

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
LÉKAŘSKÁ FAKULTA V HRADCI KRÁLOVÉ

Bakalářská práce

2007

ALENA KAMENSKÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
LÉKAŘSKÁ FAKULTA V HRADCI KRÁLOVÉ
ÚSTAV SOCIÁLNÍHO LÉKAŘSTVÍ
ODDĚLENÍ OŠETŘOVATELSTVÍ

IDEÁLNÍ A REÁLNÝ UČITEL
OŠETŘOVATELSTVÍ OČIMA
ŽÁKA STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÉ
ŠKOLY

Bakalářská práce

Autor práce: Alena Kamenská DiS.

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

2007

CHARLES UNIVERSITY OF PRAGUE
MEDICAL FACULTY OF HRADEC KRÁLOVÉ
INSTITUTE OF SOCIAL MEDICINE
DEPARTMENT OF NURSING

**IDEAL AND REAL TEACHER OF
NURSING BY THE EYES OF THE
STUDENT OF NURSING
COLLEGE**

Bachelor's thesis

Author: Alena Kamenská

Supervisor: Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

2007

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce na téma „ Ideální a reálný učitel ošetřovatelství očima žáka Střední zdravotnické školy“ je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové 27.4. 2007

Alena Kamenská DiS.

.....

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji tímto Prof. Jiřímu Marešovi za jeho neocenitelné rady, ochotu, podporu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Děkuji panu profesorovi také za možnost použít k výzkumu dotazník jehož české verze je spoluautorem.

Děkuji všem svým kolegům na Střední zdravotnické škole v Mladé Boleslavi za ochotu a pomoc při realizaci výzkumu. Děkuji všem respondentům za vyplnění dotazníků.

V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH:

1	Úvod	7-8
2	Teoretická část	
2.1	Specifika výchovně vzdělávacího procesu na střední zdravotnické škole	9-13
2.2.1	Odborný učitel a jeho úloha ve výchovně vzdělávacím procesu	14-16
2.2.2	Profesní příprava odborného učitele	17-19
2.2.3	Osobnost odborného učitele	20-31
2.3	Obecný profil žáka střední zdravotnické školy	32-35
3	Výzkumná část	
3.1	Cíl výzkumu, formulace hypotéz	36
3.2	Metodika výzkumu a charakteristika respondentů výzkumu	37-40
3.3	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	41
3.3.1	Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 1. ročnících	41-43
3.3.2	Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 2. ročnících	44-46
3.3.3	Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 3. ročnících	47-48
3.3.4	Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 4. ročnících	49-51
3.3.5	Průměrný ideální a reálný učitel ošetrovatelství očima žáků SZŠ ze všech ročníků	52-54
3.3.6	Výsledky výzkumu a jejich porovnání mezi jednotlivými ročníky	55-63
3.3.7	Vyhodnocení reálného učitele nejbližšího a nejdálčenějšího ideálu	64-67
3.4	Hypotézy a jejich platnost vzhledem k provedenému výzkumu	68-69
4	Diskuze	70-74
5	Závěr	75-76

6	Anotace	77-78
7	Seznam použité literatury	79-80
8	Přílohy	81-106

Příloha číslo 1 – Dotazník interakčního stylu učitele

Příloha číslo 2 – Tabulka návratnosti dotazníků

Příloha číslo 3 – Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr ideálního učitele v prvním ročníku

Příloha číslo 4 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr reálného učitele v prvním ročníku

Příloha číslo 5 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr ideálního učitele v druhém ročníku

Příloha číslo 6 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr reálného učitele v druhém ročníku

Příloha číslo 7 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr ideálního učitele v třetím ročníku

Příloha číslo 8 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr reálného učitele v třetím ročníku

Příloha číslo 9 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr ideálního učitele v čtvrtém ročníku

Příloha číslo 10 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr reálného učitele v čtvrtém ročníku

Příloha číslo 11 - „Průměrný ideální“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

Příloha číslo 12 - „Průměrný reálný“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

Příloha číslo 13a – Kompletní data – dotazníkové šetření první ročník

Příloha číslo 13b – Kompletní data – dotazníkové šetření druhý ročník

Příloha číslo 13c – Kompletní data – dotazníkové šetření třetí ročník

Příloha číslo 13d – Kompletní data – dotazníkové šetření čtvrtý ročník

1 Úvod

Již pátým rokem pracuji jako odborná učitelka na střední zdravotnické škole. K tomuto zaměstnání, nebo chcete-li povolání, jsem se dostala pomocí náhody. Moje bývalá třídní učitelka na zdravotnické škole, si na mě vzpomněla v okamžiku, kdy škola nutně potřebovala doplnit stav odborných učitelek a oslovila mě, zda bych nechtěla začít učit. V té době jsem pracovala jako sestra na jednotce intenzivní péče. Protože jsem v této nabídce viděla možnost zkusit něco nového, udělat si jiný pohled na věc, přijala jsem a náhle ze mě byla „paní učitelka“. Co to všechno znamená jsem si tehdy nedokázala dost dobře představit.

Každý učitel má samozřejmě svou vizi, své pojetí výuky. Nejde však jen o to, co vyhovuje jemu, ale také o to, jak jeho pedagogickou činnost vnímají, prožívají a hodnotí jeho žáci.

Když jsem měla zvolit téma své bakalářské práce, rozhodla jsem se, že využiji této příležitosti a pokusím se zjistit, jak vidí svého učitele ošetřovatelství sami studenti. Jakého učitele by chtěli mít a jakého ve skutečnosti podle svého hodnocení mají.

Je nevyvratitelné, že mladí lidé potřebují ke své úspěšné socializaci vzory a to vzory jak osobnostní tak profesní. Učitel odborných předmětů by měl být pro své žáky takovýmto profesním vzorem. Měl by být vzorem sestry v tom nejlepším slova smyslu. Měl by být zručným odborníkem, ale i vzdělaným teoretikem nejen ošetřovatelství a medicínských oborů, ale i dalších humanitních oborů, které úzce s ošetřovatelstvím souvisejí, jako jsou například etika, filosofie, sociologie a další. Jako učitel by však pro své žáky měl být i vzorem osobnostním. Měla by to být vyzrálá, integrovaná a socializovaná osobnost s pozitivními vlastnostmi, jako je empatie, spravedlivost, tolerantnost, pozitivní přístup k životu i žákům a tak dále.

Jak je vidět, požadavků na osobnost učitele odborných předmětů je skutečně mnoho. Kloubí se tu totiž obecné požadavky na učitele jako takového s požadavky speciálními, které jsou na něj kladeny jako na zdravotní sestru.

Dovoluji si zde tvrdit, že neexistuje učitel, který by do posledního bodu všechny tyto požadavky, které můžeme objevit v odborné literatuře, splňoval .

Hledat takového dokonalého učitele není ani cílem mé práce a obávám se, že by to byl nadlidský úkol. Cílem mé práce je pokusit se alespoň v hrubých rysech zjistit jaké vlastnosti by u dobrého učitele ošetřovatelství neměly chybět z hlediska požadavků teorie pedagogiky, didaktiky, ošetřovatelství, ale hlavně z hlediska nejdůležitějšího článku výchovně vzdělávacího procesu, kterým je bezesporu žák. Ráda bych ve své práci zjistila, jakých vlastností si u učitele odborných předmětů žáci nejvíce váží a zda ten „jejich“ učitel ošetřovatelství tyto vlastnosti má nebo nemá.

Protože zkoumat spoustu různých osobnostních vlastností u dostatečného množství odborných učitelů by bylo velmi obtížně realizovatelné a ne dosti objektivně hodnotitelné, rozhodla jsem se zkoumat, jak se osobnostní rysy daných učitelů odrážejí v jejich osobním stylu výuky. Každý vyučující má svůj osobní styl výuky, který je relativně stálý a který dokáží žáci zaregistrovat a dokáží jej popsat.

Ve své práci bych chtěla alespoň v hrubých obrysech ukázat, jak si žáci představují ideálního učitele ošetřovatelství. Zároveň se pokusím zjistit jak vidí svého reálného učitele ošetřovatelství, se kterým jsou každý den ve styku a který velkou měrou zasahuje do jejich životů, protože jim pomáhá získat odborné vzdělání a připravuje je tak na jejich vlastní profesní život.

Pohled žáků na tuto problematiku je pro mou práci stěžejním, protože takovéto zpětněvazebné informace jsou z mého pohledu velmi hodnotné a mnohdy mohou říci více než spousty krásných slov odtržených od reality současného školství, společnosti a hlavně od názorů současné mládeže, současných žáků.

2. Teoretická část

2.1 Specifika výchovně vzdělávacího procesu na střední zdravotnické škole

Střední zdravotnické školy po dlouhá léta připravovaly na výkon povolání zdravotní sestry a porodní asistentky. To se v posledních letech změnilo. Vzhledem k přístupovým dokumentům podepsaným při vstupu České republiky do Evropské unie, bylo nuceno naše zdravotnické školství prodělat hned několik dost radikálních změn. Tou hlavní změnou, od které se vše ostatní odvíjí, je, že od školního roku 2004/2005 přestal být obor všeobecná sestra a obor porodní asistentka oborem, který je možno studovat na střední škole. Oba tyto obory byly přesunuty ze středních na vysoké školy, kde se staly kvalifikačním studijním programem. Od tohoto školního roku se na středních zdravotnických školách začal vyučovat nový hlavní obor s názvem – „Zdravotnický asistent“. Od dubna roku 2004 máme také v platnosti dva důležité zákony upravující vzdělání a kompetence nelékařských zdravotnických pracovníků. Jedná se o zákon 96/2004 Sbírky a o vyhlášku 424/2004 Sbírky. Tyto dva dokumenty upravují pravidla pro získání vzdělání v nelékařských zdravotnických oborech a určují kompetence a pravomoci jednotlivých nelékařských zdravotníků.

Ráda bych se zde pouze v krátkosti zmínila o důležitých bodech, které podle mého názoru mají v současné době veliký vliv na průběh vzdělávání na zdravotnických školách. Prvním z nich je již zmiňované přesunutí vzdělávání zdravotních sester a porodních asistentek na vysoké školy. Tímto přesunem dochází k zásadní koncepční změně ve vzdělání sester a porodních asistentek, protože vysokoškolské studium má jiný rozsah a pravidla než studium středoškolské. Dle těchto právních norem také vzniká nová kategorie zdravotnického pracovníka – zdravotnický asistent. Má se jednat o pracovníka zaměřeného na výkonnostní část ošetrovatelství s přihlédnutím k holistickému biopsychosociálnímu přístupu k nemocnému. Zdravotnický asistent má své pracovní činnosti pečlivě vymezeny do dvou základních kategorií - činnosti vykonávané bez odborného dohledu či přímého vedení a činnosti vykonávané pod odborným dohledem či přímým vedením.

Tyto změny nejen v názvu oboru, nových osnovách ale i v nové koncepci zdravotnických pracovníků způsobily nemalou revoluci na středních zdravotnických školách. Jako u každé změny došlo a často ještě dochází k jistým nesrovnalostem. Ať je to v přístupu jednotlivých škol k hloubce odborného vzdělání asistenta, nebo ať se jedná z mého pohledu o jistou nepřipravenost praxe na situaci, kdy nastoupí první zdravotničtí asistenti a bude nutné zajistit jejich metodické vedení a odborný dohled kompetentní zdravotní sestrou.

Dalším důležitým bodem z hlediska středoškolského zdravotnického školství je podle mého názoru podmínka celoživotního vzdělávání zdravotních sester za účelem obdržení a udržení si tzv. „registrace“. Tento bod se totiž bezprostředně týká odborných učitelů. Aby učitel odborných předmětů mohl nadále učit je nezbytné, aby byl registrovanou sestrou, pouze tak totiž může vykonávat odborný dohled a přímé vedení nad zdravotnickým asistentem.

Na vzdělávání na středních zdravotnických školách má velký vliv mimo jiné i další nedávno schválená zákonná norma. Jedná se o zákon 563/2004 Sb.– „Školský zákon“. Dle tohoto zákona je nezbytné, aby vyučující na střední škole měl magisterské vzdělání. Nastala tedy situace, kdy někteří odborní učitelé, ačkoli jsou odborníky v pravém slova smyslu a ačkoli učí na zdravotnické škole již několik i desítek let náhle nesplňují zákonné požadavky na výkon povolání odborného učitele.

Výchovně vzdělávací proces na středních zdravotnických školách je v současnosti také výrazně ovlivněn skutečností, že od roku 2007/2008 by měly probíhat tzv. „jednotné“ státní maturitní zkoušky. Bohužel tato koncepční změna je doprovázena spoustou nejasností, které se zatím ministerstvu školství a vládě nepodařilo vyřešit a předložit ke schválení Parlamentu. Tato nejistota týkající se tak důležité věci, jakou bezesporu ukončení studia na střední škole je, způsobuje všem středním školám, včetně škol zdravotnických, spoustu starostí a problémů.

Rychlý sled, ve kterém vstoupily v platnost výše citované zákonné normy a vládní strategie způsobil podle mého názoru na středních zdravotnických školách výraznou revoluci.

Přejděme nyní k aktuální situaci na středních zdravotnických školách.

Hlavním studijním oborem na střední zdravotnické škole se stal studijní obor „Zdravotnický asistent“. Jedná se o čtyřleté denní kvalifikační studium pro žáky základních škol, nebo o pětileté kvalifikační pomaturitní studium, večerní nebo dálkové, pro absolventy středních škol.

Vzdělávací program oboru zdravotnický asistent připravuje žáky pro práci středních zdravotnických pracovníků, kteří budou poskytovat ošetrovatelskou péči v rámci ošetrovatelského procesu, a to pod odborným dohledem nebo přímým vedením všeobecné sestry, porodní asistentky, popř. lékaře. Zdravotnický asistent poskytuje ošetrovatelskou péči dětem (s výjimkou novorozenců) i dospělým a podílí se na preventivní, diagnostické, neodkladné, léčebné, rehabilitační a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti, která je stanovena vyhláškou Ministerstva zdravotnictví České republiky (učební dokumenty MŠMT,2003).

Obsah vzdělávání oboru zdravotnický asistent je stanoven tak, aby absolvent získal nejen potřebné odborné vědomosti, dovednosti a návyky, ale také širší všeobecné vzdělání a dovednosti důležité pro další vzdělání a uplatnění se na trhu práce (učební dokumenty MŠMT,2003).

Vzdělávací program v sobě spojuje složku všeobecně vzdělávacích předmětů a složku předmětů odborných. Zároveň jsou některé z předmětů koncipovány jako předměty povinné a další jako předměty výběrové a volitelné; v rámci vzdělávacího programu mohou být žákům nabízeny také předměty nepovinné.

Mezi všeobecně vzdělávací předměty patří předměty jazykové, společensko–vědní, přírodovědné, informační technologie a tělesná výchova. Prvky všeobecně vzdělávacích předmětů můžeme také nalézt v předmětech odborných, jejichž jsou nedílnou součástí. Všeobecně vzdělávací předměty jsou důležité pro získání některých cílových kompetencí oboru a zejména znalostí a dovedností nezbytných pro absolventa střední školy. Znalosti a dovednosti získané z těchto předmětů pomáhají absolventům k získání všeobecného rozhledu, zvyšují jejich osobní prestiž a uplatnění na trhu práce. Pozitivně

také dokreslují osobnost a image středoškolsky vzdělaného zdravotnického pracovníka a připravují ho na případné další vzdělávání na vysokých školách, nebo na jinou formu dalšího a celoživotního vzdělávání. Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů je ve vhodných oblastech vztahována a aplikována na konkrétní problematiku vztahující se ke zdravotnictví.

Předměty odborné můžeme orientačně rozdělit na předměty poskytující studentům informace z oblasti medicíny a lékařských postupů a na předměty budující znalosti, postoje a dovednosti nezbytné pro získání kompetencí a pro vykonávání povolání zdravotnického asistenta.

Stěžejním odborným předmětem je ošetrovatelství. Je koncipováno jako teoreticko-praktický předmět a provází žáka celým jeho studiem. Právě tento předmět obsahuje hlavní odbornou náplň nezbytnou pro vykonávání povolání zdravotnického asistenta. V předmětu ošetrovatelství získávají žáci nejen teoretické informace o tom jak „pečovat“ o nemocné, ale hlavně zde získávají dovednosti nezbytné pro vlastní ošetrovatelskou péči. V tomto předmětu jsou také maximálně rozvíjeny kladné osobnostní vlastnosti a postoje, které jsou nedílnou součástí profilu zdravotnického asistenta.

Dalším velmi důležitým předmětem je předmět ošetrování nemocných. Jedná se o praktický předmět, jehož výuka probíhá ve zdravotnických zařízeních. V tomto předmětu žáci zúročují své teoretické znalosti a aplikují své naučené dovednosti při poskytování péče skutečným klientům hospitalizovaným v těchto zařízeních, nebo do těchto zařízení docházejících. Studenti během výuky pečují o skupinu klientů, která jim byla přidělena odborným učitelem. Soustředí se na uspokojování biopsychosociálních potřeb klientů. Účastní se realizace ošetrovatelského procesu u svých klientů a plní u nich lékařské ordinace, které jsou v jejich kompetenčním rozsahu. Tento předmět je veden odborným učitelem, který kromě role pedagoga plní i funkci zdravotní sestry zajišťující odborný dohled nebo přímé vedení nad zdravotnickými asistenty.

Žáci si v předmětu ošetřování nemocných také upevňují své schopnosti a dovednosti při styku a komunikaci s klienty, příbuznými klientů a s členy multidisciplinárního ošetřovatelského týmu. I během výuky tohoto předmětu je zdůrazňována nejen odbornost a zručnost, ale i postoje a rozvoj pozitivních vlastností žáků. Na rozvoj osobnosti a kladných vlastností, které dělají z člověka „profesionála“ v pravém slova smyslu, je kladen velký důraz, protože bez empatie, zápalu pro práci a pro pacienta je každý, i ten nejlépe technicky provedený výkon, pouze výkonem a není „péčí“.

„Ošetřovatelství v sobě skrývá ohromný kus umění v tom, že vztah k pacientovi a jeho výraz v každodenním vzájemném kontaktu je naplněn porozuměním a soucítěním s jeho problémy. To se velmi těžko člověk učí. Do toho musí dát kus své duše, intelektu i kus svého citu. Teprve potom se může v ošetřovatelství najít“ (Staňková, 1992, s.5)

2.2.1 Odborný učitel a jeho úloha ve výchovně vzdělávacím procesu

Jak jsem se již zmínila v předchozí části práce, předmět ošetrovatelství a ošetřování nemocných je stěžejním odborným předmětem na středních zdravotnických školách. Hodinová dotace předmětu ošetrovatelství je v prvním ročníku 3 hodiny týdně, ve druhém a třetím ročníku pak 6 hodin týdně a v ročníku čtvrtém mají žáci 4 hodiny ošetrovatelství týdně. Předmět ošetřování nemocných, což je praktická výuka v nemocnici, je zařazen do třetího ročníku v rozsahu 12 hodin týdně a do ročníku čtvrtého v rozsahu 14 hodin týdně.

Z tohoto výčtu je zřejmé, že vyučující ošetrovatelství a ošetřování nemocných je učitelem, se kterým žáci tráví v průběhu svého studia velkou část svého studijního času. A to je zde ještě skutečnost, že vyučující ošetrovatelství je také často vyučujícím psychologie, první pomoci nebo i jiných medicínsky zaměřených předmětů. Kontakt odborného učitele se žáky je tedy velmi intenzivní. Odborní učitelé jsou také často tzv. „třídními učiteli“ a tak jejich kontakt se žáky nabývá i dalšího rozměru, který sebou nese role třídního učitele. V roli třídního učitele se stávají důležitým činitelem ovlivňujícím klima třídy, její soudržnost, vztahy mezi žáky ve třídě a jsou také spoluvůrci vnitřních norem jednání a chování, které jsou pro danou třídu typické. V roli třídního učitele jsou také formálními vůdci třídy s možností direktivního rozhodování o chodu třídy a o jejich jednotlivých členech. Odborný učitel, v těchto rolích, by měl být pro své žáky také osobou, která je do určité míry „chrání“ a nabízí jim pomoc v obtížných situacích.

Vyučující odborných předmětů se tak stává hlavním určujícím činitelem výchovy budoucích zdravotnických asistentů a to jak po stránce profesní, tak po stránce formování životních postojů a rozvoje osobnosti žáků. Tímto tvrzením nechci v žádném případě devalvovat vliv učitelů ostatních předmětů. Je však skutečností, že odborný učitel tráví s žáky nejvíce času. Velmi často má také možnost pracovat se třídou rozdělenou na skupiny, což mu umožňuje lépe individualizovat výuku a opět to zvyšuje efekt, jakým působí na žáky.

Jak již bylo řečeno, hlavní náplní práce zdravotnického asistenta je uspokojování biologických, psychologických a sociálních potřeb klienta. Aby se asistent dokázal postarat o potřeby biologické na to mu postačí získat dostatek informací a znalostí z oblasti biologie člověka a patofyziologie nemocí. Potřebuje k tomu také získat určité dovednosti, aby byl schopen provádět ošetrovatelské výkony. K tomu, aby byl schopen uspokojit potřeby psychologické a sociální, ale potřebuje více než jen informace a znalosti z této oblasti. Je nezbytné, aby asistent byl sám velmi dobře vyzrálou osobností s pozitivními psychickými vlastnostmi a psychologickými dovednostmi, které nelze „nabídnout“ - ty musí jedinec sám chtít přijmout a rozvíjet. A právě v motivaci a ve vedení žáků k rozhodnutí, přijmout zodpovědnost za rozvoj své osobnosti, jako součásti profesionálního jednání, vidím hlavní roli odborného učitele ve výchovně vzdělávacím procesu.

Role učitele odborných předmětů jako profesního vzoru je z mého pohledu zásadní a rozhodující. Žáci mají během svého studia svého odborného učitele neustále před očima a více či méně považují jeho příklad za jistou normu chování, za jakýsi opěrný bod, podle kterého se orientují v nesnadné problematice studia a práce s nemocnými lidmi.

Domnívám se, že právě v roli odborného učitele se skutečně odráží pravý význam pojmu výchovně – vzdělávací proces. Složka vzdělávací je jasně definována osnovami a učebními plány, ale složka výchovná je dosti těžko definovatelná a standardizovatelná. I přes množství metodických pokynů, které se snaží specifikovat a definovat náplň výchovné činnosti učitele, je z mého pohledu výchovná složka z velké míry závislá na osobní interpretaci a osobní invenci daného učitele. Výchovné působení odborného učitele je velmi důležité, ale zároveň také velmi nesnadné. Vždyť má výchovně působit na žáky, kteří procházejí velmi neklidným obdobím vývoje – pubertou - pro niž je charakteristická právě určitá míra neochoty a odporu k vychovávání.

Nechci samozřejmě opomíjet nebo snižovat roli odborného vyučujícího jako osoby, která předává žákům informace, pomáhá jim pochopit odbornou problematiku a získat znalosti a dovednosti nezbytné k výkonu jejich povolání a k získání profesních kompetencí. Vždyť dobrá teoretická příprava je základním kamenem, který umožňuje

budovat praktické dovednosti a prohlubovat profesionální schopnosti zdravotnického asistenta. Bez teoretických znalostí a bez hlubokého pochopení problematiky, je každá činnost redukována pouze na sérii pohybů, které jsou žákem lépe či hůře reprodukovány. Množství znalostí, informací a dovedností, které by během svého studia měl zdravotnický asistent získat, zpracovat, zažít a umět aplikovat v praxi, je skutečně velmi rozsáhlé. Je tedy nezbytné, aby učitel odborných předmětů dokázal tyto informace, postoje a dovednosti efektivně žákům předat. Je nezbytné, aby byl dobrým pedagogem s velmi dobrými didaktickými schopnostmi. Je nezbytné, aby byl velmi dobrým metodikem výuky a dokázal kvalitně realizovat výchovně vzdělávací proces a dosáhnout stanovených výchovně vzdělávacích cílů.

2.2.2 Profesní příprava odborného učitele

Profesní příprava učitele ošetrovatelství a ošetrování nemocných se dá rozdělit do dvou hlavních proudů, které jsou od sebe neoddělitelné. Prvním proudem je vzdělání odborné – vzdělání v oboru ošetrovatelství. Druhým proudem je vzdělání pedagogické.

Učitel odborných předmětů musí být v každém případě odborník – to znamená, že má kvalitní odborné vzdělání podpořené dostatečnou praxí a zkušenostmi, které může získat pouze při vykonávání povolání zdravotní sestry. Odborné vzdělání musí obsahovat znalosti všeobecného ošetrovatelství a péče o nemocné, případně vzdělání zaměřené na speciální oblast ošetrovatelské péče. Bylo standardním požadavkem, aby odborným učitelem byl minimálně bakalář v oboru ošetrovatelství. Získání bakalářského titulu bylo dostatečnou zárukou odbornosti a erudovanosti odborného učitele. Píši schválně bylo, protože nový školský zákon nekompromisně určuje, že učitel na střední škole musí mít titul magistra.

Tím se dostáváme k pedagogické části vzdělání odborného učitele. Učitel odborných předmětů na zdravotnické škole se totiž pohybuje v prostoru, do kterého zasahují zákonné normy ze dvou vládních resortů. Odborný učitel z titulu učitele na střední škole musí splňovat požadavky kladené na pedagogy obecně, to znamená, že musí splnit již zmiňovanou podmínku magisterského titulu, aby mohl vyučovat na střední škole. Zároveň však odborný učitel musí splňovat požadavky zákonných norem týkajících se zdravotnických pracovníků, konkrétně zdravotních sester. Dochází zde tedy ke kumulaci požadavků vyplývajících z nového „školského zákona“ a ze zákona „o nelékařích“ a z vyhlášek s nimi spojených.

V praxi to vypadá tak, že učitel ošetrovatelství musí být registrovaná sestra – musí mít praxi u lůžka minimálně 3 roky, splnit požadovanou úroveň sesterského vzdělání a celoživotně se vzdělávat, což dokazuje sběrem kreditů získaných na vzdělávacích akcích. Titul registrované sestry musí každých 6 let obhájit a požádat o jeho potvrzení. Učitel odborných předmětů na zdravotnické škole musí tedy být registrovanou sestrou, protože pouze tehdy může vykonávat přímé vedení a odborný dohled na zdravotnickým

asistentem a nad žákem studujícím obor zdravotnický asistent. Podle nového školského zákona musí být ovšem také osobou, která má magisterské vzdělání v oblasti své aprobace. Zde ovšem nastal v současnosti problém. Učitelé, kteří získaly v předchozích letech bakalářské vzdělání v oblasti ošetrovatelství a pedagogiky, kteří mají velké praktické zkušenosti jako sestry i jako pedagogové, mají nyní velké starosti jak získat magisterský titul v oboru, případně v pedagogické oblasti se zaměřením na střední zdravotnické školství. Důvodem obtíží při doplňování vzdělání je minimální možnost studovat magisterské programy ošetrovatelství nebo zdravotnické pedagogiky formou dálkového studia a doplnit si tak nově požadovanou úroveň vzdělání při zaměstnání. K čemu tato situace může vést? Může dojít k tomu, že tito odborní učitelé s dlouholetou praxí budou nuceny opustit své povolání z důvodu nedostatečného akademického vzdělání. Na jejich místo pak budou moci nastoupit sestry s magisterským titulem, který získaly v rámci denního studia ošetrovatelství. Ale tyto sestry nemusí mít vůbec žádné pracovní zkušenosti jako zdravotní sestry u lůžka v pravém smyslu slova. Zda takový odborný učitel, který má magisterský titul, ale jeho vlastní odborná kariéra je složena pouze z postupného přechodu ze školy střední na školu vysokou, bez jakékoliv reálné zkušenosti s prací zdravotníků, bude pro naše středoškolské zdravotnické školství přínosem nebo ne, to ukáže až čas.

Vraťme se k odborné přípravě učitele ošetrovatelství na střední zdravotnické škole. První linie, jak získat dostatečné vzdělání pro výkon povolání odborného učitele začínala na středních zdravotnických školách studiem oboru všeobecná sestra ukončeným maturitní zkouškou. Následovala minimálně 3 letá praxe v určité oblasti primární nemocniční péče, která byla podmínkou k přijetí do kombinovaného programu ošetrovatelství na vysoké škole. Po získání bakalářského nebo magisterského vzdělání v oborech ošetrovatelství a pedagogika, nebo ošetrovatelství a psychologie, a to formou, která nebránila zároveň vykonávat povolání zdravotní sestry nebo odborné učitelky – to znamená formou večerního nebo dálkového studia, bylo vzdělání odborného učitele na středních zdravotnických školách dostačující a formálně ukončeno. Slovy formálně ukončeno, mám na mysli, že odpovídalo legislativním požadavkům. Vzdělávání se v oblasti jakými jsou zdravotnictví a školství samozřejmě nikdy nekončí. V současnosti, ovšem učitelé s bakalářským titulem již nespĺňujú legislatívne požiadavky na vzdelávanie.

Na našich školách jsou samozřejmě učitelé, kteří prošli právě tímto vzdělávacím schématem. Ti, kteří mají pouze bakalářský titul nyní čekají, zda budou některé vhodné magisterské programy otevřeny formou kombinovaného studia, což je jediný vhodný způsob jak si mohou požadované vzdělání doplnit.

Další vzdělávací linií, jak získat dostatečné vzdělání potřebné k výkonu povolání učitele ošetrovatelství, je studium jakékoliv střední školy, samozřejmě i zdravotnické, které je ukončeno maturitní zkouškou. Poté následuje denní studium na vysoké škole obor všeobecná sestra nebo porodní asistentka. Po získání bakalářského titulu následuje magisterské studium ve specializované oblasti ošetrovatelství nebo v magisterském oboru, který by byl konkrétně zaměřen na zdravotnické školství. Nevýhodu této linie vidím zejména v tom, že takovýto absolvent má sice splněny všechny požadavky na úroveň vzdělání, a může tedy začít učit na zdravotnické škole, ale nejedná se o člověka s dostatečnou praxí. Je samozřejmé, že určitý počet hodin „praxe“ je nedílnou součástí kurikula vzdělávacích programů všeobecná sestra i porodní asistentka a následných magisterských programů, ale jedná se z mého pohledu o praxi „školní“, nikoli o získání zkušeností z reálného provozu a získání zkušeností a dovedností, které může přinést pouze dennodenní práce v roli zdravotní sestry nebo porodní asistentky. Vždyť existují znalosti a dovednosti, které nás může naučit pouze „život“.

2.2.3 Osobnost odborného učitele

V této části práce se pokusím charakterizovat ideální osobnost učitele odborných předmětů na zdravotnické škole. Je nutno, si ujasnit jaký přístup k charakterizaci osobnosti použít. Osobnost, a snaha ji charakterizovat, je problémem, kterým se zabývá psychologie od svých počátků. Existuje mnoho různých pohledů na osobnost, spousta definic, dělení a schémat jak osobnost jedince popsat, charakterizovat. Ve své práci jsem se inspirovala schématem dynamické struktury osobnosti, které ve své knize „Pozvání do psychologie osobnosti“ používá Vladimír Smékal.

Co to vlastně je „osobnost“? *„Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky.“* *„Osobnost je organizovanou a integrovanou celostí složek, částí, jednotek a elementů. Je strukturou, která plní mnoho významných funkcí sloužících k sebezáchově i rozvoji člověka. osobnost je jednotou charakteristik, z nichž některé jsou individuální a specifické, některé univerzální a obecné. Osobnost je stálá v čase a konzistentní vůči situacím, ale zároveň více či méně otevřená změně“* (Smékal,2002,s.41).

Osobnost ideálního odborného učitele se pokusím charakterizovat pomocí následujících oblastí: temperament, zaměřenost (zájmy, hodnoty, motivace), dynamismy adaptace (zvládání zátěže, emoce, vůle), inteligence, schopnost, tvořivost, jáství a obraz sebe sama. Další oblastí, kterou použiji ke specifikaci osobnosti odborného učitele, je způsob jednání ve styku s lidmi.

Temperament

„Temperament je složkou osobnosti, která je považována za most mezi tělem a osobností“ (Smékal,2002,s.189). Temperament považujeme za vrozenou dispozici, kterou lze ovlivňovat pouze v nepatrné míře. Považujeme ho za určující co se týče druhu reaktivity a dynamiky psychiky. Temperamentové dispozice se projevují

v rychlosti a osobním tempu jedince, ve formálních charakteristikách chování, v emočním prožívání a vegetativních reakcích (Vágnerová, 2002).

Učitel odborných předmětů na zdravotnické škole by měl být, co se týče temperamentu, vyváženou kombinací **sangvinika**; který je energetický, praktický, veselý, optimistický, rychle se adaptuje na novou situaci, je družný a společenský, hodně vydrží, zachovává si sebeovládání v nečekané situaci; a **flegmatika**; který je klidný a chladnokrevný, důsledný a důkladný, trpělivý, dobrosrdečný, má rád pořádek a přesnost a je vytrvalý (Smékal,2002).

Zaměřenost

Obsah každé činnosti člověka probíhá na podkladě zaměřenosti (motivace). Každá činnost je motivy vyvolávána a regulována. Motivační charakter mají například potřeby, zájmy, záliby, postoje, přesvědčení, názory, zásady, ideály, hodnotové orientace a cíle. Motivy můžeme kategorizovat na materiální a duchovní, uvědomělé a neuvědomované , nebo vrozené a získané (Smékal,2002).

Odborný učitel by měl být zaměřený zejména na pomoc druhým lidem, snahu předat informace, naučit žáky dovednostem, umožnit jim rozvoj důležitých vlastností a postojů. Měl by mít pevné morální a etické zásady, podle kterých by měl samozřejmě jednat. Jeho hodnotové orientace, postoje a přesvědčení by měly být spíše altruistické. Ve středu jeho zájmu, jako profesionála, by měli být jeho žáci, pacienti a kolegové. Centrem jeho profesionálního zájmu by měla být také jeho profese a to jak její stránka pedagogická tak stránka zdravotnická. Měl by být neustále motivován ke zkvalitňování, obnovování a získávání nových informací a dovedností ve svém oboru.

Dynamismy adaptace

„Systém determinace a regulace zvládnání situací a úkolů života je tvořen rysy, stavy a procesy, které současná psychologie osobnosti vyjadřuje pojmem dynamismy adaptace a zvládnání. Předpokládá se, že zajišťují charakteristické způsoby vyrovnání se s úkoly a požadavky okolí a že na nich závisí uchování vnitřní integrity osobnosti“ (Smékal,2002,266).

Tyto dynamismy nebývají u člověka, který je adaptován, na první pohled výrazněji patrné. Začínají být viditelné a často výrazně určují a regulují prožívání a jednání jedince v okamžiku nové, neznámé, nebo zátěžové situace. Mezi nejvíce zkoumané dynamismy patří například agrese, ambivalence, obrana „fyziologickou anestézií“ (alkohol, drogy, sedativa..), obrana „psychologickou anestézií“ (popření, vytěsnění, „zapomínání“..), hostilita (nevraživost), izolace, kompenzace, potlačení, racionalizace, substituce, verbalizace, únik a další. Adaptačním dynamismem mohou být i emoce a vůle. Druh emoce a úroveň její aktivace může vést k aktivizaci jednání, které následně pomůže docílit adaptace. K realizaci optimálního jednání, dosažení dlouhodobého cíle, a uspokojování náročných motivů je nezbytné vyvíjet vědomou cílenou aktivitu . Pomocí vůle aktivujeme úsilí a vynakládáme energii se zaměřením na konečný cíl a to i přes případné komplikace a negativní pocity. Konstruktivní řízení adaptace pomocí volní regulace jednání a požitků je jednou ze základních podmínek adaptační zralosti osobnosti (Smékal,2002).

Pro odborného učitele je nezbytnou součástí osobnosti skutečně pevná vůle překonávat překážky a vyrovnávat se s problémy a neustálými změnami. Rychlá a kvalitní adaptace na novou nebo neobvyklou situaci je jak ve školství tak ve zdravotnictví skutečně holou nutností. Je nezbytné, aby učitel používal vhodné adaptační mechanismy, a bránil se tak přílišné zátěži na svou osobnost a rozvoji syndromu vyhoření, nebo v nejhorším případě i rozvoji psychických nebo psychosomatických problémů. Důležité je také, aby byl schopen relaxace a odpočinku po náročných situacích. Nejlepšími způsoby jak zvládat náročné situace je z mého pohledu pozitivní přístup k životu, schopnost nalézt na každé situaci něco dobrého, vůle k dosažení stanovených cílů, schopnost projevovat a vhodně odreagovat emoce a za nezbytný adaptační mechanismus považují u odborného učitele smysl pro humor. Schopnost zasmát se nejen svému okolí, ale zejména sám sobě, je dobrým způsobem jak zvládnout napětí a najít nové síly k překonávání překážek.

Intelligence, schopnosti, tvořivost

*„Úroveň a dokonalost činností člověka závisí na systému determinant a regulačních procesů, které tradiční psychologie charakterizuje jako vlohy, schopnosti, nadání, inteligence, tvořivost, poznávací vlastnosti, kognitivní a akční styly.“
(Smékal,2002,s.300)*

Vlohy jsou zadány geneticky, považujeme je za zděděné, vrozené, ale vliv prostředí na ně může mít stimulující nebo naopak tlumící efekt. Vlohy jsou velmi často děleny na vlohy pro abstrakci, vlohy senzorké, vlohy motorické, vlohy pro sociální podněty a obsahy. Na bázi vloh vznikají schopnosti. Podmínkou rozvoje schopností je stimulace prostředí, která vede ke vzniku dovedností. (Smékal,2002)

Pro odborného učitele je nezbytné, aby u něj byly všechny typy vloh v dětství rozvíjeny; což mu během dalšího života umožní rozvíjet učením žádané schopnosti a získávat dovednosti, které jsou nezbytné pro povolání zdravotní sestry a učitele. Rovnoměrný rozvoj vloh je důležitý z toho důvodu, že žádané dovednosti, které by si měl odborný učitel osvojit, pocházejí ze všech výše jmenovaných kategorií vloh.

Ze schopností bych zde ráda vyzvedla zejména schopnosti psychomotorické, které by u odborného učitele měly být alespoň mírně nadprůměrné. Dobrá úroveň psychomotoriky je nezbytná pro kvalitní provádění složitých výkonů, které jsou v ošetrovatelství velmi časté. Další důležité schopnosti, které jsou pro učitele životně důležité jsou schopnosti komunikační. Dostatečná úroveň komunikačních schopností usnadňuje učiteli jeho nelehkou práci, protože kontakt s lidmi se bez komunikace neobejde.

Intelligence je často charakterizována jako obecné nadání nebo celková rozumová vyspělost, popřípadě jako mentální úroveň. Intelligence je nezbytná pro efektivní zvládnání nových neznámých problémů a pro adaptaci v náročných situacích. Míra využití inteligence je velmi závislá na motivaci osobnosti. Existují různé teorie druhů inteligence. Dovolím si zde zmínit dvě teorie, které mě zaujaly.

První je teorie E.L.Thorndika, který rozlišuje tři druhy inteligence: teoretickou (či abstraktní), která spočívá ve schopnostech zacházet se slovy, nebo jinými symboly, a rozumět jim; praktickou (konkrétní), spočívající ve schopnosti rozumět a zacházet s různými věcmi; a sociální, která spočívá ve schopnostech umět jednat s lidmi a rozumět jim.

Druhou teorií je teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera. Ten prosazuje sedm rozmanitých inteligencí: jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, intrapersonální, intrapersonální- sociální. (Smékal, 2002)

Pokud se při sestavování osobnosti ideálního učitele budeme držet těchto dvou inteligenčních teorií, dojdeme k závěru, že náš učitel by měl disponovat dostatečnou inteligencí ve všech třech oblastech inteligence dle teorie Thorndika.

Schopnost zacházet se slovy a rozumět slovům a symbolům je samozřejmě pro učitele naprosto nezbytná. Vždyť jeho komunikační dovednosti musí být na tak vysoké úrovni, aby dokázal vysvětlit i obtížné pojmy jednoduchým způsobem, aby dokázal komunikovat se zdravotníky, pacienty, i žáky s různými úrovněmi komunikačních dovedností.

Inteligence praktická, to znamená schopnosti zacházet a rozumět věcem, je samozřejmě podmínkou při výkonu jakéhokoliv povolání, kde je nutná pohybová koordinace, vykonávají se obtížné a složité úkony a pracuje se s přístroji. Všechny tyto oblasti činností jsou samozřejmě přítomny jak při výkonu povolání zdravotní sestry, tak samozřejmě i při výkonu povolání odborného učitele, který zdravotní sestry učí a připravuje je na jejich povolání.

Bez dostatečné sociální inteligence nelze vykonávat povolání, kde je člověk v neustálém kontaktu s velkým množstvím lidí. Odborný učitel je obklopen lidmi, kteří velmi často nereagují standardním způsobem. Pacienti, kteří jsou nemocí, vyžadují speciální přístup a takt při kontaktu s nimi. Žáci, kteří prochází složitým obdobím

puberty a adolescence, vyžadují samozřejmě také specifické přístupy a sociální dovednosti ze strany učitele.

Pokud bychom stanovovali požadavky na odborného učitele podle teorie H. Gardnera, pak by u učitele neměla chybět v dostatečné míře zejména inteligence jazyková, logicko-matematická (zejména s důrazem na logiku; matematické dovednosti, nejsou pro odborného učitele až tak klíčové), tělesně – pohybová a intrapersonální (schopnost žít s lidmi, vycházet s nimi a mít je rád).

U odborného učitele považují také za nutnou přítomnost takzvané inteligence morální. O morální inteligenci hovoří A.Hass, který ji popisuje jako schopnosti morálně se chovat a morálně uvažovat. *„Za jádro morální inteligence Hass považuje moudrost, spravedlnost, smysl pro povinnost a odpovědnost, respektování důstojnosti své i druhých, soucit a lásku k bližnímu projevující se připraveností pomáhat.“* (Smékal,2002,s.318)

Již jen z Hassovy charakteristiky morální inteligence je jasné, že v sobě zahrnuje prvky pro učitele a pro zdravotníka naprosto nezbytné a vrcholně žádoucí.

Tvořivost je pro učitele také velmi důležitá. Pokusíme-li se charakterizovat tvořivost, pak můžeme říci, že se jedná o takovou psychickou činnost, která má v sobě originalitu, vynalézavost a iniciativu. Výsledek tvořivé činnosti je pak často charakterizován jako originální, novátorský, hodnotný, využitelný. Tvořivost vyžaduje alespoň průměrnou inteligenci. Inteligence však paradoxně může být často tvořivosti na překážku. Tvořivost v sobě totiž zahrnuje jak momenty logické tak momenty iracionální intuice. (Smékal,2002)

Pro odborného učitele je zcela jistě nezbytná určitá míra tvořivosti a schopnosti myslet mimo zaběhlé koleje, protože pracuje v prostředí, které se mění minutu od minuty a žádný pracovní den, problém, žák ani pacient není stejný jako předchozí a často nelze aplikovat běžné, naučené postupy.

Jáství a obraz sebe sama

Zralá a plně vyvinutá osobnost je charakteristická rozvinutým a strukturovaným jástvím a charakterem. Jáství nebo-li sebeobraz, je nejen uvědomováním si rysů své osobnosti, ale i způsob jakým jedinec svou vlastní osobnost hodnotí. *„Jáství je tedy jednak celostní představou o svém já, jednak komplexním vztahem k sobě samému, který pochopitelně může být plný vnitřních rozporů“* (Smékal, 2002, s. 342).

Sebeobraz v sobě obsahuje aspekt kognitivní, který shrnuje představu o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti, afektivní aspekt, který obsahuje různé úrovně sebelásky od odmítnutí sebe sama až po bezvýhradné přijetí a aspekt volní, který určuje míru sebespazení a sebeuplatnění. Základním aspektem sebeuvědomování si sebeobrazu je osobní identita. Osobní identita vyplývá z psychofyziologické a sociální identity. Psychofyziologická identita zahrnuje přijetí svého pohlaví a věku. Sociální identita se projevuje v rolích rodinných, vrstevnických, partnerských a profesních. Úroveň propracovanosti obou složek osobní identity je předpokladem určujícím úroveň seberegulace, sebekontroly, sebevědomí, sebehodnocení a sebedůvěry. Osobní identita je výsledkem procesu individualizace, což je proces během kterého se jedinec stává sebou samým. Individualizace je proces získávání autonomie a názorové, citové, hodnotové, ale i činnostní samostatnosti (Smékal, 2002).

Odborný učitel by jako člověk měl být osobností, která má jasnou a vyhraněnou osobní identitu a její jednotlivé složky. Uvědomění a přijetí vlastní identity je nezbytné pro další již zmiňované aspekty sebeobrazu jako je seberegulace, sebekontrola, sebevědomí, sebedůvěra a sebehodnocení které jsou pro každého dospělého jedince nezbytné. Je-li tento jedinec učitelem a pracuje-li s dospívající mládeží, pak se jedná o schopnosti z mého pohledu životně důležité. Stabilní osobní identita, a schopnosti s ní související, totiž umožňují odbornému učiteli udržet si „zdravé nervy a rozum“. Při tak komplikované a zatěžující práci, jakou bezesporu práce odborného učitele je, je třeba mít schopnost udržet si osobní integritu, ale zároveň schopnost adekvátně zhodnotit informace z okolí a použít této zpětné vazby ke svému dalšímu rozvoji. Vyváženost sebehodnocení a sebevědomí je důležitá, protože jak velká míra kritičnosti a nízké

sebevědomí, tak malá míra kritičnosti a vysoké sebevědomí mohou být potenciálním zdrojem problémů nejen v profesním, ale i v osobním životě.

Hovoříme-li o jáství, nesmíme pominout složku sebereflexe a svědomí. „*Sebereflexe je uvědomování si obsahu svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, respektive v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já*“ (Smékal, 2002, s. 354). Svědomí je pak tou částí sebehodnocení, která nám často způsobuje pocity viny, když jsme provedli něco, co je v rozporu s našimi zásadami a hodnotami, nebo v rozporu s obecně přijatými morálními normami. (Smékal, 2002)

Odborný učitel by měl být zajisté schopen sebereflexe. To, že je jedinec schopen své chování a jednání reflektovat vzhledem k morálním normám a dojde-li k rozporu, pak dokáže své chování upravit, regulovat nebo kontrolovat, je jistě znakem kladných osobnostních rysů a vyzrálosti osobnosti. Odborný učitel, pohybující se v prostředí plném různých morálních, etických a hodnotových dilemat, pro další rozvoj své osobnosti sebereflexi nezbytně potřebuje. Odborný učitel má být pro své žáky morálním vzorem, a tudíž musí být schopen, na podkladě kladných hodnot a morálních a etických ideálů, své chování korigovat.

Způsob jednání ve styku s lidmi

Každý člověk je den co den v kontaktu s lidmi, to je naprosto přirozené a běžné. Je tomu tak i u odborného učitele. U něj, stejně jako u lidí, kteří pracují v takzvaných pomáhajících profesích, má však tento kontakt jistá specifika. Tento kontakt je velmi intenzivní, dlouhodobý a nedobrovolný, většinou ani jedna ze stran nemůže kontakt přerušit nebo mu zabránit. Lidé, se kterými je odborný učitel v kontaktu, jsou buď nemocní klienti vyžadující jeho péči a pozornost, nebo dospívající studenti, které má vést k vytýčeným cílům. Kontakt s oběma těmito skupinami je velmi náročný, protože příslušníci obou skupin dosti často překračují nepsané hranice, ať již ve způsobu komunikace nebo ve způsobu jednání. Je to zapříčiněno u první skupiny zdravotním stavem a u druhé specifikou jejich věku. Učitel má v podstatě dvě možnosti jak s těmito lidmi jednat.

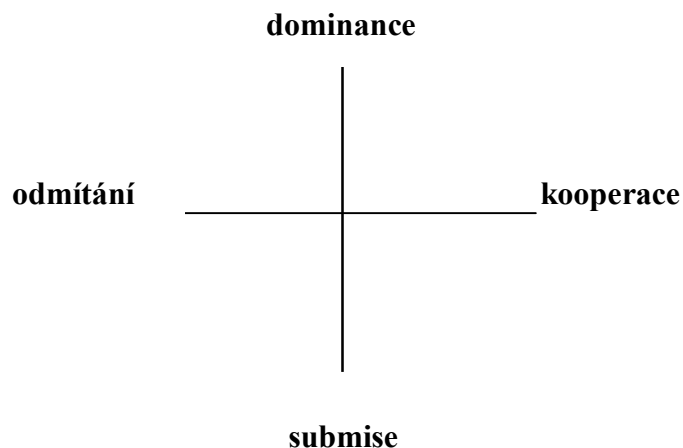
První možností je přijmout jejich jednání s pochopením a hledat jeho příčiny a způsoby jak případně pomoci a zároveň dosáhnout svých cílů cestou, která by byla pro učitele i druhou stranu akceptovatelná. Pokusit se získat v druhé straně partnera a řešit problémy společnými silami. Druhou opačnou možností je striktní postup sledující cíl i za cenu, že druhou stranu, její názory, postoje a důvody jednání pomineme a odmítneme se jimi vůbec zabývat. Ve jménu stanovených cílů, které jsou z pohledu učitele hodnotné a prospěšné, direktivně rozhodovat za druhé, a více či méně důrazně donutit druhou stranu ke „spolupráci“.

Tyto dva popsané způsoby chování a jednání jsou vlastně svými protipóly. Protože v životě není nic černobílé, je samozřejmé, že učitelovo jednání s lidmi může mít spoustu různých variant, které se více či méně přiklánějí k jednomu nebo druhému pólu. To, ke kterému pólu se učitelovo jednání více blíží, záleží právě velmi na jeho osobnosti. Učitelův temperament, jeho hodnoty, motivace, zájmy, inteligence, emoce, vůle, schopnost zvládat zátěž, ale i stabilita jeho osobnosti jeho jáství a obraz sebe sama, to vše vstupuje do kontaktu s druhým člověkem a vzniká tak specifický kontakt, specifický obraz jednání, který je typický pouze pro toho daného člověka, pro tu danou osobnost. Tato jedinečnost osobnosti a tím i jedinečnost interpersonálního kontaktu spolu úzce souvisejí. (Mareš, Gavora 2004)

Úroveň a rozsah zastoupení složek osobnosti u jednotlivého odborného učitele se bezprostředně odráží nejen v přístupu a způsobu jednání s lidmi, ale i v jeho přístupu k vlastní výuce. Je součástí tzv. učitelovy individuální koncepce vyučování. Individuální koncepci vyučování můžeme tedy do jisté míry považovat za odraz osobnosti učitele, který přímo vstupuje do výuky a ovlivňuje ji. Vzhledem k relativní stálosti osobnosti učitele, můžeme považovat i jeho individuální koncepci vyučování za relativně stálou a tudíž postihnutelnou a sledovatelnou okolím. A právě toto individuální pojetí výuky je spojeno s určitým způsobem interakce učitel – žák, který je právě charakteristický pro daného učitele. Také tento interakční styl je relativně stabilní, což umožňuje žákům předvídat reakce a činy jejich učitele. Tato stálost interakčního stylu učitele a jeho přímá souvislost s osobností daného učitele, je základem empirické části mé práce.

Základem, ze kterého vychází výzkum interakčního stylu učitele, je Learyho model osobnosti. Timothy Leary ve svém modelu osobnosti tvrdí, že existuje jistá stálost v chování jedince – za určitého typu situací má jedinec tendenci reagovat obdobným způsobem, to znamená že charakter jednání se stává jeho trvalejší vlastností. Existují lidé, kteří se v dané situaci chovají spíše autoritativně a naopak lidé, kteří jsou v podobné situaci spíše přátelští. Tyto vlastnosti osobnosti se projevují, jak ve verbálním, tak neverbálním projevu člověka. Pokud budeme analyzovat tyto projevy chování můžeme se podle Learyho dostat k jádru osobnosti člověka (Gavora, Mareš, 2003).

Leary stanovil 4 krajní body umístěné na dvou vzájemně kolmých osách. Jedná se o kooperaci a odmítání vyhraňující horizontální osu a dominanci a submisivitu, které tvoří krajní body vertikální osy.



Obrázek číslo 1: Learyho model osobnosti (podle Gavora, Mareš, 2003)

Na podkladě tohoto modelu byl postupně vytvořen diagnostický model transformovaný přímo na prostředí školství. Tento diagnostický model byl postupně používán a upravován řadou psychologů zabývajících se školním prostředím. Já budu vycházet z verze, kterou použili P.Gavora a J.Mareš, kteří přeložili a přizpůsobili našim podmínkám dotazník T. Wubbelse a J. Levyho (dotazník je přílohou číslo 1.). Tento upravený dotazník má 64 otázek, které jsou přiřazeny do osmi oblastí, které vznikly

podrobnějším rozdělením Learyho modelu osobnosti. Jedná se o oblasti organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnost – ty jsou přiřazeny na stranu kooperace, vstřícnosti - s různou mírou dominance nebo submisivity a oblasti nejistý, nespokojený, kárající a přísný, které jsou zařazeny do oblasti odmítání opět s různým stupněm dominance nebo submisivity. K těmto oblastem lze přiřadit určité osobnostní vlastnosti, popř. slovní charakteristiku chování učitele. Například T.Wubbels a M. Brekemans na základě dlouholetého výzkumu přiřadily k jednotlivým oblastem tyto charakteristiky:

- **oblast organizující:** ...všímá si co se děje, řídí, organizuje, dává příkazy, stanovuje postupy, vysvětluje, zachovává pozornost,.....
- **oblast napomáhající:** ...asistuje, ukazuje zájem, účastní se, chová se přátelsky a uvážlivě, umí dělat legraci, inspiruje odvahu a důvěru,....
- **oblast chápající:** ...poslouchá se zájmem, je empatický, ukazuje důvěru a porozumění, akceptuje omluvu, hledá způsoby jak zmírnit rozdíly, je trpělivý, je otevřený,.....
- **oblast vede k zodpovědnosti:** ... dává příležitosti pro samostatnou práci, dává svobodu a odpovědnost, čeká až se třída zklidní, schvaluje,
- **oblast nejistý:** ... udržuje nízký profil, omlouvá se, čeká a kouká jak se vyvine situace, přiznává že se člověk může mýlit,....
- **oblast nespokojený:** ... čeká na ticho, zvažuje plusy a mínusy, udržuje ticho, vypadá zasmušile, pochybuje, kritizuje,.....
- **oblast kárající:** ...bývá rozhněvaný, pověřuje žáky dělat úkoly, vyjadřuje hněv a podráždění, zakazuje, opravuje, trestá,.....
- **oblast přísný:** ... drží těsně uzdu, kritizuje, kontroluje, obstará tichou třídu, podporuje mlčení, je přísný, vyžaduje normy a stanovuje pravidla,.....

(T. Wubbels a M. Brekemans, 2005 - volně přeloženo)

Právě tyto oblasti a tyto charakteristiky daných oblastí mi umožní objektivně porovnat rozdíly mezi reálným a ideálním učitelem tak, jak je vidí sami žáci.

Pokud bych chtěla charakterizovat ideálního učitele na podkladě výše jmenovaných oblastí, pak by u něj měly dominovat vlastnosti charakteristické pro oblasti napomáhající, chápající, organizátor, vede k zodpovědnosti. Oblast kárající a přísný by

měla být méně výrazná. Oblasti nespokojený a nejistý by měly být u ideálního učitele zcela podružné.

Pro mou práci je však zásadní, jak si ideálního učitele představují sami žáci, nikoli jak je líčena z pohledů dospělých nebo vědců zabývajících se touto problematikou. Doufám, že informace o tom jak si ideálního učitele odborných předmětů představují sami žáci, získám během dotazníkového šetření.

2.3 Obecný profil žáka střední zdravotnické školy

Střední zdravotnickou školu začínají studovat žáci, kteří řádně ukončili 9 letou základní školní docházku a dosáhli takových vzdělávacích výsledků, že splní podmínky k přijetí na zdravotnickou školu. Podmínky k přijetí se mohou velmi lišit školu od školy, protože stanovení přijímacích podmínek je plně v kompetenci ředitele školy. Lze však říci, že většina přijatých žáků, jsou žáci s lepšími vzdělávacími výsledky. V loňském roce byli na naši školu přijati žáci s průměrem do 1,7 bez přijímacího řízení, což byla asi 1/3 všech přijatých.

Jedná se o dívky, ale i o chlapce většinou ve věku 15-16 let. I přes to, že zájem chlapců o studium na zdravotnických školách roste, stále se jedná spíše o školy „dívčí“. Na naší škole studuje 299 žáků v denním studiu a z toho je pouze 16 chlapců. Vzhledem k tomu, že obor zdravotnický asistent je 4 letý, opouštějí školu obvykle ve věku 18-19 let.

Naši žáci jsou mladí lidé, kteří během studia prochází nelehkým obdobím puberty a adolescence. Tato vývojová období mají v lidském životě velmi důležitou roli, protože právě v této době se formují a upevňují osobnostní postoje a hodnoty. Probíhá také naplno proces socializace a integrace, proces hledání osobnostního i profesního statutu. V této složité a bouřlivé době, plné konfliktů, které jsou spojené s hledání vlastního „já“ začínají naši žáci nelehké studium. Situaci do jisté míry komplikuje i skutečnost již zmiňovaná, a to, že se jedná o převážně dívčí kolektivy. Tento problém „dívčího“ kolektivu, je na naší škole ještě umocněn tím, že všichni pedagogové jsou ženy. Pouze mezi externími vyučujícími lékařských předmětů se občas vyskytnou nějakí muži. Tento veskrze „ženský“ kolektiv sebou nese řadu specifických fenoménů, jako je například někdy až neuvěřitelně nadměrná kritičnost a to jak na straně žáků, tak na straně pedagogů.

Obecně můžeme naše žáky charakterizovat jako adolescenty. Pojem adolescence se pod vlivem amerických autorů pro toto období lidského života užívá stále častěji. Adolescencí mám v tomto případě na mysli období přechodu z dětství k dospělosti.

Běžně se adolescence dělí na období ranné od 10 do 13 let, střední od 14 do 16 let a pozdní od 17 do 21 let. Dle tohoto dělení spadají naši studenti do kategorie střední a částečně také pozdní adolescence.

Dalo by se říci, že jsou jejich typickými představiteli – to znamená, že jsou kritičtí, odmítají nebo velmi špatně přijímají pravidla a normy, mají tendenci mít za každou cenu svůj vlastní názor a ten všemi prostředky prosadit. Chtějí být vidět a je jedno v jaké oblasti toto zviditelnění zrealizují, chtějí být „in“ dělat to co je moderní, oblékat si to co je moderní, jíst a pít to co je moderní. Nechtějí se učit, protože to jen zdržuje od jejich snahy být vidět a být moderní.

Možná se vám budou mé předchozí věty zdát jako negativně zaměřené a zaujaté. Není to pravdou, vyjmenovala jsem pouze některé ze základních rysů, které se výrazně projevují během života žáka na střední škole a mohou být zdrojem problémů. Tyto charakterové rysy jsem však nemínila jako kritiku, vždyť jsou důležitou a nedílnou součástí procesů, díky kterým se z „naivního dítěte“ stává „kriticky myslící dospělý“.

Období adolescence je spojeno se spoustou změn a přeměn. Jedná se jak o změny v tělesném vzhledu a vývoji, tak změny ve vývoji intelektuálním, citovém, sociálním. Dochází ke změnám zájmů a mění se motivační faktory, dochází ke změnám ve vývoji osobnosti.

Mezi velmi důležité patří změny ve fyzickém vzhledu jedince. Změny vzhledu, který je neustále hodnocen okolím a srovnáván s „ideálem“, který hlásají media, je pro spoustu adolescentů jedním z největších problémů, se kterým se v tomto období potýkají. Fyzický vzhled je také často spojován s úspěchem či neúspěchem v kolektivu. Během adolescence se zpomaluje růstový přírůstek až dojde k uzavření růstových plotének a na konci adolescence se růst definitivně zastaví. Koordinace pohybů, která byla během puberty narušena rychlým růstem se stabilizuje a adolescenti jsou schopni své pohyby opět ladně koordinovat. Během adolescence chlapci i dívky dosahují vrcholu své fyzické výkonnosti, což sebou nese jak zájem o sport a úspěchy v něm, tak často také situace, kdy adolescent přecení své síly (Čechová,1995). Pocity tělesné zdatnosti a úspěchy při sportu nebo dokazování své obratnosti, jsou důležitým činitelem

pomocí kterého dochází k upevňování sebevědomí mladého člověka. Dochází také k dalším proporcionálním tělesným změnám, což může být zejména u dívek zdrojem velkých psychických problémů. Objevení vlastní sexuality a s tím spojené nejistoty, neúspěchy a zklamání. Snaha nalézt partnera co nejvíce podobného vysněnému ideálu, který nosí každý z nás uvnitř. To vše jsou problémy pro naše žáky velmi důležité.

Pro období adolescence je také typickým rozvoj vyšších citů, citů estetických a etických. Neméně důležité jsou však i další změny odehrávající se v oblasti intelektu, zájmů a sociálních vztahů.

Během adolescence dochází k dalšímu rozvoji intelektu, přičemž adolescent se snaží získávat co nejvíce informací z různých oblastí, které systematizuje. Tyto informace však pouze mechanicky nepřebírá, ale přistupuje k nim kriticky. Adolescent si na podkladě nových informací a zkušeností vytváří své vlastní postoje a názory, které rád konfrontuje se svým okolím. Často jsou jeho postoje charakteristické přijetím krajních stanovisek a malou ochotou ke kompromisu, který považuje za projev slabosti. Velmi často dochází také v tomto období u adolescentů ke korekcím v hodnotovém žebříčku, adolescenti si také utvářejí jakýsi mravní ideál osobnosti, který narozdíl od období puberty, mívá základ v konkrétních osobách. Tento ideál osobnosti je pak pro dospívajícího vzorem a mornou, která mu pomáhá při sebevýchově a při hledání postojů k okolnímu světu. (Štefanovič,1985).

Jedním ze zásadních problémů, kterým se adolescenti zabývají, je vyřešení si vlastní identity. Odpovědi na otázky „Kdo jsem?; Kam mířím?; Jaká je má role a hodnota ve společnosti?“ to vše si snaží dospívající vyjasnit a vyhranit svou vlastní osobnost vůči okolí (Atkinsonová et al.,1995). Snaha o kladné hodnocení okolím a přijetí adolescentova názoru jak vrstevníky tak dospělými je v tomto období velmi důležitá pro rozvoj sebevědomí a sebehodnocení jedince. Uznání okolím umožňuje dospívajícímu nalézt jistotu, která pomáhá překonávat pocity méněcennosti, které se často u adolescentů rozvíjí, velmi často na podkladě již zmiňovaných somatických změn. Snaha žáků být „in“ není nic jiného než naprosto přirozenou tendencí začlenit se do kolektivu vrstevníků, vybudovat si jistý statut a slouží i k realizaci snahy o nalezení partnera.

Někdy, z pohledu dospělých, až neadekvátní kritika není nic jiného než projevem snahy adolescenta „přemýšlet“ o problému, vnést do něj svůj vlastní názor a výsledek prezentovat.

Tendence špatně přijímat nebo rovnou odmítat pravidla a normy určené dospělými, je jen logickým výsledkem snahy osvobodit se od závislosti na dospělých a převzít odpovědnost sami za sebe. Snaha osamostatnit se je nezbytnou součástí dospívání a právě při nerespektování této skutečnosti dospělými mohou vznikat vážné konflikty. Direktivní a autoritativní přístup k adolescentovi je jistou cestou „do pekel“ v mezilidských vztazích. To platí jak v rodině tak ve škole.

Během adolescence se projevuje snaha o nezávislost jak osobnostní tak ekonomickou. Adolescent zaměřuje svou snahu k budoucí profesi a přístupu k ní, k získání vzdělání, i když v některých případech je tato snaha někdy poněkud v pozadí. A právě příprava na budoucí povolání je oblast, kde razantně na scénu vstupují učitelé odborných předmětů. Je samozřejmé a nezbytné, že se účastní, jako „průvodci“ nebo i jako případné vzory vývoje změn ve výše vyjmenovaných oblastech, ale tam má velký vliv také rodina. Ovšem vlastní příprava na profesi, vybudování dovedností, znalostí, postojů a návyků, morálních a etických hodnot nezbytných k tomu, aby se ze žáka stal výborný zdravotnický asistent, to je hlavní kompetence odborných učitelů.

Co se osobnostních rysů týče, jsou naši žáci více či méně typickými představiteli jedinců v adolescenci. Když jsem začala charakterizovat osobnostní rysy našich žáků použila jsem výraz „Obecně můžeme naše žáky charakterizovat...“. Nyní bych se k němu chtěla vrátit. Není totiž dost dobře možné obecně charakterizovat žáka naší školy. Protože naši školu navštěvují živí lidé z masa a kostí a ti jsou vždy individuální a to v každém věku a v každém období svého života.

3. Výzkumná část

3.1 Cíl výzkumu, formulace hypotéz

Hlavním cílem mého výzkumu je zjistit, jaké osobnostní vlastnosti jsou z hlediska žáků školy důležité u ideálního učitele ošetrovatelství a v jaké míře jsou tyto vlastnosti zastoupené u skutečného učitele, který v dané třídě ošetrovatelství vyučuje.

Vzhledem ke znalosti prostředí si dovoluji formulovat tyto hypotézy:

Hypotéza 1:

U reálných vyučujících budou převládat vlastnosti obsažené v individuálním stylu učitele pod oblastmi – organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti.

Hypotéza 2:

U reálných vyučujících bude oblast organizátor nejsilnější, vzhledem k nutnosti organizace jak sesterské tak pedagogické činnosti.

Hypotéza 3:

U ideálních vyučujících bude žáky požadována nižší úroveň přísnosti a kárání, než je skutečně přítomna u učitelů reálných.

Hypotéza 4:

Požadavky na ideálního učitele ošetrovatelství a vlastnosti skutečného reálného učitele ošetrovatelství budou v rámci naší školy velmi podobné.

Hypotéza 5:

Žáci 3. a 4. ročníků, kteří mají předmět ošetrování nemocných – „praxi“ budou od svých učitelů ošetrovatelství požadovat více pochopení a napomáhání než studenti 1. a 2. ročníků, kteří nemají zkušenosti s praktickou výukou v nemocnici.

3.2 Metodika výzkumu a charakteristika respondentů výzkumu

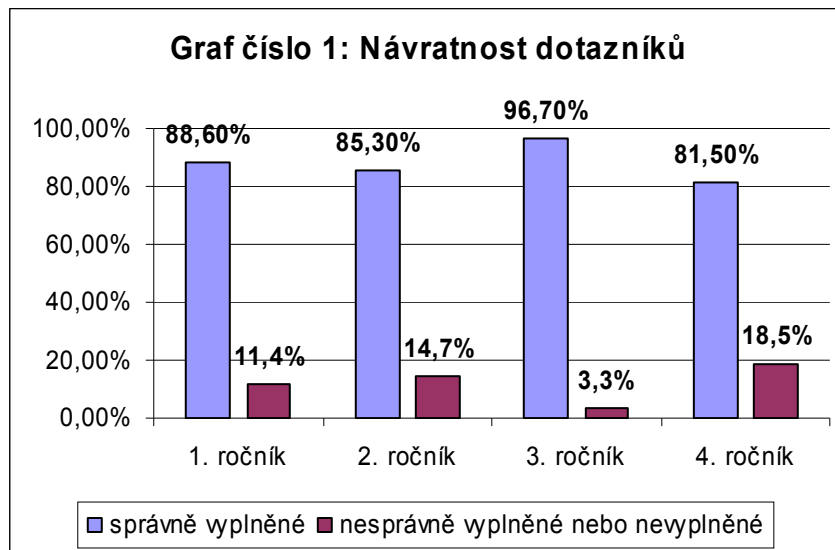
Výzkumné šetření probíhalo v měsíci prosinci 2006 a lednu 2007. Dotazníky byly rozdány ve všech ročnících Střední zdravotnické školy v Mladé Boleslavi. Jednalo se o třídy denního studia oboru všeobecná sestra a zdravotnický asistent.

V prvních ročnících oboru zdravotnický asistent studuje ve školním roce 2006/2007 celkem 88 žáků. Z celkového počtu žáků je 82 děvčat a 6 chlapců ve věku 15 a 16 let. Předložené dotazníky vyplnilo 78 žáků. Dotazníky od 10 žáků byly vyřazeny nebo nebyly získány. Byly tedy získány správně vyplněné dotazníky od 88,6% žáků prvních ročníků.

V druhých ročnících oboru zdravotnický asistent studuje ve školním roce 2006/2007 celkem 68 žáků. Jedná se o 64 děvčat a 4 chlapce ve věku 16 a 17 let. Předložené dotazníky vyplnilo správně 58 žáků. Dotazníky od 10 žáků byly vyřazeny nebo nebyly získány. Byly tedy získány správně vyplněné dotazníky od 85,3% žáků druhých ročníků.

V třetích ročnících oboru zdravotnický asistent studuje ve školním roce 2006/2007 celkem 62 žáků. Z celkového počtu žáků je 57 děvčat a 5 chlapců ve věku 17 a 18 let. Dotazníky vyplnilo správně 60 žáků. Dotazníky od 2 žáků byly vyřazeny nebo nebyly získány. Podařilo se získat správně vyplněné dotazníky od 96,7% žáků třetích ročníků

Ve čtvrtých ročnících oboru všeobecná sestra studuje ve školním roce 2006/2007 celkem 81 žáků. Z celkového počtu žáků ve čtvrtých ročnících je 80 děvčat a 1 chlapec ve věku 18 a 19 let. Dotazníky vyplnilo správně 66 žáků. Dotazníky od 15 žáků byly vyřazeny nebo nebyly získány. Celkem 81,5% žáků odevzdalo a správně vyplnilo předložené dotazníky.



Graf číslo 1: Procentuální návratnost dotazníků podle jednotlivých ročníků

Pro lepší přehlednost najdete tabulku ke grafu číslo 1 v přílohách, jako přílohu číslo 2.

Důvodem k vyřazení dotazníku bylo nejčastěji nesprávné vyplnění – nebyly zodpovězeny všechny položky, nebo žák popisoval reálného učitele v rámci dotazníku na učitele ideálního a naopak. Pro tento nedostatek bylo vyřazeno celkem 17 dotazníků.

Důvodem k nezískání dotazníku byla nejčastěji nemoc žáků a tudíž jejich nepřítomnost ve škole v době, kdy byly dotazníky žákům rozdávány. Z tohoto důvodu dotazníky nevyplnilo 20 žáků.

Celkem bylo tedy získáno 262 dotazníků z maximálně možných 299.

Použitelné dotazníky byly tedy získány od 87,62% všech žáků Střední zdravotnické školy v Mladé Boleslavi.

Dotazníkem použitým k výzkumné části mé práce byl „Dotazník interakčního stylu učitele“ ve verzi pro učitele „ideálního“ a „reálného“. Jedná se o dotazník jehož českou verzi zpracovali J. Mareš a P. Gavora. Dotazník přikládám jako přílohu číslo 1.

Dotazníky byly žákům zadávány během suplovaných hodin. Dotazníky jsem zadávala osobně, případně je zadávali vyučující, kteří v daných hodinách zastupovali nepřítomné kolegy. Zadávající dostal písemné pokyny a informace, které žákům

vysvětlovaly k čemu bude dotazník použit, jaký je způsob jeho vyplnění a jak bude chráněna jejich anonymita. Stručná verze pokynů byla také součástí dotazníku. Žáci byli požádáni, aby pracovali samostatně a pokusili se vyjádřit svůj vlastní osobitý názor. Žákům bylo zdůrazněno, že dotazník bude použit k tvorbě bakalářské práce a je tedy nutné, aby byl vyplněn pečlivě a pravdivě. Čas na vyplnění dotazníku byl limitován vyučovací hodinou. Průměrný čas, který žáci potřebovali na vyplnění dotazníku se pohyboval kolem 25-35 minut. Dotazník žáci vyplňovali anonymně, pro lepší orientaci podepisovali obě verze dotazníku stejným libovolně zvoleným čtyřmístným kódem.

Použitý dotazník obsahuje 64 položek, které popisují reakci učitele ve vybraných situacích. Respondenti vyjadřují míru souhlasu s daným tvrzením o reakci učitele volbou čísel od 0 do 4. Volbou čísla 0 vyjadřují své přesvědčení, že ideální nebo reálný učitel by takto nikdy nereagoval. Volbou čísla 4 vyjadřují své přesvědčení, že ideální nebo reálný učitel v dané situaci takto reaguje vždy. Pomocí čísel 1,2,3 mají respondenti možnost volit větší či menší míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením v případě, že jim absolutní varianta „vždy“ nebo „nikdy“ nevyhovuje.

Každá z 64 situací, na které respondenti reagují, je následně vztažena do jedné z 8 oblastí charakterizujících učitelův interakční styl. Jedná se o následující oblasti:

1. organizátor
2. napomáhající
3. chápající
4. vede k zodpovědnosti
5. nejistý
6. nespokojený
7. kárající
8. přísný

Hodnocení obou verzí dotazníků (ideální x reálný učitel) bylo prováděno po jednotlivých třídách a následně proběhlo i vyhodnocení podle jednotlivých ročníků. Dále byl na základě informací získaných z dotazníků od všech respondentů vytvořen obraz interakčního stylu „průměrného ideálního“ a „průměrného reálného“ učitele SZŠ.

Vyhodnocení dotazníků jsem prováděla pomocí počítačového programu Exel. V programu jsem si vytvořila speciální tabulky s výpočetními vzorci, které mi umožnily matematicky zpracovat velké množství číselných údajů. Při zpracování dotazníků byly nejprve sečteny „body“ získané za každou kategorii a výsledné číslo bylo zprůměrováno počtem respondentů. Maximální možný výsledek v každé kategorii byl tedy 4 a minimální byl 0. Takto získané hodnoty jsem následně zanesla do grafu, který jsem si musela speciálně upravit, aby bylo možné graficky znázornit převažující interakční styl „průměrného ideálního“ nebo „průměrného reálného“ učitele z pohledu dané třídy nebo ročníku. Jednotlivé tabulky obsahující veškeré datové soubory získané dotazníkovým šetřením naleznete v přílohách pod číslem 13a až 13d.

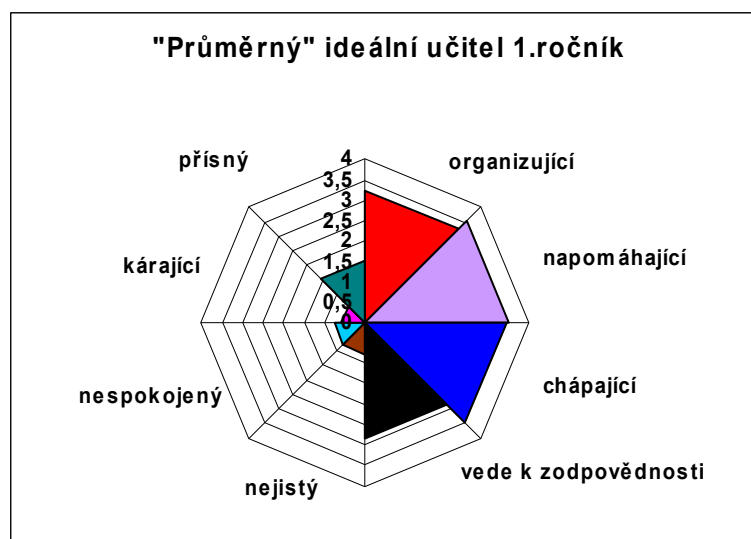
3.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu budu vyhodnocovat podle jednotlivých ročníků. Nejprve Vás seznámím s výsledky šetření v oblasti ideálního učitele a poté v oblasti reálného učitele. Ještě jednou si dovoluji upozornit, že každá oblast může dostat maximální bodový zisk 4, což znamená její absolutní dominanci a minimální bodový zisk 0, což znamená, že vlastnosti z této oblasti se u daného učitele vůbec nevyskytují.

3.3.1 Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 1. ročnících

První ročník je na SZŠ Mladá Boleslav tvořen 3 paralelními třídami, třídou 1.A, 1.B a 1.C , 68 žáků z těchto tříd vyplnilo správně dotazník, což je 88,6% všech žáků 1. ročníků.

Požadavky na ideálního učitele z pohledu žáků všech tří prvních ročníků jsou zaznamenány v grafu číslo 2.

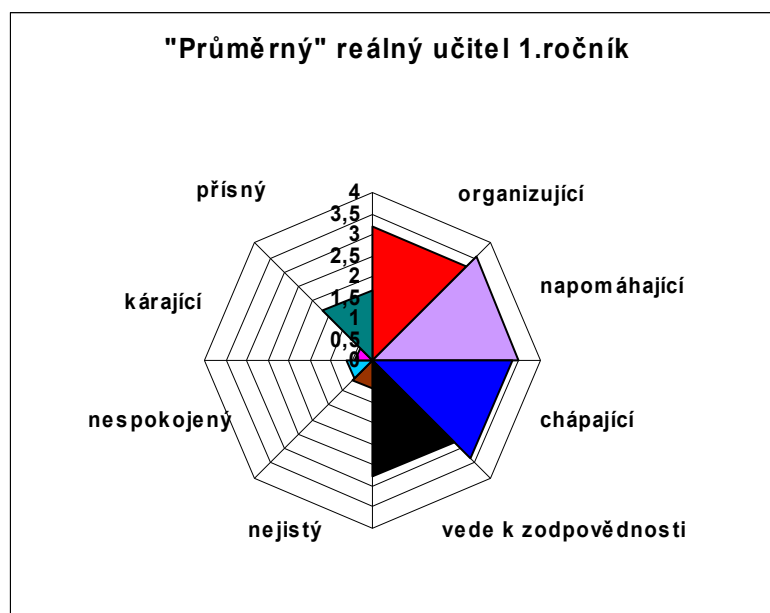


Graf číslo 2: „Průměrný“ ideální učitel prvních ročníků

Z pohledu žáků prvních ročníků dominují jasně dvě oblasti interakčního stylu učitele a to oblast „napomáhající“ – přiřadili této oblasti průměrný bodový zisk 3,51 a oblast

„chápající“, které žáci přidělili body o hodnotě 3,48. Těsně za oblastí „chápající“ se umístila oblast „organizující“, která získala 3,21 bodu. Za nejméně žádoucí oblasti u ideálního učitele vybrali žáci prvních ročníků oblasti „kárající“ – s 0,56 body, dále pak oblast „nespokojený“, která získala 0,73 bodu a v těsném rozdílu se jako třetí nejméně oblíbenou oblastí stala oblast „nejistý“ s 0,78 bodu. Výsledky jednotlivých oblastí „ideálního učitele“ za první ročník, ale i za jednotlivé třídy naleznete v příloze číslo 3.

Výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na reálného učitele ošetřovatelství v prvních ročnících jsou zaneseny v grafu číslo 3. Tabulku s přehledem výsledků za jednotlivé třídy naleznete v příloze číslo 4. Počty žáků, kteří vyplnili správně dotazník na reálného učitele jsou stejné jako u dotazníků na učitele ideálního.



Graf číslo 3: „Průměrný“ reálný učitel prvních ročníků

Jak je již na první pohled patrné graf výsledků dotazníkového šetření na téma „reálný učitel“ je téměř shodný s výsledným grafem dotazníkového šetření na téma „ideální učitel“. Výsledky se ve své podstatě liší pouze nepatrně v zisku bodů, které byly reálnému učiteli za jednotlivé oblasti přiděleny. Základní poměr jednotlivých oblastí je shodný. Žáci u svého reálného učitele ošetřovatelství nalézají nejvíce vlastnosti zařazené do oblasti „napomáhající“ – výsledný bodový zisk je 3,46 což je o 0,5 bodu méně než u učitele „ideálního“. Následuje oblast „chápající“ s 3,33 bodu – o 0,15 bodu

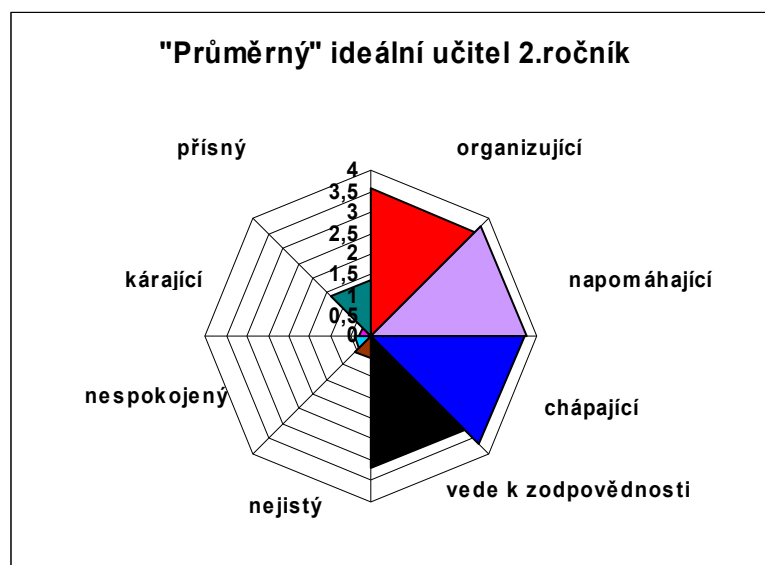
méně a těsně za ní se umístila oblast „organizující“ s výsledným ziskem 3,20 bodu, což je průměrně o 0,01 bodu méně než u učitele „ideálního“. Za nejméně zastoupené oblasti u svého reálného učitele žáci vybrali oblast „přísný“ s 1,66 bodu, oblast „nejistý“ – výsledný bodový zisk 0,66, dále oblast „nespokojený“ – 0,61 bodu a oblast „kárající“ – 0,45 bodu. Srovnáme –li tyto výsledky s výsledky u učitele „ideálního“, musíme zkonstatovat, že bodové zisky v těchto oblastech jsou u „reálného“ učitele ještě nižší o průměrně 0,12 bodu, než byly požadované hodnoty u učitele „ideálního“ .

Na základě těchto výsledků výzkumu si dovoluji tvrdit, že žáci prvních ročníků hodnotí svého reálného učitele jako učitele ideálního. Je jistě velmi pozitivní, že u svého reálného učitele ošetřovatelství nachází žáci ty vlastnosti, které by podle jejich názorů měl mít. Za zvláštní zmínku, podle mého názoru, stojí i to jak málo z hlediska žáků má jejich reálný učitel zastoupeny vlastnosti z oblasti kárající. V této oblasti získal reálný učitel body o 0,11 nižší než učitel ideální. Je však také pravdou, že v oblasti „vede k zodpovědnosti“ byly body ideálního učitele 2,84 a u reálného byly nižší – 2,74. Přesto tak nízké zastoupení vlastností z oblasti „kárající“, bylo pro mě u prvních ročníků překvapením, protože jsem předpokládala naopak výraznější dominanci této oblasti. U žáků v prvních ročnících z pohledu učitelů káráme zajisté více, než v ročnících vyšších, protože žáci ještě dobře neznají nebo nerespektují pravidla, která jsou charakteristická pro střední školu.

3.3.2 Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 2. ročnících

Druhý ročník je opět tvořen třemi paralelními třídami. Obě skupiny dotazníků vyplnilo správně 58 žáků, což je 85,3% všech žáků druhých ročníků.

Průměrný ideální učitel druhých ročníků je znázorněn v grafu číslo 4. tabulka s podklady pro graf číslo 4 je k dispozici jako příloha číslo 5.



Graf číslo 4: „Průměrný“ ideální učitel druhých ročníků

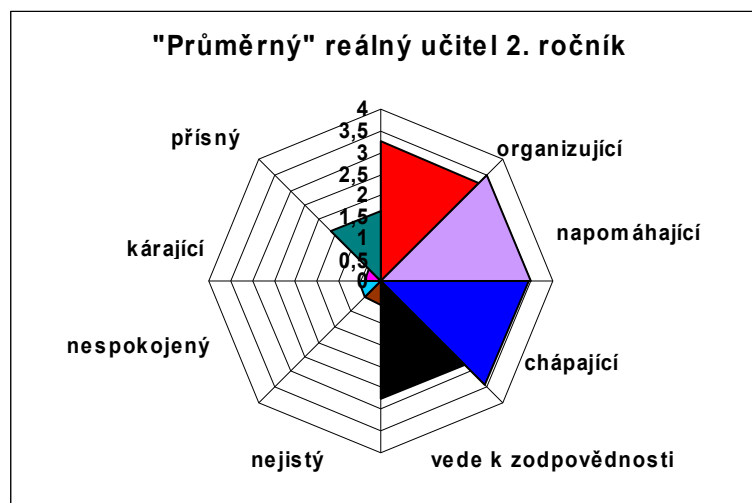
Při pohledu na graf zobrazující výsledky dotazníkového šetření na téma ideální učitel ve druhém ročníku, je na první pohled patrná ještě větší vyhraněnost směrem k pozitivním vlastnostem než tomu bylo u ročníku prvního. Žáci druhých ročníků si přejí, aby jejich vyučující byl hlavně „napomáhající“, přidělili této oblasti 3,75 bodu, dále preferují oblast „chápat“ s 3,72 bodu, oblast „organizující“ – 3,55 bodu a oblast „vede k zodpovědnosti“ s 3,19 bodu . Je vidět, že ve svých představách se jednotliví žáci dosti shodovali, protože oblast „napomáhající“ se těsně přiblížila svým bodovým ziskem k maximálnímu možnému. K dosažení maxima chybělo pouze 0,25 bodu. Tato výrazná potřeba pomoci ze strany učitele, podle mého názoru pramení z velké náročnosti studia, kdy ve druhém ročníku mají žáci nejvíce předmětů, ať již všeobecných nebo odborných.

Nejméně žádanou vlastností u ideálního učitele byla z hlediska žáků druhého ročníku oblast „kárající“ se ziskem 0,28 bodu. Mohu si dovolit tvrdit, že ve druhém ročníku si jistě studenti kárání a nabádání k lepším výkonům užijí jistě vrchovatou měrou. Druhou nejméně žádoucí oblastí byla oblast „nespokojený“ s 0,4 bodu, což jen logicky souvisí s výsledkem v oblasti „kárající“. Oblast „nejistý“ získala 0,53 bodu a oblast „přísný“ získala od žáků 1,36 bodu.

Srovnáme-li výsledky v prvním a druhém ročníku je zde patrná větší polarita v ročníku druhém, kdy se všechny čtyři oblasti patřící do kooperativních vlastností učitele dostaly v hodnocení žáků přes bodový zisk 3 bodů a tři z nich se dokonce dostaly pře 3,5 bodu.

U oblastí přiřazených k vlastnostem spojeným s různou mírou odmítání, můžeme oproti prvnímu ročníku pozorovat zisk bodů nižších průměrně o 0,3 bodu. Dle výsledků šetření je tedy patrné, že žáci druhých ročníků mají více vyhraněné a polarizované požadavky než žáci ročníků prvních. Lze z toho také odvodit skutečnost, že žáci druhých ročníků odpovídali na jednotlivé dotazy více shodně, protože pravděpodobně tvořili ideálního učitele na podkladě zkušeností s učitelem reálným.

Jaký je reálný učitel ošetřovatelství druhých ročníků ukazuje graf číslo 5. Tabulka k grafu číslo 5 je k dispozici jako příloha číslo 6.



Graf číslo 5: „Průměrný“ reálný učitel druhých ročníků

Za nejvíce zastoupené oblasti u svého reálného vyučujícího považují žáci oblast „napomáhající“, které přiřadili 3,47 bodu, oblast „chápající“ s 3,45 bodu a oblast „organizující“, které přidělili 3,25 bodu. Oproti bodovým ziskům „ideálního“ učitele si učitel „reálný“ v těchto oblastech pohoršil průměrně o 0,26 bodu. Oblast „vede k zodpovědnosti“ získala 2,75 bodu.

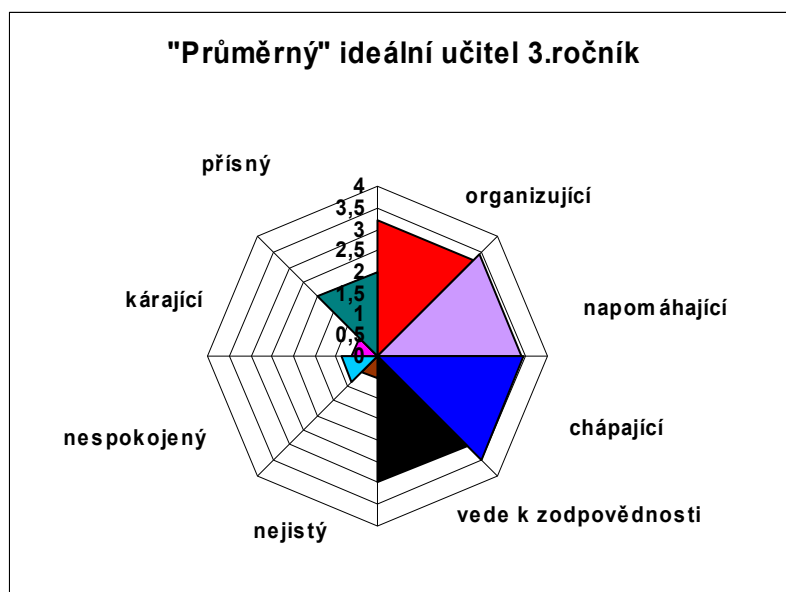
Za nejméně zastoupené oblasti u reálného učitele žáci zvolili oblast „kárající“ s 0,38 bodu, oblast „nespokojený“ s 0,53 bodu a oblast „nejistý“ s 0,56 bodu. Tyto oblasti získaly v průměru o 0,8 bodu více než u učitele „ideálního“. Oblast „přísný“ získala od žáků 1,62 bodu což je o 0,26 bodu více než u „ideálního“ učitele. Obecně lze ale tvrdit, že u požadavků žáků druhého ročníku na „ideálního“ učitele a mezi jejich hodnocením učitele „reálného“ nejsou výraznější disproporce.

Pokud bychom se zaměřili na porovnání pohledu na reálného učitele v prvním a druhém ročníku jsou zde patrné opravdu minimální odchylky v průměru pouze o několik desetin bodu v jednotlivých oblastech. V oblastech přiřazených ke straně kooperace žáci druhých ročníků přiřadili svému „reálnému“ učiteli nepatrně vyšší body než žáci ročníků prvních. U oblastí přiřazených ke straně odmítání tomu bylo naopak.

3.3.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace v 3. ročnících

Třetí ročník je tvořen také třemi paralelními třídami, které navštěvuje celkem 62 žáků. Dotazníky správně vyplnilo 60 žáků což je 96,7% všech žáků třetích ročníků.

Výsledky šetření v oblasti ideálního učitele jsou znázorněny v grafu číslo 6. Pro lepší přehlednost tabulku k grafu číslo 6 přikládám jako přílohu číslo 7.

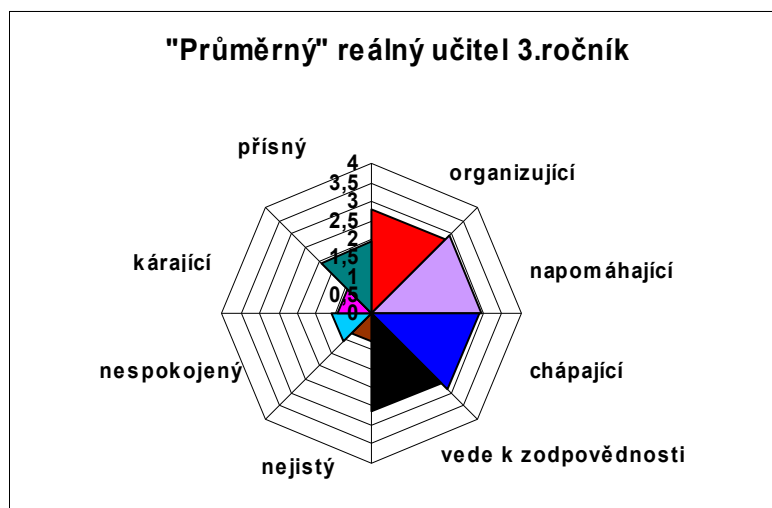


Graf číslo 6: „Průměrný“ ideální učitel třetích ročníků

Za nejdůležitější soubor vlastností u ideálního učitele určili žáci třetích ročníků oblast „chápatící“, které přidělili 3,42 bodu. Druhou nejdůležitější oblastí se pak z jejich pohledu stala oblast „napomáhající“ se 3,41 bodu a na třetí místo přiřadili oblast „organizující“ s 3,18 bodu. Oblast „vede k zodpovědnosti“ získala 2,98 bodu.

Z oblastí patřících k opačnému pólu grafu si žáci přáli mít u ideálního učitele nejméně zastoupenou oblast „nejistý“, té přiřadili pouze 0,50 bodu, dále oblast „kárající“ s 0,63 bodu a oblast „nespokojený“ s 0,86 bodu. Oblast „přísný“ by měla mít u ideálního učitele třetích ročníků zastoupení odpovídající hodnotě 1,95 bodu.

Dotazníky popisující reálného učitele třetích ročníků vyplnil stejný počet žáků jako dotazníky na učitele ideálního. Výsledky této druhé části výzkumu v třetích ročnících jsou znázorněny v grafu číslo 7. Jednotlivé údaje jsou opět pro lepší přehlednost dostupné v přílohách pod číslem přílohy 8.



Graf číslo 7: „Průměrný“ reálný učitel třetích ročníků

Reálný učitel ošetřovatelství vypadá podle žáků třetích ročníků takto: Nejvíce zastoupenou oblastí je oblast „napomáhající“, které žáci přidělili 2,93 bodu, dále oblast „chápající“ s 2,91 bodu a oblast „organizující“ s 2,80 bodu. Oblast „vede k zodpovědnosti“ získala 2,59 bodu.

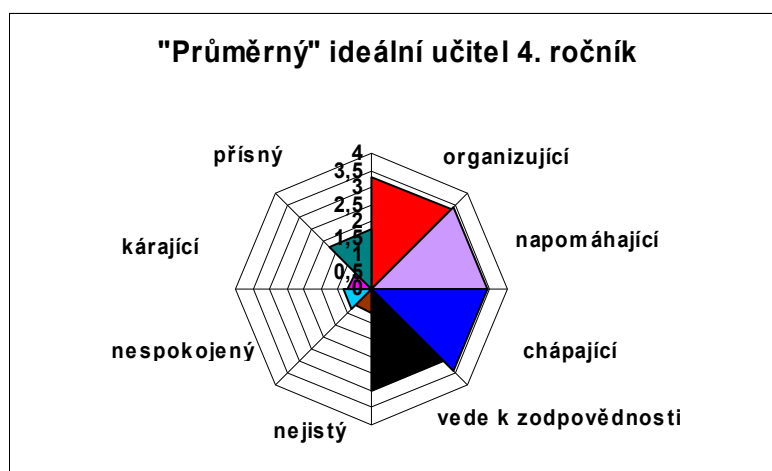
Nejméně zastoupenou oblastí je u reálného učitele oblast „nejistý“, té žáci přidělili 0,73 bodu, dále pak oblast „kárající“ s 0,88 bodu. Oblast „nespokojený“ získala od žáků 1,05 bodu a konečně oblast „přísný“ získala 1,89 bodu. I zde se objevily odchylky mezi „ideálním“ a „reálným“ učitelem.

Reálný učitel třetích ročníků získal v oblastech kooperativních průměrně o 0,44 bodu méně než učitel ideální. Naopak v oblastech z opačné strany osy získal reálný učitel v průměru 0,15 bodu více než si žáci přáli u učitele ideálního. Za povšimnutí také stojí, že oproti předchozím ročníkům, byli žáci ve svých odpovědích umírněnější, protože celkové získané body u reálného učitele nepřekročily hranici 3,0 bodu, ale ani neklesly pod hranici 0,5 bodu u oblastí méně žádoucích.

3.3.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve 4. ročnících

Ve třech třídách čtvrtých ročníků studuje v letošním školním roce 81 žáků. Od 66 žáků se mi podařilo získat správně vyplněné dotazníky jak na „ideálního“ tak na „reálného“ učitele. Dotazníky byly tedy získány od 81,5% všech žáků čtvrtých ročníků.

Výsledky šetření v oblasti ideálního učitele jsou zaneseny v grafu číslo 8 a s ním související tabulce, kterou naleznete v přílohách pod číslem 9.



Graf číslo 8: „Průměrný“ ideální učitel čtvrtých ročníků

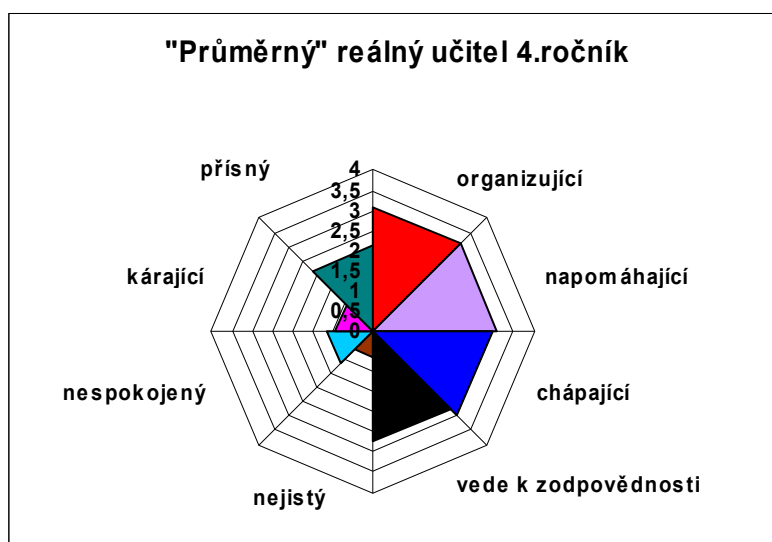
Žáci čtvrtých ročníků považují u „ideálního“ učitele za nejdůležitější dvě oblasti. Oblast „napomáhající“ a oblast „chápaající“, kterým přidělili shodně 3,41 bodu. Na dalším místě se umístila oblast „organizující“ s 3,27 bodu a oblast „vede k zodpovědnosti“ s 3,01 bodu.

Za nejméně důležitou a žádoucí považují žáci čtvrtých ročníků u ideálního učitele oblast „nejistý“ a „kárající“ shodně s výsledkem 0,68 bodu, dále je to oblast „nespokojený“ s 0,84 bodu a oblast „přísný“ s 1,79 bodu.

Ve čtvrtých ročnících tedy nastala poprvé situace, že některé oblasti získaly shodný bodový výsledek. Zde navíc došlo k tomu, že shoda v bodovém ohodnocení se objevila jak mezi dvěma oblastmi z části grafu náležící do kooperativního přístupu k žákům, tak

mezi dvěma oblastmi z opačné strany, tedy z oblasti odmítavého přístupu k žákům. Tento výsledek přisuzuji konkrétnější vyhrazenosti představ jednotlivých žáků, jak by měl vypadat ideální učitel. Domnívám se, že velký vliv na vzniku této shody měly také zkušenosti, které žáci získali z kontaktu se skutečnými učiteli v průběhu čtyř let svého studia.

Jaký je podle názoru žáků jejich současný reálný učitel, je znázorněno v grafu číslo 9 a v tabulce, která je součástí přílohy a naleznete ji pod číslem 10.



Graf číslo 9: „Průměrný“ reálný učitel čtvrtých ročníků

Zastoupení jednotlivých oblastí u svého reálného učitele vidí žáci čtvrtých ročníků následovně. Za nejvíce zastoupenou vidí oblast „napomáhající“, které přidělili 3,07 bodu, dále oblast „organizující“, které přidělili 3,04 bodu. Na dalším místě zařadili oblast „chápaní“ s 2,94 body a oblast „vede k zodpovědnosti“ s 2,73 bodu.

Za oblasti, které se u jejich reálného vyučujícího vyskytují nejméně, si žáci zvolili oblast „nejistý“ s 0,65 bodu, dále oblast „kárající“ s 0,94 bodu, oblast „nespokojený“ se získala 1,16 bodu. Oblast „přísný“ získala od žáků poměrně velký bodový zisk a to 2,12 bodu což je vůbec nejvyšší bodový zisk, který tato oblast získala ve všech ročnících. Je ovšem pravdou, že tento vysoký bodový zisk bylo možno předvídat,

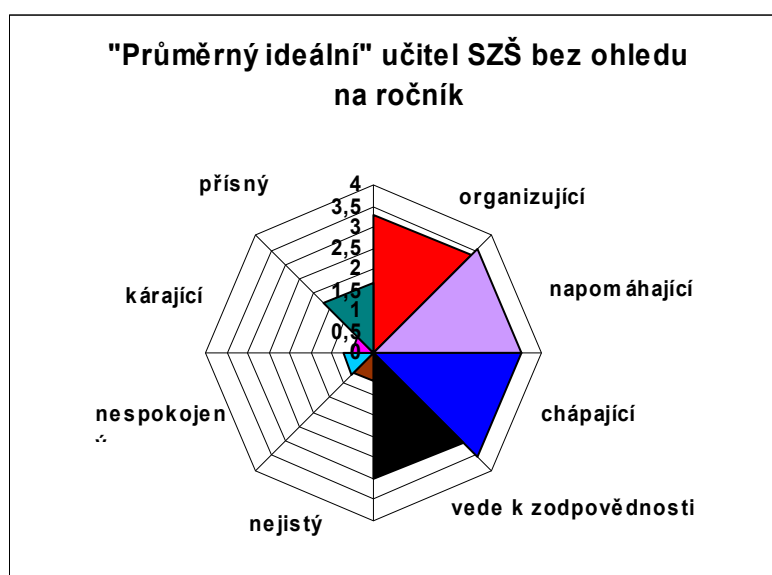
protože čtvrtý ročník je zaměřen na přípravu ke státní maturitní zkoušce a nároky a přísnost vyučujících se tedy stupňují.

Porovnáme-li bodové ohodnocení přidělené jednotlivým oblastem učiteli ideálnímu a reálnému, můžeme zkonstatovat, že reálný učitel získal v kooperativně zaměřených oblastech v průměru o 0,34 bodu méně než učitel ideální. V oblastech příkloněných k odmítání žáka pak reálný učitel získal v průměru o 0,22 bodu více než učitel ideální.

3.3.5 Průměrný ideální a reálný učitel ošetrovatelství očima žáků SZŠ ze všech ročníků

V této části bych vás seznámila s průměrným ideálním a reálným učitelem SZŠ, který vznikl na podkladě dotazníkového šetření. Tento „průměrný učitel“ vznikl na podkladě součtu bodů od všech studentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

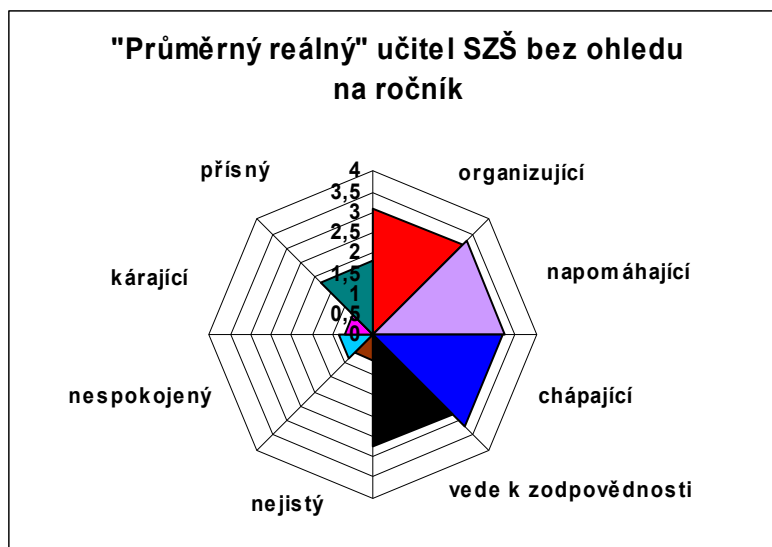
Obraz „průměrného ideálního“ učitele SZŠ můžete vidět v grafu číslo 10 Pro lepší přehlednost jsou číselné údaje k dispozici v příloze číslo 11.



Graf číslo 10 „Průměrný ideální“ učitel SZŠ bez ohledu na ročník

Na podkladě všech bodových hodnot od žáků SZŠ, kteří se zúčastnili výzkumu, vznikl „průměrný ideální“ učitel ošetrovatelství na SZŠ. Za dominantní považují žáci SZŠ oblast „napomáhající“, které přidělili 3,51 bodu a oblast „chápající“, které přidělili 3,50 bodu. Podle důležitosti je další v pořadí oblast „organizující“ s 3,29 bodu a oblast „vede k zodpovědnosti“ s 2,99 bodu. Oblasti patřící na stranu odmítání seřadili žáci SZŠ následovně: Nejvíce jsou ochotni u ideálního učitele tolerovat oblast „přísný“, které přidělili 1,65 bodu, dále oblast „nespokojený“, které přidělili 0,72 bodu. Méně zastoupenou si u ideálního učitele představují oblast „nejistý“, které přidělili 0,69 bodu a za nejméně zastoupenou oblast zvolili oblast „kárající“, které přidělili 0,54.

Jak vypadá „průměrný reálný“ učitel ošetrovatelství na SZŠ je znázorněno v grafu číslo 11. Pro lepší přehlednost jsou číselné údaje k dispozici v příloze číslo 12.



Graf číslo 11 : „Průměrný reálný“ učitel SZŠ bez ohledu na ročník

Bodové zisky „průměrného reálného“ učitele ošetrovatelství na SZŠ jsou následující. Oblasti kooperující jsou u tohoto učitele zastoupeny následovně : oblast „napomáhající“ 3,24 bodu, oblast „chápaající“ 3,16 bodu, oblast „organizující“ 3,08 bodu. Oblasti patřící na stranu odmítající seřadili žáci SZŠ následovně: oblast „přísný“ s 1,82 bodu se vyskytuje nejvíce. Následuje oblast „nespokojený“ s 0,83 bodu, oblast „kárající“ s 0,66 bodu a nejméně se vyskytuje oblast „nejistý“ s 0,65 bodu.

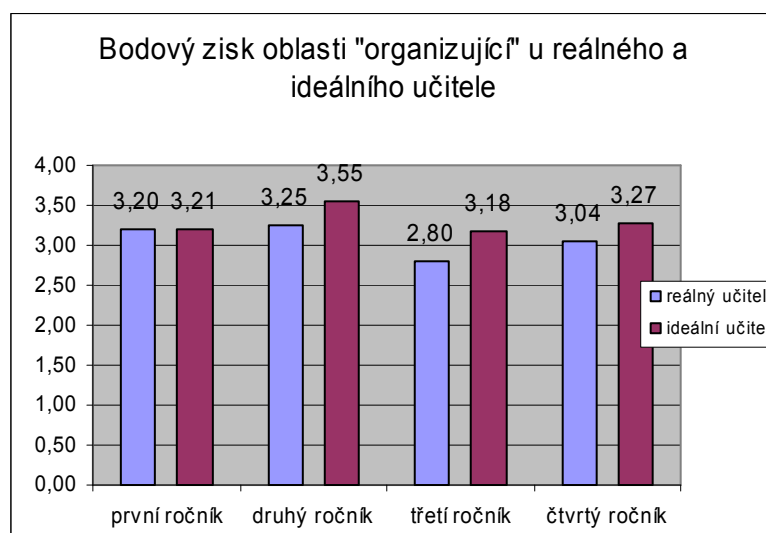
Pokud bychom porovnávali průměrného ideálního a reálného učitele SZŠ podle hodnocení všech respondentů bez ohledu na ročník, který navštěvují, zjistili bychom, že pořadí oblastí kooperujících je u ideálního i reálného učitele stejné. Odlišnosti jsou pouze v bodovém zisku. Oblast „napomáhající“ u reálného učitele získala o 0,27 bodu méně než u učitele ideálního. Oblast „chápaající“ u reálného učitele získala o 0,34 bodu méně než si žáci přáli u učitele ideálního. Stejně tak v oblasti „organizující“ získal reálný učitel o 0,21 bodu méně než učitel ideální. V oblasti „vede k zodpovědnosti“ pak ztráta reálného učitele na ideálního činí 0,28 bodu.

Pořadí oblastí patřících na stranu odmítající se u „průměrného ideálního“ a „průměrného reálného“ učitele liší. Za nejvíce zastoupenou, z této části spektra, u reálného učitele, stejně jako u ideálního učitele, určili žáci oblast „přísný“, které přidělili 1,82 bodu, což je o 0,17 bodu více než si přáli u učitele ideálního. Další oblastí je stejně jako u ideálního učitele oblast „nespokojený“, které u reálného učitele přidělili o 0,11 bodu více. Poté následuje u reálného učitele oblast „kárající“, která byla ohodnocena o 0,12 bodu více než u učitele ideálního a díky výsledné hodnotě „přeskočila“ oblast „nejistý“, která s 0,65 bodu získala o 0,09 bodu méně než u učitele ideálního a stala se z nejméně zastoupená oblast u „průměrného reálného“ učitele SZŠ.

3.3.6 Výsledky výzkumu a jejich porovnání mezi jednotlivými ročníky

V předchozí části, jsem Vás seznámila s výsledky šetření v jednotlivých ročnících a to jak s výsledky šetření týkajícího se ideálního učitele, tak s výsledky týkajícími se učitele reálného. Srovnávala jsem bodové zisky mezi jednotlivými hodnocenými oblastmi tak, aby bylo možno sestavit jakýsi žebříček od oblastí žáky nejvíce preferovaných po oblasti žádané nejméně. Nyní bych ráda shrnula a porovнала bodové zisky, které přidělili žáci jednotlivých ročníků každé z osmi hodnocených oblastí a to jak u reálného tak u ideálního učitele. Na podkladě tohoto shrnutí si můžeme udělat obraz o tom, jak se vzhledem k ročníku, který žáci navštěvují, měnil jejich pohled na případnou důležitost či nedůležitost dané oblasti.

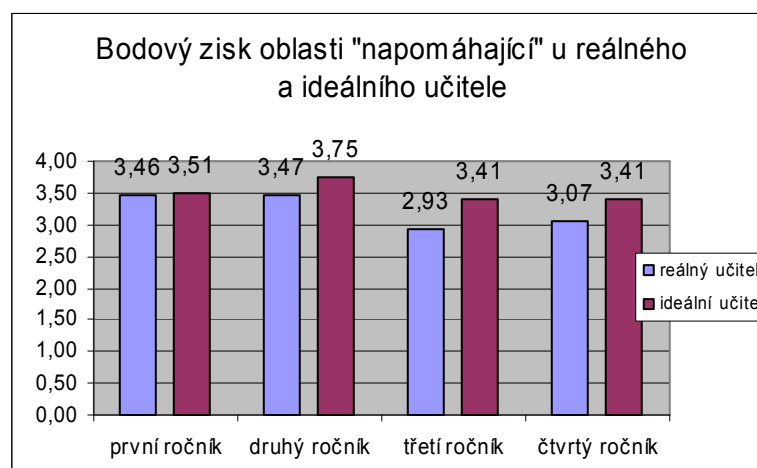
Hodnocení začneme čtyřmi oblastmi, které patří v grafu na stranu kooperace učitele s žákem. V těchto oblastech je pro žáky žádoucí, aby učitel získal co nejvyšší bodový zisk. Čím vyšší je jeho bodový zisk, tím je učitelův interakční styl zaměřený více na žáka, je více „kooperativní“ a obsahuje tak vlastnosti a postoje učitele, které jsou z pohledu žáka kladné a vstřícné. První hodnocenou oblastí je oblast „organizující“
Výsledky srovnání jsou zaznamenány v grafu číslo 12.



Graf číslo 12: Bodový zisk oblasti „organizující“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

Z grafu je patrné, že ve druhém až čtvrtém ročníku byly požadavky na oblast „organizující“ výrazněji vyšší u ideálního učitele, než byla žáky pozorovatelná skutečnost u učitele reálného. V prvním ročníku byl požadavek žáků pouze o 0,01 bodu vyšší než byla z jejich pohledu skutečnost u reálného učitele. Nejvýraznější odchylka mezi přáním a skutečností se ukázala ve třetím ročníku, kdy rozdíl činil 0,38 bodu. V průměru rozdíl mezi učitelem reálným a ideálním činí 0,23 bodu v neprospěch učitelů reálných. Žádný z reálných učitelů tedy v hodnocení nesplnil požadavky žáků na ideálního učitele. I když rozdíl 0,01 bodu v prvním ročníku je tak nepatrný, že v tomto případě bychom mohli tvrdit, že reálný učitel prvních ročníků je v této oblasti téměř roven ideálu.

Druhá oblast, kterou zde budu hodnotit je oblast „napomáhající“, Výsledky srovnání můžete vidět v grafu číslo 13.

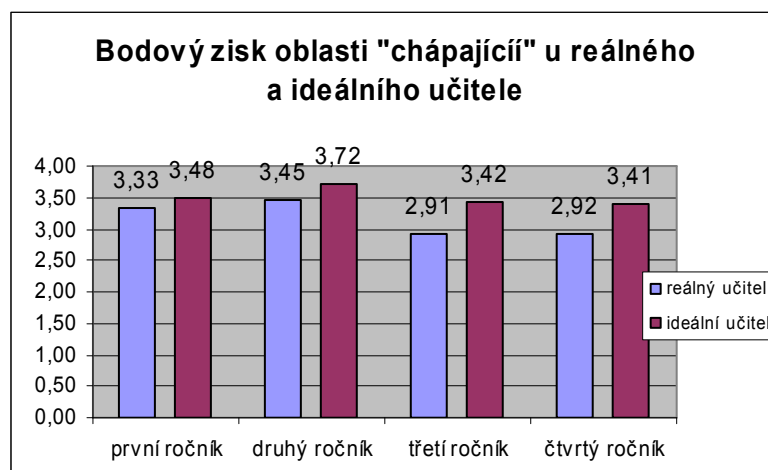


Graf číslo 13: Bodový zisk oblasti „napomáhající“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

Také v oblasti „napomáhající“ je patrný vyšší bodový zisk u ideálního učitele než u učitele reálného, jehož bodové ohodnocení bylo v průměru o 0,29 bodu nižší. Nejmenší bodový rozdíl je opět v prvním ročníku, kdy reálný učitel získal bodové ohodnocení pouze o 0,05 bodu nižší než si žáci přáli u učitele reálného. Nejvyšší odchylka mezi přáním žáků a skutečností se ukázala opět ve třetím ročníku. Zde získal reálný učitel o 0,48 bodu méně než učitel ideální. I v této oblasti se nejvíce přiblížil ideálu učitel

prvních ročníků, u kterého byl požadavek na ideál a hodnocená reálná skutečnost téměř shodná.

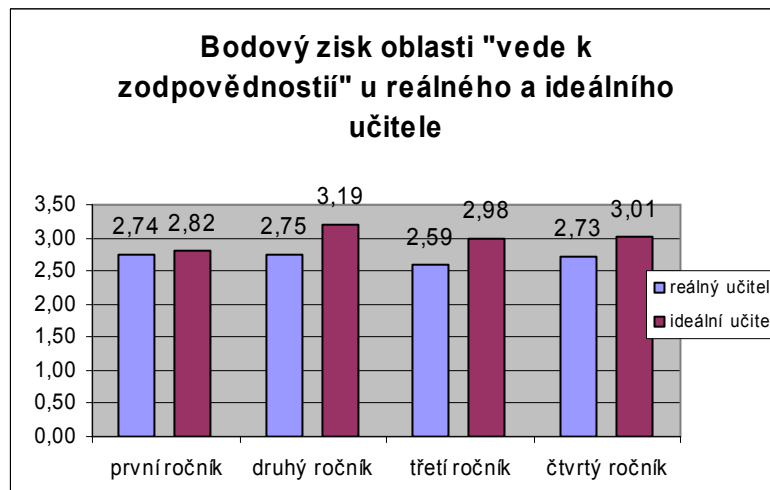
Další srovnávanou oblastí je oblast „chápající“. Výsledky bodových zisků v jednotlivých ročnících jsou znázorněny v grafu číslo 14.



Graf číslo 14: Bodový zisk oblasti „chápající“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

V oblasti „chápající“ jsou ve všech ročnících patrné vyšší bodové zisky u učitelů ideálních. Učitelé reální získali v průměru o 0,36 bodu méně než učitelé ideální. Poprvé je zde vidět výraznější bodový rozdíl i v prvním ročníku, který přesto že je nejnižší, činí 0,15 bodu. Nejvyšší bodový rozdíl je patrný opět v ročníku třetím – 0,51 bodu a pouze těsně za třetím ročníkem je bodový rozdíl v ročníku čtvrtém, který je 0,49 bodu. Ani v této oblasti žádný z reálných učitelů nedosáhl na žáky požadovanou bodovou hranici.

Čtvrtou srovnávanou oblastí je oblast „vede k zodpovědnosti“. Výsledky srovnání jsou zaznamenány v grafu číslo 15.

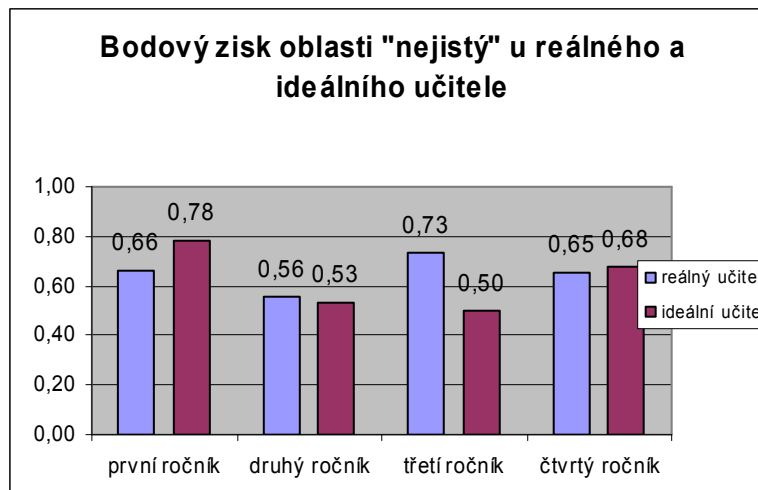


Graf číslo 15: Bodový zisk oblasti „vede k zodpovědnosti“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

V oblasti „vede k zodpovědnosti“ můžeme pozorovat obecný trend nižšího bodového ohodnocení, ať již ideálního nebo reálného učitele, než tomu bylo v předchozích oblastech. Získané známky v této oblasti byly v průměru u ideálního učitele o 0,51 bodu nižší než v oblasti „chápující“. U reálného učitele činil tento rozdíl oproti předchozí oblasti v průměru o 0,45 bodu v neprospěch oblasti „vede k zodpovědnosti“. Pokud se podíváme na bodové rozdíly v této oblasti mezi ideálním a reálným učitelem v jednotlivých ročnících, je opět patrný nejmenší rozdíl v prvním ročníku, který je pouhých 0,08 bodu a nejvyšší rozdíl je tentokrát v ročníku druhém a to 0,44 bodu. Průměrný rozdíl mezi bodovým ziskem učitelů reálných a ideálních v této oblasti je 0,3 v neprospěch učitelů reálných.

Další srovnávanou oblastí je oblast „nejistý“. Jedná se o první ze čtyřech oblastí, která je uložena na straně grafu patřící do oblasti interakčního stylu učitele, který obsahuje vlastnosti a postoje učitele, které žáka „odmítají“. Z hlediska požadavků žáků je tedy v těchto oblastech žádané co nejmenší bodové skóre.

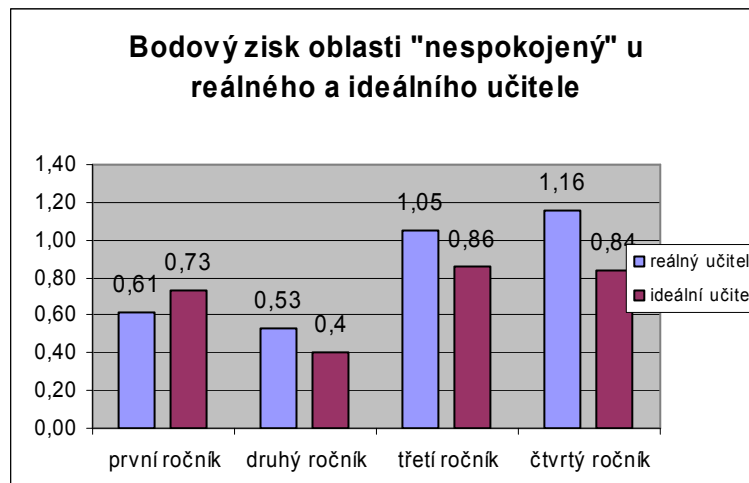
Výsledky srovnání oblasti „nejistý“ mezi jednotlivými ročníky jsou zaneseny v grafu číslo 16.



Graf číslo 16: Bodový zisk oblasti „nejistý“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

Na tomto grafu jsou velmi zajímavé zejména výsledky v prvních a čtvrtých ročnících. Žáci z těchto ročníků u ideálního učitele zaznamenali požadavky, které byly ve výsledku vyšší než u učitele reálného. Reálný učitel získal v prvním ročníku o 0,12 bodu méně a ve třetím čtvrtém ročníku o 0,03 bodu méně než učitel ideální. Na podkladě těchto výsledků lze tedy konstatovat, že reálný vyučující v těchto ročnících překročil požadavky kladené na učitele ideálního a můžeme ho tedy, alespoň v této oblasti, za učitele ideálního považovat. V druhém a třetím ročníku nedosáhl reálný učitel na požadavky žáků, přičemž ve druhém ročníku získal o 0,03 bodu více, než bylo žádáno a ve třetím ročníku získal o 0,23 více, než bylo žáky požadováno jako maximální hranice pro ideálního učitele.

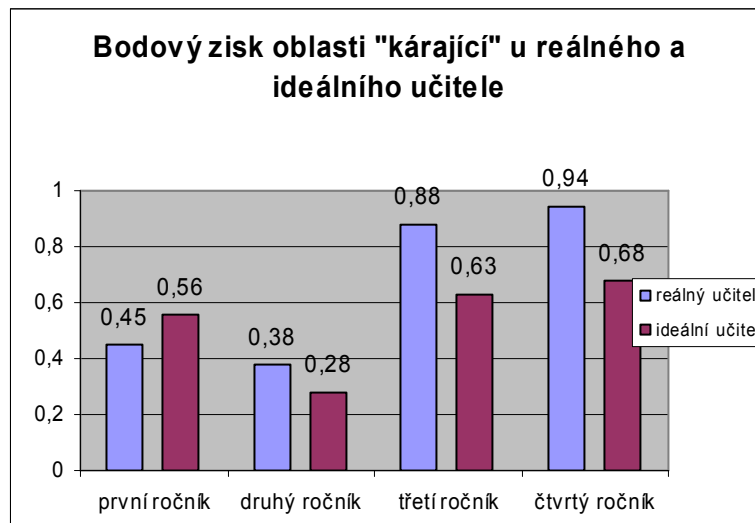
Druhou oblastí patřící v grafu na stranu „odmítající“ je oblast „nespokojený“. Výsledky srovnání v jednotlivých ročnících jsou zaneseny v grafu číslo 17.



Graf číslo 17: Bodový zisk oblasti „nespokojený“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

Stejně jako v předchozí oblasti i zde můžeme vidět, že žáci prvních ročníků, byli při kladení požadavků na ideálního učitele méně nároční a tak jejich reálný učitel získal o 0,12 bodu méně než byla žáky určená maximální hranice. Reálný učitel v prvních ročnících tak dosáhl výsledku, který byl lepší, než jaký byl žáky požadován u učitele ideálního. V ostatních ročnících reální učitelé překročili žáky stanovenou mez v průměru o 0,21 bodu a nesplnili tak žáky určenou míru „nespokojenosti“. Největší rozdíl mezi ideálním a reálným učitelem vznikl ve čtvrtém ročníku, kdy reálný učitel překročil stanovenou hranici o 0,32 bodu a je tedy žáky hodnocen za více nespokojeného než by bylo ideální.

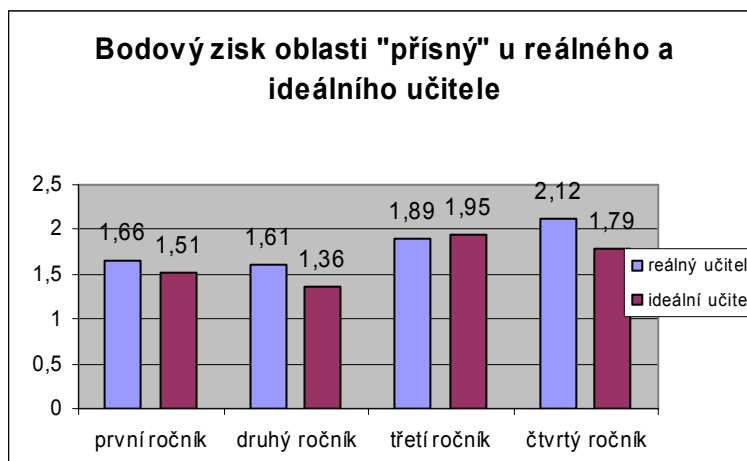
Předposlední srovnávanou oblastí je oblast „kárající“. Výsledky v jednotlivých ročnících jsou znázorněny v grafu číslo 18.



Graf číslo 18: Bodový zisk oblasti „kárající“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

U oblasti „kárající“ je opět v prvním ročníku vidět, že požadavky na ideálního učitele byly žáky určeny na takové úrovni, že se učitel reálný do takto stanovených mezí vešel. Reálný učitel získal v prvním ročníku o 0,11 bodu méně než byla žáky určena maximální možná hranice bodového zisku. Z tohoto pohledu, lze tedy tvrdit, že stejně jako v předchozích třech oblastech dosáhl žáky hodnocený reálný učitel lepších výsledků než učitel, kterého si stanovili jako ideálního. V druhém až čtvrtém ročníku pak reální učitelé nevyhověli požadavku žáků a přesáhli požadovanou bodovou hranici v průměru o 0,2 bodu.

Poslední porovnávanou oblastí je oblast „přísný“. Výsledky v této oblasti v jednotlivých ročnících jsou zaneseny do grafu číslo 19.



Graf číslo 19: Bodový zisk oblasti „přísný“ u reálného a ideálního učitele v jednotlivých ročnících

V této poslední ze čtyř oblastí patřících v grafu na stranu „odmítání“ došlo poprvé k situaci, kdy žáci prvních ročníků měli na ideálního učitele požadavky na takové úrovni, které nedokázal jejich reálný učitel dosáhnout. Poprvé také žáci třetích ročníků naopak stanovili hranici, která byla pro jejich reálného učitele dosažitelná. Reálný učitel třetích ročníků získal o 0,06 bodu méně než bylo žáky určené maximum a tak splnil v této oblasti požadavek žáků. Můžeme říci, že se stal v ideálním učitelem třetího ročníku v této oblasti. Reální učitelé ostatních ročníků získali v průměru o 0,24 bodů více než bylo dle požadavků žáků žádoucí.

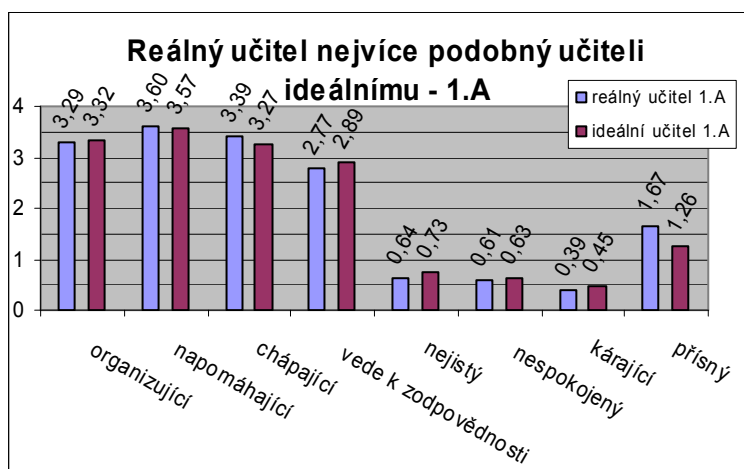
U této oblasti bych se ráda ještě zdržela, protože ji považuji za velmi důležitou a výsledky v této oblasti jsou také velmi zajímavé. Podíváme-li se blíže na graf číslo 19, je zde patrné, že nejméně přísnosti si přejí žáci druhých ročníků a přestože je jejich reálný učitel přísnější než by si přáli, je ve srovnání s ostatními ročníky skutečně nejméně přísný. Více přísnosti si u ideálního učitele přejí žáci prvních ročníků a jejich reálný učitel je co do bodového zisku hodnocen jako třetí nejpřísnější. Druhým nejpřísnějším reálným učitelem je učitel třetích ročníků, který i přes svůj bodový zisk je

méně přísný, než by si žáci přáli. Reálný učitel čtvrtých ročníků je podle bodového zisku hodnocen jako nejpřísnější, což zřejmě žákům příliš nevyhovuje, protože jejich ideální učitel by měl být přísný mnohem méně. Odchylka mezi ideálem a reálem je u čtvrtého ročníku skutečně nejvyšší a činí 0,33 bodu v neprospěch učitele reálného.

3.3.7 Vyhodnocení reálného učitele nejbližšího a nejvzdálenějšího ideálu

V této poslední části zabývající se hodnocením dotazníků, budu vyhodnocovat učitele, který se nejvíce a naopak nejméně přiblížil ideálu. Dané učitele jsem vyhodnocovala ve všech třídách, které se zúčastnily mého výzkumu. Jednalo se o 12 tříd denního studia. Učitele nejvíce podobného, nebo naopak nejméně podobného ideálu, jsem stanovila na podkladě průměrné odchylky v zisku bodů mezi ideálním a reálným učitelem v dané třídě. Kompletní tabulky se získanými údaji, výsledky výzkumu a grafy v jednotlivých paralelních třídách ročníků jsou přístupné v příloze číslo 13a až 13d.

V grafu číslo 20 jsou znázorněny bodové zisky v jednotlivých oblastech, které získal vyučující třídy 1.A. Tyto body jsou porovnány s požadavky žáků třídy 1.A na učitele ideálního.



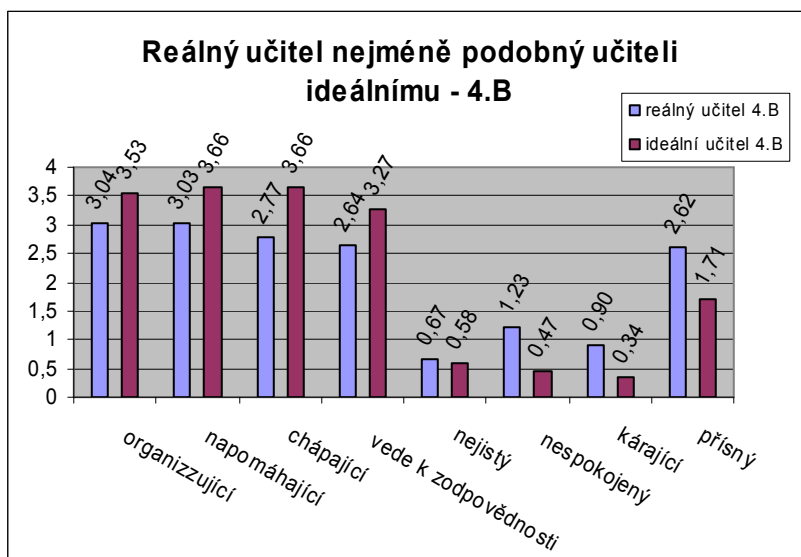
Graf číslo 20: Reálný učitel nejvíce podobný učiteli ideálnímu – učitel třídy 1.A

Jak můžete vidět podle grafu samotného, jsou rozdíly mezi požadavky na ideálního učitele a v hodnocení učitele reálného, opravdu velmi nepatrné. V oblasti „organizující“ získal reálný učitel pouze o 0,03 bodu méně, než bylo požadavkem na učitele ideálního. V oblasti „napomáhající“ získal reálný učitel dokonce o 0,03 více než žáci požadovali od učitele ideálního. V oblasti „chápající“ získal reálný učitel o 0,12 více než bylo požadováno. Pouze o 0,12 bodu méně získal reálný učitel v oblasti „vede

k zodpovědnosti“. Pokud se podíváme na tyto čtyři oblasti, které patří do části zaměřené na kooperaci pak je výsledek nerozhodný, protože ve dvou z oblastí získal reálný učitel více bodů než žáci požadovali a ve dvou získal bodů méně.

Pokud se podíváme na oblasti patřící k části odmítající, pak je výsledek následující: Ve třech ze čtyř oblastí získal reálný učitel nižší bodové skóre, než byla žáky nastavená maximální hranice a vyhověl tak požadavku, který žáci kladli na učitele ideálního. V oblasti „nejistý“ získal reálný učitel o 0,09 bodu méně, v oblasti „nespokojený“ pak získal o 0,02 bodu méně. Oblast „kárající“ zhodnotili žáci u reálného učitele o 0,06 bodu nižším bodovým ohodnocením než si stanovili u učitele ideálního. V oblasti „přísný“ bylo pak bodové skóre reálného učitele o 0,41 bodu vyšší než si žáci představovali u učitele ideálního. Pokud tuto situaci zhodnotíme jako celek, pak si dovoluji tvrdit, že reálný učitel třídy 1.A je žáky této třídy považován za téměř ideálního.

V grafu číslo 21 je naopak znázorněna situace ve třídě 4.B, kdy došlo k největším rozporům mezi požadavky kladenými na učitele ideálního a mezi hodnocením učitele reálného.



Graf číslo 21: Reálný učitel nejméně podobný učiteli ideálnímu – učitel třídy 4.B

V prvních čtyřech oblastech patřících v grafu na stranu kooperace, získal reálný učitel vždy méně bodů než žáci požadovali jako minimální hranici pro ideálního učitele.

V oblasti „organizující“ získal reálný učitel o 0,49 bodu méně než učitel ideální. V oblasti „napomáhající“ činila ztráta reálného učitele na ideálního 0,63 bodu. Následující oblastí je oblast „chápaní“, kde žáci přidělili reálnému učiteli dokonce o 0,89 bodu méně než učiteli ideálnímu. V oblasti „vede k zodpovědnosti“ získal reálný učitel o 0,63 méně, než bylo žáky žádáno u učitele ideálního.

Následující čtyři oblasti patřící v grafu na stranu odmítání, jsou naopak shodné ve vyšším bodovém zisku reálného učitele. Tímto vyšším bodovým ziskem reálný učitel překročil, ve všech čtyřech oblastech, maximální bodovou hranici, kterou si žáci stanovili, aby mohli učitele považovat ještě za ideálního. V oblasti „nejistý“ reálný učitel překročil stanovenou hranici pouze o 0,09 bodu. U oblasti „nespokojený“ hranici překročil už o 0,76 bodu. Rozdíl mezi požadavkem na ideálního učitele a učitelem reálným byl u oblasti „kárající“ o 0,56 bodu v neprospěch reálného učitele. Stejně tak tomu je i v oblasti „přísný“, kde reálný učitel překročil hranici o 0,91 bodu, což je vůbec největší bodový rozdíl mezi ideálním a reálným učitelem ve všech třídách.

Žáky těchto dvou tříd jsem požádala, aby se mi pokusili napsat několik charakteristik učitele, které si představí, jestliže se řekne, že učitel je organizující, napomáhající..... Žáci se takto vyjadřovali ke každé oblasti hodnocené v dotazníku. Výčet jejich nejčastějších odpovědí je následující:

Organizující učitel je: ... aktivní, vůdčí, má autoritu, má vše naplánováno a zorganizováno do podrobnosti, cílevědomí, organizuje různé akce, každému říká co má dělat, musí mít hlavní slovo, je dominantní,

Napomáhající učitel je: ... spolehlivý, pomáhá žákům, když to potřebují, soucítí, je hodný, snaží se pomoci, nepotápí žáky, napovídá, radí, pomáhá k lepším výsledkům, je chápaní, vysvětluje, snaží se aby žáci pochopili, je trpělivý, umí se vcítit, je vstřícný, ...

Chápaní učitel je: ...zbytečně nekárá za hlouposti, umí se vcítit, je vstřícný, chápe problémy žáků, je tolerantní a empatický, má pochopení pro nedostatky, vidí problémy žáků i mimo školu a snaží se pomoci, přijímá omluvu, je tolerantní, dá další šanci,...

Učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti je: ... snaží se aby žáci dodrželi své sliby a splnili své úkoly, učí jak být spolehlivý a sám spolehlivý je, je odpovědný, je to vyrovnaný dospělý člověk, dává žákům úkoly, které je vedou k samostatnosti a odpovědnosti, je vždy připraven na hodinu, dodržuje předpisy, je zkušený, je přísný, má autoritu, je spravedlivý,.....

Nejistý učitel je: ... neví jak s žáky jednat, je roztržitý, zmatkuje, je váhavý, nezkušený, neví jak vysvětlit problém, je ve škole nový, váhá, nedokáže se rozhodnout, tápe, není si jistý zda by měl učit, neví o čem mluví – sám to nechápe, je nervózní,....

Nespokojený učitel je: ... nepříjemný, protivný, hledá viníky, nic se mu nelíbí, s ničím není spokojen, je utrápený, chová se útočně, nic není dostatečně dobré, stále si stěžuje, kritizuje, vylévá si zlost na svých žácích, je náladový, nedá se mu zavděčit,.....

Kárající učitel je: ...vynadá žákům za každou hloupost, nechápe problémy žáků, je přísný, nekompromisní, je puntičkář, má pořád nějaké připomínky, poučuje, vypočítává co vše je uděláno špatně, je protivný, nic pro něj není dost dobré, trestá, křičí, přikazuje,.....

Přísný učitel je: ... bez úsměvu, stojí si za svým názorem a pokynem, přísně známkuje, umí si udělat ve třídě pořádek, donutí nás učit se, nenechá se ovlivnit, neomlouvá, nechápe žáky a jejich problémy, je náročný, je vážný, vyžaduje úplné ticho, nedává prostor k vyjádření názorů žáků, trestá, je odtažitý,

Na podkladě tohoto výčtu charakteristik učitele a na podkladě výsledků šetření, si dovoluji tvrdit, že žáci projevili jasnou představu jak se zachová, jaké vlastnosti a jaký styl výuky má učitel přiřazený do dané oblasti interakčního stylu. Tento výčet a výsledky výzkumu také ukazují, že styl výuky a interakční styl učitele je pro žáky skutečně pozorovatelný a hodnotitelný. Je také zřejmé, že žáci sami mezi sebou hodnotí a srovnávají interakční styl jednotlivých učitelů, což se projevilo v jejich schopnosti slovně popsat jednotlivé oblasti interakčního stylu učitele.

3.3 Hypotézy a jejich platnost vzhledem k provedenému výzkumu

Hypotéza 1:

U reálných vyučujících budou převládat vlastnosti obsažené v individuálním stylu učitele pod oblastmi – organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti.

Na podkladě výsledků získaných v dotazníkovém šetření považuji tuto hypotézu za potvrzenou. U všech ročníků, ale i u všech jednotlivých tříd, byly tyto oblasti u reálného učitele převažující.

Hypotéza 2:

U reálných vyučujících bude položka organizátor nejsilnější, vzhledem k nutnosti organizace jak sesterské tak pedagogické činnosti.

Tato hypotéza se dotazníkovým šetřením nepotvrdila. U všech ročníků se oblast organizátor umístila až na třetím místě za oblastí napomáhající a chápající.

Hypotéza 3:

U ideálních vyučujících bude žáky požadována nižší úroveň přísnosti a kárání, než je skutečně přítomna u učitelů reálných.

Tato hypotéza se potvrdila pouze částečně. U oblasti kárající požadovaly všechny ročníky, kromě ročníku prvního nižší úroveň kárání u ideálního učitele, než jaká ve skutečnosti byla přítomna u učitele reálného. U oblasti přísný požadoval pouze třetí ročník větší míru přísnosti u učitele ideálního, než s jakou se setkal u učitele reálného.

Hypotéza 4:

Požadavky na ideálního učitele ošetřovatelství a vlastnosti skutečného reálného učitele ošetřovatelství budou v rámci naší školy velmi podobné.

Tuto hypotézu považují za potvrzenou, protože maximální odchylka mezi požadavky na ideálního učitele a žáky pozorovatelnou skutečností u učitele reálného byla 0,51 bodu, což považují vzhledem k čtyř bodové škále za odchylku přijatelnou.

Hypotéza 5:

Žáci 3. a 4. ročníků, kteří mají předmět ošetřování nemocných – „praxi“ budou od svých učitelů ošetřovatelství požadovat více pochopení a napomáhání než studenti 1. a 2. ročníků, kteří nemají zkušenosti s praktickou výukou v nemocnici.

Tato hypotéza nebyla potvrzena. Na základě výsledků šetření vyplývá, že největší míru napomáhání a pochopení vyžadují od svých učitelů žáci druhých ročníků, kteří tyto oblasti u ideálních učitelů považují za nejdůležitější ze všech.

4. Diskuze

4 Diskuze

Ve své práci zkoumám osobnost učitele pomocí jeho interakčního stylu. Souvislost mezi osobností a interakčním stylem učitele je podpořena mimo jiné prací J. Mareše a P. Gavory (2003, 2004) dále pak prací T. Wubbelse a M. Brekemanse (2005). Pro empirickou část práce jsem použila dotazník interakčního stylu učitele, jehož českou verzi vytvořili J. Mareš a P. Gavora, kteří také ověřili jak jeho validitu tak reliabilitu (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003).

Má práce je založena na průřezovém výzkumu, kterého se zúčastnilo 262 žáků ze čtyř ročníků Střední zdravotnické školy v Mladé Boleslavi.

Výzkumem jsem zjistila pouze nepatrné rozdíly mezi ideálními a reálnými učiteli ošetrovatelství jednotlivých ročníků. Odchytky v jednotlivých oblastech, mezi požadavky žáků na ideálního učitele a jimi pozorovaná skutečnost u učitele reálného, se pohybovaly od 0,01 bodu – oblast „organizující“ v prvním ročníku, po maximálně 0,51 bodu v oblasti „chápat“ ve třetím ročníku.

Výzkumem bylo dokázáno, že žáci u „průměrného ideálního učitele ošetrovatelství na SZŠ“ preferují kooperativní oblasti v tomto pořadí od nejvíce po nejméně preferovanou : „napomáhající“ – 3,51 bodu, „chápat“ – 3,50 bodu, „organizující“ – 3,29 bodu a „vede k zodpovědnosti“ – 2,99 bodu. Z oblastí patřících do části odmítající jsou žáci u „průměrného ideálního učitele SZŠ“ ochotni nejvíce tolerovat oblast „přísný“ – 1,65 bodu, méně pak tolerují oblasti „nespokojený“ – 0,72 bodu a „nejistý“ – 0,69 bodu a nejmenší bodové ohodnocení a tudíž i toleranci projeví vůči oblasti „kárající“, které žáci přidělili pouze 0,54 bodu.

U „průměrného reálného učitele ošetrovatelství na SZŠ“ žáci zastoupení kooperativních oblastí vypořádali v tomto pořadí : „napomáhající“ – 3,24 bodu, „chápat“ – 3,16 bodu, „organizující“ – 3,08 bodu a „vede k zodpovědnosti“ – 2,71 bodu. Oblasti patřící do skupiny odmítajících se pak u „průměrného reálného učitele ošetrovatelství na SZŠ“ vyskytují následovně. Nejvíce se vyskytuje oblast „přísný“ –

1,82 bodu, méně pak oblast „nespokojený“- 0,83 bodu a „kárající“ -0,66 bodu, nejméně zastoupenou je pak oblast „nejistý“ s 0,65 bodu.

Rozdíly v hodnocení reálných učitelů ošetrovatelství mezi jednotlivými třídami v ročníku jsou nepatrné. V prvním ročníku žáci ve všech třech třídách stanovili naprosto shodné pořadí jednotlivých oblastí. Rozdílné byly pouze bodové zisky jednotlivých oblastí a i zde se jednalo pouze o nepatrné rozdíly v rozsahu od 0,1 do 0,34 bodu. (příloha číslo 4)

Ve třídách druhého ročníku se již objevily mírné odlišnosti v pořadí oblastí „napomáhající“ a „chápající“. V třídě 2.B žáci umístili na první místo oblast „chápající“ a na druhé „napomáhající“, zatímco ve třídě 2.A a 2.C tomu bylo naopak. Shodně umístili žáci všech tří tříd na třetí místo oblast „organizující“ na čtvrté pak oblast „vede k zodpovědnosti“ a na páté oblast „přísný“. Odlišnosti se objevily u oblasti „nespokojený“, kterou žáci 2. A a 2.C umístili na šesté místo, kdežto žáci 2.B až na místo sedmé. Stejně tak oblast „nejistý“ byla v různých třídách umístěna odlišně. Třídy 2.A a 2.C ji umístili na místo sedmé, žáci třídy 2.B pak na místo šesté. Oblast „kárající“ byla žáky ze všech tříd druhého ročníku shodně umístěna na místo osmé.

Rozdíly v bodových ziscích jednotlivých oblastí v různých třídách jsou výraznější než tomu bylo v prvních ročnících. Rozsah bodových rozdílů se pohybuje od 0,17 bodu po 0,65 bodu. Tento vyšší bodový rozptyl přičítám větším zkušenostem žáků druhých ročníků s odbornými učiteli a také možným sympatiím či antipatiím vůči konkrétnímu učiteli, které si žáci za dva roky studia již stačili vytvořit. (příloha číslo 6)

Nejvíce zastoupenou oblastí u reálných učitelů třetích ročníků byla podle třídy 3.A a 3.B oblast „napomáhající“. Třída 3.C na první místo umístila oblast „organizující“. Na druhé místo zařadili žáci všech tří tříd oblast „chápající“. Třída 3.A a 3.B na třetí místo umístila oblast „organizátor“, zatímco třída 3.C rozhodla, že u jejich učitele je tato oblast na místě prvním. Čtvrté místo obsadila ve všech třídách oblast „vede k zodpovědnosti“. Na páté místo umístili žáci všech tříd oblast „přísný“ na šesté místo pak umístili oblast „nespokojený“. Oblast „kárající“ se podle žáků tříd 3.B a 3.C u jejich

učitele vyskytuje na sedmém místě a oblast „nejistý“ na místě osmém. Žáci třídy 3. A naopak umístili u svého učitele oblast „nejistý“ na místo sedmé a oblast „kárající“ na místo osmé.

Bodový rozptyl v hodnocení oblastí jednotlivými třídami je opět vyšší než tomu bylo v ročníku druhém. Rozptyl bodu za jednotlivé oblasti se pohybuje od 0,34 do 0,87 což je již dosti podstatný rozdíl. Tyto odlišnosti podporují moji teorii, že žáci postupně získávají větší zkušenosti s individuálním stylem svého reálného učitele a tvoří si k němu vyhrazenější postoj. Navíc ve třetím ročníku učí ve všech třídách ošetřovatelství třídní učitel, kterého žáci znají již od prvního ročníku a měli tak dostatek času rozpoznat jeho individuální styl výuky. Z tohoto důvodu považuji hodnocení individuálního stylu učitele ve třetích ročnících za více vypovídající než v ročníku prvním a druhém. (příloha číslo 8)

U reálných učitelů čtvrtých ročníků se objevily rozdíly v umístění prvních tří oblastí. Žáci 4.A a 4.B na první místo umístili oblast „organizující“. Žáci 4.C vidí u svého učitele nejvíce zastoupenou oblast „napomáhající“. Na druhém místě je u reálného učitele třídy 4.A a 4.C oblast „chápající“. U třídy 4. B je to oblast „napomáhající“. Třetí místo bylo u všech tříd obsazeno jinou oblastí. Třída 4.A u svého reálného učitele vidí na třetím místě oblast „napomáhající“, třída 4.B pak oblast „chápající“ a třída 4.C oblast „organizující“. Pořadí dalších oblastí je pak již pro všechny třídy shodné. Na čtvrté místo u svých reálných učitelů umístili žáci oblast „vede k zodpovědnosti“, na páté místo oblast „přísný“, na šesté místo oblast „nespokojený“, na sedmé oblast „kárající“ a na poslední místo oblast „nejistý“.

Bodový rozptyl hodnocení oblastí je ve čtvrtých ročnících nejvyšší. Pohybuje se v rozmezí od 0,32 po 1,05. Tyto již značné bodové rozdíly u jednotlivých reálných učitelů potvrzují teorii o schopnosti žáků charakterizovat svého konkrétního učitele. Ve čtvrtém ročníku již žáci svého učitele velmi dobře znají, jistě s ním zažili spoustu situací, na které byli v dotazníku tázáni, a jsou tak schopni lépe rozhodnout jak by právě jejich učitel v dané situaci reagoval. Žáci čtvrtých ročníků jsou již dospělí lidé, jsou to zralejší osobnosti a dokáží tak lépe odhalit charakter interakčního stylu svého učitele.

Ve čtvrtém ročníku se jasně ukázalo, že ačkoli obecný profil odborného učitele je podobný jako v ročnících nižších, individualita každého učitel je poněkud odlišná. (příloha číslo 10)

Ráda bych svou práci porovnávala s výzkumem, který provedli Gavora, Mareš a Perry Den Brok na slovenských gymnáziích. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 490 žáků gymnázií, kteří hodnotili své učitele. Aprobace učitelů nebyla specifikována. Jednalo se o učitele, kteří souhlasili se svou účastí ve výzkumu. K výzkumu byl použit dotazník, který jsem se svolením Prof. Mareše použila také pro svou výzkumnou část práce, což umožňuje porovnání výsledků výzkumu.

Interakční styl učitelů vybraných gymnázií je podle zmiňovaného výzkumu následující. Nejvíce dominantní oblastí je oblast „napomáhající“ - 2,88 bodu, následuje oblast „chápat“ - 2,25 bodu, „organizující“ - 2,68 bodu a „vede k zodpovědnosti“ s 2,63 bodu (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003). Jak je vidět pořadí preferencí jednotlivých kooperativních oblastí je u žáků vybraných slovenských gymnázií tak u mnou zkoumaných žáků zdravotnické školy shodné. Míru zastoupení odmítajících oblastí seřadili žáci slovenských gymnázií následovně. Nejvíce zastoupenou oblastí je oblast „přísný“ - 1,58 bodu, následuje oblast „kárající“ - 1,25 bodu, a oblast „nespokojený“ s 1,23 bodu. Za nejméně zastoupenou oblast považují žáci slovenských gymnázií u svých učitelů oblast „nejistý“, které přidělili 1,05 bodu (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003).

V mnou provedeném výzkumu žáci zdravotnické školy seřadili odmítající oblasti podle zastoupení u svých odborných učitelů následovně. Nejvíce zastoupena je oblast „přísný“ následuje oblast „nespokojený“ a „kárající“. Za nejméně zastoupenou oblast určili studenti zdravotnické školy u svých odborných učitelů oblast „nejistý“. Jak je z výčtu patrné u odborných učitelů vidí žáci zdravotnické školy více „nespokojenosti“ a méně „kárání“. Oproti tomu žáci slovenských gymnázií vidí u svých učitelů více „kárání“ než „nespokojenosti“. Pořadí těchto dvou oblastí je také jedinou významnou odlišností mezi výsledky výzkumu provedeného na slovenských gymnáziích a mezi mým výzkumem na zdravotnické škole. Samozřejmě jsou zde i rozdíly v absolutních

hodnotách bodového ohodnocení jednotlivých oblastí interakčního stylu učitele, které jsou zřejmě způsobeny rozdílným počtem respondentů obou výzkumů a jejich individualitou. Také přesně určená skupina učitelů ošetřovatelství oproti skupině učitelů s rozdílnou aprobací může mít vliv na výšky absolutní bodové hodnoty jednotlivých oblastí. Přesto by se dalo říci, že jsem dospěla k velmi podobným výsledkům.

Jak jsem již řekla v úvodu, prováděla jsem jednorázový průřezový výzkum, jehož účelem bylo srovnat požadavky žáků zdravotnické školy na ideálního učitele ošetřovatelství s učitelem, který žáky ošetřovatelství reálně učí. Výsledky tohoto výzkumu považuji za velmi zajímavé a z hlediska odborných učitelů na zdravotnické škole za velmi pozitivní. Jistě by stálo za zvážení zopakovat tento výzkum i u skupiny učitelů na zdravotnické škole, kteří mají jinou aprobaci. Z hlediska učitelů ošetřovatelství by podle mého názoru mohl velmi zajímavé výsledky přinést i výzkum, který by sledoval jednoho konkrétního učitele očima žáků jednotlivých ročníků, případně výzkum zaměřený na skupinu žáků, který by sledoval změny v požadavcích na ideálního učitele během průběhu jejich studia na zdravotnické škole.

5. Závěr

5 Závěr

Jak je zřejmé z úvodních kapitol teoretické části, není současná situace na zdravotnických školách vůbec lehká. Progresivní legislativní změny jak z resortu školství – „Nový školský zákon“, tak z resortu zdravotnictví – zákon 96/2004 Sb. a vyhláška 424/2004 Sb., způsobily na zdravotnických školách situaci, která stále více zatěžuje zejména odborné učitele. Nový školský zákon určuje povinnost magisterského vzdělání pro pedagoga vyučujícího na střední škole, což je pro mnoho odborných učitelů vážný problém, protože mají sice spoustu zkušeností, ale pouze bakalářské vzdělání. Navíc se od školního roku 2004/2005 se na zdravotnických školách přestal vyučovat obor všeobecná sestra a nastoupila výuka nového oboru – zdravotnický asistent. Zákon 96/2004 Sb. a s ním související vyhláška 424/2004 Sb. zase určují odborným učitelům povinnost stát se registrovanou sestrou a tuto registraci si nepřetržitě udržovat a obnovovat, aby mohli vykonávat odborný dohled na zdravotnickým asistentem.

Rychlý sled těchto velmi závažných změn a jistá míra nejistoty, která je spojená s každou změnou koncepce vedou ke zvýšení zátěže a nároků kladených na odborné učitele. Naprostou nezbytností je tak požadavek na vhodný osobnostní profil odborných učitelů, který by měl být výchozím předpokladem pro kvalitní vykonávání jejich nesnadné práce. Učitelé ošetrovatelství jsou ve velmi intenzivním kontaktu se svými žáky a jsou pro ně jak profesními tak osobnostními vzory. Osobnost člověka je však velmi těžko definovatelná a hodnotitelná. Existují spousty teorií a klasifikací osobnosti člověka. Určit jak má vypadat osobnost dokonalého učitele ošetrovatelství je velmi nesnadné ne-li nemožné. Existují však teorie dávající do souvislosti osobnost učitele a jeho individuální interakční styl, který je již lépe sledovatelný a objektivizovatelný. Této souvislosti jsem využila ve své práci i já.

Zabývala jsem se názory žáků na to, jak by měl z jejich pohledu vypadat ideální učitel ošetrovatelství a zároveň jsem se snažila zjistit, jak hodnotí svého reálného učitele ošetrovatelství. K výzkumu jsem použila dotazník „Interakčního stylu učitele“ jehož českou verzi připravili P. Gavora a J. Mareš. Tento dotazník obsahuje 64 položek

popisujících určité situace a žáci hodnotí na škále od 0 do 4 míru pravděpodobnosti, že se daný učitel zachová tak, jak je v položce popsáno (0 –nikdy se tak nechová, 4 –vždy se tak chová). Jednotlivé položky jsou seřazeny do 8 oblastí, které na podkladě přepočtů dostanou od žáka průměrnou známku od 0 do 4. Šetření jsem prováděla ve všech třídách a ročnících na Střední zdravotnické škole v Mladé Boleslavi a získala jsem dotazníky od 262 respondentů, kteří vyplnili dotazník nejprve na ideálního učitele a poté s odstupem několika dnů na učitele reálného.

Výsledky dotazníkového šetření mě velmi potěšily. Zjistila jsem, že velká část skutečných učitelů ošetřovatelství se v hodnocení žáků velmi blíží jejich představám o učiteli ideálním. Zjistila jsem, že u reálných učitelů převažují z pohledu žáků oblasti interakčního stylu, které patří ke kooperačnímu pólu. Nejvíce zastoupenou oblastí byla oblast „napomáhající“, „chápaní“ a „organizátor“, oblast „vede k zodpovědnosti“ měla zastoupení menší, ale přesto dostatečně vysoké. Oblasti ze strany odmítající jsou u reálných učitelů přítomné většinou ve větší míře než by si žáci přáli. Nejvíce zastoupenou oblastí je oblast „přísný“, „nespokojený“, „kárající“ a nejmenší zastoupení přidělili žáci oblasti „nejistý“. Ale ani tyto oblasti nevykazují příliš velký rozdíl mezi přáním žáků a jimi vnímanou skutečností.

Dá se tedy říci, že učitel odborných předmětů na zdravotnické škole žákům velmi pomáhá, chápe je, nebo se je snaží pochopit, je to dobrý organizátor a vede je také k zodpovědnosti. Je sice přísný ale ne přehnaně, občas je i nespokojený a někdy i kárá. V některých málo případech jeví i známky nejistoty.

Věřím, že tato práce přiblížila obecné požadavky na osobnost odborného učitele a ukázala na podkladě výzkumu, jaké osobností charakteristiky jsou převládající u učitelů ošetřovatelství. Věřím, že má práce ukázala jasné souvislosti mezi osobností učitele a jeho osobním interakčním stylem. Věřím, že má práce ukázala nejen schopnost žáků velmi dobře vypořádat interakční styl svých učitelů, ale že také ukázala, jak je důležité zkoumat učitele a jeho osobnost právě z pohledu žáků.

6. Anotace

ANOTACE:

Autor:	Alena Kamenská DiS.
Instituce:	Ústav sociálního lékařství LF UK v Hradci Králové Oddělení ošetrovatelství
Název práce:	Ideální a reálný učitel ošetrovatelství očima žáka Střední zdravotnické školy
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Počet stran:
Počet příloh:
Rok obhajoby:	2007
Klíčová slova:	osobnost učitele ošetrovatelství, ideální a reálný učitel ošetrovatelství, interakční styl učitele, hodnocení oblastí interakčního stylu učitele žáky

Bakalářská práce na téma „Ideální a reálný učitel ošetrovatelství očima žáka Střední zdravotnické školy“ je prací teoreticko výzkumnou.

Ve své teoretické části si klade za cíl přiblížit specifika zdravotnického školství, žáků zdravotních škol a jejich odborných vyučujících. Pokouší se charakterizovat osobnost učitele ošetrovatelství na podkladě vědeckých charakteristik a výzkumů zabývajících se studiem osobnosti, které jsou aplikovány na specifika profese odborného učitele.

Výzkumná část práce je zaměřena na charakteristiku ideálního a reálného učitele ošetrovatelství na podkladě informací získaných dotazníkovým šetřením od žáků zdravotnické školy.

K dotazníkovému šetření byl použit dotazník „Interakčního stylu učitele“, který na podkladě práce T. Wubbelse a J. Levyho upravili J. Mareš a P. Gavora

Bachelor's thesis on the topic „Ideal and real teacher of nursing by the eyes of a Nursing College student“ is the work theoretically experimental.

In its theoretical part proposes approaching to specific of nursing educational system, Nursing College students and their vocational teachers. It tries to characterize the vocational teacher's personality on the strength of scientific characteristics and research dealing with the study of personality which is applied to specifics of vocational teacher's profession.

Experimental part of the thesis is centred on the characteristic of an ideal and real teacher of nursing on the strength of information received from a questionnaire filled in by Nursing College students.

We used a questionnaire „Interactive style of teacher“ for our research which was adapted on the strength of work T. Wubbelse and J. Levy by J. Mareš and P. Gavora.

7. Seznam použité literatury

Použitá literatura:

ATKINSONOVÁ R.L. et al. *Psychologie*. 1. vydání, Praha: Victoria publishing, 1995. 863 s. ISBN 80-85605-35-X

ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání, Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

ČECHOVÁ V., MELLANOVÁ A., ROZSYPALOVÁ M. *Speciální psychologie*. 1. vydání, Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1995. 173 s. ISBN 80-7013-197-7

GAVORA P., MAREŠ J., PERRY DEN BROK. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa, *Pedagogická revue*, roč.55, č.2/2003, s 126-146. ISSN 1335-1982

MAREŠ J., GAVORA P. Interpersonální styl učitelů : teorie, diagnostika a výsledky výzkumů, *Pedagogika*, roč. 54, č.2/2004, s 101-128. ISSN 0031-3815

SMĚKAL VL. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1. vydání, Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3

STAŇKOVÁ M. Tři vrcholy ošetrovatelství, *Sestra*, 1992 č.2 s. 4-5 ISSN 1210-0404

ŠTEFANOVIČ J., GREISINGER J. *Psychologie*. 1. vydání, Praha: Avicenum, 1985. 252 s. ISBN 08-064-85

Učební dokumenty MŠMT studijní obor 53-41-M/007 zdravotnický asistent, Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2004. 86 s

VÁGNEROVÁ M. *Úvod do psychologie*. dotisk 2. vydání, Praha: Karolinum, 2002, 210 s. ISBN 80-246-0015-3

WUBBELS T., BREKELMANS M. Two decades of research on teacher – student relationships in class, *International Journal of Educational Research*, 2005 s. 6-24
ISSN 0883-0355

8. Přílohy

Seznam příloh:

Příloha číslo 1 – Dotazník interakčního stylu učitele

Příloha číslo 2 – Tabulka návratnosti dotazníků

Příloha číslo 3 – Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr ideálního učitele v prvním ročníku

Příloha číslo 4 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr reálného učitele v prvním ročníku

Příloha číslo 5 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr ideálního učitele v druhém ročníku

Příloha číslo 6 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr reálného učitele v druhém ročníku

Příloha číslo 7 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr ideálního učitele v třetím ročníku

Příloha číslo 8 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr reálného učitele v třetím ročníku

Příloha číslo 9 - Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr ideálního učitele v čtvrtém ročníku

Příloha číslo 10 - Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr reálného učitele v čtvrtém ročníku

Příloha číslo 11 - „Průměrný ideální“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

Příloha číslo 12 - „Průměrný reálný“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

Příloha číslo 13a – Kompletní data – dotazníkové šetření první ročník

Příloha číslo 13b – Kompletní data – dotazníkové šetření druhý ročník

Příloha číslo 13c – Kompletní data – dotazníkové šetření třetí ročník

Příloha číslo 13d – Kompletní data – dotazníkové šetření čtvrtý ročník

Příloha číslo 1

Dotazník interakčního stylu učitele

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE (Ž)

© T. Wubbels - J. Levy (1993)

© Česká verze J. Mareš - P. Gavora (2000)

Tento dotazník bude sloužit k vypracování bakalářské práce na téma „Ideální a reálný učitel ošetřovatelství očima žáka SZŠ“. Proto je nezbytné, abyste svého učitele popsali co nejpřesněji. V tomto dotazníku můžete vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele tak, jako ho vidíte a vnímáte.

Výsledky dotazníku nejsou v žádném případě určeny nadřazeným Vašeho učitele nebo Vašemu učiteli. Děkuji Vám za Váš čas a ochotu. Kamenská Alena DiS.

Dotazník je **anonymní** - na dotazník nepišete svoje jméno. Vymyslete si čtyřmístný kód, např. AABX nebo 2244 anebo ZZ99.

Váš kód:

--	--	--	--

Kód si někde poznamenejte, protože ho budete potřebovat ještě jednou v další části výzkumu za několik dní.

Škola: SZŠ MB		
Třída:	Pohlaví žáka: Ž - M	Dnešní datum:

V tomto dotazníku vám předkládáme řadu výroků o učitelovi. U každého výroku **zakroužkujte** svůj názor. Například:

	nikdy			vždy	
	0	1	2	3	4
Tento učitel se vyjadřuje jasně					

Když si myslíte, že se vždy vyjadřuje jasně, zakroužkujte 4. Když si myslíte, že se nikdy nevyjadřuje jasně, zakroužkujte 0. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžete ještě zakroužkovat 1, 2 nebo 3. Když jste se spletli, přeškrtněte co neplatí a zakroužkujte to, co platí.

Učitele hodnotte sám (sama). Váš názor se může lišit od názoru spolužáků.

Ideální učitel/ka ošetřovatelství	nikdy			vždy	
	0	1	2	3	4
1 Vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2 Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3 Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4 Je trpělivý	0	1	2	3	4
5 Mlží, když něco neví	0	1	2	3	4
6 Je ohleduplný	0	1	2	3	4
7 Ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8 Když chceme něco říci, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4
9 Můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Je netrpělivý	0	1	2	3	4
11 Když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
12 Učitel nám věří	0	1	2	3	4
13 Je snadné ho rozčítit	0	1	2	3	4
14 Je trpělivý	0	1	2	3	4
15 Má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4

Ideální učitel/ka ošetřovatelství		nikdy			vždy	
16	U něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17	Dokáže pochopit naše chyby a omyly	0	1	2	3	4
18	Vypadá, jakoby pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19	Pohrdá námi	0	1	2	3	4
20	Vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4
21	Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	Vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	Je přísný	0	1	2	3	4
24	Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	Můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	Myslí si, že ho podvádíme	0	1	2	3	4
27	Myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
28	Když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	Můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	Jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	Je k nám přátelský	0	1	2	3	4
32	Opisování přísně trestá	0	1	2	3	4
33	Důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
34	Učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	Je velkorysý	0	1	2	3	4
36	Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	Vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	Je náročný	0	1	2	3	4
39	Je plachý	0	1	2	3	4
40	Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41	Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	Působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	Snáží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	Bývá naštvaný	0	1	2	3	4
45	Je váhavý	0	1	2	3	4
46	Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	Je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	Přijímá omluvu, když mu uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	Snadno se naštve	0	1	2	3	4
52	Chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	Změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	Cokoli uděláme, je to podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	Je podezřivý	0	1	2	3	4
56	Bojíme se přijít do hodiny, když nemáme vypracovanou domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	Je k nám shovívavý	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	Když něčemu nerozumíme, ochotně to vysvětlí ještě jednou	0	1	2	3	4
62	Je mrzutý	0	1	2	3	4
63	Jsmo z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	Svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku. Podívejte se, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď.

Příloha číslo 2

Tabulka návratnosti dotazníků

Ročník	Správně vyplněné dotazníky - počty žáků	Správně vyplněné dotazníky v %	Nesprávně vyplněné nebo nevyplněné dotazníky - počty žáků	Nesprávně vyplněné nebo nevyplněné dotazníky v %
1. ročník	78 žáků	88,60%	10 žáků	11,40%
2. ročník	58 žáků	85,30%	10 žáků	14,70%
3. ročník	60 žáků	96,70%	2 žáci	3,30%
4. ročník	66 žáků	81,50%	15 žáků	18,50%

Příloha číslo 3

Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr ideálního učitele v prvním ročníku

Ideální učitel	organizátor	napomáhající	cháající	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
1.A - 27 žáků	3,32	3,57	3,27	2,89	0,73	0,63	0,45	1,26
1.B - 25 žáků	3,10	3,41	3,48	2,84	0,75	0,83	0,65	1,55
1.C - 26 žáků	3,19	3,54	3,39	2,74	0,85	0,75	0,59	1,73
první ročník - 78 žáků	3,21	3,51	3,48	2,82	0,78	0,73	0,56	1,51

Příloha číslo 4

Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách prvního ročníku a bodový průměr reálného učitele v prvním ročníku

Reálný učitel	organizátor	napomáhající	cházející	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
1.A - 27 žáků -R	3,29	3,6	3,39	2,77	0,64	0,61	0,39	1,67
1.B - 25 žáků -R	3,21	3,52	3,41	2,82	0,59	0,55	0,49	1,54
1.C - 26 žáků -R	3,11	3,26	3,18	2,64	0,73	0,68	0,47	1,77
první ročník -78 žáků	3,20	3,46	3,33	2,74	0,66	0,61	0,45	1,66

Příloha číslo 5

Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr ideálního učitele v druhém ročníku

Ideální učitel	organizátor	napomáhající	chápející	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
2.A - 14 žáků	3,46	3,59	3,51	2,93	0,56	0,50	0,37	1,63
2.B - 23 žáků	3,43	3,73	3,75	3,33	0,64	0,49	0,33	1,94
2.C - 21 žáků	3,73	3,88	3,83	3,21	0,39	0,24	0,16	1,34
druhý ročník - 58 žáků	3,55	3,75	3,72	3,19	0,53	0,4	0,28	1,36

Příloha číslo 6

Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách druhého ročníku a bodový průměr reálného učitele v druhém ročníku

Reálný učitel	organizátor	napomáhající	cházející	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
2.A - 14 žáků	3,28	3,37	3,32	2,88	0,46	0,66	0,46	1,94
2.B - 23 žáků	3,12	3,33	3,34	2,59	0,78	0,6	0,41	1,72
2.C - 21 žáků	3,39	3,70	3,65	2,83	0,37	0,38	0,29	1,29
druhý ročník - 58 žáků	3,25	3,47	3,45	2,75	0,56	0,53	0,38	1,62

Příloha číslo 7

Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr ideálního učitele ve třetím ročníku

Ideální učitel	organizátor	napomáhající	chárající	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
3.A - 23 žáků	3,39	3,70	3,74	3,18	0,60	0,58	0,40	1,59
3.B - 18 žáků	3,01	3,30	3,26	2,91	0,98	1,02	0,81	2,05
3.C - 19 žáků	3,09	3,15	3,18	2,81	0,69	1,05	0,74	2,31
třetí ročník - 60 žáků	3,18	3,41	2,42	2,98	0,5	0,86	0,63	1,95

Příloha číslo 8

Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách třetího ročníku a bodový průměr reálného učitele ve třetím ročníku

Reálný učitel	organizátor	napomáhající	chárající	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
3.A - 23 žáků	3,08	3,39	3,34	2,68	0,53	0,62	0,47	1,60
3.B - 18 žáků	2,58	2,77	2,76	2,77	0,87	1,33	1,07	2,01
3.C - 19 žáků	2,67	2,52	2,52	2,32	0,84	1,32	1,20	2,14
třetí ročník - 60 žáků	2,8	2,93	2,91	2,59	0,73	1,05	0,88	1,89

Příloha číslo 9

Bodové zisky ideálního učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr ideálního učitele ve čtvrtém ročníku

Ideální učitel	organizátor	napomáhající	chápející	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
4.A - 27 žáků	3,12	3,16	3,32	2,94	1,07	1,17	1,02	1,95
4.B - 22 žáků	3,53	3,66	3,66	3,27	0,58	0,47	0,34	1,71
4.C - 17 žáků	3,15	3,50	3,24	2,79	0,18	0,80	0,56	1,64
čtvrtý ročník - 66 žáků	3,27	3,41	3,41	3,01	0,68	0,84	0,68	1,79

Příloha číslo 10

Bodové zisky reálného učitele v jednotlivých třídách čtvrtého ročníku a bodový průměr reálného učitele ve čtvrtém ročníku

Reálný učitel	organizátor	napomáhající	chápející	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
4.A - 27 žáků	2,87	2,76	2,80	2,65	0,94	1,44	1,33	2,07
4.B - 22 žáků	3,04	3,03	2,77	2,64	0,67	1,23	0,90	2,62
4.C - 17 žáků	3,32	3,63	3,38	2,96	0,18	0,61	0,35	1,55
čtvrtý ročník - 66 žáků	3,04	3,07	2,94	2,73	0,65	1,16	0,94	2,12

Příloha číslo 11

„Průměrný ideální“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

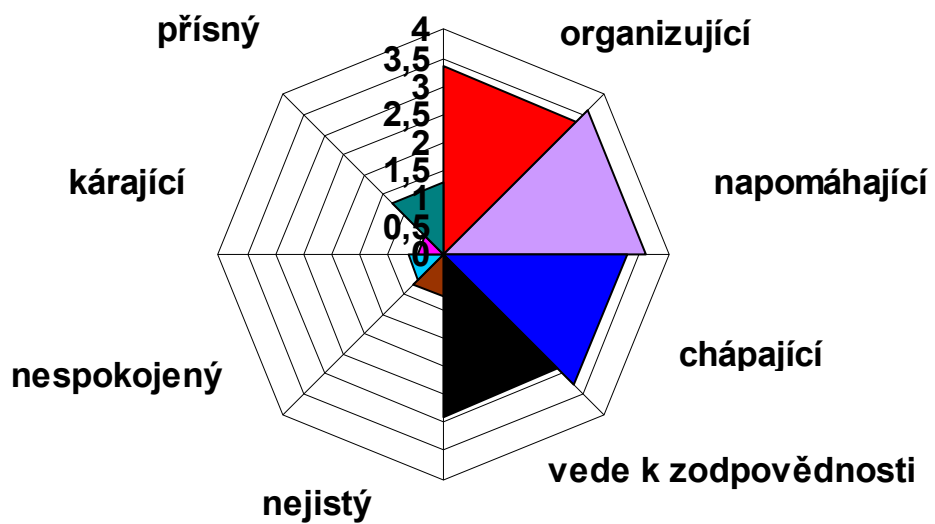
„průměrný ideální“ učitel oše na SZŠ- bez ohledu na ročník	organizátor	napomáhající	chápaní	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
absolutní bodový průměr za oblast 1.r	250,25	273,50	271,25	220,00	60,57	57,13	43,89	117,63
absolutní bodový průměr za oblast 2.r	205,63	217,50	215,88	185,00	30,86	23,38	16,22	78,75
absolutní bodový průměr za oblast 3.r	190,88	204,38	205,38	178,88	44,57	51,50	37,78	117,25
absolutní bodový průměr za oblast 4.r	215,50	225,38	225,38	198,88	44,86	55,38	44,67	118,13
součet průměru za oblast	862,25	920,75	917,88	782,75	180,86	187,38	142,56	431,75
body od průměrného žáka SZŠ	3,29	3,51	3,50	2,99	0,69	0,72	0,54	1,65

Příloha číslo 12

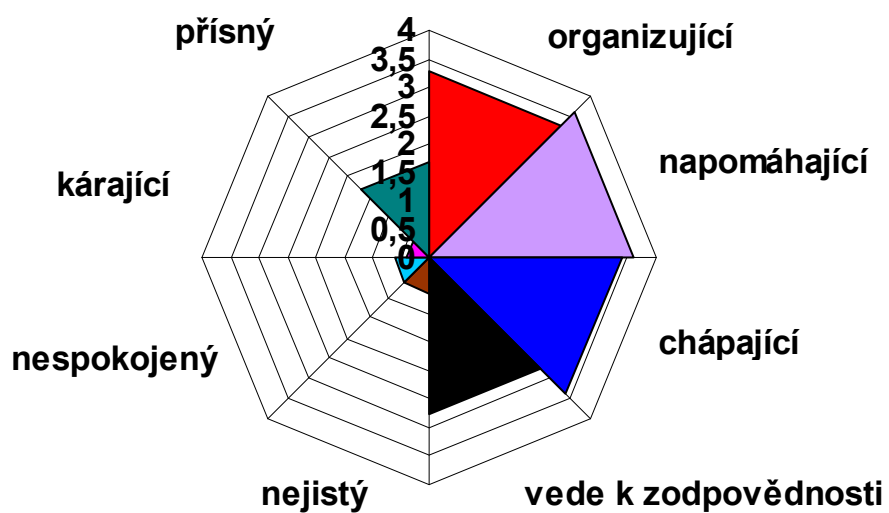
„Průměrný reálný“ učitel ošetrovatelství na SZŠ bez ohledu na ročník

„průměrný reálný“ učitel oše na SZŠ - bez ohledu na ročník	organizátor	napomáhající	chárající	vede k zodpovědnosti	nejistý	nespokojený	kárající	přísný
absolutní bodový průměr za oblast 1.r	249,75	269,88	259,50	214,00	51,14	47,75	35,11	129,63
absolutní bodový průměr za oblast 2.r	188,75	201,38	200,13	159,38	32,29	31,00	21,89	93,63
absolutní bodový průměr za oblast 3.r	167,88	175,63	174,38	155,63	44,00	63,13	52,89	113,63
absolutní bodový průměr za oblast 4.r	200,75	202,88	194,00	180,13	43,00	76,38	61,78	139,88
součet průměru za oblast	807,13	849,75	828,00	709,13	170,43	218,25	171,67	476,75
bodový průměr žáka SZŠ	3,08	3,24	3,16	2,71	0,65	0,83	0,66	1,82

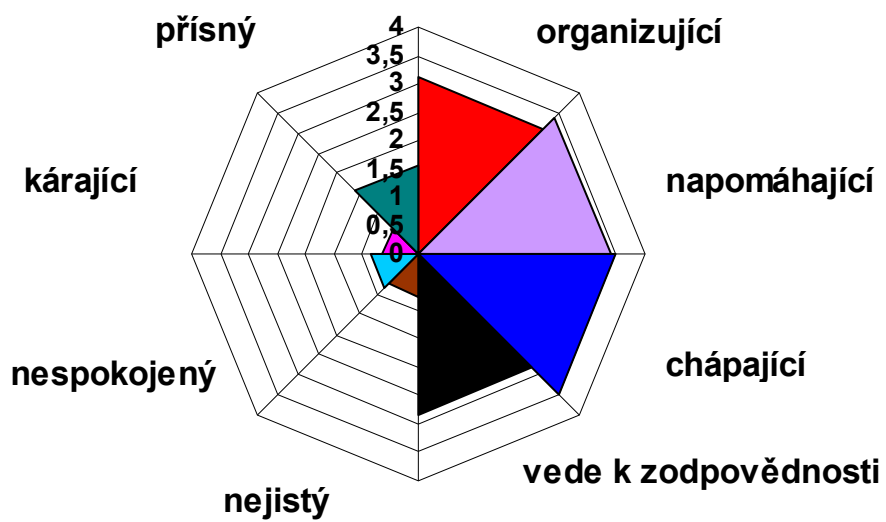
Ideální učitel 1.A



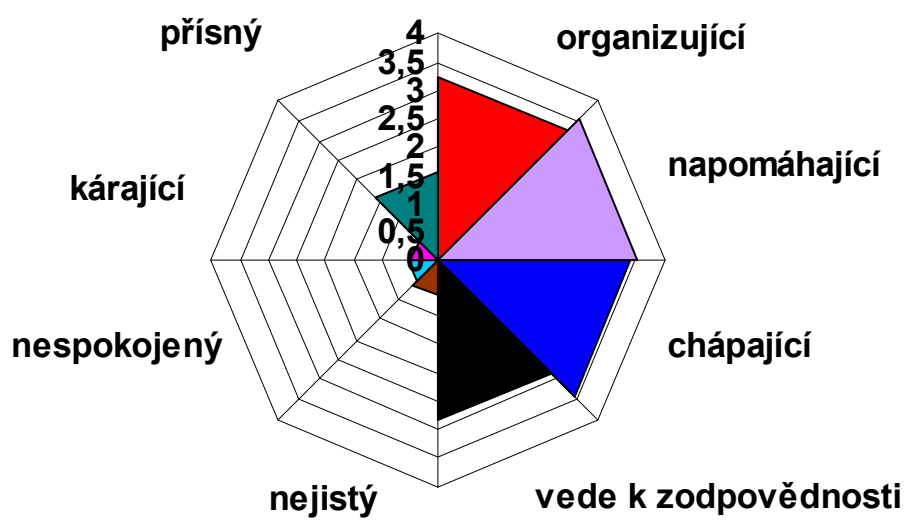
Reálný učitel 1.A



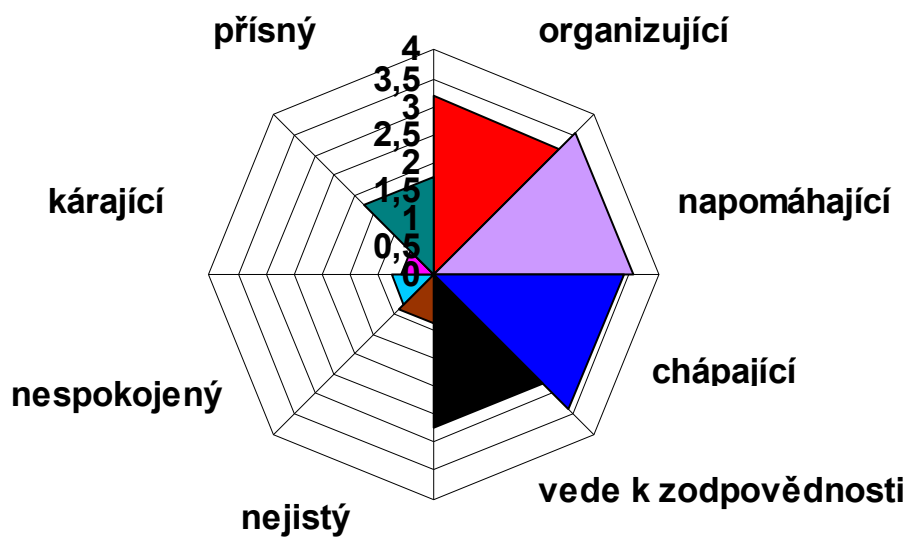
Ideální učitel 1.B



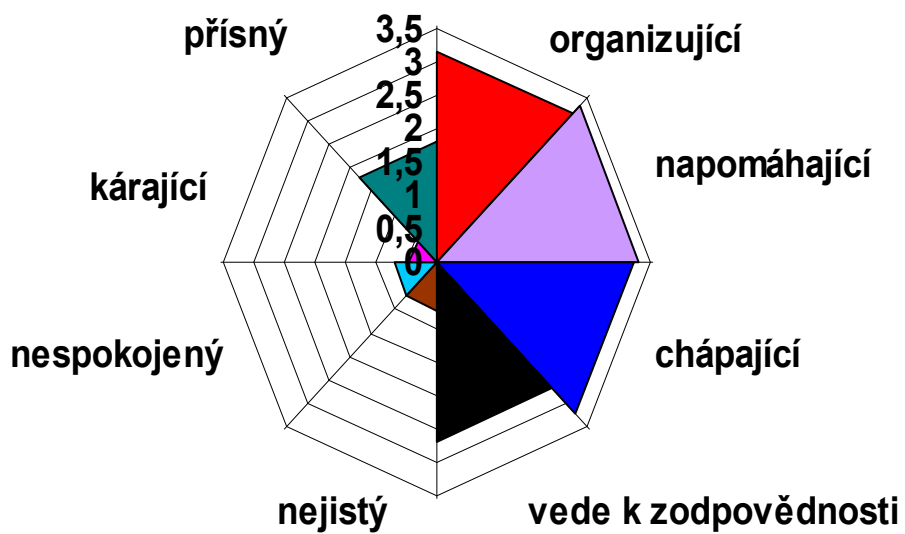
Reálný učitel 1.B



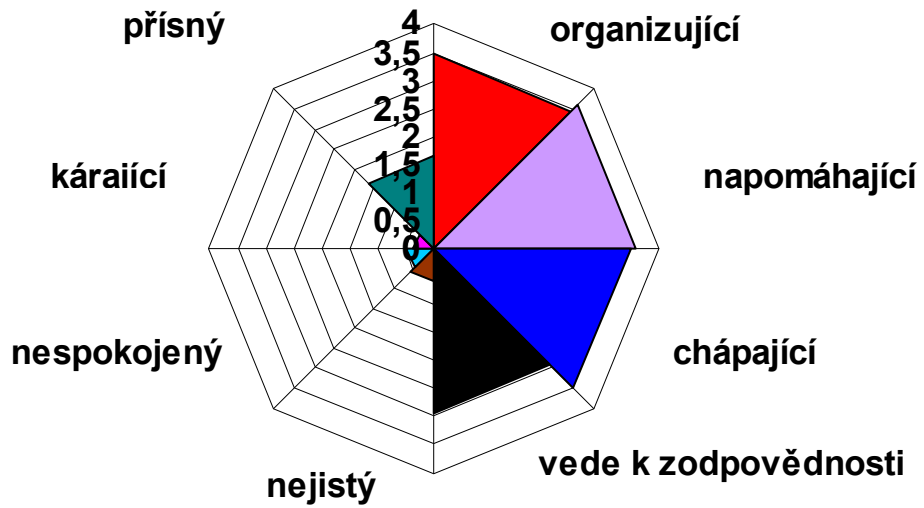
Ideální učitel 1.C



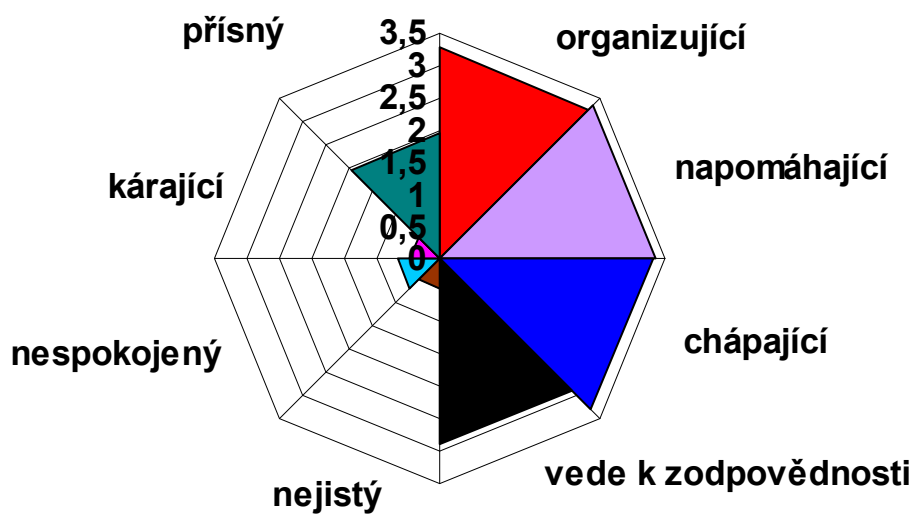
Reálný učitel 1.C



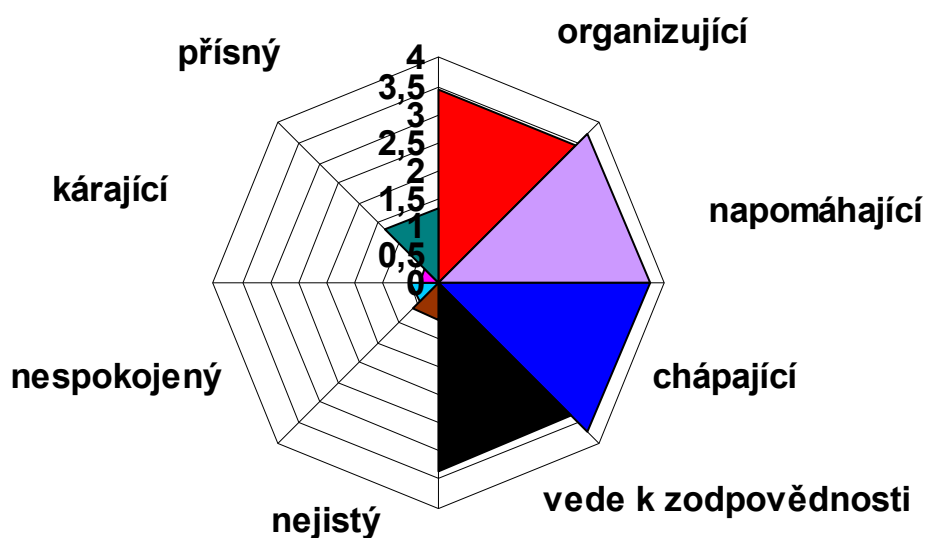
Ideální učitel 2.A



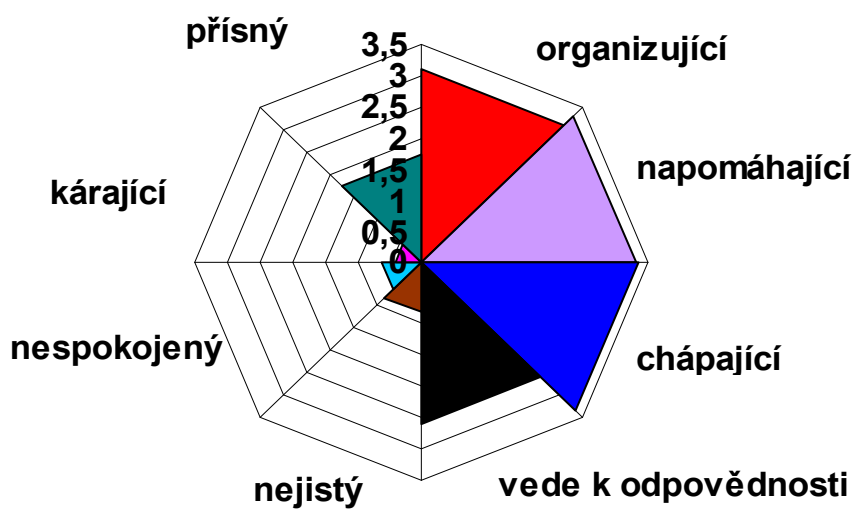
Reálný učitel 2.A



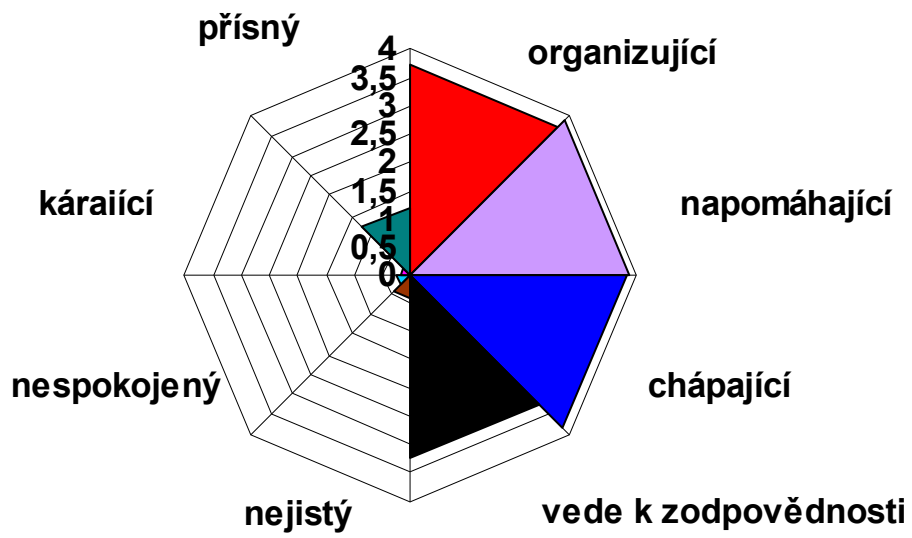
Ideální učitel 2.B



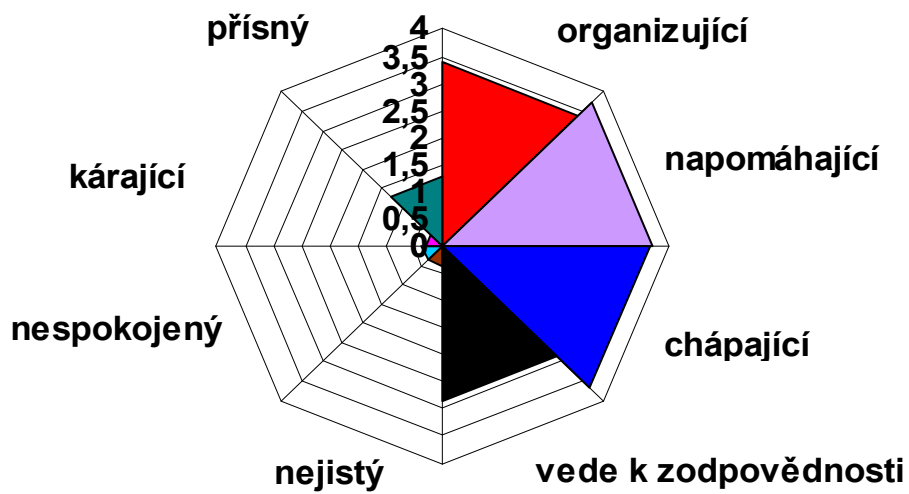
Reálný učitel 2.B



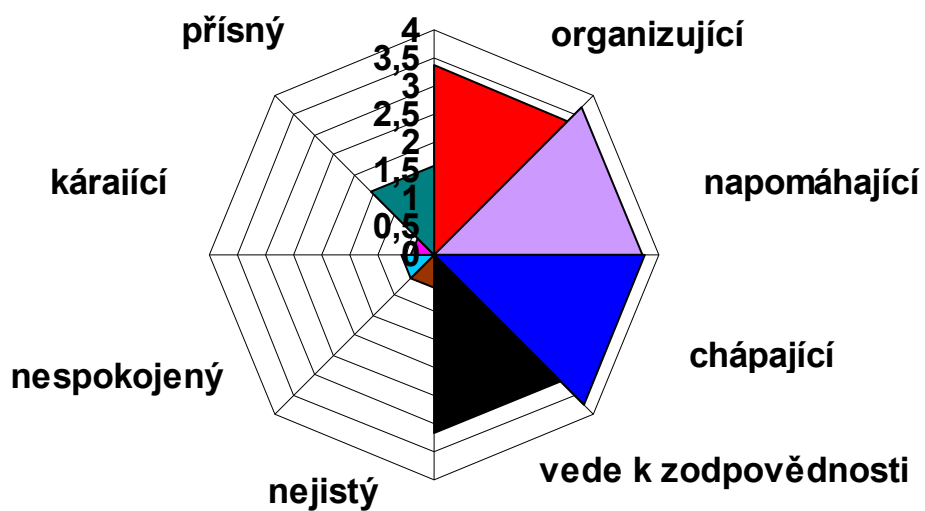
Ideální učitel 2.C



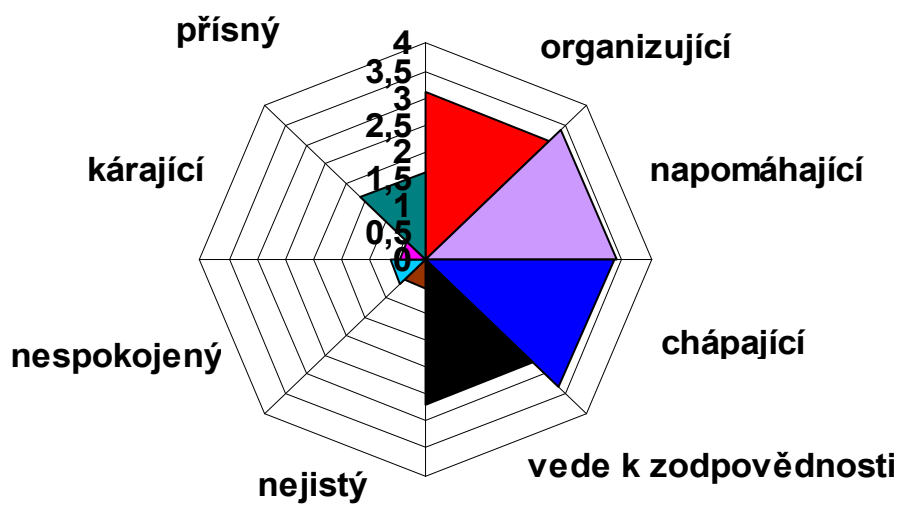
Reálný učitel 2.C



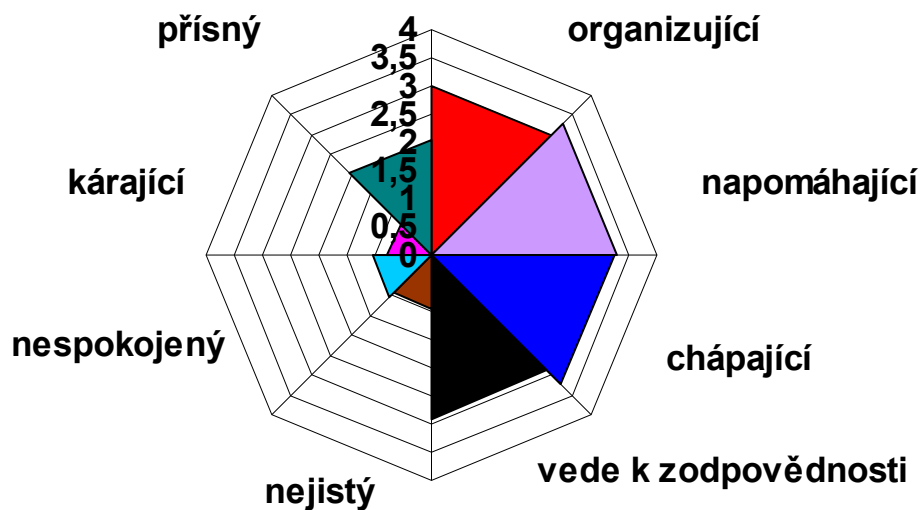
Ideální učitel 3.A



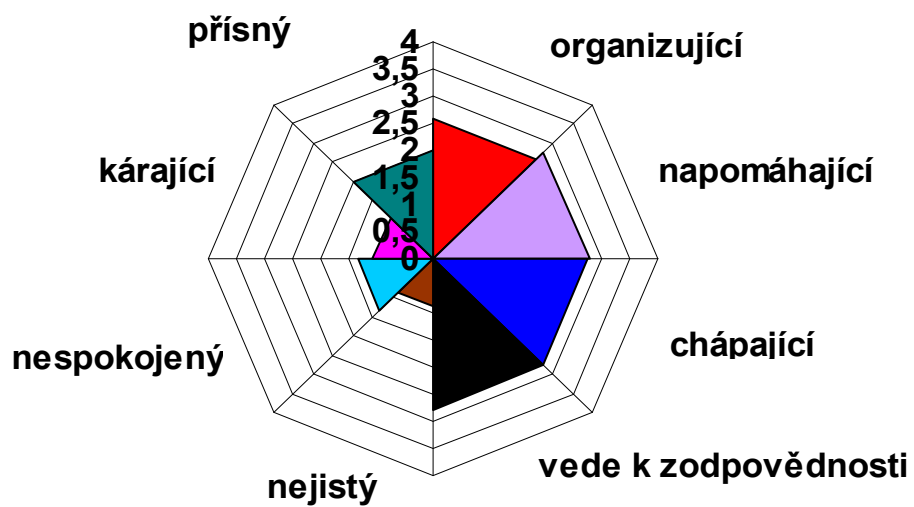
Reálný učitel 3.A



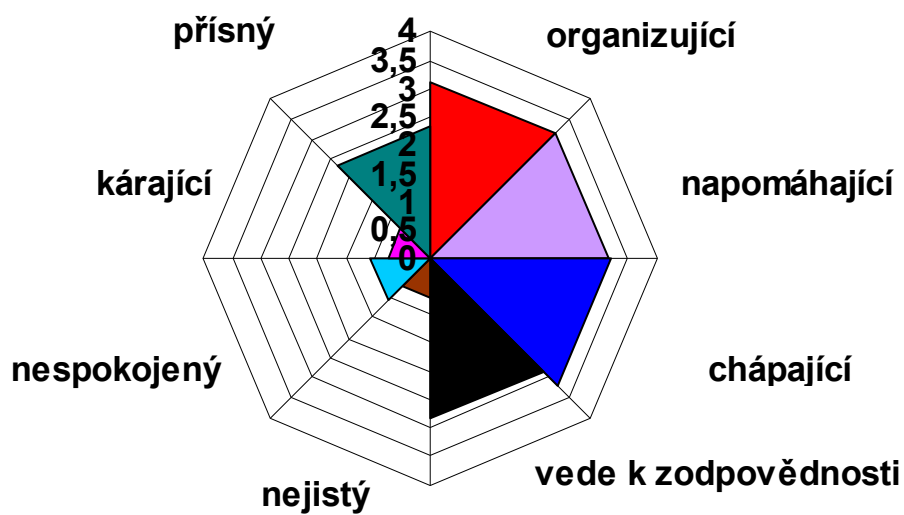
Ideální učitel 3.B



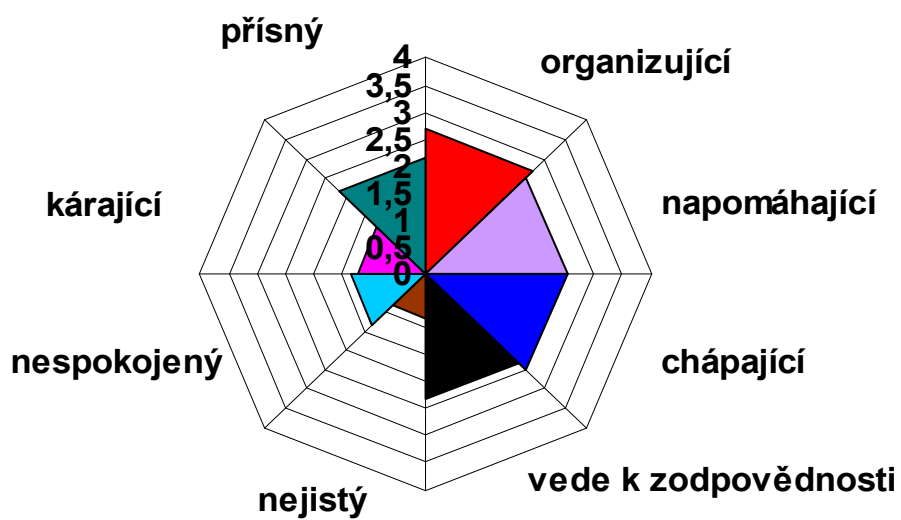
Reálný učitel 3.B



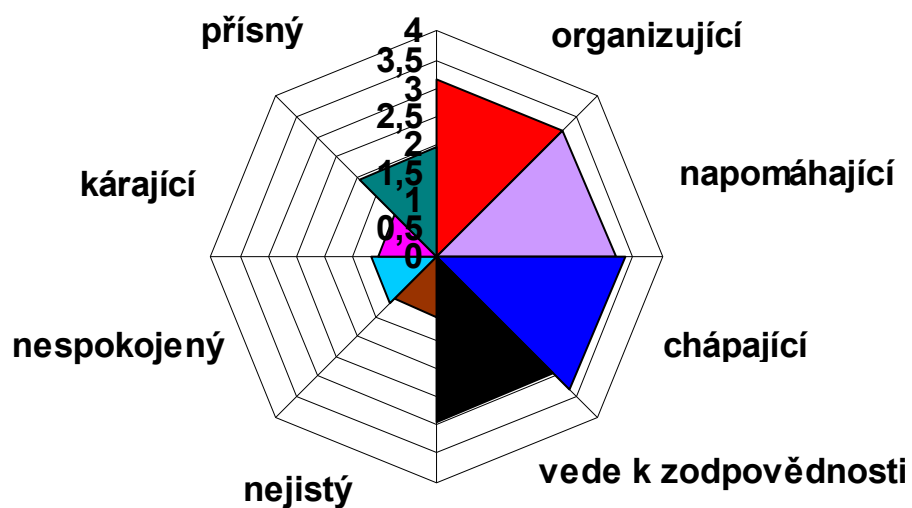
Ideální učitel 3.C



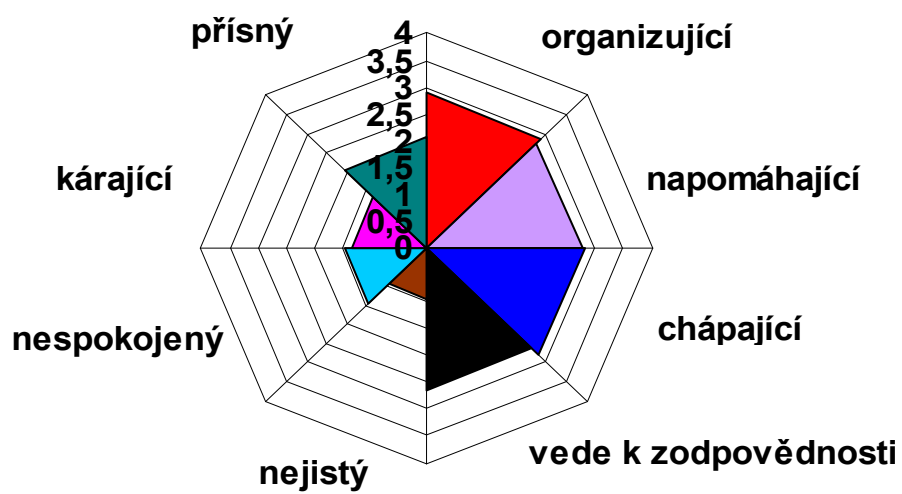
Reálný učitel 3.C



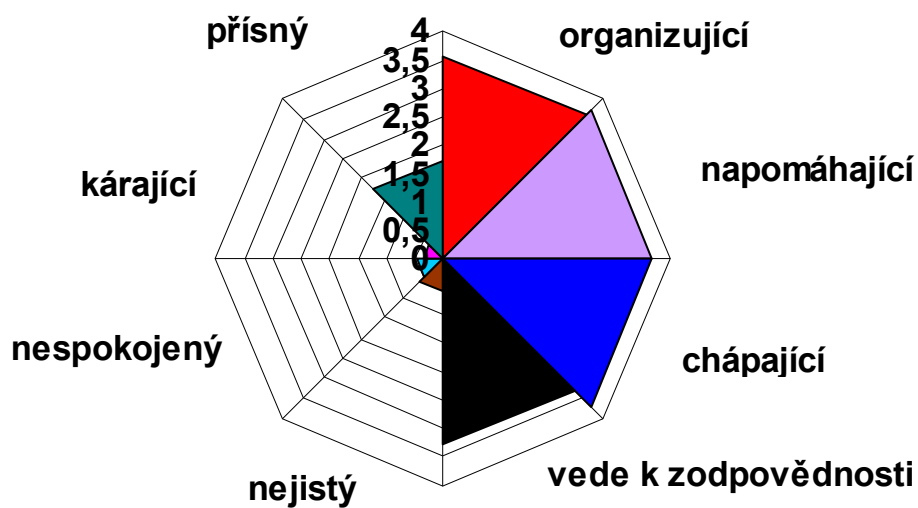
Ideální učitel 4.A



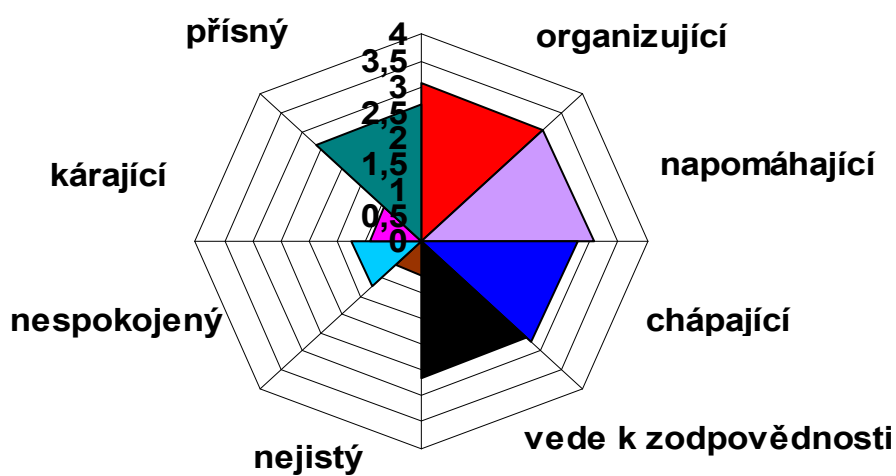
Reálný učitel 4.A



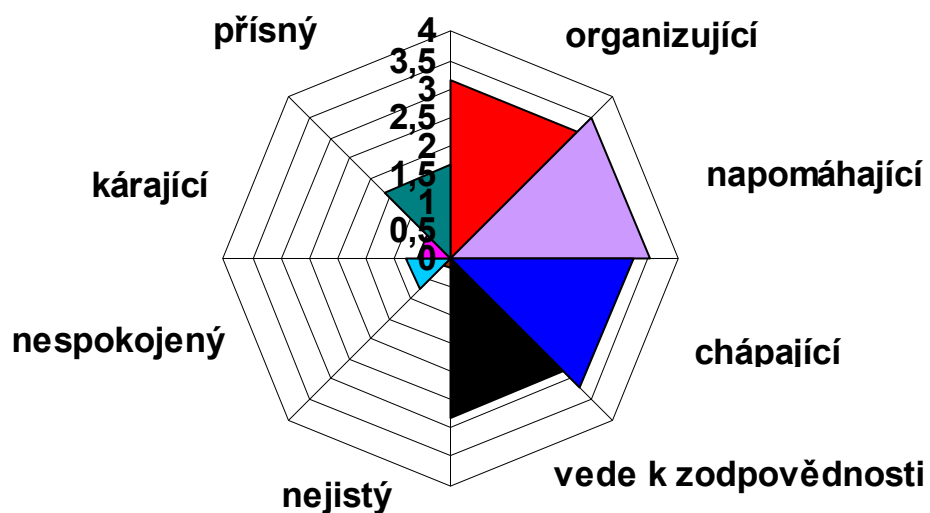
Ideální učitel 4.B



Reálný učitel 4.B



Ideální učitel 4.C



Reálný učitel 4.C

