

ÚVOD

Důvodem volby tématu této práce byla snaha zjistit postoje učitelů a žáků k opisování a navrhnout možná řešení, jak opisování zamezit.

Při zpracování závěrečné bakalářské práce jsem využil svých předchozích zkušeností ze Středního odborného učiliště a Střední odborné školy v Čakovicích, kde jsem učil široké spektrum žáků. V současné době působím na základní škole v Kutné Hoře na druhém stupni.

Zvolil jsem si téma opisování, protože mě okamžitě oslovilo. Je to stále aktuální problém s nímž se potýkají všichni učitelé. Nedá se zcela vymýtít a pohnutky studentů jsou různé. Nejsou tu pouze převažující zápory, ale je tu i kladná stránka, na níž poukážu.

Cílem práce bylo zjistit proč žáci opisují a navrhnout možná řešení k zamezení tohoto problému.

V teoretické části práce budu charakterizovat vývojová období, fyzický, kognitivní a morální vývoj žáka. Nastíním i motivaci k učení a problematiku opisování.

Těžiště závěrečné bakalářské práce spočívá v praktické části, v níž předkládám výzkum provedený dotazníkovou metodou. Zaměřil jsem se na žáky středních škol a žáky druhého stupně. Zjišťoval jsem jejich názory a zkušenosti s opisováním. Proč tak činí a jaké pohnutky je vedou k uvedenému počínání? Je opisování morálně správné? Co získá mladý člověk přípravou „taháku“? Předložím vám i druhou stranu mince, kterou jsou názory a postoje učitelů.

V závěru své práce seznámím s výsledky celého výzkumu. Porovnáám názory studentů a učitelů základní a střední školy k otázce opisování. Upozorním na vynalézavost žáků a protiakce pedagogů. Konkrétní problém opisování není jen otázkou nechápání či velkého množství probírané látky, ale i osobnosti učitele a správné motivace žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1. OSOBNOST ŽÁKA NIŽŠÍ A VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ ŠKOLY

Každý člověk je neopakovatelnou osobou a zároveň osobností. Na této rozmanitosti tkví kouzlo práce se žáky všech stupňů škol. Kdyby byl jeden žák jako druhý, ve všem podobný jako vejce vejci, nejednalo by se o práci pedagoga.

Než se začneme zabývat osobností žáka, musíme upozornit na rozlišení pojmů osobnost a osoba, jak uvádí Nakonečný (NAKONEČNÝ 2003, s. 243): „*Pojem osobnosti znamená obecně lidskou podstatu, podstatu člověka, jak se jeví nejen psychologii, ale např. také sociologii, antropologii a dalším vědám. Pojem osoba vyjadřuje vnější projev této podstaty, její veřejné fungování v různých společenských rolích*“.

Pojem osobnost má svůj význam i v hovorovém pojetí. Je jím uznávaný a kladně přijímaný člověk nebo také svérázný svým životem a jednáním. Osobností se žák nerodí. Stává se jí postupně. V psychologii je osobností každý člověk. Osobou je již konkrétní člověk.

Každý žák je zároveň osobností a osobou. Na tento fakt nesmíme nikdy zapomenout. Nás bude zajímat osobnost žáka v různých časových obdobích.

1.1. CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ

Nebudeme se zabývat dětstvím žáků, ale charakteristikou dospívání, adolescence a dospělosti. Termín adolescence je odvozen od latinského slovesa *adolescere* – dorůstat, dospívat, mohutnět.

TAB. č. 1 Věková období žáků (NAKONEČNÝ 2003)

Období	Věk žáka
Dospívání	Od začátku 12 do konce 15 roku
Adolescence	Od začátku 16 do konce 20 roku.
Dospělost	Od začátku 21 roku do konce 60 roku.

Macek (2003) se přiklání se k označení adolescence jako celého období mezi dětstvím a dospělostí, které rozlišuje v jeho rámci na tři fáze:

- Časnou adolescenci 10 (11) – 13 let
- Střední adolescenci 14 – 16 let
- Pozdní adolescenci 17 do 20 let

1.1.1. DOSPÍVÁNÍ

Nástup dospívání je spojen s činností pohlavních žláz s vnější sekrecí. Poslední desetiletí dochází k dospívání o několik let dříve než v předchozí době. Děvčata dospívají zhruba o rok dříve než chlapci.

„Je to období přechodu od dětství k dospělosti a vpádu sexuality do života chlapců a děvčat; obojí je zdrojem zmatků, nejistot a hledání identity.“ (NAKONEČNÝ 2003, s. 386).

Jak dospívání poznáme? Je to období, kdy chlapci rychle vyrůstají.

„Pepičku, ty jsi samá ruka, samá nohy,“ říká babička, když po půl roce uvidí svého vnoučka.

Dospívání je období častých konfliktů s rodiči. Mladý člověk dospívá a chce být za každou cenu jako dospělý. Konflikty s dospělými osobami jsou vnějším projevem dospívání. Vnitřní konflikty souvisejí s cílovou labilitou v tomto období. Chlapci se pokouší o kouření, pití alkoholu a navenek manifestují hrubost. Dívky toto období prožívají méně bouřlivěji než chlapci.

„Obecně jsou dospívající velmi kritičtí ke světu dospělých, ale kritika je provázena černobílým myšlením, vše je buď dobré nebo špatné.“ (NAKONEČNÝ 2003, s. 387).

Myšlení dospívajících je často zkratkovité. Dívky se vyvíjejí v tomto období rychleji než chlapci. Ke konci dospívání je úroveň mentálního vývoje obou pohlaví vyrovnaná, pohlavně a duševně dospívají. Druhotné pohlavní znaky se dále zvyrazňují. Chlapci dostávají mužský a děvčata ženský zjev.

1.1.2. ADOLESCENCE

Jinak by jsme mohli adolescenci nazvat dorůstáním, dospíváním, jinoštvím a panenstvím. Adolescence neboli také věk mládí je spojená dosažením formální dospělosti (18. rok věku v ČR). Fyzická zdatnost vrcholí, mladý člověk biologicky vyspívá a přichází k psychické dospělosti.

Mládež se v tomto období výrazně projevuje svými protesty a diferenciací od většinového zbytku společnosti. V minulosti to byly například dlouhé vlasy chlapců. Tato vlna „vlasáčů“ se nyní vrací na scénu (dokonce v 8. a 9. ročnících základních škol). Mládež má zvýšenou náchylnost k užívání drog. Kdo nevyzkoušel marihuanu nepatří do kolektivu třídy, je méněcenný. Hodně času zabírají diskotéky.

Adolescenti ke konci tohoto období většinou pracují nebo studují na vysokých školách. Někteří z nich již mají rodiny. Generační spory s rodiči se zeslabují. Mladý člověk má upevněné sebevědomí. Osamostatňuje se.

1.1.3. DOSPĚLOST

Nakonečný definuje dospělost jako „*období životního realizmu, celkové stabilizace životního stylu, resp. stereotypizace každodenního života a péče o rodinu.*“ (NAKONEČNÝ 2003, s. 389). Formálně právně je dosažena dospělost 18 rokem věku. Psychické dospělosti dosahuje člověk až začátkem 21. let věku. Se staršími žáky se na středních školách můžeme setkat např. na nástavbovém studiu.

Psychickou zralost charakterizuje Nakonečný (2003) znaky z nichž vybíráme tyto:

- Vykonávání přiměřeného množství přiměřeně kvalitní práce, provázené pocitem užitečnosti
- Vyrovnání se bez napětí s denními povinnostmi, překážkami a problémy
- Realistické vnímání skutečnosti
- Sebedůvěra a sebeakceptace
- Život přiměřený možnostem, které si jedinec vytvořil svou vlastní aktivitou, nepřítomností extrémních postojů a předsudků všeho druhu
- Realistické vnímání skutečnosti a realistické myšlení, opírající se o fakta a nikoli o neprokázané smyšlenky.

Vágnerová (2000) uvádí, že za nejvýznamnější psychické znaky dospělosti lze považovat:

- Samostatnost.
- Relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu k druhým lidem.
- Zodpovědností za své rozhodnutí a činy.

Důkazem dospělosti je schopnost a ochota přijmout zodpovědnost vyplývající z role dospělého.

1.2. FYZICKÝ VÝVOJ

Období dospívání je důležitým biologickým mezníkem. Významným projevem dospívání je tělesná proměna. Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity. Vágnerová (2000) uvádí odlišnosti tělesných změn u jednotlivých pohlaví:

CHLAPCI

- Růst a rozvoj svalů
- Sekundární znaky nejsou na první pohled tak nápadné
- Vyšší postava je akceptovaná dospělými, výhodná ve společnosti vrstevníků – prestiž je dána vzhledem a fyzickou silou

DÍVKY

- Sekundární znaky jsou nápadnější a bývají chápány jako signál kvalitativní změny
- Dříve dospívají, mění se proporce jejich těla – typické ukládání tuku do prsou a boků
- Příliš vysoká postava je u děvčat sociálně méně žádoucí – neodpovídá standardům ideálu dívčí krásy

Primární změny uvádějí dítě podle Macka (2003) do dospívání a týkají se změn hormonálních. Marshal, Tanner (MARSHAL, TANNER in MACEK, 2003, s. 43) pubertální změny popisují v pěti vývojových stádiích.

DÍVKY

- Nejsou patrné žádné viditelné pohlavní znaky
- Začíná se zvětšovat prsní tkáň nad bradavkou, v okolí genitálu je patrné první ochlupení
- Objevuje se vnější kontura prsou
- Objevuje i vnitřní kontura prsou, ochlupení genitálu je již dospělého typu, zabírá menší oblast
- Plný vývoj sekundárních pohlavních znaků

Nástup menstruačního cyklu se objevuje v průběhu třetí až čtvrtého stádia vývoje pohlavních znaků.

CHLAPCI

- Infantilní (dětský, nevyspělý) vývoj penisu i šourku, neobjevuje se žádné ochlupení
- Šourek a varlata se zvětšují, pigmentuje se kůže, první kubické ochlupení,
- Penis se zvětšuje více do délky než do šířky,
- Zvětšuje se šířka i délka penisu, vyvíjí se žalud, ochlupení je již dospělého typu, ale není tak rozsáhlé.
- Vnější pohlavní orgány plně vyvinuty, objevuje se středové ochlupení, vousy a změna hlasu.

Jako první ukazatel nástupu puberty je považován u chlapců růst varlat a objevuje zhruba o půl roku později než nástup puberty u dívek.

V období dospívání vzrůstá subjektivní význam zevnějšku. Projevuje se to větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo. Narůstá důraz na oblečení a na celkovou úpravu. Nesmyslné je někdy lpění na detailu a odmítání neakceptovatelného oblečení. Jedinec se snaží alespoň v něčem vypadat stále stejně, mít svou jistotu. I nejatraktivnější dospívající mívají pochybnosti o svém zjevu. Vrstevníci slouží jako standart, jak by měl vypadat. Vlastní tělo nelze změnit, ale oblečení a účes se dá obměňovat.

Vágnerová (2000) se zmiňuje, že v adolescenci je lokalizován první pohlavní styk. Nejdůležitější součástí identity je tělesný vzhled, který vytváří oporu vlastního

sebevědomí. Tělo je v ideální fázi vývoje a slouží adolescentovi bez problémů. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže.

1.3. KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Průcha, Walterová a Mareš definují kognitivní vývoj jako: „*vývoj poznávacích funkcí u člověka během jeho života.*“ (PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ 1995, s. 99). Jak uvádí Vágnerová, „*kognitivní vývoj zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak podílejí na lidského poznávání.*“ (VÁGNEROVÁ 2000, s. 15). Jedná se především o proměnu způsobu uvažování v průběhu života. Tuto složku lidské psychiky ovlivňují různé faktory, především způsob vzdělávání a mediální vlivy.

1.3.1. OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. Pro dospívající je typická potřeba a schopnost uvažovat, „*jaký by tento svět mohl, resp. měl být.*“ (VAGNEROVÁ 2000, s. 217). Dětství je charakterizováno úsilím o poznání a pochopení světa. Předmětem úvah abstraktního uvažování dospívajícího se může stát cokoli.

Pro dospívajícího je charakteristický důraz na uvažování o mnoha možnostech. Rozdíl proti dětem je v tom, že pubescent uvažuje, jak by situace mohla vypadat a jaká by mohla nastat změna. Naproti tomu dítě uvažuje o tom, co je.

Dospívající uvažuje systematicky. Vytvoří si hypotézu, kterou postupnými kroky vyloučí nebo potvrdí. Dovede uvažovat i o neexistujících možnostech. Mladší děti jsou schopné uvažovat jen o jednom konkrétním řešení.

Další dovedností pubescentů je schopnost myšlenky kombinovat a integrovat. Dovedou to na hypotetické úrovni. Manipulují s abstraktními jednotkami. Mladší žák tímto způsobem dokázal přemýšlet o reálných věcech.

Značná kritičnost dospívajících je poznamenána jednostranností směřující k nejnápadnějšímu aspektu. Hypotetické varianty nemají velkou pravděpodobnost uskutečnění, ale objevují se v denním snění, které umožňuje rozvinutí fantazie a tvořivosti. Významnější se stává budoucnost, oproti mladším žákům, pro které je nejdůležitější současnost.

Změna v hodnocení časové dimenze se u dospívajícího odrazí v celkovém přístupu ke světu. Podle Vágnerové (2000) mohou tuto dimenzi ovlivnit základní psychologické potřeby:

- Potřeba jistoty a bezpečí – vázána na minulou zkušenost a aktuální prožitky, budoucnost je buď přijatelná nebo nejistá a ohrožující
- Potřeba rozvoje nové identity – vyjadřuje vlastní pozici v tomto světě
- Potřeba seberealizace – se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost. Není zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění. Obranným mechanismem je odložení v současnosti něčeho nerealizovatelného do budoucnosti.
- Potřeba otevřené budoucnosti – změna pohledu na svět vede k posílení určitého egocentrismu, tj. pohledu na svět, kdy u jedince převládá soustředění na sebe samotného a malé ohledy na ostatní. U dospívajícího se může jednat o sobeckost, vzhlížení se v sobě samém, neadvekatní prosazování sebe sama a svých zájmů, ignorování pocitů a potřeb jiných. Několik variant projevu egocentrismu popsal Elkind (ELKIND in VÁGNEROVÁ, 2000, s. 220 – 221):

HYPERKRITICHNOST

Dospívající většinou najde variantu, kterou považuje za ideální, jednoznačnou. Odmítá pochybovat a akceptovat nějaký kompromis. Dospělé obviní z neschopnosti nebo pokrytectví pokud uvažují a chovají se jinak. Kritičnost je výrazem nejistoty. „Dospívající se stává kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám,“ (VÁGNEROVÁ, 2002, s. 245), ale někdy jde spíše „o potřebu demonstrovat kritičnost“, než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli.

SKLON POLEMIZOVAT

Pubescent má potřebu procvičit si a potvrdit kvalitu svých intelektových kompetencí. Prokazuje, že je schopen uvažovat. Jeho argumenty jsou podle něj tak jasné, že je musí každý pochopit. Vrstevníkům to nevadí, protože dělají totéž. Dospělé tato tendence obtěžuje, proto tyto debaty odmítají.

VÝJIMEČNOST

Dospívající podléhá klamu, že jeho myšlenky, pocity a zkušenosti jsou výjimečné. Takový egocentrismu má důsledek v sebedestruktivním chování dospívajících, protože

si myslí, že jim se nemůže nic stát. Nepřesvědčen o své výjimečnosti, proto není schopen interpretovat chování či verbálně prezentované názory jiných lidí. Občas se chová nepřiměřeně.

VZTAHOVAČNOST

Jedná se o projev nezralého a nevyrovnaného sebevědomí, které vývojem zmizí. Dospívající si myslí, že jeho chování někdo neustále sleduje. Postupně zjistí, že ostatní lidé mají své problémy a na zaměření se na ně nemají čas.

1.3.2. OBDOBÍ ADOLESCENCE

V tomto období pokračuje osamostatňování a rozvoje identity podle Josselsonové (JOSSELSONOVÁ in VÁGNEROVÁ, 2000, s. 263) dvěma fázemi:

1. FÁZE POSTUPNÉ STABILIZACE – Na počátku adolescence dochází k postupnému vyrovnávání vztahů s rodiči. Dospívající si osvojil zralejší způsoby chování, nemá potřebu reagovat demonstrativními projevy. Může kolísat mezi odmítáním a opětovným přijímáním rodiny. Starší adolescent si nakonec najde způsob udržení své samostatnosti a vycházení se svými rodiči.
2. FÁZE PSYCHICKÉHO OSAMOSTATNĚNÍ - Ukončení separace ze závislosti na rodině až do dosažení plné samostatnosti a vytvoření identity potvrzující jedinečnost osobnosti. Hodnocení adolescenta a jeho hodnocení ostatními lidmi se zásadně neliší. U dívek je potřeba citového vztahu uspokojována partnerským vztahem. Chlapci za nejvýznamnější považují svou individuální identitu danou kompetencemi, výkonem a dosaženou sociální pozicí.

PROJEVY ODOLESCENTNÍHO EGOCENTRISMU

- Intenzivní prožitky – mají rádi hlučnou hudbu, rychlou jízdu, dosažení nějakého maxima
- Absolutní řešení – akceptují jen to, o čem předpokládají, že by mohlo mít absolutní platnost, a je to hodnotné a jisté. Patří sem přehnané aktivity hájící vztah či ideu např. členové Greenpeace.

- Potřeba neodkladného uspokojení – tendence zkrátit dobu nezbytnou k dosažení nějakého cíle, odklad považují za značnou zátěž. Např. rychlé známosti, překotný sňatek, ukradené auto apod.

Egocentrismu vysvětlují Hartl – Hartlová (2000) jako upoutávání pozornosti k vlastní osobě.

Pro adolescenta jsou významné partnerské vztahy obvykle heterosexuální. O nezralosti identity adolescentů svědčí náhlé rozchody partnerů, zejména u chlapců. Definuje také svou příslušnost k nějaké skupině s níž se identifikuje. Oblast ztotožnění je dobrá a bezpečná, vše cizí je považováno za špatné a představuje ohrožení. Příkladem je identifikace adolescentů s různými radikálními skupinami útočícími na menšinové skupiny obyvatel.

1.3.3. OBDOBÍ DOSPĚLOSTI

Mezi nejvýznamnější psychické znaky dospělosti lze považovat samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností za svá rozhodování a činy.

Nás bude zajímat mladá dospělost, které zahrnuje období od 20 do 35 let. Dospělost je podle Vágnerové (2000) spojována především se samostatností a nezávislostí. Je to výhoda, ale je tu i nepříjemný tlak společnosti k zaujmutí určité společenské pozice a s ní spojených závazků. Je to určité omezení vlastní svobody. Mladý člověk získává i ekonomickou soběstačnost s možností svobodně hospodařit se svými penězi, kterých není mnoho. Společnost omezuje tuto svobodu tlakem k rozumnějšímu využívání těchto prostředků např. ke spoření na byt. Dospělost je spojována, jak uvádí Vágnerová (2007), se svobodnou volbou přátelských a partnerských vztahů, které uspokojují potřebu citového zázemí a některé i potřebu sexu. Společnost tlačí na uzavření manželství a rodičovství a tím významně omezuje svobodu mladého člověka. V rané dospělosti je rozpor potřeby svobody a nezávislosti s potřebou zkusit nové role podporující dospělost, ale zároveň ji nějak omezující.

Rozvoje myšlení, podle Vágnerové (2000) ovlivňuje ve fázi mladé dospělosti především zkušenost (vnější vlivy). Kognitivní úroveň rané dospělosti charakterizuje postformální myšlení, které bere v úvahu všechny složky problému a jeho

mnohoznačnost i celkový kontext. Dospělý člověk je schopen kompromisu, jehož projevem je schopnost uvažovat komplexněji a akceptovat řešení přijatelné z více hledisek. Absolutní pravda není dosažitelná. Proto je pro postformální myšlení typická změna přístupu k řešení problémů. Některé životní situace přestávají být problémy a jiné naopak.

ZÁKLADNÍ ZNAKY POSTFORMÁLNÍHO MYŠLENÍ

- Sebekritika – Člověk si uvědomuje subjektivní zkreslení uvažování nedostatkem potřebných informací, svou relativitu a dočasnost.
- Smíření s faktem složitosti a nejednoznačnosti životních problémů – řešení životních otázek může mít omezenou platnost.
- Práce s protiklady – dokáže je integrovat do jednoho celku. Partner má dobré i špatné vlastnosti, které se projeví až za určité situace.

Postformální způsob myšlení vztah k normám do určité míry relativizuje. Hranice oddělující ještě přijatelné od nepřijatelného nebývá příliš jasná a trvalá. Není výjimkou ani tolerance chování, které ve skutečnosti nějakou normu překračuje. Převažuje orientace na právo a pořádek, tj. orientace na společnost. Mladý člověk si uvědomuje svou vázanost na lidské společenství. Adolescenční vzpoura proti společnosti a jejím tlakům přestala být aktuální. Ubývá na radikalismu, negativismu a odporu k respektování jakýchkoli norem. Morální uvažování a vztah k normám ovlivňuje i převažující společenské očekávání. Společnost je k dospělému méně tolerantní, očekává se od něj více zodpovědnosti. Od mužů se očekává nezávislost a dominance v rozhodování, tzn. rychlé a racionální řešení problému. Od žen se očekává ohleduplnost a citlivost.

1.4. MORÁLNÍ VÝVOJ ŽÁKA

Před stádií morálního vývoje žáka se vysvětlí pojem morálního vývoje. Průcha, Walterová a Mareš jej definují jako: „*Vývoj morálního charakteru a svědomí jedince během života.*“ (PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ 1995, s. 121).

Tento vývoj je ovlivňován těmito faktory:

- Věkem

- Zvláštnostmi osobnosti
- Výchovou (rodinou)
- Sociálním prostředím
- Normami společnosti

Dvě stádia morálního vývoje dítěte rozlišuje Nakonečný (NAKONEČNÝ 1997, s. 261):

- HETERONOMNÍ
- AUTONOMNÍ

Heteronomní jednání je ovlivněno jednáním převzatým od druhých lidí. V úvahu přicházejí zejména rodiče. Autonomní jednání je určována podle Nakonečného (1997) již zvnitřněnými normami. V adolescenci se autonomní jednání projevuje především v nezávislosti na primární rodině převážně v citové oblasti (PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ 1995). Nejprve tyto normy působí jako vnější sankcionované tlaky (NAKONEČNÝ 1997). Nedodržování příkazů a jejich překročení je trestáno. Jedinec se podřizuje vůli dospělých, aby se vyhnul trestu. Později má již etické normy ve své vůli obsaženy.

Vacek rozlišuje pět stádií psychosociálního zrání (VACEK 2002, s. 40):

1. AMORÁLNOST

2. ÚČELOVOST

3. KONFORMITA

4. IRACIONÁLNÍ SVĚDOMÍ

5. RACIONÁLNÍ ALTRUISMUS

- AMORÁLNOST: Neexistuje vnitřní kontrola nesociálního chování. Člověk na tomto stupni vývoje se neovládá. Někdy bývá milý, ale nezodpovědný.
- ÚČELOVOST: Charakterizuje poslušnost k dospělým a dodržování pravidel k vlastnímu prospěchu
- KONFORMITA: Dochází k rozvoji smyslu pro dobré a špatné, protože jsou morální pravidla akceptována. Nemají však dostatečný stupeň zobecnění.
- IRACIONÁLNÍ SVĚDOMÍ: Pravidla se stávají absolutními a jsou zvnitřněna. Konformita s pravidly se stává důležitější než sociální souhlas.
- RACIONÁLNÍ ALTRUISMUS: Převládá starost o blaho druhých. Pružná aplikace morálních principů je v závislosti na důsledcích pro druhé.

U žáků se postupně vyvíjí vztah k normám a rozvoj morálního uvažování lze rozdělit do tří fází. Tyto fáze můžeme charakterizovat postojem k těmto normám.

FÁZE PŘEDKONVENČNÍ MORÁLKY

Tuto fázi překonává jedinec počátkem mladšího školního věku. Normy jsou určeny nějakou autoritou. Jejich respektování je touto autoritou kontrolováno. Kritériem správnosti svého chování jsou pro dítě názor a rozhodnutí autority. Dítě nad jejich obsahem neuvažuje.

Mladší žáci interpretují veškeré normy ve vztahu k sobě. Toto období charakterizuje koncentrace na vlastní uspokojení. Dítě zajímá, za co bude odměněno a za co trestáno. Vyhýbá se trestu a očekává příjemnou odměnu. Morálka malých školáků by se dala shrnout jako zjednodušený, za všech okolností platný systém pravidel. Dokážou diferencovat význam norem. Snadno poruší normy ve vztahu k vrstevníkům než k autoritě. Lhát či brát věci spolužákům je vcelku v této době podle Vágnerové (2002) běžné.

FÁZE KONVENČNÍ MORÁLKY

Tento způsob morálního uvažování se začíná objevovat již na konci raného školního věku a převažuje ve středním školním věku. Vztah k normám se nemění, pravidla jsou určena autoritou. Žák není ještě tak zralý, aby s učitelem polemizoval. Konvenční morálka, jak uvádí Macek (2003), je založena na principech odvozených z jednání lidí v nejrůznějších situacích. Objevují se normy dané nějakou skupinou např. třídou. Kritériem správnosti se stávají hodnoty a normy uznávané skupinou. Konvenční morálka je zaměřena na dosažení pozitivního ocenění. Školák se chová požadovaným způsobem. Podle Vágnerové (2002) se žák snaží vyhnout negativnímu hodnocení, které by ohrožovalo jeho pozici ve skupině.

FÁZE GENERALIZUJÍCÍ MORÁLKY

Této fáze, podle Vágnerové (2002), dosahují dospívající žáci 2. stupně ZŠ. Tato proměna nastane, když je dospívající schopen uvažovat hypoteticky. Automaticky odmítá respektovat normy chování, aniž by k nim zaujal nějaké stanovisko. Dochází ke změně vztahu k normám. Dospívající není ochoten akceptovat žádné normy, jen proto, že je dospělí považují za důležité. Má tendenci s nimi o jejich platnosti polemizovat. Výsledkem bývají konflikty mezi učitelem a žáky. Názor autority není přijímán jako

kritérium správnosti určitého jednání. Dospívající v rámci nového způsobu uvažování kladou důraz na generalizovaně platné principy zajišťující spravedlnost pro všechny. Zastávají stanovisko rovnosti ať jde o autoritu nebo o vrstevníky.

Jak uvádí Čermák (ČERMÁK in MACEK, 2003, s. 68) pojetí takzvané ženské a mužské morálky nezahrnuje automaticky skutečné rozdíly v mravnosti adolescentních dívek a chlapců. Rozdíly nejsou obvykle příliš velké.

Morální vývoj má těsné spojení s utvářením hodnotové a světonázorové orientace. Obecně se zvýšila tolerantnost k názorům druhých. V oblasti sociopolitických hodnot adolescentů se snížila jejich důvěra ke státním institucím. Na druhé straně se podle Vinkena a Estera (VINKEN, ESTER in MACEK, 2003, s. 68) zvýšila důvěra v materiální zabezpečení života a osobního rozvoje.

Pro současné adolescenty je problém nalézt jednotný trend v hodnotových preferencích. Osecká (OSECKÁ in MACEK, 2003, s. 68) zjistila, že v preferencích jsou dívky více než chlapci orientované na porozumění a pomoc druhým. Některé dívky mají širší sociometrickou orientaci pracovat pro společnost. U jiných je orientace v souvislosti s estetickými a intelektuálními hodnotami. U dalších je vazba na hodnoty emoční tj. preference silných zážitků. Jen malý počet dívek má orientaci k prestižním hodnotám – úspěchu a uznání druhých.

U chlapců je souběžně frekvence orientace na porozumění a pomoc lidem s intelektuálními hodnotami (inteligence, vědomosti) s nízkou frekvencí materiálových hodnot (mít hodně peněz). Druhým frekventovaným typem je u chlapců podle Macka (2003) vysoká preference vkusu a smyslu pro krásu v kombinaci s nízkou ochotou pracovat pro společnost. Četným typem je u chlapců preference materiálových hodnot a odmítání porozumění a pomoci druhým.

Zůstává zachována vysoká variabilita hodnotových preferencí i v pozdní adolescenci. Čermák a Sedláková (ČERMÁK, SEDLÁKOVÁ in MACEK, 2003, s. 69) vyvozují, že v této době začínají mít větší význam hodnoty související s partnerskými vztahy, rodinným životem a světonázorovou orientací. Životní změny adolescentů mohou evokovat i změny v životní filosofii, hodnotové a světonázorové orientaci.

„V současné době také vzrostl společenský a osobní význam samotného období adolescence.“ (MACEK, 2003, s. 69).

Zvyšuje se hodnota přátelských vztahů, neformálních hodnocení ze strany druhých, hodnota volného času a hodnota vrstevnických skupin. Výsledkem globální

celospolečenské orientace je v období dospělosti charakterizované i odkladem rodičovství.

2. MOTIVACE K UČENÍ

Motivace žáka je velmi důležitá. Je to impulz, který spouští žákovu chuť do práce. Podněcuje mladého člověka k učení a dalšímu vyhledávání i získávání informací. Bez motivace není dobrá výuka.

Než se začneme zabývat motivací k učení, musíme se vysvětlit rozdíl mezi motivací a chováním. Chování je „*souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činnosti, jednání.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995, s. 81). „*Chování má nějaký psychologický smysl, vnitřní důvod a probíhá určitým způsobem.*“ (NAKONEČNÝ, 1998, s. 454). Cílem chování je dosažení určitého cíle. Průcha, Walterová a Mareš uvádějí k dosažení určitého cíle čtyři fáze (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995, s. 122):

- Vzbuzení některých potřeb
- Posouzení vlastních možností výkonu osáhnout
- Očekávání, že potřeba bude uspokojená
- Rozhodnutí vykonat příslušnou činnost

Chování můžeme pozorovat. Dokonce jej lze zaznamenat a určitým způsobem hodnotit.

K motivaci říkají Lokšová a Lokša říkají, „*že motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout.*“ (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 1999, s. 10).

Jiná definice motivace je uvedena jako proces usměrňování a energetizace chování, vycházejícího z biologických zdrojů (HARTL, HARTLOVÁ, 2000).

Každý z nás se zachová v určité definované situaci různě. Proč se tak zachová? Toto vysvětluje Nakonečný dvěma způsoby: „*První „ proč“ se vztahuje ke struktuře chování, druhé „proč“ se vztahuje k cíli chování.*“ (NAKONEČNÝ, 2003, s. 195).

Právě psychologický důvod má vztah k motivaci. Nakonečný (2003) uvádí rozdíl pojmů motivace a motivu. Motivace představuje krátkodobou tendenci. Motiv je časově relativně stálá motivační dispozice. Podle Lokšové a Lokši, „*motivem může být všechno, co člověka aktivuje (např. potřeby, zájmy, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje).*“ (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 1999, s. 13).

„Motivace vyjadřuje proces, determinovaný nějakou psychologickou příčinou, motivem, který vyjadřuje obsah, k čemu motivaci směřuje,“ (NAKONEČNÝ, 1998, s. 457). V podstatě motivace směřuje k obsahu uspokojení. Vágnerová definuje motivaci jako, „zaměřenost na dosažení určitého cíle, který se jeví jako žádoucí.“ (VÁGNEROVÁ, 2002, s. 174).

Tři zdroje motivace prostředí rozeznávají Lokšová a Lokša (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 1999, s. 14):

- Poznávací potřeby – hledisko poznávání a získávání nových poznatků
- Sociální potřeby – hledisko sociálních vztahů
- Výkonové potřeby – hledisko obtížnosti

Motivace vychází podle Nakonečného (NAKONEČNÝ, 2003, s. 197) z nějakého nedostatku. Může to být tělesný nebo psychosociální nedostatek. Základní formou je potřeba. Rozlišujeme biogenní potřeby – nedostatky organismu a sociogenní potřeby – nedostatky v sociálním životě.

Motivaci rozdělují Hartl a Hartlová na **primární, sekundární, vnější a vnitřní** (Hartl, Hartlová, 2000):

- Motivace primární jsou vrozené biologické potřeby, fungují jako instinkty a vyvíjejí se podmiňováním
- Motivací sekundární rozumíme naučené tendence chování, vycházejí z motivace primární
- Motivaci vnější vyvolává denní a roční doba, přítomnost či nepřítomnost jiných lidí a podnětů v okolí
- Motivace vnitřní je motivace vycházejí z organismu, ze samotného jedince a může to být:
 - Hlad, žízeň, hladina hormonů
 - Cíl, plán, představa, tužba

Všechno chování a činnost jsou víceméně motivované, někam a k něčemu směřují. Linhart (1986) udává, že studium problematiky aktivity subjektu a motivace je důležité, protože jsou to činitelé, které mají základní vliv, jak na zaměřenost jednání a učení, tak i na aktuální výkon a celkovou výkonnost. Motivace je chápána jako jedna z nezbytných podmínek k započítí učení.

Jako základní zdroj motivace zdůrazňuje (VAGNEROVÁ, 2002, s. 175) především, „postoj rodiny ke škole a ke vzdělání obecně, které dítě přejímá.“

Motivace může být pozitivní i negativní. „*Pozitivní motivací je potřeba něco získat.*“ (VÁGNEROVÁ, 2002, s. 177). Úspěch většinou posiluje pozitivní motivaci. Může to být dobrá známka nebo pochvala. Linhart (1986) se zmiňuje, že není vhodné užívat některých druhů odměn a pochval nadměrně a příliš často. Otupuje se tak jejich motivační účinek. Důležité je, aby každé ocenění žáka bylo spravedlivé, pravdivé a odpovídalo pozitivním hodnotám.

Negativní motivace vznikají podle Linharta (1986) psychickým napětím při očekávání čehokoli nepříjemného. Při negativní motivaci se člověk usiluje vzdálit od zdroje nežádoucích stimulů. Vágnerová (2002) uvádí, že naproti tomu negativní motivací je potřeba něčemu uniknout např. nebýt poslední, nebýt trestán, neúspěch.

Nemůže-li se dítě či žák oddálit od zdroje nepříjemností nebo nesmí-li dosáhnout odměny, hovoříme o trestu. Jedná se o nejčastější příklad negativního posílení. Trest rovněž motivuje. Jeho působení málo přispívá k rozvoji osobnosti žáka. Nepodporuje rozvoj jeho pozitivních zájmů o učení a poznávání. O negativní motivaci hovoříme i tehdy, pokud žák prožívá ve škole často neúspěch, nebo sklízí od spolužáků posměch. Podle Linharta (1986) tím vzniká negativní postoje nejen ke škole, ale k učení vůbec. Dítě hledá kladnou motivaci mimo výchovný a vyučovací proces. Úspěch nachází v partě při provádění různých uličnických kousků. Z tohoto jedince se může vyvinout asociálně motivované dítě.

Neočekávaný neúspěch může, jak uvádí Vágnerová (2002), žáka stimulovat k lepšímu výkonu. Zpravidla také vede k útlumu veškerého úsilí. Naproti tomu neočekávaný úspěch může podpořit žakovu snahu. Jeho působení může být jen dočasné. Weiner (WEINER in VÁGNEROVÁ, 2002, s. 179) uvádí přehled různých variant interpretace školního neúspěchu:

- **Význam schopností:** Zejména opakované selhání může potvrzovat nedostatečnost vlastních kompetencí. Toto vysvětlení nemusí být správné. Bude snižovat motivaci. Žák bude přestávat pracovat, protože je přesvědčen, že nemůže dosáhnout lepších výsledků. Pocit nedostatečnosti paralyzuje veškerou iniciativu a vede k rezignaci a stabilizuje očekávání neúspěchu. Vynaložené úsilí se jeví jako zcela zbytečné.
- **Význam úsilí:** Žák si připouští vlastní zavinění neúspěchu. Zároveň si uvědomuje, že vše záleží zcela na něm. Pokud se bude více učit, má šanci

dosáhnout lepších výsledků. Úsilí je zcela ovlivnitelné vlastní vůlí. Žák se může lépe připravit.

- **Význam hodnocení úkolu:** Pokud je úkol chápán jako velmi obtížný, nebývá neúspěch žáky chápán jako projev vlastního selhání. Posouzení míry obtížnosti úkolu závisí na výsledcích celé skupiny tj. na výkonu spolužáků. Pokud má většina třídy přijatelný výsledek, je úkol hodnocen jako relativně snadný. V tomto případě je selhání více deprimující a více negativně ovlivňuje sebehodnocení žáka včetně jeho motivace. Podle Abedduta a Elliota (ABEDDUT, ELLIOT in VÁGNEROVÁ, 2002, s. 180) klesá motivace učení v přímé úměře k obtížnosti učiva.
- **Význam náhody a okolností:** Oba faktory jsou často užívány ke zdůvodnění neúspěchu. Náhoda je čistě neosobní. Nevede k nutnosti měnit sebehodnocení. Takové vysvětlení nemusí ovlivnit motivaci. Jedná se o situační obranou reakci nic neřešící, pomáhající udržet žákovu psychickou rovnováhu.

Třetí druhem motivace je podle Linhart (1986) zadání úkolu. K povaze úkolové motivace patří pocit povinnosti, zodpovědnosti za splnění úkolu a dosažení cíle. Jedná se o typickou sekundární sociální motivaci podmíněnou tím, že člověk jedná jako člen určité sociální skupiny, kterou je kontrolován. Úkolová motivace se spjata s motivací výkonovou.

„Motivace ke školní práci se může nějakým způsobem vztahovat k základním tělesným i psychickým potřebám.“ (VÁGNEROVÁ, 2002, s. 180).

Dále Vágnerová (2002) vyjmenovává základní tělesné i psychické potřeby:

1. **Upokojení základních fyziologických potřeb:** Např. jídla, spánku, odpočinku, zdraví. Nemocný, unavený, nevyspalý a hladový žák se nemůže na svou práci soustředit. Snadněji se vyčerpá. Je dráždivější, emočně labilnější. V tomto případě se těžko navozuje motivace ke školní práci, protože subjektivně mají význam jiné potřeby. Nemocné děti nemohou pracovat na plné úrovni svých schopností. Není dobré dítě posílat do školy co nejdříve, protože se snižuje tolerance k zátěži. Žák se hůře soustředí, méně se naučí a mívá větší sklon k nepřiměřeným reakcím. V důsledku toho ztrácí o školu zájem. Nelze vyloučit ani možnost úniku do nemoci. Nedostatek odpočinku může být důsledkem nevyhovujícího denní režimu. Podvýživa a z ní vyplývající problémy jsou nejčastěji důsledkem různých diet u

dospívajících dívek. Může se jednat i signál počínající mentální anorexie (poruchu příjmu jídla).

2. **Potřeba nových podnětů:** Zvědavost. Pro dítě může být atraktivní samotné poznávání, získávání informací, zkušenosti a dovedností. Lze ji chápat jako nezbytné předpoklad psychického vývoje. Ve škole se uplatňuje selektivně, protože ne pro každého žáka nebude osobně zajímavé všechno učivo.
3. **Potřeba jistoty a bezpečí:** Zdrojem obav a pocitu ohrožení mohou být přehnané nároky učitelů na výkon nebo problematické mezilidské vztahy. Žák může být motivován k učení jen tehdy, bude-li se ve škole cítit přijatelně dobře. Potřeba porozumění a přijatelné orientace souvisí s tím, jak dítě chápe požadavky školy, zda je mu jasné, co od něho učitel očekává a jak rozumí probírané látce. Potom žák nemá důvod k obavám. Zvýšená nejistota a pocit ohrožení souvisí s nepochopením učiva a pokud nebude vědět, co má dělat.
4. **Potřeba každého jedince někam patřit:** Jedinec potřebuje být pozitivně přijímán. Žák touží být akceptován jak učitelem, tak vrstevníky. Potřebuje pocit sounáležitosti, potvrzení sympatií či dokonce lásky. Není-li žák ve škole nikým akceptován, nebývá pozitivně motivován k učení i k výkonu.
5. **Pozitivní hodnocení výkonu každého jedince:** Potřeba ocenění významným způsobem ovlivňuje lidské chování. Pro většinu žáků je hodnocení jejich výkonu důležité. Pokud není dítě oceňováno, ztrácí motivaci.
 - **Potřeba výkonu:** Převažující je potřeba dosažení určitého výkonu. Vlastní výkon je posuzován ve vztahu k osobní normě. Žáci si chtějí dokázat, že to zvládnou.
 - **Potřeba úspěchu:** Projevuje se větším důrazem na sociální ocenění určitého výkonu.
6. **Potřeba smyslu učení:** Pokud není zřejmý smysl výuky, jestliže se jeví nepotřebná a samoučelná, klesá motivace k učení. Postoje k výuce se diferencuje v závislosti na studijních aspiracích (úrovni vlastního výkonu). Motivaci k učení může ovlivňovat i osobnost učitele, jeho vztah k žákům a způsob výuky.
7. **Potřeba sebeaktualizace** (potřeba vlastního rozvoje): podle Maslowa (MASLOW in VÁGNEROVÁ, 2002, s. 186), „*takto motivovaný jedinec chce dosáhnout stále víc, rozvíjet své schopnosti na nejvyšší úroveň, jaká je pro něj dostupná.*“ Závisí zde na uspokojení mnoha dalších potřeb. Rozvíjí se leckdy později než ve školním věku. Předpoklady pro její rozvoj se utvářejí již v tomto období.

Linhart (1986) shrnuje rozbor druhů motivace:

- Nejúčinnější je pozitivní motivace (formou pochvaly nebo kladného citového vztahu). Zvyšuje se aspirace. Pozitivní motivace může být posílena pochvalou před školní třídou či skupinou žáků.
- Negativní motivací je trest a hana. Zvláště negativně působí sarkasmus. Pohanění ve formě kritiky může působit kladně probíhá-li beze svědků a pokud toto žák cítí jako pomoc k překonání nedostatků.
- Učitel má vycházet při vytváření nových motivů z primárních motivů nebo zájmů u žáků již upevněných. Dosáhne se tím vnitřní vyváženosti a stability motivačních struktur.

3. PROBLEMATIKA OPISOVÁNÍ

S opisováním se setkal každý člověk. Bude-li někdo tvrdit, že nikdy neopisoval, pravděpodobně nemluví pravdu. Jedná se o čistě lidskou záležitost. Problém opisování je vlastně druh podvádění, kde žáci hledají cestičky, jak dosáhnout snadného úspěchu s minimálním vynaloženým úsilím. Není to sice „fér“, protože to neodpovídá jejich skutečným vědomostem. Potom se jedná o podvod vzhledem k učiteli, spolužákům, rodičům i k vlastní osobě.

Jak definovat opisování? Je to přepsání nebo kopírování určitých slov či textů pro vlastní účely. Může se jednat o zkopírování cizí práce nalezené na internetu a vydání za svou. Při písemném prověřování se jedná o opsání slov nebo vět z učebnice, sešitu, „taháku“ nebo z práce spolužáka.

Co je to „tahák“? Je to v podstatě přepis a miniaturizace učiva na papír či jiný předmět. Tento opis je připraven k použití na skrytém místě tak, aby jej vyučující nenalezl. Vypracování tohoto opisu žákem vyžaduje určité úsilí a při jeho sestavování se žák zároveň učí. Tato pomůcky slouží žákům k vybavení vědomostí, ale často ji potom ani nepotřebují. Žáci se tímto způsobem připravují na výuku.

Problematika opisování žáků je stará jako vyučování samotné. Opisují všechny věkové skupiny. Opisování, jako každé jiné mravné či nemravné chování, souvisí s motivací, hodnotami, normami, a kulturou. Výzkum této bakalářské práce se zabývá důvody, proč žáci opisují a také pomůckami a metodami, které žáci používají při

opisování písemných prací, písemných testů, domácích úkolů, seminárních prací a referátů.

V britských školách nastal pro britské školáky konec opisování, uvádí ČTK : *„Před časem byl uveden program, který umí porovnávat texty odevzdaných ročníkových závěrečných středoškolských prací s texty na internetu. Nemalá část britských studentů si pomáhá při tvorbě „nudných“ úkolů brouzdáním a bezohledným kopírováním textů ze světové počítačové sítě.“* (Konec opisování v britských školách, 2003).

Na závěr uvedeme několik základních pravidel pro opisování:

- *„Být v učebně první a najít si nejlepší místo pro opisování. Jsou-li lavice spojeny do řad a jen jedna ulička vedle lavice, nejlepší místo je v zadních lavicích u zdi. U klasického postavení lavic v řadách, kde jsou uličky mezi každou řadou, se musíme řídit postavením stolu učitele a jeho zvyky. Nejlepší místo je vzadu naproti stolu učitele.*
- *Je dobré mít chytrého souseda, který bude mít pro vaše opisování pochopení. Nesmí se bát opisovat a musí vám s opisováním pomáhat. I Vy musíte sousedovi také pomáhat i za cenu toho, že vaše písemka nebude stoprocentní.*
- *Nesmíte být při opisování vidět. Červenání není přípustné. I když je to na vás vidět, dělejte tak, aby vás učitel nechytil. Jednou se neučte a zkuste nachytat učitele na to, aby si myslel, že opisujete. Podmínkou je, aby se šel alespoň jednou přesvědčit, jestli nemáte „tahák“. Když zjistí, že „tahák“ nemáte, prostě máte vyhráno.*
- *Není pravidlem, že malý „tahák“ je dobrý „tahák“. Velké „taháky“ nemají chybu a mnohdy jsou lepší než nějaké malé. Učitelé nejsou tak chytří, aby prokoukl, že vaše A4 položená na lavici není papír, na který píšete písemku, ale nádherný „tahák“, na němž máte slabou tužkou vypsany celý sešit.“* (Několik základních pravidel pro opisování, 2005).

Každý učitel se musí dívat na opisování ze dvou úhlů. Energicky a všemi svými silami proti tomuto negativního jevu bojovat, ale zároveň vnímat tvorbu „taháků“ jako způsob, při němž se žáci učí.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. METODIKA

V první podkapitole budou rozebrány cíle bakalářské práce zároveň se čtyřmi hypotézami, které budou ověřeny nebo vyvráceny. Druhá podkapitola se bude zabývat zkoumanou populací vybraných škol a popisem výběru vzorku. Třetí podkapitola seznámí s otázkami položenými učitelům a žákům.

4.1. CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory učitelů a názory žáků na problematiku opisování. Autor se pokouší vysvětlit, proč žáci opisují, jaké pomůcky a metody používají, jaká protiopatření prováděná učiteli mají smysl. Dále navrhuje vhodné a praxí osvědčené postupy pro jejich řešení. Výsledky této práce mohou poskytnout začínajícím pedagogům návod, jak neefektivněji postupovat při své práci.

Byly položeny čtyři základní hypotézy:

H 1: Žáci nejvíce opisují při testech.

H 2: Většina žáků uvádí, jako důvod opisování, snahu získat lepší známku.

H 3: Nejrozšířenější pomůckou při opisování je „tahák“.

H 4: Učitelé uvádějí, že nejúčinnější metodou k zamezení opisování je dozor.

Problematika opisování je neustále živá. Je stálou součástí denní práce učitelů. Ne každý si s tímto problémem dokáže poradit, aby pak dosáhl objektivního hodnocení výkonu žáku.

4.2. ZKOUMANÁ POPULACE A VÝBĚR VZORKU

Výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrně na střední odbornou školu a střední odborné učiliště s cílem získání odpovědí žáků od všech ročníků (SOŠ – 4. ročníky, SOU – 3 ročníky).

TAB. č. 2 Rozdělení respondentů mezi jednotlivé školy

Název škol	Počet respondentů		Celkem	%
	Žáci	Učitelé		
SOU gastronomie a podnikání	63	9	72	38
SSOŠ Start	20	3	23	12
ZŠ Chvaletická	26	1	27	14
SZeŠ Čáslav	64	5	69	36
Celkem	173	18	191	100

Informace od žáků druhého stupně základní školy (9. ročník) měly posloužit k dokreslení s věkem měnících se názorů žáků. Výběr uvedených škol byl proveden záměrně. Bylo využito kontaktů v místě bydliště, velké ochoty a pochopení kolegů, studujících na Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze – Malé Chuchli. Protože byl výzkum ovlivněn časovými množnostmi autora, byla mezi SOŠ zařazena SSOŠ Start a SZeŠ Čáslav. Mezi SOU byla vybrána SOU gastronomie a podnikání. Získání dotazníků z SSOŠ Start a bylo provázeno značným časovým skluzem. Proto bylo získáno malé množství vyplněných dotazníků, které nemají reprezentativní hodnotu, ale potvrzují a dokreslují výsledky získané od žáků z dalších škol. Z obdobných důvodů byly získány dotazníky pouze od žáků 9. ročníku ZŠ Chvaletická.

Žáci vyplňovali dotazníky při vyučování, pouze u SSOŠ Start byly odpovědi vypracovány v domově mládeže.

Celkem byly získány vyplněné dotazníky od 191 respondenta. Učitelů odpovědělo 18 a žáků 173.

Dotazník vyplnilo celkem 18 učitelů, jejichž průměrný věk byl 43,7 roku. Průměrný věk 5 mužů byl 43,6 roku a 13 žen byl 43,7 roku).

Z celkových zúčastněných 173 žáků, 2 nevedli pohlaví, 7 mužů a 8 žen nevedlo svůj věk. Průměrný věk mužů byl 16,76 roku, žen 16,97 roku. Průměrný věk 156 žáků, kteří uvedli svůj věk, byl 16,87 roku.

TAB. č. 3 Počty a pohlaví učitelů

Kategorie	Muži	Ženy	Celkem
Počet	5	13	18
%	27,8	72,2	100

TAB. č. 4 Počty a pohlaví žáků

Kategorie	Muži	Ženy	Neuvedeno pohlaví	Celkem
Počet	79	92	2	173
%	45,7	53,2	1,1	100

V podkapitolách jsou charakterizovány jednotlivé vzorky škol, počínaje stručným popisem učitelů. a žáků.

4.2.1.SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ

Adresa: Za Černým mostem 362, Praha 9.

Dotazníky vyplnili žáci všech tří ročníků. Při odpovědích žáků se projevila obava, zda tyto dotazníky nedostane pani ředitelka. Byli ubezpečeni o opaku, ale přesto byla část odpovědí velmi strohá.

Odpovědělo celkem devět učitelů, z toho jeden muž a osm žen Věk učitele byl 39 let, průměrný věk učitelek byl 47 let (rozpětí stáří od 28 do 65 let).

TAB. č. 5 Počty žáků SOU gastronomie a podnikání

Kategorie Pohlaví	Muži		Ženy		Neuvedeno pohlaví		Celkem	%
	Počet	%	počet	%	počet	%		
1.ročník	9	14	4	7	0	0	13	21
2. ročník	12	19	23	36	0	0	35	55
3. ročník	4	7	9	14	2	3	15	24
Celkem	25	40	36	57	0	3	63	100

Převažovaly dotazníky vyplněné od dívek (57%) nad chlapci (40%).

TAB. č. 6 Věk a pohlaví žáků SOU gastronomie a podnikání

Kategorie	Muži – věk						Ženy – věk						0	Celkem
	15	16	17	18	19	N	15	16	17	18	19	N	N	
1. ročník	2	3	2	-	-	2	1	3	-	-	-	-	-	13
2. ročník	-	2	6	2	2	-	-	8	12	1	-	2	-	35
3. ročník	-	-	1	1	1	1	-	-	3	4	1	1	2	15
Celkem	2	5	9	3	3	3	1	11	15	5	1	3	2	63

Vysvětlivky: N – neuveden věk 0 – neuvedeno pohlaví a věk

TAB. č. 7 Průměrný věk žáků SOU gastronomie a podnikání

Kategorie	Muži	Ženy	Průměr
1. ročník	16,00	15,75	15,91
2. ročník	17,33	16,66	16,91
3. ročník	18,00	17,75	17,82

Průměrný věk chlapců a dívek ze všech ročníků nevykazoval žádné markantní rozdíly. Chlapci byli o něco málo starší než dívky a věkový průměr jednotlivých ročníků byl vždy zhruba o jeden rok vyšší (mezi 1. a 2 ročníkem 1 rok, mezi 2. a 3. ročníkem 0,91 roku).

4.2.2. STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA – START s.r.o.

Adresa: Chvaletická 918, Praha 9.

Dotazníky vyplnili žáci všech čtyř ročníků. Celkově odpověděli tři učitelé, jeden muž a dvě ženy. Věk učitele byl 38 let, učitelek 47 a 48 let. Průměrné stáří pedagogů bylo 44,3 roku.

Dotazovaný vzorek nebyl velký, celkem 20 žáků ze všech ročníků. Nejvíce zastoupený byl první ročník, a to pěti dívkami a třemi chlapci, z nichž jeden neuvedl svůj věk. V druhém ročníku odpověděli pouze tři chlapci. Dotazníky od dívek chyběly. Třetí ročník měl bezvýznamné zastoupení. Ve čtvrtém ročníku převažovaly dívky nad jedním chlapcem.. Dotazníky převážně vyplňovaly ženy (60%).

TAB. č. 8 Počty žáků SSOŠ Start

Kategorie	Muži		Ženy		Celkem	%
	Počet	%	počet	%		
1. ročník	3	15	5	25	8	40
2. ročník	3	15	0	0	3	15
3. ročník	1	5	1	5	2	10
4. ročník	1	5	6	30	7	35
Celkem	8	40	12	60	20	100

V prvním ročníku se vyskytlo očekávané věkové složení žáků 14 a 15 let. Se vzrůstajícími ročníky stoupal průměrný věk žáků. Nejmarkantnější rozdíl byl mezi 1. a 2. ročníkem - 2,38 roku a mezi 3. a 4. ročníkem – 2 roky.

TAB. č. 9 Věk a pohlaví žáků SSOŠ Start

Kategorie	Muži – věk						Ženy – věk						Celkem
	Věk:	15	16	17	18	19	N	15	16	18	19	20	
1. ročník	1	1	-	-	-	1	4	1	-	-	-	-	8
2. ročník	-	-	2		1	-	-	-	-	-	-	-	3
3. ročník	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
4. ročník	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3	2	7
Celkem	1	1	2	1	2	1	4	1	1	1	3	2	20
	8						12						

Vysvětlivky: N – neuveden věk

TAB. č. 10 Průměrný věk žáků SSOŠ Start

Kategorie	Muži	Ženy	Průměr
1. ročník	15,5	15,2	15,28
2. ročník	17,66	0	17,66
3. ročník	18	18	18
4. ročník	19	20,16	20

4.2.3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA – CHVALETICKÁ

Adresa: Chvaletická 918, Praha 9.

Dotazníky vyplnila jedna učitelka (věk 44 let) a 26 žáků devátého ročníku Základní školy – Chvaletická. Převažovaly odpovědi chlapců (54%) nad dívkami (46%). Průměrné stáří chlapců bylo mírně vyšší než dívek. Z dotazovaného vzorku nebyl uveden věk u jednoho chlapce a u tří dívek. Do průměrného věku tyto vzorky nebyly zahrnuty.

TAB. č. 11 Pohlaví, věk, počty žáků ZŠ Chvaletická

Kategorie	Muži		Ženy		Celkem	%
	počet	%	počet	%		
14 let	4	15	6	23	10	38
15 let	9	35	3	11,5	12	46,5
Neuveden věk	1	4	3	11,5	4	15,5
Celkem	14	54	12	46	26	100
Průměrný věk	14,69		14,33		14,54	

4.2.4. STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA ČÁSLAV

Adresa: Sadová 1234, 286 01 Čáslav

Dotazníky byly vyplněné od 5 učitelů, tří mužů (46, 47 a 48 let) a dvou žen (24 a 25 let). Průměrný věk byl 39 let. Dotazníky žáků vyplnilo 64 respondentů ze všech 4 ročníků, nejvíce dotazníků odevzdali žáci druhého ročníku. Celkové zastoupení chlapců a dívek bylo přesně poloviční, v jednotlivých ročnících se počty mírně lišily.

TAB. č. 12 Věk a pohlaví žáků SZeŠ Čáslav

Kategorie	Muži – věk							Ženy - věk							Celkem		
	Věk:	15	16	17	18	19	20	N	15	16	17	18	19	20		24	N
1. ročník	2	4	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	1	12
2. ročník	-	2	5	2	1	-	1	-	-	4	6	3	2	-	-	-	26
3. ročník	-	-	1	5	1	-	1	-	-	-	3	1	-	-	-	1	13
4. ročník	-	-	-	5	1	1	-	-	-	-	-	-	3	2	1	-	13
Celkem	2	6	6	12	3	1	2	1	8	9	4	5	2	1	2	64	
	32							32									

Vysvětlivky: N – neuveden věk

Věkový průměr respondentů v prvním ročníku byl mezi 15 – 16 lety. Markantní byly rozdíly mezi 1 a 2 ročníkem (1,48 roku) a také mezi třetím a čtvrtým ročníkem (1,51 roku), pohybovaly se shodně kolem 1,5 roku. Věkové rozdíly mezi žáky druhých a třetích ročníků byly malé, pouze 0,52 roku. Výběr respondentů byl náhodný. Důraz při vyplňování dotazníků byl na dobrovolnosti.

TAB. č. 13 Průměrný věk žáků SZeŠ Čáslav

Kategorie	Muži	Ženy	Průměr
1. ročník	15,6	15,8	15,72
2. ročník	17,2	17,2	17,2
3. ročník	18,0	17,2	17,72
4. ročník	18,4	20,2	19,23

4.3. DOTAZNÍK

Žákům i učitelům byly v anonymním dotazníku položeny podobné otázky. Cílem bylo zjistit, při jaké činnosti a jak často se opisuje, proč se opisuje a proč by se opisovat nemělo. V závěrečné otázce žáci uvádějí metody a pomůcky používané k opisování a učitelé navrhují opatření k zamezení opisování.

Dotazník se skládal ze svou částí:

- z údajů o respondentovi
- z výzkumných otázek

V první části dotazníku respondenti vyplnili následující údaje:

a) žáci

- název školy
- ročník
- pohlaví respondenta
- věk

b) učitelé

- název školy
- pohlaví respondenta
- věk

Informace o učitelích a žácích jsou podrobně popsány v kapitole – 4.2. Zkoumaná populace a výběr vzorku.

4.3.1. SEZNAM VÝZKUMNÝCH OTÁZEK - ŽÁCI

- Označ popřípadě doplň, při jaké činnosti jsi opisoval?
 - písemná práce
 - testy
 - referát
 - seminární práce
 - domácí úkol
 - v jiném případě
- Odhadni, jak často jsi opisoval během posledního měsíce v některé z výše uvedených činností?
 - skoro každou hodinu
 - ne víc než 1x denně
 - ne víc než 1x týdně
 - ne více než 1x
 - ani jednou
- Proč si myslíš, že žáci opisují? (napiš alespoň 3 důvody)
- Proč si myslíš, že by žáci opisovat neměli? (napiš alespoň 3)
- Jaké metody a pomůcky používáš při opisování? Vyjmenuj, které používáš nejčastěji a proč?

Cílem první otázky bylo zjistit, při jaké činnosti žáci nejvíce opisují. Bylo zde možno označit více možností. Žáci výjimečně vybírali jednu variantu. U druhé otázky žáci označovali jednu z možností. Z celkového počtu vyplněných dotazníků pouze dva žáci poznamenali souběžně dvě varianty. Třetí a čtvrtá otázka měla napomoci k zjištění důvodů žáků vedoucích k opisování a k vyjádření názoru, proč by opisovat neměli. Na závěr měli respondenti dát nahlédnout do své kuchyně, které metody a pomůcky používají k opisování nejčastěji. Byli zde i tací, kteří odmítli odpovědět.

4.3.2. SEZNAM VÝZKUMNÝCH OTÁZEK - UČITELÉ

- Při jaké pedagogické činnosti jste se s opisování setkali? (vyberte z následujících možností).
 - maturitní zkouška
 - písemná práce
 - test
 - referát
 - seminární práce
 - domácí úkol
 - v jiném případě
- Odhadněte četnost opisování v jedné vyučovací jednotce?
 - skoro každou hodinu
 - ne víc než 1x denně
 - ne víc než 1x týdně
 - ne víc než 1x měsíčně
 - ani jednou
- Uveďte alespoň tři důvody, proč podle Vašeho názoru žáci opisují?
- Jaké používáte metody k zamezení opisování? (uveďte alespoň 3 způsoby).
- Jaké další opatření navrhuje, aby se zamezilo opisování?

Snaha byla cíleně shromáždit metody a návrhy opatření používané učiteli k zamezení opisování a na jejich základě navrhnout opatření nejúčinnější.

5. VÝSLEDKY

V odpovědích všech dotazovaných škol zjistíme nápadnou podobnost. Třetina až polovina všech žáků opisovala především při psaní různých druhů testů. Na druhém místě se nejvíce opisují domácí úkoly. Souvisí to se značnou nechutí žáků, připravovat si doma něco do školy. Je to stále narůstající trend. Někdo vypracuje úkol a v podstatě jej opíše celá třída. Pětina žáků také opisuje při písemných pracích.

Během posledního měsíce opisovala, alespoň jednou týdně, více jak třetina žáků sledovaných škol. Pouze žáci SZeŠ Čáslav uvádí, že opisují minimálně jednou denně (42,2%). Více jak třetina všech žáků opisuje jednou denně. U SZeŠ Čáslav se objevuje četnost opisování jednou měsíčně (26,6%). Žáci SSOŠ Start odpověděli, že neopisují ani jednou (15%) a u SOU gastronomie a podnikání se žáci přiznali, že opisují každou hodinu (24,6%). Tento údaj nebude plně odpovídat skutečnosti, protože se ve všech vyučovacích hodinách v průběhu dne nepíšou prověrky a nejsou zadány domácí úkoly.

Žáci z velké většiny opisují, protože chtějí získat lepší známku a nechtějí být špatně hodnoceni. U SSOŠ Start tato uvádí 33,3% žáků. Pouze u žáků 4. ročníku SZeŠ Čáslav se tato snaha neobjevila na prvních třech pozicích, umístnila se až na čtvrtém místě. Druhou pozici zaujímá lenost žáků se učit. Dále žáci opisují z důvodu nepřipravenosti a z časových důvodů a také, že se prostě neumí naučit.

U otázky, proč si myslí, že by žáci opisovat neměli, nebyly odpovědi žáků jednotlivých ročníků a škol zcela jednoznačné. Nejvíce jsou žáci přesvědčeni o nutnosti získání vlastních vědomostí ke zkoušení, k maturitě a k dobrému pocitu, že to zvládli. Pro další část žáků je opisování nečestné vůči ostatním, kteří se naučili. Je to podvod. Nejvíce se s tímto názorem ztotožňují dvě pětiny žáků devátého ročníku ZŠ Chvaletická (39,6%) a čtvrtý ročník SZeŠ Čáslav (24,9%). Častou odpovědí bylo slůvko nevím, popřípadě zůstala otázka nezodpovězená. U prvního ročníku SOU gastronomie a podnikání neodpověděla více jak třetina žáků (37,5%).

Metody a pomůcky používané při opisování jsou především „taháky“, které uvádí u SOU gastronomie a podnikání (20%), SSOŠ Start (34,2%), ZŠ Chvaletická (55,2%), SZeŠ Čáslav: 1. ročník (30,4%), 2. ročník (31%), 3. ročník (28,6%), 4. ročník (45%). Největší frekvence této pomůcky je u žáků devátého ročníku ZŠ Chvaletická a nejméně u žáků třetího ročníku SZeŠ Čáslav. Na druhou pozici se dostává opisování od spolužáka a na třetí sešit.

První otázka učitelům byla shodná s otázkou žákům. Učitelé se setkávají s opisováním především při psaní písemných testů (33,9%), písemných prací (30,2%) a u domácích úkolů (20,7%).

Učitelé se s opisováním setkávají denně (44,4%), třetina jednou týdně (27,8) a desetina uvádí skoro každou hodinu (11,1%).

Žáci opisují především z důvodu, že se nepřipravují (27,3%). Čtvrtina učitelů si myslí, že chtějí získat lepší známku a necelá desetina uvádí jako důvod lenost, nevěří sami sobě a spoléhají se na „taháky“ a na souseda.

Hlavní metody používané učiteli k zamezení opisování jsou tři:

- Rozdělení písemek a testů na více skupin
- Kontrola ve třídě
- Rozsazení žáků v rámci možností

Jako další opatření k zamezení opisování navrhuje učitelé zvýšený dozor, motivaci žáků a více domácích úkolů. Učitelé se domnívají, že se opisování zcela zamezit nedá. U pětiny dotazníků zůstala poslední otázka učiteli nezodpovězená.

5.1. DRUHY OPISOVÁNÍ – NÁZORY ŽÁKŮ

Výzkumná otázka:

- Označte, popřípadě doplňte, při jaké činnosti jste opisovali?

TAB.č. 14 Při jaké činnosti žáci opisovali

Kategorie	Počet	%
Písemná práce	114	25
Testy	167	36
Referát	24	5
Seminární práce	16	3
Domácí úkoly	138	30
V jiném případě	5	1
CELKEM	464	100

U všech škol žáci uvedli, že nejvíce opisují při písemných testech. Druhé místo zaujímá opisování domácích úkolů (ZŠ Chvaletická a SZeŠ Čáslav) a písemných prací (SOU gastronomie a podnikání a SSOŠ Start).

Žáci prvního ročníku SOU gastronomie a podnikání nejvíce opisují při písemkách (32,3%), testech a domácích úkoly (shodně po 29,4%). Druháci mají největší četnost při opisování testů (31,1%), domácích úkolů (27,7%) a písemkách (25,5%). U třetích ročníků je četnost podobná jako u druhého ročníku – testy (33,3), písemné práce (26,6%) a domácí úkoly (24,4%).

Celkově za všechny tři ročníky se nejvíce opisují testy (31,4%) a písemné práce s domácími úkoly (po 27,2%).

Zajímavá je odpověď sedmnáctiletého muže z druhého ročníku, který do sloupečku v jiném případě uvedl: „*Snažím se sám.*“

TAB. č. 15 Druhy opisování uváděné žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9								
Ročník Kategorie	1. ROČNÍK		2. ROČNÍK		3. ROČNÍK		Σ	%
	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy		
Písemná práce	9	2	8	15	3	9	46	27,2
Testy	8	2	11	17	4	11	53	31,4
Referát	2	-	4	4	2	3	15	8,9
Seminární práce	1	-	1	4	1	1	8	4,7
Domácí úkol	7	3	9	16	3	8	46	27,2
V jiném případě	-	-	1	-	-	-	1	0,6
Celkem	27	7	34	56	13	32	169	100

I přes malý počet respondentů opisují žáci všech ročníků nejvíce při testech (35,9%), písemných pracích a domácích úkolech (po 22,6%). Na dalším místě se umístily referáty (9,4%).

Odpovědi: v jiném případě:

1. žena 1. ročník „*Vždy a ve všem.*“
2. muž 4. ročník: „*Práce v hodině.*“

TAB. č. 16 Druhy opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA START s. r. o. PRAHA 9										
Kategorie	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž		
Písemná práce	2	3	3	-	-	-	-	4	12	22,6
Testy	3	5	3	-	1	1	1	5	19	35,9
Referát	1	1	-	-	1	-	1	1	5	9,4
Seminární práce	1	1	-	-	-	-	-	1	3	5,7
Domácí úkol	2	3	2	-	-	-	1	4	12	22,6
V jiném případě	-	1	-	-	-	-	1	-	2	3,8
Celkem	9	14	8	-	2	1	4	15	53	100

Žáci 9. ročníku základní školy opisují nejvíce při testech (48%), třetina domácích úkolů (34%) a zbytek žáků uvádí písemné práce (18%). Opět se potvrzují výsledky z obou předcházejících škol – nejvíce se opisuje při testech. Jako další možnost žáci preferují opisování domácích úkolů.

TAB. č. 17 Druhy opisování uváděné žáky

ZŠ CHVALETICKÁ – PRAHA 9				
Kategorie	9. ROČNÍK			
	Muži	Ženy	Σ	%
Písemná práce	7	2	9	18
Testy	13	11	24	48
Referát	-	-	-	-
Seminární práce	-	-	-	-
Domácí úkol	11	6	17	34
V jiném případě	-	-	-	-
Celkem odpovědí	31	19	50	100

Celkově na SZeŠ Čáslav žáci opisují nejvíce při testech (33,1%), následují domácí úkoly (32,4%) a při písemných pracích (26,8%). Jsou zde nevýrazné rozdíly v preferenci mezi jednotlivými ročníky.

Pořadí činnosti v němž opisovaly jednotlivé ročníky:

1. ročník – domácí úkoly, písemné práce a testy
2. ročník – testy a domácí úkoly, písemné práce
3. ročník – testy, písemné práce a domácí úkoly
4. ročník – domácí úkoly, testy, písemné práce

TAB. č. 18 Druhy opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA ČÁSLAV										
Kategorie	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž		
Písemná práce	5	3	6	9	5	3	5	2	38	26,8
Testy	3	5	10	9	7	5	5	3	47	33,1
Referát	-	-	-	-	2	-	-	2	4	2,8
Seminární práce	1	-	-	-	2	-	-	2	5	3,5
Domácí úkol	4	6	5	14	6	2	6	3	46	32,4
V jiném případě	-	-	-	-	1	-	-	1	2	1,4
Celkem odpovědí	13	14	21	32	23	10	16	13	142	100

5.2. ČETNOST OPISOVÁNÍ – UVEDENÁ ŽÁKY

Výzkumná otázka:

- Odhadněte, jak často jste opisovali během posledního měsíce v některé z výše uvedených činností?

Žáci prvních tří škol shodně uvádějí, že opisují alespoň jednou týdně, pouze u SZeŠ Čáslav se dvě pětiny žáků přiznává k opisování denně.

U SOU gastronomie a podnikání je největší četnost opisování 1x týdně u žáků prvního ročníku (69,2%). Druhý ročník opisuje 1x denně (37,1%), 1x týdně (31,4%) a

každou hodinu (20%). Třetáci nejvíce každou hodinu (46,6%), 1 x denně (33,3%) a nejméně 1x týdně (13,3%).

TAB. č. 19 Četnost opisování žáků během posledního měsíce

Kategorie	Počet	%
Skoro každou hodinu	21	12,1
Ne více než 1 x denně	58	33,5
Ne více než 1 x týdně	53	30,6
Ne více než 1 x	29	16,8
Ani jednou	11	6,4
Neuvedeno	1	0,6
CELKEM	173	100

Celkově všechny ročníky SOU uvedly, že opisují alespoň 1x týdně (34,9%), následuje opisování 1x denně (30,2%) a každou hodinu čtvrtina žáků (25,4%). Výjimku tvoří žáci, kteří provádí opisování ne více než 1x měsíčně a neopisují pouze dva žáci.

TAB. č. 20 Četnost opisování zaznamenaná žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9								
Kategorie	1. ROČNÍK		2. ROČNÍK		3. ROČNÍK		CELKEM	%
	muži	ženy	muži	Ženy	muži	ženy		
Každou hodinu	2	-	2	5	1	6	16	25,4
1x denně	1	-	6	7	1	4	19	30,2
1x týdně	5	4	3	8	1	1	22	34,9
Ne více než 1x	1	-	1	1	1	-	4	6,4
Ani jednou	-	-	1	1	-	-	2	3,1
Celkem	9	4	13	22	4	11	63	100

U SSOŠ Start je největší četnost opisování 1x týdně (40%), následuje 1x denně (30%) a tři žáci neopisují v průběhu měsíce ani jednou (15%), jedenkrát měsíčně přiznali opisování 2 žáci a v jednom dotazníku ženy prvního ročníku nebyl tento údaj uveden.

TAB. č. 21 Četnost opisování zaznamenaná žáky

STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA START s. r. o. PRAHA 9										
kategorie	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž		
Každou hodinu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1x denně	2	2	-	1	-	-	1	-	6	30
1x týdně	1	1	-	-	1	1	-	4	8	40
Ne více než 1x	-	-	-	-	-	-	-	2	2	10
Ani jednou	-	1	-	2	-	-	-	-	3	15
neuvedeno	-	1	-	-	-	-	-	-	1	5
Celkem	3	5	-	3	1	1	1	6	20	100

Podíváme-li u ZŠ Chvaletická na četnost opisování, nejvíce žáci uvádí opisování 1x týdně (38,5%), následuje 1x denně (23,1%) a ne více než 1x za měsíc (19,2%). Chlapci opisují 1x týdně (42,8%) a dívky (33,3%) a u nich převažuje opisování jednou denně (41,7%). U chlapců se na druhé místo dostává opisování ne více než 1x za měsíc (21,4%) a žádné opisování během měsíce (21,4%).

TAB. č. 22 Četnost opisování zaznamenaná žáky

ZŠ CHVALETICKÁ – PRAHA 9				
Kategorie	9. ROČNÍK			
	Muži	Ženy	Σ	%
Každou hodinu	1	-	1	3,8
1x denně	1	5	6	23,1
1x týdně	6	4	10	38,5
Ne více než 1x	3	2	5	19,2
Ani jednou	3	1	4	15,4
Celkem	14	12	26	100

Respondenti SZeŠ Čáslav uvádějí, že nejvíce opisují denně (42,2%), ne více než jedenkrát měsíčně (26,6%) a jedenkrát týdně (21,9%). Žáci prvních ročníků opisují více jedenkrát týdně, druhé ročníky opisují více jednou denně a třetí ročníky nejvíce jednou

denně a týdně. Čtvrté ročníky uvádějí největší četnost při opisování ne více než jednou měsíčně.

TAB. č. 23 Četnost opisování zaznamenaná žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA ČÁSLAV										
Kategorie	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž		
Každou hodinu	1	2	-	-	-	-	-	1	4	6,3
1x denně	1	2	9	8	5	1	1	-	27	42,2
1x týdně	3	2	1	2	2	4	-	-	14	21,9
Ne více než 1x	1	-	1	5	-	-	6	4	17	26,6
Ani jednou	-	-	-	-	1	-	-	1	2	3,0
Celkem	6	6	11	15	8	5	7	6	64	100

5.3. DŮVODY OPISOVÁNÍ – NÁZORY ŽÁKŮ

Výzkumná otázka:

- Proč si myslíte, že žáci opisují?

Protože se většina žáků snažila na otázku napsat tři odpovědi, muselo se přistoupit k seskupení podobných odpovědí do jedné.

TAB. č. 24 Proč žáci opisují

Odpovědi	Počet	%
Lenost se učit	81	18
Lepší hodnocení	79	17
Neumí to	47	10
Nestihnou se naučit	39	9
Neučí se	29	6
Méně chápaví	21	5
Usnadnění práce	15	3
Nepochopení učiva	15	3
Ostatní odpovědi	135	29
CELKEM	461	100

Žáci uvedených škol (SOU gastronomie a podnikání, SSOŠ Start a ZŠ Chvaletická) nejvíce uvádějí, jako důvod opisování lenost se učit. U SZeŠ Čáslav se žáci přiznávají, že se neučí a nemají čas se připravovat (1.2. a 4. ročník) a třetí ročník jako důvod uvádí snahu o lepší známky.

První ročník SOU gastronomie a podnikání uvádí mezi důvody opisování lenost žáků, snahu o získání lepšího hodnocení, usnadnění práce a neschopnosti se naučit (po 15,3%).

Druhý ročník uvádí mezi hlavními příčinami opisování neznalost látky (21%), snahu o získání lepší známky (18,8%), lenost se učit (18,8%) a nepřipravenost (16,6%).

Podle žáků třetího ročníku je na prvním místě lenost se připravit (22,5%), zapomínání přípravy do školy a nevelká chytrost žáků (po 15%) a nepochopení učiva (10%).

Shrneme-li tři ročníky, objevuje se zde na předním místě lenost žáků připravit se na výučování.

TAB. č. 25 Důvody opisování uváděné žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9 – 1. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Protože jsou líní, aby se naučili, nezajímá je to, nebaví je učit se	3	1	4	15,3
	Chtějí lepší známku, lepší hodnocení	3	1	4	15,3
	Protože jim to usnadní práci, je to výhodnější, nemusí se tolik učit	2	2	4	15,3
	Neumí to, protože nic neví, myslí si, že to umí špatně	4	-	4	15,3
2.	Hloupí, blbí	3	-	3	11,5
	Nestihnou se naučit	-	3	3	11,5
3.	Aby neměli prázdný papír	1	1	2	7,9
	Protože se doma neučí, nenaučili se	2	-	2	7,9

TAB. č. 26 Důvody opisování uváděné žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9 – 2. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Neumějí to, nic nevědí, neznalost látky předmětu	6	13	19	21
2.	Líní	6	11	17	18,8
	Úsilí o lepší známku, bojí se špatné známky, nedostat pětku	8	9	17	18,8
3.	Nepřipravenost, zapomněli se naučit, neudělali si čas, aby se naučili	3	12	15	16,6
4.	Nechtějí se učit, kašlou na to, nebaví je to	3	5	8	8,8
5.	Blbí, chtějí být hloupí	3	2	5	5
6.	Jsou na to zvyklí, baví je to	1	2	3	3
7.	Chtějí zjistit, že to mají dobře	-	1	1	1
	Aby se doma nemuseli učit	-	1	1	1
	Nezodpovědnost	1	-	1	1
	Při tom se neučí	-	1	1	1
	Myslí si, že ten druhý to má dobře	-	1	1	1
	Aby byli zajímaví	-	1	1	1
	Mají rodinné problémy	1	-	1	1
	Protože jim učitel zadá naučit celou kapitolu o 5 A4 a myslí si, že se to naučí.	-	1	1	1

TAB. č. 27 Důvody opisování uváděné žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9 – 3. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Lenost přemýšlet	1	8	9	22,5
2.	Zapomněli se připravit, naučit, neučí se	-	6	6	15
	Jsou hloupí, blbí	4	2	6	15
3.	Nepochopení učiva, špatné vysvětlení	-	4	4	10
	Neumí to	2	2	4	10
4.	Lepší něco opsat, než dostat 5	-	2	2	5
	Nedostatečný čas na učení	-	2	2	5
6.	Chyběli	1	-	1	2,5
	To píšu	1	-	1	2,5
	Protože jsou to přepadovky	-	1	1	2,5
	Trapná zadání úkolů	-	1	1	2,5
	Nebaví je to učit se	-	1	1	2,5
	Nejsou si jistí	-	1	1	2,5
	Nenapsali si zápisky	1	-	1	2,5

U žáků SSOŠ Start převládá názor, že opisují, aby získali lepší známku (33,3%), nechuť a lenost se učit (14,2) a neumějí se naučit (11,9%).

TAB. č. 28 Důvody opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA START s. r. o. PRAHA 9											
Pořadí	Odpovědi	1.ročník		4.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
1.	Chtějí mít lepší známky	3	4	3	-	-	-	1	3	14	33,3
2.	Nechtějí se učit, nezajímá je to. Líní se připravit	2	1	-	-	-	-	1	2	6	14,2
3.	Neumějí to	1	1	-	-	1	-	-	2	5	11,9
4.	Nenaučili se látku	-	-	-	-	-	1	-	3	4	9,5
5.	Nestíhají se naučit	-	2	-	-	-	-	-	2	4	9,5
	Zapomněli	-	-	-	-	1	1	-	-	2	4,8
	Málo se učí	2	-	-	-	-	-	-	-	2	4,8
6.	Nechtějí se všechno naučit	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2,4
	Nebýt známek, nebudou ani taháky.	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2,4
	Nejsou schopni se naučit	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2,4
	Nechtějí umět	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2,4
	Zjišťují, zda mají test dobře	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2,4

Většina žáků ZŠ Chvaletická si myslí, že opisují, protože se neučí, jsou líní, a je to jednoduší cesta k úspěchu (36,5%). Třetina nechce mít špatnou známku a zhoršený prospěch (26,9%). Pouze dva chlapci a dvě děvčata se bojí domů donést špatnou známku, protože jim hrozí výprask.

TAB. č. 29 Důvody opisování uváděné žáky

ZŠ CHVALETICKÁ PRAHA 9				9.ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Neučí se, jsou líní, je to jednodušší než se učit, neumí to, jediná šance uspět,	12	11	23	36,5
2.	Nechtějí mít špatnou známku, prospěch	10	7	17	26,9
3.	Bojí se domů donést špatnou známku, dostat facku, výprask	2	2	4	6,3
4.	Kvůli adrenalinu, malá douška adrenalinu neuškodí	3	-	3	4,7
5.	Nebaví je daný úkol řešit, nechtějí se naučit	-	2	2	3,2
	Nemají čas na přemýšlení, aby nevypadali, že jsou úplně tupí	-	2	2	3,2
	Myslí si, že to souseď má správně	1	1	2	3,2
	Mají okno	-	2	2	3,2
6.	Nedostali poznámku za zapomínání	1	-	1	1,6
	K pocitu klidu	1	-	1	1,6
	Chtějí být chytřejší	-	1	1	1,6
	Nudí se	1	-	1	1,6
	Prostě se jim chce	1	-	1	1,6
	Budou pak vědět, jak na tou sami jsou	-	1	1	1,6
	Nejistota	-	1	1	1,6
	Nedostatek sebevědomí	-	1	1	1,6

U respondentů prvního ročníků SzeŠ Čáslav převládá názor, že žáci opisují, protože se neučí (20,8%) a chtějí dosáhnout lepšího výsledku (20,8%), neumí se učit (12,4%) a jako důvod dva žáci uvádí strach, aby nepropadli.

U druhého ročníku je znatelný posun v názorech. Pětina si myslí, že nemají čas se učit (19,2%), jsou líní (14,7%) a chtějí získat lepší hodnocení (13,2%).

Žáci třetího ročníku si myslí, že důvodem opisování je snaha o získání lepšího prospěchu (31,3%). Žáci se neučí, opisování je adrenalin a bezpracný výsledek (po 9,4%). Dva žáci přiznávají, že si nevěří a dva žáci shání jakoukoli pomoc.

U čtvrtáků převládá jako hlavní důvod opisování zanedbávání přípravy (20,6%), velké množství látky (17,6%) a nedostatek času na učení (14,7%).

Shrneme-li u SZeŠ Čáslav všechny ročníky, převládá názor nedostatku času na přípravu do školy, část se vůbec neučí. Žáci chtějí opisováním získat lepší prospěch.

TAB. č. 30 Důvody opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 1. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Neučí se	2	3	5	20,8
	Dosáhli lepšího výsledku, lepší známku	2	3	5	20,8
2.	Neumí se učit	1	2	3	12,4
3.	Nevědí to	1	1	2	8,3
	Aby nepropadli	1	1	2	8,3
4.	Je to jednodušší, než se učit	1	-	1	4,2
	Adrenalin	1	-	1	4,2
	Zapomněli na to	1	-	1	4,2
	Nemají čas se učit	-	1	1	4,2
	Nechápu látku	-	1	1	4,2
	Jsou líní	-	1	1	4,2
	Jsou blbí	-	1	1	4,2

TAB. č. 31 Důvody opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 2. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Nemají čas se učit, neučí se	2	11	13	19,2
2.	Jsou líní	4	6	10	14,7
3.	Nemít pětku, získat lepší známku, nechtějí propadnout	7	2	9	13,2
4.	Rychlejší způsob přípravy, je to snazší na test	3	4	7	12,3
	Neznalost předmětu, nejde jim učení	1	6	7	12,3
5.	Neumí látku	5	1	6	8,9
6.	Nechtějí se učit, nebaví je to	-	3	3	4,4
7.	Nebýt potrestaní špatnou známkou	2	-	2	2,9
	Je to těžký	-	2	2	2,9
	Mají vedle sebe chytrého souseda	-	2	2	2,9
8.	Je to pohodlnější	-	1	1	0,9
	Alespoň nějaká známka za 4	1	-	1	0,9
	Kontrola, zda mají všechno	1	-	1	0,9
	Jako pojistka, když to zapomenou	-	1	1	0,9
	Provokace učitele	-	1	1	0,9
	Nedávají pozor v hodině	-	1	1	0,9
	Nevěděli o tom	-	1	1	0,9

TAB. č. 32 Důvody opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 3. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Lepší známky a prospěch	5	5	10	31,3
2.	Neučí se	1	2	3	9,4
	Adrenalin a zábava	2	1	3	9,4
	Je to bez práce	2	1	3	9,4
3.	Nevěří vlastnímu názoru	1	1	2	6,3
	Shánět jakoukoli pomoc, abych tam něco měl	2	-	2	6,3
4.	Nestíhají naučit	1	-	1	3,1
	Aby nebyli za blbce	-	1	1	3,1
	Jsou líní se učit	1	-	1	3,1
	Proč se to učit?	1	-	1	3,1
	Aby se zbytek hodiny nenudili.	1	-	1	3,1
	Je to rychlejší	1	-	1	3,1
	Kontrola správných odpovědí od souseda	-	1	1	3,1
	Neumí to	-	1	1	3,1
	Bez odpovědi	1	-	1	3,1

TAB. č. 33 Důvody opisování uváděné žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 4. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Nenaučili se na písemku, neučí se	5	2	7	20,6
2.	Velké množství učení	4	2	6	17,6
3.	Neměli čas se učit, zapomněli	1	4	5	14,7
4.	Dosáhli lepších výsledků	2	1	3	8,9
	Špatný výklad	3	-	3	8,9
	Nechtějí se učit	1	2	3	8,9
5.	Pohodlnější než učení	2	-	2	5,9
6.	Někteří žáci nejsou tak inteligentní	1	-	1	2,9
	A proč ne? Když to jde.	-	1	1	2,9
	Jsou líní	-	1	1	2,9
	Neumí to	-	1	1	2,9
	Nechápou znění úlohy	-	1	1	2,9

5.4. PROČ NEOPISOVAT

Výzkumná otázka:

- Proč si myslíte, že by žáci opisovat neměli?

TAB. č. 34 Proč by žáci opisovat neměli

Odpovědi	Počet	%
Podvádění sama sebe	45	16
Aby něco uměli	40	14
Mohli dostat špatnou známku	37	13
Nenaučí se pořádně	26	9
Nevím	13	5
Opisování je dobrá věc	9	3
Bez odpovědi	8	3
Ostatní odpovědi	104	37
CELKEM	282	100

Část žáků se překvapivě vyjádřila, že by se opisovat nemělo z důvodů nečestného jednání (ZŠ Chvaletická, SZeŠ Čáslav 1. a 4. ročník). Získání vlastních vědomostí, které opisováním nemohou získat, uvádějí zbývající školy (SOU gastronomie a podnikání, SZeŠ Čáslav 2. a 3. ročník).

Na otázku, proč by se opisovat nemělo, jsou odpovědi u SOU gastronomie a podnikání zajímavější. První ročník nedokázal odpovědět (37,5%), mohli by být při opisování přistiženi (19%) a opisování je dobrá věc (12,5%).

Naučit se a tím pádem neopisovat, odpovědělo (18,6%) respondentů 2. ročníku. Dále uvádějí, že se jedná se o zbytečný risk (13,5%) a není to fér vůči těm, kteří se neučili (11,8).

Třetáci si myslí, že tahákem se člověk učí. Měli by se připravovat, aby něco věděli a nedostávali špatné známky (po 18%). Žáci uvádí, že je dobré opisovat, ale také nedokáží na otázku odpovědět (po 14%).

Od druhého ročníku je zde posun v myšlení žáků, učít se a nedostávat špatné známky a být připraveni na závěrečné zkoušky. Psaní taháku je také učení.

TAB. č. 35 Odpovědi žáků proč neopisují

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9				1. ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Nevím	3	3	6	37,5
2.	Učitelka by je mohla vidět a dát za 5, dostat poznámku	2	1	3	19
3.	Opisování je dobrá věc, je to věc každého žáka	2	-	2	12,5
4.	Měli by mít svůj názor	1	-	1	6,2
	Protože to můžou špatně opsat	1	-	1	6,2
	Aby se něco naučili	1	-	1	6,2
	Aby se poznalo, jak jsou dobří	1	-	1	6,2
	Jinak se to nenaučí	-	1	1	6,2

TAB. č. 36 Odpovědi žáků proč neopisují

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9				2. ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Abychom něco uměli, uměli na zkoušení,	6	5	11	18,6
2.	Zadělávají si na průšvih, zbytečně riskují	-	8	8	13,5
3.	Protože podvádějí, není to fér vůči těm, co se naučili	5	2	7	11,8
4.	Nenaučí se látku, nemají vědomosti, nenaučí se pořádně	2	3	5	8,5
5.	Proč by nemohli? Je to jejich věc	3	1	4	6,8
6.	Protože nic nebudou vědět	-	3	3	5,1
7.	Nevím	-	2	2	3,4
	Aby nevybouchli při zkouškách, nedostali 5	1	1	2	3,4
	Neměli by kašlat na své vzdělání, kvůli sobě	2	-	2	3,4
	Je to fér k učitelí	-	2	2	3,4
	Neumí se učit	-	2	2	3,4
	U závěreček nemají šanci opisovat	-	2	2	3,4
	Objektivní hodnocení	1	1	2	3,4
8.	Protože můžou opsat kravinu, musejí vědět, od a z čeho opisovat	-	1	1	1,7
	Protože by neměli být líní se učit	1	-	1	1,7
	Když píšete taháky, tak se to učíte také?	-	1	1	1,7
	Když se naučí nemají starosti při opisování	-	1	1	1,7
	Já nikomu neradím, aby opisoval, když taky opisují.	-	1	1	1,7
	Známka za cizí znalosti	-	1	1	1,7
	Když je to špatné u souseda, mají to špatné oba	-	1	1	1,7

TAB. č. 37 Odpovědi žáků proč neopisují

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9				3. ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Nemyslím si, že by neměli opisovat, tahákem se člověk učí	-	4	4	18
	Protože by se měli učit, aby v té hlavě také něco měli, aby byli připravení na závěrečné zkoušky, měli trénovaný mozek	-	4	4	18
	Aby nedostali samé pětky, když jim na to přijdou, protože podvádějí, není to z jejich hlavy	-	4	4	18
2.	Myslí si, že je dobré opisovat, aby tam měli aspoň něco	2	1	3	14
	Nevím	2	1	3	14
3.	Tímto způsobem se nic nenaučí	-	2	2	9
4.	Může být přistižen	-	1	1	4,5
	Není jistota, že opis je správný	-	1	1	4,5

Vzhledem k malému počtu dotázaných žáků SSOŠ Start jsou všechny odpovědi zahrnuty do jedné tabulky. Převládá názor, že pokud se nepřipraví do školy pořádně, nebudou nic umět (24,2%). Opisování je nečestné a nespravedlivé vůči těm, co se připravují (21,2%). Tuto odpověď preferují žáci 4. ročníku. Jsou tu obavy ze špatné známky (18,2%).

TAB. č. 38 Odpovědi žáků proč neopisují

STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA START s. r. o. PRAHA 9											
Pořadí	Odpovědi	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
1.	Nenaučí se to pořádně, nebudou to potom umět	1	2	-	-	1	-	-	4	8	24,2
2.	Není to čestné, špatné svědomí, nespravedlivé vůči těm, co se učí.	-	-	-	-	1	1	1	4	7	21,2
3.	Mohou dostat špatnou známku, když je chytanou je malér	1	-	-	-	1	1	-	3	6	18,2
4.	Soused to může mít špatně	-	-	-	-	-	1	1	1	3	9,1
5.	Ať opisují	-	-	2	-	-	-	-	-	2	6,1
	Tím, že by neopisovali by se museli hodně učit.	-	2	-	-	-	-	-	-	2	6,1
	Neměli by, je to věc každého	-	1	1	-	-	-	-	-	2	6,1
6.	Ukazují vzdělání druhého člověka	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3
	Byla vidět jejich znalost	1	-	-	-	-	-	-	-	1	3
	Neprocvičují si svůj mozek	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3

Žáci devátého ročníku ZŠ Chvaletická si myslí, že opisování je nedůstojné a malér pro osobní pocit (39,6%). Tento názor zastává 61% chlapců a pouze 20% dívek. Žáci se učí pro sebe (18,8%). Pět dívek se domnívá, že se opisováním nic nenaučí (10,4%).

TAB. č. 39 Odpovědi žáků proč neopisují

ZŠ CHVALETICKÁ PRAHA 9				9.ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Špatné svědomí, je to nedůstojné, malér pro osobní pocit, nevyplatí se to	14	5	19	39,6
2.	Aby se probíranou látku naučili, učí se pro sebe	3	6	9	18,8
3.	Protože opisováním se nic nenaučí	-	5	5	10,4
4.	Nechtější dostat zbytečně 5	2	2	4	8,3
	Ať si opisují, kdo co chce, je to jejich věc. Proč by neměli opisovat?	1	3	4	8,3
5.	Zjistí, co musí dotáhnout	2	1	3	6,3
6.	Člověk se stresuje, aby ho nechytla učitelka.	-	2	2	4,1
7.	Nespravedlnost, spravedlivé výsledky	1	-	1	2,1
	Škodí to očím, jak se šilhá.	-	1	1	2,1

U prvního ročníku SZeŠ Čáslav nejsou odpovědi na otázku zcela jednoznačné. Tři žáci usuzují, že je to nečetné a podvod (17,4%). Nic se opisováním nenaučí (11,8%), škola je od toho, a by se v ní něco naučili (11,8) a dva žáci neodpověděli.

Převládající názor druhých ročníků je naučit se do školy doma (18,7%) a pokud se na opisování přijde, dostanou pětku (14%).

U třetího ročníku je posun k získávání vlastních znalostí (25%), udělat maturitu (15%), dobrý pocit ze zvládnutí (10%), měli by se učit (10%).

Čtvrtina žáků čtvrtého ročníku si myslí, že se jedná o podvod, při odhalení hrozí trest (12,5%), budou problémy se studiem (12,5%), nic si po opsání nepamatují (12,5%). Žáci by neměli opisovat a měli by se připravovat do hodin (8,3%).

Z prvního a čtvrtého ročníku SZeŠ se dostal na první místo názor, že se jedná o podvod, opisování je nečestné. Naproti tomu druhé a třetí ročníky se přiklánějí, neopisovat a raději se naučit doma a získat vlastní vědomosti. Na dalších místech se objevuje hrozba trestu, protože se na to může přijít. Část žáků na tuto otázku neodpověděla.

TAB. č. 40 Odpovědi žáků proč neopisují

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 1. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
2.	Je to nečetné, je to podvod	3	-	3	17,4
2.	Nic se opisováním nenaučí, je to jejich věc	2	-	2	11,8
	Škola je od toho, aby se něco naučili	1	1	2	11,8
	Bez odpovědi	-	2	2	11,8
3.	Alespoň se to naučí	1	-	1	5,9
	Když opisují jen hloupí	1	-	1	5,9
	Aby byly poznámky pravdivé	1	-	1	5,9
	I soused to může mít špatně	-	1	1	5,9
	Kázeňské tresty	-	1	1	5,9
	Jsou to jejich výsledky, ne kolegy	-	1	1	5,9
	Měli by si zkusit svoje znalosti	-	1	1	5,9
	Kvůli učitelům	-	1	1	5,9

TAB. č. 41 Odpovědi žáků proč neopisují

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 2. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Aby se doma naučili	5	3	8	18,7
2.	Přijde se na to, nedostali 5,	3	3	6	14,0
3.	Bez odpovědi	3	1	4	9,4
4.	Aby měli vědomosti	-	3	3	7,0
	Nic se tím nenaučí	-	3	3	7,0
5.	Opisovali by blbosti	2	-	2	4,7
	Více zapamatovali	1	1	2	4,7
6.	Měli by si více věřit	-	1	1	2,3
	Tím se nezabývám	1	-	1	2,3
	Protože potom budou blbí	-	1	1	2,3
	U maturity pohoří	-	1	1	2,3
	Nemuset se tolik učit před maturitou	-	1	1	2,3
	Aby nebyli závislí na ostatních	-	1	1	2,3
	Aby něco uměli	-	1	1	2,3
	Rozvíjelo schopnosti učení	-	1	1	2,3
	Čisté svědomí	-	1	1	2,3
	Neotravovali druhé	-	1	1	2,3
	Každý má psát za sebe	-	1	1	2,3
	Nebudou to umět všichni	-	1	1	2,3
	Nemají důvod	-	1	1	2,3
	Nedělali si starosti	-	1	1	2,3
	Nevím	1	-	1	2,3

TAB. č. 42 Odpovědi žáků proč neopisují

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 3. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Získání vlastních znalostí	3	2	5	25
2.	Aby udělali maturitu	-	3	3	15
3.	Bez odpovědi	2	-	2	10
	Aby měli dobrý pocit, že to zvládli sami	-	2	2	10
	Měli by se učit	-	2	2	10
4.	To nevím	1	-	1	5
	Nikdo nezjistí skutečné vědomosti	1	-	1	5
	Poctivost	1	-	1	5
	Aby bylo znát skutečných vědomostí žáka	1	-	1	5
	Pak nic neumí	-	1	1	5
	Když jim to seberou dostanou za 5	-	1	1	5

TAB. č. 43 Odpovědi žáků proč neopisují

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 4. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Je to podvod, není to fér vůči naučeným žákům	4	2	6	24,9
2.	Při odhalení hrozí trest	1	2	3	12,5
	Chybějící učivo, problémy ve studiu, nebudou inteligentní	2	1	3	12,5
	Po opsání si nic nepamatuji	3	-	3	12,5
3.	Je to příprava do hodin	-	2	2	8,3
	Bez odpovědi	1	1	2	8,3
4.	Chci dobrou známku, když jsem se naučila	-	1	1	4,2
	Nemuseli se učit	-	1	1	4,2
	Nemyslím si, že by neměli opisovat	1	-	1	4,2
	Stejně se to musíme doučit	1	-	1	4,2
	U tabule dostane 5	1	-	1	4,2

5.5. METODY A POMŮCKY

Výzkumná otázka:

- Jaké metody a pomůcky používáte při opisování? Vyjmenujte, které používáte nejčastěji a proč?

TAB. č. 44 Metody a pomůcky používané při opisování

Odpovědi	Počet	%
Tahák	99	29
Sešit	58	17
Spolužák	56	16
Mobil	18	5
Lavice	14	4
Penál	14	4
Neprohradila	8	3
Ostatní odpovědi	73	22
CELKEM	340	100

Žáci všech sledovaných škol uvedli jako nejrozšířenější pomůcku „tahák“ (s výjimkou 3. ročníku SZeŠ Čáslav, kde převládá pomoc od souseda). Sešit jako pomůcka a metoda opisování od souseda se střídá na dalších pozicích.

Nejrozšířenější pomůckou pro opisování všech ročníků SOU gastronomie a podnikání je „tahák“ (20%). Následuje použití sešitu (18,7%), který dívky druhého ročníku upřednostňují před opisováním od spolužáka a před „tahákem“. Na dalším místě uvádí žáci používání mobilu, opisování od kamaráda a z lavice, univerzálního místo pro umístění „taháků“. Čtvrtou příčku zaujímá penál.

TAB. č. 45 Metody a pomůcky používané žáky

SOU GASTRONOMIE A PODNIKÁNÍ PRAHA 9									
Pořadí	Odpovědi	1.ročník		2.ročník		3.ročník		Celkem	%
		M	Ž	M	Ž	M	Ž		
1.	Tahák, papírek, papír	5	4	6	7	-	8	30	20
2.	Sešit, sešit pod noviny	2	-	7	14	1	4	28	18,7
3.	Mobil	5	-	1	1	1	6	14	9,3
	Opisování od spolužáka	1	-	2	9	-	2	14	9,3
	Lavice	1	1	1	5	-	6	14	9,3
4.	Penál	3	2	2	5	-	1	13	8,6
5.	Ruce	-	2	1	2	-	1	6	4
6.	Učebnice	-	-	4	1	-	-	5	3,3
7.	Židle	1	-	1	1	-	1	4	2,6
8.	Propiska, tužka	1	1	1	-	-	-	3	2
	Oči	-	2	1	-	-	-	3	2
	Neřeknu, to je moje věc	-	-	-	3	-	-	3	2
9.	Zedř	-	-	-	-	-	2	2	1,3
	Tělo, kůže	-	-	-	-	-	2	2	1,3
10.	Jiné	2	-	1	4	2	-	9	6,3

Z pomůcek používaných k opisování je u SSOŠ Start na předním místě „tahák“ (34,2%). Opisování od kamaráda zaujímá druhé místo (28,1%) a ruce (9,2%), kam se „tahák“ může schovat a nebo propiskou napsat.

TAB. č. 46 Metody a pomůcky používané žáky

STŘEDNÍ SOUKROMÁ ODBORNÁ ŠKOLA START s. r. o. PRAHA 9											
Poř.	Odpovědi	1.ročník		4.ročník		3.ročník		4.ročník		Σ	%
		M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž		
1.	Taháky	2	5	1	-	-	-	-	3	11	34,2
2.	Oči a pusy, opisovat od kamaráda,	1	1	2	-	-	2	-	3	9	28,1
3.	Ruce	-	3	-	-	-	-	-	-	3	9,2
4.	Na PC písmo vel.5, pod lavici, nalepit na tužku	-	-	-	-	-	-	-	2	2	6,1
5.	SMS	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3,2
	Prohodím si písémku se spolužákem	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3,2
	Penál	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3,2
	Sešit pod lavicí	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3,2
	Tužka – papír - schovám	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3,2
	Mobil – vyfotím	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3,2
	Vše, co najdu po ruce, papír. lavice, květináč	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3,2

Více jak polovina žáků ZŠ Chvaletická shodně chlapců a děvčat preferuje používání „taháků“ (55,2%) uloženého mimo dosah kantorových očí. Čtyři dívky a jeden chlapec neprozradili, jaké pomůcky a metody při opisování používají. Sousek zaujímá při opisování důležitou pozici (13,8%).

TAB. č. 47 Metody a pomůcky používané žáky

ZŠ CHVALETICKÁ PRAHA 9				9.ROČNÍK	
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Tahák, na papíru, pod písémku, na ruce, v rukávu, sukni, pod penálem	8	8	16	55,2
2.	Neprozradili, „Nechám si své figle pro sebe!“	1	4	5	17,3
3.	Koukání k sousedovi, přes rameno,	3	1	4	13,8
4.	Občasné kouknutí do sešitu či učebnice	-	2	2	6,9
5.	Šilhání	-	1	1	3,4
	Jinou knížku, protože maskuje učení	1	-	1	3,4

Třetina žáků prvního ročníku SZeŠ Čáslav upřednostňuje „taháky“ (30,4%), pětina používá sešit (21,7%) a souseda (21,7%). Zajímavé jsou i dotazy po třídě (8,7%).

U druhým ročníků získal nejvíce hlasů „tahák“ (31%), spolužák (22,4%) a sešit (20,7%).

Třetí ročníky se více spoléhají na spolužáka (32,1%), využívání „taháků“ (28,6%) a použití sešitu (25%).

Čtvrtý ročník preferuje „taháky“ v jakékoliv formě (45%). Sešit se dostal na druhé místo (15%).

U žáků SZeŠ Čáslav vítězí jako pomůcky při opisování „tahák“ ve třech ročnících (1, 2, 4.). Třetí ročníky upřednostňují pomoc od spolužáka a „tahák“ je až na druhém místě.

Celkové pořadí metod a pomůcek používaných při opisování je u SzeŠ Čáslav následující: tahák, soused a sešit.

TAB. č. 48 Metody a pomůcky používané žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 1. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Tahák	5	2	7	30,4
2.	Sešit	4	1	5	21,7
	Soused, spolužák	2	3	5	21,7
3.	Ptát se po třídě	-	2	2	8,7
	Bez odpovědi	-	2	2	8,7
4.	Učebnice	1	-	1	4,4
	Tužka	-	1	1	4,4

TAB. č. 49 Metody a pomůcky používané žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚLSKÁ ŠKOLA – 2. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Tahák, malý papír	7	11	18	31,0
2.	Spolužák	5	8	13	22,4
3.	Sešit	5	7	12	20,7
4.	Učebnice	3	3	6	10,3
5.	Přípravou taháku se učíme	1	1	2	3,5
	Tužka	1	1	2	3,5
	Mobil	-	2	2	3,5
6.	Je to tajný	-	1	1	1,7
	Svou hlavu	-	1	1	1,7
	Bez odpovědi	-	1	1	1,7

TAB. č. 50 Metody a pomůcky používané žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 3. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Spolužák	4	5	9	32,1
2.	Taháky	3	5	8	28,6
3.	Sešit	5	2	7	25
4.	Poznámky po lavicích, židlích, rukou	1	1	2	7,1
5.	Knížka	1	-	1	3,6
	Bez odpovědi	1	-	1	3,6

TAB. č. 51 Metody a pomůcky používané žáky

STŘEDNÍ ZEMĚDĚĚLSKÁ ŠKOLA – 4. ROČNÍK					
Pořadí	Odpovědi	Muži	Ženy	Σ	%
1.	Tahák, na lavici, do rukávu, na tužce, na záda učitelů	5	4	9	45
2.	Sešit	1	2	3	15
	Neprozdřadili své pomůcky a metody	3	-	3	15
3.	Spolužák	1	1	2	10
4.	Neopisují	1	-	1	5
	Proč – nenaučil jsem se to?	1	-	1	5
	Popsaná ruka	-	1	1	5

5.6. DRUHY OPISOVÁNÍ – NÁZORY UČITELŮ

Výzkumná otázka:

- Při jaké pedagogické činnosti jste se s opisováním setkali?

Vzhledem k malému počtu učitelů, jsou výsledky dotazníků shrnuty po jednotlivých výzkumných otázkách za všechny školy dohromady. Učitelé uvádí, že se při své pedagogické činnosti nejvíce setkali s opisováním při písemných testech (33,9%). Na druhé místo se dostávají písemné práce (30,2%) a celé pětina odpovědí uvádí domácí úkoly (20,7%). Opisování seminárních prací (5,7%), referátů (5,7%) a při maturitní zkoušce (3,9%) není významné.

TAB. č. 52 Druhy opisování uváděné učiteli

Kategorie	Muži	Ženy	Celkem	%
Maturitní zkouška	2	-	2	3,8
Písemná práce	5	11	16	30,2
Test	5	13	18	33,9
Referát	3	-	3	5,7
Seminární práce	2	1	3	5,7
Domácí úkol	3	8	11	20,7
V jiném případě	-	-	0	0
Celkem	20	33	53	100

5.7. ČETNOST OPISOVÁNÍ - UVEDENÁ UČITELI

Výzkumná otázka:

- Odhadněte četnost opisování v jedné vyučovací jednotce?

Výsledky odhadu četnosti opisování ve vyučovací jednotce jsou jednoznačné. Výskyt denně uvádí necelá polovina učitelů (44,4%). Na druhém místě je výskyt jednou týdně (27,8%). Dva respondenti zmiňují výskyt skoro každou hodinu a stejný počet neuvádí žádnou odpověď. Zajímavá je i jiná odpověď, kterou napsala 44letá učitelka základní školy.

TAB. č. 53 Četnost opisování zaznamenaná učiteli

Kategorie	Muži	Ženy	Celkem	%
Skoro každou hodinu	0	2	2	11,1
ne víc než 1x denně	1	7	8	44,4
ne víc než 1x týdně	3	2	5	27,8
ne víc než 1x měsíčně	0	0	0	0
Ani jednou	0	0	0	0
bez odpovědi	1	1	2	11,1
Jiná odpověď	0	1*	1	5,6
Celkem	5	13	18	100

* „Jak u koho a jak kdo!“

5.8. DŮVODY OPISOVÁNÍ – NÁZORY UČITELŮ

Výzkumná otázka:

- Uveďte alespoň tři důvody, proč podle Vašeho názoru žáci opisují?

Skoro třetina učitelů napsala jako důvod opisování nepřipravenost žáků (27,3%) a každá čtvrtá odpověď uvádí snahu o získání dobré známky (25%). Na třetím místě je lenost (9,1%), nedůvěra ke svým schopnostem (9,1%) a spoléhání na „taháky“ (9,1%). Ostatní odpovědi nebyly významné (po jedno odpovědi).

TAB. č. 54 Důvody opisování uváděné učiteli

Odpovědi	Muži	Ženy	Celkem	%
Nepřipravují se	3	9	12	27,3
Chtějí dobrou známku	4	7	11	25,0
Nevěří si	1	3	4	9,1
Lenost	1	3	4	9,1
Spoléhají se na taháky. Obchod s taháky	2	2	4	9,1
Pohodlnější, nechut' se namáhat	0	3	3	6,8
Nepovažují to za prohřešek	0	1	1	2,3
Neschopnost logického myšlení	0	1	1	2,3
Neumí se učit	0	1	1	2,3
Neukáznění	1	0	1	2,3
Neznalost látky	0	1	1	2,2
Celkový přístup ke škole	0	1	1	2,2

5.9. METODY K ZAMEZENÍ OPISOVÁNÍ

Výzkumná otázka:

- Jaké používáte metody k zamezení opisování? (uved'te alespoň 3 způsoby).

Třetina učitelů uvádí jako hlavní metodu k zamezení opisování rozdělení testů či písemek na více skupin (29,3%), skoro třetina provádí důkladnou kontrolu ve třídě, kterou neustále prochází či se správně postaví (27,4%). Třetí metodou je rozsazení žáků, pokud to možnosti umožňují (19,6%). Účinná bude i metoda uváděná učitelkami SOU gastronomie a podnikání, při níž žáci smí mít na lavici jen papír s psací potřebu (7,7%). Ostatní metody nejsou významné, protože je uvedlo po jednom respondentu. Zajímavé je vybrání mobilů, i když právní stránka tohoto úkonu je sporná. Učitelé by se měli přiklonit k častějšímu opakování, které je prevencí, aby žáci neopisovali, více si věřili a zamezilo se tak obchodu s taháky reálně existujícím na některých školách.

TAB. č. 55 Metody k zamezení opisování prováděné učiteli

Odpovědi	Muži	Ženy	Celkem	%
Rozdělení na více skupin	3	13	15	29,3
Kontrola ve třídě	3	11	14	27,4
Rozsazení	2	8	10	19,6
Na lavici smí mít jen papír a propisovačku	0	4	4	7,7
Za opisování dám za 5	1	0	1	2
Najdu tahák – anuluji	1	0	1	2
Vybrání sešitů před prověrkou	1	0	1	2
Vybrání mobilů	0	1	1	2
Nedat čas na opisování	0	1	1	2
Látku jim natlouct do hlavy,	0	1	1	2
Učí se pro sebe	0	1	1	2
Častější opakování	1	0	1	2

5.10. NÁVRHY OPATŘENÍ K ZAMEZENÍ OPISOVÁNÍ

Výzkumná otázka:

- Jaké další opatření navrhuje, aby se zamezilo opisování?

Vzhledem k malému počtu odpovědí jsou výsledky na otázku dalších opatření k zamezení opisování rozporuplné. Pět učitelů na tuto otázku neopovědělo. Navrhovaná řešení se dají shrnout do třech bodů:

1. zvýšený dozor
2. více domácích úkolů
3. motivace žáků

Dvě ženy konstatují, že se opisování zcela zamezit nedá. Zajímavé jsou i návrhy vyšší kvality testů a vychovávání žáků.

TAB. č. 56 Učiteli navrhnutá opatření k zamezení opisování

Odpovědi	Muži	Ženy	Celkem	%
Bez odpovědi	4	1	5	22,8
Zvýšený dozor	0	2	2	9,2
Motivace žáků	1	1	2	9,2
Opisování se úplně zamezit nedá	0	2	2	9,2
Více domácích úkolů	1	1	2	9,1
Zařadit samostatnou práci v hodině	0	1	1	4,5
Musí chtít především žák	0	1	1	4,5
Menší počet žáků	0	1	1	4,5
Přítvrdit v nárocích	0	1	1	4,5
Zvýšit prestiž vzdělání	0	1	1	4,5
Je to problém u VŠ prací	1	0	1	4,5
Získaná výhoda je zdánlivá	0	1	1	4,5
Kvalita testů	0	1	1	4,5
Vychovávat je	0	1	1	4,5

6. DISKUZE

Výzkumem se jednoznačně potvrdila první hypotéza, že žáci nejvíce opisují při písemných testech. Potvrdila to více jak třetina žáků a třetina učitelů.

Výsledky z dotazníků se potvrdila druhá hypotéza, uvádějící snahu žáků, získat lepší známku, jako důvod opisování. S co nejmenším úsilím se žáci snaží získat za svou práci (písemnou práci a test, domácí úkol, referát) nejlepší hodnocení. Dalším velmi závažným důvodem opisování je lenost žáků se připravovat do školy.

Na základě získaných dat můžeme přijmou třetí hypotézu, která uvádí, že „tahák“ je nejrozšířenější pomůckou při opisování. Je stále moderní. Musíme si položit otázku mající vztah k novým technologiím a výpočetní technice. Je možné souhlasit s používáním mobilních telefonů žáky při písemném prověřování? Každý z učitelů bez rozmyšlení odpoví, že používání mobilních telefonů při vyučování zakazuje školní řád a na tento fakt upozorňují ještě žáky učitelé samotní. Je plně na učiteli, aby zabránil žákovi si přečíst z mobilního telefonu „tahák“.

Hypotéza dozoru, jako nejúčinnější metody k zamezení opisování, je neplatná. Učitelé uvádějí na prvním místě, jako nejlepší způsob k zamezení opisování, rozdělení písemných prací a testů na více skupin. Podle praktických zkušeností je klasické rozdělení na A a B nedostačující. Lepší je použít testy s více jak třemi skupinami. V návrzích opatření učitelů k zamezení opisování se zvýšený dozor objevuje na prvním místě. Dozor je metodou velmi účinnou. Pokud je v učebně jeden učitel, prakticky opisování zamezit nelze. Celá třída žáků umí rozehrát hru, na kterou dokáže správně reagovat jen velmi zkušený pedagog. Mezi žáky existuje při písemných pracích určitá dělba práce. Některý z žáků přivolá učitele, aby se zeptal, že nerozumí otázce. Vzdálená část třídy má určitý prostor na opisování. Bude-li při písemném prověřování přítomno více učitelů, lze žákům jejich opisováním značně ztížit a omezit na minimum.

Možnou příčinou rozdílnosti odpovědí žáků byly různé typy škol a jejich jednotlivé ročníky. Starší žáci mají většinou odlišný náhled k uvedené problematice.

Slabinou získaných dat bylo malé množství odpovědí např. od SSOŠ Start. Použita byla pouze metoda dotazníků. Jako vhodná doplňující metoda by v úvahu přicházelo interview. Z časových důvodů této kontrolní metody nebylo použito.

Učitelé musí stanovit jasné podmínky při písemném prověřování. Žáci jsou značně vynalézaví a dokážou bravurně zdůvodnit zapnutý telefon např. slovy, že se dívají kolik je hodin a či očekávají důležitou zprávu od rodičů. Zabavený mobilní telefon je pak důsledkem zkoušky důslednosti a trpělivosti učitele.

Jaký je náhled na používání a poslouchání různých zvukových nosičů, jako jsou mp3 nebo mp4 při písemných pracích? Opět zde platí školní řád, který používání těchto přístrojů při vyučování zakazuje. Pokud zjistíte, že má některý žák v uších sluchátka od mp3, nekompromisně zabavujte. Nejlépe je překonat své lepší já a žákům o přestávce věci nevrátit. Svou oblíbenou hudbu budou pak postrádat. Příležitost, kdy zabavené věci vrátit, se určitě naskytne. A lze této možnosti využít ku prospěchu žáka.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, proč žáci opisují a jaké pomůcky a metody při opisování používají. Žáci opisují, protože chtějí získat lepší hodnocení. Narůstá procento žáků, kteří jsou líní se učit a připravovat do školy. Velice dobře vědí, proč by opisovat neměli. Je to podvod především vůči svým spolužákům, kteří se poctivě připravují. Měli by se učit, aby něco věděli a mohli zakončit studium školy vyučením nebo maturitou. Z dotazníků vyplývá, že žáci opisují minimálně jednou týdně. Opisují především domácí úkoly, které vypracovává jen menší část třídy. Dále se hodně opisuje při písemném prověřování. Učitel to často ani nezjistí.

Základní pomůckou žáka je klasický „tahák“ vypracovaný pro jakýkoliv předmět. Vynalézavost žáků nezná mezí. Opět se zde projevuje lenost části žáků, kteří si raději hotovou pomůcku od někoho koupí. Na některých školách bují „obchod s taháky“. V dotaznících žáci uvádějí další pomůcku, kterou je sešit. Dobrý spolužák může napovídat. Pokud je písemná práce rozdělená do většího množství skupin, nemá soused čas, aby svému kamarádovi pomohl.

Odpovědi učitelů více méně potvrdily informace získané z dotazníků žáků. Jen frekvence s níž se učitelé setkávají s opisováním je větší – prakticky každodenní.

Učitelé navrhují metody k zamezení opisování:

- Rozdělení písemných prací do více skupin
- Kontrola ve třídě
- Rozsazení žáků

Tato práce navrhuje následující doporučení pro praxi:

- Při písemném prověřování se zaměřit na zvýšený dozor žáků a důrazné trestání provinilců, které by odradilo další žáky od opisování.
- Vhodná motivace žáků. Pokud žáky bude předmět bavit a budou se na hodiny těšit, učení jim půjde snáze. Nedůstojné opisování se sníží na minimum.
- Zadávání většího množství domácích úkolů a jejich důsledná kontrola. Zvýší se počet žáků, kteří se budou připravovat doma. Výsledky z dotazníků poukazují na zvýšené opisování domácích úkolů. I tak má toto opatření smysl. Zvláště u referátů a prací většího rozsahu opisování od spolužáka nepomůže.

- Zlepšení vlastní výuky učitelů. Kombinace s vhodnou motivací by mohla snížit opisování žáků.

Pro další bádání se navrhuje zaměření na:

- Motivaci žáků.
- Na využití moderních technologií žáků při opisování.

Opisování žáků je stále neuzavřené téma. Žáci opisovali, opisují a budou opisovat. Tomuto negativnímu jevu lze alespoň z velké části zabránit. Učitelé si musí uvědomit, že pouze pečlivá, trpělivá a dobrá výuka má smysl. Není cílem, aby měli všichni žáci pěkné známky, ale přitom nic neuměli.

