

**Postoje učitelů
k nespolupracujícímu chování žáků
druhého stupně základní školy**

Zuzana Janošová

Bakalářská práce
2012/2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana JANOŠOVÁ**

Osobní číslo: **H10175**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků
druhého stupně základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti nespolupracujícího chování žáků a učitelské profese.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

ONDRÁČEK, Petr. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Včelařová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 19. února 2013



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 27.4.2013

 Zusava

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků druhého stupně základní školy. Tvoří ji teoretická a praktická část. Teoretická část se zabývá obdobím dospívání, osobností učitele a vymezením pojmu nespolupracující chování a jeho nejčastějšími projevy. Praktickou část tvoří výzkum pomocí dotazníku pro učitele a výsledky výzkumu zaměřeného na postoje učitelů k nespolupracujícím žákům.

Klíčová slova

dospívání, osobnost učitele, nespolupracující chování, rušivé nespolupracující chování, nerušivé nespolupracující chování, postoje

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the attitudes of teachers to non-cooperative behavior of pupils at upper primary school. It consists a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with the period of growing up the personality of the teacher and the definition of the concept of non-cooperative behavior and its most common manifestations. The practical part consists a research made by using questionnaires for teachers and results of the research focused on the attitudes of teachers towards uncooperative students.

Keywords

adolescence, personality of a teacher, uncooperative behavior, disturbing uncooperative behavior, non-disturbing uncooperative behavior, attitudes

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za pomoc při vedení bakalářské práce a za cenné informace a připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat učitelům, kteří se zapojili do výzkumu a projevili ochotu pomoci při vyplňování dotazníků.

Motto:

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Amos Komenský

Čestné prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 POSTOJE.....	13
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	15
3 NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ.....	17
3.1 NERUŠIVÉ NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ.....	17
3.1.1 Toulání mysli, denní snění	18
3.1.2 Neplnění domácích úkolů	18
3.1.3 Podvádění při zkouškách, napovídání.....	19
3.2 RUŠIVÉ NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ	20
3.2.1 Nepořádnost	21
3.2.2 Lhaní	22
3.2.3 Neklid.....	22
3.2.4 Agrese	23
3.3 PŘÍČINY NESPOLUPRACUJÍCÍHO CHOVÁNÍ	24
4 VÝVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA NA 2. STUPNI ZŠ	26
4.1 TĚLESNÉ ZMĚNY	27
4.2 KOGNITIVNÍ ZMĚNY	28
4.3 EMOČNÍ VÝVOJ	29
4.4 SOCIÁLNÍ VZTAHY	31
4.4.1 Vztahy v rodině	31
4.4.2 Vztahy s vrstevníky.....	32
4.4.3 Vztahy ve škole	34
5 OSOBNOST UČITELE.....	37
5.1 TYPOLOGIE UČITELE	39
5.2 VYUČOVACÍ STYLY	40
5.3 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI	41
5.4 PŘEDCHÁZENÍ VZNIKU NEŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	43
5.5 REAKCE UČITELŮ NA NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
6 PROJEKT VÝZKUMU	47
6.1 ÚVOD.....	47
6.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	48
6.3 ZDŮVODNĚNÍ TÉMATU	48
6.4 CÍL VÝZKUMU	49
6.5 METODY SBĚRU DAT	49
6.6 VÝBĚR PRVKŮ DO VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	49
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	51

7.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	73
7.2	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	78
7.3	DISKUSE	78
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
	SEZNAM GRAFŮ	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme nespolupracujícím chováním žáků na druhém stupni základní školy, jeho základním vymezením, a především postoji učitelů k takovému chování. V praktické části je naším cílem zjistit výskyt nespolupracujícího chování a také způsoby, jak učitelé konkrétní projevy nespolupracujícího chování řeší. Jedná se o nespolupracující chování projevující se ve vyučování, nebudeme se blíže zabývat výchovnými problémy, jako jsou šikana, krádeže, lhaní, záškoláctví apod., neboť každé z těchto druhů nežádoucího chování žáků je samostatným problémem, příliš závažným a specifickým, abychom je mohli zařadit mezi problémy typu nepozornost, neklid atd. Zároveň se nebudeme blíže zabývat poruchami učení a pozornosti, které rovněž mohou být příčinou nespolupracujícího chování, ale jejich řešení je zcela specifické. Budeme tedy předpokládat nespolupracující chování žáka, kterému nebyla diagnostikována žádná porucha.

V současné době je nevhodné chování žáků ve vyučování velmi diskutovaným tématem, na druhém stupni základní školy je pak v souvislosti s větší náročností probíraného učiva a s vyššími nároky kladenými na žáka a zároveň obdobím dospívání situace stále závažnější. V úvodu naší práce charakterizujeme nespolupracující chování a jeho některé konkrétní projevy, v další kapitole si pak přiblížíme osobnost žáka v období druhého stupně základní školy a teoretickou část uzavřeme charakteristikou osobnosti učitele.

Příčinu nespolupracujícího chování lze velmi těžko obecně vymezit, protože každý žák je specifický a každý případ je tak nutné posuzovat individuálně. I přesto není možné nezmínit, co by mohlo být příčinou nespolupracujícího chování a jaké reakce na takovéto chování se učitelům nabízejí prostřednictvím odborné literatury.

Vzhledem k tomu, že při výzkumu získáme data na základě názorů konkrétních učitelů, je nutné si vymezit také osobnost učitele, vyučovací styl a metody, které lze používat při řešení nespolupracujícího chování. Naším cílem je pokusit se odhalit, jaký vliv má chování učitele na jednání žáka.

Společnost prochází neustálým vývojem, spousta věcí se mění, v mnohých oborech dochází k prudkému rozvoji, kdy se používá moderní technika vedoucí k zefektivnění lidské práce. Avšak pokud nahlédneme do některých škol, zjistíme, že v mnohých se

změnilo jen velmi málo. Výuka probíhá stále stejným způsobem, učitelé řeší projevy nespolupracujícího chování stále stejnými metodami, jako tomu bylo před dvaceti lety. Stejně jako se mění žáci, měla by se však vyvíjet i škola a učitelé, stát se flexibilní, umět se přizpůsobit době.

Učitelé by neměli svádět chování žáků ve škole na výchovu v rodině, ale měli by hledat metody, jak s problémovými žáky pracovat, jakými způsoby omezit jejich nespolupracující chování a vytvářet pozitivní vztahy nejen mezi sebou a žáky, ale i s rodiči. Rodiče mohou ve výchově svých dětí chybovat, nejsou však vystudovanými odborníky na výchovu a svůj podíl na negativním chování žáka ve vyučování málokdy přiznají. Učitelé na základních školách by měli být odborníky, neustále se vzdělávat a používat nové metody vyučování a jejich prostřednictvím předcházet vzniku nespolupracujícího chování. Nespolupracující žáci mohou být velkou překážkou v úspěšném vykonávání profese učitele, jsou však každodenní součástí jeho života, a proto by učitel měl být schopen s takovými žáky pracovat, umět odhalit příčinu tohoto chování a hledat vhodná řešení. Nejde o to, nalézt viníka a pak ho jakýmkoliv způsobem trestat, ale snažit se nevhodné chování potlačit či omezit, případně pracovat s žáky tak, aby k němu vůbec nedošlo.

Ve většině případů je odpovědnost za vyrušování v hodině svalována na žáka a jeho špatnou výchovu, cílem této práce je však zjistit, jak se k nespolupracujícímu chování žáka stavějí učitelé a zda dokážou přiznat svůj podíl viny na nekázní v hodině.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTOJE

Na úvod uvedeme některé z četných definic postojů.

Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému subjektu, k věci, lidem, skupině, činnosti, události, ideji apod. Lidé se ve svých postojích liší. Postoj zahrnuje tři složky: poznání subjektu a názory na něj, jeho citové hodnocení a pobídku k jednání či chování v souladu s názorem a emočním hodnocením. (Čáp, Mareš, 2001, s. 149–150)

Postoje jsou poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se setkávají v průběhu života, verbálně je vyjadřují jako názory. Mají svoji stránku kognitivní, afektivní a behaviorální. (Fontana, 2003, s. 223)

Postoj je na zkušenosti založená tendence chovat se určitým způsobem vůči objektům, jevům, lidem. Obsahuje tři složky, kognitivní, emocionální a konativní. (Kolář, 2012, s. 102)

Postoj je určitá myšlenková, citová či akční odezva na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problém, situace, hodnoty. Je to zkušeností organizovaný stav psychické pohotovosti jedince reagovat na základě subjektivního vztahu na objekty a situace. (Kolář, 2012, s. 102)

Z hlediska plnění psychologických funkcí rozlišuje Herek (1986, cit. podle Fontana, 2003, s. 224) postoje:

- Instrumentální – vyvolané přání, aby byly věci uspořádány tak, jak vyhovuje našim potřebám.
- Sloužící poznání – řízené potřebou porozumět světu a svému životu.
- Vyjadřující hodnoty – spjaté s naším mravním přesvědčením a sebepojetím.
- Sociálně přizpůsobivé – vytvářené přáním cítit se součástí skupiny.

Fontana (2003, s. 223) uvádí, že postoje mohou být vědomé i nevědomé a tyto mohou být navzájem v rozporu. Příkladem takového rozporu je nepřátelství k jiné rase, jelikož však tyto postoje vyvolávají v jedinci pocit viny, tak se k nim nehlásí a jsou vytěsňeny do nevědomí. Jedinec se snaží o to, aby tam zůstaly, zaujímá přehnaně přátelský a pečující postoj k příslušníkovi jiné rasy. Přítomnost nevědomého postoje se však přesto projeví prostřednictvím podlých činů.

Fontana (2003, s. 224) hovoří o postojích v souvislosti s obranou ega, „postojích sloužících k tomu, aby nás chránily před úzkostí nebo ohrožením sebevědomí“. Tyto postoje obsahují nevědomé prvky. Zdůvodňujeme si je společenskými důvody, ale vyplývají z hluboce uložených komplexů a nejistot.

Lidé, jejichž úkolem je utváření postojů mládeže, by měli své vlastní postoje prozkoumat a zamyslet se, zda nejde o obranu ega. Někdy mohou tyto postoje převzít od osoby, která představuje autoritu, nebo mohly vyplynout z citových reakcí a mohou přijít na to, že tyto postoje je vedou k předpojatosti. Například nesouhlasný postoj k některému žákovi může vést k tomu, že předpokládají jeho vinu na každé nepříjemnosti. (Fontana, 2003, s. 224–225)

Chování vždy neodpovídá vědomě zastávaným postojům. Učitelé pomocí svých vlastních postojů ovlivňují také chování žáka. Učitelé by měli být ke svým žákům ohleduplní a spravedliví a ovlivňovat vytváření postojů žáků tím, že jim sami budou příkladem. Učitelé, kteří o vhodném chování, které od žáků vyžadují, pouze hovoří, ale neřídí se jím, nemohou od žáků takové chování očekávat. Měli by ovlivnit vytváření postojů poskytnutím vhodného vzoru. (Fontana, 2003, s. 225–228)

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

Učitel je pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi, mládeží i dospělými v rámci školy jakéhokoliv typu a úrovně. Je to předavatel kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu. (Kolář, 2012, s. 156)

Žák je označení dítěte, které navštěvuje základní školu, nebo označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu bez ohledu na věk. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 316)

Žák je dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci podle vzdělávacího programu dané instituce. Objekt vzdělávací aktivity učitele i subjekt řízených učebních aktivit. (Kolář, 2012, s. 187)

Chování žáka je komplex projevů, aktivit a způsobů jednání žáka zejména ve vyučování, kde je v roli žáka, ale i mimo školu. Pro chování odpovídající roli žáka existuje určitý kodex – školní řád. Chování žáků je determinováno jejich zájmem o vzdělávání, o předmět, úspěšností ve studiu, kvalitou vedení jejich učebních činností, chováním učitele, smysluplností hodnocení tohoto chování, vztahy ve skupině a nepsanými normami skupiny. (Kolář, 2012, s. 51)

Autoři pojmenovávají nevhodné chování žáků různě, většinou hovoří o nekázni, nebo také o nežádoucím chování, my jsme si zvolili označení nespolupracující chování.

Nespolupracující chování žáka je takové, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny během vymezeného nebo přechodového období. (Cangelosi, 2006, s. 287)

Školní kázeň – je vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy. Jedná se o projevy drzosti, vulgárnosti a nespolupracujícího chování. (Bendl, 2011, s. 35)

Škola je základní a nejorganizovanější výchovně-vzdělávací instituce, vybavená profesionálními vychovateli-vzdělavateli, v rámci komplexního systému péče společnosti o vzdělání a výchovu svých členů. (Kolář, 2012, s. 137)

Škola je instituce, která je spojena s výchovou a vzděláváním dětí a jistou interakcí učitelů a žáků, organizací výuky a stanoveným systémem docházky a klasifikace. (Čapek, 2008, s. 11)

Základní škola v ČR označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 307)

Základní škola svým programem, vnitřním uspořádáním, kvalifikací učitelů i délkou trvání zajišťuje povinnou školní docházku v dané zemi. (Kolář, 2012, s. 141)

Druhý stupeň základní školy je 6.–9. ročník, na tomto stupni vyučují různí učitelé různé předměty. (Školský zákon, č. 561/2004 Sb., § 46)

Druhý stupeň základního vzdělávání ukončuje povinné vzdělávání. Jeho náročnost vyplývá z výrazných hormonálních, tělesných psychických a povahových změn žáků. Tyto změny se projevují především ve zvýraznění individuálních rozdílů mezi žáky. (Šimoník, 2005, s. 13–14)

3 NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ

V této kapitole se budeme zabývat konkrétními projevy nespolutracujícího chování, jak probíhají a jaké jsou příčiny tohoto chování.

Cangelosi definuje nespolutracující chování žáka jako takové chování, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny (Cangelosi, 2006, s. 287).

Jedná se o chování v hodině, při kterém žáci jakýmkoliv způsobem narušují plynulost výuky, tedy v hodinách vyrušují nebo nepracují. Problémy jako šikana, záškoláctví, kriminalita apod. se v práci hlouběji nezabýváme, tvoří samostatnou a velmi obsáhlou kapitolu z oblasti etopedie.

Je nutné rozlišit nespolutracující chování, které se vyskytuje ojediněle, a trvale se opakující vzorce nespolutracujícího chování. Ke každému je nutno přistupovat jiným způsobem. Může se stát, že dojde ke kladnému zpevnění ojedinělého nespolutracujícího chování a z něho se pak vytváří vzorec nespolutracujícího chování. (Cangelosi, 2006, s. 198–199)

Různí autoři používají odlišné rozlišení problémového či nespolutracujícího chování, pro naši práci je nejvíce vyhovující dělení, které ve své publikaci používá Cangelosi (2006). Ten rozděluje nespolutracující chování na nerušivé a rušivé.

3.1 Nerušivé nespolutracující chování

Podle Cangelosiho (2006, s. 25) je nerušivé nespolutracující chování takové, když se žáci v myšlenkách zatoulají od probíraného učiva, sní, nedávají pozor, neudělají domácí úkol, chodí za školu nebo podvádějí při zkouškách. Takové chování je považováno za nejméně závažné, obzvláště pokud se vyskytuje u žáků pouze ojediněle, nelze jej však úplně přehlížet, neboť se jeho projevy mohou stupňovat a přerůst v chování rušivé.

Cangelosi (2006, s. 229–230) uvádí tři důvody, proč by se učitelé měli tímto druhem chování zabývat:

- a) Pokud se žák nevěnuje výuce, zmenšuje se jeho naděje na dosažení učebních cílů.
- b) Pokud je nespolutracující chování kladně zpevněno, stává se z něj vzorec.
- c) Žáci s takovým chováním zůstávají ve výuce pozadu, pokud žák vynechá jednu učební činnost, nebude pak pravděpodobně rozumět ani té následující.

Jednotlivé projevy nerušivého chování si blíže charakterizujeme.

3.1.1 Toulání mysli, denní snění

Mezi nejčastější projevy nerušivého nespolutracujícího chování patří zejména toulání mysli, denní snění, ale také neplnění domácích úkolů či podvádění při zkouškách. Toulání mysli a denní snění patří mezi nejčastější projevy nespolutracujícího chování. Ačkoliv se tyto dva typy chování mohou jevit jako totožné, objevuje se mezi nimi zásadní rozdíl. Toulání mysli je nekontrolovaný běh myšlenek, naproti tomu při denním snění jedinec vědomě ovládá své myšlenky. Učitel by neměl žáky od denního snění odrazovat, neboť při něm dochází k rozvoji kognitivních schopností, ale žák se musí naučit ovládat je tak, aby nenarušovalo jeho zapojení se do učebních činností. Jedná se o typ chování v hodině, který je jen těžce odhalitelný, avšak bystrý a zaujatý učitel to dokáže především podle nepřítomných pohledů žáka také za použití vhodných otázek, kterými lze dokázat, že žák nevnímá. (Cangelosi, 2006, s. 230)

U pubescentů roste zájem o vnitřní svět, obzvláště u dívek. Začíná se otvírat nová oblast poznání. S citovým vývojem jde ruku v ruce rozvoj fantazie, centrem fantazijního děje se stává vlastní osoba. (Matějček a Pokorná, 1998, s. 153–155)

3.1.2 Neplnění domácích úkolů

Domácí úkol poskytuje žákům možnost myslet samostatně, procvičovat a řešit probírané učivo a je tedy důležitou formou učební činnosti. Učitelé musejí úkoly na doma zadávat promyšleně. K tomu, aby žák splnil zadaný domácí úkol, je potřeba, aby žák pochopil zadání, vymezil si dobu ke splnění v čase mimo školu, zároveň vzdoroval rušivým prvkům mimoškolního prostředí a dokončenou práci odevzdal ve stanoveném termínu. Pokud se nesplní jedna nebo více uvedených podmínek, potom žák úkol buď nesplní vůbec, nebo

velmi nekvalitně a tím se ztrácí i přínos domácích úkolů pro žáka (Cangelosi, 2006, s. 169).

3.1.3 Podvádění při zkouškách, napovídání

Pokud se žáci dopouštějí podvádění při testu, jednoznačně tím znehodnocují jeho platnost. Žáci by měli věřit tomu, že přesné informace o jejich znalostech jsou pro ně i pro učitele užitečnější, potom by neměli sklony podvádět. (Cangelosi, 2006, s. 254)

V souvislosti s tímto tvrzením uvádí Cangelosi (2006, s. 254) tři základní pravidla:

- a) Vlastní hodnota, kterou žáci vnímají, a úcta, ocenění, láska, kterou učitelé vůči nim pociťují, by neměla být závislá na učebních výsledcích.
- b) Na formativní hodnocení výsledků žáků by měl být kladen větší důraz než na finální hodnocení.
- c) Znamky nemají sloužit jako odměna či trest za dosažené výsledky, ale pouze ke sdělení finálního hodnocení.

Podvádění žáků při testech by podle Cangelosiho (2006, s. 255) nemělo být důvodem nízkého hodnocení, neboť nezrcadlí dosažené znalosti.

Jednou z možností podvádění při testech je i napovídání. Čapek (2008, s. 63) uvádí možné příčiny, proč žáci napovídají ostatním:

- získání lepšího výsledku,
- pomoc kamarádovi v nouzi,
- „potopení“ spolužáka neproduktivním napovídáním,
- ukazuje učiteli, že má potřebné vědomosti,
- ventilace aktivity,
- pobavení třídy,
- získání sociální pozice ve třídě,
- hazardní hra,
- pomoc slabšímu proti silnějšímu.

Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou zmiňované typy nespolupracujícího chování nerušivé, protože pokud nutí učitele k tomu, aby zasáhl a žáka nějakým způsobem upozornil na nevhodné chování, pak narušuje činnost v hodině napomínáním a ruší a zdržuje tím ostatní. Stejně je to u nesplněných domácích úkolů, pokud učitel začne

s žákem řešit, proč nesplnil, co měl, tráví čas vymezený pro výuku diskusí s jedním žákem o jeho problémech a tím také určitým způsobem narušuje chod v hodině. Skutečně nerušivé je tedy pouze takové chování, které není učitelem zaznamenáno a není mu dána příležitost na něj v hodině poukazovat či ho nějak řešit. Anebo takové, které neřeší učitelé ihned, ale například o přestávce.

Nerušivé nespolupracující chování se může často vystupňovat k chování rušivému (Čapek, 2008, s. 89). Tím se budeme zabývat v následující kapitole.

3.2 Rušivé nespolupracující chování

Rušivě se chovají žáci, kteří si spolu povídají, zatímco by měli poslouchat vyučování, přerušují učitele, jsou nezdvořilí, šaškují, jednají hrubě a násilně. (Cangelosi, 2006, s. 25)

Pokud žáci nevěří ve své vlastní schopnosti, pak se snaží utvářet situace tak, aby se vyhnuli konfrontaci s úkolem. Když není možné se vyhnout, pak volí strategii rušivého chování, která má odvést pozornost od úkolu. Rušivé chování je v tomto případě způsobem obrany před nebezpečím, ať už domnělým či reálným. (Ondráček, 2003, s. 38)

Čapek (2008, s. 89) hovoří o rušivém chování jako o takovém, které odvádí pozornost jiných žáků od jejich práce. Žák může vyrušovat ostatní různým šaškováním, hraním si s různými předměty, přerušováním pedagoga apod.

U nespolupracujícího chování nerušivého nesou žáci sami odpovědnost za své chování, avšak pokud vyrušují, porušují právo ostatních žáků učit se (Cangelosi, 2006, s. 271).

„Ruch a šum ve třídě je jedním z nejčastějších problémů ve třídě, které musí pedagog řešit. Žákům chybí dostatečné komunikační dovednosti: schopnost naslouchat druhým a mluvit pouze tehdy, když je pro to prostor. To je dáno především tím, že tyto dovednosti nejsou správným způsobem posilovány.“ (Čapek, 2008, s. 89)

Žák může ve vyučování promluvit většinou pouze tehdy, je-li tázán, a to jen v případě, že ho učitel vyvolá poté, co se žák přihlásil. Vykřikování během učitelova výkladu, třeba za účelem pobavit spolužáky, je považováno za vyrušování a projev

nezdvořilosti vůči učiteli. Také pokud se žáci baví mezi sebou, ať třeba šeptem, vytvářejí určitou hladinu hluku a ruší tím ostatní žáky.

Efektivita školní práce závisí na kvalitě pozornosti žáka. Žák se díky pozornosti dokáže zaměřit na určitý obsah, ovlivňuje zpracování informací, je významnou složkou kontroly a plánování budoucích činností. „Nedostatky v oblasti pozornosti představují pro učitele jeden z problémů, které musí často řešit.“ (Vágnerová, 2005a, s. 95–97).

Jednou z příčin problémů ve škole mohou být poruchy pozornosti. Je to porucha pozornosti (ADD) a porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Existují diagnostická kritéria, podle kterých lze tyto poruchy potvrdit. Tyto poruchy se objevují již v předškolním věku a s nástupem dítěte do školy většinou dochází k jejich odhalení. (Vágnerová, 2005a, s. 97–99) Na druhém stupni by měl být tento typ poruch již diagnostikován a učitelé by již měli vědět, jak s takovými dětmi pracovat. Většinou podle individuálního vzdělávacího plánu, který jim vypracuje pedagogicko-psychologická poradna.

V následujících podkapitolách si blíže charakterizujeme některé konkrétní projevy rušivého nespolupracujícího chování.

3.2.1 Nepořádnost

Nepořádnost jde ruku v ruce s nepozorností žáka. Jestliže žák často zapomíná domácí úkol nebo některé pomůcky, např. pro tělocvik nebo sešit, kružítko aj., nebo své věci často zapomíná v šatně, ruší jeho nepořádek ve věcech ostatní. U mladších žáků je většinou příčinou nepořádnosti to, že si ještě nestihli vytvořit ve věcech systém. Pokud však přetrvává i na druhém stupni, pak může souviset s domácím prostředím, které je buď chaotické a nespolehlivé, nebo přehnaně vyžadující (Ondráček, 2003, s. 73)

Podle Ondráčka (2003, s. 74) je vhodné nepořádného žáka nejen ve škole, ale pokud možno i ve spolupráci s rodiči při vytváření pracovních návyků a postupů v opakujících se každodenních situacích podporovat.

3.2.2 Lhaní

Lež patří k realitě každodenního života nejen ve světě dětí a dospívajících, ale také ve světě dospělých. Většinou žáci lžou, aby se vyhnuli trestu za něco nedovoleného, co provedli. Někteří žáci, kteří notoricky lžou, se to naučili od dospělých či vrstevníků, kteří jim ukázali, že pomocí lži lze dosáhnout nějakých výhod. Některé děti lžou proto, aby manipulovaly své okolí a to se pak o ně staralo. Příčinami lhaní mohou být i nespravedlivá kritéria hodnocení, příliš tvrdé postihy za nežádoucí chování či vlastní lhaní učitele. (Ondráček, 2003, s. 91–92)

Děti často nedokážou rozlišovat lež od fantazie, pokud tento problém přetrvává i na druhém stupni, doporučuje se kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu. (Ondráček, 2003, s. 91)

Ondráček (2003, s. 92) míní, že pokud učitel odhalí drobné nesrovnalosti ve sdělení žáka, není třeba z toho dělat velký výchovný problém, ale něco jiného je to u lží závažných, promyšlených. V tomto případě je nutné zjistit, co je záměrem lži, jaký by mohl být její dopad a zabývat se jí podrobněji. Následkem lhaní pak většinou bývá narušená důvěra.

3.2.3 Neklid

Neklidný žák je nesoustředěný, nevydrží sedět na židli, vykřikuje, stále něco dělá a svou neúnavnou tendencí k pohybu ruší jak spolužáky, tak učitele. Tendence k neklidu je spojena se sníženou schopností soustředit se. Neklidný žák málokdy dokončí započatou činnost a jeho věci se nacházejí v chaotickém stavu. (Ondráček, 2003, s. 68)

Dle Ondráčka (2003, s. 68) „je zvýšená motorická aktivita kombinovaná s emocionální nestabilitou a impulzivitou žáka a sama o sobě je podmíněna hlavně jeho temperamentem. Nejedná se tedy o chování, které je symptomem psychické poruchy, vyžadující speciální péči.“

Aby bylo možné hovořit o nápadně rušivě neklidném žákovi, stanovil Ondráček (2003, s. 69) následující pravidla:

- a) neschopnost se soustředit – doprovázená problémy vnímání,
- b) impulzivita chování – doprovázená neschopností odložit uspokojení momentální potřeby na pozdější dobu,
- c) nadměrná aktivita – kombinovaná s neschopností brzdit vlastní intenzitu projevů a další problémy.

3.2.4 Agrese

„Agrese označuje formu chování, kdy je záměrem někomu ublížit nebo někoho poškodit, případně donutit jinou osobu, aby vyhověla požadavkům agresora.“ (Čapek, 2008, s. 69)

Čapek (2008, s. 69) rozlišuje dva druhy agrese: instrumentální a emocionální. Instrumentální je taková, která se stává prostředkem k dosažení cílů a jedná se o vědomé a kontrolované chování. Emocionální agrese vyplývá z negativních emocí, jde o impulzivní jednání.

Ondráček (2003, s. 83) rozlišuje následující akty agrese:

- a) verbální agrese – nadávky, provokování, urážky, pomluvy apod.,
- b) tělesná agrese – pošťuchování, kopání, bití apod.,
- c) agrese proti věcem – poškozování učebnic, pomůcek, zařízení apod.,
- d) agrese proti sobě – sebezraňování.

Nelze jednoznačně určit, z jakého důvodu se jedinec chová násilně, vždy je nutné prozkoumat více možných příčin. Násilné chování u žáků je vždy výslednicí spolupůsobení více faktorů, zakotvených v osobě žáka i v situaci, která může vyvolat pocit ohrožení. Také energie, která se v žácích nashromáždí během dlouhého sezení a vynuceného klidu, se může projevit v aktu agrese a násilí. (Ondráček, 2003, s. 83)

Říčan a Janošová (2010, s. 87) považují agresi za naučené chování, tedy osvojujeme si ji na základě zkušenosti. Obzvláště účinnou školou agrese je, pokud je dítě doma krutě trestáno a vidí, jak rodiče tímto způsobem prosazují svou moc. Z dítěte se postupně stává agresivní člověk, když si osvojuje agresivní způsoby svého jednání, které vedou k úspěchu.

3.3 Příčiny nespolupracujícího chování

„Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.“ K odhalení příčin nespolupracujícího chování je nutné, aby byl učitel kompetentní, musí své žáky dobře znát a orientovat se v jejich potřebách. Řada učitelů si nekázeň v hodině vysvětluje jako útok na svou osobu nebo výraz zkaženosti dítěte, pokud podle toho i špatně zareaguje, dochází k narušení vzájemných vztahů a může dojít i ke změně postoje žáka ke škole. (Bendl, 2011, s. 74)

Bendl (2011, s. 77) uvádí, že existuje velké množství faktorů, které mohou zapříčinit neukázněné chování žáků, tyto faktory se navzájem kombinují, jedná se o tyto faktory a jejich příklady:

- biologické – genetické a fyziologické faktory,
- duchovní – hodnotová orientace, postoje k zákonům,
- sociální – rodina, škola, kamarádi, skupinová dynamika třídy,
- biologicko-sociální – obecná a citová inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav,
- zdravotnicko-hygienické – pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, teplo, světlo, potřeba spánku,
- fyzikální – počasí, barva stěn ve třídě, estetika prostředí,
- situační – atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáků ve výuce, nudný výklad učitele, snaha na sebe upozornit, testování učitele,
- kombinované – vzniklé kombinací některých faktorů,
- neznámé.

Jedna se o velmi vyčerpávající výčet všech možných faktorů, které ovlivňují jednání žáka ve škole. Psychiatr Dreikurs (cit. podle Bendl, 2011, s. 80) přišel s vlastní teorií příčin nevhodného chování dětí. Podle něj je nutné za tímto chováním vidět cíl, kterého chtějí žáci dosáhnout, a zároveň vychází z předpokladu, že dětem chybí jistota. Rozčleňuje špatné chování dětí do čtyř skupin, které nazývá cíle: upoutání pozornosti, moc, msta a předvádění neschopnosti. Za každým cílem stojí mylné předpoklady, že dítě někam patří pouze v případě, že si ho někdo všimá, když poroučí, ubližuje jiným nebo přesvědčí ostatní, že od něj nemají nic očekávat.

Kyriacou (1996, s. 96) uvádí tyto příčiny nevhodného chování žáků: nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje a nepřítomnost negativních důsledků.

Boucharlat a Auger (2005, s. 15–28) uvádějí, že důvodem pro problémové chování mohou být ekonomické a sociální aspekty v rodině (finanční stránka rodiny, vztahy, výchovné působení rodičů atd.), období dospívání (v souvislosti s ním změna vztahů s rodiči i učiteli) nebo neuspokojivý školní život a následná reakce mladých lidí vůči škole. S těmito příčinami nespolupracujícího chování se ztotožňujeme a dále je budeme rozvíjet v následující kapitole.

4 VÝVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA NA 2. STUPNI ZŠ

V této kapitole se věnujeme vývoji osobnosti žáka na druhém stupni základní školy. Určitě si každý z nás pamatuje, jak bylo období dospívání, zejména puberty, bouřlivé, co se týče mezilidských vztahů, ovládnání emocí, střídání pocitů štěstí a beznaděje, první lásky atd. Toto období je významné mnohými změnami ve všech složkách osobnosti dítěte. Práce s žáky na druhém stupni základní školy je zcela odlišná od práce s žáky na prvním stupni. Je proto nutné v úvodu tohoto textu vymezit si a specifikovat změny, kterými žáci v období dospívání procházejí. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti, je to období přechodu mezi dětstvím a dospělostí.

Dochází nejen k tělesným změnám, ale zároveň pod vlivem školy i k rozumovému vývoji, mění se pohled na svět i vlastní život, dospívající si hledá svůj vlastní rukopis. Zároveň se mění vztahy k vrstevníkům, rodičům a dalším autoritám, například i učitelům. Dospívající v tomto věku by měli rozhodovat o svém budoucím povolání. Je toho mnoho, co musí zvládnout. (Říčan, 2004, s. 169)

„Dospívání je obdobím hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“ (Vágnerová, 2005b, s. 321)

Průběh dospívání závisí také na konkrétních kulturních a společenských podmínkách. Rodina a škola by měly zacházet s dospívajícími tolerantně a s porozuměním, zároveň když je potřeba, tak rozhodně a pevně, ale vždy s respektem. Pokud tomu tak není a dítě vyrůstá ve ztížených podmínkách, pak nebude možná stačit na všechny podmínky, vzbouří se proti nim a proti těm, kteří mu je ukládají. (Říčan, 2004, s. 169)

Období dospívání rozděluje Vágnerová (2005b, s. 323) na dvě fáze, ranou a pozdní adolescenci. Období rané adolescence, často označované jako pubescence, je časově lokalizováno v rozmezí věku 11–15 let, tedy do období, kdy dospívající navštěvuje druhý stupeň základní školy.

Ondráček (2003, s. 107) uvádí, že následkem změn v období dospívání jsou zatíženy nejen vztahy v rodině a k vrstevníkům, ale také k učitelům a celkově ke společnosti. V tomto období se dospívající navíc potýkají s pochybami o vlastních schopnostech. Od dospívajících se očekává plná odpovědnost, což interpretují jako příkaz, to však neodpovídá jejich snaze o dosažení myšlenkové a osobní svobody a nezávislosti. Snaží se

zaujmout vlastní pozici, přehodnocují své dosavadní normy a hodnoty. Dochází k častým konfliktům se světem dospělých. Tyto konflikty se projevují různě, ale jejich je stejné, tedy vývojové změny, nejistota, neklid a touha po sebeurčení a vlastních zkušenostech. Dospělí neberou mladistvé vážně a stále se snaží určovat dění z pozice moci a zkušeností. Na druhé straně dospívající jim vyčítají neporozumění, nedůvěru a omezování a zauímají opoziční postoj. „Tato situace je příznačná i pro práci učitele s žáky ve starším školním věku. Výuková interakce je často zatěžována bojem, odporem, rebelií, tresty, postihy apod.“

4.1 Tělesné změny

Dítě v období pubescence prochází mnohými biologickými změnami, mění se v člověka schopného reprodukce. Tělesné dospívání je viditelné, zejména u dívek. Dospívající pocítují důsledky, které jsou subjektivně vnímány. Pubescent může být na projevy dospívání pyšný, ale může také pocítovat stud. (Vágnerová, 2005b, s. 326)

Říčan vymezuje dočasné prudké zrychlení růstu u dívek mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, za rok dívka vyroste až o devět centimetrů a na váze přibere o pět kilogramů. U chlapců pak tento růst zaznamenáváme o dva roky později, mohou vyrůst o deset až dvanáct centimetrů a přibrat šest kilogramů. Tento růstový skok má jeden psychologický důsledek, dospívající už nevzhlíží k dospělým, ale jedná s nimi na stejné úrovni. (Říčan, 2004, s. 171)

Dochází k celkové proměně tělesných tvarů, objevují se sekundární pohlavní znaky, které jsou patrné více u dívek, u chlapců je nápadný spíše růst a rozvoj svalů. Zároveň dochází i k dozrávání vnitřních pohlavních orgánů, u dívek to znamená první menstruaci (zpravidla kolem dvanáctého roku) a u chlapců první poluci (kolem třinácti let) spojenou se sexuálním snem. (Říčan, 2004, s. 172)

Mnoho dospívajících vnímá somatické změny spíše negativně, zejména dívky, na které v důsledku tělesných změn dospělí začínají přenášet své obavy z předčasné účasti na sexuálních vztazích. Chlapci bývají frustrováni v případě, že se jejich dospívání opozdí, ostatní se jim posmívají. Srovnávají svůj vzhled s ideálem. (Čáp, Mareš, 2007, s. 233)

Dospívající jsou jinak vnímáni okolím, už přestávají být dítětem. Jejich zevnějšek se stává reprezentantem osobnosti, začínají se jím více zabývat, jeho subjektivní význam

vzrůstá. Všichni dospívající mívají o svém vzhledu pochybnosti. Úpravou svého zevnějšku a výběrem svého oblečení vyjadřují svoji identitu, příslušnost k určité skupině, může demonstrovat opovržení normami a životním stylem konzumní společnosti. Setkávají se také s rozmanitými reakcemi okolí, ty mohou být negativní a způsobit tím u dospívajícího nejistotu, zhoršit jeho sebehodnocení. (Vágnerová, 2005b, s. 327–329)

4.2 Kognitivní změny

„Kognitivní vývoj je výsledkem zrání a učení, teprve pokud je z neurofyziologického hlediska dospívající zralý a díky vzdělání získal potřebné zkušenosti, může své poznávací schopnosti dále rozvíjet.“ (Vágnerová, 2005b, s. 332)

„Chceme-li porozumět vývoji dítěte, musíme sledovat vývoj jeho vnímání.“ (Piaget, Inhelder, 2007, s. 117)

Pro toto stadium je typické, že se myšlení dítěte už začíná podobat svojí povahou myšlení dospělého.

Existuje více teorií kognitivního vývoje, ale mnoho autorů pro popis těchto změn používá Piageta a jeho teorii kognitivního myšlení a vývoje inteligence. Období od dvanácti let je čtvrtým stadiem jeho teorie a nazývá se stadium formálních logických operací. Dospívající začínají rozlišovat formu a obsah, také začínají uvažovat o výrocích, kterým nevěří, a zabývají se jimi pouze jako ryzími hypotézami, je schopen vyvozovat důsledky z možných pravd. Dospívající pak dokáže uvažovat o různých možnostech, začíná různě kombinovat, permutovat a tím zvyšuje a rozšiřuje účinnost svého myšlení. (Piaget, Inhelder, 2007, s. 119)

Postupně se začíná uvolňovat ze závislosti na konkrétní realitě a začíná uvažovat o tom, jaký by svět mohl nebo měl být. Osvojuje si abstraktní způsob myšlení, který je nezbytný pro zvládnutí druhého stupně, kde může uvažovat o čemkoliv. Tato nezávislost na konkrétní realitě umožňuje dospívajícímu chápat různé teorie a nalézt tak jiné způsoby řešení. Dítě je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování, nemusí se opírat o smyslovou skutečnost, uvažuje o různých možnostech, i o nereálných nebo málo pravděpodobných, představuje si, co by mohlo být jinak, a z toho vychází i jeho kritičnost. Nebere však v úvahu rozdílnou míru pravděpodobnosti, není schopen diferencovat mezi reálně

existujícími a pouze možnými alternativami. Deduktivní uvažování znamená, že dochází k přesahu poznání do oblasti, kterou nelze přímo pozorovat. (Vágnerová, 2001, s. 61–63)

Zároveň se změnou uvažování dochází i ke změně základních psychických potřeb a způsobů jejich uspokojování. Objevuje se potřeba bezpečí a jistoty, která je vázána nejen na minulou zkušenost, ale zároveň se více obrací do budoucnosti, která může být přijatelná, nebo také nejistá a ohrožující, což může vést ke ztrátě jistoty. Dospívající začíná uvažovat o své budoucnosti a zaměřuje se na potřebu seberealizace. Díky více možnostem se budoucnost stává otevřenou a má pro dospívajícího subjektivní význam. (Vágnerová, 2005b, s. 335–336)

Dospívající chápou obecnější pravidla, kladou však důraz na jejich bezvýhradnou platnost, aby pro ně měla potřebný význam, proto odmítají jakékoliv výjimky a kompromisy. Ve svých rozhodnutích bývají velmi radikální, brání se tak proti nejasnostem a mnohoznačnosti. „Projevem radikalismu jsou nepřesné nebo dokonce nesmyslné generalizace.“ Například pokud jim jeden z učitelů „ukřivdí“, pak považují všechny učitele za nespravedlivé. Taková zobecnění jsou pak definitivní a dospívající na nich trvá. (Vágnerová, 2005, s. 337)

Výuka na druhém stupni základní školy ovlivňuje myšlení žáků jednostranně. Problémy mívají modelový, abstraktní charakter, vše je dáno pravidly. Dospívající začínají uvažovat o tom, že ne vše v životě je dáno takto jednoznačně, ale že v reálném světě existuje více možností. V období dospívání se zlepšuje také odhad vlastních schopností a dovedností, ne všichni je však dovedou přiměřeně ocenit. Hodnocení vlastních kompetencí pak často doprovází nízká sebedůvěra a strach ze selhání. Intelekt u pubescentů dosahuje takové úrovně, že umožňuje studium náročných vědeckých poznatků. Značná část mladistvých však tuto skutečnost není schopna plně využít, zejména proto, že jim chybí motivace a vzhledem k množství emočních a sociálních problémů. (Vágnerová, 2005b, s. 337–338)

4.3 Emoční vývoj

Změny v oblasti citového prožívání stimulují hormonální změny u dospívajících. Pubescenti často reagují podrážděně, nálady bývají labilní, často se mění a převládají v nich negativní emoce, jako např. rozmrzelost, nepokoj, neklid, horečná aktivita nebo

apatie hraničící s depresí. „U citlivějších jedinců se vyskytují poruchy soustředění, snadná unavitelnost, horší a méně vydatný spánek, úzkost.“ (Říčan, 2004, s. 177)

Citové prožitky mohou být velmi intenzivní, nepřiměřeně k podnětu, který je vyvolal, bývají krátkodobé a proměnlivé a zároveň nepředvídatelné. Sami dospívající nechápou změny vlastních pocitů, proto nedokážou vysvětlit příčinu. Tyto emoční změny provází větší impulzivita a nedostatek sebeovládání, intenzivní aktivitu často střídá apatie. Mají tendence analyzovat své vlastní pocity a věří, že jsou výjimečné, avšak nemají v nich zatím jasno. Nechtějí své prožitky sdílet, protože se bojí výsměchu a nepochopení, ale také proto, že se stydí. V důsledku sebeuvědomování, kritiky, nejistoty se mohou vyskytnout u dospívajících i hlubší negativní emoce, nejistota se mění v úzkost a špatná nálada v deprese. Dospívající bývají přecitlivělí na projevy jiných lidí. Narůstají vlastnosti jako například vztahovačnost, která je výrazem osobní nejistoty. Narůstá také negativismus, hostilita a agresivita. Pokud je ostatní kritizují, zvyšují jejich nejistotu a zhoršují sebehodnocení, zároveň kritika působí korektivně. (Vágnerová, 2005b, s. 340–342)

Dospívající se s nepříjemnými pocity vyrovnává pomocí obranných strategií. Například regrese na nižší vývojové stadium, které trvá tak dlouho, jak jedinec potřebuje, její míra závisí na závažnosti zátěže. Častou reakcí dospívajícího je také únik do fantazie, který umožňuje odpoutání od reality. Jedním z obranných mechanismů může být i důraz na spravedlnost. (Vágnerová, 2005b, s. 342–343)

Tyto emoční výkyvy dospívajících se často mohou projevit také ve škole a mohou být příčinou mnohých nesnází. U citlivějších jedinců se projevují poruchy soustředění, snadná unavitelnost, zhoršení spánku, úzkost. Může dojít k výbuchu destruktivního chování, výtržnostem i násilí. Dospívající sami jsou těmito výkyvy zaskočeni, překvapeni a vysvětlení hledají především v tom, jak se k nim chová jejich okolí. (Říčan, 2004, s. 177)

V tomto období lze pozorovat jednak značnou psychickou labilitu, ale oproti předchozímu období také stoupá sebekontrola a ubývá citové bezprostřednosti, je to důsledek obratu k vlastní osobě, k vlastnímu jednání a prožívání. (Říčan, 2004, s. 178)

4.4 Sociální vztahy

V období dospívání se mění vztahy s dospělými i vrstevníky. „Je to fáze experimentace s mezilidskými vztahy.“ Pubescenti neuznávají autoritu tak snadno jako mladší děti, odmítají být v podřízeném postavení a názory a rozhodnutí autorit akceptují pouze tehdy, když mají pocit, že si to zaslouží. Dospívající vždy přemýšlejí o jiných možnostech řešení, většinou zcela odlišných od názoru dospělých, diskutují o nich. Útočí na autority, aby se jimi sami stali, snaží se dokázat s hodnotu vlastních schopností a dosáhnout potřebného pocitu jistoty. Pubescenti bývají netolerantní k dospělým, lpějí na absolutní spravedlnosti a vyžadují rovnoprávnost, to znamená, že uvedená pravidla musejí všichni dodržovat. Zároveň jsou velmi kritičtí, nejen k dospělým a vrstevníkům, ale také sami k sobě. Někteří psychologové označují pubertu jako druhou fázi vzdoru (první fáze nastává v batolecím věku). (Vágnerová, 2005b, s. 346–347)

4.4.1 Vztahy v rodině

Tak jak se mění vztah dospívajícího k dospělým, dochází i ke změnám v rodině, k proměně vzájemných vztahů a struktury. Vztahy s rodiči nejsou upraveny žádnými danými pravidly, jsou intimnější a emočně významnější. Citové vazby k rodičům by se měly stát zralější a vyrovnanější, dochází k odpoutávání od rodiny, to může znamenat dočasnou negaci všeho, co doposud platilo. Tato negace netrvá dlouho, dospívající se tak snaží překonat dosud omezující vazbu. (Vágnerová, 2005b, s. 350)

Rodiče začínají v období dospívání klást na dospívajícího větší požadavky, nenabízejí mu však další práva. Pubescenti se takovému jednání přirozeně brání, považují jej za nespravedlivé. Důvod rodičů k takovému jednání je buď strach, že by dospívající nemuseli větší samostatnost ještě zvládnout, ale také jejich pohodlnost a neochota s pubescenty diskutovat. „Pubescenti touží po svobodě rozhodování, která ještě není podložena plnou zodpovědností za vlastní jednání. Jejich snaha o sebeprosazení se může projevit negativismem. Trvají na nedůležitých rozhodnutích, jen aby prosadili jiný názor než rodiče, bývají radikální, vztahovační a netolerantní, pokud rodiče ustoupí, znamená to pro dospívající potvrzení vlastních kvalit a důkaz zralosti.“ (Vágnerová, 2005b, s. 350 až 351)

Potřeby rodičů a dospívajících se jeví jako protikladné. Rodiče si potřebují zachovat svou autoritu, dospívající se však chtějí osamostatnit. Společně tráví méně času a s tím souvisí i změna ve vzájemné interakci, ta bývá poznamenána napětím vyplývajícím z rozdílných postojů a potřeb. Specifické jsou pak vztahy s rodičem stejného nebo opačného pohlaví. „Vztah s rodičem stejného pohlaví může být dočasně napjatější.“ (Vágnerová, 2005b, s. 353–354)

Specifickou podobu mají také vztahy se sourozenci, záleží samozřejmě na věkovém odstupu a pohlaví. Staršího sourozence obdivují a napodobují, závidí mu větší volnost a zralost. K mladším sourozencům bývají dospívající nevraživí, ztrácejí o ně zájem. Pokud jsou sourozenci ve stejném věku, mohou vytvořit koalici a poskytovat si vzájemnou pomoc a podporu. (Vágnerová, 2005b, s. 360–361)

4.4.2 Vztahy s vrstevníky

Pro pubescenta mají vrstevníci význam zejména proto, že řeší podobné problémy a jsou v rovnocenném postavení. „Sdílí s nimi názory, hodnoty, normy i preferovaný způsob života. Slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity, dospívající se může definovat skupinovou identitou. Vazba na skupinu snižuje jeho individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty.“ (Vágnerová, 2005b, s. 371)

Vztahy s vrstevníky mohou podle Vágnerové (2005b, s. 371–374) uspokojit různé psychické potřeby:

- Potřeba stimulace – uspokojuje kontakt s vrstevníky, společné aktivity a prožitky.
- Potřeba smysluplného učení – společně experimentují s řešením různých situací:
 - vrstevníci jako zdroj sociálního učení – vznik neformálních autorit, jeden napodobuje druhého, většinou vůdce či hvězdu party,
 - vrstevnická skupina má referenční význam – základ pro porovnání zkušeností, užitečná zpětná vazba,
 - srovnání svých zkušeností s rodiči – informace od vrstevníků pomáhají korigovat požadavky na rodiče, svou pozici v rodině.
- Potřeba jistoty a bezpečí – tato potřeba je uspokojována příslušností k určité vrstevnické skupině. Dospívající se může odpoutat z rodinných vazeb, pokud nachází oporu a zázemí mezi svými vrstevníky.

- Potřeba být akceptován – snižuje se nejistota dospívajícího a pozitivně ovlivňuje sebepojetí. Pozice, kterou si dospívající získá, se stane součástí jeho identity. Ve skupině vrstevníků získává dospívající zcela odlišné role než u dospělých. Dospívající, se kterým se lze snadno dorozumět, je kamarádský, má smysl pro humor, toleranci a je ochoten pomáhat druhým, bývá ve skupině vrstevníků oblíbený. Pro získání vlivu mezi vrstevníky jsou důležité rozumové schopnosti a vysoká sociální inteligence. Oblíbení a vlivní jedinci mívají takové vlastnosti, jaké by chtěli mít všichni, a ztělesňují tzv. vrstevnický ideál. Pokud není dospívající akceptován vrstevníky, začíná používat strategie jako vnučování, uplácení, lichocení, přijetí role šaška nebo otroka. Jako kamaráda pak přijímá kohokoliv, kdo je ochoten ho akceptovat. To bývá příčinou toho, že dospívající může skončit v podivné partě. Potřeba být akceptován je tak intenzivní, že se dospívající vzdávají svých hodnot a rolí. (Vágnerová, 2005b, s. 372–374)
- Potřeba určit si vlastní pravidla – tendence osamostatnit se od dospělých. Schopnost uvažovat o více možnostech vede k vytvoření vlastních norem. Tyto normy bývají často velmi nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémům v hodnocení i řešení situace, čímž splňují předpoklad jednoznačnosti a srozumitelnosti, které posilují jistotu dospívajících. Vrstevnická skupina má své vlastní hodnoty, normy, ideály. Vybírají si své idoly, podle kterých se řídí a viditelnou úpravou zevnějšku se mu snaží přiblížit.

V pubescenci je silná také potřeba přátelství, získání blízkého přítele jako zdroje opory při zvládání různých problémů. Mohou s ním sdílet své pocity, představují pro ně důvěru a vzájemné porozumění. Hledají si takového přítele, který má stejné zájmy a tím i obdobné problémy. V rámci přátelských vztahů se rozvíjejí i některé sociální dovednosti a také se vzájemně ovlivňují. „Existence blízkého přítele přispívá k osobní vyrovnanosti, posiluje sebevědomí a sebejistotu.“ (Vágnerová, 2005b, s. 378–380)

Dospívající začínají experimentovat s partnerskými vztahy, zprvu je to pouze projevem zvědavosti. Začínají je přitahovat jedinci opačného pohlaví. Nejprve přichází tzv. virtuální párování, kdy dává dva jedince dohromady skupina. Subjektivní prožitek zájmu o vrstevníka může mít charakter zamilovanosti, první schůzky mívají rozpačitý charakter. (Vágnerová, 2005b, s. 380)

Specifickou a velmi významnou vrstevnickou skupinou je školní třída, ve které tráví dospívající hodně času. Každý dospívající chce dosáhnout v hierarchii školní třídy uspokojivého postavení. Jedinec, který uspěje a je třídou akceptován, bude mít více sebejistoty a lepší sociální kompetence. I dobrá úroveň rozumových schopností přispívá k popularitě, ale školní úspěch získaný velkým úsilím mezi vrstevníky příliš ceněn nebývá. Oblíbenost ve třídě je spojována především s ochotou pomoci se školními problémy, se solidárností. Ti, kteří vyvolávají konflikty a napětí, příliš oblíbení nebývají. Školní třída bývá rozčleněna kvůli své velikosti do podskupin, obvykle genderově oddělených, nebo i podle zájmů či prospěchu. Postavení ve třídě je na druhém stupni již stabilizované. Zkušenosti s vrstevníky přispívají k rozvoji individuální identity. (Vágnerová, 2005b, s. 375–377)

4.4.3 Vztahy ve škole

Přechod na druhý stupeň je důležitým mezníkem. V závislosti na rozvoji kognitivních procesů začínají dospívající chápat význam školy pro svoji budoucnost. Dochází ke změnám v motivaci k učení a vytvářejí se individuální normy, to je osobní standard, což je výsledek školní práce, který je akceptovaný rodiči i učiteli, bez vynaložení příliš velké námahy. „Dospívající dávají přednost kompromisu, aby měli klid.“ Vynakládají větší úsilí pouze v případě, že chtějí dosáhnout nějakého osobně významného cíle, např. přijímací zkoušky, konec povinné školní docházky. Výuka na druhém stupni začíná být náročnější a v důsledku omezených schopností, znalostí nebo dovedností se množí počet těch, kteří ji nezvládají, to snižuje motivaci. Motivace zůstává jen u předmětů, které jim v budoucnu budou k užítku, avšak nejsou schopni přesně odhadnout, o které se jedná. (Vágnerová, 2005b, s. 362–364)

Žáci na druhém stupni už nejsou ochotni akceptovat požadavky učitele zcela automaticky, chtějí znát konkrétní smysl takového jednání. Začínají kompetence učitele přísněji hodnotit, bývají netolerantní k učitelům, někdy se jedná pouze o demonstraci kritičnosti. Vytvářejí si hodnotící stereotyp. Usilují o rovnoprávnou diskusi, možnost projevit svůj názor a být respektováni, mají tendenci s učiteli polemizovat a také negativisticky odmítat jejich požadavky. To si mnozí učitelé mohou vykládat jako drzost, jedná se však o způsob obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším

způsobem. Podobnou příčinu má i tendence učitele provokovat, ve snaze přinutit ho k tomu, aby se přestal ovládat a zareagoval v afektu a tím snížil svoji nadřazenost. Podobně jako rodiče i učitel ztrácí výsadní postavení a zůstává pro dospívajícího autoritou pouze tehdy, když mu něčím imponuje a váží si ho na základě určitých vlastností a chování. Vágnerová uvádí tyto čtyři požadované vlastnosti: stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Odmítají učitele, který zdůrazňuje svoji moc, akceptují takového, který svou autoritu nezdůrazňuje a jedná s nimi jako se sobě rovnými a je ochoten jejich názor vyslechnout. Posiluje tím jejich jistotu a pomocí pozitivní zpětné vazby i motivaci ke školní práci. (Vágnerová, 2005b, s. 365–367)

Změna postoje k učiteli se v období dospívání může projevit různě (Vágnerová, 2001, s. 246):

- nepouští se do přímé konfrontace s učitelem, neboť si je vědom možných důsledků svého chování, ale prezentuje svoje názory ve skupině vrstevníků, jedná se o symbolickou konfrontaci,
- snaží se o rovnoprávnou diskusi,
- negativismus a odmítání požadavků,
- tendence vyprovokovat učitele, například demonstrováním důsledností v plnění jeho pokynů, různými neverbálními projevy,
- přímá agrese, především verbální.

Podle Vágnerové (2001, s. 247) lze z pohledu dospívajících shrnout požadované a imponující vlastnosti učitele do následujících bodů:

- stabilita názoru,
- stabilita emocí,
- spravedlnost,
- profesní schopnosti.

Roli perfektního učitele získá ten, kdo dokáže naučit, kdo se nepovyšuje, něčím imponuje a má přirozenou autoritu. Nemožný učitel je takový, který nedokáže vysvětlit látku, nespravedlivě zkouší a zdůrazňuje svoji nadřazenost nad žáky nebo s nimi nedovede komunikovat. (Vágnerová, 2001, s. 248)

Na to, jak sami žáci vidí učitele a jaké mu přisuzují vlastnosti, navážeme další kapitolou, ve které se budeme zabývat tím, jaké vlastnosti a dovednosti přisuzuje učitelům odborná literatura, a následně můžeme srovnat, jestli se shodují s požadavky žáků.

5 OSOBNOST UČITELE

Cílem následující kapitoly je charakterizovat osobnost učitele, popsat, jaké jsou požadované vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které by měl každý učitel mít, jakým stylem vyučuje, jak působí na své žáky a jak ovlivňuje vznik a průběh nespolupracujícího chování.

Učitelská profese se mění s dobou, stejně jako pohled a požadavky na ni kladené.

Nejprve je nutné upřesnit, co chápeme pod pojmem osobnost. Z psychologického hlediska definují Čáp a Mareš (2001, s. 111) osobnost obecně jako člověka s biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem, charakterem atd. Osobnost je individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.

Stejně jako nelze shrnout osobnost dítěte do určité obecné charakteristiky, tak ani u učitelů nelze jednoznačně vymezit osobnost. Žáci a učitelé se navzájem ovlivňují, to, co platí v určité skupině dětí, nemusí nutně platit v jiné. „Právě tak, jako nemůžeme plně porozumět chování dítěte, aniž bychom vzali v úvahu chování učitele, nemůžeme porozumět chování učitele, aniž bychom vzali v úvahu chování dítěte.“ (Fontana, 2003, s. 363)

Názory na to, co se skrývá pod pojmem „dobrý učitel“, se různí. My se pokusíme v naší práci vymezit, jaké základní dovednosti by měl každý učitel mít a zároveň jaké osobnostní charakteristiky jsou podstatné pro vykonávání této profese.

Osobnost učitele hraje rozhodující úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Předpokladem kladného působení na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Učitel, který se k žákům staví kladně a je k nim spravedlivý, má u nich úspěch, jeho odborné znalosti, klid a objektivnost jsou až na druhém místě. Rozvíjí se nová nauka o osobnosti učitele – *pedeutologie*. Při studiu osobnosti učitele se uplatňují dva přístupy: normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má úspěšný učitel být a jaké má mít pedagogicko-psychologické a odborné vlastnosti. Při tomto přístupu se používá vzor, ideální obraz pedagoga, kterému by se měl každý učitel blížit. Analytickým přístupem pak zjišťujeme, jaké reálné osobnostní vlastnosti skutečně pedagog má, a to

prostřednictvím psychologických šetření osobnosti učitele a z analýzy výpovědí žáků. (Kohoutek, s. 23).

Klademe si otázku, jaký by měl být ideální učitel. Měl by to být především odborník, který je dobře připraven formovat osobnost žáka a rozvíjet jeho schopnosti. Učitel by se měl zajímat nejen o to, co učí, ale také jak učí a hlavně koho učí. Opakovaně je kladen důraz také na pedagogický optimismus, tedy hlavně na pozitivní a empatické přijetí vzdělávaného vzdělavatelem. Roste význam sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociálního citění, schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost. Psychika učitele má vliv na atmosféru ve třídě. (Dytrtová, 2009, s. 16)

Ryans (1960, cit. podle Fontana, 2003, s. 364) je autorem jednoho z nejambicióznějších výzkumů vlastností učitele. Pomocí posuzovací stupnice vlastností učitele zjistil, že učitel by měl být vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.

Vedle znalostí teorie a metod je základním předpokladem efektivního výchovného a vzdělávacího působení učitele také jeho osobnostní stabilita a z ní vyplývající klidné vystupování v interakci s nespolupracujícím žákem. O posílení vnitřní stability se musí postarat každý učitel sám, neboť toto není součástí profesní přípravy. Měl by mít odvalu k práci na sobě, tzn. zvyšovat svoji stabilitu a odolnost vůči stresu a zátěži a osvojit si pozitivní postoj k dětem a k pedagogické práci s nimi. (Ondráček, 2003, s. 110)

Většina učitelů prochází během výkonu svého povolání určitým vývojem nazvaným podle Průchy (2002, s. 23) profesní dráha učitele, který má tyto etapy:

- volba učitelské profese – motivace ke studiu učitelství,
- profesní start – učitel – začátečník,
- profesní adaptace – první roky ve výkonu učitelského povolání,
- profesní stabilizace – zkušený učitel,
- profesní vyhasínání.

Průcha (2002, s. 31–32) pracuje také s pojmem kvalifikace učitele, která se vytváří na základě formálního vzdělání a praktických zkušeností při výkonu povolání. S pojmem kvalifikace se prolíná pojem pedagogická způsobilost, který má širší obsah i závažnost. Jedinec, který dosáhl kvalifikace učitele, nemusí mít nutně způsobilost k výkonu povolání.

Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem a přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele. Jako příklad uvádí Průcha zodpovědnost učitele za výsledky vlastní práce.

5.1 Typologie učitele

Osobnost má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. (Kohoutek, 1996, s. 24) V psychologii bylo formulováno několik typologií osobnosti pedagoga, které slouží k popsání profesní stránky učitelovy osobnosti. Jednou z nich je typologie podle Christiana Caselmana, který charakterizoval učitele podle toho, zda se více zaměřuje na probírané učivo a na vědomosti žáků, takového nazývá logotropem, anebo paidotrop, který se více zajímá o žáka, o jeho výchovu a rozvoj. Na základě toho pak ještě učitele rozdělil podle didaktických postupů, které používají, na typ vědecko-systematický, umělecký a praktický. (Dytrtová, 2009, s. 16)

Další typologii uvádí Čáp (2001, s. 137) podle Kurta Lewina, který na základě experimentu zkoumajícího účinky odlišných stylů na 10–11leté děti, stanovil tři typy učitelů: autokratický, demokratický a liberální styl.

Většina současných autorů považuje tyto klasické typologie osobnosti učitele za překonané. (Vašutová, 2004, s. 85) Typologii podle empirického výzkumu uvádí Beňo (2001, s. 290–292), která je podle Vašutové (2004, s. 85) použitelná i na české učitele:

- Plačky – učitelé, kteří naříkají nad stavem školství a nad vlastním postavením, nikomu nevěří, obávají se nadřízených, nejasně a nejistě formulují své názory, jsou nešikovní, málo efektivní.
- Ignoranti – je jim všechno jedno, školství je podle nich v neodvratném úpadku a oni jsou jeho součástí jen proto, aby nemuseli hledat nic jiného. Jejich ignorantství je často předstírané.
- Fanatici, nenapravitelní idealisti – zamilovaní do dětí, pedagogické práce a nebo do vlastního oboru. Pronikají hluboko do duše žáka, nedohlédnou však na cesty a východiska školství ze špatné situace. Věří však, že se najdou, pokládáme je za největší oporu školství.

- Tandemisti – bezmyšlenkovitě se přidávají k pedagogickým módním směrům, nepřemýšlejí vlastní hlavou, ale řídí se názorem odborníků. Vůči dětem, kromě žáků vlivných rodičů, jsou bezohlední, někdy až krutí. Jsou bezzásadoví.
- Aristokrati – silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí, mají přirozenou autoritu. Neustále se zdokonalují, stojí si za svými názory, které dokážou obhájit. Zvedají laťku pedagogické práce hodně vysoko.
- Podnikatelé – ve škole jen jednou nohou, věnují se podnikání. Škola za ně každý měsíc platí pojistné a vyplácí jim kapesné. Často se angažují v řízení měst a obcí. Ve školství je podle nich vše v naprostém pořádku.
- Zběhové – bývalí učitelé, kteří se nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování.

5.2 Vyučovací styly

Vyučovací styl je svébytný postup učitele, který uplatňuje ve vyučování a ve většině situací pedagogického typu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

„Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu.“ (Dytrtová, 2009, s. 20–21)

Vyučovací styly posuzují autoři (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 20–21) podle toho, jaké metody učitel používá, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky:

- Vyučovací metody – dovednosti a postupy, které používají učitelé, aby se žáci něčemu naučili a získali nové znalosti, vědomosti a dovednosti.
- Vnímání žáků – to, co učitel o svých žácích ví v dlouhodobějším horizontu a do jaké míry se o žáky zajímá.
- Znalost učiva – to, co učitel zná o předmětu, který vyučuje.
- Cíle – záměry, jimiž je učitel veden při svém snažení.
- Vztahy a interakce – vazby mezi učitelem a žáky.

Fenstermacher a Soltis (2008, s. 17) uvádějí ve své publikaci tři různé vyučovací styly:

- Exekutivní styl – vyučování vedoucí k efektivnímu učení. Učitel je vnímán jako manažer složitých výukových procesů, snaží se porozumět žákům i jejich potřebám. Prostřednictvím nejlepších dovedností a postupů zajistí, aby žáci dosahovali dobrých výsledků. Pro tento styl jsou důležité propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody.
- Facilitační styl – příkládá velkou hodnotu tomu, co si žák přináší do školy, využívá dosavadní zkušenosti žáka. Učitel – facilitátor je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost, formování zdravé osobnosti je důležitější než zvládnutí vyučovacích předmětů.
- Liberální styl – učitel jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se hodnotnými lidskými bytostmi.

Poněkud méně idealizované se jeví vyučovací styly, které uvádějí Dreikurs a Cassel (in Ondráček, 2003, s. 25) :

- Autoritativní styl – učitel je vládce, který určuje, kdo, kdy a jak se musí dělat. Jeho hlasový projev je ostrý a neosobní, rozkazuje za použití nátlaku. Žák je povinen s ním spolupracovat. Hlavním úkolem učitele je určovat, odhalovat nedostatky a zabraňovat chybám. Učitel je zodpovědný za to, co se žáci naučí.
- Demokratický styl – učitel jako vůdce, instruuje a motivuje k práci. Jeho projev je přátelský a osobní, žáky povzbuzuje, kooperuje s nimi a oba jsou spoluodpovědní za výsledky učení.
- Styl *laissez faire* – učitel zdrženlivec, nechává určovat žáky směr výuky. Jeho hlasový projev je nevýrazný a vyhýbavý. Zdůrazňuje svobodu, nevměšuje se a neruší přirozený vývoj žáka. Žák je zodpovědný za to, co se naučí.

5.3 Pedagogické dovednosti

S uměním úspěšně vyučovat je spojena nutnost rozvíjet dovednosti učitele, které lze rozdělit na dva druhy: rozhodovací a výkonné. Vyučování je proces zahrnující myšlenkové

procesy i navenek se projevující aktivity, pokud tedy chceme zdokonalovat své učitelské dovednosti, musíme prohlubovat nejen způsoby přemýšlení a rozhodování o výuce, ale také dovednosti potřebné k praktickému provádění těchto rozhodnutí. (Kyriacou, 1996, s. 15–16)

Kyriacou (1996, s. 20) definuje pedagogické dovednosti jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení, a rozlišuje tři důležité prvky těchto dovedností:

- a) vědomosti – učitelovy poznatky o daném oboru, o žácích, kurikulu, vyučovacích metodách a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech,
- b) rozhodování – uvažování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, zaměřené na co nejlepší dosažení cílů,
- c) činnost – chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Pedagogické dovednosti se týkají všech aktuálních problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní. Dovednosti učitele představují velmi široké spektrum od velmi obecných ke konkrétním. Na základě mnohaletého výzkumu lze stanovit sedm základních pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování:

- a) plánování a příprava – dovednosti podílející se na výběru výukových cílů a na volbě prostředků k dosažení těchto cílů,
- b) realizace vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do hodiny,
- c) řízení vyučovací jednotky – tak, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce,
- d) klima třídy – vytvoření a udržení kladných postojů žáků a jejich aktivní účast na vyučování,
- e) kázeň – dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení projevů nežádoucího chování žáků,
- f) hodnocení prospěchu žáků,
- g) reflexe vlastní práce a sebehodnocení. (Kyriacou, 1996, s. 20–23)

Další práce se základními pedagogickými dovednostmi závisí na schopnosti je dále rozvíjet, ale také na motivaci k tomuto rozvoji. Budeme se dále zabývat pátou dovedností učitele, kterou je udržení kázně při výuce a řešení projevů nespolupracujícího chování.

Dovedností každého učitele by mělo být hlavně efektivní učení. Pokud jsou učební činnosti dobře naplánovány a připravovány, jsou dostatečně podnětné a jejich realizace udrží žákovu pozornost, zájem a zaujetí, pak by nemělo k nežádoucímu chování vůbec dojít. Přesto se čas od času vyskytne i u zkušených pedagogů a je nutné umět na něj správně zareagovat. (Kyriacou, 1996, s. 95)

5.4 Předcházení vzniku nežádoucího chování žáků

Fontana (2003, s. 349–351) uvádí několik pravidel pro učitele jak předcházet nežádoucímu chování:

- zaujmout třídu,
- vyvarovat se podivností,
- být spravedlivý,
- být zábavný,
- vyvarovat se zbytečného vyhrožování,
- být dochvilný,
- nepodléhat hněvu,
- vystříhat se přílišné důvěrnosti,
- poskytovat příležitost pro odpovědnost,
- usměřňovat pozornost,
- vystříhat se pokořování dětí,
- být ve střehu,
- užívat pozitivní mluvy,
- být si jistý,
- mít ve věcech pořádek,
- ukázat, že má děti rád.

Tento výčet doporučení pro učitele nám ukazuje, nakolik je chování učitele důležité a jak velký vliv má na vznik a vývoj nespolupracujícího chování.

Poněkud jiná pravidla pro předcházení nežádoucího chování uvádí také Kyriacou (1996, s. 103–105):

- sledovat všechny žáky ve třídě,
- procházet celou učebnou,
- užívat kontaktu očí,
- zaměřovat své otázky na jednotlivce,
- využívat fyzickou blízkost,
- pomáhat žákům s prací,
- změnit činnost nebo tempo práce,
- všímat si nežádoucího chování,
- všímat si projevů neúcty,
- přesazovat žáky po předchozím varování.

I přesto, že bude učitel tato pravidla dodržovat a snažit se zabránit vzniku nespolupracujícího chování, může k jeho výskytu dojít. Pak by měli učitelé vědět, jak vhodně reagovat a postupovat při řešení takového chování.

5.5 Reakce učitelů na nespolupracující chování

Klade-li učitel zvláštní důraz na to, aby byl ve třídě klid, pak ho dokáže rušivé chování snadno vyprovokovat, třeba i k výbuchu vzteku či pláči. Pokud začne učitel rušivě se chovajícího žáka napomínat a přesvědčuje ho, aby přestal, pak se žák stane centrem jeho pozornosti a dosáhne tím svého a takové chování bude opakovat. Dá-li učitel žákovi najevo, že vnímá jeho přítomnost ve třídě a hodnotí ji pozitivně, pak je možné, že žák rušivé chování omezí. Neposkytne žákovi příležitost k tomu, aby začal vyrušovat. Tato metoda může být problematická vzhledem k počtu dětí ve třídách, nicméně je známo, že důkazy pozornosti poskytované krátce a častěji jsou pro žáky uspokojivější než jednorázový intenzivní kontakt. Učitel musí dbát na to, aby pozornost, kterou takovým žákům věnuje, nebyla hodnocením a nezačala tak být vnímána negativně. Žák by pak mohl začít své rušivé chování stupňovat, ve snaze dosáhnout změny. Pokud se učitel nechá neposlušným či vzdorovitým žákem vyprovokovat a začne mu nařizovat, co má dělat a jak se má chovat, pohrozí mu nějakým trestem, tedy snaží se nad žákem zvítězit pomocí mocenských nástrojů, poskytuje tím žákovi záminku k tzv. boji o moc, čímž dochází

k narušení vzájemných vztahů a ztížení výchovné práce. Jedna strana vždy zůstane poražena. (Ondráček, 2003, s. 38–39)

Jak reagovat správně na neposlušnost a vzdor? Učitel by neměl reagovat ve vzteku či zlobě. Nesmí si nespokojivý chování žáka brát osobně, ale musí jednat klidně a dát žákovi najevo, že si vědom toho, o co se snaží, ale pokračovat v započaté práci. Učitel by měl pracovat s logickými důsledky a snažit o zlepšení vztahu s žákem. Učitelé se mohou setkat s žáky, kteří nemají za žádnou cenu chuť spolupracovat, jsou apatičtí a rezignovaní na jakékoliv snahy. Jedná se s největší pravděpodobností o žáky extrémně nejisté, vnitřně přesvědčené o vlastní neschopnosti. Takoví žáci potřebují více času a trpělivosti učitele, ten s nimi musí postupovat po malých krůčcích. Musejí se zdržet jakékoliv kritiky a hodnocení omezit na minimum, soustředit se na schopnosti a úspěchy žáka (byť by byly sebemenší). (Ondráček, 2003, s. 41–43)

Další možnosti jak řešit nespokojivost uvádí Čapek (2008, s. 90–91):

- reagovat ihned,
- okamžitá změna činnosti,
- o ticho požádat a počkat si na něj,
- přesazení rušivého žáka, procházení třídou,
- šokování žáků,
- domluvené gesto k utišení třídy,
- izolace rušivého žáka – např. do rohu místnosti.

Podle Kyriacoua(1996, s. 105) je nevhodnější strategií řešení kombinace vyšetřování, poradenství a napomínání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 PROJEKT VÝZKUMU

6.1 Úvod

V tomto výzkumu se zabýváme postoji učitelů k nespolupracujícímu chování žáků, četností výskytu jednotlivých projevů nespolupracujícího chování na druhém stupni základní školy, rozdíly v takovém chování u chlapců a dívek, ale také tím, jak učitelé na nespolupracující chování reagují a jaké způsoby řešení používají a navrhují, jaký je jejich zájem o žáka a o další vzdělávání v této oblasti.

Výzkumem chceme získat poznatky nové, potvrdit nebo vyvrátit ty stávající. (Gavora, 2000, s. 11) V případě tohoto konkrétního výzkumu budeme zjišťovat, jaký je postoj učitelů k nespolupracujícím žákům a jaké jsou jejich reakce na takové chování a celkový postoj k žákům a učitelské profesi.

Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému subjektu, k věci, lidem, skupině, činnosti, události, ideji apod. Lidé se ve svých postojích liší. Postoj zahrnuje tři složky: poznání subjektu a názory na něj, jeho citové hodnocení a pobídku k jednání či chování v souladu s názorem a emočním hodnocením. (Čáp, Mareš, 2001, s. 149–150)

Nespolupracující chování žáka je takové, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny během vymezeného nebo přechodového období (Cangelosi, 2006, s. 287).

Nerušivé nespolupracující chování je takové, kdy se žáci v myšlenkách zatoulají od probíraného učiva, sní, nedávají pozor, neudělají domácí úkol, chodí za školu nebo podvádějí při zkouškách (Cangelosi, 2006, s. 25). Pro účel našeho výzkumu jsme za nerušivé nespolupracující chování zvolili toulání mysli, denní snění, nesplnění zadaných úkolů a podvádění při zkouškách a testech.

Rušivé nespolupracující chování je takové chování, které odvádí pozornost jiných žáků od jejich práce. Žák může vyrušovat ostatní různým šaškováním, hraním si s různými předměty, přerušováním pedagoga apod. (Čapek, 2008, s. 89) V tomto případě jsme si pro potřeby výzkumu vybrali skákání do řeči, žakovský humor, nepořádnost, opouštění místa bez dovolení, agrese, předvádění se, povídání si a neklid.

6.2 Stanovení výzkumného problému

Úkolem výzkumu je zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků druhého stupně základní školy, jakým způsobem učitelé reagují na takové chování a co je podle nich příčinou a řešením takového chování.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků druhého stupně základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou postoje učitelů k vlastní profesi? (otázka č. 3 a 4)
2. Setkávají se učitelé s nespolupracujícím chováním častěji u chlapců než u dívek? (otázka č. 5, 6)
3. Které z projevů nespolupracujícího chování patří mezi tři nejčastější? (otázka č. 6)
4. Které z projevů nespolupracujícího chování patří mezi tři nejméně časté? (otázka č. 6)
5. Jaké jsou nejčastější reakce učitelů na nerušivé nespolupracující chování? (otázky č. 7 a 8)
6. Jaké jsou nejčastější reakce učitele na rušivé nespolupracující chování? (otázky č. 9 a 10)
7. Jaká příčina nespolupracujícího chování je podle učitelů nejčastější? (otázky č. 11, 12, 13, 14)
8. Jaké jsou nejčastější pocity učitelů, pokud žáci vyrušují, z hlediska jejich pohlaví? (otázky č. 1, 15, 16, 17, 18)
9. Jaké řešení nespolupracujícího chování nejčastěji navrhnou učitelé podle délky praxe? (otázky č. 2 a 19)
10. Jaký je zájem učitelů o nespolupracující chování žáků? (otázky č. 20, 21, 22, 23, 24)

6.3 Zdůvodnění tématu

Chování žáků ve škole je stále velmi diskutovaným tématem. Ve společnosti převládá názor, že se nespolupracující chování projevuje ve větší míře u chlapců než u dívek a že se vyskytuje stále častěji a jeho projevy jsou závažnější. Jaké jsou v současnosti možnosti

učitele, jak může nespolupracující chování řešit a jaké jsou jeho reakce na takové chování? O tématu nespolupracujícího chování se vedou mnohé diskuse a máme k dispozici množství publikací, které jsou příručkami pro učitele, jak správně postupovat a jak lze nespolupracujícímu chování předcházet nebo jej řešit.

6.4 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit postoje učitelů k nespolupracujícímu chování na druhém stupni základní školy.

Literatura, kterou máme k dispozici, je ve většině případů příručkou pro učitele, jak správně jednat s žáky a předcházet vzniku nespolupracujícího chování, pokud se i přesto vyskytne, jak správně reagovat a konkrétní projevy s žáky řešit. Dílčím cílem výzkumu jsou možné reakce učitele na toto chování a jejich vhodné použití v konkrétní situaci.

6.5 Metody sběru dat

Pro účely výzkumu byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníku, který byl předložen k vyplnění učitelům základních škol.

Gavora (2000, s. 99) definuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

Dotazník tvoří 24 otázek, uzavřených, polouzavřených a škálovaných. Otázka č. 6 obsahuje tabulku, kde učitelé vymezují četnost výskytu jednotlivých forem nespolupracujícího chování na škále a jeho typický výskyt u chlapců nebo dívek.

6.6 Výběr prvků do výzkumného vzorku

Základní soubor: učitelé druhého stupně základní školy.

Výběrový soubor: učitelé základních škol ve Zlíně, Přerově, Olomouci a Brně.

Prvotním plánem bylo rozdávat dotazník na školách osobně, přímo do rukou učitelů. Bylo osloveno e-mailem několik ředitelů základních škol ve Zlíně, jejich reakce však byly

vesměs negativní. Doporučili obrátit se přímo na učitele. V rámci zachování anonymity jsme se rozhodli k distribuci dotazníku on-line, pomocí internetu. Na stránkách konkrétních škol jsme si vyhledali e-mailové adresy učitelů druhého stupně. Požádali jsme je touto cestou o vyplnění dotazníku. V prvním kole bylo rozesláno 150 dotazníků do škol ve Zlíně a Přerově. Návratnost však byla sotva poloviční, proto bylo nutné rozšířit jejich počet o dalších 150 dotazníků, oslovili jsme učitele z Brna a Olomouce, záměrně jsme vybírali větší města. Návratnost byla žádoucích 101 vyplněných dotazníků, z nichž jeden byl vyřazen z důvodu neúplných údajů.

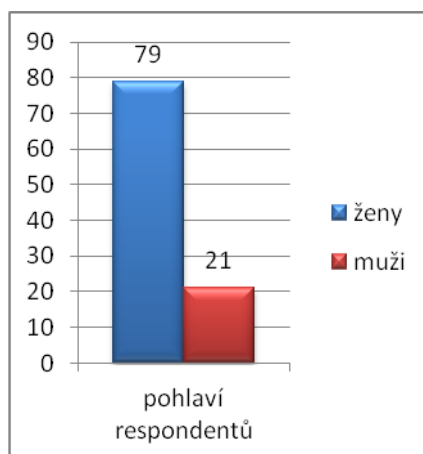
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 100 respondentů, kteří odpovídali celkem na 24 otázek. Odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku jsou vyjádřeny v procentech, v případě otázek s otevřenou formou odpovědi uvádíme vždy pod tabulkou možnosti, které uvedli sami učitelé.

První dvě otázky zjišťovaly základní údaje o respondentech, jejich pohlaví a délku praxe na základní škole.

Otázka č. 1: Jsem:

První otázka dotazníku se týkala pohlaví respondentů. Složení respondentů bylo následující: 79 % tvořili ženy a 21 % muži.



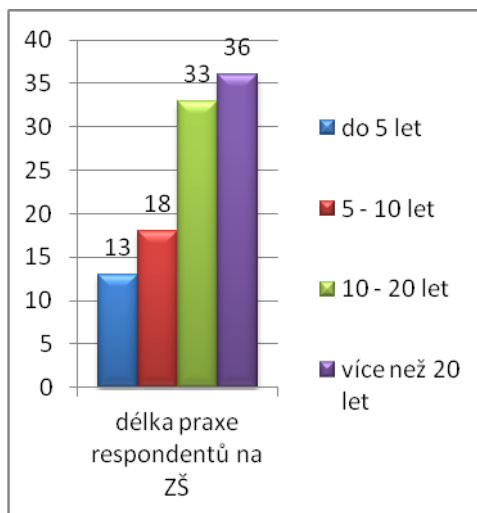
Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Výsledky byly překvapivé zejména v počtu odpovídajících mužů, neboť z celkového množství rozeslaných dotazníků jich bylo pouze 45 adresováno mužům a 255 ženám. Na výzvu odpovědělo 47 % oslovených mužů a pouze 31 % žen. Muži prokázali větší ochotu podělit se o své názory a pomoci.

Otázka č. 2: Délka praxe na základní škole:

Další informací získanou o respondentovi je délka jeho praxe na základní škole. Složení respondentů bylo velmi pestré, ale největší množství respondentů, 36 %, pracuje ve

školství déle než 20 let, 33 % respondentů 10–20 let, 18 % respondentů 5–10 let a 13 % respondentů do 5 let. Můžeme tím pádem sledovat odpovědi učitelů v různém stupni kariérního vývoje učitele.

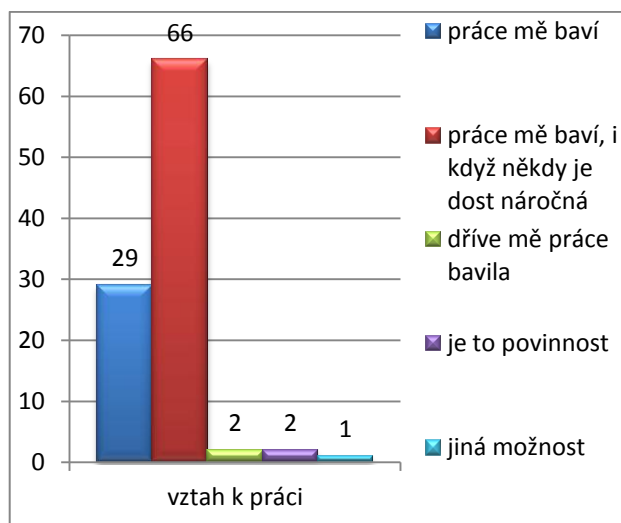


Graf č. 2: Délka praxe respondentů na základní škole

Překvapivá byla ochota starších vyučujících odpovídat na podobné výzkumy, jelikož podpora byla očekávána spíše ze strany mladší generace. 71 % odpovídajících vyučujících setrvává ve své profesi více než 10 let, pak to může znamenat, že jsou v práci spokojeni.

Otázka č. 3: Jaký máte vztah ke své práci?

Celkem 29 % respondentů odpovědělo, že je práce baví, a celkem 66 % respondentů odpovědělo, že je práce baví i s ohledem na velkou náročnost. Pouze 2 % respondentů uvedla, že je práce již nebaví, a 2 % respondentů ji považují za povinnost. 1 % respondentů využilo možnosti volby vlastní odpovědi.



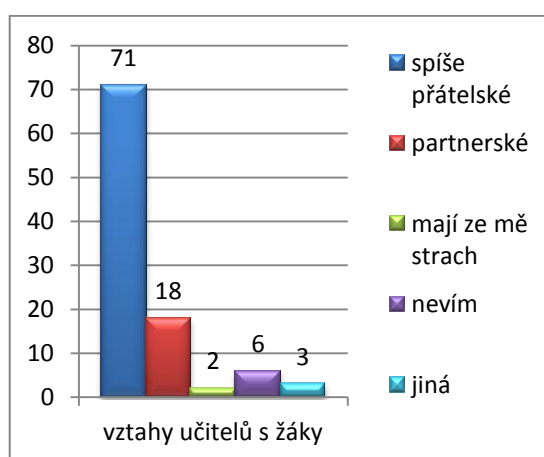
Graf č. 3: Vztah učitelů k práci

- Práce mě baví, papírování moc ne (1 %)

Výsledky odpovědí v této otázce jsou více než povzbudivé a pouze potvrzují domněnky z předchozí odpovědi. 96 % odpovědělo, že je práce baví, 66 % poukázalo na její náročnost, ale i přesto jsou výsledky velmi pozitivní.

Otázka č. 4: Jak byste charakterizoval/a Vaše vztahy s žáky?

71 % učitelů považuje své vztahy s žáky za přátelské, 18 % za partnerské, 6 % neví, 2 % uvedla, že z nich žáci mají strach, a 3 % se přiklání k jiné možnosti.



Graf č. 4: Vztahy učitelů s žáky

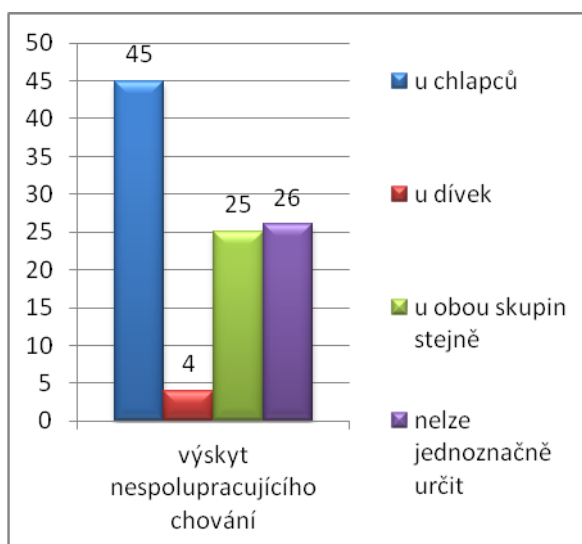
- Korektní vztah učitel–žák (1 %)
- Respekt k vyučujícímu (1 %)
- Jak která třída (1 %)

I odpovědi na tuto otázku jsou víceméně potěšující. Ačkoliv odborná literatura poukazuje na to, že vztahy mezi učitelem a žákem na druhém stupni by měly být spíše partnerské než přátelské.

Otázka č. 5: S nespolutracujícím chováním se setkáváte častěji u:

Otázka č. 5 a tabulka u otázky č. 6, zjišťovaly výskyt nespolutracujícího chování podle pohlaví respondentů.

45 % učitelů odpovědělo, že nespolutracující chování je častější u chlapců, pouze 4 % si myslí, že u dívek, a 25 % se domnívá, že u obou skupin stejně. 26 % učitelů si myslí, že to nelze jednoznačně určit.



Graf č. 5: Výskyt nespolutracujícího chování podle pohlaví

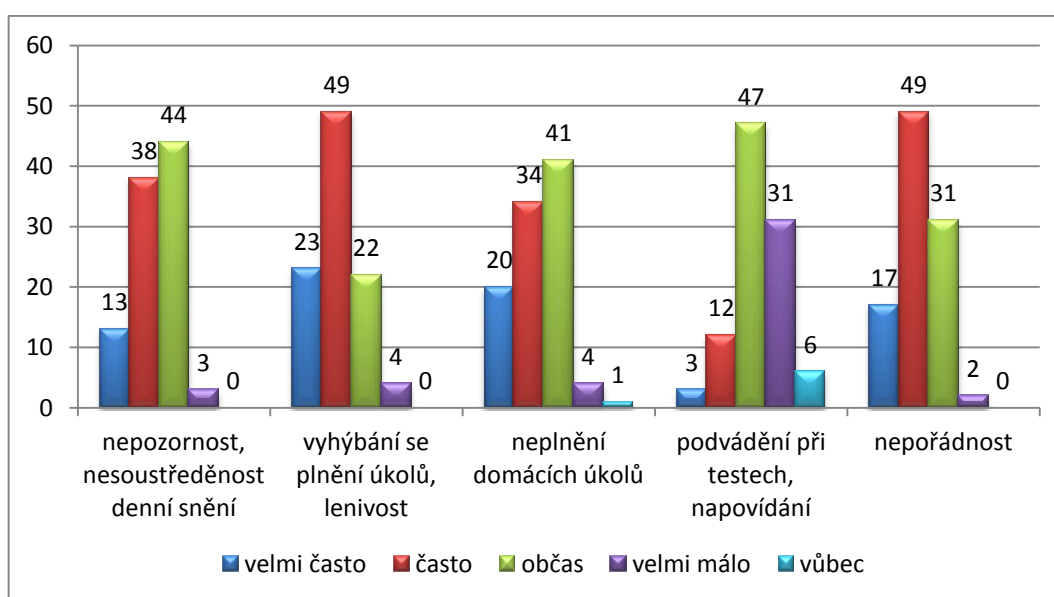
Odpověď na tuto otázku není žádným překvapením. Učitelé, kteří zvolili čtvrtou možnost, *nelze jednoznačně určit*, mají prostor pro vyjádření v další otázce, kde mohou určit konkrétní projevy nespolutracujícího chování a jejich výskyt podle pohlaví.

Otázka č. 6: U následujících projevů nespolutracujícího chování zvolte, jak často se podle Vás vyskytují a jestli se vyskytují častěji u dívek či chlapců nebo u obou skupin stejně.

Otázka č. 6 obsahovala tabulku, ve které měli učitelé u jednotlivých projevů nespolutracujícího chování vyjádřit jejich četnost na škále od 5–1 (5 = *velmi často*, 4 = *často*,

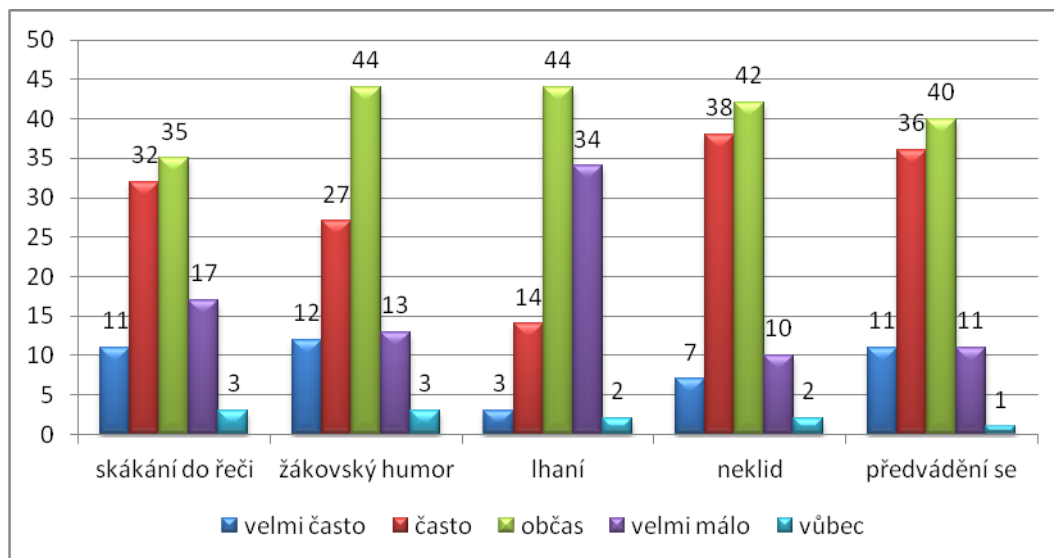
3 = *občas*, 2 = *velmi málo*, 1 = *vůbec*) a v další části tabulky pak uvést, jestli je toto chování typické spíše pro chlapce, dívky nebo je to stejné. (*D* = *dívky*, *CH* = *chlapci*, *S* = *stejně*).

Z důvodu lepší přehlednosti a snadnější interpretace dat jsme projevy nespoupracujícího chování, celkem 15, rozdělili z hlediska závažnosti do tří skupin, od nejméně závažného po nejzávažnější. Pohled na závažnost konkrétních projevů nespoupracujícího chování je velmi subjektivní, to, co někteří učitelé považují za vážný problém, může být pro ostatní úplná banalita nebo věc zcela běžná a přirozená.



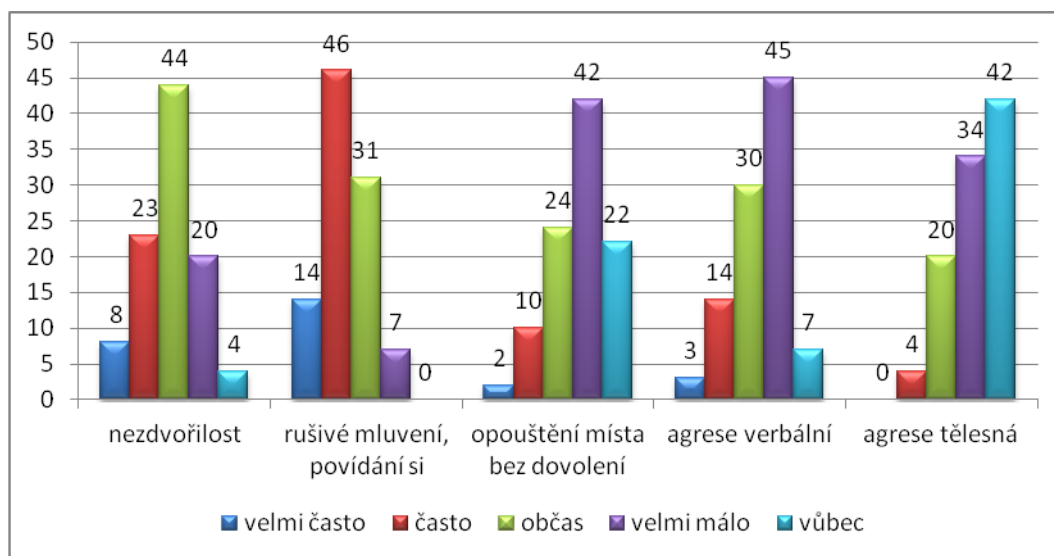
Graf č. 6 : Četnost výskytu jednotlivých druhů nespoupracujícího chování

Výsledky jsou z hlediska výskytu nespoupracujícího chování velmi rozmanité, v první skupině vyčnívá *vyhýbání se plnění úkolů, lenivost*, kde 49 % učitelů uvedlo, že se vyskytuje často, a 23 % uvedlo, že velmi často, naopak žádný z učitelů nezvolil možnost *vůbec*. Dalším projevem, který se vyskytuje často, je *nepořádnost*, zde také 49 % učitelů volilo tuto možnost s 17 % vybralo možnost velmi často, opět žádný respondent nevybral možnost *vůbec*.



Graf č. 7: Četnost výskytu jednotlivých druhů nespolupracujícího chování

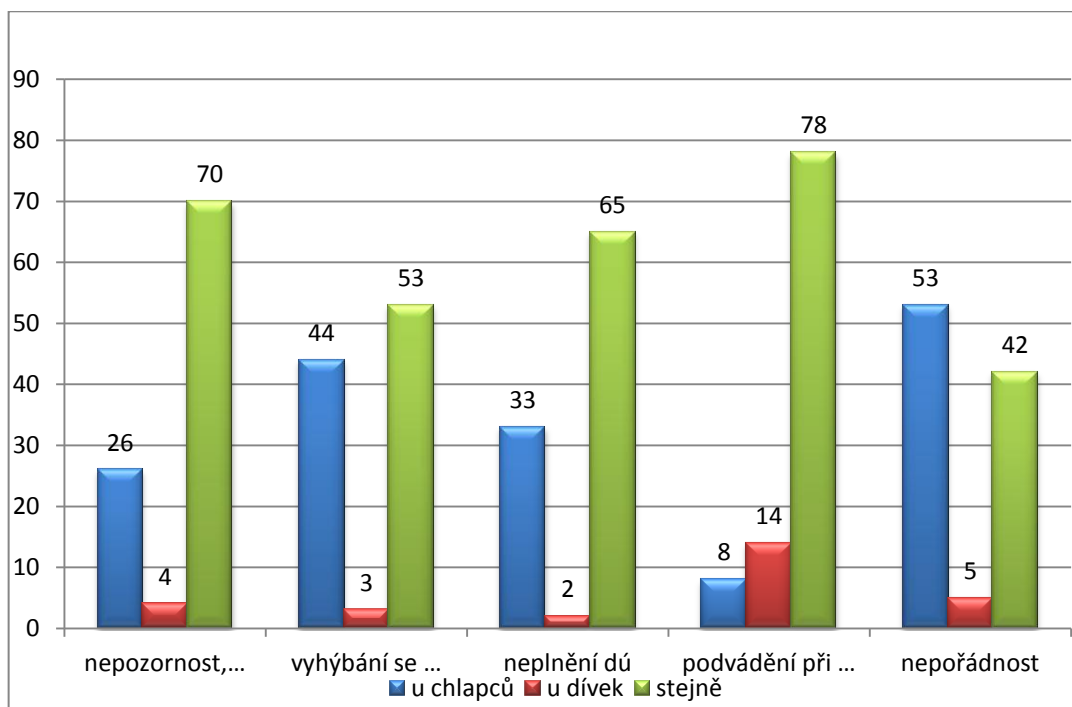
V této skupině jsou výsledky ještě více vyrovnané, četnost uvedených projevů nespolupracujícího chování je ve všech více méně stejná.



Graf č. 8: Četnost výskytu jednotlivých druhů nespolupracujícího chování

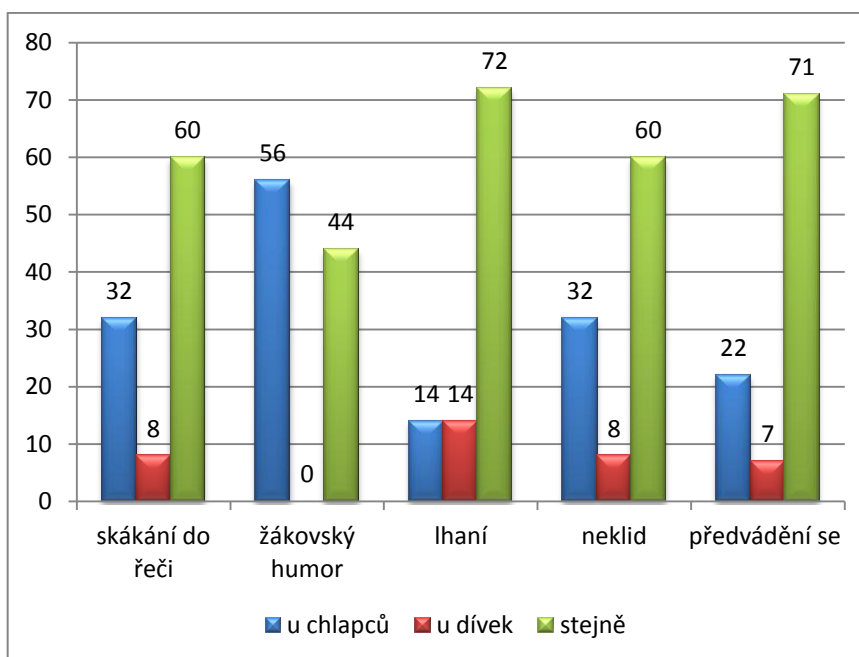
Poslední skupinu projevů považujeme za nejzávažnější. *Povídání si, rušivé mluvení se* vyskytuje často, jak uvedlo 46 % respondentů, 14 % uvedlo, že velmi často a žádný z respondentů nevybral možnost *vůbec*. Naopak *opouštění místa bez dovolení* se podle 42 % učitelů vyskytuje velmi málo. U *agrese verbální* zvolilo 45 % učitelů možnost velmi málo a *agrese tělesná* se ve výuce u 42 % učitelů nevyskytuje vůbec a 34 % velmi málo.

V následujících grafech je zobrazena četnost výskytu konkrétních projevů nespolutracujícího chování podle pohlaví.



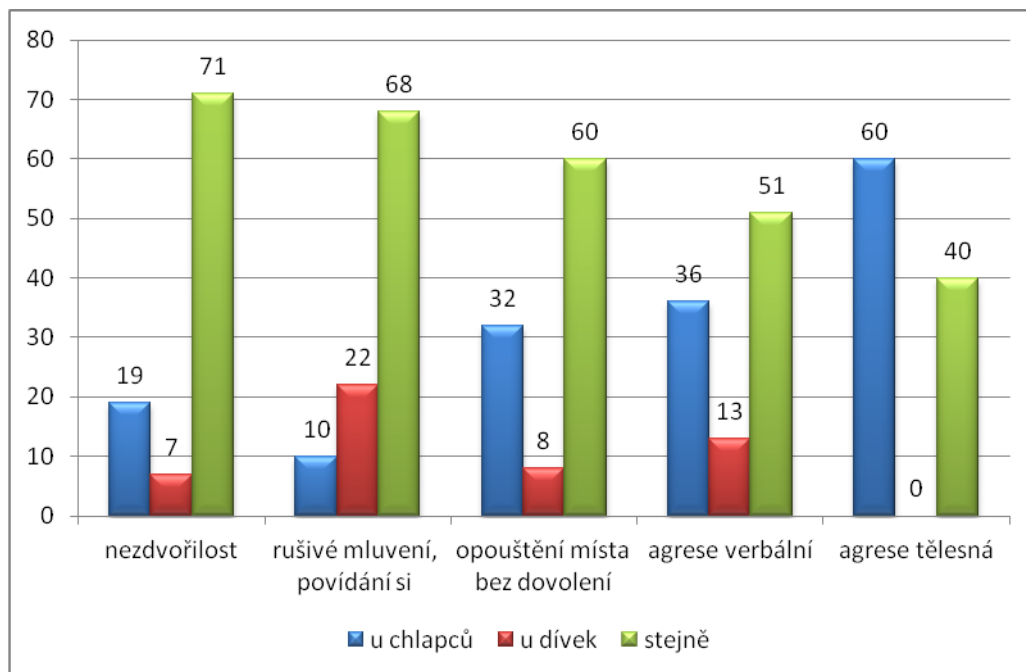
Graf č. 9: Výskyt jednotlivých druhů chování podle pohlaví

Z uvedených projevů nespolutracujícího chování vynikají pouze chlapci u nepořádnosti, 53 %, ostatní projevy se velmi vyrovnaně projevují u obou pohlaví stejně.



Graf č. 10: Výskyt jednotlivých druhů chování podle pohlaví

V případě těchto projevů lze vyzdvihnout především žákovský humor, který je typický zejména pro chlapce, 56 %, jinak jsou výsledky také velmi vyrovnané.



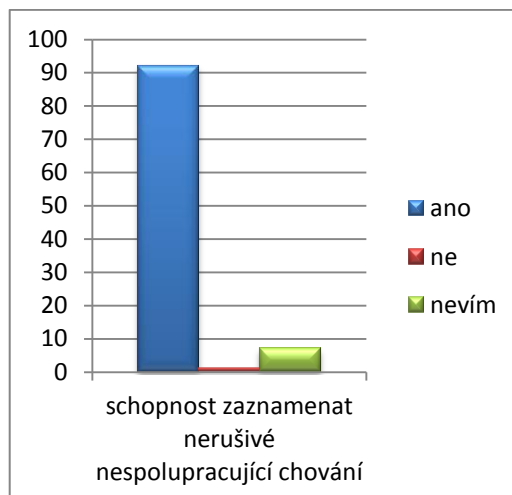
Graf č. 11: Výskyt jednotlivých druhů chování podle pohlaví

Ačkoliv se tělesná agrese, jak je patrné z předcházejících grafů, vyskytuje jen velmi zřídka, její projevy jsou typické zejména pro chlapce, jak uvedlo 60 % učitelů.

Z výsledků lze vyčíst, že pro chlapce je typická zejména nepořádnost, tělesná agrese, a žákovský humor. Dívky tvoří většinou pouze zanedbatelnou část, povětšinou respondenti odpovídali, že se vyskytuje u obou pohlaví stejně.

Otázka č. 7: Dokážete spolehlivě zaznamenat nerušivé nespolupracující chování (např. toulání mysli, denní snění)?

92 % učitelů odpovědělo, že jsou schopni zaznamenat nerušivé nespolupracující chování u žáků, pouze jeden přiznal, že ne, a 7 % respondentů nezná odpověď na tuto otázku.

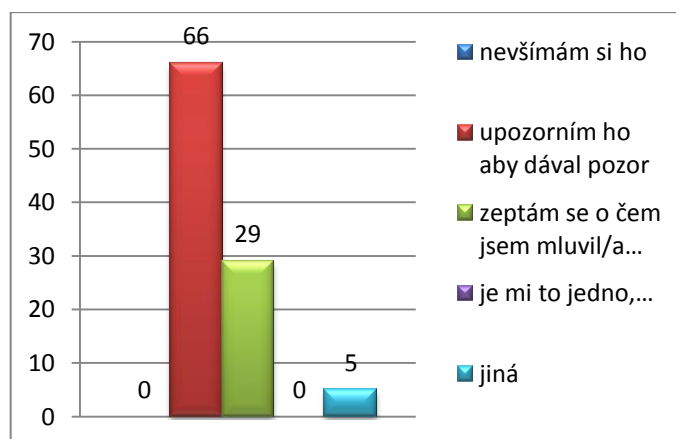


Graf č. 12: Schopnost zaznamenat nerušivé nespolupracující chování

Odpovědi na tuto otázku nás zajímaly z toho důvodu, že odborná literatura poukazuje na velkou obtížnost rozpoznání nerušivého nespolupracujícího chování, jako je např. denní snění. Otázkou, na kterou lze jen těžko hledat odpověď, zůstává, zda učitelé opravdu dokážou takový druh chování u žáků zaznamenat, nebo se pouze domnívají, že tomu tak je.

Otázka č. 8: Pokud žák nedává pozor, ale nevyrušuje (např. toulání myslí, denní snění), pak:

Další otázka byla otevřená a učitelé měli možnost buď zvolit z nabídky nebo odpovědět vlastními slovy. Ptáme se v ní, jak učitelé reagují, pokud je žák v hodinách nepozorný, avšak nevyrušuje. 66 % učitelů žáka upozorní na to, aby dával pozor, dalších 29 % zkusí jeho pozornost tím, že se ho zeptají, o čem mluvili, i když vědí, že neposlouchal. 5 % učitelů zvolilo jinou odpověď, než byla v nabídce.



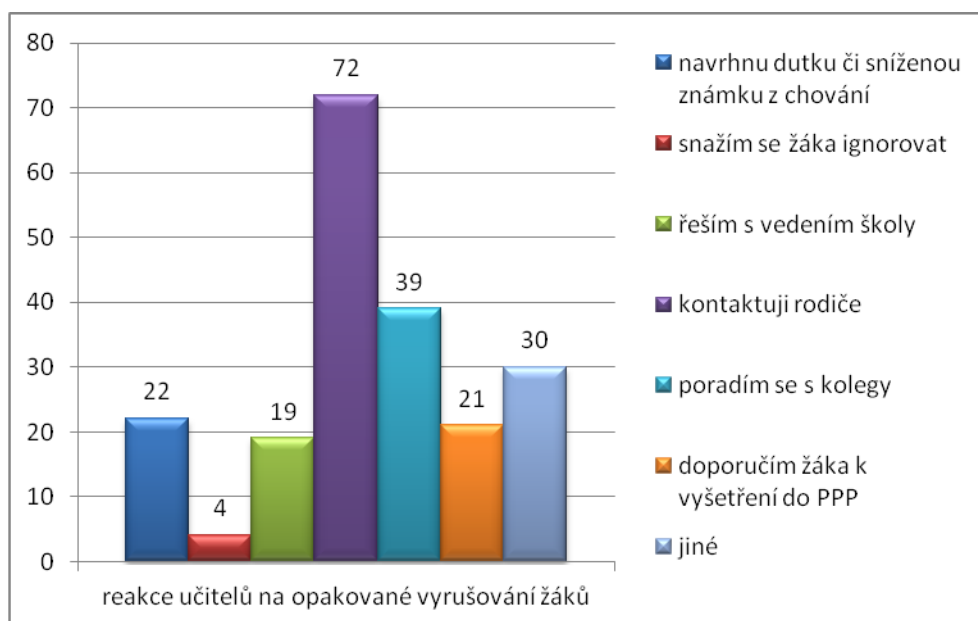
Graf č. 13: Reakce učitelů na nerušivou nepozornost žáka

- Jak kdy a jak koho (1 %).
- Zeptám se ho po hodině, zda se něco děje (1 %).
- Pozoruji, zda je schopen při změně úkolu změnu zaznamenat, pokud ne, zeptám se ho, na co myslel (1 %).
- Zeptám se, o čem přemýšlí (1 %).
- Někdy ho nechám být, někdy se zeptám, co jsme dělali (1 %).

Žádný z učitelů pokud toto chování zaznamená, nenechá ho bez povšimnutí, naopak 66 % učitelů žáky upozorňuje a připravují se tak o čas a dělají z nerušivého chování rušivé.

Otázka č. 9: Jaké jsou Vaše reakce, pokud žák opakovaně vyrušuje?

Učitelé měli na výběr z šesti možností, mohli zvolit i více variant odpovědí, otázka byla otevřená. Nejčastěji učitelé kontaktují rodiče 72 %, 39 % se radí s kolegy, 30 % by zvolilo jinou možnost, 22 % navrhuje důtku nebo sníženou známku z chování, 21 % doporučí žáka k vyšetření do PPP, 19 % řeší chování žáka s vedením školy a 4 % se snaží žáka ignorovat.



Graf č. 14: Reakce učitelů na vyrušování žáků

Jiná možnost:

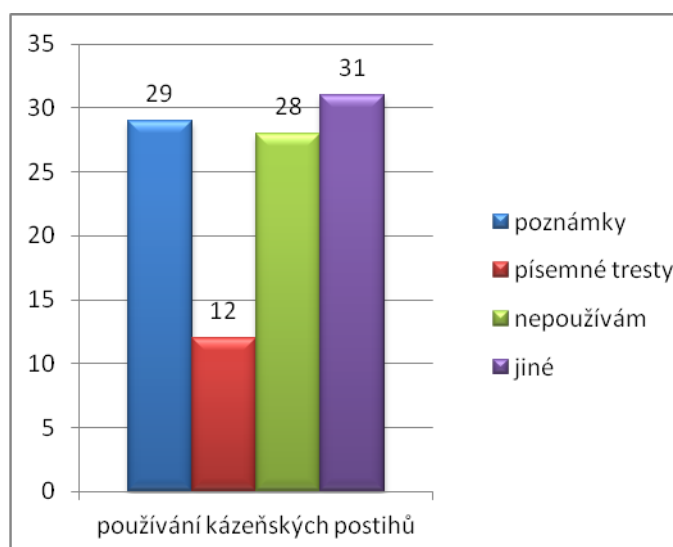
- Domluva s žákem (22 %).
- Poznámka do ŽK (2 %).
- Zaměstnání žáka v hodině (3 %).
- Přesazení do první lavice (1 %).

- Chovat se tak, aby k vyrušování vůbec nedošlo (1 %).
- Individuálně, podle situace (1 %).

Převážná část učitelů kontaktuje v případě nevhodného chování rodiče, což je jistě i předepsaný postup, který musí dodržet, značná část z nich také nepohrdne radou od třeba i zkušenějšího kolegy. Značná část učitelů se snaží s žáky promluvit a zjistit, co je příčinou jeho chování.

Otázka č. 10: Jaké kázeňské postihy ve vyučování nejčastěji používáte?

Další otázka dotazníku zjišťovala, jaké kázeňské postihy učitelé používají. Otázka byla otevřená. 31 % učitelů zvolilo jinou než nabízenou odpověď, 29 % používá poznámky a 28 % kázeňské postihy nepoužívá.



Graf č. 15: Používání kázeňských postihů ve vyučování

Jiné:

- důrazná domluva (7 %),
- práce navíc (6 %),
- zkoušení (5 %),
- pohovor s rodiči (4 %),
- „poškoláctví“ (3 %),
- napomenutí, upozornění, výstraha (2 %),
- individuální řešení (1 %),
- tělesná zátěž (1 %),

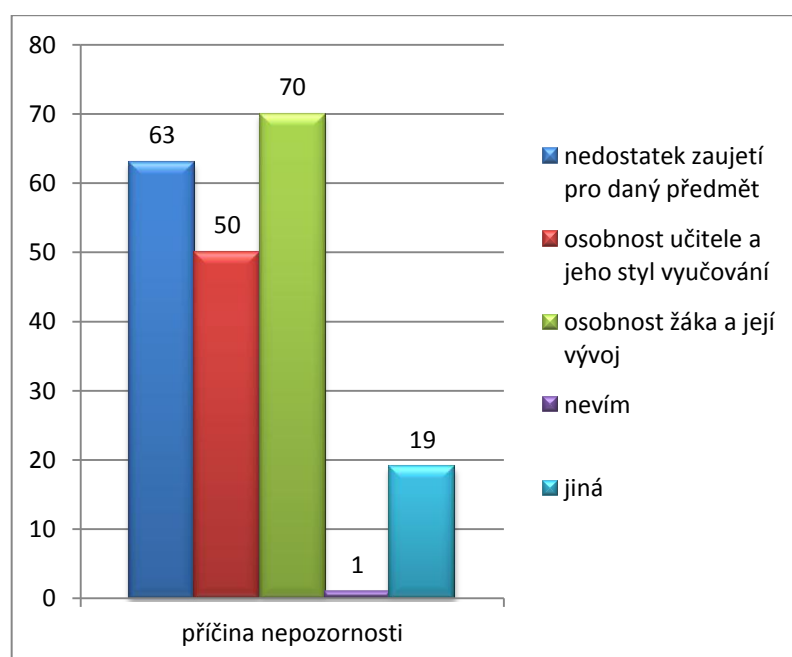
- přesazení (1 %),
- speciální úkol (1 %).

Škála odpovědí byla i v tomto případě velmi pestrá, každý učitel má svůj odzkoušený „recept“ jak postihnout žáky či jak zabránit jejich nežádoucímu chování.

Otázky č. 11–14 v dotazníku zjišťovaly názor učitele na příčiny jednotlivých typů chování. Zvolili jsme čtyři typy chování: nepozornost, nesplnění zadaných úkolů, podvádění při písemkách a rušivé chování v hodině, které může mít mnoho podob. U všech otázek bylo možné uvést více možností a byly zároveň otevřené, aby mohli učitelé sami vyjádřit svůj názor a nebyli omezeni výběrem z možností.

Otázka č. 11: Co jako odborník považujete za příčinu nepozornosti žáků?

V případě nepozornosti si 70 % učitelů myslí, že je příčinou je osobnost žáka a její vývoj, 63 % se domnívá, že to může být nedostatek zaujetí pro daný předmět a 50 % usuzuje, že také osobnost učitele a jeho styl vyučování. 19 % učitelů zvolilo možnost jiná a 1 % neví.



Graf č. 16: Příčiny nepozornosti

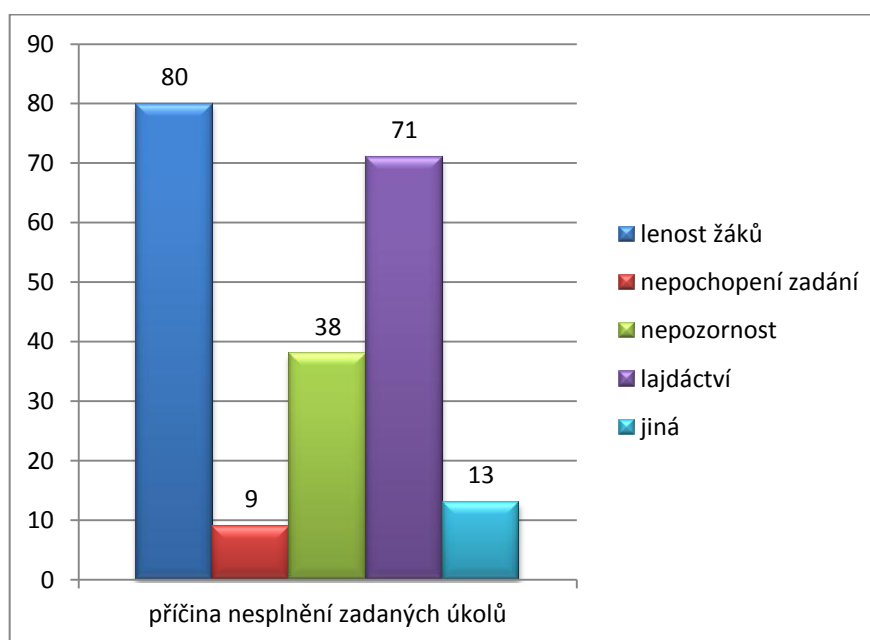
- nezájem žáků (6%),
- specifické poruchy učení a chování (2 %),

- znučenost, lenivost, osobní starosti, nedostatečná motivace, těší se na něco jiného, špatný systém výuky na ZŠ, nespolečenská rodina, rozjívenost po hodinách TV, přijatelnost nízké úrovně vzdělání... (po 1 %)

Odpovědi na tuto otázku byly velmi pestré, učitelé často využili možnosti a uvedli více odpovědí, neboť příčin je opravdu velké množství. Přesto jako důvod jednoznačně převažovala osobnost žáka a její vývoj a hned v závěsu za ní i nedostatek zaujetí pro daný předmět. 50 % učitelů dokázalo přiznat svůj podíl viny na nepozornosti.

Otázka č. 12: Co považujete za příčinu nesplnění zadaných úkolů (domácích i ve vyučování)?

Při nesplnění zadaných úkolů je 80 % učitelů jako příčina zvolena lenost žáků, 71 % učitelů vybralo lajdáctví, 38 % nepozornost, 13 % zvolilo jinou možnost a 9 % nepochopení zadání.



Graf č. 17: Příčiny nesplnění zadaných úkolů

Jiná příčina nesplnění zadaných úkolů:

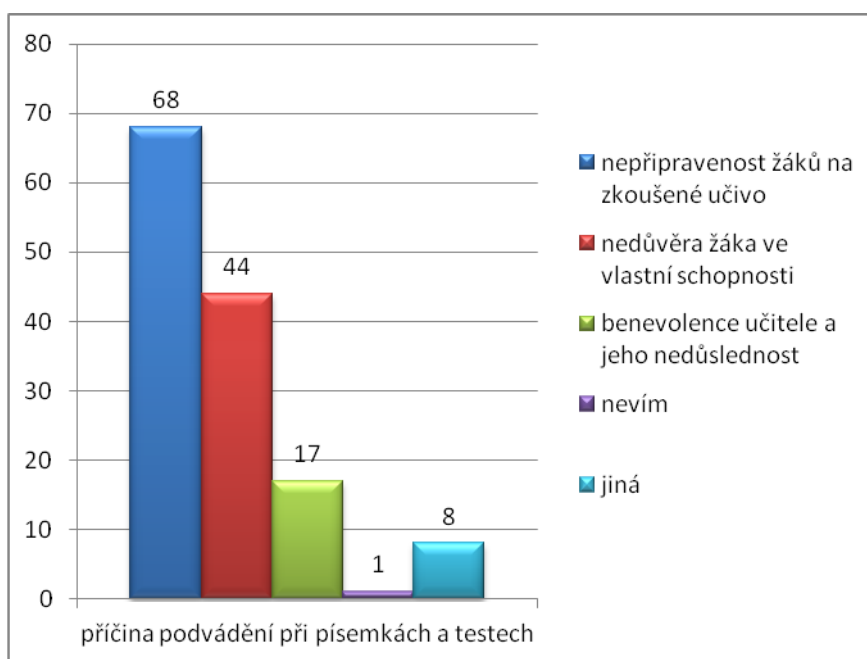
- rodiče a domácí prostředí (6 %),
- špatná motivace žáků (2 %),
- nedostatek času (2 %),
- zapomnětlivost (1 %),
- malá ctižádostivost (1 %),

- od každého něco (1 %).

V této otázce odpovídali učitelé velmi podobně, velmi často se objevovala kombinace dvou odpovědí: lenost a lajdáctví. Jen velmi malá část učitelů připouští, že se může stát, že žák neporozumí zadanému úkolu, a proto ho nemůže splnit.

Otázka č. 13: Co považujete za příčinu podvádění při písemkách či testech?

Za příčinu podvádění při písemkách a testech považuje 68 % učitelů lenost žáků připravit se na zkoušené učivo, 44 % zvolilo nedůvěru žáka ve vlastní schopnosti, 17 % benevolenci učitele a jeho nedůslednost, 8 % jinou možnost a 1 % neví.



Graf č. 18: Příčina podvádění při písemkách a testech

Jiná příčina podvádění při písemkách a testech:

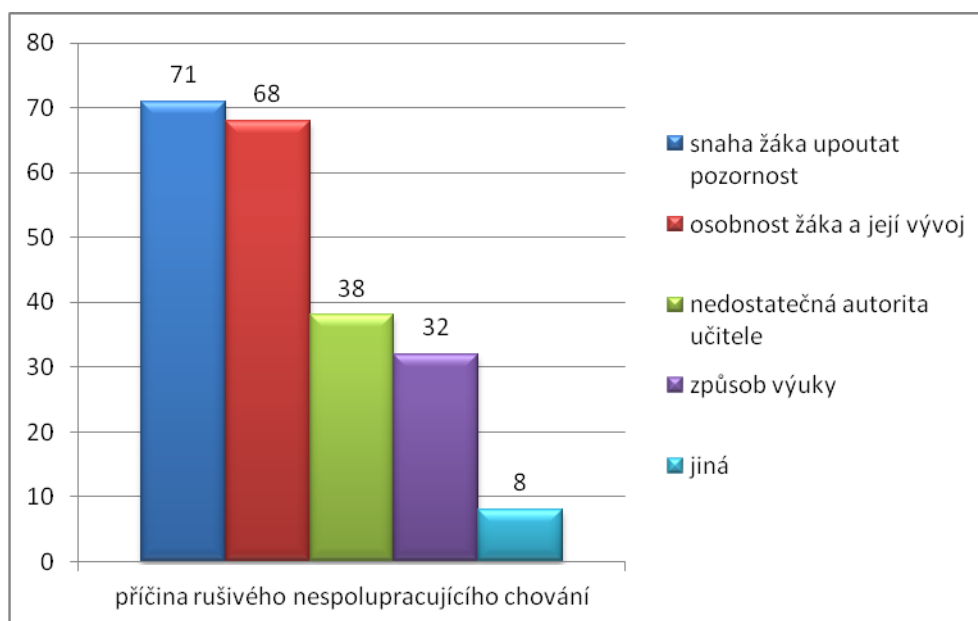
- snaha uspět (2 %),
- celonárodní problém – podvádění je normální (2 %),
- role žáka ve třídě (1 %).
- strach ze špatné známky a obava z posměchu (1 %),
- pohodlnost (1 %),
- více písemek z více předmětů ve stejný den (1 %).

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že podvádění při zkoušení a testech není doménou pouze žáků ZŠ, ale přetrvává až do VŠ, kde se s ním můžeme setkat i u starších studentů, kteří

možná z nedostatku času, možná z vlastní lenosti nejsou schopni se naučit a spoléhají na použití „taháků“ apod. Většinou však záleží na benevolenci učitele, jestli jim umožní tyto „taháky“ použít. Přesto tuto možnost zvolilo pouze 17 % učitelů a vina leží opět na žákovi, jeho lenosti a nedůvěře ve vlastní schopnosti.

Otázka č. 14: Co je podle Vašeho názoru příčinou vyrušování ve vyučování (opuštění místa bez dovolení, skákání do řeči, rušivé mluvení atd.)?

Za příčinu rušivého chování žáka je podle 71 % učitelů považována snaha žáků upoutat pozornost, 68 % procent to přisuzuje osobnosti žáka a jeho vývoji, 38 % zvolilo nedostatečnou autoritu učitele, 32 % způsob výuky a 8 % jinou možnost.



Graf č. 19: Příčina rušivého chování

Jiná možnost:

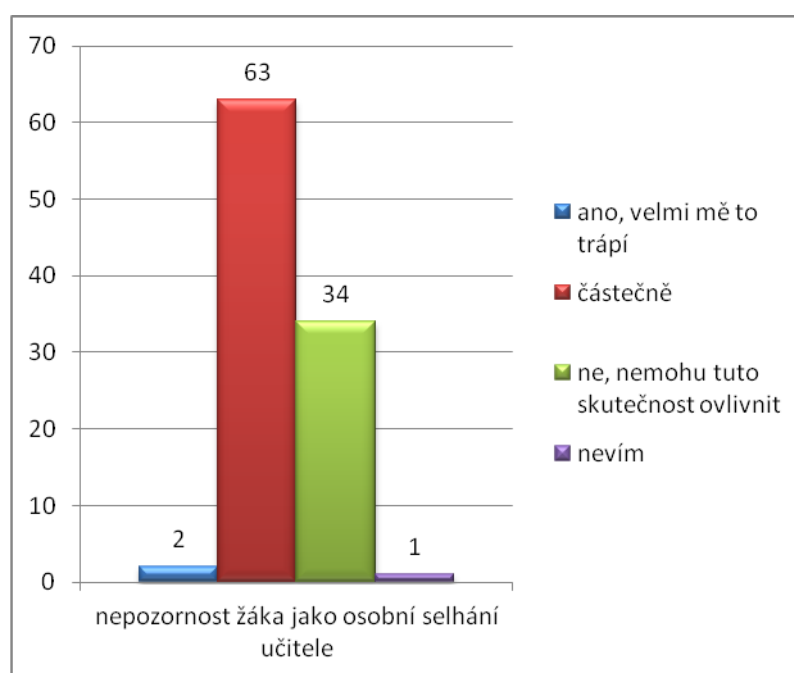
- nevychovanost (5 %),
- nezájem o daný předmět a učivo (2 %),
- jiní učitelé (1%).

Stejně jako v předchozích otázkách, i v této je chyba spatřována především v žákovi a jeho chování, ačkoliv značná část učitelů přisuzuje vinu také pedagogům a běžnému způsobu výuky na školách.

V následujících otázkách jsme se snažili zjistit, jaké jsou pocity učitelů, pokud žáci v hodinách opakovaně vyrušují.

Otázka č. 15: Považujete žakovu nepozornost za osobní selhání?

Další otázkou jsme se pokusili zjistit, nakolik učitele trápí nepozornost v hodině a zda ji považují za své osobní selhání nebo se domnívají, že to nemohou ovlivnit. 63 % učitelů odpovědělo, že částečně považují žakovu nepozornost za osobní selhání, 34 % se domnívá, že to nemůže ovlivnit, 2 % se nepozorností žáků velmi trápí a 1 % zvolilo možnost nevím.

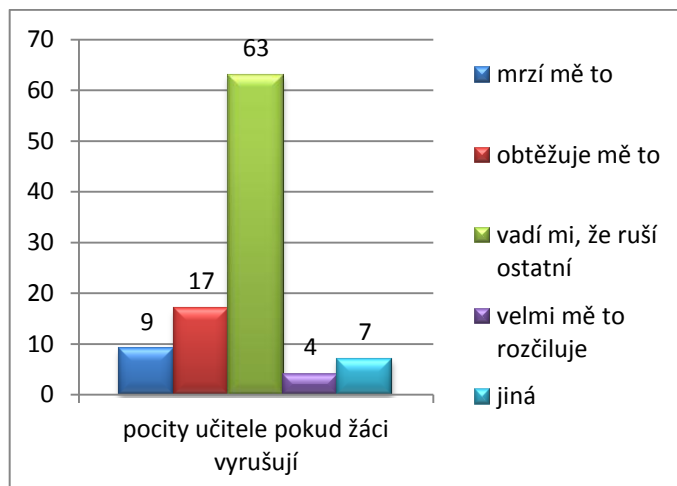


Graf č. 20: Nepozornost žaka jako osobní selhání

Procento učitelů, kteří odpovídali, že tuto skutečnost nemohou nijak ovlivnit, je dosti vysoké. Sami žáci si mnohdy nedokážou své vlastní chování vysvětlit, neznají jeho příčiny. Učitelé by měli být v tomto zběhlí a umět s každým žákem pracovat a pokoušet se to změnit.

Otázka č. 16: Jak se cítíte, pokud žáci v hodinách vyrušují?

Otázka č. 16 se ptala přímo na to, jak se učitelé cítí, pokud žáci vyrušují. Byla to otázka otevřená. 63 % učitelů vadí, že vyrušující žáci ruší i ostatní, 17 % učitelů to obtěžuje, 9 % to mrzí, 7 % zvolilo jinou možnost a 4 % to velmi rozčiluje.



Graf č. 21: Pocity učitele při vyrušování žáků

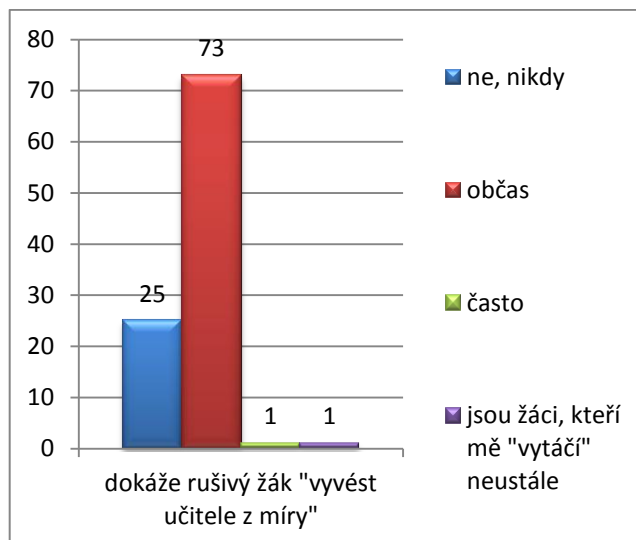
Jiná možnost:

- nevyrušují (3 %),
- podle nálady (1 %),
- unavuje (1 %),
- nestihnou probírat učivo (1 %),
- všechny předchozí možnosti (1 %).

Velké procento učitelů nebere ohledy na sebe, ale především na ostatní žáky, což je jistě také velmi pozitivní.

Otázka č. 17: Dokáže Vás někdy žák, který vyrušuje, doslova „vyvést z míry“?

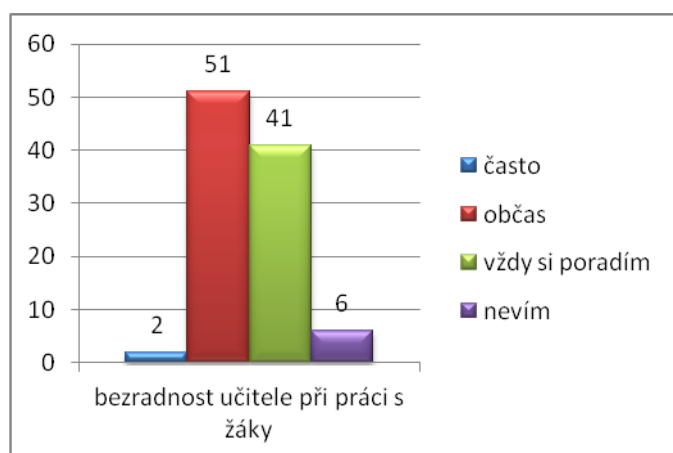
V této otázce jsme se učitelů ptali, zda žák, který vyrušuje, je dokáže „vyvést z míry“. 73 % učitelů přiznalo, že se jim to občas stane, 25 % se nikdy nenechá „vyvést z míry“, 1 % se nechá „vyvést z míry“ často a 1 % přiznává, že někteří žáci je „vytácejí“ neustále.



Graf č. 22: „Vyvedení učitelů z míry“ žákem

Otázka č. 18: Měl/a jste někdy pocit, že si s žákem, který vyrušuje v hodinách, nevíte rady?

51 % uznalo, že občas tato situace nastane, 41 % si dokáže vždy poradit, 6 % neví a 2 % často.



Graf č. 23: Bezradnost učitelů

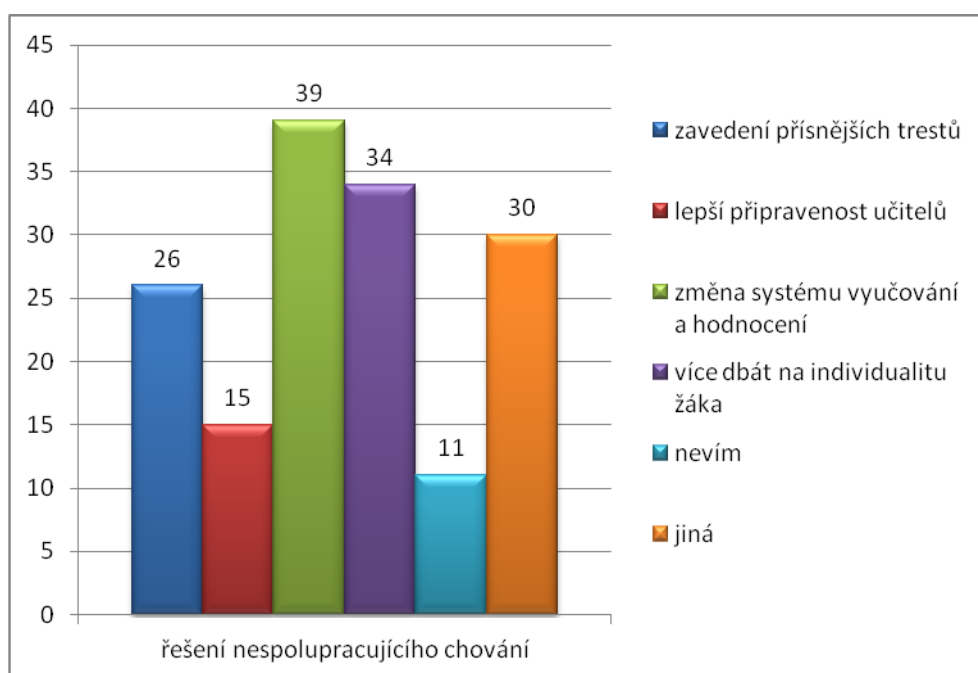
Tato otázka je v podstatě alternativou otázky předchozí, obě zjišťují, nakolik si učitelé dokážou zachovat „chladnou hlavu“ a nakolik jsou profesionální, pokud je žáci provokují. Učitelé jsou také lidé, a to že občas situaci nezvládnou, je jistě přirozené a není potřeba v tom hledat nic hlubšího.

Otázka č. 19: Co by mohlo být podle vašeho názoru řešením nespolupracujícího chování?

V této otázce se ptáme na názor učitelů, co by mohlo být řešením nespolupracujícího chování. Bylo možné zvolit při odpovídání více možností, otázka byla otevřená.

39 % učitelů navrhlo změnit systém vyučování a hodnocení, 34 % by více dbalo na individualitu žáka, 30 % navrhlo jinou možnost, 26 % by zavedlo přísnější tresty, 15 % by se zaměřilo na lepší přípravu učitelů a 11 % neví.

Graf č. 24: Řešení nespolupracujícího chování žáků



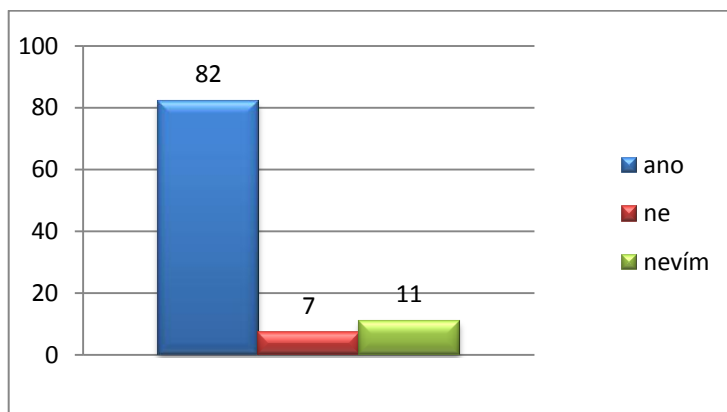
Graf č. 24: Řešení nespolupracujícího chování žáků

- změna u rodičů – 14 % („výchova rodičů, možnost postihu rodičů, spolupráce s rodiči, zájem rodičů o děti, lepší připravenost rodičů na výchovu dětí, finanční postihy rodičů...),
- osobnost učitele (2 %)
- osobní motivace (2 %)
- větší pravomoci školy (2 %),
- méně žáků ve třídě (3 %),
- vhodné psychologické metody, práce s žákem... (1 %).

Odpovědi na tuto otázku byly také velmi rozmanité a poukazují na to, že nejen žáci, ale i učitelé jsou individuálně odlišní, a proto má každý z nich na věc jiný názor a zaujímají k věci svůj vlastní postoj.

Otázka č. 20: Používáte nějakou techniku na udržení pozornosti žáků ve vyučování?

V následující otázce zjišťujeme, jestli se učitelé nějakým způsobem snaží udržet pozornost žáků. 82 % učitelů používá techniku na udržení pozornosti, 7 % nepoužívá a 11 % neví. Součástí odpovědi na otázku bylo také uvést, o jakou konkrétní techniku se jedná.

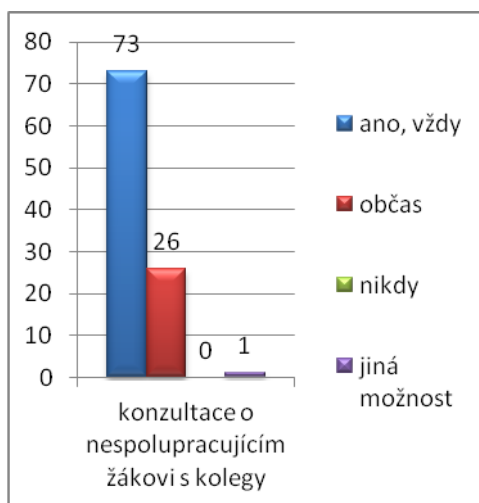


Graf č. 25: Používání technik na udržení pozornosti

Mezi nejčastější odpovědi na doplňující otázku patřilo střídání aktivit, metod a forem výuky, změna tónu hlasu (celkem 27 % učitelů), další učitelé se snaží žáky nějakým způsobem zapojit do činnosti v hodině, většinou pomocí kladení otázek (13 %) a také zaujmout žáka pomocí humoru (10 % učitelů).

Otázka č. 21: Zajímáte se o chování nespolupracujícího žáka i u ostatních vyučujících a konzultujete jej s kolegy?

73 % uvedlo, že ano, vždy se zajímají, 26 % pouze občas, 1 % zvolilo jinou možnost.



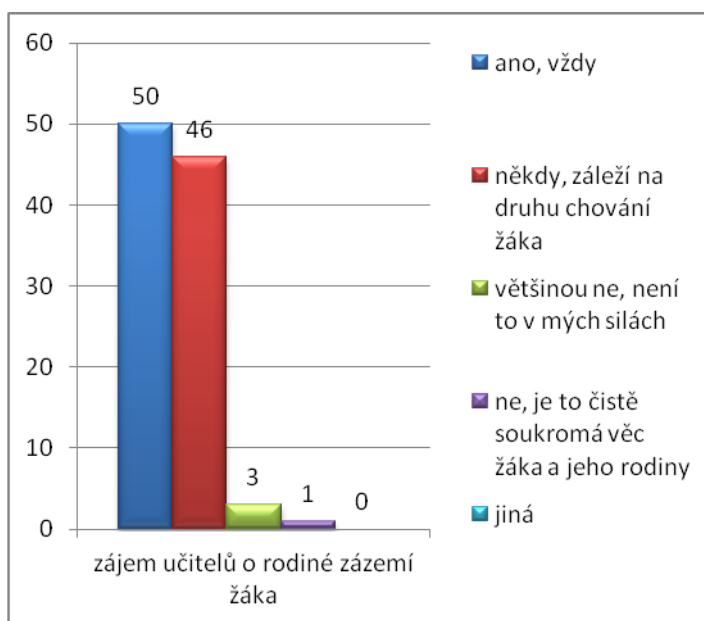
Graf č. 26: Konzultace chování žáka s kolegy

- Ano, pokud mě vyučující nebo některý jiný žák o to požádá (1 %).

Konzultovat chování žáka s kolegy, kteří ho také vyučují, by mělo být součástí práce učitele. Pokud se žák chová rušivě pouze v hodinách konkrétního učitele a u ostatních je klidný a spolupracuje, pak je zřejmé, že je bude spíše chyba v učiteli nebo jeho stylu výuky.

Otázky č. 22: Zajímáte se o rodinné zázemí žáků, u kterých se vyskytuje nespoupracující chování?

50 % se zajímá vždy, 46 % pouze někdy, podle druhu chování žáka, 3 % většinou ne, není to v jejich silách a 1 % se nezajímá, neboť si myslí, že se jedná o soukromou věc žáka a jeho rodiny.



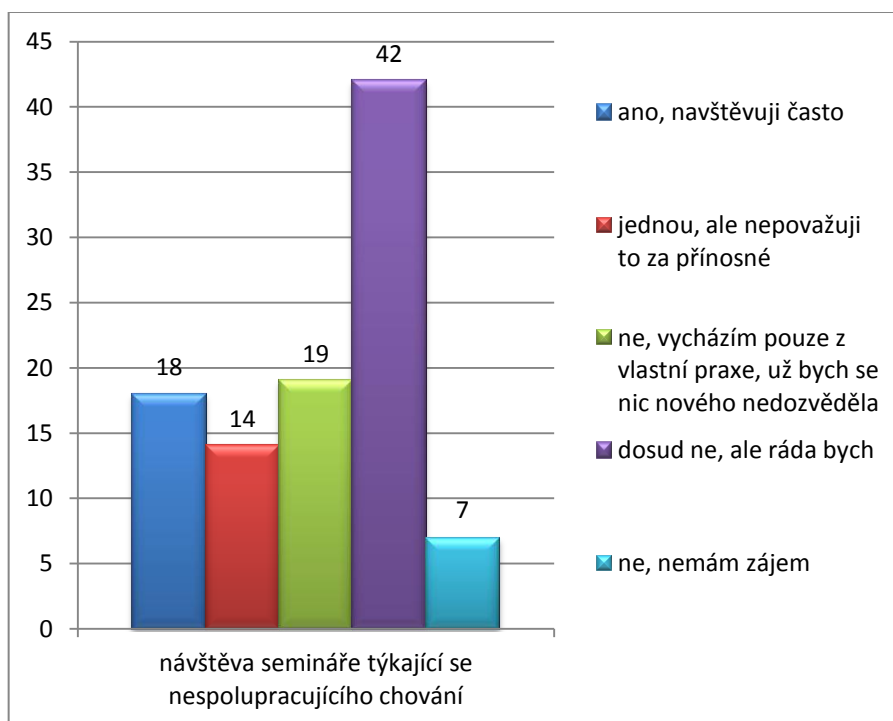
Graf č. 27: Zájem učitelů o rodinné zázemí žáka

Zájem učitelů o rodinné zázemí by měl být součástí procesu zjišťování příčiny nespoupracujícího chování, ačkoliv v této oblasti se učitel pohybuje na tenkém ledě, a je proto třeba být velmi obezřetný. Někteří rodiče se jistě rádi svěří učitelům, ale na druhé straně mnozí rodiče by za tím mohli vidět něco zcela jiného a své soukromí si chránit.

Zdali se učitelé zajímají o problematiku nespolupracujícího chování a snaží se v této oblasti dále vzdělávat, bylo cílem zjistit v posledních dvou otázkách dotazníku.

Otázka č. 23: Navštívil/a jste někdy nějaké školení/seminář týkající se nespolupracujícího chování žáků ve škole?

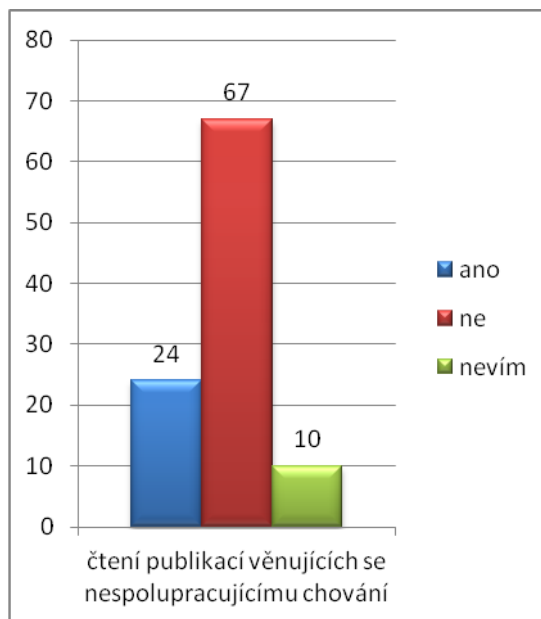
42 % učitelů dosud navštívilo žádný seminář, ale rádi by. 19 % nemá zájem, vychází výhradně z vlastní praxe a k podobným seminářům se staví skepticky. 18 % navštěvuje pravidelně takové setkání, 14 % je někdy navštívilo, ale nepovažují to za přínos, a 7 % o to nemá zájem.



Graf č. 28 : Zájem učitelů o danou problematiku

Otázka č. 24: Přečetl/a jste za poslední rok nějakou publikaci (knihu, článek) věnovanou nespolupracujícímu chování ve škole?

Poslední otázka dotazníku zjišťovala informovanost učitelů pomocí nejrůznějších publikací, tedy článků či knih zaměřených na danou problematiku. Učitelé měli také uvést název přečtené publikace. 67 % učitelů odpovědělo, že nečetlo v poslední době žádnou knihu či článek na toto téma, 24 % přečetlo a 10 % neví.



Graf č. 29: Četba publikací

Přečtené publikace:

- noviny, časopisy (4 %),
- množství různých publikací (2 %),
- Cangelosi, Čáp, Mareš, Valentová (1 %).

Z předposlední otázky se zdá, že učitelé mají zájem se nadále vzdělávat v této problematice, ale studium odborných publikací o tomto chování, jak pracovat s dětmi, jak mu předcházet apod., kterých je opravdu velké množství, je příliš neláká.

7.1 Interpretace výsledků

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků druhého stupně základní školy. Dotazník zjišťoval postoje učitelů prostřednictvím postojů k profesi, k žákům, reakcí na chování žáků a zájmu o něj a návrhů na zlepšení.

1. Jaké jsou postoje učitelů k vlastní profesi? (otázky č. 3 a 4)

Z odpovědí učitelů vyplývá, že je práce baví, dokonce 96 % z nich. Značná část z nich, 66 %, považovala za důležité poukázat na velkou náročnost povolání, což je věc známá,

ale ne příliš doceněná. Je dost možné, že se podařilo oslovit vyplněním dotazníku pouze ty učitele, pro které je učitelství posláním, a takoví, kteří na dotazník neodpověděli, by se ke své profesi i k žákům stavěli jinak.

Další otázka zjišťovala, jaké jsou vztahy učitelů s žáky, v tomto případě 71 % označilo tyto vztahy za přátelské. Zajímavé by bylo srovnat toto zjištění s výsledky, pokud by na stejnou otázku měli odpovědět žáci, zda by svoje vztahy s učiteli označili rovněž za přátelské.

Z výsledků výzkumu vyšlo najevo, že učitele jejich práce baví a jejich vztahy s žáky jsou přátelské.

2. Setkávají se učitelé s nespolupracujícím chováním častěji u chlapců než u dívek? (otázky č. 5 a 6)

U této otázky se jednalo spíše o ověření faktů, se kterými pracuje mnohá literatura. Chlapci se dopouštějí nespolupracujícího chování častěji podle 45 % učitelů, pokud se jedná o nespolupracující chování obecně. Když se zaměříme na jednotlivé druhy nespolupracujícího chování, výsledky už tak jednoznačné nejsou, u dvanácti z patnácti uvedených příkladů nespolupracujícího chování, převažuje odpověď stejně. Pouze u tří případů vedou chlapci, u nepořádnosti, žakovského humoru a tělesné agrese.

U chlapců se nespolupracující chování objevuje častěji než u dívek, zejména nepořádnost, žakovský humor a tělesná agrese.

3. Které z projevů nespolupracujícího chování patří mezi tři nejčastější? (otázka č. 6)

K zodpovězení této otázky jsme použili tabulky, kde měli učitelé na škále vyznačit, s jak častým výskytem jednotlivých druhů chování se setkávají. Učitelé označili za nejčastější *vyhýbání plnění úkolů*, *lenivost*, kdy 72 % uvedlo, že se objevuje často nebo velmi často. U *nepořádnosti* to bylo 66 % a třetím nejčastějším projevem je *rušivé mluvení*, *povídání si*, které 60 % učitelů označuje za časté nebo velmi časté. U ostatních druhů chování byly výsledky velmi rozmanité, většinou učitelé volili možnost, že se vyskytuje občas.

Nejčastěji se vyskytuje vyhýbání se plnění úkolů, lenivost, dále nepořádnost a na třetím místě rušivé mluvení, povídání si.

4. Které z projevů nespolupracujícího chování patří mezi tři nejméně časté? (otázka č. 6)

Nejméně častý výskyt byl zaznamenán u nejvíce závažných typů nespolupracujícího chování, Jednalo se o *agresi tělesnou*, kterou 42 % učitelů neudává vůbec, a 34 % se s ní setkává velmi málo. Podobně jako *opouštění místa bez dovolení*, které se vyskytuje u 42 % učitelů velmi málo a 22 % dokonce vůbec. S *agresí verbální* se setkává 45 % učitelů velmi málo.

Mezi tři nejméně časté formy nespolupracujícího chování patří tělesná agrese, opouštění místa bez dovolení a verbální agrese.

5. Jaké jsou nejčastější reakce učitelů na nerušivé nespolupracující chování? (otázky č. 7 a 8)

Odpovědi na tyto otázky byly velmi zajímavé, protože odborná literatura hovoří o tom, že lze takové chování těžko rozpoznat. Např. Cangelosi (2006, s. 230) tvrdí, že „je obtížné tuto formu neúčasti žáka na učební činnosti odhalit“. Přesto je celých 92 % učitelů přesvědčeno o tom, že toto chování spolehlivě rozpozná, a následně 66 % z nich žáka upozorní, aby dával pozor. Tedy přeruší činnost v hodině, aby žáka upozornili. Ani jeden ze sta učitelů neuvedl, že by si žáka nevšiml anebo mu to bylo lhostejné. Všichni učitelé na nerušivé nespolupracující chování reagují.

Většina učitelů spolehlivě rozpozná nespoušivé chování žáka, a většina z nich ho upozorní, aby dával pozor.

6. Jaké jsou nejčastější reakce učitele na rušivé nespolupracující chování? (otázky č. 9 a 10)

Pokud žák opakovaně vyrušuje, pak učitelé nejčastěji, v 72 %, kontaktují rodiče a snaží se vzniklou situaci řešit s nimi. Pouze v případě učitelů s praxí do 5 let se jich 61 % obrací na kolegy o radu. Mezi nejčastější kázeňské postihy na základních školách stále patří poznámky, 29 %, jedná se o způsob sdělení rodičům, že žák nespoupracoval. Převážná část učitelů zvolila jinou možnost, 31 %, svůj vlastní způsob jak reagovat na nespoupracující chování. Poznámky nejčastěji používají respondenti, jejichž praxe na základní škole je do 5 let, 46 % z nich, což je velmi překvapivý výsledek, zejména u těchto

vyučujících bychom očekávali spíše používání modernějších metod práce s rušivým žákem.

Učitelé nejčastěji kontaktují rodiče anebo je prostřednictvím poznámek informují o chování žáka.

7. Jaká příčina nespolupracujícího chování je podle učitelů nejčastější? (otázka č. 15)

Učitelé často vidí příčinu nespolupracujícího chování v osobnosti žáka a jejím vývoji, 70 %. Jejich lenost a lajdáctví je nejčastější příčinou nesplnění zadaných úkolů, jak uvedlo 80 % respondentů. Nepřípravenost žáků na zkoušené učivo je příčinou podvádění při testech a zkouškách, tuto možnost zvolilo 68 % respondentů, a jejich snaha upoutat pozornost je příčinou nepozornosti, jak uvádí 71 % respondentů.

Nejčastější příčinou nespolupracujícího chování je podle učitelů především osobnost žáka a jeho jednání: lenost, lajdáctví, snaha upoutat pozornost.

8. Jaké jsou nejčastější pocity učitelů, pokud žáci vyrušují, z hlediska jejich pohlaví? (otázky č. 1, 15, 16, 17, 18)

63 % učitelů považuje nepozornost za své osobní selhání a tato skutečnost je velmi trápí. Stejně části učitelů rušivé chování vadí zejména proto, že ruší také ostatní žáky. 73 % učitelů přiznalo, že se žákem občas nechají vyvést z míry a 51 % se občas při práci s rušivým žákem cítí bezradně.

Tuto skutečnost jsme posoudili také z hlediska pohlaví respondentů, rozdíly byly patrné pouze v případě bezradnosti. Muži si z 57 % dokážou s žáky vždy poradit, ženy se občas cítí bezradně, 56 % z nich. V ostatních případech nebyla zjištěna žádná souvislost mezi pohlavím a pocity při vyrušování, výsledky byly téměř stejné.

Učitelé považují vyrušování žáků za svoje osobní selhání, občas se nechají žáky „vyvést z míry“ a občas se cítí při jednání s žáky bezradně, zejména ženy. Vyrušování jim vadí, protože ruší také ostatní žáky.

9. Jaké řešení nespolupracujícího chování nejčastěji navrhnou učitelé podle délky praxe? (otázky č. 2 a 19)

Učitelé nejčastěji navrhnou změnu systému vyučování a hodnocení, 39 %, a také více dbát na individualitu žáka, 34 %. Značná část z nich, 26 %, se přiklání k možnosti zavedení přísnějších trestů.

Jaké navrhnou učitelé řešení, jsme posoudili z hlediska délky praxe. 61 % učitelů s praxí do 5 let považuje za řešení změnu systému vyučování a hodnocení, s touto možností se pak příliš neztotožňují učitelé s praxí delší než 20 let, zvolilo ji 22 % z nich, ti by si jako řešení představovali spíše dbát více na individualitu žáka, jak uvedlo 41 %. V ostatních případech jsou výsledky velmi podobné.

Učitelé s délkou praxe do 20 let nejčastěji jako řešení nespolupracujícího chování navrhnou změnu systému vyučování a hodnocení. Učitelé s praxí nad 20 let by spíše viděli řešení v tom, kdyby se více dbalo na individualitu žáka.

10. Jaký je zájem učitelů o nespolupracující chování žáků? (otázky č. 20–24)

Na tuto otázku jsme se snažili odpovědět pomocí pěti otázek dotazníku, kdy jsme zjišťovali, jestli se učitelé snaží v hodinách zaujmout pozornost žáka, zda se informují o jeho chování u ostatních kolegů, zda se zajímají o jeho rodinné zázemí a také o samotnou problematiku nespolupracujícího chování.

Učitelé se snaží v hodinách udržovat pozornost žáků pomocí nejrůznějších odzkoušených technik, používá je 82 % z nich, nejčastěji střídají aktivity v hodině. Pokud se u některého žáka vyskytne problém, pak se zajímají o jeho rodinné zázemí, 56 % respondentů, a také o jeho chování u dalších vyučujících, 73 % respondentů.

42 % učitelů projevilo zájem zúčastnit se semináře, který by se týkal nespolupracujícího chování, 32 % už tuto možnost mělo a využilo. Co se týče vzdělávání učitelů pomocí odborné literatury o nespolupracujícím chování, které je velké množství, tak 67 % z nich odpovědělo, že za poslední rok nic nečetli.

Učitelé se snaží žáky ve vyučování zaujmout a předcházet tím vzniku nespolupracujícího chování, zajímají se o žáka a jeho rodinné zázemí i chování. Mnozí z nich by se rádi na odborném semináři dozvěděli nové informace o tomto problému, publikace v tomto směru příliš nevyhledávají.

7.2 Závěr výzkumného šetření

Výsledky dotazníkového šetření lze považovat za velmi pozitivní, zejména z toho důvodu, že postoje učitelů k profesi jsou vesměs kladné, stejně jako k žákům.

Nespolupracující chování je podle učitelů většinou vinou žáků, ačkoliv nezanedbatelná část dokázala uznat podíl vlastní viny a viny nevhodného systému vyučování. V případě příčin byla očekávání některých odpovědí větší, než se nakonec ukázalo. Odpovědi například na otázku neplnění úkolů byly příliš jednoznačné a učitelé nedali šanci dalším variantám, stejně jako příčiny podvádění při zkoušení a testech.

Učitelé také často volili možnost vlastní odpovědi, z toho lze usuzovat, že se k vyplňování dotazníku postavili velmi zodpovědně a data jím získaná tak opravdu odpovídají skutečnosti.

7.3 Diskuse

Je překvapivé, že se učitelé přiznali k tomu, že situace s nespolupracujícím žákem občas nejsou schopni zvládnout. Nakolik jsou jejich reakce na chování žáka efektivní, zůstává otázkou.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že každý učitel má své osvědčené strategie, jak řešit nespolupracující chování, stejně tak i pohled na příčiny a způsoby řešení je velmi individuální a subjektivní.

Zajímavé by bylo získat také ze strany žáků podobné postoje k chování učitelů. Jaké jsou jejich dojmy ze školy, zda do ní chodí rádi a jaké jsou jejich postoje k samotným učitelům.

Jak lze pozorovat podle typologie učitelů i vyučovacích stylů, učitele jsou různí a jejich chování je zcela typické pro každého z nich. Problém stále vidím hlavně v tom, že nelze skutečně zjistit, jak se učitelé chovají ke svým žákům. Pokud by výzkumnou metodou bylo pozorování, byly by výsledky určitě zkreslené přítomností výzkumníka při vyučování. Nakolik se lze spoléhat na pravdivé odpovědi žáků, je také otázkou, většinou jim dospělí nevěří.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se snažili prostřednictvím dílčích výzkumných otázek výzkumu zjistit, jaké jsou postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení základních pojmů, především pojmu postoje, který byl pro tuto práci klíčovým. V dalších kapitolách jsme charakterizovali nespolupracující chování a rozdělili ho do dvou zásadních skupin. Navázali jsme charakteristikou vývoje osobnosti žáka druhého stupně základní školy a následně pak osobností učitele. Rozhodli jsme se tak proto, že se jedná o dva hlavní činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Teorie by mohla být velmi obsáhlá, zejména proto, že nespolupracující chování může mít více příčin a podílí se na něm velké množství činitelů. Rovněž odborná literatura poskytuje řadu návodů, jak zaujmout žáka a jak řešit nespolupráci ve vyučování.

V praktické části jsme se prostřednictvím dotazníků pokusili zjistit postoje učitelů k nespolupracujícímu chování. Získat odpovědi od vyučujících se ukázalo jako velmi problematické, a bylo nutné přistoupit k použití on-line dotazníků.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelé mají pozitivní vztah nejen ke škole, ale i k žákům. Ačkoliv někteří jsou si vědomi nevhodného systému vyučování a hodnocení a také nedostatků v osobě vyučujícího, přesto převažovali ti, kteří se domnívají, že chyba je především v osobnosti žáka, jejím vývoji a výchově. Učitelé zároveň prokázali zájem o chování žáků i o další vzdělávání v této oblasti.

Problematika nespolupracujícího chování je závažným problémem a tak, jak prochází školství proměnami, jsou i učitelé nuceni měnit své názory a postoje k dané problematice. Někteří prokázali, že mají ve svých názorech jasno a strategie, které si vytvořili jako řešení nespolupracujícího chování, považují za účinné.

Učitelé by se měli v této oblasti soustavně vzdělávat, absolvovat odborné výcviky a navštěvovat semináře, sledovat aktuální literaturu a snažit se vyzkoušet nové způsoby jak zaujmout žáky, popřípadě jak reagovat na jejich chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BENDL, Stanislav, 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BEŇO, Matej, 2001. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ. ISBN 80-7098-305-1.
- CANGELOSI, James S, 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7367-118-2.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- ONDRÁČEK, Petr, 2003. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo.... Informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají rušivě*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-18-6.

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 154 s. ISBN 8071786217.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8071788295.
- ŠIMONÍK, Oldřich, 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005a. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005b. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ základní škola

PPP pedagogicko-psychologická poradna

Apod. a podobně

Tj. to je

Atd. a tak dále

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Délka praxe respondentů na základní škole

Graf č. 3: Vztah učitelů k práci

Graf č. 4: Vztahy učitelů s žáky

Graf č. 5: Výskyt nespolupracujícího chování podle pohlaví

Grafy č. 6–8: Četnost výskytu jednotlivých druhů nespolupracujícího chování

Grafy č. 9–11: Výskyt jednotlivých druhů chování podle pohlaví

Graf č. 12: Schopnost zaznamenat nerušivé nespolupracující chování

Graf č. 13: Reakce učitelů na nerušivou nepozornost žáka

Graf č. 14: Reakce učitelů na vyrušování žáků

Graf č. 15: Používání kázeňských postihů ve vyučování

Graf č. 16: Příčiny nepozornosti

Graf č. 17: Příčiny nesplnění zadaných úkolů

Graf č. 18: Příčina podvádění při písemkách a testech

Graf č. 19: Příčina rušivého chování

Graf č. 20: Nepozornost žáka jako osobní selhání

Graf č. 21: Pocity učitele při vyrušování žáků

Graf č. 22: „Vyvedení učitelů z míry“ žákem

Graf č. 23: Bezradnost učitelů

Graf č. 24: Řešení nespolupracujícího chování žáků

Graf č. 25: Používání technik na udržení pozornosti

Graf č. 26: Konzultace žáka s kolegy

Graf č. 27: Zájem učitelů o rodinné zázemí žáka

Graf č. 28 : Zájem učitelů o danou problematiku

Graf č. 29: Četba publikací

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati, oboru Sociální pedagogika, a prosím Vás touto cestou o vyplnění následujícího dotazníku. Jeho výsledky budou použity při zpracování praktické části mé bakalářské práce na téma Postoje učitelů k nespolupracujícímu chování žáků na druhém stupni ZŠ. Dotazník je anonymní a zabere cca 15 minut vašeho času. Při vyplňování některých otázek lze zvolit i více variant odpovědí.

Nespolupracující chování – chování žáka, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny (Cangelosi, 2006).

1. Jste:

- muž
- žena

2. Délka praxe na základní škole?

- do 5 let
- od 5–10 let
- od 10–20 let
- 20 let a více

3. Jaký máte vztah ke své práci?

- práce mě baví
- práce mě většinou baví, ale někdy je dost náročná
- dříve mě práce bavila, teď už ne
- je to povinnost
- jiná možnost:.....

4. Jak byste charakterizoval/a Vaše vztahy s žáky?

- spíše přátelské
- mají ze mě strach
- partnerské
- nevím
- jiné:.....

5. S nespolupracujícím chováním se setkáváte častěji u:

- u chlapců
- u dívek
- u obou stejně
- nelze jednoznačně určit

6. U následujících projevů nespolupracujícího chování zvolte, jak často se podle Vás vyskytují (*na stupnici od 5–1, kdy 5 = velmi často, 4 = často, 3 = občas, 2 = velmi málo, 1 = vůbec*) a jestli se vyskytují častěji u dívek či chlapců nebo u obou skupin stejně:

(*D = dívky, CH = chlapci, S = stejně*)

Nepozornost, nesoustředěnost, denní snění	5	4	3	2	1	CH	D	S
Vyhýbání se plnění úkolů, lenivost	5	4	3	2	1	CH	D	S
Neplnění domácích úkolů	5	4	3	2	1	CH	D	S
Podvádění při testech, napovídání	5	4	3	2	1	CH	D	S
Skákání do řeči	5	4	3	2	1	CH	D	S
Žákovský humor	5	4	3	2	1	CH	D	S
Lhaní	5	4	3	2	1	CH	D	S
Nepořádnost	5	4	3	2	1	CH	D	S
Opouštění místa bez dovolení	5	4	3	2	1	CH	D	S
Agrese verbální	5	4	3	2	1	CH	D	S
Agrese tělesná	5	4	3	2	1	CH	D	S
Nezdvořilost	5	4	3	2	1	CH	D	S
Předvádění se	5	4	3	2	1	CH	D	S
Rušivé mluvení, povídání si	5	4	3	2	1	CH	D	S
Neklid	5	4	3	2	1	CH	D	S

7. Dokážete spolehlivě zaznamenat nerušivé nespolupracující chování (např. toulání myslí, denní snění)?

- ano
- ne
- nevím

8. Pokud žák nedává pozor, ale nevyrušuje (např. toulání myslí, denní snění), pak:

- nevšímám si ho
- upozorním ho, aby dával pozor
- zeptám se ho, o čem jsem mluvil/a, i když vím, že neposlouchal
- je mi to jedno, jeho chyba
- jiná možnost:.....

9. Jaké jsou Vaše reakce, pokud žák opakovaně vyrušuje? *(lze zvolit více možností)*

- navrhnu důtku či sníženou známku z chování
- snažím se žáka ignorovat
- řeším problém s vedením školy
- kontaktuji rodiče
- poradím se s kolegy
- doporučím žáka k vyšetření do PPP
- jiné řešení:.....

10. Jaké kázeňské postihy ve vyučování nejčastěji používáte?

- poznámky
- písemné tresty
- nepoužívám
- jiné:.....

11. Co jako odborník považujete za příčinu nepozornosti žáků? *(lze zvolit více možností)*

- nedostatek zaujetí pro daný předmět
- osobnost učitele a styl vyučování
- osobnost žáka a její vývoj

- nevím
- jiná možnost:.....

12. Co považujete za příčinu nesplnění zadaných úkolů (domácích i ve vyučování)? *(lze zvolit více možností)*

- lenost žáků
- nepochopení zadání
- nepozornost
- lajdáctví
- jiné:.....

13. Co považujete za příčinu podvádění při písémkách či testech? *(lze zvolit více možností)*

- nepřipravenost žáků na zkoušené učivo
- nedůvěra žáků ve vlastní schopnosti
- benevolence učitele a jeho nedůslednost
- nevím
- jiné:.....

14. Co je podle Vašeho názoru příčinou vyrušování ve vyučování (opuštění místa bez dovolení, skákání do řeči, rušivé mluvení, atd.)? *(lze zvolit více možností)*

- snaha žáka upoutat pozornost
- osobnost žáka a její vývoj
- nedostatečná autorita učitele
- způsob výuky
- nevím
- jiné:.....

15. Považujete žakovu nepozornost za osobní selhání?

- ano, velmi mě to trápí
- částečně
- ne, nemohu tuto skutečnost ovlivnit
- nevím

16. Jak se cítíte, pokud žáci v hodinách vyrušují?

- mrzí mě to
- obtěžuje mě to
- vadí mi, že ruší ostatní
- velmi mě to rozčiluje
- jiná:.....

17. Dokáže Vás někdy žák, který vyrušuje doslova „vyvést z míry“?

- ne, nikdy, vždy zůstanu klidný/á
- občas
- stává se mi to často
- jsou někteří žáci, kteří mě stále „vytácejí“

18. Měl/a jste někdy pocit, že si s žákem, který vyrušuje v hodinách, nevíte rady?

- často
- občas
- vždy si poradím
- nevím

19. Co by mohlo být podle vašeho názoru řešením nespolupracujícího chování? *(lze zvolit více možností)*

- zavedení přísnějších trestů
- lepší připravenost učitelů
- změna systému vyučování a hodnocení
- více dbát na individualitu žáka
- nevím
- jiné:.....

20. Používáte nějaké techniky na udržení pozornosti žáků ve vyučování?

- ano
- ne

Pokud ano, jaké:.....

21. Zajímáte se o chování nespolupracujícího žáka i u ostatních vyučujících a konzultujete jej s kolegy?

- ano, vždy
- nikdy
- občas
- jiná možnost:

22. Zajímáte se o rodinné zázemí žáků, u kterých se vyskytuje nespolupracující chování?

- ano, vždy
- někdy, záleží na druhu chování žáka
- většinou ne, není to v mých silách
- ne, je to čistě soukromá věc žáka a jeho rodiny
- jiná možnost:.....

23. Navštívil/a jste někdy nějaké školení/seminář týkající se nespolupracujícího chování žáků ve škole:

- ano, navštěvuji často
- jednou, ale nepovažuji to za přínosné
- ne, vycházím pouze z vlastní praxe, už bych se tam nic nového nedozvěděl/a
- dosud ne, ale rád/a bych
- ne, nemám zájem

24. Přečetl/a jste za poslední rok nějakou publikaci (knihu, článek) věnovanou nespolupracujícímu chování ve škole?

- ano
- ne

Pokud ano, jakou:.....

Děkuji za Váš čas a ochotu.