

Míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy

Bc. Silvie Hirčová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Silvie Hirčová**
Osobní číslo: **H140228**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k autonomii, kontrole a komunikaci ve výchově a vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace smíšeného výzkumu zaměřeného na zjištění míry regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy na základě modelových situací.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bendl, Stanislav. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

Deci, Edward L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology 73, 1981, s. 642-650.

Gavora, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 978-80-7315-104-1.

Kopřiva, Pavel et al. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2010. ISBN 978-80-904030-0-0.

Wróbel, Alina. Výchova a manipulace. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně11.3.2016

.....*Karel Gilme*.....

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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *Odporá-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 jim 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá mírou regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy. Teoretická část obsahuje autodeterminační teorii, motivaci žáka a jeho potřeby, vztah učitele a žáka a kázeňské problémy. Zaměřuje se na přístup učitele k žákovi. V praktické části je cílem zjistit míru regulace při řešení problémových situací žáků ve výchově a vzdělávání.

Klíčová slova: kázeň, vztah, komunikace, učitel, žák, motivace, postoj

ABSTRACT

The thesis deals with the level of regulation in the education of primary school pupils. The theoretical part contains self-determination theory, the pupil's motivation and needs, the relationship between the teacher and the pupil and disciplinary problems. It focuses on the approach of the teacher to the pupil. The goal of the practical part is to determine the degree of regulation in addressing problem situations of pupils in education.

Keywords: discipline, relationship, communication, teacher, pupil, motivation, attitude

Poděkování

Velmi děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. za odborné vedení a inspiraci při psaní diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE.....	12
1.1 TEORIE DETERMINUJÍCÍHO SEBEJÁ	14
1.2 PODPOROVÁNÍ SAMOSTATNOSTI	16
2 MOTIVACE ŽÁKA.....	18
2.1 PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKOVÍ	18
2.2 POTŘEBY ŽÁKA	21
2.3 ROZVOJ ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ ŽÁKA	23
3 INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA	28
3.1 KOMUNIKACE UČITELE	28
3.2 UČITELOVY POSTOJE K ŽÁKŮM	31
3.3 MANIPULATIVNÍ MECHANIZMY V PEDAGOGICE.....	33
4 KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY VE ŠKOLE	36
4.1 PŘÍČINY NEKÁZNĚ	36
4.2 ŘÍZENÍ A ZVLÁDÁNÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY	40
4.3 VÝCHODISKA ŠKOLNÍ KÁZNĚ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
5.1 CÍL VÝZKUMU A SPECIFIKACE OTÁZEK	46
5.2 POJETÍ VÝZKUMU.....	48
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	48
5.4 METODY VÝZKUMU	49
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	51
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	52
6.1 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	73
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
SEZNAM GRAFŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy. Výchova a vzdělávání dětí založené na uplatňování moci a kontroly jsou vyčerpávající a málo účinné. Mají negativní dopady na sebeúctu, rozvoj osobnosti a vzájemné vztahy všech zúčastněných stran. Jsou v rozporu s požadavkem na bezpečné klima ve třídě a ve škole, které je základní psychosociální podmínkou efektivní výuky. Půjde nám o autonomii žáků během jejich školní docházky. O možnosti, která vede k okamžiku, kdy kompetentní žák začne přebírat svůj rozvoj do vlastních rukou. Jak zajistíme, aby vnější řízení, tj. působení učitelů, institucí, postupně zastavilo samo sebe a dávalo větší možnosti žákovi samotnému? Možná odpověď spočívá v tom, že vnější řízení by mělo žákovi usnadňovat učení a poznávání a otevírat stále větší prostor pro žákovu autoregulaci, aby podporovalo jeho psychický rozvoj. Podpora žákovské autonomie je důležitým vývojovým cílem při formování jeho osobnosti, která ovlivňuje žákovo poznávání, tvořivost, sebepojetí. Autodeterminace v podobě vnitřní motivace pomáhá nejen jednotlivci, ale přináší prospěch i celé společnosti. Cílem diplomové práce je zjistit, jaký způsob jednání používají učitelé vůči svým žákům. Jestli uplatňují autodeterminované jednání, které nabízí možnost osobní volby a rozhodování, žák může, ale nemusí to udělat nebo řízené, kontrolované jednání, které tuto volbu neumožňuje, žák je udělat musí.

A k čemu to vlastně všechno bude? Smyslem je zjistit míru regulace ve výchově a vzdělávání a začít jednat jiným způsobem než doposud. Smyslem je přeměňovat vnější řízení žáků v účinnou autoregulaci. Začneme podporovat autonomii žáka, a tím se začne posilovat vnitřní motivace. Učitel může jednat s žákem takovým způsobem, který podporuje jeho vnitřní motivaci. K prostředkům, jak učitelé mohou dosažení vyšší úrovně autodeterminace iniciovat, patří poskytovat možnost výběru, snižovat kontrolu a projevovat dítěti uznání. Za podstatné považujeme povzbuzení, spravedlnost a úctu ke všem bez rozdílu. Každý dospělý a každé dítě si zaslouží úctu.

Paradoxní východisko školní kázně spočívá v uvědomění si faktu, že určitá míra nekázně je přirozená. Lidé nemají rádi omezení, nelíbí se jim, když se jim něco přikazuje. V životě jedince existují vývojová období, která se vyznačují vzdorem k požadavkům rodičů. Takový vzdor bývá projevem snahy o samostatnost, výrazem touhy nenechat se stále omezovat. Je to součástí lidského vývoje. V rámci školního života není cílem, abychom tolerovali

nekázeň žáků, protože je vlastně přirozená, ale abychom z drobných přestupků nedělali závěry o zkaženosti dnešních dětí a nevyvozovali z maličkostí zbytečně tvrdé postihy.

V teoretické části se zaměříme na autonomii žáka a rozvoj jeho osobnosti, kde autodeterminované jednání označuje takové, když je člověk provádí volně, nezávisle, pouze na základě své vnitřní podpory, kdy souhlasí sám se sebou a kontrolované jednání, které je vykonáváno pod vnějším tlakem. Další částí je zaměření na vztah učitele a žáka, různé druhy komunikace a konfliktní situace ve výchově a vzdělávání. Zabývat se budeme také rozvojem vnitřní i vnější motivace žáka. V poslední části se budeme věnovat kázeňským problémům ve škole. A to, jak se nekázeň projevuje, jaké jsou příčiny nekázně.

Praktická část je zaměřena na odhalení míry regulace učitelů ve výchově a vzdělávání žáků základní školy při vzniklé problémové situaci na základě kvantitativní analýzy dotazníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTODETERMINAČNÍ TEORIE

Autodeterminační teorie je spojena se jmény dvou amerických psychologů E. L. Deci a R. M. Ryan. Autodeterminační teorie zahrnuje: a) kognitivní hodnocení, které vychází ze základních vrozených potřeb – potřeby, které si sám člověk může vybírat, činnosti, které chce dělat, než aby přijímal vnější povinnosti a vnější nátlak, potřeby kompetence, potřeby vnímané vlastní kompetence, b) integrační teorie, které se zabývají zvnitřňováním chování, c) teorie kauzální, na základě které osobnost ovlivňuje motivaci (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 6).

Autodeterminační teorie obsahuje tzv. autodeterminované a kontrolované jednání. Autodeterminované jednání je takové, když se osoba chová svobodně a nezávisle, řídí se svým vlastním vnitřkem, naprosto souhlasí sám se sebou. Autodeterminované jednání nabízí volbu, rozhodnutí, jestli to udělám nebo ne. Kontrolované jednání je řízené jednání, které je činěno pod vnějším tlakem a z donucení. Kontrolované jednání neumožňuje volbu rozhodnout se. Osoba tedy musí udělat podle někoho. Autodeterminované jednání má vztah k vnitřnímu „já“. Kontrolované jednání má vnější příčinu mimo „já“ (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 7).

Věří se, že vnitřně motivující, sebeřízené učení je ideálním vzorem pro vzdělávání. Zastánci tohoto názoru naznačují, že když se studenti učí ze zvědavosti a touží po nových možnostech, jsou více zapojení ve výuce a spokojeni, rozumí učivu a mohou se více soustředit. Nedávný výzkum ukazuje, že různé vnější situace jako odměny, omezení, zprávy mohou oslabit žákovu vnitřní motivaci pro zaměřenou aktivitu. (Deci, Sheinman, Schwartz and Ryan, 1980, s. 642).

Potřeby člověka v autodeterminační teorii

Různé teorie motivace se soustřeďují na cíle lidského jednání. Autodeterminační teorie se zajímá o základní psychologické potřeby: potřeba kompetentnosti, potřeba sounáležitosti a potřeba autonomie.

Potřeba kompetentnosti znamená, když si člověk sám stanovuje své cíle a přitom má pocit vlastního úspěchu.

Potřeba sounáležitosti znamená, když cítíme uspokojení a radost z mezilidských kontaktů, máme pocit bezpečí a jistoty.

Potřeba autonomie znamená, když si člověk sám reguluje činnost podle sebe.

Jestliže budou uvedené potřeby uspokojovány, důsledkem bude zvyšování motivace, výkonu a rozvoje jedince (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 7).

Teorie sebedeterminace

Tato teorie se někdy označuje jako organismická, protože organismus je aktivní, a zdůrazňuje, že *„lidské bytosti působí na své vnitřní a vnější prostředí, aby bylo efektivní a aby uspokojovalo celou oblast jejich potřeb.....chování je ovlivňováno vnitřními strukturami, které byly kontinuálně vypracovány a zdokonaleny, aby odrážely stávající zkušenosti“* (Nakonečný, 2015, s. 121).

Self-determinace zahrnuje zkušenosti volby, preferuje volby před tlaky, drivy. Jedinec je sám zdrojem toho, co může nebo nemůže ovlivňovat. Sebe-determinace znamená ego-vztažnou motivaci, která vychází ze sebepojetí a sebehodnocení a směřuje k potvrzování pozitivního sebehodnocení a zároveň zabránění snížení hodnoty sebe sama. Self-determinace souvisí s úmyslem, znamená to, že lidé jsou si vědomi, že jsou sami příčinou svého jednání. Self-determinace je vrozená potřeba: *„intristická motivace je založena na vrozených potřebách kompetence a self-determinace“* (Nakonečný, 2015, s. 121-123).

Teorie sebe-determinace obsahuje několik konceptů. Prvním z nich je tzv. „locus of control“ a znamená vědomou lokalizaci kontroly situace. Člověk situaci má pod kontrolou nebo nemá. Koncept naučené bezmocnosti souvisí se ztrátou kontroly situace. Člověk je závislý na vnějších situacích. Naučená bezmocnost vede u lidí k depresi a nedostatku motivace. Na druhé straně kontrola situací vlivem vlastního jednání jsou silným zdrojem slasti. *„Self-determinované chování je energetizováno motivem, který vystupuje z emoce, přáním budoucího stavu uspokojení, zatímco non-self-determinované emoční chování je energetizováno přímo neintegrovanou emoci a vystupuje jako automatická, expresivní reakce“* (Nakonečný, 2015, s. 123-125).

Regulace:

Internalizace je motivační proces, který popisuje čtyři typy vnější regulace.

Vnější regulace probíhá na základě vnější závislosti, vnějších podmínek, kdy jiná osoba druhému člověku nabízí buď odměnu, nebo vzbuzuje strach z potrestání. U této formy regulace není prostor pro autodeterminaci.

Introjektovaná regulace se vyznačuje tím, že člověk plní daný úkol, ale regulaci vnitřně nepřijímá. Introjektovaná regulace požaduje přijmout určitá pravidla chování a požadavky na výkon, a proto se nedá spojit s vnitřním „já“ osobnosti.

Identifikovaná regulace je taková, kdy se člověk ztotožňuje s žádoucími hodnotami chování a sám sebe akceptuje. Identifikovaná regulace otevírá prostor pro autodeterminaci a autonomii. Pociťuje více možnost vlastního výběru. Propojuje se postupně s vlastním vnitřkem, s vlastním „já“.

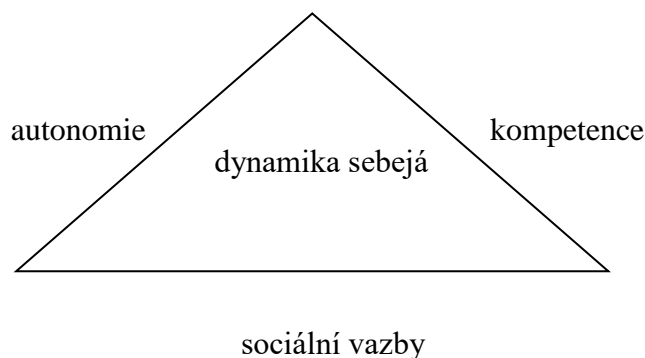
Integrovaná regulace je nejvyšší formou vnější motivace. Integrovaná regulace je plně propojená s vnitřním „já“ osobnosti. Člověk si vybírá hodnoty, které sám uznává. Integrovaná regulace vede k plné autonomnosti člověka. Tento typ regulace se objevuje v dospělosti (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 9).

1.1 Teorie determinujícího sebejá

Teorie zpracovává téma ego-vztažné motivace. Pojem „sebejá“ vyjadřuje vnitřní uspořádání duševního života člověka, který nazýváme osobnost. Zdrojem této teorie je humanistická psychologie a teorie intrinsické a extrinsické motivace. Tvoří ji sebejá a následující potřeby:

- ❖ Potřeby kompetence
- ❖ Potřeby autonomie
- ❖ Potřeby sociální vstřícnosti a vazby

Schéma potřeb:



Ego označuje jáství, self. Je to hypotetický konstrukt, který obsahuje duševní život člověka, „*fungující lidský egocentrismus, egovztažný obraz světa a egovztažnou motivaci jako z áklad psychické činoosti každého jedince. Představuje obraz sebe sama*“ (Nakonečný, 2009, s. 321).

Vztah osobnosti a ega zahrnuje vztah k životnímu prostředí a k organismu. „*Já představuje funkci, která dělá osobnost tím, čím je – integrovaným a jednotně fungujícím celkem duševního života člověka – a určuje smysluplnost jejího chování* (Nakonečný, 2009, s. 323).

Determinující sebejá je lidské fungování na základě zkušenosti volby. Vědomí, že člověk je sám příčinou svého jednání. Determinace jednání je výsledkem interakce člověka a situace, v níž se nachází. Souvisí to s koncepty intrinsické a extrinsické motivace (Nakonečný, 2015, s. 365).

Intrinsická motivace je spontánní, která přináší člověku odměnu ve formě příjemných pocitů, jako například hra u dítěte, zábava u dospělého. Extrinsická motivace je závislá na vlivu vnějších odměn a trestů. Oba druhy motivace se mohou vzájemně podporovat nebo být v protikladu. Činnost prováděna v rámci autonomie je silným zdrojem intrinsické motivace. Týká se chování, které subjektu přináší potěšení. Intrinsická motivace vyjadřuje absolutní nezávislost jednání na vnějších okolnostech, na vnějších odměnách a trestech. Je to souvislost s vědomím autonomie, kde za příčinu svého jednání považuje sám sebe (Nakonečný, 2015, s. 366).

Formy extrinsické motivace:

- Externí – odměny a tresty
- Introjikované – přijetí povinnosti a odpovědnosti
- Identifikované – ztotožnění s povinností
- Integrované – soulad jednání s vlastními postoji a hodnotami (Nakonečný, 2015, s. 369).

Mezi extrinsické odměny patří především peníze.

Teorie determinujícího sebejá se uplatňuje v pedagogice, psychologii práce, psychoterapii a psychologii sportu. Její podstatou je jádro sebejá, které zvládá konkrétní situaci a má naprostou kontrolu nad situací (M. Nakonečný, s. 371).

Emoční vývoj a socializace v mladším školním období

Ve školní třídě mezi spolužáky se dítě stále více učí různým názorům, přáním a potřebám jiných lidí. Rozvíjí se jeho sociální porozumění. Zároveň s tím se také rozvíjí schopnost seberegulace. Sebeovládání souvisí s emoční reaktivitou a volního ovládní emočních reakcí. Emoční seberegulace je podstatnou součástí sociální vyzrállosti dítěte. Dítě rozumí svým vlastním pocitům a také vnímá požadavky a postoje okolí (Langmeier, Krejčířová, 2011, s. 131).

1.2 Podporování samostatnosti

Uvádíme některé techniky, které by mohly pomoci dítěti spolehnout se sám na sebe.

- Nechat dítě samostatně se rozhodnout – dítě se samo cvičí v rozhodování, např. *„Chceš si udělat úkoly před nebo po večeři?“*
- Dát najevo a ocenit snahu dítěte – je důležité ukázat respekt, dítě tak získá odvalu vejít do problému, např. *„Dělení může být složité, je to fuška najít společného jmenovatele“*.
- Často se neptat – mnoho otázek může zasahovat do soukromí dítěte, děti chtějí mluvit svobodně, např. *„Ahoj, moc ráda tě zase vidím Petře“*.
- Nespěchat s odpovědí - dítě má svobodu v tom, že si nejdříve zkusí najít odpověď samo, např. *„Tati, odkud se bere sníh? To je zajímavá otázka. Co si o tom myslíš ty?“*
- Neodrazovat děti od naděje – je vhodné, když děti necháme zkoušet a zkoumat nové věci, např. *„Opravdu? Řekni mi o tom nápadu něco více!“* (Faber, Mazlish, 2013, s. 121-131).

Více způsobů, jak podpořit samostatnost:

- nechat dítě, aby si poradilo samo se svým tělem
- přestat s napomínáním za každou drobnost
- nehovořit o dítěti před ním
- dát svobodu dítěti v jeho odpovědi
- dát najevo respekt dítěte, že je už možná „připravené“
- neříkat příliš často „ne“ (Faber, Mazlish, 2013, s. 139)

Podstatným postojem je respekt k dítěti a také k sobě samému. Než začneme řešit nějaký problém, je důležité si uvědomit, jak se právě cítíme. Pokud cítíme vztek na dítě, měli bychom se nejdříve ponořit do sebe a zklidnit sami sebe. Následně zjistíme v jaké náladě je

dítě nebo žák a zeptat se ho: „*Můžu si s tebou o něčem teď promluvit?*“ (Faber, Mazlish, 2013, s. 109).

Jestliže odpoví kladně, tak můžeme použít následující metody řešení problému:

1. Mluvit o pocitech dítěte – dítě potřebuje cítit a vnímat, že mu učitel nebo rodič naslouchá, je důležité nespěchat.
2. Mluvit o svých pocitech – mluvit stručně a jasně o svých pocitech.
3. Pobídnout dítě, aby se zapojilo s učitelem nebo rodičem do společného hledání správného řešení – dát dítěti možnost, aby navrhlo nápady k řešení, učitel by neměl hodnotit a komentovat jeho nápady, všechny nápady jsou totiž vítané.
4. Rozhodnout, které nápady jsou vhodné a které nejsou vhodné – budeme si dávat pozor na ponížení dítěte.
5. Projít si vlastní nápad, nenechat se obviňovat dítětem – učitel je pevný a v přítomném okamžiku (Faber, Mazlish, 2013, s. 109-110).

Zákon přirozených následků

Obecně zákon přirozených následků zachovává příčinnou souvislost mezi chováním dětí a nežádoucími důsledky. U malých dětí je nutné, aby čin a jeho důsledek byl vykonán ihned. Starší děti jsou schopny své vlastní úvahy. Zákon přirozených důsledků říká, že: „*dopustí-li se děti poklesku, poučí se rychleji, budou-li moci – namísto potrestání uložením nějakého libovolně zvoleného trestu – opravdu zakusit následky svého nesprávného chování na sobě*“ (Fontana, 1997, s. 356). Tímto způsobem získávají poznání a cit pro odpovědnost. Vyvarovat bychom se měli příliš dlouhého použití přirozených následků v konkrétní situaci. Dítě to může začít vnímat jako trest od učitele. Účinek přirozeného následku se potom ztrácí (Fontana, 1997, s. 356).

2 MOTIVACE ŽÁKA

Odměny se používají ve školách a v rodinách, aby dítě bylo motivováno k požadovanému chování. Studie zjišťují, že žáci, kteří za svou účast v činnosti dostávají finanční odměnu, ztrácejí postupně zájem o vlastní činnost. Také lidé, kteří vykonávají zájmovou aktivitu, aby se vyhnuli špatným důsledkům, ztrácejí zájem. Odměny a tresty mají význam pro kontrolu žákovy chování jen po určitou dobu. Postupně totiž vedou ke snižování vnitřní motivace (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 12).

2.1 Přístup učitele k žákovi

Přístup učitele k žákovi a projevy motivace žáka v komunikaci

Učitelův přístup k žákovi tahem nebo tlakem ovlivňuje motivaci žáka, jeho aktivitu ve výuce. Metody a organizační formy práce vytvářejí možnost pro rozvoj kognitivních, komunikačních a sociálních kompetencí žáka (Mešková, 2012, s. 107).

Pro partnerský přístup je charakteristické, že žáci spontánně komunikují se svým učitelem, komentují výklad a ptají se svobodně. Žák postupně přebírá iniciativu. Žáci mezi sebou vzájemně komunikují. V partnerském přístupu existují také rizika, která mohou vzniknout při komunikaci. Žák může posouvat hranice směrem k nežádoucímu chování. Žáci se mohou orientovat směrem k nelegální komunikaci mimo obsah učiva (Mešková, 2012, s. 108).

Partnerský přístup k žákovi: tah

- Stejně šance na dialog mezi učitelem a žákem.
- Žák může svobodně pokládat otázky.
- Žáci mohou vzájemně diskutovat.
- Existence nelegální komunikace mimo obsah učiva (Mešková, 2012, s. 107).

Pro autoritativní přístup je charakteristické omezení komunikace, kdy otázky pokládá pouze učitel a jeden žák odpovídá. Ostatní žáci jsou pasivní. Učitel používá tlak v přístupu k žákům (Mešková, 2012, s. 107).

Autoritativní přístup k žákovi: tlak

- Každý žák nemůže vést dialog s učitelem.
- Žák může pokládat otázky pouze za určitých podmínek.
- Žáci vzájemně nekomunikují a nediskutují.

- Nelegální komunikace ve třídě neprobíhá. Ve třídě je vždy ticho, které je považováno za normální součást výuky (Mešková, 2012, s. 107).

Žáci mohou být také motivováni, jestliže je učení pro ně zajímavé, zábavné, vzbuzuje v nich zvědavost. Někteří učitelé mají na takové vyučování talent.

Probouzení zájmu žáků:

- Projevte zájem a nadšení pro svůj předmět.
- Dávejte najevo, jaký význam má váš obor v opravdovém světě.
- Využívejte tvořivosti a projevů žáků.
- Zajímejte se o aktivitu žáků ve výuce.
- Pravidelně obměňujte činnosti ve výuce.
- Začleňte překvapení a zajímavé činnosti.
- Zadávejte žákům soutěživé a problémové úkoly.
- Propojujte učení a zájem žáků o jiné činnosti.
- Oslňte svůj obor (Petty, 1996, s. 48).

Tresty a odměny

Učitelé motivují žáky hodnocením jejich práce a chování. Jestliže žák nemá vnitřní motivaci, tak učitel začne používat prostředky vnější motivace. Trest a pochvala jsou obvyklé pobídky a také slouží i jako nástroje k „ovládání“ (Mešková, 2012, s. 116).

Je nevhodné, pokud je dítě trestáno za něco, za co vlastně nemůže a pokud je trestáno soustavně. Pokud dítě trpí neschopností a méněcenností, tak může být trestání nebezpečné pro jeho rozvoj (Matějček, 2012, s. 61).

Trest, sankce

Trest se považuje za negativní formu motivace. Jeho účelem je zabránit jedinci v nežádoucím chování. Ke změně chování žáka používáme tlak. Pro žáka je daleko horší lhostejnost učitele než oprávněný a spravedlivý trest (Mešková, 2012, s. 116). Trest reguluje chování jedince způsobem, který vyjadřuje negativní hodnocení (Čapek, 2008, s. 31).

Rizika a důsledky motivace žáka trestem

- Trest postupně ztrácí motivační účinek. Žák se stává vůči sankcím imunní.
- Jedná se o motivaci tlakem.

- Žák, který dlouho nemá nad sebou kontrolu, se vrátí ke svému nežádoucímu chování, začne být pasivním a má povrchní přístup k práci.
- Pod vlivem tlaku žák může reagovat agresivně, útočně, provokativně (Mešková, 2012, s. 116).

Při hledání alternativy trestu se nejdříve věnujeme svým emocím i emocím toho druhého. Problém řešíme ihned. Řešením je nahradit trest spoluúčastí a vrátit problém žákovi. Použijeme také techniky efektivní komunikace (Mešková, 2012, s. 117).

Ukážeme si, jaké jsou rozdíly mezi tresty a důsledky:

Trest vytváří přizpůsobivost, závislé jednání na jiné osobě, pocity viny, pocit, že jsme zlí, vede k agresivnímu jednání, vede k pomstě a odplatě u dětí.

Důslednost souvisí s činy dítěte:

Dítě musí jasně pochopit důsledky ještě předtím, než překročí hranice. Důsledek je založený na partnerském vztahu mezi dospělým a dítětem. Důsledek je založený na vzájemném respektu. Důsledek se vyjadřuje klidným a důrazným hlasem. Důsledek musí být pro dítě jasný a srozumitelný (Rogge, 2005, s. 56).

Pochvala jako odměna

Pochvalu použijeme jako pozitivní formu motivace. Účelem pochvaly je podpořit žádoucí chování jedince. Vedeme žáka k upevnění vhodného chování tahem. Odměna reguluje chování způsobem, který vyjadřuje pozitivní hodnocení a žákovi přináší radost (Čapek, 2008, s. 31).

Rizika a důsledky motivace žáka pochvalou

- Snížení vnitřní motivace o danou činnost. Podstatná je odměna.
- Stoupá závislost na odměně.
- Pochvala naznačuje nerovnocenný vztah, protože moc má ten, který chválí ve skutečnosti. Za pochvalou se skrývá moc a manipulace.

Pochvalu můžeme nahradit oceněním, povzbuzením žáka, pozitivní zpětnou vazbou (Mešková, 2012, s. 117).

Chvála a kritika

Jak bychom měli chválit a kritizovat?

Správná kritika

Správná kritika by měla být konstruktivní. Měla by jasně dát najevo, co je špatné a jak to lze napravit. Měla by být raději pozitivní než negativní. Podpoří se tím lepší přijímání kritiky (Petty, 1996, s. 58).

Chvála je jednou z forem tzv. „pozitivního posilování“. Zaměřujeme svou vnímavost k žakovým úspěchům než k jeho neúspěchům. Chválu můžeme posílit přímým zrakovým kontaktem. Ocenění by měl získat každý žák (Petty, 1996, s. 58).

Formy pozitivního ocenění

Vnější ocenění:

Učitel: naslouchá žákovi se zájmem, přijímá žákův názor, používá žakovu práci jako vzor, projevuje zájem o jeho práci, tráví čas s žákem, prožívá s žákem legraci, projevuje k žákovi úctu, známkuje a hodnotí, dává pohledem, úsměvem najevo důvěru a spokojenost s jeho výsledkem, vystavuje práce, dává vyznamenání, respektuje žáka a žakovu práci.

Vnitřní ocenění:

Pocit spokojenosti ze zvládnutí úkolu, získávání znalostí a dovedností, dosažení osobních úspěchů (Petty, 1996, s. 58-59).

2.2 Potřeby žáka

Potřeby vyjadřují stav nedostatku něčeho a přirozenou reakcí je činnost, která vede k dosažení rovnováhy. Podle teorie A. H. Maslowa nejvyšší motivací je uspokojování lidských potřeb. Lidské potřeby jsou uspořádány podle hierarchie do pěti úrovní. Co je důvodem pro práci učitele, aby byly uspokojovány potřeby žáka? Pokud žákovi nedovolíme uspokojit jeho původní potřebu, žák začne reagovat způsobem, který se může učiteli zdát jako nepřiměřený, rušivý, neoprávněný. Pokud učitel vytvoří prostor pro uspokojení potřeb, pak může vést žáky k vzájemnému uznání, respektu, důvěře, spolupráci a seberealizaci žáka (Mešková, 2012, s. 99).

Uspokojení lidských potřeb vede k tomu, že se v činnostech i vztazích cítíme fyzicky, psychicky a sociálně v pohodě. Základní lidské potřeby jsou motorem, který pohání naše činnosti a chování (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 190).

Teorie základních lidských potřeb pro pochopení chování dětí:

Na základě této teorie si učitelé mohou uvědomit, že pokud je chování dítěte v pořádku, jsou naplněny potřeby dítěte. Pokud není chování dítěte v pořádku, dítě vyrušuje ostatní, je možné, že jeho potřeby nebyly uspokojeny. Dítě se může cítit unaveně, nedostatečně přijaté ostatními. Je velmi důležité porozumět příčinám nesprávného chování dětí (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 190).

Fyziologické potřeby

Patří sem potřeba dýchání, přijímání tekutin a potravy, vylučování, rozmnožování, aktivity, odpočinku a spánku. Žák se potřebuje cítit fyzicky dobře. Neuspokojení těchto potřeb vyvolává u žáka neklid a nesoustředěnost. Žák začne být pasivní, apatický, agresivní. Neuspokojení těchto potřeb má vliv na kvalitu učení. Žák může cítit hlad, bolest, únavu, nudu, napětí, neklid. Nepohoda negativně ovlivňuje chování.

Potřeba bezpečí

Patří sem potřeba ochrany, jistoty, pocit, že věci mají svůj řád, strukturu. Neuspokojení této potřeby přináší pocit ohrožení – strach, úzkost, nejistotu, vztek, zmatek, agresivitu, pasivitu, bojácné chování, uzavřenost, snaha o únik.

Potřeba sounáležitosti, lásky

Patří sem potřeba někam patřit, být přijímán, takový, jaký jsem. Každý potřebuje, aby byl druhými přijat takový, jaký je. Každý má potřebu milovat a být milovaný. Potřeba patřit někam je důležitou součástí lidské motivace. Neuspokojení této potřeby přináší jedinci pocit smutku, osamělosti, nejistoty, zbytečnosti, hněv, usilování o pozornost.

Potřeba sebeúcty, uznání

Potřeba cítit se jako hodnotná lidská bytost, být přijímán. Neuspokojení této potřeby vyvolává pocity nespravedlnosti, zbytečnosti, méněcennosti, hněv, beznaděj, nenávisť. Žák může reagovat nadřazeností, agresí nebo pasivitou.

Potřeba seberealizace, sebeaktualizace

Potřeba růstu, rozvíjení, rozvoje sám sebe. Neuspokojení této potřeby přináší bolest, beznaděj, ztrátu smyslu života, své identity. Žák může reagovat ponížením sám sebe, pasivitou, odmítáním spolupráce s učitelem (Mešková, 2012, s. 97-101).

2.3 Rozvoj zdravého sebevědomí žáka

Sebevědomí

Každý si o sobě utváříme svůj vlastní obraz a tento obraz je zrcadlem toho, co se o sobě dozvíme od jiných lidí. Sebevědomí je posuzování vlastní ceny, kompetence, hodnoty, informací o sobě. Sebevědomí má každý člověk jinak vyvinuté. Sebevědomí se posuzuje v komunikaci s druhými lidmi. V interakci s lidmi se projeví, jak jsem uznáván a respektován druhými (Sedláčková, 2009, s. 21).

- Sebevědomí je souhrn zahrnující racionalitu, intuici, emocionalitu, tělesnost.
- Sebevědomí je uvědomění si vlastních možností.
- Sebevědomí je součástí individuality, vzájemných sociálních vztahů já a okolí (Sedláčková, 2009, s. 22).

Mezi vnější vlivy působící na sebevědomí žáka kromě rodiny, patří škola. Škola je první významnou institucí, která ovlivňuje žáka. Tato instituce je pro dítě daleko mocnější než rodiče, protože musí respektovat nařízení školy. Škola ovlivní další rozvoj osobnosti dítěte. Škola dokáže ovlivnit dětské sebehodnocení významným způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující pro další pokrok dítěte (Sedláčková, 2009, s. 51).

Hodnocení

Školní hodnocení může svými rozhodnutími žákovi hodně pomoci, ale také hodně ublížit. Celkově je ve zvyku je používat subjektivní hodnocení, protože učitelé mají ve své kompetenci právo i povinnost hodnotit kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování (Sedláčková, 2009, s. 52).

Sebehodnocení

Sebeúcta je podstatná pro vlastní sebedůvěru a psychickou vyrovnanost. Jakou má člověk sebeúctu, závisí na tom, jak sám sebe hodnotí, jak je spokojený sám se sebou v různých oblastech života. Selhávání ve škole může být důvodem pro pokles sebeúcty. Nízká sebeúcta významně snižuje žákovu motivaci k činnosti. Dobrým směrem se učitel vydá, když zaměří svou pozornost na pracovní postup a ne na konkrétního žáka. Tím posiluje spolupráci se žákem. Pozitivní sebehodnocení je významné a posilující pro žákovu sebeúctu. Pozitivní hodnocení snižuje žákovu úzkost z vnějšího hodnocení (Sedláčková, 2009, s. 55).

Úspěch a neúspěch

Je známé, že opakovaný neúspěch snižuje sebedůvěru. Vzniká riziko „nálepkování“ neúspěšných žáků. Na základě porovnávání svých výsledků s výsledky spolužáků dochází k posuzování vlastního úspěchu či neúspěchu. Jestliže žák zažívá více neúspěchu než úspěchu ve srovnání s ostatními, jeho sebeúcta a sebevědomí se snižuje. Úroveň aspirace žáka je ovlivňována aktuálním výkonem a dlouhodobou zkušeností (Sedláčková, 2009, s. 56).

Učitel

Mohou existovat situace, kdy žákovo sebehodnocení snižuje učitel. Žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a jsou posuzováni nezaopatřeni. Musí cítit, že jsou rovnocenně přijímáni. „*Učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadržovat, ani si na nikoho zasednout*“ (Sedláčková, 2009, s. 57).

Na základě subjektivních hodnocení žáků vznikají preferenční postoje učitelů k nim. Jedná se o příčiny:

- Představy učitele o ideálním žákovi – konfrontace skutečnosti a představy o žákovi, jaký žák doopravdy je a jak si ho představujeme
- První dojem – jak působí žák na učitele, učitel se nechá ovlivnit názory ostatních kolegů (Sedláčková, 2009, s. 58).

Takové informace ovlivní postoj učitele k žákovi a zařadí si žáka do preferenční stupnice.

Snižování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích

Situace, které snižují sebevědomí žáka:

- Náročné úkoly – žák musí řešit úkoly, které nezvládne, protože jsou nad jeho úroveň
- Negativní emoční vztah ve výchově – podoba autokratického ovládnutí, řízení, příkazování, vyhrožování trestem
- Zesměšňování – působí žákovi frustraci
- Tresty
- Nespravedlivé hodnocení (Sedláčková, 2009, s. 59).

Posilování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích

Situace, které posilují sebevědomí žáka:

- Povzbuzování - podporujeme schopnosti dítěte, přijímáme děti, takové jaké jsou, projevujeme dítěti důvěru, komunikujeme s ním, vedeme dítě k úspěchu, podporujeme sebedůvěru a sebeúctu.
- Pochvaly a odměny - odměna přináší uspokojení potřeb, libost a radost. Pochvala může mít formu úsměvu, kladného hodnocení,
- Zvládnutelné a přiměřené úkoly – děti potřebují uznání, ocenění, potřebují být akceptovány (Sedláčková, 2009, s. 61).

Role učitele při utváření charakteru žáků

Působení školy na rozvoj charakteru osobnosti žáků je velmi podstatná. Klíčovou úlohu zastupuje osobnost pedagoga na třech úrovních:

- Osvojení a užívání pravidel za účelem vzájemného fungování lidských vztahů
- Odpovědnost pedagogické profese
- Učitel jako model, učitel je vzorem pro chování ve společnosti

Připravenost pedagoga na úspěšné působení ve škole, je podmíněno:

- Jeho zájmem a motivovaností rozvíjet charakter žáků
- Jeho kvalitními znalostmi z oblasti psychologie, etiky, filozofie, pedagogiky
- Jeho dovednostmi a schopnostmi ovlivňovat vývoj charakteru žáků (Vacek, 2013, s. 160).

Rozvíjení charakteru žáků považujeme za velmi podstatné ve škole. Bez tohoto působení jsou sebekvalitnější znalosti, dovednosti učitele málo platné. Pedagog, který je nemotivovaný, se projevuje tzv. restriktivním přístupem k žákům. Motivovaný pedagog je takový učitel, který považuje za samozřejmost vývoj žáka po všech stránkách. Bere na vědomí odpovědnost za celého žáka (Vacek, 2013, s. 161).

Sebeúcta je z pohledu komunikace, vztahů, výchovy velmi důležitá. Sebeúcta patří k přirozeným potřebám každého člověka. Podpora sebeúcty dítěte je významná pro jeho vztahy s ostatními dětmi i dospělými, pro jeho rozvoj osobnostní kompetence a také je důležitá jako prevence patologických jevů. K rozvoji sebeúcty pomáhají pozitivní zkušenosti. Pokud dítě prožívá bezpečné vztahy, úspěšně zvládá úkoly, sebezřetiví, přesvědčení, že dítě je hodnotná bytost, respektující postoj k dítěti. Naopak ponížit sebeúctu může podmíněné sebezřetiví, ocenění pouze v případě, že dítě bude splňovat požadované nároky, kritické reakce (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 208-212).

Mezi mylné přesvědčení, které brání respektovat děti, patří přesvědčení, že děti nejsou schopné být samostatné, děti záměrně zlobí dospělí. K opravdové sebeúctě je podstatný respektující přístup k dítěti, respektovat důstojnost dítěte, takové, jaké je. Dítě je jedinečné. Při problémové situaci mluvit o konkrétním správném nebo nesprávném chování, ale nemluvit o charakteru dítěte, jestli je dítě špatné nebo dobré (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 208-212).

Komunikace založená na respektu umožňuje výběr. K takové komunikaci patří aktivní naslouchání, empatie, já-výrok, vyjádření ocenění a uznání. Dítě, které má zdravou sebeúctu, dokáže navazovat harmonické vztahy a dokáže spolupracovat s ostatními. Respektující přístup znamená důvěřovat dítěti v jeho schopnosti a zodpovědnost (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 213).

Zdravá sebeúcta slouží jako imunitní systém, protože dítě s dobrou sebeúctou je více odolné proti sociálně patologickým jevům (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 215).

Partnerský a mocenský přístup k dětem ve výchově a vztazích:

Partnerský přístup vyjadřuje rovnocennost vztahu a spolupráci. Mezi základní hodnoty patří svoboda, možnost volby. Mocenský přístup jde proti těmto hodnotám. Partnerský přístup dospělých k dětem je velmi podstatný, aby se z dětí stali zodpovědné osoby, které budou řešit problémy. Také skrytá poselství jsou podstatná ve vztahu. Jedná se o sdělení, které charakterizuje vztah, jaký k sobě lidé mají. Poselství se skrývají v tónu hlasu, mimice. Dítě si jej ani neuvědomuje, ale nějak se cítí. Obsahem autoritativní výchovy je trestání a kontrola. Autoritativní výchovu charakterizuje nerovnost, nadřazenost a podřízenost. Používají se mocenské prostředky – závislost dítěte, ponižující komunikace, rozhodování dospělého, podceňování názoru, lhotejnost k prožívání dítěte. Naopak partnerský přístup k dítěti charakterizuje rovnocennost a respektování důstojnosti dítěte. V rovnocenném vztahu může dítě vyjádřit svůj názor, své návrhy řešení problému. Dospělý projevuje zájem o jeho prožívání. Dospělý si váží dítě (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 14 – 18).

Respektovat druhého znamená:

Nezraňovat lidskou důstojnost, nečinít nikomu to, co nechceme, aby někdo činil nám. Přijmout druhého i s jeho odlišností, problémy, neporovnávat kdo je lepší a kdo je horší. Každý je prostě jiný. Partnerský přístup se vyjadřuje také neverbální komunikací. Vyjadřuje se

celkovým chováním. Respektujícím přístupem rozvíjíme a uspokojujeme jejich sebeúctu, ukazujeme, jaké má být správné chování. Děti naučíme respektujícím chování, když se budeme chovat k dětem s respektem (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 9-14).

Respektovat druhého, neznamena nechat si všechno líbit. Existují výchovné a komunikační způsoby, kterými můžeme sdělovat požadavky, řešit situace, vyjádřit, co se mi líbí a nelíbí. Nepodmíněný respekt – každý má právo být respektován bez ohledu na věk, pohlaví, rasu. Každý se chce cítit jako hodnotná lidská bytost. Pokud to tak není, mohou vzniknout vážné psychické poruchy (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 14).

Mocenský přístup se může projevat také formou milého chování k dítěti. Může se jednat o situace „milé manipulace“. Další formou mocenského vztahu může být ochraňující výchova. Jedná se o fyzickou převahu dospělého, dospělý využívá závislosti dítěte. Důsledkem mocenské výchovy bývá vzdor a poslušnost. Moc slouží jako prostředek k dosahování cílů. Opačným významem poslušnosti je zodpovědnost. Podstatou zodpovědnosti jsou vnitřní hodnoty a chování, podle kterých se řídíme. Mocenský model nám říká, abychom přinutili druhého dělat, co je správné. Partnerský model nám říká, že tyto věci mají takový smysl a takové důsledky a očekáváme, že udělá to, co je správné (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 18-21).

Autorita má dva významy. Mocenská autorita a přirozená autorita. Přirozená autorita souvisí s respektem a uznáním. Ten, kdo se k nám chová respektujícím způsobem, nás ovlivňuje, a proto je taková autorita žádoucí. Poskytuje pocit bezpečí a respekt (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 19).

Určování hranic je velmi důležité ve výchově. Pokud děti nemají jasně stanovené hranice, přestávají mít pocit bezpečí. Zjišťují, kdy hranice platí a kdy neplatí. Následně to v nich vyvolává nejistotu, která může přejít až v agresivní jednání (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 13).

3 INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA

Interakce učitel – žák znamená „*vzájemné působení učitele a žáka*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 110).

Interakce znamená „*Vzájemné působení jedinců na sebe navzájem, které může mít různé formy: od pasivního přizpůsobování se až po záměrné ovlivňování a manipulaci*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 110). Interakce souvisí s komunikací (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 110).

Zdá se, že většina standardně používaných pedagogických postupů vede u žáků spíše k pocitu neustálé vnější kontroly.

Používáním nenásilné komunikace v interakcích s druhými lidmi nebo ve skupině rozvíjíme svou přirozenou schopnost vcítění. Je to přístup, který může být efektivně uplatněn také ve školách. Nenásilná komunikace podporuje naslouchání, respekt, empatii. Nenásilná komunikace se dále využívá k mediaci konfliktů různých možností (Rosenberg, 2013, s. 26).

Jak je podstatné naslouchat žákům? Komunikace se žáky by měla být oboustranná. Je důležité předávat sdělení žákům, ale také přijímat sdělení od nich. Monolog se po krátké době stane pro žáky nudný. Naslouchání žákům, pozorování jejich sociálních kontaktů, čtení jejich písemných ukázek, vnímání jejich reakcí, je šance zjistit, jací žáci ve skutečnosti jsou, jaké mají myšlenky, jaké jsou jejich ideály, jaké jsou jejich hodnoty, jaký je jejich charakter. To vše je důležité pro učitele, aby mohl stanovit učební činnosti, organizaci školní práce na základě jejich potřeb (Cangelosi, 1994, s. 101).

Láska je součástí života, je to život. Je přítomna jak uvnitř, tak vně, láska je podporuje a právě respekt k člověku zabraňuje tomu, aby bylo dítě kontrolováno a manipulováno. Respekt znamená, že „*okolní organismy nezasahují do procesů vnímání, hodnocení a rozhodování, nic neruší jejich interakci řízenou zevnitř a jejich vlastní vývojové procesy*“ (Wildová, 2010, s. 91).

3.1 Komunikace učitele

Pedagogická komunikace je zaměřená na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Má intencionální, kognitivní, motivační a regulační aspekty. Účastníky pedagogické komunikace jsou učitelé, žáci i rodiče. Aby komunikace dosáhla pedagogických cílů, musí se řídit

určitými pravidly. Komunikace ve škole obsahuje verbální i neverbální způsoby (Mešková, 2012, s. 15).

Učitel si často neuvědomuje skryté poselství v komunikaci s žáky. Je to až sekundární informace, která je skryta ve způsobu komunikace. Vyjadřuje postoj k někomu. Žák vnímá tuto skrytou informaci velmi citlivě. Reaguje na skryté poselství a ne na primární informaci a na základě toho si vytváří vztah k učiteli (Mešková, 2012, s. 29).

Pedagogická komunikace se vyjadřuje slovně i neverbálně: intonací hlasu, tempem, mimikou, gestikulací. Učitelé se svými žáky komunikují rozdílným způsobem. Žáci většinou poznají, jaký způsob komunikace vyjadřují, co se za jejich komunikací skrývá: ke komu má učitel kladný postoj a ke komu záporný postoj, lhostejný, nebo jak žáka hodnotí učitel (Čáp, 1993, s. 329).

Na základě skrytého poselství komunikaci dělíme na efektivní a neefektivní.

Neefektivní komunikace

Mezi znaky neefektivní komunikace patří zaměřenost na osobu, negativní postoj, nadřazenost a mocenský vztah k žákovi. Tímto vzniká negativní vliv na vztah žáka a učitele.

Příklady neefektivní komunikace:

Výčitky, obviňování – snižuje sebeúctu žáka

Poučování, vysvětlování, moralizování – nadřazený postoj učitele vůči žákovi

Náрек, citové vydírání – skrytý útok na žáka v emoční rovině

Zdůrazňování vlastních zásluh – povyšování se nad žáka

Nálepkování – odrazujeme žáka od toho, aby se stal lepším, aby na sobě více pracoval a zlepšoval se v činnosti

Direktivní příkazy – dává najevo, kdo je tady pánem a kdo je nula ve vztahu

Vyhrožování – učitel projevuje ve skutečnosti svou bezmoc a žák může reagovat agresivně

Křik, hlasitý verbální projev – učitel vyjadřuje své nezvládnuté emoce a žák může reagovat agresivně a může se stáhnout do sebe

Porovnávání – ničení zdravého sebevědomí žáka

Řečnické otázky – nedání prostoru žákovi, aby se vyjádřil a vnitřně motivoval

Urážky, ponižování – učitel dává najevo svou moc, která hluboce zraňuje osobnost žáka, spolupráce a důvěra je zničena

Ironie, shazování – zraňujeme osobnost žáka (Mešková, 2012, s. 30-31)

Efektivní komunikace

Příznivě ovlivňovat druhé můžeme také pomocí technik efektivní komunikace. Mezi techniky efektivní komunikace patří:

Popis, konstatování – zaměřujeme se konkrétně na situaci, která se stala v daném okamžiku, nezaměřujeme se na žáka, který to udělal

Informace, oznámení - vyjadřujeme se k současné situaci a stavu

Vyjádření vlastních potřeb, očekávání – vyjádříme jasně najevo, co potřebujeme v první osobě

Možnost volby – rozvíjíme kritické myšlení žáka, vnitřní motivaci žáka, žák cítí za vlastní rozhodnutí větší odpovědnost

Technika dvou slov – stručnost a jasnost v komunikaci, komunikujeme pohledem a gestem

Prostor pro spoluúčast a aktivitu – vnitřní motivace žáka, jeho aktivita

Popis a informace, popis a spoluúčast, informace a očekávání, informace a výběr (Mešková, 2012, s. 32-33).

Komunikace učitele v přístupu k žákovi tlakem a tahem

Přístup učitele k žákovi významně ovlivňuje vztah žáka k učiteli nebo k vyučovacím předmětům.

Symptomy přístupu učitele tahem:

- Učitel jedná jako provokatér, umí vtáhnout žáka do děje, emoce podporují aktivitu žáka, učitel projevuje své emoce při komunikaci
- Projevuje neformální přístup k žákovi, otevřenost, humor, odlehčuje vážné věci.
- Přistupuje k žákovi jako k lidské bytosti, vnímá žáka, povzbuzuje ho, oceňuje ho.
- Přistupuje k žákovi jako partner, dává žákovi na výběr, umožňuje mu rozhodovat se, podporuje jeho samostatnost, svobodu.
- Jedná ve vztahu kooperace s žákem.

- Učitel je schopen připustit si vlastní chybu, vytváří prostor pro vzájemnou diskusi (Mešková, 2012, s. 51).

Symptomy přístupu učitele tlakem:

- Učitel prožívá emocionální neutralitu až emocionální odpor, žáka nedokáže zaujmout.
- Projevuje formální přístup k žákovi, neosobní vztah, chlad, osobnost žáka se ztrácí. Nesdílí společně s žáky.
- Orientace na výkon. Podstatný je výkon. Ponižující jednání vůči žákovi.
- Prosazování moci nad žákem, síla moci, žák nemá možnost volby, žák to musí udělat.
- Mezi učitelem a žáky je silná bariéra.
- Učitel dokazuje svou moudrost, jediné učitel má pravdu, tendence k manipulativnímu jednání s žáky (Mešková, 2012, s. 51).

Na závěr této kapitoly si uvedeme některé vlastnosti jedince, který zdravě komunikuje:

Věří sám v sebe, vzhledem k situaci je empatický, vstřícný, neústupný, dokáže jednat v kompromisu a pomoci druhým, neobviňuje druhé, dokáže pozorně naslouchat, jedná až na základě zjištění celé konkrétní situace, je otevřený změnám, dokáže neutralizovat konflikty a napětí, nezamlouvá a nemlží. K dalším charakteristikám zdravé komunikace patří bezprostřední reakce, zájem o druhého, reciprocita, humor, uvolnění (Vybíral, 2009, s. 227-233).

3.2 Učitelovy postoje k žákům

Učitelův postoj k žákům charakterizuje hodnotící vztah. Obsahuje rozumové poznání i citové hodnocení žáka. Učitel reaguje na pedagogické situace, skupiny žáků, jednotlivce stejným způsobem.

Učitelovy postoje se vyznačují:

- Výběrovostí
- Orientovaností (postoj kladný, záporný nebo neutrální)
- Intenzitou (síla postoje)
- Zobecnělostí
- Přenosností (přenášení postojů na další situace)

- Stálostí (postoje se těžce mění) (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 132).

Učitelův postoj může být k někomu kladný, k někomu záporný nebo neutrální.

Výrazně kladný postoj učitele k určitým žákům

Jedná se o aktivní a iniciativní žáky. Nejvíce se hlásí, jsou ukázněni, plní požadavky, podřizují se příkazům. V učení jsou chytří, samostatní, nepotřebují pomoc od učitele. Učitel tyto žáky nechává samostatně pracovat, nedává jim průběžnou zpětnou vazbu, je si jistý, že to zvládnou. Nekritizuje žáky ve výuce. Tímto jednáním jim projevuje důvěru, sympatie, kladný postoj. Žáky chválí veřejně před třídou a lidmi.

Mírně kladný postoj učitele k určitým žákům

Žáci, kteří nejsou ve výuce příliš aktivní. Málo se hlásí, jsou pomalejší, ale snaží se. Potřebují pravidelnou kontrolu, pomoc učitele, zpětnou vazbu, podrobnější pokyny, více pozornosti od učitele a více energie. Učitel přistupuje spíše individuálně k žákům, soustřeďuje se na žákovo učení. Projevuje žákům svůj zájem a snaží se pomáhat jim. Podporuje žáky v jejich zlepšení při učení a práci ve třídě.

Neutrální postoj učitele k určitým žákům

Jde o pasivní žáky. Vyhýbají se očnímu kontaktu, málo se hlásí. Komunikace mezi učitelem a žákem je omezená. Učitel je nemůže hlouběji poznat a rozvíjet je. Učitel nemá individuální přístup, je neosobní a citově se nezapojuje s žáky. Učitelovy představy jsou povrchní a zkreslené.

Záporný postoj učitele k určitým žákům

Jde o žáky, kteří jsou živý, vyrušují, vykřikují, zlobí. Patří mezi podprůměrné žáky. Mají kázeňské problémy ve škole, někdy jsou agresivní. Nedokážou samostatně pracovat, nedokážou se soustředit na učení, nedokážou vytrvat v učení. Učitel žáky napomíná, vyhrožuje trestem, kritizuje, nekomunikuje veřejně. Neposkytuje jim zpětnou vazbu (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 134-136).

Jestliže učitel jedná neobjektivně, zaujatě, nespravedlivě, ovlivňuje svým postojem negativně atmosféru ve třídě, vzniká napětí mezi učitelem a žáky, narušují se vztahy mezi žáky, snižuje se celková kvalita pedagogické činnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 136).

3.3 Manipulativní mechanizmy v pedagogice

Díky manipulaci mohou učitelé, vychovatelé realizovat své pedagogické cíle na svých žácích. Důsledkem je kontrola a vliv nad žáky.

Pojem „**pedagogická manipulace**“ můžeme definovat jako: „*speciální metody a techniky působení pedagoga na žáky, které vedou k jejich zpředmětnění čili podrobení zvláštní kontrole a vlivu, prostřednictvím kterých lze skrytě realizovat stanovené pedagogické cíle*“ (Wróbel, 2008, s. 72).

Pedagogickou manipulaci dělíme na individuální, skupinovou a kolektivní. Podle způsobu jejího vzniku na spontánní a cílenou.

Uvedeme si některé metody pedagogické manipulace:

- Omezení svobody myšlení
- Neustálé změny pravidel chování
- Lichocení
- Zatajování informací před žáky
- Vzbuzování dojmu svobodné volby
- Vyvolávání soutěživosti
- Vyvolávání pocitu viny
- Prosazování autorit (Wróbel, 2008, s.72)

Metody manipulace se dělí na strategie „všemoci“ a „vševědění“. Znamená to, že žáci jsou neustále přesvědčováni v tom, že učitel je nejmoudřejší a má nad nimi veškerou moc (Wróbel, 2008, s. 73).

Manipulativní strategie:

- **Strategie velké lži** – účelem jednání je vynucení si poslušnosti. Strategie, která snižuje žákovu sebejistotu a vytváří tak pocit závislosti na učiteli.
- **Strategie zveličování ega** – učitel používá vůči žákovi skryté násilí
- **Strategie bezmoci** – jednání, na základě kterého získá učitel kontrolu nad žákem v situaci, kdy se žák cítí bezmocný. Takové jednání zasahuje pocit subjektivity, snižuje vlastní hodnotu a sebevědomí, které je účinnou obranou proti manipulaci. Snižují se sebeobrané prostředky proti manipulaci.

- **Strategie přátelského nepřítele** – účelem je, aby se proti jednomu žákovi obrátili všichni v jeho okolí. Žák si má uvědomit, že učitel je jeho jediným přítelem a pomocníkem v takové situaci (Wróbel, 2008, s. 74).

Další nejčastější manipulativní techniky jednání:

- **Fragmentace** – jedná se o výběrové prezentování obrazu skutečnosti. Ty obsahy, které nevyhovují manipulátorovi, jsou vyčleněny. Následkem takového jednání je dezorientace a informační chaos.
- **Aktuální informovanost** – jedná se o rychlé tempo předávání informací, umění komunikace. Čím lépe dokážete komunikovat, tím účinněji můžete ovlivnit názory druhých.
- **Ingraciace** – zakládá si na získávání přízně adresáta manipulace, jeho sympatií, náklonnosti, lásky, ochoty pomáhat. Osoba, která manipuluje, jedná tak, aby vypadala atraktivně v očích manipulovaného, vytvoří falešný obraz své osoby.
- **Manipulace pomocí stereotypu** – jedná se o výběrové sdělování obsahu. Tato manipulace deformuje obraz osoby, jevu, hodnotí je negativně a současně zakrývá pozitivní vlastnosti.
- **Sugesce** – důležitou roli hrají sugestivní hesla, přirozenost jazyka a impresivní funkce jazyka.
- **Techniky manipulace s podvědomím** – jedná se o formy působení, kdy si manipulovaná osoba neuvědomuje, že je právě ovlivňována. Poznává se to na základě výsledku, který je pro jedince překvapením. Manipulace působí na změny v psychice jedince (Wróbel, 2008, s. 76-78).

Významným fenoménem ve společnosti je fenomén moci. V lidské společnosti se moc nachází všude. V jednom pojetí je moc chápána jako „*možnost uplatnění něčeho přání nad přáními druhých*“ (Bedrnová, Nový, 2001, s. 9-10).

- **Moc trestající** – spravedlivý trest s proviněním, jedná se o osobní a veřejné pokáráání, vyhrožování
- **Moc kompenzační** – nabízí odměny
- **Moc podmíněná** – snaží se o změnu přesvědčení, víry, postojů, důležitou roli hraje komunikace, pracuje s ovlivňováním

Tři nástroje prosazování moci – odměna, trest a podmíněná moc – se obvykle kombinují (Bedrnová, Nový, 2001, s. 10).

Také ve školách se uplatňuje moc. Žáci se učí vztahům ve společnosti, k přírodě a je to období, kdy je žák nejvíce zranitelný z pohledu ovlivňování žáka. Škola má tedy významnou společenskou roli (Bedrnová, Nový, 2001, s. 14).

Moc v komunikaci ve školní třídě:

Komunikace se realizuje v rovině obsahové a vztahové. V rovině obsahové se předávají informace a v rovině vztahové se vytvářejí vztahy mezi učitelem a žákem. Moc znamená „*schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí*“ (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 232).

Třída je místo, kde se používá moc. Učitel ji může využít, aby dosáhl poslušnosti u žáků. Následně může tak vydávat příkazy, hrozby, tresty. Mocenský přístup vyvolává dvě reakce u žáků. První reakcí je vzepření se, revolta, touha pomstít se. Druhá reakce je podřízení, které je důsledkem strachu. Žák vztahuje své chování k učiteli. Jeho volba chování se nevztahuje k němu samotnému. Mocenský přístup učitele neumožňuje žákům učit se samostatnosti (Auger, Boucharlat, 2005 s. 75).

Co je moc?

„*Moc člověka v nejširším významu slova je souhrn všech pomůcek, kterých může užívat, aby se domohl nějakého zdánlivého budoucího dobra. Moc je buď původní, nebo zprostředkující*“ (Koukolík, 2010, s. 33).

Současná definice: „*Moc je měřítko schopnosti nějaké entity kontrolovat své prostředí včetně chování jiných entit. Jestliže je entitou jedinec nebo lidská skupina, pak je moc měřítkem jejich schopnosti kontrolovat chování, případně i myšlení a citění jiných lidí a jejich skupin, což lze docílit agresí i manipulací*“ (Koukolík, 2010, s. 35).

Podoby moci můžeme rozdělit do dvou skupin: agresivní a manipulativní (Koukolík, 2010, s. 35)

4 KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY VE ŠKOLE

V poslední době se kázeň ve škole stává námětem filmového zpracování, obsahem novinových zpráv i náplní rozhovorů v rodinách a ve školách. Jak vypadá paradox dobře ukázněné školy? Znaky dobře ukázněné školy se vyznačují zájmem žáků o školní práci, zájmem spolupráce žáků a pochopením učitelů. Harmonický stav předpokládá snahu ze strany učitelů a dalších pracovníků školy. Nelze spoléhat na zázrak v podobě ideálních žáků, se kterými nebudou žádné problémy. Do školy chodí děti ze sociálně zanedbaného a znevýhodněného prostředí, dále děti z rozvrácených rodin, děti s poruchami chování aj. Každé dítě s sebou do školy přináší nejrůznější návyky ze svých rodin. Docílit přijatelné kázně obnáší spoustu práce, času, úsilí, odhodlanosti a trpělivosti (Bendl, 2011, s. 13-14).

Problémové chování můžeme definovat jako: „*chování, které je pro učitele nepřijatelné*“ (Fontana, 1997, s. 337).

4.1 Příčiny nekázně

Nekázeň žáků ve škole není záležitostí jedné příčiny, ale je ovlivněna také vnitřními (biologickými) a vnějšími (výchova, prostředí) faktory. Diagnostikování příčin školní nekázně je vysoce důležité kvůli preventivním opatřením a řešení nekázně. Na základě příčiny chování dítěte se volí také metody a prostředky. Jestliže chtějí učitelé vést žáky k prosociálnímu chování a předcházet nežádoucímu chování žáků, je velmi důležité, aby své žáky dobře poznali, pocítili jejich potřeby, zkoumali příčiny deviantního chování. Za problémovým chováním žáka se totiž může ve skutečnosti skrývat psychická bolest nebo volání o pomoc (Bendl, 2011, s. 69).

Chování dětí není ovlivněné jenom jedním faktorem, ale podílí se více faktorů na chování člověka, které se mezi sebou různě kombinují. Výsledkem toho, jak se člověk bude chovat, do jaké míry bude ukázněný, je kombinace biologických, sociálních, fyzikálních, situačních faktorů. Existuje tzv. začarovaný kruh, který se označuje jako kruhová kauzalita – problémy s chováním v jedné oblasti zvyšují nežádoucí chování v jiné oblasti a zpětně se zesilují problémy v původní oblasti (Bendl, 2011, s. 73-74).

Přehled některých faktorů, které se mohou podílet na nekázní žáků:

- Činitele individuálně psychologické povahy – patří sem vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, nadání, zdravotní stav, citová a sociální zralost.

- Činitele sociologické povahy – patří sem rodinné prostředí, školní prostředí, sociální skupiny, organizace.
- Faktory biologické – vrozená agresivita, funkce nervové soustavy, hladina testosteronu a serotoninu, činnost amygdaly, temperament, autismus, porucha pozornosti s hyperaktivitou.
- Faktory duchovní – absence smyslu života, hodnotová orientace.
- Faktory sociální – rodina, škola, kamarádi, mediální násilí, kriminalita
- Faktory biologicko-sociální – inteligence, sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav.
- Faktory fyzikální – počasí, architektura školy, prostor ve třídě, technické vybavení ve třídě a nábytek
- Faktory situační – okamžitá atmosféra ve třídě, momentální nálada, hluk ve třídě, hospitace,
- Faktory kombinované – kombinace více faktorů (Bendl, 2011, s. 75-78).

Jiné příčiny nevhodného chování žáků:

- Nuda – činnost, která dlouho trvá, je velmi snadná pro žáky, nepřiměřená nebo nezajímavá pro žáky, v tomto případě se žáci brzy začnou nudit.
- Dlouhotrvající duševní námaha – školní činnost obnáší také hodně psychického úsilí, které se projeví na žácích, někdy je taková činnost obtížná a namáhavá.
- Neschopnost splnit zadaný úkol – někdy se stává, že žáci nerozumí zadání nebo je úkol příliš náročný, proto nejsou schopni splnit takový úkol.
- Projevy sociálního chování – vztahy ve třídě mohou být přátelské nebo konfliktní a stává se, že aktuální situace mezi žáky se mohou přenášet do hodiny a narušovat průběh výuky.
- Nízká sebedůvěra žáka ve školní práci – na základě minulé zkušenosti selhání žáka se stane to, že žák přestane cítit důvěru ve vlastní schopnosti, aby byl úspěšný. Jako důsledek to přináší nezájem zapojit se do školní práce, protože cítí strach z dalšího možného selhání.
- Emoční problémy – žák může být šikanován nebo zanedbáván rodiči a vyvolá to v žákovi různé emoční problémy, takový žák usiluje také o pozornost učitele a spolužáků.

- Nepřítomnost negativních důsledků – pokud žák začne vyrušovat ve výuce, učitel by měl okamžitě reagovat, aby se takové nežádoucí chování nenavýšovalo (Kyriacou, 1996, s. 97-98).

Negativní sebehodnocení a jeho příčiny

Hledání a nacházení hranic u dětí

Provokativní překračování hranic často souvisí s nestanovenými pravidly ve výchově. Proto si uvedeme některá závazná pravidla:

1. Pravidla a hranice nejsou jasně formulovány. Děti potřebují znát, co v dané situaci smějí a co nesmějí. Pravidla a hranice jsou skryté. Aby, je děti zjistili, tak neustále zkoušejí a testují, kam až mohou zasáhnout.
2. Rodiče a učitelé si nestanoví a neprojeví vlastní hranice, komunikují v rovině „se“: „To se nedělá“. Děti jsou velice vnímavé, a proto by učitel měl své požadavky a své pocity vyjadřovat v rovině „já“: „Moc se zlobím“, „Ruší mě to“. Tímto jednáním dáváme najevo své osobní hranice a děti se mohou snadněji orientovat.
3. Nejasně artikulované stanovení hranic: „Už jsem ti to několikrát opakoval“. Učitel musí dát najevo rozhodnost v těle i v hlase, protože děti na postoj učitele reagují. K dětem se musí dostat pocit, že to učitel myslí naprosto vážně.
4. Učitel nesmí kritizovat osobu, ale zaměřuje se na konkrétní situaci. Děti musí cítit, že je učitel přijímá, i když právě porušují dohodnutá pravidla.
5. Pokud dítě vnímá, že hranice jsou nepřiměřené, začne si to spojovat s trestem od učitele a jeho reakce může být boj o moc takovým způsobem, že opakovaně porušuje pravidla. Učitel by měl znovu promyslet způsob stanovení hranic.
6. Je důležité, aby byly promyšlené důsledky a přirozené následky porušení pravidel (Rogge, 2009, s. 70-71).

Rušivé chování z pohledu individuální psychologie

Za rušivé chování se považuje takové chování, které se odkloňuje od běžné normy. Reakce na takové chování vede k mocenskému konfliktu, který nelze považovat za žádoucí jev v pedagogické práci. Je důležité, abychom porozuměli problematickému chování dítěte. Budeme se zabývat individuální psychologií Alfreda Adlera. Nehodnotí se chování člověka objektivně, ale snaží se přijít na souvislosti subjektivního prožívání, myšlení a jednání

v interakci se sociálním prostředím. Pochopit problematické chování žáků je možné na základě následujících znaků, které charakterizují jedince:

- Sociální aspekt – každý člověk je spjat se svým sociálním okolím od narození až do smrti, je v kooperaci společenství lidí
- Aspekt finality – každý člověk jedná v subjektivním kontextu smysluplně a cíleně
- Aspekt aktivity – každý člověk se snaží ovlivňovat interakci s druhými lidmi
- Aspekt neuvědomělosti – každý člověk si ne vždy uvědomuje svůj podíl na dění v životě (Ondráček, 2003, s. 30-31).

Reakce na rušivé chování

Žáci, kteří nevěří svým schopnostem a sami sobě, utvářejí situace tak, aby se vyhnuli konfrontaci s úkolem. Člověk, který se vyhýbá selhání, nemůže zažít pocit uspokojení z překonávání překážek. Dochází k frustraci, protože každý člověk má potřebu vážit si sám sebe. Následně má jedinec tendence k uspokojení přes pocity moci nad druhými a pocity vlastní důležitosti. Jedinec chce být středem pozornosti, uráží a zraňuje ostatní. Projevy takového chování vyplývají z faktu, že jedinec neguje to, na čem mu skutečně záleží.

- Vynucení pozornosti – pokud učitel začne věnovat pozornost rušivému chování žáka, kterého napomíná, přesvědčuje, snaží se ho přimět, aby s tím přestal, potom se žák stává středem pozornosti. Žák dostává potvrzení, že jeho chování je účelné a bude ho zase opakovat a bude usilovat o pozornost. Jak lze reagovat jinak? Učitel by mohl sám od sebe vnímat přítomnost žáka s pozitivním hodnocením. Žák možná přestane vyrušovat. Učitel začne navazovat krátký a častější kontakt se žákem.
- Boj o moc – pokud se učitel rozzlobí, protože je žák neposlušný, učitel začne žákovi nařizovat, jak se má chovat, začne vyhrožovat různými sankcemi. Učitel začne uplatňovat mocenské nástroje, aby zvítězil nad žákem. Bojem o moc se vždy narušuje vzájemný vztah učitele a žáka. Jak může učitel reagovat jinak? Nejdříve by se měl učitel naučit zvládat své emoce vzteku a hněvu vůči žákovi, protože tento vztek je vnímán učitelem osobně. Učitel by měl zůstat klidný a být lhostejný k dalšímu rušivému chování.
- Odplata či msta – žák může zvyšovat intenzitu rušivého chování v rámci boje o moc. Učitel to vnímá jako napadení žákem a má tendenci oplácet žákovi jeho způsob chování. Žák reaguje opakovaně trestáním učitele. Vzniká kruh negativních a

zraňujících reakcí. V takové situaci je nutné, aby učitel nebral útoky žáka osobně. Učitel by se měl snažit o zlepšení vztahu.

- Dokázání neschopnosti – učitel začne pochybovat o svých odborných schopnostech a kvalitách, protože žák je pasivní, rezignovaný, žák přestává reagovat ve výuce. Nejistý žák je totiž vnitřně přesvědčený o své neschopnosti, a proto rezignuje. Učitel by měl přestat s kritikou a hodnocením výkonu žáka, měl by se soustředit na úspěchy žáka, měl by počítat s tím, že to bude dlouhodobý proces (Ondráček, 2003, s. 38-43).

4.2 Řízení a zvládání školní třídy

Problémy s řízením a zvládáním třídy často souvisí s celou třídou. I ta nejlepší třída může provokovat učitele, protože právě nastoupil do třídy jako nový učitel. Proto si uvedeme některá pravidla a pokyny, které může učitel provádět ve své třídě:

1. Učitel by měl zaujmout třídu – pokud třídu zajímá učitelův výklad, nebude činit žádné vážné problémy.
2. Učitel by se neměl chovat podivně – neměl by projevovat neobvyklou řeč, neobvyklé oblékání, gestikulaci, protože tím může dráždit žáky.
3. Učitel by měl být zábavný – učitel může žertovat se žáky, používat humor ve výuce, může být veselý, smát se i svým chybám, schopnost připojit se k obecnému smíchu je znakem vlastní hodnoty. Učitel by neměl vždy trvat na své důstojnosti, žáci se mohou potom pokoušet o narušení přehnané důstojnosti. Smysl pro humor je pro žáky velmi povzbudivý.
4. Učitel by se měl vyvarovat vyhrožování – vyhrožování slouží k ovládnutí dětí, naopak hrozby mohou ještě více napomáhat nežádoucímu chování ze strany žáků, žáky to bude ještě více dráždit. Učitel se v očích žáků stane spíše „slabým“.
5. Spravedlnost učitele – nespravedlnost může totiž vyvolat vzdor a nepřátelství ze strany žáků. Spravedlnost znamená důsledné jednání s dětmi a dodržování slova.
6. Učitel by neměl podléhat hněvu – žáci vnímají rozčilení učitele a jeho neovládnutí se, nezvládnutí situace.
7. Učitel by neměl být příliš důvěrný – pro učitele je vhodné postupně poznávat svou třídu, aby měl učitel zdravý odstup a respekt, učitel vystupuje ve škole jako autorita a pokud je příliš důvěrný vůči žákům, v dětech to může vyvolat zmatek.

8. Poskytování příležitosti pro odpovědnost – je dobré, když žáci dostanou možnost převzít odpovědnost do svých rukou, protože si uvědomí realitu ve třídě, co se tam děje, učitel jim tímto způsobem projevuje důvěru.
9. Usměrnování pozornosti – usměrnování pozornosti konkrétních žáků, kterých se týká nepozornost.
10. Žádné pokořování dětí – pokořování přináší velmi negativní důsledky na duševní vývoj jedince, je to útok na status dítěte.
11. Být ve střehu – je podstatné uvědomění si, co se právě teď ve třídě děje, být bdělý v situacích, učitel by měl být i fyzicky flexibilní kvůli dětem, které si neví rady s prací.
12. Pozitivní vyjadřování – učitel by měl zaměřovat pozornost na to, čeho chce dosáhnout ve své třídě než na negativní komunikaci, která může spíše žáky vyprovokovat k nežádoucímu chování.
13. Jistota – učitel by měl působit sebejistě a pevně, nejistý učitel vzbuzuje v dětech spíše negativní reakce, nejistý učitel totiž očekává od žáků nespolupráci a žáci mu to splní.
14. Pořádek ve věcech – dobře připravená organizace výuky má také vliv na chování žáků, připravená organizace spočívá také v tom, že žáci přesně vědí, co mají dělat a nemají čas vyrušovat v hodině. Učitel je pečlivě připravený na hodinu, má všechny potřebné pomůcky a materiály.
15. Dát najevo, že má učitel děti rád – učitelé, kteří mají hezké vztahy se svými žáky, dokážou dávat krásné věci, dokážou naslouchat, porozumět, dokážou dávat radost z vyučování, záleží jim na úspěchu žáků. V takovém vztahu budou žáci reagovat s úctou a respektem (Fontana, 1997, s. 349-353).

4.3 Východiska školní kázně

Ujasníme si, jak má vypadat profil ukázněného žáka a jakým způsobem chceme pokračovat ve výchově a vzdělávání (Bendl, 2011, s. 191).

1. Profil ukázněného žáka – východiskem není pasivně ukázněný a poslušný žák, který se automaticky podřizuje a který je ukázněný pouze pod dohledem dospělého. Sebekázeň znamená chovat se správně i bez přítomnosti dospělé osoby. Zajímá nás posílení aktivního momentu kázně, kdy kázeň považujeme za aktivní projev dítěte. Ideálním žákem je takový žák, který se řídí školním řádem, podílí se na utváření harmonického klimatu ve škole.

2. Respektování potřeb dítěte – vycházíme z potřeb humanistické psychologie Abrahama H. Maslowa. Lidské potřeby je nutno respektovat a zároveň spojit respektování s potřebami ostatních ve škole. Mělo by se pracovat na souladu potřeb dítěte, školy a společnosti.

3. Prospěšnost kázně – dodržování norem by mělo vést ke kultivaci charakteru pro samotného žáka, spolužáky a celou společnost.

4. Naplňování práv dítěte – metody pro dosahování kázně by měly být v souladu s principy humanismu. K základním dokumentům, které ochraňují děti před nelidskými zacházeními, jsou Listina základních práv a svobod nebo Úmluva o právech dítěte.

5. Dosažitelnost kázně – z historie lidstva, běžné školní praxe je jasné, že kázeň je dosažitelná. Volíme takové způsoby kázně, které jsou přiměřené věku a individualitě žáka. Je v silách každého jednat správně, pokud se jedná o nároky přiměřené věku a individualitě žáka.

6. Přirozenost nekázně – jedná se o uvědomění skutečnosti, že určitá míra nekázně je dítěti přirozená. Žádný člověk nemá rád, když je omezován, když je mu něco příkazováno. Ve školní praxi není cílem tolerovat nekázeň žáků, ale nedělat z maličkostí závěry, že děti jsou zkažené (Bendl, 2011, s. 191-194).

Přístup učitelů k „problémovým“ žákům:

Přijetí – je podstatné, jakým způsobem učitel vejde do třídy, zda je pozdraví u příchodu, žáci by měli mít pocit, že jsou učitelem přijímáni.

Tělesný postoj – stačí, když se učitel usměje na své žáky, pohled udělá mnoho.

Respekt vůči žákovi – respektujeme žákovi schopnosti i nedostatky, respektujeme, jací jsou, přijímáme žáka i s jeho nedostatky.

Potřeba být k dispozici – naslouchání žákům je velmi důležité.

Uvolnění – důležitý je humor, uvolnění a chvíli se zasmát společně

Osobní vztah – žáci mají rádi, když je učitel přirozený vůči žákům, chová se přirozeně

Nutnost zachovat klid – jestliže je učitel klidný, žáci budou také klidní, napětí ve třídě se uvolní, protože čím více je učitel v napětí, tím je napjatější situace ve třídě.

Překonání odstupů – jestliže žák odmítá pracovat, nebrat jeho postoj osobně, ale dívat se na problém s lehkostí (Auger, Boucharlat, 2005, s. 52-53).

Základní strategie v situacích, jak reagovat na nesprávné chování dětí:

1. Věnovat pozornost emocím

Stává se, že trestáme, protože nezvládáme své emoce. Jsme právě naštvaní, neuvědomujeme si své pocity a tím můžeme dítěti ublížit. Je velmi dobré, když si připustíme své emoce, co právě cítíme. K tomu je vhodné použít „já-výroky“, které nám pomohou vyjádřit sebe sama, co právě prožívám a neublížíme tak druhé straně. Dalším způsobem, jakým můžeme reagovat, je empatická reakce (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 140).

2. Spoluúčast druhé strany na řešení situace a náprava

Dospělí často reagují na nesprávné chování dětí tímto způsobem: přestupek-domluva-trest. Tady je podstatné komunikovat s dítětem a dát mu možnost rozhodování o věcech, které se ho týkají. Dospělý často používá monolog, který pouze vyjadřuje, co má dítě udělat. Dospělý totiž nekomunikuje s dítětem, ale mluví na něho. Důsledkem monologu je neefektivní komunikace typu poučování, porovnávání, výčitky, obviňování. Místo toho může dospělý vyzvat dítě, aby hledalo řešení, dát dítěti na výběr (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 140).

3. Opatření

Základní strategií je vrátit problém dítěti. Např. „*Co s tím uděláš?, Co navrhuješ?, Jak to budeme řešit? Chceš mi to říct nebo napsat?*“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 140). Pokud by tento způsob nevedl k nápravě, budeme hledat řešení, které nebude zhoršovat situaci. Dítěti dáme na výběr, dáme mu šanci. Je velmi důležité, jaká slova použijeme a také jakým tónem komunikujeme (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 140).

Mezi opatření patří také fyzická převaha dospělého. Rozlišujeme mezi zneužitím moci a přiměřenou fyzikou převahou. Jedná se například o situace, kdy se řeší konflikt. Opatření má být dočasné. Některé jiné problémy se mohou řešit v rámci celého společenství, například ve třídách. Je vhodné kombinovat individuální řešení problémů s problémy všech ostatních, kteří se podílejí na řešení problému (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 145). Také formou kapesného se děti mohou učit a podíle na úhradě škody. Jedná se o výchovnou metodu. Finanční spoluúčast má výchovný účinek. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová, 2015, s. 147).

Rozdílné představy učitelů a žáků o ideálním pedagogovi (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 95).

Uvedený průzkum uvádí charakteristiky „dobrého“ a „špatného“ učitele:

„Dobrý učitel“:	„Špatný učitel“:
a) Kvalita organizace a učení	a) Kvalita organizace a učení
<ul style="list-style-type: none"> • co nejvíce chce naučit ve škole 	<ul style="list-style-type: none"> • nezájem o žáky, jen přednáší
<ul style="list-style-type: none"> • učení prezentuje formou hry, kvízu, soutěže 	<ul style="list-style-type: none"> • látku dobře nevysvětlí, žáci si musí doma sami prostudovat učivo
<ul style="list-style-type: none"> • učivo je pro žáky zajímavé, učení je jako pohádka 	<ul style="list-style-type: none"> • neumí učit, neví, co žáky zajímá, žáci se nudí ve výuce
<ul style="list-style-type: none"> • má čas na všechno, naslouchá názorům žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • nedokáže se vcítit do pozice žáků
b) Vztah k dětem	b) Vztah k dětem
<ul style="list-style-type: none"> • učitel je veselý, rád žertuje, má dobrou náladu 	<ul style="list-style-type: none"> • projevuje odstup od žáků, nežertuje, nesměje se
<ul style="list-style-type: none"> • je přátelský, chápající 	<ul style="list-style-type: none"> • děti si nepřitáhne k sobě
<ul style="list-style-type: none"> • maličkosti nebere vážně 	<ul style="list-style-type: none"> • dělá problémy
<ul style="list-style-type: none"> • dokáže pomoci a zastat si žáka 	<ul style="list-style-type: none"> • zajímá ho jen probrané učivo
c) Spravedlivé rozhodování	c) Spravedlivé rozhodování
<ul style="list-style-type: none"> • naslouchá žákům, ať projeví vlastní názor 	<ul style="list-style-type: none"> • zakládá si na své pravdě, žáci nemají pravdu
<ul style="list-style-type: none"> • dokáže uznat vlastní chybu 	<ul style="list-style-type: none"> • obviňuje ostatní žáky
<ul style="list-style-type: none"> • dodržuje dohody, zjišťuje, co se doopravdy stalo v situacích 	<ul style="list-style-type: none"> • nedodržuje dohody, neprověřuje skutečnost v situacích
<ul style="list-style-type: none"> • důsledky si nese pouze ten žák, kterého se to týká 	<ul style="list-style-type: none"> • důsledky si odnesou všichni žáci
	<ul style="list-style-type: none"> • trvá na svém názoru o žákovi, není ochoten změnit názor, má své oblíbence

Tab. 1. Dobrý a špatný učitel

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zjištění míry regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy. K tomuto zjištění jsme realizovali kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum byl realizován proto, aby nám poskytl zjištění míry a regulace v přístupu učitele k žákovi, jakým způsobem učitel komunikuje s žákem. Podstatné bylo zjistit, jaký postoj převládá v přístupu učitele k žákovi. Analýza výsledků vychází z dotazníků, které byly rozdány učitelům základních škol.

5.1 Cíl výzkumu a specifikace otázek

Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je zjistit míru regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy. Máme zjistit, jaký postoj nejvíce převládá v přístupu učitele k žákovi při řešení problémových situací. Dalším cílem je zjistit, jestli existují rozdíly mezi prvním a druhým stupněm v přístupu učitele k žákovi, také jestli existují rozdíly z hlediska věku učitelů.

1. Jaká je míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy?

1.1 Jaká je míra vysoce kontrolujícího jednání učitele k žákovi?

1.2 Jaká je míra mírně kontrolujícího jednání učitele k žákovi?

1.3 Jaká je míra mírně autonomního jednání učitele k žákovi?

1.4 Jaká je míra vysoce autonomního jednání učitele k žákovi?

2. Jaký postoj učitelů převládá ve vztahu k řešení problémových situací žáků?

3. Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy?

3.1 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání?

H1 Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání.

3.2 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně kontrolujícího jednání?

H2 Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně podporujícího jednání.

3.3 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání?

H3 Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání.

3.4 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání?

H4 Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání.

4. Jaké jsou rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků základní školy?

4.1 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů?

H5 Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů.

4.2 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním učitelů?

H6 Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním učitelů.

4.3 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a jednáním mírně podporující autonomii?

H7 Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a jednáním mírně podporující autonomii.

4.4 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů vysoce podporující autonomii?

H8 Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a jednáním vysoce podporující autonomii.

5. Jaká je míra regulace u jednotlivých problémových situacích ve výchově a vzdělávání žáků základní školy?

5.2 Pojetí výzkumu

Na základě stanoveného cíle jsme zvolili kvantitativní druh výzkumu. Kvantitativní výzkum vychází z přesvědčení, že existuje objektivní realita, která není závislá na našich pocitech. Tento výzkum se vymezuje jako záměrný a systematický, při kterém se pomocí metod zkoumají, ověřují, verifikují, testují hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráška, 2007, s. 12). Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat. Zjišťuje rozsah, četnost jevů. Výzkumné údaje se vyjadřují v číselné podobě. Hlavním cílem v kvantitativním výzkumu je třídění údajů a interpretace příčin existence nebo jejich změn (Gavora, 2008, s. 34).

5.3 Výzkumný vzorek

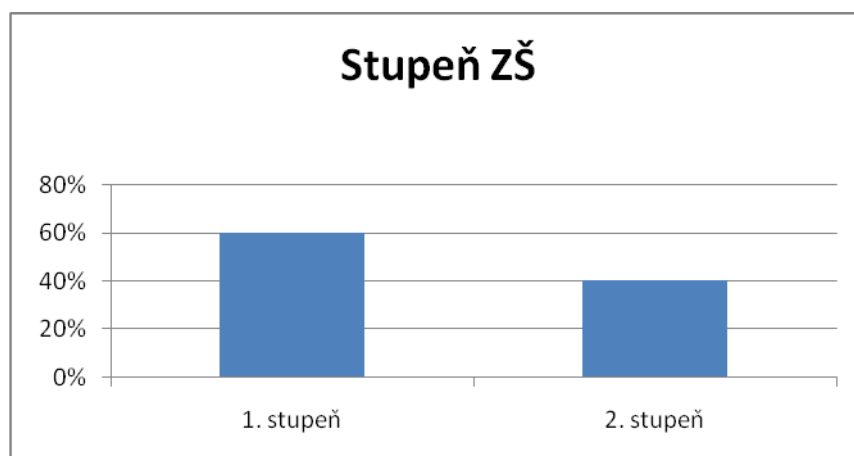
Ve výzkumu jsme zvolili záměrný výběr výzkumného vzorku, kde nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka. Výzkumný vzorek tvoří učitelé prvního a druhého stupně základní školy. Konkrétně se jedná o základní školu Rosice u Brna, Zastávka u Brna a Tetčice. Celkem bylo rozdáno 100 dotazníků a návratnost byla 70 dotazníků.

Výzkumný vzorek tvořilo:

Stupeň ZŠ	Počet	%
1. stupeň	42	60%
2. stupeň	28	40%
Celkem	70	100%

Tab. 2. Respondenti

Výzkumu se účastnilo celkem 70 respondentů, z toho 60% učitelů na 1. stupni ZŠ a 40% učitelů na 2. stupni ZŠ.



Graf 1 Stupeň ZŠ

5.4 Metody výzkumu

Sběr dat probíhal formou výzkumné techniky dotazníku. Základem dotazníku je zjištění informací o respondentovi, jeho názorech a postojích. Dotazník, který byl realizován, je převzatý od amerických psychologů Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., and Ryan, R. M. (1981), kteří se zabývají výzkumy autodeterminační teorie. Dotazník s původním názvem „The problems in schools questionnaire“ byl upraven na devět problémových situací, ke kterým jsou čtyři různé odpovědi podle typu jednání. Celkem obsahuje 36 otázek. Typy jednání, které představují vztah učitelů k autonomii, jsou následující:

HC – vysoce kontrolující jednání

MC – mírně kontrolující jednání

MA – mírně autonomní jednání

HA – vysoce autonomní jednání

Otázky v dotazníku, které představují HC - vysoce kontrolující jednání jsou:

3. Zdůrazníte mu, že jestliže nebude dávat pozor, dostane úkol navíc.
7. Vysvětlíte mu, že pokud nebude nosit domácí úkoly, dostane špatné známky.
11. Udělíte žákovi trest a ignorujete ho.
15. Potrestáte ho poznámkou za takové chování a zdůrazníte mu, že se to už nikdy nebude opakovat.
19. Přinutíte ho zůstat po škole, dokud nedodělá veškerou práci.
22. Přearádujete ho do speciální třídy, která má strukturovanou výuku a motivační systém, které žák potřebuje.
25. Budete ho povzbuzovat k interakci a zahrnete ho velkou pochvalou za každou sociální iniciativu.
31. Dáte mu pořádné pokárání, protože krádež se netoleruje a on to musí pochopit.
36. Nabídnete mu odměnu za každou jedničku v následujícím klasifikačním.

Otázky v dotazníku, které představují MC - mírně kontrolující jednání jsou:

4. Upozorníte ho, že nedává pozor a řeknete mu, jak je látka důležitá, že je to pro jeho vlastní dobro.

8. Řeknete mu, že pokud nebude nosit domácí úkoly, bude méně umět probírané učivo.
12. Sdělíte mu, že pokud bude pokračovat v takovém chování, musí odejít ze třídy.
16. Poučíte ho o tom, že takové chování vůči jeho osobě by se mu také nelíbilo.
17. Zdůrazníte mu důležitost dokončení zadané práce, vysvětlíte mu, že se tím učí.
21. Zdůrazníte mu, jak je důležité kontrolovat sám sebe, aby mohl uspět ve škole a v jiných situacích.
26. Promluvíte si s ním a zdůrazníte, že by si měl získat přátele, protože tak bude šťastnější.
32. Zdůrazníte mu, že krást je špatné, a přimějete ho, aby se spolužákovi omluvil a slíbil, že už to nikdy neudělá.
35. Zdůrazníte mu, že musí pilně pracovat, aby měl lepší výsledky.

Otázky v dotazníku, které představují MA - mírně autonomní jednání jsou:

2. Upozorníte ho, že nedává pozor a že je to pouze na něm, jestli se chce něco naučit nebo ne.
6. Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, a řeknete mu, že ostatní domácí úkoly nosí a lépe se jim potom učí.
10. Nabídnete mu, že může něco říct k danému tématu.
14. Zjistíte, co se ve skutečnosti děje a řeknete mu, že ostatním se neubližuje.
20. Ukážete mu, jak si vede v porovnání s ostatními dětmi v plnění zadané práce, a povzbudíte ho, aby se vyrovnal ostatním.
23. Ukážete mu, jak se chovají ostatní děti v různých situacích, a za správnou reakci ho pokaždé pochválíte.
28. Povzbudíte ho, aby pozoroval ostatní děti, jak se sdružují, a připojil se k nim.
29. Proberete s ním důsledky krádeže a její vliv na vztah s ostatními dětmi.
34. Projdete si s ním výsledky a ukážete mu, jak si vede ve třídě v porovnání s ostatními.

Otázky v dotazníku, které představují HA - vysoce autonomní jednání jsou:

1. Zeptáte se ho, proč nedává pozor, a dáte mu najevo, že oceňujete jeho soustředěnost.

5. Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, společně zjistíte příčinu a nabídnete mu pomoc.
9. Začnete mu věnovat více pozornosti a dáte mu prostor ve výuce.
13. Promluvíte si s ním o samotě, zeptáte se, proč to dělá, jaký je jeho názor, a nabídnete u řešení situace.
18. Řeknete mu, že nemusí dokončit zadanou práci teď hned, pokusíte se na něho dohlédnout později a pomůžete mu odhalit příčinu jeho nezájmu.
24. Uvědomíte si, že žák pravděpodobně potřebuje vaši zvýšenou pozornost, a začnete k němu být více vnímavý.
27. Zkusíte ho přimět, aby si s vámi promluvil o svých vztazích k ostatním dětem, a povzbudíte ho, aby udělal malé krůčky ke spřátelení, až bude připravený.
30. Promluvíte si s ním o krádeži, vyjádříte mu svou důvěru v něho a pokusíte se porozumět tomu, proč to udělal.
33. Povzbudíte ho, aby mluvil o svých výsledcích a co pro něho znamenají.

5.5 Způsob zpracování dat

Všechna data z dotazníků byla zaznamenána do tabulky v programu MS Excel. Potom se postupovalo podle výzkumných otázek a hypotéz. Na první výzkumnou otázku se odpovědělo pomocí zjištěného průměru u všech čtyř kategorií HC, MC, MA, HA, který se zaznamenal do tabulky. Na druhou výzkumnou otázku se odpovědělo také pomocí zjištěného průměru, který se porovnal. První věcná hypotéza H1 byla testována pomocí statistické metody Studentův T-test. Druhá věcná hypotéza H2 byla testována pomocí statistické metody Fisherův F-test.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

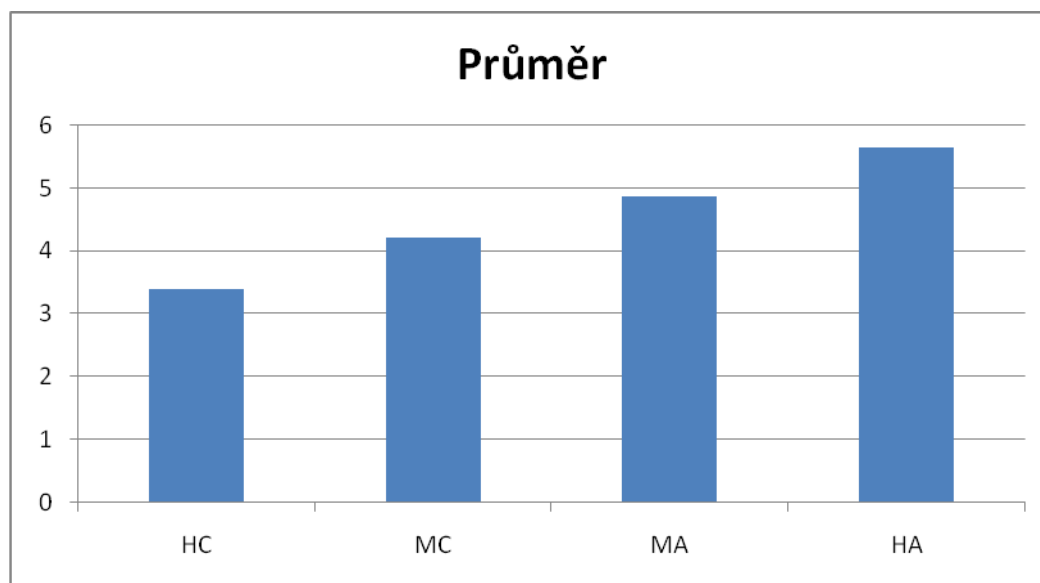
V následující kapitole budeme prezentovat výsledky výzkumu.

Výzkumné otázky:

1. Jaká je míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy?

Míra regulace					
	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
HC	3,409524	3,333333	0,9175225	1,333333	6,111111
MC	4,214286	4,333333	1,0850934	2,222222	6,555556
MA	4,879365	4,777778	0,8056303	2,777778	7
HA	5,646032	5,555556	0,8673503	3	7

Tab. 3. Míra regulace ve výchově a vzdělávání



Graf 2 Průměr

V tabulce se nachází jednotlivé průměrné hodnoty všech čtyř typů regulace HC, MC, MA, HA.

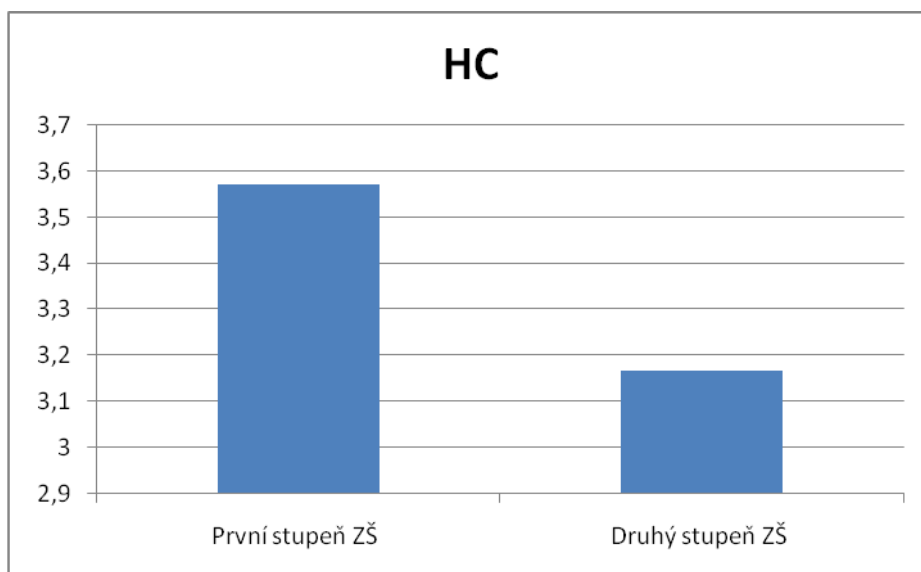
2. Jaký postoj učitelů převládá ve vztahu k řešení problémových situací žáků?

Na základě tabulky 1 a grafu vidíme, že nejvyšší průměrné hodnoty byly naměřeny u typu jednání HA, tedy jednání, které vysoce podporuje autonomii. Průměrná hodnota HA je 5,646. Nejnižší průměrné hodnoty byly naměřeny u typu jednání HC, tedy vysoce kontrolujícího jednání. Průměrná hodnota HC je 3,409.

3. Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy?

Následující tabulky uvádí, jestli existují rozdíly v postoji učitelů u všech čtyř kategorií HC, MC, MA, HA na prvním a druhém stupni základní školy.

3.1 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání?



Graf 3 Stupeň ZŠ HC

HC (highly controlling)						
Stupeň ZŠ	Průměr	Medián	Směrodatná odchylna	Minimum	Maximum	t-test p-hodnota
První stupeň ZŠ	3,571429	3,555556	1,0723795	1,333333	6,111111	0,04239
Druhý stupeň ZŠ	3,166667	3,166667	0,5505951	2,333333	4,222222	

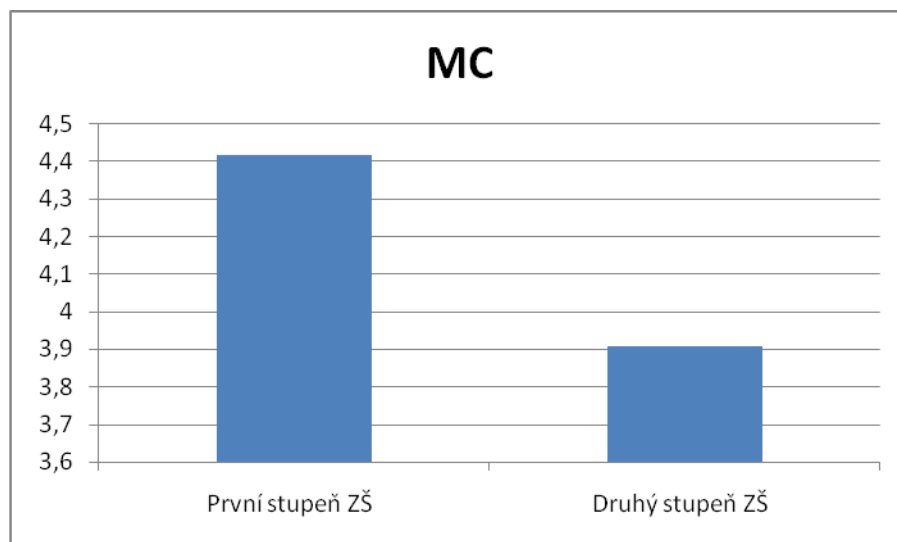
Tab. 4. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u HC

H1o Předpokládám, že neexistují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání.

H1a Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání.

Z tabulky vyplývá, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce kontrolujícího jednání, $p=0,042$; $p<0,05$ (5% hladina významnosti), je statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme alternativní hypotézu.

3.2 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně kontrolujícího jednání?



Graf 4 Stupeň ZŠ MC

MC (moderately controlling)						
Stupeň ZŠ	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	t-test p-hodnota
První stupeň ZŠ	4,417989	4,555556	1,209171	2,222222	6,555556	0,03688
Druhý stupeň ZŠ	3,90873	3,944444	0,792081	2,555556	5,333333	

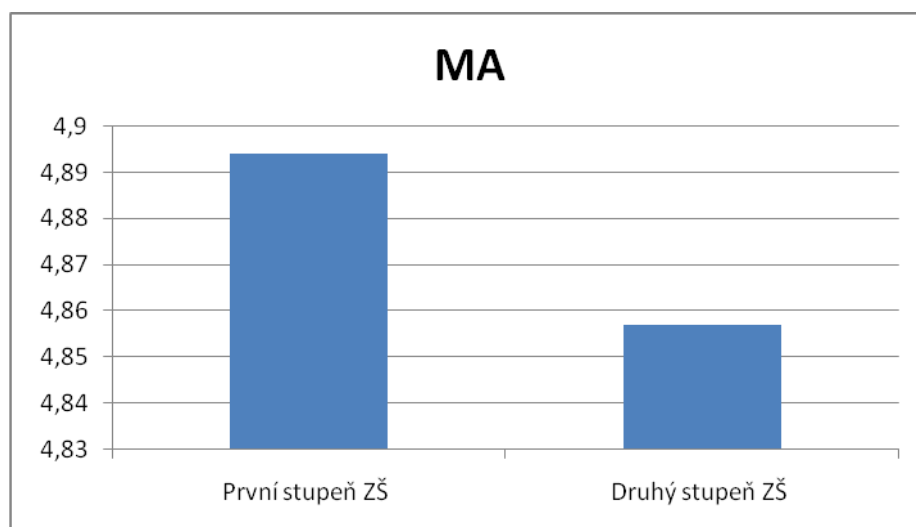
Tab. 5. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u MC

H2o Předpokládám, že neexistují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně kontrolujícího jednání.

H2a Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně kontrolujícího jednání.

Z tabulky vyplývá, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně kontrolujícího jednání, $p=0,036$; $p<0,05$ (5% hladina významnosti), je statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme alternativní hypotézu.

3.3 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání?



Graf 5 Stupeň ZŠ MA

MA (moderately autonomy supportive)						
Stupeň ZŠ	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	t-test p-hodnota
První stupeň ZŠ	4,89418	4,722222	0,9564288	2,777778	7	0,835
Druhý stupeň ZŠ	4,857143	4,833333	0,5183925	3,666667	5,666667	

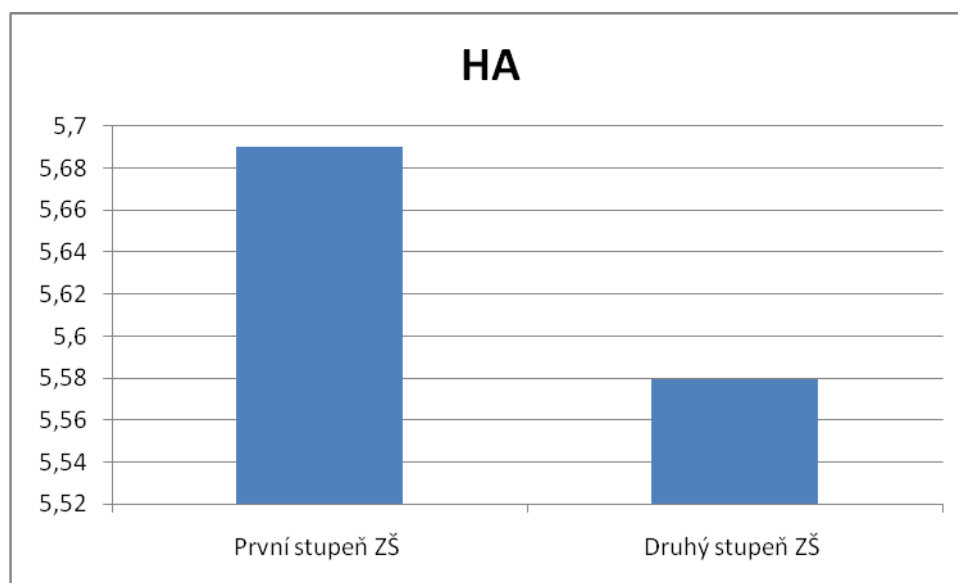
Tab. 6. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u MA

H3o Předpokládám, že neexistují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání.

H3a Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly v postoji učitelů při řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u mírně autonomního jednání, $p=0,835$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

3.4 Jaké jsou rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání?



Graf 6 Stupeň ZŠ HA

HA (highly autonomy supportive)						
Stupeň ZŠ	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	t-test p-hodnota
První stupeň ZŠ	5,690476	5,555556	0,9075068	3	7	0,5954
Druhý stupeň ZŠ	5,579365	5,555556	0,8150152	3,888889	7	

Tab. 7. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u HA

H4o Předpokládám, že neexistují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání.

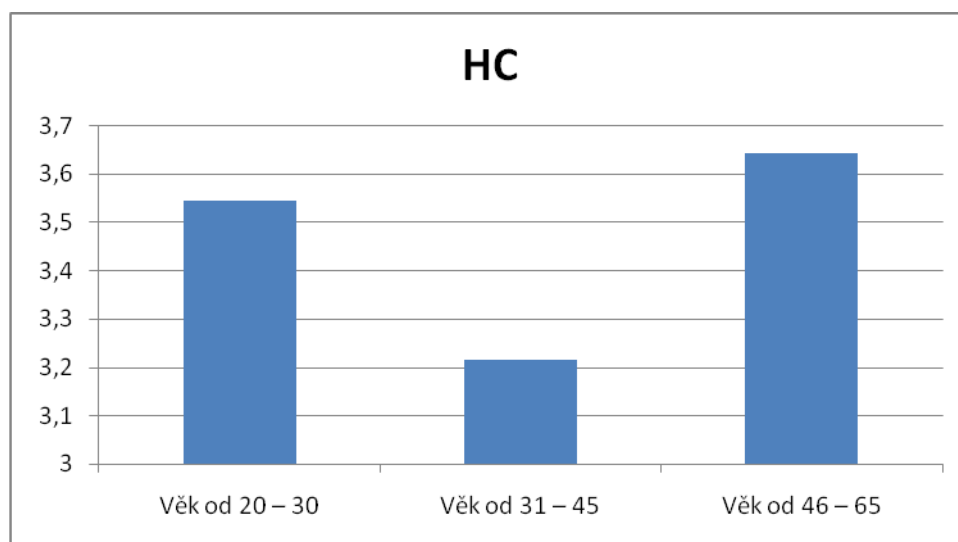
H4a Předpokládám, že existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy u vysoce autonomního jednání, $p=0,595$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

4. Jaké jsou rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků základní školy?

Následující tabulky uvádí, jestli existují rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků u všech čtyř kategorií HC, MC, MA, HA.

4.1 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů?



Graf 7 Věk HC

HC (highly controlling)						
Věk	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	F-test p-hodnota
Věk od 20 – 30	3,544444	3,888889	1,1275938	1,666667	4,777778	0,186
Věk od 31 – 45	3,216049	3,055556	0,8728491	1,333333	5,333333	
Věk od 46 – 65	3,643519	3,444444	0,8631411	2,666667	6,111111	

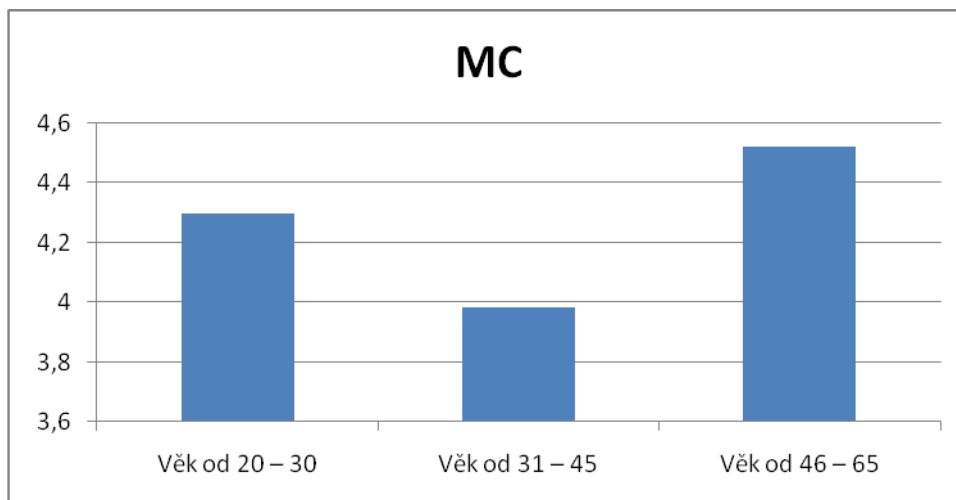
Tab. 8. Rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů

H5o Předpokládám, že neexistují rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů.

H5a Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním, $p=0,186$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

4.2 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním učitelů?



Graf 8 Věk MC

MC (moderately controlling)						
věk	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	F-test p-hodnota
Věk od 20 – 30	4,3	4,611111	1,0436956	2,555556	5,333333	0,164
Věk od 31 – 45	3,984568	4	0,9963435	2,555556	6,555556	
Věk od 46 – 65	4,523148	4,5	1,1874632	2,222222	6,555556	

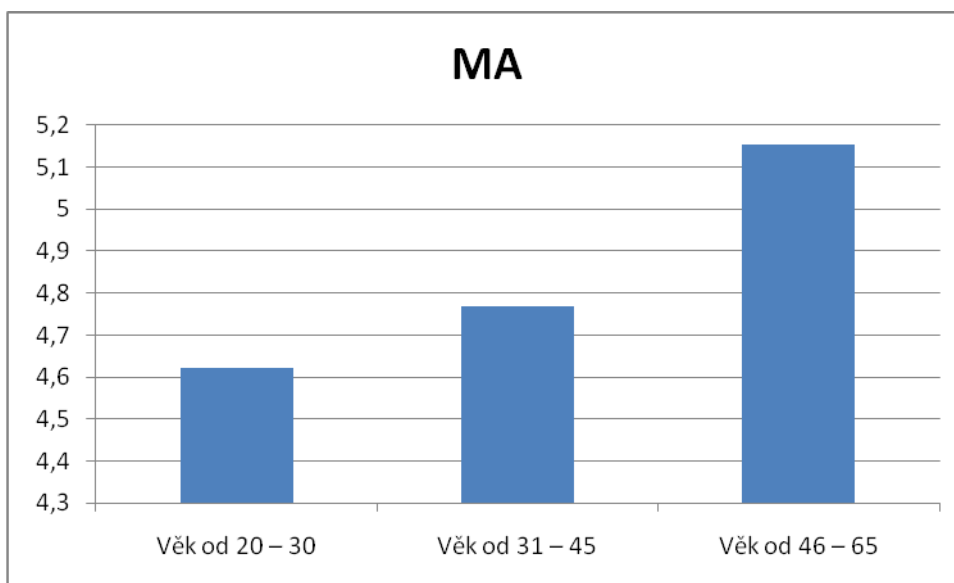
Tab. 9. Rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním

H₀ Předpokládám, že neexistují rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním učitelů.

H₁ Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním učitelů.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly mezi věkem učitelů a mírně kontrolujícím jednáním učitelů, $p=0,164$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

4.3 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů mírně podporující autonomii?



Graf 9 Věk MA

MA (moderately autonomy supportive)						
Věk	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	F-test p-hodnota
Věk od 20 – 30	4,622222	4,5	0,5346691	3,666667	5,666667	0,106
Věk od 31 – 45	4,768519	4,666667	0,6710833	3,444444	7	
Věk od 46 – 65	5,152778	5,388889	1,0119058	2,777778	7	

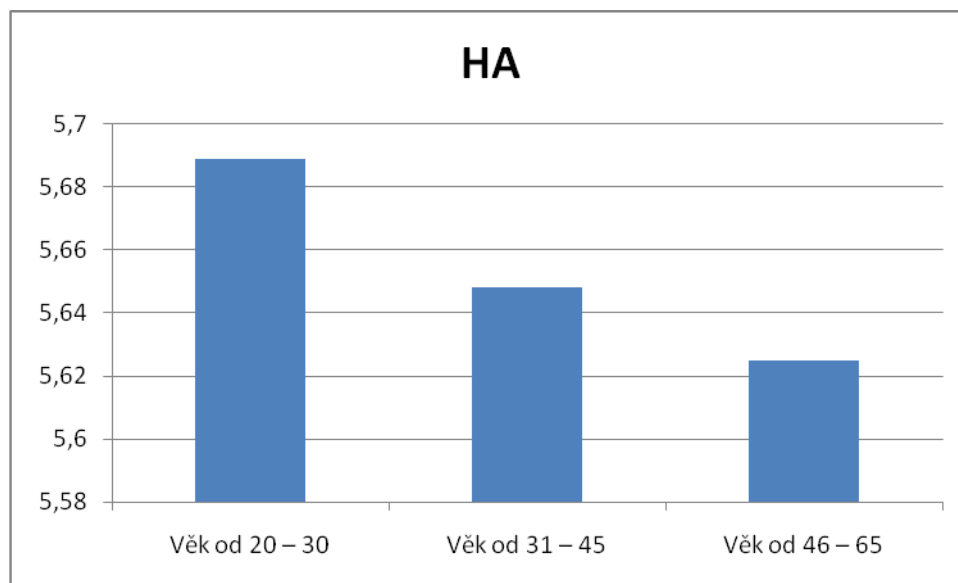
Tab. 10. Rozdíly mezi věkem a jednáním mírně podporující autonomii

H7o Předpokládám, že neexistují rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů mírně podporující autonomii.

H7a Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů mírně podporující autonomii.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů mírně podporující autonomii, $p=0,106$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

4.4 Jaké jsou rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů vysoce podporující autonomii?



Graf 10 Věk HA

HA (highly autonomy supportive)						
Věk	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum	F-test p-hodnota
Věk od 20 – 30	5,688889	5,444444	0,700382	5	7	0,981
Věk od 31 – 45	5,648148	5,555556	0,9052074	3,888889	7	
Věk od 46 – 65	5,625	5,611111	0,9037481	3	6,888889	

Tab. 11. Rozdíly mezi věkem a jednáním vysoce podporující autonomii

H8o Předpokládám, že neexistují rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů vysoce podporující autonomii.

H8a Předpokládám, že existují rozdíly mezi věkem a jednáním učitelů vysoce podporující autonomii.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly mezi věkem a jednáním vysoce podporující autonomii, $p=0,981$; $p>0,05$ (5% hladina významnosti), není statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Přijímáme nulovou hypotézu.

5. Jaká je míra regulace u jednotlivých problémových situací ve výchově a vzdělávání žáků základní školy?

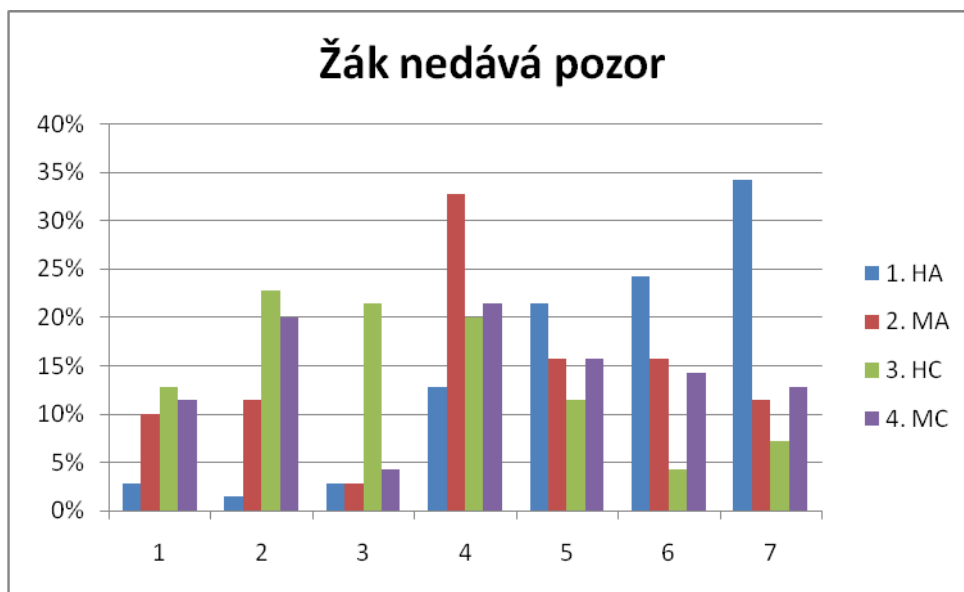
Následující tabulky nám odhalí, jaký přístup učitelů převládá u jednotlivých problémových situací žáků. Které otázky považují učitelé za vhodné a které považují za nevhodné. Celkem uvádíme devět problémových situací a ke každé situaci máme čtyři různé otázky. Učitelé odpovídali na otázky na 7- bodové škále, kde 1 je považována za velmi nevhodnou, 4 je považována za středně vhodnou a 7 je považována za velmi vhodnou.

1. Žák nedává pozor:

1. Žák nedává pozor						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
1. HA	70	5,585714	6	7	1	7
2. MA	70	4,257143	4	4	1	7
3. HC	70	3,357143	3	2	1	7
4. MC	70	4,042857	4	4	1	7

Tab. 12. Průměrné hodnoty „Žák nedává pozor“

První problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 1, průměr je 5,585. Otázka č. 1 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situací: „Zeptáte se ho, proč nedává pozor, a dáte mu najevo, že oceňujete jeho soustředěnost“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



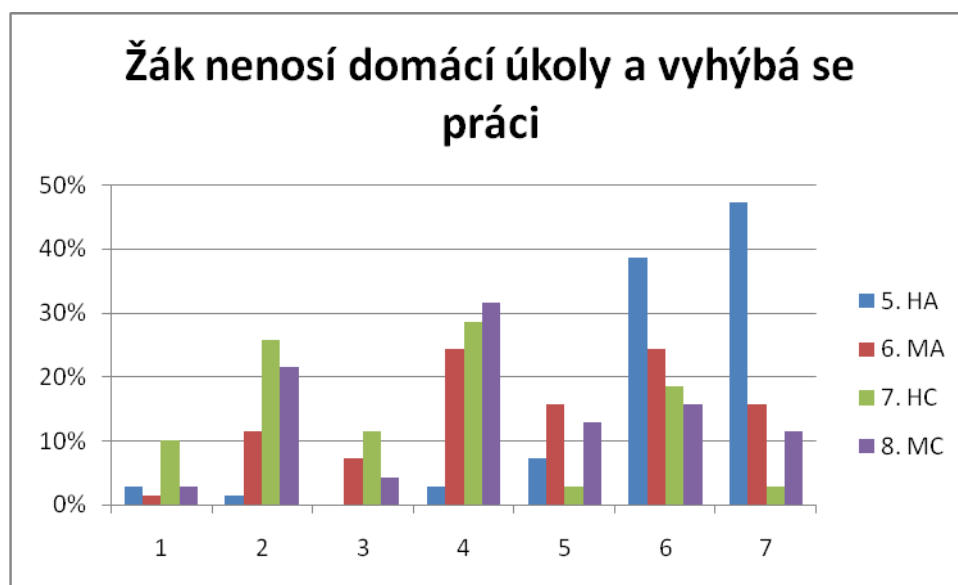
Graf 11 Četnosti odpovědí v % „Žák nedává pozor“

2. Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci:

2. Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
5. HA	70	6,142857	6	7	1	7
6. MA	70	4,771429	5	4	1	7
7. HC	70	3,557143	4	4	1	7
8. MC	70	4,228571	4	4	1	7

Tab. 13. Průměrné hodnoty „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“

Druhá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 5, průměr je 6,142. Otázka č. 5 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, společně zjistíte příčinu a nabídnete mu pomoc“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



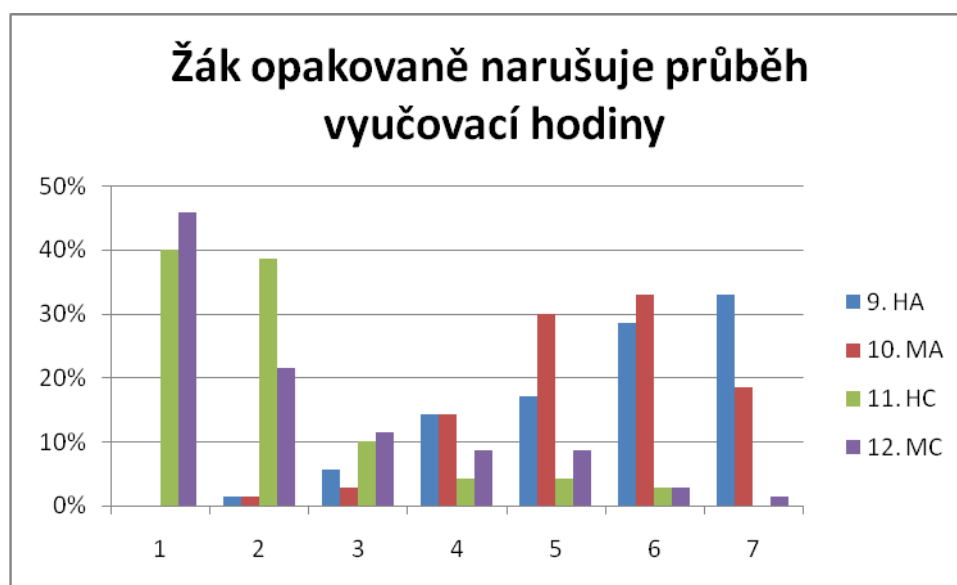
Graf 12 Četnosti odpovědí v % „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“

3. Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny:

3. Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
9. HA	70	5,642857	6	7	2	7
10. MA	70	5,457143	6	6	2	7
11. HC	70	2,028571	2	1	1	6
12. MC	70	2,271429	2	1	1	7

Tab. 14. Průměrné hodnoty „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“

Třetí problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 9, průměr je 5,642. Otázka č. 9 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Začnete mu věnovat více pozornosti a dáte mu prostor ve výuce“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



Graf 13 Četnosti odpovědí v % „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“

4. Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim:

4. Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
13. HA	70	6,3	6,5	7	2	7
14. MA	70	5,785714	6	6	3	7
15. HC	70	3	2	2	1	7
16. MC	70	5,217143	6	6	2	7

Tab. 15. Průměrné hodnoty „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“

Čtvrtá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 13, průměr je 6,3. Otázka č. 13 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Promluvíte si s ním o samotě, zeptáte se, proč to dělá, jaký je jeho názor, a nabídnete mu řešení situace“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



Graf 14 Četnosti odpovědí v % „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“

5. Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly:

5. Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
17. MC	70	5,071429	5,5	6	1	7
18. HA	70	5,442857	6	7	2	7
19. HC	70	2,685714	2	2	1	7
20. MA	70	4,085714	4	4	1	7

Tab. 16. Průměrné hodnoty „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“

Pátá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 18, průměr je 5,442. Otázka č. 18 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Řeknete mu, že nemusí dokončit zadanou práci teď hned, pokusíte se na něho dohlédnout později a pomůžete mu odhalit příčinu jeho nezájmu“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



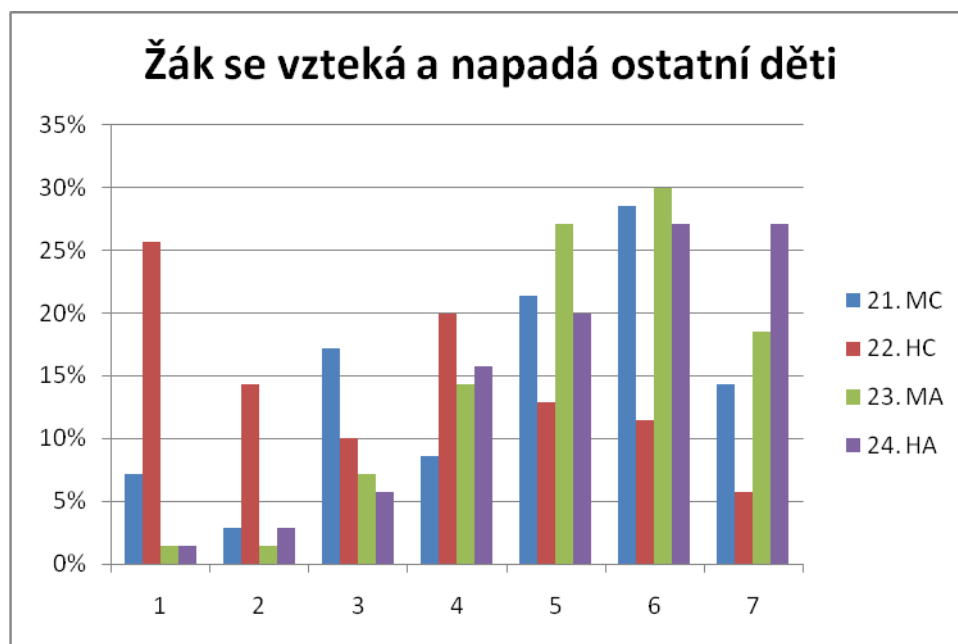
Graf 15 Četnosti odpovědí v % „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“

6. Žák se vzteká a napadá ostatní děti:

6. Žák se vzteká a napadá ostatní děti						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
21. MC	70	4,771429	5	6	1	7
22. HC	70	3,371429	3,5	1	1	7
23. MA	70	5,285714	5	6	1	7
24. HA	70	5,4	6	6	1	7

Tab. 17. Průměrné hodnoty „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“

Šestá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázce č. 24, průměr je 5,4. Otázka č. 24 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Uvědomíte si, že žák pravděpodobně potřebuje vaši zvýšenou pozornost, a začnete k němu být více vnímavý“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 6.



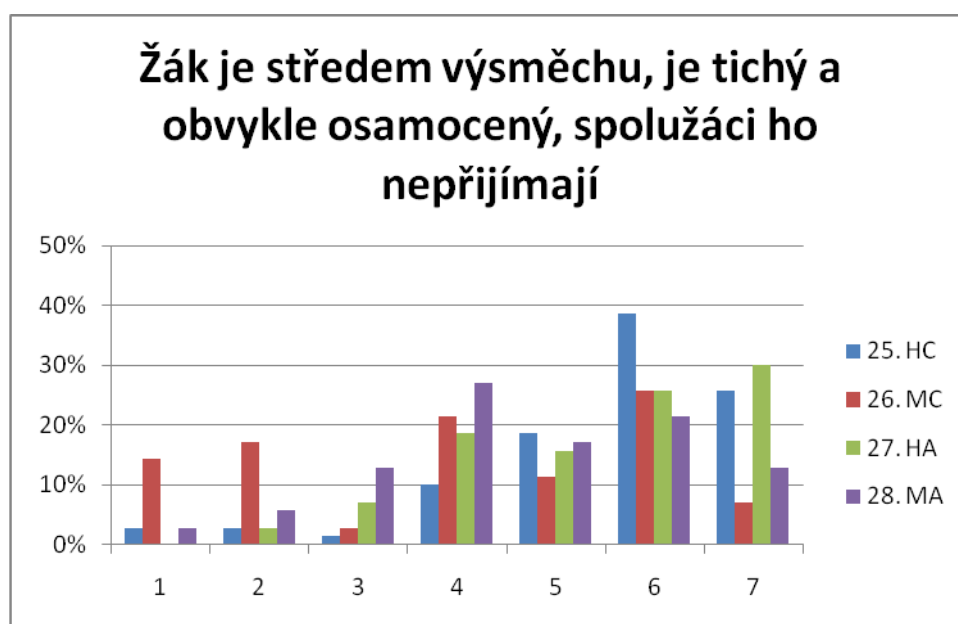
Graf 16 Četnosti odpovědí v % „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“

7. Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají:

7. Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
25. HC	70	5,571429	6	6	1	7
26. MC	70	4,042857	4	6	1	7
27. HA	70	5,442857	6	7	2	7
28. MA	70	4,657143	5	4	1	7

Tab. 18. Průměrné hodnoty „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají“

Sedmá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřena u otázky č. 25, průměr je 5,571. Otázka č. 25 představuje vysoce kontrolující jednání. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Budete ho povzbuzovat k interakci a zahrnete ho velkou pochvalou za každou sociální iniciativu“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 6.



Graf 17 Četnosti odpovědí v % „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají“

8. Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky:

8. Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
29. MA	70	5,714286	6	6	1	7
30. HA	70	5,528571	6	7	1	7
31. HC	70	4,114286	4	2	1	7
32. MC	70	4,457143	4	4	1	7

Tab. 19. Průměrné hodnoty „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“

Osmá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázce č. 29, průměr je 5,714. Otázka č. 29 představuje jednání, které mírně podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Proberete s ním důsledky krádeže a její vliv na vztah s ostatními dětmi“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 6.



Graf 18 Četnosti odpovědí v % „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“

9. Žák má podprůměrné výsledky ve škole:

9. Žák má podprůměrné výsledky ve škole						
	N platných	průměr	medián	modus	min	max
33. HA	70	5,328571	6	7	1	7
34. MA	70	3,9	4	4	1	7
35. MC	70	3,957143	4	4	1	7
36. HC	70	3	3	1	1	7

Tab. 20. Průměrné hodnoty „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“

Poslední devátá problémová situace nám ukazuje, že nejvyšší průměrná hodnota je naměřená u otázky č. 33, průměr je 5,328. Otázka č. 33 představuje jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Učitelé by reagovali na tuhle problémovou situaci: „Povzbudíte ho, aby mluvil o svých výsledcích a co pro něho znamenají“. Nejčastěji volili hodnotu na škále 7.



Graf 19 Četnosti odpovědí v % „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“

Na závěr si ukážeme čtyři tabulky, které jsou rozdělené podle kategorií HC, MC, MA a HA. Každá kategorie obsahuje otázky, které k ní patří. V každé tabulce uvidíme průměrné hodnoty jednotlivých otázek.

Tabulka HC						
Otázka	N platných	průměr	medián	modus	min	max
3.	70	3,357143	3	2	1	7
7.	70	3,557143	4	4	1	7
11.	70	2,028571	2	1	1	6
15.	70	3	2	2	1	7
19.	70	2,685714	2	2	1	7
22.	70	3,371429	3,5	1	1	7
25.	70	5,571429	6	6	1	7
31.	70	4,114286	4	2	1	7
36.	70	3	3	1	1	7

Tab. 21. Průměrné hodnoty otázek kategorie HC

Nejvyšší naměřená průměrná hodnota u kategorie HC – vysoce kontrolujícího jednání je u otázky **25** (Budete ho povzbuzovat k interakci a zahrnete ho velkou pochvalou za každou sociální iniciativu.), průměrná hodnota je **5,571**.

Tabulka MC						
Otázka	N platných	průměr	medián	modus	min	max
4.	70	4,042857	4	4	1	7
8.	70	4,228571	4	4	1	7
12.	70	2,271429	2	1	1	7
16.	70	5,217143	6	6	2	7
17.	70	5,071429	5,5	6	1	7
21.	70	4,771429	5	6	1	7
26.	70	4,042857	4	6	1	7
32.	70	4,457143	4	4	1	7
35.	70	3,957143	4	4	1	7

Tab. 22. Průměrné hodnoty otázek kategorie MC

Nejvyšší naměřená průměrná hodnota u kategorie MC – mírně kontrolujícího jednání je u otázky **16** (Poučíte ho o tom, že takové chování vůči jeho osobě by se mu také nelíbilo.), průměrná hodnota je **5,217**.

Tabulka MA						
Otázka	N platných	průměr	medián	modus	min	max
2.	70	4,257143	4	4	1	7
6.	70	4,771429	5	4	1	7
10.	70	5,457143	6	6	2	7
14.	70	5,785714	6	6	3	7
20.	70	4,085714	4	4	1	7
23.	70	5,285714	5	6	1	7
28.	70	4,657143	5	4	1	7
29.	70	5,714286	6	6	1	7
34.	70	3,9	4	4	1	7

Tab. 23. Průměrné hodnoty otázek kategorie MA

Nejvyšší naměřená průměrná hodnota u kategorie MA – jednání, které mírně podporuje autonomii žáka, je u otázky **14** (Zjistíte, co se ve skutečnosti děje a řeknete mu, že ostatním se neubližuje.), průměrná hodnota je **5,785**.

Tabulka HA						
Otázka	N platných	průměr	medián	modus	min	max
1.	70	5,585714	6	7	1	7
5.	70	6,142857	6	7	1	7
9.	70	5,642857	6	7	2	7
13.	70	6,3	6,5	7	2	7
18.	70	5,442857	6	7	2	7
24.	70	5,4	6	6	1	7
27.	70	5,442857	6	7	2	7
30.	70	5,528571	6	7	1	7
33.	70	5,328571	6	7	1	7

Tab. 24. Průměrné hodnoty otázek kategorie HA

Nejvyšší naměřená průměrná hodnota u kategorie HA – jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka, je u otázky **5** (Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, společně zjistíte příčinu a nabídnete mu pomoc.), průměrná hodnota je **6,142**.

6.1 Shrnutí výsledků výzkumu

V následující části kapitoly jsou shrnuty výsledky výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit jaká je míra regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy, jaká je míra regulace vysoce kontrolujícího jednání (HC), mírně kontrolujícího jednání (MC), mírně autonomního jednání (MA) a vysoce autonomního jednání (HA). Zjišťovalo se, jaký přístup a jednání učitelů převládá při řešení problémových situací žáků. Zajímalo nás, jestli existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy. Dále se zjišťovalo, jestli existují rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků. Nakonec se zjišťovala míra regulace u jednotlivých problémových situací.

Jako první se zjišťovala celková míra regulace u všech čtyř typů jednání učitelů. Zjistilo se, že nejvyšší průměrné hodnoty byly naměřeny u jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka (HA). Průměrná hodnota vysoce autonomního jednání je 5,646. Nejnižší průměrné hodnoty byly naměřeny u vysoce kontrolujícího jednání (HC). Průměrná hodnota vysoce kontrolujícího jednání je 3,409. Z tohoto zjištění vyplývá, že převládá jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka.

Dále se zjišťovalo, jestli existují rozdíly v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků na prvním a druhém stupni základní školy. Na základě testování hypotéz byly zjištěné rozdíly mezi prvním a druhým stupněm ZŠ u vysoce kontrolujícího jednání a mírně kontrolujícího jednání učitelů. Nebyly zjištěné rozdíly mezi prvním a druhým stupněm ZŠ u mírně autonomního jednání a vysoce autonomním jednání.

Následovalo zjištění, jestli existují rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků. Na základě testování hypotéz nebyly zjištěné žádné rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací žáků.

Dále se zjišťovala míra regulace u jednotlivých problémových situací žáků. Celkem máme devět situací. Nejvyšší průměrné hodnoty byly naměřené u otázek, které představují jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Celkem bylo 7 otázek, které představují vysoce autonomní jednání, 1 otázka, která představuje vysoce kontrolující jednání a 1 otázka, která představuje mírně autonomní jednání.

Nakonec se zjišťovaly průměrné hodnoty otázek, které patří k dané kategorii vysoce kontrolujícího jednání (HC), mírně kontrolujícího jednání (MC), mírně autonomního jednání (MA) a vysoce autonomního jednání (HA).

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala mírou regulace ve výchově a vzdělávání žáků základní školy. Spravedlivé jednání, respekt, důslednost a možnost svobodného rozhodování žáka v oblasti výchovy a vzdělávání žáků je důležité. Pokud učitel jedná s žáky způsobem, že podporuje jejich autonomii, žáci sami sebe vnímají jako kompetentnější a mají také vyšší vnitřní motivaci. Pokud učitel jedná s žáky způsobem, že je chce jenom kontrolovat, výsledky jsou jiné. Učitelé si mohou vybrat styl jednání: kontrolující a nátlakový styl nebo nekontrolující a výběrový styl. Pro tento výzkum je podstatné, jestli učitel podporuje autonomii žáků, nebo stále usiluje o snahu žáky kontrolovat a ve všem je řídit.

Přístupy učitelů k žákům a jejich komunikace s žáky byly obsahem teoretické části diplomové práce. Dále se teoretická část zaměřovala na motivaci žáka, kázeňské problémy a jejich příčiny. Podstatnou částí byla také teorie sebedeterminace a s tím související kontrolující jednání a jednání, které podporuje autonomii.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaká je míra regulace v postoji učitelů k řešení problémových situací žáků základní školy. Zjišťovaly se také rozdíly mezi prvním a druhým stupněm základní školy v postoji učitelů k řešení problémových situací. A dále se zjišťovaly rozdíly mezi věkem učitelů a jejich postojem k řešení problémových situací. Inspirací pro realizovaný výzkum byl původní dotazník „The problems in schools questionnaire“ od Deci, E. L. a Ryan, R. M. s popsány problémy situacemi ve škole.

Z realizovaného výzkumu se zjistilo, že nejvyšší hodnoty byly naměřené u jednání, které vysoce podporuje autonomii žáka. Nejnižší hodnoty byly naměřené u kontrolujícího jednání. Na základě výsledků výzkumu vyplývá, že převládá jednání učitelů, které vysoce podporuje autonomii žáka. Je to nejvhodnější možnost, jak přistupovat k problémovým situacím žáků ve výchově a vzdělávání. Výsledek zkoumání míry regulace je tedy pozitivní. Učitel by měl svým jednáním posilovat autonomii žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Auger, Marie-Therese, Boucharlat, Christiane, 2005. *Učitel a problémový žák*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] Bedrnová, Eva, Nový, Ivan, 2001. *Moc, vliv, autorita*. Vyd. 1. Praha: Management press. ISBN 80-7261-053-8.
- [3] Bendl, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [4] Cangelosi, James S., 1994. *Strategie řízení třídy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-083-9.
- [5] Čáp, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.
- [6] Čapek, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [7] Deci, Edward L. et al. An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology* 73, 1981, s. 642-650.
- [8] Faber, Adele, Mazlish, Elaine, 2013. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly. Jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Vyd. 2. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0147-6.
- [9] Fontana, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- [10] Gavora, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [11] Chráška, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] Kopřiva, Pavel, Nováčková, Jana, Nevolová, Dobromila, Kopřivová, Tatjana, 2015. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kopřiva Pavel: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

- [13] Koukolík, František, 2010. *Mocenská posedlost*. Vyd. 1. Karlova univerzita: Karolinum. ISBN 978-80-246-1825-8.
- [14] Kyriacou, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
- [15] Langmeier, J., Krejčířová, D., 2011. *Vývojová psychologie*. Vyd.2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [16] Mareš, Jiří, Křivohlavý, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- [17] Mareš, Jiří, Man František a Prokešová Ludmila, 1996. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. Pedagogika roč. XLVI.
- [18] Matějček, Zdeněk, 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?* Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
- [19] Mešková, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [20] Nakonečný, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [21] Nakonečný, Milan, 2015. *Motivace chování*. Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [22] Navrátil, Stanislav, Mattioli, Jan, 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [23] Ondráček, Petr, 2003. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo.....* Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-18-6.
- [24] Petty, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- [25] Průcha, Jan, Walterová Eliška, Mareš, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [26] Rogge, Jan-Uwe, 2005. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-990-9.
- [27] Rogge, Jan-Uwe, 2009. *Děti potřebují hranice*. Vyd.4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-634-6.

- [28] Rosenberg, Marshall B., 2013. *Nenásilná komunikace*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0530-2. Vyd. 3.
- [29] Sedláčková, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [30] Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [31] Vacek, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-257-7.
- [32] Vybíral, Zdeněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [33] Wildová, Rebeca, 2010, *Svoboda a hranice, láska a respekt*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-7436-005-3.
- [34] Wróbel, Alina, 2008. *Výchova a manipulace*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2337-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
HC	vysoce kontrolující jednání
MC	mírně kontrolující jednání
MA	mírně autonomní jednání
HA	vysoce autonomní jednání

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Stupeň ZŠ</i>	48
<i>Graf 2 Průměr</i>	52
<i>Graf 3 Stupeň ZŠ HC</i>	53
<i>Graf 4 Stupeň ZŠ MC</i>	54
<i>Graf 5 Stupeň ZŠ MA</i>	55
<i>Graf 6 Stupeň ZŠ HA</i>	56
<i>Graf 7 Věk HC</i>	57
<i>Graf 8 Věk MC</i>	58
<i>Graf 9 Věk MA</i>	59
<i>Graf 10 Věk HA</i>	60
<i>Graf 11 Četnosti odpovědí v % „Žák nedává pozor“</i>	62
<i>Graf 12 Četnosti odpovědí v % „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“</i>	63
<i>Graf 13 Četnosti odpovědí v % „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“</i>	64
<i>Graf 14 Četnosti odpovědí v % „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“</i>	65
<i>Graf 15 Četnosti odpovědí v % „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“</i>	66
<i>Graf 16 Četnosti odpovědí v % „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“</i>	67
<i>Graf 17 Četnosti odpovědí v % „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocení, spolužáci ho nepřijímají“</i>	68
<i>Graf 18 Četnosti odpovědí v % „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“</i>	69
<i>Graf 19 Četnosti odpovědí v % „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“</i>	70

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. „Dobrý a špatný“ učitel</i>	44
<i>Tab. 2. Respondenti</i>	48
<i>Tab. 3. Míra regulace ve výchově a vzdělávání</i>	52
<i>Tab. 4. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u HC</i>	54
<i>Tab. 5. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u MC</i>	55
<i>Tab. 6. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u MA</i>	56
<i>Tab. 7. Rozdíly v postoji učitelů na 1. a 2. Stupni ZŠ u HA</i>	57
<i>Tab. 8. Rozdíly mezi věkem a vysoce kontrolujícím jednáním učitelů</i>	58
<i>Tab. 9. Rozdíly mezi věkem a mírně kontrolujícím jednáním</i>	69
<i>Tab. 10. Rozdíly mezi věkem a jednáním mírně podporující autonomii</i>	60
<i>Tab. 11. Rozdíly mezi věkem a jednáním vysoce podporující autonomii</i>	61
<i>Tab. 12. Průměrné hodnoty „Žák nedává pozor“</i>	62
<i>Tab. 13. Průměrné hodnoty „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“</i>	63
<i>Tab. 14. Průměrné hodnoty „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“</i>	64
<i>Tab. 15. Průměrné hodnoty „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“</i>	65
<i>Tab. 16. Průměrné hodnoty „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“</i>	66
<i>Tab. 17. Průměrné hodnoty „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“</i>	67
<i>Tab. 18. Průměrné hodnoty „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocení, spolužáci ho nepřijímají“</i>	68
<i>Tab. 19. Průměrné hodnoty „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“</i>	69
<i>Tab. 20. Průměrné hodnoty „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“</i>	70
<i>Tab. 21. Průměrné hodnoty otázek kategorie HC</i>	71
<i>Tab. 22. Průměrné hodnoty otázek kategorie MC</i>	71
<i>Tab. 23. Průměrné hodnoty otázek kategorie MA</i>	72

Tab. 24. Průměrné hodnoty otázek kategorie HA

72

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Tabulky četností jednotlivých odpovědí problémových situací
- P II Dotazník postojové orientace k řešení problémových situací žáků základní školy
- P III Dotazník původní

PŘÍLOHA P I: TABULKY ČETNOSTÍ JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ

1. Žák nedává pozor								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
1. HA	2	1	2	9	15	17	24	70
2. MA	7	8	2	23	11	11	8	70
3. HC	9	16	15	14	8	3	5	70
4. MC	8	14	3	15	11	10	9	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák nedává pozor“

1. Žák nedává pozor (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
1. HA	3%	1%	3%	13%	21%	24%	34%
2. MA	10%	11%	3%	33%	16%	16%	11%
3. HC	13%	23%	21%	20%	11%	4%	7%
4. MC	11%	20%	4%	21%	16%	14%	13%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák nedává pozor“

2. Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
5. HA	2	1	0	2	5	27	33	70
6. MA	1	8	5	17	11	17	11	70
7. HC	7	18	8	20	2	13	2	70
8. MC	2	15	3	22	9	11	8	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“

2. Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
5. HA	3%	1%	0%	3%	7%	39%	47%
6. MA	1%	11%	7%	24%	16%	24%	16%
7. HC	10%	26%	11%	29%	3%	19%	3%
8. MC	3%	21%	4%	31%	13%	16%	11%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci“

3. Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
9. HA		1	4	10	12	20	23	70
10. MA		1	2	10	21	23	13	70
11. HC	28	27	7	3	3	2		70
12. MC	32	15	8	6	6	2	1	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“

3. Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
9. HA	0%	1%	6%	14%	17%	29%	33%
10. MA	0%	1%	3%	14%	30%	33%	19%
11. HC	40%	39%	10%	4%	4%	3%	0%
12. MC	46%	21%	11%	9%	9%	3%	1%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny“

4. Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
13. HA		1		2	6	26	35	70
14. MA			1	9	15	24	21	70
15. HC	12	24	9	13	3	7	2	70
16. MC		11	4	8	9	21	17	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“

4. Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
13. HA	0%	1%	0%	3%	9%	37%	50%
14. MA	0%	0%	1%	13%	21%	34%	30%
15. HC	17%	34%	13%	19%	4%	10%	3%
16. MC	0%	16%	6%	11%	13%	30%	24%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim“

5. Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
17. MC	2	2	11	9	11	20	15	70
18. HA		2	3	17	10	16	22	70
19. HC	16	21	16	7	7	2	1	70
20. MA	9	9	1	22	14	7	8	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“

5. Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
17. MC	3%	3%	16%	13%	16%	29%	21%
18. HA	0%	3%	4%	24%	14%	23%	31%
19. HC	23%	30%	23%	10%	10%	3%	1%
20. MA	13%	13%	1%	31%	20%	10%	11%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly“

6. Žák se vzteká a napadá ostatní děti								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
21. MC	5	2	12	6	15	20	10	70
22. HC	18	10	7	14	9	8	4	70
23. MA	1	1	5	10	19	21	13	70
24. HA	1	2	4	11	14	19	19	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“

6. Žák se vzteká a napadá ostatní děti (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
21. MC	7%	3%	17%	9%	21%	29%	14%
22. HC	26%	14%	10%	20%	13%	11%	6%
23. MA	1%	1%	7%	14%	27%	30%	19%
24. HA	1%	3%	6%	16%	20%	27%	27%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák se vzteká a napadá ostatní děti“

7. Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
25. HC	2	2	1	7	13	27	18	70
26. MC	10	12	2	15	8	18	5	70
27. HA		2	5	13	11	18	21	70
28. MA	2	4	9	19	12	15	9	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají“

7. Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
25. HC	3%	3%	1%	10%	19%	39%	26%
26. MC	14%	17%	3%	21%	11%	26%	7%
27. HA	0%	3%	7%	19%	16%	26%	30%
28. MA	3%	6%	13%	27%	17%	21%	13%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají“

8. Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
29. MA	1		5	6	9	28	21	70
30. HA	1	2	2	11	13	20	21	70
31. HC	1	19	4	19	8	12	7	70
32. MC	4	6	7	21	9	15	8	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“

8. Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
29. MA	1%	0%	7%	9%	13%	40%	30%
30. HA	1%	3%	3%	16%	19%	29%	30%
31. HC	1%	27%	6%	27%	11%	17%	10%
32. MC	6%	9%	10%	30%	13%	21%	11%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky“

9. Žák má podprůměrné výsledky ve škole								
Otázky	1	2	3	4	5	6	7	Celkem
33. HA	1	5	3	13	9	17	22	70
34. MA	5	13	9	22	6	8	7	70
35. MC	5	7	13	23	10	7	5	70
36. HC	17	17	7	14	9	5	1	70

Četnosti jednotlivých odpovědí „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“

9. Žák má podprůměrné výsledky ve škole (%)							
Otázky	1	2	3	4	5	6	7
33. HA	1%	7%	4%	19%	13%	24%	31%
34. MA	7%	19%	13%	31%	9%	11%	10%
35. MC	7%	10%	19%	33%	14%	10%	7%
36. HC	24%	24%	10%	20%	13%	7%	1%

Četnosti jednotlivých odpovědí v % „Žák má podprůměrné výsledky ve škole“

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK POSTOJOVÉ ORIENTACE K ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Dotazník postojové orientace k řešení problémových situací žáků základní školy

Dotazník postojové orientace k řešení problémových situací žáků základní školy

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia FHS Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pro zpracování výzkumu mé diplomové práce bych Vás chtěla požádat, abyste mi věnovali několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku. Děkuji Vám.

Váš věk

- od 20 do 30 let
 od 31 do 45 let
 od 46 do 65 let

Jste učitelem

- na prvním stupni základní školy
 na druhém stupni základní školy

Následující dotazník uvádí devět problémových situací, ke kterým jsou uvedené čtyři možné způsoby řešení, jak můžete na danou situaci reagovat. Zamyslete se nad každou odpovědí a ke každému tvrzení vyberte na stupnici 1 - 7 hodnotu, která je podle Vás nejvhodnější.

1 - velmi nevhodné

2

3

4 - středně vhodné

5

6

7 - velmi vhodné

Žák nedává pozor.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Zeptáte se ho, proč nedává pozor, a dáte mu najevo, že oceňujete jeho soustředěnost.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Upozorníte ho, že nedává pozor a že je to pouze na něm, jestli se chce něco naučit nebo ne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Zdůrazníte mu, že jestliže nebude dávat pozor, dostane úkol navíc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Upozorníte ho, že nedává pozor, a řeknete mu, jak je látka důležitá, že je to pro jeho vlastní dobro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Žák nenosí domácí úkoly a vyhýbá se práci.

	1	2	3	4	5	6	7
5. Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, společně zjistíte příčinu a nabídnete mu pomoc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Zeptáte se ho, proč nenosí domácí úkoly, a řeknete mu, že ostatní domácí úkoly nosí a lépe se jim potom učí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vysvětlíte mu, že pokud nebude nosit domácí úkoly, dostane špatné známky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Řeknete mu, že pokud nebude nosit domácí úkoly, bude méně umět probírané učivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Žák opakovaně narušuje průběh vyučovací hodiny.

	1	2	3	4	5	6	7
9. Začnete mu věnovat více pozornosti a dáte mu prostor ve výuce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Nabídnete mu, že může něco říct k danému tématu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Udělíte žákovi trest a ignorujete ho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sdělíte mu, že pokud bude pokračovat v takovém chování, musí odejít ze třídy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Žák nadává svým spolužákům a posmívá se jim.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Promluvíte si s ním o samotě, zeptáte se, proč to dělá, jaký je jeho názor, a nabídnete mu řešení situace. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Zjistíte, co se ve skutečnosti děje a řeknete mu, že ostatním se neublížíte. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Potrestáte ho poznámkou za takové chování a zdůrazníte mu, že se to už nikdy nebude opakovat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Poučíte ho o tom, že takové chování vůči jeho osobě by se mu také nelíbilo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Žák se nesnaží splnit zadanou práci, je apatický, přestal se zapojovat ve výuce, nedokončuje úkoly.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17. Zdůrazníte mu důležitost dokončení zadané práce, vysvětlíte mu, že se tím učí. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Řeknete mu, že nemusí dokončit zadanou práci teď hned, pokusíte se na něho dohlédnout později a pomůžete mu odhalit příčinu jeho nezájmu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Přinutíte ho zůstat po škole, dokud nedodělá veškerou práci. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Ukážete mu, jak si vede v porovnání s ostatními dětmi v plnění zadané práce, a povzbudíte ho, aby se vyrovnal ostatním. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Žák se vzteká a napadá ostatní děti.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21. Zdůrazníte mu, jak je důležité kontrolovat sám sebe, aby mohl uspět ve škole a v jiných situacích. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Přearadíte ho do speciální třídy, která má strukturovanou výuku a motivační systém, které žák potřebuje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Ukážete mu, jak se chovají ostatní děti v různých situacích, a za správnou reakci ho pokaždé pochválíte. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Uvědomíte si, že žák pravděpodobně potřebuje vaši zvýšenou pozornost, a začnete k němu být více vnímavý. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Žák je středem výsměchu, je tichý a obvykle osamocený, spolužáci ho nepřijímají.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. Budete ho povzbuzovat k interakci a zahrnete ho velkou pochvalou za každou sociální iniciativu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Promluvíte si s ním a zdůrazníte, že by si měl získat přátele, protože tak bude šťastnější. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Zkusíte ho přimět, aby si s vámi promluvil o svých vztazích k ostatním dětem, a povzbudíte ho, aby udělal malé krůčky ke spřátelení, až bude připravený. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Povzbudíte ho, aby pozoroval ostatní děti, jak se sdružují, a připojil se k nim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Žák bere spolužákovi peníze z jeho školní aktovky.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 29. Proberete s ním důsledky krádeže a její vliv na vztah s ostatními dětmi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Promluvíte si s ním o krádeži, vyjádříte mu svou důvěru v něho a pokusíte se porozumět tomu, proč to udělal. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Dáte mu pořádné pokárání, protože krádež se netoleruje a on to musí pochopit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Zdůrazníte mu, že krást je špatné, a přimějete ho, aby se spolužákovi omluvil a slibil, že už to nikdy neudělá. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Žák má podprůměrné výsledky ve škole.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33. Povzbudíte ho, aby mluvil o svých výsledcích a co pro něho znamenají. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Projdete si s ním výsledky a ukážete mu, jak si vede ve třídě v porovnání s ostatními. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Zdůrazníte mu, že musí pilně pracovat, aby měl lepší výsledky. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Nabídnete mu odměnu za každou jedničku v následujícím klasifikačním. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PŮVODNÍ

The Motivators' Orientations Questionnaires

Description of Scales

The Problems in Schools Questionnaire and the Problems at Work Questionnaire were developed using the same format and the same basic concept. Each assesses whether individuals in a position of authority, whose job is, in part, to motivate others, tend to be oriented toward controlling the behavior of those others versus supporting their autonomy. The Problems in Schools Questionnaire (PIS) assesses whether teachers tend to be controlling versus autonomy supportive with their students. The Problems at Work Questionnaire (PAW) assesses whether managers tend to be controlling versus autonomy supportive with their employees. The measures are composed of eight vignettes, each of which is followed by four items. The four items following each vignette represent four different behavioral options for dealing with the problem that is posed in the vignette: one is Highly Autonomy Supportive (HA), one is Moderately Autonomy Supportive (MA), one is Moderately Controlling (MC), and one is Highly Controlling (HC). Respondents rate the degree of appropriateness of each of the four options (on a seven-point scale) for each of the eight situations. Thus, there are a total of 32 ratings.

Note that the Motivators' Orientations Questionnaires (PIS and PAW) were designed to be completed by the teachers and the managers, respectively. In contrast, the SDT-based scales referred to as the Perceived Autonomy Support (The Climate) Questionnaires were designed to be completed by the people being motivated--that is, by the students about their teachers' autonomy support versus control and by the subordinates about their managers' autonomy support versus control.

This scales are believed to measure a relatively stable orientation in adults toward their approach to motivating others; in other words, it is believed to reflect an individual difference variable in the motivators. The responses are in terms of behavioral options, but these are believed to reflect characteristics of the respondent.

Description of The Problems in Schools Questionnaire (PIS)

The PIS was designed for use in schools, with teachers completing the scale about their own orientation toward motivating students, and the studies by Deci, Schwartz, Sheinman, and Ryan (1981) validated the scale for use in that way. It has also been used with parents, who report on their approach to motivating their children.

The PIS, with its reliability and validity, is described in:

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.

Description of The Problems at Work Questionnaire (PAW)

The PAW was designed for managers and was validated in a study by Deci, Connell, and Ryan (1989). The study indicated, for example, that managers who were oriented more toward supporting their subordinates autonomy had subordinates who were more satisfied with their jobs and had a higher level of trust in the organization.

The PAW, with its reliability and validity, is described in:

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

The Problems in Schools Questionnaire (PIS)

On the following pages you will find a series of vignettes. Each one describes an incident and then lists four ways of responding to the situation. Please read each vignette and then consider each responses in turn. Think about each response option in terms of how appropriate you consider it to be as a means of dealing with the problem described in the vignette. You may might the option to be "perfect," in other words, "extremely appropriate" in which case you would respond with the number 7,. You might consider the response highly inappropriate, in which case would respond with the number 1. If you find the option reasonable you would select some number between 1 and 7. So think about each option and rate it on the scale shown below. Please rate each of the four options for each vignette. There are eight vignettes with four options for each.

There are no right or wrong ratings on these items. People's styles differ, and we are simply interested in what you consider appropriate given your own style.

Some of the stories ask what you would do as a teacher. Others ask you to respond as if you were giving advice to another teacher or to a parent. Some ask you to respond as if you were the parent. If you are not a parent, simply imagine what it would be like for you in that situation.

Please respond to each of the 32 items using the following scale.

1	2	3	4	5	6	7
very			moderately			very
inappropriate			appropriate			appropriate

A. Jim is an average student who has been working at grade level. During the past two weeks he has appeared listless and has not been participating during reading group. The work he does is accurate but he has

not been completing assignments. A phone conversation with his mother revealed no useful information. The most appropriate thing for Jim's teacher to do is:

1. She should impress upon him the importance of finishing his assignments since he needs to learn this material for his own good.
2. Let him know that he doesn't have to finish all of his work now and see if she can help him work out the cause of the listlessness.
3. Make him stay after school until that day's assignments are done.
4. Let him see how he compares with the other children in terms of his assignments and encourage him to catch up with the others.

B. At a parent conference last night, Mr. and Mrs. Greene were told that their daughter Sarah has made more progress than expected since the time of the last conference. All agree that they hope she continues to improve so that she does not have to repeat the grade (which the Greene's have been kind of expecting since the last report card). As a result of the conference, the Greens decide to:

5. Increase her allowance and promise her a ten-speed if she continues to improve.
6. Tell her that she's now doing as well as many of the other children in her class.
7. Tell her about the report, letting her know that they're aware of her increased independence in school and at home.
8. Continue to emphasize that she has to work hard to get better grades.

C. Donny loses his temper a lot and has a way of agitating other children. He doesn't respond well to what you tell him to do and you're concerned that he won't learn the social skills he needs. The best thing for you to do with him is:

9. Emphasize how important it is for him to control himself in order to succeed in school and in other situations.
10. Put him in a special class which has the structure and reward contingencies which he needs.
11. Help him see how other children behave in these various situations and praise him for doing the same.

12. Realize that Donny is probably not getting the attention he needs and start being more responsive to him.

D. Your son is one of the better players on his junior soccer team which has been winning most of its games. However, you are concerned because he just told you he failed his unit spelling test and will have to retake it the day after tomorrow. You decide that the best thing to do is:

13. Ask him to talk about how he plans to handle the situation.

14. Tell him he probably ought to decide to forego tomorrow's game so he can catch up in spelling.

15. See if others are in the same predicament and suggest he do as much preparation as the others.

16. Make him miss tomorrow's game to study; soccer has been interfering too much with his school work.

E. The Rangers spelling group has been having trouble all year. How could Miss Wilson best help the Rangers?

17. Have regular spelling bees so that Rangers will be motivated to do as well as the other groups.

18. Make them drill more and give them special privileges for improvements.

19. Have each child keep a spelling chart and emphasize how important it is to have a good chart.

20. Help the group devise ways of learning the words together (skits, games, and so on).

F. In your class is a girl named Margy who has been the butt of jokes for years. She is quiet and usually alone. In spite of the efforts of previous teachers, Margy has not been accepted by the other children. Your wisdom would guide you to:

21. Prod her into interactions and provide her with much praise for any social initiative.

22. Talk to her and emphasize that she should make friends so she'll be happier.

23. Invite her to talk about her relations with the other kids, and encourage her to take small steps when she's ready.

24. Encourage her to observe how other children relate and to join in with them.

G. For the past few weeks things have been disappearing from the teacher's desk and lunch money has been taken from some of the children's desks. Today, Marvin was seen by the teacher taking a silver dollar paperweight from her desk. The teacher phoned Marvin's mother and spoke to her about this incident. Although the teacher suspects that Marvin has been responsible for the other thefts, she mentioned only the one and assured the mother that she'll keep a close eye on Marvin. The best thing for the mother to do is:

25. Talk to him about the consequences of stealing and what it would mean in relation to the other kids.
26. Talk to him about it, expressing her confidence in him and attempting to understand why he did it.
27. Give him a good scolding; stealing is something which cannot be tolerated and he has to learn that.
28. Emphasize that it was wrong and have him apologize to the teacher and promise not to do it again.

H. Your child has been getting average grades, and you'd like to see her improve. A useful approach might be to:

29. Encourage her to talk about her report card and what it means for her.
30. Go over the report card with her; point out where she stands in the class.
31. Stress that she should do better; she'll never get into college with grades like these.
32. Offer her a dollar for every A and 50 cents for every B on future report cards.

Scoring Information. The procedure for scoring the questionnaire begins by averaging the eight ratings in each of the four categories. The four categories are highly controlling (HC), moderately controlling (MC), moderately autonomy supportive (MA), and highly autonomy supportive (HA). The four subscale scores (composed of the average of the eight responses for that subscale) can be used separately, in multi-variate analyses, or they can be combined into one overall reflection of the "Adult's Orientation Toward Control Versus Autonomy Support with Children." The original procedure for combining the four subscales into one total scale score, as described in Deci, Schwartz, Sheinman, and Ryan (1981) involved weighting the average for the highly controlling responses with a -2 (minus two); weighting the moderately controlling average with -1 (minus one); weighting the average for the moderately autonomy supportive subscales with +1; and weighting the average for highly autonomy supportive subscale with +2. The algebraic sum reflects the adults' orientations toward control versus autonomy support, with a higher score reflecting a more autonomy

supportive orientation and a lower score or a more negative score reflecting a more controlling orientation. However, more recent work (e.g., Reeve, Bolt, & Cai, in press) has indicated that the so-called moderately autonomy supportive subscale actually acts more like a Slightly Controlling subscale. Accordingly, Reeve et al. recommended weighting the MA subscale 0 (zero), rather than -1 (minus 1). The items making up the subscales are as follows.

HC 3, 5, 10, 16, 18, 21, 27, 32

MC 1, 8, 9, 14, 19, 22, 28, 31

MA 4, 6, 11, 15, 17, 24, 25, 30

HA 2, 7, 12, 13, 20, 23, 26, 29

References

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.

The Problems at Work Questionnaire (PAW)

On the following pages you will find a series of vignettes. Each one describes an incident and then lists four ways of responding to the situation. Please read each vignette and then consider each response in turn. Think about each response option in terms of how appropriate you consider it to be as means of dealing with the problem described in the vignette, and then rate it on the seven point scale. You may find the option to be "perfect," in other words, "extremely appropriate" in which case you would rate the option a 7. You may consider the response highly inappropriate in which case you might rate it a 1. If you find the option reasonable you would select some number between 1 and 7 as its rating. So think about each option and rate it on the accompanying scale. Please rate each of the four options for each vignette. There are eight vignettes with four options for each, for a total of 32 items.

There are no right or wrong ratings on these items. People's styles differ, and we are simply interested in what you consider appropriate given your own style.

In each case, the stories ask about what is the appropriate thing for the supervisor to do. Some portray you as the supervisor and some ask what you think is appropriate for another supervisor to do. While some of