

Projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd ZŠ

Miroslava Kocianová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Miroslava Kocianová**
Osobní číslo: **H11184**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků třetích tříd ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kognitivního, emočního a sociálního vývoje dětí mladšího školního věku a z oblasti problémového chování žáků prvního stupně ZŠ.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 8071780146.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině. Praha: Grada, 2010, Pedagogika. ISBN 978-802-4726-977.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: Ijak mu předcházet, jak ho eliminovatI. Praha: Grada, 2011, Pedagogika. ISBN 978-802-4736-723.

ONDRÁČEK, Petr. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě. Praha: ISV, 2003, Pedagogika. ISBN 80-866-4218-6.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Kroměříž. ISBN 80-901-8737-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

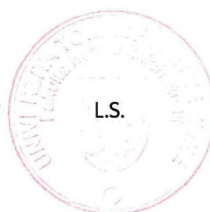
27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21. 4. 2014

.....
Kocianka Miroslav

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;

²⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně písemných oponentur a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může 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 nezasažuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-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). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vědného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 sč. 121/2000 Sb. neplatí pro díla, která jsou v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o projevech nespolutracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd základní školy (dále jen ZŠ). Její teoretická část je zaměřena na projevy nespolutracujícího chování dítěte a možné příčiny takového chování. Vývoj jedince mladšího školního věku je nedílnou součástí tématu této práce. Nastíníme si možné příčiny nespolutracujícího chování a uvedeme možnosti nápravy formou motivace dětí. Praktická část se zabývá analýzou výzkumu zaměřeného na projev nespolutracujícího chování dítěte pro děti nižšího stupně. Výsledky výzkumu jsou zaměřeny na projevy nespolutracujícího chování z pohledu dětí 3. tříd.

Klíčová slova: nespolutracující chování (rušivé, nerušivé), osobnost dítěte, motivace, well - being

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with shows of an uncooperative behavior based on observations of students of third grade of elementary school. The theoretical part of work is focused shows of uncooperative behavior of child and possible causes. Inseparable part of this work is development of younger school age individual. The thesis drafts possible causes of uncooperative behavior and presents options of remedy through motivation. Practical part deals with research focused on uncooperative behavior of younger school age individual. Result of research are focused on uncooperative behavior based on third grade student's observations.

Keywords: : Uncooperative behavior (intrusive, non-intrusive), Childs personality, Motivation, Well - being

Poděkování

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

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 CHOVÁNÍ.....	13
1.1 NERUŠIVÉ NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ	13
1.1.1 Toulání mysli a denní snění	14
1.1.2 Neplnění domácích úkolů	14
1.2 RUŠIVÉ NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ	15
1.2.1 Napovídání	15
1.2.2 Neklid	16
1.2.3 Nepořádnost	16
1.2.4 Agrese	16
1.3 PŘÍČINY NESPOLUPRACUJÍCÍHO CHOVÁNÍ.....	17
2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	21
2.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	22
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	23
3 ŠKOLNÍ MOTIVACE.....	25
3.1 HIERARCHICKÉ USPOŘÁDÁNÍ POTŘEB.....	25
3.2 VNITŘNÍ MOTIVACE K UČENÍ.....	27
3.2.1 Poznávací potřeby	28
3.2.2 Sociální potřeby	28
3.2.3 Výkonové potřeby	29
3.3 VNĚJŠÍ MOTIVACE K UČENÍ	29
3.3.1 Odměna	29
3.3.2 Trestry.....	30
4 OSOBNÍ POHODA.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 PROJEKT VÝZKUMU	35
5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	35
5.2 ZDŮVODNĚNÍ TÉMATU	36
5.3 CÍL VÝZKUMU	36
5.4 METODIKA VÝZKUMU	36
5.4.1 Dotazník pro žáky	37
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	37
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	38
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	53
6.2 DISKUZE.....	59
7 ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	64
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	65

SEZNAM PŘÍLOH.....	66
---------------------------	-----------

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd.

Nejčastější problémy, které v souvislosti se školou znepokojují učitele, ředitele, ale také žáky i jejich rodiče, jsou spjaty s nedostatečnou spoluprací dětí. U současných školních dětí se ustavičně objevují projevy agresivity, bezohlednosti a porušování pravidel, což odkrývá svůj nežádoucí odraz v podobě poslušnosti ve školách. Školní děti a mládež se potýkají s širokou řadou problémů v osobním a rodinném životě, které mohou být původem vzniku nežádoucích projevů chování, a s velkou pravděpodobností se projeví i v přímém kontaktu se spolužáky a pedagogy. Tato práce se nezabývá konkrétními poruchami učení a pozornosti, ale konkrétně chováním žáků navštěvujících 3. třídu základních škol.

Autoři Cangelosi v publikaci Strategie řízení třídy, Ondráček ve své publikaci Františku, přestaň konečně zlobit a Čapek v publikaci Odměny a tresty ve školní praxi řeší nespolupracující chování v publikacích, které byly inspirací pro tuto bakalářskou práci.

Nejdříve je ovšem nutné nespolupracující chování poznat a rozeznat jeho faktory. Mnoho učitelů nerušivé chování občas ignoruje, a to je vzhledem k situaci nepřipustné.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly.

V první kapitole je objasněno, co to nespolupracující chování je a jaké složky jsou zde zahrnuty. V podkapitole je upřesněno dělení nespolupracujícího chování na nerušivé a rušivé. Dále jsou přiblíženy projevy dětí, především u rušivého nespolupracujícího chování.

V další podkapitole jsou předloženy také příčiny nespolupracujícího chování.

Druhá kapitola je věnována především vývoji žáka mladšího školního věku. Dítě si během této doby prochází různými změnami. Nejen tělesnými a psychickými, ale především vývojem emočním, sociálním, ale také kognitivním.

Aby se rušivé, ale i nerušivé, chování nevystupňovalo až k takovému, kdy už se dítě stává nezvladatelné, je zapotřebí, aby authority (rodiče, učitel) soustředily větší pozornost na dané dítě. Proto je důležité, aby dítě mělo nějakou motivaci nejen ke zlepšení svého chování a k lepšímu přístupu k povinnostem, ale aby se dokázalo zapojit do kolektivu. Toto téma je blíže popsáno v kapitole 3.

Pokud se žák zjevně snaží, měl by být odměněn. Kapitola 3 upřesní, proč dítě odměňovat, a jaké různé formy mohou dospělí využít, aniž by se z toho stal zvyk a po čase nezájem.

V neposlední řadě s neposlušným chováním úzce souvisí trest. Pokud dítě nevyhoví představě autority, je potrestáno. Není lehké potrestat dítě, které trpí nespolupracujícím chováním. Proč by mělo být dítě trestáno a odměňováno, je vysvětleno v poslední kapitole.

Ve 4 kapitole objasníme, co znamená well – being a jak souvisí s nespolupracujícím chováním.

Cílem praktické části, tedy výzkumu, bylo zjistit, jaké jsou projevy nespolupracujícího chování u žáků 3. tříd základní školy. Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření. Jednotlivé otázky jsou rozebrány a výsledky jsou vypracovány a vloženy do grafů.

Další, a zároveň poslední, kapitolou v praktické části je interpretace výsledků, tedy vyhodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHOVÁNÍ

Pojem chování „je souhrn všech objektivních, pozorovatelných aktivit organismu, které vzájemně působí mezi organismem a prostředím. Jedná se o projev živého organismu, zvenčí pozorovatelným. Zahrnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné i bezpečné, útočné i obranné, verbální i nonverbální, sociální i antisociální. Chování je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného a nezáměrného působení reakce na podnět“ (Kolář, 2012).

Tato kapitola se věnuje chování žáků, přesněji nespolupracujícímu chování žáků. Ve školách se zabývá konkrétním projevem dětí a nastiňuje příčiny těchto projevů.

Cangelosi (1994, s. 287) určuje nespolupracující chování žáka, který, v období školního dne, tedy dobou ve škole mimo vymezený čas, se chová v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny.

Je důležité rozlišit nespolupracující chování, které je ojedinělé, a trvale nespolupracující chování s opakujícím se vzorcem. Mohlo by dojít ke kladnému ojedinělému zpevnění nespolupracujícího chování a z něho se pak vzorec vytváří. (Cangelosi, 1994, s. 198-199)

Nespolupracující chování, které může být realizováno z mnoha hledisek, Cangelosi (1994, s. 25) rozděluje na nerušivé a rušivé.

1.1 Nerušivé nespolupracující chování

Nerušivé nespolupracující chování se týká pouze jednoho jedince a nevzbuzuje pozornost druhých. Tohoto chování si ostatní nemusí ani povšimnout, nebo ho přehlížejí. Jedinec se uzavírá sám do sebe a sní během dne, je sice nesoustředěný, neplní domácí úkoly, nezapojuje se do kolektivu, popřípadě věnuje se svému mobilnímu telefonu, ale neruší ostatní spolužáky.

Dle Roberta Čapka se nespolupracující nerušivé chování může později vystupňovat k chování rušivému. Pokud ovšem pedagog v následující hodině změní taktiku výuky, předejde nespolupracujícímu chování, a tím získá pozornost žáka. (Čapek, 2008, s. 89)

Snění, nesoustředění, nedělání domácích úkolů, chození za školu či podvádění při zkouškách se podle Cangelosiho (1994, s. 25) týká žáků s nerušivým nespolupracujícím

chováním. Pokud se toto chování nevyskytuje často, není považováno za závažné, ale pokud je tomu naopak, projevy se mohou stupňovat a přerůstat k chování rušivému.

Pokud se žák výuce nevěnuje, jeho naděje splnit cíle jsou nedosažitelné. Pokud žák s nespolutracujícím chováním zůstává ve výuce pozadu a vynechá jednu z učebních činností, je pravděpodobné, že neporozumí následujícím činnostem.

V následujících podkapitolách jsou nastíněny jednotlivé projevy nerušivého chování.

1.1.1 Toulání mysli a denní snění

Toulání mysli a denní snění patří mezi nejčastější projevy nespolutracujícího chování. Mezi nekontrolovatelný běh myšlenek patří toulání mysli. Denní snění není totožné s touláním mysli, jen podobné. Při denním snění žák ovládá své myšlenky vědomě. Odražování od denního snění žáka učitelem by nemělo být relevantní, dochází zde k rozvoji kognitivních schopností. Žák by se měl naučit toto snění ovládat, aby nerušil jeho zapojení do učebních činností. I když denní snění a toulání mysli je těžce pozorovatelné, bystří a zaujatí učitelé si formy nespolutracujícího nerušivého chování povšimnou (Cangelosi, 1994, s. 230).

Žák, který se oddává dennímu snění, kreslí si nebo si hraje se svým telefonem, nevzbuzuje pozornost druhých. Takové chování se může vystupňovat v chování rušivé.

(Čapek, 2008, s. 89)

1.1.2 Neplnění domácích úkolů

Psaní domácích úkolů vede žáka k jeho samostatnosti, k přemýšlení, jak zvládat problém, a zpracovat jej. Zadávání domácích úkolů pro žáky pedagogem musí být promyšlené. Aby žák splnil domácí úkol, je důležité, aby pochopil zadání úlohy, vymezil si potřebný čas mimo školu, čelil rušivým elementům mimoškolního klimatu a dokončenou činnost odevzdal ve vymezeném termínu. Pokud žák domácí úkol nesplní, je diskutabilní, zda jsou vůbec tyto úkoly přínosem. (Cangelosi, 1994, s. 169)

V následující kapitole je blíže objasněno rušivé chování, které se může vystupňovat z nerušivého nespolutracujícího chování.

1.2 Rušivé nespolupracující chování

Žáci, kteří si spolu navzájem povídají, ruší nejen učitele, ale i ostatní spolužáky. Toto chování je považováno za rušivé a odvádí pozornost jiných žáků od práce. Žák tím přímo porušuje právo svých spolužáků učit se. Jejich jednání je násilné nebo hrubé, jsou nezdvořilí, vykřikují ve vyučování, jsou žáky rušivými. (Cangelosi, 1994, s. 25)

Za rušivé chování žáka považujeme dle Čapka (2008, s. 89) mluvení, šaškování a viditelné hraní si se zajímavými předměty. To vše zapříčiňuje přerušování pedagoga. Ruch a šum ve třídě jsou pro učitele nejčastějšími potyčkami. Čapek se domnívá, že dnešním studentům chybí schopnost a dovednost komunikovat, a hlavně naslouchat druhým. Mluvené slovo by mělo zaznít v prostoru pro vyjádření svých názorů. Rušivá kázeň pak poškozuje v třídním kolektivu atmosféru a prostor pro lepší využití výuky není naplněn.

Rušivé chování bývá sociálním okolím vnímáno zpravidla jako chování mimo běžnou normu. Takové chování vychází z pocitu nevole a jeho výsledky neodpovídají očekáváním. Podílí se na něm svým způsobem učitelé jako spoluhráči. Žák si svým rušivým chováním vynucuje pozornost učitele, přičemž se snaží vyhnout negativnímu hodnocení a celkovému selhání. Rušivým chováním si žák vynucuje pozornost nejen učitele, ale i ostatních spolužáků. Takovým chováním žák sleduje učitelovu bezradnost, chce potrestat učitelovy křivdy. Žák, i když si ne vždy uvědomuje následky, si vždy určuje dění. (Ondráček, 2003, s. 35)

Pokud hovoříme o rušivém neklidném žákovi dle Ondráčka (2003, s. 69), považujeme formy chování za symptomatické. Za hlavní faktory jsou považovány problémy schopnosti se soustředit, impulzivní chování, nadměrná aktivita, aj.

V následujících podkapitolách jsou blíže uvedeny některé z projevů rušivého nespolupracujícího chování.

1.2.1 Napovídání

Jedním, nikterak velmi závažným přestupkem, je napovídání ve vyučování. Jeden z průjezdných bodů prosociálního chování, porušení kázeňských přestupků a školní komunikací, je napovídání. Je mnoho příčin, co vede žáky k napovídání. V prosociálním chování je důvodem soucit a solidarita k druhému. V sociálním chování může být příčinou napovídání návyk či jen nutnost. Pokud si ovšem učitel napovídání nepovšimne nebo je ignoruje, snižuje objektivitu hodnocení, a tím nivelizuje výkon žáka. (Čapek, 2008, s. 63)

1.2.2 Neklid

Neklidný žák je žákem neposedným, nesoustředěným a svou neunaveností k pohybu ruší nejen spolužáky ve třídě, ale i učitele. Žák, který se projevuje neklidně, ztěžuje působení učitele ve třídě. Neklid je spojen se sníženou soustředěností na určitou práci a jeho dokončení bývá v nedohlednu. Jeho osobní věci či pracovní stůl jsou neuspořádané, spíše chaotické. (Ondráček, 2003, s. 68)

1.2.3 Nepořádnost

U mladších žáků základní školy nižšího stupně je nepořádnost poměrně častá, jde o přirozený vývoj jedince. Děti ještě nejsou schopny věnovat se dění ve výuce a působit koncentrovaně. Dítě často zapomíná pomůcky potřebné k vyučování nebo zapomíná domácí úkoly a ruší tím své okolí. Příčinou nepořádnosti je nevytvoření si systému. S přibývajícím se věkem dítěte většinou ubývá nepořádnost. (Ondráček, 2003, s. 73)

Důležité pro nepořádného žáka je podpora nejen ze strany školy, ale také ze strany rodičů, při vytváření návyků a postupů v každodenní situaci.

1.2.4 Agrese

Čapek (2008, s. 69) označuje agresi jako formu chování, kde je záměrem blížít nebo poškodit osobu a vyhovět agresorovi. Instrumentální agrese je důležitým faktem pro dosažení svých neagresivních cílů, je vědomá a promyšlená. Afektivní agrese vzniká často záměrným vyprovokováním a není plánována.

Ondráček (2003, s. 83) rozeznává následující činy agrese:

- **verbální agrese** – provokování, urážky, nadávky, pomluvy, apod.
- **tělesná agrese** – bití, kopání, pošťuchování, apod.
- **agrese proti věcem** – poškozování zařízení, pomůcek, apod.
- **agrese proti sobě** – sebepoškozování

Jednoznačně však nelze určit, z jaké příčiny se jedinec chová násilně, a vždy je nutné prozkoumat více eventuálních příčin. Násilné chování dětí je spolupůsobením více činitelů, zakotvených v jedinci žáka, i v okolnostech, které by mohly způsobit pocit ohrožení. Energie, která se během dne nahromadí během dlouhého sezení a nuceného klidu, se může projevit k činu agrese a násilí (Ondráček, 2003, s. 83)

1.3 Příčiny nespolupracujícího chování

Jednou z možných příčin rušivého chování je tzv. slabost nervového systému. Pokud dítě, které přichází do 1. ročníku, nevěnuje pozornost ve výuce a je nesoustředěné, jedná se v tomto věku o přirozené stádium vývoje. S přibývajícím věkem si žák osvojuje školní návyky a ubývají problémy spojené s nepozorností. Žáci, kteří se vyhýbají domácím úkolům a povinnostem, si souvisle nejsou jistí svými schopnostmi. Rušivé chování je způsob obrany dítěte před reálným nebezpečím. Z pohledu individuální psychologie dochází k frustraci přirozené potřeby vážit si sám sebe a okolí dítěte nedává najevo jeho možné selhání. Jedinec proto preferuje jinou formu uspokojení a pocitu moci nad ostatními, proto je jeho způsob obrany uspokojivý vůči své osobě. (Ondráček, 2003, s. 38)

Škola po nástupu dětí do první třídy s porovnáním s mateřskou školou (dále jen MŠ) klade vyšší nároky pozornosti, tlumení impulzivity a hyperaktivity. U nespolupracujícího chování se mohou projevovat poruchy pozornosti (ADD) a poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), které mohou být příčinou takového chování. Ty jsou s nástupem do školy většinou odhaleny (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 25).

Za projevy nespolupracujícího chování dětí dle psychiatra Dreikurse je třeba vidět cíl, kterého chtějí děti svým chováním dosáhnout. Aby se předešlo nekázní ve své třídě, musí se porozumět chování dětí. Dreikurse ve své teorii rozčleňuje nespolupracující chování do čtyř podstatných kategorií, mezi které řadíme:

- upoutání pozornosti – chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud si ho někdo všimá nebo mu někdo slouží
- moc – mylný názor dítěte, že někam patří jen tehdy, když poroučí a nikdo mu nebude rozkazovat
- msta – chybné přesvědčení dítěte, že někam patří, jen pokud ubližuje druhým
- předvádění vlastní neschopnosti – chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud přesvědčí ostatní, aby od něho nic neočekávali. (Dreikurs In Bendl, 2005, s. 118-119)

Bendl (2004, s. 28) osvětluje příčinu nespolupracujícího chování a jeho nápravu v následujících příkladech:

- **Model biochemicko-neurologický** se domnívá, že neurologické problémy nebo chemická nerovnováha v těle dítěte může být jednou z příčin jeho chování. Pomocí stravy nebo léků je možná náprava vnitřního stavu dítěte.
- **Model behaviorální** uvádí, že vhodnější chování se dá utřídit zpevnováním.
- **Kognitivní teoretikové** pomáhají dětem získat sebekontrolu modifikací myšlení, korigují chybná přesvědčení a sebepojetí dítěte.
- **Afektivní přístupy** míří k potřebám klidné, nenervující atmosféry.

Pokud hovoříme o příčinách nespolupracujícího chování ve škole, je dobré přihlídnout k dané době. Některé příčiny sociálně patologických jevů chování jsou po staletí stejné a jiné se mění v době a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Jedním z důvodů takového chování jsou nízké platy rodičů, matky pracující mimo domov, malé bytové prostory, aj.. (Bendl, 2004, s. 29)

Auger a Boucharlat (2005, s. 15 – 18) poukazují na to, že příčinou chování v rodině může být i změna socioekonomického statusu rodiny. Rodinné problémy a nestabilní vztahy rodičů mají za následek nespokojenost dětí ve školním prostředí.

Další příčinou je školní život. Škola je pro mnoho dětí zdrojem frustrací v podobě špatných známek a školních neúspěchů.

Bendl (2004, s. 27 – 37) uvádí několik hlavních příčin nespolupracujícího chování v současnosti, mezi které patří:

- některé formy onemocnění či poruchy chování
- nedostatky ve výživě dětí
- nedostatečná výchova v rodině
- životní prostředí
- nekázeň ve společnosti
- přetíženost dětí
- nuda
- předvádění se chlapců před děvčaty a naopak
- boj o moc
- neuspokojivé hygienické podmínky včetně nedostatku příležitostí k pohybu o přestávkách a nevábné školní prostředí
- málo učitelů na základních školách

- školní neúspěšnost
- chování některých učitelů (Bendl, 2004, s. 27-37).

V období školního věku dítě prochází hlubokými tělesnými a psychickými změnami, které jsou blíže specifikovány v následující kapitole.

2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku ve vývoji dítěte dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 117) je zahájeno jeho nástupem do školy, zpravidla dobou 6 – 7 let, a končí přechodem na druhý stupeň základní školy, do 11 – 12 let, kde se dále vzdělává a kdy začíná období pubescence, které pak můžeme nazvat starším školním věkem.

Školní věk Vágnerová (2000) rozděluje na tři dílčí fáze:

- **raný školní věk**, který trvá od nástupu do školy, přibližně od 6 – 7 let, až do věku 8 – 9 let. Toto období je charakteristické pro sociální a vývojové změny, které se projevují především ve vztahu ke škole.
- **střední školní věk**, který trvá od 8 – 9 let do 11 – 12 let, tedy do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V této dílčí fázi dochází k sociálním i biologickým změnám, které považujeme za dobu dospívání.
- **starší školní věk**, označován jako období pubescence, navazuje na období středního školního věku a trvá přibližně do 15 let věku dítěte, tj. do ukončení základní školy.

Vágnerová (2000) se neshoduje s Langmeierem a Krejčířovou (2006), ti charakterizují mladší školní věk při běžném pohledu jako relevantně klidné, nezajímavé období bez dramatických vývojových změn. Vývojové studie však poukazují, že tomu tak zcela není - vývoj pokračuje trvale a plynule ve všech krocích, které je pro budoucnost rozhodující.

Celé období můžeme psychologicky charakterizovat smysluplně jako věk střízlivého realismu. Školák, na rozdíl od předškolního dítěte, chce pochopit okolní prostředí a věci, které jsou skutečné. Myšlení a vnímání takového dítěte je závislé na vlastních přáních a fantaziích, na rozdíl od dospívajícího jedince. Tento charakter u dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, v četbě i ve hře.

Dítě v období mladšího školního věku v realitě zprvu rozeznává dobro a zlo, je závislé na tom, co mu autority (rodiče, učitelé) povědí. Postupem času se dítě stává kritičtější – ohlašuje se dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Nástupem do školy získává dítě novou roli, stává se školákem, je limitováno dosažením věku a vývojové úrovně. Škola je pro dítě místem socializace, kde získává nové a rozdílné zkušenosti, které nelze získat v rodině. Školu lze v této míře chápat jako proces odpoutání

se ze závislosti na rodině a postupně je nahrazován působením jiných sociálních skupin. (Vágnerová, 2000, s. 148)

Dítě v období mladšího školního věku se snaží pochopit realitu. Zajímá se o prostředí, ve kterém žije, navazuje nové vztahy, a vzhledem ke svému věku má příliš mnoho otázek, na které hledá odpovědi.

2.1 Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku

Průcha definuje kognitivní vývoj jako „vývoj poznávacích funkcí u člověka během jeho života“ (Průcha, 2009, s. 102)

Dle Vágnerové (2000, s. 134) dítě poznává okolní svět i sebe sama, vychází ze své vlastní činnosti. Tím, že samostatně reaguje na okolní svět, podporuje sám svůj vývoj myšlení a své odpoutání od bezprostředního názoru.

Dle Šimíčkové (1999, s. 94) předškolní dítě řeší některé problémy jen v mysli, ovšem pokud si je může představit, vyvolává paměťové stopy dřívějších vlivů. V oblasti poznání již školákovi nevyhovuje pasivní příjem informací, ale chce se jich sám zúčastnit a pochopit jejich souvislosti. Vnímání je úzce spjato s poznávacími procesy, stává se důležitým mezníkem poznání podstaty vlastností, rozšiřuje si čas i prostor, objevuje návaznost a souvislost vztahů.

Na počátku školního věku – dle Piageta (1966) kolem sedmi let je dítě schopno skutečných logických operací. Toto logické usuzování se týká konkrétních jevů a věcí, které si lze názorně představit. Během dospívání je dítě schopno vyvozovat úsudky i zcela formálně, i při nemožné představivosti konkrétního obsahu. Děti však ještě nejsou schopny abstrakce. Tedy v mladším školním věku jde ve vývoji myšlení o **stádium konkrétních operací**. (Šimíčková, 1999, s. 96)

Decentrace, konzervace a reverzibilita jsou významnými charakteristikami konkrétních logických operací mladšího školního věku. Decentrace je jedna z komplexnějších a kvalitnějších předpokladů poznávání. Dítě posuzuje realitu z více hledisek a odpoutá se od sebe samého. Schopnost pochopit trvalost podstaty objektu či objektů při změně vnějšího vzhledu, i když se znak nemění, popisuje Vágnerová (2005, s. 243 - 246) jako charakteristiku konverzace. Dítě školního věku si uvědomuje, že proměna reality je neměnná s jeho identitou. Dítě tak chápe stabilitu a kontinuitu světa, protože začíná chápat pravidla pro-

měnlivosti. Z tohoto však dítě musí nejdříve pochopit stabilitu takové dimenze, která je názornější, přesvědčivá. Konzervace a související schémata transformace jsou základem všech reverzibilních matematických operací.

Reverzibilita je složka proměnlivá. Školní dítě začíná chápat myšlenkové operace. Chápe, že když něco udělá, změní se situace. Každá změna již není chápána jako změna jakékoli situace za definitivní a neměnnou. Porozumět proměnlivosti je závislé na decentraci. Školní dítě zvládá mnohem flexibilněji školní látku, ovšem pouze pokud uvažuje na této úrovni. Egocentrické chápání u školáka postupně ustupuje a rozezná události s ním související. Jeho postoj je respektující a objektivnější, konkrétní a realistický. (Vágnerová, 2001, s. 56 - 58)

2.2 Sociální vývoj

Vstup do školy přináší dítěti nové sociální role ve společnosti. Dítě je ovlivňováno různými sociálními skupinami, rozšiřuje si své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Na počátku se zajímá více o sebe, ale postupem času zapadá do kolektivu ve třídě. Rozvíjí si nový vztah ke spolužákům, učí se kooperaci a soutěžení. Začátek školního věku dítěte je málo diferencovaný mezi dětmi, postupem času se však vztahy prohlubují. Mezi chlapci a dívkami bývají četné rozdíly. Chlapci jsou aktivnější, vykazují intenzitu reakce a snadněji přecházejí z jedné činnosti na druhou. Dívky v porovnání s chlapci jsou vytrvalejší u jedné činnosti, vůči rušivým vlivům jsou odolnější a na splnění požadavků učitele jsou vstřícnější. Skupiny mezi chlapci a dívkami jsou vzdálenější. (Šimíčková, 1999, s 98)

Skupiny dětí v třídním kolektivu, ale i mimo něj, přispívají k rozvoji tří vývojových složek socializačního procesu.

V první složce socializace procesu jde o způsob **sociální reaktivity**, kde dává skupina dětí najevo četnější a rozšířenější interakce. Některé děti v předškolním věku jsou dominantní v chování, jiné se chovají podřízeně. Reakce každého dítěte na druhé dítě je vždy jiná a má jiný ráz než reakce na dospělého jedince. Děti se v podstatě svým postavením v sociální skupině a svými vlastnostmi přibližují chování dospělého. Schopnost seberegulace, tj. sebeovládání, značně narůstá. Schopnost seberegulace je součástí sociální obratnosti žáka a ovlivňuje jeho začlenění do skupiny. Děti s lepší sebekontrolou patří k dětem více oblíbeným, děti výbušné bývají skupinou odmítány. Dítě ve věku kolem deseti let si

uvědomuje přítomnost několika současných možností, ale i protikladných emocí. Na každou danou situaci je možné pohlížet z různých hledisek. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130)

Ve vývoji **hodnotové orientace**, která je druhou složkou socializačního procesu, je důležité popsat etapy vývoje. Chápeme vývoj jako jednu ze složek utvářející reálné sebepojetí. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už zahájen v předškolním období. Dítě si již do školy přináší zvnitřnělé elementární normy sociálního chování a je si vědomé toho, co je dobré a co zlé. Ví, co může a co ne, co je dovoleno a co zakázáno nebo trestáno. Kontroly a hodnotové orientace jsou zatím neustále se měnící i závislé na dané situaci a na daném postoji autorit. Teprve během školního období se začínají sociální normy morálky stabilizovat. Školní dítě postupem času, a s příchodem logického myšlení, je schopno pochopit věci na obecné rovině. Morální vývoj - jednání a vědomí, pochopení mravních norem a hodnot - však závisí na celkovém kognitivním vývoji. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132)

Třetí složkou socializačního procesu je **osvojování sociálních rolí**, tj. rozvíjející se vzorce chování, které okolí od jedince očekává. Rozdílný vývoj mezi chlapci a dívkami neprobíhá symetricky, tj. vyváženě. Existují určité rozdíly v psychickém vývoji mezi chlapci a dívkami, ale jsou většinou jen velmi malé a tyto rozdíly bývají vysvětlovány různě. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133)

2.3 Emoční vývoj

Vstup do školy je pro dítě velkou změnou, především v centrální nervové soustavě (dále jen CNS). Dítě se projevuje schopností reakce, zvýšením citové stability. Děti mladšího školního věku jsou optimistické, pozitivní na dění a emočně vyrovnané. (Vágnerová, 2005, s. 262)

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 131 - 132) nástupem do školy je pro dítě vzorem učitel, časem roste vliv vrstevnické skupiny. Pro dítě předškolního věku jsou významnými osobami pouze rodiče. Dítě nachází autoritu v osobách, které k němu přistupují ve škole. Zvláště spolužáci ve třídě přispívají k rozvoji socializace. Ke konci mladšího školního věku dítě pohlíží na situace z různých perspektiv. Dítě nemusí vždy souhlasit se sociálními normami a hodnotami dospělého. Morálka dítěte se stává spontánní. Emoční vývoj

dítěte je závislý na konkrétních sociálních zkušenostech. Stresem u dětí dochází k emoční regresi (prožívání něčeho zpětně). S příchodem logického myšlení a rozšířením časové perspektivy během školního roku je dítě schopno chápat obecnou rovinu jako záměrný cíl individuálního aktu. Po vybudování hierarchicky uspořádaných hodnot v následujícím vývojovém stupni zná dítě své životní hodnoty.

3 ŠKOLNÍ MOTIVACE

Motivaci je možno chápat z několika směrů, je možno ji definovat mnoha způsoby. Homola (1972, s. 11) označil motivaci jako „souhrn lidských pohnutek, vedoucí k určitému chování. Motivaci lze chápat jako zdroj síly, která určitým způsobem pobízí jedince dosahovat zřetelných cílů. Jedinec si vytváří cíle sám nebo mu je někdo určuje. Na samotném jedinci je, jak bude motivován a jaké úsilí vynaloží pro získání těchto cílů“. Tato kapitola se zabývá školní motivací z pedagogického hlediska.

Ke zvyšování učebních výkonů a řešení školních obtíží je motivace efektivní potřebou. Motivace k učení a seberealizace jsou součástí školní motivace. Nejdůležitější součástí školní motivace je motivace k učební činnosti výkonu žáka. Motivace žáků nejen k učení má zásadní důležitost i při zájmových činnostech, ale i u domácích aktivit. Určuje, proč se tak či onak žák chová, proč se učí nebo neučí. Motivace je nezbytná pro vyučovací a výchovný proces. Své osobní cíle se žák učí utvářet v sociální skupině vrstevníků a postupně si vytváří i žebříček svých hodnot. Učitel by měl žáky správně motivovat, ale musí správně určit, která motivace je účinná pro jednotlivce (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9 – 10)

Pokud by však dítě získalo negativní motivaci, byl by frustrací spuštěn mechanismus obranných reakcí jako nuda, strach či pocit ohrožení. Při nedostatečné motivaci může dojít k neúspěchům. (Hrabal a kol., 1984, s. 29 – 30)

Čím větší je potřeba, tím efektivnější je motivace a tím vytrvalejší je působení vede k uspokojování potřeb. Pro motivaci je nejdůležitější školní výuka a učení. Bez dostatečné motivace není učení ve škole uspokojivé. (Ďurič, 1979, s. 244)

Motivace vzniká na základě individuální hierarchie zaměřené na jedince.

3.1 Hierarchické uspořádání potřeb

Dle Kopřivy (2006, s. 189 – 205) mohou některé psychologické poznatky významně pomoci k pochopení lidského chování. Jedním z takových tvůrců teorie potřeb je Abraham Maslow, který vytvořil hierarchicky uspořádané vztahy v rámci struktury potřeby. Uspořádání hierarchických potřeb se opírají o základní a vyšší potřeby člověka. Jedinec musí ve vývoji života jednu potřebu za druhou uspokojit, aby dosáhl další vyšší potřeby.

Základní lidské potřeby jsou společné veškerému lidstvu bez rozdílu rasy, pohlaví nebo věku. Teorie základních lidských potřeb pomáhá rodičům a učitelům ve výchově dětí si uvědomit to, že pokud se děti chovají v pořádku, mají své základní potřeby má uspokojen-

ny. Naopak, pokud se dítě chová nesprávně, např. zlobí, pravděpodobně se jedná o neuspokojení jedné fyziologické potřeby. Porozumět příčinám nespokojeného chování znamená první krok k jejich odstranění. Tyto přístupy pomáhají hledat příčiny nesprávného chování.

Fyziologické potřeby (primární)

Zajišťují biologické přežití člověka a jeho tělesnou pohodu. Neuspokojení fyziologických potřeb žáka ve škole má vliv na kvalitu učení. Snahou učitele ve třídách je respektování přirozených potřeb žáků. Pokud žák využívá fyziologické potřeby jako záminku vyhnout se jakékoliv činnosti, pravděpodobně dává najevo, že nemá uspokojenou některou potřebu. Je důležité si uvědomit nároky dítěte, aby nebyly v rozporu s jeho fyziologickými potřebami, z čehož plyne předcházení zbytečných konfliktů.

Potřeba bezpečí

Pocit, řád, pravidelnost, pořádek - to vše dává smysl pro uspokojení potřeby bezpečí. S těmito potřebami je důležité u dětí v předškolním věku podílet se na jejich tvorbě, nikoliv jim stanovit hranice. Jestliže spolupráce dětí ve výuce uspokojuje potřebu bezpečí a sounáležitosti, je osvojování učiva efektivnější. Pokud pedagog využije neefektivní způsob výchovy, může dojít k rozporu s potřebou bezpečí. Jakákoliv pasivita (strach, úzkost) se projevuje u žáků nejen ve vývoji jedince, ale i v oblasti učení.

Potřeby sounáležitosti a lásky

Mít potřebu, patřit někam (rodina, třída) a mít potřebu patřit někomu (přátelství, příbuzenská láska) jsou důležitou složkou lidské motivace. Škola nenahrazuje žákovi rodinu, ani pedagog ve škole nenahrazuje dítěti rodičovskou lásku. Ale všechny děti ve škole by se měly cítit přijímány a respektovány učitelskou profesionalitou. Každý jedinec ve škole potřebuje jinou míru a jinou formu pozornosti. Žáci mají různě silnou potřebu zájmu, která je závislá na temperamentu, osobnosti, na životních situacích a okolnostech.

Potřeby uznání a sebeúcty

Každý jedinec ve svém životě má potřebu cítit se jako hodnotná lidská bytost. Má potřebu vážit si sám sebe a hodnotit se pozitivně, co dělá dobře, v čem je úspěšný. Ve svém rozvoji potřebuje mít dítě pocit vlastní hodnoty. Pokud se dítěti dostane potřeba uznání a potřeba úspěchu, je to pro něj velký zdroj motivace. Jestliže se žákovi ve škole nedostane uspokojení potřeby uznání a úspěchu, například ze svého sociálního znevýhodnění nebo jeho vývojové tempo je pomalejší a tím je trestáno špatnými známkami, v jeho důsledku se

jedná o neuspokojení jedné ze základních potřeb. Děti, kterým se nedostává ocenění z různé činnosti a k respektování jejich emocí, prožívají různé negativní emoce (křik, nenávisť, méně cennost, nespravedlnost). Svým chováním působí negativně a nevyvíjejí žádnou snahu ve škole.

Potřeby seberealizace, sebeuskutečnění

Jedinci je tato schopnost dána od narození. U mladších dětí platí, že pokud je dolní část pyramidy uspokojena, poté se dítě dostává k vyšší části pyramidy – do potřeby seberealizace. Dítě se ve škole může stát dobrým žákem v případě pocitu bezpečí, identity, úspěchu a uznání.

Vyšší potřeby

Uspokojení vyšší potřeby nám přináší radost, pocit začlenění se do společnosti, pocit smyslu života, estetický zážitek, pocit, že chovat se správně je dobré. Rodiče i pedagogové se shodují na tom, že vliv estetického prostředí působí na psychiku a vývoj jedince, proto je důležité žáky zapojit do spoluvytváření jejich prostředí. Podle principu hierarchie je vhodné uspokojit nejdříve nižší (fyziologickou) potřebu a dále uspokojovat potřeby vyšší. Neuspokojení vyšší potřeby může ovlivnit uspokojení nižší potřeby.

Výchovně vzdělávací proces je ovlivněn některými faktory, které ovlivňují nejen žáka, ale i učitele. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní v následující podkapitole.

3.2 Vnitřní motivace k učení

Vnitřní motivace (potřeba) se projevuje pocitem nedostatku nebo přebytku. Jsou dispozičním motivačním činitelem, jsou to potřeby vrozené nebo získané během života jedince. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 12 -13)

Đurič (1979, s. 244) vysvětluje vnitřní motivaci jako stav, který nutí žáka k učení pro vlastní uspokojení. Pokud učitel propaguje myšlenku učení žákům, žáky to uspokojuje a považují proces učení za přínosný.

Vnitřní motivací nemusí žák vždy vytvářet pozitivní věci. Někdy například i svou špatnou radou žák uspokojuje svou potřebu cítit se důležitě, být úspěšný. Pohnutky vnitřní motivace si ne vždy žák plně uvědomuje, protože uspokojuje potřebu stát se středem zájmu a pozorností. (Kopřiva a kol., 2006, s. 181)

Žáci, kteří si uvědomují důležitost vzdělání, se zdají být mezi vrstevníky vyspělejší. Lokšová a Lokša (1999, s. 19) uvádějí vnitřní motivaci účinnější u žáků, kteří jsou vnitřně motivováni, mají lepší výsledky ve škole a jejich docházka je svědomitá. Za vnitřní motivaci můžeme považovat touhu žáka po vědění, úspěchu a uplatnění. Žák, který se učí z vlastního zájmu, z touhy po vědění a po úspěchu, je vnitřně motivován. Zdroje motivace učební činnosti jsou poznávací, sociální a výkonové potřeby.

3.2.1 Poznávací potřeby

Jde o primární potřeby, které se mohou, ale nemusí, u žáka plně rozvinout. Z pedagogickopsychologického hlediska, jak uvádí Lokšová, Lokša (1999, s. 25 - 31) - pokud se poznávací procesy rozvíjí u žáka, cílevědomě jsou kvalitním motivačním zdrojem. Pokud se již u dětí v mladším školním roce nedostane základ pozitivní motivace, nejsou tyto děti v pozdějším věku nikterak motivovány. Pak se situace stává problémovou a u žáků vyvolává vnitřní konflikt. V tomto případě je zapotřebí rozvinout intenzivnější poznávací činnost. Úlohy, které žáci ve třídě dostávají od učitele, by měly být těžší, mírou převýšení jejich schopností. Pokud by děti dostávaly úkoly snadné, jejich osobnost by se tím nerozvíjela. Nesprávná motivace k učení a nesprávně stanovené náročnosti úlohy vedou žáka k pasivitě ve vyučování.

Hrabal a kol. (1984, s. 37) dělí kognitivní potřeby na dva typy:

- potřeba receptivního poznávání – žáci mají potřebu přijímat nové poznatky
- potřeba vyhledávání a řešení problémů – prioritou žáků je přednost vlastního objevování nových faktů

Lze říci, že poznávací potřeby jsou chápány jako potřeby pomoci dítěti pochopit, co se učí. U každého dítěte jsou kognitivní potřeby vyvinuty různě a záleží na přístupu učitele a na způsobu výuky, jak u žáka tyto potřeby budou rozvíjet.

3.2.2 Sociální potřeby

Člověk se po celý život setkává se škálou sociálních potřeb, které ho motivují. Rodina je na prvním místě, kde se vytvářejí sociální potřeby. Rodina je základem pro vhodný vývoj jedince. Pozitivní vztahy hrají významnou roli v motivaci lidského chování. V mladším školním věku si dítě osvojuje některé způsoby chování učitele a ztotožňuje si jeho vzor. Postupným začleňováním do školního kolektivu se sociální vztah vrstevníků zesiluje (Hrabal a kol., 1984, s. 41 - 42)

Hrabal a kol. (1984, s. 42) a Lokšová, Lokša (1999, s. 33) se shodují a vysvětlují sociální vlivy jako potřebu pozitivních vztahů a potřebu sociálního vlivu, prestiže. Obě potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Žák mezilidským kontaktem ve škole i okolí uspokojuje svou potřebu, k čemuž mu slouží jak dobré výsledky ve škole, tak i zároveň prestiž, kterou získal pomocí učení. Pokud se žák cítí ve škole dobře, dobře se učí, učitel a rodiče ho dobré výsledky chválí, vytváří si pozitivní vztah. Sociálním vlivem, prestiží, rozumíme potřebu dosáhnout pomocí učení dobrých výsledků. Dítě dává svému okolí, třídě, vzor.

3.2.3 Výkonové potřeby

Znázorňují další významnou oblast potřeb, která je důležitá pro rozvíjení motivace žáků ve vyučování. Jde o vnitřní potřebu podání úspěšného výkonu a motivu vyhnout se neúspěchu. Dítě svými přiměřenými nároky, převažující potřebou úspěchu v co nejlepší výkon, vnímá příčinu neúspěchu negativně. Pokud dítě ve své blízkosti vidí základ přiměřeně vysoké potřeby, povzbuzují ho k výkonům, jsou pro něj motivací, pak si dítě touto cestou osvojuje přiměřené nároky své osobnosti. Žák bude mít potřebu co nejvyššího vzdělávání.

3.3 Vnější motivace k učení

Vnější motivace (označována jako incentiva) jsou vnější podněty, jevy nebo události, které mají schopnost vzbudit a většinou uspokojit potřeby člověka.

Dle Lokšové (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15) žáci, kteří jsou více motivováni vnějšími faktory, mají větší sklon k úzkosti, hůře se přizpůsobují ve škole, špatně se vyrovnávají s neúspěchem a mají menší sebevědomí než žáci s převládající vnitřní motivací.

Činnosti, které děláme pouze z vnější motivace, netrvají dlouho. Činnost vnitřní motivace vytváříme do doby trvajících nepříjemností nebo odměn či pochval (Kopřiva a kol., 2006, s. 181)

3.3.1 Odměna

Kolář a kol. (2012, s. 145) se shodují, že odměna je jedna z forem pozitivního motivačního vlivu na žáka doma i ve škole. Jedná se o záměrně navozený následek žákova dobře splněného požadavku z vlastní iniciativy. Odměna má funkci informační i motivační. Žáci ji však vidí jako vyjádření pozitivního osobního vztahu.

Odměna je hodnocení nebo ocenění chování člověka. Pro dítě znamená kladnou reakci na jeho chování. Přináší mu uspokojení jeho potřeb, radosti a libosti. Odměna je vnitřní popud, kterému má jedinec navyknout. (Čáp a Mareš, 2001, s. 253)

Bendl (2004, s. 131) uvádí, že pokud budeme podporovat určité chování, dosáhneme toho, že projevující se chování bude doprovázeno uspokojením, libostí a radostí, tím pádem bude dítě toto chování znovu opakovat. Ve třídě může učitel odměňovat žáky různou formou. Formou konkrétní (sladkostí, dárkem, obrázkem), formou sociální (vyslovenou pochvalou, pohlazením), nebo odměnu formou aktivity (určitý volný čas za splnění úkolu).

Odměňovat nemůže vždy, jelikož si může dítě vytvořit návyk na pochvalu. Tuto odměnu nemůžeme však brát jako motivaci, ale stává se cílem. Odměna by měla být uvážena vzhledem k situaci žáka, aby se nedostal do negativních podmínek (vyčnávající žák z davu). Odměna nesmí snížit žákovo sebevědomí. (Čapek, 2008, s. 43)

3.3.2 Tresty

Trest je takové působení, spojené s jednáním a chováním jedince, které sděluje negativní hodnocení a přináší vychovávanému antipatii, frustraci nebo restrikcii některých jeho potřeb (Čapek, 2008, s. 31).

Čapek (2008, s. 31) a Cangelosi (1994, s. 51) se shodují, že tresty ve školním prostředí usměrňují chování žáků s tím, že se pravděpodobně dané chování opakovat nebude.

Pokud hovoříme o autoritativním a mocenském přístupu, vždy z diskuse vyplyne téma tresty, které vyvolávají emoce. Slovo trest můžeme pojmut několika způsoby. Tresty jsou pro sociální vývoj žáka rizikové, ale jakýkoliv trest má svá opodstatnění. Tresty bývají poměrně častým prostředkem výchovy dětí ve škole. Mají rychlý účinek, ale mnoho lidí si neuvědomuje jeho následek vůči dítěti. (Kopřiva, 2006, s. 121)

Mezi důvody výchovných trestů řadíme nezvládnutí emocí, zvyk hraní rolí, bezradnost, mocenské motivy nebo problémy osobního rázu. Pokud trestáme z důvodu výchovy, myslíme tím, že školákovi vštěpujeme pocit zodpovědnosti. Ve škole se objevuje u žáků negativní chování, které je přejímáno např. z vrstevnických vlivů nebo z nevhodných vzorců rodiny. Chceme děti naučit zodpovědnosti, způsobu chování a jeho nápravy. Trestem jako prevencí chceme zabránit nežádoucímu chování. Kopřiva (2006, s. 123) uvádí několik důvodů trestání:

výchova – důležitá pro ponaučení a je výstrahou pro druhé. Výchovou chceme, aby děti dodržovaly povinnosti, pravidla a sliby. Děti si musí uvědomovat, kde mají své hranice a meze. K dalšímu zabránění nežádoucího chování slouží prevence.

emoce – může být záměrná k ventilaci vlastních emocí, někdy nesouvisí s nevhodným chováním žáka

moc, autorita - dokazujeme svou moc nad dětmi, prosazujeme svou pravdu.

tradice - utkvělá představa, že tresty jsou nezbytnou součástí výchovy. Jedním z důvodů může být sociální tlak, kdy dospělí očekávají potrestání dítěte.

pohodlnost - snaha vychovávat, vede k rychlému řešení, nestojí to moc námahy.

osobní problémy - tresty fungují jako odreagování. Roli odehrává špatná nálada, únava, komunikační problémy, nesplnění očekávání.

Do výše uvedených důvodů trestů se určitě dostalo spoustu rodičů, pedagogů či vychovatelů. Trest se zdál být v okamžitý moment jako nejrychlejší, nejjednodušší a nejvhodnější řešení pro nápravu problému s dítětem. Někteří následně této reakce litovali.

Pokud chceme eliminovat nežádoucí účinky, musíme omezit jejich využití. Následky trestů můžeme předpokládat jen stěží. U každého dítěte má trest jiný význam. Pro jedno dítě trest vede k nežádoucí nápravě, pro druhé k poslušnosti, pro další k depresi. Trest může někdy vést k úplnému opaku, než jakého mělo být dosaženo. (Čáp, Mareš, 2001. s. 252)

Výchovné prostředky je zapotřebí volit v situacích, kdy zastavení nežádoucího chování je počátečním krokem k tomu, aby se mohli začít děti vychovávat a sdělení „ne“ znamená pro děti důrazný zákaz. Může načas redukovat, potlačit vnější projevy nespolutracujícího chování ze strachu před následkem trestu jen do té doby, pokud budou děti respektovat vychovávaného (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 39 – 41).

K výchově a dosažení úpravy v chování mají významný úkol rodiče, učitelé, vychovatelé, kteří pomáhají dětem překonávat pedagogické překážky.

4 OSOBNÍ POHODA

„Well – being“ znamená doslova „je mi dobře“ a překládaný význam „osobní pohoda“. Osobní pohoda je definovaná jako „kognitivní a emocionální vyhodnocení vlastního života“ (Křivohlavý, 2004, s. 182, in Diener, Lucas, Oishi, 2002)

Dle Křivohlavého (2004. s. 182 – 186) se osobní pohoda týká nejen kladných a negativních emocí, afektů, ale i nálad. V dimenzi psychické pohody je pro jedince důležité sebe-přijímání, osobní růst, začlenění do života a samostatnost. Sociální akceptaci (přijetí) well – being má na člověka kladný vztah k druhým lidem nebo jedinec respektuje druhé lidi a má k nim úctu. Osobní pohoda se vztahuje i na jedince, který přijímá lidi i přes jejich negativní chování k sobě. Pokud je jedinec motivovaný a stanovil si své cíle jako snahu a celý průběh probíhá dle nastavených kritérií, mluvíme o jedinci s osobní pohodou. Při hodnocení subjektivní pohody má vliv na jedince prostředí i jeho život.

Hirarchie lidských potřeb je důležitá jak pro uspokojování lidských potřeb, tak i pro pocit pohody (well – being). Frustrace potřeb se projevuje určitým napětím, které pocit pohody snižuje. Satiací (uspokojením) potřeb vede k osobnímu zvýšení pohody.

Negativní změny (nedostatečná příprava do školy, poznámka do žákovské knížky) snižují míru subjektivní pohody. Na druhé straně pocit subjektivní pohody vykazuje určitou stabilitu.

Dle Slezáčkové (2012. s. 24) Světová zdravotnická organizace WHOQOL Group (dále jen The World Health Organization Quality of Life Group, 1995) lze osobní pohodu chápat jako osobní složku a ukazatele života. Pro popis stavu, kdy se člověk cítí dobře a daří se mu ve všech směrech, je v současné době v pozitivní psychologii používáno několik příbuzných pojmů jako pohoda (well-being), spokojenost (satisfaction), štěstí (happiness), psychologické bohatství (psychological wealth) a optimální prospívání, vzkvétání (flourishing).

E. Diener osobní pohodu (subjective well-being) vysvětluje jako výsledek racionálního a emocionálního zhodnocení vlastního života. Negativní, pozitivní afektivita a životní spokojenost jsou na sobě nezávislé a nemění se. (Slezáčková, 2012, s. 25)

Dle Slezáčkové (2012, s. 26-27 in Carol D. Ryffová a Burton Synger, 2002) existuje šest základních faktorů podporující pohodu (psychological well-being).

Sebepojetí - kladný postoj k sebe samému a akceptování kladných i záporných vlastností, srozumění s vlastní minulostí;

Osobní rozvoj - pocit růstu a seberozvoje, otevřenost novým zkušenostem, schopnost nových zkušenostem, schopnost realizace vlastního potenciálu;

Smysl života - schopnost cílevědomosti a pocit smysluplnosti;

Zvládání prostředí - schopnost zvolit či vytvořit ideální prostředí pro uspokojení svých potřeb a dosažení hodnot, pocit své okolí zvládat a mít přehled o tom, co se děje;

Autonomie - samostatnost a sebeurčení, schopnost zachovat si svůj způsob myšlení a jednání, samostatnost posuzování druhých;

Pozitivní vztahy s druhými lidmi - vroucí a důvěrné vztahy s druhými lidmi, zájem o dobro druhých, schopnost vzájemné důvěry ve vztazích;

Subjektivní pocit osobní pohody je složen ze čtyř složek, a to psychickou osobní pohodou, sebeúctou (self-esteem), vědomím vlastní účinnosti (self-efficacy), a osobním zvládnutím (personal mastery).

Podle nejnovějších výzkumů Šolcové a Kebzy se potvrzuje, že osobní pohodu ve smyslu spokojenosti se životem neovlivňuje věk ani pohlaví. Prožitek osobní pohody je ovlivněn faktory, např. self-efficacy, subjektivním hodnocením zdravotního stavu a úrovni vzdělávání.

Slezáčková (2012, s. 218-220) uvádí, že se do nedávné doby školy spíše zaměřovaly na snížení nespokojenosti a depresivního chování a depresivity, než na přímou podporu kladného prožívání a spokojenosti žáků. Osobní pohoda žáků ve škole by měla být podporována stejně jako prevence proti depresi. Důvodem je nejen pozitivní naladění a emoční vyrovnanost, ale také jejich prospěch, ochota plnit si úkoly, atd.. Je prokázáno, že kladné emoce podporují kreativnější myšlení, úspěchy ve škole, kladný přístup ke svým povinnostem a hlavně životní spokojenosti. Školní klima je vhodné pro podporu osobní pohody a spokojeného života žáků díky tomu, že děti tráví ve škole se svými spolužáky většinu svého dne.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROJEKT VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zabývá projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd. Zkoumala se nejen četnost výskytu jednotlivých projevů takového chování žáků 3. tříd základní školy, ale také to, jak na danou problematiku reagují žáci.

Existuje předpoklad, že nedostatečná příprava dětí na vyučování může být jednou z vlivů takového chování a vlivů na osobní pohodu dětí.

Nespolupracující chování žáka je takové chování, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny během vymezeného nebo přechodového období. (Cangelosi, 1994, s. 287)

Hlavní podstatou výzkumu bylo zjistit nové poznatky, a potvrdit nebo vyvrátit stávající. Součástí výzkumu bylo také zjistit, které projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd mají vliv na rušení osobní pohody.

5.1 Stanovení výzkumného problému

Úkolem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou projevy nespolupracujícího chování z pohledu dětí 3. tříd ZŠ.

Hlavní výzkumná otázka:

Které projevy nespolupracujícího chování z pohledu žáků 3. tříd mají vliv na rušení jejich osobní pohody?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je skladba rodinných členů, kteří s respondenty bydlí, z pohledu žáků? 6
2. Kteří členové rodiny se podílejí na domácí přípravě respondentů z pohledu žáků?
11
3. Jakými způsoby motivuje paní učitelka žáky s pohledu respondentů? 9,10,15
4. Jak popisují respondenti své pocity? 2,3,4
5. Jak popisují respondenti domácí přípravu do výuky? 11,12,17
6. Jak popisují respondenti chování ve výuce? 5,7,8,13,16
7. Žáci 3. tříd uvádějí: učitelka chválí častěji, než nechválí. 9

K výzkumným otázkám byly stanoveny hypotézy, jež budou po vyhodnocení výsledků výzkumného šetření potvrzeny nebo vyvráceny.

H1: Existuje souvislost mezi tím, zda žáci chodí do školy rádi či neradi, a tím, zda dávají či nedávají pozor při vyučování.

H2: Existuje vztah mezi tím, zda žáci chodí do školy rádi či neradi a tím, zda zapomínají nebo nezapomínají na přípravu do školy.

H3: Žáci, kteří provádějí důkladnou domácí přípravu, vykazují větší nespokojenost ve vyučování, než žáci, kteří ji neprovádějí.

5.2 Zdůvodnění tématu

V současnosti jedním z velmi diskutovaných témat na školách všeobecně je chování žáků a jejich osobní pohoda.

Názor společnosti na nespokojující chování se ve většině ztotožňuje s vyšším výskytem tohoto chování u chlapců více než u dívek, jeho výskyt je stále častější a projevy jsou závažnější. Diskusí vedených na téma nespokojujícího chování je celá řada, existuje k dispozici velké množství publikací, které jsou příručkou, jak předcházet nespokojujícímu chování, jak jej řešit a správně postupovat, popřípadě jak jim zamezit.

5.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit projevy nespokojujícího chování z pohledu žáků 3. tříd základních škol.

Publikace, která je k dispozici, je spíše publikací poučnou, jak předcházet vzniku nespokojujícího chování, jak se správně k danému problému postavit, jak na něj reagovat a jak řešit konkrétní projevy. Dílčím výzkumným cílem byly možné činnosti na toto chování.

5.4 Metodika výzkumu

Výzkum byl prováděn formou dotazníku, který byl realizován v jednotlivých základních školách v Uherském Brodě. Bylo třeba přijít do škol, představit sebe, svou práci, záměr a cíl výzkumu a seznámit vedení školy s obsahem, průběhem a časem vyplňování dotazníku. V jednotlivých školách ve třetích ročnících základní školy byly děti seznámeni s úkolem

dotazníku, a byl jim vysvětlen jeho obsah a průběh dotazníkového šetření. Dětem byla vysvětlena i obrázková forma dotazníku a podmínky vyplňování. Žáci měli u některých otázek možnost vyplnit více odpovědí. Děti byly rovněž upozorněny na anonymitu dotazníku. V případě, že by si nebyly jisti nebo odpověď neznaly, mohly se přihlásit s prosbou o radu. Dotazník děti vyplnily do 15 minut bez větších potíží.

5.4.1 Dotazník pro žáky

Pro tento výzkum byla zvolena metoda dotazníku, kdy odpovědi byly písemně zaznamenány. Dotazník byl anonymní a byl určen žákům 3. ročníků ZŠ. Dotazník byl sestaven z obsahově i časově nenáročných otázek, kterých bylo 17. Některé otázky byly formou obrázku – pro jednodušší pochopení. Otázky byly uzavřené, místy s více možnými odpověďmi.

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník byl předložen pouze žákům 3. tříd třech základních škol města Uherský Brod, které souhlasily s realizací. Se svolením třídních učitelů byl dotazník předložen dětem a vyplňován za přítomnosti autorky v době vyučování.

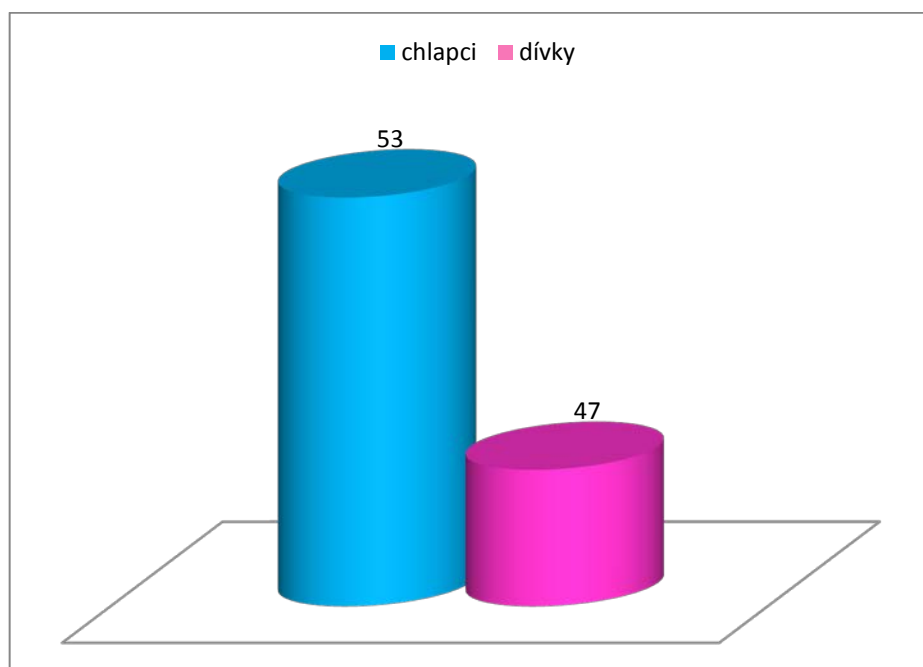
Vyplnění dotazníku se zúčastnilo celkem 100 dětí, z toho 53 chlapců a 47 dívek, ve věkovém rozmezí 9 – 10 let. návratnost dotazníku byla 100% a jejich vyplnění bylo kompletní.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 100 respondentů, kteří odpovídali celkem na 17 otázek. Výsledky dotazníku jsou zpracované do grafů a vyjádřeny v procentech.

První otázka shrnovala demografický údaj o respondentech.

Otázka č. 1: Jsi?

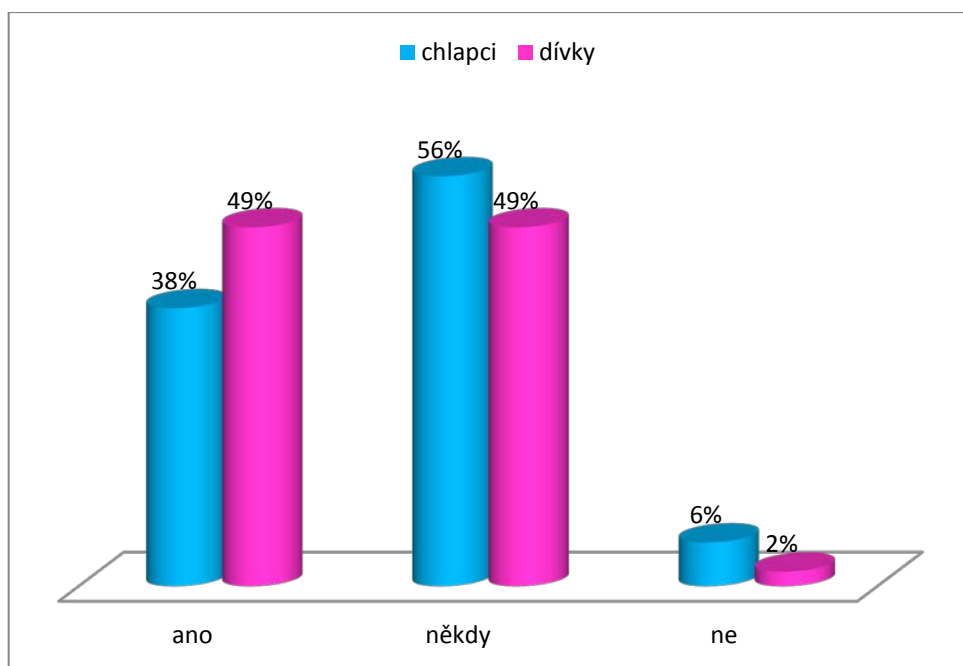


Graf č. 1: Demografický údaj

Úvodní část zahrnovala informaci o pohlaví dítěte, které bylo dále zpracováno v rámci ověření v dalších otázkách. Dotazníkové šetření vyplnilo 100 respondentů, z toho 53 chlapců a 47 dívek.

Otázka č. 2: Chodíš rád / ráda do školy?

Další informací získanou od respondentů bylo, zda chodí rádi do školy. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že do školy občas rádo chodí 56 % chlapců a 49 % dívek. Nerado do školy chodí 8 % dětí, z toho 6 % chlapců a 2 % dívek, a do školy se těší 38 % chlapců a 49 % dívek.

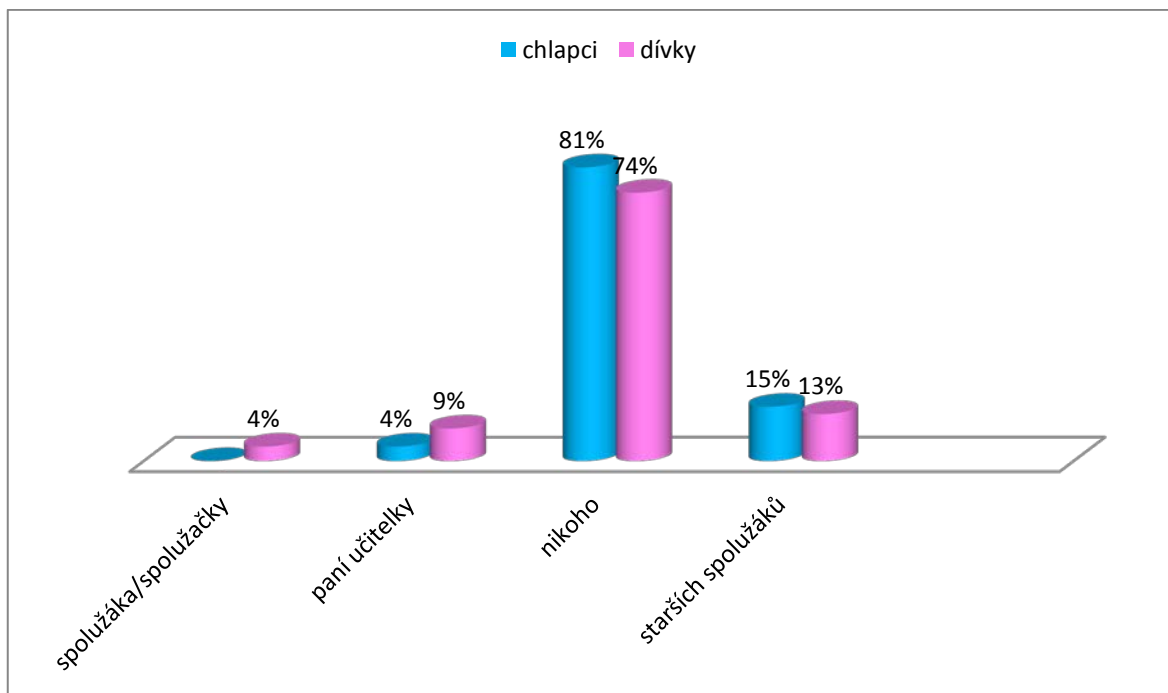


Graf č. 2: Oblíbenost návštěvy školy

Souhrnem se vychází z toho, že 43 % žáků chodí rádo do školy, kdežto 53 % dětí se občas těší do školy a jen 4 % dětí nenavštěvují rády školu.

Otázka č. 3: Bojíš se někoho ve škole?

Děti by měly vstupovat na půdu školy s radostí a bez obav, aniž by jim bylo nějak ubližováno. Nikoho ve škole se nebojí 81 % chlapců a 74 % dívek. Obavy ze svých vrstevníků ve škole má 2 % dívek a žádný chlapec. Překvapivým výsledkem bylo zjištění, že paní učitelky se bojí 9 % dívek a 4 % chlapců.

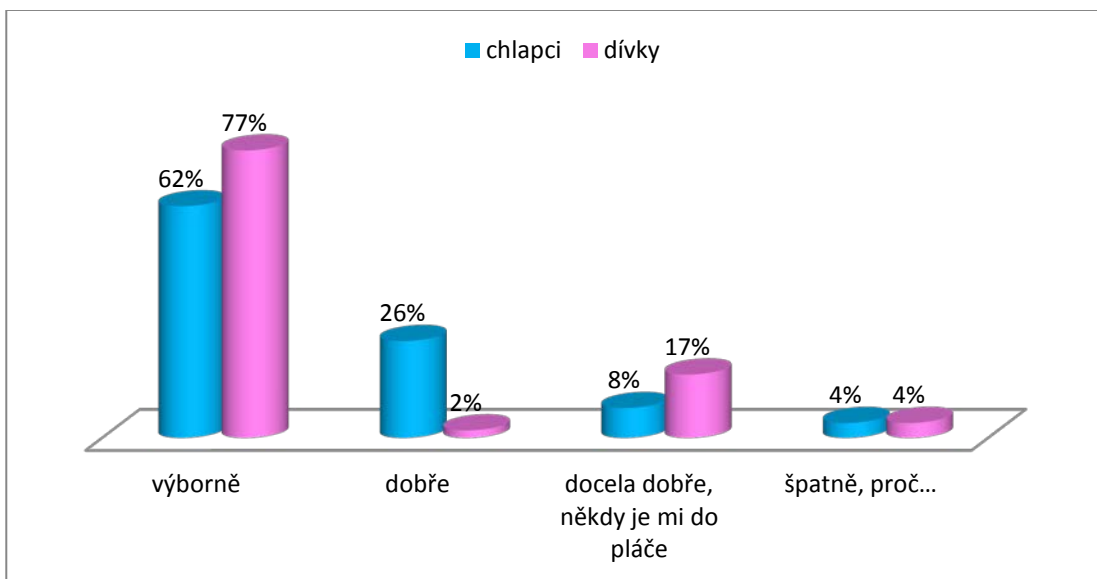


Graf č. 3: Obava ve škole

Celkově 78 % všech respondentů uvádí, že nemá strach z lidí kolem sebe.

Otázka č. 4: Jak se cítíš ve třídě?

Děti měly na výběr ze čtyř odpovědí, tři odpovědi byly uzavřené a jedna odpověď měla být doplněna, proč se cítí ve škole špatně.



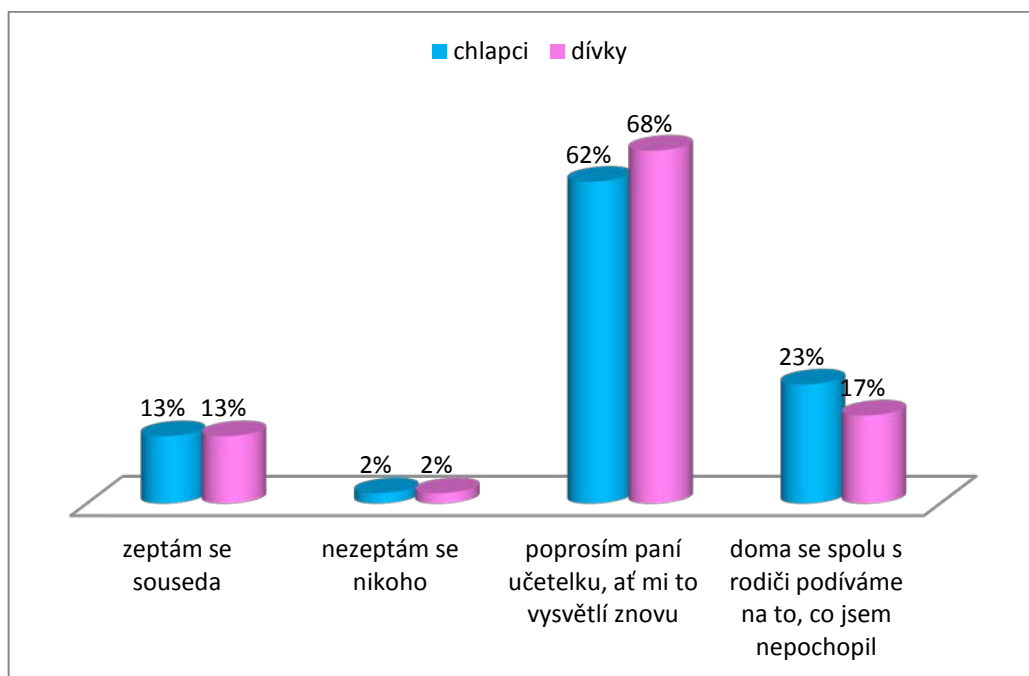
Graf č. 4: Jak se děti cítí ve třídě

Na tuto otázku odpovídala 4 % chlapců, odpovědí bylo, protože se jim ve škole nelíbí, rovněž 4 % dívek odpovědělo, že se cítí ve škole špatně. Naopak ve škole se výborně cítí 62 % chlapců a 77 % dívek. Dobře se cítí ve třídě 26 % chlapců a 2 % dívek.

Reakcí dětí, které u obrázku s odpovědí „cítím se docela dobře, ale je mi někdy do pláče“, byla u dívek zaznamenaná 17 %, u chlapců 8 %.

Otázka č. 5: Co uděláš, když ve výuce něčemu nerozumíš?

Nepatrné 2 % jak chlapců, tak dívek, odpovědělo, že se nezeptají nikoho. Kdežto paní učitelku o opětovné vysvětlení požádá 62 % chlapců a 68 % dívek.



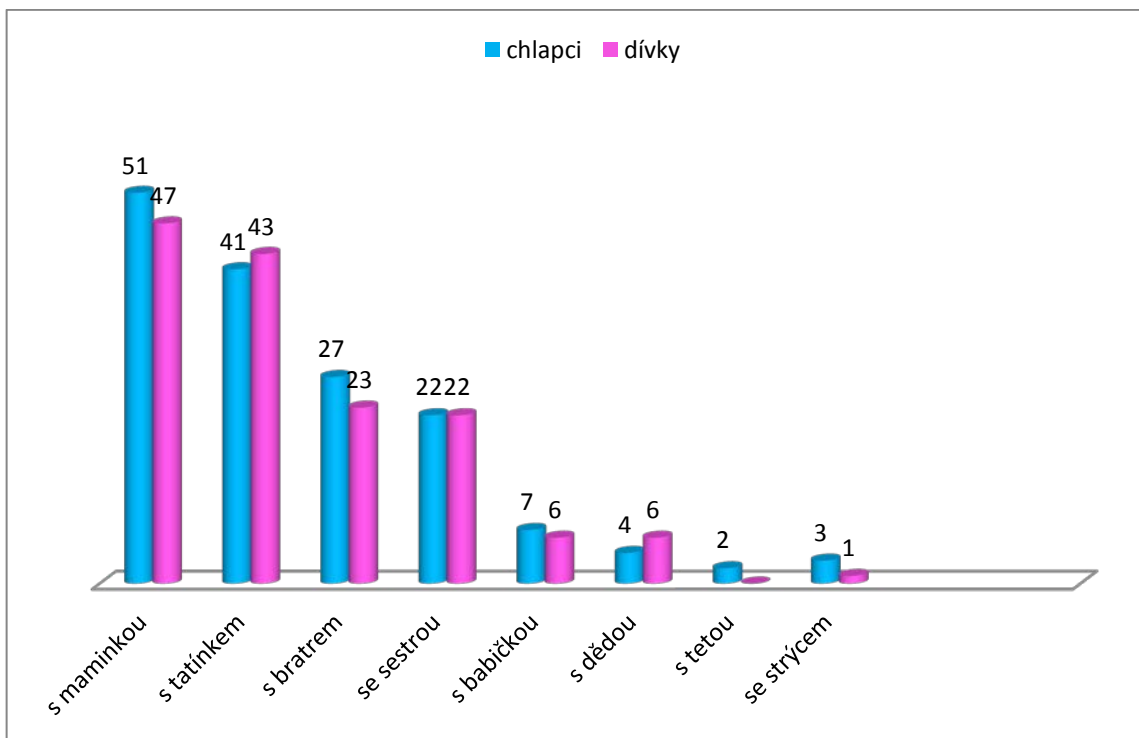
Graf č. 5 Neporozumění zadání ve vyučování

O pomoc souseda požádá 13 % chlapců a dívek. 23 % chlapců a 17 % dívek se spolu s rodiči podívají na to, co ve škole nepochopili.

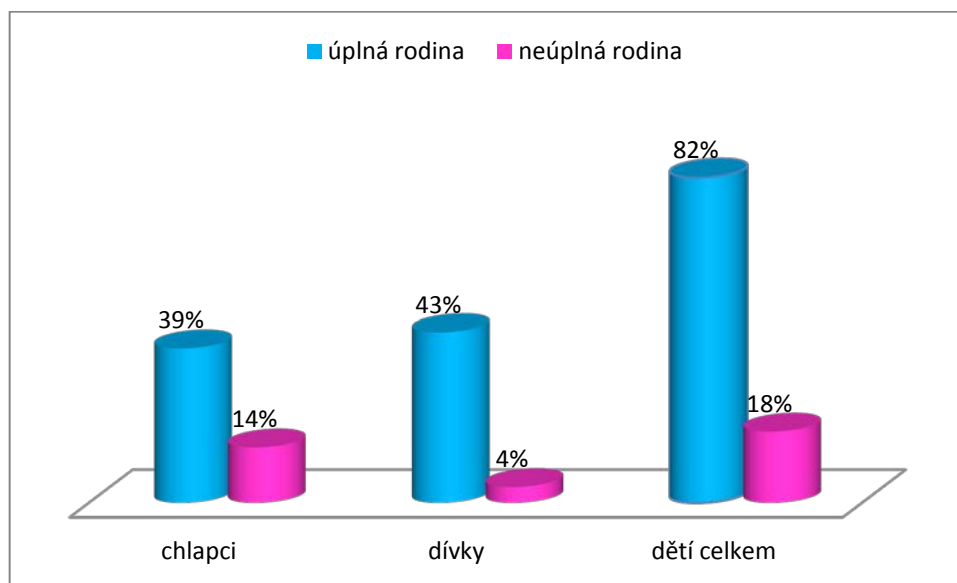
Otázka č. 6: S kým bydlíš?

Všechny dívky uvedly, že bydlí alespoň s maminkou a 2 chlapci bydlí bez maminky.

Pro lepší zmapování jsou zde uvedeny dva grafy. Graf 6.1 znázorňuje úplnou a neúplnou rodinu.



Graf č. 6: S kým děti bydlí

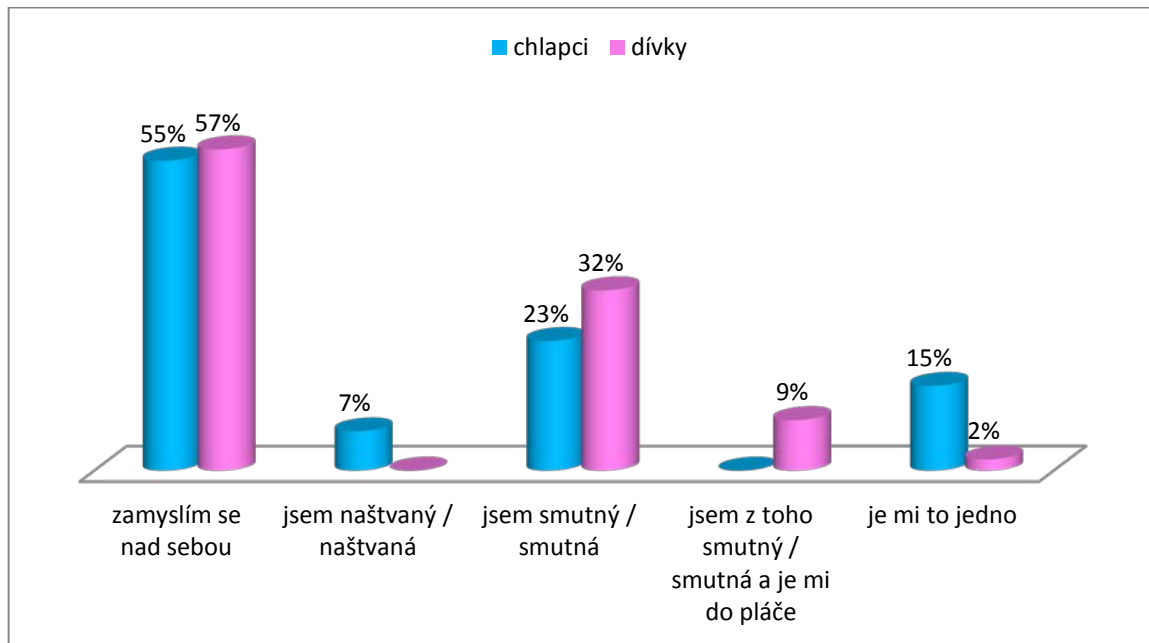


Graf č. 6.1. Děti bydlí v úplné a neúplné rodině

Na otázku bydlení odpovědělo 82 % respondentů, že bydlí v úplné rodině a 18 % respondentů bydlí v rodině neúplné. V rodině alespoň s maminkou a tatínkem bydlí 39 % chlapců a 43 % dívek. Neúplnou rodinu u chlapců tvoří 14 % a u dívek 4 %.

Otázka č. 7: Jak se cítíš, když tě paní učitelka napomene před spolužáky?

Děvčata jsou oproti chlapcům citlivější na různé podněty, což vyplývá i z následujícího grafu.

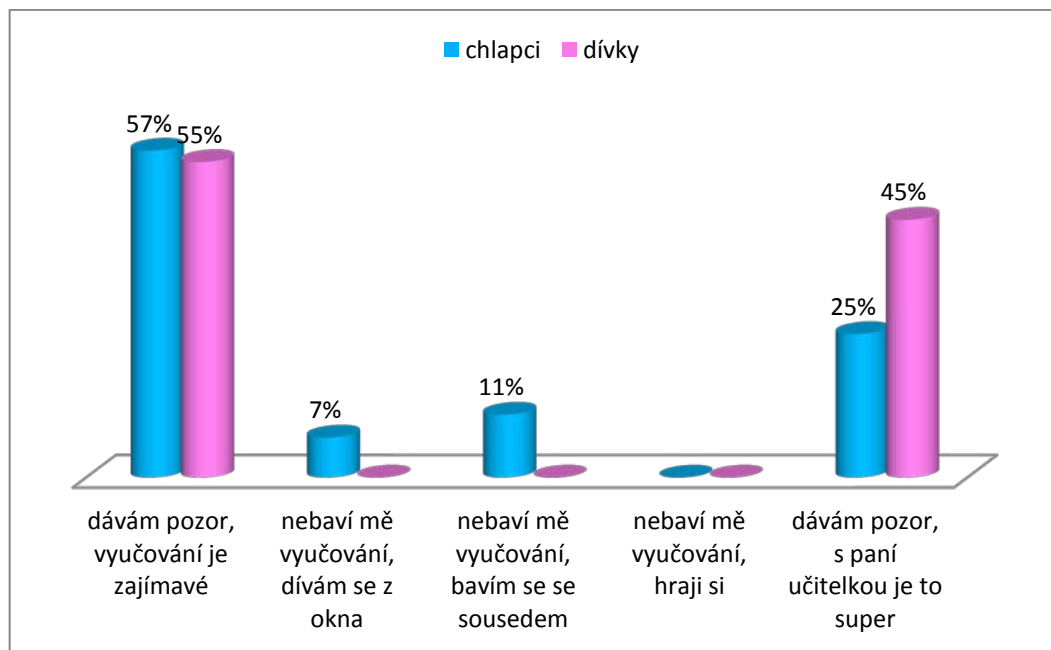


Graf č. 7: Pocity žáků na pokárání učitelkou

Při pokárání žáka učitelkou před celou třídou by se nad sebou zamyslelo 55 % chlapců a 57 % dívek, 15 % chlapců a 2 % dívek je to jedno, nevadí jim napomenutí od učitelky před kolektivem. Naštvaných by bylo 7 % chlapců a žádná dívka. Smutně by se cítilo 23 % chlapců a 32 % dívek.

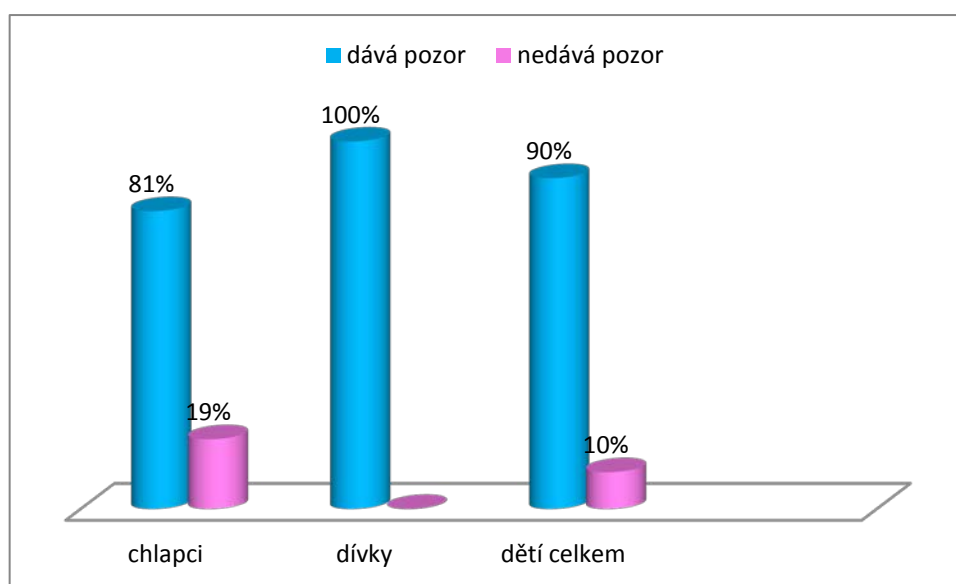
Otázka č. 8: Co děláš při výuce?

V dotazníku uvedla větší část respondentů, že je vyučování pro ně zajímavé a dávají pozor, jedná se o 7 % chlapců a 55 % dívek. Vyučování nebaví a přitom se i dívá z okna 7 % chlapců, ale žádná dívka. 11 % chlapců a žádná dívka odpověděli, že je vyučování nebaví a povídají si se sousedem. Žádný z dotazovaných respondentů neodpověděl, i když je nebaví výuka, nehrají si. Za kvalitní a zábavnou výuku považuje 25 % chlapců a 45 % dívek.



Graf č. 8: Co dělají děti ve výuce

Pro porovnání celkového počtu respondentů na otázku pozornosti ve vyučování je uveden graf č. 8.1, viz níže



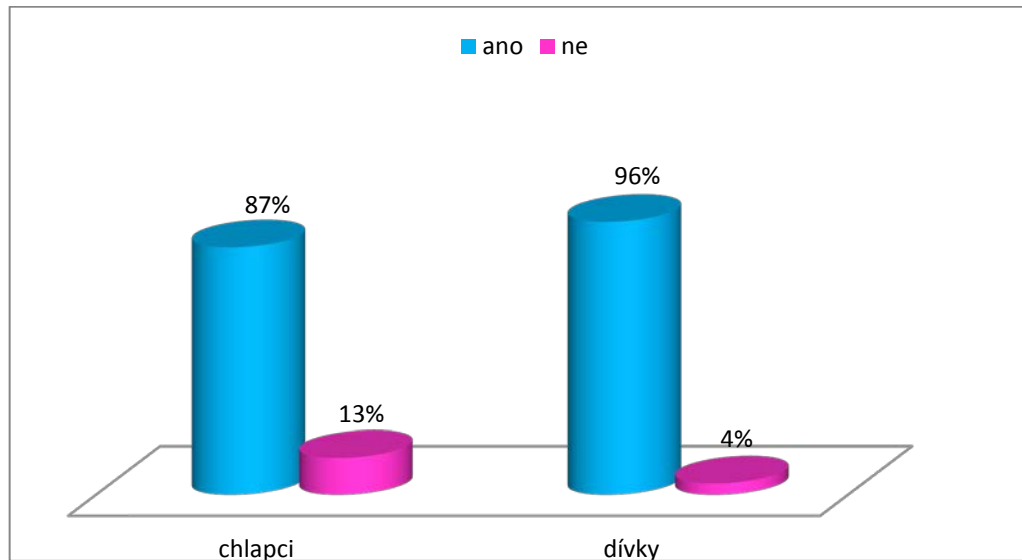
Graf č. 8.1: Děti ve vyučování

Do vyučování se zapojuje 90 % respondentů, z toho 10 % prokazují nespokojenost.

U 19 % chlapců se zjistila nespokojenost při vyučování, avšak u dívek byla nespokojenost nulová.

Otázka č. 9: Chválí tě paní učitelka?

Jednou z motivací dětí je pochvala od učitele. Z grafu č. 9 vyplývá, že skoro všechny tuto motivaci mají. 87 % chlapců a 96 % dívek se domnívají, že je učitelka adekvátně chválí.

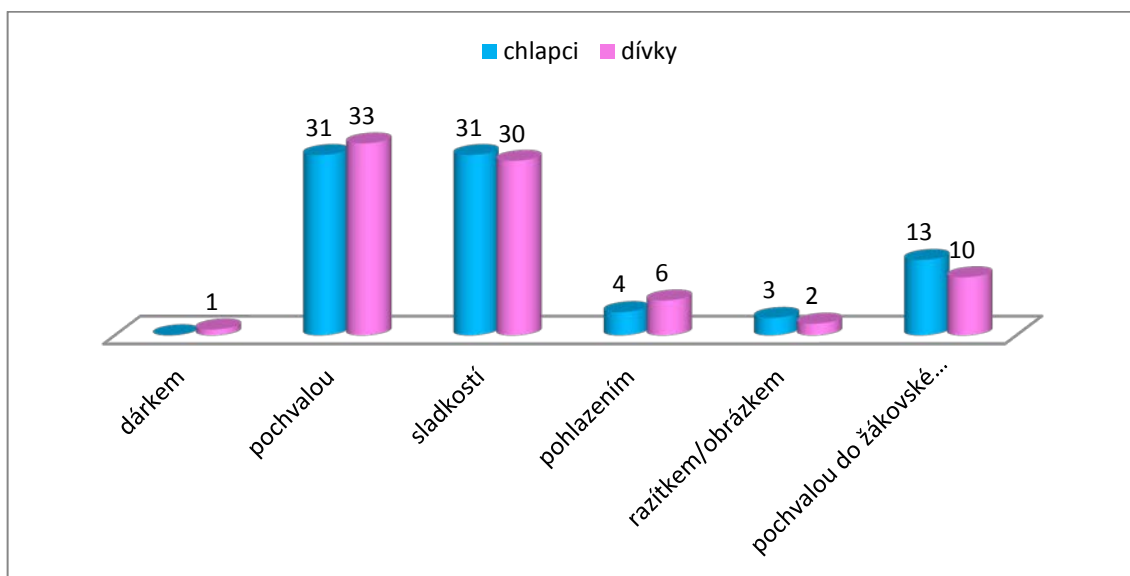


Graf č. 9: Pochvala žáků

Zajímavým výsledkem je sdělení 13 % chlapců a 4 % dívek, tito respondenti se domnívají, že je paní učitelka nechválí.

Otázka č. 10: Jak tě paní učitelka odměňuje?

V předchozí otázce 9 % dětí uvedlo, že je paní učitelka nechválí, ale odměnu dostávají. V následující otázce byla možnost výběru více možností.



Graf č. 10: Jak děti ve škole odměňuje učitelka

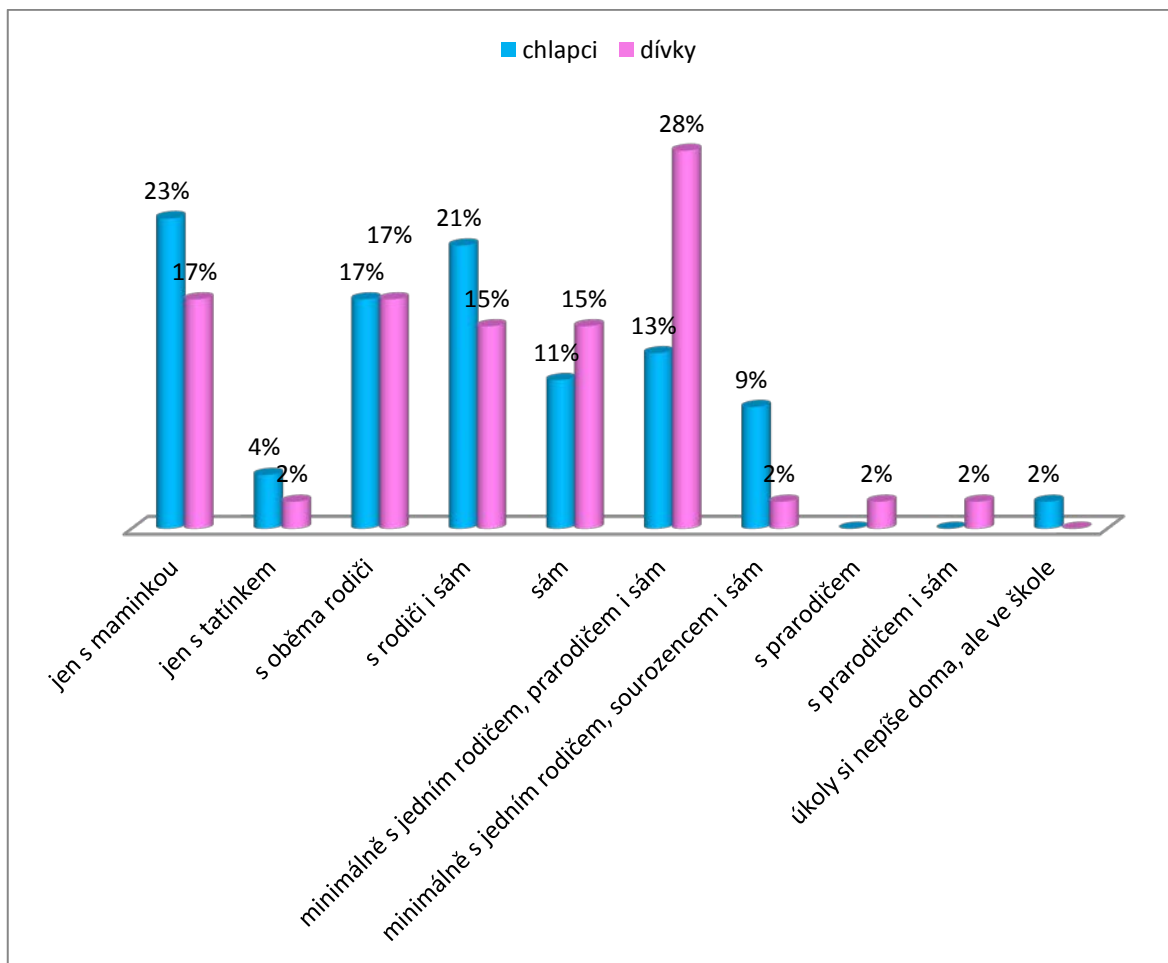
Každý z dotázaných respondentů odpověděl minimálně jedenkrát, že odměnu od paní učitelky dostává za své výkony ve vyučování. Může tedy sdělit, že všichni dotázaní respondenti dostávají odměnu od učitelky.

Otázka č. 11: S kým děláš domácí úkoly?

Rodina školáka funguje jako vztahový rámec, do kterého spadají všichni členové rodiny a sdílí s ním každodenní rutiny, jako je psaní domácích úkolů. V tomto grafu je znázorněno, jak rodiče, prarodiče a sourozenci spolupracují a rodinu spojují. Rodina tráví hodně času sdílením přípravou domácích úkolů. 23 % chlapců a 17 % dívek odpovědělo, že domácí úkol píše jen s maminkou. S tatínkem píše domácí úkoly 4 % chlapců a 2 % dívek.

17 % respondentů se shodlo, že domácí úkol píše s oběma rodiči. Chlapci 21 % sdělili, že si úkol píše za pomoci rodičů, ale i sami, a na stejnou otázku odpovědělo 15 % dívek.

Samostatnost při plnění domácích úkolů prokázalo 11 % chlapců a 15 % děvčat.

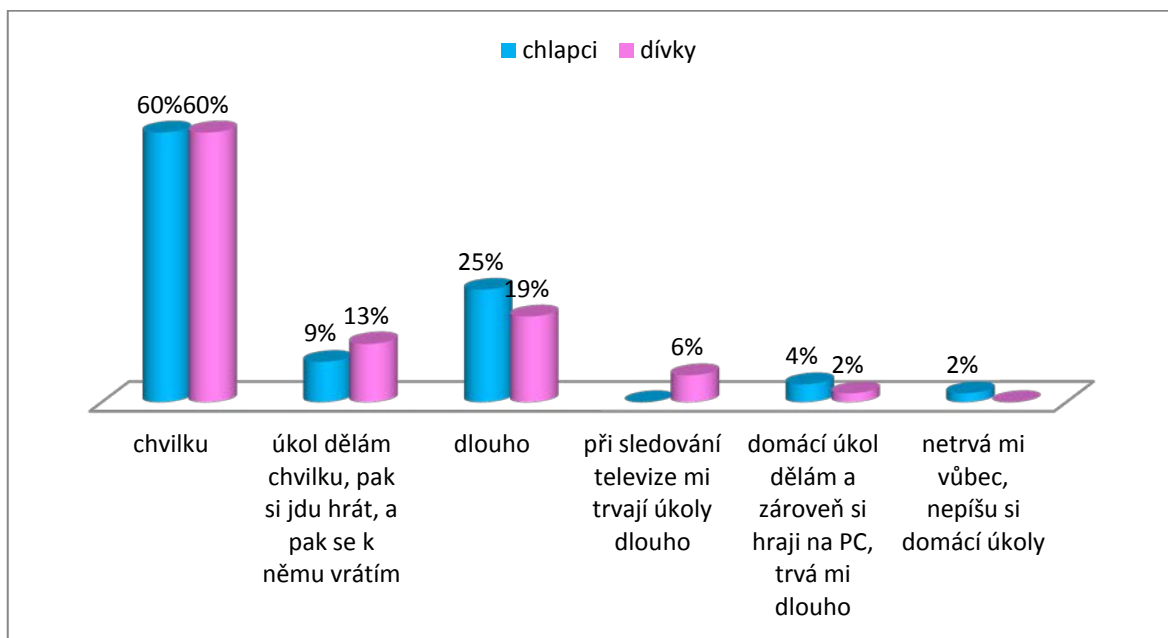


Graf č. 11: psaní domácích úkolů

Psaní domácích úkolů za pomoci minimálně jednoho s rodičů či prarodičů odpovědělo 13 % chlapců a 28 % dívek. 13 % chlapců a 28 % dívek sdělilo, že úkoly si píše jak samo, tak i za pomoci alespoň jednoho rodiče nebo prarodiče. Chlapcům s domácím úkolem nepomáhá žádný z prarodičů, ale 2 % dívkám pomáhají. Stejně složení respondentů zapsalo, že si úkol zpracovává samo anebo s prarodiči. Zajímavou odpověď měla 2 % chlapců, že si úkoly píšou jen ve škole. Takto neodpověděla žádná dívka.

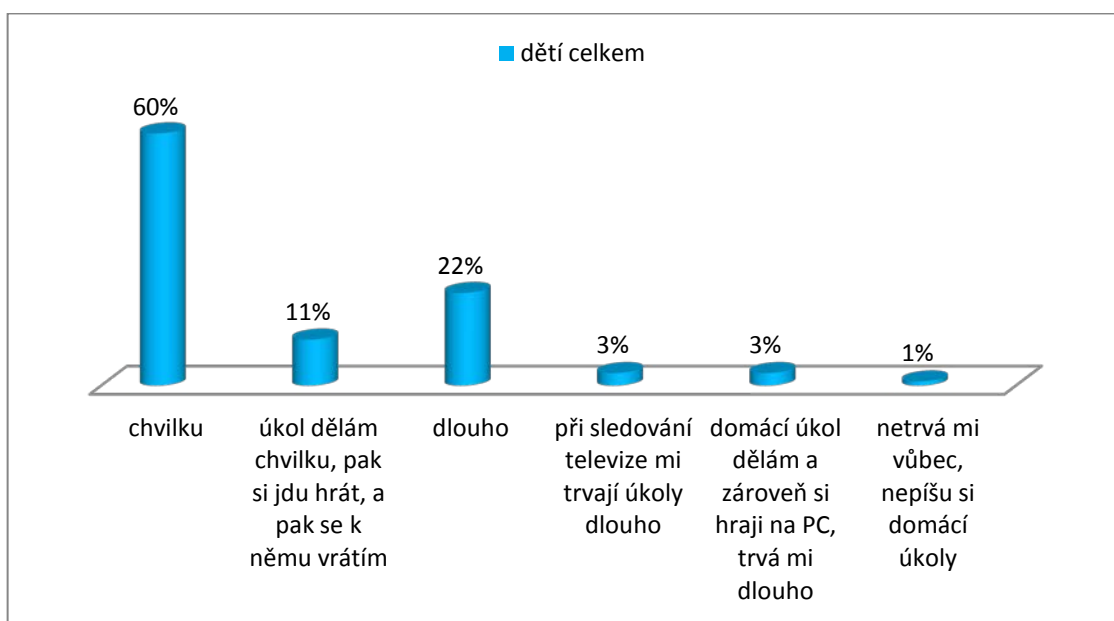
Otázka č. 12: Jak dlouho ti trvají domácí úkoly?

Jak je uvedeno v grafu č. 12, jednoznačně chlapci a dívky odpověděli 60 % stejně, domácí úkoly jim trvají chvílku. Delší čas na domácí úkoly potřebuje 25 % chlapců a 19 % dívek.



Graf č. 12: Potřebná doba na plnění domácích úkolů

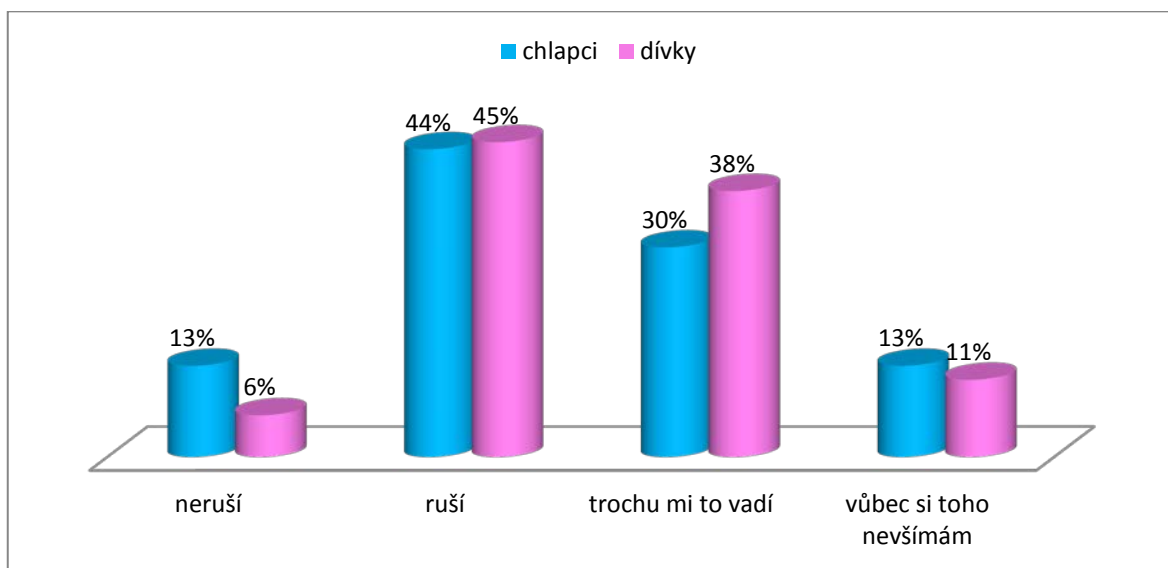
Tato otázka byla rozdělena do dvou grafů. Z grafu č.12 vyplývá, jak dlouho dětem trvají domácí úkoly, a graf č.12.1. naznačuje, jak a za jakých okolností si respondenti píší domácí úkoly.



Graf č. 12.1 : Podmínky při psaní domácích úkolů

Ne všechny děti se dostatečně připravují do školy. Z grafu č. 12.1 vyplývá, že 60 % respondentům trvá plnění domácích úkolů chvilku a delší čas potřebuje 22 % dětí. Úkoly si vůbec nepíše 1 % respondentů. Ze 7 % dotázaných dětí uvedlo, že si domácí úkoly píše při sledování televize nebo při hře na počítači či jiné zábavě.

Otázka č. 13: Když si některý ze spolužáků ve vyučování hraje například s mobilem, s hračkou nebo se často otáčí k sousedovi a šeptá si s ním, ruší tě to?



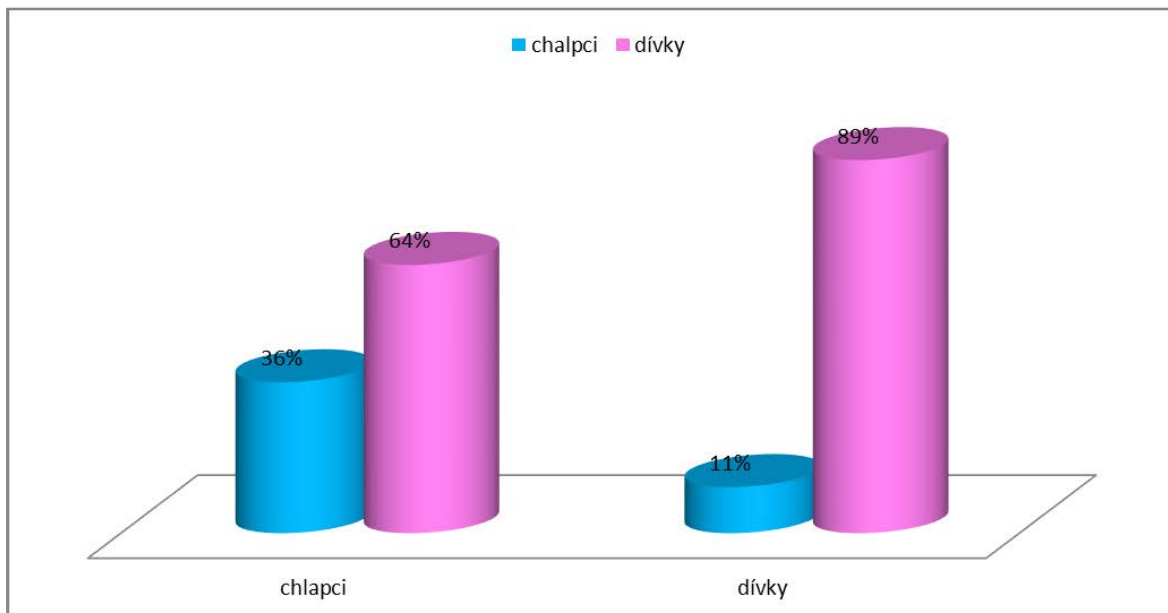
Graf č. 13: Rušení žáků ve vyučování

Další informací získanou o respondentovi bylo to, zda jej spolužáci ruší v hodině vyučování. Žáci by měli svůj výkon podávat v nerušném (klidném) prostředí. Složení respondentů bylo značně převažující v souvislosti s rušivými elementy. Soustavné vyrušování v hodinách vadí 44 % chlapcům a 45 % dívkám. Chování svých spolužáků s menší tolerancí rušnosti označilo 30 % chlapců a 38 % dívek. Se situací ve třídě je schopno se vyrovnat 13 % chlapců a 6 % dívek.

Respondentů, kteří si vůbec nevšímají rušivých spolužáků, odpověděla nepatrná část ve složení 13 % chlapců a 11 % dívek.

Otázka č. 14: Kdo z tvých spolužáků nedává pozor při výuce?

Respondenti měli jednoznačně odpovědět, které pohlaví spolužáků víc ruší ve vyučování.



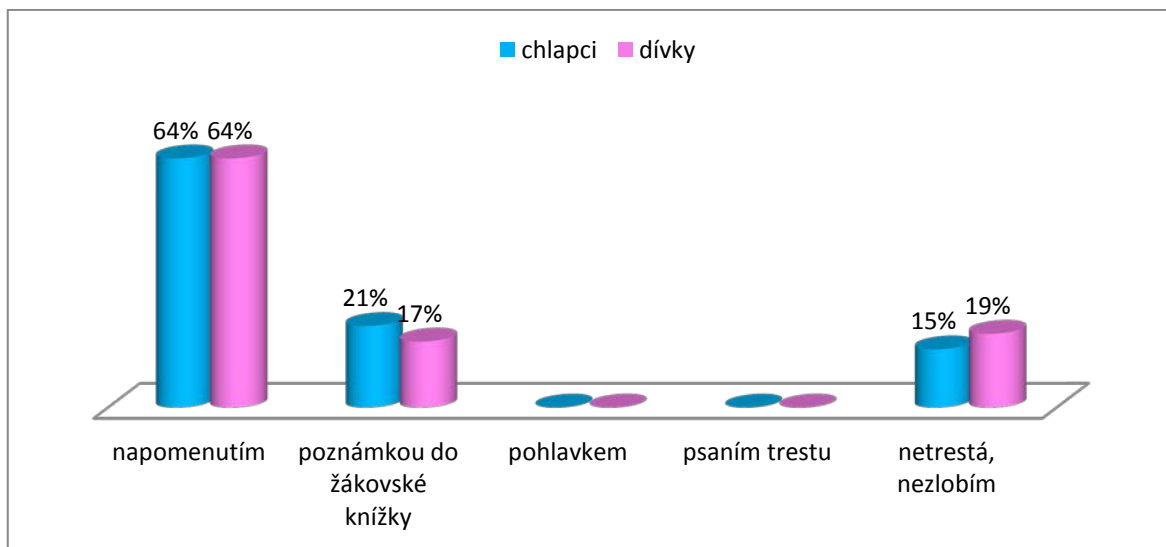
Graf č. 14: Rušivé chování

Odpovědi respondentů jsou poměrně shodující, a to, že více ruší v hodinách dívky.

64 % chlapců a 89 % dívek odpovědělo, že dívky jsou rušivější. 36 % chlapců a jen 11 % dívek se domnívá, že chlapci ruší méně. Dívky jsou více upovídané než kluci.

Otázka č. 15: Jak tě paní učitelka trestá, když zlobíš?

Za správnou výchovou dětí následují jak odměny, tak i tresty. Děti v otázce na trestání od paní učitelky značně odpověděly, že tělesně není potrestáno žádné dítě a nikdo z dětí nedostává písemné tresty. Tělesné tresty dostávaly děti v minulosti, dnes tomu tak není.



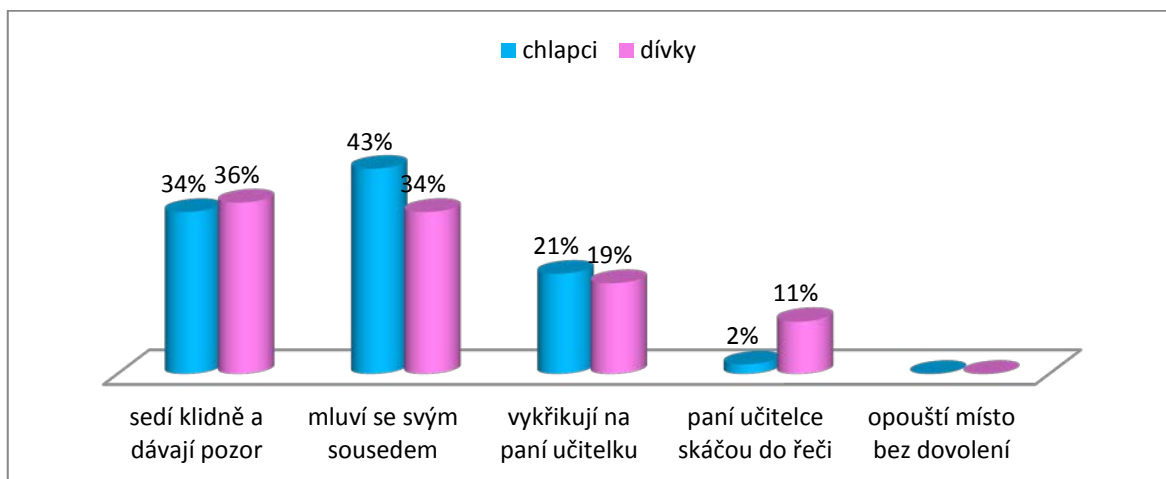
Graf č. 15: Tresty

Z reakce respondentů vyplývá, že škola děti vychovává, jak odměnou, tak trestem. 64 % chlapců a dívek uvedlo, že paní učitelka je spíše napomena, než aby je jinak trestala. Zápis do žákovské knížky za neposlušnost obdrželo 21 % chlapců a 17 % dívek. Za výborné žáky, kteří respektují třídní kolektiv a nevyrušují, se považuje 15 % chlapců a 19 % děvčat.

Otázka č. 16: Jak se chovají tvoji spolužáci ve vyučování?

Za rušivé nespolupracující chování se považuje opuštění žákova místa v době vyučování.

Překvapivým výsledkem na jednu z možných odpovědí bylo, že žádný žák neopouští své místo v hodině. Variantu, že ve vyučovací hodině, kde žáci sedí, věnují pozornost výkladu učitele, zvolilo 34 % chlapců a 36 % dívek.



Graf č. 16: Chování ve vyučování

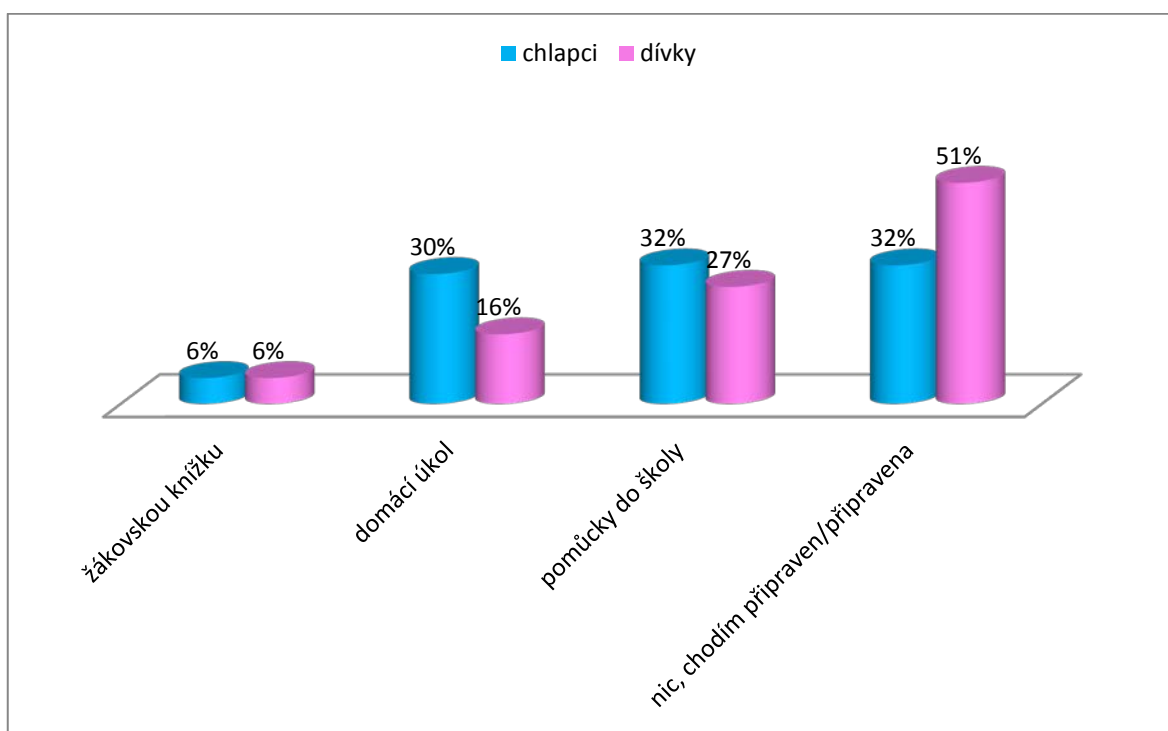
Mluvení se sousedem v hodině výuky uvedla 43 % chlapců a 34 % dívek. Mluvení do výkladu nebo skákání do řeči udala 2 % chlapců a 11 % dívek. 21 % chlapců a 19 % dívek uvedlo, že na paní učitelku vykřikuje ve vyučování. Svě místo v lavici neopouští žádný z dotázaných respondentů.

Otázka č. 17: Co si občas zapomeneš přinést z domu do školy?

Tato otázka byla položena záměrně, zda děti chodí dostatečně připravené do školy.

Shodně, jak chlapci, tak i dívky, odpovědělo 6 %, že si zapomene žákovskou knížku.

Domácí úkol si občas zapomene přinést 30 % chlapců a 16 % dívek.



Graf č. 17: Domácí příprava do školy

Na pomůcky do školy občas zapomene 32 % chlapců a 28 % dívek. Do školy chodí na vyučování připraveno 32 % chlapců a 51 % dívek. Z grafu vyplývá, že dotazované dívky jsou pečlivější na přípravu do školy.

6.1 Interpretace výsledků

K jednotlivým výzkumným otázkám a hypotézám, které byly stanoveny, se vztahují vybrané položky v dotazníku. K výzkumným otázkám se nevztahují otázky č. 1, která slouží pouze jako demografický údaj.

Výzkumná otázka 1:

Jaká je skladba rodinných členů, kteří s respondenty bydlí z pohledu žáků?

K rodinnému zázemí a jeho vlivu na rušivé a nespolupracující chování dítěte se vztahovaly otázky z oblasti žití rodiny, návštěva školy, chování ve škole a domácí příprava s rodiči. Co se týče rodinného zázemí, většina respondentů (82 %) žije v úplné rodině. Zbýlých 18 % respondentů pak žije v rodině neúplné. Co se týče pohlaví, v úplné rodině bydlí 39 % chlapců a 43 % dívek. Neúplnou rodinu u chlapců tvoří 14 % a u dívek 4 %. Z výzkumu vyplynulo, že do školy chodí rádo a méně rušivě se projevují děti z úplných rodin a ty, které realizují svou domácí přípravu za pomoci rodičů.

Výzkumná otázka 2:

Kterí členové rodiny se podílí na domácí přípravě respondentů z pohledu žáků?

Význam psaní domácích úkolů by měl být v rodině respektován. Rodina má vliv na výchovu svých dětí a rodiče jsou spoluodpovědní za jejich vzdělávání (uvádí se v zákoně o rodině). Je nezbytné dětem pomáhat s jejich přípravou do školy. Otázkou je, zda děti mladšího školního věku jsou již dostatečně schopné a samostatné plnit si tyto úkoly samy.

Dítě, které nastoupí do první třídy, píše domácí úkol s rodiči. Čím starší dítě, tím více je samostatnější. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že rodina tráví hodně času sdílenou přípravou domácích úkolů. 23 % chlapců a 17 % dívek odpovědělo, že domácí úkol píše jen s maminkou. S tatínkem píše domácí úkoly 4 % chlapců a 2 % dívek. Další 17 % respondentů uvedlo, že domácí úkol píše s oběma rodiči. Rodiče mladším dětem, tedy i žákům 3. tříd, pomáhají s domácími úkoly. Rodiče svým dětem pomáhají strukturovat jejich čas a pomáhají jim i při udržení jejich soustředění na zadaný domácí úkol.

21 % chlapců sdělilo, že si úkol píše za pomoci rodičů, ale i sami, a na stejnou otázku odpovědělo 15 % dívek. Odpověď respondentů, zda s nimi píše domácí úkol alespoň jeden z rodičů nebo prarodičů, popřípadě domácí úkol píše dítě se starším sourozencem anebo i samo, odpovědělo 9 % chlapců a 2 % dívek.

Rodiče za děti nepíší domácí úkoly, jen na ně dohlížejí. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 2 % chlapců odpověděli, že si domácí úkol píší až ve škole. Proč si dítě nepíše domácí úkol v rodinném prostředí, ale ve škole, je velmi složitou otázkou směřující k různým vlivům. Vlivem může být např. nepochopení probíraného učiva ve škole, sociální podmínky, aj..

Výzkumná otázka 3:

Jakými způsoby motivuje paní učitelka žáky z pohledu respondentů?

Motivace je důležitý faktor při výchově jak ve škole, tak i v rodinném prostředí. Pochvala jako vnější odměna má funkci motivační a pedagogové jsou si této motivace vědomi. Motivace přináší dítěti uspokojení lidské potřeby.

Respondenti uvedli, že nejčastější odměnou pro žáky od paní učitelky je ústní pochvala, a to ve složení 31 % chlapců a 33 % dívek. Druhou nejčastější odměnou pro žáky je sladkost od paní učitelky - tuto odpověď sdělilo 31 % chlapců a 30 % dívek.

13 % chlapců a 10 % dívek uvedlo, že odměnu od paní učitelky dostávají pochvalou do žákovské knížky.

Mezi vnitřní motivace k učení patří jak odměny, tak i tresty. Napomenutí od paní učitelky dostává 64 % chlapců a stejné procento dívek. Další způsob trestu je poznámka do žákovské knížky, to uvedlo 21 % chlapců a 17 % dívek.

Pohlavek jako tělesný trest od paní učitelky nedostává žádný z dotázaných respondentů. 15 % chlapců a 19 % dívek uvedlo, že ve škole nezlobí a proto nedostávají od paní učitelky žádné tresty.

Samozřejmě, při nedostatečné motivaci může být u dítěte spuštěn mechanismus, který může vyvolat možný neúspěch či nespokojenost ve škole. Pokud je dítě dostatečně motivováno, uspokojuje svou lidskou potřebu a tím zažívá osobní pohodu.

Výzkumná otázka 4:

Jak popisují respondenti své pocity?

Zda žáci do školy chodí rádi, těší se do ní, jestli se v ní dobře cítí, zda se ve škole někomu bojí, tyto pocity mají významný vliv na kvalitu vzdělání a výchovu. Zkráceně mluvíme o prostředí ve škole. Školní prostředí je širší pojem, který obsahuje více složek. Mezi takové složky se zahrnuje např. „mít ve škole kamarády“.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že do školy chodí rádo 38 % chlapců a 49 % dívek a naopak do školy chodí nerado 8 % respondentů. Školu někdy rádo navštěvuje 56 % chlapců a 49 % dívek.

Nikoho se ve škole nebojí 81 % chlapců a 74 % dívek. Obavy ze svých spolužáků ve škole má 2 % dívek a žádný chlapec. Paní učitelky se bojí 9 % dívek a 4 % chlapců.

Z výzkumu vyplynulo, že se ve škole výborně cítí 62 % chlapců a 72 % dívek a dobře se cítí ve třídě 26 % chlapců a 2 % dívek. Ostatním respondentům se ve třídě nelíbí nebo se v ní necítí dobře. To má pak vliv na jejich případnou nespolupráci.

Co se týká napomínání žáků paní učitelkou před celou třídou, nad sebou by se zamyslelo 55 % chlapců a 57 % dívek. 15 % chlapců a 2 % dívek uvedlo, že jim na tom nesejde, nevadí jim napomenutí od paní učitelky před třídním kolektivem. Naštvaných dětí, že je paní učitelka napomeně, bylo 7 % chlapců a žádná dívka. Smutných chlapců z napomenutí bylo 23 % a 32 % dívek.

Výzkumná otázka 5:

Jak popisují respondenti domácí přípravu do výuky?

Rodina žáků funguje jako vztahový rámec, do kterého spadají všichni členové rodiny a sdílí s ním každodenní povinnosti, jako je psaní domácích úkolů a příprava do školy. Jakou dobu se děti věnují domácí přípravě anebo zda si přichystají všechny potřebné úkoly a pomůcky do školy, to respondenti uvedli následovně.

S dostatečnou přípravou a připraveno do školy chodí 32 % chlapců a 51 % dívek, zbylých 68 % chlapců a 49 % dívek uvedlo, že si buď zapomenou nějakou pomůcku nebo popřípadě domácí úkol či žákovskou knížku.

Z výzkumu vyplynulo, že dívky jsou na domácí přípravu do školy pečlivější než chlapci. Děti ve 3. třídách ještě nejsou zcela samostatné při plnění domácích úkolů a na jejich přípravě jsou ještě odkázány na pomoc svých rodinných příslušníků, což je zřejmé i z následujících odpovědí respondentů.

S plněním domácích úkolů uvedlo 23 % chlapců a 17 % dívek, že jim pomáhá maminka. Psát domácí úkol s respondenty, kterým pomáhá jen tatínek, uvedlo ve složení 4 % chlapců a 2 % dívek. Dalších 17 % chlapců a dívek sdělilo, že domácí úkol píše s oběma rodiči.

21 % chlapců uvedlo, že domácí úkol píše buď sami anebo s rodiči, a na stejnou otázku odpovídalo 15 % dívek. Samostatnost při plnění domácích úkolů prokázalo 11 % chlapců

a 15 % dívek. Z výzkumu vyplynulo, že děti s přibývajícím věkem začínají být samostatnější.

Ve složení 60 % chlapců a 60 % dívek uvedlo, že jim domácí úkoly trvají jen chvilku a delší čas na splnění domácího úkolu potřebuje 25 % chlapců a 19 % dívek.

Žáci se cítí ve škole dobře, když je učitelka chválí. Ve výzkumu uvedlo 87 % chlapců a 96 % dívek, že je učitelka chválí

64% chlapců a dívek uvedlo, že paní učitelka je spíš napomene, než je jinak trestá. Zápis do žákovské knížky za neposlušnost obdrželo 21% chlapců a 17% dívek. Za výborné žáky, kteří respektují třídní kolektiv a nevyrušují, se považuje 15% chlapců a 19% děvčat.

Výzkumná otázka 6:

Jak popisují respondenti způsoby chování ve výuce?

Způsobů nespolupráce ve vyučování je několik. V první řadě se jedná o to, jak děti reagují na to, když něčemu ve výuce nerozumí, zda tedy dávají pozor či nikoliv.

Z výzkumu vyplynulo, že pouze 2 % chlapců a dívek se nezeptají nikoho, pokud něčemu nerozumí. Paní učitelku o opětovné vysvětlení požádá 62 % chlapců a 68 % dívek, což je možné hodnotit jako pozitivní. O pomoc souseda požádá 13% chlapců a dívek. 23 % chlapců a 17 % dívek se spolu s rodiči podívají na to, co ve škole nepochopili.

Většina respondentů pak dává ve vyučování pozor, jelikož je pro ně výuka zajímavá. Toto uvedlo 57 % chlapců a 55 % dívek. Naopak vyučování nebaví a při tom se i dívá z okna 7 % chlapců, ale žádná dívka. 11 % chlapců odpovědělo, že je vyučování nebaví a povídají si se sousedem.

I když děti výuka ve škole nebaví, žádný z respondentů si nehraje. Do vyučování se zapojuje 90 % respondentů, z toho 10 % prokazuje nespolupráci.

Respondenti popisovali, jaké je možné rušení ve vyučování. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, mluvení se sousedem v hodině výuky považuje za rušivé 43 % chlapců a 34 % dívek.

Dále je to mluvení do výkladu nebo skákáním do řeči, vykřikování žáků na učitelku, hra žáků ve vyučování s mobilem či s jinými věcmi, apod..

Z výzkumného šetření také vyplynulo, že takové soustavné vyrušování v hodinách vadí 44 % chlapcům a 45 % dívkám. Chování svých spolužáků s menší tolerancí rušnosti onači-

lo 30 % chlapců a 38 % dívek. Se situací ve třídě je schopno se vyrovnat 13 % chlapců a 6 % dívek.

Výzkumná otázka 7:

Žáci 3. tříd uvádějí, učitelka chválí častěji, než nechválí.

Pochvala od učitele je velmi důležitá nejen pro žáky nižšího stupně základní školy. Vyjadřuje kladnou atmosféru ve třídě a spokojenost žáka. Pochvala žáka od pedagoga může být v souvislosti s dosažením nějakého úspěchu. Učitelovo povzbuzení formou pochval může pomoci žákům omezit, případně překonat, nespolupracující chování. Pokud učitel žáka chválí, žák se dozvídá, že jeho postup je správný (správně splněný úkol).

Jak vyplývá z grafu č. 9, téměř všichni jsou motivováni.

87 % chlapců a 96 % dívek se domnívají, že je učitelka adekvátně chválí.

Zajímavým výsledkem je sdělení 13 % chlapců a 4 % dívek - tito respondenti se domnívají, že je paní učitelka nechválí.

Učitel motivuje žáka za jeho dosavadní snahu. U žáka vzbudí pochvala úspěch a dítě pokračuje dále v úspěšnosti.

Hypotéza 1: Existuje souvislost mezi tím, zda žáci chodí do školy rádi a tím, zda nedávají pozor při vyučování.

	Dává pozor	Nedává pozor
Chodí rád	88	8
Nechodí rád	2	2

Tabulka č. 1: Škola – žáci – pozornost

Tato hypotéza byla ověřována pomocí výroku v 2. a 8. položce dotazníku. Pro lepší přehlednost je uvedena tabulka místo grafu. V tabulkách nejsou uvedeny absolutní četnosti v procentech, protože výzkum byl realizován se 100 respondenty.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci, kteří chodí rádi do školy, dávají ve vyučování pozor, u 88 respondentů. Jen 8 respondentů odpovědělo, chodí rádi do školy, ale ve vyučování pozor nedávají.

Aby mohly děti ve společnosti dobře fungovat, potřebují vzdělávání. Pokud žák chodí do školy nerad, existuje mnoho příčin, které ho k tomu vedou. V tomto dotazníku odpověděli 2 respondenti, že do školy chodí neradi, ale ve výuce dávají pozor. 2 respondenti odpověděli, že do školy chodí neradi a taky ve škole nedávají pozor při výuce.

Z výzkumného vzorku vyplývá, že žáci, kteří chodí rádi do školy, jsou ve škole pozornější a tím hypotéza H1 nebyla potvrzena.

H2: Existuje vztah mezi tím, zda žáci chodí do školy rádi a tím, zda nezapomínají na důkladnou přípravu do školy.

	Zapomíná	Nezapomíná
Chodí rád	58	38
Chodí nerad	3	1

Tabulka č. 2: Vztah škola – žáci – příprava

Hypotéza byla ověřována pomocí výroku v 2. a 17. položce dotazníku. Pro lepší přehlednost je opět uvedena tabulka místo grafu. Dostatečná domácí příprava patří u dětí k jejich každodenním povinnostem.

Pokud dítě chodí nerado do školy, může to být vznikem frustrace. Zaměříme se na souvislost žáků mezi docházkou do školy a zapomínáním pomůcek do vyučování.

Z tabulky vyplývá, že i když žák chodí rád do školy, zapomíná na pomůcky potřebné ve škole - to uvedlo 58 respondentů. Žáci, kteří chodí do školy rádi, ale přesto zapomínají na pomůcky do školy, jak z tabulky vyplývá, uvedlo 38 respondentů.

3 respondenti uvedli, že neradi chodí do školy a taky zapomínají na povinnost připravit se do školy na výuku. Pouze jeden respondent uvedl, že chodí nerad do školy, ale chodí do školy připraven.

Hypotéza H2 není vyvrácena, ale potvrzena. Žáci, kteří chodí rádi do školy, nezapomínají na domácí přípravu.

H3: Žáci, kteří provádějí důkladnou domácí přípravu, vykazují větší nespolupráci ve vyučování, než žáci, kteří ji neprovádějí.

	Ruší	neruší
Zapomíná	31	35
Nezapomíná	5	29

Tabulka č. 3: Příprava – žák - nespolupráce

Hypotéza byla ověřena pomocí výroku v 16. a 17. položce dotazníku. V přehledné tabulce jsou znázorněny počty žáků následovně.

Z celkového počtu respondentů z výzkumného šetření odpovědělo 31 žáků, kteří zapomínají na důkladnou domácí přípravu, a zároveň vykazují rušení ve třídě. Zapomíná na přípravu do školy, ale ve škole neruší svým chování druhé spolužáky, 35 respondentů.

5 žáků ze třídy nezapomíná na důkladnou domácí přípravu do školy, ale ruší ostatní žáky ve třídě. Zbýlých 29 žáků nezapomíná na důkladnou přípravu do školy a taky se ve škole snaží kolektiv ve třídě nerušit.

Pokud děti realizují důkladnou domácí přípravu, nemusí vykazovat nespolupráci ve vyučování, tedy hypotéza H3 nebyla potvrzena.

6.2 Diskuze

V tomto výzkumu jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření zaměřeného na problematiku nespolupracujícího chování žáku ve škole. Výzkumný vzorek tvořilo 100 žáků třetích ročníků základních škol. Dotazník pro žáky byl sestaven tak, aby nebyl pro děti náročný vzhledem k věku a jeho vyplňování zabralo co nejméně času. Otázky byly směřovány tak, aby je děti pochopily a aby tak byly získány potřebné informace od dětí k dané problematice.

Z vyhodnocení dotazníku vyplynulo, že osobní pohoda a motivace jsou důležitým předpokladem pro psychický rozvoj žákovy osobnosti a pro jeho zájem o učení. Dítě, které je dostatečně motivováno a není nijak frustrováno, prožívá osobní pohodu. Ve škole k takové pohodě značnou mírou přispívá paní učitelka. Pochvala pro žáka je znamením dobře splně-

ného úkolu nebo správně vykonané práce. Díky dobrému klimatu se dítě cítí ve škole dobře a nevykazuje značné nespolupracující chování, stejně tak nemá obavy ze svých spolužáků nebo učitelů.

Rodina hraje významnou roli ve výchově svých potomků. Rodiče i škola mají vliv na jejich vzdělávání a přípravu na jejich budoucnost. Dětem mladšího školního věku by měl alespoň jeden z rodičů pomáhat zvládat školní přípravu a pomáhat jim k jejich samostatnosti.

Lze poznamenat, že se stane, že žák si zapomene z domu přinést do školy nějakou pomůcku, ale ve značné míře to neovlivní nespolupráci ve třídách. Pokud bude dítě chodit dostatečně připraveno se splněnými domácími úkoly a s dostatečnou přípravou, splnilo si, aniž by si to dítě uvědomovalo, další z některých jeho potřeb, a jak jsme se zmiňovali, i osobní pohodu.

Ve výchovně vzdělávacích cílech by se školy měly zaměřit na spokojenost žáků.

V publikaci A. Slezáčkové Průvodce pozitivní psychologií nalezneme spoustu vysvětlení, nových přístupů a aktuálních poznatků. V České republice se o výzkumy osobní pohody zajímají Šolcová I. a Kebza V.

Uvítalo by se i více informací o školních dětech, především mladšího věku, na které se výzkumy vztahují podstatně méně než na dospělou populaci.

7 ZÁVĚR

V bakalářské práci se usilovalo prostřednictvím dílčích výzkumných otázek výzkumu o zjištění toho, jaké jsou projevy nespolupracujícího chování z pohledu dětí. Cílem této práce bylo právě zmapování a určení nejčastějších projevů na takové chování.

Teoretická část práce se věnovala vymezením základních pojmů, především pojmu chování, který byl pro tuto práci klíčovým. V dalších kapitolách bylo popisováno nespolupracující chování a diferencováno do dvou zásadních skupin. Navázalo se charakteristikou vývoje osobnosti žáka mladšího školního věku. Následně byly vysvětleny jednotlivé příčiny nespolupracujícího chování a popsány možnosti nápravy na takové chování. Ve školním prostředí jsou projevy na nespolupracující chování spojeny s nejrůznějšími situacemi, které vyvolávají projevy, jako jsou např. zapomínání úkolů, šeptání si se sousedem, vyrušování, atd..

Nespolupracující chování může mít více pohnutek a může se na něm podílet velké množství faktorů, ale teorie by v tomto případě byla velmi obsáhlá. V odborných publikacích lze najít rovněž celou řadu rad a pokynů, jak upoutat pozornosti žáků a jak řešit nespolupráci ve vyučování.

V praktické části se prostřednictvím dotazníků usilovalo o zmapování toho, jak se na nespolupracující chování dívají samotní žáci.

Z výsledků vyplynulo, že děti mají pozitivní vztah ke škole. Někteří si uvědomují příčinu takového chování, ale vždy to nemusí být jen osobnost dítěte nebo vývoj anebo výchova, co se podílí na příčinách nespolupracujícího chování.

Problematika nespolupracujícího chování je závažným problémem. Škola i rodina by se měla podílet na spolupráci a touto cestou děti vychovávat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8907-0.
- BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-866-4214-3.
- BENDL, Stanislav, 2005. *Ukážněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. V Praze: Triton. ISBN 80-725-4624-4.
- CANGELOSI, James S., 1994 *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8014-6.
- ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4717-180.
- ČÁP, Jan a Mareš Jiří, 2001, *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- ĎURIČ, Ladislav, 1979 *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3179-6.
- HOMOLA, Miloslav, 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN
- HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4726-977.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPŘIVA, Pavel a Jana Nováčková, 2006. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901-8737-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8835-X.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8205-X.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4736-723.

ONDRÁČEK, Petr, 2003 *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV. ISBN 80-866-4218-6.

PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-717-8772-8.

SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4735-078.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 1999. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-706-7953-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-802-4609-560.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. a jiné

Atd. a tak dále

Tj. to je

Např. například

Popř. popřípadě

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Oblíbenost návštěvy školy

Graf č. 3: Obava ve škole

Graf č. 4: Jak se děti cítí ve třídě

Graf č. 5: Neporozumění zadání ve vyučování

Graf č. 6: S kým děti bydlí

Graf č. 6.1: Děti bydlí v úplné a neúplné rodině

Graf č. 7: Pocity žáků na pokárání učitelkou

Graf č. 8: Co dělají děti ve výuce

Graf č. 8.1: Děti ve vyučování

Graf č. 9: Pochvala žáků

Graf č. 10: Jak děti ve škole odměňuje učitelka

Graf č. 11: psaní domácích úkolů

Graf č. 12: Potřebná doba na plnění domácích úkolů

Graf č. 12.1 : Podmínky při psaní domácích úkolů

Graf č. 13: Rušení žáků ve vyučování

Graf č. 14: Rušivé chování

Graf č. 15: Tresty

Graf č. 16: Chování ve vyučování

Graf č. 17: Domácí příprava do školy

Tabulka č. 1: Škola – žáci – pozornost

Tabulka č. 2: Vztah škola – žáci – příprava

Tabulka č. 3: Příprava – žák - nespoupráce

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I : DOTAZNÍK

Milí žáci,

žádám o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro výzkumné účely.

1. Jsi?



- Dívka
- Chlapec

2. Chodíš rád / ráda do školy?



Ano



někdy

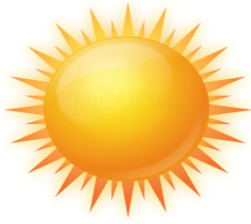


ne

3. Bojíš se někoho ve škole?

- Spolužáka/ spolužačky
- Paní učitelky
- Nikoho
- Starších spolužáků

4. Jak se cítíš ve třídě?



Výborně



docela dobře



Někdy je mi do pláče



Proč špatně?

.....

5. Co uděláš, když ve výuce něčemu nerozumíš?

- Zeptám se souseda
- Nezeptám se nikoho
- Poprosím paní učitelku, ať mi to vysvětlí znovu
- Doma se spolu s rodiči podíváme na to, co jsem nepochopil/ nepochopila

6. S kým bydlíš?

- S maminkou
- S tatínkem
- S bratem
- Se sestrou
- S babičkou
- S dědou
- S tetou
- Se strýcem

7. Jak se cítíš, když tě paní učitelka napomene před spolužáky?



Zamyslím se nad sebou



jsem naštvaný/naštvaná



jsem smutný/smutná



Jsem z toho smutný/smutná

a je mi z toho do pláče



je mi to jedno

8. Co děláš při výuce?

- Dávám pozor, vyučování je zajímavé.
- Nebaví mě vyučování, dívám se z okna
- Nebaví mě vyučování, bavím se se sousedem
- Nebaví mě vyučování, hraji si
- Dávám pozor, s paní učitelkou je to super

9. Chválí tě paní učitelka?

- Ano
- Ne

10. Jak tě paní učitelka odměňuje?

- Dárkem
- Pochvalou
- Sladkostí
- Pohlazením
- Razítkem/ obrázkem
- Pochvalou do žákovské knížky

11. S kým děláš domácí úkoly?

- Maminkou
- Tatínkem
- Babičkou nebo dědou
- Sám
- Se sourozencem
- Úkoly si nepíšu doma, dělám je ve škole
- Úkoly nedělám vůbec

12. Jak dlouho ti trvají domácí úkoly?

- Chvilku
- Úkol dělám chvilku, pak si jdu hrát, a pak se k němu zase vrátím
- Dlouho
- Při sledování televize mi trvají úkoly dlouho
- Domácí úkol dělám a zároveň si hraji na počítači, trvá mi dlouho
- Netrvá mi vůbec, nepíšu si domácí úkoly

13. Když si některý ze spolužáků ve vyučování hraje například s mobilem, s hračkou nebo se často otáčí k sousedovi a šeptá si s ním, ruší tě to?

- Neruší
- Ruší
- Trochu mi to vadí
- Vůbec si toho nevšímám

14. Kdo z tvých spolužáků nedává pozor při výuce?

- Holky
- Kluci

15. Jak tě paní učitelka trestá, když zlobíš?

- Napomenutím
- Poznámkou do žákovské knížky
- Pohlavkem
- Psaním trestu
- Netrestá, nezlobím

16. Jak se chovají tvoji spolužáci ve vyučování?

- Sedí klidně a dávají pozor
- Mluví se svým sousedem
- Vykřikují na paní učitelku
- Paní učitelce skáčou do řeči
- Opouští místo bez dovolení

17. Co si občas zapomeneš doma do vyučování?

- Žákovskou knížku
- Domácí úkol
- Pomůcky do školy
- Nic, chodím připraven/připravena

Děkuji za vyplnění dotazníku, Kocianová Miroslava