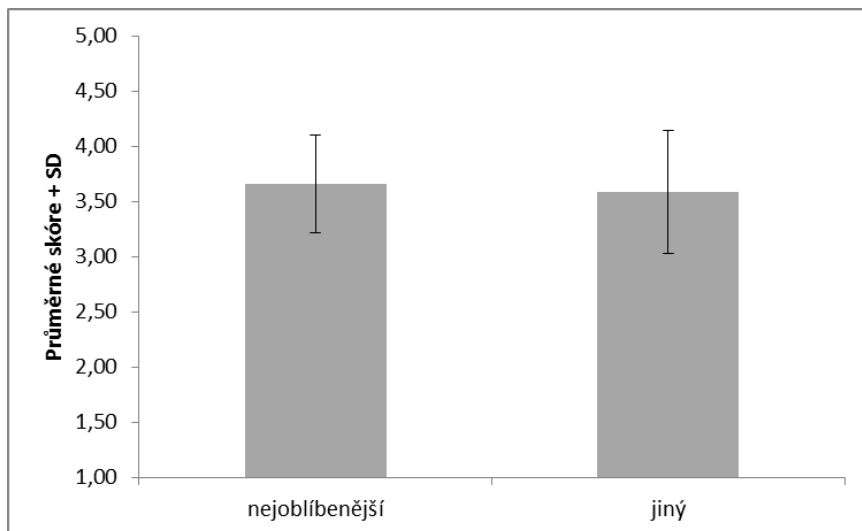
Pro nezávislou proměnnou gender učitele byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,89$; $p < 0,05$). Žáci, které zeměpis vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima mírně pozitivně ($x = 3,87$; $SD = 0,45$), zatímco žáci, které vyučuje učitel, vnímají vyučovací klima neutrálně ($x = 3,25$; $SD = 0,45$). Porovnání zjištěných hodnot nabízí Obr. 42.

Obr. 42: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu učitele



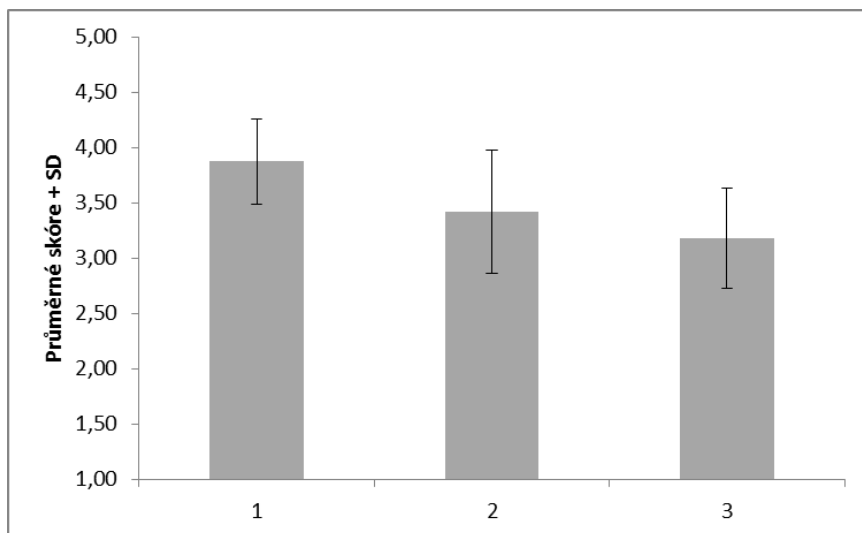
U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis nebyl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 0,28$; $p > 0,05$). Žáci, bez ohledu na oblíbenost zeměpisu, v průměru vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 43: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis žáky



Test významnosti zjistil statisticky významný rozdíl pro nezávislou proměnnou známka na posledním vysvědčení ze zeměpisu. Mezi žáky, kteří získali jedničku, a žáky, kteří obdrželi dvojku, nabyt tento rozdíl hodnoty $t = 2,52$; $p < 0,05$. Mezi žáky, kteří obdrželi jedničku, a žáky, kteří dostali trojku, čítal rozdíl hodnoty $t = 2,91$; $p < 0,05$. Žádný jiný statisticky významný rozdíl v obdržení známek prokázán nebyl. Žáci s jedničkou, stejně jako žáci s dvojkou vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně. Žáci, kteří dostali na vysvědčení trojku, vnímají vyučovací klima neutrálně. Hodnoty výsledného skóre pro žáky s jedničkou, dvojkou a trojkou znázorňuje graf na Obr. 44.

Obr. 44: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle známky získané na vysvědčení



10. 4. 2 Vnímání vyučovacího klimatu žáky na gymnáziu

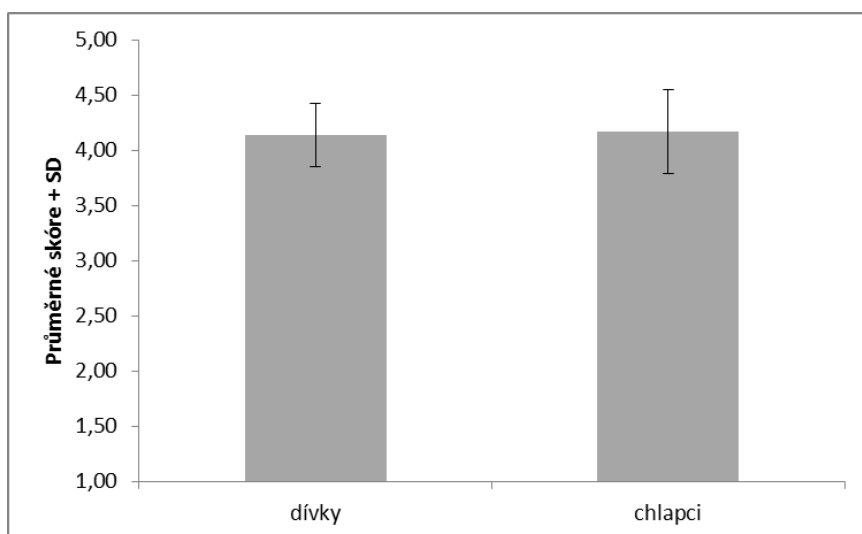
Žáci na gymnáziu vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak dokládají hodnoty jejich dosaženého skóre ($x = 4,15$; $SD = 0,34$). Hodnoty nezávislých proměnných nabízí Tab. 12.

Tab. 12: Vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky na gymnáziu

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	4,14	0,29
	chlapci	4,17	0,38
Gender učitele	žena	4,00	0,35
	muž	4,32	0,22
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,31	0,18
	jiný	4,03	0,36
Známka	1	4,19	0,28
	2	4,07	0,47
	3	4,08	0,00
Celkem		4,15	0,34

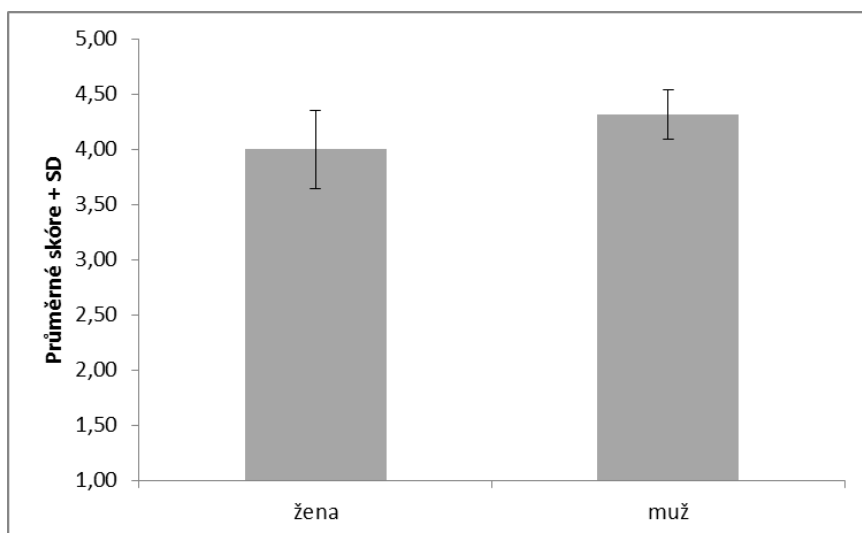
U proměnné gender žáků nebyl testem významnosti indikován statisticky významný rozdíl ($t = 0,32$; $p > 0,05$). Dívky i chlapci vnímají vyučovací klima zeměpisu téměř shodně, a to mírně pozitivně.

Obr. 45: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu žáků



Pro proměnnou gender učitele byl testem významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,78$; $p < 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima vysoce pozitivně ($x = 4,32$; $SD = 0,22$). Žáci, které zeměpis vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně ($x = 4,00$; $SD = 0,35$). Výsledné hodnoty lze vyčíst z grafu na Obr. 46.

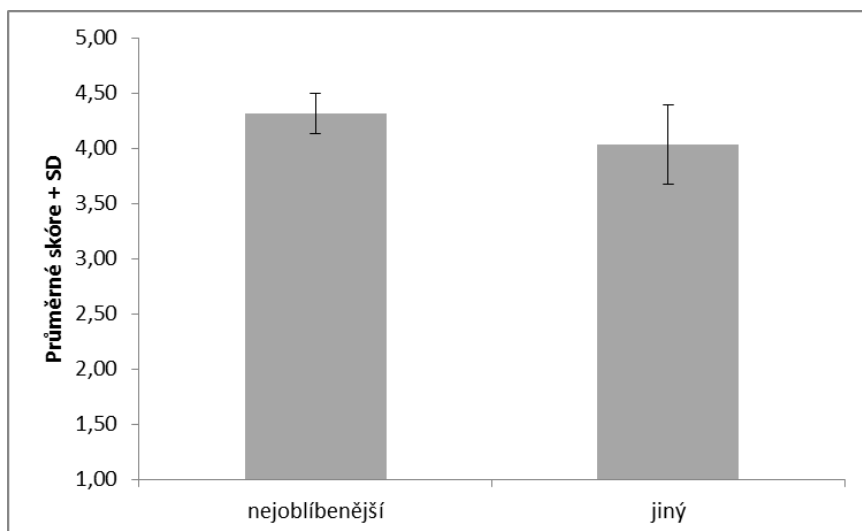
Obr. 46: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu učitele



Studentův test významnosti zjistil statisticky významný rozdíl i pro proměnnou oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis ($t = 3,15$; $p < 0,05$). Žáci, jejichž nejoblíbenějším předmětem je jiný vyučovací předmět než zeměpis, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně ($x = 4,03$; $SD = 0,36$). Žáci, kteří považují za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět zeměpis,

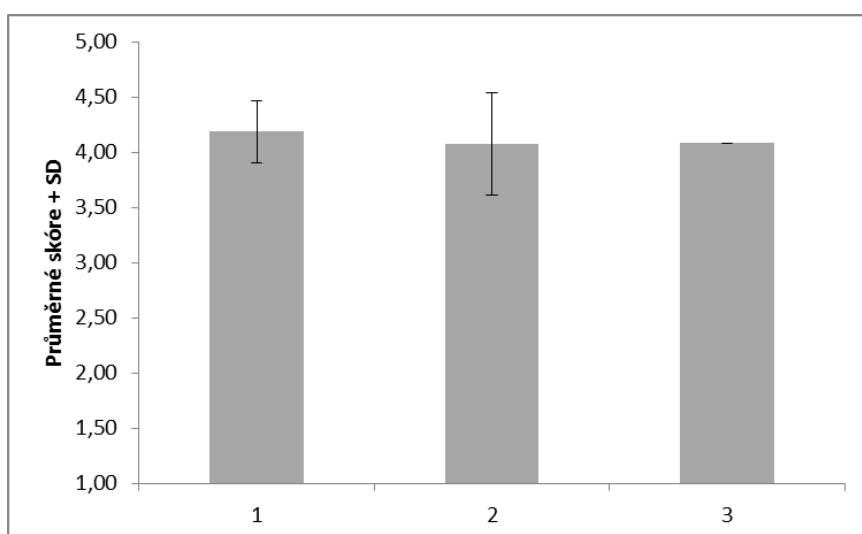
však vyučovací klima zeměpisu vnímají vysoce pozitivně ($x = 4,31$; $SD = 0,18$). Výsledky měření lze vyčíst z Obr. 47.

Obr. 47: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Pro nezávislou proměnnou známka na posledním vysvědčení nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl u žáků s jedničkou a dvojkou ($t = 1,03$; $p > 0,05$), u žáků s jedničkou a trojkou ($t = 0,38$; $p > 0,05$), ani u žáků s dvojkou a trojkou ($t = 0,01$; $p > 0,05$). Hodnoty výsledného skóre znázorňuje graf na Obr. 48.

Obr. 48: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle známky získané na vysvědčení



10. 4. 3 Vnímání vyučovacího klimatu žáky obecně

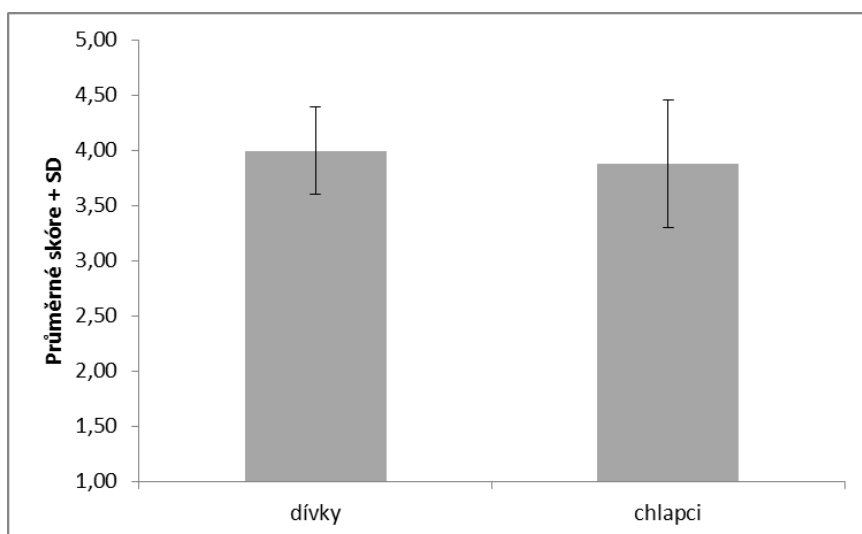
Celkové skóre všech žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, ukazuje jejich mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu. Hodnoty pro všechny nezávislé proměnné jsou uvedeny v Tab. 13.

Tab. 13: Vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender žáků	dívky	3,99	0,39
	chlapci	3,88	0,58
Škola	ZŠ	3,59	0,54
	gymnázium	4,15	0,34
Gender učitele	žena	3,94	0,40
	muž	3,91	0,61
Obliba zeměpisu	nejoblíbenější	4,19	0,49
	jiný	3,81	0,52
Známka	1	4,09	0,34
	2	3,74	0,57
	3	3,36	0,54
Celkem		3,93	0,51

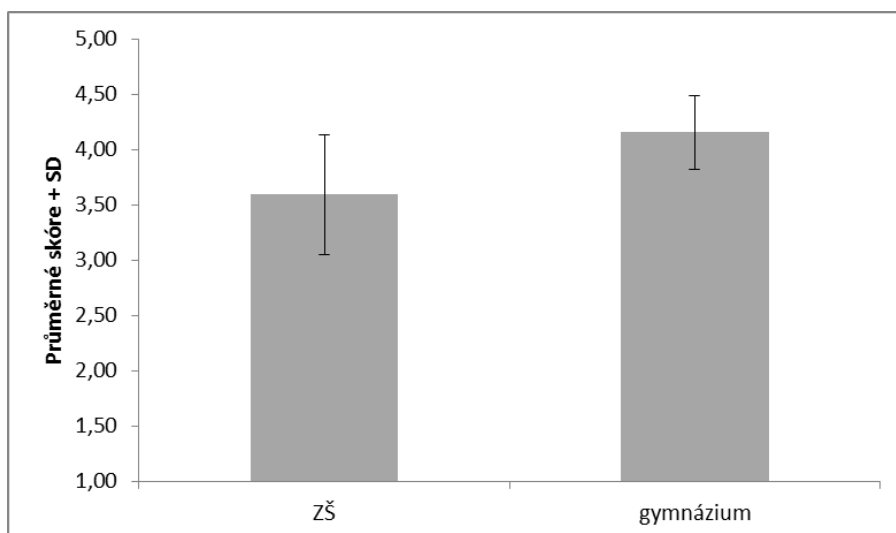
Studentův test významnosti nezjistil statisticky významný rozdíl pro nezávislou proměnnou gender žáků ($t = 0,24$; $p > 0,05$). Dívky vnímají vyučovací klima o něco pozitivněji ($x = 3,99$; $SD = 0,39$) než chlapci ($x = 3,88$; $SD = 0,58$). Přesto obě skupiny respondentů vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, jak dokládá Obr. 49.

Obr. 49: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu žáků



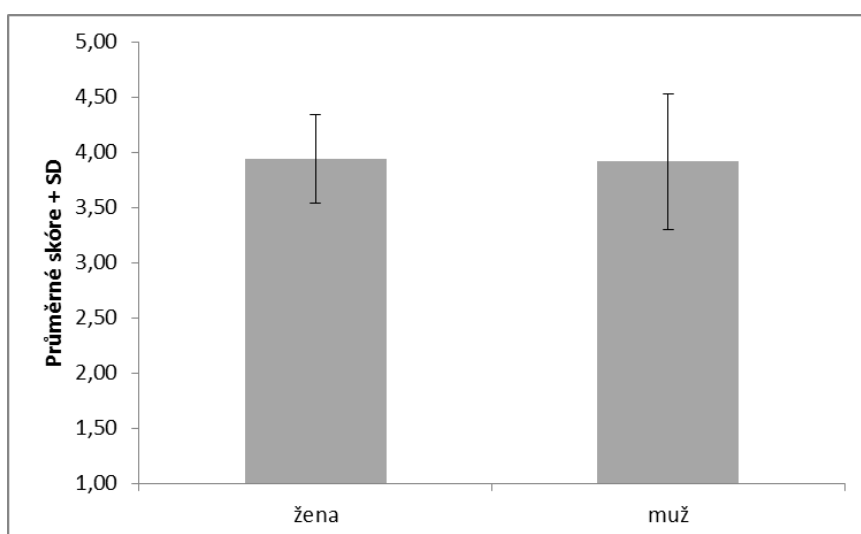
Pro nezávislou proměnnou druh školy byl indikován statisticky významný rozdíl ($t = 5,82$; $p < 0,05$). Žáci na nižším stupni gymnázia vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji ($x = 4,15$; $SD = 0,34$), než žáci na základní škole ($x = 3,59$; $SD = 0,54$). Jak dokládá Obr. 50, tak všichni žáci v průměru vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně.

Obr. 50: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle druhu školy



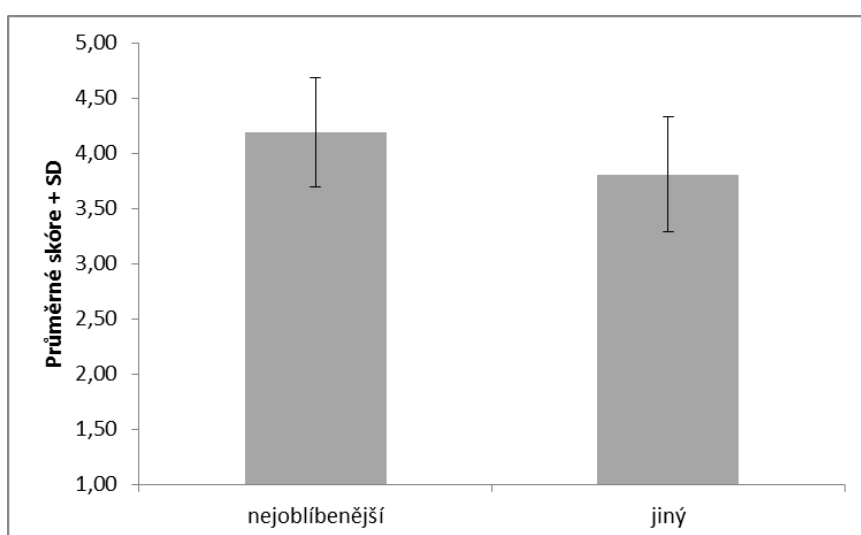
Pro nezávislou proměnnou gender učitele nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 0,24$; $p > 0,05$). Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně ($x = 3,91$; $SD = 0,61$) obdobně jako žáci, které vyučuje učitelka ($x = 3,94$; $SD = 0,40$).

Obr. 51: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle genderu učitele



U nezávislé proměnné oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($t = 3,39$; $p < 0,05$). Pozitivněji vnímají vyučovací klima zeměpisu žáci, jejichž nejoblíbenějším předmětem je zeměpis ($x = 4,19$; $SD = 0,49$). Nicméně žáci, kteří za svůj nejoblíbenější předmět považují jiný vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima rovněž mírně pozitivně ($x = 3,81$; $SD = 0,52$). Výsledky shrnuje graf na Obr. 52.

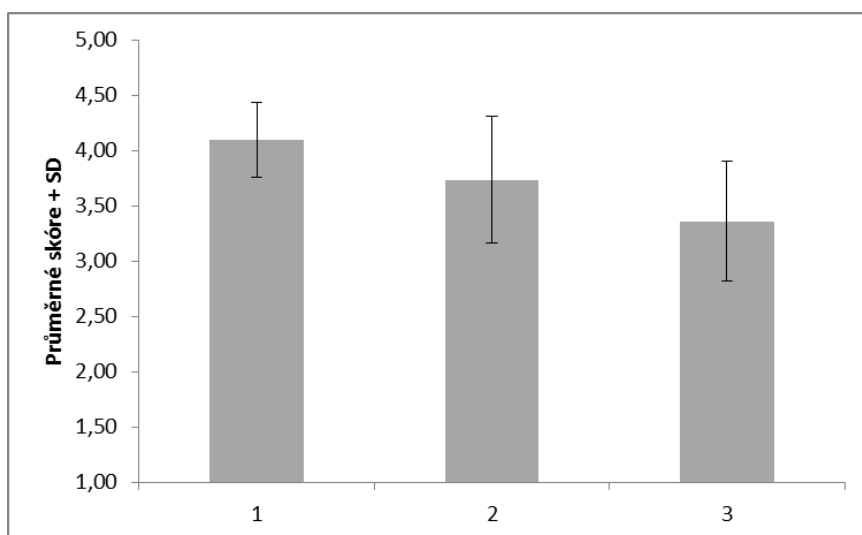
Obr. 52: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis



Také pro nezávislou proměnnou známka na posledním vysvědčení byl zjištěn statisticky významný rozdíl, a to jak pro žáky s jedničkou a dvojkou ($t = 3,34$; $p < 0,05$), tak i pro žáky s jedničkou a trojkou ($t = 4,26$; $p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl mezi žáky,

kteří obdrželi dvojku, a žáky, kteří dostali trojku, zjištěn nebyl ($t = 1,25$; $p > 0,05$). Všechny skupiny žáků vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně, nicméně nejvyšších hodnot skóre dosahují žáci, kteří dostali jedničku ($x = 4,09$; $SD = 0,34$), následování žáky, kteří získali dvojku ($x = 3,74$; $SD = 0,57$). Žáci, kteří na vysvědčení dostali trojku, vnímají vyučovací klima nejméně pozitivně ($x = 3,36$; $SD = 0,54$).

Obr. 53: Vyučovací klima v hodinách zeměpisu dle známky získané na vysvědčení



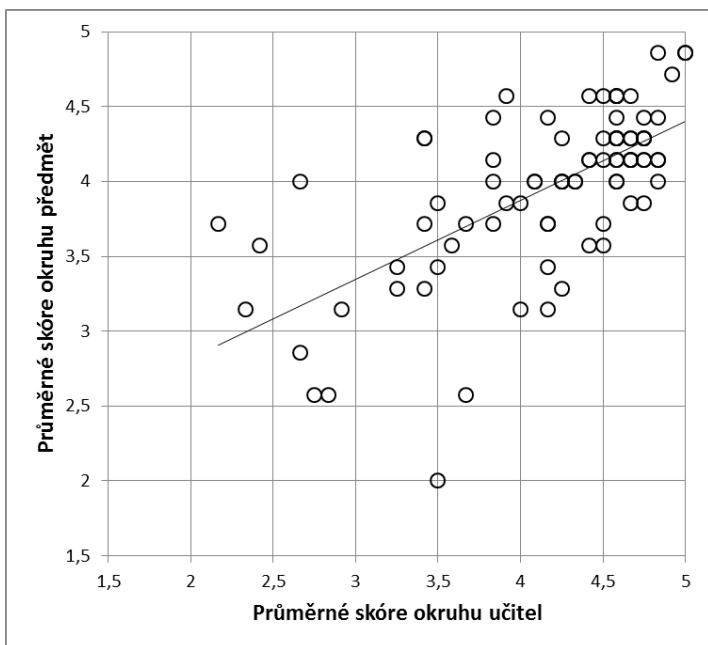
Korelační analýzou byla zkoumána vzájemná závislost jednotlivých okruhů položek ve výzkumném nástroji. Výsledné hodnoty shrnuje Tab. 14. Výsledky analýzy ukazují, že mezi všemi třemi okruhy existuje pozitivní vztah. Nejsilněji (a statisticky nejvýznamněji) korelují okruhy učitel a předmět ($r = 0,65$), jak ukazuje Obr. 54. Z tohoto zjištění tak můžeme vyvodit, že žáci, kteří dosahují pozitivního skóre ve vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu na základě vlivu učitele, hodnotí pozitivně i tu část vyučovacího klimatu ovlivněnou vyučovacím předmětem zeměpis. Vzájemný silný vztah mezi těmito dvěma okruhy dokumentují i výsledky v kap. 10. 1 a kap. 10. 2.

Tab. 14: Korelace mezi okruhy položek

	Učitel	Předmět	Spolužáci
Učitel	1	0,65	0,34
Předmět		1	0,38
Spolužáci			1

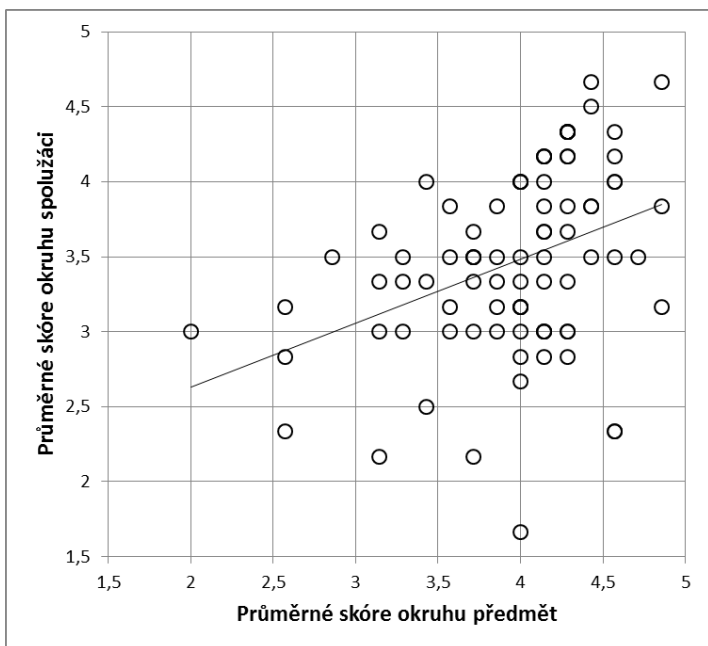
* všechny vztahy byly na hladině významnosti $p < 0,05$

Obr. 54: Korelace mezi okruhy učitel a předmět



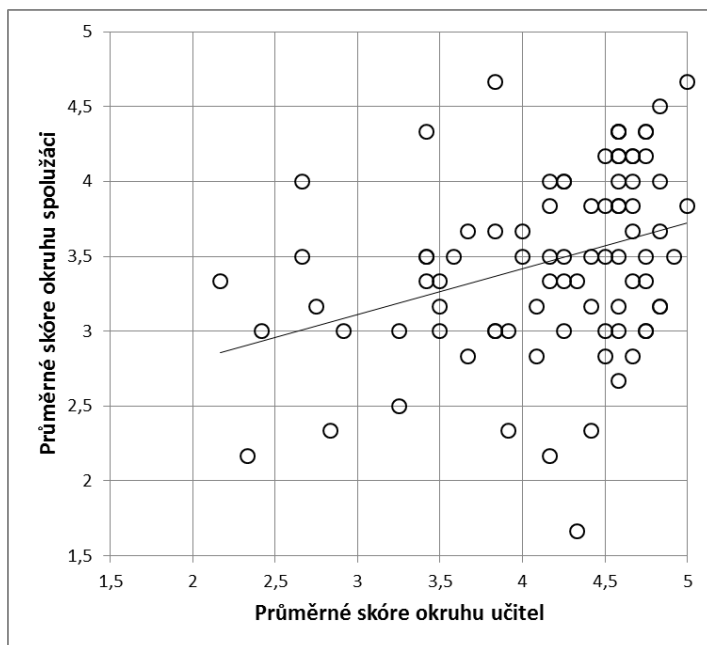
Korelační analýza dále indikovala méně významný vztah mezi okruhy předmět a spolužáci o síle $r = 0,38$. Jejich vzájemný vztah ukazuje Ob. 55.

Obr. 55: Korelace mezi okruhy předmět a spolužáci



Relativně nejslabší vztah byl zjištěn v rámci okruhů učitel a spolužáci, kde korelační analýza indikuje hodnotu $r = 0,34$. Názorně lze výsledky ukázat v grafu na Obr. 56.

Obr. 56: Korelace mezi okruhy učitel a spolužáci



10. 4. 4. Potvrzení hypotéz

Na základě výsledků výzkumného šetření nebyla hypotéza H1) „*Chlapci vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než dívky.*“ potvrzena. Vyučovací klima zeměpisu vnímají v obecné rovině o něco pozitivněji dívky (viz Obr. 49) a stejně tomu bylo i u dívek pouze ze základních škol (Obr. 41). Skupina dívek a skupina chlapců na gymnáziu vnímají vyučovací klima takřka totožně. Na základě vlastní škály vyhodnocování bylo jak pro dívky, tak pro chlapce na všech školách indikováno mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu. Rozdíl v hodnotách celkového skóre nevykazoval žádnou statistickou významnost.

Druhá stanovená hypotéza H2) „*Žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jedničku, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jinou známku.*“ byla potvrzena. Žáci, kteří na vysvědčení ze zeměpisu dostali jedničku, vnímají vyučovací klima nejpozitivněji jak v obecném měřítku (viz. Obr. 53), tak i na základní škole (Obr. 44) a na gymnáziu (Obr. 48). Vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu těmito žáky bylo indikováno jako mírně pozitivní. Statisticky významný rozdíl byl prokázán mezi hodnotami skóre, kterého dosáhli žáci s jedničkou a s dvojkou, stejně jako mezi hodnotami skóre, jehož dosáhli žáci s jedničkou a s trojkou.

Hypotéza H3) „*Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, které vyučuje učitelka.*“ potvrzena nebyla. V obecné rovině se hodnoty skóre žáků, které vyučuje učitel – muž, a žáků, které vyučuje učitelka, téměř shodují (viz Obr. 51). Statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl. Obě skupiny žáků vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně. Zajímavější jsou ovšem výsledky analýzy výzkumného šetření pro žáky navštěvující základní školu a také pro žáky, kteří chodí na nižší stupeň gymnázia. Žáci základní školy, které zeměpis vyučuje učitel - muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu neutrálně, zatímco žáci téhož druhu školy, které zeměpis vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně. U žáků gymnázií jsou ovšem výsledky přesně opačné – žáci, které zeměpis vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně, zatímco žáci, které zeměpis vyučuje učitelka, vnímají vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně (viz Tab. 11 a Tab. 12). V obou zkoumaných souborech byl testem významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl mezi genderem vyučujícího zeměpisu.

Na základě výsledků výzkumného šetření byla potvrzena hypotéza H4) „*Žáci, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří považují za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět jiný vyučovací předmět.*“. Studentův t-test indikoval statisticky významný rozdíl pro nezávislou proměnnou oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis jak pro všechny školy dohromady, tak i pro gymnázia. Žáci na všech školách celkově i žáci pouze ze základní školy, kteří za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět považují zeměpis, vnímají v průměru vyučovací klima zeměpisu mírně pozitivně a na gymnáziu dokonce vysoce pozitivně (viz Obr. 43 a Obr. 52). Žáci, jejichž nejoblíbenějším vyučovacím předmětem je jiný vyučovací předmět, ovšem vyučovací klima v hodinách zeměpisu vnímají též mírně pozitivně (hodnoty celkového dosaženého skóre jsou ovšem o něco nižší).

Hypotéza H5) „*Žáci na základní škole vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci na nižším stupni gymnázia*“ nebyla potvrzena. Výsledky ukazují, že žáci, navštěvující nižší stupeň gymnázia, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří navštěvují základní školu (viz Obr. 50). Statistickou významnost potvrdil i Studentův t-test. V konečném vyhodnocení však hodnoty celkového skóre žáků obou druhů škol odkazují na stejný interval hodnot, tedy na mírnou pozitivitu ve vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu.

Poslední námi stanovená hypotéza H6) „*Osobnost učitele má na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáků pozitivnější vliv než vyučovací předmět zeměpis nebo spolužáci ve třídě.*“ byla potvrzena. V celkovém měřítku byli dotazníkové položky, zkoumající vliv učitele na vnímání vyučovacího klimatu, hodnoceny mírně pozitivně (viz Tab. 4), na gymnáziu pak dokonce vysoce pozitivně (viz Obr. Tab. 3). Výsledky ze všech škol dále ukazují, že vysoce pozitivně ovlivňuje učitel vnímání vyučovacího klimatu u dívek, žáků s jedničkou a vůbec nejpozitivněji u žáků, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět (viz Tab. 4). Naopak nejnižších hodnot pro všechny zkoumané školy dosahuje skóre měřící vliv spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky. Přesto lze dosažené hodnoty nezávislých proměnných u skóre žáků všech škol (kromě skóre žáků, kteří dostali ze zeměpisu trojku) označit za mírně pozitivní.

11 Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit aktuální stav vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na vybraných základních školách a nižším stupni gymnázií tak, jak ho vnímají žáci 7. ročníku (resp. sekundy). Dále se práce zaměřovala na zjišťování rozdílu ve vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu žáky na základě vlivu učitele, vyučovacího předmětu zeměpis a spolužáků ve třídě.

Pro každý z výše uvedených vlivů byly sestaveny okruhy škálových položek, jejichž výsledné skóre bylo v rámci naplnění dílčích cílů dále podrobena zjišťování vlivu nezávislých demografických proměnných na tyto okruhy. Nezávislými proměnnými byl gender žáků, druh školy (základní škola / gymnázium), gender učitele, oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis (zeměpis je neoblíbenější / jiný předmět je neoblíbenější) a známka ze zeměpisu získaná na posledním vysvědčení. Statistické analýze byl podroben i vzájemný vztah všech třech zkoumaných okruhů.

Na začátku bylo nutné vytvořit výzkumný nástroj pro zjišťování vyučovacího klimatu vhodný pro kvantitativní vyhodnocování získaných dat. Zvoleným výzkumným nástrojem byl dotazník, jenž obsahoval celkem 25 položek v rámci postojové části a 5 položek zaměřených na demografické charakteristiky respondentů. Dotazník byl použit na vzorku 85 žáků, navštěvujících dvě základní školy a dvě gymnázia ve Středočeském kraji.

Celkové skóre žáků v rámci všech zkoumaných škol indikuje mírně pozitivní vnímání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu. Výsledky výzkumného šetření dále ukázaly, že všechny tři předpokládané hlavní vlivy na vnímání vyučovacího klimatu žáků (učitel, vyučovací předmět, spolužáci ve třídě) působí na všechny respondenty v průměru mírně pozitivně. Nejvyšších hodnot skóre dosahoval faktor učitel ($x = 4,14$; $SD = 0,64$), faktor vyučovací předmět dosáhl o něco nižší hodnoty ($x = 3,95$; $SD = 0,55$) a spolužáci ve třídě ovlivnili vnímání vyučovacího klimatu nejméně pozitivně ($x = 3,46$; $SD = 0,61$).

Výraznějších rozdílů v hodnotách skóre pro jednotlivé nezávislé proměnné bylo dosaženo při detailnějším přístupu k analýze dat, tedy při srovnání výsledků žáků základní školy a žáků nižšího stupně gymnázia. Pro nezávislou proměnnou druh školy byl také zjištěn statisticky významný rozdíl. Na gymnáziu dosahovaly zjištěné hodnoty nezávislých proměnných mírné pozitivitu, s výjimkou žáků, kteří považují zeměpis za svůj neoblíbenější předmět, a žáků, které vyučuje učitel – muž. Tito žáci vnímají vyučovací klima zeměpisu vysoce pozitivně.

Na základní škole lze hovořit také o mírné pozitivitě zjištěných výsledků skóre jednotlivých nezávislých proměnných, až na žáky, kteří na vysvědčení získali trojku, a žáky, které vyučuje učitel – muž. Tito žáci vnímají vyučovací klima zeměpisu relativně neutrálně.

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn (vedle proměnné druh školy) také pro nezávislou proměnnou oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis a pro nezávislou proměnnou známka ze zeměpisu na posledním vysvědčení. Žáci, jejichž nejoblíbenějším předmětem je zeměpis, dosahovali vyššího skóre ($x = 4,19$; $SD = 0,49$) než žáci s jiným nejoblíbenějším vyučovacím předmětem ($x = 3,81$; $SD = 0,52$). Všichni žáci s jedničkou dosáhli v průměru skóre $x = 4,09$; $SD = 0,34$, zatímco skóre žáků s dvojkou bylo o něco nižší ($x = 3,74$; $SD = 0,57$). Žáci, kteří obdrželi trojku, dosáhli sice nejnižšího, ale stále ještě mírně pozitivního skóre ($x = 3,36$; $SD = 0,54$).

Jednotlivé faktory ovlivňující vyučovací klima spolu navzájem pozitivně korelovaly. Nejsilnější vztah byl prokázán mezi faktorem učitel a předmět. Je tedy zřejmé, že osobnost vyučujícího má zásadní vliv na to, zda si žáci vyučovací předmět oblíbí (a budou tak při testování dosahovat pozitivního skóre), anebo se jim vyučovací předmět pod negativním vlivem vyučujícího zoškliví. Stejný názor na vliv učitele při tvorbě vyučovacího klimatu má i Cheng (1994), který o učiteli hovoří jako o subjektu, jenž svými vlastnostmi, vyučovacím stylem a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima ve třídě. Významnou roli osobnosti učitele přikládají i další autoři (*např. Průcha 2002, Čapek 2010, Grecmanová 2003b, aj.*).

Pozitivně spolu korelovaly i faktor předmět a spolužáci, stejně jako faktor učitel a spolužáci. V těchto případech již nebyl zjištěný vztah nijak zvlášť silný. Kolektiv spolužáků tak vnímání vyučovacího předmětu, stejně jako učitele u respondentů našeho výzkumného šetření dle výsledků korelační analýzy ovlivňuje málo. Průcha (2002) nicméně upozorňuje na fakt, že vnímání vyučovacího klimatu může být zásadně ovlivněno jedinečnou strukturou kolektivu spolužáků. Žáci pak v těchto třídách mohou podle tohoto autora vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod.

Na základě výsledků výzkumného šetření byla polovina stanovených hypotéz potvrzena, zatímco polovina hypotéz byla vyvrácena. Hypotéza H2) „*Žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jedničku, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří na posledním vysvědčení získali ze zeměpisu jinou známku.*“ byla potvrzena, stejně jako hypotéza H4) „*Žáci, kteří považují zeměpis za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, kteří považují za svůj nejoblíbenější vyučovací předmět jiný vyučovací předmět.*“. Potvrzena byla i hypotéza H6) „*Osobnost učitele má na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáků pozitivnější vliv než vyučovací předmět zeměpis nebo spolužáci ve třídě.*“.

Naopak hypotézy H1) „*Chlapci vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než dívky.*“ a H3) „*Žáci, které vyučuje učitel – muž, vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci, které vyučuje učitelka.*“ potvrzeny nebyly. Vyvrácena byla i hypotéza H5) „*Žáci na základní škole vnímají vyučovací klima zeměpisu pozitivněji než žáci na nižším stupni gymnázia*“.

12 Závěr

Diplomová práce se věnovala zkoumání vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na základních školách a nižším stupni gymnázií tak, jak ho vnímají žáci těchto škol. Dále se práce zaměřovala na zjišťování vlivu učitele, vyučovacího předmětu a spolužáků na vnímání vyučovacího klimatu žáky.

Jedním z přínosů práce byla samotná realizace výzkumného šetření, které se zaměřovalo na vliv jednotlivých nezávislých demografických proměnných (gender žáků; druh školy; gender učitele; oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis; známka získaná na posledním vysvědčení) na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky základních škol a nižšího stupně gymnázia.

Dalším významným přínosem práce je i vysvětlení jednotlivých kroků při analýze dat, což spočívá zejména v seznámení s jednotlivými matematickými vzorci a postupy měření. Za velmi významnou lze považovat také rešerši literatury, věnující se problematice klimatu školy, a to jak na českých, tak i zahraničních školách. Tento souhrn může sloužit jako základ pro prvotní orientaci v problematice studentům, kteří se podílejí na dalších výzkumných pracích, zabývajících se zjišťováním vyučovacího klimatu či jiné úrovně klimatu školy.

Z výsledků vyplývá, že vyučovací klima zeměpisu je žáky vnímáno mírně pozitivně, a to jak na základních školách, tak i na gymnáziích. Dále bylo zjištěno, že nejpozitivněji na vnímání vyučovacího klimatu žáky působí osobnost učitele, který svým vystupováním ve vyučovacích hodinách může zásadně ovlivnit i vnímání žáků týkající se daného vyučovacího předmětu.

Pozitivní vnímání vyučovacího klimatu je dle výsledků způsobeno i vlivem oblíbenosti vyučovacího předmětu zeměpis, stejně jako známkou získanou na vysvědčení. Docílit toho, aby si žáci vyučovací předmět oblíbili, nelze nijak snadno. Někdy ani sebevětší snaha učitele spojená s volbou různorodých vyučovacích metod a forem výuky, nebo výběrem atraktivních didaktických aktivit, nedokáže přimět žáka, aby si daný vyučovací předmět oblíbil. Jednou z možností, jak u žáka navodit pozitivnější vnímání vyučovacího klimatu, však může být známka na vysvědčení. Zvýšení motivace žáka k učení pomocí známky, je známá věc, a podle mého názoru by tento postup mohl vést stejně tak dobře i k zlepšení vnímání vyučovacího klimatu daného vyučovacího předmětu.

Studii vyučovacího klimatu na českých školách je v současné době poměrně málo. Bylo by tedy vhodné zaměřit pozornost výzkumného bádání jak na vyučovací předmět zeměpis, tak i na další předměty běžně vyučované na našich základních a středních školách. Tyto výzkumy by pak mohly své výsledky vzájemně porovnávat a obohatit či aktualizovat portfolio již získaných dat.

Další výzkumy by se též mohly zaměřit na zkoumání vnímání vyučovacího klimatu žáky ovlivněného některými dalšími nezávislými proměnnými, které v našem výzkumném šetření uvažovány nebyly. Mám na mysli například denní dobu, kdy vyučování daného předmětu probíhá, nebo zdali je škola lokalizována ve velkém městě či na menší vsi. Zajímavý by jistě byl i vliv oboru zaměstnání rodičů žáků na vnímání vyučovacího klimatu toho kterého vyučovacího předmětu.

13 Resumé

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit aktuální stav vyučovacího klimatu v hodinách zeměpisu na vybraných základních školách a nižším stupni gymnázia tak, jak ho vnímají žáci 7. ročníku (resp. sekundy). V diplomové práci je dále zjišťován vliv nezávislých demografických proměnných na vnímání vyučovacího klimatu zeměpisu žáky. Demografickými proměnnými jsou gender žáků, druh školy (základní škola / gymnázium), gender učitele, oblíbenost vyučovacího předmětu zeměpis (zeměpis je nejoblíbenější / jiný předmět je nejoblíbenější) a známka ze zeměpisu získaná na posledním vysvědčení. Vnímání vyučovacího klimatu žáky bylo zkoumáno pomocí dotazníku, který obsahoval 25 pětistupňových položek Likertova typu v rámci postojoyé části a 5 položek zaměřených na demografické charakteristiky respondentů. Dotazník byl použit na vzorku 85 žáků.

The main aim of the thesis is to determine the current status of education climate in geography lessons at secondary school and grammar school as it is perceived 7th grade students. The thesis also investigated the influence of independent demographic variables on the students perception of the education climate in geography. Demographic variables are student gender, type of school (secondary school / grammar school), teacher gender, popularity of the subject geography (geography is the favorite / other object is a favorite) and geography mark obtained on the last certificate. Students perceptions of education climate were examined by using a questionnaire which contained 25 5-point items of Likert Type, and 5 items focused on the demographic characteristics of respondents. The questionnaire was applied to a sample of 85 students.

14 Použitá literatura

1. BESSOTH, Richard. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand, 1989. 215 s. ISBN 3-472-54051-6.
2. BLATNÁ, Dagmar. *Metody statistické analýzy*. Praha: Bankovní institut vysoká škola, 2009. 92 s. ISBN 978-80-7265-143-6.
3. BOUDON, Raymond a kol. *Sociologický slovník*. Překlad Vladimír Jochmann. Olomouc: UPOL, 2004. 243 s. ISBN 80-244-0735-3.
4. BÜLTER, Helmut a Hilbert MEYER. Was ist ein lernförderliches Klima? In: *Pädagogik*. 2004, roč. 11, s. 31-36. ISSN 0933-422x.
5. CENTER FOR MENTAL HEALTH IN SCHOOLS AT UCLA. *About School and Classroom Climate*. [online]. [cit. 2015-11-19]. Dostupné z: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schoolclassroomclimate.pdf>
6. COHEN, Jonathan, Ann HIGGINS-D'ALESSANDRO, Shawn GUFFEY a Amrit THAPA. *School Climate Research Summary: August 2012*. National School Climate Center, School Climate Brief, č. 3, 2012. 21 s.
7. COHEN, Jonathan, Elizabeth M. MCCABE, Nicholas M. MICHELLI, a Terry PICKERAL. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*. 2009, 111, s. 180-193. ISSN 0161-4681.
8. CORTINA, Jose M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. 1993, roč. 78, č. 1, s. 98 – 104. ISSN 0021-9010.
9. CRONBACH, Lee J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951, roč. 16, č. 3, s. 297-334. ISSN 1860-0980.
10. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 8070665343.
11. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
12. ČERVENKA, Stanislav. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Edited by Miluše Havlínová. Praha: Agentura STROM, 1994. 126 s. ISBN 80-901662-2-9.
13. DOPITA, Miroslav, Helena GRECMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA. *Zájem žáků základních a středních škol o fyziku, chemii a matematiku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 134 s. ISBN 978-80-244-2242-8.

14. DOPITA, Miroslav, Helena GRECMANOVÁ, Jana VAŠŤATKOVÁ a Jitka SKOPALOVÁ. *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27 s. ISBN 978-80-87063-80-4.
15. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
16. DREESMANN, Helmut. *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim: Beltz, 1982. 206 s. ISBN 3-407-25081-9.
17. ELLIS, Thomas I. School Climate. *Research Roundup*, 1988, roč. 4, č. 2, s. 1-6. ISSN 8755-2590.
18. EVANS, Carol, Mary Jane HARKINS a Jeffrey D. YOUNG. Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles. *North American Journal of Psychology*, roč. 10, č. 3, 2008. 567- 582. ISSN 1527-7143.
19. FENSTERMACHER, Gary a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
20. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 8071780634.
21. GAAB, Britt. *Unterrichtsklima – Definition, Strukturen und Einflüsse auf das Unterrichtsklima*. Studienarbeit. Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, 2001. 40 s. ISBN 978-3-640-85811-8.
22. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
23. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing, 1992. 647 s. ISBN 8085605287.
24. GOOD, Thomas. L. Teacher Effectiveness in the Elementary school. *Journal of Teacher Education*, 1979, roč. 30, č. 3, s. 52-64. ISSN 0022-4871.
25. GRECMANOVÁ, Helena. K poznatkům o vyučovacím klimatu. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 9*. Brno: MU, 2004, s. 37 – 46. ISSN 1211-6971.
26. GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. české konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 14 – 27. ISBN 80-7203-064-5.
27. GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In: JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003a. s. 75 – 86. ISBN 80-86633-13-6.
28. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

29. GRECMANOVÁ, Helena. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*. 2003b, č. 2, s. 2 – 21. ISSN 1211-4669.
30. HANUŠOVÁ, Světlana. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-39-X.
31. HAYNES, Norris M., Christine EMMONS a Michael BEN-AVIE. School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Psychology and Educational Consultation*. 1997, roč. 8, č. 3, s. 321–329. ISSN 1047-4412.
32. HOY, Wayne K. a John A. FELDMAN. Organizational Health Profiles for High Schools. In: FREIBERG, Jerome H. (ed.) *School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Philadelphia: Flamer Press, 1999. 225 s. ISBN 0 7507 0642 2.
33. HVOZDÍK, Stanislav. Vybrané osobnostné koreláty percepcie školskej klímy. *Pedagogická revue*. 1998, roč. 50, č. 3, s. 249 – 258. ISSN 1335-1982.
34. CHENG, YIN CH. Classroom Environment and Student Affective Performance – An Effective Profile. *Journal of Experimental Education*. 1994, roč. 62, č. 3, s. 221 – 239. ISSN 0022-0973.
35. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
36. JEŽEK, Stanislav. *Klima školy jako sociálně psychologický problém*. Brno, 2001. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.
37. JEŽEK, Stanislav. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004. s. 36 – 86. ISBN 80-86633-29-2.
38. KAGAN, Jerome. Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*. 1966, roč. 71, č. 1, s. 17 – 24. ISSN 0021-843X.
39. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 807178253X.
40. KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. české konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 211 - 217. ISBN 80-7203-064-5.

41. KOHOUTEK, Rudolf. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.), *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 98 – 112. ISBN 80-210-4125-0.
42. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
43. LEHR, Camilla A. Positive School Climate: Information for Educators. In: *Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*. National Association of School Psychologists. Bethesda, MD, 2004. s. 75 – 78. ISBN 0932955827.
44. LITVIN, George H. a Robert A. STRINGER. *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge: MA Harvard University, 1968. ISBN 087584071x.
45. LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: UK, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
46. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 8021031239.
47. MAREŠ, Jiří a Jan LAŠEK. Sociálně psychologické klima třídy. In: *Pedagogika I*. Ostrava: PdF OU, 1996. s. 97-110. ISBN 80-7042-066-9.
48. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
49. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 8004218547.
50. MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004, roč. 52, č. 2, s. 101 – 121. ISSN 0031-3815.
51. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 32 s. ISBN 978-80-87652-23-7.
52. MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003. s. 32 – 74. ISBN 80-86633-13-6.
53. MAREŠ, Jiří. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. In: JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005. s. 61-84. ISBN 80-86633-45-4.
54. MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie, 1998. 15 s.
55. MAREŠ, Jiří. Sociální klima školy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X.

56. MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. české konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003a. s. 32 – 42. ISBN 80-7203-064-5.
57. MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK, Alena VODÁKOVÁ a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
58. MEAD, Margaret. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: Harper Perennial, 1935. 352 s. ISBN 9780060934958.
59. OSWALD, Friedrich. *Schulklima: Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: WUV – Universitätsverlag, 1989. 252 s. ISBN 3-85114-040-0.
60. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
61. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 134 s. 978-80-244-3247-2.
62. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
63. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. vydání. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 8071786314.
64. PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 7*, 2002a. s. 63-75. ISSN 1211-6971.
65. PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 8071782521.
66. PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
67. ŘEHÁK, Jan. Kvalita dat I.: Klasický model měření reliability a jeho praktický aplikační význam. *Sociologický časopis*. 1998, roč. 34, č. 1, s. 51 – 60. ISSN 2336-128X.
68. SACKNEY, Larry. *Enhancing School Learning Climate: Theory, Research and Practice*. Saskatchewan: Satkaschevan School Trustees Association, Report No. 180, 1988. 145 s.
69. SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
70. SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o., 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.
71. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 8086633330.

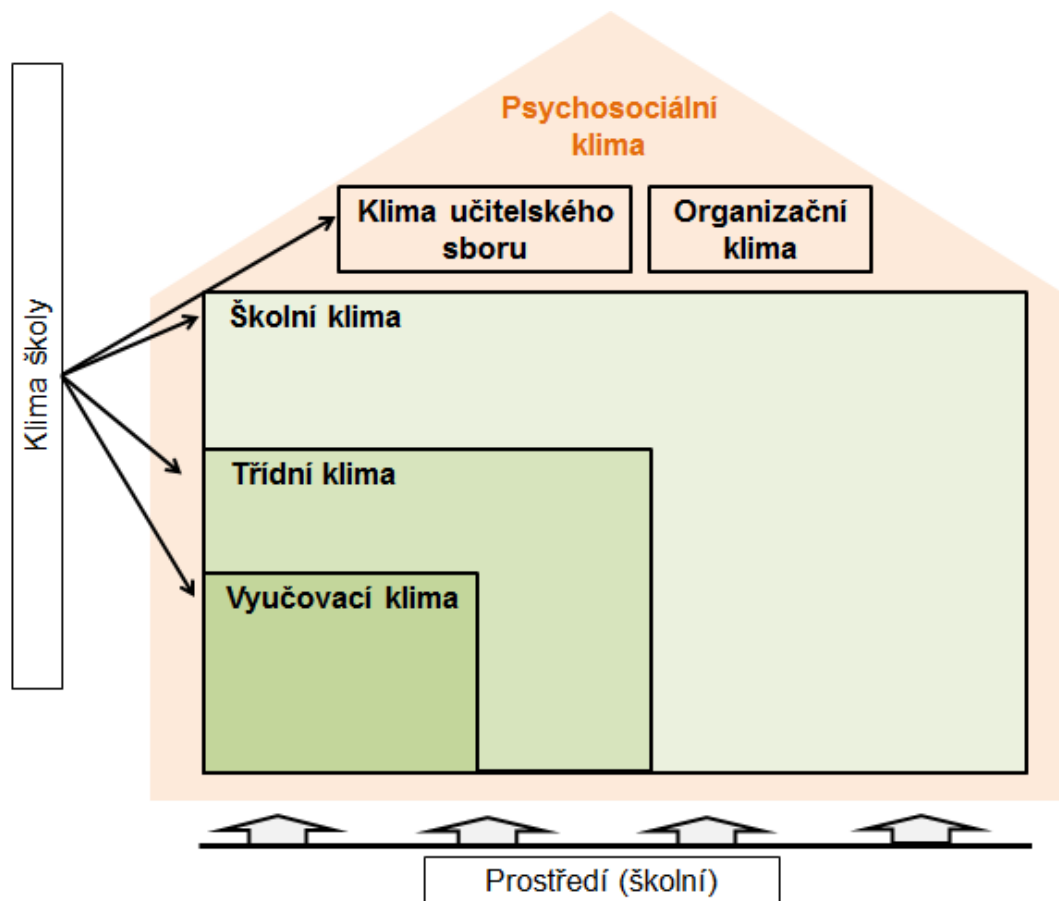
72. TAGIURI, Renato. The concept of organizational climate. In: Tagiuri, R., Litwin, G. H. (ed.), *Organizational climate. Explorations of a concept*. Boston: Harvard University, 1968. s. 11-32. ISBN 0875840760.
73. WITKIN, Herman A. a Donald R. GOODENOUGH. Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, roč. 84, č. 4, 1977. s. 661-689. ISSN 0033-2909.

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha I. – Schéma základních pojmů vztahujících se ke klimatu školy

Příloha II. – Dotazník zkoumající vyučovací klima v hodinách zeměpisu



Obr. 57: Schéma základních pojmů vztahujících se ke klimatu školy, volně upraveno podle Grecmanové (2003) str. 16.

Vyučovací klima v hodinách zeměpisu na základních školách a nižším stupni gymnázií očima žáků

Vážení přátelé,

touto cestou bych Vás rád poprosil o vyplnění následujícího dotazníku, který hodlám využít pro zpracování své diplomové práce na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Jedná se o 25 otázek, u nichž svou odpověď vyjádříte **křížkem** v příslušného čtverečku dle předepsaných odpovědí (plně souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím).

Dotazník je **anonymní**, nikam se tedy nepodepisujte! Odpovídejte pravdivě a každou svou odpověď rádně rozvažte. Vyplnění tohoto dotazníku Vám zabere max. 10 minut.

Děkuji za spolupráci.

Ondřej Koffer, student PdF UPOL

Vyučovací klima v hodinách zeměpisu – Dotazník pro žáky

- Jsem: chlapec dívka
- Navštěvuji: ZŠ gymnázium
- Vyučující zeměpisu je: muž žena
- Zeměpis je můj nejoblíbenější předmět: ano ne
- Má poslední známka ze zeměpisu na vysvědčení: 1 2 3 4 5

	plně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
1. Na hodinu zeměpisu se vždy těším.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vyučovací předmět zeměpis je pro mě snadný předmět.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Učitel často chválí výkony žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rád v hodinách zeměpisu spolupracuji s učitelem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	plně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
5. Mnozí žáci vyrušují, takže trpí úroveň vyučování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Některým žákům se ostatní spolužáci posmívají i ve vyučování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ve třídě se nachází žák (nebo více žáků), který je učitelem zvýhodňován oproti ostatním žákům.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nerad chodím do učebny, kde se učíme zeměpis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Učitel zeměpisu je náladový.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nerad se o hodinách hlásím, protože by se mi za to spolužáci posmívali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Při hodinách zeměpisu jsem obvykle pozorný a soustředěný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Učitelovo hodnocení mých výkonů považuji za spravedlivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Když učitele někdo z žáků upozorní na jeho chybu, velmi často ho to rozzlobí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Učitel často přehlíží naši snahu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Z učitele zeměpisu mám někdy strach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Učebna, ve které vždy probíhá výuka zeměpisu, se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ve vyučování zažíváme často legraci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Často je pro mě těžké při výuce udržet pozornost kvůli vyrušování spolužáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Před hodinou zeměpisu většinou mívám strach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	plně souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
20. Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoci i od spolužáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Se spolužáky během vyučování rád spolupracuji při společných aktivitách.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Učitel umí uznat svou chybu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Učební látka zeměpisu je pro mě těžká a obtížně se mi učí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>