

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Zdravotně sociální fakulta

Interakce pedagoga a studenta na střední škole

Diplomová práce

Doc. Ing. Lucie Kozlová, Ph.D.

2007

Bc. Jana Kasalová

Děkuji své vedoucí práce paní Doc. Ing. Lucie Kozlové, Ph.D. za odborné vedení, poskytnutí cenných rad a pomoc při vedení diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Interakce pedagoga a studenta na střední škole vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

Souhlasím s použitím práce k vědeckým účelům

V Českých Budějovicích dne 27.5.2007

Bc. Jana Kasalová

The diploma work on the topic Interaction of the teacher and the student at the secondary school describes their mutual relationship.

Problems of interaction of the teacher and the student at the secondary school are mentioned in the theoretical part. This interaction of the teacher and the student also appears in the whole diploma work and it is influenced by the background of the school, by the education, learning, students' parents and by other outward factors.

Results of the research, which is concentrated on the students of the branches General nurse and Medical assistant at the Secondary medical school in Klatovy, are presented in my first part of my research work. This research pays particular attention to the students' opinions of the school climate, the class teacher and the schoolmates.

In the second part I concentrated on the class teachers of the particular classes of the Secondary medical school. I borrowed from our conversational information about the students.

The mutual interaction owing to interaction of the teachers and the students is very important. The personality of the teacher can influence the student either positively or negatively and it can preclude the risk behaviour.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod do problematiky | 9 |
| 1. Současný stav | 10 |
| 1.1. Interakce | 10 |
| 1.1.1. Pedagogická interakce | 10 |
| 1.1.2. Pedagogická interakce a komunikace | 11 |
| 1.1.3. Vzájemná komunikace učitelů a žáků | 11 |
| 1.2. Videotrénink interakce | 12 |
| 1.2.1. Historie metody | 12 |
| 1.2.2. Řešení problém | 13 |
| 1.2.3. Cíl VTI | 13 |
| 1.2.4. Princip kontaktů | 14 |
| 1.3. Trend pedagogické interakce | 16 |
| 1.4. Reformy českého školství | 16 |
| 1.4.1. Cíle | 16 |
| 1.4.2. Kompetence | 16 |
| 1.4.3. Interakce bipolární | 17 |
| 1.4.4. Substancionální pojetí | 17 |
| 1.4.5. Učitel – partner žáka | 17 |
| 1.4.6. Změna rolí učitele a žáka | 18 |
| 1.4.7. Výchova | 18 |
| 1.4.8. Realizace | 19 |
| 1.4.9. Žák pokračovatel | 19 |
| 1.4.10. Komunitní školy | 19 |
| 1.5. Nové pojetí pedagogické interakce | 20 |
| 1.5.1. Komunikativní dovednosti | 20 |
| 1.5.2. Dovednosti správné percepce | 21 |
| 1.5.3. Empatie | 21 |
| 1.5.4. Sebereflexe učitele | 21 |
| 1.5.5. Změna pojetí | 21 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 1.6. Vzájemný respekt | 22 |
| 1.7. Základní činitelé | 22 |
| 1.7.1. Kvalita vztahu | 23 |
| 1.7.2. Vztah učitele a žáka | 23 |
| 1.7.3. Vztah žák a pedagog | 23 |
| 1.8. Učitel | 23 |
| 1.8.1. Povolání učitele | 24 |
| 1.8.2. Úkoly a požadavky | 24 |
| 1.8.3. Učitel a terapeut | 25 |
| 1.8.4. Etika učitele | 26 |
| 1.8.5. Mýty | 26 |
| 1.8.6. Osobnost pedagoga | 26 |
| 1.8.7. Vliv pedagoga | 26 |
| 1.8.8. Pedeutologie | 27 |
| 1.8.9. Studium osobnosti | 27 |
| 1.8.9.1. Normativní přístupy | 27 |
| 1.8.9.2. Analytický přístup | 27 |
| 1.9. Student – žák | 28 |
| 1.9.1. Žák a zpětná vazba | 28 |
| 1.9.2. Etika „žák“ | 29 |
| 1.10. Střední škola | 29 |
| 1.10.1. Moderní instituce | 30 |
| 1.10.2. Školství | 30 |
| 1.10.3. Brány školy | 30 |
| 1.10.4. Škola a pedagogické funkce | 30 |
| 1.10.5. Sociologové a škola | 31 |
| 1.10.6. Škola – život společnosti | 32 |
| 1.10.7. Vzdělávací soustava | 32 |
| 1.11. Střední zdravotnická škola | 32 |
| 2. Cíl práce a hypotézy | 33 |

| | |
|--------------------------------|----|
| 2.1. Cíl práce | 33 |
| 2.2. Hypotéza | 33 |
| 3. Metodika | 34 |
| 3.1. Použité metody a sběr dat | 34 |
| 3.2. Charakteristika souboru | 34 |
| 4. Výsledky výzkumu | 35 |
| 4.1. Dotazník pro studenty | 35 |
| 4.2. Interview s pedagogy | 64 |
| 5. Diskuse | 68 |
| 6. Závěr | 78 |
| 7. Seznam použité literatury | 79 |
| 8. Klíčová slova | 84 |
| 9. Přílohy | 85 |

Motto:

„Práce ve škole nebo v životě nemůže mít mocnější podnět než vlastní radost, radost z výsledků a vědomí o významu těchto výsledků pro společnost.“

Einsten

Úvod do problematiky

Téma interakce učitel a žák na střední škole jsem si vybrala, protože pracuji jako učitelka na Střední zdravotnické škole v Klatovech. Myslím si, že je velice důležité vzájemné působení učitele a studenta. Jeden bez druhého nemohou existovat ani fungovat. Velice mě zajímá, jak na studenta působí učitel, co jim to přináší do jejich dalšího vývoje, do jejich učení a třeba dalšího života. A další otázkou je, jak ovlivní žák svého učitele, působí na něho vůbec? Myslím si, že řada učitelů si tuto interakci vůbec neuvědomuje a nebo si ji nechce přiznat. Ve škole ale tyto dvě skupiny tráví tolik času, že není možné, aby na sebe vzájemně nepůsobily a neovlivňovaly se.

Byla bych ráda, kdyby moje práce byla přínosem pro kvalitnější a hodnotnější práci učitele, a přinesla nové poznatky o náročné výuce a nekončící práci učitele. A třeba také uvědomění si toho, že jeden bez druhého, bohužel či bohudík, nemohou a asi ani nechtějí existovat. Je možné nahradit učitele počítačem? A co žák? Ten zůstává ale potřebuje nějaký vzor pro svůj další život. Škola, to je instituce, do které vkládá společnost určitá očekávání. Je mimo jiné i prostorem, který chrání dítě či mladého člověka v době, kdy řeší vlastní problémy dospívání, připravuje ho na budoucí povolání i kulturní život **(18)**.

1. Současný stav

Pedagogický slovník vysvětluje pojem slova interakce učitel – žák následovně: vzájemné působení učitele a žáka. Interakční pojetí obohatilo pedagogiku o tyto pohledy: učitel nepůsobí na celou třídu stejně, s jednotlivými žáky jedná poněkud odlišně., nemůžeme výuku posuzovat jen podle výsledků, konečných produktů, musíme vědět, jakými postupy se k nim dospělo; výsledek žáka (výchovný, vzdělávací) závisí též na vztahu mezi ním a učitelem (učitelových postojích, očekáváních, nárocích, žákově zájmu, úsilí, schopnostech, vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu). Průběh vzájemného působení učitele a žáka se dá detailně popsat, analyzovat, posoudit a lze učiteli poskytnout zpětnou vazbu; průběh interakce učitel – žák lze také modelovat v podobě adaptivního vyučovacího programu, vložit do počítače a široce využívat pro optimalizaci žákova učení. **(42)**

1.1. Interakce

Interakce - to – je vzájemné aktivní působení a ovlivňování (těles, polí biologických systémů, procesů a jevů), je obecným znakem přírodního a společenského dění. Vzájemné sociální působení lidí (jedinců a skupin), kdy jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu a současně je tímto subjektem zpětně ovlivňován , nazýváme sociální interakcí. Je to proces, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy. Základní složkou sociální interakce a současně hlavním prostředkem její realizace je sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi, vzájemná výměna informací **(53)**.

1.1.1. Pedagogická interakce

V pedagogické oblasti pak hovoříme o pedagogické interakci a pedagogické komunikaci. Při pedagogické interakci dochází k vzájemnému působení a ovlivňování

všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu: žáků, učitelů, rodičů, vychovatelů atd., kteří spolu vzájemně komunikují. Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků je stanovena a jsou dohodnuta komunikační pravidla **(13)**.

1.1.2. Pedagogická interakce a komunikace

Pedagogickou interakci a komunikaci (mezi žáky, učiteli, rodiči, vychovateli atd.) by měl charakterizovat:

klid

takt

citlivý přístup

pohoda

vzájemná důvěra

orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti

tolerance

snaha o porozumění ostatním

trpělivost a objektivita všech účastníků, přičemž učitel by měl být pro ostatní za všech situací vzorem hodný napodobení **(14)**.

1.1.3. Vzájemná komunikace učitelů a žáků

V historickém vývoji vyučování se pro vzájemnou komunikaci učitele a žáků vytvořila určitá pravidla, jejichž podobu výstižně zformuloval Peter Gavora (1988) následovně - učitel má ve třídě právo:

kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka

mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinkou, celou třídou)

mluvit o čem chce tj. rozhodovat o tématu komunikace

mluvit v rámci vyučovací hodiny jak dlouho chce (někdy nerespektuje ani zvonění)

mluvit v rámci učebny kde chce **(13)**

mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vstojě, v chůzi, zády k posluchačům apod.) **(13)**

Pravidla pro žáky jsou velmi přísná. Žák má při hodině právo:

mluvit jen tehdy , když mu učitel udělí slovo

mluvit jen s tím, kdo mu byl určen

mluvit jen o tom, co mu bylo určeno

mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno

mluvit jen na místě, které mu bylo určeno

mluvit v pozici, která mu byla stanovena

Pokud budou uvedená pravidla striktně dodržována, nebude snadné vést žáky k aktivitě a samostatnosti **(14)**.

1.2. Videotrénink interakce

Nelze nekomunikovat – to je slavný výrok významného psychologa Watzla Witcke. S někým se nám komunikuje snadno, s někým hůř. Pedagogické povolání je založeno na komunikaci, na předávání obsahů a na vedení žáků. Učitelé musí být profesionály v komunikaci a jednou z možností je práce pomocí metody videotréninku interakcí (dále jen VTI) **(10)**.

1.2.1. Historie metody

Tato metoda vzešla z praxe. Vznikla v 80. letech 20. století v Nizozemí jako alternativa k institucionálnímu umístění dětí s poruchami v sociálním vývoji a s poruchami chování. Zpočátku měla pomoci rodinám s problémy při výchově dětí tak, aby nemusely být umístovány v dětských domovech. Videotrénink interakcí se však velmi rychle rozšířil a získal příznivce i v jiných oblastech. V České republice se

metoda využívá pro pomoc rodinám, matkám v azylových domech, vychovatelům ve výchovných či diagnostických ústavech, speciálním pedagogům a v neposlední řadě učitelům (10).

1.2.2. Řešení problému

Metoda VTI se snaží pomoci s určitým problémem(např. zvládnání projevů žáka), s konkrétními lidmi v daném čase.Využívá se nejčastěji při řešení těchto problémů: sociálně – emoční problémy dítěte, neschopnost navazovat kontakty, výchovné problémy, poruchy učení, hyperaktivita dítěte, problémy s vývojem řeči, problémy s jídlem, nadměrný pláč dítěte, opoždění vývoje dítěte, postižení dítěte apod. Metoda však může pomoci také ověřit, že jsem dobrý učitel/ka.(10)

1.2.3. Cíl VTI

Cílem VTI je rozvíjení verbálních a neverbálních komunikačních dovedností, které podporují pozitivní interakce pozitivní vztah.Současně se snaží o narušení negativního vzorce v komunikaci a jeho nahrazení vzorcem funkčním. Rozbor videozáznamu tedy posiluje to, co v komunikaci funguje a snaží se nahradit to, co je v komunikaci neúčinné(2).

1.2.4. Princip kontaktu

Abychom mohli definovat funkční a nefunkční prvky komunikace, musíme nejprve tyto základní prvky komunikace popsat.. Na základě analýzy stovek videozáznamů sestavil H. Biesman principy kontaktu jako pozorovatelné prvky chování (viz tabulka), Jejich přítomnost nebo absence umožňuje vyhodnotit celý komunikační vzorec. Následovala charakteristika interakcí – pozitivní iniciativa a její příjem (tzv. „ano – série“) vedou k dialogu a podpoře vývoje dítěte. Negativní komunikační řetězec se

popisuje „ne - sérií“. Tato nedorozumění pak vedou ke konfliktům, k zesílení iniciativ dítěte (dítě vyžaduje větší pozornost výrazněji častěji) nebo k jejich vyhasínání (dítě se stává apatickým, nereaguje)(2).

| | | | |
|----------------------|---|---------------|--------------------------|
| INICIATIVA DÍTĚTE | POZITIVNÍ PŘÍJEM | ROZVOJ DÍTĚTE | ZESÍLENÍ INICIATIVY |
| | NEGATIVNÍ PŘÍJEM NEBO NEREAGOVÁNÍ | KONFLIKTY | VYHASÍNÁNÍ INICIATIVY |

| ANO - série | kladné odpovědi – reakce na iniciativy dítěte | Záporné odpovědi – reakce na iniciativy dítěte | NE – série |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Věnování pozornosti | <ul style="list-style-type: none"> • otočení se jako odpověď na pozici těla druhého • opětování očního kontaktu | <ul style="list-style-type: none"> • otočení se opačným směrem • dívání se jiným směrem | Nevěnování Pozornosti |
| „ANO“ neverbálně | <ul style="list-style-type: none"> • usmívání se • pokyvování hlavou • příjemná hlasová intonace • příjemný výraz obličeje • přátelská pozice těla | <ul style="list-style-type: none"> • neusmívání se • kývání se ve smyslu „ne“ • podrážděný hlas • nepříjemný, hostilní výraz obličeje • nepřátelská pozice těla | „Ne“- Neverbálně |
| ANO verbálně | <ul style="list-style-type: none"> • vokalizování, žvatlání • mluvení • pojmenování se souhlasem • říkání ano • říkám, co cítím, co dělám • ptaní se | <ul style="list-style-type: none"> • mlčení • opravování • napomínání • říkání ne • být zticha | „Ne“ Neverbálně |
| Střídání se | <ul style="list-style-type: none"> • převzetí slova, řady • předávání řady | <ul style="list-style-type: none"> • nepředávání nebo nepřebírání slova, řady • všichni hovoří zároveň • nikdo nepřijímá • nikdo nemluví | Nestřídání se |
| Kooperace | <ul style="list-style-type: none"> • přijímání • odpovídání • poskytnutí pomoci | <ul style="list-style-type: none"> • nedávání nebo rychlé popadnutí dávaného • neptání se nebo odpovídání „ne“ • ani žádost o pomoc, ani poskytnutí pomoci | Špatná nebo žádná kooperace |
| Usměrňování, vedení, řízení konfliktů | <ul style="list-style-type: none"> • ujímání se iniciativ • souhlas, akceptování • přijetí iniciativy a připojení se • navrhování • nabízení možností • plánování • řešení problémů | <ul style="list-style-type: none"> • žádné iniciativy • nevšímání si • nepřipojování se • nejasné sdělení • žádné možnosti • žádné plánování • žádná pomoc při řešení problémů | Nefungující vedení, vzdání se usměrňování, kontakty |

1.3. Trend pedagogické interakce

Současný trend pedagogické interakce je jednou z významných složek pedagogického procesu. Tato složka je v souladu s cíli výchovy a vzdělávání danými společností. V České republice probíhá v současné době dlouhodobý proces reformy a modernizace výchovy a vzdělávání, který s sebou přináší také nové požadavky na pedagogickou interakci (10).

1.4. Reformy českého školství

Principy reformy českého školství jsou zpracovány v Bílé knize. Hlavním cílem proměny tradiční školy je vytvořit při výchově a vzdělávání žáků pevné základy pro celoživotní učení. Zároveň má škola usilovat o to, aby i učení samotné mělo pro žáky smysl a osobní význam. Vzhledem k tomu je nutná nejen změna obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změna klimatu a prostředí školy. Vztahy mezi učitelem a žákem by měly být založeny na partnerství a vzájemném respektu. Je kladen důraz na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, na utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. To má vést i k rozšíření funkce školy pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání pro další uživatele (34).

1.4.1. Cíle

Výše uvedené požadavky se projevují ve změně jednotlivých cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Je kladen důraz na výchovu k demokracii, humanitě, tolerantnosti, kooperaci a solidaritě. Důležitá je také výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti (34).

1.4.2. Kompetence

Do popředí vystupují nároky na rozvoj sociálních a personálních kompetencí žáků, které jsou přínosné pro jejich budoucí uplatnění ve společnosti. Tyto kompetence mají

vést k tomu, že žák je na konci základního vzdělávání schopen spolupráce s druhými lidmi, umí navazovat a udržovat dobré mezilidské vztahy, ovládat a řídit svoje jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (44).

1.4.3 Interakce bipolární

Mezi možnostmi, jak výše uvedené cíle naplnit, patří změna pedagogické interakce. Při interakci na sebe působí dva nebo více subjektů. V pedagogické interakci jde tedy o vzájemné působení mezi učitelem a žákem jako jednotlivcem nebo jako školní třídou. V rámci pedagogického procesu v tradičním vyučování převažuje působení směrem od učitele k žákovi. Učitel má dominantní roli. Jeho hlavní snahou je ovlivnit žáka tak, aby dosáhl stanovených cílů v oblasti vědomostí, znalostí a dovedností prostřednictvím předmětů stanovených metod. Žák se naopak nechá učitelem ovlivňovat, snaží se mu přizpůsobit a splnit jeho požadavky. Interakce v podmínkách tradičního vyučování je tedy zaměřena na vzájemnou konfrontaci mezi účastníky. Pelikán takové pojetí interakce nazývá **bipolární**. Zároveň se zabývá novým pojetím interakce, které by mohlo toto bipolární pojetí překonat (39).

1.4.4. Substancionální pojetí

Navrhuje **substancionální** pojetí interakce, při které jde o společné směřování ke smyslu, podstatě, substanci vzájemného setkání. Touto substancí může být společný cíl, ale i problém, hodnota, kvalita. Žákovi toto pojetí výchovy umožňuje, aby si hledal a našel vlastní cestu při poznávání světa, objevování svého místa v něm. Žák se tak stává subjektem svého vlastního utváření; stejnou cestou postupují i spolužáci a společně s nimi i učitel (39).

1.4.5. Učitel – partner žáka

Učitel se mění z dominující osobnosti, která manipuluje s žákem v člověka, který směřuje týmž směrem jako žák. Vzhledem k větším zkušenostem a znalostem je právě

on tím, kdo vytváří pro svého mladšího partnera podmínky pro to, aby vnitřně usiloval o podobné směřování k cíli, obsahu, hodnotám, kvalitám, k nimž směřuje i učitel (39).

1.4.6. Změna rolí učitele a žáka

Realizace substancionálního pojetí výchovy je proto podmíněna změnou rolí učitele i žáka. Podstatná je změna pojetí role učitele, z kterého se stává průvodce žáka. Toto pojetí interakce navazuje na tzv. provázející výchovu. Jde o vytváření podmínek, které vedou k tomu, že dítě se nejen samo vyvíjí, ale za určitých okolností i samo usiluje o pomoc dospělého, ke kterému má důvěru a o němž ví, že mu může pomoci tam, kde zatím jeho znalosti a síly nestačí. Pedagogovým úkolem je vytvořit takovou atmosféru, ve které dítě samo vycítí potřebu otevření se působení pedagoga (38).

1.4.7. Výchova

Tímto způsobem je vytvářen prostor tomu, aby se výchova stala cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek, jež umožní optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi, které stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (40).

1.4.8. Realizace

Otázkou zůstává, jakým způsobem substancionální pojetí výchovy realizovat. Pelikán uvádí, že ve volnočasových činnostech lze dosáhnout plného rozvinutí tohoto pojetí výchovy. Toto tvrzení podkládá svými zkušenostmi z realizace putovních táborů pro děti. Ve volnočasových aktivitách může být totiž dítěti snadněji ponechán prostor pro svobodné rozhodnutí nad tím, kterou činnost chce vykonávat. Lze ponechat na dítěti odpovědnost za rozhodnutí, jak stráví svůj volný čas (39).

1.4.9. Žák – pokračovatel

Tradičně pojatá školní výuka naopak poskytuje pro samostatné rozhodování malý prostor. Dítě při většině činností nemá možnost rozhodnout se, jakým způsobem a co se bude učit. Použití substancionálního pojetí výuky je možné ve školách inovativních nebo alternativních, které využívají například projektové, problémové pojetí výuky, nebo v kooperativní koncepci výuky. Nejdůležitější je změna role učitele v průvodce žáka. Žák přestává být vnímán jako soupeř učitele a stává se potencionálním pokračovatelem pedagoga (39).

1.4.10 Komunitní školy

Prostor pro substancionální pojetí výchovy je na komunitních školách, pokud jsou chápány jako přirozené společenské centrum a duchovní, kulturní i materiální zázemí lokální komunity. Tyto školy jsou typické tím, že organizují volnočasové aktivity nejen pro děti a mládež, ale vycházejí vstříc poptávce a organizují i kurzy pro dospělé. Dále vztahují školní kurikulum k životu v komunitě, úzce spolupracují s rodiči žáků, se zastupitelstvem a zřizovatelem, otevírají se spolupráci se všemi významnými místními institucemi atd. Jde vlastně o tzv. otevřené školy. Takové pojetí funkce odpovídá i požadavkům v rámci reformy našeho školství, kdy má dojít k rozšíření funkce školy o organizaci zájmových činností ve volném čase a k nabídce vzdělání pro další uživatele (29).

1.5. Nové pojetí pedagogické interakce

Pedagogická interakce v novém pojetí vyžaduje určité sociální kompetence učitele. Sociálními kompetencemi rozumíme takové sociální dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání, sebereflexi, k zvládání konfliktů atd. V pedagogické interakci jsou důležité pro rozvoj interpersonálních vztahů učitele a

žáků. Pro substancionální pojetí výuky, kdy učitel má být žákovi průvodcem, jsou důležité následující sociální dovednosti učitele:

- komunikativní dovednosti
- dovednost správné percepce
- empatie
- sebereflexe učitele **(10)**

1.5.1. Komunikativní dovednosti

Mezi komunikativní dovednosti patří schopnost naslouchat k žákovi a porozumět mu. K tomu je často nutné vnímat a snažit se porozumět neverbálním projevům žáka. Ty jsou důležitým komunikačním prostředkem a informují zejména o emocích žáka.

Substancionální pojetí předpokládá rozvíjení vzájemného dialogu mezi učitelem a žákem, při kterém nejde jen o předávání informací či konfrontaci nad nimi, ale jde o směřování ke společným hodnotám

V pedagogické interakci je důležité zvládání konfliktních situací. V rámci složitých sociálních vztahů ve škole se mohou objevovat různé konflikty a jejich pozitivní řešení velmi závisí na zvolení správných komunikačních strategií **(10)**.

1.5.2. Dovednost správné percepce

Sociální percepce je pro pedagoga velmi významná při poznávání a hodnocení žáků. V percepci žáka učitelem může docházet k mnoha chybám (např. haló-efekt), které vyplývají z povrchního poznání žáka. Pro učitele je důležité, aby si uvědomil, že tyto subjektivní dojmy vstupují do jeho interakce s žákem. Pokud si je učitel toho vědom, může se snažit o hlubší poznání žáka. Chce poznat, jaký žák skutečně je, a to nejen na základě toho, jak žák vypadá a jak se chová **(39)**.

1.5.3. Empatie

Empatie je schopnost vcítit se do způsobu prožívání a myšlení druhého člověka, možnost vcítit se do vnitřního světa žáka může komplikovat několik překážek. Pedagog nemusí být tohoto vcítění schopen nebo nemusí chtít poznat způsob prožívání žáka.

Nevýhodou může také být nedostatek zkušeností s komunikací s žáky a s jejich poznáváním například u začínajících učitelů. Z hlediska žakovy osobnosti může empatii komplikovat i uzavřenost žáka. Ve škole může být překážkou velké množství žáků ve třídách, ve kterých učitel nemůže jednotlivé žáky dostatečně poznat, natož se vcítit do jejich myšlení a prožívání(**39**).

1.5.4. Sebereflexe učitele

Sebereflexe je zamyšlení se nad sebou samým, nad svou osobností a nad svými myšlenkami, city, postoji a činy. Sebereflexe učitele je zaměřena na vybavení si, popis a rozbor důležitých prvků pedagogického procesu, dále na jejich hodnocení, stanovení dalších postupů a strategií. Z hlediska sebereflexe, která se týká interakce mezi učitelem a žáky, se učitel zamýšlí nad tím, jak interakce probíhá, na jaké úrovni se vytváří vztahy mezi ním a jeho žáky. To předpokládá zájem učitele zabývat se těmito otázkami pedagogického procesu a následně pracovat na zlepšení vzájemných interakcí

Zvládnutí výše uvedených dovedností je předpokladem proto, aby učitel mohl tyto dovednosti rozvíjet u svých žáků, nebo rozvoj sociálních dovedností je jedním z cílů pedagogického procesu (**10**).

1.5.5. Změna pojetí

Pokud chce pedagog změnit své pojetí pedagogické interakce, může být určitým omezením typ instituce, v níž pedagogický proces probíhá. Z větší části však záleží na učiteli samotném, kterému způsobu interakce dá přednost. Přejít mezi bipolárním a substancionálním pojetím není jednoduchý. Je závislý na osobnosti pedagoga, jeho ochotě pracovat na zlepšení svých sociálních kompetencí a na změně pedagogického

procesu jako takového. Učitel musí být ochoten přijmout žáka jako svého partnera, kterého bude provázet a který později může být pokračovatelem svého učitele (40).

1.6. Vzájemný respekt

Vztah učitel a žák a jejich dobré vztahy jsou založeny na vzájemném respektu. Žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu. Učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí. Učitel si musí uvědomit, že respekt pro každého žáka není totéž co všeobecný respekt pro třídu jako celek. Svůj respekt musí dávat najevo skutečně každému jednotlivci (40).

1.7. Základní činitelé

Základními činiteli ve vyučovacím procesu jsou učitel a žák. Bez nich není tento proces uskutečnitelný. Vyučování je vlastně proces, který se uskutečňuje mezi učitelem a žákem, jejich interakcí. Jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy /tj. učitele/ a objektu vzdělávání a výchovy /tj. žáka/. Tento vztah se podílí na kvantitě, ale i kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky. Je to vztah v podstatě asymetrický. Nevýhodný bývá spíše pro žáky než pro učitele /zejména při konfliktech (13).

1.7.1. Kvalita vztahu

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou úlohu při formování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli dovede žáka často vyladit negativně i vůči jeho předmětu. Kladný vztah k učiteli naopak pozitivně ovlivňuje žákův přístup k učení. Kvalita vztahů mezi učitelem a žákem se samozřejmě odrazí i na duševní rovnováze obou (40).

1.7.2. Vztah učitele a žáka

Vztah učitele k žákům je určován celou řadou faktorů. Postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelství, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k učiteli atd. Bez vlivu nejsou ani činitelé věku a pohlaví. Vyučující má nezhřídkavější vztah k žákům opačného pohlaví. Někdy ovlivňují vztah učitele k žákovi rovněž rodiče žáka. Mezi základní dovednosti učitele by mělo patřit programování rozvoje harmonických vztahů učitele a žáků (41).

1.7.3. Vztah žák a pedagog

Vztah žáků k pedagogům je ovlivněn řadou faktorů. Na začátku školní docházky má většina žáků nekriticky kladný vztah ke svým učitelům. Hovoří se zde o možnosti nezdůvodněné autority. S přibývajícím věkem vzrůstají kritické výhrady, takže koncem staršího školního věku se poměr kladných a záporných vztahů zhruba vyrovnává.

S postupujícím věkem se vztah jednotlivých žáků k vyučujícím více diferencuje. Přibývá počet činitelů, kterými si žáci svůj vztah motivují, stává se racionálnějšími. Žáci si více začínají vážit učitelových vlastností pracovních, životních zkušeností a jeho charakterových vlastností. Čím jsou žáci starší, tím více se domáhají, aby je učitel nejen učil, ale i vychovával. Doporučuje se tzv. zdůvodněná autorita. Mladší žáci si všeobecně dříve a rychleji vytvářejí kladný vztah k mladým, resp. docela mladým učitelům, zatímco starší žáci vyučujícím střední a starší generace (12).

1.8. Učitel

Učitel – jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně –

objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají 1. z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobase, 2. z diferenciací rolí ve výchovně- vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti (9).

1.8.1. Povolání učitele

Povolání učitele upoutává pozornost nejen žáků a rodičů, ale i veřejnosti. Toto povolání může všem zúčastněným přinášet radost, uspokojení, ale také zátěž, neklid, zklamání i narušení zdraví. Je tomu tak ve všech profesích vyžadujících hojný styk s lidmi (9). Učitelé většinou pojmají své povolání jako poslání. I když jsou kladeny stále vyšší požadavky na kvalitní přípravu budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti nebo znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se asi naučí každý. Také zúžit pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti nebo dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí, může možná odpovídat módním či dobovým trendům, ale je to zcela nedostatečné. Být učitelem, není stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti, ale znamená to být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných (37).

1.8.2. Úkoly a požadavky

Úkoly a požadavky , které jsou kladeny na učitele jsou značné a psychologicky rozmanité:

- 1/ vyučovat, vzdělávat
- 2 / osvojení si příslušného vědního oboru a soustavně se v něm zdokonalovat
- 3/ vychovávat žáka, rozvíjet jeho zájmy schopnosti, charakter
- 4/ dobře ho poznávat
- 5/ osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení nutné pro poznávání žáků a působení na ně
- 6/ adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými
- 7/ organizovat vlastní různorodou činnost a koordinovat osoby i malé skupiny působící formativně na žáky / třídní učitel – ostatní učitelé vyučující v téže třídě – rodiče – třída jako sociální skupina – zájmové kroužky/
- 8/ sledovat dění ve společnosti, v regionu a účastnit se ho
- 9/ dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sama sebe a poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti. Povolání učitele související na jedné straně s profesí vědeckého pracovníka a na straně druhé s profesí, v které je podstatný styk s lidmi psych (9).

1.8.3. Učitel - terapeut

Je prokázáno, že cesta výchovy prostřednictvím mentorsky zdviženého prstu, zápisů prováděných v žakovských knížkách nejlépe červeně nebo „ pohovor“ s rodiči vedený z pozice toho silnějšího nepatří zdaleka k minulosti, ale je nejméně účinná, jelikož vždy vzbuzuje v „ příjemci“ jak instinktivně ,tak vědomě odpor Zřejmější je , že učitelé by měli odložit své svaté přesvědčení, že nejdůležitější je žáky něco naučit bez ohledu na životní situaci, v které se nalézají. Na dlouhé cestě k dospělosti by měl být učitel dítěti ochráncem i průvodcem. Podporuje, povzbuzuje a všude,kde je to jen trochu možné,přenáší tíhu odpovědnosti na žáky. /což je pro ně náročnější/.Zde je učitel tak trochu terapeut (36).

1.8.4. Etika učitele

Učitel tráví se žáky mnoho hodin svého života /a naopak/. Tyto společné hodiny jsou naplněné nejen učební látkou, ale setkáváním autentických bytostí. K etice učitele by mělo patřit heslo: Hledět na dobro žáka **(37)**.

1.8.5. Mýty

Ve vzpomínkách bývalých žáků je učitel člověk, který vyloží látku, procvičí ji, pak vyzkouší na známky. Na podkladě těchto zkušeností pak přežívá mýtus ve vzdělávání, že dobrým učitelem je hlavně ten, kdo umí dobře vysvětlit látku a udržet si kázeň ve třídě. Není pochyb, že umět vysvětlit někomu druhému podstatu věci, je důležitou dovedností, ale není to však zdaleka jediný způsob učení, dokonce ani ten nejefektivnější **(37)**.

1.8.6. Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je určitě značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Ovšem žákům imponuje především kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve potom svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí **(9)**.

1.8.7 Vliv pedagoga

Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice ani mravní poučování ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.

Nelze ani podceňovat význam slovního působení učitele, které má často sugestivní dosah (38).

1.8.8. Pedeutologie

Mnoho škod ve vývoji osobnosti žáka mohou zavinit učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví (neurotici , psychopati atp.). Při výběru učitelů by bylo třeba uvažovat i o zdravotnicko - psychologických aspektech. V dnešní době se výrazně rozvíjí nová nauka o osobnosti učitele, tzv. pedeutologie (37).

1.8.9. Studium osobnosti

Při studiu osobnosti učitele se uplatní především dva přístupy: normativní a analytický (23).

1.8.9.1. Normativní přístup

Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, jestliže má být ve výchovně - vzdělávací práci úspěšný. Jde např. o vlastnosti pedagogicko – psychologické a odborné. Někdy hovoříme o dvojí kvalifikaci učitele: odborné a pedagogicko – psychologické.

Při uplatňování normativního přístupu se používá deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní učitel blížit (23).

1.8.9.2 Analytický přístup

Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké má konkrétní pedagog skutečné reálné osobnostní vlastnosti.

Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Patří sem psychologické šetření osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých

učitelích. Žáci a studenti např. uvádějí, které vlastnosti svých učitelů postřehly, které považují za žádoucí a které za nežádoucí (23).

1.9. Student – žák

Student – žák označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující na středních školách (57).

1.9.1. Žák a zpětná vazba

Žák, který často ve škole reaguje na různé situace nepřiměřenými výbuchy vzteku, vyžaduje od učitelů taktní a taktický přístup. Nervózní učitel, který je puntičkář a který má autoritářské sklony tento problém žáka prohloubí. Naopak klidný a trpělivý učitel, který uplatňuje liberální a zároveň důsledný přístup k žákům, může svým chováním předcházet situacím, kdy dané výbuchy žáka nastávají. Cíleným výběrem úkolů umožní žákovi plnit zadanou práci v rámci jeho možností. Postupným zvyšováním nároků si žák na zátěž zvyká a současně se prodlužuje interval jeho práce schopnosti. Zároveň se posiluje jeho sebekritičnost, jestliže mu zpětná vazba neukazuje pouze chyby a neúspěchy, ale je postavena na splněných cílech (59)

| Chybná výchova | Zážitková konstituce | Reakce | Životní motto (linie) | Centrální inklinace |
|--------------------------------|----------------------|------------|--|--------------------------------------|
| Rejekční (odmítavá, bez lásky) | slabá | úzkostnost | „Jsem špatný, všichni mnou opovrhují“ | pocit méněcennosti |
| | silná | hostilita | „Svět je špatný, musím proti němu bojovat“ | agresivita |
| Hyperprotektivní (hýčkájící, | slabá | bezmocnost | „Jsem slabý, všichni mi musí pomáhat“ | opožděné zrání, potřeba protektivity |

| | | | | |
|--|-------|--------------------------------|--|--------------------------|
| rozmazlující) | silná | sebeprosazová ní | „Musím vždy poslouchat, podrobit se“ | egocentrismus |
| Hyperdominantní (ovládava, perfekcionistická | slabá | podrobivost (submisivita) | „Musím vždy poslouchat, podrobit se“ | hypobulie |
| | silná | agresivita resp. asertivita | „Musím jiné také ovládat, potlačovat“ | hyperbulie |
| Laxní (vlažná) | slabá | konformita | „Přizpůsobuji se současné situaci“ | slabost svědomí |
| | silná | egoismus | „Musím se prosadit na účet jiných“ | slabé morální zábrany |
| Kontrastní (teplé či studené „sprchy“ za tentýž projev) | slabá | nerozhodnost | „Nevím, co mám dělat“ | vnitřní nejistota |
| | silná | přetvářka | „Musím se vždy postavit do dobrého světla“ | |

1.9.2. Entita „žák“

Entita „žák“ začíná být stejně důležitá /dokonce důležitější/ jako entity „učivo“ a „učitel“. Zkoumá se nejen, jak je žák vyučován /metody atd./, ale také, jak se učí /osvojovací psychické procesy atd./. Žáka tedy poznáváme! Stále důležitější je vědět „z čeho se skládá a jak funguje?“ (57).

1.10 Střední škola

Slovo škola pochází z řeckého SCHOLE, to se ještě v první polovině 20.stol. překládalo jako „prázdeň“. Výstižnější výraz volná chvíle či volný čas se ujal až v druhé polovině 20. stol. Slovem prázdeň, ale i volný čas byl míněn čas, který měli k dispozici svobodní občané antické obce, kteří nemuseli neustále pracovat /na rozdíl od otroků/ a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání (43).

1.10.1. Moderní instituce

Škola jako moderní instituce se nyní nachází v ohnisku dohadů mnoha nepodložených spekulací, neoprávněných generalizací a také kritiky zvnějšku. Její vlastní situaci činí nepřehlednou i stále výrazněji pociťovaná nutnost vnitřní i vnější proměny. Je nutné, aby učitelé umožnili lepší uplatnění svých studentů ve společnosti zmítané mnoha rozpornými vývojovými trendy a vnitřními krizemi, ale současně klade na své členy stále větší nároky **(19)**.

Moderní /od přelomu 19. a 20. stol./ škola se prakticky více než sto let potýká s nemalou obtíží! Jak zajistit, aby vyučování nesloužilo jen k osvojování vědomostí a jistých dovedností obsažených v tradičních vyučovacích předmětech, ale též posloužilo k rozvoji všech složek osobnosti žáka, jeho smyslů, citů či tvořivých schopností a vedlo i k rozvoji jeho předpokladů pro vytváření dobrých mezilidských vztahů a k rozvoji dovedností kvalitní komunikace **(19)**.

1.10.2 Školství

Školství vždy bylo a asi i bude regulováno mnoha zákony, soustavami předpisů, vyhlášek a nařízení **(43)**.

1.10.3. Brány školy

Bylo by třeba docílit toho, aby z jejich bran neodcházely suchopárné naučné slovníky. Dnes asi čelíme opačnému extrém, vzešlému právě z různých obran proti encyklopedismu, aby brány školy neopouštěli lidé sice šťastní a otevření, leč nevzdělaní **(43)**.

1.10.4. Škola a pedagogické funkce

Současná škola plní tyto pedagogické funkce:

- Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce, poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a také je vede k chápání příčinných souvislostí.
- Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a ochraňuje je před nepříznivými sociálními vlivy. Škola tak garantuje mládeži příznivé prostředí dříve, než jsou schopni si najít své místo ve společnosti.
- Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem. Škola má také potlačovat určité způsoby chování, které jsou ve společnosti přítomny, ale společensky jsou nepřijatelné.
- Přípravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.
- Škola je instituce, která je součástí životního prostředí mládeže, která zde tráví značnou část z každého dne. Je to místo, kde mládež žije, vyrůstá a vyvíjejí se. Škola by proto měla být místem, kde mládež nachází příjemné prostředí k životu (43).

1.10.5. Sociologové a škola

Sociologové vymezují čtyři funkce školy :

- Funkce personalizační: škola formuje individuum jako samostatně jednající osobnost.
- Funkce kvalifikační: škola vybavuje mladé lidi znalostmi a vlastnostmi nutnými pro vykonávání povolání.
- Funkce socializační: člověk získává ve škole určité způsoby chování, názory, vytváří si obraz o sobě i o druhých , učí se zastávat různé role.

- Funkce integrační: škola připravuje jednotlivce nejen pro jeho profesní život, ale i pro integraci do společnosti, pro činnost politicko-veřejnou, uvádí jedince do politického a právního řádu a učí jej tento řád akceptovat, ale i kritizovat (18).

1.10.6 Škola – život společnosti

Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si každý student musí osvojit, aby se dokázal uplatnit. Čím větší je individuální svoboda, tím víc záleží na osobní zralosti, zodpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více se mladému člověku nabízí možností, tím více správná volba závisí na jeho mravních a lidských kvalitách (34).

1.10.7. Vzdělávací soustava

Prostředky, které společnost věnuje na výchovu a vzdělávání svých potomků, znamenají vždy vklad do budoucnosti. Vzdělávací soustava v moderní společnosti musí významným způsobem přispívat k vysokému rozvoji lidských zdrojů jako jednoho ze základních faktorů společenského vývoje (34).

1.11. Střední zdravotnická škola

Střední zdravotnická škola patří do skupiny středních odborných škol, které jsou nejméně čtyřleté a jsou zakončeny maturitou. Poskytují kromě všeobecného vzdělání i profesní přípravu, vyžadují i odpovídající odborné vědomosti a dovednosti. Složením maturitní zkoušky získává žák úplné střední vzdělání a může pokračovat v dalším studiu (54).

2. Cíl práce a hypotézy

2.1. Cíl práce

Cílem práce bylo zmapovat možný vliv komunikace mezi studentem a pedagogem na střední škole na pozitivní ovlivnění sociálního klimatu ve třídě

2.2. Hypotéza

Čím více student na střední škole komunikuje se svým pedagogem, tím více přispívá k vytváření pozitivního klima ve třídě a méně se vyskytuje rizikové chování

3. Metodika

3.1. Použité metody a sběr dat

Práce na téma Interakce pedagoga a studenta na střední škole bude zpracována formou kvantitativního sociologického výzkumu.

Jako metodiku výzkumu jsem zvolila metodu dotazování, techniku dotazníku. Standardizovaný dotazník obsahoval 27 uzavřených otázek. Sběr dotazníkových dat byl realizován v únoru 2006. Obsahuje otázky, které zjišťují vztah studenta a třídního učitele. Dotazník byl dobrovolný a byla naprosto respektována anonymita respondentů. Další výzkumnou metodou, kterou jsem použila je interview. Použila jsem polostrukturované interview.

V před výzkumu, který jsem si provedla v jednu ročníku na střední škole, jsem zjistila nejasnosti a nepřesné odpovědi u některých otázek, které jsem následně upravila a zpřesnila možné odpovědi.

3.2. Charakteristika souboru.

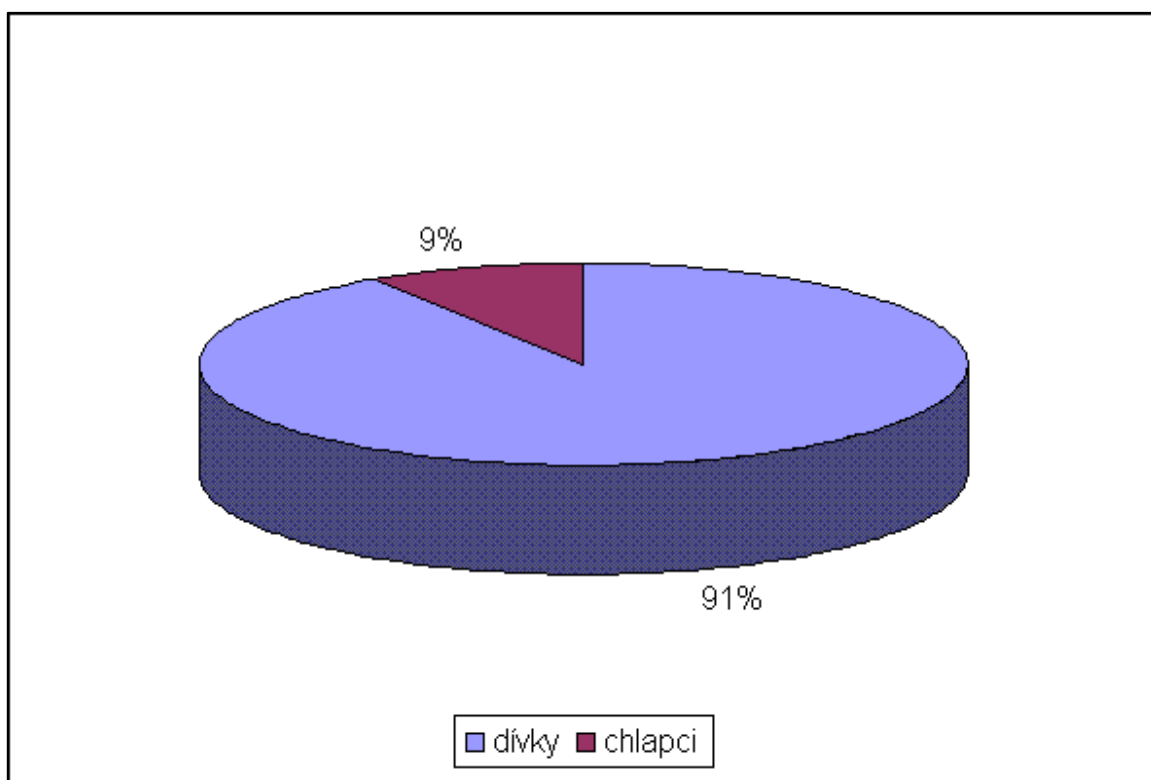
Zkoumaný vzorek tvořilo 187 studentů střední zdravotnické školy v Klatovech, z čehož bylo celkem 170 dívek a 17 chlapců. Otázky směřovaly ke zjištění vzájemného vztahu studenta a pedagoga. Odpovědi byla porovnávány i vzájemně mezi jednotlivými ročníky pro zjištění rozlišnosti názorů a zkušeností studentů podle věku a třídy.

V interview pro pedagogy jsem se zaměřila jako tazající na informace o vztahu, mezi pedagogy dané střední škole a o vztahu mezi třídním učitelem a studentem.

4. Výsledky výzkumu

4.1. Dotazník pro studenty

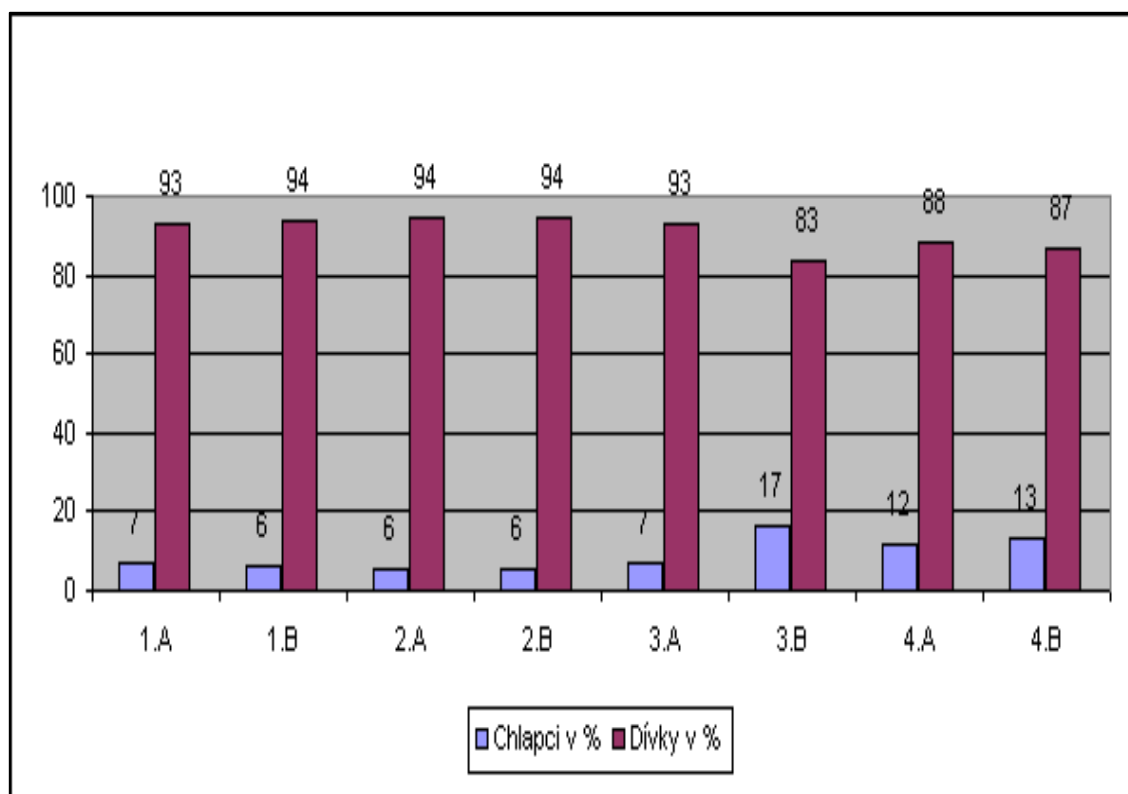
GRAF 1: Pohlaví respondentů (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Ze Střední zdravotnické školy v Klatovech dotazník vyplnilo 187 studentů, z čehož bylo celkem 170 dívek, tj. 91% a 17 chlapců, tj. 9%.

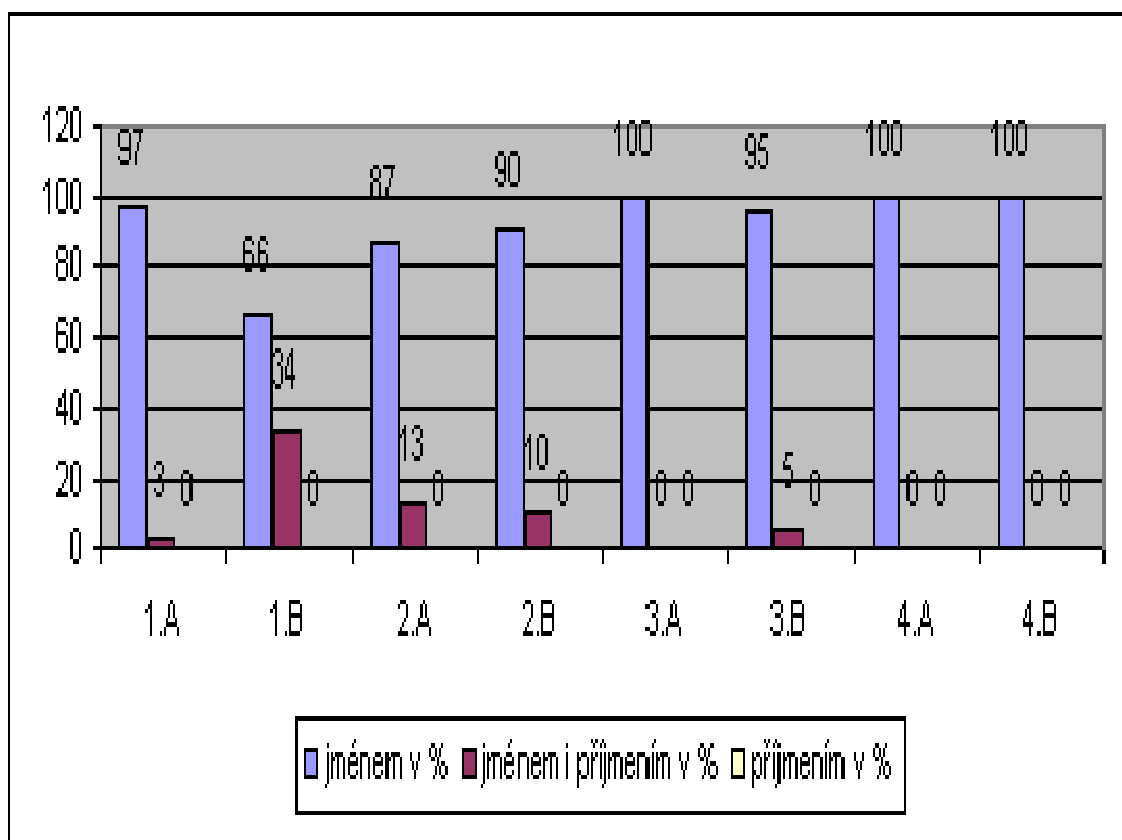
GRAF 2: Počet studujících dívek a chlapců v jednotlivých ročnících (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

V další otázce jsem zjišťovala ročník a počty studentů v jednotlivých třídách. V 1.A odpovídalo celkem 29 studentů, z toho byli 2 chlapci (7%) a 27 dívek (93 %), 1.B 27 studentů - 2 chlapci (6 %), 25 dívek (94 %), 2.A 18 studentů – 1 chlapec (6 %) a 17 dívek (94%), 2.B 18 studentů - 1 chlapec (6 %) a 17 dívek (94 %), 3.A 28 studentů – 2 chlapci (7 %), 26 dívek (93 %), 3.B 18 studentů – 3 chlapci (17%), 15 dívek (83%), 4.A 26 studentů – 3 chlapci (12 %), 23 dívek (88 %), 4.B 23 studentů – 3 chlapci (13%), 20 dívek (87 %).

GRAF 3: Jsi oslovován jménem, jménem i příjmením, příjmením? (v %)

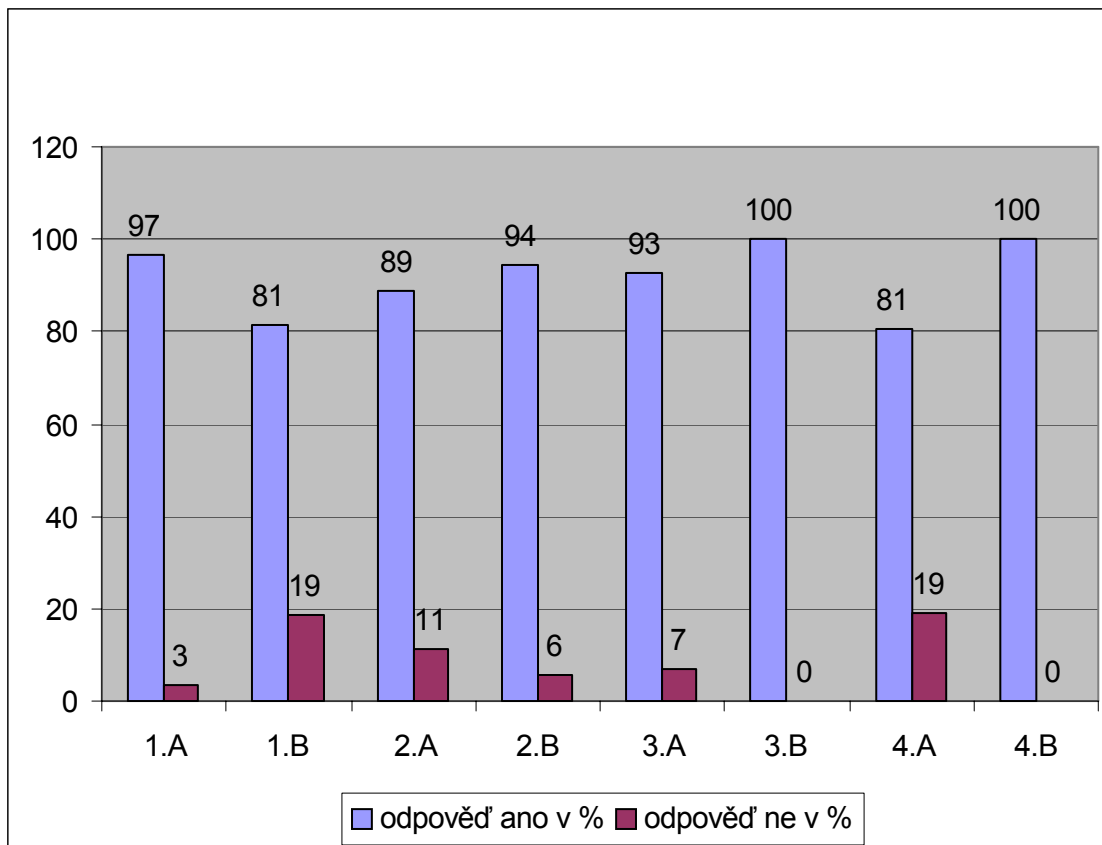


Zdroj : Vlastní výzkum

Z celkového počtu dotazovaných studentů si možnost odpovědi *jsem oslovován jménem* zvolilo v 1.A 29 studentů (97 %), v 1.B 25 studentů (66 %), v 2.A 27 studentů (87 %), v 2.B 18 studentů (90 %), v 3.A 27 studentů (100 %), v 3.B 18 studentů (95 %), v 4.A 26 studentů (100 %), v 4.B 23 studentů (100 %)

Jsem oslovován jménem i příjmením si zvolilo v 1.A 1 student (3 %), v 1.B 13 studentů (34 %), ve 2.A 4 studenti (3 %), ve 2.B 2 studenti (10 %), ve 3.A žádný student (0 %), ve 3.B 1 student (5 %), ve 4.A a 4.B žádný student (0 %)

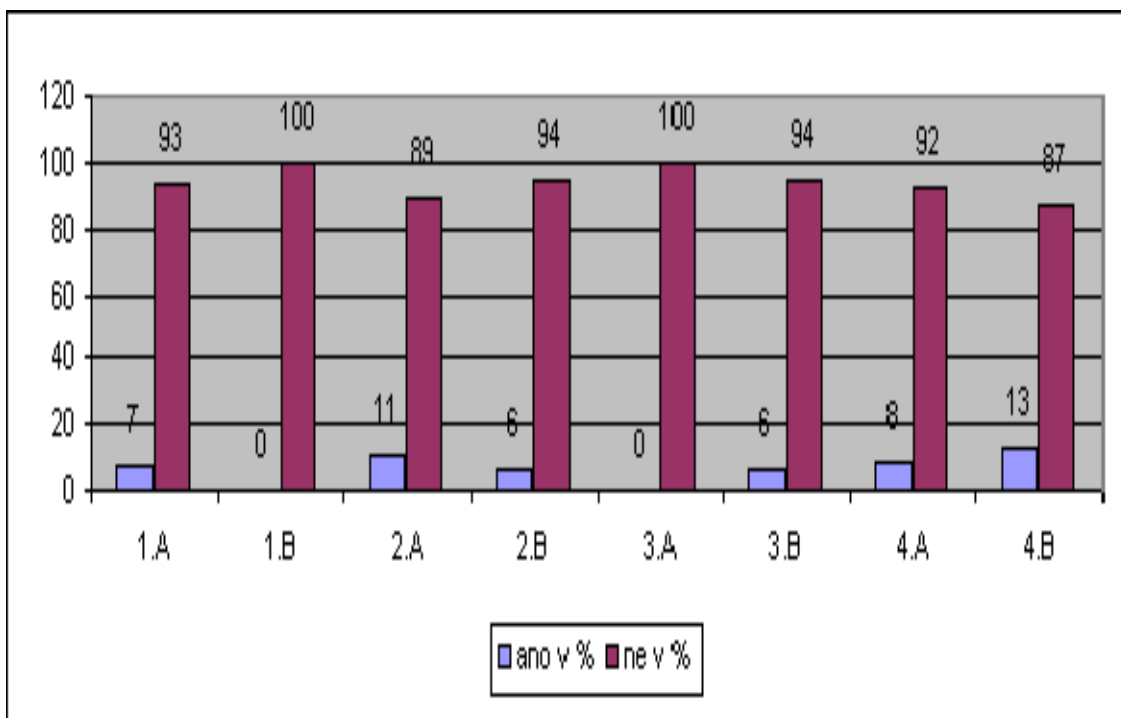
Graf 4: Projevuje ti třídní učitel zdvořilost a úctu tím, že říká „prosím“, a „děkuji“? (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

V 1.A se 28 studentů (97 %) domnívá, že jim třídní učitel projevuje zdvořilost, jen 1 žák (3%) má pocit, že třídní učitel mu zdvořilost neprojevuje. Obdobné je to i v 1.B, kde 22 studentů (81 %) odpovědělo, že třídní učitel jim projevuje zdvořilost, záporně odpovědělo 5 studentů (19 %). V 2.A odpovědělo na tuto otázku kladně 16 studentů (89 %), záporně jen 2 studenti (11 %). Ve 2.B odpovědělo kladně 17 studentů (94 %) a záporně odpověděl jen 1 student (6 %). Ve třídě 3.A odpovědělo kladně 26 studentů (93 %) a u 2 studentů byla odpověď záporná (7 %). Ve 3.B odpověděli studenti jen kladně v počtu 18 (100 %), zde nebyla žádná odpověď záporná. Ve 4.A odpovědělo „ANO“ 21 studentů (81 %), a odpověď „NE“ si zvolilo více studentů - 5 (19%) a ve 4.B byla jen kladné odpovědi 23 studentů (100%)

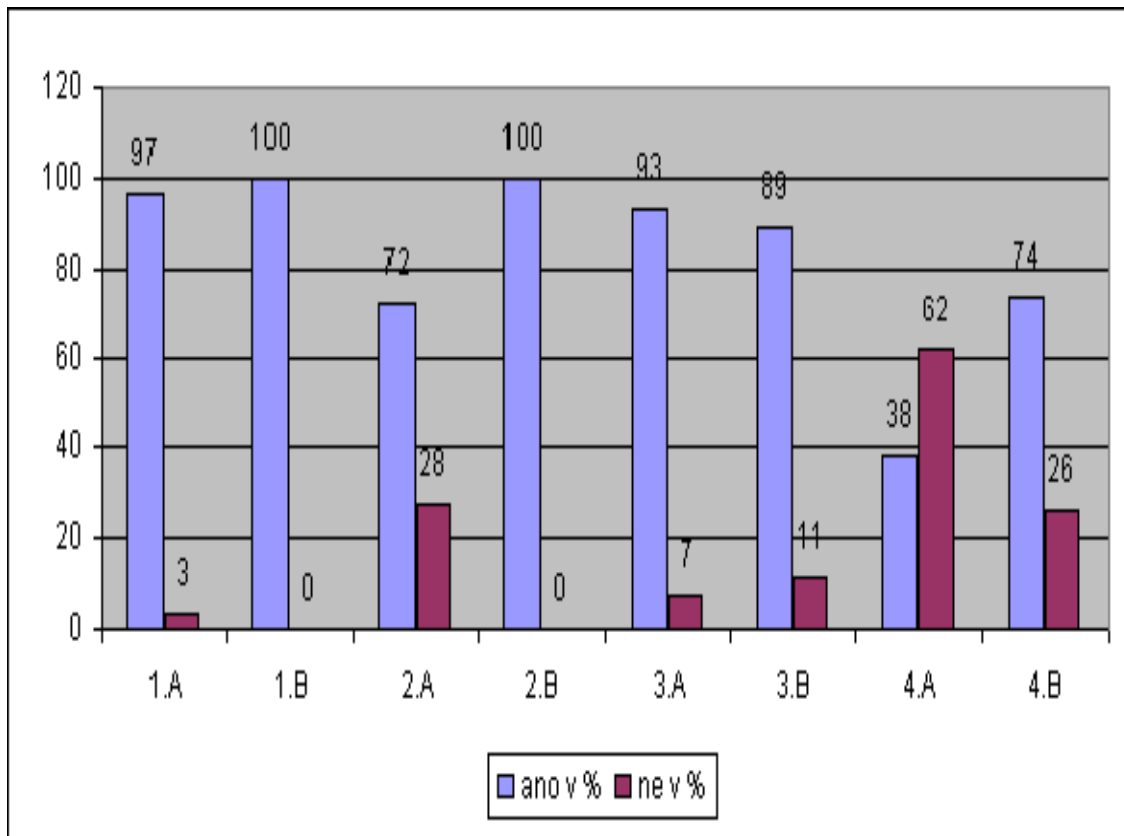
Graf 5: Zesměšnění respondentů (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Ve třídě 1.A respondenti odpovídali takto: 27 studentů (93 %) se domnívá, že zesměšňováno není, jen 2 studenti (7%) se domnívají, že „ANO“. V 1.B 27 studentů (100%) zesměšňováno není. Ve 2.A bylo 16 studentů (89%) odpovědí kladných, jen 2 studenti (11%) odpověděli záporně. Ve 2.B bylo 17 odpovědí „NE“ (94 %), 1 odpověď „ ANO“ (6%). Stejně jako v 1 B bylo ve 3. A záporných odpovědí 28 (100 %). Ve 3.B odpovídali takto: zesměšňováno není 17 studentů (94 %), jen 1 student (6%) odpověděl „ANO“. Ve 4.A odpovědělo na tuto otázku „ANO“ 24 studentů (92%) „NE“, 2 studenti (8%) se domnívají, že zesměšňováni jsou. Ve 4.B není zesměšňováno 20 studentů (87%) a 3 studenti (13 %) odpověděli kladně.

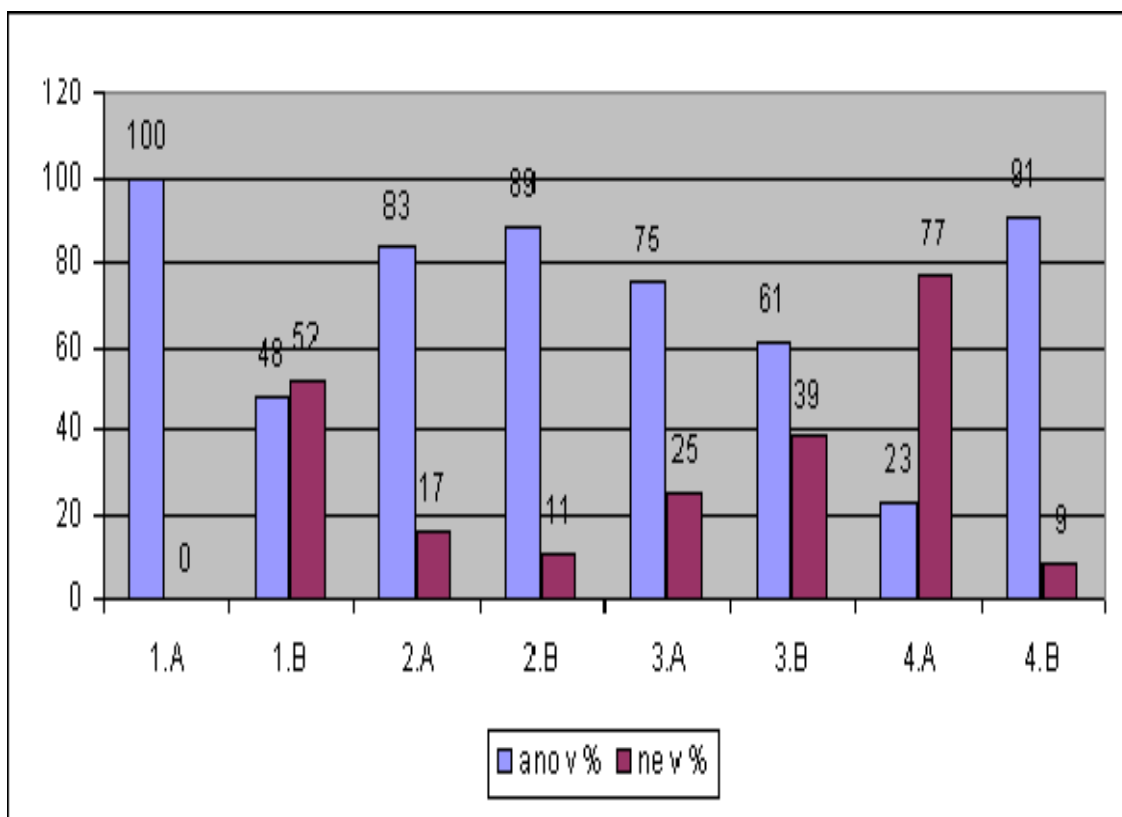
Graf 6: Trpělivost třídního učitele (v %)



Zdroj : Vlastní výzkum

Z celkového počtu respondentů zvolilo možnost odpovědi „ANO“ v 1.A 28 studentů (97 %), v 1.B 27 studentů (100 %), ve 2.A 13 studentů (72 %), ve 2.B 18 studentů (100 %), ve 3.A 26 studentů (93 %), ve 3.B 16 studentů (89 %), ve 4.A 10 studentů (38 %), ve 4.B 17 studentů (74 %). Možnost „NE“ si vybralo skoro ve všech třídách menší počet respondentů. Ve 1.A 1 student (3 %), v 1.B žádný student (0 %), ve 2.A 5 studentů (28 %), ve 2.B žádný student (0 %), ve 3.A 2 studenti (7 %), ve 3.B 2 studenti (11 %), ve 4.A 16 studentů (62 %), ve 4.B 6 studentů (26 %).

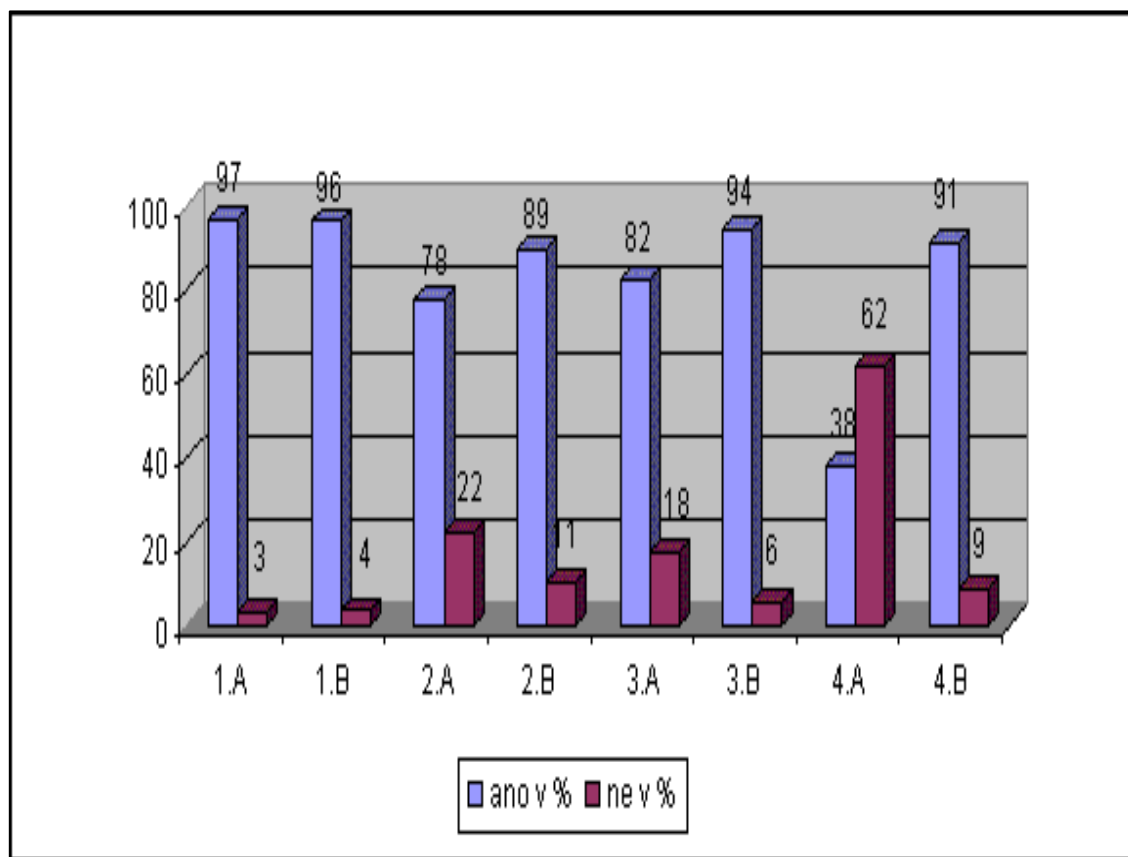
Graf 7: Zohledňování osobnosti žáka (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Na tuto otázku si spíše studenti vybírali kladné odpovědi, a to takto: v 1.A 29 studentů (100%), v 1.B. 13 studentů (48%), ve 2.A 15 studentů (83 %), ve 2.B 16 studentů (89%), ve 3.A.21 studentů (75 %), ve 3.B 11 studentů (61%), ve 4.A. 6 studentů (23 %) a v 4.B 21 studentů (91 %). Možnosti záporné odpovědi dopadly takto: v 1.A nebyla žádná záporná odpověď (0 %), ale 1.B převažovaly záporné odpovědi 14 studentů (52%), ve 2.A 3 studenti (7 %), ve 2.B opět jen 2 studenti (11%), ve 3.A záporných odpovědi přibývá a to 7 studentů (25 %), stejných počet záporných odpovědi je i ve 3.B (39 %) a nejvíce jich bylo ve 4.A 20 studentů (77 %) a 4.B se počet snížil na 2 studenty (9 %).

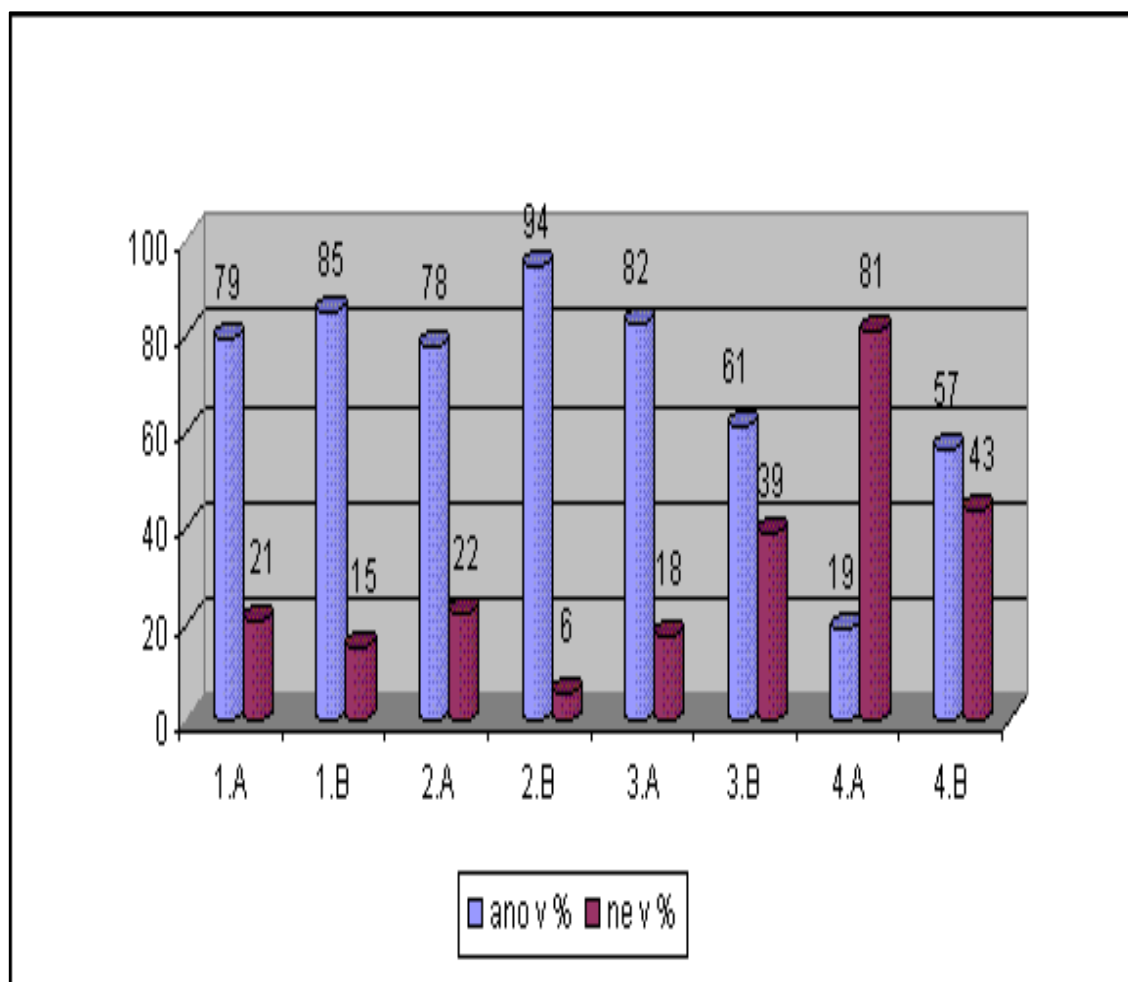
Graf 8 : Zájem třídního učitele o názory žáků (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Na tuto otázku odpovídali spíše „ANO“, a to v 1.A 28 studentů (97 %), v 1.B 26 studentů (96 %), ve 2.A 14 studentů (78 %), ve 2.B 17 studentů (89 %), ve 3.A 23 studentů (82 %), ve 3.B 17 studentů (94 %), ve 4.A 10 studentů (38 %) a ve 4.B 21 studentů (91 %). Zastoupení možnosti „NE“ byla v jednotlivých třídách taková: v 1.A 1 student (3 %), v 1.B 1 student (4 %), ve 2.A 4 studenti (22 %), ve 2.B 2 studenti (11 %), ve 3.A 5 studentů (18 %), ve 3.B 1 student (6 %), ve 4.A 16 studentů (62 %) a ve 4.B 2 studenti (9 %).

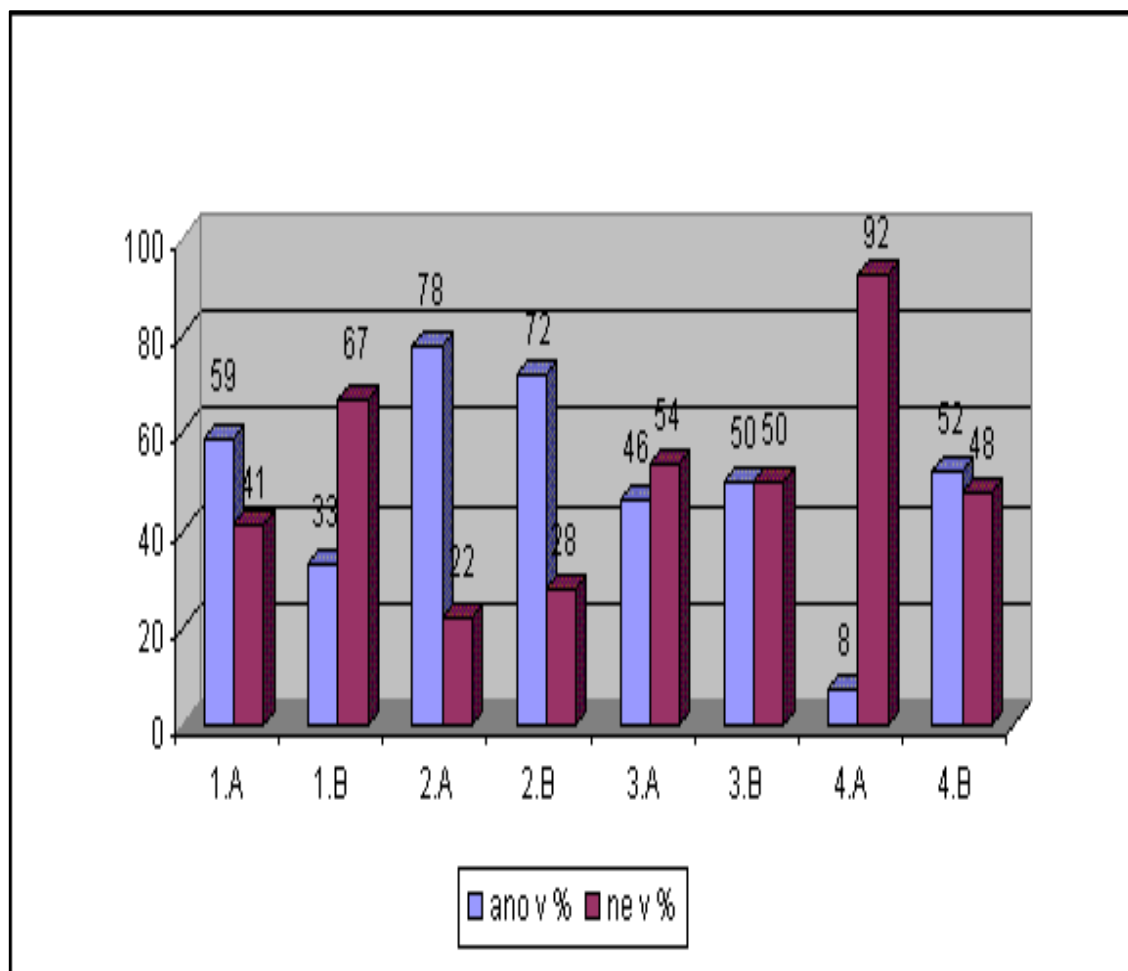
Graf 9: Má třídní učitel zájem o tvé potřeby studenta? (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

I na tuto otázku až na výjimky byly odpovědi spíše kladné a to: v 1.A 23 studentů (79 %), v 1.B 23 studentů (85 %), ve 2.A 14 studentů (78 %), ve 2.B 17 studentů (94 %), ve 3.A 23 studentů (82 %), ve 3.B 11 studentů (61 %), ve 4.A 5 studentů (19 %) a ve 4.B 13 studentů (57 %). Zápornou odpověď si vybralo v 1.A 6 studentů (21 %), v 1.B 4 studenti (15 %), ve 2.A 4 studenti (22 %), ve 2.B 1 student (6 %), ve 3.A 5 studentů (18 %), ve 3.B 7 studentů (39 %), ve 4.A 21 studentů (81 %) a 4.B 10 studentů (43%).

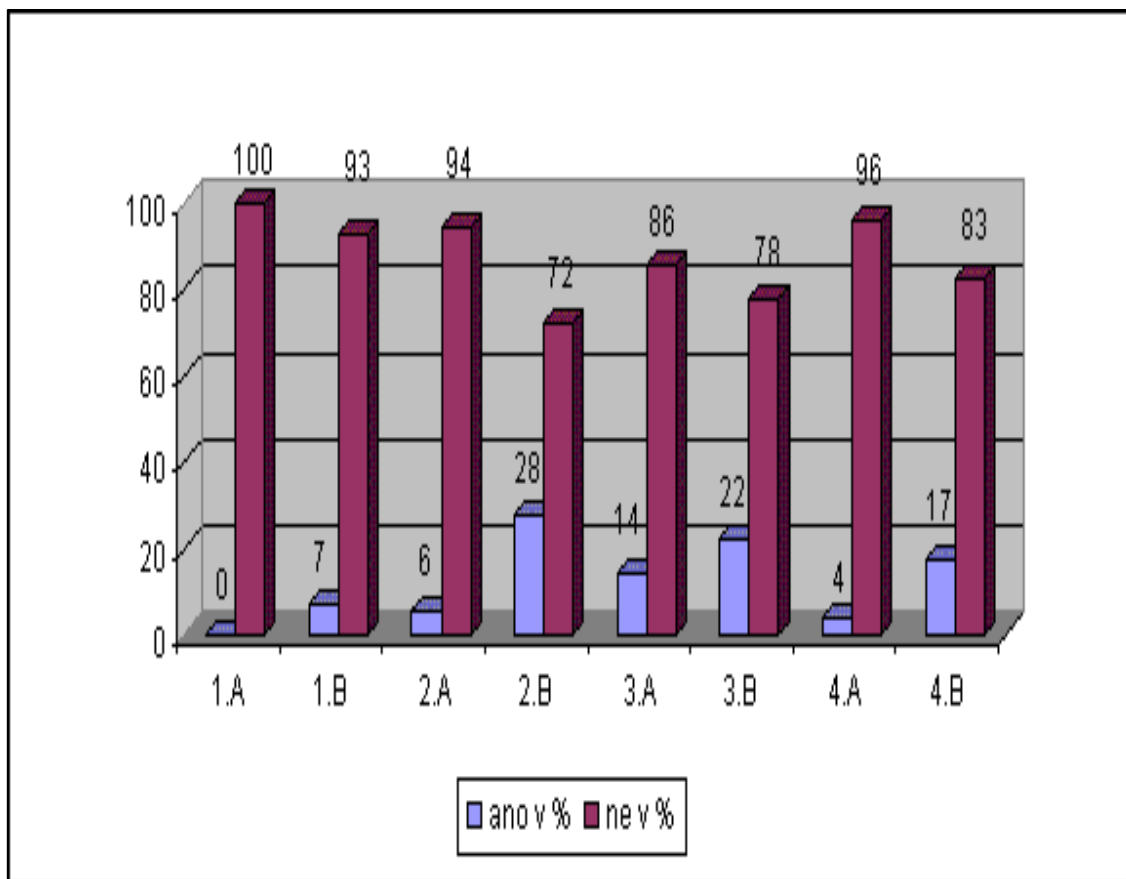
Graf 10: Má vůbec zájem třídní učitel o pocity svých žáků? (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Možnosti odpovědi „ANO“ na danou otázku využilo v 1.A 17 studentů (59 %), v 1.B 9 studentů (33 %), ve 2.A 14 studentů (78 %), ve 2.B 13 studentů (72 %), ve 3.A 13 studentů (46 %), ve 3.B 9 studentů (50 %), ve 4.A 2 studenti (8 %) a ve 4.B 12 studentů (52 %). Odpověď „NE“ využilo v 1.A 12 studentů (41 %), v 1.B 18 studentů (67 %), ve 2.A 4 studenti (22 %), ve 2.B 5 studentů (28 %), ve 3.A 15 studentů (15 %), ve 3.B 9 studentů (50 %), ve 4.A 24 studentů (92 %) a ve 4.B 11 studentů (48 %).

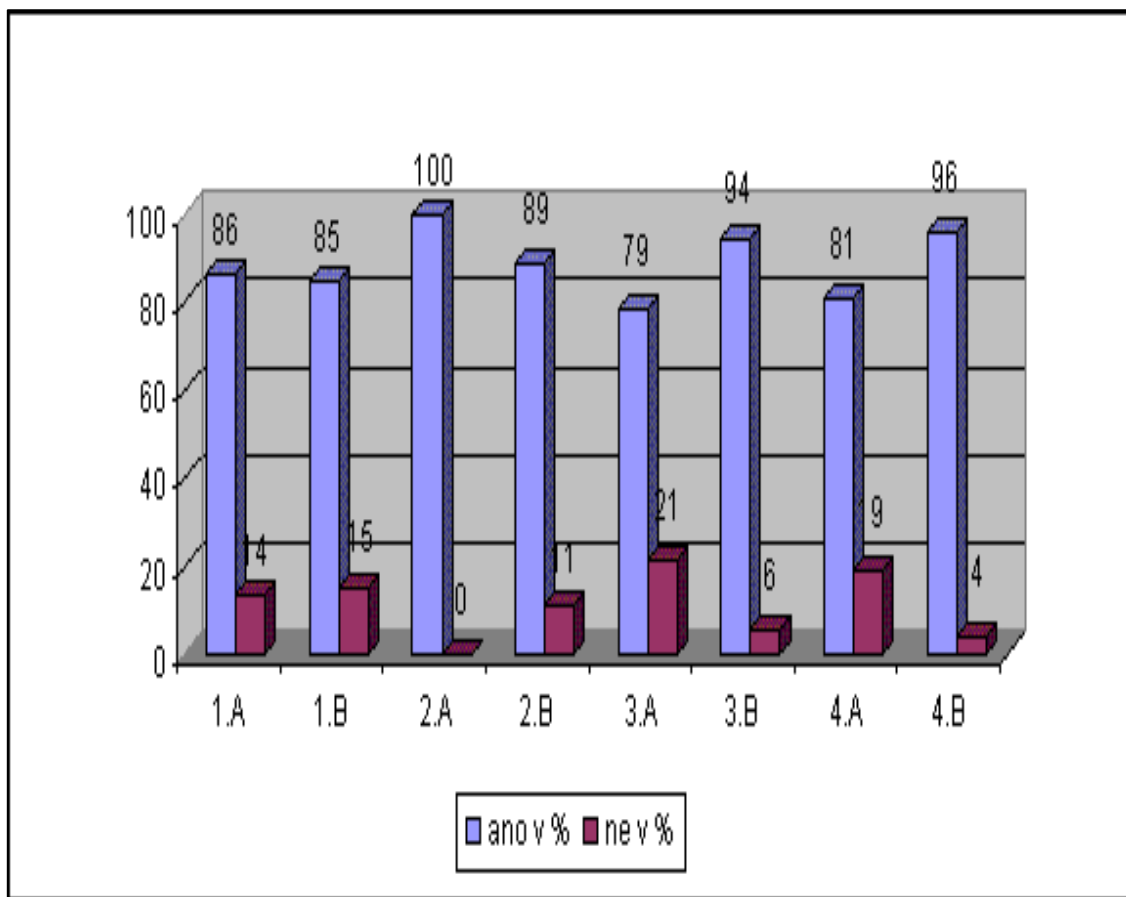
Graf 11: Má student strach se zasmát? (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnotíme-li si otázku o smíchu, dotazovala jsem se na strach se zasmát a v jednotlivých třídách dopadly odpovědi takto: možnosti „ANO“ si zvolilo v 1.A žádný student (0 %), v 1.B 2 studenti (7 %), ve 2.A 1 student (6 %), ve 2.B 5 studentů (28 %), ve 3.A 4 studenti (14 %), ve 3.B 4 studenti (22 %), ve 4.A. 1 student (4 %) a ve 4.B 4 studenti (17 %). Možností „NE“ využilo v 1.A 29 studentů (100 %), v 1.B 25 studentů (93 %), ve 2.A 17 studentů (94 %), ve 2.B 13 studentů (72 %), ve 3.A 24 studentů (86%), ve 3.B 14 studentů (78 %), ve 4.A 25 studentů (96 %) a ve 4.B 19 studentů (83 %).

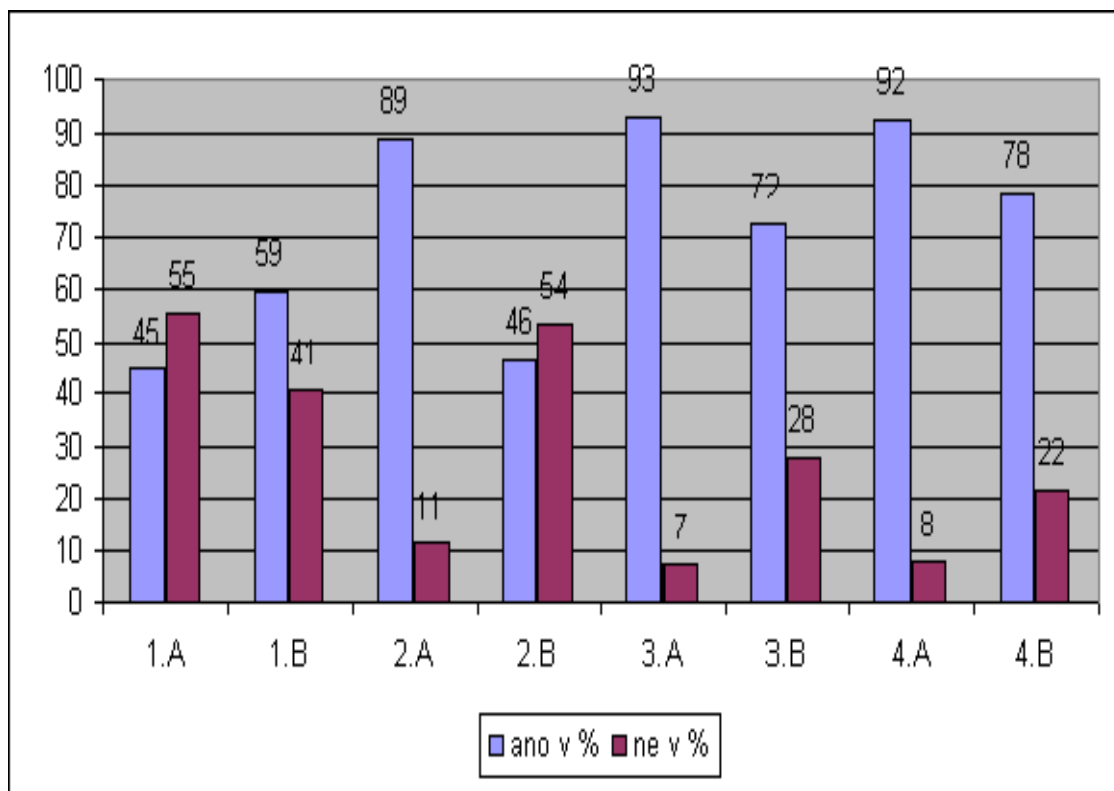
Graf 12: Setkávání spolužáků mimo školní třídu (v%)



Zdroj: Vlastní výzkum

Dotazovaní studenti u této otázky volili nejvíce odpověď „ANO“ a to v 1.A 25 studentů (86 %), v 1.B 23 studentů (85 %), ve 2.A 18 studentů (100 %), ve 2.B 16 studentů (89 %), ve 3.A 22 studentů (79 %), ve 3.B 17 studentů (94 %), ve 4.A 21 studentů (81 %) a ve 4.B 22 studentů (96 %). Odpověď „NE“ si vybralo v 1.A. 4 studenti (14 %), v 1.B 4 studenti (15 %), ve 2.A žádný student (0 %), ve 2.B 2 studenti (11 %), ve 3.A 6 studentů (21 %), ve 3.B 1 student (6 %), ve 4.A 5 studentů (19 %) a ve 4.B 1 student (4 %).

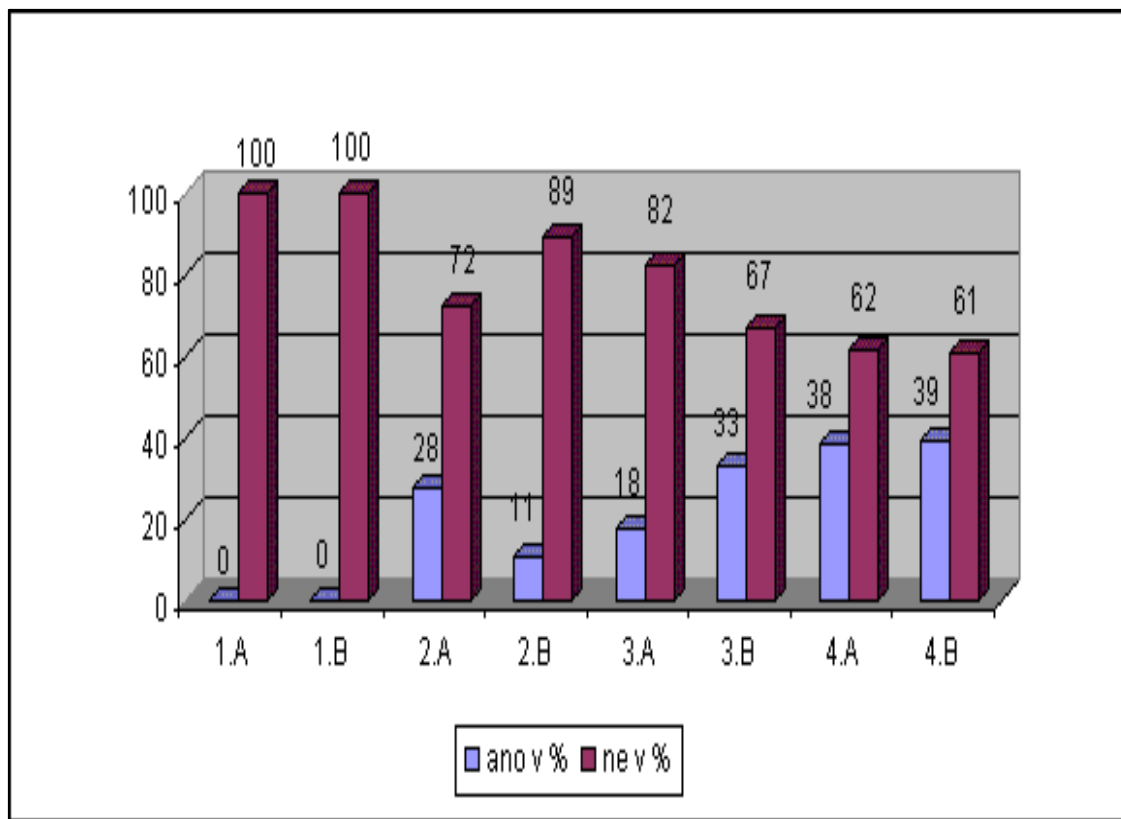
Graf 13: Uznávanost studentů ve třídě (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Je zajímavé, že v této otázce převažovaly spíše odpovědi kladné a to, v 1.A 13 studentů (45 %), v 1.B 16 studentů (59 %), ve 2.A 16 studentů (80 %), ve 2.B 13 studentů (46 %), ve 3.A 26 studentů (93 %), ve 3.B 13 studentů (72 %), ve 4.A 24 studentů (92 %) a v 4.B 18 studentů (78 %). Možnost záporné odpovědi si vybralo v 1.A 16 studentů (55%), v 1.B 11 studentů (41 %), ve 2.A 2 studenti (11%), ve 2.B 15 studentů (64 %), ve 3.A 2 studenti (7%), ve 3.B 5 studentů (28 %), ve 4.A 2 studenti (8 %) a ve 4.B 5 studentů (22 %).

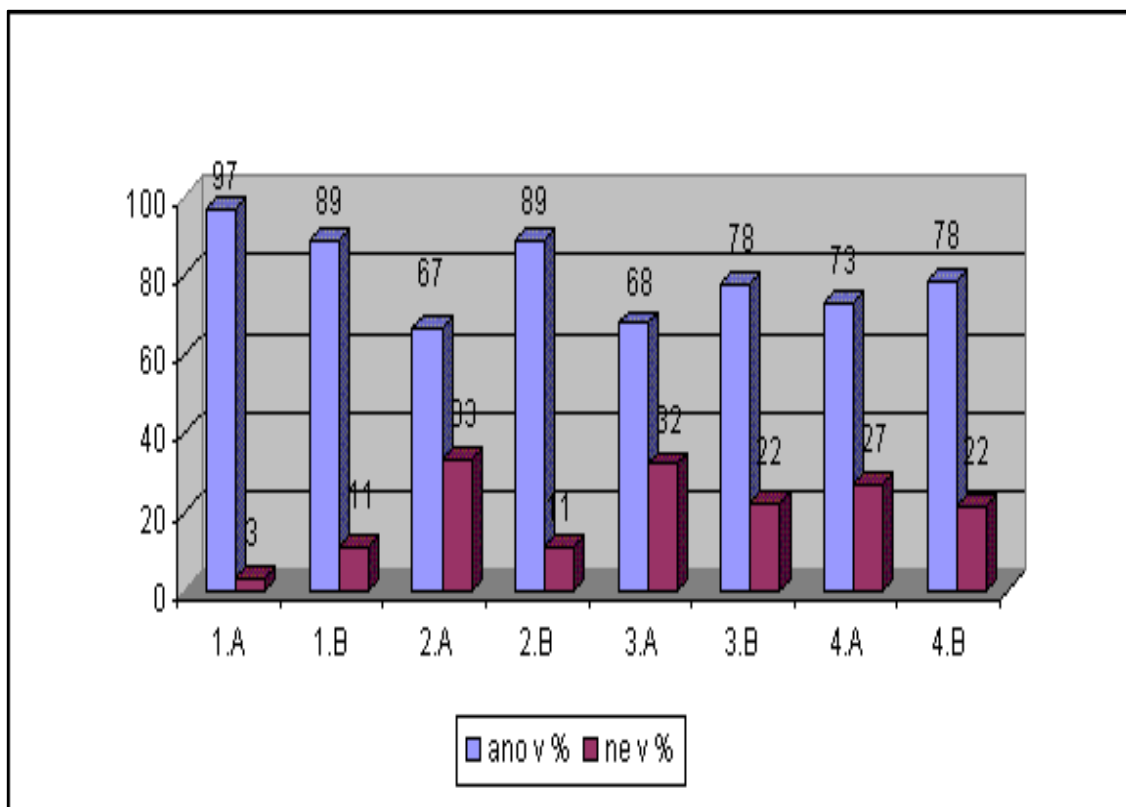
Graf 14: Podpora třídního učitele na vynikání studentů ve třídě (v%)



Zdroj: Vlastní výzkum

Dotazovala jsem se v jednotlivých třídách a výsledek je takový: V 1.A a 1.B neodpověděl kladně žádný student (0%), ve 2.A 5 studentů (28%), ve 2.B 2 studenti (11%), ve 3.A 5 studentů (18%), ve 3.B 6 studentů (33 %), ve 4.A 10 studentů (38 %) a ve 4.B 9 studentů (39 %). Záporně odpovědělo v 1.A 29 studentů (100%), v 1.B 27 studentů (100%), ve 2.A 13 studentů (72 %), ve 2.B 16 studentů (89 %), ve 3.A 23 studentů (82%), ve 3.B 12 studentů (67 %), ve 4.A 16 studentů (62 %) a ve 4.B 14 studentů (61%).

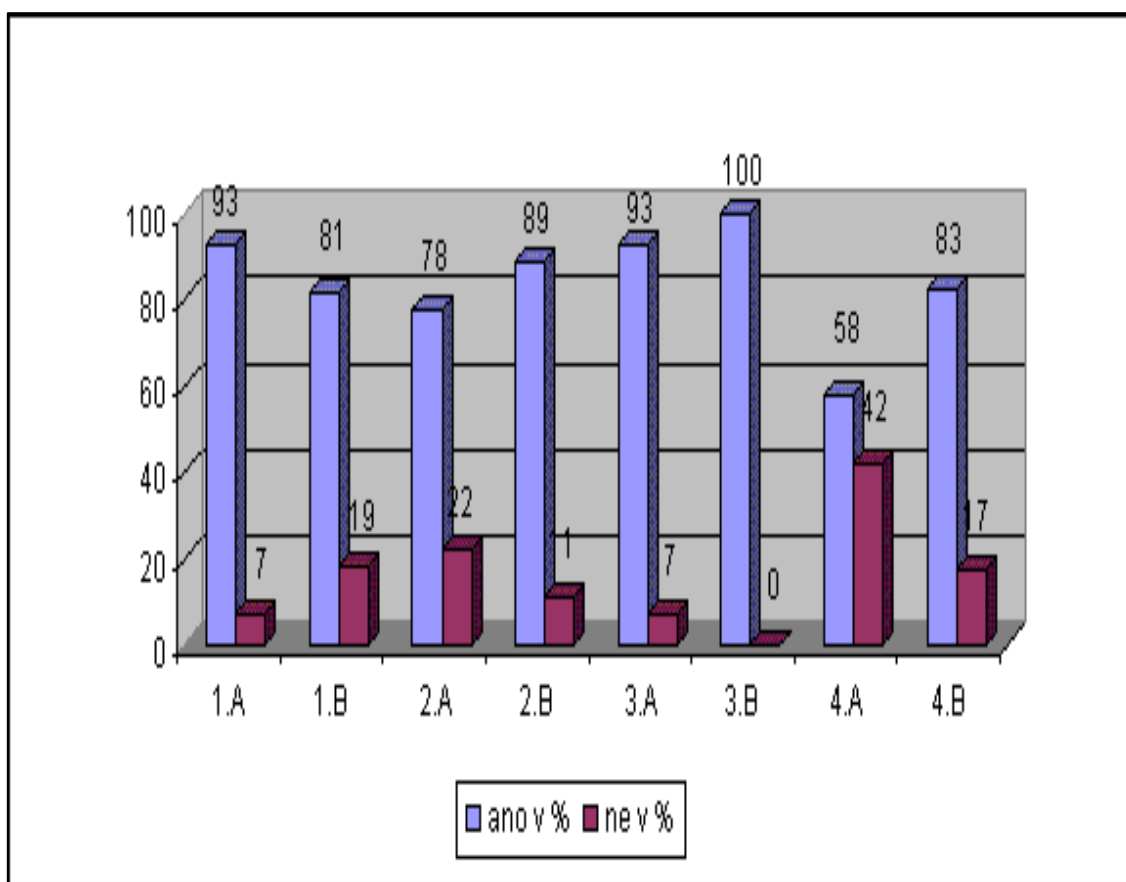
Graf 15: Spravedlivé hodnocení chování studentů třídním učitelem (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

V této otázce studenti hodnotili spravedlnost při hodnocení chování a to následovně: v 1.A si kladnou odpověď vybralo 28 studentů (97 %), v 1.B 24 studentů (89 %), ve 2.A 12 studentů (67 %), ve 2.B 16 studentů (99 %), ve 3.A 19 studentů (68 %), ve 3.B 14 studentů (78 %), ve 4.A 19 studentů (73 %) a v 4.B 18 studentů (78 %). Zápornou odpověď si zvolilo v 1.A 1 student (3 %), v 1.B 3 studenti (11 %), ve 2.A 6 studentů (33%), ve 2.B 2 studenti (11 %), ve 3.A 9 studentů (32 %), ve 3.B 4 studenti (22 %), ve 4.A 7 studentů (27 %) a ve 4.B 5 studentů (22 %).

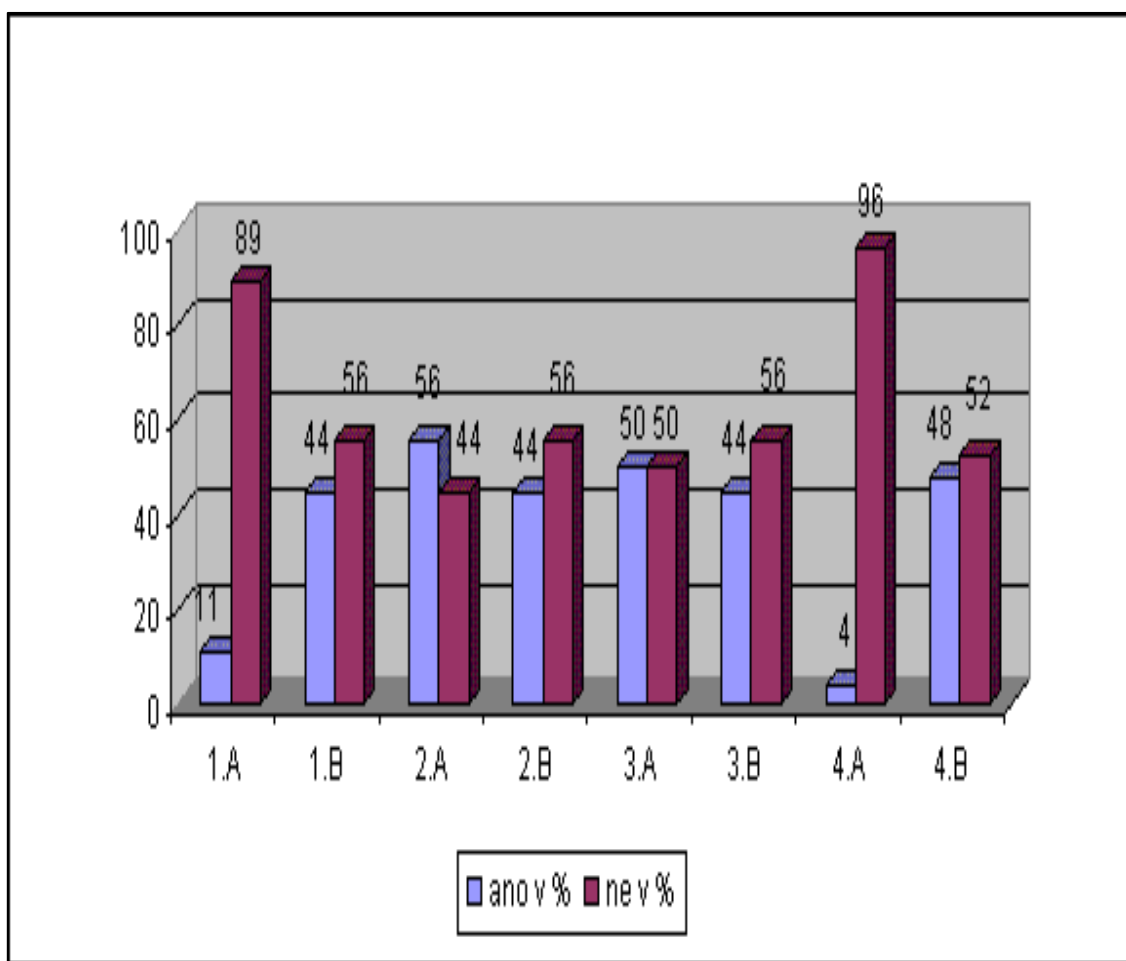
Graf 16: Spravedlivé hodnocení práce studentů třídním učitelem (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Opět i tato otázka se zabývala spravedlností, ale v tomto případě spravedlivým hodnocením práce studentů. Výsledky jsou tyto: v 1.A si kladnou odpověď vybralo v 1.A 27 studentů (93%), v 1.B 22 studentů (81 %), ve 2.A 14 studentů (78 %), ve 2.B 16 studentů (89%), ve 3.A 26 studentů (93 %), ve 3.B všichni studenti (100%), ve 4.A 15 studentů (58 %) a ve 4.B 19 studentů (83 %), zápornou odpověď si zvolilo v 1.A 2 studenti (7%), v 1.B 5 studentů (19 %), ve 2.A 4 studenti (22 %), ve 2.B 2 studenti (11 %), ve 3.A 2 studenti (7 %), ve 3.B žádný student (0 %), ve 4.A 11 studentů (42 %) a ve 4.B 4 studenti (17 %).

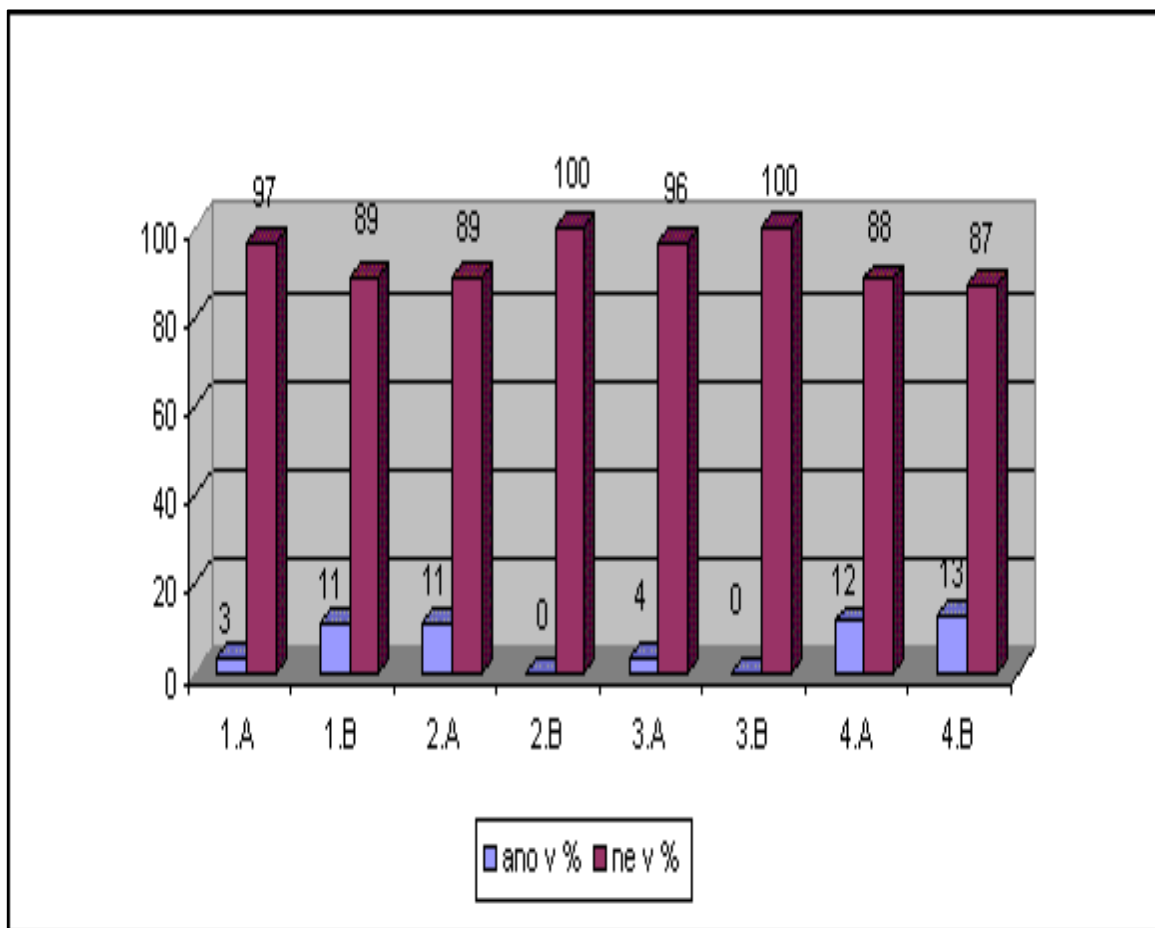
Graf 17: Chválení studenta třídním učitelem (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Zjistila jsem, že chválení třídními učiteli není až tak úplně samozřejmé. Podíváme-li se na hodnocení třídy 1.A, kladně odpovědělo 8 studentů (11 %), v 1.B 12 studentů (44%), ve 2.A 10 studentů (56 %), ve 2.B 8 studentů (44 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 8 studentů (44 %), ve 4.A 1 student (4 %) a ve 4.B 11 studentů (48 %). Zápornou odpověď zvolilo v 1.A 21 studentů (89 %), v 1.B 15 studentů (56 %), ve 2.A 8 studentů (44 %), ve 2.B 10 studentů (56 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 10 studentů (56%), ve 4.A 25 studentů (96 %) a ve 4.B 12 studentů (52 %).

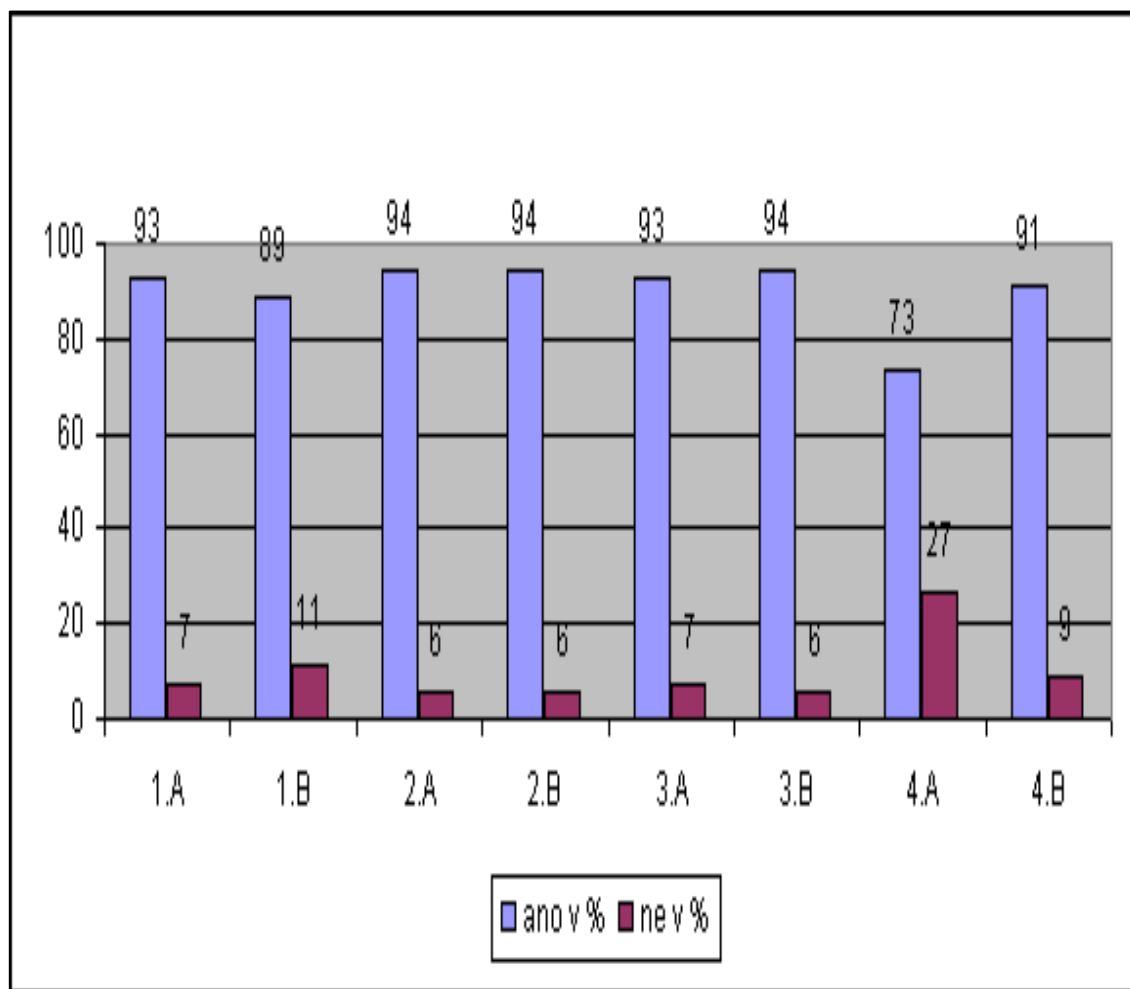
Graf 18: Negativní vlastnosti třídního učitele (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu dotazovaných zvolilo možnost „ANO“ v 1.A 1 student (3 %), v 1.B 3 studenti (11 %), ve 2.A 2 studenti (11 %), ve 2.B žádný student (0 %), ve 3.A 1 student (4 %), ve 3.B žádný student (0 %), ve 4.A 3 studenti (12 %) a v 4.B 3 studenti (13 %). Možnost odpovědi „NE“ vybralo v 1.A 28 studentů (97 %), v 1.B 24 studentů (89 %), ve 2.A 16 studentů (89 %), ve 2.B všichni studenti (100 %), ve 3.A 27 studentů (96 %), ve 3.B všichni studenti (100 %), ve 4.A 23 studentů (88 %) a ve 4.B 20 studentů (87 %).

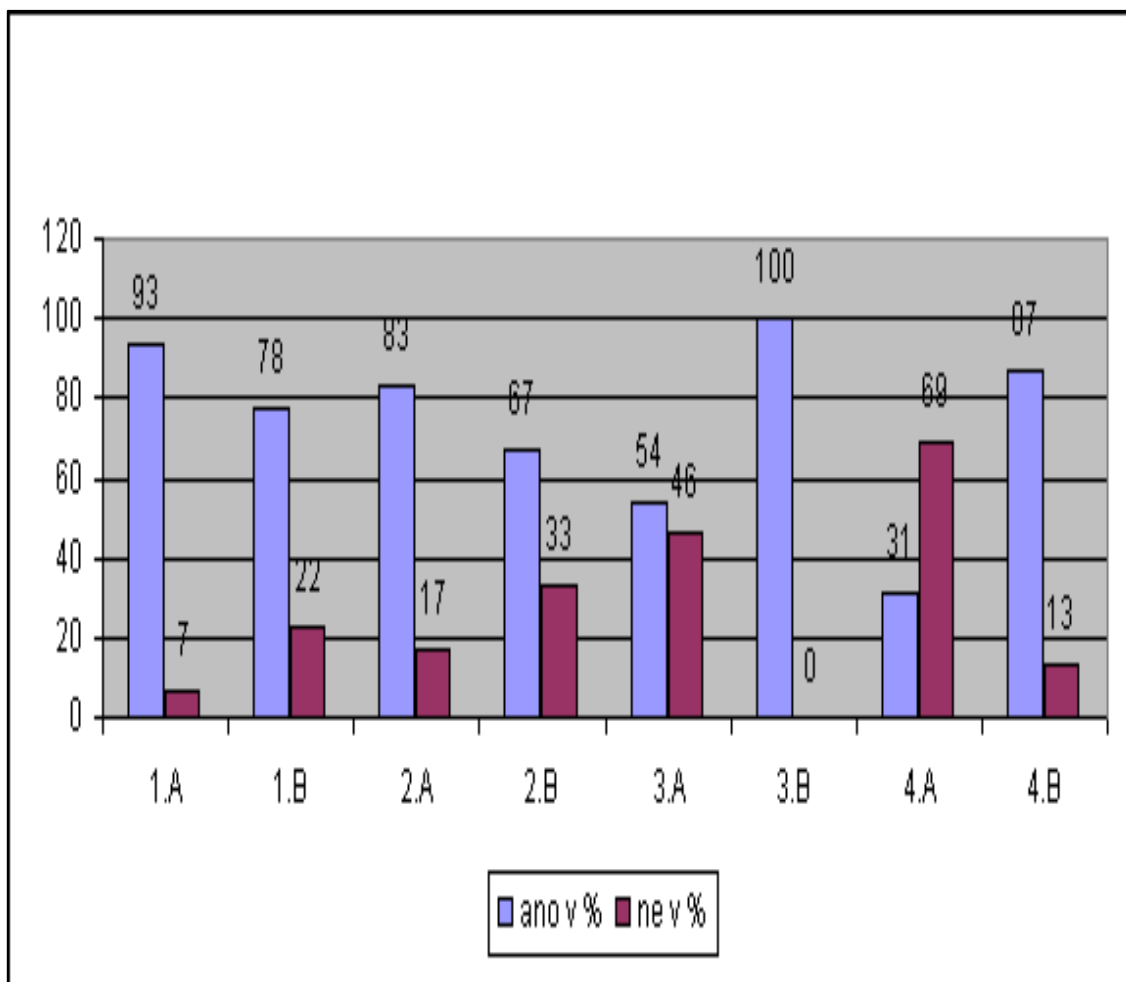
Graf 19: Vzájemná diskuse studenta a učitele (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Na tuto otázku respondenti odpověděli v největším počtu možností „ANO“: v 1.A 27 studentů (93 %), v 1.B 24 studentů (89%), ve 2.A 17 studentů (94 %), ve 2.B 17 studentů (94%), ve 3.A 26 studentů (93 %), ve 3.B 17 studentů (94 %), ve 4.A 19 studentů (17 %) a ve 4.B 21 studentů (19%). Možnosti „NE“ využilo v 1.A 2 studenti (7 %), v 1.B 3 studenti (11 %), ve 2.A 1 student (6 %), ve 2.B 1 student (6 %), ve 3.A 2 studenti (7 %), ve 3.B 1 student (6 %), ve 4.A 7 studentů (27 %) a ve 4.B 2 studenti (9%).

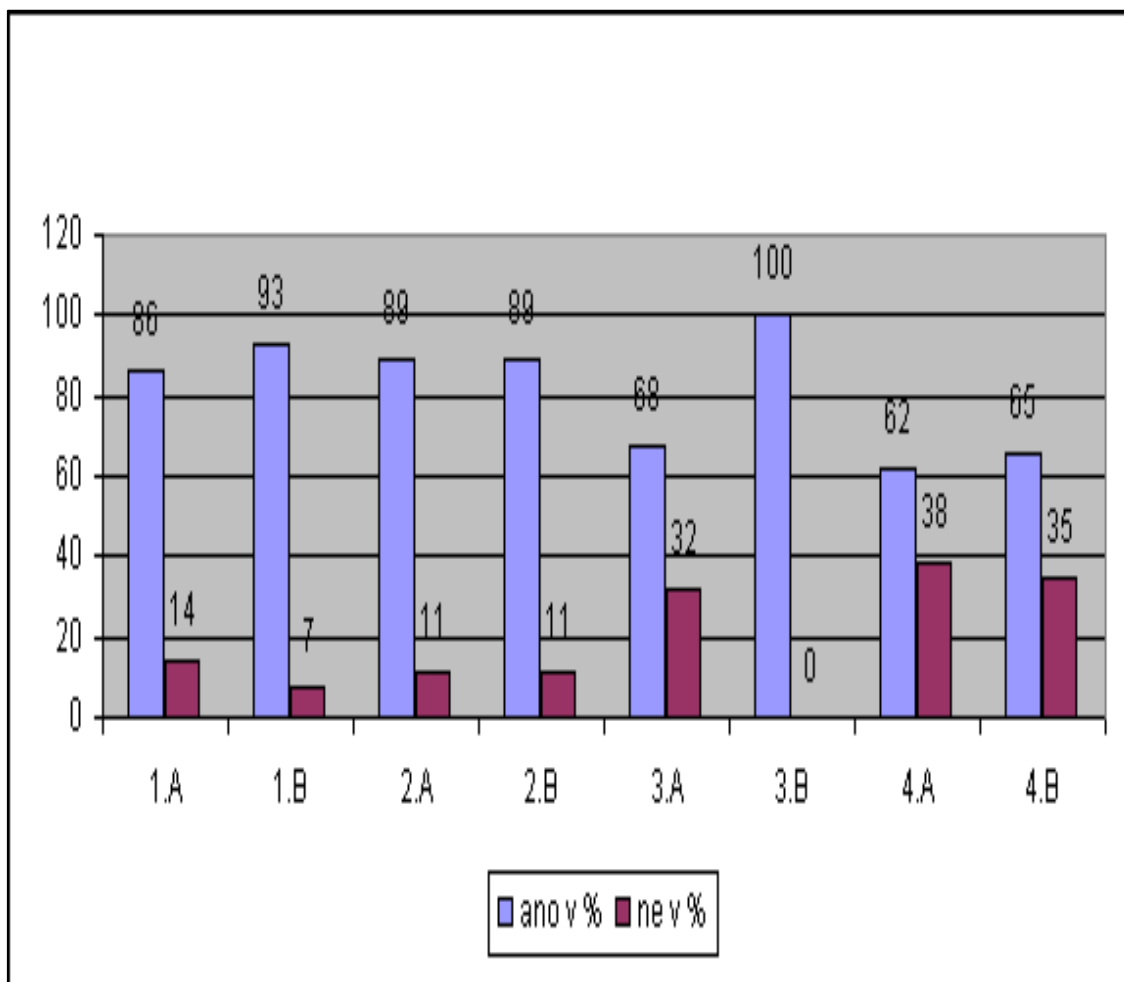
Graf 20: Nadšení ve vyučování třídního učitele (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Z této otázky vyznělo, že třídním učitelům nechybí nadšení, až na ojedinělé výjimky. Z celkového počtu respondentů odpovědělo „ANO“ v 1.A 27 studentů (93 %), v 1.B 21 studentů (78 %), ve 2.A 15 studentů (83 %), ve 2.B 12 studentů (67 %), ve 3.A 15 studentů (54 %), ve 3.B všichni studenti (100 %), ve 4.A 8 studentů (31 %) a ve 4.B 20 studentů (87 %). Odpověď „NE“ si vybralo v 1.A 2 studenti (7 %), v 1.B 6 studentů (22%), ve 2.A 3 studenti (17 %), ve 2.B 6 studentů (33 %), ve 3.A 13 studentů (46 %), ve 3.B žádný student (0%), ve 4.A 18 studentů (69 %) a ve 4.B 3 studenti (13 %).

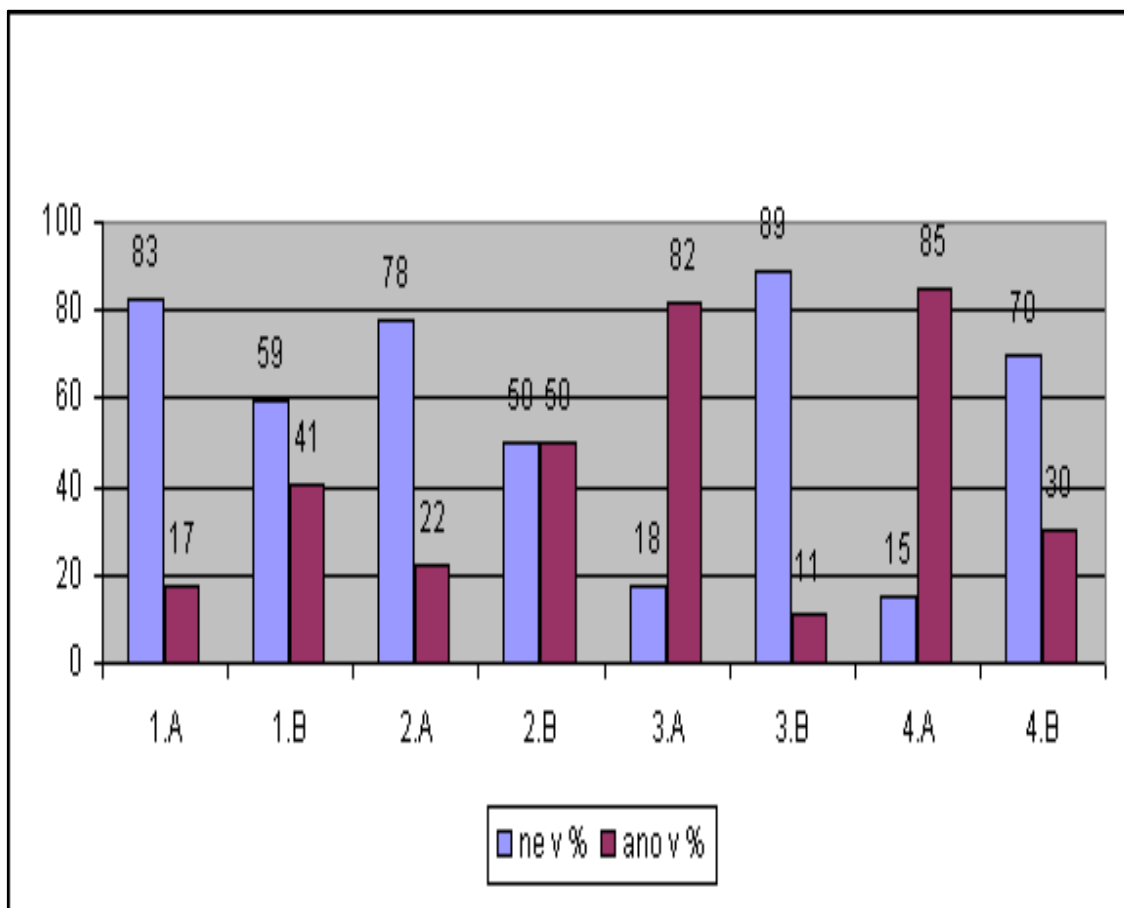
Graf 21: Humor a třídní učitel (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Podle dotazovaných studentů působí třídní učitelé spíše humorně, protože na tuto otázku odpovědělo „ANO“ v 1.A 25 studentů (86 %), v 1.B 25 studentů (93 %), ve 2.A 16 studentů (89 %), ve 2.B 16 studentů (89 %), ve 3.A 19 studentů (68 %), ve 3.B všichni studenti (100 %), ve 4.A 16 studentů (62 %) a ve 4.B 15 studentů (65 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 4 studenti (14 %), v 1.B 2 studenti (7 %), ve 2.A 2 studenti (17%), ve 2.B 2 studenti (11%), ve 3.A 9 studentů (32 %), ve 3.B žádný student (0%), ve 4.A 10 studentů (38 %) a ve 4.B 8 studentů (35 %).

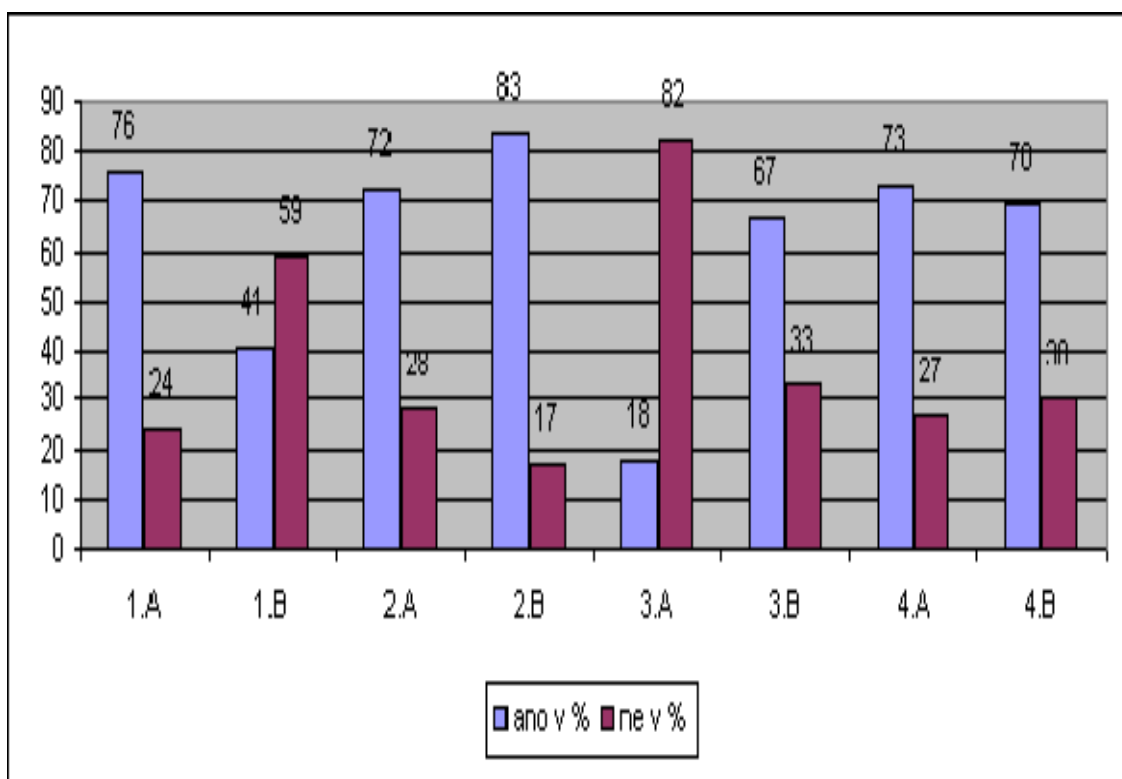
Graf 22 : Nuda při hodinách třídního učitele (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu dotazovaných se v 1.A 5 studentů (17%) domnívá, že se při hodině nudí, v 1.B 11 studentů (41 %), ve 2.A 4 studenti (22 %), ve 2.B 9 studentů (50%), ve 3.A 23 studentů (82 %), ve 3.B 2 studentů (11 %), ve 4.A 22 studentů (86 %) a ve 4.B 7 studentů (30 %). Studentů, kteří se nenudí, je v 1.A 24 (83 %), v 1.B 16 (69%), ve 2.A je to 14 studentů (78 %), ve 2.B 9 studentů (50 %), ve 3.A 5 studentů (18 %), ve 3.B 16 studentů (89%), ve 4.A 4 studenti (5 %) a ve 4.B 16 studentů (70 %).

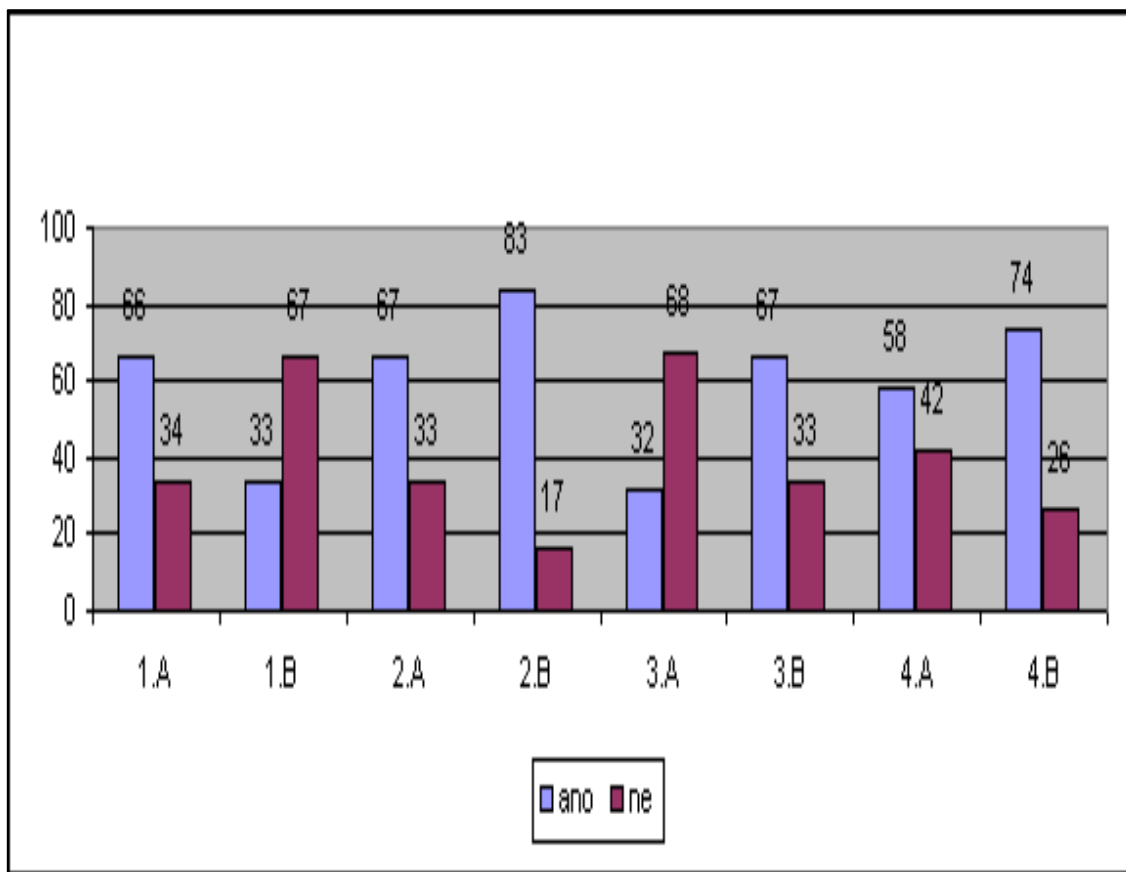
Graf 23a: Informovanost studentů třídním učitelem o kouření (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu dotazovaných si možnost odpovědi „ANO“ zvolilo v 1.A 22 studentů (76 %), v 1.B 11 studentů (41%), ve 2.A 13 studentů (72 %), ve 2.B 15 studentů (83 %), ve 3.A 5 studentů (18 %), ve 3.B 5 studentů (67 %), ve 4.A 19 studentů (73 %) a ve 4.B 16 studentů (70 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 7 studentů (24 %), v 1.B 16 studentů (59 %), ve 2.A 5 studentů (28 %), ve 2.B 3 studenti (17 %), ve 3.A 23 studentů (82 %), ve 3.B 6 studentů (33%), ve 4.A 7 studentů (27 %) a ve 4.B 7 studentů (30 %).

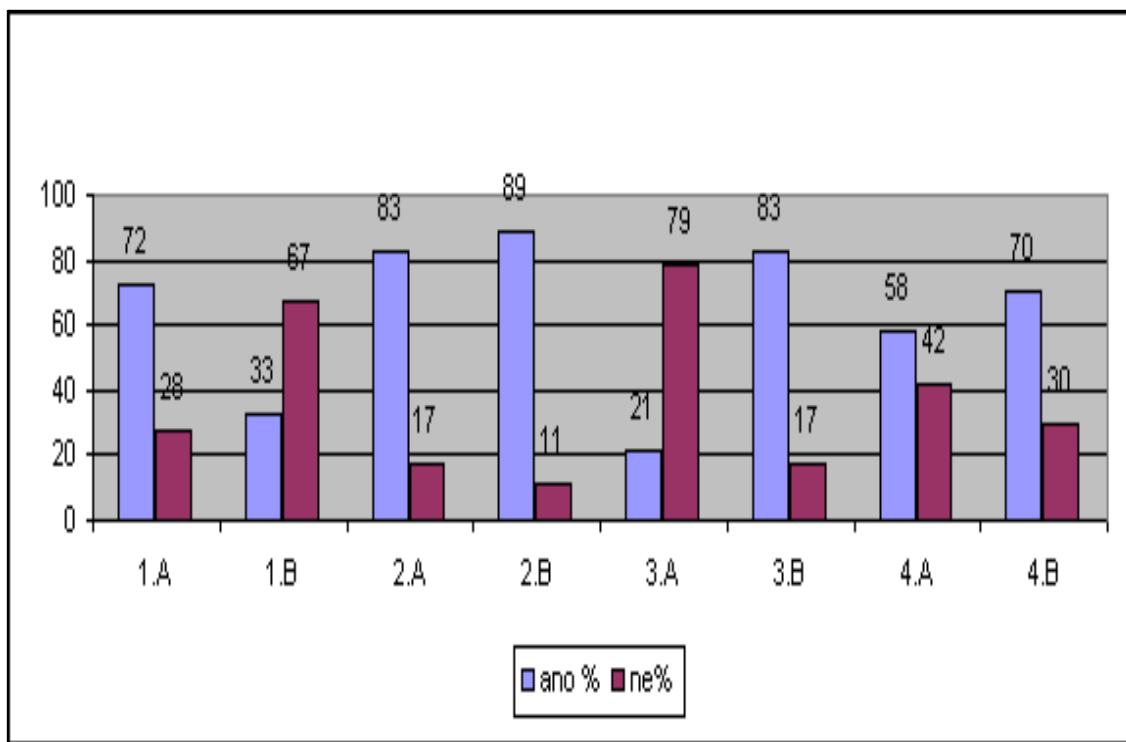
Graf 23b: Seznámení studentů třídním učitelem o účincích alkoholu (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu dotazovaných studentů zodpovědělo odpovědí „ANO“ v 1.A 19 studentů (66%), v 1.B 9 studentů (33 %), ve 2.A 12 studentů (67 %), ve 2.B 15 studentů (83 %), ve 3.A 9 studentů (32 %), ve 3.B 12 studentů (67 %), ve 4.A 15 studentů (58 %) a ve 4.B 17 studentů (74 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 10 studentů (34 %), v 1.B 18 studentů (67 %), ve 2.A 6 studentů (33 %), ve 2.B 3 studenti (17 %), ve 3.A 19 studentů (68 %), ve 3.B 6 studentů (33%), ve 4.A 11 studentů (42 %) a 4.B 6 studentů (26 %).

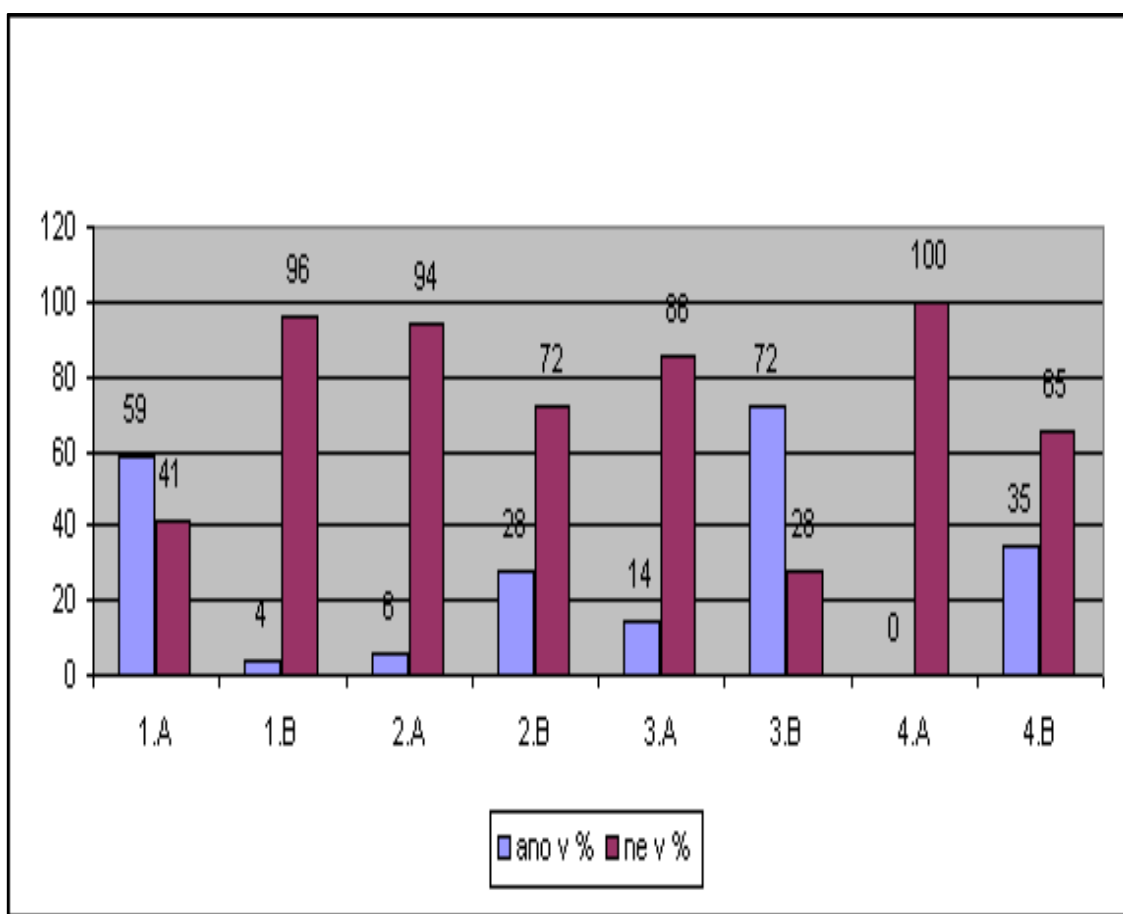
Graf 23 c: Znalost studentů třídním učitelem o nepříznivých účincích drog (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Dotazování u této otázky volili odpověď „ANO“ v 1.A 21 případech (72 %), v 1.B v 9 případech (33 %), ve 2.A volilo kladnou odpověď 15 studentů (83 %), ve 2.B 16 studentů (89 %), ve 3.A 6 studentů (21 %), ve 3.B 15 studentů (83 %), ve 4.A 15 studentů (58 %) a ve 4.B 16 studentů (70 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 8 studentů (28 %), v 1.B 18 studentů (67 %), ve 2.A 3 studenti (17 %), ve 2.B 2 studenti (11 %), ve 3.A 22 studentů (79 %), ve 3.B 3 studenti (17%), ve 4.A 11 studentů (42 %) a ve 4.B 7 dotazovaných studentů (30 %).

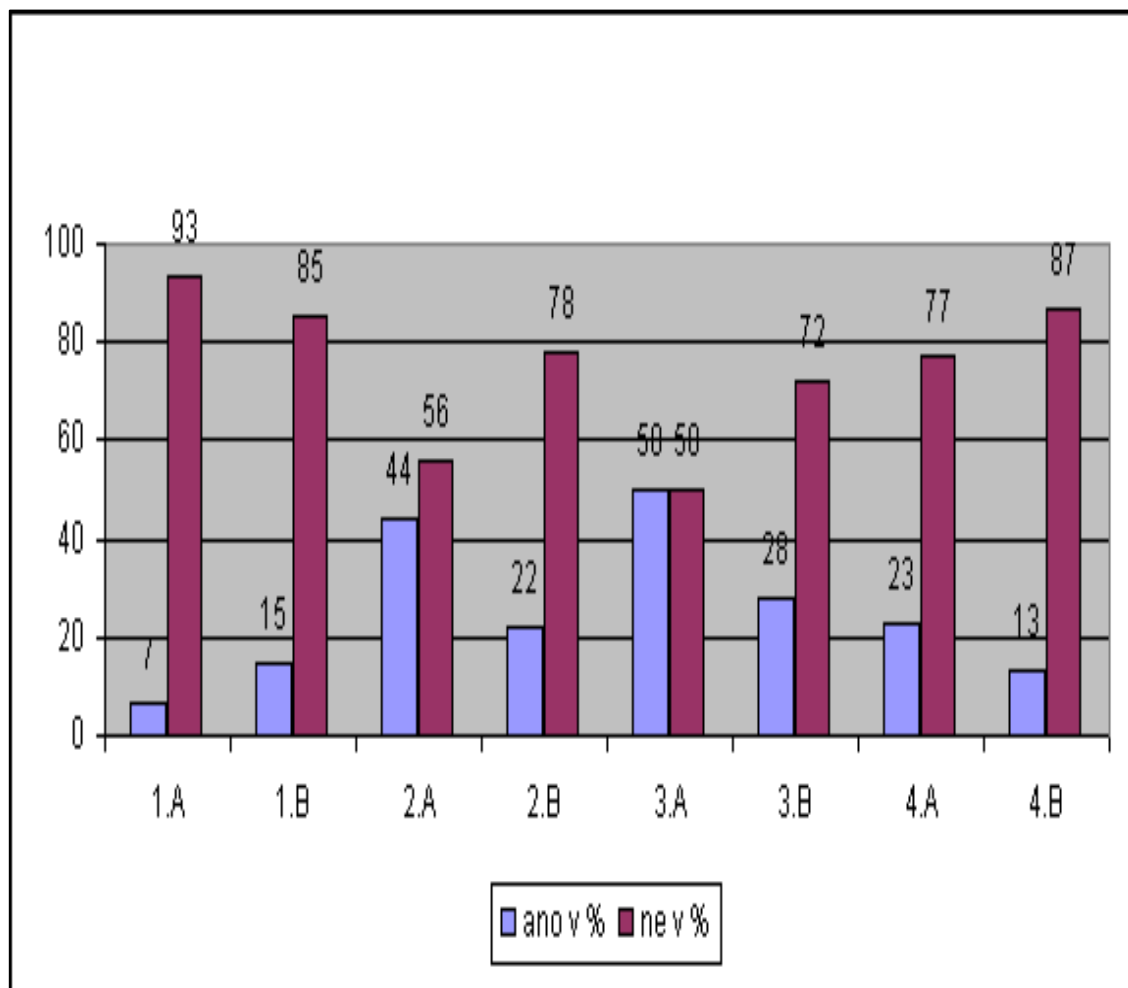
Graf 24: Sexuální výchova (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Respondenti zvolili možnost odpovědi „ANO“ v 1.A 17 případech (59 %), v 1.B v 1 případě (4 %), ve 2.A kladnou odpověď zvolil 1 student (6 %), ve 2.B 5 studentů (28 %), ve 3.A 4 studenti (4%), ve 3.B 13 studentů (72 %), ve 4.A žádný student (0 %) a v 4.B 8 dotazovaných studentů (35 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 12 studentů (41 %), v 1.B 26 studentů (96 %), ve 2.A 17 studentů (94 %), ve 2.B 13 studentů (72 %), ve 3.A 24 studentů (86%), ve 3.B 5 studentů (28%), ve 4.A 26 studentů (100 %) a ve 4.B 15 studentů (65 %).

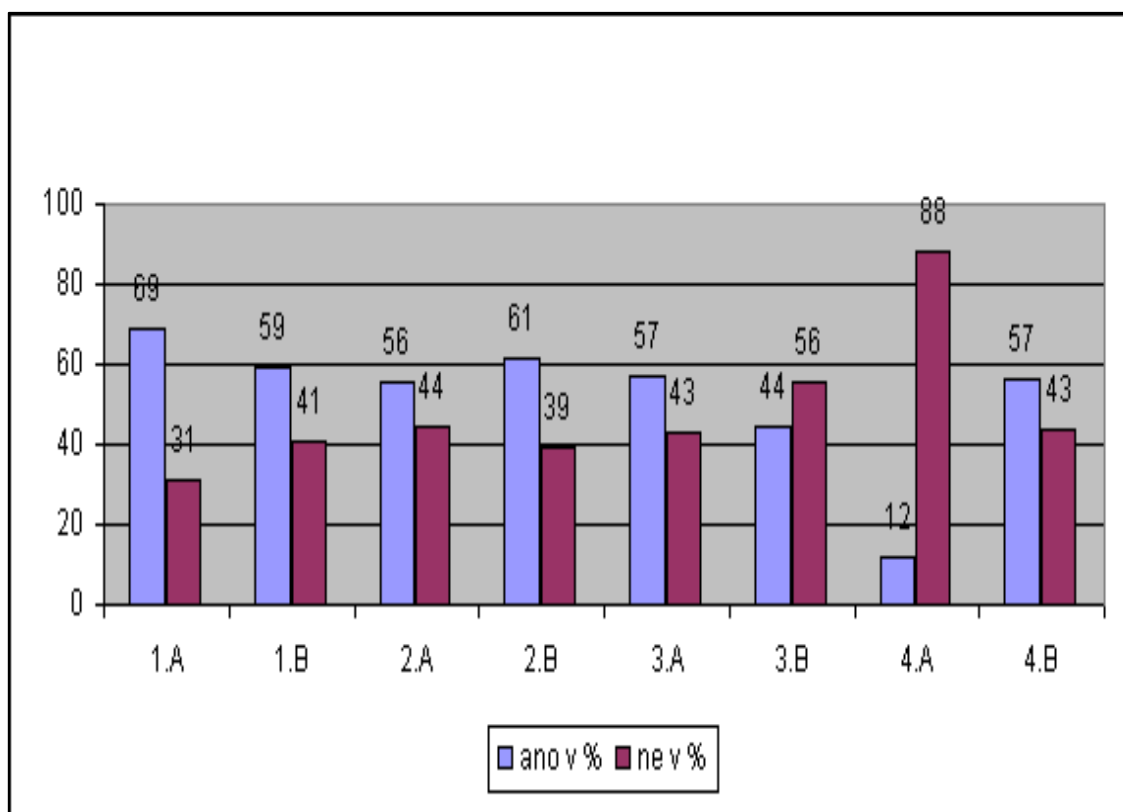
Graf 25: Šikana ve třídě (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Odpověď „ANO“ na tuto otázku volili v 1.A 2 dotazovaní studenti (7 %), v 1.B 4 studenti (15 %), ve 2.A 8 studentů (44 %), ve 2.B 4 studenti (22 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 25 studentů (8 %), ve 4.A 6 studentů (23 %) a ve 4.B 3 studenti (13 %). Odpověď „NE“ si volilo v 1.A 27 studentů (93 %), v 1.B 23 studentů (85 %), ve 2.A 10 studentů (56 %), ve 2.B 14 studentů (78 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 13 studentů (72%), ve 4.A 20 studentů (77 %) a ve 4.B 20 studentů (87 %).

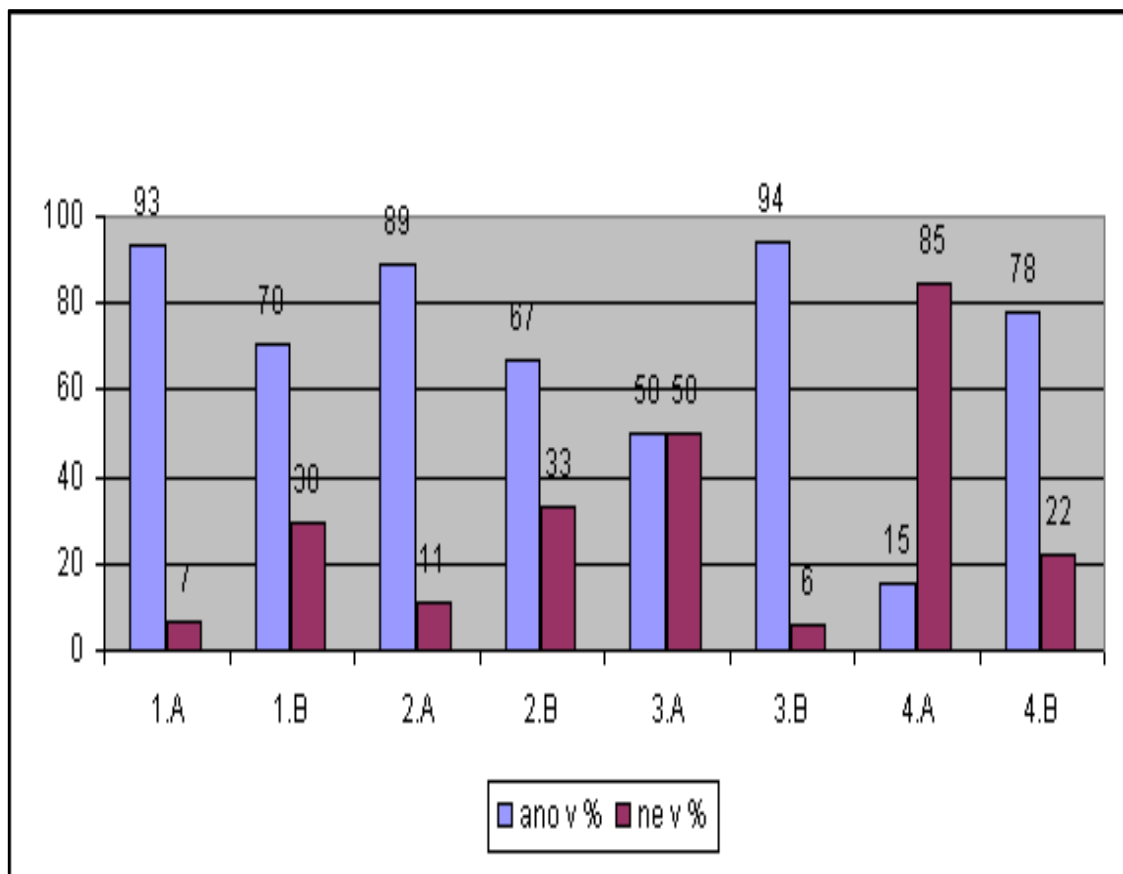
Graf 26: Rodiče a třídní učitel (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Respondenti zvolili možnost „ANO“ v 1.A ve 20 odpovědích (69 %), v 1.B kladně odpovědělo 16 studentů (59 %), ve 2.A 10 studentů (56 %), ve 2.B 11 studentů (61 %), ve 3.A 16 studentů (57 %), ve 3.B 8 studentů (44 %), ve 4.A 3 studenti (12 %) a ve 4.B 13 studentů (57 %). Odpověď „NE“ si zvolilo v 1.A 9 studentů (31 %), v 1.B 11 studentů (41 %), ve 2.A 8 studentů (44 %), ve 2.B 7 studentů (39 %), ve 3.A 12 studentů (43 %), ve 3.B 10 studentů (56 %), ve 4.A 23 studentů (88 %) a ve 4.B 10 studentů (43 %).

Graf 27: Interakce třídní učitel a student (v %)



Zdroj: Vlastní výzkum

Nejvíce dotazovaných studentů volilo možnost odpovědi „ANO“, a to v 1.A ve 27 případech (93 %), v 1.B v 19 případech (70 %), ve 2.A takto odpovídalo 16 studentů (89 %), ve 2.B 12 studentů (67 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 17 studentů (94 %), ve 4.A 4 studenti (15 %) a ve 4.B 18 studentů (78 %). Odpověď „NE“ si volilo v 1.A 2 studenti (7 %), v 1.B 8 studentů (30 %), ve 2.A 2 studenti (11 %), ve 2.B 6 studentů (33 %), ve 3.A 14 studentů (50 %), ve 3.B 1 student (6 %), ve 4.A 22 studentů (85%) a ve 4.B 5 studentů (22 %).

4. 2. Interview s pedagogy

Další výzkumnou metodou, kterou jsem použila, je interview. Důvodem bylo nejen zachytit fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.

Použila jsem polostrukturované interview.

Rozhovor se odehrával v příjemném prostředí studovny Střední zdravotnické školy Klatovy. Diskutujícími byly třídní učitelky z osmi tříd dané střední školy. Ročníky jsou zde rozděleny na 1.- 4. ročník a paralelní třídy máme rozděleny na A a B. Od prvního až do třetího ročníku zde běží obor zdravotnický asistent, ve čtvrtých ročnících dobíhá obor všeobecná sestra.

Tázající (T): Myslíte, že jako třídní učitel můžete přispět ke spokojenosti ve své třídě?

Odpovědi zněly vesměs ano, jen třídní v 1.A dala zajímavý podnět: Pokud žáci sami chtějí?

T: Jste ve vašem třídním kolektivu oblíben?

Většina odpovědí ano, jen třídní 4.A odpovídala takto: „U některých studentů ano, u další části nikoliv! Třídní 3.A rezolutně ne!“

T: Rozpoznáte konflikty ve své třídě?

Tady se již odpovědi různily: třídní 1.A- Pokud mí studenti chtějí, tak ano. Třídní 1.B, 2.A, 2.B odpovídaly, že ano; třídní 3.A se vyjádřila, že někdy; třídní 3.B částečně; třídní 4.A spíše ano, ale někdy ne. Třídní 4.B je schopna rozeznat konflikty ve své třídě.

T: Velice zajímavou a hodně diskutovanou otázkou je ŠIKANANA?

Třídní 4.A šikanu řešila ve své třídě v minulém školním roce. Věkově starší studentka označila chování třídy vůči její osobě jako šikanování.

T: Jste nápomocny těm, kteří řeší neúspěch?

Všech osm třídních učitelek se shodlo, že určitě jsou nápomocny těm, kteří neúspěch chtějí řešit a o pomoc požádají.

T: Je učivo pro studenty obtížné?

Všechny třídní učitelky se shodly, že je. Jen třídní 3.B má dojem, že učivo tak obtížné není, a vše je na snaze studentů a v přístupu k učení.

T: Jsou ve vaší třídě přátelské vztahy?

Třídní učitelky 2.B, 3.A a 4.A označily tyto vztahy jako průměrné, ostatní třídní se domnívají, že vztahy ve své třídě mohou hodnotit jako přátelské.

T: Existuje vzájemná spolupráce mezi třídními učiteli?

Všichni dotazovaní třídní učitelé potvrdili spolupráci. Jen třídní učitelka 2.A odpověděla, jak s kým?

T: Pomáháte začínajícím třídním učitelům?

Na tuto otázku odpovídali třídní učitelé 4.A, 4.B, 3.A, 3.B, 2.B, kteří jsou již třídními učiteli po několikáté, a shodli se, že své zkušenosti rádi předají svým méně zkušeným a začínajícím kolegům. Pokud ovšem o to stojí?

T: Máte nějaký zajímavý zážitek s vaší třídou?

Každý třídní má zážitků se svými studenty velké množství. Nejčerstvější zážitek měla kolegyně – třídní 4.A, kterou celá třída vyvedla aprílem. Dostala SMS zprávy na svůj

mobilní telefon, že valná část třídy nepřijde v pondělí do školy. Důvody byly různé a paní třídní učitelka uvěřila, ale v dané pondělí byla překvapena, že absence byla nulová.

Krásně tuto diskusi uzavřela třídní 4.B – S mojí třídou je každá hodina neopakovatelná, vždy mě překvapí – v dobrém i zlém! O legraci není nouze!

T: Chtěly byste zlepšit vztahy s vaší třídou?

Myslela jsem, že tato otázka je bezpředmětná, ale bylo zajímavé, že všechny třídní k mému velkému úžasu odpověděly, že by je určitě zlepšit chtěly! Třídní učitelka 1.A by chtěla více poznat studenty mimo školu.

T: Vztah třídní učitel a třídní kolektiv je bezkonfliktní?

1.A, 3.B - v těchto třídách jsou vztahy bezkonfliktní. 1.B, 2.A, 2.B, 3.A - tyto vztahy nejsou až tak bezkonfliktní. Třídní učitelka 4.A má dojem, že bezkonfliktní vše bylo do 3. ročníku. Třídní 4.B zjistila, že vztahy jsou částečně bezkonfliktní.

T: Máte dostatek času na zvládnutí třídních povinností?

Převážná většina třídních učitelek odpovídala, že dostatek času je, ale více času by potřebovaly třídní učitelky 2.B, 3.A a 4.B.

T: Znáte dobře jednotlivé žáky vaší třídy?

Třídní učitelka 1.A, což je pochopitelné úplně pravdivě odpověděla, že své studenty ještě opravdu dobře nezná, stejně jako třídní paralelní 1.B. Třídní druhých ročníků spíše odpovídaly, že své žáky znají částečně. Třídní učitelka 3.A je dobře nezná a třídní 3.B je zná dobře stejně jako třídní učitelka 4.A. Třídní učitelka 4.B má dojem, že je zná jen částečně.

T: Rozlišujete hodné a zlobivé žáky?

Při této otázce zazněly rozporuplné odpovědi. Třídní učitelka 1.A. je takto rozlišuje, i třídní učitelka 2.A. a též třídní učitelka 3.B. Ostatní třídní učitelky odpověděly, že nikoliv. Převaha odpovědí byla spíše ne! Jednalo se o třídní učitelky zkušené i nezkušené.

T: Spolupracují s vámi rodiče vašich studentů?

V 1.A. spolupracují zatím jen částečně, v 1.B. zatím nespolupracují. V ostatních třídách spolupráce probíhá. Ve 4.B. probíhá spolupráce též a je tam spíše preferován individuální přístup. Pocit nedostatečné spolupráce je spíše vyvolán krátkým působením dané třídní učitelky prvního ročníku.

T: Probíráte se studenty sexuální výchovu?

2.B a 4.B jsou třídy, které třídní učitelé o sexuální problematice informují. Vzhledem k zaměření naší školy ostatní spíše spoléhají, že tato otázka bude probírána v rámci výuky odborných předmětů.

T: Probíráte nepříznivé účinky kouření, alkoholu a drog?

Je zajímavé, že i tyto otázky se spíše snažily třídní učitelky přesunout opět do výuky odborných předmětů, než by se této problematice věnovaly při třídnických hodinách.

Domnívám se, že tato vzájemná diskuse byla velice zajímavá a snad přispěje ke zlepšení vztahů mezi jednotlivými třídními učitelkami a k poučení mladých třídních učitelek.

5. Diskuse

Cílem této práce bylo zmapovat možný vliv komunikace mezi studentem a pedagogem na Střední zdravotnické škole v Klatovech na pozitivní ovlivnění sociálního klimatu ve třídě. Respektive zjistit, jak interakci vnímají samotní studenti a učitele.

Otázky v dotazníku byly uzavřené a sloužily k charakteristice zkoumaného vzorku studentů.

V prvním grafu je zobrazen poměr dívek a chlapců. Počet dívek je vyšší, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že respondenti jsou ze střední zdravotnické školy.

Rozdělení studentů do jednotlivých ročníků dle věku a zaměření mapuje graf 2. Věkový průměr v jednotlivých třídách odpovídá celkovému průměrnému věku pro daný ročník.

V následujícím grafu 3 je znázorněno, jak to vypadá na střední škole s oslovováním studentů svými učiteli. Domnívala jsem se, že studenti jsou oslovováni spíše jménem, a to se mi potvrdilo. Z toho vyplývá, že studenti nejsou oslovováni příjmením, což je to dáno také tím, že střední zdravotnická škola je menší a tudíž vztahy i atmosféra jsou přátelštější.

Myslím, že projevování úcty studentů slůvkem „prosím“ a „děkuji“ je samozřejmé. Odpovídají tomu i procenta grafu 4 v jednotlivých třídách. Domnívám se jen, že vyšší procento studentů, kteří mají pocit, že se to tak neděje, je ve třídě 1.B, a to 5 studentů (19 %) a ve třídě 4. A je to též 5 studentů (19 %). Vzhledem k tomu, že se všeobecně převažuje slušné společenské chování a projev úcty od studentů. Měli bychom jako pedagogové jít příkladem a minimálně tyto jednoduché společenské věty používat.

Otázka týkající se zesměšňování studentů dopadla v grafu 5 pro jednotlivé třídní učitele velice příznivě jen 2 respondenti (11 %) ve 2.A mají dojem, že jsou zesměšňováni a taktéž 3 respondenti (13 %) ve 4.B. Čím je tento dojem vyvolán?

Trpělivost třídního učitele je podle odpovědí studentů opravdu vysoká. V některých třídách se v grafu 6 na tom shodli ve 100 % případech, a to bylo v 1.B a ve 2.B. Trpělivá učitelka není dle vyjádření 5 studentů (28 %) ve 2.A a ve 4.A 16 studentů (62 %), menší počet je ve 4.B a to 6 studentů (26 %). Jednou z důležitých vlastností je právě

trpělivost s vyvíjejícím se jedincem doma nebo ve škole. To, že spousta učitelů třeba svoji trpělivost se studenty ztrácí, je možná zarážející. Na druhou stranu je třeba, aby se také studenti zamysleli nad tím, jestli záměrně svým chováním neprovokují své učitele a následně sami snižují jejich trpělivost.

Zabývá se vůbec učitel osobností studenta jako jednotlivce? Nemá student pocit toho, že se ztrácí jeho vlastní lidské já? Zajímavě dopadla tato studie, graf 7, v 1.B, kde 13 studentů (48 %) se vyjádřilo kladně, ovšem 14 studentů (52 %) se vyjádřilo záporně. Nejvíce záporných odpovědí se vyskytlo ve třídě 4.A a to 20 studentů (77 %). Individuální přístup k jednotlivci je v současné době jedna z hlavních zásada principů alternativních škol. Respektovat osobnost dítěte, dospívajícího nebo dospělého člověka je nutností ve všech sférách, ať už v sociálních, zdravotních, tak hlavně v pedagogice. Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže a snažíme se omezit příznaky. Zmírnit problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte **(62)**. Kvalitní učení potřebuje pocit bezpečí a smysluplnost. Strach, úzkost a stres nemají jen negativní účinky na vývoj osobnosti dítěte, ale také na vztah k učení **(37)**.

Dbá třídní učitel na názory svých učitelů? Staráme se o to, jaké mají názory? Celkově si myslím, že tato otázka dopadla ku prospěchu třídních učitelů. Jen 4 studenti (22 %) ve 2.A ví, že na jejich názory se nebere ohled, a vysoké procento je ve třídě 4.A, kde 16 studentů (62 %) má stejný pocit. (graf 8)

Potřeby studenta jsou pro třídní učitele určitě důležité, a proto se podíváme na výsledek v grafu 9: 21 studentů (81 %) ve 4.A se vyjádřilo, že není dbáno na jejich potřeby a 10 studentů (43 %) ve 4.B není též zanedbatelné číslo. Vzhledem k zaměření školy, kde se již v prvním ročníku seznamují s Maslowovou hierarchií potřeb, je přinejmenším zarážející, proč tolik studentů má pocit, že jejich potřeby zohledňovány nejsou.

Na pocity svých žáků dle grafu 10 moc nedbá třídní učitelka v 1.B 18 studentů (67 %) a už vůbec ne ve 4.A, kde bylo 24 studentů (92 %) přesvědčeno o záporné odpovědi. Bude dítě žít v ovzduší kritizování, učí se odsuzovat, pokud je v ovzduší nepřátelství, učí se útočit a v ovzduší výsměchu, učí se nejistotě. Také však naopak: v ovzduší

bezpečí se učí důvěřovat, je – li povzbuzováno, učí se sebedůvěře, je – li přijímáno a uznáváno, učí se mít rádo samo sebe, žije –li v ovzduší lásky a přátelství, učí se hledat a nacházet lásku vedle sebe (37).

Smích je kořením života! Žáci se smějí, ale někdy je smích potlačován strachem, a to bohužel ve 2.B 5 studentů (28 %) a ještě ve 3.B, ta je zastoupena 4 studenty (22 %) (graf 11).

Graf 12 nám potvrdil, že dotazovaní studenti se ve většině případů setkávají hojně mimo školní třídu. Jen ve 3.A odpovědělo 6 studentů (21 %), kteří se se svými spolužáky nesetkávají, podobný výsledek je i ve 4.A 5 studentů (19 %). Je to způsobeno spíše větší vzdáleností bydliště studentů a vybrané střední školy.

V grafu 13 se studenti vyjadřovali, zda mají ve třídě žáky, kteří nejsou ostatními uznáváni. V každé třídě se vyskytlo velké procento studentů, kteří nejsou ostatními uznáváni. Nejvyšší procento se vyskytlo ve 3.A - 26 studentů (93 %), 4.A 24 studentů (92 %), ve 2. A 16 studentů (80 %). Toto vysoké procento mě velice překvapilo. Myslím si, že ve třídách, kde se cítí více jak padesát procent studentů ostatními neuznáváno, by bylo třeba udělat nějaké rozumné výchovné opatření. Určitě by bylo dobré kontaktovat výchovného poradce na střední škole.

Učitel by neměl v žádném případě podporovat to, aby někteří studenti vynikali na úkor jiných. Bohužel, dle grafu 14 se to děje ve třídě 4.B - 9 studentů (39 %) a ve 4.A 10 studentů (38 %). V obou prvních ročnících nepodporují třídní učitelé, aby žáci vynikali na úkor ostatních. V obou třídách záporně odpovědělo 100 % studentů – 1.A 29 studentů a v 1. B 27 studentů.

V této otázce (graf 15) jsem hodnotila, zda třídí učitel spravedlivě hodnotí chování svých žáků. V tomto hodnocení jsem byla spokojena. Je vidět, že třídní učitelé hodnotí chování svých žáků velice kladně. Ve třídě 2.A 6 studentů (33 %) si myslí, že není spravedlivě hodnoceno třídním učitelem a ještě ve 3.A 9 studentů (32 %) má stejné pocity. Myslím si, že toto procento je velice nízké a v žádné třídě nepřesáhlo padesáti procent.

Školní hodnocení je informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Školní hodnocení je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole

dosahuje předpokládaných cílů. Zpětná vazba pomáhá učitelům zlepšovat vlastní pedagogickou práci.

Neméně důležité je, že učitel, který umí dobře hodnotit a rozumí svému hodnocení tak, aby je uměl bez potíží vysvětlovat, také své žáky učí dobře hodnotit. I pro ně se pak hodnocení stává výtečným pracovním nástrojem, který jim bude sloužit po celý život. **(49).**

Graf 16 se zabývá otázkou spravedlnosti a tím jak hodnotí třídní učitel spravedlivě práci studenta. Ve 3.B hodnotí třídní učitel práci svých studentů stoprocentně, ale ve třídě 4.A není hodnocena spravedlivě práce u 11 studentů (42 %).

V tomto grafu 17 vyšlo, že chválení není doménou třídních učitelů. Všude v pedagogické literatuře se dočítáme, že pochvala jako nástroj pozitivní motivace, kdy takto můžeme zvyšovat efektivitu učební činnosti žáků, je velice nutná a potřebná. Z výsledků je však patrné, v praxi to takto často nefunguje. V 4. A není chváleno 25 studentů (96 %) a v 1.A 21 studentů (89 %).

V této otázce jsem se ptala na negativní vlastnosti učitele a byla jsem ráda, že tyto vlastnosti se nepotvrdily. Nejvyšší procento bylo v grafu 18 ve 4.B - 3 studenti (13 %) a ve 4. A 3 studenti (12 %) se domnívají, že učitel je nepřátelský, nadává křičí. Je možné, že je to způsobeno již předmaturitním stresem u obou třídních učitelek čtvrtých ročníků.

V grafu 19 zde jsem se dozvěděla, že až na výjimky, je možná vzájemná diskuse, jak ze strany studentů, tak ze strany učitelů. Jen ve 4.A si zápornou odpověď vybralo 7 studentů (27 %), což bylo nejvíce ze všech ostatních tříd.

Nadšení pro profesi učitele je, myslím, jednou z vlastností, která by neměla modernímu pedagogovi chybět. Vnímá-li učitel svoji profesi jako zdroj radosti, která mu dodává energii, pak ji vykonává se zápalem, z lásky, pro uspokojení z činnosti samé **(27)**. Myslím si, že hlavně začínající učitelé jsou nabití nadšením, ale starší generace učitelů to nadšení lety postupně ztrácí, což je škoda, i když v mém dotazníku se tato prognóza úplně nepotvrdila. Dle grafu 20 v 3.A - 13 studentů (46 %) si myslí, že jejich třídní učitelka nevyučuje s nadšením. Nejhuře s nadšením třídního učitele dopadla 4.A 18 studentů (69 %). Obě tyto třídní učitelky patří do střední generace. S nejvyšším nadšením dle studentů ve 100 % vyučuje třídní učitelka 3.B, která patří též do střední

generace. Dlouhodobě záporná energetická bilance může učitele přivést do stavu nazývaného syndrom vyhoření. K jeho hlavním projevům patří deprese, lhostejnost, cynismus, ztráta sebedůvěry, časté nemoci nebo tělesné potíže.

Jedno české přísloví říká „humor je koření života“. I správný pedagog by asi neměl mít k humoru daleko. V grafu 21 dle studentů 3.B (100 %) opravdu pedagogům a zvláště třídní 3.B nechybí. V jiných třídách, např. ve 4. B je humoru méně - 8 studentů (35 %).

Následující otázka nudy při hodinách – graf 22, které vyučuje třídní učitelka byla zajímavá. Nudících se žáků bylo v jednotlivých třídách více, nejvíce ve 4.A 22 studentů (86 %) a ve 3.A 23 studentů (82 %). Zajímavá byla situace ve 2.B, kde nudících se a nenudících studentů bylo padesát na padesát procent. Podle Canfielda může být nuda ve vyučování výsledkem frustrace poznávacích potřeb. Pokud student danému učivu neporozumí, často svoji pozornost přesouvá jiným směrem, než kam směřuje výklad učitele. Úloha pedagoga je zcela nezastupitelná – na něm závisí, jaké informace a jakým způsobem, postupem, metodou, předává studentům. Žáky je potřeba motivovat tak, aby je problém zaujal a tím se sami na eliminaci nudy podíleli (54).

V dnešní moderní době můžeme předpokládat, že se téměř každý mladý člověk setká s kouřením nejen pasivně, ale i aktivně. Třetina z nich se brzy stává na kouření závislá. Mezi hlavní vlivy podporující kouření patří vliv kamarádů v partách, kde se mladí kuřáci cítí mezi dospívajícími zralejší a vyspělejší. Dále jsou to ve velké míře masová komunikační média – film, televize, reklama (4). V ČR kouří přibližně 30 % dospělé populace. Tabakismus představuje jeden ze závažných zdravotnických problémů. V případě kouření je zajímavé, že jsou studenti s nepříznivými vlivy kouření na jejich zdraví seznamováni svými třídními. Ve všech třídách jsou studenti seznamováni s nepříznivými účinky kouření více jak v padesáti procentech, jen ve 3.A je seznámeno 18% (5 studentů) a v 1.B 41 % 11 studentů. (graf 23a)

Z hlediska návykového potencionálu se alkohol nachází uprostřed mezi tvrdými drogami. Proti tvrdým drogám má mírnější účinek, závislost se vyvíjí jen u části konzumentů, zneužívání je však méně kontrolovatelné zákonem. Alkohol je běžně dostupný. Ve společnosti je mírná konzumace běžná. S nepříznivými účinky alkoholu je

ve 2.B seznámeno 83 % (15 studentů) a ve 4. B 74 % (17 studentů). Ostatní třídní učitelé přesáhli hranice 50 %, jen třídní 3.A dosáhla hranice 23 % (9 studentů) a třídní 1.B 33 % (9 studentů). (graf 23 b)

Drogy zná lidstvo odedávna, ale jejich sortiment, účinky, dostupnost a množství prodělává neustále obrovské změny. Myslím si, že dnešní mládež má daleko víc znalostí z oblasti užívání drog. Zde hrají obrovskou roli média, kde se problematika drog oproti bývalému režimu změnila na otevřenou a není jako dříve tabuizována a popírána její existence. V jednotlivých třídách jsou seznamováni s nepříznivými účinky drog, jen v 3.A 79 % (22 studentů) není seznamováno a ve třídě 1.B 67 % (18 studentů).

Překvapilo mě, že pro třídní učitele je probírání sexuální výchovy v třídnických hodinách tabu. (graf 24) Spoléhají vzhledem k zaměření naší střední školy, na to, že tyto otázky budou probírány v jiných odborných předmětech. V 1.B. 96 % (26 studentů), ve 4.A 100% (26 studentů) vysoké procento nezájmu o probírání této otázky v třídnických hodinách. V ostatních třídách je toto procento též vysoké, a to v 1.A. 41 % (12 studentů), ve 2.A. 94 % (17 studentů), 2.B. 72 % (13 studentů), 3.A. 86 % (24 studentů), a ve 4.B. 65 % (15 studentů).

Šikana je zvláštní způsob agrese. Může plynule přejít od nevinného škádlení k surovému posměchu, hrubší legraci a končí vážnou brutalitou, která může mrzačit tělo i duši dítěte. Velkou nesnází šikany je, že zůstává před dospělými dlouho utajena a často se na ni ani nepříjde. Učitelé, kteří tuší, že se u nich ve třídě něco děje, někomu se ubližuje, dělají, že nic nevidí a čekají, až si to děti vyřídí mezi sebou raději samy **(46)**.

Šikanování lze vysvětlit z několika aspektů. Šikanování jako nemocné chování, s kterým se v praxi setkáváme nejčastěji. Šikanování jako závislost, kdy se vyskytuje vzájemná vazba mezi agresorem a obětí. Šikanování jako porucha vztahů ve skupině, kdy šikanování není záležitostí jednotlivce, ale celé skupiny **(24)**.

Pro aktéry šikany- agresory je typické, že jsou extrémně egoističtí a sebestřední, nejsou naprosto schopni vidět utrpení druhého a mají pocit, že vše, co dělají, je legrace **(52)**.

Ve dvou třídách dle výsledků z dotazníků (graf 25) mi vychází až 50 % v 3.A.(14 studentů), 2.A 44 % (8 studentů), kteří se v této třídě setkali se šikanou. Je to závažné shledání, a proto by bylo dobré o další řešení požádat výchovnou poradkyni na dané škole.

Následující otázka v grafu 26 se týká vztahu rodiny a školy a je určitě velice významná. Funkce obou institucí se doplňují a mohou se dostávat do střetů s působením dalších vlivů.(např. média). V situaci, kdy ani vztah školní a rodinné socializace není bezrozporný. Liší se sociálně a kulturně utvářenými styly, jimž rodiče reagují na působení různých aktérů výchovy. Ukazuje se zde také souvislost mezi profesním a vzdělanostním statutem rodičů a šancemi na dosažení vyššího vzdělání dětí.

Je zajímavá rozmanitost rodiny v různých kulturách, diferenciací životních podmínek rodin a šance dětí z různých sociálních prostředí, problémy vztahů autority v rodině a jejich dopady na socializaci atd., abych jmenovala jen nejvýznamnější. Nejzávažnější je pak působení nefunkčních a disfunkčních rodin, které mohou vést až k růstu sociální deviace mezi dětmi a mládeží **(18)**.

Domnívala jsem se, že spolupráce školy a rodiny bude na vysoké úrovni, ale bohužel Pocit nespolupráce mají studenti nejvíce v 4.A 23 studentů (88 %) a menší procento vyšlo v 3.B jen 56 % (10 studentů). Nejvíce je zatím spolupráce vytvořena v 1.A a to 69 % (20 studentů) a v 1.B. 59 % (16 studentů). Rodiče studentů prvních ročníků mají ještě snahu zasahovat do dění svých dětí ve škole. Čím vyšší ročník, spolupráce je spíše menší.

Graf 27: humanistická pedagogika a psychologie obhájí hodnoty člověka jeho růst a vývoj. Za prvořadé v rozvoji člověka považuje především lidskou důstojnost a úctu k sobě a k druhému. Humanizovat školu i rodinu znamená dát dětem důvěru, jednat s nimi otevřeně, dospěle a s úctou. Dovolit jim účast na rozhodování spolu s přiměřenou mírou odpovědnosti. Někteří učitelé se při tomto pojetí výchovy obávají ztráty své autority, prestiže a respektu založeného na mocenské pozici a kázně u studentů. Postupy, které vychází z přirozené autority a respektu však napomáhají vytvářet ve škole atmosféru příjemného, klidného, vyrovnaného, milého a přátelského prostředí. **(57)**.

Je zajímavé, že studenti ve dvou třídách označili třídního učitele jako toho, který nepřispívá k utváření vzájemných pěkných vztahů, a to ve třídě 4.A tuto možnost zvolilo 22 studentů (85 %) a ve třídě 3.A 14 studentů (50 %). Ostatních třídách se spíše žáci přikláněli ke kladnému hodnocení třídního učitele.

Domnívám se, že třídní učitelka třídy 4.A a její studenti řeší nějaké vzájemné problémy, které se objevily v řadě otázek u dotazovaných. Tento vztah může být způsoben předmaturitním stresem 4 ročníku. Také třídní učitelka ve třídě 3.A nebyla svými studenty hodnocena příliš kladně v obou případech by bylo dobré zamyslet se nad příčinami vztahu interakce učitel a student.

Ve druhé části mého výzkumu jsem se zabývala interview s pedagogy vytipovaných tříd. Rozhovorem jsem se snažila zjistit, vztah daného třídního učitele ke své třídě.

Ve vzájemné diskusi se přítomné dotazované shodly, že by třídní učitel měl přispívat ke spokojenosti studentů ve své třídě a to tak, aby zohlednil osobnost studenta a měl zároveň snahu vést kolektiv dle svého kladného příkladu.

O oblíbenosti ve svém třídním kolektivu pochybovala třídní učitelka 3.A, která měla dojem, že v jejím třídním kolektivu oblíbena není. Dotazník vyplněný studenty se s tímto shodoval.

U řešení konfliktů ve třídě se odpovědi různily. Třídní učitelka 4.B má pocit, že konflikty ve své třídě je schopna dobře rozeznat. Ostatní třídní učitelky o tom až tak jednoznačně přesvědčeni nebyly.

Šikanu přiznala třídní 4.A, která ji řešila v minulém školním roce. Třída toto vnímala spíše jako nedostatky v komunikaci. Po vzájemné a otevřené diskusi se situace zlepšila. Třídní to spíše viděla jako nechuť komunikovat. Ostatní třídní učitelky popřely, že by v jejich třídě šikana probíhala. I když dle dotazníku ve 3.A riziko šikany stoupl na 50% a ve 2.A na 44 %. Určitě bych se přikláněla k tomu, aby tuto situaci třídní učitelé řešili s výchovnou poradkyní.

O pomoci při neúspěchu studenta se všichni dotazovaní shodli, že je nutná a potřebná. Důležitá je motivace studentů a chuť problém řešit.

O obtížnosti učiva pro studenta byla vedena bohatá diskuse a valná část se shodla, že zde velmi záleží na tom, jak moc sami studenti chtějí a mají chuť se něco naučit. Pedagogové by jim, ale měli umět pomoci a pedagogickými metodami je přimět k pochopení učiva a jeho následné prezentaci.

Vztahy ve svých třídách považují spíše za přátelské, až na tři třídní učitelky, které se domnívají, že jsou průměrné a to ve 4.A, ve 3.A a ve 2.B. Jsou to ty stejné třídy, ve kterých to samé takto označili i studenti.

Vzájemná spolupráce mezi třídními učiteli probíhá bez problémů a zkušenější třídní učitelky rozhodně rády předají své letité zkušenosti svým začínajícím kolegům.

O zajímavé zážitky s danou třídou nebyla nouze a všichni mají v zásobě řadu příhod, ať smutných či veselých.

Vzájemný vztah se svojí třídou by chtěly zlepšit všechny třídní učitelky. Z toho vyplývá, že mají zájem o vzájemnou spolupráci se studenty a rády by přispěly k zlepšení vztahů a to i ve třídách, kde tento vztah funguje méně.

Zvládat třídní povinnosti je určitě náročné a je nutné si je rozčlenit tak, aby daný čas byl vyplněn. Přispěje to určitě k lepší spolupráci se studenty a přispěje to i k hlubšímu poznání jednotlivých studentů. Podle mého názoru je to důležité hlavně v prvních ročnících, kde je třeba důkladně poznat jednotlivé studenty - to se zatím jejich třídním učitelkám nedařilo.

Jako správní pedagogové bychom neměli rozlišovat hodné a zlobivé, čili problematické studenty, ale zamyslet se nad tím, proč takoví jsou? Velmi často se setkáváme s tzv. nálepkováním žáků. Někteří pedagogové používají nálepky, kterými „třídí“ studenty na dobré a špatné, chytré a hloupé. Třidu takto polarizují a často si neuvědomují, že tím vytváří konfrontační atmosféru a blokují svůj kontakt k těmto „problematickým“ žákům **(28)**.

Spolupráce rodičů studentů je velice důležitá a bylo by dobré, kdyby si to mohly říci i třídní učitelky prvních ročníků. Zatím tam spolupráce vázne.

Problematické kouření, alkoholu a drog není věnována taková péče, jako jsem předpokládala. Myslím si, že spoléhat se jen na zaměření školy nepřispívá k dobré

informovanosti studentů. Toto by mohlo být též způsobeno špatným časovým rozvržením v třídnických hodinách.

Stejná situace je i u otázky sexuální výchovy. Opět všechny tázané třídní učitelky spoléhají na informovanost studentů. Chápu, že k této problematice je mnoho poučných přednášek a diskusí, které jsou pro žáky připravovány už na základních školách.

Domnívám se, že by bylo lépe se přesvědčit, jak jsou studenti o těchto závažných a hodně diskutovaných otázkách informováni a použít k tomu moderní pedagogické metody.

Minimální preventivní program je základním nástrojem prevence ve školství, vychází z materiálů MŠMT a jeho realizace je pro každou školu a školské zařízení závazná a podléhá kontrole České školní inspekce. Vypracovává jej školní metodik ve spolupráci se všemi pedagogy, se kterými úzce spolupracuje, doporučuje systematické zařazování témat, které souvisí s prevencí. Dále pomáhá řešit případné problémy s výskytem sociálně patologických jevů na škole a spolupracuje s výchovným poradcem.

6. Závěr

Cílem této práce bylo zmapovat možný vliv komunikace mezi studentem a pedagogem na střední škole na pozitivní ovlivnění sociálního klimatu ve třídě. Autorka práce se domnívá, že tento cíl byl splněn.

Hypotéza, kterou jsem si stanovila na začátku výzkumu: Čím více student na střední škole komunikuje se svým pedagogem tím více přispívá k vytváření pozitivního klima ve třídě.

Mým výzkumem jsem zjistila, že studenti na Střední zdravotnické škole v Klatovech mají kladný vztah ke svým třídním učitelům, ale někdy nejsou respektovány pocity a potřeby respondentů. S některými svými třídními neprobírají rizika spojená s rizikovým chováním.

S odpovědí studentů a pedagogů vyplývá, že má hypotéza byla potvrzena. A je velice důležitá vzájemná komunikace mezi třídními učiteli a jejich studenty. Vše toto se projevuje na klimatu dané školní třídy a určitě to přispívá k menšímu výskytu rizikového chování u studentů.

Třídní učitelé se určitě snaží své třídy vest až k maturitě, jak nejlépe dovedou. U některých třídních učitelek by bylo třeba zamyslet se nad správně zvolené přístupu ke studentům a nad používanými metodami. Je třeba také nezapomínat na spolupráci rodičů a školy a vzájemné propojení učitele, studenta, učení a školy.

Domnívám se a jsem o tom přesvědčena, že tato práce by mohla být přínosem pro pedagogy středních zdravotnických škol v celé České republice.

7. Seznam použité literatury

1. BÁRTLOVÁ, S. – HNILICOVÁ, H. *Vybrané metody a techniky výzkumu zjišťování spokojenosti pacientů*. 1.vydání, Brno: IDVPZ, 2000, 118 s., ISBN 80-7013-311-2
2. BEAUFORTOVÁ K. - KOBĚRSKÁ P. *Manuál k základnímu výcviku VTI trenérů* Praha, SPIN 1999
3. BEAUFORTOVÁ K. *Videotrénink interakcí. Základy metody a její využití*. Praha SPIN 2002
4. BEČKOVÁ I. – VIŠŇOVSKÝ P. *Farmakologie drogových závislostí*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 1999, 112 s. ISBN 80-7184-864-6
5. BOLDIŠ P. *Bibliografické citace dokumentů podle CSN ISO 690 a CSN ISO 690-2 Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. [online] Poslední aktualizace 11.11.2006
6. BOLDIŠ P. *Bibliografické citace dokumentů podle CSN ISO 690 a CSN ISO 690-2 část 2- Modely a příklady citací u jednotlivých dokumentů* . [online] Poslední aktualizace 11.11.2006
7. CANFIELD, J. WELLS, H., C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: Příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. 197 s. ISBN 80-7178-136-3
8. CANGELOSI S. J. *Strategie řízené třídy – Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*, Praha: Portál, 1994, 290 s., ISBN 80-7178-014-6
9. ČÁP J. *Psychologie výchovy a vyučování* vydala Univerzita Karlova, - Karolinum, Praha 1997, 416 s. ISBN 80-7066-534-3
10. ČEJKOVÁ I., *Pedagogická orientace 2005,č.2*, 60-64 s. ISSN 1211-4669
11. DITTRICH P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*, 1. vydání Praha: Nakladatelství H&H, 1992, 106 s., ISBN 80-85467-69-0
12. FONTANA D. *Psychologie ve školní praxi*, Praha:Portál, 1995, 383 s., ISBN 80-7178-063-4
13. GAVORA P. *Učitel a žáci v komunikaci* Paido. Edice pedagogické literatury, Brno 2005. 167 s , ISBN 80-7315-104-9

14. GAVORA P. *Učitel a žáci v komunikaci* vydavatel Univerzita Komenského v Bratislavě, 2003, 165 s., ISBN 80-223-1716-0
15. GAVORA P., *Výzkumné metody v pedagogice*, nakladatelství Paido, 1996, 131 s., ISBN 80-85931-15-X
16. GILLNEROVÁ I. *Sociální dovednosti učitele jako součást profesní kompetence učitele*, Pedagogická orientace 2003, č.2 , 83-94 s.
17. HADI. – MOUSSOVÁ Z., *Sociální psychologie*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Sociální psychologie, 2003, ISBN 80-7290-118-4
18. HAVLÍK R. – KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002, 184 s., ISBN 80-7178-635-7
19. HELUS Z. *Dítě v osobním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* 1. vydání – Praha: Portál, 2004. 232 s., ISBN 80-7178-888-0.
20. HRABAL V. st., HRABAL V. ml. *Diagnostika*, Univerzita Karlova v Praze nakladatelství Karolinum, 2002, 199 s., ISBN 80-246-0319-5
21. HUBÍK S. *Hypotéza*, 1. vydání, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Zdravotně sociální fakulta, 2006, 80 s., ISBN 80-7040-842-1
22. KALHOUS Z., OBST O. kol. *Školní didaktika* Praha, 2002, 448 s. ISBN 80-7178-253-X
23. KOHOUTEK R. a kolektiv *Základy pedagogické psychologie* Akademické nakladatelství CERM s.r.o. Brno 1996, 124 s ISBN 80-85867-94-X
24. KOLÁŘ M. *Bolest šikanování*, 1. vydání, Praha: Portál, 2001,272 s. ISBN 80-7178-513-X
25. KOLÁŘ M. *Skrytý svět šikanování ve školách*, 1. vydání, Praha: Portál, 1997, 126s. ISBN 80-71781-23-1
26. KOLEKTIV AUTORŮ, *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*, 2002, ISBN 80-210-2798-3
27. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vydání. Praha: Portál, 2000. s.147. ISBN 80-7178-429-X

28. KRAUS B., *Sociální aspekty výchovy*, Hradec Králové, Gaudeamus, 1999, ISBN 80-7041-135-X
29. KRAUS B., Poláčková V. a kol. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky* Brno, Paido 2001, ISBN 80-7315-004-2
30. KYRIACOU Ch. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování* 1. vydání, Praha: Portál, 1996, 153 s., ISBN 80-7178-022-7
31. LAŠEK J *Sociální psychologie*, 2006, ISBN 80-7041-907-5
32. MAREŠ J. *Styly učení žáků a studentů*, vydání 1., Praha Portál, 1998, 240 s. ISBN 80-7178-246-7
33. MAŠEK J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*, 2002, ISBN 80-7082-905-2
34. NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICI. *Bílá kniha* Praha ÚIV 2001, ISBN 80-211-0372-8
35. NELIŠOVSKÁ A. *Pedagogická komunikace*, 2002, ISBN 80-244-0510-5
36. NEVŘALA J. *Sociální psychologie pro učitele* 1. vydání, REPRONIS Ostrava, 1994, 112 s., ISBN 80-7042-419-2
37. NOVÁČKOVÁ J. *Mýty ve vzdělání*, vydal. Kopřiva P. – Spirála, Kroměříž, 2. vydání, 2003, 44 s., ISBN 80-901873-5-8
38. PASCH M. et. al. *Od vzdělávacím programu k vyučovací hodině*, Portál, 1998, 424 s., ISBN 80-7178-127-4
39. PELIKÁN J. *Pomáhat být, Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha Karolinum 2002, ISBN 80-246-0345-4
40. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vydání 2. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0
41. PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*, 3. upravené a doplněné vydání, Praha: Portál, 2005, 481 s., ISBN 80-7367-047-X
42. PRŮCHA J. *Pedagogický slovník*, Portál Praha, 4. vydání, 322 s. 2003, ISBN 80-7178-772-8
43. PRŮCHA J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*, vydání 1., Praha: portál, 2000, 272 s., ISBN 80-7178-399-4
44. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* Praha VÚP 2004,

45. RAŠTICOVÁ L. *Videotrénink interakcí jako terapeutická metoda pomoci rodině*. In Děti, mládež a rodiny v období transformace Brno FSS MU 2002, 80-93 s.
46. ŘÍČAN P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, 1. vydání, Praha: Portál, 1995, 94 s. ISBN 80-7178-049-9
47. SILBERMAN, LAWSONOVÁ K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Praha: Portál, 1997, 312 s., ISBN 80-7178-124-X
48. SKALKOVÁ J. *Obecní didaktika*, ISV Nakladatelství Praha, 1999, 295 s., ISBN 80-85866-33-1
49. SLAVÍK J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* 1. vydání, Praha portál, 1999, 192 s. ISBN 80-7178-262-9
50. SVATOŠ T., *Kapitoly ze sociální a pedagogice*, 2002, ISBN 80-7041-604-1
51. SVOBODA C. *Rodina základ prevence. Závislosti a my*. Liberec: 2000, prosinec, 8-9- ISSN 1213-8584
52. ŠIKANA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ, *Prevence sociálně nežádoucích jevů, ústav psychologického poradenství a diagnostiky*, Brno: 12/2004, ROČ. 3, 4-12 s. ISSN 1214-6609
53. ŠIMONÍK O. , CSc. *Úvod do školní didaktiky*, vydalo MSD Brno, spol. s r.o. , 2003 ISBN 80-86633-04-7
54. ŠVARCOVÁ I. *Základy pedagogiky*, vydavatelství VŠCHT Praha, 2005., 290 s., ISBN 80-7080-573-0
55. ŠVEC V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, Praha: ASPI, 2005, 136 s., ISBN 80-7357-072-6
56. VÁGNEROVÁ M. *Psychologie školního dítěte*, vydalo KAROLINUM – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, 88 s., ISBN 80-7184-487-X
57. VALIŠOVÁ A. – Kasíková H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*, GRADA Publishing, 404 s., vydání 1., 2007, ISBN 978-80-247-1734-0
58. VÁVROVÁ P. *Učitel jako poradce*, 1. vydání, Gaudeamus Hradec Králové, 62 s., 1999, ISBN 80-7041-159-7

59. VOJTOVÁ, V. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94 s. ISBN 80-210-3532-3
60. ZAPLETAL, MIŠÍKOVÁ *Přehled vybrané sociologické problematiky*, 2002, ISBN 80-7042-207-6
61. ZÁVADA H. Rozdělení nejčastějších drog. Prevence sociálně nežádoucích jevů, ústav psychologického poradenství diagnostiky, Brno: 4/2004 ROČ. 3, 4-13 s., ISSN 1214-6609
62. ZELINKOVÁ O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, vydání 1. Praha: Portál, 2001, 208 s., (Pedagogická praxe), ISBN 80-7178-544-X

8. Klíčová slova

Interakce

Pedagog

Student

Střední škola

Třídní učitel

Třída

9. Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro studenty

Vážení!

Jmenuji se Jana Kasalová a studuji Zdravotně sociální fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který slouží k vypracování diplomové práce.

Dotazník je anonymní. Měl by přispět ještě k lepší spolupráci žáka a učitele. Všechny uvedené údaje budou použity jen pro účely diplomové práce. Na dané otázky odpovězte ano či ne.

Děkuji Kasalová

- | | |
|--|--------|
| 1. Jste: a) dívka | ano-ne |
| b) chlapec | ano-ne |
| 2. Třída: | |
| 3. Jsi oslovován ? | |
| a) jménem | ano-ne |
| b) jménem i příjmením | ano-ne |
| c) příjmením | ano-ne |
| 4. Projevuje ti třídní učitel zdvořilost a úctu tím, že říká „prosím“, „děkuji“? | ano-ne |
| 5. Je váš třídní učitel trpělivý? | ano-ne |
| 6. Nejsi zesměšňován? | ano-ne |
| 7. Zohledňuje tvou osobnost? | ano-ne |
| 8. Projevuje zájem o tvé názory? | ano-ne |
| 9. Projevuje zájem o tvé potřeby | ano-ne |
| 10. Zajímá se o tvé pocity ? | ano-ne |
| 11. Nebojíš se zasmát ? | ano-ne |
| 12. Setkáváš se svými spolužáky i mimo školu? | ano-ne |
| 13. Máte ve třídě žáky, kteří nejsou ostatními uznáváni ? | ano-ne |

- | | |
|--|--------|
| 14. Podporuje třídní učitel, aby někteří žáci vynikali na úkor jiných ? | ano-ne |
| 15. Hodnotí třídní učitel spravedlivě tvé chování ? | ano-ne |
| 16. Hodnotí třídní učitel spravedlivě tvoji práci ? | ano-ne |
| 17. Chválí třídní učitel často tvé výkony ? | ano-ne |
| 18. Je třídní učitel nepřátelský, nadává, křičí ? | ano-ne |
| 19. Je možná vzájemná diskuse ? | ano-ne |
| 20. Vyučuje třídní učitel s nadšením ? | ano-ne |
| 21. Má třídní učitel smysl pro humor ? | ano-ne |
| 22. Při jeho hodinách se nudíš ? | ano-ne |
| 23. Seznamuje tě třídní učitel s nepříznivými účinky | ano-ne |
| a) kouření | |
| b) alkoholu | ano-ne |
| c) drog | ano-ne |
| 24. Probíráte otázky sexuální výchovy ? | ano-ne |
| 25. Setkal/a jsi se ve třídě s šikanou ? | ano-ne |
| 26. Spolupracují rodiče s třídním učitelem ? | ano-ne |
| 27. Přispívá třídní učitel k vytváření pěkných vztahů mezi žáky ve třídě ? | ano-ne |