

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravovědy**

**Diplomová práce**

Bc. Jana Szűcs

Učitelství sociálních a zdravovědných předmětů pro střední a vyšší  
školy

Vyučovací klima v odborných předmětech na střední zdravotnické  
škole

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 19. 4. 2017

.....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce, doc. PhDr. Janě Kantorové, Ph.D., za její podporu a obětavou pomoc, poskytnutí cenných připomínek a rad, které mi pomohly při zpracování této práce. Dále bych ráda poděkovala všem žákům nutričním asistentům a kolegům, kteří mi ochotně pomohli při administraci dotazníků a v neposlední řadě svému manželovi a dceři za jejich podporu a pochopení.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, KLIMA</b> .....	<b>8</b>
<b>2 ŠKOLNÍ KLIMA, TŘÍDNÍ KLIMA, VYUČOVACÍ KLIMA</b> .....	<b>11</b>
2.1 Školní klima .....	11
2.1.1 Typy školního klimatu .....	12
2.2 Třídní klima.....	13
2.3 Vyučovací klima .....	14
2.3.1 Typy vyučovacího klimatu.....	16
2.3.2 Činitelé vyučovacího klimatu.....	17
<b>3 FAKTORY VYUČOVACÍHO KLIMATU</b> .....	<b>23</b>
3.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.....	23
3.2 Pohotovost k výkonu.....	24
3.3 Kooperace .....	25
3.4 Podpora učení.....	27
3.5 Koncentrace na učení .....	28
3.6 Pořádek a organizovanost vyučování.....	29
3.7 Jasnost pravidel .....	30
3.8 Posuzování a hodnocení žáků .....	31
3.9 Rozmanitost a participace vyučování.....	33
3.10 Učitelovo nadšení a rozhled .....	34
<b>4 VÝZKUMY VYUČOVACÍHO KLIMATU</b> .....	<b>37</b>
<b>5 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE</b> .....	<b>39</b>
5.1 Inteligenční a emoční vývoj v adolescenci .....	40
5.2 Socializace v období adolescence .....	41
<b>6 METODOLOGIE</b> .....	<b>44</b>
6.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu .....	44
6.2 Formulace hypotéz.....	45
6.3 Výzkumný nástroj.....	46
6.4 Výzkumný vzorek .....	47
6.5 Organizace výzkumu.....	47
6.5.1 Odborné předměty NA vyučované na SZŠ a VOZŠ Ostrava .....	47
6.6 Metody zpracování dat.....	50
<b>7 VÝSLEDKY</b> .....	<b>52</b>

7.1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.....	52
7.2	Pohotovost k výkonu.....	54
7.3	Kooperace .....	55
7.4	Podpora učení.....	56
7.5	Koncentrace na učení .....	58
7.6	Pořádek a organizovanost vyučování.....	59
7.7	Jasnost pravidel.....	61
7.8	Posuzování a hodnocení žáků .....	62
7.9	Rozmanitost a participace vyučování.....	64
7.10	Učitelovo nadšení a rozhled.....	66
7.11	Celkové skóre vyučovacího klimatu .....	67
7.11.1	Třída Nutriční asistent 2. ročník.....	67
7.11.2	Třída Nutriční asistent 3. ročník.....	69
7.11.3	Třída Nutriční asistent 4. ročník.....	70
<b>8</b>	<b>POTVRZENÍ HYPOTÉZ.....</b>	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>76</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
	<b>SOUHRN .....</b>	<b>84</b>
	<b>SUMMARY .....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERENČNÍ SEZNAM.....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>

# ÚVOD

Předložená diplomová práce je zaměřena na zkoumání vyučovacího klimatu v odborných předmětech na střední zdravotnické škole. Hlavním důvodem proč si autorka toto téma zvolila, byla skutečnost, že při své učitelské práci vnímala přítomnost klimatických rozdílů ve výuce všech předmětů. Jelikož autorka působí, jako odborná učitelka na Střední zdravotnické a Vyšší odborné zdravotnické škole v Ostravě, bylo zřejmé, kde samotné šetření bude probíhat. Pro vypracování této diplomové práce si zvolila pole odborných předmětů vyučovaných v oboru nutriční asistent.

Autorka v rámci své bakalářské práce měla možnost se seznámit s oblastí sociálního klimatu třídy v oboru nutriční asistent. Během tohoto průzkumu však zaznamenala, že některé předměty, jež jsou vyučovány ve výše zmíněném oboru, vykazují různou míru atraktivity u žáků. V návaznosti na tuto skutečnost se rozhodla, zjistit, jak vnímají žáci vyučovací klima v odborných předmětech na Střední zdravotnické a Vyšší zdravotnické škole v Ostravě.

Problematicke vyučovacího klimatu se věnuje pouze pár tuzemských autorů. Svou pozornost spíše upínají širšímu poli působnosti a to převážně studiu školního, či třídního klimatu. Pole vyučovacího klimatu je místem stále málo probádaným a zasloužilo by si zcela jistě mnohem více pozornosti. Každý učitel si může zjistit úroveň svého vyučovacího předmětu, porovnat své domněnky s názory samotných žáků a z výsledků zjistit nedostatečné oblasti, v nichž by mohla udělat samotné změny.

Teoretická část práce se věnuje vymezení nejzákladnější terminologie, jež je spjata s tímto tématem a to prostředím, atmosférou a klimatem v obecné rovině. Další kapitulu práce tvoří oblast školního klimatu a jeho typologie, třídního klimatu a blíže samotné vyučovací klima. Následná pasáž práce popisuje jednotlivé faktory vyučovacího klimatu, jež jsou posuzovány ve standardizovaném dotazníku vyučovacího klimatu. Nadále se práce věnuje dosavadními výzkumy vyučovacího klimatu tuzemskými autory a vývojovou charakteristikou adolescence, jelikož žáky střední školy jsou oni již zmínění adolescenti.

Empirická část práce je rozpracována do dalších tří kapitol. V první části je popsána samotná metodologie práce, v níž jsou i specifikovány jednotlivé odborné předměty, jež jsou hlavním objektem zkoumání. Nejpodstatnější úsekem této práce je kapitola výsledky, kde se nachází veškerá interpretace dat, jež byly během zkoumání na střední zdravotnické

škole zaznamenány. V této části se nachází vyhodnocení jednotlivých faktorů, jež jsou zařazeny v dotazníku, vyhodnocení vyučovacího klimatu z komplexního pohledu všech odborných předmětů u jednotlivých ročníků. A samozřejmě i vyhodnocení stanovených hypotéz. Další významnou kapitolou práce, je diskuze, v níž jsou sesumírovány veškeré výsledky, jež jsou nadále porovnány s výzkumy jiných autorů.

# 1 PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, KLIMA

Tato kapitola se věnuje vymezení nejzákladnější terminologie pro posuzování jakéhokoli typu klimatu. Bude se tedy zabývat prostředím, atmosférou a samotným termínem klimatu. Vztah mezi těmito pojmy je naznačen na obrázku 1 Vztah mezi základními pojmy.

## Prostředí

V prvé řadě je potřebné definovat základní terminologii související s výzkumem vyučovacího klimatu. K nejzákladnějšímu termínu patří samotné prostředí, jež hraje při diagnostice samotného klimatu významnou roli, jelikož prostředí samotné se výrazně podílí na tvorbě jakéhokoliv klimatu. Podle Moose jsou významná tři prostředí, a to školní, pracovní a rodinné (Ježek, 2003).

Prostředí je možno chápat jako soubor činitelů v našem okolí, který na nás působí. Uvedený soubor činitelů může mít formu jistého prostoru či okolí (Šafrancová, 2011).

Prostředí je utvářeno typem prostoru, který v sobě zahrnuje prvky architektonické (uspořádání místnosti, její tvar a vybavení, či umístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost nábytku pro koncentrovanou práci), akustické (hladina šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) a také sociálně psychologické (Mareš, 1998).

Školní prostředí v sobě nese daleko více komponentů, např. kulturu, filosofii, politiku výchovy, existující výchovný systém, organizaci školství, pedagogickou a psychologickou vědu, učivo aj. Hlavním předpokladem pro pochopení samotného chování žáků je porozumění školnímu prostředí, jelikož ono je hlavním faktorem, který žáky ovlivňuje. Dá se tedy říci, že k činnostem učitelů můžeme řadit i utváření vhodného edukačního prostředí pro pozitivní interakci ve třídě (Langová et Heřmanová, 2007).

Samotná organizace prostoru v třídě má značný vliv na jednotlivé činnosti a interakce žáků během vyučování. Pro individuální činnosti žáků je nejvhodnější takové uspořádání prostoru, kdy žák sedí sám, je soustředěn na práci a zbaven jakéhokoliv rozptylování. V opačném případě - při kooperativním vzdělávání upřednostňujeme během výuky vytvoření malých skupinek, protože žáci musí na zadaném úkolu intenzivně spolupracovat.

K podpoření pozitivního klimatu ve školním prostředí přispívá podnětně obohacené prostředí. Obohacení nevychází pouze z materiálních prostředků, ale také ze složitosti a rozmanitosti zadávaných úkolů, výzev a hodnocení okolí (Langová et Heřmanová, 2007).



Prostředí je tedy termínem nejobecnějším a zahrnuje veškeré hmotné či nehmotné podněty. Dalšími vymezovanými termíny jsou atmosféra a klima. Tyto pojmy v sobě zahrnují pouze psychologickou dimenzi.

## **Atmosféra**

Atmosféra je součástí psychosociálních faktorů, jež se podílejí na edukačním prostředí třídy. Je to jev relativně proměnlivý, krátkodobý a je závislý na prostředí. Jedná se o vypjatou situaci, jež vzniká v běžné školní třídě a je závislá na sociálním a emočním naladění osob podílejících se na ní. Příkladem atmosféry ve školním prostředí může být: průběh jednotlivých hodin, atmosféra při zkoušení, písemných pracích či maturitách, atmosféra přítomná na začátku roku, v pololetí nebo na konci školního roku atd. (Lašek, 2007). Atmosféra trvá řádově minuty až hodiny, málokdy déle. Pro tento jev je typická periodická změna, kdy se střídají období pozitivní a negativní atmosféry. Čapek (2010) se ve své publikaci zmiňuje o tzv. „kritické události“ jako o spouštěči změn. Tento spouštěč by měl být pro žáky a učitele jistým impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se ve třídě právě odehrává.

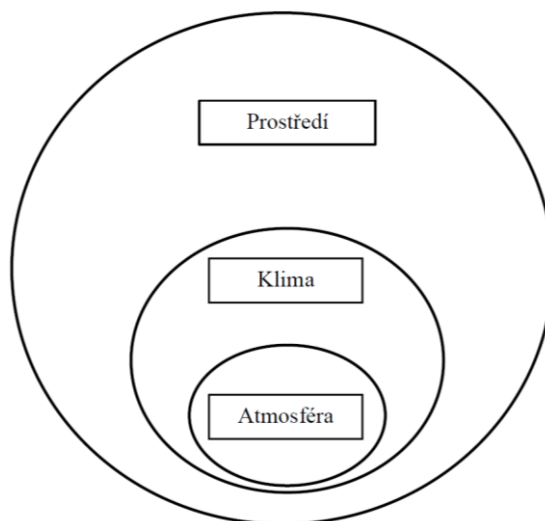
## **Klima**

Dalším psychosociálním faktorem edukačního prostředí ve školní třídě je klima. Klima a atmosféra se od sebe liší hlavně délkou trvání, kdy klima je jevem stabilnějším (Čapek, 2010).

Mnoho odborných publikací převzalo vymezení klimatu a atmosféry z meteorologické terminologie, kdy klima znamená podnebí a označuje tedy dlouhodobě se neměící stav počasí. Dále rozlišujeme 3 až 4 úrovně dle rozsahu podnebních jevů, a to: makroklima, mezoklima a mikroklima. Přeměny samotného klimatu jsou nelehkou záležitostí jak po teoretické, tak i praktické stránce. Klima determinuje mnoho faktorů, jako jsou vlastnosti zemského povrchu, složení atmosféry, koloběh atmosféry, proměny energetických polí, změny na zemském povrchu způsobené lidským prvkem, změny v koloběhu vody atd. Hlavním vědním oborem, jež se zabývá problematikou klimatu, je klimatologie (Ježek, 2003).

Pojem klima se stal postupně součástí i jiných společenskovedních terminologií. Jako metafora se např. pojem klima využívá v psychologii pro označení organizačního řízení – podnikové klima, organizační klima podniku atd. Využívá se i v sociální psychologii a pedagogice pro pojmenování ukazatele osobité vlastnosti společenství lidí.

Současné pojetí školství využívá přirovnání klimatu k vlečce dámských šatů, podle slov Jana Wericha: „*Ono je to tak: každá doba má róbu a ta róba má vlečku. Když doba přejde, róba je pryč, ale vlečka ještě dobíhá.... A konec století, ta jeho nálada... Ona nám ta předchozí doba byla k smíchu, ale byli jsme taky její děti.*“ (Ježek, 2003, str. 90)



Obrázek 1 Vztah mezi základními pojmy (Lašek, 2007)

## 2 ŠKOLNÍ KLIMA, TŘÍDNÍ KLIMA, VYUČOVACÍ KLIMA

Tato kapitola se bude zabývat jednotlivými typy klimatu, a to školním, třídním a vyučovacím klimatem.

### 2.1 Školní klima

V prostředí školy je umístění školního klimatu na samotném vrcholu a tudíž je nutností při vymezování jednotlivých klimat začít zrovna u něj. Školní klima je typické pro každou školu.

Čapek definuje školní klima jako „*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, emoce, a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, str. 134)

Baynes (2009, str. 5) pak definuje školní klima takto: „*Klima je studiem vnímání účastníků faktorů v organizačním prostředí, které se pravděpodobně odráží v kultuře organizace.*“

Grecmanová (2008, str. 33) se ke klimatu školy vyjadřuje následně: „*Klima školy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.*“

Čáp a Mareš (2007, str. 583) se zmiňují o klimatu školy jako o „*sociálně psychologické proměnné, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“

Takto se o školním klimatu vyjadřuje Cohen (2011, str. 1): „*Školní klima odráží sociální, emoční, ekonomické a také akademické zkušenosti studentů, jejich rodičů a zaměstnanců školy, které nabyli během pobytu ve škole.*“

Gruenert (2008, str. 57) definuje školní klima jako „*souhrn norem, hodnot a očekávání, která podporují sociální, emocionální a fyzické bezpečí v lidech.*“

Školní klima je výsledkem vztahu mezi studenty, rodinami, učiteli, zaměstnanci školy a správci. Pozitivní klima je posilováno vzájemnou vizí respektu a shody napříč vzdělávacím systémem. Důraz je kladen také na kolektivní pocit bezpečí a péči o prostředí

školy. Podobným konceptem je kultura školy, která odkazuje na souhrn "nepsaných pravidel a očekávání" mezi pracovníky školy.

V některých publikacích se setkáváme s opačným označením – klima školy, namísto školní klima. Mnoho autorů uvedené názvy považují za synonyma. Kašpárková se ale ve své publikaci s tímto názorem neztotožňuje a domnívá se, že „*klima školy je pojmem nadřazenějším nad pojmem školní klima a školní klima v sobě v podstatě obsahuje.*“ Tudíž je školní klima součástí klimatu školy. Školní klima zahrnuje celkové prostředí školy, a to oblasti ekologické, společenské, sociální a kulturní. (Kašpárková, 2007, str. 33)

Se stejným názorem na pojetí klimatu školy se ztotožňuje i Petlák (2006), jenž se ke klimatu školy vyjadřuje jako o k pojmu nadřazenému ostatním souvisejícím pojmům a nejčastěji klima vymezuje jako atmosféru školy, ducha školy, étos školy, prostředí školy, skupinovou subkulturu, sociální systém školy apod.

### **2.1.1 Typy školního klimatu**

Jak již bylo zmíněno, každá škola nese jiné klima, a tudíž neexistuje jeden univerzální typ školního klimatu.

*Andersonová klasifikovala školní klima podle následujících hledisek:*

- podle míry konzistentnosti: koherentní a inkoherentní klima,
- podle míry otevřenosti: otevřené a uzavřené klima,
- podle výraznosti: klima robustní a nerobustní,
- podle aktérů: klima navozované žáky, navozované učiteli a navozované vedoucími pracovníky školy,
- podle preferovaného zaměření školy: klima orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj,
- podle zdravotních dopadů: klima zdravé a nezdravé.

*Ježek klasifikaci Andersonové doplnil podle dalších hledisek:*

- podle časového hlediska: klima aktuální, minulé (retrospektivní), budoucí (prospektivní),
- podle preferovanosti, žádoucnosti: klima aktuální (výchozí) a klima preferované, které by si jedinec či skupina přáli,
- podle dynamiky: klima jako stav, klima jako proces,

- podle specifičnosti: klima generické (společné pro většinu škol) a klima specifické (pro určitou školu či typ školy),
- podle možnosti vzhledu ze strany externích osob: klima zjevné (poznatelné ze zevnějšku), klima skryté (poznatelné jen zevnitř),
- podle komunity, v níž škola funguje: klima školy velkoměstské, městské, vesnické,
- podle programu, který škola provozuje: klima tradiční školy, klima alternativní školy,
- podle vztahu školy ke změně: klima příznivé pokusům o změnu školy, klima neutrální vůči změnám, klima nepříznivé pokusům o změnu školy,
- podle vztahu školy k participaci rodičů: klima příznivé k participaci rodičů na chodu školy, klima neutrální, klima nepříznivé,
- podle funkce ve výzkumném projektu: klima jako závisle proměnná, klima jako nezávisle proměnná (Ježek, 2003).

## 2.2 Třídní klima

Náročnost výchovného procesu je mnohdy hodnocena z pohledu jednoho izolovaného žáka, kdy jsou u něj hodnoceny procesy kognitivní, procesy motivační a jiné. Sociální prostředí, v němž probíhá sám výchovný proces, je opomíjeno, přičemž je toto prostředí jedním z hlavních výchovných činitelů.

Sociální prostředí vytvářené učiteli, žáky je jedním z hlavních faktorů, jež ovlivňuje samotné učení. Sociální klima třídy se následně odráží v rovině: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. Třídní klima tedy značně ovlivňuje efektivitu žákova učení, učitelovo vyučování, samotný rozvoj jednotlivých žáků a přispívá k zdravému vývoji třídy (Lašek, 2012).

Tak jako je každá škola typická svou jedinečností, tak i každé třídní seskupení žáků utváří speciální skupinu lidí. Všichni, kteří vyučují, ví velmi dobře, že každá třída je specifická svým třídním klimatem.

Klima třídy popisuje řada autorů:

V pedagogickém slovníku (Průcha, et al., 2001, str. 100) je třídní klima definováno jako: „*Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události*

*ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si učitelé a žáci přejí.“*

Gillernová, Krejčová (2012) uvádí, že klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyžaduje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima třídy se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti.

Mareš, Ježek (2012) říká, že termín klima školní třídy je dlouhotrvajícím úkazem (trvajícím i několik měsíců či let), specifickým pro žáky jedné třídy a pro učitele v této třídě vyučující. Zahrnuje sociálně – psychologické aspekty, tak jak je společně vytvářejí, chápou a posuzují žáci i učitelé.

Čapek (2010, str. 13) se vyjadřuje k třídnímu klimatu „jako k souhrnu 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.“

Grecmanová (2008) uvádí, že klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. V klimatu třídy se také konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.

### **2.3 Vyučovací klima**

Vyučovací klima se vztahuje na konkrétní vyučovací předmět a třídu. K problematice vyučovacího klimatu jako samostatného jevu se vyjadřuje velmi málo tuzemských autorů. Podle Petláka (2006) je vyučovací klima neoddelitelné od třídního klimatu, jelikož klima třídního kolektivu ovlivňuje výuku a naopak. S tímto názorem se ztotožňuje i Čapek (2010) ve své knize Třídní klima a školní klima.

Petlák zmiňuje, že každý vyučovací předmět má své specifické klima, tudíž můžeme tento termín pojmenovat jako vyučovací klima. Hlavním tvůrcem tohoto klimatu je především pedagog. Vyučovací klima učitel ovlivňuje hlavně prostřednictvím vyučovacích metod a technik, jež využívá během svých hodin. Pro vyučovací klima jsou také rozhodující vzájemné vztahy pedagoga s žáky dané třídy. Jelikož je každý učitel jedinečná osobnost a každá třída žáků jsou neopakovatelné skupiny dětí, dospívajících, je typické pro každou

vyučovací hodinu jiné vyučovací klima. Vyučovací klima je ovlivňováno i samotným předmětem a jeho obsahem. Je zřejmé, že jiné klima budou mít hodiny převážně teoretické a jiné předměty praktického zaměření, či výchovného charakteru.

Jak již bylo zmíněno, každá třída může působit na učitele jiným dojmem. Tento jev nastává v důsledku odlišných interpersonálních vztahů. Na některé učitele může kolektiv žáků působit pozitivně, a proto jej označují např. „dobrá třída, chytrá třída, třída bez problémů, pohotová třída, v této třídě rádi učíme“. Jiní učitelé naopak stejnou třídu vnímají negativně a označují ji jako „zlou třídu, hlučnou třídu, problémovou třídu, třídu, v níž se špatně učí apod.“ (Koštrnová, 2014).

Grecmanová vymezila vyučovací klima takto: „*Klima výuky se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce učitel – žák. To znamená, že se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele.*“ (Grecmanová, 2008, str. 48)

Průcha (1988) říká, že v pojmu učební klima je obsažen soubor postojových vlastností pedagogické interakce ve třídě, kam spadají psychosociální vztahy mezi účastníky tohoto vzájemného působení.

Gavora (2007) konstatuje, že důležitou součástí rozvoje sociální stránky vyučování (při vytváření a rozvoji vztahů ve třídě, při koordinaci činností a kooperaci) je dialog.

MadjMousová (2009) tvrdí, že pozitivní vyučovací klima ve výuce zlepšuje motivaci, pohotovost žáků i učitelů pro plnění úkolů. Z dlouhodobého pohledu zvyšuje samotnou kvalitu výsledků a eliminuje riziko stresu a úzkostných stavů. Pozitivní klima tudíž ovlivňuje zdravý vývoj žáků a má vliv na jejich duševní odolnost v dospělosti.

Langová a Heřmanová (2007) vnímají jako důležitou součást pozitivního klimatu samotnou prezentaci učitelů svým žákům. Učitelé s vyšší mírou empatie a respektu k žákům pomáhají žákům se rychleji kognitivně vyvíjet, jejich žáci jsou pozornější k učení a volí vhodné sociální chování ve společnosti.

Aby byl žák úspěšný, musí v první řadě věřit on sám sobě, musí chtít se učit a vědět, že to, co se učí, je plně využitelné a relevantní a také jej to naplňuje. Žáci potřebují vědět, že patří do třídy a že jsou zodpovědní za své vlastní učení a chování. U žáků se rozvíjí tzv. sebeřízení, kdy oni sami zpracovávají informace z okolí. Toto jednání vzbuzuje tzv. sebezadostiučinění, jež v nich podporuje víru sebe v sama. Sebedůvěra je významným faktorem pro vzdělávání. Stojí hned vedle schopnosti žáků se učit a přesvědčení učitelů o jejich potenciálu. Tyto aspekty mentálních modelů učitelů mají hluboký dopad na učební

klima. Učitelé by měli pochopit pocity žáků a rozumět jejich postojům a pak budou schopni ovlivňovat výuku svých žáků (Gayle et Chapman, 2013).

Oblast vyučovacího klimatu, ač je polem relativně malým, je stále místem, kam by mělo směřovat více tuzemských výzkumů a studií, jelikož samotné klima je důležitou součástí vzdělávání a v pozitivním případě zefektivní samotný vzdělávací proces a dává prostor všem žákům pro rozvoj jejich zdravé osobnosti.

### 2.3.1 Typy vyučovacího klimatu

Tato pasáž se bude věnovat typům vyučovacího klimatu. Klasifikace vyučovacího klimatu se odvíjí od toho, jaké pocity mají osoby v tomto procesu. Grecmanová (2004) rozdělila vyučovací klima na pozitivní a negativní.

- **Pozitivní vyučovací klima**

Mezi příznivé alternativy vyučovacího klimatu lze zahrnout např. vyučovací klima s edukativním cílovým zaměřením, osobnostně orientované vyučovací klima, vyučovací klima s velkým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, klima vyučování vedené demokraticky. Příznivé vyučovací klima je významným jevem, jenž podporuje kvalitní výchovně - vzdělávací proces.

*Všechny tyto klimatické alternativy jsou charakteristické následujícími rysy:*

- vysokými nároky na učitele v oblasti odborné, osobní a řídicí,
- uspokojením učitele vycházejícím z jeho profese,
- vysokou angažovaností učitele a žáků na plnění úkolů vycházejících z vyučování,
- zájmem o sebe navzájem (učitel a žák),
- podporou žáků a jejich samotného rozvoje ve všech složkách osobnosti, vedením k samostatnosti a toleranci,
- profesionálním jednáním učitele,
- různorodostí vyučování, která podporuje tvořivost žáků,
- podporou spontánnosti, flexibility a emocionality ve vyučování,
- eliminací stresových situací ve vyučování a podporou spolupráce,
- otevřeností vyučování okolnímu světu (zapojování odborníků do výuky),



- podporou pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky ve výuce. Rozvoj samotné důvěry mezi aktéry vyučování je velmi významným bodem v pozitivním klimatu,
- posílením motivace, chutí a radostí k učení,
- uskutečňováním častých rozvah a zamyšlení žáků a učitele o významu samotného vyučovacího předmětu a jeho využitelnosti pro život (Grecmanová, 2004).

- **Negativní vyučovací klima**

I přes veškerou snahu učitelů se může ve výuce projevit nepříznivé vyučovací klima. Grecmanová (2004) specifikuje tento jev na základě několika klimatických typů: byrokratické vyučovací klima, distanční klimatický typ, vyučovací klima specifické nezájmem o lidi a jejich výkony. Tyto záporné podoby klimatu jsou charakteristické jistými rysy. Zpravidla jde o následující znaky:

- velmi nízké osobní zapojení učitele do vyučování,
- často přítomný stres ze strany učitele,
- učitelův nezájem o žáky, o samotné úkoly spojené s vyučováním,
- časté konkurenční chování spojené s neustálým soutěžením,
- vysoký tlak na výkon žáků, který vede k nízké motivaci a neochotě se učit a zapojovat do vyučování,
- nevyužitelnost vyučovací látky v běžném životě, její potřeba se objevuje pouze v rámci vyučovacího předmětu,
- rutinně vedené vyučování bez jakéhokoli zpestření, učitel se zaměřuje pouze na formálnost vyučování,
- nevhodné zacházení se samotnou disciplínou ve vyučování, velký důraz je kladen na dodržování předpisů.

### **2.3.2 Činitelé vyučovacího klimatu**

Tato kapitola se bude věnovat faktorům, jež ovlivňují vyučovací klima. Z již předešlých vymezení je zřejmé, že na vyučovací klima má vliv především učitel, žáci a vyučovací metody.

- **Učitel**

Průcha (2001) popisuje učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pracovníka, jenž nese spoluzodpovědnost na přípravě, průběhu, správě a výsledku tohoto procesu. K tomu, aby kantor vykonával svou profesi, je nezbytná pedagogická způsobilost. Požadavky pedagogické způsobilosti vycházejí ze zákona.

V tradičním pojetí byl učitel pokládán za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťoval předávání poznatků žákům. Moderní přístupy k pedagogické profesi vycházejí z rozšířeného modelu, kdy jsou zdůrazňovány subjektivě – objektové role žáků a prostředí. V tomto případě učitel není pouhým zdrojem vědění, ale je i spoluautorem edukačního prostředí a klimatu třídy (Průcha, 2001).

Učitel je tedy osobou, jež především utváří vyučovací klima. Stejná školní třída může reagovat na jednotlivé učitele různým způsobem. Co si žáci dovolí během výuky u jednoho kantora, nemusí provádět u dalšího (Holeček, 2014). Málokterý pedagog si uvědomuje své postavení ve školním prostředí. Práce učitele je náročná, zodpovědná, velmi rozmanitá a všestranná. Navíc je zřejmé, že jsou na všechny vyučující kladeny vysoké nároky směřující k jejich odbornosti. Velmi často je však opomíjena funkce pedagoga při tvorbě klimatu ve třídě a ve vyučování. Učitel není dozorcem, soudcem ani policistou v procesu vzdělávání. Je pouze kontrolorem, jenž ponechává žákům iniciativu a aktivitu. Svou mocenskou roli uplatňuje velmi uvážlivě jen v případech, kdy je třeba. K rozvoji příznivého klimatu přispívá citlivost a jemnost (Čapek, 2010; Krejčová 2011).

Gillernová a Štětovská formulovaly výčet činností a dovedností učitele, kterými by měl disponovat pro ve své pedagogické práci.

Paří mezi ně:

- *Odborné dovednosti* spojené s obsahem vyučování a jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto dovednosti souvisejí se samotným vyučováním a učivem, jež učitel předkládá žákům.
- *Didaktické dovednosti* vyjadřují připravenost pedagoga pro výuku. Zahrnují učitelovu obratnost ve výuce – „*jak vyučuje*“, „*jak předkládá obsah vyučování*“.
- *Sociální dovednosti učitele* nejsou dle názoru autorek pouze doplňkem předchozích dovedností, ale významným předpokladem pro jejich naplňování. Sociální dovednost je přirozenou vlastností člověka, bohužel jí nedispoují všichni lidé, tudíž ani všichni

učitelé. Uvedená dovednost je velmi důležitá pro tvorbu pozitivní interakce mezi učitelem a žákem, což následně zefektivňuje odborné a didaktické dovednosti pedagoga (Gillernová et Štětovská, 2003).

Na základě těchto dovedností autorky zformulovaly tzv. „*Inventář sociálně psychologických, profesních dovedností učitele*“, mezi něž řadíme např. akceptování osobnosti žáků, rodičů a pedagogů; schopnost empatie; naslouchání; podporování sebekontroly a seberegulace; porozumění neverbálním projevům jedince; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; vedení ke spolupráci a mnohé další (Gillernová et Štětovská, 2003).

Dle názoru autorky je podstatné, aby na našich školách působili kvalitně didakticky vybavení učitelé, odborníci ve svých profesích, ale také zároveň dobře sociálně vybavení učitelé. Pokud chceme, aby z našich dětí vyrostly zdravé osobnosti s vysokým morálním statutem, nemohou je vzdělávat a vychovávat stroje bez citů.

- **Žáci**

V pedagogickém slovníku nalezneme pod pojmem žák: „*Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk.*“ (Průcha et al., 2001, str. 316) Nástupem do školy dítě získává novou sociální pozici žáka, jež jej provází po celou dobu studia, jde tedy o značnou část života jedince. S touto pozicí jsou spjata jistá očekávání, a to možnost získání vzdělání a navazování nových sociálních vztahů. Na druhé straně těchto očekávání stojí nutnost dodržování školních norem a pravidel určitého způsobu chování (Lašek, 2012).

Petlák (2006) ve své publikaci popisuje převzatou typologii žáků:

1. „Nepoddajný, zlý“ žák – jedná se o žáka, který narušuje klima třídy. Ve škole se tento typ žáků vyskytuje až nadměrně často. Mnoho zkušených učitelek si mnohdy s nimi neví rady, přestože na nich aplikovaly mnohé výchovné metody. Chybou mnohdy bývá nedostatečná diagnostika tohoto chování ze strany školy.
2. Žák „spratek“ – uvedený typ žáka se snaží svým provokativním chováním ve třídě vyniknout. Příčin tohoto způsobu chování bývá mnoho, někdy se jedná o psychickou poruchu, o pocit nedocení v rodině, ve škole, či v třídním kolektivu, nebo naopak o pokus o udržení si vůdcovského vlivu

ve třídě. Může jít o tzv. „volání o pomoc“. I v tomto případě je důležitá včasná diagnostika žáka.

3. Žák „třídní šašek“ – v mnoha třídách se vyskytují žáci, jež se stylizují do role tzv. „třídního šaška“. Pokud tento nějakým způsobem neuráží učitele a nenarušuje chod vyučování, může být své třídě přínosem, protože zde nevládne napětí, „třídní šašek“ uvolní atmosféru občasnými žerty.
4. Žák „leader“ a „outsider“ – žák v pozici leadera mívá kladné, ale i negativní postavení ve třídě. Pokud jsou v tomto postavení žáci s výbornými výsledky, mohou fungovat jako pozitivní vzory pro ostatní spolužáky ve třídě. V případě, že jsou tyto žáci v negativním postavení, může mít tento efekt opačný ráz. Pro učitele to znamená, že s těmito silnými členy může úzce spolupracovat. Žák outsider se do této pozice může dostat svou vinou, či vinou třídy. Tito žáci jsou třídou vyloučeni a úlohou učitele je aktivně pracovat s celou skupinou, aby došlo ke změně pozice žáka - outsidera.
5. Žáci „třídní elity“ – ve školních třídách se mohou vyskytovat žáci se silnou pozicí v kolektivu, tzv. elita. Může jít o skupiny dětí, které mají společné záliby, sportovní kroužky, oblékání aj. Pokud jde pouze o shlukování dětí na základě něčeho společného, nejde o jev negativní. Problém nastává až tehdy, když se tato elita uzavírá sama do sebe, odmítá spolupracovat a vysmívá se ostatním. Nicméně tato situace bohužel nastává až příliš často, děti se pak mnohdy vysmívají ostatním, kteří nejsou např. v tak dobrém ekonomickém postavení jako ony. Zásah učitele je pak nezbytný a spočívá ve výchovném opatření, kdy je nutné žákům objasnit problematiku respektu a morálních hodnot.
6. Žákovské „páry“ – na středních školách často nastává situace, kdy se žáci začínou mezi sebou párovat (chlapci a dívky). Nejde s jistotou říci, že tyto páry mají nějaký zásadní vliv na třídní klima. Pro učitele je však důležitá informace, že nesmí tyto mladé lidi (i když nechtěně) zesměšňovat před ostatními, ale musí k nim přistupovat citlivě.
7. Žák „oběť“ – někteří žáci se do role oběti stylizují sami a někteří jsou z nějakého důvodu do této role dosazeni třídou. Pak jde již o šikanu a tendence šikanování je v posledních letech bohužel stoupající. I přes důkladné pozorování učitele může tento fenomén zůstat skryt. I když se ve třídě najdou žáci, kteří by byli oběti ochotni pomoci, nezastanou se jí,

protože se sami bojí agresora. Mají oprávněnou obavu, že by svou pozornost přesunul na ně. Oběť se mnohdy za svou pozici stydí, a tak agresí a šikanu snáší, a nikomu neoznámí, co se ve třídě děje. Náprava samotné šikany je složitá a mnohdy vyžaduje zásah zvenčí (pedagogicko - psychologická poradna). Úkolem třídního učitele je tomuto jevu vhodnými třídními aktivitami předcházet (Petlák, 2006).

- **Vyučovací metody**

Učitelem používané metody mají značný vliv na klima třídy během výuky, jde např. o udržování pořádku a kázně ve třídě. Pokud se nějaký žák chová nevhodně ve vyučování při aktivitě, která ostatní žáky zajímá, obvykle jej vyučující dokáže usměrnit, aby výuka mohla efektivně probíhat dál. Pokud se však takovýto žák rušivě projevuje v hodině, jež je nudná i nezábavná pro ostatní, jeho nekázeň je pro zpestření vyučování ostatní třídou vítána. Případný zásah učitele staví žáka do pozice hrdiny a s podporou ostatních může tato nekázeň stupňovat (Čapek, 2010).

Vhodně řízená vyučovací hodina využívající aktivizační prvky snižuje přebytečnou energii žáků a následně jim nezůstává síla ani čas na zlobení a vyrušování. Dobrá nálada ve třídě má díky zajímavým činnostem ve vyučování suportivní charakter a zlepšuje samotné klima výuky. Žáci pracují, jelikož chtějí, mohou komunikovat a cítí zájem ze strany učitele (Čapek, 2010).

Současný stav na základních a středních školách je z hlediska využívání aktivizačních metod žalostný. Čím je to způsobeno? Je to reakce na styl výuky, jež jsme zažili sami? Mnoho z nás (učitelů) stále považuje za „značku ideál“ ticho v hodině, hovořit smí jedině učitel a žáci si pouze zapisují poznámky. Mnohdy by učitelé rádi využili nějakou novou aktivitu ve třídě (aktivizační metodu výuky), ale přistupují k ní málo a ojediněle, protože jim nezbývá čas, jelikož musí žákům hlavně předat učivo (splnění ŠVP je závazné). Bohužel to vede k situaci, kdy se žáci opravdu nic nenaučí, mají pouze encyklopedické znalosti, jež zpravidla nikdy nepoužijí (Čapek, 2010).

Výuka vedená pomocí aktivizačních metod není žádnou novinkou ve sféře pedagogiky. Tyto metody používá intuitivně mnoho pedagogů, aniž si vůbec uvědomují, že používají metody aktivizační. Aktivizační metody mají za cíl především změnit průběh vyučování a zpestřit jej. Předností těchto metod je, že dokáží z pasivního žáka vytvořit aktivního, čili jej vtáhnout do samotného procesu výuky, což zvyšuje samotný zájem žáků

o učivo. A dalším průvodním jevem a přínosem je změna vztahu mezi pedagogem a studenty. Učitel se během vyučování s aktivizačními metodami nevzdává své dominantní pozice, pouze zvětší prostor k seberealizaci a rozvoji svých žáků. Dalším významným faktem je, že se žáci učí spolupráci, komunikaci, sebe prezentaci, argumentaci aj. (Kotrba et Lacina, 2015).

### **3 FAKTORY VYUČOVACÍHO KLIMATU**

Tato kapitola se bude věnovat jednotlivým faktorům vyučovacího klimatu. Tak jako třídní klima, či školní klima má vymezené faktory, jež je mohou ovlivňovat, tak i na tvorbě vyučovacího klimatu se podílí řada faktorů. Grecmanová (2008) se zmiňuje o deseti faktorech vyučovacího klimatu (viz dotazník Grecmanové, příloha 1).

Mezi determinanty vyučovacího klimatu řadíme vzájemné vztahy mezi studenty, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení, koncentraci na učení, pořádek a organizovanost výuky, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participaci ve výuce, učitelovo nadšení a rozhled.

#### **3.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě**

Školní třída je seskupení, které je v sociální psychologii nazýváno malou sociální skupinou. Ta je tvořena jistým počtem členů, jež společně vykonávají činnosti, směřující ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci a jsou si vědomi vzájemné pospolitosti. Členové takovéto skupiny se řídí společnými normami, zastávají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů (Výrost et Slaměník, 1998).

Významným rysem malé sociální skupiny (školní třída) jsou vztahy mezi žáky. Samotné vztahy stanovují, jak se jednotliví členové ve skupině cítí, jaký mají vliv na výkon třídy a také na klima třídy. Jakékoliv problémy jsou významným faktorem v kvalitě vztahů. Většina neshod ve skupině má negativní vliv na vývoj vztahů. Z tohoto důvodu jsou třídní vztahy na prvním místě při diagnostice a případných následných intervencích (Hadj- Moussová, 2009).

Vřelé vztahy ve skupině je možné charakterizovat jako hledání upřímných vztahů a partnerské shody, hledání fyzického a vjemového kontaktu, přátelství, mezilidské shody, a v neposlední řadě hledání nekonfliktní a harmonické atmosféry. Na harmonické (eventuálně disharmonické) atmosféře se však výrazně podílí také vztah učitel – žák. Tento vztah je z velké části určován chováním učitele k žákovi (Friedlová et al., 2012).

Učitel, který zaujímá pozitivní vztah k žákům, zpravidla dává verbálně najevo, že si jich váží, věnuje jim starost spojenou s individuální odlišností jednotlivých žáků, dává najevo přiměřená očekávání, sdílí s nimi školní a často i mimoškolní události (Gillernová et al., 2012). Důkladná znalost jednotlivých žáků se následně projevuje i ve výuce, jak ukazují výsledky studie realizované L. Jussim a J.S. Eccles. Jmenování tak popřeli

tzv. efekt sebenaplňujícího proroctví ve vztahu učitelů a žáků. Pedagogové znající dostatečně dobře individuální charakteristiky svých žáků, dokáží také velmi přesně predikovat jejich výkony (Krejčová, 2011).

Jak již bylo zmíněno, školní třída je zvláštním druhem malé sociální skupiny, v níž již od samého počátku vznikají různé struktury. V rámci těchto struktur se dostávají do popředí jedinci se silným hlasem ve skupině a členové s nízkým sociálním statutem jsou v pozadí. Pokud se s takto vzniklou strukturou nezačne od samotného počátku pracovat, mohou se ve skupině rozvinout jisté patologické jevy. Je všeobecně známo, že během různých aktivit, kdy má školní třída možnost fungovat jinak než v rámci klasického školního dne (obzvláště při kurzech zaměřených na utváření vztahů ve třídě, či v rámci tréninku sociálních dovedností), se mohou utlačovaní jedinci dostat do situací, v nichž mohou ukázat své kvality a korigovat své postavení ve třídě. Zkvalitňování vztahů žáků ve třídě je jednou z hlavních možností primární prevence šikany, jejíž obětí bývají hlavně děti s nízkým sociálním statutem (Gillnerová et al., 2012).

### **3.2 Pohotovost k výkonu**

Termín výkon se v zahraniční pedagogice spojuje s významem „dosažené učební výsledky“ a odpovídá českému ekvivalentu prospěch (Průcha et al., 2001).

Všeobecně známým faktem je, že sociální činitelé ovlivňují výkon jedince. Je v běžném povědomí, že povzbuzování publikem při sportovních soutěžích zvyšuje úsilí sportovce, či týmu. Častým jevem je, že se závodníci vyprovokují až k nadlidskému výkonu. V oblasti školství známe podobné situace. Vzpomeňme si na atmosféru přítomnou v hodině během zkoušení. Pokud panuje nepříjemná, napnutá atmosféra v průběhu zkoušení u tabule, či testu, je možné, že i když se sebevíc snažíme, myšlenky nám zabíhají a nedokážeme si vybavit potřebné znalosti. V opačném případě, kdy ve třídě panuje poklidná atmosféra, učitel je přívětivý a klidný, komunikace probíhá přirozeně, je velmi pravděpodobné, že podáme podobně jako sportovci nadlidské výkony (Helus, 2015).

Dle Pavlase je samotný výkon člověka pokládán za podstatný determinant v životě člověka při naplňování životních úkolů a cílů (2011). Stejně tak jako v běžném životě i ve školní výchově je výkon významným prvkem na cestě k dosažení studijních cílů. Ve školním prostředí se stává důležitým v podněcování k vyššímu výkonu během vyučování samotný učitel a jeho pojetí učiva. Pojetí učiva netkví pouze v tom, jaké informace budou žákům předány, ale jakým způsobem, což znamená vhodnou volbu vyučovacích metod.



Patříčně zvolené a kombinované metody ve vyučování dokáží zvýšit výkonost žáků, v opačném případě může dojít k poklesu výkonu (Čáp, 2001).

Na většině středních škol převládá monologická frontální metoda, kdy učitelé využívají převážně vyprávění, popisování, přednášení, vysvětlování, výklad, diktování do sešitu a doslovný zápis na tabuli. Ve výuce tudíž většinou převládá aktivita pedagoga a komunikace směřuje ve směru pedagog – žák pouze jednosměrně. Monologické metody se využívají pro obohacení slovní zásoby studentů. Studenti se učí naslouchat a vnímat, koncentrovat se. Avšak obrovským nedostatkem těchto monologických metod je nízké zapojení studentů do procesu výuky a výsledkem je pouze pasivní přijímání poznatků žáky. Pokud je tedy vyučovací jednotka vedena monologicky, je velmi těžké udržet pozornost studentů, zvláště v teoretických hodinách. Na střední škole by samotný výklad neměl být delší než 20 minut, což je mezní hranice pro udržení pozornosti. Vhodným způsobem pro oživení výuky a zvýšení výkonosti žáků je zařazovat pravidelně do hodin aktivizační prvky. Aktivizační výuka má za cíl změnit způsob vyučovací hodiny a především ji „oživit“, což vede ke zkvalitnění samotného vyučovacího procesu a ke zvýšení výkonu žáků (Kotrba et Lacina, 2015).

Dalším prvkem, který výrazně ovlivňuje výkonost žáků, je samotný biorytmus žáka. Tento prvek je velmi těžko učitelem ovlivnitelný. V praxi by bylo ideální, kdyby mohl učitel zasahovat do tvorby samotných rozvrhů tak, aby je přizpůsobil lidskému biorytmu. Nicméně učitel musí umět pracovat s informací, že nejlepší výkonost žáků je v dopoledních hodinách a v odpoledních (po obědě) výrazně klesá. Nejvyšší výkon žák podává okolo 10. hodiny a pak okolo 14. hodiny během dne. Z uvedených skutečností vyplývá, že je pro učitele velmi náročné v odpoledních hodinách udržet pozornost žáků a že logicky dochází v těchto hodinách k poklesu výkonosti mládeže (Kotrba, Lacina, 2015). Dle mého názoru tento jev známe všichni, kdo jsme si vyzkoušeli pedagogickou praxi, především na střední odborné škole. Tyto školy jsou převážně známy svou časovou náročností a takovou stavbou rozvrhu, kdy se učí i v pozdních odpoledních hodinách, event. po ranní praxi žáků. Logicky tyto hodiny bývají z hlediska přínosu pro žáky nejméně efektivní.

### **3.3 Kooperace**

Kooperace je dle psychologického slovníku vymezena jako „*součinnost, spolupráce několika osob zaměřená na dosažení téhož cíle*“. (Hartl, 1993, str. 93)

Školní prostředí je jedno z mála, jež nabízí prostor k tomu, aby se žáci naučili spolupracovat a tvořit společně ve prospěch celé skupiny. Škola by neměla být místem, kde se žáci učí mezi sebou soupeřit, ale místem kde se žáci učí především společně, týmové práci (Kasíková, 2005). Avšak občasná, zdravá soutěživost také není na škodu. Záleží ovšem na typu skupiny a příležitosti, které se využije. Opačným jevem kooperace je kompetice. Autoři sociálních psychologů doporučují zařazovat kompetici v homogenních typech skupin, jelikož se zde vyskytují žáci přibližně stejně talentovaní. V heterogenních skupinách se naopak doporučuje vyžití kooperace pro podporu slabších žáků těmi nadanějšími (Výrost et Slaměnik, 1998).

Při vytváření pozitivního klimatu školy, třídy či vyučovacího procesu je podstatná kooperace nejen mezi samotnými žáky, ale i žáky a učiteli. Interakce mezi učitelem a žákem se podílí jak kvalitativně, tak i kvantitativně na celém výchovně vzdělávacím procesu. Významně také předurčuje jeho výsledky. Interakci mezi učiteli a žáky můžeme rozdělit do tří skupin: kooperativní, kompetitivní a konfliktní. Jakou interakci zvolit jako tu nejlepší je velmi složité, protože záleží na mnoha faktorech, jež vstupují do výchovně vzdělávacího procesu. Dle autorčina názoru je volba kompetitivní a konfliktní interakce zcela nevhodná, jelikož obě interakce jsou zdrojem napětí, nepřátelství a nesouladu mezi učitelem a žáky. Kooperace je na tom z uvedeného úhlu pohledu nejlépe, i když se mohou vyskytnout situace, v nichž také není zcela vhodná (například při práci učitele s autoritativním, bezohledným členem skupiny).

V posledních desítkách let bylo provedeno mnoho psychologických výzkumů věnovaných sociálním interakcím ve třídě. Výsledky těchto výzkumů bohužel nejsou příliš pozitivní, jelikož v našich školách stále přetrvává dominantní postavení učitele ve třídě, interakce mezi žákem a učitelem je spíše zdrojem kázně ve třídě, úspěch třídy na konci roku není vyhodnocován z pohledu společné kooperace, ale nestále jsou vyzdvižováni jedinci, žáci nemají dostatek prostoru ke svému vlastnímu projevu a kreativitě. Výsledky těchto šetření jsou opravdu děsivé, jelikož je přece obecně známo, že společnou prací vždy dosáhneme více. Snad se kooperace ve výchovně vzdělávacím procesu stane časem přirozeností, zatím je spíše „větrným mlýnem“ (Holeček, 2014).

Dle Bessotha by navíc kooperace neměla probíhat pouze v rámci jedné třídy, ale měla by se realizovat kvalitní spolupráce mezi odděleními, tudíž mezi třídami samotnými, ročníky, či stupni ve škole (Kantorová, 2010).

Z uvedených skutečností je zřejmé, že kooperace je významným prvkem, který má své místo v systému vzdělávání. Tento způsob interakce by mělo realizovat i samotné vedení školy, jež spolupracuje se svým pedagogickým sborem, ale také se zástupci jednotlivých ročníků. Společně se totiž schází vedení školy se zástupci žáků na schůzích předsedů tříd a kooperativně plánují chod života ve škole a tím společně přispívají k rozvoji pozitivního klimatu na škole.

### 3.4 Podpora učení

Významnou roli v podpoře učení má motivace. Pedagogický slovník vymezuje motivaci jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání.*“ (Průcha, 2001, str. 127) Motivace je tedy hnacím motorem žáků ve výchovně vzdělávacím procesu a slouží k tomu, aby podávali co nejlepší výkony (Obst, 2006).

Dalším důležitým faktorem v procesu učení je zájem žáků o učení obecně. Zájem je v psychologickém slovníku definován jako „*schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem, stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy.*“ (Hartl, 1993, str. 238)

Účinné prostředí, v němž se žáci učí, především pak školní prostředí, by se mělo splňovat určité požadavky. Školní prostředí by mělo:

- vytvářet a rozvíjet tvůrčí, hromadné a zacílené učení u všech žáků; vyvažovat učení prostřednictvím osobního zkoumání a objevování postupným školním vzděláváním a řízeným poznáváním,
- rozvíjet žákovskou autoregulaci učení; s tím, jak žák získává kompetentnost v určité oblasti, by měla vnější regulace ze strany dospělých ustupovat do pozadí tak, aby se žák naučil plánovat svůj vlastní systém učení a přebírat odpovědnost za něj,
- umožňovat, aby žákovské učení probíhalo v co nejpůvodnějším kontextu, jež žákovi odmyká osobní význam učiva; kontext by měl vycházet z různorodých zdrojů učení, rozdílných výukových materiálů a nabízet možnost spolupráce mezi žáky,
- být flexibilní, přizpůsobovat se požadavkům žáků, poskytovat jim cílenou pomoc, která bere v úvahu stupeň jejich samostatnosti a autoregulace a také individuální rozdíly v jejich poznávacích, hodnotových a motivačních charakteristikách,

- zajistit, aby žák mohl využít jak metakognitivní znalosti a postupy, tak vědomosti a postupy, které jsou pro určitý vyučovací předmět a druh učiva zvláštní – oba tyto druhy jsou pro kompetentní žákovské učení důležité (Průcha, 2009).

### 3.5 Koncentrace na učení

Psychologický slovník definuje koncentraci jako „*vědomé, úmyslné a trvalé soustředění pozornosti na určitý předmět, jev nebo obsah.*“ (Hartl, 1993, str. 90) V pojetí vyučování se koncentrace zaměřuje na samotné učení. Pro zdárné zvládnutí učiva se žák musí umět soustředit, zaměřit svou pozornost pouze na potřebnou část učiva, aby jí porozuměl, a odpoutat pozornost od nevýznamných prvků pro učení. Jelikož je proces učení náročná psychická činnost, dochází velmi často k odklonu pozornosti, kdy žák si najednou uvědomuje všechno, co se děje kolem něj, vnímá ostatní zvuky, události atd. (Čáp et Mareš, 2007).

Náš organismus se v průběhu svého vývoje rozvíjí a postupně se prodlužuje doba, po kterou dokážeme pozornost udržet, avšak tato schopnost není ani v dospělosti neomezená, protože by mohlo dojít přetížení nervového systému.

Ke zvýšení naší pozornosti přispívá řada faktorů, např. motivace k příslušné činnosti, zařazování přestávek, popřípadě střídání různých činností, zohlednění celkového stavu organismu žáka a zvláště jeho centrálního nervového systému a další. Pokud chceme jako učitelé udržet pozornost našich žáků, nesmíme tato fakta opomíjet. K dobrému rozvoji pozornosti přispívá i vhodné a pravidelné řazení různě náročných pracovních, učebních a zájmových činností. Pozornost je výsledkem vývoje osobnosti, výchovy a sebevýchovy (Čáp et Mareš, 2007).

Výklad nového učiva na střední škole by neměl být delší než 20 minut (viz předchozí kapitola), což je mezní hranice pro udržení pozornosti. Podle některých výzkumů je středoškolský student schopen se koncentrovat na výklad 15 – 20 minut. Z tohoto důvodu je nezbytné žáky více zapojovat do vyučování a aktivizovat je. Zvýšit pozornost u studentů můžeme také využitím vhodných a různorodých pomůcek, např. modely, interaktivní tabulí, ukázkami z praxe atd. Pokud stále klademe důraz na monotónní výklad, můžeme jej zpestřit kladením otázek, či zařazením krátké diskuse se studenty. Navíc tímto získáme i zpětnou vazbu a ověřujeme si porozumění našemu výkladu. Nesmíme však opomíjet, že jsme především „moderátory“ vyučování. Musíme umět vhodně řídit čas, nesmíme dovolit žákům odbíhat od tématu a zároveň musíme umět sledovat řeč těla (Lacina et Kotrba, 2015).

Výše zmíněné okolnosti můžeme jako pedagogové ovlivňovat. Bohužel existují i nepříznivé faktory, které mají na pozornost žáků destruktivní vliv, a my je nemůžeme změnit, ale můžeme se s nimi naučit pracovat. Mezi tyto jevy patří danost biorytmu a další psychologické proměnné, jako je např. výkonnostní křivka v průběhu dne. Každý jsme jiný a během dne podáváme různé výkony, avšak dle statistických výzkumů, člověk podává nejvyšší výkon dopoledne a kolem čtrnácté hodiny večerní. Ve vzdělávání středoškolských žáků je běžné odpolední vyučování viz předchozí kapitola, kdy my jako učitelé musíme umět vhodně přizpůsobit výuku schopnosti vnímat u našich žáků (Lacina et Kotrba, 2015).

### 3.6 Pořádek a organizovanost vyučování

Proč mají někteří učitelé obrovské problémy s kázní, a jiným vládne ve výuce příznivá atmosféra, aniž by to vyžadovalo zjevné větší úsilí? Petty (2013, str. 108) ve své publikaci uvádí: „*Most od chaosu k pořádku má čtyři oblouky, a pokud přes něj chceme třídu převést, musí být každý z těchto oblouků na svém místě.*“

Pomyslné čtyři oblouky mostu tvoří:

- efektivní hodiny založené na vhodně sestaveném učebním plánu,
- organizační schopnosti učitele,
- dobré vztahy mezi učitelem a žáky,
- kázeň, jež nelze dosáhnout bez naplnění bodů předchozích.

Pro zefektivnění jednotlivých hodin je dobré řídit se těmito zásadami, jelikož vyučování není věda, ale umění:

- Hodina má být naplánována tak, aby dosáhla daných cílů.
- Žákům má být smysl hodiny jasný.
- Konečné procvičování schopností a dovedností má být co nejrealističtější.
- Hodina má být logicky uspořádána.
- Hodina je založena na různých učebních činnostech a vyučovacích metodách.
- Je třeba brát v úvahu i vlastnosti konkrétních žáků.
- Je nutné aktivizovat žáky.
- Doplnovat výklad názornými ukázkami.
- Pracovat s motivací a zájmem žáků.
- Počítat s tím, že předem připravené činnosti mohou zabrat více času.
- Je nutné mít připravené adekvátní úlohy pro žáky, kteří zpravidla končí dříve.

- Připravit si úkoly navíc do vyučování.
- Pracovat s činnostmi postupně nebo paralelně v různých skupinách (Petty, 2013).

V neposlední řadě by neměl žádný učitel zapomínat na dobrou organizaci vyučování, kterou je třeba dodržovat a která vychází z učitelovy přípravy na vyučování. S. Rys rozlišuje tři typy přípravy učitele na vyučovací jednotku. První je tzv. „blesková příprava“, jež odpovídá na otázky: Co? Jak? Učitel zformuluje obsah, zvolí vhodnou metodu a prostředky. Tento typ přípravy nepatří mezi nejkvalitnější, ale čas od času ji využije každý učitel. Druhý typ přípravy odpovídá na otázky: Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování? Tento typ přípravy patří mezi nejpoužívanější, jelikož se zde aktivně pracuje s cíli, počítá se s opakováním učiva, zamýšlí se nad samotným učivem a také učivem následujícím. Poslední typ přípravy je nejnáročnější, jelikož obsahuje kvalitně zpracované následující prvky: zamyšlení nad cíli, prostředky k dosažení cílů, zvláštní didaktická hlediska, výchovné možnosti, organizace a časový projekt vyučovací hodiny a v některých případech i didaktickou analýzu učiva. (Kalhoust et al, 2002)

### **3.7 Jasnost pravidel**

Každá škola má svůj systém pravidel, na nichž je závislý chod celé této organizace, jejich zaměstnanců a žáků. Svá pravidla si formuluje ve třídě i každý učitel. Z toho vyplývá, že se tato pravidla mohou u některých učitelů lišit, což ale není vždy na škodu. Hlavní je mít zásady vyučování definovány, protože slouží jako systém kontroly nevhodného chování žáků a ten umožňuje správné sociální učení dětí. Osvojování pravidel je jedním ze základních úkolů vzdělávání a výchovy, avšak nesmíme se nechat unést a nevhodným nastavením pravidel si žáky přetvořit v poslušné roboty bez vlastní invence a kreativity.

Významným rysem všech pravidel by měla být jejich jasnost, proto než budou jednoznačně ve třídě definována, je vhodné, aby si je každý učitel důkladně promyslel, formuloval a následně je pak i prosazoval. Pokud budeme chtít po žácích, aby tato pravidla respektovali, musíme být trpěliví a důslední. Všechna požadovaná pravidla musí být založena na správných, společností jednoznačně akceptovaných výchovných, bezpečnostních a morálních pohnutkách. Vše, co je v hodinách povoleno a zakázáno, nemusíme vyžadovat pouze verbálně (slovním napomínáním). Pokud budeme v hodinách vyžadovat při našem výkladu ticho a klid, nemusíme žáky jež vyrušují, oslovovat

a napomínat. Mnohdy stačí zastavit náš výklad a cíleně se zadívat na onoho aktéra. Tato situace mu bude opravdu nepříjemná a své jednání ukončí (Petty, 2013).

Požadavek ticha a klidu je jedním z mnoha, které by měly být během výuky dodržovány. Jaká další pravidla by měla tedy být součástí každého vyučování? Petty (2013) formuloval ve své publikaci pravidla, jež využívá při výuce sedmnáctiletých žáků:

- Bezvýhradně žádné vyrušování, když mluví učitel.
- Pokud je práce ve třídě členěna do skupin, žáci se mohou mezi sebou domlouvat, či opustit své místo.
- Nesmíme opomínat zdravotní a bezpečnostní předpisy v hodině.
- Zadané práce žáků jsou odevzdávány vždy přesně v předem určený den, výjimku tvoří pouze delší absence žáků.
- Během hodiny žáci nepoužívají žádné elektronické přístroje (mobily, tablety, MP3 atd.).
- V hodině nepijeme a nejíme.
- Žáci dodržují časové dotace hodiny, neuklízí si své pracovní místo před koncem hodiny.

Zlepšení práce ve třídě během vyučování někdy pomůže, když se samotní žáci zúčastní na formulaci těchto pravidel. Skupinová práce na zásadách práce podněcuje kooperaci třídy, přispívá k soudržnosti žáků ve třídě a logicky mnohdy i motivuje členy skupiny k dosažení společného cíle. Hlavně nesmíme opomenout, že pravidla musíme zavádět hned na začátku školního roku (Čapek, 2010).

### **3.8 Posuzování a hodnocení žáků**

Posuzování a hodnocení žáků je mnohdy nepříjemnou součástí pedagogické profese. Vališová et al (2011, str. 249) je definuje jako „*výjádření výsledků vyučování a učebních činností žáka ve vztahu k plánovanému cíli.*“ Hodnocení je nedílnou součástí vyučování a zrcadlí se v něm typy cílů a sociálních vztahů ve vyučování. V případě, že je výuka orientována převážně na vědomosti, hodnocení se svým obsahem zaměřuje na momentální výkon žáka, čili na množství vědomostí v jeho paměti. Oproti tomu vyučování zaměřené na celkovou kultivaci žákovy osobnosti, hodnotí převážně procesuální stránku, činnost žáka a jeho snahu.

Na tom závisí bezprostředně i metoda zjišťování výsledků. U prvního typu je zkoušení zaměřeno jen na předávání hotových poznatků. U druhého typu vyučování, jež se zaměřuje na žákovu poznání a kultivaci jeho osobnosti, je paleta zjišťování daleko zajímavější a představuje celistvé sledování žáka při vyučování, stálou spolupráci učitele a žáka.

Hodnocení souvisí bezprostředně i s kvalitou vztahu učitele a žáka. Jiný pohled máme na hodnocení z úhlu autoritářského typu vyučování s dominantním postavením učitele než ve vyučování demokratickém s partnerským vztahem k učiteli.

V běžné praxi dochází k prolínání obou těchto modelů v rámci dané školy podle specifiky určených vyučovacích předmětů, dle zaměření konkrétního učitele (Vališová et al., 2011).

Jak již bylo zmíněno, hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu et Kyriacou (2008) uvádí šest funkcí hodnocení:

1. Hodnocení jako zpětná vazba o prospěchu žáků – umožňuje nám usoudit, jak úspěšné vyučování bylo. Hodnocení může odhalit zjevné nedostatky, či nedorozumění, k nimž došlo a jež je třeba dále modifikovat.
2. Hodnocení jako zpětná vazba žákům o jejich pokroku – hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje informace žákům o možných nedostatecích.
3. Hodnocení jako možnost motivace – hodnocení aktivity žáků může sloužit jako vhodná motivace. Pokud žáka kladně ohodnotíme za zvládnutý náročný úkol, vybízíme jej k vyššímu výkonu.
4. Hodnocení jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka – pravidelné hodnocení žáka nám umožňuje vést dlouhodobé záznamy, jež následně vedou k rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáka.
5. Hodnocení jako doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka – speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku (vysvědčení).
6. Hodnocení jako posouzení žáka pro další učení – slouží jako ukazatel, zda je žák připraven pro další stupeň vzdělávání.



### 3.9 Rozmanitost a participace vyučování

Participace žáků je charakterizována v pedagogickém slovníku jako „*aktivní účast žáků v procesu výuky*.“ (Průcha, 2001, str. 153) V některých zemích se dokonce samotní žáci aktivně podílejí na rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání, či na tvorbě samotných pravidel života školy. Výzkumy prokazují, že existují razantní rozdíly v participaci žáků v jednotlivých stupních vzdělávání, klimatu třídy, či vyučovacích stylech učitele.

Ve školní praxi se tedy hovoří o aktivním zapojování žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich týkají. Čapek (2010) zmiňuje Hartův model žákovské participace o osmi úrovních účasti. Dle této stupnice lze zhodnotit participaci jednotlivých žáků.

1. Manipulativní – žáci jsou pasivními příjemci rozhodnutí dospělých ve škole. Informace jsou jim pouze částečně zprostředkované, nerozumí důvodům jednotlivých rozhodnutí. Jedná se o uplatnění zájmů na dětech.
2. Dekorativní – žáci se aktivně podílejí na činnostech, kterým nikterak nerozumějí a nezasahují.
3. Formální – Žáci se aktivně účastní akcí a projektů školy, jež jsou v režii dospělých.
4. Dospělými stanovená – žákům jsou poskytnuty potřebné informace – uvědomovaná participace, většinou ukládaná a definovaná shora. Jednotlivý žáci rozumějí aktivitám a chápou, proč se jich mají zúčastnit. Dospělí respektují jejich názory, ale i přesto o věcech rozhodují sami.
5. Dospělými stanovená – žáci jsou informováni a záležitosti jsou s nimi konzultovány – činnosti jsou navrhovány a řízeny dospělými, ale zároveň konzultovány se žáky.
6. Iniciována dospělými – rozhodování sdílené s žáky – dospělými jsou definovány jednotlivé oblasti a žáci mají možnost v nich také rozhodovat, jejich názory jsou zohledňovány.
7. Iniciována a řízená žáky – v toto případě hrají dospělí pouze podpůrnou funkci, rozhodování je částečně na žácích.
8. Žáky iniciována, sdílená rozhodnutí s dospělými – funkční participace ze strany žáků, dospělým je nabídnuta pouze spoluúčast.

Jak již bylo zmíněno, participace žáků má značný vliv na samotný život ve třídě a ovlivňuje sociální klima. Velmi demotivující pro žáky ve škole je nemožnost ovlivnit absolutně nic. Je tedy vhodné v rámci výuky zařazovat různorodé výukové metody, jejichž prostřednictvím se žáci mohou aktivně zapojovat do výuky a ovlivňovat vyučování (Čapek, 2010). K rozvoji participace žáků přispívá různorodost samotného vyučování. Pokud bude vyučování vedeno jednotvárně ve školních lavicích, nebude docházet k efektivní výuce. Účelné je pravidelně zařazovat názorné a praktické ukázky, odborné exkurze, návštěvy odborníka v hodinách, což logicky vede ke zvýšení participace žáků v procesu výuky (Kalhous, 2002).

K takovýmto metodám můžeme řadit metody participační. Jejich samotný potenciál spočívá v možnosti aktivního zapojování do vyučování. Participační metody využívají samozřejmě potřeby všech lidí komunikovat s jinými a tím se navzájem učit. K těmto metodám řadíme:

- dialog v plénu skupiny,
- simulovaný dialog,
- dialog založený na písemných otázkách,
- dialog v kruhu,
- situační či případové metody,
- inscenační metody,
- brainstormingové metody.

### **3.10 Učitelovo nadšení a rozhled**

Mnohé studie a vlastní zkušenosti s výchovou dětí poukazují na to, že úloha učitele není jednoduchá. Nejen, že učitel musí umět vycházet s celou třídou i jednotlivci s různými povahami, ale musí být také v neustálém střehu, jelikož jsou žáci ustavičně zaplavováni informacemi z médií, internetu, či z odborných knih. Pedagog tak snadno může přijít o autoritu, jež pramenila z jeho dřívější převahy znalostí. V důsledku těchto moderních změn se učitelská autorita musí opírat o jiné atributy, a to o vyšší schopnost chápat souvislosti, umět reagovat na mnohé diskuze a hlavně umět přiznat svou neznalost v některých oblastech. Následkem těchto změn, které se týkají učitelské autority, by mělo dojít i ke změnám v samotném vyučování. Výuka už nesmí být založena na nepřeborném množství faktografických znalostí. Mnohem důležitější se dnes zdá, že učitel je nucen pracovat s žáky, tak, aby je naučil poznatky, zdroje a prameny dovedně vyhledávat právě

na internetu, v médiích. A tím jeho role nekončí. Je nezbytné, aby své žáky naučil své žáky k informacím přistupovat kriticky (čtenářská gramotnost a kritické myšlení). V případě, že učitel takto s žáky pracuje, jeho autorita ve třídě neutrpí, ani když se k neznalosti v určité oblasti otevřeně přizná. Naopak dnešní mladí lidé přímočarost a upřímnost oceňují.

Uvědomme si, že učitelé jsou také zdrojem silného vlivu na žáky. Mnohdy je toto působení daleko silnější než působení rodičů, což souvisí s dnešním rodinným životem, který je charakteristický nedostatkem času a pracovní vyčerpáním rodičů. Učitel a jeho osobnost se tak značnou měrou podílí na formování mladého člověka. (Helus et al., 2009).

Učitel je každý den ve výuce hercem v jednočlenném divadle a snaží se podat co nejlepší výkon před svým náročným publikem, jež umí být velmi netolerantní a nekompromisní. Zároveň učitel vystupuje jako psycholog a soudce. Je neustále zodpovědný za spravedlivé hodnocení svých žáků. Sám je současně konfrontován ze strany rodičů a žáků a jeho občasná klopýtnutí mohou být důsledně použita proti němu. Lidé, jež si troufají učitele hodnotit, by si měli nejprve sami vyzkoušet, co vše tato profese obnáší a o jak psychicky náročné povolání jde (Helus et al., 2009).

Pedagog musí ve vzdělávacím procesu zastávat tedy tři hlavní cíle vzdělávání, jak zmiňuje Biesta (2015) ve svém článku. Mezi tyto cíle patří: kvalifikace, socializace a subjektivizace. Kvalifikační oblast představuje získávání znalostí, dovedností a předpokladů k výkonu svého povolání. Socializace je součástí toho, jak školství interpretuje jednotlivé sociální struktury a nerovnosti ve společnosti. Subjektivizační cíl je zahrnut především ve výchovné funkci vzdělávání kdy tím způsobem, jak je formována samotná osobnost žáka. Těmto cílům by mělo být přizpůsobováno celé vzdělávání?

Aby byl vzdělávací proces co nejkvalitnější, je zapotřebí, aby se k těmto hlavním cílům připojil i důraz na zabezpečení kvalitního učitelského sboru. Základ rámce profesní kvality učitele jsou profesní činnosti. V jednotlivých činnostech se promítají odborné kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Profesní kvality učitele se projevují v těchto oblastech: plánování výuky, vytváření prostředí pro učení, proces učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a další profesní rozvoj učitele (Biesta, 2015).

Profesní rozvoj učitele se projevuje jeho zaujetím pro svou práci. Součástí učitelské profese není pouze koncentrace na pedagogickou činnost, ale zaujetí pro žáky mimo ni.

Každý dobrý učitel průběžně vyhodnocuje svou práci, je schopen popsat, rozebrat a vyhodnotit ji, vysvětlit důvody svého konání, či navrhnout jiná možná řešení. Na základě této reflexe a sebereflexe plánuje vyučující svůj následující postup v profesním rozvoji. Své zdokonalování v odborných záležitostech realizuje pomocí studia knih, internetových zdrojů, návštěvou odborných seminářů, spoluprací s odborníky, či konzultacemi s kolegy (Tomková, 2012).

## 4 VÝZKUMY VYUČOVACÍHO KLIMATU

Autorka při realizaci svého výzkumu využila standardizovaného dotazníku vyučovacího klimatu profesorky Heleny Grecmanové. Je tedy vhodné zmínit se o výsledcích výzkumu, jež proběhl mezi žáky základních a středních škol v roce 2006 v Olomouckém kraji. Do šetření se zapojilo 645 žáků základních a 500 žáků středních škol. Jedním z dílčích cílů bylo posouzení výuky přírodovědných disciplín (fyziky, chemie, matematiky).

Bylo zjištěno, že žáci základních škol nejvíce oceňují přehlednost výuky přírodovědných předmětů, učitelovo nadšení, rozhled a schopnost zaujmout. Tři z monitorovaných kategorií se umístily ve středu škály hodnocení. Jednalo se o přiměřenost požadavků, smysluplnost výuky a učitelovu podporu žáka a zájem o něj. Druhou nejhorší hodnotu, obdržela kategorie spravedlivý přístup učitele k žákům a s nejhorším hodnocením vyšla kategorie netradiční způsoby výuky, aktivita a spolupráce. Žáci střední školy se nikterak nelišili od žáků střední školy (Grecmanová, 2008).

Výzkumu vyučovacího klimatu se věnovala i doktorka Helena Binterová. Na základě vyhodnocení dotazníků ukazuje na rozdíly klimatu výuky matematiky v českém a anglickém jazyce. Výzkum byl proveden pomocí metody experimentu, kdy autorka využila standardizovaného dotazníku – Dotazník k posouzení stavu výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech od Grecmanové. Dotazník je sestaven na základě 26 tvrzení, ke kterým žáci vyjadřují své postoje v pětibodové stupnici.

Cílem tohoto výzkumu bylo popsat změnu klimatu výuky matematiky v souvislosti se zavedením metody CLIL. Autorka dospěla k závěru, že klima vyučovacího předmětu matematika v angličtině je rozdílné oproti klimatu výuky matematiky v češtině. Klima výuky matematiky v anglickém jazyce žáci vnímají více pozitivně (Binterová, 2012).

Výzkumem psychosociálního klimatu se zabývala Marie Linková ve školním roce 1999/2000. Při výzkumu využila dotazníku My Class Inventory v české verzi Naše třída. Dotazník byl upraven J. Laškem pro žáky 3. – 6. ročníku základní školy. Dotazník se skládá z 25 výroků, ke kterým žáci písemně sdělují svá stanoviska (souhlas, či nesouhlas). Výroky zastupují 5 charakteristik, jež se při měření klimatu vyhodnocují: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy.

Sběr dat proběhl v 62 třídách 4. a 5. ročníku základních škol v Praze. Z výsledku šetření můžeme konstatovat, že spokojenost žáků ve třídách byla hodnocena jako vysoká, až na žáky programu Zdravá škola, kteří ji cítí jako nízkou. Soudržnost třídy byla hodnocena jako průměrná až na třídy programu Národní škola, kde ji žáci pocíťovali jako velmi nízkou. Výskyt třenic byl taktéž hodnocen jako průměrný s výjimkou tříd školního programu Začít spolu, kde byl výskyt třenic nízký. Soutěživost vyšla mezi všemi žáky jako vysoká. Obtížnost učení byla vnímána jako nízká, ve třídách se vzdělávacím programem národní škola velmi nízká a u žáků Waldorfské školy a žáky programu začít spolu jako průměrná (Zahradníková et al., 2001).

Dalším významným autorem věnujícím se výzkumu v oblasti klimatu je Robert Čapek. Tento autor v letech 2007 a 2008 prováděl klimatické šetření na základních školách v 7. ročníku a na víceletých gymnáziích. Pro potřeby tohoto šetření využil dotazníku CES (Classroom Environment Scale) a srovnával jednotlivé výsledky základní školy a gymnázia. Veškeré výsledné hodnoty byly obdobné jako již zmíněné výzkumy, avšak bylo prokázáno, že učitelé na základních školách dokáží vytvořit mírně lepší klima než učitelé na gymnáziích (Čapek, 2010).

Lašek se ve svých výzkumech také zaměřuje na oblast zkoumání klimatu. Podobně jako Čapek využívá CES dotazníku. Své pole působnosti však směřuje na žáky od sedmých tříd, až po žáky střední školy. Nadále se věnuje zkoumáním komunikačního klimatu třídy, což je ještě menší část klimatu než je klima výukové. Komunikační klima probíhá mezi osobami s různým sociálním statutem (žák-učitel, rodič-dítě atd.). Pro tuto oblast využívá dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire) (Lašek, 2012).

## 5 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE

Jelikož výzkum vyučovacího klimatu probíhal na Střední zdravotnické škole v Ostravě, je specifikovat toto vývojové období v životě člověka. Jelikož žáci střední školy tvoří standardně mládež ve věku 15-19 let, je vhodné se věnovat adolescentnímu období.

Dané období je tzv. mezníkem v lidském životě. Končí období her a bezstarostné zábavy, čili dětství a mladý člověk postupně prochází dospíváním až k samotné dospělosti. Vágnerová (2012) vymezuje adolescenci časovým údobím mezi 10. až 20. rokem. Vrcholem mládí je vyznačováno období mezi 15. a 20. rokem života. Kdyby bohové měli mít konkrétní věk, bylo by jim nejspíš právě mezi patnáctým a dvacátým rokem. V tomto období života je člověk na vrcholu tělesné krásy a duševně je nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší (Říčan, 2014).

Pozdní fáze dospívání s sebou přináší razantní změny v oblasti psychiky a socializace, z pohledu fyziologického vývoje dochází k dozrání pohlavního ústrojí. Dochází k obrovským změnám v sociálním zařazení jednotlivce ve společnosti, změnám v oblastech sociální identifikace, kdy se dospívající oprostuje od role dítěte a získává pomalu rovnocennou pozici ve společnosti dospělých, oprostuje se od pubertálních výkyvů ve vztahu k rodičům a jeho chování se stabilizuje. Dochází k navazování intimních vztahů mezi vrstevníky a vznikají první partnerství. V období adolescence dochází k tzv. pomyslnému iniciačnímu zasvěcení mezi dospělé získáním plnoletosti v 18. roce života, kdy se legálně stáváme dospělými. Dospívání je velmi náročným obdobím života. Dospívající se má umět vyznat sám v sobě a hledá si své místo na světě, měl by si vyzkoušet, co dokáže, vydrží. Všichni očekávají, že se dokáže ztotožnit s nějakým přesvědčením a životním stylem. Žák má v tomto období má podle představ svého okolí dokončit svou přípravu na budoucí povolání nebo učinit důležité rozhodnutí a pokračovat dalším (vysokoškolským vzděláním). To jsou velmi náročné úkoly a nelze se divit, že adolescent má v sobě spoustu zmatků a nejasností. Jejich cesta hledání sebe sama bývá bolestná, jelikož je spojena s obdobím plným krizí, pádů a vylomenin, které vnější pozorovatel těžko chápeme a jako rodiče i učitelé těžko odpouští. Až na konci adolescentního období se objevuje radostně laděná nálada, převládá pocit vnitřní síly, mládí a krásy dochází k citovému a rozumovému prohloubení a uklidnění (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Období adolescence je ohraničené období a nastává, když mladý člověk dozrává tělesně v muže nebo v ženu. U chlapců toto období nastupuje o něco později než u dívek

(Říčan, 2014). Konec tohoto období je připisován dvacátému roku života, kdy se dokončuje tělesný růst a rychle se mění postavení jedince ve společnosti (Langmeier et Krejčířová 1998).

## **5.1 Inteligenční a emoční vývoj v adolescenci**

### **○ Vývoj myšlení a inteligence v adolescenci**

Podle dřívějších studií dosahuje inteligence v tomto období kvantitativního i kvalitativního vrcholu. Avšak moderní poznatky prokázaly, že inteligence může rozvíjet i po období adolescence. Na tomto rozvoji se podílí mnoho proměnných. Jednou z nich je například povolání, jež jedinec vykonává. Jsou jedinci, jež jsou vzhledem k výkonu své práce povinni se neustále vzdělávat, například učitelé, či vědci. U těchto lidí inteligence dokáže stoupat i desítky let po dosažení dospělosti. (Říčan, 2014; Langmeier et Krejčířová 1998).

Myšlení je v období adolescence multiperspektivní, jedinec dokáže vyvozovat abstraktní závěry, dochází k oslabení vyhraněnosti, čili černobílého myšlení. Adolescent si, že ostatní lidé nemohou kontrolovat jeho mentální aktivitu. Toto vývojové období je z pohledu myšlení egocentrické. Jedinec žije v představách o tom, že všechny zajímají jeho názory, přeceňuje vlastní důležitost a schopnosti. Často se díky svému zkreslenému sebepojetí dostává do riskantních situací (Thorová, 2015).

Adolescent se opírá o logické uvažování a dokáže formulovat vlastní hypotézy. Do popředí se dostávají jeho emoční stavy a emoční prožívání druhých. Typické pro toto období je seskupování vlastních myšlenek a pocitů do tajných deníčků, či blogů (Thorová, 2015).

Dalším typickým rysem v tomto období je chápání relativnosti. Mladí lidé odmítají přijímat absolutní pravdy ostatních, vstupují do interakcí s vlastním výkladem a názorem. Často rozebírají postoje svých rodičů a společenské normy. V důsledku toho jsou okolím vnímáni jako věčně nespokojení a nadmíru kritičtí. K jejich mnohým názorům a postojům, jim chybí životní zkušenosti, které zatím nemohli za svůj krátký život nasbírat (Thorová, 2015).

### **○ Emoční vývoj**

Dospívající řeší otázku sexu a erotiky ve svých rozpravách velmi často. O vztazích se dokáží bavit denně, protože jejich milostný je život intenzivní a rozmanitý.



První tzv. rande chlapců a dívek se odehrává již v období pubescence. Nejde však o nic jiného než o přátelská setkání. Schůzky, při nichž dojde k prvnímu tělesnému kontaktu, se objevují okolo čtrnáctého roku. Mládež v tomto věku obvykle nikam nepospíchá, doba mezi prvním vzetím se za ruku a opravdovým polibkem může trvat i několik týdnů, či měsíců. Následně se z letmých polibků stávají něžné dotyky. V naší kultuře je zvykem, že chlapci bývají ti, jež chtějí vztah prohloubit, avšak studie z posledních let poukazují na to, že naopak dívky bývají ve vztahu mnohem rychlejší a aktivnější (Říčan, 2014; Langmeier et Krejčířová 1998).

Období adolescence je charakteristické intenzivní emotivitou, emoční labilitou, sníženou sebekontrolou a zvýšenou náchylností k rizikovému chování a psychopatologickým procesům. Dospívající se bezhlavě zapojují do rizikových aktivit, jež jsou nebezpečné pro další vývoj života. K rizikovému chování řadíme nebezpečné řízení, nechráněný pohlavní styk, či experimentování s drogami (Thorová, 2015).

V důsledku emoční lability a snížené sebekontroly se v tomto období zvyšuje přítomnost psychiatrických onemocnění, a to nejčastěji afektivní poruchy, schizofrenie, poruchy příjmu potravy a zneužívání psychotropních látek. Dochází k rozvoji, emocí (lítost a úleva). Organismus ve větší míře reaguje na přítomnost stresu a v souvislosti s touto reakcí narůstá míra úzkosti a panických reakcí. Z tohoto důvodu jsou nejspíš na středních školách časté přítomnosti tetanických záchvatů u žáků (Thorová, 2015).

## **5.2 Socializace v období adolescence**

### **○ Navazování vztahů**

V období nástupu dítěte do školy hraje jeho socializace velmi významnou roli, jelikož se jeho vztahová skupina rozšiřuje z řad rodinných příslušníků na mnohem širší skupinu. Do této skupiny patří učitel, jako nová významná dospělá osoba s vysokým statutem a skupina stejně starých spolužáků. V průběhu celé školní docházky jedinec se stává členem mnoha různorodých skupin, v nichž zaujímá různé sociální role a postavení. Jednoznačně můžeme říct, že nejvýznamnějšími skupinami v životě dítěte jsou v první řadě rodina, spolužáci a ostatní vrstevníci (Vágnerová, 2005).

V období socializace tvoří vrstevnické skupiny velmi důležitou roli. Jsou to zdroje, jež naplňují potřebu kontaktu a sounáležitosti. Tyto skupiny vytváří podmětne prostředí pro socializační rozvoj dítěte. Dítě se v rámci vrstevnické skupiny učí přijímat daná pravidla, prosazovat svou vlastní osobnost, stává se jedním z členů. Vrstevnická skupina vytváří

prostor pro výměnu životních zkušeností a pomocí ostatních řeší své problémy. Je to místo pro rozvoj sociálních dovedností, jako je obratnost v sociální interakci, spolupráci, solidaritě, sebeovládání, komunikaci. Mladý člověk ve vrstevnické skupině, pozná jiné sociální role než ve své vlastní rodině. Sociální role se v průběhu studia postupně mění, nejsou striktně předepsány. Vrstevnické skupiny jsou významné v období dospívání pro svůj velký prostor pro vznik vážnějších vztahů (Vágnerová, 2005).

V důsledku hormonálních změn a sociálních příležitostí dochází často k prvním erotickým zkušenostem. Ve vrstevnických skupinách se utváří první partnerské vztahy s nábojem nestálé, bláznivé lásky. Důsledkem nestálosti partnerských vztahů a experimentování s vlastní sexualitou bývá častá promiskuita. Je vhodné v tomto období zařazovat pravidelnou sexuální výchovu, jež by žáky vedla k budování zdravé sexuality, jež by směřovala k chráněnému styku, který by měl nastat až po navázání párového soužití (Thorová, 2015).

#### ○ **Vývoj sebepojetí**

Adolescence je obdobím, kdy si jedinec začíná uvědomovat své já. Již si mladý člověk neklade tolik existenčních otázek, ale uvědomuje si své limity a nedostatky. Začíná se brát takový, jaký je. Občas je to však obtížné, zvláště pokud se u mladého člověka objeví zdravotní omezení, tělesný, či jiný handicap (Langmeier et Krejčířová 1998).

Vedle hledání sebe sama přichází na řadu i pečlivá kontrola svého zevnějšku. Adolescenti bývají často zaujatí hodnocení vnějšího vzhledu svého a ostatních. Zpravidla bývají velmi sebekritičtí, zvláště kritizují-li zevnějšek ostatních. Mnohdy se dokáží trápit pro drobné nedostatky, jež na sobě naleznou. (Langmeier et Krejčířová 1998). Vše, co není podle ideálu krásy, jež si vyfantazírovali, není v pořádku (Vágnerová, 2005). Nepřiměřenou pozornost a důležitost mladí lidé přisuzují oblečení a účesům, celkově vlastní vizáži. Zpravidla se neztotožňují se vkusem svých rodičů, či nemají takové finanční možnosti jako jejich vrstevníci. (Říčan, 2014).

#### ○ **Psychosociální moratorium**

Období adolescence je velmi náročnou životní etapou. Život dospívajících se odehrává na rozhraní mezi dospělostí a dětstvím. V jistém směru už nechtějí být považováni za děti, ale na druhou stranu ještě nechtějí plnit povinnosti dospělých. Erikson ve svém díle pojmenoval toto rozhraní za psychosociální moratorium. Psychosociální moratorium je ekvivalentem pro termíny zpomalení, zastavení vývoje, zdržení se ještě nějakou dobu

v období mládí, nedospělosti. Současná studující mládež stále častěji využívá možnost prodloužení si svých studií, a tedy mládí k vycestování do zahraničí. Rádi si užívají „svobody“ než budou nuceni nastoupit do zaměstnání, manželství, nechtějí se zatím vázat (Čáp et Mareš, 2007).

Když bychom srovnali dva devatenáctileté jedince z doby dnešní a před padesáti lety, zjistili bychom, že jsou mezi nimi opravdu obrovské rozdíly. Devatenáctiletý jedinec před nedávnými lety byl připraven zaujmout pozici dospělého ve společnosti, kdežto dnešní 19-letý stále ještě neopustil „bezstarostné dětství“. Adolescenti po ukončení středoškolské docházky stále nemají jasno, co budou ve svém životě dělat, čeho by chtěli dosáhnout, učí se vztahu s opačným pohlavím, svůj volný čas vyplňují převážně zábavou a vytváří si určité „prozatím“. Mladí jedinci odmítají přijmout roli dospělého, i když navenek tak působí. Dnešní dospívající „zamrzli“ v jisté fázi života a nevědí, jak mají pokračovat dál ve svém životě, jelikož se zodpovědnosti z dospělosti obávají (Říčan, 2014).

## 6 METODOLOGIE

Metodologie práce se věnuje vymezení cílů, výzkumných otázek a hypotéz práce. Nadále zde je zahrnut popis výzkumného nástroje, výzkumného vzorku, organizace výzkumu a metoda zpracování dat.

### 6.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Život ve škole je nedílnou součástí života běžného lidského jedince. Značnou část našeho bytí trávíme ve školním prostředí, věnujeme se studiu na základním stupni vzdělávání, tak studiu pro přípravu budoucího povolání na střední, nebo vysoké škole. Jak by se nám vzdělávalo, kdyby toto prostředí bylo plné strachu, nesympatií, stereotypu, nepřátelství? Klima je rozhodující jestli rádi vzpomínáme na své studium nebo ne. Z tohoto důvodu shledáváme, že je podstatné se věnovat tzv. skrytým kurikulům, neboli studiu školních, třídních, či výukových klimat.

Výzkumný problém této diplomové práce byl stanoven: Jaké vyučovací klima se vyskytuje u oboru nutričních asistentů v odborných předmětech?

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají žáci vyučovací klima v odborných předmětech na Střední zdravotnické a Vyšší odborné zdravotnické škole v Ostravě.

Hlavní cíl byl definován pomocí několika dílčích cílů:

1. Zjistit, zda jsou rozdíly ve vnímání vzájemných vztahů mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava.
2. Zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni schopnosti koncentrace mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava.
3. Zjistit, zda existuje rozdíl ve vnímání úrovni kooperace mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava.
4. Zjistit, zda jsou rozdíly ve vnímání pořádku a organizovanost mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava.
5. Zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání pohotovosti k výkonu mezi žáky nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.
6. Zjistit, zda jsou rozdíly ve vnímání žáky v oblasti jasnosti pravidel mezi třídami nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

## 6.2 Formulace hypotéz

Jádrem kvantitativně orientovaných výzkumů jsou hypotézy, vědecké předpoklady. Jejich zpracování vychází z teoretických poznatků samotného badatele, jež jsou výsledkem náročného studia odborné literatury. Další možností, jak mohou být hypotézy formulovány, jsou samotné zkušenosti badatele, pozorování a predikce.

Při formulaci hypotéz často dochází k chybám, z tohoto důvodu je dobré dodržovat při jejich formulaci tzv. „zlatá pravidla hypotéz“:

1. Hypotéza je výrok, jenž je formulován do oznamovací věty.
2. Hypotéza vyjadřuje vztah, rozdíl, či následek mezi dvěma proměnnými.
3. Hypotéza, vyskytující se ve výzkumu, musí být měřitelná a empiricky ověřitelná (Gavora, 2008).

Pomocí formulovaných dílčích cílů a dílčích výzkumných otázek byly stanoveny hypotézy:

H1: Vzájemné vztahy žáků v odborném předmětu klinická dietologie ve třídě druhého ročníku nutričních asistentů, jsou na lepší úrovni než vztahy žáků třetího ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

H2: Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vykazují vyšší schopnost koncentrace v odborném předmětu klinická dietologie než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

H3: Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vykazují nižší schopnost kooperace v odborném předmětu nutriční péče než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

H4: Vnímání pořádku a organizovanosti u žáků druhého ročníku nutričních asistentů v odborném předmětu klinická dietologie je na horší úrovni než vnímání pořádku a organizovanosti u žáků čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

H5: Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vnímají lépe pohotovost k výkonu v odborném předmětu léčebná výživa než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

H6: Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vnímají jasnost pravidel během vyučování v odborném předmětu klinická dietologie lépe než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

### 6.3 Výzkumný nástroj

Výzkum diplomové práce má kvantitativní charakter. Jako nástroj byl použit standardizovaný dotazník od autorky Heleny Grecmanové, která jej zveřejnila ve své publikaci *Klima školy*.

Dotazník je jednou z nejčastěji využívaných technik kvantitativního výzkumu. Z pojmu dotazník samotného dotazníku je zřejmé, že tato technika je spojena s dotazováním, čili otázkami, při níž písemně klademe otázky a zároveň na ně i písemně reagujeme. Užívá se k hromadnému sběru informací. Jeho výhodou je, že získáme velké množství dat od velkého množství respondentů v relativně krátkém časovém úseku (Gavora, 2008; Hartl 1993).

Dotazník k posouzení vyučovacího klimatu je sestaven z 60 položek označených pořadovým číslem. Jednotlivé položky mají formu tvrzení (znaku klimatu výuky), výpovědi a sledují fakta, mínění a postoje respondentů (Grecmanová, 2008).

Dotazník k výzkumu vyučovacího klimatu je sestaven z dichotomických otázek. Respondenti tudíž mají možnost vyjádřit svůj názor označením ano, či ne, podle toho, zda s výpovědí souhlasí, nebo nesouhlasí. Hlavní výhodou dichotomických otázek v tomto dotazníku se spatřuje v tom, že odpovědi jsou lépe srozumitelné a dávají respondentům pouze dvě možnosti volby (Grecmanová, 2008). Autorka pak v dotazníku definovala u jednotlivých položek správné odpovědi. Čím více je v dotazníku zaznamenáno správných odpovědí, tím má vyučovací klima pozitivnější charakter.

Dotazník je členěn do deseti oblastí, čili faktorů. Ke každému faktoru se vztahuje šest otázek. Jednotlivé faktory jsou:

Faktor 1 - Vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě (položka 1-6).

Faktor 2 - Pohotovost k výkonu (položka 7-12).

Faktor 3 – Kooperace (položka 13-18).

Faktor 4 – Podpora učení (položka 19-24).

Faktor 5 – Koncentrace na učení (položka 25-30).

Faktor 6 – Pořádek a organizovanost vyučování (položka 31-36).

Faktor 7 – Jasnost pravidel (položka 37-42).

Faktor 8 – Posuzování a hodnocení žáků (položka 43-48).

Faktor 9 - Rozmanitost a participace ve vyučování (položka 49-54).

Faktor 10 – Učitelovo nadšení a rozhled (položka 55-60).

Získaná data z dotazníkového šetření vyučovacího klimatu mohou být využita jak samotným učitelem k evaluaci vlastního vyučování, tak i pro mapování samotnému řediteli školy, či inspekci (Grecmanová, 2003).

Dotazník byl rozdán jednotlivým žákům anonymně, jejich úkolem bylo pouze vyplnit ročník, název předmětu a jméno vyučujícího učitele.

Kompletní dotazník je uveden v příloze číslo 1.

## **6.4 Výzkumný vzorek**

Místem výzkumného šetření byla Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná zdravotnická škola v Ostravě, p. o. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci oboru Nutriční asistent. Celkový počet zúčastněných respondentů byl 73 (2. ročník – 24 respondentů, 3. ročník 23 respondentů a 4. ročník 26 respondentů). Do šetření byly zapojeny třídy 2. až 4. ročníku. První ročníky autorka záměrně nezapojovala, jelikož jsou na střední škole relativně krátký čas a neměli tedy možnost ještě navázat pevnější přátelské vztahy.

Uvedený studijní obor si autorka zvolila záměrně, jelikož sama patří k odborným vyučujícím nutričních asistentů. Výsledky tohoto šetření využila autorka jak při zpracování této diplomové práce, ale také je interpretovala a předala svým kolegům na střední zdravotnické škole.

## **6.5 Organizace výzkumu**

Sběr dat probíhal od 17. října do 21. listopadu 2016. Dotazník byl předán žákům na začátku výuky posuzovaného předmětu, vždy po domluvě s učitelem. Před rozdělením dotazníku autorka informovala žáky o smyslu tohoto šetření. Žáci dobrovolně a ochotně vyplnili jednotlivé dotazníky. Pro vyplnění dotazníků nebyl vymezen čas. Dotazníky byly rozděleny v odborných předmětech vyučovaných u oboru Nutriční asistent.

Celkový počet rozdaných dotazníků činil 318, jejich návratnost byla 97,17 %. V rámci druhého ročníku bylo rozdáno 96 dotazníků, třetího 92 a čtvrtého 130.

### **6.5.1 Odborné předměty NA vyučované na SZŠ a VOZŠ Ostrava**

Hlavním cílem odborného vzdělávání je připravit žáky na výkon povolání nutričního asistenta. Svým obsahem rozvíjí jak odborné, tak i klíčové kompetence, a tím naplňuje profil

absolventa. Oblast odborných předmětů v sobě zahrnuje: Somatologii, Klinickou dietologii, Léčebnou výživu, Zdravovědu, Poživatiny, Základy administrativy stravovacího provozu, Nutriční péči, Přípravu pokrmů atd.

Vzdělávání v těchto oblastech formuje osobnost žáků pro výkon budoucího povolání ve zdravotnictví. Zdravotnické povolání je specifickou profesní oblastí a spadá do tzv. pomáhajících profesí. Při formování osobnosti žáka je nejen předané samotné učivo, ale také navazování mezilidských vztahů, komunikace, umění řešení problémů aj.

Zkoumané odborné předměty:

- **Klinická dietologie (KLD)**

Klinická dietologie poskytuje žákům všeobecný přehled z oblasti propedeutiky, patologie, farmakologie a klinické dietologie u jednotlivých orgánových poruch a nemocí. Seznamuje žáky se základní diagnostikou nemocí pomocí moderních vyšetřovacích metod. Cílem výuky je pochopení probíhajících jevů a procesů v lidském organismu, pochopení změn funkcí orgánů postižených patologií a objasnění vztah k nemoci k výživě pacienta. Žák je pak schopen vysvětlit postupy pro hodnocení stavu výživy a navrhnout vhodné řešení nedostatečné výživy u pacienta.

- **Příprava pokrmů (PŘP)**

Předmět vede žáky k získání teoretických a praktických dovedností při zpracování jednotlivých druhů poživatin a přípravě pokrmů jejich skladování a distribuci. Seznamuje žáky s vhodností jednotlivých technologických postupů a vysvětluje jejich význam pro zdraví lidského organismu. Cílem výuky je naučit upravovat jednotlivé potraviny různými způsoby technologických úprav a zvolit tu nejprospěšnější pro zdraví lidského jedince.

- **Zdravověda (ZDRAV)**

Předmět zdravověda vede žáky k získání vědomostí a schopností aktivně chránit své zdraví. Vychovává je k zodpovědnosti za preventivní péči o své zdraví i zdraví obyvatel. Zaměřuje se na jednotlivé determinanty zdraví a jejich vztah k aktivnímu životu člověka. Předmět poskytuje znalosti výživových doporučení pro jednotlivé stravovací kategorie, která jsou podstatná pro zdravý psychosomatický vývoj jedince a chrání jej především



před civilizačními chorobami. Předmět rovněž výrazně přispívá k prevenci výskytu sociálně patologických jevů, a to nejen v období dospívání. Jeho obsah velkou měrou plní školní minimální preventivní program stanovený školním metodikem prevence. Motivuje žáky k řešení dané problematiky a podporuje zájem o zdravotnickou profesi, zároveň rozvíjí sociální dovednosti, kultivuje chování a vede je ke zdravým životním návykům.

- **Léčebná výživa (LEV)**

Vyučovací předmět léčebná výživa poskytuje žákům přehled o výživě v klinických lékařských oborech, zejména ve vztahu k vnitřnímu lékařství a metabolickým onemocněním, chirurgii, pediatrii, gynekologii, psychiatrii, infekčnímu lékařství a onkologii. Cílem výuky je osvojení teoretických vědomostí z oblasti zajišťování nutričních potřeb pacientů/klientů, působení výživy a léčebné výživy v oblasti klinických oborů i komunitní péče.

- **Nutriční péče (NUTP)**

Odborný předmět nutriční péče vychází z teoretického základu předmětů zdravotní věda, léčebná výživa a klinická dietologie. Cílem předmětu nutriční péče je osvojení praktických vědomostí, dovedností a návyků z oblasti zajišťování nutričních potřeb pacientů/klientů, působení výživy a léčebné výživy v oblasti klinických oborů a komunitní péče. Vede k pochopení a k praktickému procvičení různých metod výchovy ke zdraví, k procvičení edukace a výživového poradenství nemocných a jejich blízkých. Tento předmět je realizován v rámci dvou částí NUTPa a NUTPn.

- **Základy administrativy stravovacího provozu (ZASP)**

Předmět základy administrativy stravovacího provozu navazuje na odborný předmět nutriční péče. V rámci předmětu ZASP žáci oboru nutriční asistent procvičují prakticky získané vědomosti v oblasti léčebné výživy. Žáci v průběhu výuky vyhotovují jídelní lístky pro jednotlivé diety, propočítávají nutriční hodnoty potravy, připravují edukační materiály a nacvičují průběh samotné edukace atd.

- **Příprava léčebné výživy (PŘLV)**

Předmět příprava léčebné výživy slouží k názorné demonstraci přípravy jednotlivých dietních postupů pro žáky nutričního asistenta. Žáci si během výuky osvojí jak teoreticky, tak i prakticky technologické úpravy potravy. Tento předmět je realizován v rámci dvou částí PŘLVr a PŘLVk.

## 6.6 Metody zpracování dat

Údaje získané dotazníkovým šetřením byly zpracovány následujícím způsobem:

1. Každý dotazník k posuzování vyučovacího klimatu byl vyhodnocen obdobně jako didaktický test. Pokud byla označena žádoucí odpověď, byl u položky započítán 1 bod, pokud byla označena nežádoucí, odpověď obdržela 0 bodů.
2. Poté byly sečteny u každého žáka veškeré body u každého faktoru.
3. Následně byla vytvořena pro každou třídu samostatná tabulka, do níž byly zaznamenány hodnoty od každého žáka za jednotlivé faktory.
4. U každého faktoru byla vyjádřena hodnota u požadovaných odpovědí v % u všech tříd jednotlivých předmětů.

Pro potřeby kvantitativní analýzy bylo zapotřebí převést hodnoty položek dotazníku do číselné podoby. Hodnoty položek a faktorů v procentech se nadále interpretují pomocí posuzovací škály, jež je uvedena v tabulce 1 Hodnoty položek a faktorů vyučovacího klimatu.

**Tabulka 1** Hodnoty položek a faktorů vyučovacího klimatu

<b>% požadovaných odpovědí</b>	<b>Slovní vyjádření</b>
<b>0% - 16,67%</b>	Neustále velké problémy, existence žádoucího znaku se vylučuje.
<b>16,68 – 33,33%</b>	Často velké problémy.
<b>33,34% - 50,00 %</b>	Někdy větší problémy.
<b>50,01% - 66,67%</b>	Někdy menší problémy.
<b>66,68% - 83,33%</b>	Ojedinele malé problémy.
<b>83,34 – 100%</b>	Bez problémů. Potvrzuje se existence žádoucích znaků.

Čím vyšší hodnoty požadovaných odpovědí u položek a u faktorů vycházejí, tím lépe, protože to naznačuje příznivější vyučovací klima vyšší kvality.

Pro výpočet statistických významných rozdílů byl použit Studentův t-test. Studentův t-test je jeden z nepoužívanějších statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí něj můžeme určit, zda dvě skupiny získaných dat mají stejný aritmetický průměr.

Jako ukazatel se volí hladina  $p$ , čili hladina významnosti. Pokud Studentův  $t$ -test určí, že měření jsou nižší než  $0,05$ , pak je naše měření statisticky významné a danou hypotézu můžeme přijmout (Chráska, 2007). V kapitole – Výsledky a Potvrzení hypotéz jsou použity zkratky:  $x$  – průměrné skóre,  $t$  – hodnota Studentova  $t$ -testu a  $SD$  – směrodatná odchylka.

Výpočty byly prováděny za pomoci programu Microsoft Excel 2016.

## 7 VÝSLEDKY

V této kapitole budou interpretována data získaná ze všech dotazníků a budou vyhodnocena pomocí hodnotící škály pro jednotlivé faktory dotazníku.

### 7.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě

Tato kapitola popisuje výsledky zkoumání vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě. K faktoru vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě se vztahují položky z dotazníku: 1. *Učitel přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.* 2. *Ve třídě jsou uzavřena četná přátelství.* 3. *Ve třídě je snadné uskutečnit nějakou společnou zábavu.* 4. *Žáci této třídy se setkávají také mimo školu.* 5. *Když žáci mají nějaké problémy, vzájemně si pomáhají.* 6. *Ve třídě jsou žáci, které ostatní žáci neuznávají.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 2 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 1. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

Tabulka 2 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech k faktoru č. 1

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	5,13	85,50
	PŘPk	4,68	78,00
	PŘPr	4,71	78,50
	ZDRAV	4,7	78,33
NA3	KLD	3,23	53,83
	LEV	3,36	56,00
	NUTPa	2,91	48,50
	NUTPn	3,45	57,50
NA4	KLD	4,79	79,83
	LEV	5,15	85,83
	NUTP	4,58	76,33
	ZASP	5,15	85,83
	PŘLV	4,77	79,50
Celkem		4,41	73,44

Celkové skóre vzájemných vztahů ze všech ročníků  $x = 4,41$  (73,44 %). Faktor vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě odpovídá pozitivním výsledkům s možným výskytem ojedinělých problémů. Lze usoudit, že tyto třídy patří k dobře sestaveným kolektivům žáků, což je významným jevem pro samotné výukové klima.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u čtvrtého ročníku v předmětu ZASP a LEV 85,83 % a druhý ročník v předmětu KLD 85,50 %. Nejnižší skóre uvádí hodnocení předmětu NUTPa u třetího ročníku 48,50 %. Rozdíly u nejvyšší a nejnižší hodnoty jsou značné.

Pro tvorbu pozitivního výukového klimatu jsou velmi významné dobré vztahy ve skupině spolužáků. Pokud je špatně laděné samotné třídní klima, pak se tento jev odráží na samotném vyučování.

## 7.2 Pohotovost k výkonu

Druhý faktor z dotazníku je pohotovost k výkonu. K tomuto faktoru se vztahují položky: 7. *U tohoto učitele se studenti snaží dosáhnout co nejlepších výsledků.* 8. *S tímto učitelem studenty učení a práce více baví.* 9. *Když si to učitel přeje, pracují studenti více než jindy.* 10. *U tohoto učitele jsou studenti dost líní.* 11. *Učitel snadno najde studenty, kteří si k domácím úkolům vezmou ještě další zvláštní úkol.* 12. *Mnoho studentů u tohoto učitele vypadá, že upadne do polospánku.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v následující tabulce 3 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 2. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 3 Přehled celkového skóre v jednotlivých vyučovacích předmětech k faktoru č. 2**

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	4,58	76,33
	PŘPk	3,64	60,70
	PŘPr	3,63	60,50
	ZDRAV	3,74	62,33
NA3	KLD	3,00	50,00
	LEV	2,59	43,17
	NUTPa	3,41	56,83
	NUTPn	3,41	56,83
NA4	KLD	3,75	62,50
	LEV	4,12	68,67
	NUTP	4,31	71,83
	ZASP	3,69	61,50
	PŘLV	3,42	57,00
<b>Celkem</b>		<b>3,64</b>	<b>56,71</b>

Celkové skóre pohotovosti k výkonu ze všech ročníků  $x = 3,64$  (56,71 %) nemá odpovídající jednoznačnou výpovědní hodnotu. Tento faktor nelze posoudit jako negativně, či pozitivně laděný. Dle hodnotící škály se u pohotovosti k výkonu vyskytují někdy menší problémy. Pravděpodobně třídy nejsou nijak zvlášť aktivní samy o sobě a ani učitelé podněcovány.

Nejlépe hodnotí pohotovost k výkonu žáci NA2 v předmětu KLD 76,33 % a NA4 v předmětu NUTP 71,83 %. Nejnížší hodnoty udává třída NA3 v předmětu LEV 43,17 % a KLD 50,00 %.

### 7.3 Kooperace

Třetím faktorem v dotazníku vyučovacího klimatu je kooperace, s níž souvisí tyto položky: 13. *Učitel podporuje, aby někteří studenti bezohledně vynikali na úkor jiných studentů.* 14. *Učitel nechá studenty často pracovat ve skupinách.* 15. *Ve vyučování jsou žáci vedeni ke vzájemné diskusi.* 16. *U tohoto učitele můžeme pomoci spolužákům, kteří mají problémy.* 17. *Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoci i od jiných spolužáků.* 18. *Když žáci pracují ve skupině, mají férově rozděleny úkoly.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v následující tabulce 4 Přehled celkového skóre v jednotlivých vyučovacích předmětech pro faktor č. 3. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 4 Přehled celkového skóre v jednotlivých vyučovacích předmětech pro faktor č. 3**

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	4,54	75,67
	PŘPk	5,23	87,20
	PŘPr	5,17	86,17
	ZDRAV	4,48	74,67
NA3	KLD	2,91	48,50
	LEV	3,14	52,33
	NUTPa	4,45	74,16
	NUTPn	4,45	74,17
NA4	KLD	4,54	75,67
	LEV	4,88	81,33
	NUTP	5,88	98,00
	ZASP	4,54	75,67
	PŘLV	5,65	94,17
<b>Celkem</b>		<b>4,61</b>	<b>76,75</b>

Celkové skóre pro faktor kooperace ze všech ročníků je  $x = 4,61$  (76,75 %). Dle hodnotící škály je uvedený faktor hodnocen vysoce a vyučovací klima z tohoto pohledu nese pouze ojedinělé problémy. Vyučování působí kooperativně, učitel působí na žáky

a podněcuje je ke vzájemné spolupráci mezi sebou. Žáci dokáží pracovat mezi sebou a hodnocení z pohledu učitele bývá spravedlivé.

Nejvyšší skóre vykazuje třída NA4 v předmětech NUTP 98,00 % a PŘLV 94,17 %. Naopak nejnižší skóre je zaznamenáno u třetího ročníku v předmětech KLD 48,50 % a LEV 52,33 %.

## 7.4 Podpora učení

Podpora učení je čtvrtým faktorem v dotazníku věnující se výukovému klimatu. K tomuto faktoru se vztahují následující položky: 19. *Učitel zadává žákům takové úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit.* 20. *Ve vyučování pracuje s různými pomůckami.* 21. *Dříve než učitel přejde k další látce, zjišťuje, zda žáci ovládají starou látku.* 22. *Na pomalejší žáky nebere učitel žádný ohled.* 23. *Učitel často přehlíží zvláštní úsilí žáků.* 24. *Učitel se těší se žáky, když mají dobré výkony.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 5 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 4. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

Tabulka 5 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 4

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	5,21	86,83
	PŘPk	4,68	78,00
	PŘPr	4,71	78,50
	ZDRAV	4,83	80,50
NA3	KLD	4,55	75,83
	LEV	4,86	81,00
	NUTPa	4,82	80,33
	NUTPn	4,82	80,33
NA4	KLD	5,00	83,33
	LEV	5,00	83,33
	NUTP	5,08	84,67
	ZASP	5,12	85,33
	PŘLV	4,77	79,50
<b>Celkem</b>		<b>4,88</b>	<b>81,34</b>



Celkové skóre pro faktor podpora učení ze všech ročníků je  $x = 4,88$  (81,34 %). Dle hodnotící škály je tento faktor vysoce hodnocen a vyučovací klima z tohoto pohledu nese pouze ojedinělé problémy. Během výuky se učitelé snaží zadávat žákům jasné a srozumitelné úkoly, jež jsou pro ně řešitelné. Vytváří příznivé podmínky pro výuku, aby nepůsobila příliš fádně a vzbuzovala zájem ze strany žáků. Těší se z dobrých výsledků třídy a snaží se je i nadále motivovat.

Nejlépe hodnotí podporu učení třída NA2 v předmětu KLD 86,83 % a NA4 v ZASP 85,33 %. Nejnižší hodnoty se objevily u třídy NA3 v předmětu KLD 75,83 %.

## 7.5 Koncentrace na učení

Faktor koncentrace na učení v sobě zahrnuje položky z dotazníku: 25. *Učitel očekává od žáků, že se ve vyučování soustředí.* 26. *Většina žáků pozorně sleduje, co učitel říká.* 27. *U tohoto učitele se ve vyučování promarní mnoho času pro zbytečné věci.* 28. *Učitel si najde čas pro problémy třídy, ale po jejich vyřešení se zase učíme.* 29. *Učitel dává pozor, abychom se ve vyučování opravdu učili.* 30. *Učitel se lehce nechá odpoutat od hlavního vyučovacího tématu.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 6 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 5. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 6 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 5**

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	5,33	88,83
	PŘPk	4,09	68,17
	PŘPr	4,04	67,33
	ZDRAV	4,48	74,67
NA3	KLD	5,27	87,83
	LEV	4,64	77,33
	NUTPa	4,45	74,16
	NUTPn	4,45	74,17
NA4	KLD	5,38	89,67
	LEV	5,46	91,00
	NUTP	5,23	87,17
	ZASP	4,64	77,33
	PŘLV	5,50	91,67
<b>Celkem</b>		<b>4,84</b>	<b>80,72</b>

Celkové skóre pro faktor koncentrace na učení ze všech ročníků je  $x = 4,84$  (80,72 %). Dle hodnotící škály je tento faktor vysoce hodnocen a vyučovací klima z tohoto pohledu nese pouze ojedinělé problémy.

Nejlépe je hodnocen tento faktor žáky 4. ročníku v předmětu PŘLV 91,67 % a LEV 91,00 %. Nejhůře je tento faktor hodnocen žáky 2. ročníku v předmětech PŘPk 68,17 % a PŘPr 67,33 %. Koncentrace na učení během výuky je složitým jevem. Žák není schopen

udržet pozornost po celou dobu vyučovací hodiny, a tudíž by výklad neměl být delší než 20 minut. Pokud je výuka dobře naplánována ze strany učitele, žáci dokáží udržet pozornost po celou hodinu a nejsou vyčerpaní.

## 7.6 Pořádek a organizovanost vyučování

Pořádek a organizovanost vyučování je dalším významným faktorem podílejícím se na hodnocení vyučovacího klimatu. K tomuto rysu se soustřeďují tyto položky dotazníku: 31. *Učitel předkládá jasné cíle a úkoly, každý ví, co má dělat.* 32. *Učitel dokáže velmi dobře vysvětlit učivo.* 33. *Mnozí žáci tak ruší, že trpí úroveň vyučování.* 34. *Ve vyučování vládne často zmatek.* 35. *Učitel musí žáky často napomínat.* 36. *Ztrácíme důležitý vyučovací čas, protože učitel přichází do vyučování často pozdě.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 7 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 6. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 7 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 6**

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	6,00	100,00
	PŘPk	4,91	81,83
	PŘPr	4,83	80,50
	ZDRAV	5,17	86,17
NA3	KLD	3,86	64,33
	LEV	4,23	70,50
	NUTPa	4,82	80,33
	NUTPn	4,82	80,33
NA4	KLD	5,92	98,67
	LEV	5,96	99,17
	NUTP	5,46	91,00
	ZASP	5,12	85,33
	PŘLV	5,23	87,17
<b>Celkem</b>		<b>5,10</b>	<b>85,03</b>

Celkové skóre tohoto faktoru ze všech ročníků je  $x = 5,10$  (85,03 %). Dle hodnotící škály je tento faktor velmi vysoce hodnocen a vyučovací klima z tohoto pohledu je bezproblémové.

Nejvyšší hodnoty pro tento faktor jsou u třídy NA2 v předmětu KLD, kde je výsledek 100%. Následně velmi dobře hodnotí tento faktor třída NA4 v předmětu LEV 99,17 % a KLD 98,67 %. Nejnižší hodnoty vykazuje třída NA3 v předmětech KLD 64,33 % a LEV 70,50 %. Komplexně lze říci, že organizovanost a pořádek v těchto vyučovacích předmětech je velmi dobře nastaven. Je zřejmé, že v žádném z těchto předmětů nevládne chaos. Významným prvkem tohoto faktoru jsou dobře stanovené cíle na začátku samotného školního roku a také při každém vyučování. Žáci evidentně vědí, co mohou od tohoto předmětu očekávat a nemusejí tedy vznikat případné obavy.

## 7.7 Jasnost pravidel

Jasnost pravidel je sedmým faktorem v dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu. K tomuto faktoru se vztahují následující tvrzení: 37. *U učitele existuje mnoho pravidel, podle kterých se mají žáci řídit.* 38. *U učitele žáci přesně ví, co se stane, když něco podniknou.* 39. *Učitel vyslovuje jen málo zákazů, které však musí být respektovány.* 40. *Pravidla určuje sám učitel, bez jejich zdůvodnění a účasti třídy.* 41. *Závisí na náladě učitele, zda je při provinění proti pořádku přísný, nebo velkorysý.* 42. *Učitel stanoví stále nové příkazy a zákazy.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 8 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 7. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

Tabulka 8 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 7

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	4,83	80,50
	PŘPk	4,86	81,00
	PŘPr	4,92	82,00
	ZDRAV	4,78	79,67
NA3	KLD	4,27	71,17
	LEV	4,32	72,00
	NUTPa	4,82	80,33
	NUTPn	4,82	80,33
NA4	KLD	5,04	84,00
	LEV	5,19	86,5
	NUTP	4,88	81,30
	ZASP	5,15	85,83
	PŘLV	5,23	87,17
<b>Celkem</b>		<b>4,85</b>	<b>80,91</b>

Celkové skóre tohoto faktoru ze všech ročníků je  $x = 4,85$  (80,91 %). Dle hodnotící škály je tento faktor hodnocen vysoce a vyučovací klima z tohoto pohledu vykazuje jen ojediněle malé problémy.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u čtvrtého ročníku v předmětu PŘLV 87,17 % a LEV. Další vysoké hodnoty zaznamenává třída druhého ročníku v předmětu PŘPr. Naopak

nejnižší skóre vykazuje třída třetího ročníku v předmětech LEV a KLD. S ohledem na jednotlivé ročníky a předměty můžeme konstatovat, že jasnost pravidel je dobře nastavena všude. Pravidla jsou součástí každého vzdělávání. Nejvyšším pravidlem v každé škole je její samotný školní řád, z něhož vycházejí následně i samotná pravidla vyučování. Každý předmět s sebou nese obdobné požadavky ze strany učitelů, a pokud jsou dobře nastaveny, dokáží příznivě působit na rozvoj pozitivního klimatu v průběhu výuky.

## 7.8 Posuzování a hodnocení žáků

Posuzování a hodnocení žáků je dalším významným faktorem v dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu. K tomuto činiteli se vztahují tvrzení: 43. *Když jsou problémy, již dopředu vychází učitel z toho, že žáci nemají pravdu.* 44. *Učitel dělá nevhodné poznámky o žácích, kteří nemohou zodpovědět otázku.* 45. *Učitel spravedlivě hodnotí naše chování a práci.* 46. *Učitel chválí často výkon žáků.* 47. *Učitel je k žákům nepřátelský.* 48. *Učitel nám často nadává a křičí.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 11 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 8. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 9 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 8**

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	6,00	100,00
	PŘPk	5,73	95,50
	PŘPr	5,67	77,83
	ZDRAV	5,78	96,33
NA3	KLD	5,45	90,83
	LEV	5,55	92,50
	NUTPa	5,64	94,00
	NUTPn	5,64	94,00
NA4	KLD	5,96	99,33
	LEV	5,85	97,5
	NUTP	5,96	99,33
	ZASP	5,88	98,00
	PŘLV	5,88	98,00
<b>Celkem</b>		<b>5,77</b>	<b>94,86</b>

Celkové skóre tohoto faktoru ze všech ročníků je  $x = 5,77$  (94,86 %). Hodnocení tohoto faktoru dle hodnotící škály je velmi vysoké. V porovnání s hodnotící škálou je tento faktor považován ve vyučovacím klimatu za bezproblémový.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u druhého ročníku v předmětu KLD 100,00 %. Další vysoké hodnoty zaznamenává třída čtvrtého ročníku v předmětech KLD a NUTP 99,33 %, PŘLV a ZASP 98,00 %. Ve všech předmětech přesahují hodnoty hranici devadesáti procent, až na předmět PŘPr u druhého ročníku, kdy je toto skóre 77,83 %.

Výsledky tohoto faktoru jsou jednoznačně vysoké, a tudíž můžeme říct, že hodnocení žáků je spravedlivé a nikdo jej proti nikomu nezneužívá.

## 7.9 Rozmanitost a participace vyučování

Dalším posuzovaným faktorem v dotazníku je rozmanitost a participace vyučování. K rysu se vztahují tyto položky: 49. *Vyučování probíhá většinou jednotvárně.* 50. *Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu.* 51. *Učitel zve do vyučování odborníky z různých oblastí.* 52. *Ve vyučování jsou žáci aktivní a pilně pracují.* 53. *Učitel vyzývá také žáky, aby navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat.* 54. *U tohoto učitele se do vyučování zapojují stále stejní žáci.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 10 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 9. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

**Tabulka 10** Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 9

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	2,71	45,17
	PŘPk	2,32	38,67
	PŘPr	2,25	37,50
	ZDRAV	2,35	39,17
NA3	KLD	1,05	17,50
	LEV	1,23	20,50
	NUTPa	2,05	34,17
	NUTPn	2,05	34,17
NA4	KLD	2,75	45,83
	LEV	2,58	43,00
	NUTP	5,54	92,33
	ZASP	2,62	43,67
	PŘLV	2,62	43,67
<b>Celkem</b>		<b>2,47</b>	<b>41,18</b>

Celkové skóre tohoto faktoru ze všech ročníků je  $x = 2,47$  (41,18 %). Hodnocení tohoto faktoru žáky je nízké a dle hodnotící škály lze usuzovat, že se jedná o problémovou oblast hodnocenou žáky oboru NA. V porovnání s hodnotící škálou tento faktor vykazuje někdy větší problémy. Zřejmě se jedná o oblast nedostatečně sycenou ve vyučování.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u čtvrtého ročníku v předmětu NUTP 92,33 %. Další takto vysoké hodnoty nevykazuje žádný odborný předmět. Druhé nejvýše zaznamenané



skóre je až 45,83 % a 45,17 % v předmětu KLD u druhého a čtvrtého ročníku. Nejnížší hodnocení obdržel 17,50 % předmět KLD u třetího ročníku.

Výsledky faktoru rozmanitost a participace vyučování jsou oproti ostatním faktorům značně nízké. Je zřejmé, že v této oblasti zaznamenávají nedostatky veškeré vyučovací předměty až na NUTP u třídy NA4. Vzhledem k položkám, jež se vztahují k tomuto faktoru, můžeme předpokládat, že vyučování je vedeno stereotypním způsobem a žáci nemají moc šanci se dostatečně ve výuce projevit a přispívat svými názory, či úsudky.

## 7.10 Učitelovo nadšení a rozhled

Poslední faktor dotazníku se vztahuje k hodnocení samého učitele. Žáci se vyjadřují k osobnosti učitele a jeho stylu výuky. K tomuto faktoru se vztahují položky: 55. *Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.* 56. *Svým stylem vyučování dokáže udržet pozornost žáků.* 57. *Učitel učí nudně a nemá smysl pro humor.* 58. *Když učitel žákům něco vysvětluje, často srovnává různé myšlenky a informace a také sděluje vlastní názor.* 59. *Když se žáci ptají na učitele na některé věci, které souvisejí s učivem, často jim nedokáže odpovědět.* 60. *Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici.*

Veškeré shromážděné výsledky ze všech odborných předmětů jsou zpracovány v tabulce 11 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 10. Tabulka obsahuje hodnotu absolutního a relativního celkového skóre za třídu.

Tabulka 11 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 10

Třída	Vyučovací předmět	Absolutní celkové skóre za třídu	Relativní celkové skóre za třídu (%)
NA2	KLD	5,96	99,33
	PŘPk	5,27	87,83
	PŘPr	5,29	88,17
	ZDRAV	5,57	92,83
NA3	KLD	5,27	87,83
	LEV	5,18	86,33
	NUTPa	5,27	87,83
	NUTPn	5,27	87,83
NA4	KLD	5,67	94,50
	LEV	5,54	92,33
	NUTP	5,85	97,50
	ZASP	5,77	96,17
	PŘLV	5,77	96,17
<b>Celkem</b>		<b>5,51</b>	<b>91,90</b>

Celkové skóre tohoto faktoru ze všech ročníků je  $x = 5,51$  (91,90 %). Faktor učitelovo nadšení a rozhled je žáky hodnocen značně pozitivně. Učitelova osobnost a styl učení se významně podílí na tvorbě pozitivního výukového klimatu. Při srovnání celkového skóre s hodnoticí škálou dostáváme bezproblémové klima. V tomto případě můžeme zcela jistě jednoznačně říci, že učitelé vyučující v těchto třídách jsou odborníky na svém místě.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u druhého ročníku v předmětu KLD 99,33 %, čtvrtého ročníku v předmětu NUTP 97,50 %, ZASP a PŘLV 96,17 %. Nejnižší skóre uvádí hodnocení předmětu LEV u třetího ročníku 86,33 %. Avšak rozdíl mezi hodnotou nejvyšší a nejnižší je opravdu zanedbatelný.

Učitel je významnou osobností, která ovlivňuje nejen přístup žáka k vzdělávání ale i žáka samotného. Je tedy na správném místě, když žáci své kantory hodnotí kladně a jsou s nimi spokojeni.

## **7.11 Celkové skóre vyučovacího klimatu**

Pro zjištění celkových výsledků stavu vyučovacího klimatu je v práci následně zařazena kapitola celkové skóre vyučovacího klimatu, kde jsou vyhodnoceny jednotlivé třídy a odborné předměty, jež tito žáci posuzovali.

### **7.11.1 Třída Nutriční asistent 2. ročník**

Třída NA2 v rámci dotazníkového šetření posuzovala odborné předměty: klinická dietologie, zdravotní výchova, příprava pokrmů, jež má dvě části.

Veškeré hodnoty vztahující se k vyučovacímu klimatu v odborných předmětech jsou sesumírovány v tabulce 12 Celkové skóre za odborné předměty NA2. V tabulce jsou uvedena veškerá relativní průměrná skóre za jednotlivé faktory v odborných předmětech a také celkové relativní průměrné skóre v daném předmětu.

Jednotlivé faktory jsou již vyhodnoceny v rámci předešlých kapitol 7.1 až 7.10. Proto se budeme věnovat celkovému skóre za všechny faktory. Celková průměrná relativní hodnota vyučovacího klimatu pro předmět klinická dietologie je 83,82 %, což podle posuzovací škály odpovídá zcela bez problémového klimatu ve výuce. Je zřejmé, že žáci i učitel jsou v průběhu vyučování spokojeni a neprobíhají zde, žádné problémové situace, jež by mohly narušovat samotný vzdělávací proces.

Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu v předmětu zdravotní výchova vykazuje hodnotu 76,47 %, což lze vyhodnotit pomocí posuzovací škály jako vyučovací klima s ojedinělými problémy. Toto skóre svědčí, že i v rámci této hodiny panuje relativně pohodová situace vhodná pro kvalitní vyučovací proces.

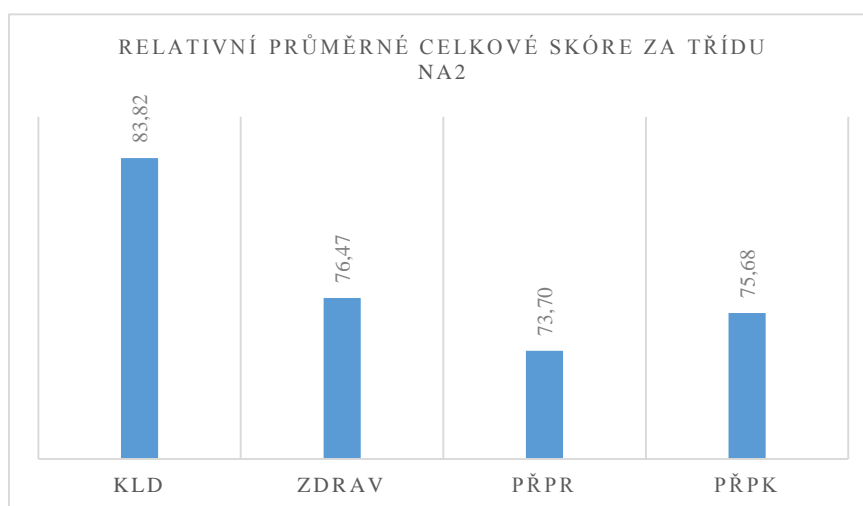
V odborném předmětu příprava pokrmů v první části jsou také zaznamenány nemalé hodnoty. Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu činí 73,20 %.

Tato hodnota je v posuzovací škále na stupni ojedinělých problémů. Druhá část tohoto předmětu se svou hodnotou 75,68 % opět vykazuje ojedinělé problémy.

**Tabulka 12 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA2**

Odborný předmět	KLD	ZDRAV	PŘPr	PŘPk
Faktor 1	85,50%	78,33%	78,50%	78,00%
Faktor2	76,33%	62,33%	60,50%	60,67%
Faktor 3	75,67%	74,67%	86,17%	87,17%
Faktor 4	86,83%	80,50%	78,50%	78,00%
Faktor 5	88,83%	74,67%	67,33%	68,17%
Faktor 6	100,00%	86,17%	80,50%	81,83%
Faktor 7	80,50%	79,67%	82,00%	81,00%
Faktor 8	100,00%	96,33%	77,83%	95,50%
Faktor 9	45,17%	39,17%	37,50%	38,67%
Faktor 10	99,33%	92,83%	88,17%	87,83%
CELKEM	83,82%	76,47%	73,70%	75,68%

V grafu 1 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA2 je znázorněn předmět, jež obdržel nejlepší hodnocení. V rámci druhého ročníku je nejlépe hodnoceným odborným předmětem klinická dietologie 83,82 %, následně zdravotní věda 76,47 % a příprava pokrmů 75,68 % a 73,70 %.



**Graf 1 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA2**

Z celkového pohledu můžeme konstatovat, že v rámci třídy NA2 a jejich odborných učitelů se vyskytuje během výuky pozitivní klima. S velkou pravděpodobností jsou veškeré odborné předměty vedeny v příjemné atmosféře.

### 7.11.2 Třída Nutriční asistent 3. ročník

Třída NA3 v rámci dotazníkového šetření posuzovala odborné předmět: klinická dietologie, léčebná výživa a nutriční péče, jež má dvě části.

Veškeré hodnoty vztahující se k vyučovacímu klimatu v odborných předmětech, jsou sesumírovány v tabulce 13 Celkové skóre za odborné předměty NA3. V tabulce jsou uvedena veškerá průměrná relativní skóre za jednotlivé faktory v odborných předmětech a také celkové relativní průměrné skóre v daném předmětu.

Jednotlivé faktory jsou již vyhodnoceny v rámci předešlých kapitol 7.1 až 7.10. Proto se budeme nadále věnovat celkovému skóre za všechny faktory. Celková průměrná relativní hodnota vyučovacího klimatu pro předmět klinická dietologie je 64,77 %, což podle posuzovací škály odpovídá klimatu s někdy menšími vyskytujícími se problémy. Tento typ klimatu se již nedá hodnotit jako zcela pozitivní.

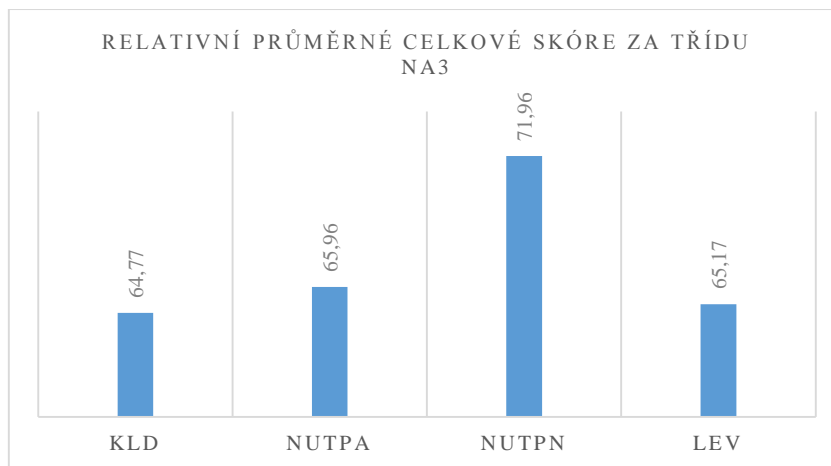
V odborném předmětu nutriční péče v první části jsou taktéž zaznamenány nemalé hodnoty. Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu činí 69,96 %. Tato hodnota je v posuzovací škále na stupni ojedinělých problémů. Druhá část tohoto předmětu hodnotou 71,97 % vykazuje ojedinělé problémy

Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu v předmětu léčebná výživa vykazuje hodnotu 65,17 %, což lze vyhodnotit pomocí posuzovací škály jako vyučovací klima s menšími problémy. V tomto odborném předmětu nepanuje zcela ideální klima pro výuku.

Tabulka 13 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA3

Odborný předmět	KLD	NUTPa	NUTPn	LEV
Faktor 1	53,83%	48,50%	57,50%	56,00%
Faktor2	50,00%	5,83%	56,83%	43,17%
Faktor 3	48,50%	74,16%	74,17%	52,33%
Faktor 4	75,83%	80,33%	80,33%	81,00%
Faktor 5	87,83%	74,16%	74,17%	77,33%
Faktor 6	64,33%	80,33%	80,33%	70,50%
Faktor 7	71,17%	80,33%	80,33%	72,00%
Faktor 8	90,83%	94,00%	94,00%	92,50%
Faktor 9	17,50%	34,17%	34,17%	20,50%
Faktor 10	87,83%	87,83%	87,83%	86,33%
CELKEM	64,77%	65,96%	71,97%	65,17%

V grafu 2 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA3 lze posoudit jednotlivé skóre mezi předměty navzájem. V rámci třetího ročníku je nejlépe hodnoceným odborným předmětem nutriční péče n 71,96 %, následně nutriční péče a 65,96 %, poté léčebná výživa 65,17 % a klinická dietologie 64,77 %.



Graf 2 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA3

Třída nutričních asistentů 3. ročníku vykazuje nemalé hodnoty při posuzování vyučovacího klimatu v jednotlivých předmětech. Veškeré hodnoty však vykazují, že se v předmětech objevují problémy během vyučování, což může narušovat samotný edukační proces.

### 7.11.3 Třída Nutriční asistent 4. ročník

Třída NA4 v rámci dotazníkového šetření posuzovala odborné předměty: klinická dietologie, léčebná výživa a nutriční péče, základy administrativy stravovacího provozu a příprava léčebné výživy.

Veškeré hodnoty vztahující se k vyučovacímu klimatu v odborných předmětech jsou sesumírovány v tabulce 14 Celkové skóre za odborné předměty NA4. V tabulce jsou uvedena veškeré průměrná relativní skóre za jednotlivé faktory v odborných předmětech a také celkové relativní průměrné skóre v daném předmětu.

Jednotlivé faktory jsou již vyhodnoceny v rámci předešlých kapitol 7.1 až 7.10. Proto se budeme nadále věnovat celkovému skóre za všechny faktory. Celková průměrná relativní hodnota vyučovacího klimatu pro předmět klinická dietologie je 81,33 %, což podle posuzovací škály odpovídá klimatu s ojediněle se vyskytujícími problémy.

V odborném předmětu základy administrativy stravovacího provozu je celková relativní průměrná hodnota výukového klimatu 79,47 %. Tato hodnota je v posuzovací škále na stupni ojedinělých problémů.

Odborný předmět nutriční péče vykazuje také relativně vysoké hodnoty 88,78 %. V tomto předmětu se dle výsledků vyskytuje zcela bezproblémové vyučovací klima.

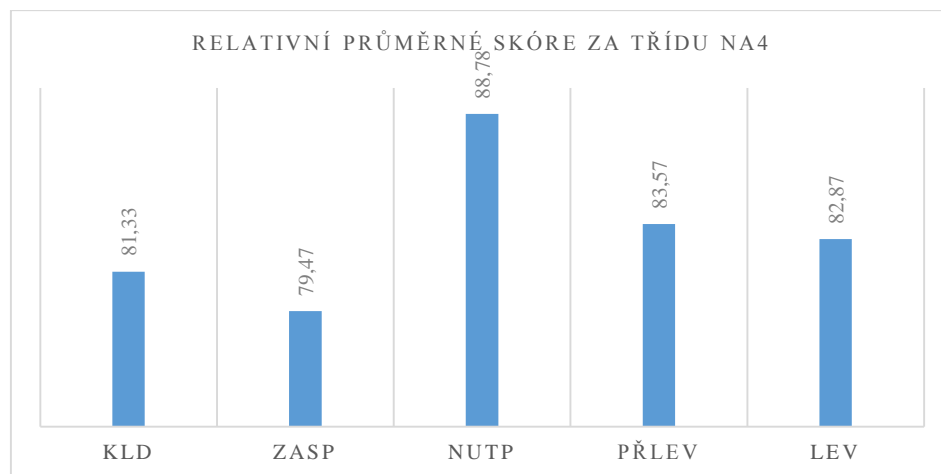
V rámci předmětu příprava léčebné výživy byly naměřeny také vysoké hodnoty. Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu činí 83,57 %. I tento předmět ve čtvrtém ročníku můžeme hodnotit jako bezproblémový.

**Tabulka 14 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA4**

Odborné předměty	KLD	ZASP	NUTP	PŘLEV	LEV
Faktor 1	79,83%	85,83%	84,67%	79,50%	85,83%
Faktor2	62,50%	61,50%	71,83%	57,00%	68,67%
Faktor 3	75,67%	75,67%	98,00%	94,17%	81,33%
Faktor 4	83,33%	85,33%	84,67%	79,50%	83,33%
Faktor 5	89,67%	77,33%	87,17%	82,67%	91,00%
Faktor 6	98,67%	85,33%	91,00%	91,67%	99,17%
Faktor 7	84,00%	85,83%	81,30%	87,17%	86,50%
Faktor 8	99,33%	98,00%	99,33%	98,00%	97,50%
Faktor 9	45,83%	43,67%	92,33%	69,83%	43,00%
Faktor 10	94,50%	96,17%	97,50%	96,17%	92,33%
CELKEM	81,33%	79,47%	88,78%	83,57%	82,87%

Celková průměrná relativní hodnota výukového klimatu v předmětu léčebná výživa vykazuje hodnotu 82,87 %, což lze vyhodnotit pomocí posuzovací škály jako vyučovací klima s ojedinělými problémy.

V grafu 3 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA4 lze posoudit jednotlivé skóre mezi předměty navzájem. V rámci čtvrtého ročníku je nejlépe hodnoceným odborným předmětem nutriční péče 88,78 %, následně příprava léčebné výživy 83,57 %, dále léčebná výživa 82,87 %, klinická dietologie 81,33% a základy administrativy stravovacího provozu 79,47 %



**Graf 3** Relativní průměrné skóre za třídu NA4

Třída NA4 vykazuje zjevné znaky pozitivního klimatu ve výuce ve všech posuzovaných předmětech. Evidentně se jedná o třídu, v níž neprobíhá výuka problémově, učitelé se k této třídě velmi rádi vrací.



## 8 POTVRZENÍ HYPOTÉZ

### Hypotéza č. 1

Vzájemné vztahy žáků v odborném předmětu klinická dietologie ve třídě druhého ročníku nutričních asistentů jsou na lepší úrovni než vztahy žáků třetího ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 15 Výsledky faktoru vzájemné vztahy žáků v předmětu KLD

Třída	X	SD
NA2	5,13	0,77
NA3	3,23	0,95

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu byl zjištěn signifikantní rozdíl ( $t = 0,00$ ) na 5 % hladině významnosti ve faktoru vzájemné vztahy mezi žáky v odborném předmětu klinická dietologie. V tabulce 15 Výsledky vzájemných vztahů žáků v předmětu KLD, je zřejmé, že u druhého ročníku je průměr vyšší než u třetího ročníku. **H1** - Vzájemné vztahy žáků v odborném předmětu klinická dietologie ve třídě druhého ročníku nutričních asistentů jsou na lepší úrovni než vztahy žáků třetího ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava, **byla verifikována.**

### Hypotéza č. 2

Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vykazují vyšší schopnost koncentrace v odborném předmětu klinická dietologie než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 16 Výsledky faktoru koncentrace na učení v předmětu KLD

Třída	X	SD
NA2	5,33	0,75
NA4	5,38	0,70

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ( $t = 0,85$ ) na 5 % hladině významnosti ve faktoru koncentrace na učení v odborném předmětu klinická dietologie. Z tabulky 16 Výsledky koncentrace na učení v předmětu KLD, je zřejmé, že mezi druhým a čtvrtým ročníkem jsou zanedbatelné výsledky v aritmetickém průměru. **H2** - Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vykazují vyšší schopnost koncentrace v odborném předmětu klinická dietologie než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava, **nebyla verifikována.**

### Hypotéza č. 3

Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vykazují nižší schopnost kooperace v odborném předmětu nutriční péče než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 17 Výsledky faktoru kooperace v předmětu NUTP

Třída	X	SD
NA3	4,45	1,16
NA4	5,88	0,32

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu byl zjištěn signifikantní rozdíl ( $t = 0,00$ ) na 5 % hladině významnosti ve faktoru vzájemné vztahy mezi žáky v odborném předmětu nutriční péče. V tabulce 17 Výsledky kooperace v předmětu NUTP je zřejmé, že u čtvrtého ročníku je aritmetický průměr vyšší než u třetího ročníku. **H3** - Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vykazují nižší schopnost kooperace v odborném předmětu nutriční péče než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ A VOZŠ Ostrava, **byla verifikována.**

### Hypotéza č. 4

Vnímání pořádku a organizovanosti u žáků druhého ročníku nutričních asistentů v odborném předmětu klinická dietologie je na horší úrovni než vnímání pořádku a organizovanosti u žáků čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 18 Výsledky faktoru vnímání pořádku a organizovanosti v KLD

Třída	X	SD
NA2	6,00	0,00
NA4	5,92	0,28

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ( $t = 0,15$ ) na 5 % hladině významnosti ve faktoru vnímání pořádku a organizovanosti předmětu klinická dietologie. Z tabulky 18 Výsledky faktoru vnímání pořádku a organizovanosti v předmětu KLD je zřejmé, že mezi druhým a čtvrtým ročníkem jsou zanedbatelné výsledky v aritmetickém průměru. **H4** - Vnímání pořádku a organizovanosti u žáků druhého ročníku nutričních asistentů v odborném předmětu klinická dietologie, je na horší úrovni než vnímání pořádku a organizovanosti u žáků čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava, **nebyla verifikována.**

### Hypotéza č. 5

Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vnímají lépe pohotovost k výkonu v odborném předmětu léčebná výživa než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 19 Výsledky faktoru pohotovost k výkonu v předmětu LEV

Třída	X	SD
NA3	2,59	1,27
NA4	4,12	1,09

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu byl zjištěn významný statistický rozdíl ( $t = 0,00$ ) na 0,05 hladině významnosti ve faktoru pohotovost k výkonu v odborném předmětu nutriční péče. Z tabulky 19 Výsledky faktoru pohotovost k výkonu v předmětu LEV je zřejmé, že u čtvrtého ročníku je aritmetický průměr vyšší než u třetího ročníku. **H5** - Žáci třetího ročníku nutričních asistentů vnímají lépe pohotovost k výkonu v odborném předmětu léčebná výživa než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava, **byla verifikována.**

### Hypotéza č. 6

Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vnímají jasnost pravidel během vyučování v odborném předmětu klinická dietologie lépe než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Tabulka 14 Výsledky faktoru jasnost pravidel v předmětu KLD

Třída	X	SD
NA3	4,83	0,90
NA4	5,04	0,89

Na základě výsledků provedeného dvou – výběrového t-testu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ( $t = 0,43$ ) na 5 % hladině významnosti ve faktoru jasnost pravidel v předmětu klinická dietologie. Z tabulky 15 Výsledky faktoru jasnost pravidel v předmětu KLD, je zřejmé, že mezi třetím a čtvrtým ročníkem jsou zanedbatelné výsledky v aritmetickém průměru. **H6** - Žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů vnímají jasnost pravidel během vyučování v odborném předmětu klinická dietologie lépe než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava, **nebyla verifikována.**

## 9 DISKUZE

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají žáci vyučovací klima v odborných předmětech na Střední zdravotnické a Vyšší odborné zdravotnické škole v Ostravě.

Místem výzkumného šetření byla již zmíněná Střední zdravotnická a Vyšší odborná zdravotnická škola v Ostravě, p. o. Zvoleným oborem, jenž se zúčastnil výzkumného šetření, byl obor nutričních asistentů. Celkový počet zúčastněných respondentů bylo 73 žáků. Do výzkumného šetření se zapojil 2. až 4. ročník.

Sběr dat proběhl v průběhu října a listopadu roku 2016. Dotazník byl rozdán v odborných předmětech, jež jsou vyučovány na oboru nutriční asistent. Celkem bylo rozdáno 318 dotazníků a jejich návratnost byla 309 dotazníků (97,17 %).

Výzkum vyučovacího klimatu v diplomové práci má kvantitativní charakter. Jako nástroj byl použit standardizovaný dotazník od autorky Heleny Grecmanové, která jej zveřejnila ve své publikaci *Klima školy*. Dotazník je sestaven z 60 položek. Tyto položky pak nadále tvoří 10 posuzovaných faktorů: Vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, Pohotovost k výkonu, Kooperace, Podpora učení, Koncentrace na učení, Pořádek organizovanost vyučování, Jasnost pravidel, Posuzování a hodnocení studentů, Rozmanitost a participace ve výuce, Učitelovo nadšení a rozhled.

V rámci diplomové práce byly nejprve vyhodnoceny všechny faktory jednotlivými třídami u všech posuzovaných odborných předmětů. Nejlépe hodnocenými faktory v šetření na SZŠ a VOZŠ Ostrava, p. o. u oboru nutričních asistentů, byly učitelovo nadšení a rozhled a posuzování a hodnocení žáků. Naopak nejhůře hodnocenými faktory byly pohotovost k výkonu a rozmanitost a participace vyučování. Stejné problémy zaznamenala i profesorka Helena Grecmanová (2008) ve svém výzkumu vyučovacího klimatu na gymnáziu, střední zdravotní škole a základních školách. Vyučování na těchto školách bylo jednotvárné, nebyly využívány aktivizující metody ve výuce, nepracovalo se s žádnými pomůckami a žáci nebyli zapojováni do přímého dění ve výuce.

Celkové skóre pro faktor vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě  $x = 4,41$  (73,44 %) odpovídá pozitivním výsledkům s možným výskytem ojedinělých problémů. Nejlépe je tento faktor hodnocen u čtvrtého ročníku v předmětu ZASP a LEV 85,83 %, druhý ročník v předmětu KLD 85,50 %. Nejnižší skóre uvádí hodnocení předmětu NUTPa u třetího

ročníku 48,50 %. Rozdíly u nejvyšší a nejnižší hodnoty jsou velmi značné. V rámci dalšího zkoumání by bylo vhodné provést bližší analýzu vzájemných vztahů a přítomnost sociálních struktur u třetího ročníku. Pokud by byly potvrzeny vzájemné antipatie mezi členy a výskyt nezdravého uspořádání skupiny, bylo by to varovným signálem pro třídního učitele. V tom případě by bylo vhodné, aby pedagog podnikl vhodné kroky ke stmelení třídního kolektivu a zabránil rozvoji případného sociálně patologického jevu, např. šikanování. Propracovanou metodiku, jak zabránit šikaně, uvádí ve své knize Kolář (2011).

Výsledné skóre všech ročníků pro faktor pohotovost k výkonu činí  $x = 3,64$  (56,71 %). Vyhodnocení tohoto faktoru nemá jednoznačnou výpovědní hodnotu, nelze jej posoudit jako negativně, či pozitivně laděný. Dle hodnotící škály se u pohotovosti k výkonu se vyskytují někdy menší problémy. Třídy pravděpodobně nejsou nijak zvlášť aktivní samy o sobě a ani učiteli podněcovány. Nejlépe hodnotí pohotovost k výkonu žáci NA2 v předmětu KLD 76,33 % a NA4 v předmětu NUTP 71,83 %. Nejnižší hodnoty udává třída NA3 v předmětu LEV 43,17 % a KLD 50,00 %.

V rámci hodnocení druhého faktoru třída NA3 nevykazuje příznivé skóre. Je možné, že přítomnost spíše negativních vztahů ve třídě má vliv na samotný výkon jedinců. Jak zmiňuje ve své publikaci Pavlas (2011), významným aktérem podněcování k vyššímu výkonu může být sám učitel, jež motivuje žáky během výuky. Pokud se ovšem jedná o ne příliš „přátelskou“ skupinu žáků, může samotná úroveň motivace k výkonu poklesnout.

Celkové skóre pro faktor kooperace všech ročníků je  $x = 4,61$  (76,75 %). Dle hodnotící škály je tento faktor hodnocen vysoce a vyučovací klima z tohoto pohledu v sobě nese pouze ojedinělé problémy. Vyučování se jeví jako kooperativní, učitel na žáky působí a podněcuje je ke vzájemné spolupráci mezi sebou. Žáci dokáží spolupracovat a hodnocení z pohledu učitele bývá spravedlivé. Tyto výsledky jsou ve srovnání s psychologickými výzkumy příznivé. Psychologické výzkumy však obecně nepotvrzují pozitivní výsledky analýzy stylů vyučování na našich školách. Uvedené výsledky těchto psychologických výzkumů potvrzují skutečnost, že na našich školách učitelé stále zastávají dominantní postavení a žákům se pak nedostává prostor k vlastnímu projevu, což logicky znamená malou nebo nízkou míru kooperace (Holeček, 2014).

Faktor podpora učení vykazuje celkové skóre za všechny ročníky  $x = 4,88$  (81,34 %). Dle hodnotící škály je tento faktor hodnocen poměrně vysoce a vyučovací klima tedy nese v sobě pouze ojedinělé problémy. Svědčí to o tom, že během výuky se učitelé snaží zadávat

žákům jasné a srozumitelné úkoly, jež jsou pro ně řešitelné. Učitelé tak vytváří příznivé podmínky pro výuku, aby nepůsobila příliš fádně a vzbuzovala zájem ze strany žáků. Kantoři se evidentně těší z dobrých výsledků třídy a snaží se žáky i nadále motivovat. Nejlépe hodnotí podporu učení třída NA2 v předmětu KLD 86,83 % a NA4 v ZASP 85,33 %. Nejnížší hodnoty se objevily u třídy NA3 v předmětu KLD 75,83 %.

Faktor koncentrace na učení vykazuje celkové skóre u všech ročníků  $x = 4,84$  (80,72 %). Dle hodnotící škály je tento faktor hodnocen vysoce a vyučovací klima je v pořádku a nese sebou pouze ojedinělé problémy. Nejlépe je hodnocen tento faktor žáky 4. ročníku v předmětu PŘLV 91,67 % a LEV 91,00 %. Nejhuře je tento faktor hodnocen žáky 2. ročníku v předmětech PŘPk 68,17 % a PŘPr 67,33 %.

Celkové skóre faktoru – pořádek a organizovanost u všech ročníků je  $x = 5,10$  (85,03 %). Dle hodnotící škály je tento faktor hodnocen nadprůměrně a vyučovací klima je bezproblémové. Nejvyšší hodnoty u tohoto faktoru vykazala třída NA2, kdy v předmětu KLD byl výsledek 100 %. Následně velmi dobře hodnotí tento faktor třída NA4 v předmětu LEV 99,17 % a KLD 98,67 %. Nejnížší hodnoty vykazuje třída NA3 v předmětech KLD 64,33 % a LEV 70,50 %. Dle Čapkových poznatků (2010) se vyskytuje větší pořádek a organizovanost ve vyučování ve školách, kde jsou i učitelé sami spokojeni. Z výsledků je tedy patrné, že místní odborní učitelé jsou spokojeni s výkonem svého povolání.

Faktor jasnost pravidel je posuzován celkovým skórem u všech ročníků  $x = 5,10$  (85,03 %). Dle hodnotící škály je tento faktor na vysoké úrovni a vyučovací klima z tohoto pohledu je bezproblémové. Nejvyšší hodnoty pro tento faktor jsou u třídy NA2 v předmětu KLD, kde je výsledek 100%. Následně velmi dobře hodnotí tento faktor třída NA4 v předmětu LEV 99,17 % a KLD 98,67 %. Nejnížší hodnoty vykazuje třída NA3 v předmětech KLD 64,33 % a LEV 70,50 %. Dle Čapka (2010) jasnost pravidel silně souvisí s angažovaností žáka. Jasnost pravidel vede k naplnění očekávání žáka, který je dobře zná a není tedy zaskočen. Předpoklad, že uvedený fakt může vést k jednotvárnosti výuky, se ale nemusí potvrdit. Naopak jasnost pravidel dává žákům určité mantinely, nicméně není řečeno, že uvedená skutečnost žáky omezuje ve svobodě projevu a aktivitách během výuky. Záleží na roli učitele ve třídě.

Celkové skóre posuzování a hodnocení žáků u všech ročníků je  $x = 5,77$  (94,86 %). Hodnocení tohoto faktoru dle hodnotící škály je vysoce nadprůměrné. V porovnání s hodnotící škálou je tento faktor považován za bezproblémový ve vyučovacím klimatu.

Nejlépe je tento faktor hodnocen u druhého ročníku v předmětu KLD 100,00 %. Další vysoké hodnoty zaznamenává třída čtvrtého ročníku v předmětech KLD a NUTP 99,33 %, PŘLV a ZASP 98,00 %. Ve všech předmětech přesahují hodnoty hranici devadesáti procent, až na předmět PŘPr u druhého ročníku, kdy je toto skóre 77,83 %. Z uvedených skutečností vyplývá, že žáci na SZŠ v Ostravě vnímají hodnocení učitelů jako nanejvýš spravedlivé, což lze považovat za velmi pozitivní jev, přihlédneme-li ke specifickým adolescentní mládeže (přehnaná kritičnost spojená s nadhodnocením vlastního ega u těchto mladých lidí – viz kapitola 5 Vývojová charakteristika adolescence).

Rozmanitost a participace vyučování je předposledním posuzovaným faktorem u všech ročníků  $x = 2,47$  (41,18 %). Hodnocení tohoto faktoru žáky je nízké a dle hodnotící škály lze usuzovat, že se jedná o problémovou oblast hodnocenou žáky oboru Nutriční asistent. V porovnání s hodnotící škálou tento faktor vykazuje větší problémy. Zřejmě se jedná o oblast nedostatečně sycenou ve vyučování. Nejlépe je tento faktor hodnocen u čtvrtého ročníku v předmětu NUTP 92,33 %. Další takto vysoké hodnoty nevykazuje žádný odborný předmět. V předmětu NUTP se jistě střídají vyučovací metody, což zvyšuje atraktivnost výuky. S velkým rozdílem je na druhém místě skóre 45,83 % a 45,17 % v předmětu KLD u druhého a čtvrtého ročníku. Nejnížší hodnocení obdržel předmět KLD 17,50 % u třetího ročníku. Pokud by se učitelé více věnovali přípravě výuky a zařazovali nové vyučovací metody, jistě by došlo k nárůstu hodnot v tomto faktoru. Binterová (2012) ve svém výzkumu porovnávala výukové klima v předmětu matematiky u dvou tříd. V jedné třídě probíhala v mateřském jazyce a v druhé třídě probíhala v angličtině. Vzhledem k tomu, že při výuce v anglickém jazyce byl učitel nucen použít jinou metodiku výuky, byly zaznamenány pozitivní změny v klimatu výuky v hodinách vedených v anglickém jazyce. Z toho lze vyvodit, že pokud učitel zavede do výuky nové metody, zvýší se i participace žáků a zájem žáků o předmět. Nicméně v této oblasti vykazují učitelé na SZŠ v Ostravě nedostatky a tedy i neúspěchy ve výuce (jak o tom svědčí dosažené nízké skóre).

Celkové skóre faktoru učitelovo nadšení a rozhled je u všech ročníků  $x = 5,51$  (91,90 %). Tento faktor je žáky hodnocen značně pozitivně. Učitelova osobnost a styl učení se významně podílí na tvorbě pozitivního výukového klimatu. Při srovnání celkového skóre s hodnotící škálou dostáváme bezproblémové klima. V tomto případě můžeme zcela jistě jednoznačně říci, že učitelé vyučující v těchto třídách jsou odborníky na svém místě. Nejlépe je tento faktor hodnocen u druhého ročníku v předmětu KLD 99,33 %, čtvrtý ročník v předmětu NUTP 97,50 %, ZASP a PŘLV 96,17 %. Nejnížší skóre uvádí hodnocení

předmětu LEV u třetího ročníku 86,33 %. Avšak rozdíl mezi hodnotou nejvyšší a nejnižší je opravdu zanedbatelný. Faktor učitelovo nadšení a rozhled je významným prvkem při vzdělávání. Bourke (2015) se zmiňuje, že vzdělávání učitelů by mělo být kontrolovaným standardem pro všechny pedagogy. Jejich povinné vzdělávání by mělo být kontrolovatelné pomocí jistého „registru“. Na podobném principu by měl v roce 2020 fungovat karierní řád pro učitele v České republice.

Při vyhodnocení celkového vyučovacího klimatu mezi jednotlivými ročníky byly výsledky velmi příznivé pro všechny tři posuzované ročníky. U třídy NA2 byl celkově nejlépe hodnoceným odborným předmětem KLD 83,82 %, následně ZDRAV 76,47 % a PŘP 75,68 % a 73,70 %. Dle posuzovací škály se na SZŠ v Ostravě jedná o pozitivní klima s ojedinělými problémy.

Hodnoty třídy NA3 pro posouzení vyučovacího klimatu v odborných předmětech byly následující - NUTP n 71,96 %, NUTP a 65,96 %, LEV 65,17 % a KLD 64,77 %. I u této skupiny žáků se vyskytuje ve všech posuzovaných předmětech pozitivní klima s ojedinělými problémy v předmětech Nutriční péče. Hodnocení předmětů LEV a KLD vykazuje také znaky pozitivního klimatu, ale také s již častěji se vyskytujícími problémy během vyučování.

Třída NA4 hodnotila výuku ve svých odborných předmětech následovně - NUTP 88,78 %, PŘLV 83,57 %, LEV 82,87 %, KLD 81,33% a ZASP 79,47 %. Ve vyučovacích hodinách čtvrtého ročníku panuje bezproblémové klima v rámci NUTP a u zbývajících vyučovacích předmětů pozitivní klima s ojedinělými problémy.

Na základě stanoveného hlavního cíle si autorka formulovala šest dílčích cílů, pomocí nichž bylo formulováno šest hypotéz v empirické části diplomové práce.

První dílčím cílem v rámci této diplomové práce bylo zjistit, zda jsou rozdíly ve vnímání vzájemných vztahů mezi třídami jednotlivých ročníků (2., 3., 4. ročník) oboru nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava. Mezi vzájemnými vztahy existuje statisticky významný rozdíl, tudíž byla tato hypotéza přijata. Bylo zjištěno, že vzájemné vztahy žáků v odborném předmětu klinická dietologie ve třídě druhého ročníku nutričních asistentů jsou na lepší úrovni než vztahy žáků třetího ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Druhý dílčí cíl této práce měl zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni schopnosti koncentrace mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava. Při statistickém vyhodnocení nebyly zjištěny významné rozdíly, tudíž tato hypotéza nemohla být přijata. Bylo zjištěno, že žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů nevykazují vyšší schopnost koncentrace v odborném



předmětu klinická dietologie než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Třetí dílčí cíl zjišťoval, zda existuje rozdíl ve vnímání úrovně kooperace mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava. Pomocí dvou – výběrového t-testu byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi těmito třídami, proto byla tato hypotéza přijata a bylo tak prokázáno, žáci třetího ročníku nutričních asistentů vykazují nižší schopnost kooperace v odborném předmětu nutriční péče než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Čtvrtý dílčí cíl posuzoval, zda jsou rozdíly ve vnímání pořádku a organizovanosti mezi třídami nutriční asistent na SZŠ a VOZŠ Ostrava. U této hypotézy nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl, a tudíž nebyla tato hypotéza přijata. Bylo zjištěno, že vnímání pořádku a organizovanosti u žáků druhého ročníku nutričních asistentů v odborném předmětu klinická dietologie není na horší úrovni než vnímání pořádku a organizovanosti u žáků čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Předposlední dílčí cíl zjišťoval, zda existují rozdíly ve vnímání pohotovosti k výkonu mezi žáky nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava. Za pomoci statistického vyhodnocení byl i zde zjištěn statisticky významný rozdíl mezi oběma posuzovanými soubory. Pátá hypotéza byla přijata a bylo dokázáno, že žáci třetího ročníku nutričních asistentů vnímají lépe pohotovost k výkonu v odborném předmětu léčebná výživa než žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

Poslední dílčí cíl posuzoval, zda jsou rozdíly ve vnímání žáků v oblasti jasnosti pravidel mezi třídami nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava. V oblasti vnímání jasnosti pravidel nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a tato hypotéza nebyla přijata. Bylo prokázáno, že žáci čtvrtého ročníku nutričních asistentů nevnímají jasnost pravidel během vyučování v odborném předmětu klinická dietologie lépe než žáci druhého ročníku nutričních asistentů na SZŠ a VOZŠ Ostrava.

## ZÁVĚR

Diplomová práce nesoucí název „Vyučovací klima v odborných předmětech na střední zdravotnické škole“ se věnovala stále málo prozkoumané problematice vyučovacího klimatu v odborných předmětech na specifické odborné škole.

Teoretická část práce se skládá z pěti hlavních kapitol. V první byla formulována a nadefinována základní užívaná terminologie: prostředí, atmosféra a klima. V druhé kapitole se vymezuje a charakterizuje školní klima, klima třídy a klima vyučovací. V následujícím oddílu jsou popsány jednotlivé faktory vyučovacího klimatu, jež jsou formulovány v dotazníku pro posouzení vyučovacího klimatu. V neposlední řadě se teoretická část věnuje výzkumům českých autorů v oblasti klimatu a specifickým vývojovému období adolescence.

Praktická část navazuje na teoretickou a vymezuje metodologii práce, z níž stojí za zmínku výzkumný nástroj, jež byl použit pro šetření vyučovacího klimatu. Autorka použila standardizovaný dotazník od profesorky Heleny Grecmanové (příloha číslo 1). Dále jsou v práci zahrnuty výsledky a diskuze, jejichž nedílnou součástí je srovnání s jinými již uskutečněnými výzkumy. Zjištěné výsledky tohoto šetření se vzhledem k malému vzorku nedají nikterak zobecnit, ale měly by sloužit samotným učitelům Střední zdravotnické školy v Ostravě při realizaci výchovně - vzdělávacího procesu, jednoznačně by měly vést ke zkvalitnění výuky, neboť autorčin výzkum odhalil nedostatky, na nichž mohou vyučující pracovat.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak vnímají žáci vyučovací klima v odborných předmětech na Střední zdravotnické a Vyšší zdravotnické škole v Ostravě, p. o. Z výsledků tohoto šetření je zřejmé, že stav vyučovacího klimatu je na střední škole uspokojivý, hodnoty se převážně pohybují v oblasti pozitivního klimatu s občasně vyskytujícími se problémy. Mezi slabé oblasti na této škole patří samotná organizace vyučování. S velkou pravděpodobností by došlo k úpravě hodnot v organizaci vyučování, kdyby odborní učitelé využívali různorodých aktivizujících metod a nelpěli na metodách, které vedou k jednotvárnosti vyučování (frontální výuka). Někteří učitelé oboru nutriční asistent žijí v domněnku, že oni sami jsou jediným zdrojem vědění a neuvědomují si, že žáci jsou dětmi moderní doby, informace dokáží čerpat z různých zdrojů, ale potřebují se je naučit kriticky vyhodnotit.

Vyučovací klima nepatří u nás k příliš probádané oblasti, v současnosti se jím zabývá poměrně málo českých autorů. Autorka diplomové práce se domnívá, že kdyby se každý učitel více zabýval vyučovacím klimatem ve svých hodinách, pravidelně vyhodnocoval uvedené klima, dokázal by kvalitativně posunout výchovu a vzdělávání svých žáků, mohl by lépe a důsledněji pracovat na upevnování vzájemných lepších vztahů mezi žáky tak, aby se do výuky těšili žáci i samotný učitel.

## **SOUHRN**

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají žáci vyučovací klima v odborných předmětech na Střední zdravotnické a Vyšší zdravotnické škole v Ostravě. Z výsledků tohoto šetření je zřejmé, že stav vyučovacího klimatu je na střední škole uspokojující, hodnoty se převážně pohybují v oblasti pozitivního klimatu s občasně se vyskytujícími problémy. Pro získání těchto výsledků bylo využito standardizovaného dotazníku k posouzení vyučovacího klimatu. Dotazník byl sestaven z 60 položek. Tyto položky dále tvořily 10 faktorů, jež se vztahují k vyučovacímu klimatu.

*Klíčová slova:*

Vyučovací klima, dotazník, nutriční asistent, odborné předměty

## **SUMMARY**

The main goal of thesis was to find out how pupils perceive education climate in specialized subjects at the Secondary and Higher Medical School in Ostrava. The results of this survey showed that the status of the teaching climate is satisfactory, the values are mostly in a positive climate with occasionally occurring problems. A standardized questionnaire was used to evaluate the education climate. The questionnaire was composed of 60 items. These items then formed 10 factors that relate to the education climate.

*Key words:*

Education climate, Questionnaire, Nutrition assistant, Specialized subjects

## REFERENČNÍ SEZNAM

BIESTA, Gert, 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher. *European Journal of Education*. 50(1), 75-87. DOI: 10.1111/ejed.12109.

BINTEROVÁ, Helena, 2012. Klima výuky matematiky v angličtině (metodou CLIL). *Pedagogická orientace*, 22(1), 66–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-1-66>

BOURKE, Terri, John LIDSTONE a Mary RYAN, 2015. Schooling Teachers: Professionalism or. Educational Philosophy and Theory. 47(1), 84-100. DOI: 10.1080/00131857.2013.839374.

COHEN, Jonathan, 2011. Engaging the Whole Village. The Challenge [online]. 16(4), 8 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=4>

COHEN, Jonathan, et al, 2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111.1: 180–213.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073672737.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 807178463X.

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.

FRIEDLOVÁ, Karin et al, 2012. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 9788087652701.

GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 9788022323918.

GAYLE, Gregory a Carolyn CHAPMAN, 2013. *Differentiated Instructional Strategies*. Vyd. 3. Thousand Oaks, CA: Published by Corwin Press. ISBN 9781452260983.

GILLERNOVÁ, Ilona a Iva ŠTĚTOVSKÁ. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana,

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2003. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS. Brno: Konvoj. ISBN 8072030645.

- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 9788024734729.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2003. Optimalizace dotazníku vyučovacího klimatu. 11. konference čapv - sociální a kulturní souvislosti vzdělávání [online]. Brno, s. 15 [cit. 2016-12-31]. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1\\_capv\\_grecmanova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_grecmanova.pdf)
- GRECMANOVÁ, Helena, 2004. K poznatkům o vyučovacím klimatu. In *Studia paedagogica*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské university, LII, č.9. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 37-46. ISBN 8021034521.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2004. K poznatkům o vyučovacím klimatu. In: Sborník prací fylozofické fakulty Brněnské univerzity. Brno, s. 37-45.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 9788074090103.
- GRUENERT, Steve, 2008. School Culture, They are not same thing. Principal [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <https://www.naesp.org/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf>
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2009. Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 9788073725624.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*, 1993. 1. vyd. v ČR. Praha: J. Budka. ISBN 8090154905.
- HELUS, Zdeněk et al, 2009. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*: monografie. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 9788070438022.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746746.
- HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024737041.

- HRABAL, Vladimír, 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024603195.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024713694.
- JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskali*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024722849.
- JEŽEK, Stanislav (ed.), 2003. *Psychosociální klima školy I*. Brno: [Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie]. ISBN 8086633136.
- KALHOUS, Zdeněk et al, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 807178253X.
- KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 9788074090301.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS. ISBN 8023946684.
- KAŠPÁRKOVÁ, Jana, 2007. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024418520.
- KOLÁŘ, Michal, 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 332 s. ISBN 9788073678715.
- KOŠTRNOVÁ, Dagmar, 2014. *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede*. 2014: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislavě. ISBN 9789056503829.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2015. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 9788074850431.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734743.
- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073674342.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 807169195X.



- LANGOVÁ, Marta a Heřmanová VLADISLAVA, 2007. Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 9788070449340.
- LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788070419809.
- LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074352201.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 9788087063798.
- MAREŠ, Jiří, 1998. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. 15 s.
- OBST, Otto, 2006. Didaktika sekundárního vzdělávání. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 8024413604.
- PAVLAS, Ivan, 2011. Výkonová motivace a interpersonální potřeby. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 9788074640216.
- PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 8089018971.
- PETTY, Geoffrey, 2013. Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 9788026203674.
- PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788073675462.
- PRŮCHA, Jan et al, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071785792.
- PRŮCHA, Jan, 1988. Učební klima ve třídě. Pedagogický výzkum. Praha: č.1, s. 5-23.
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 9788026207726.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024729930.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.
- TILINDIENĖ, Ilona; ŠUKYS, Saulius; KAVALIAUSKAS, Saulius, 2016. EVALUATION OF EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENT AND ACADEMIC

SELF-EVALUATION OF ADOLESCENT ATHLETES AND NON-ATHLETES. *Sport and Health*, 52.

TOMKOVÁ, Anna, 2012. Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 9788087063644.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 9788024609560.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VALIŠOVÁ, Alena et al, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK (eds.), 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071782696.

ZAHRADNÍKOVÁ, Zlataše, LUKÁŠOVÁ, Hana a Pavel KVĚTOŇ, ed, 2001. *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské university: sborník příspěvků: Ostrava 27. - 28. 6. 2001*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 8070421819.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CLIL	Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka
KLD	Klinická dietologie
LEV	Léčebná výživa
NA	Obor Nutriční asistent
NUTP	Nutriční péče
PŘLV	Příprava léčebné výživy
PŘP	Příprava pokrmů
SD	Směrodatná odchylka
SZŠ	Střední zdravotnická škola
t	Hodnota Studentova t-testu
VOZŠ	Vyšší odborná zdravotnická škola
x	Průměrné skóre
ZASP	Základy administrativy stravovacího provozu
ZDRAV	Zdravověda

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Hodnoty položek a faktorů vyučovacího klimatu .....	50
Tabulka 2 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech k faktoru č. 1 .....	52
Tabulka 3 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech k faktoru č. 2 .....	54
Tabulka 4 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 3 .....	55
Tabulka 5 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 4 .....	56
Tabulka 6 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 5 .....	58
Tabulka 7 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 6 .....	59
Tabulka 8 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 7 .....	61
Tabulka 9 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 8 .....	62
Tabulka 10 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 9 .....	64
Tabulka 11 Přehled celkového skóre v jednotlivých předmětech pro faktor č. 10 .....	66
Tabulka 12 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA2 .....	68
Tabulka 13 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA3 .....	69
Tabulka 14 Celkové relativní skóre za odborné předměty NA4 .....	71
Tabulka 15 Výsledky faktoru jasnost pravidel v předmětu KLD .....	753
Tabulka 16 Výsledky faktoru koncentrace na učení v předmětu KLD .....	73
Tabulka 17 Výsledky faktoru kooperace v předmětu NUTP .....	74
Tabulka 18 Výsledky faktoru vnímání pořádku a organizovanosti v KLD .....	74
Tabulka 19 Výsledky faktoru pohotovost k výkonu v předmětu LEV .....	75
Tabulka 20 Výsledky faktoru jasnost pravidel v předmětu KLD .....	75

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA2.....	68
Graf 2 Relativní průměrné celkové skóre za třídu NA3.....	70
Graf 3 Relativní průměrné skóre za třídu NA4.....	72

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vztah mezi základními pojmy (Lašek, 2007).....	10
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník k posouzení vyučovacího klimatu.....	98
---	----

# PŘÍLOHY



## PŘÍLOHA 1

Milí žáci,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu vyučovacího klimatu v odborných předmětech na Vaší škole. Výsledky tohoto měření budou využity pouze pro zpracování mé diplomové práce.

Prosím Vás tedy o vyplnění následujícího dotazníku. Vyplnění dotazníku Vám zabere jen několik minut. Dotazník je anonymní, tak Vás žádám o pravdivé odpovědi.

Vyplňte prosím hlavičku, než začnete pracovat s dotazníkem. V dotazníku se vyjadřujete odpověďmi ANO/NE. Odpovídající odpověď zakroužkujte.

Děkuji Vám za vaši ochotu.

Bc. Jana Szűcs

TŘÍDA:	VYUČOVACÍ PŘEDMĚT:
ROČNÍK:	
VAŠE POHLAVÍ:	UČITEL:

Č. p.	Formulace výpovědi:	Odpovědi:	
1	Učitel přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi studenty.	ANO	NE
2	Ve třídě jsou uzavřena četná přátelství.	ANO	NE
3	Ve třídě je snadné uskutečnit nějakou společnou zábavu.	ANO	NE
4	Žáci této třídy se setkávají také mimo školu.	ANO	NE
5	Když žáci mají nějaké problémy, vzájemně si pomáhají.	ANO	NE
6	Ve třídě jsou také žáci, které ostatní neuznávají.	ANO	NE
7	U tohoto učitele se studenti snaží dosáhnout co nejlepších výsledků.	ANO	NE
8	S tímto učitelem studenty učení a práce baví.	ANO	NE
9	Když si to učitel přeje, pracují studenti více než jindy.	ANO	NE
10	U tohoto učitele jsou studenti dost líní.	ANO	NE
11	Učitel snadno najde studenty, kteří si k domácím úkolům vezmou ještě další zvláštní úkoly.	ANO	NE
12	Mnoho studentů u tohoto učitele vypadá, že upadne do polospánku.	ANO	NE
13	Učitel podporuje, aby někteří studenti bezohledně vynikali na úkor jiných studentů.	ANO	NE
14	Učitel nechá studenty často pracovat ve skupinách.	ANO	NE

15	Ve vyučování jsou studenti vedeni ke vzájemné diskusi.	ANO	NE
16	U tohoto učitele můžeme pomoci spolustudentům, kteří mají problémy.	ANO	NE
17	Když studenti něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě i od jiných studentů pomoc.	ANO	NE
18	Když studenti pracují ve skupině, mají férově rozděleny úkoly.	ANO	NE
19	Učitel zadává studentům takové úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit.	ANO	NE
20	Ve vyučování pracuje s různými pomůckami.	ANO	NE
21	Dříve než učitel přejde k další látce, zjišťuje, zda studenti ovládají starou látku.	ANO	NE
22	Na pomalejší studenty nebere žádný ohled.	ANO	NE
23	Učitel často přehlíží zvláštní úsilí studentů.	ANO	NE
24	Učitel se těší na studenty, když mají dobré výkony.	ANO	NE
25	Učitel očekává od studentů, že se na vyučování soustředí.	ANO	NE
26	Většina studentů pozorně sleduje, co učitel říká.	ANO	NE
27	U tohoto učitele se ve vyučování promarní mnoho času pro zbytečné věci.	ANO	NE
28	Učitel si najde čas pro problémy třídy, ale po jejich vyřešení se ihned zase učíme.	ANO	NE
29	Učitel dává pozor, abychom se ve vyučování opravdu učili.	ANO	NE
30	Učitel se lehce nechá odpoutat od hlavního vyučovacího tématu.	ANO	NE
31	Učitel předkládá jasné cíle a úlohy, každý ví, co má dělat.	ANO	NE
32	Učitel dokáže velmi dobře vysvětlit učivo.	ANO	NE
33	Mnozí žáci tak ruší, že trpí úroveň vyučování.	ANO	NE
34	Ve vyučování často vládne zmatek.	ANO	NE
35	Učitel musí žáky často napomínat.	ANO	NE
36	Ztrácíme důležitý vyučovací čas, protože učitel přichází do vyučování často pozdě.	ANO	NE
37	U učitele existuje mnoho pravidel, podle kterých se mají žáci řídit.	ANO	NE
38	U učitele žáci přesně ví, co se stane, když něco podniknou.	ANO	NE

39	Učitel vyslovuje jen málo zákazů, které však musí být respektovány.	ANO	NE
40	Pravidla určuje sám učitel, bez jejich zdůvodnění a bez účasti třídy.	ANO	NE
41	Závisí na náladě učitele, zda je při provinění proti pořádku přísný, nebo velkorysý.	ANO	NE
42	Učitel stanoví stále nové příkazy a zákazy.	ANO	NE
43	Když jsou problémy, již dopředu vychází učitel z toho, že žáci nemají pravdu.	ANO	NE
44	Učitel dělá nevhodné poznámky o studentech, kteří nemohou zodpovědět otázku.	ANO	NE
45	Učitel spravedlivě hodnotí naše chování a práci.	ANO	NE
46	Učitel často chválí výkony žáků.	ANO	NE
47	Učitel je k žákům nepřátelský.	ANO	NE
48	Učitel nám často nadává a křičí.	ANO	NE
49	Vyučování probíhá většinou jednotvárně	ANO	NE
50	Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu.	ANO	NE
51	Učitel zve do vyučování odborníky z různých oblastí.	ANO	NE
52	Ve vyučování jsou studenti aktivní a pilně pracují.	ANO	NE
53	Učitel vyzývá také studenty, aby navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat.	ANO	NE
54	U tohoto učitele se do vyučování zapojují stále stejní studenti.	ANO	NE
55	Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.	ANO	NE
56	Svým stylem vyučování dokáže učitel udržet pozornost studentů.	ANO	NE
57	Učitel učí nudně a nemá smysl pro humor.	ANO	NE
58	Když učitel studentům něco vysvětluje, často srovnává různé myšlenky a informace a také sděluje vlastní názor.	ANO	NE
59	Když se studenti zeptají učitele na některé věci, které souvisejí s učivem, často jim nedokáže odpovědět.	ANO	NE
60	Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici.	ANO	NE

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Jana Szúcs
<b>Katedra:</b>	Katedra antropologie a zdravotvědy
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017
<b>Název práce:</b>	Vyučovací klima v odborných předmětech na střední zdravotnické škole
<b>Název v angličtině:</b>	Educational Climate in Specialized Subjects at The Secondary Health Medical School
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá oblastí vyučovacího klimatu. Teoretická část vymezuje poznatky z oblasti základní terminologie klimatu a jeho členění, dále obsahuje jednotlivé faktory klimatu výuky a vývojové údobí adolescence.</p> <p>Empirická část práce se věnuje výzkumu vyučovacího klimatu na Střední zdravotnické škole v Ostravě.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Vyučovací klima, dotazník, nutriční asistent, odborné předměty
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>Dissertation deals with area of education climate. The theoretical part defines the findings in the field of basic terminology of climate and its classification, it also contains individual factors of climate lessons and a developmental period of adolescence.</p> <p>The empirical part deals with the teaching climate research at the Nursing School in Ostrava.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Education climate, Questionnaire, Nutrition assistant, Specialized subjects
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Dotazník k posouzení vyučovacího klimatu
<b>Rozsah práce:</b>	95 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština