

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vyučovací klima na 2. stupni základní školy v Šumperku

Bc. Kateřina Kučerová

Olomouc 2024

doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D., MBA

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vyučovací klima na 2. stupni základní školy v Šumperku“ vypracovala samostatně s využitím uvedeného seznamu literatury a dalších odborných zdrojů.

V Olomouci, dne 17. 4. 2024



.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní doc. PhDr. Janě Kantorové, Ph.D., MBA za její ochotu, vstřícnost, věnovaný čas, cenné rady a doporučení při zpracování této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem žákům vybrané základní školy v Šumperku, kteří se do dotazníkového šetření zapojili. Samozřejmě také řediteli a učitelům, kteří mi umožnili v jejich vyučovacích hodinách dotazníkové šetření realizovat.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Kučerová
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Vyučovací klima na 2. stupni základní školy v Šumperku
Název v angličtině:	Teaching Climate at Lower Secondary School in Šumperk
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na vyučovací klima na 2. stupni základní školy v Šumperku. Práce má stanovené dva hlavní cíle, kdy prvním hlavním cílem je popsat, co je to vyučovací klima. K tomuto hlavnímu cíli se však pojí i dílčí cíle: cílem je definovat základní pojmy, reprodukovat varianty klimatu školy, popsat a vysvětlit, co je to vyučovací klima, určit faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu, vybrat a popsat výzkumy zabývající se vyučovacím klimatem. Druhým hlavním cílem je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jaké vyučovací klima je charakteristické pro 2. stupeň vybrané základní školy v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách.
Klíčová slova:	Vyučovací klima, 2. stupeň základní školy, Šumperk, zeměpis, metoda dotazníku
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the teaching climate in a lower secondary school in Šumperk. The thesis has two main objectives. The first objective is to describe the concept of teaching climate. This includes defining key terms, examining various school climate types, explaining the specific characteristics of teaching climate, identifying factors that contribute to its formation, and reviewing relevant research on the topic. The second objective employs a questionnaire survey to determine the characteristics of the teaching climate

	within the geography subject at a chosen lower secondary school. This survey will target individual teachers as well as their respective classes.
Klíčová slova v angličtině:	Teaching Climate, Lower Secondary School, Šumperk, geography, questionnaire survey
Přílohy vázané v práci:	5
Rozsah práce:	106
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Úvod.....	1
1 Teoretická část.....	3
1.1 Základní pojmy	3
1.1.1 Prostředí	3
1.1.2 Klima.....	6
1.1.3 Atmosféra	7
1.2 Základní varianty klimatu školy.....	8
1.2.1 Školní klima	8
1.2.2 Třídní klima.....	11
1.2.3 Komunikační klima	14
1.2.4 Organizační klima	15
1.2.5 Vyučovací klima	16
1.3 Vyučovací klima	16
1.3.1 Typy vyučovacího klimatu	20
1.3.2 Způsoby výzkumu vyučovacího klimatu	21
1.4 Faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu	22
1.4.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě.....	22
1.4.2 Pohotovost k výkonu.....	24
1.4.3 Kooperace.....	25
1.4.4 Podpora učení	27
1.4.5 Koncentrace na učení	31
1.4.6 Pořádek a organizovanost vyučování	33
1.4.7 Jasnost pravidel	35
1.4.8 Posuzování a hodnocení žáků	37
1.4.9 Rozmanitost a participace ve vyučování	39
1.4.10 Učitelovo nadšení a rozhled.	41
1.5 Výzkumy vyučovacího klimatu	43
1.5.1 Výzkumy vyučovacího klimatu Heleny Grecmanové.....	44
1.5.2 Vliv typu školy na vyučovací klima.....	45
1.5.3 Vyučovací klima v přírodovědných předmětech	46
1.6 Shrnutí teoretické části	48
2 Empirická část.....	49
2.1 Cíle a hypotézy	49
2.2 Popis metody dotazníku	50
2.3 Popis dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu	52

2.4	Administrace dotazníku.....	56
2.5	Způsob zpracování výsledků.....	58
2.6	Analýza získaných dat.....	60
2.6.1	Charakteristika respondentů.....	60
2.6.2	Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy	61
2.6.3	Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1.....	66
2.6.4	Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2.....	72
2.6.5	Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3.....	76
2.6.6	Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4.....	80
2.6.7	Variabilita odpovědí respondentů u jednotlivých učitelů.....	86
2.6.8	Analýza položek v dotazníku.....	86
2.7	Shrnutí analýzy.....	87
2.8	Ověření hypotéz.....	90
2.9	Diskuse.....	92
	Závěr.....	95
	Zdroje.....	98
	Seznam zkratk.....	105
	Seznam obrázků.....	105
	Seznam tabulek.....	106
	Seznam příloh.....	106

Úvod

Diplomová práce je zaměřená na vyučovací klima na 2. stupni základní školy v Šumperku. Tohle téma mě velmi oslovilo a důvodem, proč jsem si jej zvolila pro diplomovou práci, byla skutečnost, že se po ukončení studia chci věnovat učitelské profesi a zajímalo by mě, jaké vyučovací klima existuje v předmětu zeměpis. A proč zrovna zeměpis a na 2. stupni základní školy? Jelikož aprobaci zeměpis studuji a po ukončení vysokoškolského studia bych primárně chtěla začít pracovat právě na základní škole. Zeměpis je totiž předmět zahrnující spoustu témat a žáci jsou tak obohaceni o široké znalosti. A při svědomitém učení mohou mít všeobecný přehled o fungování přírody a světa. V zeměpise lze u žáků rozvíjet řadu dovedností, pozorovat, experimentovat, analyzovat apod. Výuka tedy může být dle mého názoru velmi rozmanitá, a to jakým způsobem je realizovaná, záleží na daném učiteli. Už během svých souvislých praxích jsem si všimla rozdílů, kdy jeden vyučující preferuje frontální výuku, jiný naopak střídá různé metody a formy výuky. Jeden je benevolentní a dává žákům prostor se na výuce podílet, druhý vyučuje striktně podle sebe a neohlíží se na potřeby žáků. U některého učitele je vyučovací hodina skvěle organizovaná, všichni vědí, co mají dělat, dodržují pravidla a panují skvělé podmínky pro koncentraci, u jiného učitele vládne „chaos a panika“. Všechny tyto a další skutečnosti ovlivňují výuku, a právě zmiňované vyučovací klima, které jsem si vybrala jako předmět zkoumání pro svoji diplomovou práci. Chtěla bych se totiž o vyučovacím klimatu dozvědět více, co vše zahrnuje, co vše jej ovlivňuje, jakými způsoby jej lze zkoumat apod. Získané poznatky o vyučovacím klimatu bych poté chtěla využít ve své vlastní praxi, abych výuku vedla kvalitně a panovalo příznivé vyučovací klima.

Diplomová práce má stanovené dva hlavní cíle. Prvním hlavním cílem je popsat, co je to vyučovací klima. K tomuto hlavnímu cíli se však pojí i dílčí cíle, kdy je nejprve nutné a současně i cílem definovat základní pojmy a reprodukovat varianty klimatu školy. Dílčím cílem je, jak už bylo zmíněno, popsat a vysvětlit, co je to vyučovací klima a určit faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. Dílčím cílem je taktéž vybrat a popsat výzkumy zabývající se vyučovacím klimatem. Druhým hlavním cílem je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jaké vyučovací klima je charakteristické pro 2. stupeň vybrané základní školy v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách. Tento druhý hlavní cíl však zahrnuje několik dílčích cílů, které jsou definovány níže v kapitole 2.1 Cíle a hypotézy. V rámci této práce je také cílem zjistit, jaké položky dělaly žákům v dotazníkovém šetření problémy, respektive kterým položkám nerozuměli a potřebovali je dovysvětlit. Těchto dvou hlavních cílů

bude dosaženo analýzou a studiem pramenů literatury, a výzkumem na vybrané základní škole prostřednictvím dotazníkového šetření.

Pro dotazníkové šetření jsem si zvolila základní školu v Šumperku, jelikož ze Šumperka pocházím, na zvolené škole jsem absolvovala povinnou školní docházku a realizovala jsem na ní i svoji první souvislou pedagogickou praxi. Pro šetření jsem si zvolila již zmiňovaný 2. stupeň této základní školy a předmět zeměpis. Respondenty se tak stali všichni žáci ze všech tříd 2. stupně. Jak již bylo zmíněno, pro výzkum vyučovacího klimatu je zvolena metoda dotazníkového šetření, jedná se tedy o kvantitativně orientovaný výzkum, ve kterém budou zpracovávána a analyzována primární data. Dotazníkové šetření má elektronickou podobu a jeho realizace proběhla ve vyučovacích hodinách IVT prostřednictvím platformy Google Formuláře.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů (prostředí, klima, atmosféra) a základních variant klimatu školy (školní, třídní, komunikační a organizační klima). Následně je teoretická část věnována hlavnímu tématu práce, kterým je vyučovací klima. Zprvu je vyučovací klima charakterizováno, jsou uvedeny typy vyučovacího klimatu a způsoby jeho výzkumu. Dále je několik stran věnováno faktorům, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu. Závěr teoretické části se pak zabývá výzkumy vyučovacího klimatu. Těmito kapitolami je naplňován první uvedený hlavní cíl práce a také jeho dílčí cíle.

Empirická část obsahuje metodologii, jsou v ní tedy uvedeny cíle a hypotézy, je popsána metoda dotazníku a dotazníku, který byl použit k hodnocení vyučovacího klimatu. Uvedena je samozřejmě i administrace dotazníku a způsob zpracování výsledků. Hlavní část empirické části je věnována analýze získaných primárních dat. Vyučovací klima je nejprve analyzováno na úrovni celého 2. stupně, následně však u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách. To je hlavním předmětem zkoumání této práce. Dále je vyučovací klima analyzováno z hlediska pohlaví žáků, z hlediska žáků dle jejich klasifikace a z hlediska oblíbenosti předmětu vždy u jednotlivých učitelů. Dále je vyučovací klima analyzováno z hlediska pohlaví učitelů, délky jejich praxe a jejich aprobovanosti.

Přínosem této práce by mělo být uplatnění zjištěných výsledků vyučovacího klimatu v praxi, kdy výsledky by měly být předány základní škole, na které bylo dotazníkové šetření uskutečněno. Na samotné škole poté bude, zda s výsledky bude chtít pracovat a případně vylepšovat vyučovací klima.

1 Teoretická část

1.1 Základní pojmy

Hned na úvod této práce se zaměříme na základní pojmy, které souvisí s vyučovacím klimatem, a které si v rámci této kapitoly objasníme. Mezi ty stěžejní patří prostředí, atmosféra a klima.

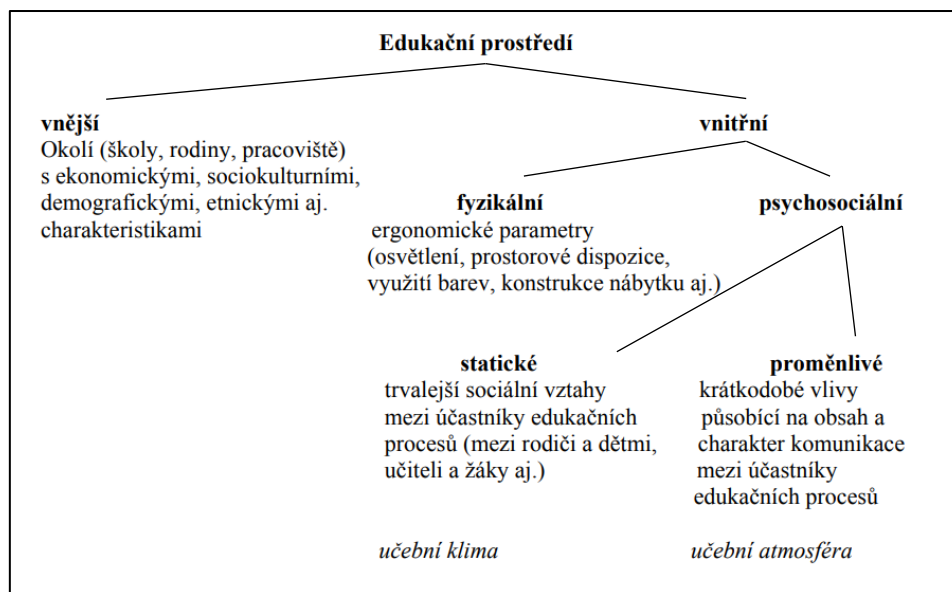
1.1.1 Prostředí

Prostředí můžeme definovat jako soubor podmínek, vnějších a vnitřních jevů, které obklopují jedince a ovlivňují jej (Bloom, 1964, s. 183-200). Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost definuje prostředí jako „souhrn okolností, ve kterém někdo žije nebo se něco děje“, kdy jako příklad je zde uvedeno prostředí rodinné, pracovní a životní (Mejstřík, 2003, s. 315).

Grecmanová pak pojímá prostředí jako „soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, představuje velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci“ (Grecmanová, 2003, s. 3). Prostředí poté rozděluje na fyzické, sociální, kulturní a přírodní (Grecmanová, 1998, s. 31-58).

Co se týče této diplomové práce, bude nás samozřejmě zajímat prostředí školy, ve kterém se nachází řada podnětů, které ať už záměrně či nezáměrně působí na žáky.

Edukační prostředí, tedy prostředí školy, popisuje např. Průcha (2013, s. 68-72), který považuje právě edukační prostředí za jeden z důležitých pojmů pro patřičné vysvětlování jevů a procesů probíhajících ve vzdělávání – v edukační realitě. Odkazuje se ve své knize např. i na Komenského, který se také zaměřoval na utváření vhodných podmínek pro realizaci výuky. Průcha (2013) v jedné ze svých kapitol popisuje historii pojetí edukačního prostředí. Uvádí, že edukační prostředí bylo nejprve vnímáno spíše z prostorové stránky, tedy založeno na fyzických parametrech: barva stěn ve třídě, velikost oken, barva tabule, stoly žáků, typ nábytku, architektura školy apod. Tohle pojetí označuje za ergonomické. Od 70. let se pak začalo rozvíjet jiné pojetí, kdy bylo edukační prostředí vnímáno jako: „soubor psychosociálních vlivů a vztahů působících v edukačních (školních) procesech“ (Průcha, 2013, s. 69). Tohle nové pojetí bylo tedy zaměřené na klima či atmosféru, ať už ve třídách nebo celých školách, respektive na to, jak samotní účastníci dané prostředí prožívají a vnímají (Průcha, 2013, s. 69). Problematiku edukačního prostředí poté Průcha (2013, s. 70) uzavírá shrnujícím schématem, které můžeme vidět na Obr. č. 1.



Obr. č.1: Edukační prostředí (Průcha, 2013, s. 70, vlastní zpracování)

Kdybychom se zaměřili na složky tvořící prostředí, měli bychom jistě zmínit základní čtyři, které vymezuje Tagiuri (1968). Těmito složkami ve vazbě na školu jsou prostředí: ekologické, společenské, sociální a kulturní (Tagiuri, 1968, 11-32). Jednotlivé složky pak popisuje ve své knize Havlínová (1994), která se odkazuje právě na Tagiuriho, kdy ekologické prostředí popisuje jako „materiální, fyzikální a estetické kvality školy“. Do ekologického prostředí tedy spadá to, jak je škola vybavena a uspořádána jak v interiéru, tak i exteriéru (hřiště, zahrada apod.). Společenské prostředí zahrnují osoby, které jsou součástí organizace (školy): žáci, učitelé, rodiče, a především vedení školy. Důraz je zde kladen na kvalitu a kompetence osob. Sociální prostředí poté zařazuje způsob komunikace a kooperace, vzájemné vztahy a chování. Poslední složkou je složka kulturní, která představuje systém víry, hodnoty, přístupy, veřejné mínění. (Havlínová, 1994, s. 29-30). Tyto stejné složky (dimenze) popisuje obdobně ve svých knihách i Grecmanová (1998, s. 34 a 2008, s. 31).

Lašek (2012, s. 3) dělí prostředí na dvě základní kategorie: prostředí společenské a přírodní. A dále vymezuje prostředí do třech úrovní: mikroprostředí, mezzoprostředí a makroprostředí. Pro tuto práci bude nejvíce stěžejní mikroprostředí, do kterého řadí osoby a podněty, které na nás nejvíce působí, mají „největší intenzitu, frekvenci a délku trvání“ (Lašek, 2012, s. 3). Do mikroprostředí tedy dle Laška (2012, s. 3) patří rodina, přátelé, pracoviště, školní třída, učitel, spolužáci, vrstevníci, zájmové kroužky. Do mezzoprostředí poté zařazuje místo bydliště, do kterého spadá i škola. A nakonec makroprostředí – tedy společenské vlivy a podmínky podílející se na formování osobnosti jedince (Lašek, 2012, s. 3).

To, v jakém prostředí se jedinec pohybuje hraje velkou roli i při formování jeho rozumové složky, proto bychom měli dbát na kvalitu prostředí z hlediska druhu, hustoty a vývojové přiměřenosti podnětů (Vaněk, 1972, s. 109). Z hlediska výchovné stimulace a inhibice poté Vaněk rozděluje prostředí na podnětově chudé, přesycené, jednostranné a vadné (Vaněk, 1972, s. 17-18). Kdy ani jedno z uvedených typů prostředí není pro vývoj a výchovu jedince vhodné. Stejně tak, jako má prostředí vliv na rozumovou složku, tak ovlivňuje i emoční vývoj mladých jedinců. Měli bychom tedy zajistit zdravý druh prostředí, ve kterém „probíhají procesy emoční stimulace a inhibice“ (Vaněk, 1972, s. 120-121). Mezi nežádoucí prostředí pak Vaněk řadí prostředí také emočně chudé a nadměrně bohaté, emočně jednostranné a závadné. Co se týče prostředí školy, zde uvádí učitele, který může být tvůrcem špatného emočního prostředí. Takové prostředí může navodit svojí odměřenou a autokratickou povahou, která v dětech pak vyvolává pocit strachu, závisti či hněvu. (Vaněk, 1972, s. 120-121)

Z několika výzkumů bylo zjištěno, že prostředí má samozřejmě vliv i na chování člověka a efektivitu práce, kdy výkonnost člověka závisí na měnících se pracovních podmínkách. Pro vývoj a výchovu je tedy prostředí poměrně důležité, jelikož se podílí na formování každého jedince. (Bendl, 2014)

Školním prostředím se dále zabývala i K. Nader (2012), která se zaměřila na faktory ovlivňující charakteristiku školního prostředí. Těmito faktory jsou: styl vedení, velikost školy, úroveň mezilidských konfliktů, úspěch, školní vyhoření a multikulturalismus. Klade důraz na vytváření pozitivního školního prostředí a klima, jelikož přispívá k projevům chování žáků ve školách a k jejich studijním výsledkům, má také vliv na emocionální a behaviorální výsledky mládeže. (Nader, 2012, s. 3-8)

Spokojeností v rámci školního prostředí a tím, jak jej ovlivňují informační technologie, se zabývali také D. B. Zandvliet a B. J. Fraser, kteří vymezili pět faktorů psychosociálního a pět faktorů fyzikálního prostředí. To, jaký vliv mají informační technologie na spokojenost studentů s prostředím, zkoumali tito odborníci na vzorku 1 404 studentů v Austrálii a Kanadě. (Zandvliet, Fraser, 2005, s. 1-17)

Prostředí v rámci vyučování hraje velkou roli a je jedním z faktorů, který může ovlivňovat atmosféru i klima třídy. Rozdíl tedy určitě bude mezi normální učebnou a např. laboratoří či jinou specializovanou učebnou. Další roli hraje i estetika a prostorové uspořádání učebny. Je jasné, že atmosféra ve třídě bude opět rozdílná při uspořádání lavic při klasické frontální výuce od atmosféry, která by panovala při jiném uspořádání lavic, např. do U v rámci diskusní formy vyučování či do kruhů při skupinových pracích ve výuce. Se školním prostředím a prostředím třídy je spojen i osobní prostor žáka. Tedy to, zda má žák

dostatek osobního prostoru pro svůj pocit bez omezování někým jiným a zda má místo pro uložení vlastních věcí. I tento osobní prostor je opět jedním z faktorů ovlivňující atmosféru a klima. (Fialová, Matýsová, 2007, s.12-13)

1.1.2 Klima

Na úvod si objasníme, jaký je rozdíl mezi klimatem a atmosférou, jelikož se tyto dva pojmy mnohdy zaměňují. Zatímco klima je jev, který je dlouhodobý, trvalejší a typický pro určité prostředí (školy, třídy apod.), tak atmosféra je jev spíše krátkodobý. Atmosféra se často mění, jelikož závisí na aktuálních faktorech a okolnostech, které v daném prostředí probíhají, také na aktérech přítomných v daný okamžik v daném prostředí. (Fialová, Matýsová, 2007, s.7-8)

Pokud se zaměříme nejprve na klima, tak tento pojem má těžiště v přírodních vědách, kdy „slovo „klima“ pochází z řeckého „klino“ a znamená sklon, klonit se“ (Kašpárková, 2007, s. 25). Klima je tedy i geografickým termínem a v meteorologii označuje podnebí (Kašpárková, 2007, s. 25). Kdy podnebí je také dlouhodobý průměrný stav atmosféry v určitém místě (ČHMÚ, 2023).

Mezi jednu ze starších definic klima patří definice od Tagiuriho, který definuje klima jako „relativně trvalou kvalitu celkového prostředí, kterou zažívají (a) obyvatelé, (b) ovlivňuje jejich chování a (c) lze popsat pomocí hodnot určitého souboru charakteristik (nebo atributů) životního prostředí“ (Tagiuri, 1968, s. 25).

Klima můžeme dále vysvětlit jako jev vznikající v rámci sociálního (skupinového) prostředí. Klima vytváří všichni aktéři, kteří se v daném prostředí nachází a současně na ně dané klima i působí. Lašek (2012) zmiňuje, že z hlediska školy se klima nejvíce projevuje na úrovni tříd, tedy ve třídách. (Lašek, 2012, s. 42)

Grecmanová (2003, s. 3) charakterizuje klima do jisté míry jako pravidelný a objektivní jev, který působí na jedince a ovlivňuje jeho pocitové a postojevé rozpoložení. Přiřazuje klimatu dvě vlastnosti, a to dlouhodobost a stálost. Dále Grecmanová (2003, s. 3) upozorňuje, že klima nevzniká jen tak samo, ale je utvářeno, je závislé jak na objektivních, tak i subjektivních faktorech daného prostředí.

Dle výše zmíněného nám již musí být jasné, že klima je v podstatě všude kolem nás a jeho rozdílnost je dána prostředím, ve kterém se pohybujeme, žijeme a s jakými osobami jej sdílíme. Grecmanová (2003, s.3) tedy uvádí, že „klima je jevem jak v geografické oblasti, tak i v sociálním systému“.

Pro tuto práci je samozřejmě stěžejní klima, týkající se školního prostředí. Kašpárková (2007, s. 27) pak uvádí i další klima prostředí např. volnočasových a zájmových útvarů, pracovní, rodinné apod.

Co se týče klimatu a školství, tak klima můžeme podle úrovně rozlišovat na: klima školní třídy jako celku nebo na úrovni jedné vyučovací hodiny, souboru vyučovacích hodin, výuky jako celku, dále také dle úrovně jednoho učitele či celého učitelského sboru. Kromě toho rozlišujeme klima třídy, školy, učitelského sboru, výuky. (Lašek, 2012, s. 41)

Pro celkovou kvalitu klimatu je důležitý systém sociálních vztahů, tedy mezilidské vztahy, a to především u hlavních činitelů, kterými jsou ve školním prostředí učitelé a žáci (Havlíková, 1994, s. 30).

1.1.3 Atmosféra

Jak už bylo výše zmíněno (viz. kapitola Klima), pojem atmosféra bývá mnohdy zaměňován s pojmem klima, ovšem tyto dva pojmy nenesou stejný význam. Grecmanová vymezuje atmosféru jako krátkodobý jev, který je situačně podmíněný. (Grecmanová, 2003, s. 3). Kromě toho, že je atmosféra zaměňována s klimatem a je s ním provázaná, tak stejně tak je provázaná, a dokonce i závislá na prostředí (Kašpárková, 2007, s. 23-25).

Mareš a Ježek (2012) uvádí, že se atmosféra může změnit během vyučovacího dne, ale i v daleko kratším úseku, tedy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky. Ve své práci zmiňují konkrétní příklady změny atmosféry: oznámení odpadnutí hodiny z těžkého předmětu, při udělení nespravedlivé známky žákovi, při rvačce mezi chlapci o přestávce apod. (Mareš, Ježek, 2012).

Velký vliv na atmosféru má samozřejmě chování učitele a také to, jak reaguje na chyby žáka. Pokud učitel bude vystupovat klidně a přistupovat k chybám věcně, bude pomáhat žákům se orientovat v učivu, tak atmosféra bude mnohem pozitivnější než při napjaté atmosféře ve třídě, kdy učitel požaduje bezchybné výkony nebo když žáky zesměšňuje či znehodnocuje jejich výkony a snahu. (Fialová, Matýsová, 2007, s.12)

Kromě chování žáků a učitelů ovlivňuje atmosféru i vyučovaný předmět. Můžeme pozorovat rozdílnou atmosféru v hlavních předmětech, jako je např. matematika, kde bude atmosféra odlišná než atmosféra při výchovných předmětech. (Fialová, Matýsová, 2007, s.12)

Kdybychom se na závěr podívali do historie, tak např. O. F. Bollnow (1989, s. 5) popisuje atmosféru jako vánek, který se vznáší nad pevnou zemí, jako něco, co se pohybuje a zavání, jako oslnivou záři, která zakrývá a deformuje skutečné vztahy, které jsou za ní ukryté. Bollnow se ve svém textu věnuje pojmu pedagogická atmosféra, což je jakési emoční naladění,

keré vzniká mezi vychovatelem a dítětem, má vliv na výchovně vzdělávací proces a tvoří „základ každého pedagogického vztahu“. (Bollnow, 1989, s. 5).

1.2 Základní varianty klimatu školy

Jak již bylo výše zmíněno, existují různé varianty klimatu školy. „Variantu klimatu lze vymezit ve vztahu ke specifickým prostředí, která se něm podílejí a osobám, které je vnímají“ (Kašpárková, 2007, s. 32). Tato práce je zaměřená na vyučovací klima, ale ještě před tím, než se budeme této hlavní části práce věnovat, je jistě důležité se zaměřit i na další varianty klimatu školy, které se právě s vyučovacím klimatem pojí. Na základě osobního výběru budou tedy charakterizovány dvě nejzákladnější varianty klimatu školy, kterými jsou školní klima a třídní klima, a následně také klima komunikační a organizační.

1.2.1 Školní klima

Školní klima se zabývá školním životem a kvalitou jeho prostředí uvnitř školy (Grecmanová, 2003, s. 3). Jedná se o specifický projev školního prostředí zahrnující všechny čtyři dimenze. Toto školní prostředí „vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci“, kterými jsou samotní žáci, učitelé, další školní pracovníci, rodiče, veřejnost (Grecmanová, 2003a, s. 18; Grecmanová, 2008, s. 33). Školní klima popisuje kvalitu mezilidských vztahů a sociálních procesů na dané škole (Grecmanová, 2003, s. 3). Je dlouhodobě vytvářeno a „závisí na specifické situaci jednotlivé školy“ (Grecmanová, 1998, s. 33).

Ježek (2004, s. 37) popisuje, že „Klima je dáno tím, jak se lidé ve škole nebo v souvislosti se školou cítí“; „Klima je emoční reakcí na kulturu školy“. Kdy pod kulturu školy řadí: „normy, přesvědčení, rituály, hodnoty, pravidla apod.“ (Ježek, 2004, s. 37) Dále také vysvětluje klima, že „je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události“ (Ježek, 2004, s. 37). Klima nepojímá jako způsob k dosahování cílů, ale bere jej jako stav či cíl samotný. Dle něj je tedy klima „jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy“ (Ježek, 2004, s. 37).

Jiří Mareš charakterizuje klima školy následovně. Klima školy popisuje jako subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev, který je dlouhodobý, mění se v čase, podílejí se na něm aktéři (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče apod.), můžeme jej zkoumat v různých úrovních a podobách, má různé dopady a ovlivňuje: charakteristiky aktérů, úspěšnost fungování instituce jako celku a kvalitu výstupů instituce (Ježek, 2003, s. 93-94).

Co je to školní klima popisuje i pedagogický slovník, ve kterém je opět uvedeno, že se jedná o sociálně-psychologické proměnnou, vyjadřující „kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů“, probíhajících na dané škole (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125). Klima školy je vnímáno, prožíváno a hodnoceno všemi účastníky, tedy učiteli, žáky a případně zaměstnanci školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125)

Co se týče teorií o školním klimatu, převládají dva přístupy, které vysvětluje Janke (2006). První přístup je dán organizační psychologií, kdy Janke teorii klimatu vysvětluje v organizacích a firmách a přenáší ji na školy, které jsou v podstatě také organizací. Těžiště této teorie je založeno především na chování ředitele a na spolupráci personálu, tedy učitelů. Druhý přístup vychází z pedagogiky a pedagogické psychologie. Tento přístup se týká hlavně klimatu třídy nebo školy z pohledu žáků. (Janke, 2006, s. 12)

Klima školy ovlivňují **různé faktory**, které se právě podílejí na tvorbě klimatu. Grecmanová (2008, s. 51) definuje tyto faktory jako všechny složky a činitele prostředí, dále je rozděluje na živé/neživé, hmotné/nehmotné, přírodní/kulturní a věcné/činnostní. Ve své knize Klima školy pak Grecmanová (2008, s. 52-74) uvádí celkem osm faktorů klimatu školy. Těmito faktory jsou: 1) region (umístění, městská/venkovská škola, poloha ve vazbě na sociální složení obyvatelstva), 2) architektura a fyzické prostředí (velikost školy, vybavení, barevnost, dostatek světla, dekorace, rozčlenění místností), 3) forma školy (forma a organizace procesů, integrované/reformní/tradiční školy), 4) organizační znaky škol (velikost školy a tříd, počet žáků ve třídě, výkonnostní kurzy, ročníky, homogenní/heterogenní třídy dle výkonnosti), 5) obsah výuky, vyučovací předmět (prosazování předmětů učiteli, volitelné předměty, rozdílnost typu škol: gymnázia/ SOŠ apod.), 6) osobnost učitele (jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje, délka praxe, zkušenosti, znalosti, autorita), 7) osobnost žáka (pohlaví žáků a jejich poměr, kognitivní schopnosti, výkon, sebekoncepce, motivace, zájmy, postoje ke spolužákům, sociální původ) a 8) vedení školy (management, způsoby chování řídicích a vedoucích pracovníků). U každého faktoru klimatu pak zmiňuje hned několik průzkumů, které byly na daný faktor provedeny. (Grecmanová, 2008, s. 52-74)

Na faktory ovlivňující sociální klima školy se zaměřili i Fialová s Matýsovou (2007). Hned na úvod zmiňují na prvním místě osoby ve škole a osoby se školou související (vedení, pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče). Dále stejně jako Grecmanová uvádí umístění školy a její architekturu, řešení vnitřních prostorů, také stáří budovy, se kterým souvisí dále i estetická úprava, také vnitřní vybavení. Na klimatu školy se podílí i koncepce školy, její

filosofie, zda se jedná o školu tradiční či alternativní apod. V závěru jsou zmíněné i aktivity školy, které se také podílí na celkovém klimatu (Fialová, Matýsová, 2007, s.12).

Co je ale ovšem pro školní klima nejdůležitější? Nejdůležitější je, aby bylo vytvářeno **pozitivní školní klima**. Jedině tak totiž mohou být dosaženy dané cíle ve vzdělávacím procesu. Mezi podstatné znaky pozitivního školního klimatu patří vzájemné vztahy mezi účastníky. A mezi pocity utvářející pozitivní školní klima zařazuje Kašpárková (2007, s. 41): pospolitost, sounáležitost, spolupráci, důvěru, otevřenost, pozornost, přátelskou atmosféru, společné cíle, hodnoty, disciplínu a pořádek.

I Havlínová (1994) klade důraz na sociální systém a mezilidské vztahy, které uvádí jako rozhodující složku podílející se na celkové kvalitě klimatu. Ve své knize pak na základě předchozích studií vypsala hlavní znaky určující kvalitu klimatu, jimiž jsou respekt (úcta), důvěra, vysoká morálka, množství rozmanitých příležitostí, nepřetržitý studijní a společenský růst všech žáků i učitelů, soudržnost, obnova a rozvoj školy, každodenní starost a péče o školu a vše s ní související (Havlínová, 1994, s. 31).

Grecmanová se zabývala znaky pozitivního školního klimatu hned z několika hledisek: z hlediska žáků, učitelů, rodičů a veřejnosti (Grecmanová, 1998, s. 50).

Se svými spolupracovníky Grecmanová dále uvádí základní **tři typy školního klimatu**: autoritativní, demokratické a liberální klima školy (Grecmanová et al., 2012, s. 6-7). Ve své vlastní knize Klima školy pak věnovala několik stran dalším typům klimatu školy z různých hledisek. Dle kustodiálního a edukativního určení cíle školy, dle uniformity a plurality, dle chování učitele v konfliktu se žáky, dle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení, dle zájmu o lidi, nebo o pracovní úkoly školy, dle různých vztahů, postoj, pocitů a hodnotících soudů, dle výchovných stylů, dle způsobů vedení školy a kontaktu školy s okolím, dle autentičnosti chování členů organizace a spokojenosti učitelů (Grecmanová, 2008, s.75-84).

Školní klima je nejširším typem klimatu, v rámci kterého rozlišujeme dále konkrétnější klima: klima třídy, klima učitelského sboru, organizační, komunikační a sociální klima a samozřejmě vyučovací klima, které je podstatou této práce (Grecmanová, 2003a, s. 18).

Na školní klima bylo samozřejmě uskutečněno již mnoho výzkumů. Např. Jirečková uskutečnila výzkum školního klimatu na Střední zdravotnické a sociální škole v Chrudimi v rámci projektu Zdravá škola. Ve výzkumu bylo hodnoceno celkem pět oblastí: „(1) vztah a motivaci ke škole, (2) kvality a kompetence učitele, (3) školní pravidla a kázeň ve vyučování, (4) soudržnost třídy jako sociální skupiny, (5) architektonické, estetické a hygienické aspekty školy“ (Janík, 2013, s. 70). Tyto stejné oblasti použila ke zkoumání školního klimatu i

Kantorová. Školním klimatem se zabýval také již výše zmiňovaný Ježek, který „analyzoval jaké informace o klimatu školy lze očekávat od začínajících studentů“ (Janík, 2013, s. 71). Dále Vojtíšková, ta se snažila najít „souvislosti sociálního postavení rodiny a jejího vztahu ke škole“ prostřednictvím výpovědí matek žáků (Janík, 2013, s. 71). Smetáčková a Viktorová se zaměřily, jaký vliv má škola v přírodě na školní klima. Dále se školním klimatem z různých pohledů zabývali: Jandová, Vojtová, Kratochvílová a Havel. (Janík, 2013, s. 70-75)

1.2.2 Třídní klima

Třídní klima je takovou druhou základní variantou klimatu školy, proto i tuto variantu si více přiblížíme.

Velice jednoduchou, krátkou, ale výstižnou definici uvádí Lašek, který pojímá třídní klima jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“ (Lašek, 2012, s. 40). Třídní klima ovlivňuje vývoj třídy jako celku, dále efektivitu žákova učení, ale i učitelova vyučování. Lašek dále ve své knize stručně vystihl tři směry výzkumu třídního klimatu. Ten první je založen na stylu řízení výuky učitelem, tedy zda je řízení založeno na sociálně integrativním chováním nebo dominantním chováním. Ke konci 20. stol. byl poté důraz zaměřen na interakce mezi aktéry, jelikož bylo zjištěno, že podle chování a jednání žáka je ovlivňováno právě jednáním učitele. Druhý směr vzniká v 50. letech 20. stol, ve kterém hraje hlavní roli sociální prostředí a interakce učitel – žáci a žák – žáci. V závěru poté uvádí i třetí směr, který je málo častý a zaměřený na jedinečnost sociálních jevů, unikátnost vztahů, zahrnuje také interakce, ale ke zkoumání využívá jiné metody. (Lašek, 2012, s. 36-37)

Mareš a Ježek (2012, s. 7) popisují klima třídy jako „dlouhodobý jev, který je charakteristický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují“, kdy pod pojmem dlouhodobý si máme představit několik měsíců nebo let. Jedná se tedy o ustálené a typické chování, jednání, prožívání, postoje apod. Klima této třídy, tedy malé sociální skupiny, utváří její aktéři – tedy všichni žáci dané třídy, spolutvůrci jsou dále učitelé učící v dané třídě i třídní učitel dané třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 8).

Stejně jako klima školy, je i klima třídy definováno v pedagogickém slovníku, kde je uvedeno, že se jedná opět o sociálně-psychologickou proměnnou, kterou ovšem „tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrávat“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125). Kdy aktéry tohoto dlouhodobého klimatu jsou: daná třída jako celek, skupiny žáků, žák samotný, učitel a učitelé, kteří danou třídu vyučují. V rámci klimatu třídy můžeme rozlišovat

klima aktuální, tedy to, které fakticky existuje, a klima preferované, které si aktéři tohoto klimatu přejí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125)

Mareš a Ježek (2012) uvádí čtyři charakteristické znaky třídního klima. Typické pro toto klima je, že se jedná o (1) skupinový jev, kdy všichni jeho aktéři (žáci, učitel) na něj mají svůj určitý názor. Třídní klima je (2) sociálně konstruované aktéry klimatu, kteří mezi sebou debatují a taktéž jejich osobními zkušenostmi. Aktéři mezi sebou sdílí osobní zážitky, své názory, debatují navzájem a tím je třídní klima (3) sociálně sdílené. Jako poslední typický znak poté uvádí to, že je klima (4) ovlivňováno širším sociálním kontextem, tedy tím, kde se škola nachází, zvláštnosti umístění školy a o jaký typ sídla se jedná, ve kterém se škola nachází. (Mareš, Ježek, 2012, s. 8).

Z výše uvedeného nyní víme, že na utváření třídního klima se podílejí žáci, učitelé ale i rodiče. Existují ovšem dvě skupiny odborníků, kteří se rozcházejí v tom, kdo je právě tím hlavním zdrojem, kdo klima ve třídě utváří. Někteří zastávají názor, že hlavním zdrojem jsou žáci – „jejich struktura, vlastnosti, chování“ (Průcha, 2013, s. 343). Dále také jejich schopnosti, zájmy, vzájemné vztahy, spolupráce, soutěživost. Nermalou roli hraje také poměr aktivních a pasivních žáků, tvořivých a rigidních, problematických a bez problémů, dívek a chlapců apod. (Fialová, Matýsová, 2007, s. 11). Všechny zmíněné faktory jsou pak v různých třídách odlišné a zapříčiňují to, že je pak každá třída rozdílná, je pro ni charakteristické jiné klima, žáci mají i odlišné postoje k učení a učitelům. To také souvisí s tím, že i učitelé se např. do některých tříd těší na výuku a do některých naopak ne. Klima třídy působí na žáky, na jejich duševní pohodu, chování, aktivitu, motivaci apod., ale také má velký vliv i na učitele, např. na jejich psychickou situaci, pracovní spokojenost, motivaci apod. (Grecmanová, 2003, s. 4).

Druhá skupina odborníků považuje učitele za hlavního tvůrce třídního klimatu. Jelikož učitel má ve třídě také důležité postavení, a svými vlastnostmi a rolí může významně ovlivňovat třídní klima (Průcha, 2013, s. 343). U učitele hrají roli zkušenosti, tedy délka praxe, dále např. jeho styl výchovy a výuky, volba metod a způsobů vyučování, hodnocení apod. (Fialová, Matýsová, 2007, s. 11). Průcha také upozorňuje, že dovedností učitele by mělo být utváření pozitivního klima, jelikož má velký vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. (Průcha, 2013)

Fialová a Matýsová (2007) uvádí hodnocení a zkoušení jako další dva prvky, které se podílejí na utváření klima třídy (také atmosféry). Ve své knize uvádí znaky pozitivního a negativního klimatu třídy v přehledné tabulce, která je zaměřená především na sociálně psychologické aspekty, které jsou pro utváření klimatu rozhodující. Výčet těchto aspektů zobrazuje Tab. č. 1.

Pozitivní klima	Negativní klima
Sociálně integrační výchovný přístup učitele	Autoritativní přístup učitele
Převaha povzbuzování	Převaha kritiky
Převládá věcná a tvořivá atmosféra	Nedostatek věcné a tvořivé atmosféry
Dobrá motivovanost (učitele i žáků) k práci, zaujetí pro činnost	Nedostatečná motivovanost pro práci, nezáměr o činnost
Orientace na úspěchy a pokroky	Orientace na neúspěchy a chyby
Efektivní organizace práce	Nadměrná organizovanost nebo naopak chaos
Čas na práci	Shon, spěch
Klid na práci	Hodně rušivých vlivů
Jasná pravidla	Nejasná nebo neurčená pravidla
Pohoda	Nepohoda, atmosféra strachu, úzkosti
Společné cíle	Absence společných cílů
Otevřená vzájemná komunikace	Narušená vzájemná komunikace
Snášlivost	Nesnášlivost
Spolupráce	Rivalita, soupeření
Přátelské vztahy	Nepřátelské vztahy
Spoluprožívání radosti druhých	Škodolibost při neúspěchu
Pochopení pro druhé (jejich zvláštnosti, potřeby)	Jednostranné upřednostňování vlastních potřeb
Tolerance	Netolerance

Tab. č. 1: Znaky pozitivního a negativního klimatu třídy (Fialová, Matýsová, 2007, s. 13, vlastní zpracování)

Grecmanová (2008, s. 49) však upozorňuje na to, že třídní klima se neutváří jen ve třídě během výuky, ale i o přestávkách a při aktivitách mimo prostory školy, jako např. na výletech či jiných akcích třídy.

A proč jsme se tedy i klimatem třídy zabývali takhle podrobněji? Jelikož klima třídy a klima výuky (vyučovací klima) mají hodně společného, mají však i svá specifika. Pro obě tyto varianty klimatu školy platí, že se jedná především o sociální fenomén, kdy je potřeba pochopit školní prostředí, tedy pracovní prostředí všech aktérů klimatu. Společným znakem třídního klimatu a klimatu výuky také je, že se vztahují k vnímání žáků. (Grecmanová, 2008, s. 48)

Dále můžeme obě klimata považovat „za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality (ve výuce a třídě) u žáků“ (Grecmanová, 2008, s. 50).

Co se týče výzkumů třídního klimatu, za zmínku jistě stojí např. Šedřová, která se zaměřila na „mocenské konstelace vznikající ve školní třídě mezi učitelem a žáky na druhém stupni základní školy“ (Janík, 2013, s. 75). Pro výzkum použila hned několik nástrojů: pozorování, videostudie, rozhovory s učiteli, dotazníky pro žáky. Šedřová vymezila čtyři typy

konstelací vznikající v rámci interakce mezi učitelem a žáky: „zobání z ruky, přesilovka, tahanice, cirkulace moci“ (Janík, 2013, s. 75). Na základě výzkumu na čtyřech základních školách pak došla k výsledku, že nejvíce zastoupeným typem byla přesilovka, kterou považuje Šed'ová za nejstabilnější a nejvíce typickou pro naši společnost. Kromě mocenských konstelací se Šed'ová zabývala i „podobám a funkcím školního humoru zaměřeného na učitele“ (Janík, 2013, s. 75-76).

1.2.3 Komunikační klima

Další variantou klimatu školy je komunikační klima, které je vytvářeno mnoha aktéry, kdy nejvíce podstatným je především učitel, a dále jsou to samozřejmě žáci. Komunikační klima tedy vzniká interakcemi mezi těmito aktéry. Na všech stupních škol má učitel a jeho způsob komunikace velký vliv, a každý žák může učitelova slova a vyjadřování vnímat velmi individuálně. Na některé žáky mohou výroky učitele působit motivačně, na některé naopak demotivačně, dále se mohou žáci komunikaci s učitelem dokonce vyhýbat či v ní být pasivní. (Lašek, 1994, s. 155-156)

Průcha (2002) definuje komunikační klima jako pojem, který „vyjadřuje to, jaké způsoby komunikace s žáky učitel ve třídě navozuje a udržuje“ (Průcha, 2002, s. 59). Ve výuce pak vznikají tzv. komunikační zóny, které vytvářejí učitelé, kdy učitelé s některými žáky komunikují častěji, s jinými méně a s některými skoro vůbec.

Komunikační klima však není vytvářeno pouze komunikací mezi učitelem a žáky, ale také vzájemnou komunikací mezi žáky samotnými. „Komunikační klima není dáno pouze tím, jak spolu jednotliví aktéři mluví, ale také jak je mluvené slovo interpretováno příjemcem, jaký záměr má mluvčí, jaký záměr ze slyšeného vdedukuje posluchač atd.“ (Lašek, 1994, s. 156).

Ke komunikačnímu klimatu se vyjadřuje i např. Grecmanová, která se domnívá, že komunikační (i sociální) klima „vyplývá především ze společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí“ (Grecmanová, 2003a, s. 18).

Lašek (1994) rozděluje komunikační klima na **dva základní typy**, (1) komunikační klima suportivní a (2) komunikační klima defenzivní (Lašek, 1994, s. 156).

(1) Komunikační klima suportivní je vstřícné, podpůrné, aktéři se navzájem respektují, naslouchají, nebojí se vyjadřovat své názory, myšlenky a pocity, komunikace je jasná a jednoznačná. Učitel, který vytváří právě tohle suportivní komunikační klima, ve svých hodinách zaznamenává méně absencí žáků, jelikož ve třídě existuje spokojenost, učitel žáky motivuje, což vede k vyšší sociální aktivitě i zvyšování sebevědomí. (Lašek, 1994, s. 156)

(2) Komunikační klima defenzivní je pak opakem. Jedná se o klima obranných reakcí, soupeření, aktéři se navzájem neposlouchají, své názory, myšlenky a pocity skrývají, v komunikaci je nejasnost. Pokud učitel ve výuce navozuje právě defenzivní komunikační klima, tak to u žáků pěstuje odpor, podvádění, vyvolává spolčování se proti učiteli, útoky na učitelovy slabiny, nebo naopak podlézání mu. (Lašek, 1994, s. 156; Průcha, 2002, s. 59)

1.2.4 Organizační klima

Organizační klima je představováno jako „osobitost“ sociálního systému (Grecmanová, 2003a, s. 18) a jako subkategorie psychosociálního klimatu (Grecmanová, 2013, s. 37). „Organizační klima se vztahuje k vnímání a prožívání učitelů a pouze ojediněle se rozšiřuje o postřehy žáků, vedení školy nebo rodičů“ (Grecmanová, 2013, s. 37). Ustanovuje se na základě toho, jak zúčastněné osoby vnímají objektivní znaky tohoto klimatu (Grecmanová, 2013, s. 37). Má deskriptivní charakter, popisuje veškerou organizaci školy a dění v ní (Grecmanová, 1998a, s. 30). Organizační klima zahrnuje vzájemné chování členů skupiny, a co se týče kvality tohoto klimatu, hrají zde důležitou roli i „očekávání, představy, potřeby členů a také jejich naplnění“ (Grecmanová, 2013, s. 38). Kvalita klimatu (která je poměrně stabilní) má pak vliv na pracovní výkony členů skupiny, takže čím vyšších hodnot organizační klima nabývá, tím je dosahováno vyšších pracovních výsledků (Grecmanová, 2013, s. 38-39).

„Důležitým faktorem organizačního klimatu je způsob chování managementu a jeho styl vedení“ (Grecmanová, 2005, s. 75). Organizační klima je součástí klimatu školy a společně s klimaty tříd, s vyučovacím klimatem, klimatem učitelského sboru apod. vytváří právě zmiňované školní klima. Grecmanová dále uvádí, že organizační klima lze považovat za vnitřní obraz klimatu školy. (Grecmanová, 2005, s. 75).

Na organizačním klimatu se podílí hned řada činitelů, např.: filosofie školy a její dlouhodobé priority, řád školy, hodnoty, vzory a normy, rozvrh hodin, chování vedení školy a učitelů s jejich koordinačními a vedoucími funkcemi, spokojenost učitelů, jejich osobnostní rozvoj a pracovní aktivita, vyučovací metody, způsob komunikace a kooperace a další (Grecmanová, 1998a, s. 30; Grecmanová, 2013, s. 39).

Jak již bylo výše zmíněno, pozornost se vztahuje především k učiteli, který utváří organizační klima. Na to, jakou podobu klima bude mít, mají vliv jeho veškeré činnosti, také interpretace jeho výuky a postoj k vlastní profesi. Na klima má dále vliv i věk učitele, pohlaví, délka praxe, motivace, učitelovy hodnoty, zájmy, postoje. (Grecmanová, 2013, s. 45)

Organizačním klimatem se zabývala již řada odborníků a např. Bessoth jej označuje jako tzv. „provozní klima“ (Grecmanová, 2013, s. 37).

Dále můžeme tohle klima popsat i z hlediska meteorologického, kdy „organizační klima je onen pocit, který vzniká po určitém čase stráveném v sociálním systému jako pochopení „klimatu“ nebo „podnebí“, „ovzduší“ v tomto sociálním prostoru“, jedná se tedy o „typické „podnebí“, „ovzduší“, které se vytváří např. ve škole nebo v části školy, takže je možné, že v rozdílných částech organizace, tedy také školy, je možno vnímat rozdílná klimata“ (Grecmanová, 1998a, s. 31). Můžeme tedy zhodnotit, že organizační klima je výrazem sociálního systému a kultury školy (Grecmanová, 1998a, s. 33).

1.2.5 Vyučovací klima

Poslední variantou klimatu školy je vyučovací klima a jelikož se jedná o téma této práce, bude mu věnována samostatná kapitola.

1.3 Vyučovací klima

Po upřesnění výše uvedených pojmů a základních variant klimatu školy nyní přistupujeme k hlavní problematice této práce, tedy k vyučovacímu klimatu. Jedná se o nejmenší a samostatnou jednotku, nemůžeme jej tedy považovat za totožné s třídním klimatem ani jinou variantou klimatu. (Grecmanová, 2003, s. 5). Na školách panují různá vyučovací klimata, která poté ale třídní klimata ovlivňují, stejně tak jak třídní klimata ovlivňují celkové klima školy (Grecmanová, 2001, s. 210).

Co je to tedy vyučovací klima? Mnohdy o něm mluvíme a ani o tom nevíme. Např. když se učitelé těší do tříd, ve kterých se jim dobře pracuje narozdíl od jiných tříd. Nebo když žáci hovoří o výuce, ve které vidí rozdíly. Rozlišují vyučování, při kterém je legrace a jsou spokojeni či je naopak nuda nebo se bojí toho, co nečekaného by mohlo přijít. Tohle vše zmíněné zahrnuje vyučovací klima.

Vyučovací klima se zaměřuje především na sociální a kulturní dimenzi v rámci školního prostředí (Grecmanová, 2003, s. 5). Je to dlouhodobý jev tvořící se ve všech předmětech díky interakcím mezi aktéry, tedy mezi učiteli a žáky. Jedná se o odraz vyučovacího prostředí, který v jeho subjektivní a kulturní dimenzi vnímají, prožívají a hodnotí jeho aktéři (žáci a učitelé) subjektivně (Grecmanová, 2004, s. 37). Kašpárková (2002, s. 48) hovoří o vyučovacím klimatu jako o „souboru požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci“. „Je to výsledek kontaktu žáků s vyučováním“ (Grecmanová, 2003a, s. 20). Vyučovací klima „se vztahuje na emoce, pocity, reakce, zátěže žáků, vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově se strukturou žákovské skupiny“ (Kašpárková, 2002, s. 48).

Grecmanová uvádí vlivy, které dle jejího názoru nejvíce ovlivňují vyučovací klima. Jsou to tedy způsoby **komunikace a kooperace, zafixované vzorce chování, vztahy** mezi žáky, mezi učitelem a žáky ve vyučování. Vyučovací klima zahrnuje hodnoty, normy, systém víry, poznávací postupy, hodnocení apod. (Grecmanová, 2004, s. 37,38)

Vyučovací klima se týká především žáků a učitelů a jejich **vzájemných vztahů**. V rámci tohoto klima se tedy zkoumají vztahy mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Velmi důležitý je zde způsob a intenzita mezilidských kontaktů, jestli převažují sympatie či antipatie, jaká je míra svobody, podpory a pomoci, angažovanost ve výuce, důrazu na disciplínu nebo klid. Podstatné jsou však právě sympatie mezi všemi aktéry, kamarádství, přátelství a kooperace. Tyto pozitivní aspekty jsou pak předpokladem pro demokratický a osobnostně orientovaný typ klimatu. (Grecmanová, 2004, s. 38)

Vzájemné vztahy jsou závislé na **osobnostech aktérů**, které vyučovací klima utváří. **Učitel** je aktivním tvůrcem vyučovacího klimatu, proto hraje významnou roli v rámci jeho utváření, a jeho „pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k vyučování“ ovlivňují vyučovací klima různou intenzitou (Grecmanová, 2003, s. 15). Dle novějších výzkumů bylo zjištěno, že u učitelek (žen) je během výuky více tepla, kolektiv je připravenější ke změnám, je zde hravé soupeření, objevuje se zde však méně pravidel než u učitelů (mužů). Učitelé vedou výuku s vyšší organizací a kontrolou. Na vyučovací klima dále působí prosazování moci učitele, sociální interakce, motivace, postoje k vyučování a také zkušenost učitelů. Bylo zjištěno, že pro málo zkušené (začínající) učitele je charakteristické pozitivnější vyučovací klima, jelikož to u žáků vyvolává pocit společného učení. Začínající učitel se totiž také během své praxe – vyučování – učí novým věcem, stejně jako žáci. To poté u žáků navozuje příjemnější pocit. Ve třídách u začínajících učitelů se ale více objevují problémy s kázní, motivací, hodnocením, rozvíjením vztahů s rodiči apod. S rostoucím věkem, nabytou praxí pak ale také mohou přijít problémy související s únavou, stresem a ztrátou pocitu uspokojení. (Grecmanová, 2003, s. 15-16)

Grecmanová (2008) dále uvádí učitelovu spokojenost se školou a školním klimatem obecně jako další ovlivňující prvek. Pokud je učitel spokojený, vnímá školu a její klima pozitivně, má to vliv na podobu jeho vyučování a následné vnímání žáků jednotlivých předmětů. Bylo také zjištěno, že oblíbenost učitele u žáků ovlivňuje vztah žáků k danému předmětu, tj. pokud mají žáci učitele rádi, zaujímají kladný vztah také k předmětu, který tento učitel vyučuje. (Grecmanová, 2008, s. 62)

Žák je druhým aktivním tvůrcem vyučovacího klimatu. Žáci mohou klima ovlivňovat svojí inteligencí, výkonností, sociodemografickým zázemím, poměrem chlapců a dívek,

individuálními znaky žáků (postoje, zájmy, dosavadní znalosti, ...) apod. Inteligence žáků ovlivňuje jejich abstraktní myšlení, kreativitu, tvořivost, přizpůsobivost, také zažití pocitu úspěchu atd. U žáků s nižší inteligencí mohou nastávat problémy s pochopením učiva, které mohou následně u učitele vyvolat podráždění či rozčilení, a to vše pak ovlivňuje vyučovací klima. Co se týče sociodemografických charakteristik žáků, zde můžeme zmínit např. etnickou strukturu žáků, která také může určitým způsobem ovlivňovat klima. Během výuky by nemělo docházet k hodnocení žáků na základě barvy pleti, dialektu natož k diskriminaci, a to jak ze strany učitelů, tak ostatních žáků. Na vyučovací klima mají vliv i socioekonomické statusy žáků, dále již zmíněný poměr chlapců a dívek ve třídě. Je prokázáno, že čím více je ve třídě dívek, tím lepší vztahy ve třídě panují, třída se do vyučování více zapojuje, žáci jsou spokojeni s výukou, což příznivě ovlivňuje jejich práci, disciplínu a plnění úkolů. (Grecmanová, 2003, s. 16-19)

Co se týče této práce, která je zaměřená na vyučovací klima na 2. stupni základní školy, tak nás budou zajímat žáci v období **dospívání – pubescence**, tedy zhruba ve věku od 11 do 15 let. Období pubescence můžeme dále rozdělit na dvě fáze: (1) fáze prepuberty, ve které se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání a (2) fáze vlastní puberty, která navazuje na prepubertu a je ukončena dosažením reprodukční schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143). V období pubescence a obecně v rámci celého dospívání, dochází k začleňování jedince do společnosti, jedná se o přechod z dětství do dospělosti, který je doprovázen řadou změn. Pro pubescenci je velmi charakteristická emoční labilita, časté změny nálad, impulzivní jednání, nestálé a nepředvídatelné reakce a postoje, přecitlivělost a silné citové konflikty, proto je tohle období nazýváno také jako období „bouří a krizí“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147). Žáci mají dále problém s koncentrací a pozorností, jsou více unavitelní, mohou mít zhoršený spánek nebo poruchy chuti k jídlu, a v důsledku všech těchto jevů poté dochází velmi často k výkyvům ve školním prospěchu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147).

U jedince dochází k rychlému rozvoji „motorických, percepčních i ostatních schopností a dovedností“, což vede k vytváření nových zájmů – o sport, četbu, hudbu, film, aktivní tvorbu výtvarnou, hudební apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149). Pokračuje i vývoj vnímání, především vizuálního, a také abstraktního myšlení, řeči (rozšiřuje se slovní zásoba, jedinec skládá složitější věty). (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 148).

Dále se během celého období dospívání vyvíjí inteligence, mění se způsob myšlení. Novým způsobem myšlení je formálně abstraktní myšlení, také se zkvalitňují myšlenkové operace. Od počátku pubescence většina jedinců dosahuje vyššího stupně logického myšlení.

Jedinci dokáží pracovat s abstraktními pojmy, hledají různé možnosti řešení, nespokojí se tedy pouze s jedním, hodnotí, jsou schopni vytvářet domněnky, aplikovat logické operace. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 149-152).

V období pubescence se jedinec snaží postupně dosahovat samostatnosti, objevuje se vzdorovitost, problémy s autoritami. Velmi důležitá je pro dospívajícího vrstevnická skupina, kdy na počátku puberty mají jedinci sklon vytvářet skupiny složené ze stejného pohlaví, postupem času se projevuje zájem o druhé pohlaví a vznikají první lásky. Dále dochází k vývoji sebepojetí a konec období pubescence je spjat s volbou povolání, kdy žáci přemýšlí o své budoucí profesi a na základě toho si vybírají střední školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152-163).

Dalším důležitým aspektem, ovlivňující vyučovací klima je **system vyučování**, který uvádí Grecmanová (2008). Pod systémem si lze představit organizaci, dodržování didaktických principů, různých pravidel, pořádku, způsoby kontroly apod. (Grecmanová, 2004, s. 38). Také to, zda je **výuka orientovaná** spíše na žáka nebo naopak na učitele, na sociální integraci nebo na vedení a řízení, jestli je během výuky vyvíjen tlak na výkon a o jaké intenzitě, jaká je soutěživost, anonymita nebo zájem a soudržnost se spolužáky (Grecmanová, 2008, s. 48).

Vyučovací klima je závislé i na tom, jak se **prostředí podílí na rozvoji jedince, na uspokojování jeho potřeb**. Také jak se rozvíjí jeho kognitivní a afektivní dovednosti a schopnosti a buduje se jeho zodpovědnost. (Grecmanová, 2004, s. 38)

Kromě doposud uvedeného má na vyučovací klima vliv i **architektura, typ a klima školy** celkově (Grecmanová, 2003, s. 6). Na co ovšem nemůžeme zapomenout, je již výše zmíněný velký vliv **vyučovaného předmětu** a také **probírané látky** (Grecmanová, 2003, s. 11). Pro důležitost zopakujeme, že vyučovací klima vzniká v rámci interakci učitel – žák a dále můžeme tvrdit i to, že se vyučovací klima týká daného vyučovacího předmětu a daného učitele (Grecmanová, 2008, s. 48). Vyučovací předmět má vliv „na dynamizování vědomí žáků, přičemž jim pomáhají pochopit složitou realitu jevů ve vzájemné dialektické souvislosti, ale rovněž na to, jak žáci prožívají vyučování a jeho klima“ (Grecmanová, 2003, s. 11).

Z výzkumů bylo dále zjištěno, že již výše zmíněný **stupeň třídy (ročník)**, ale také i **počet žáků ve třídě, a výkonnostní kurzy**, hrají určitou roli v rámci vyučovacího klima. Vyšší ročníky vnímají vyučování více formálněji, zaznamenávají nižší soutěživost a větší množství učiva, výuka je orientovaná více na výkon než v nižších ročnících. Menší třídy o nižším počtu žáků obecně vykazují vyšší pospolitost, aktivitu, zodpovědnost, panují zde lepší pracovní podmínky, které ulehčují vyučování. Rozdílné vyučovací klima pak můžeme sledovat ve výkonnostně homogenních a heterogenních třídách. (Grecmanová, 2003, s. 10-14)

1.3.1 Typy vyučovacího klimatu

V rámci vyučovacího klimatu se zkoumá, jak žáci, případně i učitelé, vnímají a hodnotí vyučování, zda jsou spokojeni či ne. Na základě toho se rozlišuje pozitivní a negativní vyučovací klima (Grecmanová, 2004, s. 39-41)

Pozitivní (neboli příznivé) vyučovací klima je klima vyučování, které je vedeno demokraticky, je osobnostně orientované, má edukativní cíl, projevuje zájem o lidi a pracovní úkoly. Mezi charakteristické znaky pozitivního (příznivého) vyučovacího klimatu patří: spokojenost učitele, kterého jeho práce naplňuje, i když jsou na něj kladeny vysoké kvalitativní nároky v oblasti jeho osobního nasazení a pracovních úkonů spojených s vyučováním. Kromě toho by měl mít učitel velký zájem nejen o sebe, ale i o žáky, jeho výuka by se tedy měla zaměřovat na rozvoj žáka, na jeho osobnost, schopnosti, individuální potřeby. Učitel by měl žáka vést k samostatnosti a také vzájemné toleranci. Pokud tohle vše bude naplňováno, bude se jednat o pozitivní vyučovací klima. Charakteristickým znakem je tedy učitelovo profesionální a věcné jednání. Dále je v rámci pozitivního klima rozvíjena tvořivost, dbá se na inovace, experimentování, podporuje se spontánnost, flexibilita a emocionalita, samostatnost a vlastní odpovědnost žáků při různých aktivitách ve vyučování. Pozitivní vyučovací klima je také podporováno tím, že je žákům umožňováno spolupodílet se na tvorbě vyučování. Dalším typickým znakem je přistupování ke všem žákům spravedlivě, žákům je umožněno zažít úspěch a učitelovo omezování stresu během vyučování. Důraz se klade také na integraci, kooperaci, důvěru, motivaci, radost z vyučování a vzájemné pozitivní vztahy, díky kterým má žák pocit jistoty, že bude akceptován. Od žáků jsou pak očekávány adekvátní požadavky na výkon. Přítomna je chuť žáků se učit, objevuje se přemýšlení o smyslu a obsahu učení ze strany žáků i studentů. V rámci pozitivního vyučovacího klimatu je při hodnocení žáků tendence dávat vyšší počet lepších známek. Vyučování je otevřené veřejnosti a pořádají se i různá setkání, např. s umělci či různými experty. Tyto všechny uvedené znaky jsou charakteristické pro pozitivní vyučovací klima a díky tomu je vyučování efektivní a vede k naplnění výchovně vzdělávacích cílů. (Grecmanová, 2004, s. 39-40)

Opakem pozitivního je **negativní (nepříznivé) vyučovací klima**, pro které je typický autokratický způsob výuky, malý zájem o lidi a pracovní úkony, byrokratické a distanční vyučovací klima. Mezi charakteristické znaky pak dále řadíme malou aktivitu učitele, tedy jeho nízkou angažovanost, nezájem o sebe ani o žáky ve spojitosti s vyučováním. Při negativním vyučovacím klimatu jsou přítomné negativní vztahy, malá podpora, motivace, tolerance, tlak na výkon, nechut' se učit. Objevuje se vysoká přítomnost vyvolávání stresových situací a následný strach žáků z vyučování. Výuka není orientovaná na potřeby žáků, uplatňuje se

především kognitivní stránka. Vyučování probíhá formálně, žáci dle postoje učitele nemají do probírané látky co zasahovat, nepodílí se tedy na tvorbě vyučování. Důraz se klade na dodržování uniformních pravidel a nepřiměřenou disciplínu. Kontakt s okolím je považován za zbytečný. Pokud se během vyučování vyskytují právě tyto negativní znaky nebo alespoň jejich část, tak hovoříme o negativním (nepříznivém) vyučovacím klimatu, které špatně působí na celkový výchovně vzdělávací proces a osobnost žáka. (Grecmanová, 2004, s. 40-41)

1.3.2 Způsoby výzkumu vyučovacího klimatu

Grecmanová (2001, s. 210) uvádí tři základní hlediska, ze kterých je možné sledovat strukturu vyučovacího klimatu: „1. z hlediska žáků, které klima zasahuje a kteří jej prožívají, 2. z hlediska ředitelů škol, školních inspektorů, výzkumníků, to znamená vnějších pozorovatelů, 3. z hlediska učitelů, na které sice vyučovací klima nepůsobí stejným způsobem jako na žáky, ale kteří mají jinou pozici než externí pozorovatelé“.

Co se týče hodnocení klimatu z hlediska žáků, jedná se především o subjektivní hodnocení, jelikož oni samotní klima prožívají. Na druhé straně pak máme hodnocení objektivní, a to právě z hlediska učitelů a vnějších pozorovatelů, kteří se zaměřují na právě objektivní data a realitu, např. na uspokojování potřeb žáků, vzájemné vztahy, dodržování kázně a pravidel, odbornost učitele, dosahování cílů apod. (Grecmanová, 2004, s. 41).

Vyučovací klima lze zjišťovat dvěma základními způsoby, buď standardizovaným pozorováním nezávislým pozorovatelem, anebo pomocí dotazníkového šetření, které je v poslední době nejpoužívanější metodou (Grecmanová, 2001, s. 211). Hlavními respondenty pak bývají žáci, někdy i učitelé (Grecmanová, 2004, s. 41).

Grecmanová (2001) dále uvádí dva nejčastěji využívané dotazníky ke zkoumání vyučovacího klimatu. První – Dotazník k vyučovacímu klimatu od Dreesmanna je zaměřený na učitele, na jeho vřelost, podporu k zodpovědnosti, dále na vztahy, kamarádství, vyučování, disciplínu, spokojenost apod. Tento dotazník se skládá z 45 položek, na které žáci odpovídají pětistupňovou posuzovací škálou (1 = nesouhlasí, 2 = málo souhlasí, 3 = částečně souhlasí, 4 = dost souhlasí, 5 = přesně souhlasí). (Grecmanová, 2001, s. 211; Grecmanová, 2002) Druhý dotazník od Bessotha – Instrument vyučovacího klimatu – verze 6.2 je zaměřený na pohotovost k výkonu, kooperaci, spolupráci, organizovanost učení, podporu ze strany učitele, hodnocení apod. Bessothův dotazník obsahuje celkem 80 položek, na které lze odpovídat ano / ne. (Grecmanová, 2001, s. 211)

V současné době se však ke zkoumání vyučovacího klimatu využívá dotazník od zmiňované Grecmanové, který obsahuje celkem 60 položek rozdělených do deseti faktorů (Grecmanová, 2004, s. 41).

V rámci této práce se budeme zabývat vyučovacím klimatem a zkoumat jej právě z prvního uvedeného hlediska, tedy z hlediska žáků, a to prostřednictvím kvantitativní metody, tedy dotazníku vytvořeného Helenou Grecmanovou (Grecmanová, 2002). Využívání tohoto dotazníku, jeho popis a vývoj bude charakterizován v kapitolách níže.

1.4 Faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu

Tato práce se zaměřuje na vyučovací klima, které je zkoumáno pomocí dotazníku od Heleny Grecmanové, který zahrnuje celkem deset faktorů, ovlivňující vyučovací klima. Kdy faktor je výraz latinského původu a znamená „činitel: hlavní, rozhodující faktor“ (Mejstřík, 2003, s. 81). V následných podkapitolách jsou jednotlivé faktory charakterizovány.

1.4.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě

Vzájemné vztahy a interakce mezi žáky ve třídě hrají velmi důležitou roli v procesu socializace dítěte a dospívajícího. Tím, že se žáci, tedy děti a dospívající, pohybují v prostředí svých vrstevníků a jsou s nimi v interakci, tak se učí řadě postojům, hodnotám, dovednostem a i vědomostem, které nemohou získat od dospělých. Interakcí s vrstevníky dochází k učení se prosociálnímu, ale i antisociálnímu chování. Prosociální chování představuje pomoc, péči, sdílení apod., opakem je antisociální prostředí, kdy v rámci vrstevnické skupiny může dojít ke sklonům ke kriminalitě, drogám apod. Pokud je dítě a dospívající součástí skupiny vrstevníků, tak postupně dokáže kontrolovat své impulsy a potřeby. Dochází tedy k respektování druhých a k tzv. počkání si, kdy nepotřebuje své impulsy a potřeby bezprostředně uspokojovat. Vrstevnické prostředí dále přispívá k progresivní ztrátě egocentrismu. Dítě a dospívající dokáže pohlížet na různé situace a problémy s širší a komplexnější perspektivou, na situace a problémy se nedívá pouze ze svého úhlu pohledu, ale i z pohledu druhých. To, že žák navazuje vztahy s dalšími žáky, tedy se svými vrstevníky, má velký vliv na vývoj hodnot, sociální senzitivity a autonomie osobnosti. Autonomii popisuje Kasíková (2010) „jako schopnost porozumět tomu, co očekávají druhí v určité situaci, a na základě tohoto porozumění se svobodně rozhodnout, zda jejich očekávání vyjdu vstříc“ (Kasíková, 2010, s. 36). Autonomie a sociální interakce jsou velmi důležité, protože pokud k tomuto nedochází a děti jsou izolovány či nejsou přijímány svými vrstevníky, hrozí riziko, že

s nimi budou druzí manipulovat. Tyto děti se pak budou podřizovat tlaku skupiny, i když si budou vědomi toho, že dané činnosti nejsou správné. Dále v rámci vrstevnických vztahů vznikají přátelství, ve kterých žáci mezi sebou sdílejí myšlenky, city, naděje, sny, fantazie, ale samozřejmě i smutek a bolest. V přátelstvích a vrstevnických skupinách nalézají žáci pochopení a chrání je před samotou. K vývoji dítěte a dospívajícího jistě patří hledání a utváření vlastní identity. Ve vrstevnických skupinách a v rámci vztahů tak dochází k tomu, že se jedinci mezi sebou navzájem porovnávají, uvědomují si podobnosti a odlišnosti, přijímají různé sociální role, utváří si své hodnoty apod. To vše vede k sebepoznávání, sebeurčení a utváření vlastní identity. Jak už bylo výše zmíněno, přátelství hrají velmi důležitou roli a pokud není přátelství přítomno a jedinec není součástí přátelské skupiny, zvyšuje se pravděpodobnost mentálních a psychických problémů, které pak mohou vést k patologickým projevům chování v období dospívání a přetrvávat i do dospělosti. „Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činnosti jak v pracovním, tak i ve výchovně vzdělávacím prostředí“ (Kasíková, 2010, s. 37). Pokud dochází ke spolupráci, tak je výkon jedinců mnohem vyšší, než kdyby pracovali samostatně. Interakce a spolupráce tedy zvyšují činnost, přináší příjemnou pracovní atmosféru, roste díky nim motivace a žáci nemají tolik strach z chyb. Vrstevníci a vztahy dále ovlivňují aspiraci, také ambice, které mají následně vliv na profesní kariéru jedinců. (Kasíková, 2010, s. 35-37)

Z výše uvedeného je tedy jasné, že navazování vztahů mezi žáky, tedy mezi vrstevníky, a utváření vrstevnických skupin je velmi důležité! Proto by měl učitel v rámci třídy podporovat a posilovat pěkné vztahy mezi žáky, navozovat příjemnou atmosféru ve třídě, podporovat vzájemnou toleranci apod. Zkrátka vést žáky k pěkným mezilidským vztahům, které by měli rozvíjet i nadále v životě. (Kašpárková, 2002, s. 49-50)

Ke vzájemným vztahům mezi žáky se obrací i pedagogický slovník, ve kterém je uvedeno, že vztah žák – žák, znamená „mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 374). Dále uvádí pět možných hledisek, ze kterých je možné vztahy mezi žáky zkoumat: (1) z hlediska poslání instituce, tedy školy, která má socializovat, (2) dále lze vycházet z hlediska vývojové psychologie a pozorovat sociální zrání, (3) nebo vycházet z pedagogiky a sledovat vztahy usnadňující či komplikující výchovně vzdělávací proces, (4) také z hlediska pedagogické psychologie můžeme zkoumat, jak vztahy mezi žáky saturují jejich sociální potřeby, jak utváří klima a (5) v poslední řadě lze vzájemné vztahy zkoumat z hlediska školní, poradenské a klinické psychologie, kdy lze sledovat, jak se ve vztazích projevují negativní a patologické symptomy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 374).

1.4.2 Pohotovost k výkonu

Pojem výkon pochází z anglického slova achievement a v zahraničí se v rámci pedagogiky používá ve významu „dosahované učební výsledky“, kdy v českém prostředí odpovídá termínu prospěch (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 348). Ve škole pak žák dosahuje určitých výsledků prostřednictvím učení, u kterého je nutné aktivní zapojení. „Učení vyžaduje aktivní, konstruktivní účast toho, kdo se učí“, kdy v této práci se učení týká žáka v prostředí školy (Dvořák, 2005, s. 40). Pro učení je ve škole nutné, aby žáci dávali pozor, jelikož pak lépe pochopí a zapamatují si učivo apod. Jedná se tedy především o kognitivní činnosti, u kterých je nutné aktivní zapojení a angažovanost žáka. Dále je pro učení nutné, aby učitel vytyčil cíle výuky, ke kterým mají žáci směřovat a dosahovat jich. Proto by měl učitel volit takové činnosti, a nabádat žáky k aktivitám, které povedou právě k danému cíli. Pro dosažení cíle je potřeba, aby žákům daná aktivita a cíl dávala smysl. K dosažení cíle mohou učitelé žákům pomoci tak, že u nich budou probouzet touhu po objevování a zkoumání nových věcí. Velmi důležité, a pro učitele někdy náročné, je vytvoření učebního prostředí podnětně bohatého a zajímavého, které žáky bude nabádat k aktivnímu zapojení a spolupráci. (Dvořák, 2005, s. 40; Grecmanová, 2002, s. 50)

Dvořák (2005) ve své knize uvádí hned několik možných způsobů, jak právě tohle zajímavé a podnětné prostředí zajistit a jak jej dosáhnout. Jako první uvádí velmi podstatnou záležitost, že by žáci neměli být na dlouhou dobu pouze pasivními posluchači. Do výuky by měly být zařazovány pokusy, různá pozorování, projekty a aktivity, v rámci kterých si mohou žáci vyzkoušet něco na vlastní kůži. Podnětné prostředí pro výuku lze dále také zajistit návštěvami jiných prostorů, např. i muzeí, nejlépe takových, které mají v expozici zařazené i různé interaktivní předměty, prostřednictvím kterých si mohou žáci opět něco vyzkoušet nebo také vyrobit. Výuku dále obohacuje i diskuse a různé společné činnosti ve třídě. Učitel by měl dále dát žákům prostor pro řízení svého učení, v rámci kterého by měl „učitel nechat žáky dělat určitá rozhodnutí o tom, co a jak se budou učit“ (Dvořák, 2005, s. 40). Jako poslední námět Dvořák (2005) uvádí to, že by učitelé měli pomáhat žákům s vytvářením jejich učebních cílů, které souvisí s jejich zájmy a plány do budoucna. (Dvořák, 2005, s. 40)

Jak bylo již výše zmíněno, výuku lze obohatit nějakou společnou činností, např. diskusí, skupinovými pracemi apod., do výuky zařazovat různé formy a metody výuky a materiální didaktické prostředky. Kašpárková (2002) uvádí, že skupinová práce či práce ve dvojicích přispívá k vyšší aktivitě, při které žáci plní určitý úkol, rozdělují si práci, spolupracují a přijímají zodpovědnost za jeho splnění. Za dobrý výkon by poté měli být žáci pochváleni, což funguje jako velmi dobrá motivace pro další činnost a aktivní zapojení. Kašpárková (2002)

se dále domnívá, že je pro výuku příznivé střídání místa ve třídě, které může mít vliv na ochotu spolupracovat a udržovat si dobrou náladu. Žáci by se pak do takových hodin mohli těšit, jelikož budou vědět, že nebudou muset celou vyučovací hodinu sedět na jednom místě, ale naopak se budou pohybovat, což by je mohlo bavit, proto se jedná opět o velmi příznivý faktor pro vyšší aktivitu žáků během výuky. Aktivním zapojením žáků do výuky lze dosáhnout i pokládáním otázek směřujících ke všem žákům. Díky tomu budou žáci pozorní a zamezí se tak lenosti žáků. (Kašpárková, 2002, s. 50).

Závěrem bych chtěla ještě zmínit, že s udržováním pozornosti a aktivity žáků mohou mít někteří učitelé problémy, které mohou být zapříčiněny např. „nedostatečnou autoritou ve třídě, špatnou koncepcí výuky, nedokonalým stylem vyučování, ale i osobními charakteristikami učitele (pasivita, nedůslednost, lhostejnost apod.)“ (Kašpárková, 2002, s. 50).

1.4.3 Kooperace

Ve slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost je uveden výraz kooperovat, který znamená „vzájemně spolupracovat, postupovat v součinnosti“. (Mejstřík, 2003, s. 144). Jedná se tedy o „spolupráce lidí, zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle“, kdy „mezi sebou mohou kooperovat jedinci, skupiny osob, instituce (včetně škol a školských zařízení) a státy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134).

Tato práce se zaměřuje na kooperaci v prostředí školy během vyučování. Kasíková (2010) ve své knize uvádí tři vymezení kooperace v pedagogických souvislostech. První vymezení chápe kooperaci „jako cílovou strukturu vyučování“, kdy kooperační struktura existuje pouze v případě, když žáci chápou, že mohou dosáhnout daného cíle pouze v případě, když dosáhnou toho daného cíle i ostatní žáci (Kasíková, 2010, s. 29). Dále lze kooperaci vymežit „jako povahový, osobnostní rys žáka“, kdy „právě tento rys je podstatný v reakci žáka na přijetí kooperativní cílové struktury“ (Kasíková, 2010, s. 29). Tohle vymezení tedy upozorňuje na to, že každý žák má jiné povahové rysy – dispozice (motivaci, trpělivost apod.), se kterými vstupuje do kooperace, a které ovlivňují kooperativní učení. Třetí vymezení kooperace „se vztahuje k chování žáků ve školních situacích“ (Kasíková, 2010, s. 30).

Kasíková (2010) dále rozlišuje dva typy kooperace: (1) kooperace jako nápomoc, (2) kooperace jako vzájemnost. (1) Kooperace jako nápomoc spočívá v „asistenci jedné osoby druhé“ (Kasíková, 2010, s. 30). Obě osoby se musí chtít spolupodílet na dosažení cíle. Ve škole se tento typ kooperace objevuje v podobě, kdy žáci jeden druhému pomáhají v procesu učení, kdy tedy jeden pomáhá (učí) a druhému je pomáháno (něco se učí). Tyto role určuje zpravidla učitel. Žáci obou rolí však dosahují stejně velkého výkonu i rozvoje osobnostních atributů a

zlepšují se jejich učební výsledky, i když jsou cíle těchto dvou osob rozlišné. (2) Kooperace jako vzájemnost „spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky“ (Kasíková, 2010, s. 31). Během této kooperace jsou všichni „spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením“ (Kasíková, 2010, s. 31). V rámci tohoto typu kooperace se členové vzájemně respektují a akceptují, mají společné cíle, díky kterým je omezena individualizace a konfrontace. (Kasíková, 2010, s. 30-32)

Z výše uvedeného je tedy již jasné, že je kooperace založena na spolupráci. Ovšem dovednost spolupracovat není vrozená, musí se nacvičit a rozvíjet např. pomocí již zmiňovaného kooperativního učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134). Pedagogický slovník definuje kooperativní učení tak, že se jedná o „učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134). Žáci by si tedy měli dokázat rozdělit role při společné práci, vše naplánovat, rozdělit si dílčí úkoly, vzájemně si pomáhat, radit si, kontrolovat se, spojovat dílčí výsledky do celku atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134).

Kooperativní učení je považováno za velmi přínosné, pokud probíhá prostřednictvím spolupráce ve dvojicích či v malých skupinách, ve kterých žáci společně pracují na splnění cíle. Kooperativní učení má přesah, jelikož díky němu dochází i k rozvoji afektivní a sociální složky, zlepšují se sociální interakce a také postoje k žákům opačného pohlaví či jiné rasové a etnické příslušnosti, nebo k žákům na jiné prospěchové úrovni apod. V rámci výzkumů bylo zjištěno, že při kooperativním učení žáci dosahují lepších výkonů, než když by na daném úkolu pracovali samostatně. Ovšem je potřeba mít na paměti, že ne všechny úkoly jsou vhodné pro kooperativní učení, pro některé je žádoucí, aby na nich žáci pracovali samostatně. V rámci kooperativního učení je především důležitá odpovědnost žáka za svoji práci i práci celé skupiny, kdy si uvědomuje, že každý člen skupiny je odpovědný za splnění všech úkolů – cílů skupiny. Kooperativní učení může sloužit k procvičování, k učení se pojmů a faktů, k řešení problémů nebo k diskusi. Diskuse v menších skupinách dává žákům větší prostor pro vyjádření svých názorů myšlenek apod., také např. nesmělým žákům poskytuje bezpečnější, intimnější prostor pro vyjádření. Během kooperativní výuky, kdy žáci usilovně spolupracují, musí však pracovat i učitel, který kooperací žáků nezískává prostor pro svůj odpočinek. Učitel by měl procházet třídou, sledovat žáky při práci, poskytnout jim případnou pomoc apod. (Dvořák, 2005, s. 30)

Současně by měl učitel u žáků spolupráci podporovat a motivovat je ke spolupráci. Ke spolupráci by však nemělo docházet pouze mezi žáky, ale i mezi učitelem a žáky, jelikož

„je základem toho, aby byl naplněn záměr vyučování – předat žákům nové vědomosti a poznatky“ (Kašpárková, 2002, s. 51).

Kooperativní učení má pět základních znaků: 1. pozitivní vzájemná závislost (vzájemné spojení a nutný úspěch všech členů skupiny, kteří mají společný cíl), 2. interakce tváří v tvář (činnost probíhá prostřednictvím malých skupin, žáci proto komunikují, poskytují si zpětnou vazbu, která je nutná pro kooperativní učení a rozvoj sociálních dovedností), 3. osobní odpovědnost, osobní skládání účtů (smyslem kooperativního učení je posílení jedince, kdy po práci a splnění úkolu ve skupině by měl být žák schopen splnit tento úkol i samostatně, podporuje se i individuální odpovědnost, kdy by žáci měli být hodnoceni jako skupina i jako jednotlivci), 4. formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností (dovednosti je potřeba postupně rozvíjet, postupuje se od nejjednodušších po nejsložitější, od vzájemného oslovování jmény, jasné komunikace, přes akceptování a podporu druhých až po řešení konfliktů), 5. reflexe skupinové činnosti (reflexe je nutná po ukončení činnosti, jelikož vede ke zhodnocení a následnému rozhodování o dalších krocích a hledání dalších možných a lepších cest pro příští činnost) (Kasíková, 2010, s. 37-38; Havlíková, 1994, s. 36-37).

Opakem kooperace je pak soupeření, kdy se jedná o „interakce lidí v takové sociální situaci, v níž úspěch jedince (skupiny) závisí na tom, aby podal vyšší, lepší výkon než ostatní jedinci“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 277).

1.4.4 Podpora učení

Řada učitelů (expertů i začínajících) jsou zastánci názoru, že předpokladem úspěšného a efektivního učení, je motivace. Úkolem učitelů, mnohdy velmi obtížným, je tedy žáky přimět k tomu, aby se chtěli učit. Důležité je tedy žáky motivovat, pěstovat u nich motivaci, jelikož podporuje učení. (Petty, 2013, s. 53)

A co je vlastně motivace? Motivace je „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159).

Motivace je jedním z nejvýznamnějších činitelů v učení a v rámci školního prostředí se je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem aj., je naučená (vytvořená nápodobou vzorů, stanovováním jasných požadavků a očekávání, přímými pokyny od důležitých osob apod.). Postoje ke škole spojené s motivací k učení mají základ v rodině, ve které rodiče působí na dítě, tedy na žáka. Rodiče totiž podporují zájmy dítěte, učí jej využívat

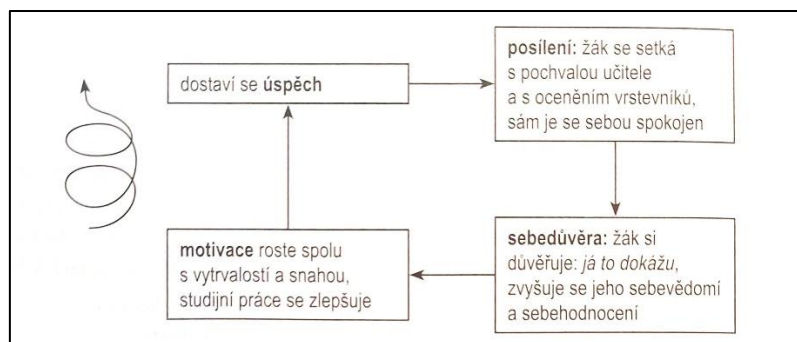
informační zdroje, jsou příkladem pro dítě, učí jej různým dovednostem souvisejících s celoživotním vzděláváním, a tímto způsobem u nich podporují pozitivní postoj k učení. Motivace žáka se během jeho vývoje mění, mění se tedy s věkem. Důležitou roli mohou hrát zájmové kroužky a skupiny, které mohou ovlivňovat taktéž žákovu motivaci. Dále motivaci ovlivňuje také klima třídy a školy. (Kalhous, Obst, 2002, s. 367; Kašpárková, 2002, s. 52)

Při výuce je nutné žáka motivovat, je proto za potřebí, aby učitel žákovi vysvětlil přínos učení, aby žák znal smysl učiva, díky kterému se u něj probudí motivace. Motivace může mít dlouhodobou či krátkodobou povahu. Co se týče krátkodobých motivačních faktorů, tak ty bývají silnější a objevují se především v dětství a v období dospívání. (Petty, 2013, s. 54)

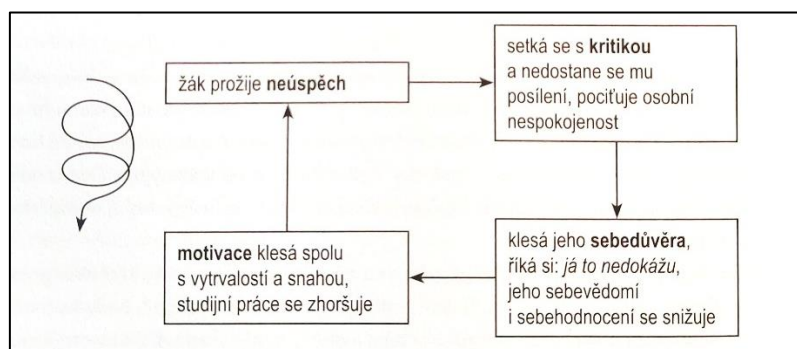
Jak již bylo zmíněno, lze rozlišovat vnější a vnitřní motivaci. Vnější motivace přichází ze strany učitelů, spolužáků či rodičů. Žáci se učí proto, aby byli odměněni, pochváleni nebo se vyhnuli trestu, či z důvodu soutěživosti ve známkách mezi spolužáky atd. Z vnějšku mohou být žáci učitelem motivováni prostřednictvím cílů výuky, sdělováním očekávání, probouzením poznávacích a sociálních potřeb a výkonové motivace žáků, prostřednictvím již zmiňovaných odměn a trestů, eliminací strachu ze školy, předmětu zkoušení apod. (Kalhous, Obst, 2002, s. 370; Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159-160; Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 20-21).

Vnitřní motivace vychází ze žáka samotného a měla by převládat nad tou vnější. O vnitřní motivaci mluvíme, pokud žák chce dělat něco kvůli sobě. Žák se tedy učí z důvodu, že jej výuka a dané téma zaujalo, baví jej, chápe jeho smysl. Vnitřní motivace vychází ze sebepojetí žáka, z jeho osobních cílů, zájmů, ze žákova hodnocení výuky, také z podoby úkolů, zda jsou pro něj zajímavé, záleží také na obtížnosti a samozřejmě na minulých zkušenostech žáka apod. Vnitřní motivaci může učitel u žáků probudit např. pokusem na začátku hodiny, který žáky aktivizuje, zařazováním digitálních technologií, tím, že dá učitel žákovi prostor spolupodílet se na organizaci výuky, výběru tématu, umožní žákovi volbu atd. (Kalhous, Obst, 2002, s. 368-370; Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159-160; Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 20-21).

Co ovšem motivaci velmi ovlivňuje a posiluje ji, je zažití úspěchu, díky kterému se také zvyšuje sebevědomí a sebehodnocení žáka. Petty (2013) ve své knize uvádí dvě přehledná schémata, první znázorňuje úspěch, který je hnací silou učení a je spojený s posílením a zvýšením motivace (Obr. č. 2), druhý znázorňuje neúspěch spojený s kritikou, poklesem sebedůvěry a motivace a uvíznutí v bludném kruhu neúspěchu (Obr. č. 3). (Petty, 2013, s. 56)



Obr. č. 2 Hnací síla učení (Petty, 2013, s. 56)



Obr. č. 3 Bludný kruh neúspěchu (Petty, 2013, s. 56)

Motivace podporuje učení, a proto by měl učitel znát motivaci svých žáků. Zjišťovat ji může prostřednictvím rozhovorů či pozorování. Důležité je pro podporu učení i závěrečné opakování učiva ještě před tím, než učitel začne probírat další – nové učivo. Prostřednictvím opakování zjistí, jak žáci dané učivo ovládají, případně může vysvětlit to, v čem si žáci nejsou jisti, v čem mají mezery. Učitel tak dá najevo, že mu na žácích záleží, že se zajímá o jejich pokrok. A to vše vede k možnému úspěchu žáků, který je opět spjat právě se zvyšováním motivace. (Kašpárková, 2002, s. 52)

Učení lze dále podporovat i individualizací výuky, která respektuje individuální zvláštnosti žáků, tedy různé charakteristiky žáků, ve kterých se žáci navzájem liší, a které ovlivňují jejich učení, ale také i chování a prožívání. Těmito charakteristikami se myslí „zvláštnosti: biologické a genetické (věk, pohlaví, zdravotní stav), psychologické (motivace, styl učení, kognitivní styl, tvořivost), sociokulturní (etnicita, kultura, sociální zázemí, životní zkušenosti), pedagogické (úroveň vzdělanosti, vycvovenosti), životního stylu (denní režim, sportovní aktivita, užívání návykových látek)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 102). Individualizace výuky pak spočívá v tom, že je zachována heterogenní třída, ve které „se provádí diferenciací vnitřní, metodická i obsahová“, dle potřeb a zvláštností žáků dané třídy

(Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 101). Učitel by tedy měl ve výuce individuální zvláštnosti žáků respektovat, vědět o nich, o žáky se zajímat, a na základě toho výuku přizpůsobovat.

Ve většině škol se setkáváme s heterogenními třídami, ve kterých učitelé mohou výuku individualizovat prostřednictvím vytvoření homogenních skupin uvnitř třídy nebo díky pomoci další osoby. S pomocí dalších osob může probíhat týmové vyučování, nebo může pomáhat pomocný personál představující nekvalifikované učitele, rodiče, starší žáky, nebo může být individualizovaná výuka realizována s pomocí „specialistů, kteří pomáhají žákům s obtížemi“ (Havlíková, 1994, s. 37).

Velmi důležitou roli v procesu učení hraje i efektivita. Aby žáci pochopili učivo, zapamatovali si jej a následně využívali poznatky v praxi, je potřeba, aby výuka probíhala efektivně. Efektivní učení „představuje takové postupy, při kterých žáci dosahují co nejvyšší úroveň zvládnutí učiva“ (Múdra, 2008, s. 1). Efektivní učení dále zahrnuje i formování pozitivního postoje ke vzdělávání, rozvoj sociální dovednosti a spolupráce. Díky efektivnímu učení a efektivní výuce by pak měli být žáci schopni reagovat na měnící se podmínky a prostředí, měli by být „schopni vytvářet si správné hodnotící soudy“, a dále by se u žáků měla rozvíjet tvořivost a kreativita (Múdra, 2008, s. 1). To, aby byla výuka efektivní a podporovala žákovu učení, je nutné, aby byla předem optimálně a smysluplně naplánována na základě stanovených cílů definovaných ve vzdělávacích programech, i s předem stanoveným hodnocením. Je potřeba zajistit prostředí bohaté na podněty, bezpečné prostředí, ve kterém bude výuka postavena především na činnosti žáků, kooperativním učení, kritickém myšlení, řešení problémů,

na vzájemné spolupráci a komunikaci. Dle tématu, aktuální atmosféry ve třídě pak učitel volí vhodné metody a strategie vyučování. Starý (2011) vychází z H. Walberga a S. Paika a uvádí celkem deset efektivních vzdělávacích strategií: „1. zapojování rodičů do vzdělávání, 2. hodnocené domácí úkoly, 3. efektivní využití času při výuce, 4. přímé vyučování, 5. orientace žáků v učivu, 6. vyučování učebními strategiemi, 7. individuální vyučování (tutoring), 8. zvládající učení (mastery learning), 9. kooperativní učení, 10. adaptivní vzdělávání“ (Starý, 2011, s. 5-6). Velmi důležité je pro efektivní učení i průběžné procvičování a opakování. Efektivní učení je také podporováno sebehodnocením žáka, jelikož na základě toho, kdy dokáže zhodnotit svůj výkon, si umí stanovit i další cíle a také vhodné postupy učení. (Kašpárková, 2002, s. 53; Múdra, 2008, s. 1-7).

1.4.5 Koncentrace na učení

Ve slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost je uveden pojem koncentrovat, který znamená soustřeďovat, soustředit se (Mejstřík, 2003, s. 141). Koncentrace tedy představuje soustředění se na určitou činnost, abychom ji byli schopni vykonat správně, rychle a efektivně. Pro zvládnutí náročných činností je proto nutné zaměřit naše myšlenky pouze k dané činnosti, upnout naše myšlenky jedním směrem. Což v současném světě není úplně jednoduché, jelikož na každého z nás neustále působí mnoho podnětů. Koncentrace je však považována za jednu z nejdůležitějších podmínek pro úspěšné učení. Efektivní učení je uskutečňováno pouze za předpokladu toho, že se jedinec bude soustředit – koncentrovat na danou činnost, úkoly, cíle apod. (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 10-11)

Učitel by měl u žáků koncentraci podporovat a udržovat tím, že bude probírané téma vysvětlovat jasně a formou odpovídající potřebám a úrovni žáků. V soustředěnosti může učitel udržet žáky prostřednictvím pokládání různých otázek a následným vyvoláváním žáků. (Kašpárková, 2002, s. 53)

Koncentrace je ovlivňována osobností jedince a také vnějšími a vnitřními podněty, které mohou koncentraci snižovat. Do vnější podnětů, které snižují koncentraci lze zařadit např.: rušivé zvuky (hudbu, rámus z ulice, ze stavby, ruch od přítomných osob v místnosti, od sousedů, vyzváněcího telefonu atd.), nepořádek na pracovním místě, nestálé pracovní místo, nedostatečné technické vybavení (dostatek prostoru, osvětlení, pohodlné sezení atd.), neúplné pracovní materiály a nevlídnou atmosféru u pracovního stolu (nutné je pracovat v příjemném a útulném prostředí) (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 12-16). Škola a učitelé by se měli snažit těmto rušivým elementům a nevhodným vnějším vlivům zamezit. Dopřát tedy žákům na práci dostatečný klid, vhodné pracovní prostředí s dostatkem pomůcek. Každý žák by měl mít své pracovní místo a osobní prostor, aby nebyl během procesu učení ničím svazován. Ve třídě by mělo být dostatek světla, učitelé by měli větrat, jelikož tím žákům poskytnou čerstvý vzduch.

Mezi vnitřní překážky snižující koncentraci patří např. problémy a obavy (pro efektivní učení je důležité případné problémy řešit, neodsouvat je, aby nezatěžovaly hlavu při učení), nesprávná a nepravidelná strava (s plným nebo s prázdným žaludkem jde učení těžko, jelikož pro učení je nutný dostatek kyslíku, který se do mozku přesouvá krví, při přejedení se však velké množství krve nahromadí do trávicího ústrojí), nedostatek přestávek (úplná koncentrace je vždy omezená určitým časem, proto jsou nutné přestávky, aby mohl mozek zregenerovat), nadměrná únava (nedostatek spánku, onemocnění) a tlak času (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 10-19). První zmíněnou překážkou jsou problémy a

pokud se ve škole či ve třídě nachází, tak by je měl učitel s žáky řešit. Problémy by neměly „viset ve vzduchu“, jelikož ovlivňují koncentraci a celkové učení. Je tedy vhodné, aby se případné problémy, ať už se týkají kázně či čehokoli jiného, vždy řešily hned a nejlépe na začátku hodiny, aby neovlivňovaly výkon žáků, aby žáci nebyli celou vyučovací hodinu ve stresu z toho, jak by se asi daný problém mohl na konci výuky vyřešit. Je proto dobré, aby byl pro vyřešení problému vyhrazen čas na začátku hodiny, poté se za daným problémem udělala „tlustá čára“ a žáci se tak mohli na výuku plně koncentrovat. (Kašpárková, 2002, s. 53-54) Učitelé by si měli být také vědomi toho, že koncentrace žáků v odpoledním vyučování po obědové pauze nebude až tak vysoká, proto by měli výuku svého předmětu během odpoledního vyučování částečně přizpůsobit a brát tento fakt v potaz. Stejně tak by měli mít jisté pochopení pro nachlazené žáky, jelikož jejich onemocnění má vliv na koncentraci. Pro udržování koncentrace jsou nutné přestávky, proto když učitel vidí, že soustředěnost ve třídě upadá, měl by do výuky zahrnout i nějakou formu odpočinku, po kterém by koncentrace u žáků opět vzrostla, či zařadit nějaká koncentrační cvičení. Ve výuce lze realizovat koncentrační cvičení zaměřená např. na techniku dýchání, meditační a relaxační cviky, pohybovou aktivitu, koncentrační cvičení mohou probíhat také zavřením očí, masáží hlavy apod. (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 53-66). Problém s koncentrací by dále ve výuce mohl nastat, pokud by byl na žáky vytvářen časový nátlak. Učitel by se měl tedy ve výuce vyvarovat přílišnému spěchu, jelikož by to u žáků mohlo vyvolat zmiňované obavy, či stres, který by rovněž narušil koncentraci. Učitel by měl tedy reagovat na aktuální stav a potřeby žáků a dle toho výuku přizpůsobovat.

Dále je potřebné zmínit, že koncentrace úzce souvisí s motivací. Motivace totiž zvyšuje koncentraci, a proto bychom se měli snažit motivaci zvyšovat. To můžeme dělat např. stanovováním reálných cílů, kontrolou úspěchů, analyzováním neúspěchů, odměňováním, pozitivním myšlením apod. (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009, s. 21-35).

Koncentrace na učení se během vyučování samozřejmě netýká pouze žáků, ale i učitelů, které vyučování vedou. Učitelé by se na svoji výuku měli také koncentrovat, jelikož koncentrace a soustředěnost je důležitá pro smysluplné předávání učiva žákům. Bez soustředění by učitel nebyl schopný žákům vysvětlit látku jasně a srozumitelně. Velmi nevhodné je během výuky také to, pokud je učitel často vyveden z koncentrace nějakým podnětem, který jej odvádí od hlavního vyučovacího tématu. Tohle učitelovo odbíhání může narušit koncentraci žáků, průběh celé vyučovací hodiny, může být i ztrátou času. Takový odbíhající učitel od tématu je

u žáků ale většinou oblíbený, jelikož se v hodinách nemusí tolik učit, hodina je oddechová, poklidná, někdy i zábavná. (Kašpárková, 2002, s. 53)

1.4.6 Pořádek a organizovanost vyučování

Řízení třídy a její organizace je předpokladem pro to, aby se vyučování mohlo vůbec realizovat. Díky dobré organizaci vyučování může probíhat výuka hladce, je předpokladem pro získávání pozitivních zkušeností a dobrých vztahů. Úkolem učitele je výuku řídit a organizovat takovým způsobem, aby byl proces učení efektivně podporován u každého žáka. (Janík, 2013a, s. 111; Petty, 2013, s. 109)

Organizace vyučování představuje: „způsob uspořádání činností učitele a žáků v čase a prostoru, je součástí vnitřního řízení školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 182). Aby výuka probíhala efektivně, musí být i efektivně řízena, aby se žáci na výuku mohli plně soustředit. „Efektivní řízení třídy vyžaduje, aby žáci byli motivováni“, jelikož motivace u žáků zajišťuje „intenzivní a dlouhodobou koncentraci na výukové aktivity“ (Janík, 2013a, s. 111-112).

Velmi podstatné je využití času, které je jedním z nejdůležitějších komponentů kvalitní výuky. Můžeme se setkat ve vazbě s tímto i s pojmem čas v úkolu, který se popisuje jako žákovo množství času stráveného vykonáváním různých činností spojených s výukou, nebo také i s pojmem angažovaný čas, který se používá v anglosaských zemích a je vymezen jako čas, ve kterém žáci plní instrukce učitele a zapojují se do výuky. (Janík, 2013a, s. 111-112).

Janík (2013a) ve své knize pojem čas v úkolu ještě více popisuje. Odkazuje se na model Treibera a Weinerta (1982), kteří vymezili pět časových dimenzí rozdělených do dvou rovin. První rovinou je a) rovina třídy, v rámci které jsou vymezeny dimenze: „1. nominální čas (čas výukového plánu), 2. reálný čas výuky (počet skutečně odučených hodin), 3. čas potřebný ke zprostředkování učiva (čas z reálného času výuky, během kterého bylo učivo zprostředkováno)“ (Janík, 2013a, s. 112). Druhá rovina představuje b) rovinu konkrétního žáka zahrnující dimenze: „4. přítomnost žáka ve výuce (fyzická i duševní) a 5. žákovo aktivní učení se učivu (čas, kdy žák udržuje aktivní pozornost)“ (Janík, 2013a, s. 112).

S organizací vyučování a zajištění kvalitní výuky správným a efektivním využíváním času souvisí i tempo výuky. Tempo výuky lze „vyjádřit jako frekvenci, s níž během výuky dochází ke střídání učebních činností žáků a výukových aktivit učitele“ (Janík, 2013a, s. 113). Tempo by mělo být přiměřené, pokud by bylo rychlé, žáci by nemuseli stíhat a docházelo by k jejich rezignaci. Naopak příliš pomalé tempo by mohlo zapříčinit ztrátu koncentrace způsobenou tím, že by žáci měli prostor i na myšlenky, které nejsou s výukovou činností spojené. (Kalhous, Obst, 2002, s. 377)

Aby výuka probíhala kvalitně, je potřeba tedy vyučování dobře zorganizovat. Proto by všechny aktivity ve vyučování měly být smysluplně uspořádány, měly by mít mezi sebou plynulé přechody a co nejméně času by se ve výuce mělo ztrácet řešením problémů souvisejících s nepozorností, nekázní či nezájmem žáků. (Janík, 2013a, s. 113)

Předpokladem kvalitní výuky je tedy dobrá organizace vyučování a samozřejmě také dodržování pořádku a určitých pravidel. Každá vyučovací hodina by měla začít přesně. Tohle pravidlo by mělo platit pro žáky i učitele. Jelikož učitelé nemají rádi, když žáci přichází do jejich hodin pozdě, proto oni samotní by měli jít příkladem a dodržovat to, co požadují od svých žáků. Tím, že učitel přichází do třídy včas, ukazuje také žákům, že je pro něj výuka důležitá a při případném zdržení by se měl učitel omluvit stejně jako žáci. Na opozdilé žáky by se s výukou nemělo čekat, jelikož by to bylo nespravedlivé vůči ostatním, kteří byli ve třídě včas, dále by se nemělo na opozdilce čekat, protože by to mohlo podpořit zlozvyk pozdních příchodů. Vyučovací hodina by měla mít jistý řád, který by se měl dodržovat a bude tak zajišťovat pořádek ve třídě. Jako první by mělo přijít pozdravení, následné zkontrolování přítomnosti žáků a zápis potřebných informací do třídní knihy či systému. Petty (2013) uvádí, že prvních 5 minut je ve vyučovací hodině důležitých, jelikož se tvoří atmosféra pro vyučovací hodinu. Učitel by měl proto vhodně reagovat na aktuální stav žáků. Ospalou třídu by se měl snažit probudit, nějakým způsobem žáky aktivizovat, či hlučnou třídu uklidnit. Následovat by mělo vlastní zahájení výuky. Důležitým úkolem na počátku této fáze je žáky namotivovat, něčím je zaujmout, ukázat jim něco poutavého, co je přiměje k aktivitě a k udržení pozornosti, koncentraci při výuce. Velmi podstatné je také to, aby byl žákům sdělen cíl, aby věděli, co od nich bude požadováno. Cíle a obsahy výuky by měly vykazovat tři vlastnosti: „jasnost, strukturovanost a soudržnost“ (Janík, 2013a, s. 115-116). Průběh výuky by měl být plynulý, což vyžaduje důkladnou přípravu učitele na výuku. Pokud učitel předává pokyny k činnosti, je nutné, aby „mluvil stručně, jasně a srozumitelně, důrazným a zároveň příjemným tónem“ (Janík, 2013a, s. 112). Zkrátka tak, aby vše žáci správně pochopili a nedocházelo k nejasnostem, které by narušovaly plynulý průběh výuky. Vyučovací hodina by měla mít přiměřené tempo a spád. Během výuky by učitel měl přehled o tom, co se ve třídě děje, k čemuž je nutné být neustále ve střehu a reagovat na případné nevhodné chování, kterému by mělo být včas zamezeno, jelikož nevhodné chování má tendenci se rychle šířit, např. narušování výuky mluvením žáků. Učitel by si však měl dát pozor na to, aby žáky jen nekritizoval. Zaměřit by se měl i na správné chování, činnosti atd. a žáky by měl chválit! Přehled o všech žácích si učitel zajistí i pohybem po třídě, učitel by proto neměl sedět po celou dobu výuky za katedrou. A stejně jako by měla být hodina řádně zahájena, tak by měla být i ukončena. Mělo by tedy

dojít k tomu, že výuka opět skončí přesně, učitel nebude přetahovat do přestávky žáků, na kterou mají nárok a všichni se společně rozloučí. (Kalhous, Obst, 2002, s. 372-379; Petty, 2013, s. 109-114)

1.4.7 Jasnost pravidel

Pravidla, a také kázeň, jsou mnohdy spojována s negativním chováním a emocemi. Pravidla regulují jedincovu aktivitu, chování, potřeby zájmy atd., určitým způsobem tedy ovlivňují jedincovu přirozenost. Pravidla jsou ovšem nutná pro společné soužití lidí. Pravidla brání lidem, aby vzájemně nepoškozovali práva druhých, proto je nelze ve společnosti postrádat. A proto, že se i ve škole pohybuje řada osob, které vytvářejí společenství, je potřebná přítomnost pravidel právě i ve školním prostředí. Každá škola má zavedená obecná pravidla, která musí všichni účastníci znát, respektovat je a dodržovat. Ovšem dle výzkumů bylo zjištěno, že pravidla účastníci raději dodržují a řídí se jimi, pokud se na jejich tvorbě také sami podíleli. Proto je velmi vhodné, aby žáci byli zapojeni do rozhodování a tvorby konkrétnějších pravidel vycházejících právě z těch obecných, se kterými jsou v souladu. Tyto konkrétnější pravidla si vytváří žáci v rámci své třídy. Obecně však platí, že by „pravidla celé školy měla vyjadřovat hlavní cíle školy“ (Dubec, 2007, s. 9), a žáky by s pravidly školy měli učitelé seznamovat právě pomocí cílů. Dané cíle by pak měly dávat pravidlům smysl. Díky tomu, že žákům bude cíl a pravidlo dávat smysl, budou daná pravidla dodržovat a chovat se podle nich. Dubec (2007) uvádí příklad pravidla: „Do třídy chodíme v přezůvkách.“, kdy tohle pravidlo můžeme žákům převést na smysluplný cíl: „Naším cílem je mít ve škole čisté prostředí s minimem bakterií a špíny. Zároveň bychom byli rádi, aby pokud možno nikdo nebyl obtěžován zápachem potu ze zapařených bot. Proto je zavedeno tohle pravidlo platící pro všechny žáky i učitele naší školy. Co vy na to?“ (Dubec, 2007, s. 9). Tímto vhodným způsobem by učitelé měli žákům pravidla předkládat, jelikož tento způsob sdělení bude pro žáky většinou přijatelnější než pouhé sdělení pravidla. (Dubec, 2007, s. 8-9; Kašpárková, 2007, s. 53-54)

Jak již bylo zmíněno, kromě pravidel školy jsou vytvářena i pravidla třídní, která by měla vznikat na základě potřeb žáků dané třídy. Proto se mohou tato pravidla v jednotlivých třídách lišit, jelikož každá třída se skládá z jiných žáků a jejich potřeb. Tyto pravidla ovlivňují soužití žáků ve třídě. Pravidla ve třídě mohou vznikat např. tak, že učitel bude po žácích chtít uvést příklady chování, činností apod., se kterými nejsou spokojeni (např. skákání si do řeči), kdy úkolem učitele je pokládat vhodné otázky, aby žáci dokázali případnou přítomnost problému ve třídě pojmenovat. Nebo mohou být pravidla nastavena pomocí uměle navozené situace, do které by se žáci mohli dostat, a na základě zkušeností žáci dojdou k závěru, že

pro zvládnutí této uměle navozené situace by potřebovali pravidla, která si tedy následně ve třídě zavedou. (Dubec, 2007, s. 9-10)

Aby pravidla fungovala, tak musí být formulována konkrétně, ne tedy v obecné rovině. Nutné je porozumění pravidlům, aby žáci věděli, co mají dělat a jak se chovat. Opět uvedu příklad Dubce (2007), kdy špatně formulovaným pravidlem v obecné rovině je např. pravidlo: „Chováme se k sobě hezky“ (Dubec, 2007, s. 11). Pod tímto obecným pravidlem si každý žák může představit něco jiného, proto je nutné jej zkonkretizovat, např. oslovujeme se křestními jmény, nabízíme si navzájem pomoc apod. Stejně tak uvádí další špatně formulované pravidlo: „Pokud někdo mluví, neskáču mu do řeči“, které žákovi neříká, co má dělat, když někdo mluví (Dubec, 2007, s. 11). Proto by mělo být tohle pravidlo formulováno konkrétněji, např.: „Když mluví někdo jiný, tak mlčím“ (Dubec, 2007, s. 11). Tímto způsobem formulovanému pravidlu žáci rozumí a přesně vědí co mají dělat. „Pravidla by tedy vždy měla být formulována tak, aby jasně vyjadřovala, jaké chování zakazují, nebo naopak vyžadují“ (Dubec, 2007, s. 11).

Z výzkumů zabývajících se pravidly bylo zjištěno, že na pozitivně formulovaná pravidla slyší jedinci lépe než na negativní. Proto i ve škole by se učitelé měli společně s žáky snažit o to formulovat pravidla pozitivně. Nejde to však u všeho, např. u užívání návykových látek ve škole. Velmi ovlivňujícím faktorem při dodržování pravidel je jejich množství, které by mělo být přiměřené, aby byla pravidla efektivní. Doporučuje se jedno až pět konkrétních pravidel ve třídě, nanejvýš deset. (Dubec, 2007, s. 11-13)

A jakým způsobem mohou učitelé ve třídách podpořit fungování pravidel? Dubec (2007) uvádí hned několik způsobů: „Správcovství jednotlivých pravidel (určitý žák/žáci mají na starosti dodržování konkrétních pravidel, sami je musí dodržovat), hraní situací, ve kterých nefunguje dohodnuté pravidlo, oceňování za dodržování pravidel (pochvala), upozorňování na nefungování pravidel (nejlépe hned při prvním výskytu), formulování práv žáků (pravidla určují povinnosti žáků, je ale dobré, aby žáci i věděli, na co mají právo), kampaně na podporu jednotlivých pravidel (zaměření se na fungování jednoho pravidla během krátkého časového období, důvodem může být opakované porušování některého pravidla, kampaně reagují na potřeby žáků), platnost pravidel i pro učitele, zviditelnění např. prostřednictvím piktogramů“ (Dubec, 2007, s. 13-17)

Výše bylo popsáno, jak tedy pravidla tvořit, jakým způsobem mohou učitelé dodržování pravidel podporovat. Co by mělo ale nastat, pokud budou pravidla porušována? Učitel by měl na porušování pravidel žáky upozorňovat, aby nedošlo k tomu, že si žáci budou myslet, že učitel jejich negativní chování nevnímá a toleruje. Upozorňovat by je měl tedy kvůli tomu, aby nedocházelo k opakovanému porušování pravidel a šíření tohoto negativního jevu. Učitel může

žáky upozornit např. popisným jazykem: „je mi nepříjemné, že teď Michal skočil Radimovi do řeči“ (Dubec, 2007, s. 19). Dále může učitel pozastavit činnost a říci „Stop, co se nám tady teď děje? Stop, které pravidlo nám tu teď pláče?“, tím dá najevo žákům nespokojenost se situací ve třídě a poskytne žákům prostor pro zamyšlení a navrnutí řešení této situace (Dubec, 2007, s. 19). Pokud se ovšem porušování pravidla či více pravidel objevuje opakovaně, je potřeba zakročit a realizovat určité kroky. Dubec (2007) jich uvádí celkem pět. Prvním krokem je zpětná vazba, kdy učitel žákovi sdělí, co porušil a upozorní jej na to, aby se porušení pravidla do budoucna vyvaroval. Druhým krokem je snaha porozumět chování žáka, zeptat se ho, co jej k danému chování vede. Třetím krokem je uzavření dohody mezi učitelem a žákem, ať už písemně či ústně. Nutné je však stanovit, čeho se dohoda přesně týká. K dohodě se zavazují obě strany a pokud dohoda funguje, je žákovi poskytnuta pozitivní zpětná vazba. Pokud dohoda ale nefunguje, je nutné stanovit sankce, které jsou čtvrtým krokem. Mezi učitelem a žákem proběhne rozhovor, během kterého se domluví, jaké sankce bude následovat, pokud by došlo opět k porušení pravidla. Žák tedy při čtvrtém kroku znát trest, který by mohl přijít. Pátým a posledním krokem je tedy naplnění sankce, kdy je žák potrestán. (Dubec, 2007, s. 19-25)

1.4.8 Posuzování a hodnocení žáků

Hodnocení je proces, který doprovází snad veškerou lidskou činnost. Ta je ve většině smysluplná, záměrná a směřující k určitému cíli. Dochází tedy k tomu, že my jako lidé hodnotíme průběh a výsledky našich činností. Můžeme tvrdit, že hodnocení je kontinuální proces, jelikož probíhá permanentně, někdy i aniž bychom si to uvědomovali, např. hodnotíme co se nám líbí, co není pěkné apod. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 10-12)

Když mluvíme o hodnocení jako o procesu, který doprovází veškerou lidskou činnost, je zřejmé, že hodnocení bude přítomné i v prostředí školy. Hodnocení a klasifikace žáků je nedílnou součástí vyučování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16). „Hodnocení je přisuzování hodnoty určitému výkonu nebo trvalejší vlastnosti na základě srovnání posuzovaného jevu s konkrétním kritériem (norma, cíl apod.).“ (Fialová, Matýsová, 2007, s. 11) „Informuje žáka o jeho učebních výkonech a chování“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 260). Hodnocení je jedním z „hlavních nástrojů zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu“, jelikož poskytuje zpětné informace o kvalitě výuky a její úspěšnosti vzhledem k cílům (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 260). Pod pojmem hodnocení žáků si tedy můžeme představit všechny hodnotící činnosti realizované učiteli nebo žáky během výuky s využíváním různých zdrojů informací. Hodnocení nás informuje o tom, jak výuka probíhá, zda je úspěšná a jaké jsou její výsledky. Slouží jako informace dále pro realizaci dalších činností, kdy díky němu můžeme zjistit, co zlepšovat,

jak opravit chyby a postupovat při dosahování cílů. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16-18; Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 260-261)

Hodnocení „vypovídá o úspěšnosti žáka ve škole, může ovlivňovat celkové mínění o žákovi, vlastní pohled žáka na sebe, vliv může mít na jeho motivovanost k učení a následně i na jeho budoucnost“, i na utváření žákova vztahu ke škole (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 262). Vliv dále může mít na vztah žáka ke konkrétnímu předmětu, k učiteli, k ostatním účastníkům vyučování, na žákovy volní vlastnosti, na řešení problémů, kooperaci apod. Také má podíl na utváření psychických stránek osobnosti, na sebehodnocení žáka a jeho aspirační úroveň. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 19-21). Hodnocení společně se zkoušením ovlivňují i klima třídy a podílejí se na vytváření aktuální atmosféry (Fialová, Matýsová, 2007, s. 11).

Ve škole probíhá hodnocení systematicky, kdy systematickost spočívá v tom, že je činnost hodnocení učitelem připravovaná, organizovaná, pravidelná, probíhá v určitých časových intervalech, kdy výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami. Hodnocení má pak velký vliv na povahu vyučování, intenzitu činností, na kvalitu i schopnost sebehodnocení žáka. Kritériem pro hodnocení jsou vzdělávací standardy, se kterými učitel pracuje a jsou uvedeny v příslušném rámcovém vzdělávacím programu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18)

Hodnocení má hned řadu funkcí, kdy mezi ty nejvíce důležité zařazujeme funkci **motivační**. Motivační funkce je považována za jednu z nejsilnějších funkcí v procesu vzdělávání. Žáci při hodnocení zažívají úspěch či neúspěch, který je motivem pro jejich další učební výkony. Hodnocení může žáka povzbudit, např. když učitel žáka pochválí, a tím je motivován, ale taky i otrávit a hodnocení může být naopak demotivující. Motivační funkce je považována za jednu z nejsilnějších funkcí v procesu vzdělávání. Další důležitou je funkce **informativní**, jelikož hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, a to jak žákovi, tak i učiteli. Dále je to funkce **regulativní**, kdy na základě hodnocení učitel reguluje – upravuje další učební činnost. Mezi důležité funkce je zařazována i funkce **výchovná**. Pomocí hodnocení dochází k formování pozitivních hodnot a postojů žáka, jako jsou např. odpovědnost, vytrvalost apod. Hodnocení má funkci **prognostickou**, kdy na základě dlouhodobějšího hodnocení lze předpovědět další žákovu studijní perspektivu. Pomocí hodnocení může učitel žáky rozdělovat do výkonnostně homogenních skupin, hodnocení má tedy i funkci **diferenciační**. K hodnocení a jeho funkcím se vyjadřuje řada autorů, kteří se ve většině shodují ve výše uvedených funkcích. Uvádí se však i další funkce a jiná dělení, např. funkce diagnostická, kontrolní, aktivizační, didaktická atd. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45-54). Kalhous a Obst ve své knize dále zmiňují, že hodnocení slouží jako „podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka“ a „umožňuje poskytnout doklady

o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka a posoudit jeho připravenost pro další učení“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 405).

Učitel žáky ve škole hodnotí z různých důvodů a různými způsoby, proto existuje několik typů hodnocení: „formativní (odhaluje nedostatky, je zaměřené na zlepšení výkonu žáka), finální (sumativní, shrnující, na konci určitého období – pololetí), normativní (relativní hodnocení výkonu žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků), kritériální (zda bylo kritérium splněno), diagnostické, interní (vnitřní), externí (vnější), neformální / formální, průběžné / závěrečné, objektivní, hodnocení průběhu / výsledku“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 405-406; Kolář, Šikulová, 2009, s. 33-34; Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 273-290)

Dále rozlišujeme dvě formy hodnocení, kdy žákovy vzdělávací výsledky lze dle zákona č. 561/2004 Sb. hodnotit prostřednictvím klasifikace nebo písemných zpráv, tedy slovního hodnocení (Česko, 2004). Klasifikace je forma hodnocení „vyjádřená numericky hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 123), zatímco slovní hodnocení je „hodnocení žáků nikoli numerickými stupni (známkami), nýbrž verbálními výroky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 266). Žáci mohou být však hodnoceni kombinací obou forem.

Slavík (2018) zmiňuje, že by mělo být při hodnocení dodržováno pravidlo SIR, které spočívá ve výběru způsobu hodnocení žáků v závislosti na „(S) sociálním klimatu ve třídě a v rodině žáka, (I) informovanosti pedagogického hodnocení a na (R) reflektivě žáka i jeho učitele, tj. na předpokladech žáků nebo učitelů mít náhled na hodnocení, společně o něm mluvit a dorozumět se o něm“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 270). Dále uvádí, že by mělo být hodnocení „didakticky informativní, pedagogicky zdůvodněné, profesionálně korektní, kontrolovatelné a komunikačně otevřené“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 272). Hodnocení a posuzování žáků by mělo být především spravedlivé a nezájaté. Závěrem bychom měli také zmínit, že ve škole dochází nejen k hodnocení žákovy práce, ale také jeho chování. (Kašpárková, 2003, s. 58)

1.4.9 Rozmanitost a participace ve vyučování

Pojem participovat znamená „účastnit se něčeho, mít na něčem osobní podíl“ (Kašpárková, 2003, s. 58), kdy participací žáků ve vyučování se myslí „aktivní účast žáků v procesu výuky“ a také v dalších procesech týkajících se rozhodování o různých školních záležitostech, např. „rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a pravidlech života školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 188). Ve zkratce tedy participace zahrnuje účast žáků na školním vzdělávání, v procesech výuky a rozhodování (Vidláková, 2007). Pedagogický slovník

dále uvádí, že je participace žáků závislá „na stupni školy, klimatu třídy, vyučovacích stylech učitelů, kulturních rozdílech mezi zeměmi aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 188).

Z řad výzkumů bylo zjištěno, že participace a aktivní zapojení žáků během výuky je jedním z hlavních rysů efektivního vyučování. Dále je ukazatelem kvality řízení výuky učitelem a také toho, jak se žáci během výuky učí. Kromě toho, že míra participace ukazuje kvalitu výuky obecně, je ukazatelem i celkové kvality výukové komunikace. (Průcha, 2013, s. 346; Šedřová, Sucháček, Majcík, 2015, s. 143)

V současném školství s vysokým počtem žáků ve třídách je samozřejmé, že participace jednotlivých žáků bude odlišná a může být způsobena čtyřmi následujícími vlivy, které uvádí Průcha (2013). Jak už bylo naznačeno, velký vliv na participaci může mít (1) „vysoký počet žáků ve třídě“. Kvůli tomuto faktoru pak není v silách učitele komunikovat stejnou intenzitou se všemi žáky. Dále hraje velkou roli (2) „lokalizace žáků ve třídě“, kdy dle výzkumů můžeme upozornit na to, že žáci sedící v předních lavicích, jsou více zasahováni učitelovými aktivitami než žáci sedící v zadních lavicích. Na participaci žáků mohou mít také vliv (3) „rozdílné preference učitelů k jednotlivým žákům“. To znamená, že učitelův postoj k žákovi, který je pozitivní či negativní, může mít vliv na poskytování participace žákovi ve vyučování. Jako poslední zásadní uvádí Průcha (2013) vliv (4) „rozdílné komunikace mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech“. V rámci různých výzkumů bylo totiž zjištěno, že existují rozdíly v komunikaci, kdy „učitelé-muži a učitelky-ženy odlišně komunikují s žáky-chlapci a s žákyněmi-dívkami“. (Průcha, 2013, s. 346-347)

Participace žáků ve třídě probíhá nejčastěji prostřednictvím komunikace, která není rovnoměrně rozložená mezi všechny žáky a dle zahraničních výzkumů bylo zjištěno, že participace na komunikaci souvisí se školní úspěšností žáků. Několik odborníků také upozorňuje na to, že komunikace během vyučovací hodiny je velmi důležitá, jelikož prostřednictvím bohaté komunikace, na které se žáci aktivně podílejí, se žáci nejlépe učí. Zmiňují také to, že dobrá výuka je taková, při které jsou žáci povzbuzováni ke komunikaci a hovoření o učivu. (Šedřová, Sucháček, Majcík, 2015, s. 144)

Participací žáků na výukové komunikaci se zabývala např. Šedřová (2019), která ve své knize uvádí výzkum, který žáky rozděluje dle participace na komunikaci do čtyř skupin: dělí žáky na participanty hlasité, responsivní, bilaterální a tiché. Dále se Šedřová (2019) zmiňuje o produktivní a neproduktivní participaci. Produktivní participace je taková, když žák vyjadřuje své myšlenky a zdůvodňuje je. Na rozdíl u neproduktivní participaci žák odpovídá pouze krátce a způsobem, který nevyžaduje velké zamyšlení a kognitivní pochody. Na participaci v komunikaci může mít vliv mimo jiné již výše uvedené vlivy také: školní úspěšnost žáka, jeho

socioekonomický status, gender, psychologické vlastnosti (zda se jedná o extroverta či introverta), také postavení žáka ve třídě. (Šedřová, 2019, s. 56-67)

Vedle participace je velmi důležitá i rozmanitost ve výuce. Díky rozmanitosti pak výuka nebude jednotvárná a bude žáka podněcovat k aktivitě, což zajistí efektivní učení. Učitel by měl proto ve výuce volit různé organizační formy výuky. Výuka by neměla být realizována pouze ve formě frontální, ale měla by být zpestřována i např. skupinovou a kooperativní výukou, projektovým vyučováním nebo i týmovým vyučováním, kdy výuku vede tým spolupracujících učitelů. (Kalhous, Obst, 2002, s. 293-306)

Velmi vhodné je samozřejmě vést výuku za pomoci různých didaktických pomůcek a prostředků, které pomáhají učitelům a žákům dosahovat stanovených výukových cílů. Didaktické prostředky lze rozdělit na nemateriální, do kterých se řadí již zmiňované formy výuky, také metody výuky a dílčí cíle. Mezi materiální didaktické prostředky se pak zařazují např. různé minerály, přístroje, umělecká díla, modely, obrazy, fotografie, mapy, zvukové záznamy, samozřejmě učebnice, pracovní sešity a listy, pořady, programy, videa, trenažéry, počítače apod. (Kalhous, Obst, 2002, s. 337-345)

Výuku lze dále zpestřit pro žáky tak, že jsou do ní pozváni odborníci, kteří žáky obohatí např. o cenné a zajímavé informace z praxe, přiblíží jim svoji práci a její naplnění. Mnohdy je závěr takové návštěvy ukončen diskusí a pokládáním dotazů směřujících od žáků směrem k odborníkovi. Návštěva odborníka působícího v oblasti, která je v rámci vyučování právě probírána, může být pro žáky velmi přínosná. Výuku lze dále krásně obohatit opuštěním učebny, ve které výuka klasicky probíhá. Vhodné je tedy výuku někam přesunout, ať už do jiných prostor školy (na chodbu, tělocvičnu, laboratoře, počítačové učebny apod.) nebo i mimo prostory školy. Výuka může být realizována i prostřednictvím procházky do přírody. Velmi přínosné jsou pro žáky různé exkurze a poznávací cesty. (Kašpárková, 2003, s. 59)

1.4.10 Učitelovo nadšení a rozhled.

V rámci tohoto faktoru je pozornost věnována učitelům, který je společně se žáky hlavním aktérem v procesu vyučování. Pedagogický slovník charakterizuje učitele jako „jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu“, je to „profesionální pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326). Stejně jako tomu je i v jiných profesích a zaměstnáních, tak i učitelé prochází vývojem v rámci své profese. Průcha (2002) vymezuje celkem pět základních vývojových etap učitele: 1. volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství), 2. profesní start (učitel začátečník), 3. profesní adaptace, 4. profesní stabilizace (zkušený učitel – expert) a

5. profesní vyhasínání (vyhoření)“, které hrozí při špatném přístupu a nevhodném vykonávání profese (Průcha, 2002, s. 23-24). Tyto etapy pak souvisí s výkonností učitele a s jeho zkušenostmi, tím pádem lze soudit, že čím vyšší je etapa učitelova vývoje, tedy čím více je učitel profesně zkušenější, je jeho práce a výuka kvalitnější (Průcha, 2002, s. 23). Každý učitel, jeho individualita, vytváří v interakci se žáky klima, na které má vliv a promítá se tak do něj i kvalita konkrétního učitele. Učitel ovlivňuje klima svým „věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi“ (Průcha, 2002, s. 52).

Každý učitel by měl být vybaven řadou kompetencí, kdy za kompetence učitele je považován „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Průcha (2002) se ve své knize odkazuje na Vašutovou a zmiňuje tyto nejdůležitější kompetence: „1. oborově předmětová, 2. didaktická a psychodidaktická, 3. obecně pedagogická, 4. diagnostická a intervenční, 5. sociální, psychosociální a komunikativní, 6. manažerská a normativní a 7. profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha, 2002, s. 106-107). Z uvedených kompetencí je tedy patrné, že je na učitele kladeno velké množství požadavků, a že se jedná o velmi náročnou profesi. Náročnost v této profesi je spatřována i v tom, že by měl mít učitel široký rozhled a znalosti. Kromě toho, že by měl učitel skvěle ovládat předměty své aprobace, by měl mít i „všeobecné vzdělání a široký filosofický, vědecký a kulturní rozhled“, který je předpokladem pro úspěšné vykonávání učitelské profese (Kašpárková, 2003, s. 59). Proto by u učitele měla být přítomna ochota se celoživotně sebevzdělávat (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 298). Mimo zmiňovanou oborovou znalost by učitel měl mít i „dobré vědomosti z oblasti vývojové a pedagogické psychologie“, jelikož díky těmto znalostem může vést výuku efektivně a s ohledem např. na úroveň myšlenkových operací žáků (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 300).

Učitel by měl být komunikačně zdatný, emočně stabilní a otevřený ostatním lidem. Právě tyto charakteristiky učitele společně se schopností učení se patří mezi ty nejvíce žádoucí. Důležitá je rovněž empatie, učitel by se měl umět vcítit do pocitů jiných, tedy především do pocitů žáků. Dále by měl být autentický, to znamená být sám sebou. Také by měla být přítomna kongruence – souhlasnost mezi hodnotami, mezi tím, co učitel veřejně uznává a jak se sám chová. Důležité je taktéž naslouchání, tvůrčí diskuse, spolupráce s žáky, tolerance, přívětivost, vstřícnost, respekt k žákům, k jejich názorům, hodnotám, zkušenostem, dále akceptace všech žáků. Učitel by měl mít cit pro spravedlnost a smysl pro humor. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 298-300)

Šedřová (2013) uvádí, že humor ve školním prostředí plní dvě funkce, které jsou bipolární. První funkcí humoru je nastolení harmonie a druhou je vyjádření rezistence. Humor

ve škole „může harmonizovat vztahy mezi učiteli a žáky“ a přispívá k prožívání pozitivních emocí (Šeďová, 2013, s. 44). Z humorných situací a zážitků pak mohou žáci čerpat, a to díky získané zkušenosti. Šeďová (2013) ve své knize uvádí i tři benefity, které humor do výuky přináší: 1) zlepšuje klima třídy (redukuje úzkost, navozuje přátelské, důvěrné interakce apod.), 2) propojuje obsahy (vytváří asociace mezi učivem a zkušenostmi žáků mimo školu) a 3) navozuje relaxaci (snižuje stres, přispívá k porozumění a učení) (Šeďová, 2013, s. 45).

Profese učitele zahrnuje ale i další činnosti a dovednosti, které by měl učitel ovládat. V současné době se do výuky zařazuje užívání různých chytrých zařízení, počítačů, tabletů a internetu, proto by učitel měl být vybaven dovednostmi tyto technologie ovládat. Mnohdy je nezbytná i znalost cizích jazyků. (Kašpárková, 2003, s. 60)

Učitelská profese je velmi náročná a proto ten, kdo ji vykonává, by ji měl vykonávat především s nadšením, mít dobrý vztah k dětem – žákům, mít touhu je obohacovat o nové znalosti, dovednosti apod. Učitel by měl veškeré informace, učební látku a své znalosti předávat žákům s nadšením, radostí, elánem a lehkostí. Dále by měl být ve škole žákům kdykoliv k dispozici, touto přístupností by se měli vyznačovat především třídní učitelé. Dobrý učitel se vyznačuje také tím, že se ve třídě snaží podpořit slabší žáky a snaží se o spojení těchto žáků s žáky ostatními. (Kašpárková, 2003, s. 60)

Velmi důležitá je pro učitele sebereflexe, kterou by měl provádět každý učitel. Sebereflexe je „uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací“, zahrnuje „popis, analýzu, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 108). Sebereflexe je základním kamenem pro zkvalitňování a zefektivňování výuky. Může probíhat prostřednictvím videozáznamů, vzájemných hospitací učitelů, rozhovorů se žáky, dotazníků, vedením deníku apod. (Kalhous, Obst, 2002, s. 108-110). Osoba, jež pracuje jako učitel/ka, by měla mít svoji práci především ráda, měla by k ní zaujímat pozitivní postoj, být zapálená pro své žáky, protože pokud by tomu tak nebylo, je zde velká pravděpodobnost, že by u ní mohlo dojít k vyhoření (burnout effect). S vyhořením se setkávají nejčastěji starší učitelé, ale velmi ohroženou skupinou jsou i začínající učitelé, kteří nejsou schopni v začátcích unést velký nápor a záprah učitelské profese. (Kalhous, Obst, 2002, s. 112)

1.5 Výzkumy vyučovacího klimatu

Zkoumáním vyučovacího klimatu se nejprve začali zabývat odborníci ve Spojených státech amerických, a to již v 1. polovině 20. století. Do tohoto období můžeme zařadit

např.: D. Thomase, K. Lewina, J. Withalla. Do 2. poloviny 20. století pak řadíme představitele jako jsou: D. M. Medley, H. E. Mitzel či N. Flander. K velkému rozvoji výzkumu vyučovacího klimatu však došlo právě ve Spojených státech amerických až v 60. a 70. letech. O tento rozvoj se zasloužili např.: R. H. Moos, H. J. Walberg, G. J. Anderson. (Grecmanová, 2002)

V Evropě se výzkumu vyučovacího klimatu začali věnovat odborníci až v 70. a 80. letech, zásluhou především německých a rakouských odborníků, kteří navázali na výsledky právě amerických kolegů. Za zmínku jistě stojí T. Kahl, F. Masendorf, H. Dreesmann, R. Bessoth. Právě poslední dva zmiňovaní vytvořili velmi inspirativní výzkumné nástroje. Dreesmann vytvořil Dotazník k vyučovacím klimatu a Bessoth Instrument vyučovacího klimatu – verze 6.2. (Grecmanová, 2001, s. 211; Grecmanová, 2002)

Co se týče České republiky, k většímu rozvoji výzkumu vyučovacího klimatu došlo až po roce 1990. Mezi české představitele zabývající se vyučovacím klimatem jistě patří J. Mareš, J. Lašek, M. Klusák, A. Škaloudová, již několikrát zmiňovaná H. Grecmanová a další. (Grecmanová, 2002)

1.5.1 Výzkumy vyučovacího klimatu Heleny Grecmanové

Helena Grecmanová patří k nejvýznamnějším představitelům poslední doby zkoumající vyučovací klima a její vlastně sestrojený dotazník se stále používá. Tento typ dotazníku využila v letech 1999 a 2000 k výzkumu vyučovacího klimatu na gymnáziích, dále v roce 2001 na několika základních školách a v roce 2003 na střední zdravotnické škole (Grecmanová, 2004, s. 41).

Výzkumu, který proběhl v roce 1999 na gymnáziu, se účastnilo celkem 340 studentů, kteří vyplnili více než tisíc dotazníků, jelikož úkolem studentů bylo vyjádření se k vyučovacím klimatu u tří nebo čtyř učitelů vyučujících v jejich třídě určitý předmět. Celkem bylo zastoupeno sedm předmětů (angličtina, biologie, čeština, dějepis, chemie, matematika a zeměpis). Výzkumu se kromě studentů účastnilo i 13 učitelů. Díky dotazníku Grecmanové bylo vyučovací klima hodnoceno právě z deseti výše uvedených faktorů. Co se týče výsledků, tak nejméně problémů a tím pádem nejlepší výsledky, byly zjištěny u faktoru posuzování a hodnocení studentů. U faktoru vzájemných vztahů ve třídě byly zaznamenány malé nebo menší problémy, a to u všech učitelů. Výsledky tohoto výzkumu poukázaly ale i na časté nebo neustále velké problémy s rozmanitostí a participací ve vyučování. Tyto problémy byly zaznamenány téměř u všech učitelů. Problémy byly u jednotlivých učitelů zjištěny i v ostatních faktorech, proto Grecmanová došla k závěru, že „žádný faktor vyučovacího klimatu na gymnáziu se nejevil jako úplně bezproblémový“ (Grecmanová, 2001, s. 212). Dále se ukázalo, že příznivější

vyučovací klima je u učitelů – mužů. Grecmanová porovnávala i výpovědi studentů a učitelů a zjistila, že učitelé hodnotili více optimisticky než žáci, což u ní vytvořilo dojem, že se učitelé stylizovali a neodpovídali objektivně. (Grecmanová, 2001, s. 212)

Na všech školách, na kterých byl výzkum vyučovacího klimatu proveden, Grecmanová zjistila, že všechny školy mají časté nebo neustále velké problémy s rozmanitostí vyučování a s malou participací žáků na vyučování. Z množství různých metod a forem výuky učitelé využívají pouze některé a opakovaně, málo využívají didaktické pomůcky, a proto je výuka většinou jednotvárná a dochází k tomu, že žáci nejsou aktivně zapojováni. Výuka probíhá většinou ve třídách, nenavštěvují se jiná prostředí, ve kterých by učivo mohlo být např. lépe zprostředkováno. Do vyučování nejsou začleněni ani odborníci z různých oblastí. Dále bylo zjištěno, že žáci nemají prostor se do organizace a plánování vyučování zapojovat, nedochází ke spolupráci učitele a žáků, žáci nejsou tedy tolik angažováni a nemohou sdělovat a prosazovat své představy o vyučování, což bylo velmi negativní zjištění. (Grecmanová, 2004, s. 42)

Co se týče výsledků výzkumu na střední zdravotnické škole, je třeba zmínit, že zde byly zjištěny méně příznivé vztahy mezi studenty, na rozdíl od vztahů na gymnáziu (Grecmanová, 2004, s. 42).

U základních škol je pak třeba zmínit velmi pozitivní výsledky u faktoru koncentrace na učení se. Na základních školách učitelé zvládají udržet pozornost žáků během výuky, žáci mají z učitelů respekt, chovají se k nim s úctou. Učitelé při probírání učiva neodbíhají od hlavního tématu a neztrácí čas zbytečnostmi. (Grecmanová, 2004, s. 42).

1.5.2 Vliv typu školy na vyučovací klima

Vyučovacím klimatem se v minulosti zabývalo již několik odborníků, kteří se zaměřili i na typ školy jako faktor, který ovlivňuje vyučovací klima. Grecmanová (2003) uvádí výzkum z konce 70. let uskutečněný v USA. Tento výzkum se zaměřil na to, jak se vyučovací klima liší v závislosti na typu školy. Školy byly rozděleny do tří skupin: 1) veřejné školy, kam spadaly školy městské, předměstské či vesnické, 2) učiliště a 3) dobrovolné školy, tedy alternativní školy.

V rámci tohoto výzkumu bylo zjištěno, že „vyučovací klima ve třídách jednoho typu školy bylo obdobné“ (Grecmanová, 2003, s. 8). Ovšem jiné klima bylo zaznamenáno na alternativních školách ve srovnání s ostatními typy škol. Na alternativních školách byly zaznamenány ve srovnání s ostatními školami vysoké hodnoty v oblasti angažovanosti žáků při vyučování, dále v oblasti rozvinutých kamarádských vztahů a podpory učitele. Na alternativních školách se jedinci vzájemně tolerují, akceptují se, pomáhají si, mají k sobě

úctu, zkrátka panují zde dobré mezilidské vztahy. V rámci výzkumu dále bylo zjištěno, že je zde výuka dobře organizovaná, jsou nastavena jasná pravidla a pořádek, což vše přispívá k pozitivnímu vyučovacímu klimatu. (Grecmanová, 2003, s. 8)

Do alternativních škol řadíme školy Montessori, waldorfské, jenské, freinetovské a další, na kterých jsou vyučovací hodiny specificky uspořádané, jsou zde nastavena pravidla, která jsou výsledkem domluvy mezi učiteli a žáky. Neobjevuje se zde konkurenční chování ani autoritativní interakce. Ve výzkumu dosahovaly alternativní školy vysoké hodnoty dále v oblasti inovace, připravenosti a pohotovosti ke změnám při vyučování, kde má velký vliv právě spolupráce žáků na tvorbě vyučování. Co se týče ale učitelovy kontroly, tak v tomhle alternativní školy nedosahovaly dobrých výsledků. (Grecmanová, 2003, s. 8)

Na učilištích bylo zjištěno, že učitelé žáky málo podporují, byla zde zaznamenána malá připravenost a pohotovost ke změnám, vyšší konkurence a kontrola učitelů. Vyučování nebylo efektivní a vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky byly velmi ovlivňovány pravidly. (Grecmanová, 2003, s. 8)

Rozdíly ve vyučovacím klimatu na veřejných školách byly nepatrné a výsledky vyučovacího klimatu byly průměrné. Což se dle výzkumníků dalo očekávat, jelikož všechny školy fungují na základě stejných zákonů, předpisů a pravidel. (Grecmanová, 2003, s. 8)

Výsledkem tohoto šetření v USA tedy bylo, že „vyučovací klima je v určité míře ovlivněno typem školy“ (Grecmanová, 2003, s. 9). Dále také upozornilo, že by se vyučování na veřejných školách mělo upravit a inspirovat se právě stylem vyučování alternativních škol. Žáci by měli být více angažováni, rozvíjet by se měly kamarádské vztahy a učitelé by se měli zaměřit na vyšší individuální přístup k žákům. (Grecmanová, 2003, s. 9)

1.5.3 Vyučovací klima v přírodovědných předmětech

V rámci této práce je vyučovací klima zkoumáno ve všech třídách 2. stupně základní školy v předmětu zeměpis. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je zeměpis zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Do této vzdělávací oblasti dále spadají předměty Fyzika, Chemie a Přírodopis. O všech těchto předmětech můžeme tedy hovořit, že se jedná o přírodovědné, jelikož se zabývají problémy, které jsou spojené se zkoumáním přírody. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda „žáci dostávají příležitost poznávat přírodu jako systém, jehož součástí jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a ovlivňují se“ (Edu.cz, 2023).

Ráda bych se tedy zmínila i o výzkumech vyučovacího klimatu v přírodovědných předmětech, které již proběhly, jak tyto výzkumy dopadly a jaké informace byly zjištěny.

Grecmanová ve své knize *Klima školy* (2008) uvádí, že bylo zjištěno, že učitelé, kteří se zajímají o přírodní vědy a vyučují přírodovědné předměty, zařazují do výuky více interakcí mezi žáky a učivem. U těchto učitelů je však zaznamenána v menší míře afektivní složka, např. pochvaly a povzbuzování (Grecmanová, 2008, s. 66).

Dále bylo zjištěno, že obecně učitelky (ženy) vedou výuku spíše formálně, zaměřují se na cíl a jsou přísnější než učitelé (muži). V přírodovědných předmětech však žáci vnímají učitelky (ženy) jako méně přísné, výuku hodnotí jako méně obtížnou a vnímají učitelky právě v těchto předmětech lépe než učitele. (Grecmanová, 2008, s. 65)

Mareš a Gavora dále uvádí výzkum provedený na středních korejských školách, v rámci kterého bylo zjištěno, že žáci v přírodovědných předmětech vnímají své učitele jako direktivní osoby, které jsou přísné, neposkytují volnost ani odpovědnost (Mareš, Gavora, 2004, s. 117).

Dále i Smékal ve svém článku upozorňuje na to, že se v přírodovědných předmětech málo objevuje volnost, kdy do výuky nejsou zařazovány v dostatečné míře interaktivní a inscenační metody, a téměř vůbec není přítomna tvořivost. (Smékal, 2007, s. 6-9)

V další výzkumu bylo zjištěno, že žáci vnímají výuku přírodovědných předmětů (fyziky a chemie) jako formální. Od žáků bylo vyžadováno „pamatování si, shrnutí, interpretace, syntéza, hodnocení“ (Grecmanová, 2003, s. 10). Vztahy mezi žáky byly hodnoceny jako dobré, a to také z toho důvodu, že se ve výuce málo objevovalo „nadržování“ učitelů některým žákům. (Grecmanová, 2003, s. 10).

Hodnocení vyučovacího klimatu v určitém předmětu může být také závislé na tom, jak moc je pro žáka daný předmět oblíbený. Oblíbeností předmětů se zabýval např. projekt STM-Morava, který proběhl v období let 2006 až 2008 prostřednictvím dotazníkového šetření, které proběhlo ve dvou etapách. V první etapě se šetření zúčastnilo 645 žáků základních škol a 500 žáků středních škol, a ve druhé etapě 653 žáků základních škol a 540 žáků středních škol. Jak již bylo výše zmíněno, projekt zkoumal žakovskou oblíbenost vyučovacího předmětu a vztah žáků k vyučovacím předmětům. Co se týče oblíbenosti předmětu zeměpis na základní škole, tak v roce 2006 se zeměpis umístil na 3. místě. Při šetření v roce 2008 však došlo k jeho propadu na 11. místo. Na středních školách se v roce 2006 umístil zeměpis na 12. místě a v roce 2008 na 8. až 10. místě společně s předměty český jazyk a informatika a výpočetní technika. A co se týče vztahu žáků k předmětu zeměpis, tak v roce 2006 se zeměpis umístil na základních školách na 7. místě, kdy žáci k němu zaujívali silně kladný vztah, v roce 2008 pak na místě 6. až 9. (slabě kladný vztah). Na středních školách se umístil zeměpis v roce 2006 na 5. místě, kdy žáci k němu zaujívali středně kladný vztah a v roce 2008 na 7. místě (slabě kladný vztah). (Dopita, Grecmanová, Chráska, 2008, s. 34-44)

1.6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část byla nejprve zaměřená na vymezení základních pojmů, které jsou stěžejní pro tuto diplomovou práci. Bylo tedy nutné objasnit pojmy jako jsou prostředí, atmosféra a klima. V rámci této diplomové práce se tedy zaměřujeme na prostředí školy, ve kterém se nachází řada podnětů, které působí na všechny aktéry, kteří se v prostředí pohybují. Tyto podněty mají však největší vliv na žáka, na něhož působí ať už záměrně či nezáměrně. Prostředím se zabývalo několik autorů, kteří jej dělí do různých složek, úrovní apod. Atmosféra je jev krátkodobý, může se rychle měnit, např. i během jedné vyučovací hodiny. Na atmosféru v prostředí školy má velký vliv chování učitele, chování žáků, a také vyučovací předmět. Klima je naopak jev dlouhodobý, trvalejšího charakteru a je typický pro určité prostředí. Klima vytváří všichni aktéři daného prostředí a tohle společně vytvořené klima i současně působí na všechny aktéry. V rámci této práce se zabýváme vyučovacím klimatem na 2. stupni základní školy v předmětu zeměpis. V teoretické části však byly vymezeny i jiné varianty klimatu školy, které právě s vyučovacím klimatem souvisí. Nejprve byla vymezena nejširší varianta, kterou je školní klima, dále třídní klima, komunikační klima a organizační klima. Po charakteristice těchto variant je druhá část teoretické části věnována vyučovacímu klimatu. Vyučovací klima je nejmenší a samostatnou variantou klimatu školy. Nelze jej zaměňovat s klimatem třídním, školním ani s jinou další variantou, ovšem všechny tyto varianty ovlivňují vyučovací klima. Vyučovací klima je jev dlouhodobý, vznikající interakcí mezi aktéry a vytváří se ve všech předmětech. Je to odraz vyučovacího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho aktéři. Těmito aktéry se myslí učitelé a žáci. Vyučovací klima ovlivňují: učitelé a žáci, jejich vzájemné vztahy, systém vyučování, orientace výuky, prostředí, jeho architektura, typ a klima školy, vyučovací předmět, stupeň třídy (ročník), počet žáků ve třídě, výkonnostní kurzy apod. Dále teoretická část obsahuje způsoby, jakým bylo vyučovací klima zkoumáno. Zde je zmiňována především Grecmanová, jelikož právě její dotazník je v této diplomové práci nástrojem pro zkoumání vyučovacího klimatu. Několik stran bylo věnováno faktorům, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu. Zmiňovaných faktorů je celkem deset, a jelikož právě do těchto deseti faktorů jsou rozděleny položky v dotazníku, byl každý faktor podrobně charakterizován. Závěr části byl věnován výzkumům vyučovacího klimatu, které již proběhly. I zde je zmiňována především Grecmanová a její výzkumy na základních i středních školách v období let 1999 až 2003. Zmiňují se ovšem i o výzkumech, které prokázaly, že typ školy má vliv na vyučovací klima, a také o výzkumech zabývajících se vyučovacím klimatem v přírodovědných předmětech.

2 Empirická část

2.1 Cíle a hypotézy

Druhým hlavním cílem diplomové práce je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jaké vyučovací klima je charakteristické pro 2. stupeň vybrané základní školy v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách. To bude zjišťováno prostřednictvím analýzy jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu. Pod tento stanovený hlavní cíl však spadá hned několik dílčích cílů, které jsou pro tuto práci rovněž stanoveny:

- (1) Zjistit staticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů.
- (2) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů z hlediska jednotlivých tříd, které je posuzovaly.
- (3) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů z hlediska chlapců, dívek a „jiného“ pohlaví.
- (4) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů z hlediska žáků klasifikovaných známkami – 1, 2, 3, 4 a 5.
- (5) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů z hlediska žáků, pro které je zeměpis určitě a spíše oblíbený, a spíše a určitě neoblíbený.

Dále je cílem:

- (6) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu z hlediska pohlaví učitelů.
- (7) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu u učitelů z hlediska délky jejich praxe.
- (8) Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu u učitelů z hlediska jejich aprobovanosti.

Kromě výše zmiňovaných cílů bylo během sběru dat také cílem:

- (9) Zjistit, jaké položky dělaly žákům v dotazníkovém šetření problémy, respektive kterým položkám nerozuměli a potřebovali je dovysvětlit.

Pro diplomovou práci byly stanoveny i tyto hypotézy, které budou ověřovány:

- H 1:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v zeměpise mezi chlapci a dívkami.
- H 2:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu mezi žáky, kteří byli hodnoceni z předmětu zeměpis na vysvědčení v 1. pololetí známkou 2 - chvalitebný a lepší a žáky, kteří byli hodnoceni známkou 3 – dobrý a horší.
- H 3:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu mezi žáky, pro které je předmět zeměpis určitě oblíbený a žáky, pro které je určitě neoblíbený.
- H 4:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů (mužů) a učitelek (žen).
- H 5:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů s praxí do 20 let včetně a učitelů s délkou praxe nad 20 let.
- H 6:** Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů, kteří mají vystudovanou aprobaci zeměpis a učitelů, kteří aprobaci zeměpis vystudovanou nemají.

U každé hypotézy byla následně stanovena nulová hypotéza (H_0) a alternativní hypotéza (H_A). Ověřováním nulové hypotézy za použití Studentova t-testu se níže věnuje kapitola 2.8 Ověření hypotéz.

2.2 Popis metody dotazníku

Metoda dotazníku je jednou z nejvíce používanou metodou kvantitativního výzkumu, kdy kvantitativní typ výzkumu pracuje především s číselnými údaji, které lze matematicky zpracovat. Výzkumník si drží odstup od zkoumaných jevů a jeho cílem je třídit a vysvětlovat jevy, jejich příčiny, změny apod. (Gavora, 2000, s. 31-32)

Gavora (2000) popisuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2000, s. 99). Metoda dotazníku je používána především pro hromadné získávání velkého počtu údajů. Proto právě dotazník byl zvolen pro zkoumání vyučovacího klimatu v rámci této diplomové práce, jelikož umožňuje získávat velké množství údajů – primárních dat – v krátkém časovém období. Díky dotazníku byly údaje od všech žáků

2. stupně základní školy rychle sesbírány a proto „se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj“ (Gavora, 2000, s. 99).

Osoby, jež dotazník vyplňují, jsou nazývány jako respondenti, kteří odpovídají na otázky (položky) v dotazníku. Tyto otázky (položky) jsou předem připravené, pečlivě formulované a seřazené, a mohou se vztahovat k jevům vnějším (např. názory na něco) či vnitřním (např. postoje, citové stavy). Jak již bylo naznačeno, otázky v dotazníku mohou být označovány i termínem „položky“. Právě termín „položka“ je vhodnější pro používání, jelikož ne všechny položky v dotazníku mohou být formulovány otázkou. Dotazník používaný k výzkumu vyučovacího klimatu v této práci se skládá převážně z oznamovacích vět, tedy z tvrzení, proto budeme v rámci této diplomové práce používat převážně termín „položky“. (Gavora, 2000, s. 99; Chráska, 2016, s. 158-159)

Položky v dotazníku lze rozdělit na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Kdy u otevřených položek není respondentovi navrhována žádná odpověď, ve své odpovědi má zcela volnost. Zatímco u uzavřených položek si respondent vždy vybírá z předem připravených odpovědí. Výhodou uzavřených položek je poté snazší vyhodnocování odpovědí a také větší ochota respondentů dotazník vyplňovat. Tyto uzavřené otázky lze dále rozdělit na dichotomické či polytomické. Dichotomické jsou sestaveny takovým způsobem, že má respondent na výběr pouze jednu ze dvou vzájemně se vylučujících odpovědí (např. ano – ne). Zatímco u polytomických otázek může respondent vybírat z více než dvou odpovědí (např. určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ně). V dotazníku na vyučovací klima od Grecmanové (2002) se setkáme pouze s otázkami uzavřenými – dichotomickými. V jiných dotaznicích se však můžeme setkat i s dalšími typy položek, jako jsou např. položky polouzavřené, škálové, výčtové, stupnicové apod. Položky v dotazníku mohou zjišťovat fakta, znalosti, vědomosti, postoje, motivy apod. Všechny položky dotazníku musí být jednoznačně a srozumitelně formulované, měly by zjišťovat jen nezbytné informace a nesmějí být sugestivní. (Chráska, 2016, s. 160-165)

Každý správně sestavený dotazník by měl disponovat třemi důležitými vlastnostmi, kterými jsou validita, reliabilita a praktičnost (Chráska, 2016, s. 165). Dále by se měl skládat ze tří základních částí. První (vstupní) část by měla obsahovat hlavičku, ve které respondent zjistí název dotazníku, jméno(a) autora(ů), cíle dotazníku, pokyny k vyplňování dotazníku, hlavička by měla respondenta také motivovat k zodpovědnému vyplnění apod. Druhou část dotazníku pak tvoří samotné položky. Třetí část dotazníku, která se nachází na jeho konci, by měla být věnována poděkování respondentovi za spolupráci. (Gavora, 2000, s. 99-100)

Stejně jako každá jiná výzkumná metoda, má i dotazníková metoda své výhody a nevýhody. Co se týče nevýhod, tak Chráska (2016) upozorňuje na skutečnost, že dotazníková metoda často „nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni“ (Chráska, 2016, s. 158). Metoda dotazníku je dále kritizována kvůli tomu, že se nezabývá zjišťováním podrobných informací, ale pracuje pouze s odpověďmi z předem sestavených položek, a tyto odpovědi následně přetváří na čísla. Pedagogické jevy jsou podrobovány různým operacím, jsou mechanicky sečítány, shrnovány a závěry jsou pak zevšeobecňovány, což podle zastánců kvalitativních výzkumů není u pedagogických jevů možné (Gavora, 2000, s. 31). Respondenti dotazníky vyplňují velmi často bez přítomnosti autora dotazníku, tudíž do nevýhod můžeme zařadit i tuto skutečnost, kdy např. autor nemůže položku respondentovi při nepochopení více vysvětlit, nemůže reagovat na aktuální situaci při vyplňování apod. Na druhou stranu můžeme nepřítomnost autora považovat i za výhodu, jelikož si autor drží odstup a nedochází tak např. k nějakému ovlivňování respondenta. Jak již bylo výše zmíněno, velkou výhodou dotazníku je oslovení velkého množství respondentů současně, proto dotazník umožňuje rychlé a ekonomické shromažďování dat (Chráska, 2016, s. 158). Metoda dotazníku nevyžaduje velké množství spolupracovníků, složitou organizaci, není finančně ani organizačně náročná.

2.3 Popis dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu

Pro výzkum vyučovacího klimatu v rámci této práce, jsem zvolila dotazník sestrojený Helenou Grecmanovou (2002). Ta se inspirovala dotazníky od R. Bessotha, J. Laška a J. Mareše a následně si zkonstruovala svůj vlastní dotazník. Poučením a dalším zdrojem pro vytvoření tohoto dotazníku se stal i soubor jejich vlastních dotazníků, které využívala k měření školního klimatu (Grecmanová, 2004, s. 41).

Jak již bylo výše zmíněno, dotazník obsahuje celkem 60 položek, které jsou rozdělené do deseti faktorů (Grecmanová, 2001, s. 211):

1. Vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě
2. Pohotovost k výkonu
3. Kooperace
4. Podpora učení
5. Koncentrace na učení
6. Pořádek a organizovanost vyučování

7. Jasnost pravidel
8. Posuzování a hodnocení studentů
9. Rozmanitost a participace ve vyučování
10. Učitelovo nadšení a rozhled.

Každý uvedený faktor tedy obsahuje 6 položek (znaky vyučovacího klimatu), které zjišťují projev a úroveň faktoru. Na každou položku pak žáci odpovídají ano či ne. Jedná se tedy o dichotomické uzavřené otázky, které Grecmanová zvolila z důvodu lepší srozumitelnosti, jednoduššímu a rychlejšímu vyplňování a také z důvodu, aby žáci nevolili střední „průměrnou“ cestu. Vedle těchto pozitiv si však uvědomuje i nevýhodné „černobílé vidění“. (Grecmanová, 2001, s. 211-212; Grecmanová, 2002).

Dotazník obsahuje položky s pozitivní i negativní výpovědí. Přehled všech položek 3. verze dotazníku rozdělených do deseti faktorů je i s očekávanými, tedy optimálními, odpověďmi následně přiložen (Tab. č. 2).

F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	Požadované odpovědi	
1	Učitel přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	ano	
2	Také ve vyučování je možné rozvíjet vzájemná přátelství.	ano	
3	Ve vyučování zažíváme často legraci.	ano	
4	Učitel a žáci se setkávají také někdy mimo vyučování ve volném čase.	ano	
5	Když žáci mají nějaké problémy ve vyučování, vzájemně si pomáhají.	ano	
6	Některým žákům ostatní spolužáci nadávají nebo se posmívají i ve vyučování.		ne
F. 2	Pohotovost k výkonu		
7	U tohoto učitele se žáci snaží dosáhnout co nejlepších výsledků.	ano	
8	S tímto učitelem žáky učení a práce baví.	ano	
9	Když si to učitel přeje, pracují žáci více jak jindy.	ano	
10	U tohoto učitele jsou žáci dost líní.		ne
11	Když učitel zadá úkol, žáci ihned pracují.	ano	
12	U tohoto učitele se žáci snaží sami obstarávat různé učební pomůcky.	ano	
F. 3	Kooperace		
13	Učitel podporuje, aby někteří žáci vynikali bez ohledu na jiné žáky.		ne
14	Učitel nechá žáky často spolupracovat.	ano	
15	Ve vyučování jsou žáci vedeni k vzájemné toleranci.	ano	
16	U tohoto učitele můžeme pomoci spolužákům, kteří mají problémy.	ano	
17	Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoc i od spolužáků.	ano	
18	Když žáci společně pracují, mají férově rozděleny úkoly.	ano	
F. 4	Podpora učení se		
19	Učitel zadává žákům takové úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit.	ano	
20	Ve vyučování pracujeme s různými pomůckami.	ano	
21	Dříve než učitel přejde k další látce, zjišťuje, zda žáci ovládají starou látku.	ano	
22	Na pomalejší žáky nebere učitel žádný ohled.		ne
23	Učitel často přehlíží zvláštní úsilí žáků.		ne
24	Učitel má radost se žáky, když mají dobré výkony.	ano	

F. 5	Koncentrace na učení se		
25	Učitel očekává od žáků, že se na vyučování soustředí.	ano	
26	Většina žáků pozorně sleduje, co učitel říká.	ano	
27	U tohoto učitele se ve vyučování promarní mnoho času pro zbytečné věci.		ne
28	Učitel si najde čas pro problémy třídy, ale po jejich vyřešení se ihned zase učíme.	ano	
29	Učitel dává pozor, abychom se ve vyučování opravdu učili.	ano	
30	Učitel se lehce nechá odpoutat od hlavního vyučovacího tématu.		ne
F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování		
31	Učitel předkládá jasné cíle a úlohy, každý ví, co má dělat.	ano	
32	Učitel má dobře připravené vyučování.	ano	
33	Mnozí žáci vyrušují, takže trpí úroveň vyučování.		ne
34	Ve vyučování často vládne zmatek.		ne
35	Učitel musí žáky často napomínat.		ne
36	Ztrácíme důležitý vyučovací čas, protože učitel přichází do vyučování často pozdě.		ne
F. 7	Jasnost pravidel		
37	U učitele existuje mnoho pravidel, podle kterých se mají žáci řídit.		ne
38	U učitele žáci přesně ví, co se stane, když něco podniknou.	ano	
39	Učitelovy zákazy musí být respektovány.	ano	
40	Pravidla určuje sám učitel, bez jejich zdůvodnění a bez účasti třídy.		ne
41	Závisí na náladě učitele, zda při proviněních proti pořádku je přísný, nebo velkorysý.		ne
42	Učitel stanoví stále nové příkazy a zákazy.		ne
F. 8	Posuzování a hodnocení žáků		
43	Když jsou problémy, již dopředu vychází učitel z toho, že žáci nemají pravdu.		ne
44	Učitel dělá nevhodné poznámky o žácích, kteří nemohou zodpovědět otázku.		ne
45	Učitel spravedlivě hodnotí naše chování a práci.	ano	
46	Učitel často chválí výkony žáků	ano	
47	Učitel je k žákům nepřátelský.		ne
48	Učitel nám často nadává a křičí.		ne
F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování		
49	Vyučování je nudné.		ne
50	Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu.	ano	
51	Učitel volí různé způsoby vyučování.	ano	
52	Ve vyučování jsou žáci aktivní a pilně pracují.	ano	
53	Učitel vyzývá také žáky, aby navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat.	ano	
54	U tohoto učitele se zapojují do vyučování stále stejní žáci.		ne
F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled		
55	Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.	ano	
56	Učitel dokáže velmi dobře vysvětlit učivo.	ano	
57	Učitel učí nudně a nemá smysl pro humor.		ne
58	Když učitel žákům něco vysvětluje, často srovnává různé myšlenky a informace a také sděluje vlastní názor.	ano	
59	Když se žáci zeptají učitele na některé věci, které souvisejí s učivem, často jim nedokáže odpovědět.		ne
60	Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici.		ne

Tab. č. 2: Dotazník 3. verze na vyučovací klima (Grecmanová, 2002)

Tento dotazník použila Grecmanová hned několikrát a s postupem času díky provádění několika výzkumů došla ke zjištění, že některé otázky nejsou zcela srozumitelné a optimálně definované, proto svůj dotazník dvakrát přeformulovala a upravila v něm některé položky. Poprvé využila Grecmanová svůj dotazník na gymnáziu. K úpravě a optimalizaci otázek pak došlo v květnu 2002, kdy byla tedy vytvořena 2. verze dotazníku. Tato 2. verze dotazníku směřovala v červnu 2002 na 2. stupeň základní školy, kde se ukázalo, že ani tato upravená verze ještě není zcela optimální. Žáci měli problém s přesným porozuměním několika položek (04, 06, 13, 24, 33, 39, 49). Potřebovali např. vysvětlit nebo upřesnit, co znamená výraz: mimo vyučování (4), ubližování (06), bezohledně (13), učitel se těší (24), rušení (33), jednotvárně (49), u položky 39 byl problém s pochopením, jelikož zahrnovala dvě myšlenky. Tohle zjištění tedy vedlo Grecmanovou k opětovnému přeformulování a v současné době se tedy využívá její 3. verze dotazníku vyučovacího klimatu. (Grecmanová, 2002; Grecmanová, 2004, s. 42)

Zjišťování vyučovacího klimatu pomocí dotazníku má své výhody, např. již zmiňované jednoduché a rychlé získávání informací a jejich následné zpracování. Ovšem u tohoto dotazníku spatřujeme i jisté nevýhody a „úskalí v podobě např. určité míry zkreslení vyučovacích činností a jejich velkého zobecnění do znaků, faktorů či dimenzí klimatu“ (Grecmanová, 2002). Dojít může i ke stylizaci, kdy respondenti mohou odpovídat dle přání druhých, třeba dle přání učitele, kterému se chtějí zalíbit, přilepšit si u něj, či dle sociální normy, tedy odpovídat tak, jak je to žádoucí. Objevit se může i Haló efekt, a to u respondentů, kteří mají sklon ke generalizaci, kdy „způsob hodnocení jedné vlastnosti či projevu, přenáší se i na jiné“ (Grecmanová, 2002). Kvůli těmto vlivům pak výsledky vyučovacího klimatu nemusí vždy odpovídat realitě.

Aby se výše uvedeným vlivům předcházelo, je potřeba vždy daným respondentům (v rámci této práce žákům) vysvětlit, k čemu se dotazník vztahuje, k jakému učiteli, předmětu apod. Dále je nutné jednotlivé položky v dotazníku jasně a srozumitelně formulovat, zařazovat jak pozitivní, tak i negativní položky, zajistit anonymitu žáků, a také jejich dostatečný počet. (Grecmanová, 2002)

V praxi se vyučovací klima zkoumá pomocí dotazníku např. z důvodu nespokojenosti s vyučováním či se vztahy. Dále se dotazník využívá k vysvětlování příčin „chování, výkonů a zájmů žáků“ (Grecmanová, 2002), také k porozumění dané třídy, k tomu, aby učitelé mohli, zjistit, jak jejich vyučování působí na žáky, jak vyučování žáci prožívají. Pomocí dotazníku lze dále zjišťovat organizaci výuky, participaci, kooperaci, také lze kontrolovat, zda bylo dosaženo naplánovaných změn. Výsledky dotazníku používají učitelé také ke srovnávání svého vnímání

výuky s vnímáním žáků, a na základě toho pak mohou zapracovat na zlepšení vyučovacího klimatu. Dotazník a jeho výsledky mohou samozřejmě posloužit i ředitelům či školní inspekci, aby věděli, jaké vyučovací klima je charakteristické pro jejich školu a jakým způsobem výuka probíhá. S výsledky a zjištěnými informacemi by se však mělo nadále pracovat, výsledky by neměly být uloženy do šuplíku, ale mělo by dojít k jejich analýze a zlepšení vyučování v oblastech, ve kterých výsledky nedopadly pozitivně. Proto i výsledky šetření v rámci této diplomové práce, budou předány vedení školy, aby škola mohla své vyučovací klima, v případě zjištění negativních výsledků, optimalizovat a zlepšit. (Grecmanová, 2002)

K dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu byly také připojeny otázky, které zjišťovaly informace o respondentech. Zařazeny byly hned na úvod dotazníkového šetření a zněly následovně:

- 1) Uveďte Vaši třídu:
- 2) Jaký učitel Vás učí ZEMĚPIS?
- 3) Vaše pohlaví:
Dívka / Chlapec / Jiné
- 4) Jakou známku jste dostali ze zeměpisu na vysvědčení za 1. pololetí?
1 – výborný / 2- chvalitebný / 3 – dobrý / 4 – dostatečný / 5- nedostatečný
- 5) Je pro Vás zeměpis oblíbeným předmětem?
Určitě ano / Spíše ano / Spíše ne / Určitě ne

Aby však mohly být naplněny stanovené cíle 6, 7 a 8, bylo nutné položit i pár otázek jednotlivým učitelům vyučujících zeměpis. Dotazování proběhlo prostřednictvím emailové komunikace a učitelům byly položeny následující otázky:

- 1) Kolik je Vám let?
- 2) Jakou aprobaci máte vystudovanou?
- 3) Jak dlouho působíte v praxi?
- 4) Jak dlouho pracujete se třídami, ve kterých máte na starosti výuku zeměpisu?

2.4 Administrace dotazníku

Výzkumné šetření prostřednictvím dotazníku bylo uskutečněno na vybrané základní škole v Šumperku. Tuto základní školu jsem si zvolila z důvodu, že jsem na ní sama studovala

a také jsem na této škole absolvovala i svoji první souvislou pedagogickou praxi, během které jsem se již předem s vedením školy a učiteli domluvila na realizaci tohoto dotazníkové šetření.

Výzkumným vzorkem se stali všichni žáci 2. stupně této základní školy. Do výzkumu byly tedy zahrnuty všechny třídy 2. stupně, kdy všechny ročníky reprezentovaly tři třídy, vyjma ročníku 7., který je na škole tvořen pouze dvěma třídami. Výzkumu se celkem zúčastnilo 206 žáků z 11 tříd, kteří hodnotili vyučovací klima v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů. Na vybrané základní škole v Šumperku vyučují zeměpis celkem čtyři učitelé: jedna učitelka (žena) a tři učitelé (muži).

Žáci vyplňovali dotazníky v druhé polovině měsíce února roku 2024. Jednalo se tedy o období, kdy od pololetního vysvědčení uběhlo již několik dní, a současně několik dní žákům zbývalo do jarních prázdnin. Zvolené období bylo proto vyhovující, jelikož žáci nebyli ovlivněni nějakými faktory, které by narušovaly klasický a ustálený chod školy a průběh výuky.

Dotazník měl elektronickou podobu, byl vytvořen pomocí platformy Google Formuláře. Dotazník se skládal ze dvou sekcí, kdy první sekci tvořily informační otázky týkající se: třídy, vyučujícího zeměpisu, pohlaví, známky na vysvědčení v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu zeměpis. Druhou sekci pak tvořily již jednotlivé položky zkoumající vyučující klima. Skutečnost, že byl dotazník v elektronické podobě, vyžadovala spolupráci s učiteli, kteří na zvolené škole vyučují předmět IVT (informatika a výpočetní technika). Po domluvě s ředitelem školy a učiteli IVT, kteří byli velmi ochotní, byl výzkum realizován. Školu jsem osobně navštívila a zúčastnila jsem se šetření v prvních hodinách u každého učitele IVT, abych učitele mohla s dotazníky seznámit a předat jim informace, které mají žákům před vyplňováním dotazníku sdělit. Veškeré potřebné informace byly pro žáky však sepsány v úvodní části dotazníku, ale chtěla jsem mít jistotu, že vše proběhne tak jak má, že vše funguje, a že všichni vše správně pochopili. Svoji přítomnost při šetření jsem využila i k naplnění jednoho ze stanovených cílů a dělala jsem si poznámky o tom, jaké položky dělaly žákům problémy, které potřebovali více vysvětlit. Šetření jsem se poté zúčastnila i v dalších vybraných hodinách.

Vyučovací hodina, ve které žáci dotazníky vyplňovali, probíhala následovně. Žáci byli vyzváni k zapnutí počítačů, kdy během této doby byli o dotazníkovém šetření informováni. Byli vyzváni, aby se zamysleli nad tím, co v zeměpise dělají, jestli pracují sami v lavicích, či ve skupinách, jestli používají nějaké pomůcky, jak se chová učitel, co dělá při výuce, jak se chovají spolužáci, co dělají apod. Upozornění byli samozřejmě i na to, že dotazník je zcela anonymní, že se nemusí ničeho bát, a ať tedy dotazník vyplňují zcela pravdivě. A pokud by něčemu nerozuměli, aby se přihlásili. Následně jim byl nasdílen odkaz, prostřednictvím kterého jim byl dotazník zpřístupněn. Po vyplnění a odeslání dotazníku bylo

žákům poděkováno. Poté se žáci s učitelem ve zbývajícím čase vrátili ke klasické výuce. Co se týče časové náročnosti vyplňování dotazníku, tak v 6. a 7. ročnících měli žáci dotazník vyplněný za cca 20 min. V 8. a 9. ročnících byli žáci rychlejší a vyplnění jim trvalo kolem 15 minut.

Dotazníkové šetření a veškerá spolupráce se školou proběhla zcela hladce a tímto bych chtěla žákům, učitelům i řediteli školy poděkovat. Všechna získaná data byla shromážděna na platformě Google Formuláře. Odtud byla poté exportována do programu Excel, ve kterém byla data následně podrobena analýze.

2.5 Způsob zpracování výsledků

Údaje získané dotazníkovým šetřením prostřednictvím platformy Google Formuláře, byly převedeny do programu Excel (viz. Příloha č. 1), ve kterém byly zpracovány následujícím způsobem:

1. Každý dotazník byl vyhodnocen z hlediska požadovaných odpovědí obdobně jako tomu bývá při didaktických testech. Pokud respondent odpověděl na položku tak, že byla v souladu s požadovanou odpovědí, byla položka označena bodem 1, pokud odpověď byla nežádoucí, položka byla označena bodem 0 (viz Příloha č. 2)
2. Poté byly u každého faktoru sečteny všechny body.
3. Následně byl celkový součet bodů u každého faktoru převeden na procenta (%). Tato hodnota v procentech vyjadřuje soulad s požadovanými odpověďmi. Na základě získaného procenta byly faktory slovně interpretovány dle posuzovací škály (Tab. č. 3).
4. Následně byly vytvořeny samostatné tabulky, které se zabývaly jednotlivými proměnnými. Vyučovací klima bylo zkoumáno z hlediska pohlaví, známek za 1. pololetí, oblíbenosti předmětu zeměpis a ročníku. Dále byla provedena analýza vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů (viz Příloha č. 3), kdy u každého z nich proběhla opět analýza z hlediska jednotlivých tříd (viz Příloha č. 4), pohlaví (viz Příloha č. 5), známek za 1. pololetí a oblíbenosti předmětu zeměpis.

Hodnoty položek a faktorů v procentech (%) byly interpretovány pomocí posuzovací škály, která je představena v Tab. č. 3:

% požadovaných odpovědí	slovní vyjádření
0 % - 16,67 %	neustále velké problémy, existence žádoucího znaku se vylučuje
16,68 % - 33,33 %	často velké problémy
33,34 % - 50,00 %	někdy větší problémy
50,01 % - 66,67 %	někdy menší problémy
66,68 % - 83,33 %	ojedinele malé problémy
83,34 % - 100 %	bez problémů, nemá problémy, nejsou problémy, bezproblémové, existence žádoucího znaku se potvrzuje nebo nežádoucího znaku se vylučuje

Tab. č. 3: Posuzovací škála vyučovacího klimatu (Grecmanová, 1996)

Vyučovací klima je v této práci posuzováno na základně odpovědí na jednotlivé položky, kdy u každé položky jsou stanoveny požadované odpovědi. V této práci se tedy srovnávají odpovědi žáků s požadovanými odpověďmi. „Čím vyšší hodnoty požadovaných odpovědí u položek a faktorů vycházejí, tím lépe, protože to naznačuje příznivější vyučovací klima vyšší kvality“ (Grecmanová, 1996)

V programu excel byly využívány různé matematické a statistické operace a funkce, jako jsou např. max, min, suma, průměr, countif ke zjišťování počtu buněk splňující určité kritérium, stdeva ke zjišťování směrodatné odchylky, a také funkce t.test k výpočtu Studentova t-testu. Směrodatná odchylka, respektive rozptyl, je „nejčastěji používanou mírou variability pro data, která byla získána měřením intervalovým nebo poměrovým (metrickým)“ (Chráska, 2016, s. 47). Směrodatná odchylka (SD) nám vyjadřuje míru variability odpovědí respondentů. Informuje nás tedy o tom, jak moc jsou získaná data soudržná. Čím je hodnota směrodatné odchylky nižší, tím je vyšší shoda ve výpovědích respondentů. Studentův t-test „je jedním z neznámějších statistických testů významnosti pro metrická data“ (Chráska, 2016, s. 114). Díky tomuto testu lze prohlásit, jestli dvě skupiny dat mají stejný aritmetický průměr. U Studentova t-testu se pracuje s tzv. hladinou významnosti, která je důležitým ukazatelem. „Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %)“ (Chráska, 2016, s. 114). V rámci této diplomové práce byla zvolena hladina významnosti 0,05. Pokud hodnota vypočítaná pomocí Studentova t-testu (t = hodnota

Studentova t-testu) byla menší než zvolená hladina významnosti (menší než 0,05), tak byla nulová hypotéza odmítnuta a přijala se hypotéza alternativní, jelikož měření bylo statisticky významné. Pokud však vypočítaná hodnota byla větší než zvolená hladina významnosti (větší než 0,05), došlo k potvrzení nulové hypotézy. (Chráška, 2016, s. 71)

Veškerá získaná data byla tedy analyzována a následně převedena do přehledných grafů a tabulek, které jsou níže přiloženy.

2.6 Analýza získaných dat

2.6.1 Charakteristika respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 206 respondentů z jedenácti tříd (6., 8. a 9. ročník po třech třídách, 7. ročník dvě třídy). Pro výzkumné šetření byl použit celý výzkumný vzorek. Zastoupení pohlaví respondentů bylo vyvážené. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 104 dívek (50,49 %) a 93 chlapců (45,15 %) a 9 respondentů (4,37 %) uvedlo pohlaví „jiné“. Nejvíce dotazníků bylo získáno od 6. ročníků (32,04 %), naopak nejméně od 7. ročníků (17,48 %), to je ovšem ale pochopitelné z hlediska zastoupení pouze dvou tříd v tomto ročníku. V rámci dotazníku odpovídali žáci na otázku, jakou známku dostali na vysvědčení v 1. pololetí. Na základě získaných dat bylo zjištěno, že více jak polovina (56,31 %) respondentů byla hodnocena známkou 1 – výborný, což je velmi pozitivní výsledek. Dotazníkové šetření také zjišťovalo oblíbenost předmětu zeměpis. Celkem 85 žáků (41,26 %) odpovědělo, že je pro ně zeměpis spíše oblíbený. Druhou nejčastější odpovědí na otázku oblíbenosti, byla odpověď spíše ne (32,04 %). Žáci při vyplňování dotazníku uváděli i vyučujícího zeměpisu, jelikož vyučovací klima bude v této diplomové práci podrobně zkoumáno právě u jednotlivých vyučujících. Na 2. stupni vybrané základní školy v Šumperku vyučují zeměpis celkem čtyři učitelé. Každému učiteli bylo přiřazeno číslo a v diplomové práci budou vystupovat pod označením Učitel č. 1, Učitel č. 2, Učitel č. 3 a Učitel č. 4. Nejvíce tříd vyučuje ze zeměpisu Učitel č. 1, tím pádem tento učitel vyučuje i největší počet žáků na škole, a také nejvíce žáků v tomto šetření (39,81 % = 82 žáků). Naopak nejméně dotazníků bylo vyplněno žáky, jejichž vyučujícím je Učitel č. 3. Následující dvě tabulky (Tab č. 4 a Tab č. 5) znázorňují přesné počty žáků i procentuální vyjádření dle jejich pohlaví, známky v 1. pololetí, oblíbenosti předmětu zeměpis, ročníku a vyučujícího. Tab. č. 5 informuje o počtu žáků v jednotlivých třídách u jednotlivých vyučujících, a také o průměrné známce těchto žáků opět v jednotlivých třídách a u jednotlivých vyučujících. Žáci na celém 2. stupni základní školy dosáhli v 1. pololetí průměru 1,69. Nejlepších výsledků dosáhli žáci u Učitele č. 2, kde průměr známek činil 1,23.

Charakteristika respondentů		celkem	podíl v %
Pohlaví	Dívka	104	50,49%
	Chlapec	93	45,15%
	Jiné	9	4,37%
Známka na vysvědčení v 1. pololetí	1 - výborný	116	56,31%
	2 - chvalitebný	50	24,27%
	3 - dobrý	26	12,62%
	4 - dostatečný	13	6,31%
	5 - nedostatečný	1	0,49%
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	37	17,96%
	Spíše ano	85	41,26%
	Spíše ne	66	32,04%
	Určitě ne	18	8,74%
Ročník	6. ročník	66	32,04%
	7. ročník	36	17,48%
	8. ročník	53	25,73%
	9. ročník	51	24,76%

Tab. č. 4: Charakteristika respondentů 1 (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Charakteristika respondentů					
Učitel	Třídy	Počet žáků	Počet žáků celkem	Počet žáků (%)	Známka průměr
Učitel č. 1	6.A	20	82	39,81%	1,50
	6.B	24			1,59
	6.C	22			1,55
	9.A	16			1,88
Učitel č. 2	9.B	16	35	16,99%	1,31
	9.C	19			1,16
Učitel č. 3	8.B	16	34	16,50%	1,88
	8.C	18			1,89
Učitel č. 4	7.A	18	55	26,70%	2,22
	7.B	18			2,11
	8.A	19			1,95
Celkem			206	100,00%	1,69

Tab. č. 5: Charakteristika respondentů 2 (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.2 Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy

Jak již bylo výše zmíněno, vyučovací klima bude v této diplomové práci zkoumáno z hlediska jednotlivých učitelů. Než k tomuto ale přistoupíme, provedeme nejprve analýzu dat od všech respondentů současně, abychom zjistili celkové vyučovací klima v zeměpise na 2. stupni základní školy. Díky analýze bylo zjištěno, že celkové skóre vyučovacího klimatu dosáhlo hodnoty 65,32 %. Dle posuzovací škály vyučovacího klimatu (Tab. č. 3) existuje v zeměpise na 2. stupni základní školy vyučovací klima s někdy menšími problémy.

Pokud bychom se zaměřili na výsledky jednotlivých faktorů opět na celém 2. stupni základní školy, tak nejlépe žáci hodnotili faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (80,10 %). Dle výsledků můžeme říci, že hned pět faktorů je hodnoceno velmi pozitivně. Protože pouze ojedinele malé problémy byly zaznamenány u faktorů: F. 2 Pohotovost k výkonu (67,31 %), F. 4 Podpora učení se (71,20 %), F. 5 Koncentrace na učení se (72,90 %), F. 8 Posuzování a hodnocení žáků (73,30 %) a již zmiňovaný nejlépe hodnocený faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (80,10 %). Naopak nejhůře žáci zhodnotili faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování. U tohoto faktoru dosáhlo skóre pouze 44,42 %, byly tedy zaznamenány někdy větší problémy. Skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy u jednotlivých faktorů v absolutních i relativních hodnotách znázorňuje Tab. č. 6. V rámci hodnocení jednotlivých faktorů byla spočítána i směrodatná odchylka, která průměrně nabývá hodnoty 0,47. Nejvyšší variabilita odpovědí byla zjištěna u faktoru F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování (SD = 0,50), naopak nejnižší u faktoru F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (SD = 0,40). Výsledky směrodatných odchylek u jednotlivých faktorů jsou uvedeny v Tab. č. 7.

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy				
Faktor vyučovacího klimatu	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	
F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	121,50	58,98%	někdy menší problémy
F. 2	Pohotovost k výkonu	138,67	67,31%	ojediněle malé problémy
F. 3	Kooperace	128,33	62,30%	někdy menší problémy
F. 4	Podpora učení se	146,67	71,20%	ojediněle malé problémy
F. 5	Koncentrace na učení se	150,17	72,90%	ojediněle malé problémy
F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	128,83	62,54%	někdy menší problémy
F. 7	Jasnost pravidel	124,00	60,19%	někdy menší problémy
F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	151,00	73,30%	ojediněle malé problémy
F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	91,50	44,42%	někdy větší problémy
F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	165,00	80,10%	ojediněle malé problémy
Celkem průměr		134,57	65,32%	někdy menší problémy

Tab. č. 6: Celkové skóre vyučovacího klimatu z hlediska jednotlivých faktorů (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Faktor vyučovacího klimatu		Směrodatná odchylka
F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	0,49
F. 2	Pohotovost k výkonu	0,47
F. 3	Kooperace	0,48
F. 4	Podpora učení se	0,45
F. 5	Koncentrace na učení se	0,44
F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	0,48
F. 7	Jasnost pravidel	0,49
F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	0,44
F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	0,50
F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	0,40
Celkem průměr		0,47

Tab. č. 7: Směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Na celková skóre vyučovacího klimatu u jednotlivých faktorů se podrobněji zaměříme ještě jednou. Co se týče F.1 Vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě, tak skóre nebylo až tak vysoké (58,98 %), proto nemůžeme říci, že se jedná o třídy s dobře sestaveným kolektivem žáků, jejichž vztahy jsou dobré. Vztahy mezi žáky, a to jaké klima existuje ve třídě, je ovšem velmi důležité pro vyučovací klima, jak už bylo řečeno v teoretické části. Skóre u tohoto faktoru je druhé nejhorší, proto by tedy bylo vhodné na těchto vzájemných vztazích více zapracovat, jelikož pozitivní vztahy mezi žáky přispívají k příznivému vyučovacímu klimatu. Lepšího skóre dosáhla F. 2 Pohotovost k výkonu. Dle výsledků tedy můžeme říci, že jsou žáci ve výuce aktivní, zapojují, práce s učitelem je baví, obstarávají si různé pomůcky, nejsou pasivními posluchači. U F. 3 Kooperace byly zaznamenány někdy menší problémy, ale dle skóre přes 60 % můžeme říci, že ve třídách spolupráce fungují, žáci se snaží společně dosáhnout cíle, učitelé na žáky působí a podněcují je k aktivitě. Jak už bylo výše upozorněno, velmi dobrých výsledků dosáhla F. 4 Podpora učení se a F. 5 Koncentrace na učení. Učitelé tedy žáky během výuky motivují, zadávají žákům úkoly, které jsou schopni vyřešit, jsou pro ně srozumitelné, vytváří příznivé podmínky pro výuku, do výuky zařazují různé pomůcky a těší se z jejich dobrých výkonů, jejich výuka je efektivní. Učitelé jsou schopni zajistit žákům takové podmínky, aby byli schopni se koncentrovat. Střídají tedy různé činnosti, pokládají otázky, zařazují pomůcky, snaží se eliminovat rušivé zvuky a podněty apod., aby žáci byli schopni udržet pozornost po celou dobu výuky. Někdy menší problémy byly zaznamenány u F. 6 Pořádku a organizovanosti vyučování a u F. 7 Jasnosti pravidel. U obou faktorů dosáhlo skóre opět přes 60 %, tudíž můžeme říci, že i přes někdy menší problémy je organizace v předmětu zeměpis dobře nastavena. Žáci vědí, co mají dělat, k jakému cíli směřují, nevládne při výuce zmatek. Učitelé mají výuku předem naplánovanou, využívají čas efektivně, aktivity

mají smysluplně uspořádané, jsou mezi nimi plynulé přechody. Se správnou organizací souvisí i dodržování kázně a pravidel, které jsou součástí každého vzdělávání. Pravidel by nemělo být příliš mnoho, měly by být dobře nastaveny a vytvářeny učiteli společně se žáky. A pokud jsou pravidla jasná, konkrétní a dodržují je žáci i učitelé, opět to napomáhá k příznivému vyučovacímu klimatu. Druhý nejlépe hodnocený faktor byl faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků se skórem 73,30 %. Hodnocení tohoto faktoru je poměrně vysoké a ve vyučovacím klimatu se u něj objevují pouze ojedinělé problémy. Zde tedy můžeme s klidem dle výsledků zhodnotit, že učitelé spravedlivě hodnotí chování a práci žáků, často chválí jejich výkony a jsou k žákům přátelští. Nejhůře hodnotili žáci F. 9 Rozmanitost a participaci ve vyučování. U tohoto devátého faktoru skóre dosáhlo pouze 44,42 %. Objevují se zde tedy někdy větší problémy. Jedná se o problémovou oblast na 2. stupni této základní školy, na které by měla škola jistě zapracovat. Dle výsledků lze říci, že výuka na 2. stupni probíhá spíše stereotypním způsobem, převládá nejspíše frontální výuka, žáci jsou do výuky málo zapojováni, málo se podílejí na obsahu, způsobech a formě výuky, nemají dostatek prostoru projevit a přispívat svými nápady, názory apod. Učitelé výuku nevedou až tak rozmanitě a neumožňují žákům participovat. Výuka tak na žáky může působit nudně. U tohoto faktoru má škola tedy největší prostor pro zlepšení. A od nejhůře hodnoceného faktoru se dostáváme k hodnocení velmi pozitivnímu! Dle posuzovací škály je F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled v porovnání s ostatními nejlépe hodnoceno, má totiž pouze ojediněle malé problémy. Dle výsledků lze říci, že učitelé vyučující zeměpis na této škole jsou dobře vybaveni kompetencemi a dovednostmi, kterými by měl správný učitel disponovat. Jsou emočně zdatní, otevření lidem, empatičtí, spravedliví, tvůrčí, mají smysl pro humor, široký rozhled a učí s nadšením. A jelikož je učitel velmi významnou osobou, která ovlivňuje žáka, jeho přístup ke vzdělávání a podílí se na jeho výchově, je velmi dobré, když jsou žáci se svými učiteli spokojeni a hodnotí je pozitivně.

Skóre vyučovacího klimatu bylo na 2. stupni zkoumáno i z hlediska jednotlivých charakteristik respondentů a dalších ukazatelů (Tab. č. 8). Díky dotazníkovému šetření bylo zjištěno, že chlapci hodnotí vyučovací klima v zeměpise pozitivněji než dívky i než respondenti, kteří uvedli pohlaví „jiné“. Co se týče hodnocení vyučovacího klimatu dle známek respondentů, výsledky ukázaly skutečnost, že nejvíce pozitivně hodnotí klima respondenti, kteří dostali v 1. pololetí na vysvědčení známku 1 – výborný (skóre vyučovacího klimatu = 67,93 %). Naopak nejhůře hodnotili klima žáci, kteří byli hodnoceni známkou 5 – nedostatečný (50,00 %). Dle výsledků skóre vyučovacího klimatu a známek na vysvědčení v 1. pololetí, které jsou uvedeny v Tab. č. 8, lze vyvodit závěr, že se zhoršujícím se prospěchem žáků se zhoršuje

i hodnocení vyučovacího klimatu. Pouze žáci se známkou 3 – dobrý hodnotí klima o 0,51 % kladněji než žáci se známkou 2 – chvalitebný. Ovšem jinak má hodnocení sestupnou tendenci. Stejně tak má sestupnou tendenci i hodnocení vyučovacího klimatu v zeměpisu z hlediska oblíbenosti. Nejlépe hodnotí vyučovací klima žáci, pro které je zeměpis určitě oblíbený (70,86 %). Nejhůře je vyučovací klima hodnoceno žáky, pro které je zeměpis určitě neoblíbený (50,37 %). Dle sestupné tendence hodnocení vyučovacího klimatu můžeme tedy vyvodit závěr, že existuje vztah mezi oblíbeností předmětu a hodnocením klimatu, a také mezi prospěchem žáků a hodnocením klimatu, kdy se zhoršující se známkou a s nižší oblíbeností zeměpisu klesá skóre vyučovacího klimatu. Tyto závěry jsou však velmi obecné a platí pouze na úrovni celého 2. stupně základní školy. Vyučovací klima bylo zkoumáno i z hlediska ročníků. Nejvyšší skóre uvádí hodnocení 9. ročníkem (73,82 %). Nejhůře hodnotí vyučovací klima 7. a 8. ročník, jejichž hodnocení je téměř totožné (59,31 % a 59,21 %). Posledním údaj v Tab. č. 8 je věnován hodnocení klimatu z hlediska jednotlivých učitelů. Nejlépe bylo vyučovací klima hodnoceno žáky u Učitele č. 2, jehož skóre dosáhlo 77,19 %, jedná se tedy o klima s ojediněle malými problémy. Tyto ojediněle malé problémy se objevují i u Učitele č. 1. Vyučovací klima s někdy menšími problémy je pak u Učitelů č. 3 a 4.

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy				
Ukazatel		Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření
Pohlaví	Dívka	66,15	63,61%	někdy menší problémy
	Chlapec	62,77	67,49%	ojediněle malé problémy
	Jiné	5,65	62,78%	někdy menší problémy
Známka na vysvědčení v 1. pololetí	1 - výborný	78,80	67,93%	ojediněle malé problémy
	2 - chvalitebný	31,35	62,70%	někdy menší problémy
	3 - dobrý	16,43	63,21%	někdy menší problémy
	4 - dostatečný	7,48	57,56%	někdy menší problémy
	5 - nedostatečný	0,50	50,00%	někdy větší problémy
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	26,22	70,86%	ojediněle malé problémy
	Spíše ano	59,12	69,55%	ojediněle malé problémy
	Spíše ne	40,17	60,86%	někdy menší problémy
	Určitě ne	9,07	50,37%	někdy menší problémy
Ročník	6. ročník	44,18	66,94%	ojediněle malé problémy
	7. ročník	21,35	59,31%	někdy menší problémy
	8. ročník	31,38	59,21%	někdy menší problémy
	9. ročník	37,65	73,82%	ojediněle malé problémy
Vyučující	Učitel č. 1	54,82	66,85%	ojediněle malé problémy
	Učitel č. 2	27,02	77,19%	ojediněle malé problémy
	Učitel č. 3	20,98	61,72%	někdy menší problémy
	Učitel č. 4	31,75	57,73%	někdy menší problémy

Tab. č. 8: Celkové skóre vyučovacího klimatu z hlediska jednotlivých charakteristik respondentů a dalších ukazatelů (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Jak již bylo výše zmíněno, vyučovací klima v zeměpise bude podrobeno analýze u jednotlivých učitelů. Důvodem je velké zobecňování při analýze vyučovacího klimatu na celém 2. stupni základní školy, jelikož se pracuje s velkým počtem respondentů (žáků), kteří jsou vyučováni různými učiteli, což výsledky zkresluje. V následujících kapitolách proto bude vyučovací klima analyzováno a popisováno u jednotlivých učitelů samostatně a budou tak naplněny stanovené dílčí cíle (1) až (5).

2.6.3 Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1

Učitel č. 1 je mužského pohlaví, je mu 28 let, má vystudovanou aprobaci zeměpis a dějepis pro 2. a 3. stupeň a ve školní praxi působí pátým rokem. Jedná se tedy o začínajícího učitele, který už má však nasbírané nějaké zkušenosti. Tento učitel má na škole výuku zeměpisu na starosti ve čtyřech třídách. Jedná se o třídy 6.A, 6.B, 6.C a 9.A. S třídami 6. ročníku pracuje prvním rokem (od začátku školního roku) a s třídou 9. A čtvrtým rokem. Učitel č. 1 je také třídním učitelem třídy 9.A. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 82 žáků, což z celkového počtu respondentů odpovídá 39,81 %, které vyučuje právě tento učitel. Průměrný prospěch žáků je 1,57.

Nejprve se zaměříme na společnou analýzu vyučovacího klimatu všech tříd u Učitele č. 1. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1 dosáhlo hodnoty 66,85 %. Dle posuzovací škály v Tab. č. 3 se tedy jedná o vyučovací klima s ojediněle malými problémy, což je velmi skvělý výsledek! Nejhorší skóre se objevilo opět u faktoru F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování, kdy u tohoto faktoru byly zaznamenány někdy větší problémy a skóre dosáhlo hodnoty pouze 42,68 %. Naopak velmi vysoké skóre obdržel faktor F. 10. Učitelovo nadšení a rozhled (83,54 %), který je dle posuzovací škály zcela bezproblémový! Celkem čtyři faktory získaly u všech tříd skóre odpovídající ojediněle malým problémům. Jednalo se o faktory F. 2, F. 4, F. 5 a F. 8.

Nyní provedeme analýzu jednotlivých faktorů u jednotlivých tříd u Učitele č. 1. Ve **třídě 6.A** zhodnotili žáci vyučovací klima v zeměpise jako s někdy menšími problémy (62,58 %). U této třídy byly díky dotazníkovému šetření odhaleny jisté problémy. Největší problém má tato třída se vzájemnými vztahy mezi žáky ve třídě. Skóre u tohoto faktoru F. 1 dosáhlo ve třídě 6.A pouhých 36,67 % a dle analýzy výsledků se jedná o nejhorší vztahy mezi žáky ve třídě na celém 2. stupni základní školy v předmětu zeměpis. Bylo by tedy jisté

na místě, aby se Učitel č. 1 na tento problém zaměřil a snažil se v zeměpise vzájemné vztahy mezi žáky nějakým způsobem zlepšit a posílit je. Negativně žáci hodnotili i faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování (40,83 %). I u tohoto faktoru byly od žáků zaznamenány někdy větší problémy. Ve třídě 6.A však žáci hodnotili některé faktory i pozitivněji a hned pět jich disponuje pouze ojediněle malými problémy.

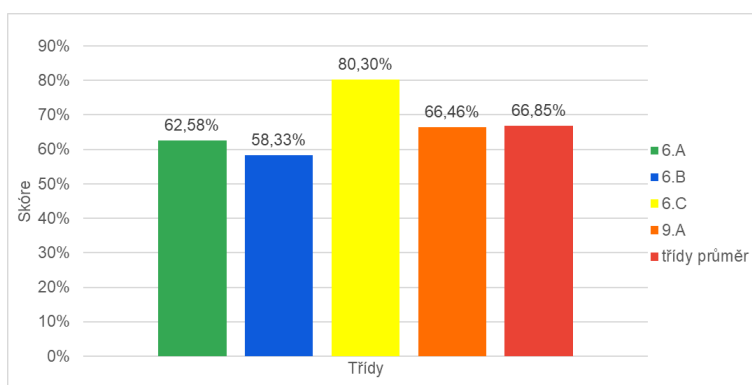
Třída 6.B získala na základě dotazníkového šetření celkové průměrné skóre 58,33 %, které odpovídá někdy menším problémům. U této třídy převažují u většiny faktorů někdy menší problémy. Nejlépe zde bylo hodnoceno opět Učitelovo nadšení a rozhled čili faktor F. 10 se skórem 78,47 %. Negativně byly hodnoceny faktory F. 6 Pořádek a organizovanost vyučování (50,00 %) a opět F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování (34,72 %).

Nejlepší vyučovací klima u tohoto Učitele č. 1 existuje ve **třídě 6.C**. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu ve třídě 6.C dosáhlo 80,30 %. Jedná se tedy o vyučovací klima s ojediněle malými problémy. Vyučovací klima třídy 6.C dosáhlo dokonce nejvyššího skóre na celém 2. stupni základní školy. Vyučovací klima je v této třídě tedy nejvíce pozitivní a příznivé pro výuku zeměpisu! Řada faktorů je v 6.C bezproblémových. Těmito bezproblémovými faktory jsou faktory F. 1, F. 2, F. 5, F. 8 a F. 10. Faktor F. 2 Pohotovost k výkonu ohodnotili žáci ve třídě 6.C skórem 84,09 %, a tím se tento druhý faktor stal nejlépe hodnoceným faktorem na celém 2. stupni základní školy, a to právě u této třídy. Stejně tak faktor F. 5 Koncentrace na učení se (93,18 %) se díky hodnocení žáků třídy 6.C stal nejlépe hodnoceným pátým faktorem na celém 2. stupni základní školy. Co je jistě za potřebí zmínit je to, že v této třídě 6. C na základě hodnocení žáků panují nejlepší (F. 1) Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě (82, 58 %) napříč celým 2. stupněm. Někdy větší problémy byly opět zjištěny u F. 9 Rozmanitosti a participace ve vyučování (46,21 %).

Učitel č. 1 vyučuje zeměpis ve všech třídách 6. ročníku prvním rokem. Tito žáci 6. ročníku zhodnotili vyučovací klima u tohoto učitele jako s ojediněle malými problémy, kdy celkové průměrné skóre činilo 66,94 %. Učitel č. 1 pracuje s těmito třídami velmi krátkou dobu, je zde tedy velmi vysoká pravděpodobnost, že se vyučovací klima bude ještě měnit. Žáci také zažili jakýsi „zvrát“ v podobě přestupu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy, což je okolnost, která by se v hodnocení měla brát také v potaz. Určitou roli dále mohl hrát přísun nových žáků, kteří přišli na školu studovat 2. stupeň z okolních obcí (vybraná škola je nejvíce spádová pro žáky z okolních obcí). Tohle je tedy další okolnost, která mohla narušit např. vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě. Z tohoto důvodu možná právě faktor F.1 dosahuje ve třídách 6.A a 6.B nižšího průměrného skóre.

Kromě 6. ročníků učí Učitel č. 1 i třídu 9.A, u které je třídním učitelem. Žáci **třídy 9.A** hodnotili vyučovací klima skórem 66,46 %. V této třídě se tedy objevují někdy menší problémy týkající se vyučovacího klimatu. Zcela bezproblémový faktor byl vyhodnocen žáky faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (88,54 %). Někdy větší problémy se ve třídě 9.A objevují u faktoru F.1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě (48,96 %). U Učitele č. 1 se tedy u dvou tříd (6. A a 9. A) objevují závažnější problémy právě se vzájemnými vztahy. Ovšem hned pět faktorů vykazuje pouze ojediněle malé problémy. Těmito faktory jsou: F. 2, F. 4, F. 5, F. 6 a F. 8.

Následující Obr. č. 4 graficky znázorňuje průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska tříd. Stejně tomu tak je i v Tab. č. 9, ve které se nachází hodnoty absolutní i relativní, také slovní hodnocení jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu dle posuzovací škály z hlediska tříd.

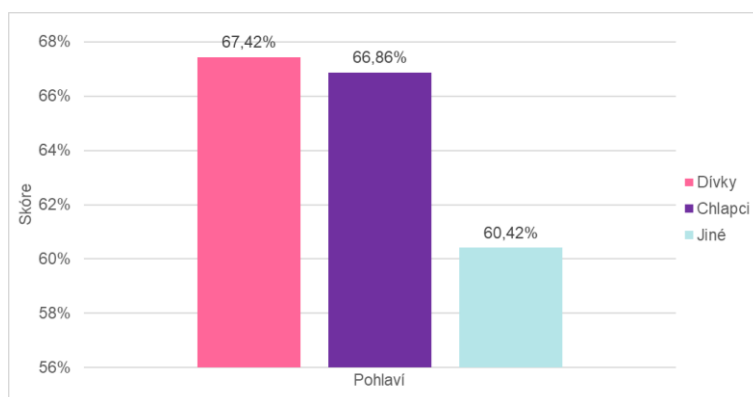


Obr. č. 4 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska tříd
(dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

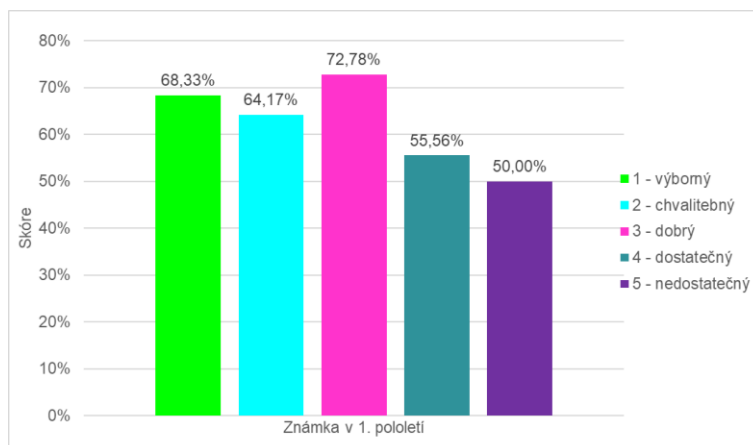
Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 1					
Třída	Faktor vyučovacieho klimatu	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	
Průměr tříd	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	45,67	55,69%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	60,17	73,37%	ojedinele malé problémy
	F. 3	Kooperace	53,67	65,45%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	58,50	71,34%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	64,00	78,05%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	52,50	64,02%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	48,50	59,15%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	61,67	75,20%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	35,00	42,68%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	68,50	83,54%	bez problémů
	Celkem průměr	54,82	66,85%	ojedinele malé problémy	
6.A	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	7,33	36,67%	někdy větší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	15,67	78,33%	ojedinele malé problémy
	F. 3	Kooperace	11,33	56,67%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	14,50	72,50%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	15,17	75,83%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	11,67	58,33%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	10,17	50,83%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	14,67	73,33%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	8,17	40,83%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	16,50	82,50%	ojedinele malé problémy
	Celkem průměr	12,52	62,58%	někdy menší problémy	
6.B	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	12,33	51,39%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	14,33	59,72%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	15,00	62,50%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	14,50	60,42%	někdy menší problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	16,00	66,67%	někdy menší problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	12,00	50,00%	někdy větší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	13,83	57,64%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	14,83	61,81%	někdy menší problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	8,33	34,72%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	18,83	78,47%	ojedinele malé problémy
	Celkem průměr	14,00	58,33%	někdy menší problémy	
6.C	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	18,17	82,58%	ojedinele malé problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	18,50	84,09%	bez problémů
	F. 3	Kooperace	18,17	82,58%	ojedinele malé problémy
	F. 4	Podpora učení se	18,00	81,82%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	20,50	93,18%	bez problémů
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	18,00	81,82%	ojedinele malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	15,50	70,45%	ojedinele malé problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	20,67	93,94%	bez problémů
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	10,17	46,21%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	19,00	86,36%	bez problémů
	Celkem průměr	17,67	80,30%	ojedinele malé problémy	
9.A	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	7,83	48,96%	někdy větší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	11,67	72,92%	ojedinele malé problémy
	F. 3	Kooperace	9,17	57,29%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	11,50	71,88%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	12,33	77,08%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	10,83	67,71%	ojedinele malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	9,00	56,25%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	11,50	71,88%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	8,33	52,08%	někdy menší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	14,17	88,54%	bez problémů
	Celkem průměr	10,63	66,46%	někdy menší problémy	

Tab. č. 9: Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 1 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

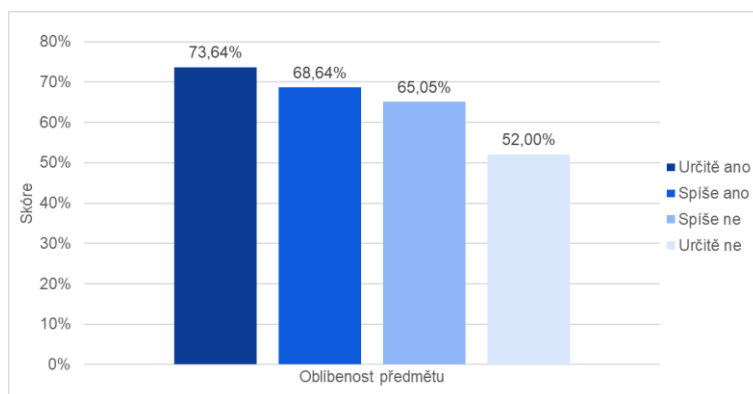
Vyučovací klima bylo u tohoto učitele zkoumáno v zeměpise i z hlediska pohlaví, známky v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu. Dle dotazníkového šetření bylo zjištěno, že dívky hodnotí vyučovací klima u Učitele č. 1 pozitivněji než chlapci a „jiné“ pohlaví. Ovšem dívky i chlapci se shodli na tom, že vyučovací klima u Učitele č. 1 má pouze ojediněle malé problémy. Průměrná skóre vyučovacího klimatu z hlediska pohlaví je uvedeno na Obr. č. 5. Vyučovací klima bylo dále zkoumáno z hlediska známky na 1. pololetí, kdy dotazníkové šetření odhalilo zajímavé zjištění při hodnocení klimatu u Učitele č. 1. Nejvyšší skóre (72,78 %) totiž získalo vyučovací klima od žáků, kteří byli hodnoceni známkou 3 – dobrý. Zde se tedy neuplatňuje fakt, že se zhoršující se známkou dochází ke snižování skóre vyučovacího klimatu. Přehledné schéma lze vidět na Obr. č. 6. Jako poslední bylo vyučovací klima analyzováno z hlediska oblíbenosti předmětu zeměpis. Zde jsme došli díky dotazníkovému šetření k závěru, že s poklesem oblíbenosti předmětu u žáků klesá i hodnocení vyučovacího klimatu těmito žáky. Nejvíce pozitivně hodnotí vyučovací klima žáci, pro které je zeměpis určitě oblíbený. Skóre klimatu dosáhlo u těchto žáků 73,64 %. Naopak nejnižší skóre získalo vyučovací klima od žáků, pro které není zeměpis určitě oblíbený (52,00 %). Sestupnou tendenci skóre vyučovacího klimatu z hlediska oblíbenosti znázorňuje Obr. č. 7.



Obr. č. 5 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska pohlaví (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 6 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska známky v 1. pololetí (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 7 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska oblíbenosti předmětu (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

V následné Tab. č. 10 jsou zaznamenány všechny hodnoty (absolutní i relativní) a slovní vyjádření vyučovacího klimatu u jednotlivých ukazatelů dle posuzovací škály z hlediska pohlaví, známky na vysvědčení v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu.

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1						
Charakteristika respondentů				Skóre vyučovacího klimatu		
Ukazatel		celkem	podíl v %	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření
Pohlaví	Dívka	44	53,66	29,67	67,42%	ojediněle malé problémy
	Chlapec	34	41,46	22,73	66,86%	ojediněle malé problémy
	Jiné	4	4,88	2,42	60,42%	někdy menší problémy
Známka na vysvědčení v 1. pololetí	1 - výborný	50	60,98	34,17	68,33%	ojediněle malé problémy
	2 - chvalitebný	22	26,83	14,12	64,17%	někdy menší problémy
	3 - dobrý	6	7,32	4,37	72,78%	ojediněle malé problémy
	4 - dostatečný	3	3,66	1,67	55,56%	někdy menší problémy
	5 - nedostatečný	1	1,22	0,50	50,00%	někdy větší problémy
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	11	13,41	8,10	73,64%	ojediněle malé problémy
	Spíše ano	33	40,24	22,65	68,64%	ojediněle malé problémy
	Spíše ne	33	40,24	21,47	65,05%	někdy menší problémy
	Určitě ne	5	6,10	2,60	52,00%	někdy menší problémy

Tab. č. 10 Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1 z různých hledisek (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.4 Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2

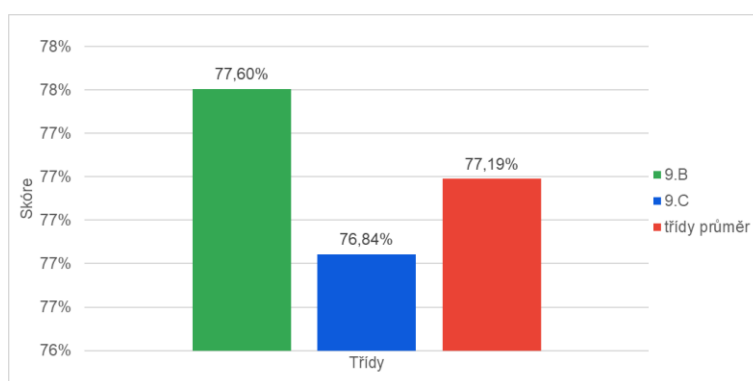
Učitel č. 2 je také mužského pohlaví a je mu 35 let. Vystudovanou má aprobaci zeměpis a biologie pro 2. a 3. stupeň a také učitelství pro 1. stupeň. Ve školní praxi se pohybuje třináctým rokem. Na škole, na které proběhlo dotazníkového šetření, je prvním rokem, jelikož nastoupil na školu teprve v září roku 2023 a je na ní novým ředitelem školy. S třídami 9.B a 9.C tudíž pracuje prvním rokem. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 35 žáků, což odpovídá 16,99 % respondentů z jejich celkového počtu, jejichž učitelem je právě Učitel č. 2. Průměrný prospěch žáků u tohoto učitele je 1,23, což je nejlepší průměrný prospěch na celém 2. stupni v předmětu zeměpis.

Opět bude nejprve provedena analýza vyučovacího klimatu komplexně u všech tříd, které Učitel č. 2 vyučuje. V zeměpise u Učitele č. 2 vyšlo celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu na 77,19 %. Dle posuzovací škály se tedy jedná o klima s ojediněle malými problémy. Díky dotazníkovému šetření a porovnávání skóre vyučovacích klimat u jednotlivých učitelů bylo zjištěno, že právě Učitel č. 2 má nejvíce příznivé vyučovací klima na celém 2. stupni základní školy v zeměpise. A jelikož se jedná právě o nejlepší výsledky vyučovacího klimatu u tohoto učitele, je jasné, že i průměrné skóre všech tříd u jednotlivých faktorů bude vysoké. Vyjma faktorů F. 8 a F. 10 hodnotili žáci všechny faktory velmi pozitivně s pouze ojediněle malými problémy. Skóre těchto faktorů se tedy pohybovalo v rozmezí 66,68 % až 83,33 % dle posuzovací škály. Přesné absolutní i relativní hodnoty jsou uvedeny v Tab. č. 11. Zmiňované faktory F. 8 a F. 10 byly žáky vyhodnoceny jako zcela bezproblémové! Faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků získal skóre 93,33 % a právě tento faktor u Učitele č. 2 je žáky nejlépe hodnocen. Faktor F. 10 je druhý nejlépe hodnoceným faktorem (86,19 %). Ze všech faktorů byl nejhůře hodnocen opět faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování, který získal 68,10 %. Faktor F. 9 však dle posuzovací škály disponuje pouze ojedinělými problémy. Se skórem 68,10 % je tento devátý faktor v porovnání mezi učiteli nejvíce pozitivní právě u Učitele č. 2. Z výsledků lze tedy říci, že u tohoto učitele je výuka rozmanitá, učitel využívá různé metody a formy práce, zapojuje žáky do výuky, nechává je participovat apod. Lze tedy říci, že tento učitel a současně ředitel školy, je osobou na správném místě a jde svým kolegům příkladem. Svědčí o tom jeho pozitivní výsledky vyučovacího klimatu.

Jak už bylo výše zmíněno, Učitel č. 2 má na starosti výuku zeměpisu ve třídách 9.B a 9.C. Nejprve se zaměříme na **třídu 9.B**, kde skóre vyučovacího klimatu dosáhlo 77,60 %. V této třídě tedy panují ojediněle malé problémy týkající se vyučovacího klimatu. Skóre vyučovacího

klimatu třídy 9.B je druhým nejvyšším skórem na celém 2. stupni základní školy. Někdy menší problémy byly zaznamenány u faktorů F. 1 Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě (64,58 %) a F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování (66,67 %). Jako zcela bezproblémové faktory byly vyhodnoceny faktory F. 8 a F. 10. Faktor F. 8 získal skóre 95,83 %. Tohle velmi vysoké skóre 95,83 % je nejvyšší dosažené skóre napříč všemi faktory, třídami i učiteli! Faktor F. 10 žáci ohodnotili 91,67 %. Tím se tento faktor stal nejlépe hodnoceným desátým faktorem na celém 2. stupni základní školy, a to právě u této třídy 9.B. Všechny ostatní faktory byly u třídy 9.B hodnoceny jako s ojediněle malými problémy a jejich přesná skóre jsou uvedena v Tab. č. 11.

Třída 9.C získala celkové průměrné vyučovací skóre 76,84 %. Opět se jedná o třídu s ojediněle malými problémy vyučovacího klimatu v zeměpise, a dále se jedná o třídu třetí v pořadí s nejlépe vyhodnoceným vyučovacím klimatem na 2. stupni této základní školy. I u této třídy 9.C byl faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků vyhodnocen jako zcela bezproblémový (91,23 %). Všechny ostatní problémy se pohybovaly dle posuzovací škály v rozmezí 66,68 % až 83,33 % a disponují tedy pouze ojediněle malými problémy. Co bychom však neměli zapomenout zmínit je skutečnost, že ze všech tříd 2. stupně je devátý faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování právě u třídy 9.B nejpříznivější. Tento problematický devátý faktor na škole tak u Učitele č. 2 získal nejlepší skóre (69,30 %). Přesná skóre všech faktorů jsou opět uvedena v Tab. č. 11 a následující Obr. č. 8 znázorňuje průměrná skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2.



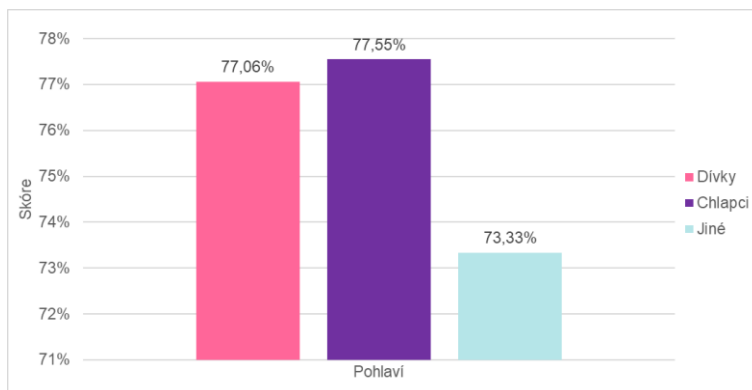
Obr. č. 8 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 2					
Třída	Faktor vyučovacieho klimatu	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	
Průměr tříd	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	24,67	70,48%	ojediněle malé problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	25,33	72,38%	ojediněle malé problémy
	F. 3	Kooperace	27,33	78,10%	ojediněle malé problémy
	F. 4	Podpora učení se	29,00	82,86%	ojediněle malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	25,83	73,81%	ojediněle malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	26,33	75,24%	ojediněle malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	25,00	71,43%	ojediněle malé problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	32,67	93,33%	bez problémů
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	23,83	68,10%	ojediněle malé problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	30,17	86,19%	bez problémů
	Celkem průměr	27,02	77,19%	ojediněle malé problémy	
9.B	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	10,33	64,58%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	11,33	70,83%	ojediněle malé problémy
	F. 3	Kooperace	11,50	71,88%	ojediněle malé problémy
	F. 4	Podpora učení se	13,17	82,29%	ojediněle malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	12,17	76,04%	ojediněle malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	13,00	81,25%	ojediněle malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	12,00	75,00%	ojediněle malé problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	15,33	95,83%	bez problémů
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	10,67	66,67%	někdy menší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	14,67	91,67%	bez problémů
	Celkem průměr	12,42	77,60%	ojediněle malé problémy	
9.C	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	14,33	75,44%	ojediněle malé problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	14,00	73,68%	ojediněle malé problémy
	F. 3	Kooperace	15,83	83,33%	ojediněle malé problémy
	F. 4	Podpora učení se	15,83	83,33%	ojediněle malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	13,67	71,93%	ojediněle malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	13,33	70,18%	ojediněle malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	13,00	68,42%	ojediněle malé problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	17,33	91,23%	bez problémů
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	13,17	69,30%	ojediněle malé problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	15,50	81,58%	ojediněle malé problémy
	Celkem průměr	14,60	76,84%	ojediněle malé problémy	

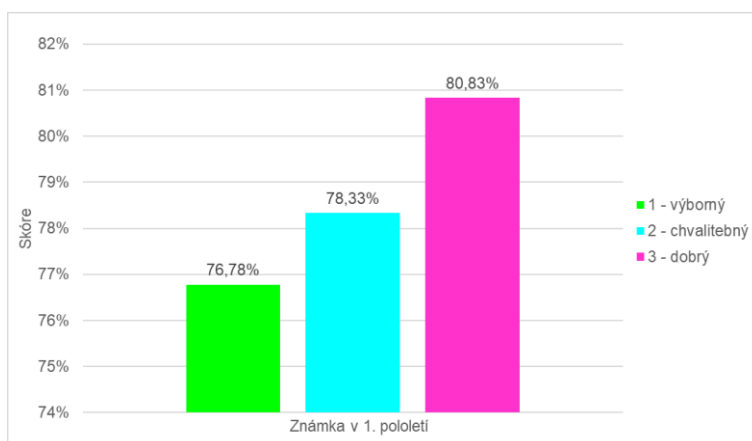
Tab. č. 11: Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 2 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

I u Učitele č. 2 byla provedena analýza vyučovacieho klimatu v zeměpise z hlediska pohlaví respondentů a dalších ukazatelů. V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěno, že u tohoto učitele hodnotí vyučovací klima chlapci a dívky skoro stejně. Rozdíl ve skóre mezi dívkami a chlapci je totiž minimální, činí pouze 0,49 %. Průměrná skóre vyučovacieho klimatu z hlediska pohlaví je uvedeno na Obr. č. 9. Co se týče hodnocení klimatu z hlediska známek na 1. pololetí a oblíbenosti předmětu, zde nemůžeme sledovat sestupnou tendenci hodnocení vyučovacieho klimatu se zhoršující se známkou a s klesající oblíbeností předmětu. Na první pohled si tohoto můžeme všimnout na Obr. č. 10 a Obr. č. 11. Zatímco u celkového hodnocení všech tříd na 2. stupni základní školy i u Učitele č. 1 je tato klesající tendence zaznamenána, u Učitele č. 2 tomu tak není. Zde bylo díky šetření zjištěno, že žáci, kteří byli hodnoceni na 1. pololetí známkou 3 – dobrý, hodnotí klima pozitivněji (80,30 %) než žáci hodnoceni známkou 2 – chvalitebný (78,33 %), a dokonce i 1 – výborný (76,78 %). U Učitele č. 2 nebyl ani jeden žák na 1. pololetí hodnocen známkou 4 – dostatečný ani 5 – nedostatečný. Jak již bylo

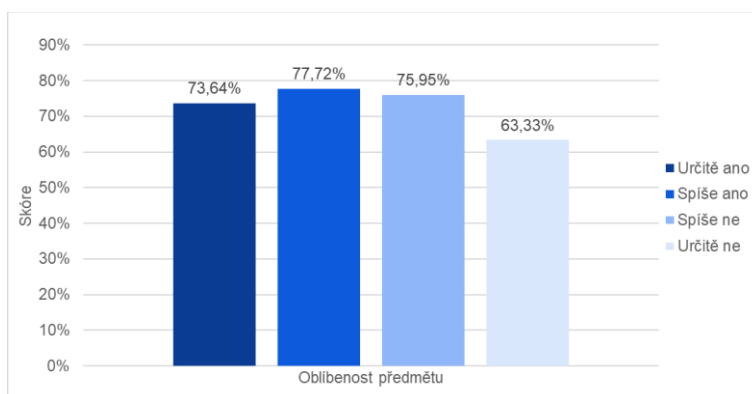
zmíněno, sestupná tendence není naplněna ani v případě klesající oblíbenosti předmětu zeměpis. Nejprůzračněji hodnotí vyučovací klima u Učitele č. 2 žáci, pro které je zeměpis spíše oblíbeným předmětem (77,72 %), trochu méně průzračněji pak žáci, kteří vnímají zeměpis jako spíše neoblíbený (75,95 %).



Obr. č. 9 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska pohlaví (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 10 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska známky v 1. pololetí (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 11 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska oblíbenosti předmětu (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

V Tab. č. 12 jsou následně zaznamenány opět všechny hodnoty i se slovním vyjádřením u jednotlivých ukazatelů z hlediska pohlaví, známky na vysvědčení v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu.

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2						
Charakteristika respondentů				Skóre vyučovacího klimatu		
Ukazatel		celkem	podíl v %	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření
Pohlaví	Dívka	17	48,57	13,10	77,06%	ojediněle malé problémy
	Chlapec	17	48,57	13,18	77,55%	ojediněle malé problémy
	Jiné	1	2,86	0,73	73,33%	ojediněle malé problémy
Známka na vysvědčení v 1. pololetí	1 - výborný	29	82,86	22,27	76,78%	ojediněle malé problémy
	2 - chvalitebný	4	11,43	3,13	78,33%	ojediněle malé problémy
	3 - dobrý	2	5,71	1,62	80,83%	ojediněle malé problémy
	4 - dostatečný	0	0,00	-	-	-
	5 - nedostatečný	0	0,00	-	-	-
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	8	22,86	6,30	78,75%	ojediněle malé problémy
	Spíše ano	19	54,29	14,77	77,72%	ojediněle malé problémy
	Spíše ne	7	20,00	5,32	75,95%	ojediněle malé problémy
	Určitě ne	1	2,86	0,63	63,33%	někdy menší problémy

Tab. č. 12 Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2 z různých hledisek (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.5 Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3

Učitel č. 3 je ženského pohlaví. Učitelce je 50 let a vystudovanou má aprobaci občanská výchova a tělesná výchova. Zeměpis tedy na 2. stupni základní školy učí neaprobované. Ve školní praxi se pohybuje 24 let. Na základní škole má na starosti výuku zeměpisu ve třídách 8.B a 8.C. Se třídou 8.B pracuje třetím rokem, je jejich třídní učitelkou a se třídou 8.C pracuje teprve prvním rokem. Šetření prostřednictvím dotazníku se zúčastnilo 34 žáků, což z celkového počtu respondentů odpovídá 16,50 %, které vyučuje právě Učitel č. 3. Tento Učitel č. 3 má v dotazníkovém šetření zastoupení nejmenšího počtu respondentů. Průměrný prospěch žáků u tohoto učitele je 1,88.

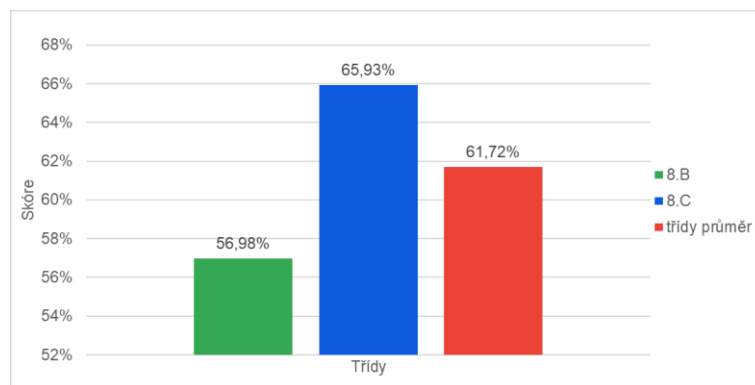
I u Učitele č. 3 bude nejprve analyzováno vyučovací klima komplexně u všech tříd, které tento učitel vyučuje. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu dosáhlo u Učitele č. 3 hodnoty 61,72 %. Jedná se tedy dle posuzovací škály o vyučovací klima s někdy menšími problémy. Co se týče skóre jednotlivých faktorů, jsou průměrně nižší než u předešlých dvou učitelů, čemuž nasvědčuje i právě nižší celkové skóre vyučovacího klimatu u tohoto učitele. Opět se ukázalo, že velmi problematický je faktor F. 9. Rozmanitost a participace ve vyučování, u kterého bylo naměřeno skóre pouhých 27,45 %, které odpovídá často velkým problémům. Právě u Učitele č. 3 se jedná se o nejnižší průměrné skóre tohoto devátého faktoru

napříč mezi všemi učiteli. Objevuje se zde tedy velký problém, kdy u učitele nejspíše převládá frontální výuka, která je málo obohacována o jiné formy a metody výuky, nedochází zde k většímu zapojování žáků a jejich podílení se např. na obsahu či formě výuky. U Učitele č. 3 byly u čtyřech faktorů zaznamenány pouze ojediněle malé problémy, jedná se o faktory F. 4, F. 5, F. 8 a F. 10. Zbývající faktory ohodnotili žáci jako s někdy menšími problémy. Celková průměrná skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3 jsou v absolutních i relativních hodnotách i se slovním vyjádřením dle posuzovací škály uvedeny v Tab. č. 13.

Učitel č. 3 vyučuje na 2. stupni třídy 8.B a 8.C. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u **třídy 8.B** dosáhlo 56,98 %. Jedná se o třetí nejnižší průměrné skóre vyučovacího klimatu mezi třídami na 2. stupni základní školy s někdy menšími problémy. Díky analýze bylo zjištěno že pouze dva faktory jsou žáky hodnoceny jako s ojediněle malými problémy. Těmito faktory jsou F. 4 Podpora učení se (64,58 %) a F. 8 Posuzování a hodnocení žáků (67,71 %). Naopak velmi špatné skóre získal od žáků problematický faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování. S pouhými 18,75 % se faktor F. 9 u Učitele č. 3 a u této třídy se stal nejhůře hodnoceným devátým faktorem napříč celým 2. stupněm základní školy v zeměpise. Stejně tomu je i u faktoru F. 7 Jasnost pravidel (44,79 %), který je také žáky třídy 8.B nejhůře hodnoceným sedmým faktorem v rámci celého 2. stupně v předmětu zeměpis. Skóre ostatních faktorů se u třídy 8.B pohybuje v rozpětí 50,01 % až 66,67 %, což dle posuzovací škály odpovídá někdy menším problémům. Přesná skóre faktorů vyučovacího klimatu i se slovním hodnocením u třídy 8.B jsou uvedena v Tab. č. 13.

I vyučovací klima **třídy 8.B** pod vedením Učitele č. 3 bylo žáky vyhodnoceno jako s někdy menšími problémy (65,93 %). Zde žáci vyhodnotili hned pět faktorů s pouze ojediněle malými problémy. Jedná se o faktory F. 4, F. 5, F. 6, F. 8 a F. 10. Nejvíce pozitivní skóre bylo zaznamenáno u faktoru F. 8 Posuzování a hodnocení žáků (83,33 %). Naopak nejméně příznivě tato třída hodnotila opět faktor F. 9 disponující někdy většími problémy se skórem 35,19 %.

Následující Obr. č. 12 graficky znázorňuje průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska tříd. Veškerá celková průměrná skóre z hlediska tříd jsou opět přehledně zpracována tabulce, tentokrát v Tab. č. 13.



Obr. č. 12 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

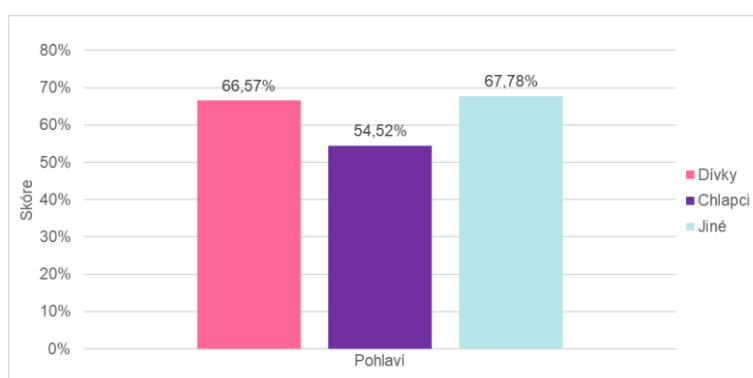
Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3					
Třída	Faktor vyučovacího klimatu	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	
Průměr tříd	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	20,33	59,80%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	18,00	52,94%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	21,83	64,22%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	25,50	75,00%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	24,33	71,57%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	21,17	62,25%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	18,00	52,94%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	25,83	75,98%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	9,33	27,45%	často velké problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	25,50	75,00%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	20,98	61,72%	někdy menší problémy
8.B	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	9,67	60,42%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	8,33	52,08%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	10,33	64,58%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	11,83	73,96%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	10,33	64,58%	někdy menší problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	9,00	56,25%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	7,17	44,79%	někdy větší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	10,83	67,71%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	3,00	18,75%	často velké problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	10,67	66,67%	někdy menší problémy
		Celkem průměr	9,12	56,98%	někdy menší problémy
8.C	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	10,67	59,26%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	9,67	53,70%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	11,50	63,89%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	13,67	75,93%	ojedinele malé problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	14,00	77,78%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	12,17	67,59%	ojedinele malé problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	10,83	60,19%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	15,00	83,33%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	6,33	35,19%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	14,83	82,41%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	11,87	65,93%	někdy menší problémy

Tab. č. 13: Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

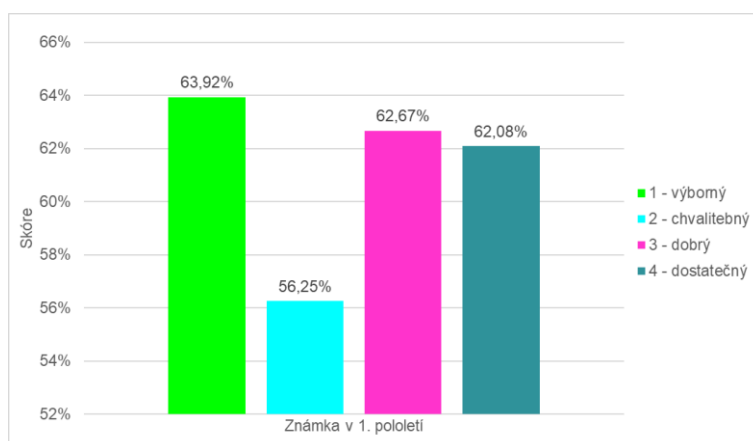
Vyučovací klima bylo i u Učitele č. 3 zkoumáno z hlediska pohlaví, známky v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu. Díky dotazníkovému šetření bylo zjištěno, že „jiné“ pohlaví, zastoupené ale pouze třemi respondenty, hodnotí vyučovací klima u Učitel č. 3 nejvíce

pozitivně (67,78 %). Následně hodnotí klima pozitivně dívky (66,57 %) a nejméně pozitivně chlapci (54,52 %). U hodnocení vyučovacího klimatu z hlediska známky na 1. pololetí se neobjevuje sestupná tendence skóre ve vazbě se zhoršující se známkou. Nejvyšším skórem (63,92 %) bylo hodnoceno vyučovací klima žáky, kteří dostali na vysvědčení v 1. pololetí známku 1 – výborný. Nejhůře (56,25 %) ohodnotili vyučovací klima žáci, kteří byli na vysvědčení hodnoceni známkou 2 – chvalitebný. U Učitele č. 3 nebyl ani jeden žák na 1. pololetí hodnocen známkou 5 – nedostatečný. Sestupná tendence v hodnocení vyučovacího klimatu se neuplatňuje ani v případě oblíbenosti předmětu, jelikož s klesající oblíbeností předmětu zeměpis neklesá skóre vyučovacího klimatu. Nejvíce pozitivně hodnotí vyučovací klima žáci, pro které je zeměpis spíše oblíbený (67,82 %) a následně určitě oblíbený (67,22 %). Žáci, pro které je zeměpis určitě neoblíbený, však hodnotí vyučovací klima pozitivněji (56,67 %) než žáci, pro které je zeměpis spíše neoblíbený (56,31 %).

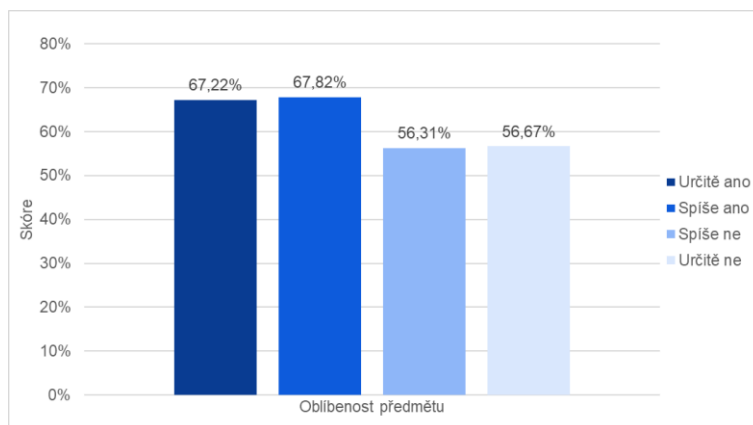
Celková průměrná skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 ze všech hledisek jsou uvedena a graficky znázorněna na Obr. č. 13, Obr. č. 14, Obr. č. 15 a v Tab. č. 14.



Obr. č. 13 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska pohlaví (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 14 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska známky v 1. pololetí (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 15 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska oblíbenosti předmětu (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3						
Charakteristika respondentů				Skóre vyučovacího klimatu		
Ukazatel		celkem	podíl v %	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření
Pohlaví	Dívka	17	50,00	11,32	66,57%	někdy menší problémy
	Chlapec	14	41,18	7,63	54,52%	někdy menší problémy
	Jiné	3	8,82	2,03	67,78%	ojetdiněle malé problémy
Známka na vysvěděčení v 1. pololetí	1 - výborný	17	50,00	10,87	63,92%	někdy menší problémy
	2 - chvalitebný	8	23,53	4,50	56,25%	někdy menší problémy
	3 - dobrý	5	14,71	3,13	62,67%	někdy menší problémy
	4 - dostatečný	4	11,76	2,48	62,08%	někdy menší problémy
	5 - nedostatečný	0	0,00	-	-	-
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	3	8,82	2,02	67,22%	ojetdiněle malé problémy
	Spíše ano	13	38,24	8,82	67,82%	ojetdiněle malé problémy
	Spíše ne	14	41,18	7,88	56,31%	někdy menší problémy
	Určitě ne	4	11,76	2,27	56,67%	někdy menší problémy

Tab. č. 14 Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3 z různých hledisek (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.6 Charakteristika vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4

Učitel č. 4 je mužského pohlaví, je mu 57 a vystudovanou má aprobaci občanská výchova a tělesná výchova. Stejně jako Učitel č. 3 učí zeměpis na 2. stupni základní školy neaprobovaně. Ve školní praxi je však již 31 let. Na 2. stupni vyučuje zeměpis ve třídách: 7.A, 7.B a 8.A. Se 7. ročníky pracuje Učitel č. 4 dva roky a se třídou 8.A třetím rokem, se všemi tedy pracuje již od 6. ročníku. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 55 žáků (26,70 % z celkového vzorku), jejichž učitelem zeměpisu je právě Učitel č. 4. U tohoto učitele je průměrný prospěch žáků 2,09. Jedná se tedy o nejhorší průměrný prospěch žáků v zeměpise právě u tohoto Učitele č. 4.

Stejně jako u předchozích učitelů byla provedena nejprve společná analýza vyučovacího klimatu všech tříd, který daný učitel vyučuje, tak stejně tak tomu bude i u Učitele č. 4. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis dosáhlo u tohoto učitele skóre 57,73 %. Dle posuzovací škály disponuje vyučovací klima u Učitele č. 4 někdy s menšími problémy. Analyzovány byly opět i jednotlivé faktory vyučovacího klimatu. Díky analýze bylo zjištěno, že nejvíce problémů (někdy větší problémy) a tím nejnižší skóre (42,42 %) má opět faktor F.9 Rozmanitost a participace ve vyučování. Dle výsledků lze tedy zhodnotit, že i u Učitele č. 4 je postrádána rozmanitost ve výuce, převládá nejspíše jedna forma výuky a participace žáků není až tak vysoká. Někdy větší problémy byly zaznamenány i u F. 3 Kooperace (46,36 %). Co se týče nejlepšího dosaženého skóre v rámci celkového hodnocení vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4, tak nejlépe hodnotili žáci faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (74,24 %). Všechny ostatní faktory získali skóre v rozmezí 50,01 % až 66,67 %. Žáci tedy při výuce u těchto faktorů zaznamenali někdy menší problémy. Všechna celková průměrná skóre faktorů vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 jsou opět zaznamenána v přehledné tabulce (Tab. č. 15).

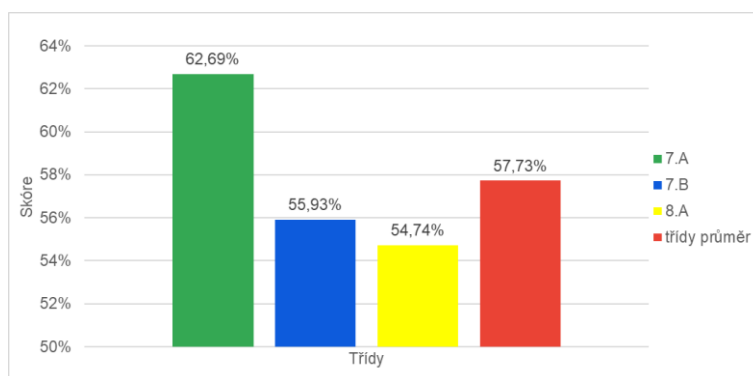
Jak bylo výše zmíněno, Učitel č. 4 má na starosti na 2. stupni této základní školy výuku zeměpisu celkem ve třech třídách. Ve **třídě 7.A** hodnotili žáci vyučovací klima v zeměpise skórem 62,69 % (někdy menší problémy). Nejvíce negativně hodnotili žáci 7.A faktor F. 3 Kooperace. U tohoto faktoru se skórem 39,81 % byly zaznamenány někdy větší problémy. Co se týče hodnocení tohoto faktoru na úrovni všech tříd, tak právě u této třídy 7.A byl faktor F. 3 hodnocen napříč celým 2. stupně základní školy v předmětu zeměpis nejhůře. Stejně tak někdy větší problémy (46,30 %) vykazuje opět již několikrát zmiňovaný faktor F. 9. Ovšem hned čtyři faktory hodnotili žáci 7.A u Učitele č. 4 velmi pozitivně. Ojedinele malé problémy vykazují faktory F. 2, F. 5, F. 8 a F. 10. Nejvyšší skóre (82,41 %) získal od žáků faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled. Zbývající faktory vyučovacího klimatu v zeměpise hodnotili žáci jako s někdy menšími problémy, kdy jejich přesná skóre jsou uvedena v Tab. č. 15.

Ve třídě 7.B bylo naměřeno o něco nižší skóre než u předchozí třídy. Ovšem i u této třídy má vyučovací klima v zeměpise někdy menší problémy. Celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu u třídy 7.B činí 55,93 %. Dle výsledku je tedy jasné, že i jednotlivé faktory musely získat od žáků horší hodnocení. U faktorů F. 3, F. 6, F. 8 a F. 9 byly zaznamenány někdy větší problémy. Nejhůře byly hodnoceny faktory F. 3 a F. 6, které získaly skóre jen 46,30 %. Faktor F. 6 Pořádek a organizovanost vyučování byl vyhodnocen u třídy 7.B i jako nejhůře hodnoceným šestým faktorem napříč celým 2. stupněm základní školy na úrovni všech tříd.

Stejně tak i faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků (47,22 %) se u této třídy 7.B stal nejhůře hodnoceným osmým faktorem napříč celým 2. stupněm základní školy v zeměpise. Jak je již z výsledků jasné, u této třídy není klima pro výuku až tak příznivé. Pouze F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled hodnotili žáci jako s pouze ojediněle malými problémy (70,37 %). Tento faktor získal od žáků nejvyšší hodnocení v rámci třídy 7.B.

Zcela nejhorší vyučovací klima v předmětu zeměpis existuje ve **třídě 8.A**. Se skórem pouze 54,74 % se vyučovací klima třídy 8.A stalo nejhůře hodnoceným vyučovacím klimatem nejen u tohoto Učitele č. 4, ale i na celém 2. stupni základní školy. Ovšem jak si můžeme všimnout v Tab. č. 15, nedochází zde, co se týče skóre, k velkým výkyvům v hodnocení. Všechny faktory však mají průměrně nižší skóre. Převládají především menší problémy, a to celkem u sedmi faktorů. Někdy větší problémy byly díky hodnocení žáků objeveny u faktorů F. 6 (48,25 %) a opět F. 9 (34,21 %). Naopak pozitivně hodnotili žáci třídy 8.A faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (70,18 %), u které byly díky analýze zjištěny pouze ojediněle malé problémy.

Obr. č. 16 graficky znázorňuje průměrná skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska jednotlivých tříd a Tab. č. 15 skóre jednotlivých faktorů opět z hlediska tříd u tohoto učitele v rámci předmětu zeměpis.



Obr. č. 16 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

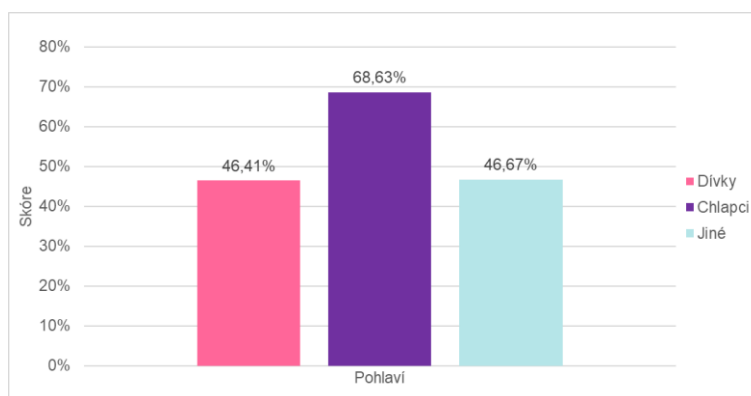
Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 4					
Třída	Faktor vyučovacieho klimatu	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	
Průměr tříd	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	30,83	56,06%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	35,17	63,94%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	25,50	46,36%	někdy větší problémy
	F. 4	Podpora učení se	33,67	61,21%	někdy menší problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	36,00	65,45%	někdy menší problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	28,83	52,42%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	32,50	59,09%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	30,83	56,06%	někdy menší problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	23,33	42,42%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	40,83	74,24%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	31,75	57,73%	někdy menší problémy
7.A	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	10,17	56,48%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	12,33	68,52%	ojedinele malé problémy
	F. 3	Kooperace	7,17	39,81%	někdy větší problémy
	F. 4	Podpora učení se	11,50	63,89%	někdy menší problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	13,17	73,15%	ojedinele malé problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	11,33	62,96%	někdy menší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	11,50	63,89%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	12,50	69,44%	ojedinele malé problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	8,33	46,30%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	14,83	82,41%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	11,28	62,69%	někdy menší problémy
7.B	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	10,83	60,19%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	11,67	64,81%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	8,33	46,30%	někdy větší problémy
	F. 4	Podpora učení se	11,33	62,96%	někdy menší problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	10,83	60,19%	někdy menší problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	8,33	46,30%	někdy větší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	9,67	53,70%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	8,50	47,22%	někdy větší problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	8,50	47,22%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	12,67	70,37%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	10,07	55,93%	někdy menší problémy
8.A	F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	9,83	51,75%	někdy menší problémy
	F. 2	Pohotovost k výkonu	11,17	58,77%	někdy menší problémy
	F. 3	Kooperace	10,00	52,63%	někdy menší problémy
	F. 4	Podpora učení se	10,83	57,02%	někdy menší problémy
	F. 5	Koncentrace na učení se	12,00	63,16%	někdy menší problémy
	F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	9,17	48,25%	někdy větší problémy
	F. 7	Jasnost pravidel	11,33	59,65%	někdy menší problémy
	F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	9,83	51,75%	někdy menší problémy
	F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	6,50	34,21%	někdy větší problémy
	F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	13,33	70,18%	ojedinele malé problémy
		Celkem průměr	10,40	54,74%	někdy menší problémy

Tab. č. 15: Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 z hlediska tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

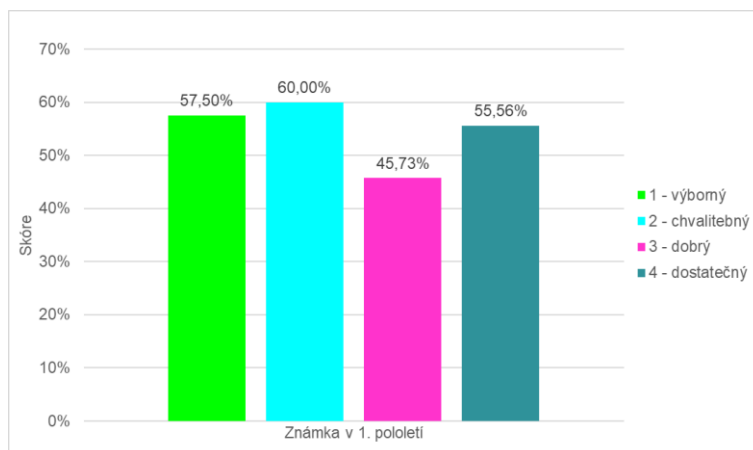
Co se týče hodnocení vyučovacieho klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 z hlediska pohlaví, pozitivněji hodnotili vyučovací klima chlapci (50,91 %). Chlapci jejichž učitelem je Učitel č. 4 ohodnotili vyučovací klima v zeměpise jako pouze s ojedinele malými problémy. Dívky byly o něco méně pozitivnější, skóre vyučovacieho klimatu dle jejich hodnocení činilo 46,41 %. Pohlaví „jiné“ bylo u tohoto učitele zastoupeno pouze jedním respondentem, který zhodnotil vyučovací klima v zeměpise takovým způsobem, že jeho skóre dosáhlo 46,67 %. Ani u Učitele č. 4 se neuplatňuje sestupná tendence v hodnocení vyučovacieho klimatu se

zhoršující se známkou. Nejpozitivněji (60,00 %) hodnotili vyučovací klima žáci, kteří z předmětu zeměpis na 1. pololetí dostali známku 2 – chvalitebný. Jako druhé v pořadí nejvíce pozitivní skóre získalo vyučovací klima od žáků, kteří byli hodnoceni známkou 1 – výborný a následně 4 – dostatečný. Skóre vyučovacího klimatu u těchto žáků jsou uvedena na Obr. č. 18. Nejhůře (45,73 %) hodnotili vyučovací klima v zeměpise u Učitele č. 4 žáci, jejichž známka na 1. pololetí byla 3 – dobrý. U Učitele č. 4 nebyl ani jeden žák na 1. pololetí hodnocen známkou 5 – nedostatečný. Sestupná tendence hodnocení vyučovacího klimatu se však uplatňuje s klesající oblíbeností předmětu zeměpis. Čili žáci, pro které je zeměpis určitě oblíbený, hodnotí klima nejvíce pozitivně (65,33 %) a následně se snižující se oblíbeností skóre vyučovacího klimatu postupně klesá. Nejhůře (44,58 %) zhodnotili vyučovací klima tedy žáci, pro které je zeměpis určitě neoblíbeným předmětem. Přesná zbývající skóre jsou uvedena na Obr. č. 19. U tohoto Učitele č. 4 a Učitele č. 1 existuje sestupná tendence hodnocení ve vazbě s oblíbeností předmětu zeměpis, jako tomu je i v případě celkového hodnocení vyučovacího klimatu všemi žáky na 2. stupni základní školy.

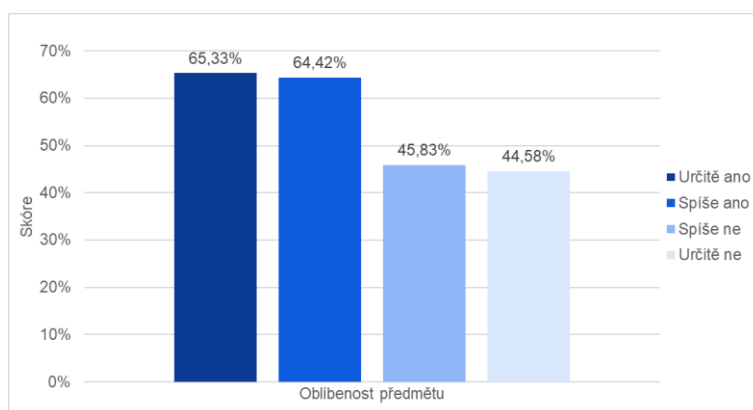
Následná Tab. č. 16 a Obr. č. 17, Obr. č. 18 a Obr. č. 19 informují o přesných skórech vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u Učitele č. 4 z hlediska pohlaví, známky v 1. pololetí a oblíbenosti předmětu.



Obr. č. 17 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska pohlaví (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 18 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska známky v 1. pololetí (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 19 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska oblíbenosti předmětu (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4						
Charakteristika respondentů				Skóre vyučovacího klimatu		
Ukazatel		celkem	podíl v %	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření
Pohlaví	Dívka	26	47,27	12,07	46,41%	někdy větší problémy
	Chlapec	28	50,91	19,22	68,63%	ojediněle malé problémy
	Jiné	1	1,82	0,47	46,67%	někdy větší problémy
Známka na vysvědčení v 1. pololetí	1 - výborný	20	36,36	11,50	57,50%	někdy menší problémy
	2 - chvalitebný	16	29,09	9,60	60,00%	někdy menší problémy
	3 - dobrý	13	23,64	7,32	45,73%	někdy větší problémy
	4 - dostatečný	6	10,91	3,33	55,56%	někdy menší problémy
	5 - nedostatečný	0	0,00	-	-	-
Oblíbenost předmětu	Určitě ano	15	27,27	9,80	65,33%	někdy menší problémy
	Spíše ano	20	36,36	12,88	64,42%	někdy menší problémy
	Spíše ne	12	21,82	5,50	45,83%	někdy větší problémy
	Určitě ne	8	14,55	3,57	44,58%	někdy větší problémy

Tab. č. 16 Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 z různých hledisek (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.7 Variabilita odpovědí respondentů u jednotlivých učitelů

V následující Tab. č. 17 jsou zaznamenány hodnoty směrodatné odchylky u jednotlivých učitelů, jednotlivých tříd a následně i průměrná směrodatná odchylka u daného učitele. Nejnižší variabilita v odpovědích žáků na dané položky v dotazníku byla naměřena u Učitele č. 2 (SD = 0,42). Naopak nejvyšší variabilita byla zaznamenána u Učitelů č. 3 a 4 (SD = 0,49). Co se týče hodnot směrodatné odchylky u jednotlivých tříd, tak nejnižší variabilita (SD = 0,40) byla naměřena u třídy 6.C, kterou vyučuje Učitel č. 2. Ve třídě 6.C tedy došlo k vysoké shodě v odpovědích na položky v dotazníku. Je to velmi dobré zjištění, jelikož právě tato třída má na celém 2. stupni základní školy nejvíce příznivé a pozitivní vyučovací klima a tím, že došlo ještě i ke shodě názorů žáků této třídy, mají pozitivní výsledky vyučovacího klimatu ještě větší váhu. Naopak nejvyšší variabilita, tím pádem nejnižší soulad v odpovědích, byl zaznamenán ve třídách 7.B, 8.A a 8.B (SD = 0,50).

Směrodatná odchylka vyučovacího klimatu v zeměpise u jednotlivých učitelů a tříd			
Učitel	Třída	Směrodatná odchylka	Průměrná směrodatná odchylka
Učitel č. 1	6.A	0,48	0,47
	6.B	0,49	
	6.C	0,40	
	9.A	0,47	
Učitel č. 2	9.B	0,42	0,42
	9.C	0,42	
Učitel č. 3	8.B	0,50	0,49
	8.C	0,47	
Učitel č. 4	7.A	0,48	0,49
	7.B	0,50	
	8.A	0,50	

Tab. č. 17 Směrodatná odchylka u jednotlivých učitelů a tříd
(dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.6.8 Analýza položek v dotazníku

Cílem této práce bylo zjistit také to, jaké položky dělaly žákům v dotazníkovém šetření problémy, respektive kterým položkám nerozuměli a potřebovali je dovysvětlit. Během dotazníkového šetření jsem proto navštívila několik tříd a zapisovala jsem si položky, kterým žáci nerozuměli, potřebovali je více vysvětlit např. na nějakém příkladu apod. Problémy s porozuměním byly zaznamenány především v 6. a 7. třídách a jednalo se o následující položky uvedené v Tab. č. 18.

4	Učitel a žáci se setkávají také někdy mimo vyučování ve volném čase.
12	U tohoto učitele se žáci snaží sami obstarávat různé učební pomůcky.
13	Učitel podporuje, aby někteří žáci vynikali bez ohledu na jiné žáky.
23	Učitel často přehlíží zvláštní úsilí žáků.
33	Mnozí žáci vyrušují, takže trpí úroveň vyučování.
50	Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu.

Tab. č. 18 Seznam problematických položek v dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu
(vlastní výzkum)

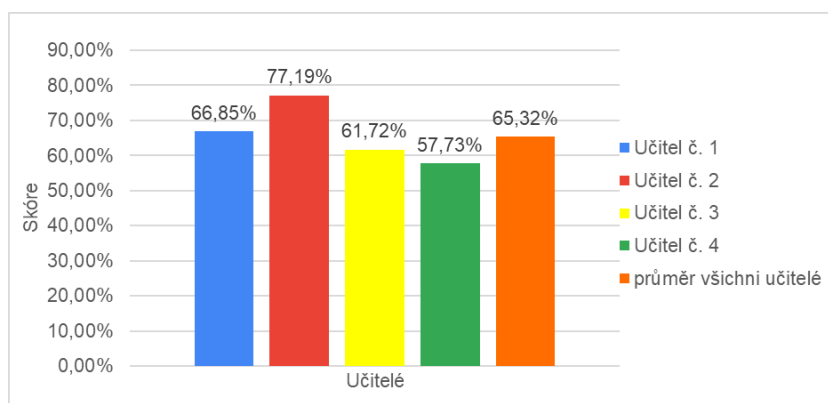
Tři z uvedených položek (č. 4, 13 a 33) byly pro žáky problematické i při výzkumech Grecmanové (2002), která je musela přeformulovat, aby byly pro žáky více srozumitelné. A i když byly tyto otázky Grecmanovou (2002) přeformulované a byla vytvořena třetí verze dotazníku použitá v této diplomové práci, byl i přesto opět zaznamenán problém právě s těmito položkami. Stálo by tedy jistě za to, se nad položkami č. 4, 13 a 33 znovu zamyslet a upravit je.

V položce č. 4 potřebovali žáci upřesnit volný čas. Položka č. 12 u žáků vyžadovala uvedení nějakých příkladů učebních pomůcek, jelikož nevěděli, co vše zahrnují, co si pod tím mohou představit. I již zmiňovaná položka č. 13 byla problematická a žáci ji potřebovali více vysvětlit. V položce č. 23 žáci nerozuměli slovnímu spojení „zvláštní úsilí“ a v položce č. 33 pojmu „trpí“. Poslední problematickou položkou byla položka č. 50, ve které žáci potřebovali uvést některé příklady míst mimo školu, které lze v rámci vyučování navštívit. Touto analýzou byl naplněn cíl (9).

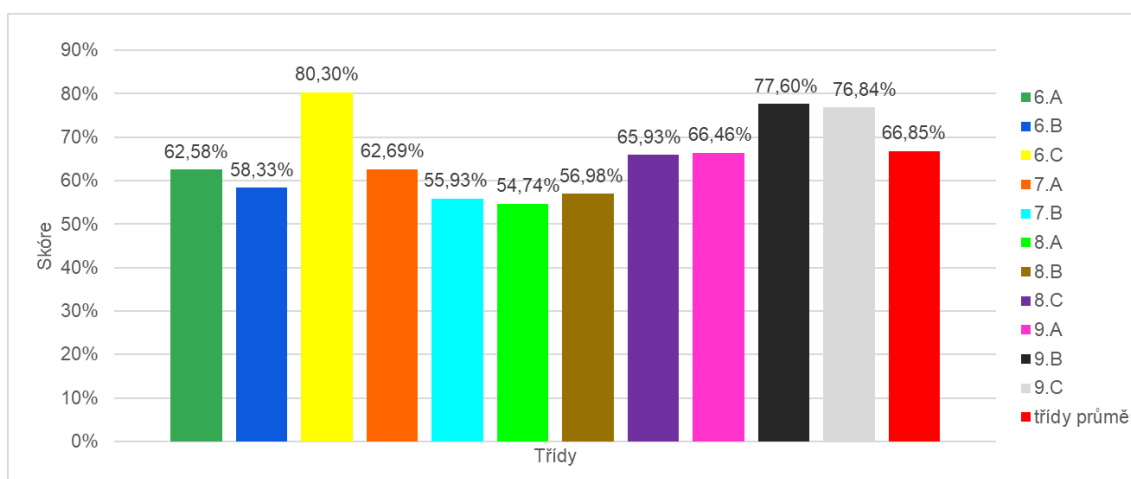
2.7 Shrnutí analýzy

Díky analýze dat vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis na 2. stupni základní školy bylo zjištěno, jaké vyučovací klima existuje u jednotlivých učitelů a u jednotlivých tříd. Nejvíce pozitivní klima bylo zaznamenáno u Učitele č. 2., kde žáci ohodnotili klima takovým způsobem, že jeho skóre dosáhlo 77,19 %. Naopak nejméně pozitivní klima je charakteristické pro Učitele č. 4 (57,73 %). Graficky jsou výsledky vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů znázorněny na Obr. č. 20. Co se týče výsledků vyučovacího klimatu v zeměpise z hlediska tříd, tak nejvíce příznivé vyučovací klima (80,30 %) existuje ve třídě 6.C, kterou vyučuje Učitel č. 1. Na 2. místě je pak třída 9.B se skórem 77,60 % a na 3. místě třída 9.C se skórem 76,84 %. Obě tyto třídy vyučuje Učitel č. 2. Naopak nejnižší skóre vyučovacího klimatu

(54,74 %) v předmětu zeměpis bylo zaznamenáno u Učitele č. 4 ve třídě 8.A. Skóre jednotlivých tříd jsou přehledně zaznamenána na Obr. č. 21.



Obr. č. 20 Celková skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy u jednotlivých učitelů (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)



Obr. č. 21 Průměrná skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy u jednotlivých tříd (dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Provedena byla i analýza jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu a následující Tab. č. 19 informuje o maximálních a minimálních skórech, která byla u jednotlivých tříd na celém 2. stupni zaznamenána. V Tab. č. 19 je tedy vždy uvedeno maximální a minimální skóre, je uvedena také příslušná třída a učitel.

Skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy							
Faktor vyučovacieho klimatu	Maximální skóre			Minimální skóre			
	Skóre	Třída	Učitel	Skóre	Třída	Učitel	
F. 1	Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	82,58%	6.C	Učitel č. 1	36,67%	6.A	Učitel č. 1
F. 2	Pohotovost k výkonu	84,09%	6.C	Učitel č. 1	52,08%	8.B	Učitel č. 3
F. 3	Kooperace	83,33%	9.C	Učitel č. 2	39,81%	7.A	Učitel č. 4
F. 4	Podpora učení se	83,33%	9.C	Učitel č. 2	57,02%	8.A	Učitel č. 4
F. 5	Koncentrace na učení se	93,18%	6.C	Učitel č. 1	60,19%	7.B	Učitel č. 4
F. 6	Pořádek a organizovanost vyučování	81,25%	9.B	Učitel č. 2	46,30%	7.B	Učitel č. 4
F. 7	Jasnost pravidel	75,00%	9.B	Učitel č. 2	44,79%	8.B	Učitel č. 3
F. 8	Posuzování a hodnocení žáků	95,83%	9.B	Učitel č. 2	47,22%	7.B	Učitel č. 4
F. 9	Rozmanitost a participace ve vyučování	69,30%	9.C	Učitel č. 2	18,75%	8.B	Učitel č. 3
F. 10	Učitelovo nadšení a rozhled	91,67%	9.B	Učitel č. 2	66,67%	8.B	Učitel č. 3

Tab. č. 19 Maximální a minimální skóre jednotlivých faktorů vyučovacieho klimatu
(dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

Pro celkovou analýzu zbývá naplnit ještě stanovené cíle (6), (7) a (8). Co se týče hodnocení vyučovacieho klimatu z hlediska pohlaví učitelů, tak díky dotazníkovému šetření bylo zjištěno, že na 2. stupni základní školy v předmětu zeměpis je vyučovací klima příznivější u učitelů – mužů (66,04 %). Z hlediska délky praxe (která byla pro tuto práci stanovena na dvě rozpětí, a to do 20 let včetně a nad 20 let) existuje pozitivnější vyučovací klima v zeměpise u učitelů s délkou praxe do 20 let včetně (69,94 %). A co se týče aprobovanosti učitelů, bylo v rámci šetření zjištěno, že u učitelů s aprobačí zeměpis je vyučovací klima v zeměpise příznivější (69,94 %) než u učitelů, kteří nejsou aprobovaní (59,25 %). Přesná skóre vyučovacieho klimatu dle pohlaví učitelů, jejich délky praxe a aprobovanosti jsou uvedena v Tab. č. 20.

Celkové skóre vyučovacieho klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy							
Ukazatel	Učitel	Absolutní skóre	Relativní skóre (%)	Slovní vyjádření	Skóre průměr	Slovní vyjádření	
Pohlaví učitelů	Ženské	Učitel č. 3	20,98	61,72%	někdy menší problémy	61,72%	někdy menší problémy
		Učitel č. 1	54,82	66,85%	ojedinele malé problémy		
	Mužské	Učitel č. 2	27,02	77,19%	ojedinele malé problémy	66,04%	někdy menší problémy
		Učitel č. 4	31,75	57,73%	někdy menší problémy		
Délka praxe učitelů	do 20 let včetně	Učitel č. 1	54,82	66,85%	ojedinele malé problémy	69,94%	ojedinele malé problémy
		Učitel č. 2	27,02	77,19%	ojedinele malé problémy		
	nad 20 let	Učitel č. 3	20,98	61,72%	někdy menší problémy	59,25%	někdy menší problémy
		Učitel č. 4	31,75	57,73%	někdy menší problémy		
Aprobovanost učitelů	aprobované zeměpis	Učitel č. 1	54,82	66,85%	ojedinele malé problémy	69,94%	ojedinele malé problémy
		Učitel č. 2	27,02	77,19%	ojedinele malé problémy		
	bez aprobované zeměpis	Učitel č. 3	20,98	61,72%	někdy menší problémy	59,25%	někdy menší problémy
		Učitel č. 4	31,75	57,73%	někdy menší problémy		

Tab. č. 20 Skóre vyučovacieho klimatu dle pohlaví učitelů, jejich délky praxe a aprobovanosti
(dotazníkové šetření, vlastní zpracování)

2.8 Ověření hypotéz

V rámci této diplomové práce zaměřené na vyučovací klima na 2. stupni základní školy v předmětu zeměpis bylo stanoveno celkem šest hypotéz. Následně jsou ověřovány nulové hypotézy za použití Studentova t-testu.

H 1: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v zeměpise mezi chlapci a dívkami.

H_{01} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis mezi chlapci a dívkami.

H_{A1} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis mezi chlapci a dívkami.

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,10$) byla potvrzena nulová hypotéza, jelikož hodnota t je větší než zvolená hladina významnosti 0,05. **Hypotézu H 1 tedy nepotvrzujeme**, jelikož nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

H 2: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu mezi žáky, kteří byli hodnoceni z předmětu zeměpis na vysvědčení v 1. pololetí známkou 2 - chvalitebný a lepší a žáky, kteří byli hodnoceni známkou 3 – dobrý a horší.

H_{02} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky, kteří byli hodnoceni z předmětu zeměpis na vysvědčení v 1. pololetí známkou 2 - chvalitebný a lepší a žáky, kteří byli hodnoceni známkou 3 – dobrý a horší.

H_{A2} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky, kteří byli hodnoceni z předmětu zeměpis na vysvědčení v 1. pololetí známkou 2 - chvalitebný a lepší a žáky, kteří byli hodnoceni známkou 3 – dobrý a horší.

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,06$) byla opět potvrzena nulová hypotéza, protože hodnota t je větší než zvolená hladina významnosti 0,05. Tudiž ani hypotézu **H 2 nelze potvrdit**, neexistují totiž statisticky významné rozdíly.

H 3: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu mezi žáky, pro které je předmět zeměpis určitě oblíbený a žáky, pro které je určitě neoblíbený.

H_{03} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky, pro které je předmět zeměpis určitě oblíbený a žáky, pro které je určitě neoblíbený.

H_{A3} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky, pro které je předmět zeměpis určitě oblíbený a žáky, pro které je určitě neoblíbený.

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,00$) byla potvrzena alternativní hypotéza, jelikož naměřená hodnota t je menší než zvolená hladina významnosti $0,05$. Proto byla nulová hypotéza odmítnuta a přijata právě alternativní, jelikož měření bylo statisticky významné. **Hypotéza H 3 je potvrzena**, poněvadž existují statisticky významné rozdíly.

H 4: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů (mužů) a učitelek (žen).

H_{04} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů (mužů) a učitelek (žen).

H_{A4} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů (mužů) a učitelek (žen).

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,15$) byla potvrzena nulová hypotéza, protože naměřená hodnota t je větší než zvolená hladina významnosti $0,05$. Hypotézu **H 4 tedy nepotvrzujeme**, protože neexistují statisticky významné rozdíly.

H 5: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů s praxí do 20 let včetně a učitelů s délkou praxe nad 20 let.

H_{05} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů s praxí do 20 let včetně a učitelů s délkou praxe nad 20 let.

H_{A5} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů s praxí do 20 let včetně a učitelů s délkou praxe nad 20 let.

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,00$) byla potvrzena hypotéza alternativní. Naměřená hodnota t je totiž menší než zvolená hladina významnosti $0,05$. Nulová hypotéza je tedy odmítnuta, přijímá se alternativní, jelikož existují statisticky významné rozdíly. **Hypotéza H 5 je potvrzena.**

H 6: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů, kteří mají vystudovanou aprobaci zeměpis a učitelů, kteří aprobaci zeměpis vystudovanou nemají.

H_{06} : Neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů, kteří mají vystudovanou aprobaci zeměpis a učitelů, kteří aprobaci zeměpis vystudovanou nemají.

H_{A6} : Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení klimatu v předmětu zeměpis u učitelů, kteří mají vystudovanou aprobaci zeměpis a učitelů, kteří aprobaci zeměpis vystudovanou nemají.

Na základě výsledků Studentova t-testu ($t = 0,00$) byla potvrzena alternativní hypotéza, jelikož naměřená hodnota je menší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla proto odmítnuta a přijala se rovněž alternativní hypotéza. Měření bylo statisticky významné a **hypotéza H 6 je potvrzena**, protože existují statisticky významné rozdíly.

2.9 Diskuse

V rámci dotazníkového šetření bylo cílem zjistit, jaké vyučovací klima je charakteristické pro 2. stupeň vybrané základní školy v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách. Pro tento hlavní cíl bylo stanoveno i několik dílčích cílů, které napomohly k naplnění tohoto hlavního cíle.

Vyučovací klima bylo u jednotlivých učitelů i u jednotlivých tříd analyzováno z hlediska jednotlivých faktorů, kterých je celkem deset. Jako nejvíce problematický byl vyhodnocen faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování. Skóre tohoto faktoru vyučovacího klimatu na celém 2. stupni základní školy činil v předmětu zeměpis průměrně 44,42 % (někdy větší problémy). Nejhorší skóre devátého faktoru na úrovni jednotlivých učitelů bylo zaznamenáno u Učitele č. 3 (27,45 %) a na úrovni jednotlivých tříd u třídy 8.B (18,75 %), kterou vyučuje Učitel č. 3. Tento výsledek, že právě s rozmanitostí a participací mají učitelé problémy, je ve shodě i s výsledky výzkumu Grecmanové (2001, s. 212), který proběhl v roce 1999 na gymnáziu. Grecmanová (2001, s. 212) rovněž u devátého faktoru zaznamenala problémy časté nebo neustále velké. Na nedostatky v rozmanitosti využívaných metod, především na nedostatečné zařazování interaktivních a inscenačních metod ve výuce přírodovědných předmětů, upozornil i Smékal (2007, s. 6-9). Díky svému výzkumu objevil i málo volnosti a tvořivosti v těchto předmětech. Zmiňují se o tom z důvodu, že i zeměpis spadá

do přírodovědných předmětů, a i v rámci vlastního šetření jsem zmiňované problémy objevila. Na základě výsledků dotazníkového šetření, které bylo pro tuto práci realizováno, se tedy domnívám, že na škole převažuje metoda frontální výuky, a proto žáci hodnotili faktor F. 9 méně pozitivně, a to zejména u Učitele č. 3 a 4.

Naopak nejlepší výsledky byly díky dotazníkovému šetření v rámci této práce zaznamenány u faktoru F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled, kdy průměrné skóre na celém 2. stupni v zeměpisu u tohoto faktoru dosáhlo 80,10 %. Ve výzkumu Grecmanové (2001, s. 212) na gymnáziu v roce 1999 byl však nejlépe hodnocen faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků.

Stejně jako u výzkumu Grecmanové (2001, s. 212), ani v rámci tohoto výzkumu nebyl ani jeden faktor shledán jako zcela bezproblémový, pokud bychom jednotlivé faktory analyzovaly na úrovni celého 2. stupně základní školy v předmětu zeměpis. Pokud bychom se však zaměřili na jednotlivé učitele, tak právě na této úrovni se některé faktory jeví jako bezproblémové. Např. u Učitele č. 1 byl bezproblémový faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (83,54 %) a u Učitele č. 2 faktor F. 8 Posuzování a hodnocení žáků (93,33 %) a opět F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled (86,19 %).

Díky výzkumu bylo dále zjištěno, že příznivější vyučovací klima existuje u učitelů – mužů (66,04 %) než u učitelek – žen (61,72 %). Tento výsledek bychom však měli brát s jistým nadhledem, jelikož zastoupení pohlaví učitelů nebylo vyvážené: pouze jedna žena a tři muži. Kdybychom ale tento fakt porovnali opět s výsledky výzkumu Grecmanové, i zde došlo ke shodě, tedy že u učitelů – mužů existuje více příznivé vyučovací klima. Jiný výzkum však poukázal na skutečnost, že v přírodovědných předmětech, do kterých samozřejmě spadá i zeměpis, hodnotí žáci výuku učitelek jako méně obtížnou a vnímají učitelky lépe než učitele (Grecmanová, 2008, s. 65). Zde tedy dochází k menšímu rozporu, na paměti však musíme mít to, že existuje jistý rozdíl v tom, co bylo v jednotlivých výzkumech posuzováno.

Na základě výsledků dotazníkové šetření v rámci této práce se domnívám, že kromě pohlaví učitelů má na vyučovací klima vliv i délka praxe učitelů a současně i jejich vystudovaná aprobace. Výsledky totiž ukázaly, že příznivější vyučovací klima existuje u učitelů s praxí do 20 let včetně, a také u učitelů s vystudovanou aprobací zeměpisu.

Ve výzkumu na základní škole Grecmanová (2004, s. 42) zaznamenala pozitivní výsledky i u faktoru F. 5 Koncentrace na učení se. Tento výsledek byl zaznamenán i na úrovni celého 2. stupně v rámci dotazníkového šetření této diplomové práce, kdy průměrné skóre tohoto faktoru vyučovacího klimatu činilo 72,90 % (ojediněle malé problémy). U Učitelů č. 1, 2 a 3 přesáhlo skóre 70 % a u Učitele č. 4 dosáhlo jen o trochu nižšího skóre (65,45 %).

V dalším výzkumu byla zjištěna skutečnost, že v přírodovědných předmětech byly vztahy mezi žáky vyhodnoceny jako dobré, jelikož právě ve výuce přírodovědných předmětů se málo objevuje nadržování ze strany učitelů některým žákům. Co se týče výsledků F. 1 Vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě v rámci dotazníkového šetření v této diplomové práci, tak na úrovni celého 2. stupně základní školy byly v zeměpise zaznamenány u tohoto faktoru někdy menší problémy (58,98 %). Nejpozitivněji byl tento faktor žáky hodnocen u Učitele č. 2, u kterého skóre dosáhlo 70,48 %. Na úrovni tříd bylo skóre faktoru F. 1 nejpozitivnější u třídy 6.C (82,58 % = ojediněle malé problémy).

Vyučovací klima a jeho jednotlivé faktory byly u jednotlivých učitelů zkoumány i z hlediska pohlaví respondentů (žáků), z hlediska jejich známky v 1. pololetí ze zeměpisu, a také z hlediska oblíbenosti předmětu zeměpis. Ani jeden z předešlých výzkumů se hodnocením vyučovacího klimatu z těchto uvedených hledisek nezabýval, tudíž výsledky dotazníkového šetření v rámci této diplomové práce nemůžeme s dalšími jinými porovnat. Pouze jeden z uvedených výzkumů v teoretické části se zabýval oblíbeností předmětů jak na základních školách, tak i na gymnáziích. Zde se však žáci vyjadřovali ke všem předmětům, kdy se zeměpis na základních školách umístil v roce 2006 na 3. místě a v roce 2008 na 11. místě (Dopita, Grecmanová, Chráska, 2008, s. 34-44). V dotazníkovém šetření v rámci této práce se žáci vyjadřovali pouze k předmětu zeměpis. Otázka zněla: „Je pro vás zeměpis oblíbeným předmětem?“ a žáci měli na výběr ze čtyř možností: Určitě ano / Spíše ano / Spíše ne / Určitě ne. Nejvíce žáků odpovědělo, že je pro ně zeměpis spíše oblíbený (85 žáků), dále spíše neoblíbený (66 žáků). Z počtu žáků u těchto odpovědí je tedy jasné, že 73 % žáků volilo spíše střední cestu výběru a nemají k oblíbenosti předmětu vyhraněný názor. Velmi pozitivním zjištěním bylo, že pouze pro 18 žáků je zeměpis určitě neoblíbeným předmětem.

Jedním z cílů této práce bylo také zjistit, jaké položky dělaly žákům v dotazníkovém šetření problémy. Jako problematické byly shledány položky č. 4, 12, 13, 23, 33 a 50. Problematikou položek se zabývala i Grecmanová (2002), která se snažila položky, které žákům dělaly problém, přeformulovat a vytvořila tak 2. a následně i 3. verzi dotazníku. Právě 3. verze dotazníku byla využita pro šetření v rámci této diplomové práce. Během vyplňování však žáci některým položkám opět nerozuměli, a právě tři z uvedených položek (č. 4, 13, a 33) byly pro žáky problematické i při výzkumech Grecmanové (2002).

Závěr

Pro diplomovou práci byly stanoveny dva hlavní cíle, které byly svědomitě naplněny. Celému prvnímu cíli ve znění: „Prvním hlavním cílem je popsat, co je to vyučovací klima“ byla věnována teoretická část. Tento hlavní cíl však zahrnoval již zmiňované dílčí cíle, tedy např. definovat základní pojmy. V této kapitole bylo pospáno prostředí, kdy pro tuto práci je stěžejní prostředí školy, a dále pojmy klima a atmosféra. Právě mezi posledními dvěma zmíněnými pojmy byly uvedeny hlavní rozdíly. Dalším dílčím cílem bylo reprodukovat varianty klimatu školy. Plně bylo proto charakterizováno školní, třídní, komunikační a organizační klima. Další kapitoly byly věnovány hlavnímu tématu práce, tedy vyučovacímu klimatu, kdy dílčím cílem bylo vysvětlit a popsat, co je to vyučovací klima. Byly proto uvedeny typy vyučovacího klimatu, tedy pozitivní (neboli příznivé) a negativní (neboli nepříznivé) vyučovací klima. Stejně tak jsou v teoretické části popsány způsoby výzkumu vyučovacího klimatu, kdy pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno zkoumání vyučovacího klimatu z hlediska žáků, a to prostřednictvím dotazníkového šetření kvantitativní metodou. Vyučovací klima bylo zkoumáno 3. verzí dotazníku od Heleny Grecmanové (2002). Teoretická část dále zahrnuje charakteristiku všech deseti faktorů podílejících se na tvorbě vyučovacího klimatu, jelikož dílčím cílem bylo právě i určit tyto faktory. Poslední část teoretické části je na základě dílčího cíle (vybrat a popsat výzkumy zabývající se vyučovacím klimatem) věnována právě výzkumům vyučovacího klimatu. V této oblasti byly zaznamenány problémy spjaté s nedostatkem literatury. Zatímco školnímu klima a třídnímu klima bylo na území naší republiky i v zahraničí věnováno spoustu výzkumů, tak vyučovacímu klimatu nikoli. Se zdroji jsem tedy nebyla spokojená a jistě by si vyučovací klima a jeho výzkum zasloužilo více pozornosti.

V empirické části byl poté naplněn druhý hlavní cíl práce: „Druhým hlavním cílem je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jaké vyučovací klima je charakteristické pro 2. stupeň vybrané základní školy v předmětu zeměpis u jednotlivých učitelů a v jednotlivých třídách“. Pro tento druhý hlavní cíl však byly stanoveny dílčí cíle. Zjistit statisticky významné rozdíly v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých učitelů, dále u jednotlivých učitelů z hlediska jednotlivých tříd, z hlediska chlapců, dívek a „jiného“ pohlaví, z hlediska žáků klasifikovaných známkami 1, 2, 3, 4 a 5, a z hlediska žáků, pro které je zeměpis určitě a spíše oblíbený, a spíše a určitě neoblíbený. Všechny cíle práce byly naplněny a co se týče hlavních zjištění, tak díky dotazníkovému šetření bylo zaznamenáno, že v zeměpise na 2. stupni základní školy disponuje vyučovací klima někdy menšími problémy. Průměrné skóre vyučovacího klimatu na celém 2. stupni v předmětu zeměpis dosáhlo 65,32 %.

Nejvíce příznivé vyučovací klima existuje u Učitele č. 2 (77,19 %). Jako nejvíce problematický faktor se ukázal faktor F. 9 Rozmanitost a participace ve vyučování. Právě tento faktor hodnotili všichni žáci u všech učitelů nejhůře. Naopak velmi pozitivní hodnocení získal od žáků faktor F. 10 Učitelovo nadšení a rozhled. Dále bylo zjištěno, že nejpříznivější vyučovací klima existuje ve třídě 6.C (80,30 %), ve které žáci zaznamenaly pouze ojediněle malé problémy týkající se vyučovacího klimatu.

U Učitele č. 1 činilo celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu 66,85 %. Nejpříznivější vyučovací klima bylo zaznamenáno u tohoto učitele ve třídě 6.C. Pozitivněji vyučovací klima v zeměpise u tohoto Učitele č. 1 hodnotily dívky, nejvíce pozitivně žáci se známkou 3 – dobrý na vysvědčení v 1. pololetí z předmětu zeměpis a žáci, pro které je zeměpis určitě oblíbeným předmětem.

U Učitele č. 2 činilo celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu 86,19 %. Nejvíce příznivé vyučovací klima bylo zaznamenáno u tohoto učitele ve třídě 9.B. Pozitivněji hodnotili vyučovací klima v zeměpise u Učitele č. 2 chlapci, nejpozitivněji opět žáci se známkou 3 – dobrý na vysvědčení v 1. pololetí ze zeměpisu a žáci, pro které je předmět zeměpis spíše oblíbený.

U Učitele č. 3 činilo celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu 61,72 %. Nejpříznivější vyučovací klima bylo zaznamenáno u tohoto učitele ve třídě 8.C. Pozitivněji hodnotili vyučovací klima v zeměpise u Učitele č. 3 žáci „jiného“ pohlaví, nejpozitivněji žáci se známkou 1 – výborný na vysvědčení v 1. pololetí ze zeměpisu a žáci, pro které je zeměpis spíše oblíbeným předmětem.

U učitele č. 4 činilo celkové průměrné skóre vyučovacího klimatu 57,73 %. Nejvíce příznivé vyučovací klima bylo zaznamenáno u Učitele č. 4 ve třídě 7.A. Pozitivněji hodnotili vyučovací klima v zeměpise u tohoto učitele chlapci, nejpozitivněji žáci se známkou 2 – chvalitebný na vysvědčení 1. pololetí z předmětu zeměpis a žáci, pro které je předmět zeměpis určitě oblíbený.

Dále bylo zjištěno, že příznivější vyučovací klima existuje u učitelů – mužů, u učitelů s praxí do 20 let včetně a u učitelů s vystudovanou aprobací zeměpis. Naplněn byl i poslední stanovený cíl, kdy bylo zjištěno, že žáci měli ve 3. verzi dotazníku od Heleny Grecmanové (2002) problém s pochopením celkem šesti položek. Bylo by tedy vhodné, aby položky v dotazníku byly opět prozkoumány, a ty opětovně problematické znovu přeformulovány.

V rámci diplomové práce bylo stanoveno celkem šest hypotéz a potvrzeny byly tři z nich: H 3: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu mezi žáky, pro které je předmět zeměpis určitě a spíše oblíbený a žáky, pro které je spíše a určitě neoblíbený.;

H 5: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů s praxí do 20 let včetně a učitelů s délkou praxe nad 20 let.; H 6: Existují rozdíly v hodnocení vyučovacího klimatu v předmětu zeměpis u učitelů, kteří mají vystudovanou aprobaci zeměpis a učitelů, kteří aprobaci zeměpis vystudovanou nemají.

Velmi pozitivní pro tuto diplomovou práci a pro výsledky v empirické části je to, že zjištěné výsledky lze uplatnit v praxi. Zjištěné výsledky proto byly předány základní škole, na které bylo šetření realizováno a škola tak bude moci pracovat na zlepšení podmínek výuky a na příznivějším vyučovacím klimatu. Dále mohou výsledky této práce posloužit ke komparaci s dalšími provedenými výzkumy.

Při šetření bylo shromážděno velké množství dat, které by jistě mohly posloužit i pro další analyzování, diplomová práce má však své limity. Primární data by ale mohla být použita pro zjišťování statisticky významných rozdílů v hodnocení faktorů vyučovacího klimatu u jednotlivých tříd z hlediska pohlaví žáků, z hlediska žáků dle známky, kterou byli klasifikováni na 1. pololetí, a z hlediska oblíbenosti předmětu zeměpis.

Úskalí této práce můžeme spatřovat v dotazníkovém šetření, které nám sice přináší jednoduše a rychle získané informace o vyučovacím klimatu, ale je potřeba si uvědomit skutečnost, že informace mohou být od respondentů, v tomto případě žáků, zkreslené. Může se objevit totiž to, že žáci budou odpovídat podle názorů jiných žáků nebo se budou snažit odpovídat tak, jak by to mělo být správně, i když je skutečnost výuky např. jiná. Na tyto i další úskalí upozorňuje rovněž Grecmanová (2002).

Zpracování diplomové práce na vyučovací klima bylo pro mě velmi obohacující a rovněž inspirující před nástupem do pedagogické praxe. Při práci s literaturou se mi spousta věcí a informací ujasnila, obohatilo mě to o nové znalosti a taktéž jsem se zamyslela nad výsledky vyučovacího klimatu díky realizaci dotazníkového šetření na 2. stupni vybrané základní školy. Všechny získané poznatky bych proto chtěla ve své budoucí praxi uplatnit, výuku vést co nejkvalitněji a navozovat v ní příznivé vyučovací klima.

Zdroje

BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 68 s. ISBN 978-80-7290-668-0. Dostupné z: <https://docplayer.cz/33341497-Narys-socialni-pedagogiky.html>

BLOOM, Benjamin Samuel. *Stability and change in human characteristic*. Online. New York: John Wiley, 1964. Dostupné z: <https://wellcomecollection.org/works/yzyz4xst/items> [cit. 2023-11-21].

BOLLNOW, Otto Friedrich. *The Pedagogical Atmosphere: Preliminary Exploration of the Notion of a Pedagogical Atmosphere*. Online. University of Tübingen, 1989. Dostupné z: <https://doi.org/10.29173/pandp15111> [cit. 2023-11-21].

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Parlament ČR, ročník 2004, částka 190, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [cit. 2024-02-26].

ČESKÝ HYDROMETOROLOGICKÝ ÚSTAV [ČHMÚ]. *Základní meteorologická terminologie*. Online. © 2024. Dostupné z: <https://www.chmi.cz/predpovedi/predpovedi-pocasi/ceska-republika/meteorologicka-terminologie> [cit. 2024-02-11].

DOPITA, Miroslav; GRECMANOVÁ, Helena a CHRÁSKA, Miroslav. *Zájem žáků základních a středních škol o fyziku, chemii a matematiku*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 134 s. ISBN 978-80-244-2242-8.

DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy: lekce 7.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 78 s. ISBN 978-80-87145-15-9.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Pedagogická praxe. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.

EDU.CZ. *RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. © 2024. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-02-02].

FIALOVÁ, Ivana a MATÝSKOVÁ, Danuše. *Klima na školách*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-420-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. Edukace. ISBN 80-85783-24-X.

GRECMANOVÁ, Helena, Miroslav DOPITA, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jitka SKOPALOVÁ. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4. Dostupné z: https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/14_Klima_skoly.pdf [cit. 2023-11-21].

GRECMANOVÁ, Helena. *Evaluace vyučovacího klimatu*. *e-Pedagogium*. Online, 2002, roč. 2, č. 4. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm> [cit. 2024-2-10].

GRECMANOVÁ, Helena. *K poznatkům o vyučovacím klimatu*. Online. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*. 2004, roč. 52, č. U9, s. 37-45. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18841> [cit. 2023-12-25].

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima současné školy*. In: CHRÁSKA, Miroslav; HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a TOMANOVÁ, Dana. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003a. s. 14-27. ISBN 80-7302-064-5.

GRECMANOVÁ, Helena. *Možnosti výzkumu organizačního klimatu ve škole*. In: *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?: Sborník XIII. konference ČAPV pořádané Katedrou pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Českou asociací pedagogického výzkumu : ve dnech 13. a 14. září 2005 na PdF UP v Olomouci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 75-78. ISBN 80-244-1079-6. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV05_Gre_Mozno.pdf

GRECMANOVÁ, Helena. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 1998a, č. 1, s. 27-35. ISSN 1211-4669.

GRECMANOVÁ, Helena. *Školní klima v podmínkách transformace školské soustavy*. Olomouc: PdF UP, 1996. Rigorózní práce.

GRECMANOVÁ, Helena. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In: VESELÁ, Zdenka a ŠVEC, Vlastimil. *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí: protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2001. s. 210-212 ISBN 80-7302-042-4.

GRECMANOVÁ, Helena. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 2, s. 2-21. ISSN 1211-4669.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 163 s. ISBN 978-80-244-3863-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?: O individuálních projektech škol*. 1. vyd. Praha: Strom, 1994. 126 s. Nemes; Sv. 2. ISBN 80-901662-2-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Pedagogika. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-271-9225-0. Dostupné z: https://is.mvso.cz/el/mvso/zima2021/YMSID/250420/Metody_pedagogickeho_vyzkumu_1.pdf

JANÍK, Tomáš et al. *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-210-6689-2.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2013a. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.

JANKE, Nike. *Soziales Klima an Schulen aus Lhrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Online. Münster: Waxmann, 2006. 99 s. ISBN-10 3-8309-1680-

9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=9kdIM67i-C4C&pg=PA97&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false [cit. 2023-11-24].

JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché. Praha: Grada, 2018. 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.

JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 151 s. ISBN 80-86633-13-6. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf [cit. 2023-11-21].

JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy II*. Online. Brno: MSD, 2004, 165 s. ISBN 80-866-3329-2. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf . [cit. 2023-11- 21].

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. Online. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 3, s. 55-61. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6809/6296> [cit. 2024-05-26].

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. Online. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 3, s. 48-54. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8309/7475> [cit. 2023-12-25].

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51>

LAŠEK, Jan. Komunikační klima ve středoškolské třídě. Online. *Pedagogika* roč. XLIV (2), 1994, 155-162 s. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299> [cit. 2024-02-15].

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. Online. *Pedagogika*, roč. 54, č. 2, 2004, 101-128 s. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797> [cit. 2023-12-27].

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf [cit. 2023-11-21].

MEJSTRÍK, Vladimír, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2003. 647 s. ISBN 978-80-200-1080-3.

MÚDRA, Pavla. Podmínky efektivního učení. *Metodický portál: Články*. Online. 2008. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2624/PODMINKY-EFEKTIVNIHO-UCENI.html?print=1> [cit. 2024-02-23].

NADER, Kathleen. *Violence Prevention and School Climate Reform*. Online. New York: National School Climate Center, 2012. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED573695> [cit. 2023-11-21].

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/moderni-pedagogika-3186>.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

SMÉKAL, Vladimír. Jak navodit ve škole dobré klima. *Rodina a škola* (1), 2007, s. 6-9. ISSN 0035-7766.

STARÝ, Karel. Efektivní výukové strategie. In: KAŠPAROVÁ, Jana; STARÝ, Karel a ŠUMAVSKÁ, Gabriela. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011, 5-11 s. ISBN 978-80-87063-42-2.

ŠEĎOVÁ, Klára, SUCHÁČEK, Petr a MAJCÍK Martin. Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. Online. *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, 2015, 143-162 s. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11210> [cit. 2024-02-28].

ŠEĎOVÁ, Klára. Participace žáků na výukové komunikaci. In: ŠEĎOVÁ, Klára; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠVARÍČEK, Roman; SEDLÁČEK, Martin; MAJCÍK, Martin et al. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. s. 57-87. ISBN 978-80-210-9529-8.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 189 s. ISBN 978-80-210-6205-4.

TAGIURI, Renato. The Concept of Organizational Climate. In: TAGIURI, Renato; LITWIN, George H. (ed.) *Organizational climate. Explorations of a concept*. Online. Boston: Harvard

University, 1968. s. 11-32. Dostupné z: <https://archive.org/details/organizationalcl0000tagi/page/24/mode/2up> [cit. 2023-11-23].

TREIBER, B., a F. E. WEINERT. *Lehr-Lern Forschung*. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban – Schwarzenberg. 1982. 302 s. ISBN 978- 3407250681.

VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 275 s. Pedagogická teorie a praxe.

Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace [překlad Zuzana Veselá]. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3023-3.

VIDLÁKOVÁ, Jitka. Co znamená, když se řekne participace žáků. *Metodický portál: Články*. Online. 2007. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1673/co-znamená-když-se-řekne-participace-zaku.html> [cit. 2024-02-28].

ZANDVLIET, David B. a Barry J. FRASER. Physical and Psychosocial Environments Associated with Networked Classrooms. *Learning Environments Research*, 2005, roč. 8, č. 1, s. 1-17. ISSN 1387-1579. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-005-7951-2>

Seznam zkratk

H = hypotéza

H_0 = nulová hypotéza

H_A = alternativní hypotéza

IVT = informatika a výpočetní technika

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SD = směrodatná odchylka

SOŠ = střední odborná škola

t = hodnota Studentova t-testu

Seznam obrázků

- Obr. č. 1 Edukační prostředí
- Obr. č. 2 Hnací síla učení
- Obr. č. 3 Bludný kruh neúspěchu
- Obr. č. 4 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska tříd
- Obr. č. 5 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska pohlaví
- Obr. č. 6 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska známky v 1. pololetí
- Obr. č. 7 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 1 z hlediska oblíbenosti předmětu
- Obr. č. 8 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska tříd
- Obr. č. 9 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska pohlaví
- Obr. č. 10 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska známky v 1. pololetí
- Obr. č. 11 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 2 z hlediska oblíbenosti předmětu
- Obr. č. 12 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska tříd
- Obr. č. 13 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska pohlaví
- Obr. č. 14 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska známky v 1. pololetí
- Obr. č. 15 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 3 z hlediska oblíbenosti předmětu
- Obr. č. 16 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska tříd
- Obr. č. 17 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska pohlaví
- Obr. č. 18 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska známky v 1. pololetí
- Obr. č. 19 Průměrné skóre vyučovacího klimatu u Učitele č. 4 z hlediska oblíbenosti předmětu
- Obr. č. 20 Celková skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy u jednotlivých učitelů
- Obr. č. 21 Průměrná skóre vyučovacího klimatu v zeměpise na 2. stupni základní školy u jednotlivých tříd

Seznam tabulek

Tab. č. 1:	Znaky pozitivního a negativního klimatu třídy
Tab. č. 2:	Dotazník 3. verze na vyučovací klima
Tab. č. 3:	Posuzovací škála vyučovacího klimatu
Tab. č. 4:	Charakteristika respondentů 1
Tab. č. 5:	Charakteristika respondentů 2
Tab. č. 6:	Celkové skóre vyučovacího klimatu z hlediska jednotlivých faktorů
Tab. č. 7:	Směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu
Tab. č. 8:	Celkové skóre vyučovacího klimatu z hlediska jednotlivých charakteristik respondentů a dalších ukazatelů
Tab. č. 9:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1 z hlediska tříd
Tab. č. 10:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 1 z různých hledisek
Tab. č. 11:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2 z hlediska tříd
Tab. č. 12:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 2 z různých hledisek
Tab. č. 13:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3 z hlediska tříd
Tab. č. 14:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 3 z různých hledisek
Tab. č. 15:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 z hlediska tříd
Tab. č. 16:	Celkové skóre vyučovacího klimatu v zeměpise u Učitele č. 4 z různých hledisek
Tab. č. 17:	Směrodatná odchylka u jednotlivých učitelů a tříd
Tab. č. 18:	Seznam problematických položek v dotazníku k hodnocení vyučovacího klimatu
Tab. č. 19:	Maximální a minimální skóre jednotlivých faktorů vyučovacího klimatu
Tab. č. 20:	Skóre vyučovacího klimatu dle pohlaví učitelů, jejich délky praxe a aprobovanosti

Seznam příloh

Příloha č. 1	Ukázka primárních dat od respondentů v programu Excel
Příloha č. 2	Ukázka zpracování primárních dat od respondentů v programu Excel
Příloha č. 3	Ukázka zpracování primárních dat u Učitele č. 2 v programu Excel
Příloha č. 4	Ukázka zpracování primárních dat u třídy 6.A u Učitele č. 1 v programu Excel
Příloha č. 5	Ukázka zpracování primárních dat u Učitele č. 3 z hlediska pohlaví v programu Excel

Příloha č. 1 Ukázka primárních dat od respondentů v programu Excel

	Uvedte	Jaký učitel Va	Vaše pohlaví	Jakou známku js	Je pro Vás z	1. Učit	2. Tak	3. Ve	4. Učit	5. Kdy	6. Něk	7. U to	8. S tí	9. Kdy	10. U t	11. Kd	12. U t	60. Uč
1	8.A	Učitel č. 3	Ženka	2 - chvalitebný	Spíše ne	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ne	ne
2	8.A	Učitel č. 3	Ženka	1 - výborný	Spíše ano	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne
3	8.A	Učitel č. 3	Ženka	2 - chvalitebný	Určitě ne	ne	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ano
4	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	3 - dobrý	Spíše ano	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ne
5	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	4 - dostatečný	Určitě ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ano	ne
6	8.A	Učitel č. 3	Ženka	1 - výborný	Spíše ano	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ne
7	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ne
8	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	3 - dobrý	Spíše ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ne
9	8.A	Učitel č. 3	Ženka	1 - výborný	Spíše ne	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ne
10	8.A	Učitel č. 3	Ženka	4 - dostatečný	Spíše ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ne
11	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ne
12	8.A	Učitel č. 3	Ženka	1 - výborný	Spíše ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne
13	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	1 - výborný	Spíše ano	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
14	8.A	Učitel č. 3	Ženka	1 - výborný	Určitě ne	ano	ne	ano	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ne	ne
15	8.A	Učitel č. 3	Ženka	4 - dostatečný	Určitě ne	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ano
16	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	3 - dobrý	Určitě ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ne
17	8.A	Učitel č. 3	Ženka	2 - chvalitebný	Spíše ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ne
18	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	1 - výborný	Spíše ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ne
19	8.A	Učitel č. 3	Chlapec	1 - výborný	Spíše ano	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ne
20	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
21	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Spíše ne	ne	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ne
22	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne	ne
23	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne
24	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	2 - chvalitebný	Spíše ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
25	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Spíše ne	ano	ne	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
26	6.A	Učitel č. 1	Ženka	1 - výborný	Spíše ano	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
27	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Spíše ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ne	ne
28	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	2 - chvalitebný	Spíše ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano
29	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	4 - dostatečný	Spíše ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ne
30	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	2 - chvalitebný	Spíše ano	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ano
31	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Určitě ano	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ne
32	6.A	Učitel č. 1	Ženka	1 - výborný	Spíše ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne
33	6.A	Učitel č. 1	Ženka	1 - výborný	Určitě ne	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ne
34	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	2 - chvalitebný	Určitě ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
35	6.A	Učitel č. 1	Ženka	1 - výborný	Spíše ne	ne	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ne
36	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	1 - výborný	Spíše ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ne	ne	ne
37	6.A	Učitel č. 1	Ženka	1 - výborný	Spíše ano	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ne
38	6.A	Učitel č. 1	Chlapec	2 - chvalitebný	Spíše ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne
39	6.A	Učitel č. 1	Ženka	3 - dobrý	Spíše ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ano	ne



206	8.C	Mgr. Michaela	Ženka	1 - výborný	Spíše ano	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ne
-----	-----	---------------	-------	-------------	-----------	-----	----	-----	----	-----	----	-----	-----	----	----	-----	----	----

Příloha č. 3 Ukázka zpracování primárních dat u Učitele č. 2 v programu Excel

Učitel č. 2

Učitel	Vaše	Hil	Laby	Učitel	Vas	uzi	ZEMĚ	Nyase	prohlaš	Jakou	znanou	lístě	dle	no	Vas	zam
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

RELATIVNÍ	ABSOLUTNÍ
85,71%	30,00
80,00%	28,00
82,86%	29,00
20,00%	7,00
80,00%	28,00
74,29%	26,00
68,57%	24,00
85,71%	30,00
74,29%	26,00
80,00%	28,00
94,29%	33,00
31,43%	11,00
70,48%	24,67
72,38%	25,33
97,14%	34,00
91,43%	32,00
88,57%	31,00
80,00%	28,00
74,29%	26,00
85,71%	30,00
88,19%	30,17

CELKOVÝ PRŮM.	RELATIVNÍ	ABSOLUTNÍ	odchylka
77,19%	77,19%	27,02	0,42

