

Ochota žáků I. stupně základních škol svěřovat se třídním učitelům

Sandra Wiedermannová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Sandra Wiedermannová**
Osobní číslo: **H11278**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Ochota žáků I. stupně základních škol svěřovat se
třídním učitelům**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti mladšího školního věku, komunikace žáka a pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-731-5104-9.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. ISBN 80-042-1854-7.

PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), neizve výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně *K. L. Lom*

Widew

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze evaluačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, nájsy-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odepírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení obyčejného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá úrovní komunikace mezi žákem a učitelem na I. stupni základní školy. Cílem je zjistit, zda a do jaké míry jsou žáci, v období mladšího školního věku, ochotni se svěřovat svým třídním učitelům s důvěrnými informacemi. Jsou to zejména informace z prostředí, které je každým dnem obklopuje. V tomto prostředí se mohou vyskytovat jisté nesnáze. Šetření tedy zjišťuje, zda by se s těmito nesnázemi šli poradit za svým učitelem. Dále pak zjišťuje, zda jsou ochotni komunikovat a svěřovat se svým učitelům více dívky či chlapci. Teoretická část se zabývá hlavními tématy, jako je osobnost žáka, období mladšího školního věku, prostředí žáka, osobnost učitele a v neposlední řadě komunikace mezi žákem a učitelem. V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření na vybraném vzorku reprezentativním pro I. stupeň základních škol. V závěru bakalářské práce je provedeno shrnutí, interpretace dat a doporučení.

Klíčová slova: žák, učitel, prostředí, ochota, komunikace, 1 stupeň základní školy

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the level of communication between a pupil and a teacher at lower primary. The aim is to determine whether and to what extent are pupils of the lower primary age willing to entrust their class teachers with confidential information. These are mainly information of the environment that surrounds them every day. Some certain difficulties can occur in this environment. Therefore, the investigation finds out whether the pupils would consult these problems with their teacher. Furthermore, it discovers whether there are more girls or boys who would communicate and confide to their teacher with these difficulties. The theoretical part deals with major issues such as pupil's personality, lower primary age, pupil's environment, teacher's personality and last but not least with communication between a pupil and a teacher. The practical part consists of a quantitative research in the form of a questionnaire survey on a sample representative of lower primary. Finally, the thesis summarizes the whole issue, shows data and gives recommendations.

Keywords: pupil, teacher, environment, communication, lower primary

Chtěla bych poděkovat PhDr. Haně Včelařové, vedoucí práce, za věnovaný čas a odbornou pomoc. Dále celé rodině za psychickou podporu a v neposlední řadě také základním školám za vstřícný přístup.

Motto: „Jediným učitelem, kterému se sem tam podaří někoho vychovat, je život.“

Gabriel Laub

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	12
1.2 GENDER ROLE	13
2 SOCIÁLNĚ VÝZNAMNÁ PROSTŘEDÍ ŽÁKA	15
2.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	15
2.1.1 Styly výchovných interakcí.....	17
2.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	18
3 NÁROKY NA OSOBNOST UČITELE	21
3.1 UČITEL NA I STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	22
4 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	24
4.1 DRUHY KOMUNIKACE.....	25
4.2 KOMUNIKACE ŽÁKA A UČITELE	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 ÚVOD DO VÝZKUMU	30
5.1 CÍL VÝZKUMU	30
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
5.3 VÝZKUMNÁ METODA	31
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
5.5 DRUH VÝZKUMU	32
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
5.7 STANOVENÍ HYPOTÉZY	32
6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	33
6.1 ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ POMOCÍ TABULEK A GRAFŮ.....	33
6.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZY	53
6.3 SHRnutí VÝZKUMU.....	53
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	60
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Jako oblast zájmu bakalářské práce jsem volila komunikaci žáka a učitele na I. stupni základní školy. Sociální pedagogika se mimo jiné zabývá i oblastí sociálně pedagogické prevence. V souvislosti s pedagogickou prevencí můžeme chápat působení pedagoga v oblasti výchovy. Pedagogická komunikace je složitý proces, kterého se účastní žáci i pedagogové a vzájemně na sebe působí a reagují. Oblast komunikace je velmi důležitá pro výkon povolání učitele, a přesto je tato oblast komunikace často zanedbávána.

Teoretická část tedy pojednává o oblasti osobnosti žáka a vývojovém období mladšího školního věku, které je pro první stupeň typický. Podkapitolou budou také pohlavní rozdíly žáků, tedy zda tyto pohlavní rozdíly ovlivňují komunikaci mezi žákem a učitelem. Těmto rozdílům se následovně věnujeme i v praktické části výzkumu.

Dalším z aspektů, který ovlivňuje rozvoj žákovi osobnosti je vliv sociálního prostředí, ve kterém se pohybuje. Ve druhé kapitole je rozebíráno prostředí žáka, které ho ovlivňuje nejvíce, což je školní a rodinné prostředí. Na jedince v raném věku má největší vliv především rodina. V souvislosti s rodinným prostředím se budeme věnovat typům výchovných stylů, ať už těm pozitivním, tak i negativním.

Dále následuje kapitola o osobnosti učitele, zejména tedy učitele na I. stupni základní školy. Učitel je jedním z hlavních faktorů působících na žáky. Zabýváme se i oblastí sociální komunikace. Budeme se věnovat významu slova komunikace, a jak na ní nahlíží různí odborníci. Také si vymežíme různé druhy komunikace. Po vymezení těchto základních pojmů se budeme již konkrétně soustředit na komunikaci žáka a učitele a na faktory, které tuto komunikaci ovlivňují.

V praktické části je jako hlavní cíl analyzovaná ochota žáků svěřovat se svým třídním učitelům s důvěrnými informacemi z prostředí školního a rodinného. Bude nás zajímat míra této ochoty a dále také to, komu jinému by se žák svěřil s negativními zkušenostmi z těchto dvou prostředí. Jak bylo již zmíněno, budeme se také zabývat tím, zda se třídním učitelům svěřují více dívky, či chlapci a do jaké míry se jejich ochota svěřovat se třídnímu učiteli shoduje.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Termín osobnost označuje dva vzájemně spjaté momenty. Prvním momentem je souhrn, ucelenost a uspořádání psychických jevů v určitém člověku. Momentem druhým rozumíme odlišnost jedince od ostatních lidí, jedinečnost jeho psychických znaků. Dále lze užít třetí význam slova osobnost, který je vysvětlen jako osoba s významnou společenskou funkcí. (Čáp, 1993, str. 75)

Žák je jakákoliv osoba v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem tedy může být jak dítě, tak adolescent či dospělý. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 389)

„Osobnost žáka je vymezena zařazením do určité třídy, kterou tvoří skupina žáků, a vztahem k určitému učiteli, který tuto třídu učí. Vztah žáka k učiteli i ke třídě se v průběhu školní docházky mění. Na počátku je pro dítě nejvýznamnější učitel, ale ve středním školním věku pro ně začne být důležitější třída.“ (Vágnerová, 2001, str. 231)

Školní docházka začíná dosažením 6 let věku dítěte do prvního září. Velmi důležitá je také školní zralost dítěte. Školní zralost se posuzuje různými složkami. Je to především složka tělesná, kognitivní, emoční, motivační, popřípadě pracovní či sociální. Škola vyžaduje jistou míru fyzické zdatnosti, odolnost vůči únavě, rozvinutost vnímání, paměti, myšlení a zájem o získávání nových informací. Dále také předpoklady pro plnění základních povinností, především aby se žák řídil pokyny učitele. Nedostatky v těchto oblastech vedou k obtížím a nezdarům v učení. K prevenci těchto obtíží slouží zjišťování školní zralosti. (Čáp, 1993, str. 179)

Role žáka vyžaduje respektování učitelských požadavků, ať už se vztahují k vyučování nebo k jeho chování. Tato role vyžaduje osvojení a respektování pravidel, které pro něj mohou být náročné. Obsahují i omezení, které je potřeba dodržovat. Malý žák většinou ví, jak se má ve škole chovat, ale nedovede ještě své jednání požadovaně ovládat. Jeho chování je závislé na různých podnětech a je snadno ovlivnitelné. Je tedy třeba, aby jej učitel kontroloval, reguloval a především stimuloval k výkonu. Významným motivem je potřeba uchování pozitivního vztahu s učitelem. Identifikace s učitelem má zpočátku velký význam, jelikož pomáhá žákovi překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém. Přijatelné zvládnutí této role závisí na dosažení potřebné úrovně v různých oblastech. Jsou to zejména oblasti sociálního poznávání a orientace, oblast komunikace, schopnost respektování základních norem. (Vágnerová, 2001, str. 220)

Škola tedy klade na dítě od samého počátku zcela nové požadavky. Z počátku je důležité dítě naučit pozornosti, dodržování pravidel, respektování autority učitele, cílevědomé práci a odpovědnosti za své chování. Dítě se musí naučit soužití s jinými jedinci, vystupovat před skupinou, spolupracovat, ale také se umět podřídit. To vše zásadně rozšiřuje sociální zkušenosti nezbytné pro život ve společenství v dospělosti. (Výrost, Slaměník, 1998, str. 265)

1.1 Mladší školní věk

Tato vývojová fáze začíná nástupem do školy a končí nástupem pubescence. Toto vývojové období je vyhraněno mezi šesti, sedmi až jedenácti, dvanácti lety. Ve škole je většinou zahrnuto první až čtvrtou třídou. Je to tedy období vymezeno vstupem dítěte do školy až po začátek dospívání. Je to období bez větších vývojových změn.

Změny nejsou tak převratné jako v předškolním dětství, ani bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Tento věk je označen psychoanalýzou jako období latence, tedy etapa, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a další přijde až v období pubescence. Vývojově psychologické studie ukazují, že i přes to vývoj pokračuje trvale a dítě dosahuje výrazných pokroků, které pro něj mohou být rozhodující. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 115)

Období mladšího školního věku může být pro dítě náročné. Příčinou je nástup do školy, který doprovází odloučení na nějakou denní dobu od rodičů, zvykání si na nový kolektiv spolužáků a autoritu učitele. V tomto období je charakteristické vyhledávání vzoru, autority. Bývají to buď rodiče, sourozenci nebo právě učitelé. Na začátku školní docházky může učitel nabýt takovou autoritu, že zcela zastíní u dítěte autoritu rodiče. Na dítě je kladen nárok stát se více samostatným a musí si zvykat na nové role. V tomto věku dítěte vznikají jeho první kamarádské vztahy a stává se příslušníkem různých rolí ve skupinách.

Na začátku tohoto vývojového období jsou názory dítěte na okolní svět ovlivněny tím, co mu ostatní řeknou. Je to tedy období tak zvaného „naivního realismu“. Postupem času začíná být dítě mnohem kritičtější. Prozkoumává nové věci a svému okolí neustále klade otázky, na které chce znát odpověď. (Krejčířová, Langmeier, 2006)

V sociálních vztazích dítěte tedy dominuje učitel. Při příchodu do školy dítě učitele obdivuje a snaží se mu zalíbit. Je pro něj dokonce důležitější než spolužáci. Tento postoj se ovšem začne časem měnit a tento postoj si může udržet jen opravdu skvělý učitel. Je to

způsobeno právě zmíněným příchodem kritického myšlení. Začínají se ale rozvíjet vztahy mezi spolužáky a dochází k diferenciaci rolí a vztahů. Pro dítě je velmi důležitý zdravý rozvoj sebevědomí, proto se dítě snaží vyrovnat svými výkony svým spolužákům. Dle Eriksona se toto období nazývá obdobím píle a snaživosti. Pokud se ovšem dítě dostane do izolace, tedy mimo strukturu společenských vztahů, začne uplatňovat nepřiměřené způsoby chování. (Trpišovská, 2006, str. 49-51)

Můžeme se také zaměřit na dílo Jeana Piageta, který zkoumal vývoj dětského myšlení. Navrhl vývojovou teorii, která vysvětluje dětskou tvorbu myšlení. Pokud se tedy zaměříme na dítě na I. stupni základní školy, zapadá do kategorie třetího stadia, tedy stadia konkrétních operací.

Piaget vymezil toto stadium jako období mezi 7 až 11 lety věku dítěte. Můžeme zde vidět, jak děti získávají uspořádanou soustavu myšlení, která jim umožňuje ovládat své okolí. Liší se od soustavy užívané dospělými tak, že vychází z konkrétních zkušeností. Odtud je také název tohoto období, tedy období konkrétních operací. Znamená to, že ačkoliv dítě dokáže hypoteticky formulovat bez názorných předloh, musí mít takovou zkušenost v té či jiné formě zažitou v minulosti. Jsou tedy v myšlení omezeny a mají neustálý sklon popisovat své okolí, místo toho, aby je vysvětlily. To je také důvod, proč je pro ně daleko snazší nežli vysvětlovat definice dávat příklady. I tak činí myšlení v tomto věku pokrok. Je méně egocentrické a nabývá schopnosti decentrování. V sedmi až osmi letech jsou schopni si zachovat podstatu látky, později nastupuje zachování váhy a přibližně ve věku 12 let je dosaženo objemu. Základem tohoto vývojového období je také seskupování. Dělí si předměty a události do souborů podle společných znaků. To jim umožňuje utvářet si realističtější pohled na svět. (Fontana, 2003, str. 70)

1.2 Gender role

„V tradiční pedagogice se většinou uvažuje o „žácích“ jakožto o bezpohlavních bytostech. Nedostatečně se bere do úvahy, že žáci jsou vždy příslušníci jedné ze dvou základních lidských skupin – tedy jsou to buď dívky, nebo chlapci. V jiných sociálních vědách jsou sexové diference důsledně brány na zřetel, protože je o nich prokázáno, že jsou významnou determinantou různých sociálních jevů a procesů. V sociologickém pojetí jsou sexové

diference mezi jedinci objasňovány jakožto přejímání rolí maskulinity a feminity, ke kterému dochází od nejranějšího dětství.“ (Průcha, 2002, str. 146-147)

Již od dávných dob si můžeme všimnout biologické určenosti v chování dívek a chlapců. Role žáka pro chlapce a dívky nemá stejný význam, v rámci této role se chovají odlišně. Ovlivňuje to zejména jiné tempo zrání a rozdílné sociální požadavky a očekávání. Je všeobecně známo, že chlapci dozrávají pomaleji a tato skutečnost ovlivňuje i obtížnější adaptaci chlapců na školu. Důsledkem bývá především horší výkon či méně přijatelné chování. Není to ovlivněno tím, že by chlapci měli horší schopnosti, ale nedovedou je stejně tak dobře využít jako dívky. (Vágnerová, 2001, str. 249)

Učitel již počítá s tím, že se chlapci budou hůře učit a budou více vyrušovat než dívky. Jsou přesvědčeni, že je chlapce potřeba neustále kontrolovat a nelze je nechat pracovat samostatně. Je to především tím, že chlapci se snaží upoutávat učitelovu pozornost tím horším způsobem, jako je rušivé chování. (Beal, 1994) Naopak mezi dívčí znaky ve školním prostředí patří konformita, píle, poslušnost a svědomitost. Od dívek je očekávána menší soupeřivost. Nelze však tyto znaky očekávat u všech šolaček, rozdílné znaky se proměnou doby u dívek a chlapců stále zmenšují. (Vágnerová, 2001, str. 250)

V oblasti svěřování se učiteli a dále svěřování se vůbec, mohou mít role dívky a chlapce velký význam. Dle Fontany (2003, str. 29) bývá již od malička chlapec vyzýván, aby byl „chlap“, tudíž aby ovládal své city, aby byl silný a řešil si co nejvíce obtížných situací pomocí svých sil a nežádal o pomoc druhé. Oproti tomu jsou zase jejich sestry, tudíž dívky vybízены chovat se pouze „ženským“ způsobem. Ten můžeme charakterizovat jako takový, nebát se říct si o pomoc, či být více méně závislý na pomoci někoho jiného.

U oblasti svěřování se, se můžeme také pozastavit u toho, že komunikativnější v mladším školním věku bývají dívky. Mají méně potíží se čtením, kdežto u chlapců se projevují lepší výkony v předmětech jako je matematika, či prostorové úlohy. Tyto rozdíly jsou označovány jako vrození činitelé. Ovšem i zde můžeme přikládat váhu vlivu prostředí. „Děvčata tráví více času doma a tam se více zdokonalují v řeči, chlapci tráví více času mimo domov, a jsou tak více vystaveni prostorové zkušenosti“ (Fontana, 2003, str. 31).

Závěrem můžeme tedy konstatovat, že dle teorie by se měli více svěřovat třídním učitelům právě dívky. Ať už z důvodů vyšší schopnosti komunikace u dívek, či toho, že chlapci jsou vedeni k tomu, aby si pomáhali nejprve sami, než vyhledají pomoc někoho jiného. Do jaké míry se tato teorie uplatní v praxi, se dozvíme při zhodnocení výzkumu.

2 SOCIÁLNĚ VÝZNAMNÁ PROSTŘEDÍ ŽÁKA

Životní prostředí je část objektivní reality, s níž jsou lidé v interakci, kterou poznávají, hodnotí i přetvářejí, na kterou reagují, které se přizpůsobují. (Blížkovský, 1992, str. 35)

Prostředí je prostor, který člověka obklopuje. Člověk je s ním ve vzájemném působení, ovlivňuje jeho vývoj, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění. Je to historicky se utvářející systém, jako produkt oboustranných vztahů společnosti a přírody. Existuje řada typologií prostředí. Jako nejznámější můžeme uvést typologii dle prostoru, o který jde. Dělíme je tedy na makroprostředí, regionální, lokální prostředí a mikroprostředí. Z hlediska významu hraje nejdůležitější roli v socializačním procesu mikroprostředí. (Kraus, Poláčková, 2001, str. 99)

Mikroprostředí pro dítě znamená především rodinu, náhodně vzniklou skupinu ostatních dětí například při hře, školní třídu, skupinu v zájmovém kroužku aj.

„Význam prostředí v procesu utváření osobnosti je hodnocen v různých názorech a teoriích odlišně. Od extrémních pohledů, které jednoznačně spatřují všechny předpoklady formování osobnosti v dědičnosti až po ty, které naopak vidí narozeného člověka jako nepopsanou desku (J. Locke), na kterou teprve život, vlivy prostředí i výchovy vyrývají určité dráhy a zanechávají stopy.“ (Kraus, Poláčková, 2001, str. 104)

Vlivy prostředí ovlivňující osobnost se projevují v různých úrovních. Úroveň fyzická se projevuje hmotnou stránkou interakce jedince a okolí. Dříve se tyto činitele označovali také jako „přírodní“, nyní se v nich projevuje i společenská činnost člověka, takže jsou mnohé z nich i „civilizační“. Druhou úrovní je úroveň psychologická. Tato úroveň je interakcí jedince s okolím na úrovni významové. Tyto vlivy se podílejí na utváření osobnosti prostřednictvím učení. (Drapela, 2008, str. 31)

2.1 Rodinné prostředí

Rodina jakožto první instituce kam dítě po narození patří, tvoří nejdůležitější faktor při jeho vývoji. Vznikají zde první citové vazby a učí nás první sociální role.

„Rodina je integrovaný celek, charakterizovaný generační separací rodičů od dětí, přičemž zdravá rodina se vyznačuje flexibilitou v rozdělení moci, pravidel i rolí a operuje jako otevřený systém vztažený k širší rodině i okolnímu světu“ (Plaňava, 2005, str. 4).

Dle Vágnerové (2001, str. 230) je rodina pro žáka velmi důležitým prostředím, jelikož je zejména jeho citovým zázemím. Obvykle bývá méně kritické a více emocionální, projevuje se zde citová vazba. Často zde přetrvává zafixovaný názor a dítě se rodičům může jevit jinak, než jak jej hodnotí ostatní.

Pro dítě je velmi důležitá zdravá a funkční rodina. Nejdůležitější faktory této funkční rodiny jsou zejména jasně vymezené role, schopnosti jednotlivců se v těchto rolích zastupovat, jasně vymezené vedoucí role, podpora autority ze strany ostatních členů rodiny a v neposlední řadě také jasnost komunikace a způsob vyjadřování a řešení konfliktů. (Výrost, Slaměník, 1998, str. 310)

Příchodem do školy se u žáka mění některé specifické potřeby. Školní dítě již nevyžaduje, aby se mu rodič věnoval naplno, ale stává se více samostatným a potřebuje, aby mu rodič dával prostor a vytvářel situace, kdy má možnost se samostatně rozhodnout. Ptáček, Kuželová (2013, str. 42) definují kromě stávajících potřeb, jako jsou biologické potřeby, potřeby bezpečí, potřeba emočně vřelého vztahu přibývají i nové potřeby, jako je potřeba možnosti vytvářet sociální interakce odpovídající věku a potřeba podpory při integraci do školního prostředí. S tím souvisí i proměňující se kompetence rodičů, kteří mají novou povinnost dohlížet na dítě při školní docházce, pomáhat mu ve školní přípravě a podporovat jeho sociálně žádoucí chování. Zde se pak může objevit riziko selhání ze strany rodičů, zejména u specifických skupin ohrožených sociálním vyloučením, případně jinými jevy. Dále to mohou být rodiče, kteří by dítě chtěli podporovat, ale z různých důvodů nemohou. Nejčastěji jsou to případy rodičů s nízkou úrovní vzdělanosti či rodiče s mentální retardací.

Důležitý průlom tedy nastává právě kolem 10 roku, kdy se dítě dostává do období středního školního věku. Dítě chce být nejen samostatné, ale chce, aby bylo akceptováno i jako počínající partner, kterému se respektují jeho přání. Rodič si musí zvyknout, že se dítě dokáže v některých situacích chovat jako dospělé, avšak nemusí to signalizovat opravdovou vyspělost, ale pouze příznak emočně ohroženého dítěte. Lze to pokládat za obranný mechanismus. Dítě v tomto věku je sice schopno pochopit dočasné narušení kontaktu s blízkou osobou, či sociálním prostředím, ovšem musí této situaci do jisté míry také porozumět. (Ptáček, Kuželová, 2013, str. 43)

Důležité je proto zjistit, zda je dítě v tomto věku ochotno se s těmito informacemi, či narušenými kontakty v domácím prostředí, svěřit někomu jinému, či se to bude snažit vyřešit samo.

2.1.1 Styly výchovných interakcí

Styly rodinné výchovy bývají vymezovány různě. Lewin (1939 podle Řezáče, 1998) vymezují tři styly výchovy a to autokratický, integrační a liberální. Schaefer (1959 podle Řezáče, 1998) vymezují model dvou dimenzí rodičovských postojů a to záporný, kladný vztah a silné, slabé řízení.

Optimální styl výchovných přístupů vymezil Řezáč (1998, str. 203-204) následovně:

- Neužívat manipulativní techniky a mít úctu k dítěti
- Výchovu přizpůsobovat dítěti, nikoli naopak
- Základní znalosti výchovných cílů
- Důraz na podporu pozitivních projevů a stránek dítěte
- Výchova dítěte se odráží i na sebevýchově rodičů, děje se ve spolupráci s dítětem, nikoli proti dítěti
- Milovat děti, nerozmazlovat, nebrat výchovu příliš vážně

Dále lze vymezit klasifikaci nevhodných výchovných stylů dle Řezáče (1998, str. 200-203):

- Nejednotný přístup – dětská role je utvářena dvojitým očekáváním, dítěti je znemožněno utváření stabilního „JÁ“
- Proklamativní přístup – i zde je „dvojitý očekávání“, avšak nejde o odlišný přístup rodičů, ale o rozpor mezi úmysly a realitou
- Povolný přístup – styl vedení, u kterého převažuje rodičovské očekávání, které je pro dítě nejednoznačné, neurčité
- Nedůsledný přístup – bývá často velmi nátlakový, náročný v požadavcích, avšak nenaplnuje cíle
- Potlačující přístup – je charakteristický nevraživým přístupem k dítěti proto, že připomíná jednomu či oběma rodičům některý z životních nezdarů
- Podplácející přístup – adekvátní chování dítěte jsou neadekvátně sankcionovány
- Přístup rozmazlující – důsledek neadekvátní citové závislosti rodičů, bývá častý u rodičů, kteří delší dobu usilovali o početí dítěte

- Protekční přístup – jednomu dítěti se dostává více zájmu či podpory než druhému
- Skleníkový přístup – typ působení na dítě, kdy perfektně funguje v rodině, ale selhává mimo ni, podobný jako výchova rozmazlující
- Moralizující přístup – život v této rodině je chápán jako naplňování řádu a pravidel
- Puntičkářský přístup – rodiče se zde soustřeďují na neustálé sledování každé drobnosti v projevech a aktivitách dítěte
- Zanedbávající přístup – je příznačný nedostatečným podněcováním a stimulováním života dítěte
- Úzkostný přístup – pramení z neurotické osobnosti rodiče, příznačný úzkostným prožíváním veškerých situací týkajících se dítěte
- Autoritářský přístup – jde o špatně chápanou autoritu, kdy je chápána dítětem jako automatická převaha daná rodičovstvím
- Perfekcionistařský přístup – přehnané úsilí rodičů o dokonalost svého dítěte, dítě se stává prostředkem kompenzace jejich vlastní frustrace

Optimální styl výchovy je tedy vymezen zásadami lásky, úcty a spolupráce na výchovném procesu. Postoj rodičů k dítěti výrazně ovlivňuje vlastní rozvoj jedince a jeho budoucí postoje dalším sociálním interakcím.

2.2 Školní prostředí

„Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.“ (Řezáč, 1998, str. 205)

Formální struktura školní třídy se postupem času mění na neformální. Žáci se sdružují do referenčních skupin a získávají své kamarády i nepřátele. Ve třídě se většinou jako první seznamují děti, které posadil učitel do jedné lavice. Bylo prokázáno, že utváření těchto skupin napomáhá prostorová blízkost členů. (Kašpárková, 2009, str. 58)

Pro dítě mladšího školního věku je důležitá jak rodina, tak osobnost učitele. Hodnocení učitele je kritičtější a objektivnější, než od rodiny. Nutnost akceptovat méně příjemnou informaci je pro dítě zatěžující. Vyskytuje se zde nutnost osamostatnění a přijetí vlastní zodpovědnosti. Neznámá autoritativní bytost může v žákovi vyvolávat různé reakce, může utlumit své reakce např. odmítat mluvit. (Vágnerová, 2001, str. 233)

„Škola slouží svými vlastními vnitřními hodnotami a normami jako model celé společnosti. Neakceptování jejich vnitřních norem a hodnot narušuje u dětí osvojení obecnějších sociálních norem, hodnot a zákonů. V zájmu dobré funkčnosti školy je důležité, aby těchto základních norem a hodnot bylo co nejméně, ale aby pro co největší počet žáků a pedagogů byly přijatelné a zároveň kontrolovatelné a vymahatelné. Se základním hodnotovým systémem školy se musí bezpodmínečně ztotožnit její vedení i učitelé. Aby se mladý jedinec s touto institucí a jejími normami mohl identifikovat, musejí být splněny dvě základní podmínky: musí být ve škole úspěšný a musejí ho tam mít rádi. Obě tyto podmínky mají v běžném chodu školy mnoho podob.“ (Vašutová, 2008, str. 84)

Pro každého žáka je úspěšnost stanovená jinou hranicí. Některý žák je spokojen jako průměrný, jiný zase musí být hodnocen nejlepší známkou. Tyto hranice jsou většinou určovány prostředím v rodině. Důležité je, aby škola dala žákovi možnost být úspěšný v tom, co je pro něj důležité. Není to pouze na škole, aby dávala tuto příležitost, ale závisí to především na žákově snaze být úspěšný. Všechny tyto faktory ovlivňují spokojenost žáka ve školním prostředí. S chodem školy souvisí také negativní jevy, které ji mohou doprovázet. Tam, kde je vedení autoritativní, chladné, neosobní a strohé může často vést k agresivitě. Nárůst agresivity pak vede k nekontrolovatelným projevům negativních jevů, jako může být šikana.

„Mezi významné determinanty klimatu školní třídy patří zejména zvláštnosti školy, zvláštnosti vyučovacích předmětů, zvláštnosti pedagogických situací, zvláštnosti učitelů, školních tříd a žáků (Lašek, 2001, str. 44).“

Učitel je hlavním diagnostikem žáka. V případě žakových problémů se dle charakteru těchto obtíží dostává ke slovu školní psycholog a další pracovníci. Další formou diagnostikování ve školním prostředí je pedagogické konzilium, na kterém se podílí všichni

pedagogičtí pracovníci, kteří přichází do styku s dítětem. Diagnostická činnost učitele začíná zaměřením na zpětnou vazbu ve vyučování a končí diagnózou žáka a jevů ve školní třídě. (Kašpárková, 2009, str. 40)

V současnosti se poukazuje ve školním prostředí na pokles morálky, netolerantnosti, nedostatek kázně. Upozorňuje se na nekázeň mládeže, vzrůstající agresivitu a brutalitu dětí a šikanování. Případy sociálně patologických jevů u dětí jsou v dnešních školách dost časté. Šikanování, jako jedna z forem nežádoucí agresivity v mezilidských vztazích, se

stává

celosvětovou záležitostí. Tento jev se vyskytuje, i když velmi ojediněle, již i u malých dětí. S přibývajícím věkem se četnost stupňuje. Důležité je, neztrácet schopnost se s konflikty vypořádat a najít pro všechny zúčastněné přijatelné a spravedlivé řešení. (Vašutová, 2008, str. 84)

Jak bylo zmíněno, vzhledem k tomu, že se negativní vlivy vyskytují již u dětí, je podchycení v tomto věku velmi důležité. Musí být všem těmto jevům ve školním prostředí věnována dostatečná pozornost, aby mohly být diagnostikovány a popřípadě odstraněny ihned v zárodku. Souvisí to především s komunikací se žáky a poznávání jejich osobnosti po všech stránkách.

3 NÁROKY NA OSOBNOST UČITELE

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 261)

„Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma – což je ovšem nesprávné. Přesněji je nutno vymežit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny. Pedagogickými pracovníky jsou učitelé, včetně ředitelů a zástupců ředitelů a kromě učitelů ještě vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče.“ (Průcha, 2002, str. 18)

Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.

O realizaci školní role učitele, mají své představy i očekávání jak samotní učitelé, žáci, tak i jejich rodiny. Postupně se žákovi představy a očekávání různě mění, proto je pro úspěšné působení učitele výhodné, když zná představy svých žáků o tom, jaký by měl učitel být. Ovšem ne vždy je možné tyto představy naplnit. Společnost klade na učitele neobyčejné nároky. Základní vlastnosti učitele jsou stanoveny na vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti, osobnostní vlastnosti a rysy. (Výrost, Slaměník, 1998, str. 285)

V podmínkách školy je nejdůležitějším faktorem který působí na děti. Povolání učitele patří k profesím, které vyžaduje široký styk s lidmi. Úkolů a požadavků kladených na učitele je nespočet a jsou velmi rozmanité. Jsou to zejména tyto: Vyučovat, vzdělávat, osvojit si příslušný vědní obor, vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy, dobře je poznávat, adekvátně realizovat interakci, realizovat komunikaci s žáky a jiné. (Čáp, 1993, str. 325)

Již ze zmíněných požadavků je zřejmé, že práce učitele rozhodně není lehká. Předpokladem dobrého vlivu na žáky je především autorita učitele a působivost jeho osobnosti.

Jak uvádí Kohoutek (2002, str. 263) se při studiu osobnosti učitele uplatňují dva přístupy. Je to normativní a analytický. Normativní určuje, jaký má učitel být a jaké má mít

vlastnosti. Analytický již přímo určuje, jaké vlastnosti učitelé reálně vlastní. Patří sem psychologické testování osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Dobře zvolené techniky umožní lépe poznat osobnost žáka.

Úkolem učitele je také napomáhat morálnímu vývoji žáka. Měli by využívat každé možnosti ke zpevnění mravně správného jednání. Může tak učinit tím, že vyzve třídu k rozhovoru o otázkách o morálním vývoji. Tento rozhovor pomáhá dětem vidět různá hlediska a umožňuje jim vyjádřit vlastní názory a pochybnosti. Morální vývoj dítěte závisí velkou mírou na porozumění hledisku druhého, měla by být část výuky věnována tomuto cíli. Lze v této oblasti rozlišit dva pochody a to sympatii a empatii. Sympatizovat znamená litovat v těžkém údělu, kdežto empatizovat znamená spoluprožívat pocity. Některé děti je získávají snáze, jiné hůře. Může zde pomoci například hraní rolí. Pro děti je uvažování o tom, jaké city prožívají druzí důležitým krokem pro rozvoj citlivosti, která je složkou morálního vývoje. (Fontana, 2003, str. 238-240)

„K dobré práci učitele nestačí poznatky o samotném učení a vyučování, žádoucí je pokud možná ucelený obraz o vývoji a formování osobnosti žáka (Čáp, 1993, str. 265).“

3.1 Učitel na I stupni základní školy

Učitel na 1. stupni většinou jako třídní učitel vyučuje většinu vyučovacích předmětů, tudíž by měl ovládat základy veškerých vyučovacích předmětů prvního stupně základní školy. Jsou na něj kladeny daleko větší nároky, zapříčiněné nutností všeobecných znalostí v odvětvích jako je český jazyk, matematika, hudební, výtvarná a tělesná výchova a jiné. Na druhou stranu role třídního učitele na 1. stupni může přinášet své klady. Učitel má se svými žáky více osobní vztah, je zde větší interakce mezi žákem a učitelem a má možnost své žáky lépe a hlouběji poznat. Učitel má možnost naslouchání žáka a má také možnost větší motivace žáka ke společné komunikaci. Žáci mají též možnost si ke svému učiteli vybudovat určitou míru důvěry.

Činnost třídního učitele je založena na poznání všech žáků ve své třídě, usilování o to, aby žáky poznal z hlediska sociálních vztahů, sleduje žákovu motivaci, sebehodnocení, způsob myšlení a úroveň vědomostí. Měl by se také zaměřit na zdravotní stav žáka, na citové vlastnosti a školní zralost. Z hlediska profesionálního života by měl třídní učitel u žáků také sledovat schopnosti k určitému druhu povolání. (Podlahová, 2004, str. 140)

Základní činnosti třídního učitele lze rozdělit do tří základních skupin. Jsou to především činnosti administrativní, informativní a diagnostické. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, 253)

V rámci diagnostických činností by měl učitel důkladně poznávat žáky ve své třídě. Poznávat nejen jejich osobnost, motivaci, sebehodnocení, aspirace, postoje, nadání a předpoklady, ale také poznávat prostředí, které žáka ovlivňuje. Poznávání by mělo zahrnovat jak sociální vztahy ve třídě a komunikaci s ostatními žáky, tak i vztahy v prostředí rodinném, tedy zda má žák dostatečně vhodné podmínky ke studiu.

Práce třídního učitele je odborně náročná a velmi zodpovědná. Není ji možné vykonávat bez vlastní iniciativy, zájmu o svou práci a osobitého tvořivého přístupu.

4 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

„Výraz komunikace slouží jako užitečný výraz pokrývající jak mluvení, tak naslouchání, ba dokonce ještě mnohem více. Je to obecný koncept, který si vydobyl své postavení v každodenní mluvě, a proto stojí za to snažit se mu do jisté hloubky porozumět.“ (Adair, 2004, str. 16)

„Komunikace je základem sociální interakce. Různé druhy komunikace naplňují náš každodenní život. Komunikujeme s druhými nebo od nich přijímáme zprávy řečí, písmen a také pomocí celé řady neverbálních komunikačních signálů. Reagujeme také na obecné formy sdělení, které se týkají nás všech a nevznikají u žádné konkrétní osoby, nýbrž mají společenský původ.“ (Hayes, 2003, str. 29)

Palenčárová (2006, str. 40 - 45) považuje za nejdůležitější a nejfrekventovanější formu komunikace naslouchání. Naslouchání je nejvyužívanější komunikační dovedností během celé školní docházky a přece je nejvíce zanedbávanou komunikační dovedností. Ovšem slyšet a naslouchat neznámá totéž. Naslouchání je mentální proces, vyžadující přeměnu zvukových vln na smysluplnou informaci. Je to tedy psychický proces podmíněný úspěšnou percepcí. Dítě začíná jako posluchač v procesu osvojování si jazyka. Je to první komunikační dovednost procvičovaná dítětem. Naslouchání tedy patří k základním předpokladům školní zralosti.

Neméně je tedy důležité naslouchání učitele. Ten by měl mít vyhrazeno patřičné místo pro naslouchání ve vyučování i mimo něj. Aktivní naslouchání znamená brát na vědomí mluvčího, věnovat mu plnou pozornost, snažit se chápat co říká, soustředit se nejen na vyslovená slova, ale vnímat též city, které jsou ukryty za slovy dítěte. Pro dítě je též dobré snažit se reflektovat vyslechnuté a správně reagovat. Tato forma komunikace vyžaduje mnoho energie, ale zároveň dokáže posílit vztah komunikačních partnerů. (Palenčárová, 2006, str. 54)

„Ti, kdo nedovedou naslouchat, nedovedou ani mluvit. Naslouchající, je moudré souhlasit ne se mnou, ale s řečí. Palenčárová (podle Vybíral, 2000, str. 103)“

Primární metodou rozvíjení komunikace je kladení otázek. Pomocí otázek docílíme interpretace myšlenek a poznatků od žáka. Otázky jsou spouštěcím mechanismem myšlenkových prostředků. (Palenčárová, 2006, str. 55)

„Komunikace je výpovědí o tom, jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.“ (Řezáč, 1998, str. 107)

Dle Kohoutka (2002, str. 196) lze rozlišit šest fází komunikace, kdy při každé z nich může docházet k nedorozuměním či úbytku informací. Jsou to ideové geneze (vznik nápadu), zakódování (vyjádření myšlenky v symbolech), přenos (pohyb symbolů k příjemci), příjem (symboly dojdou k příjemci), dekódování (příjemcův výklad), akce (činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou). Cesta k předávání informací se nazývá komunikační kanál.

Dle Vybírala (2005, str. 31) má komunikace vždy svůj účel a smysl. Bezděčně plní, nebo chce plnit svou funkci. Každá komunikační výměna plní jednu, nebo více funkcí a smysl dostává vždy dopadem na příjemce, ke kterému byla směřována.

4.1 Druhy komunikace

Komunikaci můžeme dělit mnoha způsoby. Podle míry uvědomělosti na záměrnou a nezáměrnou. Podle charakteru užívaných prostředků na verbální a neverbální. Dále pak na oboustrannou či jednostrannou, soukromou či veřejnou. Základním a nejvíce užívaným dělením je však dělení na verbální a neverbální.

Komárková, Slaměník a Výrost (2001, str. 47) definují základní druhy komunikace takto:

- Verbální komunikace je zprostředkovaná jazykovým projevem a probíhá ve dvou liniích – tematická linie a interpretační linie.
- Neverbální komunikace využívá jako komunikační prostředky přirozené orgány a tělo jako celek. Nejčastěji bývá emocionálním výrazem ať už vyjádřeným záměrně, či nezáměrně.

Kohoutek (2002, str. 197) definuje verbální komunikaci jako typ prezentovaný především řečí. U řeči lze pozorovat obsahovou a formální stránku. Lze rozlišit také hlasitost, která poukazuje na temperament, nebo sebevládu. Verbální komunikaci často člověk doplňuje komunikací nonverbální. Pohyby, gesty, mimikou, doteky, úsměvy člověk ať už uvědoměle, či neuvědoměle komunikuje. Způsob tohoto chování je podmíněn především temperamentem, schopnostmi, věkem, pohlavím, sociální třídou, duševním a zdravotním stavem.

Další dělení můžeme nalézt například u Vybírala (2005), který dělí komunikaci podle prostředí a role.

- Intimní párová komunikace v soukromí, kdy partnery nikdo nesleduje
- Soukromá komunikace partnerů, když jsou exponováni na veřejnosti
- Jednostranně řízená komunikace s rozdělenými rolami (interview, výslech, přijímací pohovor)
- Neformální, neřízená komunikace v malé primární skupině (rodina, příbuzenstvo)
- Formální, řízená, zdvořilá komunikace v malé skupině (porada na pracovišti)
- Komunikace samotného člověka na veřejném prostranství (vylepování nálepek)
- Komunikace člověka v davu
- Komunikace při obchodování, uzavírání smluv
- Komunikace prostřednictvím masmédií
- Interkulturální komunikace

„Každá z těchto komunikací vyžaduje po komunikujícím, aby vystupoval v jiné roli, či mu aspoň přiděluje jinou pozici. V ustavené hierarchii jde o pozice s nestejným právem nebo nestejnou možností promluvit a prosadit se. Každá komunikační situace je jiná a někdy je komunikace jednoho a téhož člověka výrazně odlišená podle prostředí, ve kterém se nachází a uplatňuje.“ (Vybíral, 2005, str. 39).

4.2 Komunikace žáka a učitele

Vyučování i učení se děje prostřednictvím sociální interakce. Učitel a třída tvoří společenskou jednotku, uvnitř které existuje složité a proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které formují odezvy jednotlivců i skupin. (Fontana, 2003, str. 275)

„V každém edukačním procesu jsou sdělovány nějaké informace. V klasickém školním vyučování se tyto informace sdělují hlavně prostřednictvím mluvených verbálních projevů. V české a slovenské odborné literatuře se vžilo označovat komunikaci, k níž dochází při vyučování, termínem pedagogická komunikace. Na jedné straně stojí jakožto subjekt komunikace učitel, jednotlivec a na straně druhé zpravidla 20-30 žáků, dětských subjektů, často sociálně velmi různorodých. Tato skutečnost vyvolává specifčnosti v komunikaci mezi nimi. Učitel nemůže být v komunikaci s každým jednotlivým členem žákovské skupiny, ale musí komunikovat se skupinou jako celkem. Tím nabývá pedagogická komunikace do určité míry charakter masové komunikace, v níž je učitel v roli komunikátora a žáci v roli příjemců.“ (Průcha, 2002, str. 314-315)

Komunikace mezi učitelem a žákem by měla být založená na empatii a naslouchání si. Pedagogická činnost učitele je založena vždy především na komunikaci. Komunikací ve školním prostředí je jak výklad učitele, který zprostředkovává informace, tak i zkoušení, které kontroluje znalosti žáků. Oba způsoby představují pro žáka zkušenost.

Ve školním prostředí je především založená na hierarchizaci a je normativně vymezena. Žák se může ptát nebo odpovídat jen tehdy, když je mu to dovoleno od učitele. Učitel tedy určuje celou komunikaci, má různé prostředky, aby žáka donutil k požadovanému jednání. (Vágnerová, 2001, str. 236)

Gavora (2005, str. 55) uvádí, že výzkumy na celém světě zdokumentovaly, že celková délka verbálního projevu učitele podstatně převyšuje délku verbálního projevu žáků.

S ohledem na tento výzkum je nutné, aby měli žáci větší možnost vyjádření, ale hlavně to, aby k tomu od samotné osoby učitele byli vedeni. Tuto roli by mělo sehrát dotazování.

Dle J. Palenčárové a K. Šebesty (2006, str. 14) je důležité pro učitele na 1. stupni při rozvoji komunikačních dovedností důkladné poznání řečového projevu dětí. Základní činitel, který dítě stimuluje při osvojení jazyka je interakce s dospělými. Významnou úlohu sehrává také komunikační záměr dospělého a formální prostředky, kterými ho dává najevo.

Zralé dítě již dokáže na 1 stupni odlišit míru vhodného chování směrem k učiteli a školnímu prostředí. Mladší žáci si vyžadují více pozornosti a osobního kontaktu s osobou učitele. Starší žáci jsou samostatnější a méně impulzivní. To se projevuje i na úkazu tzv. žalování. Malý žák má potřebu se prosadit třeba i na úkor ostatních, je pro něj důležitější pozornost a přízeň učitele, než vztah se spolužáky. (Vágnerová, 2001, str. 237)

Donedávna byly snahy žáka vyhledat pomoc u druhých interpretovány spíše negativně, jelikož bylo vyhledávání pomoci důkazem nezralosti, přílišné závislosti na jiných lidech a že žákovi chybí vhodné zvládací strategie. Důkazem jsou toho výroky používané do současnosti. Jsou to například výroky typu „Každý sám za sebe“, „To by se ti hodilo, aby to někdo vyřešil za tebe“, „Neraď mu, jen ať se pěkně snaží“ apod. Bylo prokázáno, že žák nejprve zvažuje, zda je schopen úlohu vyřešit sám a až pokud zjistí, že jeho síly nestačí, projevuje samostatnost při hledání pomoci. Prokazuje tedy zralost a strategické jednání. Hledání pomoci tedy není projev slabosti, ale svědčí o žákovi angažovanosti na řešení problémů. Z dlouhodobého hlediska posiluje jeho šance zvýšit nezávislost na ostatních a dosáhnout lepších výsledků. Můžeme tedy říct, že vyhledávání pomoci lze interpretovat zcela pozitivně jako důkaz adaptivní strategie. (Mareš, 2013, str. 550)

Závěrem teoretické části můžeme tedy shrnout tyto informace. Chování žáka na prvním stupni je závislé na podnětech z okolí a je velmi snadno ovlivnitelné. Je potřeba, aby se žákovo chování správně regulovalo. Velký význam v procesu utváření osobnosti žáka má již zmiňované prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Nejčastěji se žák ve věku mladšího školního věku pohybuje v prostředí rodinném a prostředí školním. Ve zdravém rodinném prostředí by mělo dítě pociťovat lásku, úctu a správné vedení při výchovném procesu. Ve školním prostředí je nejdůležitější faktor působící na dítě učitel. Měl by zdůrazňovat jistou míru autority, ale zároveň se snažit o důvěrný vztah s žákem. Činnost učitele je založena především na komunikaci. Ta by měla být mezi žákem a učitelem stavěna na empatii a naslouchání si. Co se týče odlišnosti v komunikaci u chlapců a dívek, můžeme zde zaznamenat jisté rozdíly. Chlapci se hůře adaptují na školní režim a jsou jim vštěpovány vzorce chování, aby si v obtížných situacích poradili sami. Oproti tomu dívky jsou v období mladšího školního věku více komunikativní. Jsou vybízeny k tomu, aby se nebáli říct si o pomoc někomu jinému. Z těchto názorů vyplývá, že pohlaví by mělo mít vliv na svěřování se učiteli. Zda tyto myšlenky platí i v praxi, o tom se přesvědčíme ve výzkumné části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO VÝZKUMU

Působení učitele v oblasti výchovy má velký význam, zvláště pro žáka mladšího školního věku. Žák je ve škole ovlivňován mnoha faktory. Ovlivňují jej především lidé, se kterými se zde setkává. Učitel ovlivňuje žákův vztah ke škole, k vyučování a i k samotným školním povinnostem.

Ve výzkumné části se budeme věnovat ochotě žáka svěřovat se třídnímu učiteli zejména proto, že pomocí otevřené komunikace může učitel odhalit působení negativních školních vlivů, či diagnostikovat nevhodné působení na žáka v rodině. Výzkumná část je tedy zaměřena na svěřování důvěrných informací třídnímu učiteli. Dále se budeme zabývat rozdílnými postoji ke svěřování třídnímu učiteli u chlapců a dívek.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda a v jaké míře jsou žáci ochotni svěřit se svým třídním učitelům s důvěrnými informacemi. Ve výzkumu se zaměříme na výpovědi žáků o své ochotě svěřovat se učitelům s informacemi z prostředí rodinného a školního. Dále také to, zda jsou ochotni vypovídat o svých problémech více dívky, či chlapci. Zjistíme také, komu jinému se žáci svěřují s problémy týkajícími se jejich rodinného a školního prostředí.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky zkoumáme z pohledu žáků. Tedy jaký mají pohled na svou ochotu svěřování se. Hlavní výzkumná otázka je stanovena následovně:

V jaké míře žáci vypovídají o své ochotě svěřit se svým učitelům s důvěrnými informacemi?

Dílní výzkumné otázky jsou stanoveny ve znění:

1. V jaké míře vypovídají žáci o své ochotě svěřit se třídním učitelům s informacemi o svém rodinném prostředí?
2. V jaké míře vypovídají žáci o své ochotě svěřit se třídním učitelům s informacemi negativních vlivů školního prostředí?
3. Vypovídají o své ochotě svěřit se třídním učitelům s informacemi více dívky či chlapci?
4. Existuje rozdíl mezi svěřováním se dívek a chlapců s informacemi z rodinného prostředí?

K jednotlivým otázkám se vztahují otázky z dotazníku. K vyhodnocení prvního dílčího cíle byly použity otázky č. 15, 16, 17, 18. Pro vyhodnocení druhého dílčího cíle byly použity otázky číslo 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14. Otázka číslo 8 sloužila pouze jako orientační otázka pro otázku číslo 9. Třetí dílčí výzkumný cíl byl vyhodnocen podle většiny otázek v dotazníku, tedy od otázky číslo 3 až po otázku číslo 18. Čtvrtý dílčí výzkumný cíl, jak je uvedeno v kapitole 6.2, byl hodnocen dle otázky číslo 1 a otázky číslo 17. Druhá otázka v dotazníku sloužila pro určení věku žáka a třídy.

5.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník. Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v průběhu školního roku 2013/2014. V rámci výzkumu byl nejdříve proveden předvýzkum, pro zjištění, zda jsou otázky pro žáky jasné a srozumitelné. Dotazník byl rozdán zkušebnímu vzorku žáků, pro přezkoušení formulací otázek. Po tomto přezkoušení byl již dotazník rozdán do škol. Dotazník obsahoval celkem 18 otázek. První otázky souvisely se zjištěním pohlaví, věku a třídy. Další otázky zjišťovaly názory respondentů dle dílčích výzkumných cílů. Jednalo se především o uzavřené otázky, kde úkolem respondenta bylo zakroužkovat jednu z vybraných odpovědí. Některé z otázek byly vyjádřeny pětistupňovou škálou, podle které si žáci zvolili stupeň souhlasu. V dotazníku byla i otázka otevřená, kdy respondent měl podle svého vlastního uvážení napsat vlastní odpověď. Veškeré údaje byly statisticky zpracovány za pomoci programu Microsoft Excel 2007.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumu se celkem zúčastnilo 126 žáků prvního stupně základních škol v Olomouckém kraji. Výběr byl záměrný. Jako zástupce žáků I. stupně byly zvoleni žáci čtvrtých a pátých ročníků. Ze čtvrtých ročníků se výzkumu zúčastnilo 62 respondentů a z pátých ročníků 64 respondentů. Dále byli respondenti děleni na chlapce a dívky. Dívek se účastnilo 64 a chlapců 62. Věk dotazovaných žáků se pohyboval v rozmezí 9-12 let.

V tabulce je uvedeno rozdělení žáků podle pohlaví a počtu v ročnících.

	4. ročník	5. ročník
Počet chlapců	24	38
Počet dívek	38	26

Celkem	62	64
---------------	----	----

Tabulka 1 pohlaví a ročníky respondentů

5.5 Druh výzkumu

V projektu je realizován kvantitativní výzkum. Vzhledem k potřebě získat informace od většího počtu žáků jsme volili formu dotazníkového šetření.

5.6 Způsob zpracování dat

Dotazníky byly vysbírány a z důvodu korektnosti byly vyřazeny dotazníky, které byly nesprávně vyplněny. Po té byla data utříděna pomocí čárkovací metody, kdy jsme rozdělili žáky dle ročníků a dle pohlaví. Poté byla data sečtena a zobrazena pomocí tabulek četností a pomocí grafů.

5.7 Stanovení hypotézy

V teoretické části jsme se zabývali pohlavními rozdíly dívek a chlapců, kdy jsme popisovali chování obou pohlaví na prvním stupni základní školy. Zároveň jsme popisovali vztah k učiteli u dívek a chlapců a determinanty, které tento vztah mohou ovlivňovat. Pro ověření použijeme metodu test nezávislosti chí kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Hypotéza nám tedy buď potvrdí, nebo vyvrátí stanoviska z teoretické části. Hypotézu jsme tedy stanovili takto:

Zjistit, zda existuje vztah mezi pohlavím a svěřováním se s rodinnými problémy učiteli.

H_0 Svěřování se s rodinnými problémy je u dívek i chlapců stejná.

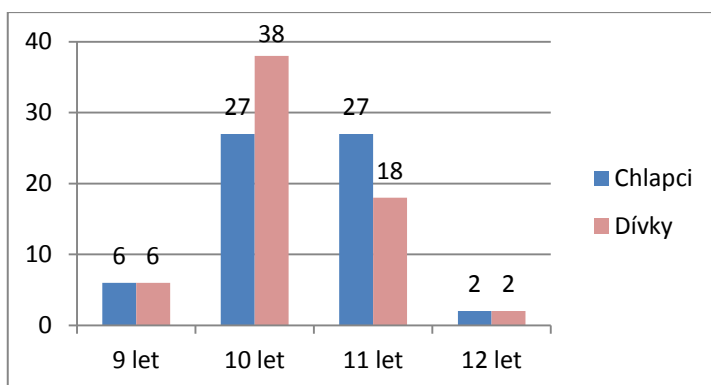
H_A Svěřování se s rodinnými problémy je u dívek i chlapců rozdílná.

6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

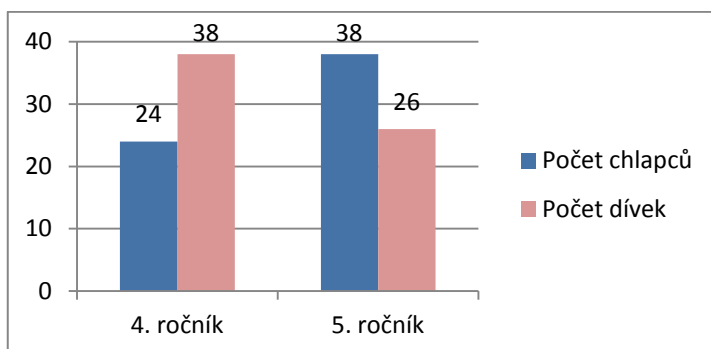
Dotazník vyplnilo celkem 126 respondentů. Z toho bylo 64 dívek a 62 chlapců.

6.1 Znázornění výsledků pomocí tabulek a grafů

Otázka č. 2: Věk a třída respondentů



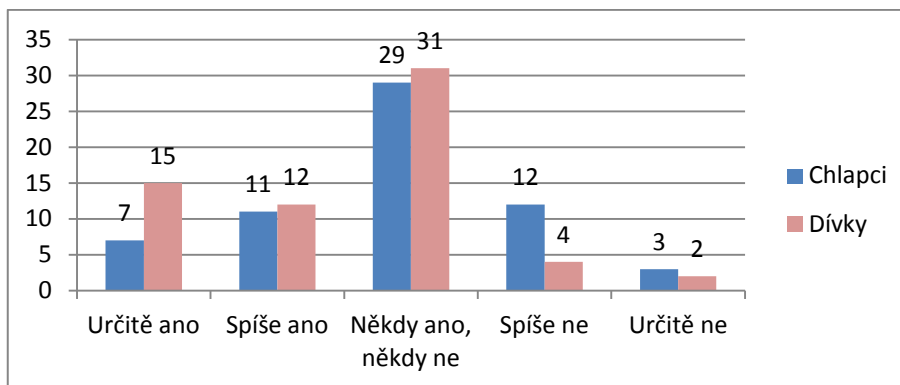
Obrázek 1 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 2 – věk



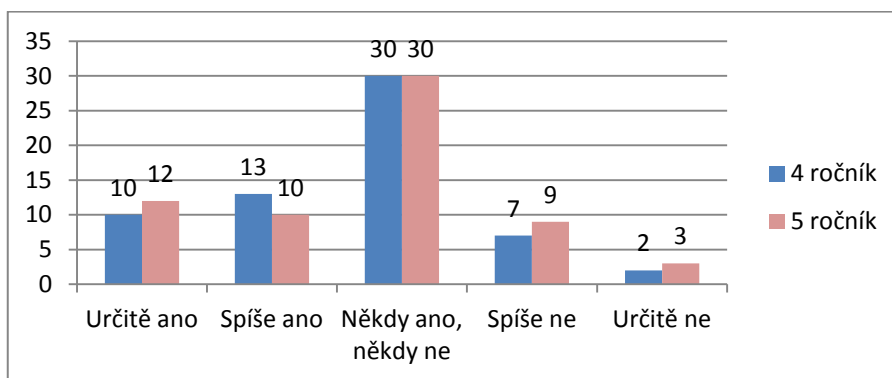
Obrázek 2 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 2 – třída

V dotazníkovém šetření převažoval počet dívek ve 4 ročníku a počet chlapců v 5 ročníku. Celkově převažoval počet dívek. Nejvíce respondentů bylo ve věku 10 let. Na druhém místě ve věku 11 let, poté 9 a nejméně respondentů bylo ve věku 12 let.

Otázka č. 3: „Povídáš si rád se svým učitelem (učitelkou)?“



Obrázek 3 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 3



Obrázek 4 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 3 - dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	7	11,29
Spíše ano	11	17,74
Někdy ne, někdy ano	29	46,77
Spíše ne	12	19,35
Určitě ne	3	4,85
Celkem	62	100

Tabulka 2 četnost odpovědí na otázku č. 3 - chlapci

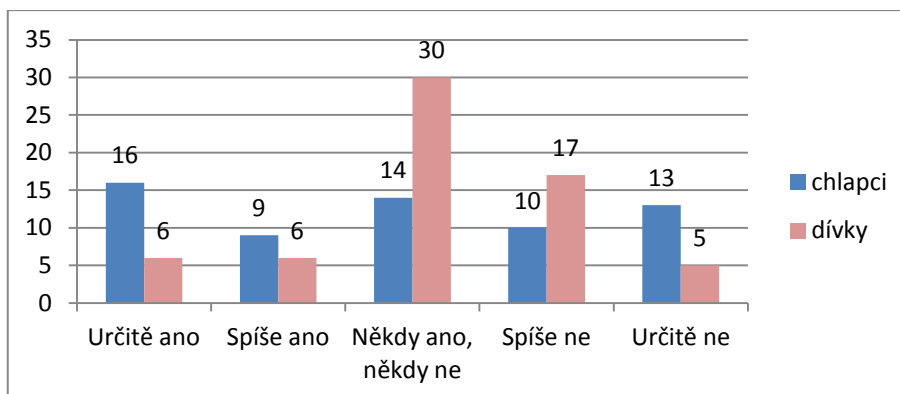
Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	15	23,44
Spíše ano	12	18,75
Někdy ne, někdy ano	31	48,44
Spíše ne	4	6,25
Určitě ne	2	3,12
Celkem	64	100

Tabulka 3 četnost odpovědí na otázku č. 3 – dívky

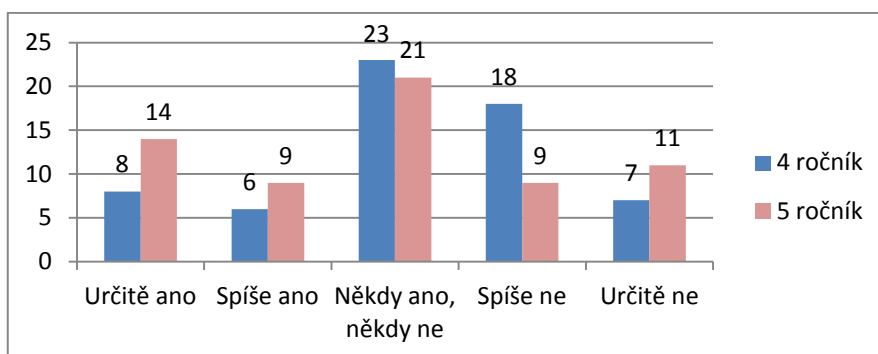
Nejprve než jsme se ptali na detailnější odpovědi, týkající se ať školního, či rodinného prostředí, bylo cílem této otázky zjistit, zda se žák při komunikaci s učitelem cítí dobře,

tedy zda vůbec rád s učitelem komunikuje. Nejvíce respondentů v této otázce odpovědělo neutrálně. Neutrálně tedy odpovědělo 31 (48%) dívek a chlapců 29 (47%). S učitelem rádi komunikují více dívky než chlapci. Kladné odpovědi byly u 27 (42%) dívek, chlapců bylo jen 18 (29%).

Otázka č. 4: „Povídáte si spolu i o věcech, které se netýkají školy?“



Obrázek 5 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 4



Obrázek 6 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 4 – dle ročníků

chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	16	25,8
Spíše ano	9	14,52
Někdy ne, někdy ano	14	22,58
Spíše ne	10	16,13
Určitě ne	13	20,97
Celkem	62	100

Tabulka 4 četnost odpovědí na otázku č. 4 - chlapci

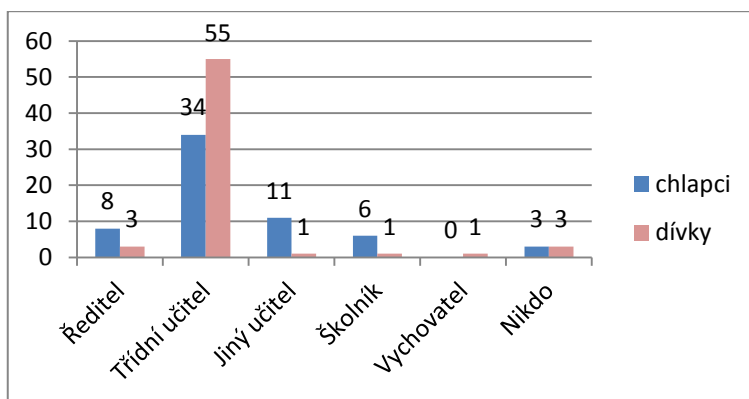
Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	6	9,38
Spíše ano	6	9,38
Někdy ne, Někdy ano	30	46,88

Spíše ne	17	26,56
Určitě ne	5	7,8
Celkem	64	100

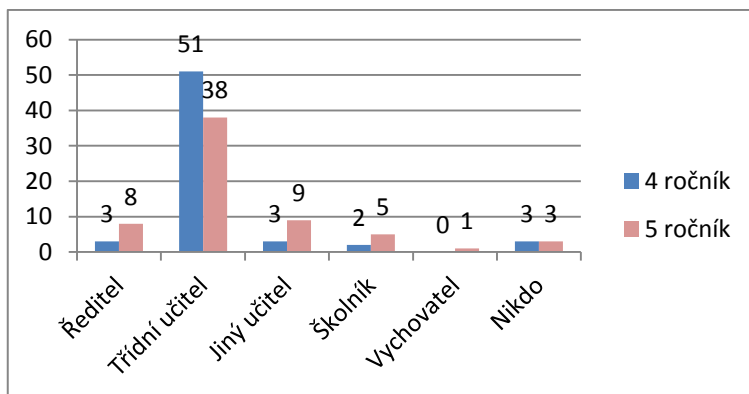
Tabulka 5 četnost odpovědí na otázku č. 4 – dívky

V této otázce bylo cílem zjistit, zda žáci komunikují se svým učitelem i o věcech, které nesouvisí přímo se školou, tedy zda s učitelem probírají i jiné věci, například týkající se jejich rodiny. U chlapců byly kladné odpovědi u 25 (40%) dotazovaných, u dívek to bylo 12 (19%) dotazovaných. Neutrálně odpovědělo 30 (47%) dívek a 14 (23%) chlapců. V této otázce tedy odpovídali kladně spíše chlapci než dívky, což bylo překvapující právě z důvodu, že v první otázce, která zjišťovala ochotu komunikovat s učitelem, odpovídali kladně spíše dívky.

Otázka č. 5: „Komu z dospělých ve škole nejvíce věříš?“



Obrázek 7 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 5



Obrázek 8 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 5 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
---------	-------------------	-----------------------

Ředitel	8	12,9
Třídní učitel	34	54,84
Jiný učitel	11	17,74
Školník	6	9,68
Vychovatel	0	0
Nikdo	3	4,84
Celkem	62	100

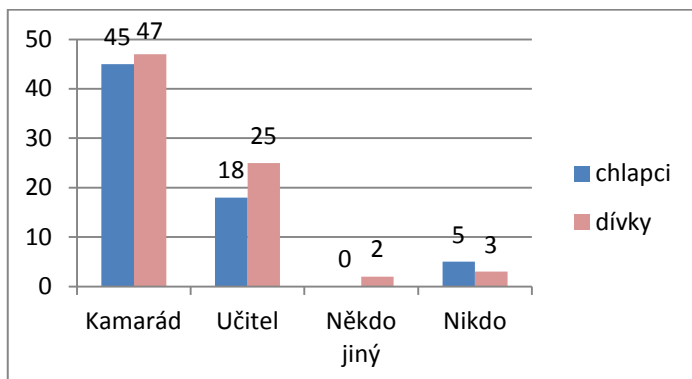
Tabulka 6 četnost odpovědí na otázku č. 5 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ředitel	3	4,69
Třídní učitel	55	85,94
Jiný učitel	1	1,56
Školník	1	1,56
Vychovatel	1	1,56
Nikdo	3	4,69
Celkem	64	100

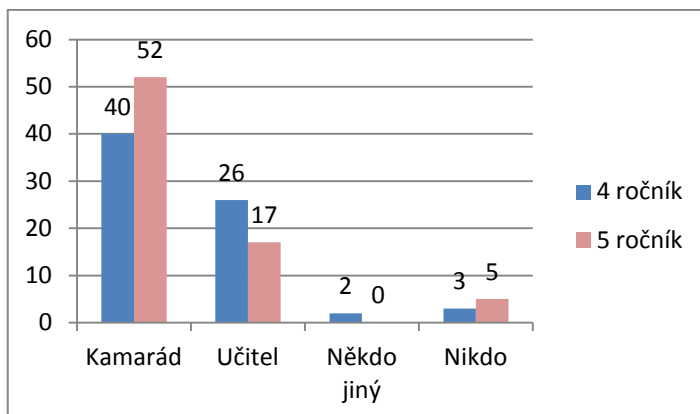
Tabulka 7 četnost odpovědí na otázku č. 5 – dívky

Otázka číslo 5 byla otázkou otevřenou. Žáci libovolně měli napsat osobu, která je pro ně ve školním prostředí nejvíce důvěryhodná. Nejvíce respondentů odpovědělo, že ve škole věří třídním učitelům. U chlapců to bylo 34 (55%) a u dívek až 55 (86%). Na dalších místech byly většinou jiní učitelé 12 (10%) a ředitelé škol 11 (9%). Malé procento obsahovala i odpověď „nikdo“ 6 (5%) žáků, což znamenalo, že ve školním prostředí nikomu z dospělých osob nevěří. V žebříčku osob se vyskytovala i odpověď vychovatel, či školník.

Otázka č. 6: „Koho nejčastěji žádáš ve škole o pomoc?“



Obrázek 9 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 6



Obrázek 10 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 6 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Kamarád	45	66,18
Učitel	18	26,47
Někdo jiný	0	0
Nikdo	5	7,35
Celkem	68	100

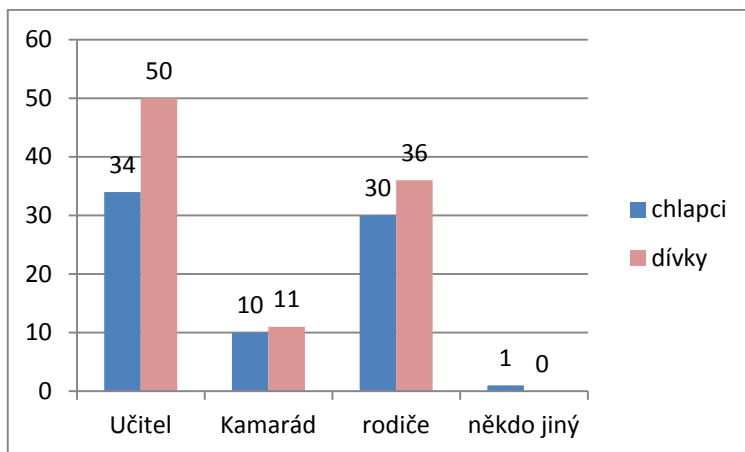
Tabulka 8 četnost odpovědí na otázku č. 6 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Kamarád	47	61,04
Učitel	25	32,46
Někdo jiný	2	2,6
Nikdo	3	3,9
Celkem	77	100

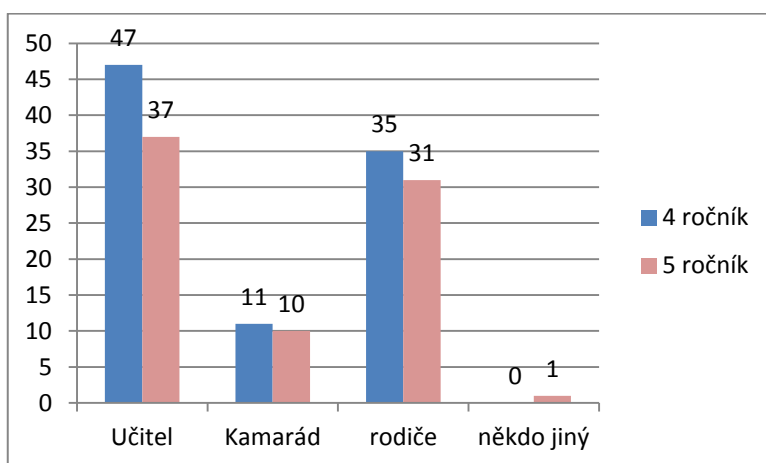
Tabulka 9 četnost odpovědí na otázku č. 6 – dívky

Otázka číslo 6 měla zjistit, koho žáci žádají o pomoc, pokud mají nějaký problém. U této otázky převažovala odpověď „kamarád“. Celkově ze všech žáků 92 (73%) odpovědělo, že nejčastěji žádá o pomoc svého kamaráda. Učitele by požádalo o pomoc 18 (26%) chlapců a 25 (32%) dívek. 8 (6%) respondentů odpovědělo, že by o pomoc nežádalo nikoho. U této otázky mohli žáci zakroužkovat dle svého uvážení více osob.

Otázka č. 7: „Kdybys měl problém pochopit probírané učivo, koho bys požádal o pomoc?“



Obrázek 11 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7



Obrázek 12 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	34	45,34
Kamarád	10	13,33
Rodiče	30	40
Někdo jiný	1	1,33
Celkem	75	100

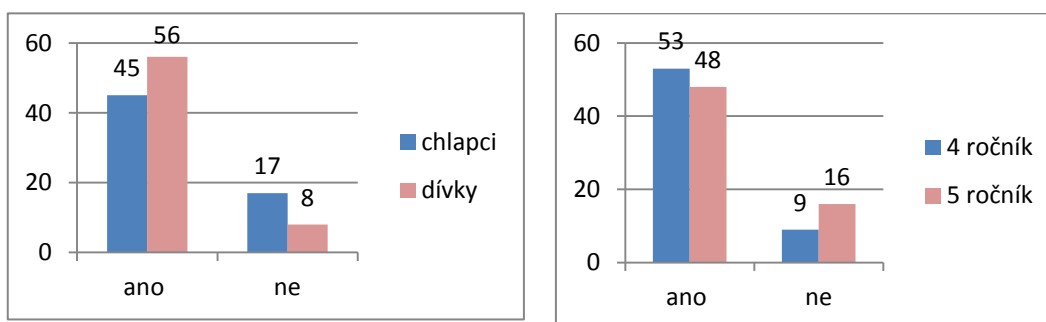
Tabulka 10 četnost odpovědí na otázku č. 7 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	50	51,55
Kamarád	11	11,34
Rodiče	36	37,11
Někdo jiný	0	0
Celkem	97	100

Tabulka 11 četnost odpovědí na otázku č. 7 – dívky

V této otázce byla odpověď s největší četností zaznamenána ve prospěch učitelů. Žáci zde měli možnost zakroužkovat více osob. 34 (45%) chlapců a více jak polovina, tedy 50 (52%) dívek by šla požádat o pomoc s probíraným učivem svého učitele. Druhé místo obsadila odpověď rodiče. 30 (40%) chlapců a 36 (37%) dívek by požádalo o pomoc rodiče, pokud by nastal tento dotazovaný problém. Na dalším místě byl pak u žáků kamarád.

Otázka č. 8: „Učí tě více učitelů, než jen tvůj třídní učitel (učitelka)?“



Obrázek 13 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 8, Obrázek 14 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	45	72,58
Ne	17	27,42
Celkem	62	100

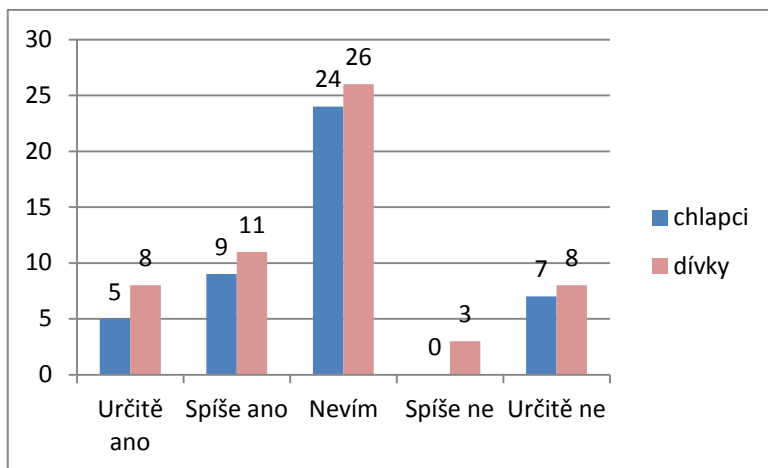
Tabulka 12 četnost odpovědí na otázku č. 8 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	56	87,5
Ne	8	12,5
Celkem	64	100

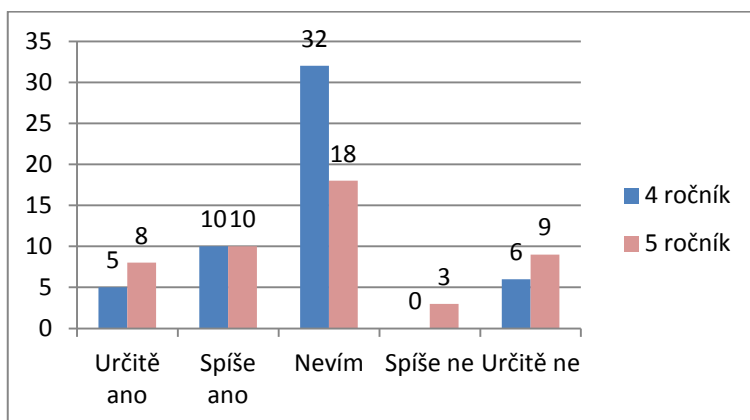
Tabulka 13 četnost odpovědí na otázku č. 8 – dívky

Tato otázka byla zvolena účelně tak, aby korespondovala s otázkou číslo 9. U žáků na prvním stupni se stává, že je vyučuje pouze třídní učitel. Abychom tedy mohli položit následující otázku, museli jsme nejprve zjistit, zda žáky vyučují i jiní učitelé. 101 (80%) žáků tedy vyučují i jiní učitelé. Zbylých 25 (20%) vyučuje pouze třídní učitel.

Otázka č. 9: „Pokud bys měl problematické vztahy s jinými učiteli, svěřil by ses třídnímu učitelu?“



Obrázek 15 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 9



Obrázek 16 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 9 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	5	11,11
Spíše ano	9	20
Nevím	24	53,33
Spíše ne	0	0
Určitě ne	7	15,56
Celkem	45	100

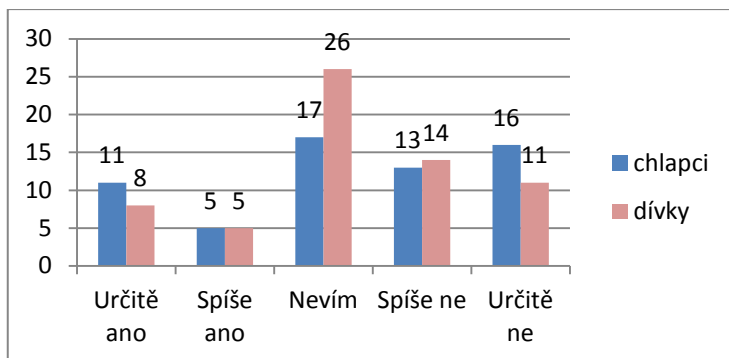
Tabulka 14 četnost odpovědí na otázku č. 9 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	8	14,29
Spíše ano	11	19,64
Nevím	26	46,43
Spíše ne	3	5,36
Určitě ne	8	14,28
Celkem	56	100

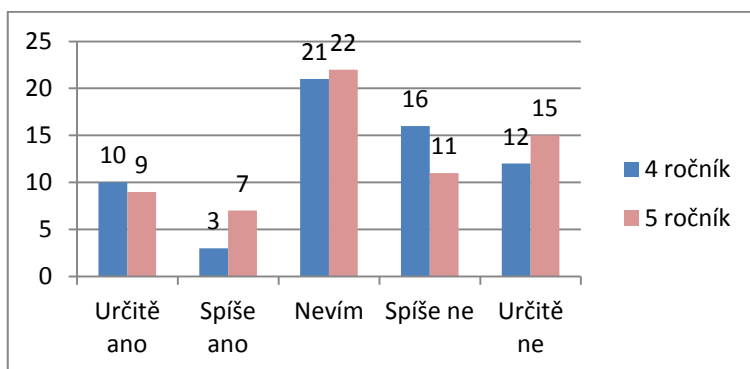
Tabulka 15 četnost odpovědí na otázku č. 9 – dívky

Z předchozí otázky jsme zjistili, že 80% žáků vyučují i jiní učitelé. Pokud se budeme pohybovat v číslech, je to 101 žáků ze 126, které učí i jiný učitel, než jen třídní. Cílem této otázky bylo zjistit, zda by s problémem s jiným učitelem šli žáci za svým učitelem třídním. 14 (31%) odpovědí chlapců a 19 (34%) odpovědí dívek bylo kladných. 50 (50%) žáků odpovědělo opět neutrálně, tedy lze předpokládat, že takový problém ještě neřešili.

Otázka č. 10: „Litoval jsi někdy, že jsi neřekl nějakou věc tvému učiteli?“



Obrázek 17 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 10



Obrázek 18 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 10 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	11	17,74
Spíše ano	5	8,06
Nevím	17	27,42
Spíše ne	13	20,97
Určitě ne	16	25,81
Celkem	62	100

Tabulka 16 četnost odpovědí na otázku č. 10 - chlapci

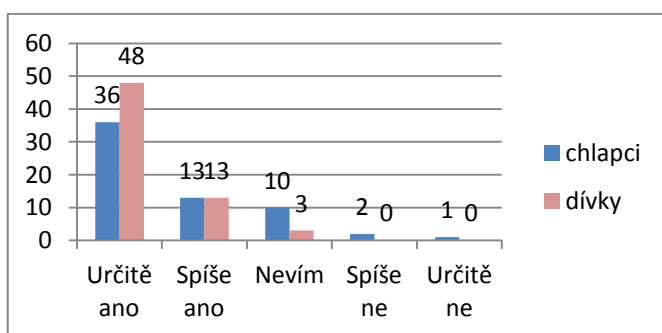
Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	8	12,5
Spíše ano	5	7,8
Nevím	26	40,63
Spíše ne	14	21,88

Určitě ne	11	17,19
Celkem	64	100

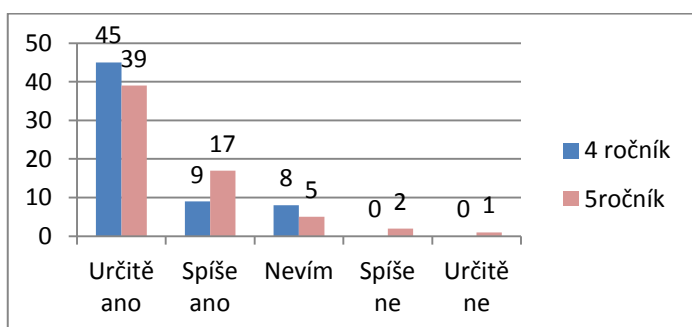
Tabulka 17 četnost odpovědí na otázku č. 10 – dívky

Cílem této otázky bylo zjistit, zda respondenti již někdy litovali toho, že se s nějakou věcí nespovědli učitel. Pro příště tedy lze očekávat, že budou tito žáci, kteří odpovídali kladně, nakloněni tomu, více se svěřovat svému učiteli. Tato otázka také pomáhá odhalit informaci, zda si žáci uvědomují, že něco říct měli, ale neřekli. Na tuto otázku odpovědělo kladně 16 (26%) chlapců a 13 (20%) dívek. 17 (27%) chlapců a 26 (41%) dívek odpovídalo neutrálně.

Otázka č. 11: „Kdybys viděl, že někdo ubližuje tvému kamarádovi, řekl bys to svému učiteli?“



Obrázek 19 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 11



Obrázek 20 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 11 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	36	58,06
Spíše ano	13	20,97
Nevím	10	16,13
Spíše ne	2	3,23

Určitě ne	1	1,61
Celkem	62	100

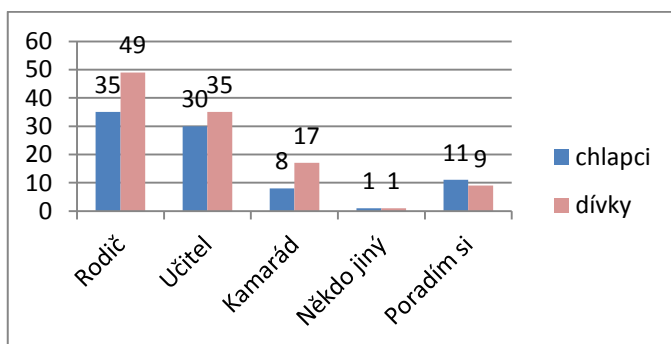
Tabulka 18 četnost odpovědí na otázku č. 11 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	48	75
Spíše ano	13	20,31
Nevím	3	4,69
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0
Celkem	64	100

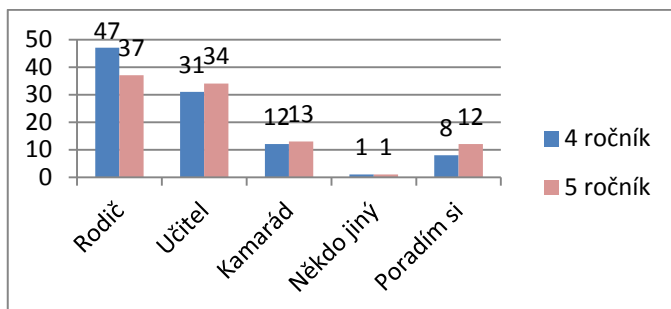
Tabulka 19 četnost odpovědí na otázku č. 11 – dívky

Tato otázka číslo 11 měla odhalit ochotu svěřit se učiteli, pokud by žák byl svědkem negativních školních vlivů, v tomto případě šikany, která je konána na kamarádovi tázaného respondenta. Odpovědi byly ve velkém procentu kladné, tedy že by se žáci určitě svěřili s tímto problémem učiteli. 49 (79%) chlapců a 61 (95%) dívek by šlo za třídním učitelem. U dívek pouze 3 (5%) odpověděly, že neví. Záporné odpovědi zde byly nulové. U chlapců byly neutrální odpovědi zaznamenány u 10 (16%) a záporné u 3 (5%) z dotazovaných respondentů. U dívek vykazovaly záporné odpovědi nulové hodnoty.

Otázka č. 12: „Kdyby ti nějaký spolužák ubližoval verbálně, řekl bys to:“



Obrázek 21 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 12



Obrázek 22 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 12 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	35	41,18
Učitel	30	35,29
Kamarád	8	9,41
Někdo jiný	1	1,18
Poradím si	11	12,94
Celkem	85	100

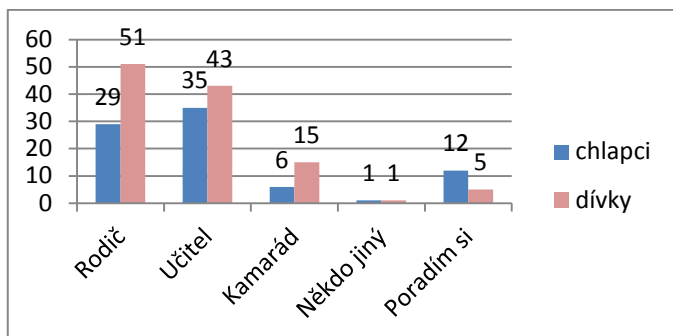
Tabulka 20 četnost odpovědí na otázku č. 12 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	49	44,14
Učitel	35	31,53
Kamarád	17	15,32
Někdo jiný	1	0,9
Poradím si	9	8,11
Celkem	111	100

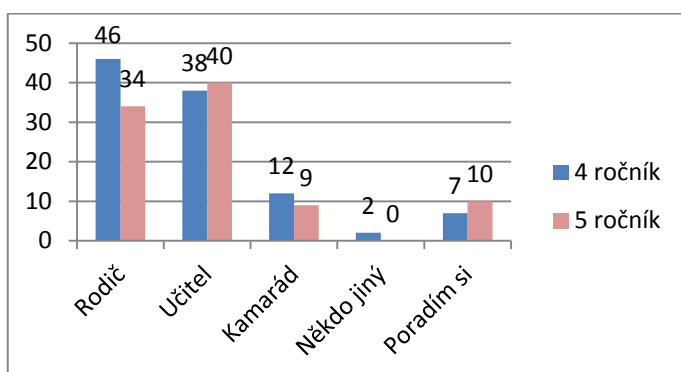
Tabulka 21 četnost odpovědí na otázku č. 12 – dívky

Tato otázka měla zjistit, komu by se žák svěřil, pokud by bylo ve školním prostředí ubližováno přímo jemu. Respondenti měli možnost zakroužkovat více osob. U této otázky šlo o verbální ubližování, tedy verbální šikanu. Zde byly odpovědi směřovány spíše k rodičům. 35 (41%) chlapců a 49 (44%) dívek by tuto informaci sdělilo v první řadě rodiči. Z 30 (35%) odpovědí chlapců a 35 (32%) odpovědí dívek vyplývalo, že by šli za svým třídním učitelem. Z 8 (9%) odpovědí chlapců a 17 (15%) odpovědí dívek zaznamenalo, že je pro ně nejdůvěryhodnější osoba kamarád. 20 (10%) žáků označilo odpověď „poradím si sám“.

Otázka č. 13: „Kdyby ti nějaký spolužák ubližoval fyzicky, řekl bys to:“



Obrázek 23 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 13



Obrázek 24 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 13 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	29	34,94
Učitel	35	42,17
Kamarád	6	7,23
Někdo jiný	1	1,2
Poradím si	12	14,46
Celkem	83	100

Tabulka 22 četnost odpovědí na otázku č. 13 - chlapci

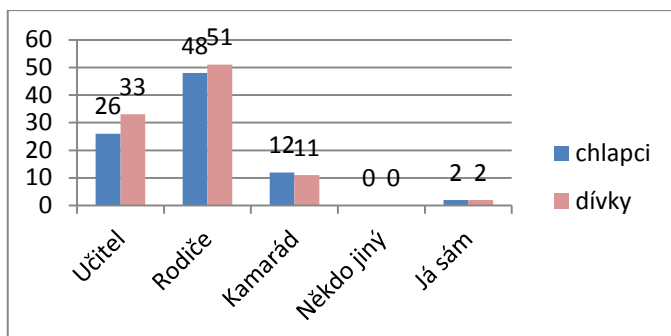
Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	51	44,35
Učitel	43	37,39
Kamarád	15	13,04
Někdo jiný	1	0,87
Poradím si	5	4,35
Celkem	115	100

Tabulka 23 četnost odpovědí na otázku č. 13 – dívky

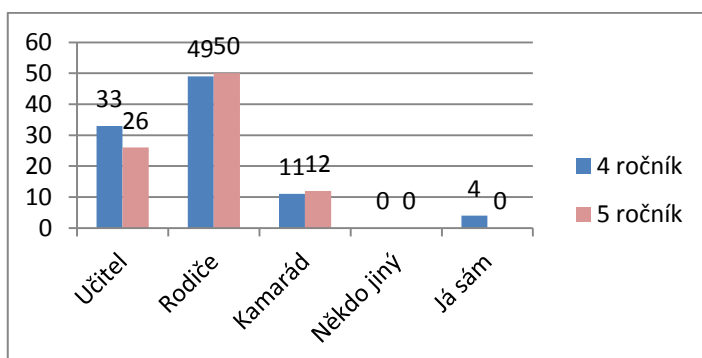
V této otázce číslo 13 šlo již o zjištění v oblasti, která se týká fyzické šikany. Respondenti měli možnost zakroužkovat více osob. V otázce číslo 12, kdy se jednalo o verbální šikany, chlapci projevili větší náklonnost k rodičům. V této otázce naopak lze zaznamenat větší

procento odpovědí na stranu učitele. 35 (42%) odpovědí chlapců bylo směřováno k učiteli a 29 (35%) odpovědí bylo směřováno na pomoc od rodičů. U dívek opět odpovědi mířili spíše k rodičům, tedy 51 (44%) z celkového počtu odpovědí dívek. Odpověď učitel byla zaznamenána u 43 (37%) ze všech odpovědí dívek.

Otázka č. 14: „Kdo myslíš, že by ti mohl nejvíce pomoci?“



Obrázek 25 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 14



Obrázek 26 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 14 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	26	29,55
Rodiče	48	54,55
Kamarád	12	13,63
Někdo jiný	0	0
Já sám	2	2,27
Celkem	88	100

Tabulka 24 četnost odpovědí na otázku č. 14 - chlapci

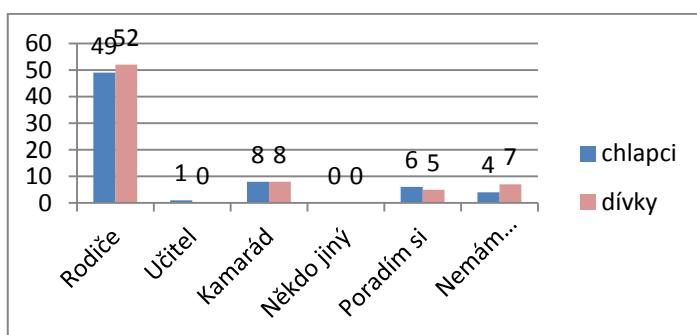
Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	33	34,02
Rodiče	51	52,58
Kamarád	11	11,34
Někdo jiný	0	0

Já sám	2	2,06
Celkem	97	100

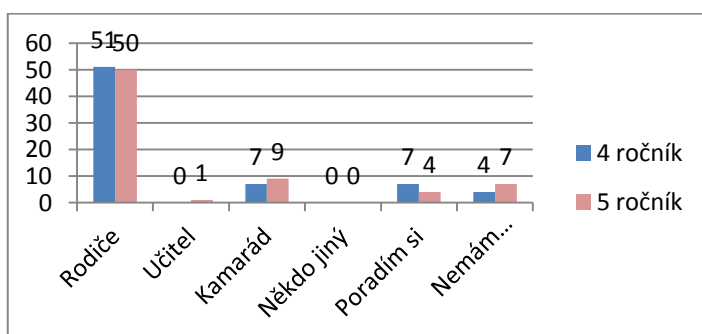
Tabulka 25 četnost odpovědí na otázku č. 14 – dívky

Otázka číslo 14 měla zjistit názory respondentů na to, kdo by jim mohl nejvíce pomoci při potížích, zmiňovaných v předchozích otázkách, tedy potížích se šikanou od okolí. I zde měli respondenti možnost zakroužkovat více osob. V této otázce opět převažovala odpověď „rodiče“. Chlapců ji označilo 48 (55%) a dívek 51 (53%). Učitele pak označilo 26 (30%) chlapců a 33 (34%) dívek. Na dalším místě byla odpověď kamarád. Odpověď kamarád byla zaznamenána u 12 (14%) chlapců a 11 (11%) dívek. Stejný počet chlapců i dívek označilo odpověď, že si myslí, že by si nejlépe dokázali pomoci sami.

Otázka č. 15: „Komu bys řekl, kdybys měl problém doma se sourozenci?“



Obrázek 27 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 15



Obrázek 28 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 15 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	49	72,07
Učitel	1	1,47
Kamarád	8	11,76

Někdo jiný	0	0
Poradím si	6	8,82
Nemám sourozence	4	5,88
Celkem	68	100

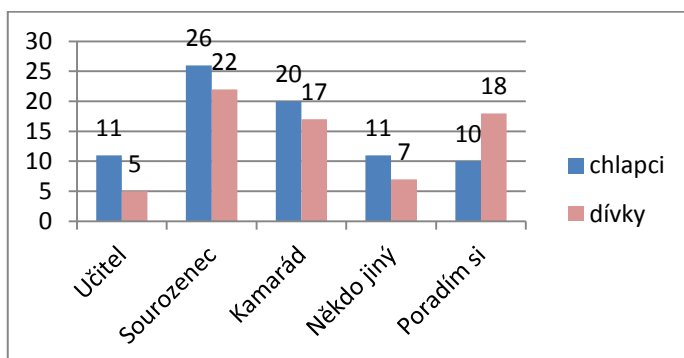
Tabulka 26 četnost odpovědí na otázku č. 15 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	52	72,22
Učitel	0	0
Kamarád	8	11,11
Někdo jiný	0	0
Poradím si	5	6,94
Nemám sourozence	7	9,73
Celkem	72	100

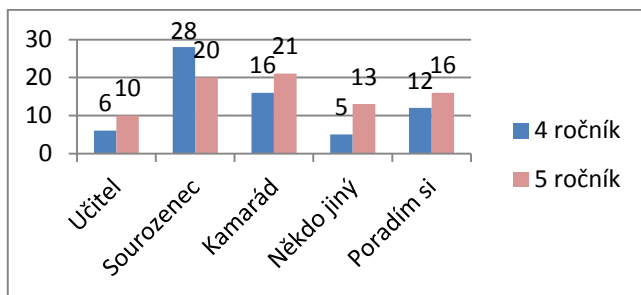
Tabulka 27 četnost odpovědí na otázku č. 15 – dívky

Nyní, od otázky číslo 15, se otázky soustředí na rodinné prostředí. Tato otázka se týkala vztahových problémů v rodinném prostředí, konkrétně problémů se sourozenci. Respondenti měli zakroužkovat osobu, na kterou by se obrátili v případě těchto vztahových problémů. Zde se můžeme pozastavit nad tím, že pouze 1 žák ze 126 dotazovaných zvolil odpověď učitel. Ostatní žáci by šli za rodiči, popřípadě za kamarádem. 52 (72%) dívek a stejné procento chlapců by se svěřilo rodičům. Kamarádům by se svěřilo 8 (11%) dívek a 8 (12%) chlapců. 4 (6%) chlapci a 7 (10%) dívek z dotazovaných respondentů označilo, že sourozence nemá.

Otázka č. 16: „Komu bys řekl, kdybys měl problém doma s dospělými?“



Obrázek 29 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 16



Obrázek 30 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 16 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	11	14,1
Sourozenec	26	33,33
Kamarád	20	25,64
Někdo jiný	11	14,1
Poradím si	10	12,83
Celkem	78	100

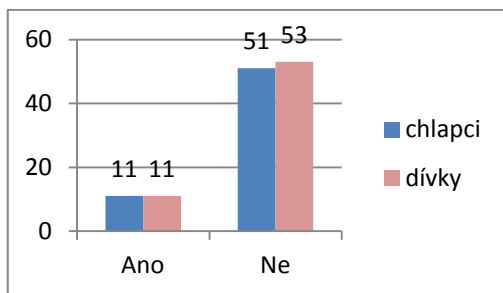
Tabulka 28 četnost odpovědí na otázku č. 16 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitel	5	7,25
Sourozenec	22	31,88
Kamarád	17	24,64
Někdo jiný	7	10,14
Poradím si	18	26,09
Celkem	69	100

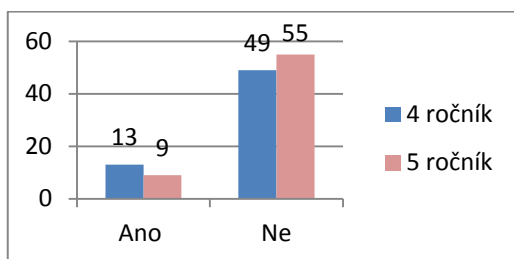
Tabulka 29 četnost odpovědí na otázku č. 16 – dívky

Otázka číslo 16 zjišťovala opět vztahové problémy v domácím prostředí, tentokrát problémy s rodiči, či jinými dospělými osobami v rodině. Zde jsme již odpověď „učitel“ mohli zaznamenat. 11 (14%) chlapců a 5 (7%) dívek by s tímto problémem šli za svým učitelem. 26 (33%) chlapců a 22 (32%) dívek za svým sourozencem. 20 (26%) chlapců a 17 (25%) dívek by problém řešili se svým kamarádem. Dívky se v této otázce projeví jako více samostatné, jelikož 18 (26%) dívek označilo odpověď „poradím si“. U chlapců jsme s touto odpovědí zaznamenali 13%, tedy 10 žáků.

Otázka č. 17: „Řešil už jsi nějaký osobní problém, který se týkal tvé rodiny, s tvým učitelem (učitelkou)?“



Obrázek 31 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 17



Obrázek 32 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 17 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	11	17,74
Ne	51	82,26
Celkem	62	100

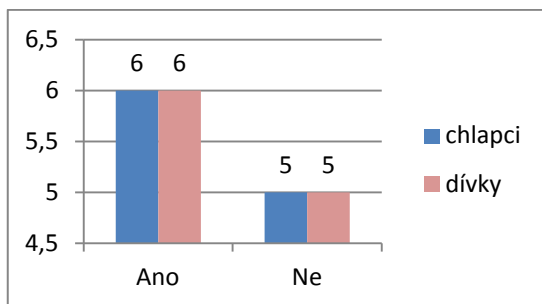
Tabulka 30 četnost odpovědí na otázku č. 17 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	11	17,19
Ne	53	82,81
Celkem	64	100

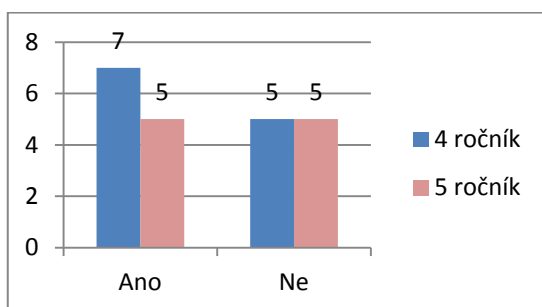
Tabulka 31 četnost odpovědí na otázku č. 17 – dívky

Otázka číslo 17 byla také zaměřena na domácí prostředí. Zjišťovala, zda žáci již řešili osobní problém týkající se své rodiny se svým třídním učitelem. Většina respondentů označila zápornou odpověď. 51 (82%) chlapců a 53 (83%) dívek označilo odpověď „ne“. 18% chlapců a 17% dívek označilo kladnou odpověď. Počty u dívek i chlapců jsou stejné, čili 11 dívek a 11 chlapců ze 126 dotazovaných řešili osobní problém se svým učitelem.

Otázka č. 18: „Pomohl ti učitel (učitelka) tento osobní problém vyřešit?“



Obrázek 33 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 18



Obrázek 34 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 18 – dle ročníků

Chlapci	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	6	54,55
Ne	5	45,45
Celkem	11	100

Tabulka 32 četnost odpovědí na otázku č. 18 - chlapci

Dívky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	6	54,55
Ne	5	45,45
Celkem	11	100

Tabulka 33 četnost odpovědí na otázku č. 18 – dívky

Poslední otázka byla určena pro žáky, kteří odpověděli kladně na předchozí otázku číslo 17. Tedy zda již řešili nějaký osobní problém týkající se jejich rodiny se svým učitelem. Celkem 22 respondentů odpovídalo na tuto otázku, která se ptala, zda jim učitel pomohl tento osobní problém vyřešit. Stejně jako počty žáků se shodovali i jejich odpovědi. Stejně procento, tedy 55% u dívek i chlapců, bylo kladných odpovědí. Početně tedy 6 dívek a 6 chlapců. 5 (45%) dívek i chlapců odpovědělo záporně, tedy že jim učitel problém vyřešit nepomohl. Větší procento dotazovaných bylo tedy s pomocí učitele spokojeno, tudíž můžeme předpokládat, že by se učiteli s problémem svěřili opět.

6.2 Ověření hypotézy

Pro ověření čtvrtého výzkumného cíle jsme si zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Pro ověření této otázky jsme použili otázku z dotazníku číslo 1, která zjišťuje pohlaví respondenta a otázku číslo 17, která nás informuje o tom, zda se již žáci svěřili s problémem z rodinného prostředí svému učiteli. Nejdříve si formulujeme nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 Svěřování se s rodinnými problémy je u dívek i chlapců stejné.

H_A Svěřování se s rodinnými problémy je u dívek i chlapců rozdílné.

Zvolená hladina významnosti je 0,01, tedy hodnota pro 1 stupeň volnosti, který má čtyřpolní tabulka.

Chlapci	11	51	62
Dívky	11	53	64
	22	104	

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 126 * \frac{583-561}{9078784}$$

$$\chi^2_{0,01} = 3,053$$

Vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Tedy Svěřování se s rodinnými vlivy je u dívek i chlapců rozdílné.

6.3 Shrnutí výzkumu

V první části výzkumu jsme znázorňovali odpovědi žáků pomocí grafů a tabulek četností. Postupně jsme zjišťovaly míru ochoty svěřovat se třídnímu učiteli s informacemi týkajícími se nejprve školního a rodinného prostředí. V oblasti školního prostředí jsme vyzorovali následující informace. Žáci se komunikaci s učitelem nebrání, někteří žáci dokonce odpovídali, že si s učitelem povídají rádi. Většina dotazovaných v první části otázek

odpovídala neutrálně, tudíž že si s učitelem povídají rádi jen někdy. Při otázce, zda si povídají i o jiných věcech, které se netýkají školy, žáci odpovídali opět spíše neutrálně.

Žáci nejvíce z dospělých osob ve škole věří právě třídnímu učiteli, což je dobrým ukazatelem. Když přišla otázka, koho žáci nejčastěji žádají o pomoc, osoba třídního učitele zde již neměla tak dobrou pozici. Pokud měli žáci možnost do odpovědí zahrnout i osobu svého věku, volili při požádání o pomoc raději kamaráda. Na prvním místě byl tedy u žáků ve většině případů spíše kamarád, či kamarádka. Při problémech s probíraným učivem se žáci ovšem nejvíce obrací na osobu třídního učitele, popřípadě na někoho z rodičů. Ve výzkumu bylo zjištěno, že většinu z dotazovaných žáků učí více učitelů, než jen třídní. Kdyby měli problémové vztahy s učiteli jinými, tak by třetina žáků tento problém řešila se svým třídním učitelem. Většina žáků ovšem odpovídala neutrálně, můžeme tedy předpokládat, že se s největší pravděpodobností s tímto problémem doposud tito žáci neseťkali. V případě ochoty svěřovat se učiteli v oblasti šikany byly výsledky uspokojivé. Téměř většina žáků by oznámila, kdyby byli svědkem toho, že někdo fyzicky či psychicky ubližuje jejich spolužákovi, či kamarádovi. V případě toho, že by někdo ubližoval přímo dotazovanému, by se opět třetina žáků svěřila s touto informací svému učiteli, popřípadě některému z kamarádů. Nejvíce žáků se ovšem s touto informací podělí s rodiči. Když respondenti odpovídali na otázku, kdo by jim mohl v této situaci nejvíce pomoci, byly to opět právě rodiče, od koho by očekávali největší pomoc. Třídní učitel byl zodpovídán u třetiny žáků.

V případě ochoty svěřování se s informacemi z rodinného prostředí, odpovědi příliš kladné nebyly. Ze zkoumaného vzorku respondentů se z rodinného prostředí třídnímu učiteli svěřuje pouhé minimum. V případě vztahových problémů se sourozenci by se respondenti jednoznačně svěřili rodiči. V případě vztahových problémů s rodiči by se žáci svěřili naopak sourozenci, kamarádovi či kamarádce. Učitelé v souboru těchto otázek byli vždy na posledních místech. Kladena byla i otázka, zda již žáci nějaký osobní problém, týkající se jejich rodiny, řešili se svým učitelem. Většina žáků žádný problém doposud s třídním učitelem neřešila. V případě že ano, pouze polovina z těchto žáků byla spokojena s řešením, které jim jejich třídní učitel poskytl. Kdybychom měli zhodnotit ochotu svěřování z rodinného prostředí, byla by rozhodně na menší úrovni, nežli předchozí, týkající se školního prostředí.

V případě rozdílů ochoty svěřování mezi dívkami a chlapci byly rozdíly zaznamenány. U konkrétních otázek se stávalo, že odpovídali více kladně chlapci, u jiných zase dívky. V celkovém porovnání byly ochotnější komunikovat s učitelem dívky. Chlapci odpovídali kladněji než dívky v případech, že si se svým učitelem povídají i o věcech, které se

netýkají jen školy. To jsme dokonce i ověřili hypotézou, kterou jsme stanovili pro čtvrtou dílčí otázku. Pak by také více chlapců šlo za učitelem v případě fyzické šikany. Naopak dívky více vypovídaly, že si se svým učitelem povídají rády a více dívek by šlo za třídním učitelem v případě, že by byly svědkem toho, že někdo ubližuje jejich kamarádovi či kamarádce. Při výpočtu aritmetického průměru kladných odpovědí žáků jsme zjistili, že se o pouhých 2% svěřují více dívky než chlapci.

V posledním případě, tedy zjištění, zda se svěřují více dívky či chlapci ohledně problémů z rodinného prostředí jsme vycházeli z výsledků, které nám vyšli v kapitole ověření hypotézy. Potvrdili jsme tedy alternativní hypotézu a vyvrátili jsme hypotézu nulovou. Zjistili jsme tedy, že rozdíl mezi svěřováním dívek a chlapců je statisticky významný.

Pro zkoumaný vzorek žáků můžeme konstatovat, že tito žáci jsou ochotni svěřovat se třídnímu učiteli s informacemi ze školního prostředí. Míra ochoty svěřit se učiteli s informacemi z rodinného prostředí je nízká. Pohlaví žáků ovlivňuje komunikaci mezi žákem a učitelem.

Doporučila bych učitelům, aby se snažili více zajímat o rodinné prostředí dětí. Ať už podpořením samotné komunikace, či testy sestavenými přímo pro tyto účely. Jak jsme již zmiňovali, rodinné prostředí může velmi ovlivňovat i školní úspěšnost žáka. Pro sociálně pedagogickou prevenci bych doporučovala provést, alespoň jednou za školní pololetí, či školní rok, test rodinného zázemí od M. J. Herberta. Test je určen nejen pro psychology a pedagogy, ale také pro běžné učitele. Test poskytne informace o kvalitě rodičovské péče a upozorní na případné problémy. Dále bych také doporučovala se s dětmi bavit nenásilnou formou více o jejich rodině. Učitel může také použít různé techniky pro odhalování těchto vlivů, jako jsou kreslicí techniky apod. Hledání cesty k žákům rozhodně není jednoduché, ovšem pokud chce učitel znát žákův názor, je podněcování vztahu učitel-žák nezbytné.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit míru ochoty žáků I. stupně základní školy svěřovat se třídním učitelům s důvěrnými informacemi.

Z teorie jsme zjistili, že pro učitelkou profesi, zejména tedy pro třídního učitele je důležité, aby se aktivně zajímal o děti ve své třídě. K důležitému poznání žáka patří nejen poznatky o jeho učení a chování ve vyučování, ale je důležité se zajímat i o ostatní faktory, které mohou žáka ovlivňovat. S nástupem do školy se dítě začleňuje do kolektivu a přejímá nové sociální role a s nimi mohou přicházet i nové konfliktní situace, které je třeba řešit. Problematiku vztahů ve školním prostředí ovlivňuje spousta aspektů. Zejména učitel je ten, kdo toto prostředí řídí a měl by se tedy snažit být pro své žáky dobrým vzorem.

Za pozitivní zjištění lze pokládat to, že většina dětí je ochotna se svým třídním učitelem komunikovat o věcech, které ho ovlivňují ve školním prostředí. Týká se to především problémů s probíraným učivem, dále negativních vlivů, které jej ovlivňují, jako jsou vztahové problémy s ostatními učiteli, nebo vztahové problémy s ostatními spolužáky. Téměř polovina všech respondentů na tyto otázky odpovídala kladně a s důvěrou ve svého třídního učitele. I přes to měli některé děti stále větší důvěru v rodiče, či kamarády. I tak lze tyto výsledky pokládat za pozitivní ukazatel komunikačního vztahu učitele a žáka co se týče vlivů školního prostředí.

Pro žáka je také velmi důležitá rodina. Pokud budeme hovořit o negativních vlivech rodinného prostředí, s těmi žáci již sdílí nebyli jako s vlivy prostředí školního. Ve výzkumné části jsme prokázali, že většina žáků by se raději svěřila jiné osobě z rodiny, kamarádovi, nebo někomu jinému, nežli svému třídnímu učiteli. U dětí pocházejících s problémových rodin můžeme očekávat, že budou mít problémy se začlenit do kolektivu, tedy problémy s komunikací samotnou. Proto je zde důležitá podpora komunikace právě ze strany učitele. Zkušený pedagog by si měl uvědomit, že jsou mezi dětmi rozdíly a ke každému nutno přistupovat individuálním způsobem.

V porovnání svěřování dívek a chlapců jsme z teoretické části mohli vyvodit, že větší míru ochoty komunikovat s třídním učitelem by měli mít v tomto věku především dívky. V praktické části se nám toto teoretické východisko potvrdilo. V celkovém počtu odpovědí se opravdu více svěřovali dívky nežli chlapci. Naopak při výzkumu svěřování se s informacemi konkrétně z rodinného prostředí jsme zaznamenali, že se více svěřují učitel

chlapci, což bylo rozhodně překvapující zjištění. Rozdíly mezi pohlavím v komunikaci s učitelem tedy jsou.

Práce mohla posloužit jak učitelům, tak i žákům na základních školách, ze kterých byl vybrán výzkumný vzorek. Žáci si při vyplňování dotazníků mohli uvědomit svůj postoj k třídnímu učiteli a popřemýšlet, jak by se zachovali v určitých situacích. Pro učitele může posloužit tato práce jako zpětná vazba.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAIR, John Eric. Efektivní komunikace. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-10-9.
2. BEAL, Carole. Boys and Girls. The development of gender roles. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 00-700-4533-X.
3. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Ostava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.
4. ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
5. DRAPELA, Victor. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
6. FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268.
7. GAVORA, Peter a Karel ŠEBESTA. Učitel a žáci v komunikaci: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ. Překlad Karel Balcar. Brno: Paido, Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-731-5104-9.
8. HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
9. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
11. KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: CERM, 2002. ISBN 8021422033.
12. KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST. Aplikovaná sociální psychologie III: sociálně psychologický výcvik. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
13. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

15. MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
16. PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
17. PLAŇAVA, Ivo. Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy, dovednosti, poruchy. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.
18. PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-725-4474-8.
19. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
21. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. Sociální psychologie. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
22. SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. Aplikovaná sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782696.
23. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. Ontogenetická psychologie. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-704-4792-3.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 8024601818.
25. VAŠUTOVÁ, Maria. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
26. VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 2 – věk	33
Obrázek 2 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 2 – třída	33
Obrázek 3 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 3	34
Obrázek 4 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 3 - dle ročníků	34
Obrázek 5 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 4.....	35
Obrázek 6 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 4 – dle ročníků.....	35
Obrázek 7 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 5.....	36
Obrázek 8 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 5 – dle ročníků.....	36
Obrázek 9 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 6.....	37
Obrázek 10 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 6 – dle ročníků.....	38
Obrázek 11 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7.....	39
Obrázek 12 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 7 – dle ročníků.....	39
Obrázek 13 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 8, Obrázek 14 – dle ročníků	40
Obrázek 15 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 9.....	41
Obrázek 16 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 9 – dle ročníků.....	41
Obrázek 17 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 10.....	42
Obrázek 18 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 10 – dle ročníků.....	42
Obrázek 19 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 11	43
Obrázek 20 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 11 – dle ročníků.....	43
Obrázek 21 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 12.....	44
Obrázek 22 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 12 – dle ročníků.....	45
Obrázek 23 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 13.....	46
Obrázek 24 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 13 – dle ročníků.....	46
Obrázek 25 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 14.....	47
Obrázek 26 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 14 – dle ročníků.....	47
Obrázek 27 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 15.....	48
Obrázek 28 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 15 – dle ročníků.....	48
Obrázek 29 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 16.....	49
Obrázek 30 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 16 – dle ročníků.....	50
Obrázek 31 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 17.....	51
Obrázek 32 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 17 – dle ročníků.....	51
Obrázek 33 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 18.....	52

Obrázek 34 zobrazení četnosti odpovědí na otázku č. 18 – dle ročníků..... 52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 pohlaví a ročníky respondentů.....	32
Tabulka 2 četnost odpovědí na otázku č. 3 - chlapani	34
Tabulka 3 četnost odpovědí na otázku č. 3 – dívky.....	34
Tabulka 4 četnost odpovědí na otázku č. 4 - chlapani	35
Tabulka 5 četnost odpovědí na otázku č. 4 – dívky.....	36
Tabulka 6 četnost odpovědí na otázku č. 5 - chlapani	37
Tabulka 7 četnost odpovědí na otázku č. 5 – dívky.....	37
Tabulka 8 četnost odpovědí na otázku č. 6 - chlapani	38
Tabulka 9 četnost odpovědí na otázku č. 6 – dívky.....	38
Tabulka 10 četnost odpovědí na otázku č. 7 - chlapani	39
Tabulka 11 četnost odpovědí na otázku č. 7 – dívky.....	39
Tabulka 12 četnost odpovědí na otázku č. 8 - chlapani	40
Tabulka 13 četnost odpovědí na otázku č. 8 – dívky.....	40
Tabulka 14 četnost odpovědí na otázku č. 9 - chlapani	41
Tabulka 15 četnost odpovědí na otázku č. 9 – dívky.....	41
Tabulka 16 četnost odpovědí na otázku č. 10 - chlapani	42
Tabulka 17 četnost odpovědí na otázku č. 10 – dívky.....	43
Tabulka 18 četnost odpovědí na otázku č. 11 - chlapani	44
Tabulka 19 četnost odpovědí na otázku č. 11 – dívky.....	44
Tabulka 20 četnost odpovědí na otázku č. 12 - chlapani	45
Tabulka 21 četnost odpovědí na otázku č. 12 – dívky.....	45
Tabulka 22 četnost odpovědí na otázku č. 13 - chlapani	46
Tabulka 23 četnost odpovědí na otázku č. 13 – dívky.....	46
Tabulka 24 četnost odpovědí na otázku č. 14 - chlapani	47
Tabulka 25 četnost odpovědí na otázku č. 14 – dívky.....	48
Tabulka 26 četnost odpovědí na otázku č. 15 - chlapani	49
Tabulka 27 četnost odpovědí na otázku č. 15 – dívky.....	49
Tabulka 28 četnost odpovědí na otázku č. 16 - chlapani	50
Tabulka 29 četnost odpovědí na otázku č. 16 – dívky.....	50
Tabulka 30 četnost odpovědí na otázku č. 17 - chlapani	51
Tabulka 31 četnost odpovědí na otázku č. 17 – dívky.....	51
Tabulka 32 četnost odpovědí na otázku č. 18 - chlapani	52

Tabulka 33 četnost odpovědí na otázku č. 18 – dívky 52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník.....	65
---------------------------------	-----------

Příloha 1: Dotazník

Milý žáku, žákyně,

jsem studentkou 3. ročníku sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí výzkumu mé bakalářské práce. Dotazník bude vyhodnocován anonymním způsobem, proto prosím o upřímné a pravdivé odpovědi.

U některých otázek můžeš zvolit více odpovědí.

1) Tento dotazník vyplňuje:

- a) Dívka
- b) Chlapec

2) Věk: Třída:

3) Povídáš si rád(a) se svým učitelem (učitelkou)?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Spíše ne
- e) Určitě ne

4) Povídáte si spolu i o věcech, které se netýkají školy?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Spíše ne
- e) Určitě ne

5) Komu z dospělých ve škole nejvíce věříš?

.....

6) Koho nejčastěji žádáš ve škole o pomoc?

- a) Kamaráda
- b) Učitele(ku)
- c) Někoho jiného

d) Nikoho, vždy si poradím sám

7) Kdybys měl(a) problém pochopit probírané učivo, koho bys požádal(a) o pomoc?

a) Učitele (učitelku)

b) Kamaráda

c) Rodiče

d) Někoho jiného

8) Učí tě více učitelů, než jen tvůj třídní učitel (učitelka)?

a) Ano

b) Ne (přeskoč otázku č. 9)

9) Pokud bys měl(a) problematické vztahy s jinými učiteli, svěřil(a) by ses třídnímu učiteli (učitelce)?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Nevím

d) Spíše ne

e) Určitě ne

10) Litoval(a) jsi někdy, že jsi neřekl(a) nějakou věc tvému učiteli?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Nevím

d) Spíše ne

e) Určitě ne

11) Kdybys viděl(a), že někdo ubližuje tvému kamarádovi, řekl(a) bys to svému učiteli (učitelce)?

a) Určitě ano

b) Spíše ano

c) Nevím

d) Spíše ne

e) Určitě ne

12) Kdyby ti nějaký spolužák ubližoval verbálně (slovně – nadávání, vyhrožování, urážky)

řekl(a) bys to:

- a) Rodičům
- b) Učiteli(ce)
- c) Kamarádovi
- d) Někomu jinému
- e) Poradím si sám

13) Kdyby ti nějaký spolužák ubližoval fyzicky (tělesné ublížení - šťouchnutí, facka ...)

řekl(a) bys to:

- f) Rodičům
- g) Učiteli(ce)
- h) Kamarádovi
- i) Někomu jinému
- j) Poradím si sám

14) Kdo myslíš, že by ti mohl nejvíce pomoci?

- a) Učitel(ka)
- b) Rodiče
- c) Kamarád
- d) Někdo jiný
- e) Já sám

15) Komu bys řekl(a), kdybys měl(a) problém doma se sourozenci?

- a) Rodiče
- b) Učitel(ka)
- c) Kamarád
- d) Někdo jiný
- e) Poradím si sám
- f) Nemám sourozence

16) Komu bys řekl(a), kdybys měl(a) problém doma s dospělými?

- a) Učitel(ka)
- b) Sourozenci
- c) Kamarád
- d) Někdo jiný
- e) Poradím si sám

17) Řešil(a) už jsi nějaký osobní problém, který se týkal tvé rodiny, s tvým učitelem (učitelkou)?

- a) Ano
- b) Ne

18) Pomohl(a) ti učitel(ka) tento osobní problém vyřešit?

- a) Ano
- b) Ne

Děkuji ti za tvůj čas a měj hezký den ☺