

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROBLEMATIKA NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ NA
2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Veronika Trávníčková

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Vz-Čj

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni,

.....
vlastnoruční podpis

Své poděkování bych chtěla věnovat Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za vedení této diplomové práce, za náměty a rady, věcné připomínky a poskytnutí studijních materiálů. Další poděkování bych chtěla věnovat Mgr. Anetě Boháčové za pomoc při zpracovávání statistických dat, a pak své rodině, bez jejíž podpory by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO NEPROSPĚCHU	4
2 OBECNÉ PŘÍČINY NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ VE ŠKOLE	5
2.1 PODMÍNĚNÉ OSOBNOSTÍ ŽÁKA	5
2.1.1 Poruchy v intelektu	5
2.1.2 Nerovnoměrné nadání	6
2.1.3 Faktory mimointelektové	6
2.2 PODMÍNĚNÉ OSOBNOSTÍ UČITELE A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍM	9
2.3 PODMÍNĚNÉ RODINNÝM PROSTŘEDÍM	10
3 MOTIVACE	11
3.1 POJEM MOTIVACE A MOTIVAČNÍ ČINITELÉ	11
3.2 MOTIVACE A POTŘEBY	11
3.3 POSTOJE A HODNOTOVÁ ORIENTACE V MOTIVACI	13
3.4 MOTIVACE K UČENÍ A K PRÁCI VE ŠKOLE	13
4 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE NA DRUHÉM STUPNI ZŠ	15
4.1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - PREPUBERTA A PUBERTA	15
4.1.1 Prepuberta	15
4.1.2 Puberta	17
4.2 RACIONÁLNĚ-KOGNITIVNÍ ZMĚNY V DOSPÍVÁNÍ	19
4.2.1 Vnímání a pozornost	19
4.2.2 Paměť a učení	20
4.2.3 Myšlení	20
4.3 ZMĚNY EMOCIONALITY V DOSPÍVÁNÍ	22
4.4 VOLNÍ VLASTNOSTI V DOSPÍVÁNÍ	24
5 PRAKTICKÁ ČÁST	26
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	26
5.2.1 Nástroje	26
5.2.2 Výzkumný vzorek	30
5.2.3 Způsob sběru dat	31
5.2.4 Metody zpracování dat	32
5.3 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	32
5.3.1 Školní výkonová motivace	32
5.3.2 Behaviorální inhibiční a behaviorální aktivační systém (BIS/BAS)	49
5.3.3 Testová úzkost (TAI)	52
DISKUSE	60
ZÁVĚR	67
RESUMÉ	71
RESUME	72
SEZNAM LITERATURY	73
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	75
SEZNAM PŘÍLOH	I
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

BAS = motivace aktivním strachem

BAS-O = motivace/citlivost na odměnu

BAS-U = motivace/citlivost na úspěch

BAS-VZ = motivace skrze vyhledávání zábavy

BIS = motivace pasivním strachem

MV = motivace výkonová

PÚV = potřeba úspěšného výkonu

PVN = potřeba vyhnoutí se neúspěchu

TAI = testová úzkost

TAI-E = emoční testová úzkost

TAI-W = kognitivní testová úzkost

Úvod

Problematika úspěšnosti a neúspěšnosti je cosi, co se významně prolíná celou školní docházkou jedince. Jedná se o jev, jehož podobu významně ovlivňuje celá řada faktorů. Tím nejzásadnějším faktorem je hladina intelektu žáka, která může být jak podprůměrná, tak i naopak nadprůměrná. Obecně panuje dojem, že nadprůměrně inteligentní jedinci nemají s plněním školních povinností problémy, nemusí tomu však být pokaždé (obzvláště v případě nerovnoměrně nadaných dětí). Dalšími faktory školní úspěšnosti či neúspěšnosti jsou faktory mimointelektové, při nichž žák permanentně nezažívá úspěch i přes to, že jeho intelekt je zcela v pořádku (průměrný i nadprůměrný). V takovém případě mohou hrát roli faktory jako motivace, úzkostnost žáka, strach ze školy, tréma, ale i postoje a vůle, schopnost soustředění (porucha pozornosti s hyperaktivitou), specifické poruchy učení (dysgrafie, dyslexie, dysortografie atd.), rodinné zázemí i osobnost učitele. Faktorů je celá řada, a žádný z nich nefunguje izolovaně. Je-li žák neprospívající, na vině je vždy více než jeden z již zmíněných faktorů. (Aišmanová, 2003, s. 92)

Cílem této diplomové práce je zmapovat problematiku úspěšnosti a neúspěšnosti žáků z hlediska motivace, testové úzkosti a míry prožívaného strachu. Zajímat nás bude to, jaká je výkonová motivace žáků 2. stupně základní školy, jaké jsou tendence k prožívání aktivního a pasivního strachu, jak vysoká je testová úzkost, zda existuje vazba mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem, zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí, a zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu.

K výzkumu problematiky úspěšnosti budou použity celkem tři výzkumné nástroje. Prvním z nich je dotazník Školní výkonová motivace od autorů Hrabala a Pavelkové (2011), druhým je Škála pro měření behaviorálního inhibičního a behaviorálního aktivačního systému (BIS/BAS) (Carver a White, 1994) a třetím nástrojem bude Škála testové úzkosti (Test anxiety inventory – TAI) (Spielberger, 1980). Prostřednictvím těchto nástrojů se pokusíme zodpovědět výše již nastíněné výzkumné otázky.

1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO NEPROSPĚCHU

Tzv. „neprospívání“ či „neprospěšnost“ je jev, jehož příčiny se dají rozdělit na příčiny vnitřní a vnější, změnitelné a nezměnitelné. (Kohoutek a kol., 1996, s. 33) Do kategorie vnitřních příčin zařazujeme to, co spadá do žákovy osobnosti (motivace, vůle, postoje, IQ apod.), zatímco mezi vnější příčiny neprospěchu patří vše, co žáka ve vnějším světě obklopuje (rodina, školní prostředí, osobnost učitele, spolužáci, klima školní třídy atd.) (Aišmanová, 2003, s. 92)

Nezměnitelné příčiny jsou příčiny trvalé. V tomto případě se jedná o neúspěšnost, která je způsobená nedostatečnými inteligenčními předpoklady, které jsou pro existenci v běžné základní škole nezbytné. Nastane-li takováto situace, hovoříme o tzv. „absolutní školní neúspěšnosti“. (Kohoutek a kol., 1996, s. 33)

Tzv. „relativní školní neúspěšnost“ se od té absolutní liší. Jedná se o situaci, kdy žák ve školním prostředí nezažívá pocit úspěchu ani tehdy, jsou-li jeho intelektové schopnosti v pořádku. Zpravidla mohou být na vině somatické problémy spojené s nějakým onemocněním (Kohoutek a kol., 1996, s. 33), otázka sebehodnocení, motivace, vůle, což může mít do určité míry spojitost s hormonální přeměnou u adolescentů. Toto období je spojené se vzdorem a negativismem, který se do školního výkonu může zcela jistě promítnout.

Úkolem pedagoga je rozpoznat, o jaký druh příčiny se jedná a nabídnout žákovi i jeho rodině adekvátní podporu. Dalším jeho úkolem je spolupráce s pedagogicko-psychologickými institucemi a podílení se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu žáka tak, aby došlo k pozitivním změnám, event. k co největší míře podpory při vzdělávání.

Je však důležité si uvědomit ještě jednu věc, a to, že: *„neprospěch je jev mnohofaktorově podmíněný, nevzniká zpravidla z jedné příčiny (monokauzálně), ale [...] důvodů bývá obvykle více. Je to tedy záležitost polykauzální. Každý případ špatného prospěchu má svou individuální souhru příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku“.* (Aišmanová, 2003, s. 92)

2 OBECNÉ PŘÍČINY NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ VE ŠKOLE

2.1 PODMÍNĚNÉ OSOBNOSTÍ ŽÁKA

Z hlediska osobnosti se neprospívání žáka děje hned z několika důvodů, které mohou vycházet jak z psychických, tak fyzických příčin. Mezi ty nejzásadnější patří poruchy intelektu, nerovnoměrné nadání a mimointelektové vlastnosti jako např. volní a charakterové vlastnosti, emoce, důvěra a sebehodnocení apod. V této kapitole si jednotlivé faktory zvlášť rozebereme.

2.1.1 PORUCHY V INTELEKTU

Podmínkou pro dobrý školní úspěch jsou adekvátní intelektové vlastnosti. Při posuzování této adekvátnosti hodnotíme kvalitu jednotlivých dílčích schopností, jako je schopnost myšlení, učení a schopnost se přizpůsobovat svému okolí. Dalším ukazatel míry intelektu je tzv. „intelligenční kvocient“ (IQ). Jestliže je žákovo IQ shledáno jako podprůměrné (IQ = 71-85) či na hranici průměru a podprůměru (IQ = 86-90), znamená to, že v běžné základní škole bude zažívat spíše permanentní neúspěch, a to i tehdy, jedná-li se o jinak bezproblémového žáka. (Aišmanová, 2003, s. 93-94)

Má-li pedagog ve třídě hraničně průměrného či podprůměrného žáka, měl by přesně vědět, jaké jsou žákovy schopnosti a možnosti. Pokud má učitel podezření na snížený intelekt, měl by sbírat informace o žákovi, analyzovat jeho práci a sestavit seznam žákových konkrétních projevů a problémů. Tato diagnostika pak bude dále nosná pro pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, do níž může vyučující žáka doporučit. Výsledkem pedagogicko-psychologického vyšetření je pak zpráva s informacemi o možnostech práce se žákem. (Vágnerová, 2005, s. 50)

Vždy je důležité ocenit žákův pokrok či alespoň úsilí. Neméně důležité je pak pomoci žákovi, aby dokázal své schopnosti co nejlépe využít a podporovat jeho kladný vztah ke školnímu prostředí. (Vágnerová, 2005, s. 51)

Neméně problematická je však i práce s nadprůměrně inteligentními dětmi. Hovoříme-li o nadprůměrné inteligenci, máme na mysli hladinu IQ 120 a vyšší. Nadprůměrná inteligence vždy nemusí stoprocentně znamenat školní úspěšnost. U těchto dětí se může stát, že jejich nadání není rovnoměrné, a to přináší jedinci celou řadu problémů. (Vágnerová, 2005, s. 52)

2.1.2 NEROVNOMĚRNÉ NADÁNÍ

Nerovnoměrným nadáním se myslí stav, kdy některé žákovy schopnosti jsou prudce nadprůměrné, zatímco další zcela průměrné až podprůměrné. V praxi to může vypadat tak, že jedinec s vysokým IQ má např. některou ze specifických poruch učení (dysgrafie, dyslexie, dysortografie atd.) nebo poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. (Aišmanová, 2003, s. 94-95) Tyto poruchy pak žákovi přinášejí v různých školních předmětech řadu problémů a významně to ovlivňuje jejich školní úspěch či neúspěch.

Nejedná se však pouze o otázku výše inteligenčního kvocientu, protože i v chování a prožívání lze spatřovat určité zvláštnosti. Dosti často se u těchto žáků stává, že trpí disproporcí mezi inteligencí a vyzrálostí v emočním prožívání. Tito jedinci jsou citliví až přecitlivělí a zranitelní. Mohou mít tendence se uzavírat do sebe a s ostatními nekomunikovat. Bývají individualističtí, nezávislí na okolí, jejich sebedůvěra bývá vysoká a rádi se učitele vyptávají na podrobnější vztahy v probírané látce, to může působit rušivě pro ostatní žáky. Mají dosti silný sklon k nudit, jelikož pomalejší tempo spolužáků v hodině je zdržuje a otravuje zároveň. Díky nízké potřebě vyhledávání mezilidských vztahů mohou být méně oblíbení v kolektivu, nemusí se to však stát pokaždé. V jiných případech mohou být pro spolužáky uznávanou autoritou. Disproporce se můžou objevit i mezi intelektem a grafomotorickými schopnostmi. (Vágnerová, 2005, s. 52-54)

K diagnostice nadprůměrné inteligence či nerovnoměrného nadání je žák odeslán na speciální psychologické vyšetření. V dalším kroku se žákovi vytváří individuální vzdělávací plán, který mu bude zhotoven na míru a v ideálním případě rozvine jeho dosavadní nadání a podpoří ho při korekci některých disproporcí. (Vágnerová, 2005, s. 55-56)

2.1.3 FAKTORY MIMOINTELEKTOVÉ

Může nastat situace, kdy je dítě průměrně či nadprůměrně inteligentní, ale z nějakého důvodu nedosahuje přiměřených výsledků. Mezi neintelektové příčiny neprospěchu patří změny související s vývojem dítěte, somatický stav, psychický stav a vlastnosti jedince.

Nedostatky na podkladě vývojových změn se mohou odehrát nejčastěji počátkem první třídy základní školy a následně v období dospívání na druhém stupni základní školy. Školní zralost je důležitým faktorem, který přispívá k úspěšnosti a neúspěšnosti dítěte ve školní

práci. Žák, který není na školu ještě připraven se potýká s celou řadou problémů. V první řadě není v jeho schopnostech tak dlouho a tak usilovně na něčem pracovat, dítě je spíše sváděno ke hře. Dalším projevem je neschopnost se adaptovat na nový denní režim, nemá potřebné předpoklady ke zvládnutí základního trivia, má problémy s logickými operacemi, verbálním vyjádřením a jeho motivace k učení je tím pádem velmi slabá. Stále se nedokáže vžít do nové role žáka základní školy. (Vágnerová, 2005, s. 121-122)

Dalším zlomovým obdobím je pro žáka období dospívání. Díky hormonálním změnám v těle dochází k celé řadě proměn nejen fyzických, ale i psychických. Pro toto období je příznačný negativismus, uzavírání se do sebe, problém se zvládnutím emocí, kdy je přítomná značná emoční labilita a impulzivita. (Taxová, 1987, s. 177) V období dospívání se proměňuje vztah žáka k autoritě, ke škole, k učiteli i k rodičům. Pokud byl předchozí zážitek se školním vzděláváním negativní, nyní se nepřátelský vztah ke škole ještě vyostřuje a jedinec má tendenci tuto nezbytnou povinnost co nejrychleji ukončit. Školsky neúspěšní jedinci se zříkají dalšího vzdělávání, a to zejména tehdy, jestliže kromě neúspěchu nemají ani kvalitní rodinné zázemí a nikdy nespatořovali ve školní práci účinek pro svůj budoucí život. Se svou školní pověstí jsou smířeni a další život si chtějí zařídit po svém mimo školské instituce. (Vágnerová, 2005, s. 123-126)

Somatický stav je dalším mimointelektovým faktorem, který významně ovlivňuje školní práci a školní úspěšnost či neúspěšnost. Dítě může onemocnět běžnou dočasnou nemocí (virózou, anginou atp.), ale jeho onemocnění může mít i chronický charakter. V obou případech nemoc na žáka působí, a to nejen ve škole, ale i v oblasti prožívání a chování. Nemoc žáka oslabuje, a ten (i po návratu do třídního kolektivu) může být lehce unavitelný, vyčerpaný, podrážděný, pomalý, nesoustředěný a neklidný. Na toto by měl pedagog vždy brát zřetel a měl by respektovat rekonvalescenci, která může trvat pár dnů až několik týdnů (Aišmanová, 2003, s. 96) Další zajímavou (a neméně důležitou) kapitolou v rámci somatiky jsou tzv. „psychosomatické obtíže“ navozené nadměrnou psychickou zátěží. Tato zátěž somatické projevy navozuje, upevňuje i zhoršuje. Jsou onemocnění, která přímo souvisí s nahromaděným stresem jako např. astma bronchiale či atopický exém. Dostává-li žák ve škole astmatické záchvaty, vyučující by měl zkoumat možné psychické příčiny ve škole. Kromě toho může chronický stres zapříčinit snížení citlivosti imunitního systému, což vede

k vyšší nemocnosti žáka. Zhoršený psychický stav dále významně ovlivňuje průběh a prožívání nemoci. (Vágnerová, 2005, s. 339)

Co se týče psychického prožívání dítěte, lze zde hlouběji hovořit o stavu úzkosti a strachu. Úzkost je: „*nepříjemný citový stav, v němž převažují pocity a obavy neurčitého charakteru*“. (Vágnerová, 2005, s. 218) Za normálních okolností je úzkost užitečná, pomáhá organismu se aktivizovat v případě ohrožení, a to i tehdy, když nemá nebezpečí ještě přesnou podobu. Důležité je však rozlišovat pojmy úzkost a úzkostnost. Zatímco úzkost je jednorázový stav, úzkostnost je: „*stabilně zvýšená pohotovost pociťovat nejistotu a reagovat úzkostnými prožitky, včetně aktivizace obranných reakcí*“. (Vágnerová, 2005, s. 218) Jedná se o osobnostní rys. Pokud žák zažívá úzkostné stavy příliš často či v příliš vysoké intenzitě, může se u něho projevit maladaptivní úzkost. Takový žák reaguje úzkostně i na situace, které by ho běžně měly nechávat klidným. Úzkost mu nedovoluje pracovat dle svých možností, ale tlumí ho, nedovoluje mu se nikdy zcela uvolnit a věnovat se bezstarostně svým volnočasovým aktivitám. (Vágnerová, 2005, s. 219)

Strach je oproti úzkosti trochu jiný, jelikož zde již existuje reálná hrozba. Strach obvykle vychází z předchozí negativní zkušenosti se spouštěčem. Má-li dítě strach, dokáže ho pojmenovat. Ve školní praxi se může u žáka objevit strach ze školy, který může mít celou řadu spouštěčů (tendence k úzkostem, špatná předchozí zkušenost, neschopnost zapadnout do třídního kolektivu, tlak na výkon rodiči, učitelem, školou apod.). Strach ze školy silně souvisí se strachem ze špatného výkonu. Ten je zcela běžný, škola je instituce, v níž je třeba podávat výkony takřka bez ustání a běžně má jedinec obavy ze zkoušení či testu. Typicky se objevuje tréma před výkonem. Pokud je však napětí až příliš velké, dokáže negativně ovlivnit celkový průběh testování a výsledné hodnocení. Negativní hodnocení pak může mít za následek sníženou motivaci, kdy si jedinec řekne, že zvyšovat úsilí u něho nemá význam. Na druhou stranu existují však i situace, kdy strach ze školy a z neúspěšného výkonu ještě více posiluje žákovo snažení. (Vágnerová, 2005, s. 221-223) O problematice motivace a potřeb úspěšného výkonu více v následující kapitole. Strachem a úzkostí (resp. testovou úzkostí) se budeme ještě dále zabývat v praktické části této práce.

Mezi další faktory neúspěchu, jež vychází z psychického prožívání dítěte, patří například žákovy postoje (viz následující kapitola), vůle (viz následující kapitola), sebehodnocení, míra

koncentrace atp. Všechny tyto faktory jsou velice významné v žákově školním životě a mohou způsobovat jeho neprospěch i tehdy, je-li jeho intelekt zcela v pořádku (tzv. „relativní neúspěch“). (Aišmanová, 2003, s. 96) O relativním neúspěchu lze hovořit i tehdy, trpí-li dítě některou ze specifických poruchou učení (dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie atd.), jelikož i žáci s těmito poruchami se správným pedagogickým i psychologickým vedením mohou zlepšit.

2.2 PODMÍNĚNÉ OSOBNOSTÍ UČITELE A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍM

Učitelova osobnost je ve školním prostředí jedním z nejvýznamnějších motivačních činitelů vůbec. *„Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí.“* (Kohoutek a kol., 1996, s. 23)

Hovoříme-li o problematice neprospívání, učitelova osobnost má na toto dvojí vliv. První problém nastává tehdy, je-li učitelova práce nedostatečná a jsou-li v ní chyby. Špatně zvolené výukové metody, formy, pomůcky i způsob vyjadřování mohou mít ten důsledek, že žák učivu neporozumí. (Aišmanová, 2003, s. 98) Druhý problém nastává v nevhodných postojích pedagoga ke svému žákovi. Postoje jsou syntézou rozumových i citových prvků, které jsou v ustavičné vzájemné interakci. Ačkoliv by měl být pedagog vždy objektivní a spravedlivý, citová složka může ovlivňovat jeho chování k některým žákům. Částečně učitel může vycházet z předchozí zkušenosti se žákem. Pokud nějaký žák pravidelně nedosahuje dobrých výsledků, lze předpokládat, že jich nebude dosahovat ani nadále. Tento předpoklad však dokáže žák dobře rozpoznat a může se u něj zcela vytratit jakákoliv snaha. Negativní hodnocení ho nevyburcuje k vyšší snaze, nýbrž ho bude motivovat k dosahování pouze toho, co je od něho již dávno očekáváno. Nastane-li tato situace, hovoříme o tzv. „Golem-efektu“. (Vágnerová, 2005, s. 19-20)

Jedná-li se o faktory neúspěšnosti v rámci výchovně vzdělávacího procesu, lze hovořit o nízké aktivitě žáka v hodině, nedostatečnému respektování zvláštností vývojových fází

dítěte, slabá interakce mezi učitelem a žákem i mezi žáky vzájemně a opomíjení pedagogicko-psychologické role učitele v procesu vyučování. (Kohoutek a kol., 1996, s. 35)

Kromě tohoto může na žákovu úspěšnost velmi negativně působit nevyhovující materiální vybavení (učební pomůcky, didaktická technika) tříd i škol, přeplněnost tříd i třídní struktura a zvyšující se nároky na žáky ze strany vedení školy. Díky přeplněnosti tříd je v běžném výukovém procesu ztížená až nemožná individualizace ve výuce. Významnou měrou ovlivňuje školní úspěch či neúspěch i struktura třídy, resp. klima třídy, které je možné v praxi zjišťovat skrze sociometrické dotazníky (otázky typu: „*S kým bys jel na dovolenou?*“, „*S kým by sis nepřál uvíznout na pustém ostrově?*“ apod.) (Aišmanová, 2003, s. 98) V klidném a pohodovém prostředí se žák lépe učí, nezažívá stres a nebojí se před třídním kolektivem pokládat otázky k učební látce. Pedagog by měl vynakládat značné úsilí k tomu, aby bylo klima v třídních kolektivech příznivé pro bezproblémový vyučovací proces.

2.3 PODMÍNĚNÉ RODINNÝM PROSTŘEDÍM

Materiální zázemí rodiny, struktura rodiny, kulturní úroveň, charakter výchovy v rodině i vztah rodičů ke škole, to vše má vliv na žákovu vnímání školy a následnou úspěšnost. Nemá-li dítě doma vhodné zázemí pro plnění školních úloh (dobré osvětlení, teplo, ticho, pomůcky, dopomoc rodičů) znamená to značný problém pro jeho další školní práci. Pokud se k tomu přidá slabá kulturní úroveň rodičů a zastávají-li názor, že vzdělání nemá žádný hluboký význam pro jeho další život, je v tomto případě značně ztížená i práce pedagoga. Problém však může nastat i v případě, kdy je sociokulturní zázemí rodiny v pořádku (Aišmanová, 2003, s. 97, Kohoutek a kol., 1996, s. 35)

3 MOTIVACE

Termín motivace pochází z latinského „movere“ (pohybovati, hýbati). V přeneseném slova smyslu je motivace cosi, co zprostředkovává aktivizaci (pohyb) člověka k určitému cíli. Chování jedince je pak přímým ukazatelem jeho původní motivace. Motivace však pouze neaktivizuje k činnosti, ale jsou zde přítomné i různé jiné procesy jako prožívání, chtění, snažení se apod. (Szachtová, 2004, s. 64)

3.1 POJEM MOTIVACE A MOTIVAČNÍ ČINITELE

Nakonečný (2014, s. 15) definuje motivaci jako: *„intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka ke splnění nějakého úkolu). V obou případech předpokládá interakci vnitřních a vnějších činitelů.“*

S termínem motivace značně souvisí pojem motiv. Jedná se o vnitřní pohnutku (pobídku), která jedinci přináší potřebné uspokojení (např. potřebu sociálního kontaktu aj.). (Nakonečný, 2014, s. 15) Jedná se o faktory, které ovlivňují lidské chování a řadíme mezi ně v první řadě lidské potřeby, pak dále pudy, instinkty, zájmy, emoce, aspirace, postoje či vnější pobídky. (Szachtová, 2004, s. 65)

Obecně se motivy dělí na motivy vnitřní a vnější, motivy vědomé a nevědomé, a motivy pravé a vznešené. (Szachtová, 2004, s. 65) Vnitřním motivem může být např. dobrý pocit z úspěšného výkonu, zatímco tím vnějším bývá třeba potřeba peněz (Kohoutek, 2007, s. 153), potřeba dobré známky apod. Rozdíl mezi motivem vědomým a nevědomým je ten, že u nevědomého motivu si skutečně nejsme vědomi jeho účinku na naše jednání. Vznešené motivy se liší od těch pravých potřebou zakrýt skutečnou pohnutku k jednání a nabídnout okolí společensky přijatelnou variantu. Např. učitelův motiv k pedagogické profesi může být podnícen potřebou ovládat druhé (žáky), tento fakt však zakrývá motivem kladného vztahu k dětem. (Szachtová, 2004, s. 65)

3.2 MOTIVACE A POTŘEBY

Nejdůležitějšími motivy vůbec jsou potřeby. Potřeby v jedinci vyvolávají pocit vnitřního pnutí, které ho dovádí k uskutečňování určitého chování, a tím pak k odstranění původního

napětí. Uspokojováním těchto potřeb se lidé vyhýbají pocitům frustrace a deprivace, které mohou během dlouhodobého neuspokojování způsobit narušení psychické rovnováhy a u dětí v některých případech dokonce celý duševní vývoj. (Kohoutek, 2007, s. 153)

Na nejzákladnější úrovni popisujeme potřeby biologické. Tyto potřeby jsou vrozené a řadíme mezi ně potřebu spánku a odpočinku, potřebu potravy, vylučování a vyměšování a další. Jsou-li u jedince všechny tyto potřeby uspokojeny, je možné uvažovat o uspokojování potřeb vyšších – tzv. „sociálně-psychologických“. (Kohoutek, 2007, s. 153)

Sociálně-psychologické potřeby již nejsou vrozené, ale do určité míry je získáváme v průběhu života. Spadají sem potřeba lásky, sociálního kontaktu, poznávání, prožívání či sebeuplatnění. (Kohoutek, 2007, s. 153)

Potřeba lásky souvisí s potřebou bezpečí a s potřebou mít se kam uchýlit. U dítěte tuto potřebu zajišťuje především matka a nejbližší rodina. Pokud však dojde k nedostatečnému uspokojování této potřeby dlouhodobě, může vzniknout tzv. „citová deprivace“, která může významně poškodit psychický vývoj dítěte. To pak může trpět výraznou hypersenzitivitou či naopak hyposenzitivitou. (Kohoutek, 2007, s. 153)

Potřeba sebeuplatnění je další významnou lidskou potřebou. Žák se bude snažit dosáhnout dobrých školních, životních i jiných úspěchů a má silnou potřebu uznání druhými lidmi. S touto potřebou se velice významně pojí tzv. „výkonová potřeba“, která má zase významný vliv na žákovu sebehodnocení. Bude-li žákův úspěšný výkon nedostatečný, bude se tím snižovat i jeho motivace ve škole. Bude-li pak trvat neúspěšnost dlouhodobě, potřeba úspěšného školního výkonu se může i zcela vytratit. (Szachtová, 2004, s. 71)

Potřeba sociálního kontaktu se u žáků projevuje jako potřeba být v kolektivu lidí, být s nimi ve vzájemném kontaktu, přátelit se s nimi apod. (Kohoutek, 2007, s. 153) Dále s touto potřebou souvisí i obava z odmítnutí, touha po uznání, potřeba pozitivních sociálních vztahů, potřeba vlivu a bezpečí. Pocit bezpečí bývá u dítěte narušován celou řadou různých vlivů, může to být autoritativní výchova, nepříznivé mezilidské vztahy v rodině žáka, nepříznivé mezilidské vztahy ve škole atd. Děti se silnou sociální frustrací bývají ohrožené školním neúspěchem způsobeným nízkou motivací k učení. (Szachtová, 2004, s. 70-71)

Další potřebou, která se ve školním prostředí značně uplatňuje, je motivace poznávací. Tato potřeba se dle Kohoutka (2007, s. 156) „*projevuje hladem po vědě*“. Je-li tento hlad nedostatečně sycen, objeví se nuda. Jedinec je během nudy nucen vykazovat alespoň nějakou aktivitu, a tak např. kreslí po lavici, poklepává prsty, anebo si hraje s předměty, které má právě po ruce (s propiskou, sešitem apod.). (Szachtová, 2004, s. 70)

3.3 POSTOJE A HODNOTOVÁ ORIENTACE V MOTIVACI

Rozvoj postojů je v období dospívání velmi rychlý a zasahuje takřka veškeré oblasti lidského života (práci, zábavu, vztahy mezi lidmi i učení). Společně s prudkým rozvojem však bývají postoje pubescenta velmi nestabilní a proměnlivé. Tato nestabilita se zpravidla ukotví až v období dospělosti. Skrze postoje dáváme světu najevo co odmítáme, co upřednostňujeme, co se nám líbí či naopak nelíbí, co si vybíráme apod. (Taxová, 1987, s. 144)

Hodnoty jsou pojem lehce odlišný. V určování, zda se jedná o postoj či o hodnotu zvažujeme kvalitativní rozměr věci, zda je objektivní, subjektivní, zvažujeme společenskou či historickou závažnost, užitečnost pro společnost do budoucna atd. Dále je důležitá rozumová i citová složka a zvnitřnění – tyto aspekty jsou pro určování hodnotové orientace zásadní. (Taxová, 1987, s. 144)

Postoje i hodnoty jsou čímsi, co dále ovlivňuje chování a jednání člověka, a tím pádem se jedná o zásadní motivy. V pedagogické praxi by se měl vyučující zajímat o to, jaké postoje a hodnoty zaujímají jeho žáci (Taxová, 1987, s. 146), jelikož se mohou významně projevit na jeho školní práci a na následné školní úspěšnosti či neúspěšnosti. V podobném kontextu by se dalo hovořit i o zájmech dítěte.

3.4 MOTIVACE K UČENÍ A K PRÁCI VE ŠKOLE

Jakým způsobem bude vypadat motivace žáka druhého stupně základní školy, to záleží do značné míry na jeho předchozích zkušenostech se školou jakožto institucí, s učením i vyučováním, se sociálním začleněním do kolektivu či samotnou předešlou úspěšností či neúspěšností. Nutno je však poznamenat, že v období puberty se mohou vyskytnout značné výkyvy mezi předešlou a stávající školní motivací, může se proměnit vztah ke škole,

k vyučujícím i k vrstevníkům. Povaha školní motivace se v tomto období promítá do budoucího studia, volby povolání i do profesního života. (Taxová, 1987, s. 146-147)

Motivaci k učení velice významně ovlivňuje učitelovo hodnocení žáka. Žák má školní známky neodmyslitelně propojené se svou úspěšností či neúspěšností v rámci školního vzdělávání. Výkonová motivace se skládá ze dvou složek – z potřeby úspěšného výkonu a z potřeby vyhnout se neúspěchu. Pokud je žák přespříliš orientován na úspěšný výkon, může to způsobit hned několik negativních dopadů. Mezi ty nejzákladnější patří např. nezdravá ctižádost, úzkostnost, nervozita, sobectví či rivalita. Jestliže je dítě naopak orientované spíše na eliminaci neúspěchu, vyvolává to v něm odpor k učení a ke škole jako celku. Důležité je si uvědomit, že hodnocení není jen prostředkem ke kontrole žákových znalostí, ale zároveň i významný motivační činitel. (Taxová, 1987, s. 149)

Na základě pedagogova hodnocení pak může žák začít přemýšlet nad tím, co je původcem jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. Tato situace se nazývá odborným názvoslovím „kauzální atribuce“ (příčinné připisování). V ideálním případě žák svůj dobrý výkon připisuje svému úsilí, vytrvalosti a pracovitosti, zatímco svůj neúspěch např. nedostatečné snaze. Mohou však nastat i problémové situace, kdy žák připisuje svůj úspěch příliš snadnému zadání (které by zvládnul i ten nejhorší – tedy i on), náhodě a štěstí, zatímco neúspěch je neoprávněně připisován smůle, náhodě či omylu. (Taxová, 1987, s. 150)

„Motivačně je pak důležité nejen to, jakou má žák studijní pověst a je-li podle ní hodnocen reálně, nadhodnocován či podhodnocován, ale i čím si existenci této pověsti sám vysvětluje.“ (Taxová, 1987, s. 150)

4 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

Aby byl obraz problematiky neúspěšnosti žáků na druhém stupni základních škol kompletní, je potřeba si je charakterizovat z hlediska věku a z hlediska vývojových zvláštností.

4.1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - PREPUBERTA A PUBERTA

4.1.1 PREPUBERTA

Období dvanáctého až třináctého roku je právě to období, v němž hovoříme o tzv. „fázi prepuberty“. Je to fáze, která přichází ještě před samotným propuknutím puberty, ale zároveň již s sebou přináší některé podstatné psychické i fyzické změny, které se v závislosti na pohlaví dítěte liší.

Lievegoed (1992, s. 77) říká, že: „*Puberta je počátkem úplného oddělení vlastní osobnosti od zevního světa.*“ A dále dodává, že prepuberta je zároveň: „*metamorfózou vztahu vůle ke světu.*“ Klíčovým je pro Lievegoeda termín „*dobývání*“, což je podle jeho tvrzení proces, který své počátky nalézá právě v prepubertě a vrcholí fází pubertální. Dítě se totiž snaží bez nadsázky „*dobývat vnější svět*“ a volí při tom podle Lievegoeda (1992, s. 77) mnohdy velmi agresivní postupy.

Chlapci si v rámci dobývání vnějšího světa často hrají na lupiče, indiány či vojáky a jejich hra ne zcela výjimečně zahrnuje i fyzický boj. Ten však obvykle nebývá zamýšlen jako útok se záměrem ublížit, avšak pouze jako hravé zápolení. Typické je pro toto období i seskupování se do chlapeckých part, které mohou mít nespočet účelů (od společných výprav za dobrodružstvím, po společné bojování proti jiným partám). (Lievegoed, 1992, s. 77)

I děvčata mají tendenci tvořit různá společenství a kroužky. Celková podstata jejich vývoje je však od toho chlapeckého mírně odlišná. Agresivita, která je u chlapců tolik viditelná v jejich hrách, se u děvčat projevuje spíše uvnitř, před vnějším světem se uzavírají. Typické je denní snění, chichotání se, rozkolísanost v náladách a časté konflikty s dospělými. (Lievegoed, 1992, s. 78)

Co se týče fyzického vývoje, i zde je patrné mnoho rozdílů. Dívčí tělo začíná úderem dvanáctého až třináctého roku tělesně dozrávat. Zároveň také začíná výrazný růst do výšky. Tímto prudkým růstem se značná část dívčích fyzických sil vyčerpává, a ona je tím pádem snadněji unavitelná a méně výkonná. Všechny tyto faktory mohou u dívky vyústit již

zmíněnou náladovostí (až depresi). Závod v běhu by pro dívku v tomto období mohl být o dost náročnější než pro chlapce. Ti naopak v tomto období mají sil nadměru, a dokonce mají tendenci se jí zbavovat dalšími aktivitami. (Lievegoed, 1992, s. 78)

Lievegoed (1992, s. 78) však podotýká, že určitá míra nepohodlí trvá u dívek zhruba rok, a pak následuje první menstruace a návrat ke své původní fyzické síle. Úderem první menstruace se dívka také přehupuje z období prepuberty, kdy se měnilo pouze její tělo, do ryzí psychické puberty. U chlapců nastává tentýž mezník u prvních ranních polucí.

Tabulka 1 - Souhrn období psychického a fyzického zrání dítěte (Lievegoed, 1992, s. 80)

0-2 roky		Epocha smyslového vnímání Vzpřimování – učení se chůzi – řeč (postava kojence)		
		myšlení	cítění	vůle
Období psychologického zrání	po 2. roce	Rozvoj myšlení. Spojování obsahů vnímání. Přechod postavy kojence k postavě malého dítěte.		
	po 4. roce		Rozvoj cítění a tvůrčí fantazie. Postava malého dítěte (První růst do šířky.)	
	po 5 ½ roce			Rozvoj usměrněné vůle. Zralost pro školu. Přechod k postavě školního dítěte (První růst do délky.)
Období fyzického zrání	po 7. roce	Metamorfóza myšlení. Uzavřený svět myšlenkových obrazců. Postava školního dítěte.		
	po 9. roce		Metamorfóza cítění. Probouzející se kritika. Rozdělení Já – vnější svět (Druhý růst do šířky.)	
	po 11. – 12. roce			Metamorfóza vůle. Prepuberta. (Druhý růst do délky)

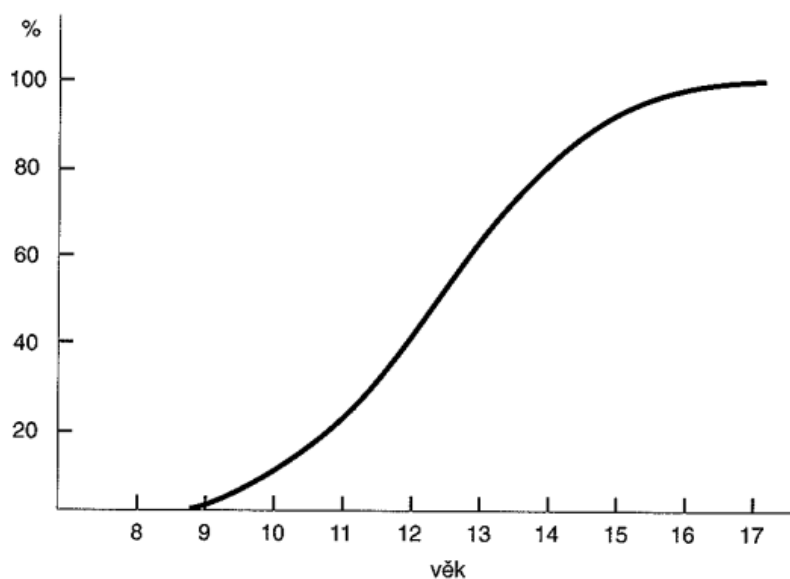
4.1.2 PUBERTA

Je obecně známo, že počátek, průběh i způsob prožívání puberty se u jedinců diametrálně liší v závislosti na jejich pohlaví. U dívek nastupuje obecně puberta dříve než u chlapců a její počátek se vymezuje první menstruací (přibližně kolem dvanáctého roku). U chlapců je nástup puberty vymezen první ranní polucí (přibližně kolem třináctého roku).

Období puberty (která trvá přibližně do patnáctého roku) se dá celkově označit za období plné dramatických změn a vysokých nároků na jedince. Mimo fyzických změn, prochází dospívající taktéž prudkým vývojem rozumových schopností a začíná hlouběji chápat svou individualitu. Proměňují se jeho vztahy k vrstevníkům, rodičům i autoritám a objevuje se první platonické zamilování. Musí si osvojit základní zákonitosti techniky, přírody i společnosti (jelikož se proměnil systém vzdělávání, kdy žák není vzděláván pouze jedním učitelem (jak tomu bylo na prvním stupni), ale celým týmem odborných učitelů) a také se musí rozhodnout o svém budoucím povolání. (Říčan, 2004, s. 169-170)

Při vymezování počátku, průběhu i konce puberty je však také důležité zmínit jeden termín – a tím je „individualizace“. Rozdíly jsou patrné jak v odlišném nástupu menstruace u dívek (viz graf 1), tak poluce u chlapců. Není výjimkou, že menstruace u dívky může přijít již např. v devátém roce života (tedy na prvním stupni základní školy). Říčan (2004, s. 174) tvrdí, že takovéto dívky „*jsou z hlediska vývoje osobnosti spíše v nevýhodě. Problém je už v tom, že je u nich častý rozpor mezi rychlým tělesným dozráváním a duševní vyspělostí.*“ Dívky budí ve třídním kolektivu značnou pozornost (která nemusí být vždy příjemná), pozornost na sebe připoutávají i mimo školu. Již v nízkém věku mohou být pro starší chlapce sexuálně přitažlivé a začínají si s opačným pohlavím sjednávat první schůzky daleko dříve než jejich stejně staré vrstevnice. Vzhledem k předčasnému zaujetí opačným pohlavím se zcela přirozeně může objevit snížení školního prospěchu.

Graf 1 - Nástup menstruace v závislosti na věku (Říčan, 2004, s. 173)



Časně vyspělí chlapci jsou podle Říčana (2004, s. 173) oproti časně vyspělým dívkám v daleko menší nevýhodě. Co se týče fyzického zevnějšku, jsou tito chlapci oproti jiným chlapcům o dost vyšší a svalnatější. Ruku v ruce s těmito vlastnostmi bývají také daleko úspěšnější ve sportu a oblíbenější v třídním kolektivu. Působí starším a dospělejším dojmem, a z těchto důvodů jsou dospělými daleko více přijímáni. Kromě toho jsou sexuálně daleko atraktivnější, a tím pádem úspěšnější v navazování kontaktů s opačným pohlavím. Říčan (2004, s. 173-174) však dále ještě dodává, že tito chlapci mívají silné ambice k tomu, že v budoucím životě budou stále stejně úspěšní, avšak existuje také skutečnost, která může tuto úspěšnost ohrozit. Pokud totiž časně vyvrálí chlapci zažijí předčasně svou první sexuální zkušenost, jejich školní i pracovní ambice začnou slábnout, což v dospělosti může způsobit daleko menší úspěšnost v pracovní sféře.

Pozdě zrající chlapci mívají oproti časně zrajícím chlapcům problémy již v třídním kolektivu. Jsou slabší, menší a celkově nenápadní. Ve sportu s ostatními nemohou konkurovat, a proto si obvykle volí ty aktivity, v nichž mohou i oni vyniknout. Dost často je také trpí pocity méněcennosti, které pramení z různých dosavadních neúspěchů. Ty také obvykle přetrvávají do dospělosti, ačkoliv může být jedinec tvořivější a v sociálních interakcích zdatnější. (Říčan, 2004, 174)

Tabulka 2 - Souhrn sociálního zrání pubescenta (Lievegoed, 1992, s. 94)

		myšlení	cítění	vůle
Období sociálního zrání	po 14. roce	Syntéza myšlení. Obraz světa. Pohlavní dozrání.		
	po 16. roce		Syntéza v cítění. Náboženské úsilí. (Třetí růst do délky)	
	po 18. roce			Syntéza ve chtění. Sociální odpovědnost. Příprava k povolání. Dozrívání k muži a k ženě.

4.2 RACIONÁLNĚ-KOGNITIVNÍ ZMĚNY V DOSPÍVÁNÍ

V období dospívání dochází k řadě zásadních racionálně-kognitivních změn. Ke změnám dochází v oblasti vnímání a pozornosti, v procesu učení a myšlení, v paměti, a i v kreativité.

4.2.1 VNÍMÁNÍ A POZORNOST

Samotná podstata vnímání spočívá ve schopnosti zachycení některých jevů/faktů/skutečností a jejich porozumění. Dospívajícímu jsou ke vnímání nápomocny především analyzátoři, jejichž funkce jsou nyní rozvinutější (citlivější čich, vyšší cit pro rytmus), ale i arzenál dosavadních zkušeností a poznatků o světě. Ty jsou nyní však ukotvené v daleko jasnějších a obsáhlejších strukturách. (Čačka, 2000, s. 232-233)

To, co je z hlediska vnímání pro pubescenty příznačné, je „spíše povrchní, nepřesné pozorování se zjednodušenými a ukvapenými závěry.“ K vyšší schopnosti abstrakce a uplatnění poznatků tak, aby došlo k přesnějšímu zmapování situace, dochází až v pozdějším období – v období adolescence. (Čačka, 2000, s. 232)

Pozornost bývá u pubescentů značně nestabilní. Ovlivňuje ji především nervová soustava, která je oslabená vlivem prudkého růstu a hormonální přeměny (jak o tom byla řeč na předchozích stránkách), ale také zájmy, jejichž rozsah je v tomto období notný a zároveň nevyhraněný. Nedostatečná pozornost významně postihuje kvalitu duševních výkonů, což jinými slovy znamená, že jestliže dojde vlivem nedostačené pozornosti k získávání

neúplných či chybných podkladů, pak zcela přirozeně mohou vzniknout chybné, nepřesné či urychlené závěry, jak to bylo naznačeno již v předešlé kapitole. (Čačka, 2000, s. 233)

4.2.2 PAMĚŤ A UČENÍ

V pubertálním věku dochází k výrazné přeměně paměti mechanické, která je typická pro svou neefektivitu v oblasti rychlého zapomínání, zdlouhavého vštěpování a mizivé využitelnosti v praxi, na paměť logickou. Ta vyžaduje zejména porozumění učebnímu obsahu a přiřazování nově nabytých vědomostí do již existujícího znalostního základu (jinak prekonceptu). Tento posun je mimo jiné umožněn daleko vyšší úrovní abstraktního myšlení. (Čačka, 2000, s. 236)

„Zvláště chlapci projevují značnou nechuť k mechanickému učení, vykazují větší výběrovost a výrazně lépe si vštěpují to, co je zajímavé. Dospívající jsou tak schopni dosahovat v některých dílčích oblastech takové znalosti a dovednosti, kterými často předčí nejen své rodiče, ale mnohdy i učitele.“ (Čačka, 2000, s. 236)

4.2.3 MYŠLENÍ

V rámci pubertálního období dochází i ke zkvalitňování procesů myšlení. Jestliže prepubertální jedinec přemýšlí o světě takovém jaký reálně je a snaží se pochopit veškeré jeho vrstvy tak jak jsou, pubertální jedinec již uvažuje jinak. Nepřemýšlí pouze o tom, jaký svět je, ale přemýšlí i o tom, jaký by mohl teoreticky být – a to znamená, že je již schopen uvažovat tzv. „hypoteticky“ o možnostech, které jsou reálné, více možné či zcela nepravděpodobné. Dospívající dokáže již hypoteticky uvažovat nejen o budoucnosti, ale i o minulosti. (Vágnerová, 2012, s. 379-381)

Z toho vyplývá, že dospívající jsou schopní přemýšlet abstraktně, čehož se ve školním prostředí nejvíce uplatňuje např. během hodin matematiky, kdy přirozené číslo je najednou nahrazováno písmeny (např. řecké) abecedy. Abstraktní a hypotetické uvažování není za začátku puberty ještě zcela dokonalé, avšak zrání jedince dochází ke zdokonalování tohoto způsobu myšlení. V rámci abstrakce se pak rozvíjí ještě dva způsoby uvažování, které jsou označovány jako „hypoteticko-deduktivní“ a „induktivní“ uvažování. U žáků 2. stupně běžné základní školy se deduktivní myšlení projevuje zejména schopností aplikace různých pravidel a pouček (např. v již zmíněné hodině matematiky), zatímco induktivní myšlení se

projevuje tím, že dospívající je schopný různé poznatky generalizovat a dokáže pro ně vytvořit nadřazený pojem (dát je do téže kategorie a tu pojmenovat). (Vágnerová, 2012, s. 379-380) Kromě toho je daleko lépe schopen různé jevy ve světě interpretovat a docházet k logickým závěrům. To dále souvisí např. s pojmem „pružnost myšlení“. (Vágnerová, 2012, s. 382)

Během dospívání dochází k dalšímu zajímavému jevu, kdy u jedinců dochází k tzv. „diferenciaci kognitivních schopností“. Znamená to, že někteří jedinci mají rozvinutější schopnost analytickou, zatímco u jiných je převažující schopnost praktické a sociální inteligence. Dospívající s rozvinutým analytickým myšlením jsou velice úspěšní během školních let, kde je toto myšlení žádoucí. Neznamená to však stoprocentní úspěch v budoucím životě, jestliže jedinec nemá i dostatečnou dávku sociální inteligence. Osoby s vyšší sociální a praktickou inteligencí sice nebývají vždy logicky a systematicky zaměřeni, nicméně mají vysokou dávku empatie, jsou v kolektivu oblíbení a dokážou snadněji řešit běžné životní situace, které mnohdy logiku dokonce postrádají. (Vágnerová, 2012, s. 379-382)

Další způsob uvažování, který se v pubescenci rozvíjí, je tzv. „metakognice“. Jedná se o „porozumění vlastním poznávacím procesům a schopnost je ovlivňovat, řídit. Uvědomění si vlastních myšlenkových procesů, poznávacích procesů, způsobů poznávání samotnými žáky.“ (Kolář, 2012, s. 211) Tento pojem souvisí se seberegulací, kdy jedinec uvažuje sám o sobě, o svých kompetencích a podává obraz o vlastních dovednostech a schopnostech. Problém však může nastat tehdy, pokud se žák podhodnocuje a nevidí své schopnosti reálně. V těchto případech se objevuje strach z neúspěchu a nízké sebevědomí. (Vágnerová, 2012, s. 383)

Budeme-li se bavit o způsobu zpracovávání informací, jednoznačně je zde patrné, že dospívající jedinci jsou schopni pojmout a zpracovat daleko větší množství informací oproti dřívějšímu. Taktéž rychlost zpracovávání informací se zvyšuje (za což lze vděčit zlepšeným paměťovým funkcím, kdy se nejen zvyšuje paměťová kapacita, ale taktéž dochází k rychlejšímu vybavování informací). Pozornost je snadnější udržet, ale zároveň i přesouvat a rozdělovat. Naopak ruchy a různé rušivé vlivy je nyní jedinec schopný více eliminovat.

Taktéž vytrvalost je nyní vyšší, což do veliké míry souvisí s již zmíněnými pojmy seberegulace a metakognice. (Vágnerová, 2012, s. 384-386)

4.3 ZMĚNY EMOCIONALITY V DOSPÍVÁNÍ

Období dospívání jedince je neoddělitelně propojeno se změnou hormonální hladiny, hormonální nerovnováhou a fyziologickou proměnou organismu. Tyto změny velice přímo ovlivňují změny v emočním prožívání. Takovýto jedinec je velice citlivý až přecitlivělý a nemusí reagovat adekvátně na jinak běžné podněty. Dalšími typickými projevy hormonální proměny je zmatek v emocích, emocionální labilita a zvýšená dráždivost. (Vágnerová, 2012, s. 309)

Taxová (1987, s. 177) k tomuto dodává, že: *„podráždění převládá nad útlumem, což se v chování projevuje jako nedostatek sebeovládání a sebekontroly. Emocionální vzrušivost je značná [...]. Citové reakce probíhají prudce, často mají ráz vyhraněných, intenzivně prožívaných, většinou však krátkodobých afektů. Projevují se například živelnou radostí, jásosem, nadšením nebo opět vztekem, zlostí, sklonem k projevům hrubosti, strachem nebo pláčem. Vztah k vyvolávajícím podmětům bývá ambivalentní, často až paradoxní.“* Ona ambivalence se projevuje tím způsobem, že táž událost či týž podnět vyvolá u dospívajícího jedince jednou např. pláč a vztek, jindy intenzivní radost. Ani intenzita projevu nemusí být vždy stejná. Tatáž událost může jednou vyvolat prudké emoce, jindy mohou být projevy mírnější až neutrální. Dále je pak typické i to, že na slabé podněty jedinci reagují bouřlivě, zatímco na ty silné takřka vůbec či je ironizují a zlehčují. (Taxová, 1987, s. 177)

Dospívající o svých emocích velmi přemýšlí a snaží se je pochopit. Trpí značnou proměnlivostí nálad, ale příčinu svých pocitů nejsou schopni racionálně uchopit či analyzovat. Ulpívají ve svých myšlenkách a své pocity analyzují mnohočetně. Dále se zde projevuje tzv. „emoční egocentrismus“, kdy jsou pubescenti přesvědčeni o tom, že jejich pocity jsou jedinečné a nikdo jiný věci neprožívá tak intenzivně jako oni. K tomu se ještě přidává výrazná introverze, kdy jedinci odmítají ukazovat své emoce vnějšímu světu. (Vágnerová, 2012, s. 309-391)

Vztah pubescenta a jeho rodičů nebývá v období dospívání jednoduchý. Velice záleží na tom, jaký vztah k sobě měli ještě před nástupem puberty. Velice ovlivňující může být i to, zda bylo dítě počato plánovaně či náhodně, protože i tento fakt významně ovlivňuje

následný postoj rodičů ke svému potomkovi. Dalším faktem je, že nastávající puberta dítěte v rodině může vyvolat problémy a konflikty. Pro rodiče může být velmi náročné, že jejich děti se náhle ponořují do sebe, přestávají se svěřovat, vyhledávat jejich přítomnost a často chtějí být sami. Velmi typický bývá pocit, že rodiče jedinci nerozumějí a jsou proti němu. Podle Taxové je řešením těchto napjatých vztahů zejména trpělivost ze strany rodičů a také jejich ochota zajistit svému dítěti bezpečný domov – a to nejen zajištěním samostatného pokoje, ale hlavně zajištěním emocionálního bezpečí. (Taxová, 1987, s. 185-186)

Vágnerová pak ještě hlouběji rozebírá vztah otce a matky k dceři či synovi. Podotýká že: „*v období dospívání může být tento vztah ohrožen vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeby dívky zdůraznit své vlastní kvality v oblasti ženské role a z potřeby matky tuto tendenci potlačit. [...] Vztah matky k dospívajícímu synovi bývá tolerantnější a méně kritický, syn snáze dosáhne větší svobody. Matky na syny kladou menší požadavky než na dcery, zejména pokud jde o domácí práce. Pro chlapce je matka modelem ženské role [...]. Vztah otce a syna bývá charakteristický důrazem na mužskou identitu, na sdílení společné příslušnosti k mužskému společenství s jeho typickými vztahy a loajalitou. [...] Vztah otce a dcery obvykle nebývá příliš dramatický, v této době mívají otcové k dcerám větší odstup. Pro otce je obtížnější zacházet s dcerou než se synem, její dospívání je může uvést do rozpaků, nevědí, jak by s ní měli nyní jednat, když už není dítě.*“ (Vágnerová, 2012, s. 404-406)

Vztah pubescenta-žáka a jeho učitele je poněkud jiný než pubescenta a rodiče, protože se odehrává v institucionalizovaném prostředí a role obou jsou daleko striktněji vymezeny. Na prvním stupni základní školy bývá vztah mezi učitelem žákem převážně kladný (žák má svou paní učitelku rád, paní učitelka má vždy pravdu), na druhém stupni se však tyto vztahy promění. Žáci mají nyní možnost srovnávat jednotlivé učitele mezi sebou a kriticky je hodnotí. Do toho se přidává zcela typické narušování kázně, vzájemné střety a negativní emoce, které zpětně ovlivňují i učitelův vztah k příslušným žákům. Neexistuje zde však pouze vazba mezi učitelem a žákem, nýbrž do jejich vztahu zasahuje i kolektiv příslušné třídy. Učitelova autorita do veliké míry závisí na jeho osobnosti, pedagogicko-didaktických schopnostech a zkušenostech. (Taxová, 1987, s. 189-191)

Pro dospívajícího jedince je velice důležitý vztah mezi vrstevníky. Dominujícím se začíná stávat vztah mezi přáteli téhož pohlaví. Jedinci vytvářejí dvojice, trojice i vícečlenné

skupinky. Jedná-li se o skupiny o více členech, mohou být uskupeny spontánně či za dopomoci nějaké organizace/instituce. V tomto období vzrůstá množství času, který vrstevníci tráví spolu. Příznačné je společné posuzování jiných vrstevníků (tzv. „sociální hodnocení“), které bývá mnohdy velmi kruté a nekompromisní. Velice složitou situaci zažívají neoblíbení jedinci, kteří jsou ostatními vrstevníky opomíjeni či odstrkovaní. Tito jedinci mívají v konečném důsledku problémy s utvářením emoční stability, některých charakterových vlastností a navozováním jiných sociálních kontaktů. Nepříjemné zážitky s vrstevníky pak mohou zapříčinit uzavření se do sebe, neochotu spolupracovat s třídním kolektivem a nedůvěru. Pedagog by se v tomto případě měl snažit vytvářet takové výukové situace, v nichž bude jedinec nucen ke kooperaci mezi vrstevníky, ale zároveň musí být promyšlené tak, aby jedinec ve skupině zažil úspěch a jeho pozice v třídním kolektivu tak vzrostla. (Taxová, 1987, s. 196-197)

Velmi častou obrannou reakcí bývá v pubertálním období únik do fantasií, únik do četby, filmu, počítačové hry apod. Únikem do fantazie se jedinec odvrací od nepříjemné reality a dovoluje si tak zažít/řešit situace, které ve skutečnosti nejsou možné (či jich pouze není schopen dosáhnout). Až ke konci adolescence dochází k uklidnění emočního prožívání, vystřízlivějí a vytváří se půda pro růst tzv. „emočních kompetencí“. (Vágnerová, 2012, s. 393)

4.4 VOLNÍ VLASTNOSTI V DOSPÍVÁNÍ

Hartl (2004, s. 293) ve svém Stručném psychologickém slovníku charakterizuje volní jednání jako: *„řízené a vědomé uskutečňování cesty k dosažení motivačního cíle, charakteristické možnosti volby; [kdy] obvykle jde o vznik pohnutky a situace volby, dále o nejistotu a případně konflikt motivací, o závazné rozhodnutí a konečně vlastní provedení záměru.“*

Autoregulace je zase: *„schopnost člověka řídit své jednání; vědomé úsilí o dosažení stanoveného cíle; též přijetí společenských norem, které se pak stanou součástí autoregulačního systému jedince.“* (Hartl, 2004, s. 28)

Oba dva pojmy jsou společně vzájemně propojeny. V období dospívání mnohdy hormonální nerovnováha negativně ovlivňuje schopnost autoregulace jedince (jinak též sebeovládání/volní kontrolu). V náročných životních situacích, jak již bylo popsáno na předešlých stranách, může jedinec zareagovat neadekvátně vzhledem k situaci, impulzivně

a ostře. Až v pozdní fázi adolescence dochází k tzv. „stabilizaci volní autoregulace“, kdy se adolescenti dokážou snáze ovládat v emočně vypjatých situacích a dokážou si i odepřít různé potřeby, jsou-li dostatečně motivováni jiným dlouhodobým cílem. Hovoříme-li o vůli ve školním prostředí, oceňujeme takové vlastnosti jako jsou houževnatost, zodpovědnost, cílevědomost a svědomitost.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem tohoto výzkumu bylo zmapování problematiky úspěšnosti a neúspěšnosti žáků druhého stupně běžné základní školy z hlediska motivace žáků, testové úzkosti a tendence prožívání strachu. Z výzkumných cílů nám vyplynuly následující výzkumné otázky:

- V₁: Jaká je výkonová motivace žáků 2. stupně ZŠ?
- V₂: Jaké jsou tendence k prožívání aktivního/pasivního strachu u žáků 2. stupně ZŠ?
- V₃: Jak vysoká je testová úzkost u žáků 2. stupně ZŠ?
- V₄: Existuje vazba mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem u žáků 2. stupně ZŠ?
- V₅: Existuje vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí u žáků 2. stupně ZŠ?
- V₆: Existuje vazba mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu u žáků 2. stupně ZŠ?

5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.2.1 NÁSTROJE

Jedná se o kvalitativní výzkum, který byl zrealizován prostřednictvím tří následujících strukturovaných dotazníků:

Školní výkonová motivace: dotazník pro žáky (Hrabal a Pavelková, 2011)

Tento dotazník měří výkonovou motivaci u žáků i celých tříd na základní i střední škole. V rámci výkonové motivace tento nástroj sleduje dvě hlavní potřeby – tj. potřebu úspěšného výkonu (PÚV) a potřebu vyhnout se neúspěchu (PVN). To, která potřeba je u žáka převažující, pak dále významně ovlivňuje jeho postoj a jednání ve výkonových situacích. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 5)

Dotazník se skládá z 12 otázek, přičemž položky 1-6 měří hrubý skór PÚV, zatímco zbytek otázek (7-12) měří hrubý skór PVN. Díky tabulce norem (jež je součástí dotazníku) lze převést hrubé skóry na skóry standardní. Každý zkoumaný subjekt pak získá kombinaci dvou čísel (odpovídající oběma potřebám), která odpovídá již předem dané typologii (typ 1 = vysoká PÚV a zároveň nízká PVN; typ 2 = nízká PÚV a současně nízká PVN;

typ 3 = vysoká PÚV současně vysoká PVN; typ 4 = nízká PÚV a současně nízká PVN; typ 5 = nevyhraněný). (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 11-13) Každý z těchto typů má svá určitá specifika:

Typ 1: Jedná se o žáky, kteří mají potřebu úspěšného výkonu vysokou, ale zároveň potřebu vyhnout se neúspěchu nízkou. To v praxi znamená, že žáci jsou dobře vnitřně motivováni, pohání je pocit úspěchu, jsou pracovití a nemají problém s výdrží. Zároveň postrádají strach z neúspěchu, takže nepodléhají zbytečným úzkostem, strachům apod. Jsou soutěživí a mají tendenci si vybírat úlohy střední obtížnosti. Příliš lehkou úlohu si sami od sebe nevyberou, jelikož jim to neumožní pocítit dostatečný úspěch. Svůj úspěch připisují svému snažení a vynaloženému úsilí, zatímco neúspěch si vysvětlují nedostatečnou prací – toto je známka zdravého sebepojetí. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 11)

Typ 2: Žáci tohoto typu mají nízkou potřebu úspěšného výkonu, ale zároveň podléhají silnému strachu z neúspěchu. Tento strach způsobuje, že žáci mají tendenci k vyhýbání se výkonovým situacím (časté absence ve škole, snaha podvádět při testu). Zároveň však mívají velmi silně zkreslenou aspirační úroveň. Mají-li na výběr, vybírají si úlohy buď extrémně lehké (protože v nich nemohou zažít neúspěch) či extrémně obtížné (jelikož neúspěch v tomto případě není ostuda). Strach z neúspěchu může způsobit i to, že žák je extrémně pilný, problémem však je, že strach snižuje jeho soustředění, paměť a zhoršuje schopnost správného úsudku. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12)

Typ 3: Žáci s tímto typem mají obě tendence (jak potřebu úspěchu, tak obavu z neúspěchu) velmi vysoké. Ve své podstatě jsou žáci poměrně dobře motivováni potřebou úspěchu a umí se pro úkol nadchnout, na druhou stranu jsou brzděni strachem, že v úloze selžou. Jejich aspirační úroveň je neadekvátní. Buď si vybírají úlohy extrémně těžké (neúspěch si omlouvají tím, že tak těžký úkol by nesplnil nikdo), anebo extrémně lehké (aby nemuseli zažívat neúspěch). Jejich úzkostné prožívání způsobuje, že mají tendence k vyhýbání se výkonovým situacím (např. záškoláctví). (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12)

Typ 4: Tento typ je charakteristický nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu. V praxi to znamená, že žák není dobře motivován úspěchem (úspěch není jeho cíl a nezajímá ho), který by souvisel se školním prostředím.

Školní neúspěch žáků může být v tomto případě relativní, jelikož není dobře využít jejich potenciál. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 13)

Typ 5: Tento typ pojmenovali autoři dotazníku (Hrabal, Pavelková 2011, s. 13) jako „nevyhraněný“. Znamená to, že obě tendence (PVN a PÚV) jsou průměrné a nikterak se extrémně nevychyľují. V praxi je dobré s těmito žáky pracovat tak, aby se jejich potřeba úspěšného výkonu nesnižovala (event. zvyšovala) a aby se neprohlubovala jejich případná úzkost.

Dotazník umožňuje zkoumání výkonové motivace nejen u žáků, ale i u celých tříd se všemi svými žáky. Převedením hrubých skóre třídy na standardní skóre (prostřednictvím normové tabulky, jež je součástí dotazníkového nástroje) zjistíme kombinaci dvou čísel (PÚV a PVN), která odpovídá již předem dané typologii („Typ A) *silně výkonově orientovaná třída*“; „Typ B) *úzkostná třída*“; „Typ C) *Třída s oběma silnými tendencemi*“; „Typ D) *Třída s oběma nízkými tendencemi*“). (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 14-15) Tato typologie také do značné míry vypovídá o podobě třídního klimatu.

Typ A) Tato třída je typická pro svou vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu (hodnoty 5 (4) a 1 (2)). Celkově se jedná o třídu, která je vysoce orientovaná na výkon. Žáci jsou dobře motivováni, pilní, v hodinách aktivní a relativně soutěživí. Vyučující se v této třídě nemusí bát do výuky zařadit soutěže, neznamená to však, že by měl opomíjet rozvoj kooperativních kompetencí žáků. Úroveň zvolených aktivit by měla být přiměřená, příliš těžké úkoly žáky demotivují, avšak příliš snadné jim zase nedovolí zažít dostatečný úspěch. Obecně by se dalo říci, že práce s takovouto třídou je pro vyučujícího příjemná. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 14)

Typ B) Autoři dotazníku (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 14) pojmenovávají třídu s těmito hodnotami jako „úzkostnou“, kdy potřeba úspěšného výkonu je značně snižena, zatímco potřeba vyhnutí se neúspěchu je zvýšená (hodnoty 1 (2) a 5 (4)). Žáci v této třídě nejsou motivováni pocitem úspěchu, nýbrž strachem z neúspěchu. V praxi se to dle autorů dotazníku (Hrabal a Pavelková 2011, s. 14) projevuje tím, že v této třídě zcela převládá žákovská pasivita a nechuť k jakýmkoliv aktivitám, které mají např. soutěžní charakter. Žáci (a pravděpodobně v důsledku klimatu třídy i učitelé) budou preferovat frontální výuku.

Typ C) Jedná se o třídu, v níž jsou obě tendence (PÚV a PVN) velmi silné (hodnoty 5 (4) a 5 (4)). Znamená to, že tato třída je velmi dobře motivovaná úspěchem a dokáže se nadchnout pro různé aktivity, ty však následně ze strachu z neúspěchu blokuje a sabotuje. Zpravidla nastává v takových případech ve třídě chaos. Důležité je pracovat na tom, aby se úzkost a strach z neúspěchu u této třídy snížila. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 15)

Typ D) Zde se jedná o třídu, která má obě tendence (PÚV a PVN) velmi nízké (hodnoty 1 (2) a 1 (2)). Jde o velmi komplikovaný jev, jelikož třída není motivována úspěchem a k výkonovým situacím je zcela vlažná. Učitel může zkusit žáky motivovat skrze dráždění sociální a poznávací potřeby, nemusí to však být zcela úspěšné. Další možné způsoby práce s takovou třídou je např. poskytovat adekvátní obtížnost učebních úloh, dát žákovi možnost začít úspěch a podávat jasnou a srozumitelnou zpětnou vazbu. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 15)

Škála pro měření behaviorálního inhibičního a behaviorálního aktivačního systému (BIS/BAS) (Carver a White, 1994)

Autory dotazníku jsou pánové C. S. Carven a T. L. White (1994), kteří při jeho sestavování vycházeli z teorie britského psychologa J. A. Graye (1970) o behaviorálních systémech. Tyto systémy byly označeny zkratkou BIS (*behavior inhibition system*) a zkratkou BAS (*behavior activation system*).

Aktivace BIS u citlivých jedinců způsobuje nepříjemné pocity jako např. pocit tísně či pocit strachu. Tito lidé vše pociťují negativně, jsou citliví na trest a mají tendenci činnosti předčasně ukončovat (vzdávat se cíle). Oproti tomu aktivace BAS se vyznačuje citlivostí na odměnu a typické je zde chování, které přibližuje jedince k dosahování svých cílů. Toto chování pak vede k odměně a odměna k ještě vyšší motivaci a snaze být úspěšný. (Gray In Carver a White, 1994, s. 319-322)

Ke zhodnocení obou systémů jsme použili českou verzi škály BIS/BAS od autorů C. S. Carvena a T. L. Whitea (1994), ta v sobě zahrnuje celkem 20 položek. Otázky 1, 6, 10, 13, 15, 18 a 20 odpovídají aktivaci BIS. Aktivace BAS je pak ještě vnitřně rozčleněná na subškály BAS-U (úsilí; otázky 2, 7, 9, 17), BAS-VZ (vyhledávání zábavy; otázky 4, 8, 12, 16) a BAS-O (reakce na odměnu; otázky 3, 5, 11, 14, 19). Na veškeré položky v dotazníkovém nástroji

žáci odpovídali na čtyřstupňové škále (není pravda (1), spíše ne (2), spíše ano (3) a úplně souhlasím (4)).

Škála testové úzkosti (Test anxiety inventory – TAI) (Spielberger, 1980)

Úzkost (neboli anxiozita) je psychická vlastnost, při níž jedinec vnímá obavy, pocity tísně či nejistotu. Může se vyskytnout jak u dospělých, tak i u dětí, mívá dlouhodobější charakter a v těžších případech se může u jedince rozvinout až úzkostná neuróza či jiné poruchy psychiky. (Průcha a Veteška, 2014, s. 143)

Velice zajímavá a ve školách všudypřítomná je tzv. „testová úzkost“. Pro účely našeho výzkumu této úzkosti byla použita česká verze dotazníku TAI (Spielberger, 1980). Ten obsahuje celkem 20 položek, kdy žáci odpovídali na čtyřstupňové škále (téměř nikdy (1), někdy (2), často (3), téměř stále (4)). Součástí dotazníku jsou dvě subškály, první se značí TAI-W a měří míru strachu/obavy (*worry*) (otázky: 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20), tento strach se pak projevuje např. ve formě vtíravých myšlenek, v nichž má jedinec strach o výsledek testu, porovnává se s ostatními, obává se trestu apod., dalším projevem je pak naopak odklon pozornosti od vlastní písemné práce. Druhou škálou je tzv. TAI-E (*emotionality*) (otázky: 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18), která měří emoční tíseň a projevuje se fyziologickými/psychosomatickými příznaky, např. nevolností až zvracením, zrychlenou srdeční činností, vyšší dechovou frekvencí, svalovou tenzí, emocemi žaludku apod. (Deffenbacher, Liebert & Morris In Kubíková, Lukavská a kol., 2019 s. 168)

I přesto, že TAI škála (Spielberger, 1980) byla původně sestavena jako nástroj pro měření testové úzkosti na středních a vysokých školách v anglicky mluvících zemích, ukázalo se, že je velmi funkční i pro děti nižšího věku (12-15 let) v prostředí českých škol. (Kubíková, Lukavská a kol., 2019, s. 167)

5.2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 225 žáků (112 dívek, 113 chlapců) ze dvou různých základních škol v Jihočeském kraji v rozsahu 6.-9. tříd základní školy (což odpovídá věkovému rozmezí 11-16 let).

Tabulka 3 - Deskriptivní statistika výzkumného vzorku

	Pohlaví	Věk
Valid	225	225
Missing	0	0
Mode	2.000	12.000
Mean	1.502	13.098
Std. Deviation	0.501	1.224
Minimum	1.000	11.000
Maximum	2.000	16.000

Tabulka 4 - Deskriptivní statistika (frekvence pohlaví)

Pohlaví	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Chlapci	112	49.778	49.778	49.778
Dívky	113	50.222	50.222	100.000
Missing	0	0.000		
Total	225	100.000		

Tabulka 5 - Deskriptivní statistika (frekvence škol)

Škola	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	84	37.333	37.333	37.333
2	141	62.667	62.667	100.000
Missing	0	0.000		
Total	225	100.000		

Kategorie věku byla zkoumána výhradně jako kontrolní vstupní proměnná. Respondenti se ve výběrovém souboru pohybují v průměrném věku 13 let. Výběrový soubor je tedy z hlediska věku homogenní.

5.2.3 ZPŮSOB SBĚRU DAT

Sběr dat byl uskutečněn v měsících říjen až listopad 2021. Díky epidemii onemocnění Covid-19 jsme se rozhodli, že dotazníky přetransformujeme do podoby on-line formuláře a dáme je žákům k vyplnění on-line. Vedení obou škol byly zaslány internetové odkazy na příslušné formuláře, ti je dále předali svým vyučujícím. Žáci pak tyto odkazy obdrželi např.

v hodinách informatiky, kde příslušné dotazníky vyplnili. Nepřítomní žáci on-line formuláře vyplňovali z domova.

5.2.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Dotazník Školní výkonová motivace (Hrabal a Pavelková, 2011) byl zpracováván tzv. metodou „tužka-papír“. Škály BIS/BAS (Carver a White, 1994) a TAI (Spielberger, 1980) byly vyhodnocovány prostřednictvím počítačového statistického programu Jasp.

Vstupnými proměnnými, které byly sledovány v našem výzkumném šetření, byly: věk, pohlaví, typ školy a třída. Data byla vyhodnocována z hlediska pohlaví, ostatní kritéria sloužila výhradně ke kontrole výběrového souboru.

5.3 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Jak již bylo řečeno, do dotazníkového šetření se zapojily celkem dvě základní školy z Jihočeského kraje. V této kapitole se podíváme na získaná data z oblasti motivace žáků, testové úzkosti a prožívaného strachu v obou příslušných školách.

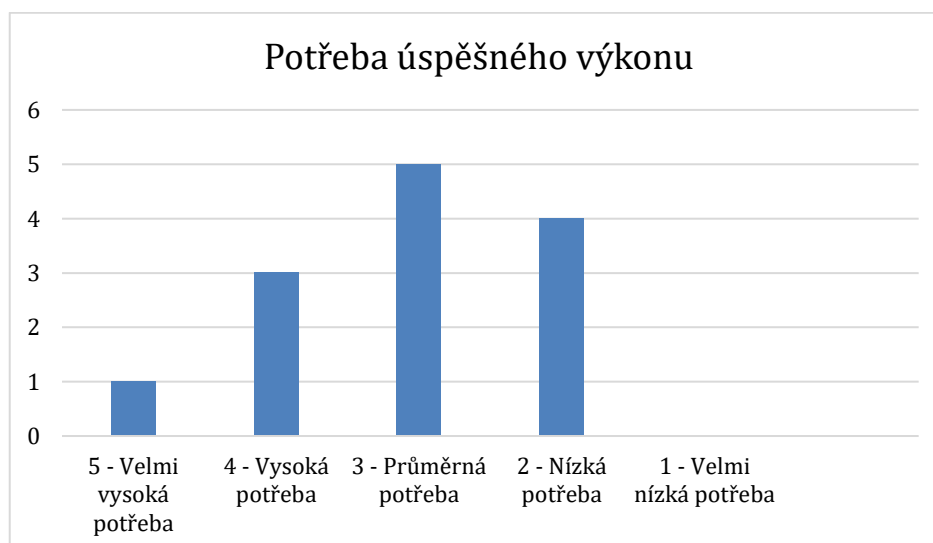
5.3.1 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE

Zde se podíváme na získaná data, která se týkají potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu u jednotlivých žáků napříč oběma základními školami.

5.3.1.1 Šestý ročník

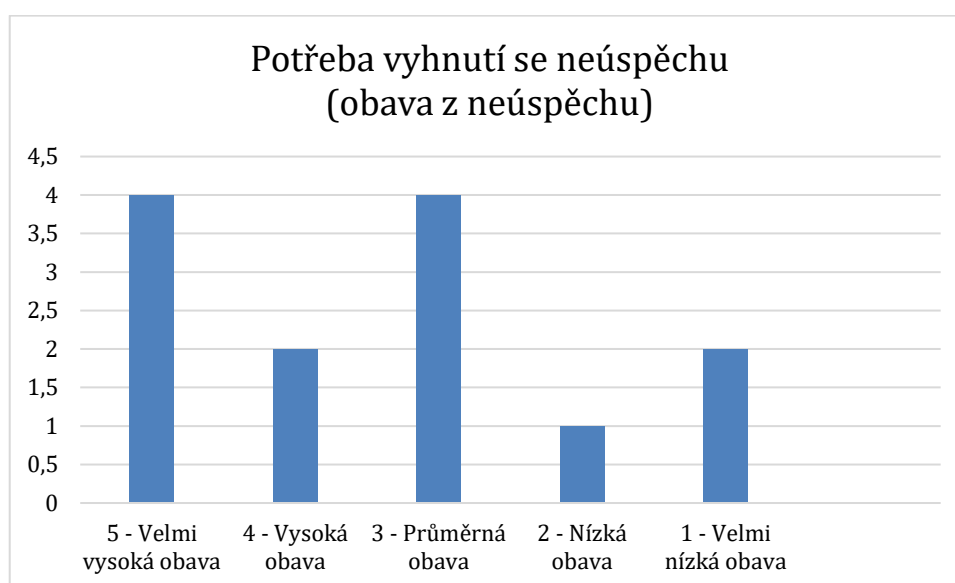
Základní škola č. 1

Graf 2 - Potřeba úspěšného výkonu v 6. třídě (základní škola č. 1)



Výsledky výzkumu jsou následující: ve třídě je 1 žák s velmi vysokou potřebou úspěšného výkonu, 3 žáci s vysokou potřebou, 5 žáků s průměrnou potřebou, 4 žáci s nízkou potřebou a žádný žák s velmi nízkou potřebou úspěšného výkonu. Z grafu lze odečíst, že průměrná potřeba úspěšného výkonu svým počtem převládá. Tento trend bude patrný i v dalších třídách.

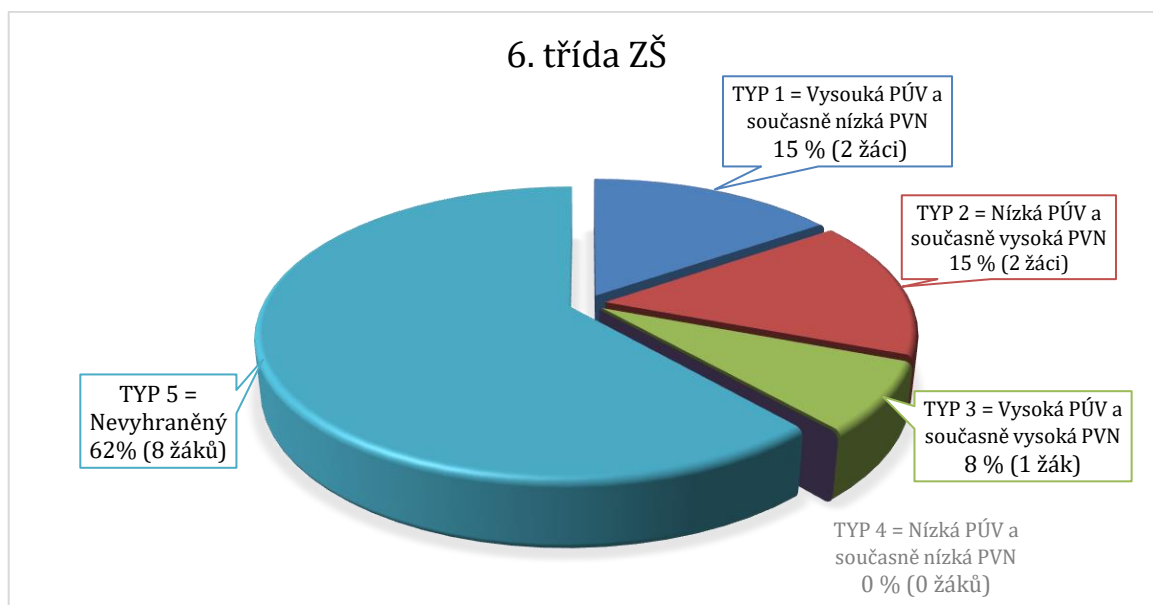
Graf 3 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 6. třídě (základní škola č. 1)



Co se týče potřeby vyhnoutí se neúspěchu v příslušní třídě, jsou výsledky šetření následující: velmi vysokou obavu z neúspěchu mají 4 žáci, o něco nižší obavu mají 2 žáci, 4 žáci mají průměrnou obavu z neúspěchu, nízkou obavu má 1 žák a velmi nízkou obavu z neúspěchu mají 2 žáci. Opět si lze všimnout, že průměrná obava je dominující, k tomu se zde však přičítá i velmi vysoká obava z neúspěchu.

Na základě těchto údajů se dále žáci rozdělují podle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb. Konkrétní rozčlenění žáků naznačuje následující graf.

Graf 4 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (6. třída, základní škola č. 1)



Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (graf 4) naznačuje, že největší množství žáků spadá do kategorie nevyhraněných (typ 5; 62 %; 8 žáků). 15 % žáků spadá do kategorie vysoké potřeby úspěšného výkonu a současně nízké potřeby vyhnutí se neúspěchu (typ 1; 2 žáci). Totéž procentuální množství (15 %) představuje typ 2 se svou nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu (2 žáci). 8 % (1 žák) značí vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu (typ 3) a zástupci typu č. 4 se v této třídě nevyskytují.

Po zprůměrování hrubých skóre všech žáků v kategoriích PÚV a PVN, dostaneme standardní skór, který nám odhalí typologii celé zkoumané třídy. V tomto případě standardní skór odpovídá hodnotám 4 a 4, což znamená, že v této třídě jsou obě tendence (tedy PÚV a PVN) poměrně silné.

Šestý ročník školy č. 1 odpovídá dle typologie školních tříd typu C. Tato třída je velmi dobře motivovaná úspěchem a dokáže se nadchnout pro různé aktivity, ty však následně ze strachu z neúspěchu blokuje a sabotuje. Zpravidla nastává v takových případech ve třídě chaos. Důležité je pracovat na tom, aby se úzkost a strach z neúspěchu u této třídy snížila. (Hrabal, Pavelková 2011, s. 15)

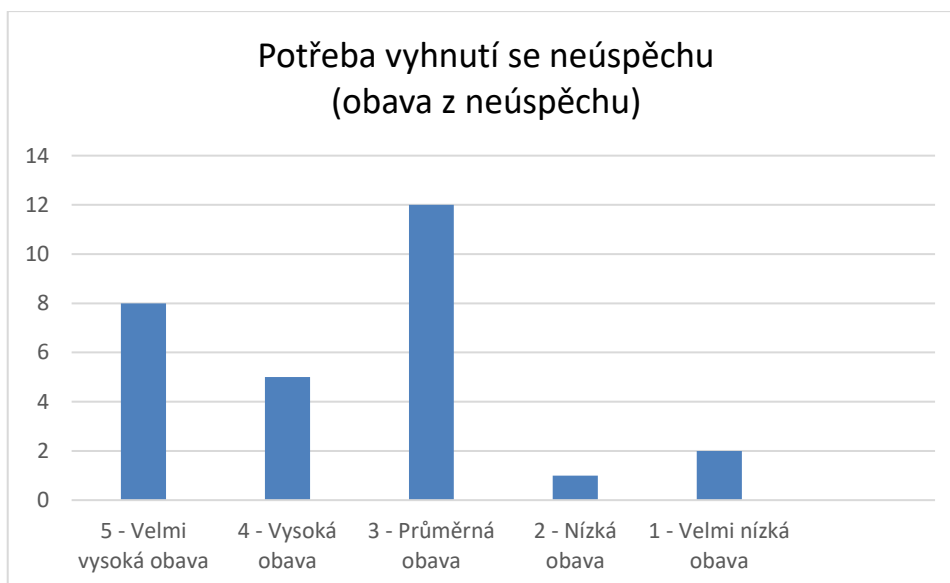
Základní škola č. 2

Graf 5 - Potřeba úspěšného výkonu v 6. třídě (základní škola č. 2)



Podíváme-li se na graf 5., tak zjistíme, že potřebu úspěšného výkonu mají 2 žáci velmi vysokou, 1 žák vysokou, 4 žáci průměrnou, 16 žáků nízkou a 5 žáků velmi nízkou.

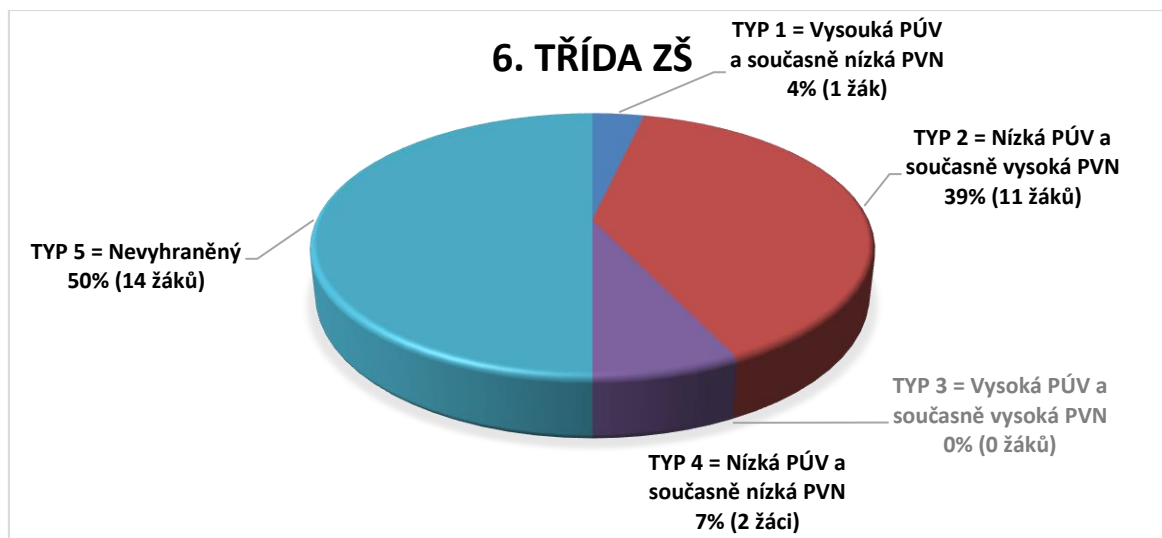
Graf 6 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 6. třídě (základní škola č. 2)



Co se týče obavy z neúspěchu (graf 6), výsledky jsou následující: 8 žáků trpí velmi vysokou obavou z neúspěchu, 5 žáků má pouze vysokou obavu, 12 žáků průměrnou, 1 žák nízkou a 2 žáci velmi nízkou obavou z neúspěchu. Lze si povšimnout, že podobně, jak tomu bylo u školy č. 1, tak i zde dominuje průměrná obava z neúspěchu.

Na základě těchto údajů se dále žáci rozdělují podle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb. Ten je znázorněn na následujícím grafu (graf 7).

Graf 7 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (6. třída, základní škola č. 2)



Z grafu je na první pohled patrné, že nejpočetnější skupina žáků spadá do typu č. 5 (nevyhraněný; 50 %; 14 žáků). Druhá nejpočetnější skupina spadá do typu č. 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a zároveň vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu; 39 %; 11 žáků). Poté následuje typ č. 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu; 7 %; 2 žáci) a typ č. 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu; 4 %) do něhož spadá pouze jeden žák. Do typu č. 3 nezapadá žádný žák z této třídy.

Zprůměrováním hrubých skóre jednotlivých žáků v kategoriích PÚV a PVN získáváme standardní skóre s hodnotami 1 a 5. Šestý ročník školy č. 2 tedy odpovídá dle typologie školních tříd typu B. Autoři dotazníku (Hrabal, Pavelková 2011, s. 14) pojmenovávají třídu s těmito hodnotami jako „úzkostnou“, kdy potřeba úspěšného výkonu je značně snižena, zatímco potřeba vyhnoutí se neúspěchu je zvýšená. Žáci v této třídě nejsou motivováni pocitem úspěchu, nýbrž strachem z neúspěchu. V praxi se to dle autorů dotazníku (Hrabal, Pavelková 2011, s. 14) projevuje tím, že v této třídě zcela převládá žákovská pasivita a nechuť k jakýmkoliv aktivitám, které mají např. soutěžní charakter. Žáci (a pravděpodobně v důsledku klimatu třídy i učitelé) budou preferovat frontální výuku.

Porovnáme-li obě tyto třídy, lze zde nalézt jeden společný činitel – a tím je poměrně vysoký strach z neúspěchu. Vzhledem k tomu, že se jedná o šesté ročníky základních škol, mohlo

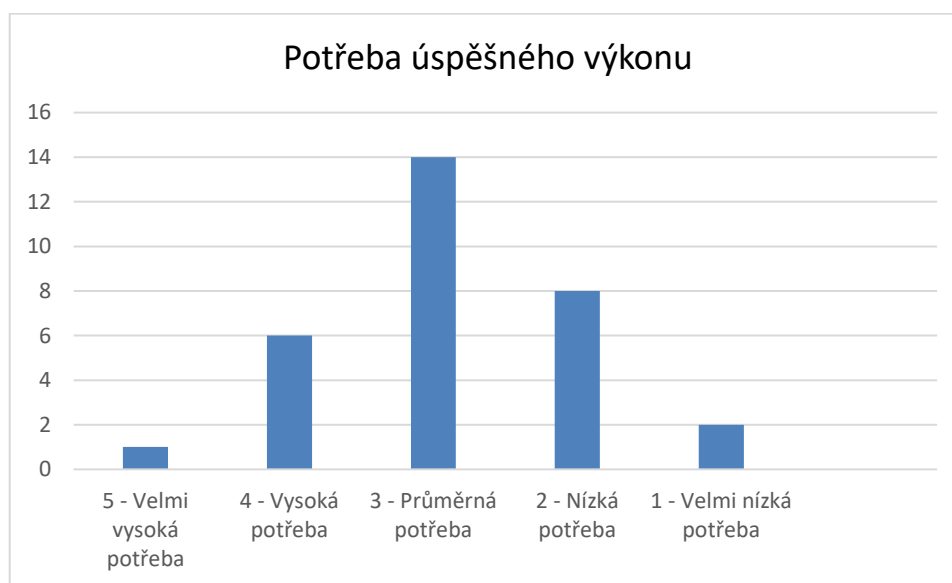
by to být způsobeno přechodem z nižšího stupně základní školy na vyšší. To vše může být však ještě posíleno vlivem covidové pandemie, protiepidemickými opatřeními, izolací a ztrátou běžných denních návyků, které se v době sběru dat opět teprve obnovovaly. Důležité je v obou případech snížit strach z neúspěchu (např. tím, že bude vyučující dbát na pozitivní klima třídy, bude vhodně pracovat s chybou, mít jasně nastavená pravidla a kritéria hodnocení apod.), ale zároveň je také důležité nebrat výsledky třídy pouze jako celek a dělat všeobecná opatření. Je důležité se zaměřit jednotlivě na žáky, kteří celkovému stavu třídy neodpovídají, protože jejich potřeby budou jiné.

5.3.1.2 Sedmý ročník

Základní škola č. 1

Nyní se podíváme na potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu v 7. třídě základní školy.

Graf 8 - Potřeba vyhnout se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 1)



Z grafu 8 lze vyčíst, že nejvíce žáků (celkem 14) ze sedmého ročníku spadá do průměrné potřeby vyhnout se neúspěchu (kategorie 3). Druhou nejpočetnější kategorií je kategorie číslo 2, v níž jsou žáci (celkem 8) s nízkou potřebou úspěšného výkonu. Vysokou potřebu úspěšného výkonu (kategorie 4) má 6 žáků, velmi nízkou potřebu mají 2 žáci, a naopak velmi vysoká potřeba (kategorie 5) úspěšného výkonu se objevuje pouze u jediného žáka. Opět je zde možné sledovat týž trend, kdy kategorie průměrné potřeby úspěšného výkonu je nejpočetnější.

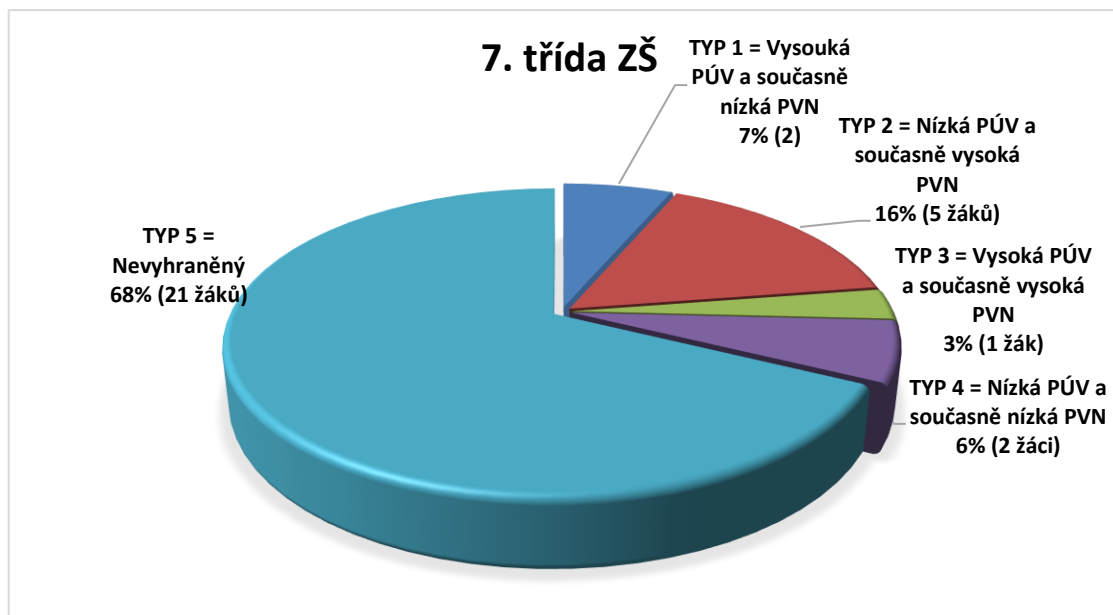
Podíváme-li se naopak na potřebu vyhnoutí se neúspěchu v této třídě (graf 9), zjistíme, že nepočetnější skupina žáků (celkem 18) spadá do kategorie číslo 3 – tedy kategorie s průměrnou obavou z neúspěchu. 5 žáků uvedlo, že mají vysokou obavu z neúspěchu (kategorie 4), 4 žáci mají obavu naopak nízkou. U třech žáků sedmé třídy je potřeba vyhnoutí se neúspěchu velmi vysoká, oproti tomu má velmi nízkou obavu z neúspěchu pouze jeden žák.

Graf 9 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 1)



Na základě těchto údajů se dále žáci rozdělují podle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb. Konkrétní rozčlenění žáků naznačuje následující graf.

Graf 10 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (7. třída, základní škola č. 1)



Podobně jako u předchozího grafu typologie žáků z hlediska výkonových potřeb, tak i zde nejvyšší procento zastupuje typ č. 5 – tedy typ nevyhraněný (68 %; 21 žáků). Druhou nejpočetnější skupinou je typ, v němž mají žáci nízkou potřebu úspěšného výkonu, ale současně vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu (typ 2; 16 %; 5 žáků). 2 žáci odpovídají typu č. 4 – tedy typu, v němž je poměrně nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu (6 %). Tentýž počet žáků (2 žáci) náleží do typu č. 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň nízká potřeba vyhnout se neúspěchu; 7 %). 1 žák náleží do typu číslo 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu; 3 %).

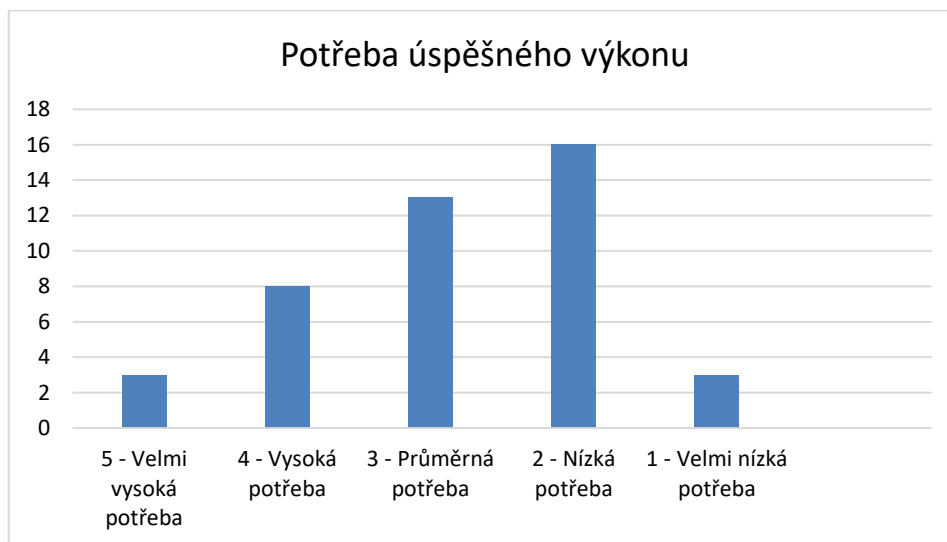
Po zprůměrování hrubých skóre jednotlivých žáků v kategoriích PÚV a PVN získáváme standardní skór s hodnotami 3 a 3.

Sedmý ročník školy č. 1 nedopovídá dle typologie školních tříd žádnému z předepsaných typů. Vycházíme-li z hodnot třídy, které vyšly 3 a 3 (vzhledem k oběma tendencím), můžeme tuto třídu nazvat jako třídu s oběma průměrnými tendencemi. Znamená to, že třída jako taková extrémně žádným směrem nevybočuje, neznamená to však, že by ji měl učitel nechávat ladem. Různými podpůrnými prostředky se může snažit o to, aby se výkonová motivace u jednotlivých žáků zvýšila (např. skrze zážitkové vyučování, dramatizaci apod. dle potřeb konkrétních žáků) a zároveň zajistit, aby se úzkost žáků snižovala.

Základní škola č. 2

Nyní se podíváme na potřebu úspěšného výkonu v sedmém ročníku základní školy č. 2 (graf 11).

Graf 11 - Potřeba úspěšného výkonu v 7. třídě (základní škola č. 2)



Velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu mají 3 žáci, 8 žáků má potřebu vysokou, 13 žáků průměrnou, 16 žáků nízkou a 3 žáci mají velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu. Z grafu vyplývá, že nejpočetnější skupinou jsou žáci v nízkou potřebou úspěšného výkonu, což v podstatě koresponduje s výsledky šesté třídy téže základní školy.

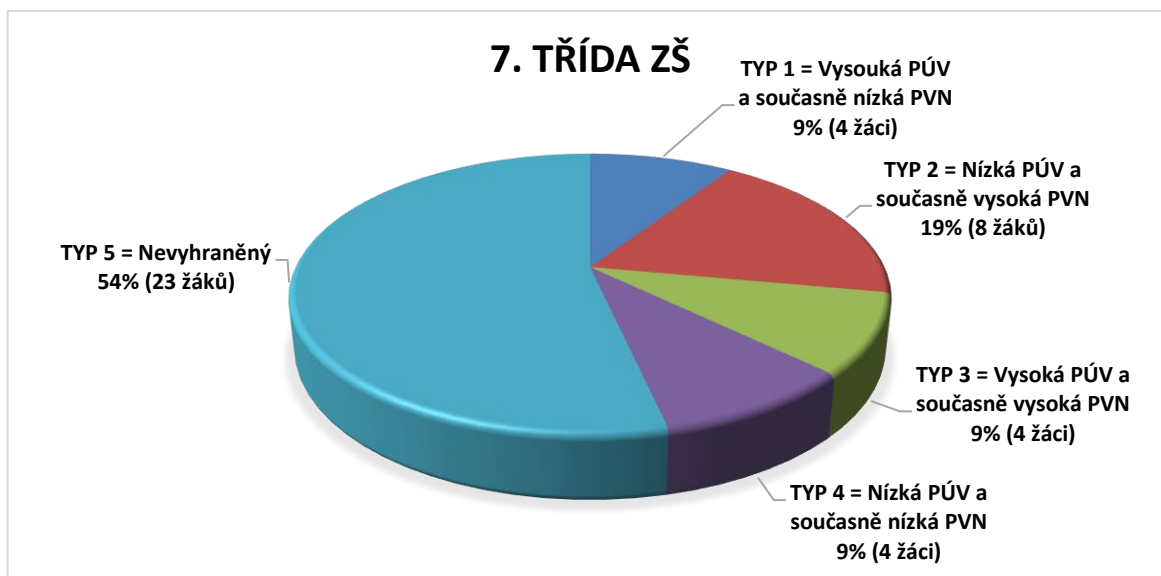
Graf 12 - Potřeba vyhnout se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 2)



Obava z neúspěchu je (dle grafu 12) u 8 žáků velmi vysoká, u 8 žáků vysoká, u 17 žáků průměrná, u 6 žáků nízká a u 4 žáků velmi nízká. Opět zde lze pozorovat stávající trend, kdy dominuje průměrná potřeba vyhnout se neúspěchu.

Na základě těchto údajů se dále žáci rozdělují podle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb. Ten je znázorněn na následujícím grafu.

Graf 13 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (7. třída, základní škola č. 2)



Graf 13 nám ukazuje, že nejpočetnější skupina žáků náleží do typu č. 5 (nevyhraněný; 54 %; 23 žáků). Druhá nejpočetnější skupina spadá do typu č. 2, kdy potřeba úspěšného výkonu je nízká, avšak potřeba vyhnout se neúspěchu je zvýšená (19 %; 8 žáků). O třetí místo z hlediska početnosti se dělí typy č. 1, 3 a 4, kdy každá z nich v sobě obsahuje 4 žáky (9 %).

Zprůměrováním hrubých skóre jednotlivých žáků v kategoriích PÚV a PVN získáváme standardní skóre s hodnotami 3 a 4. To znamená, že potřeba úspěšného výkonu je průměrná, zatímco obava z neúspěchu lehce zvýšená.

Společným prvkem obou tříd je to, že potřeba úspěšného výkonu vyšla průměrná. Potřeba vyhnout se neúspěchu je u školy č. 1 také průměrná, avšak u školy č. 2 lehce zvýšená. V obou případech lze v rámci pedagogické práce pracovat na tom, aby se tato tendence (PVN) snížila, u sedmého ročníku základní školy č. 2 je tato potřeba však ještě o něco naléhavější.

5.3.1.3 Osmý ročník

Základní škola č. 1

K analýze této třídy příslušné základní školy nebyla sebrána potřebná data. Vzhledem k online formě dotazníků nebylo možné bohužel dohlédnout na to, aby všichni respondenti své odpovědi odeslali.

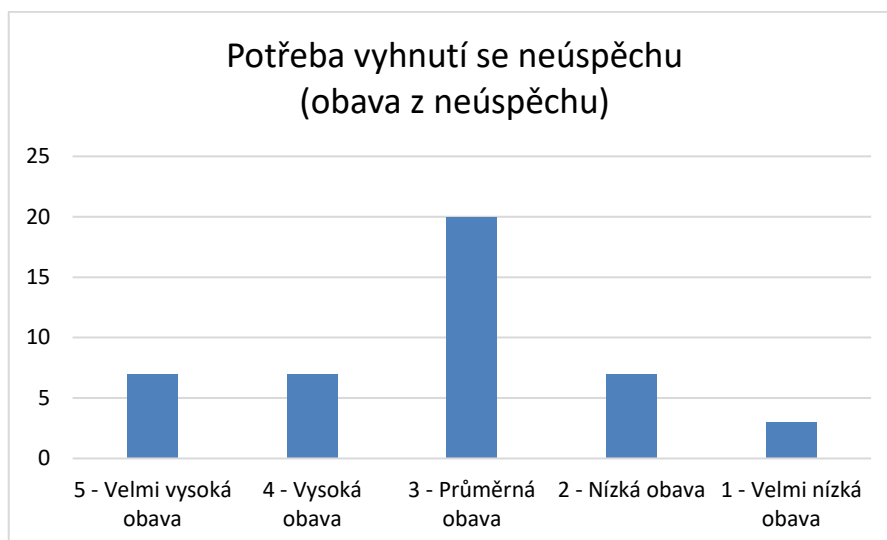
Základní škola č. 2

Graf 14 - Potřeba úspěšného výkonu v 8. třídě (základní škola č. 2)



Potřebu úspěšného výkonu v osmém ročníku příslušné základní školy má velmi vysokou 5 žáků, vysokou 12 žáků, průměrnou 17 žáků, nízkou potřebu 6 žáků a velmi nízkou 4 žáci. Opět je možné si povšimnout, že převažující skupinou jsou žáci s průměrnou potřebou dosažení úspěchu.

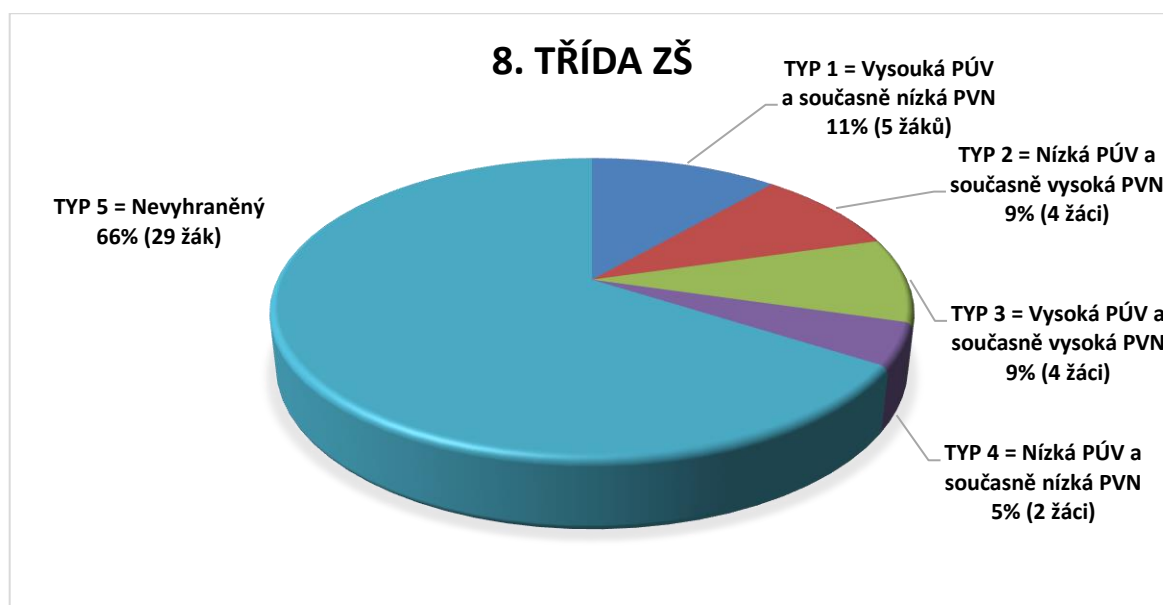
Graf 15 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 8. třídě (základní škola č. 2)



Co se týče potřeby vyhnutí se neúspěchu, resp. obavy z neúspěchu, jsou výsledky následující (viz graf 15): velmi vysokou obavu z neúspěchu má v tomto ročníku základní školy má 7 žáků, týž počet žáků trpí vysokou obavu, 20 žáků má průměrnou obavu, 7 žáků má nízkou obavu a 3 žáci mají velmi nízkou obavu z neúspěchu.

Rozdělení žáků dle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb je znázorněno v následujícím grafu (graf 16).

Graf 16 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (8. třída, základní škola č. 2)



Z grafu je patrné, že nejpočetnější skupinou jsou žáci, kteří odpovídají typu č. 5 (nevyhraněný; 66 %; 29 žáků). Druhou nejpočetnější skupinou jsou žáci s vysokou potřebou

úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu (typ č. 1; 11 %; 6 žáků). Poté následují kategorie žáků s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu (typ č. 2; 9 %; 4 žáci) a kategorie žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu (typ č. 3; 9 %; 4 žáci). Nejmenší početní zastoupení má v osmém ročníku typ č. 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu), kterému odpovídají pouze 2 žáci (5 %).

Zprůměrujeme-li hrubé skóry všech dotazovaných žáků osmého ročníku, získáme standardní skóry s hodnotami 4 a 4 (odpovídá typu C). Tytéž hodnoty byly možné vidět již u 6. ročníku základní školy č. 1.

5.3.1.4 Devátý ročník

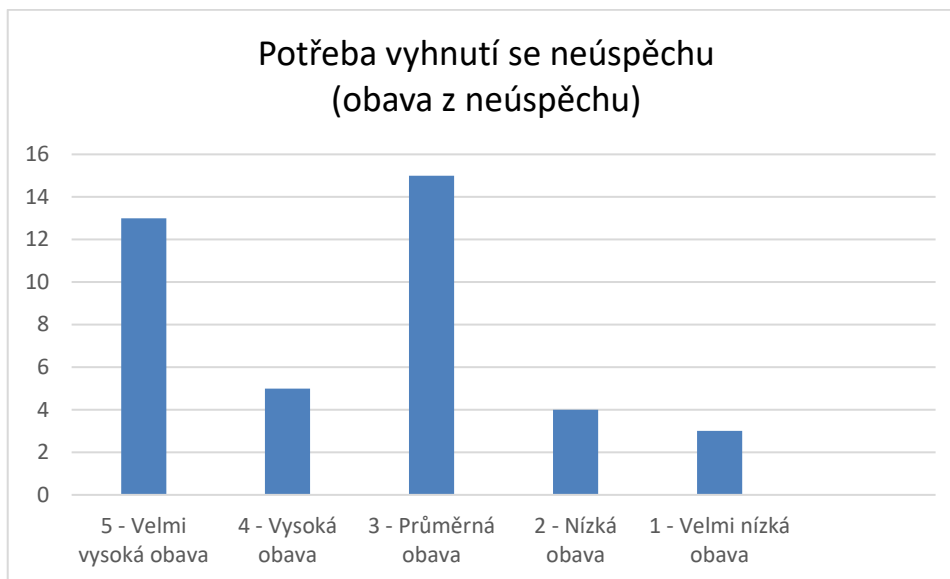
Základní škola č. 1

Graf 17 - Potřeba úspěšného výkonu v 9. třídě (základní škola č. 1)



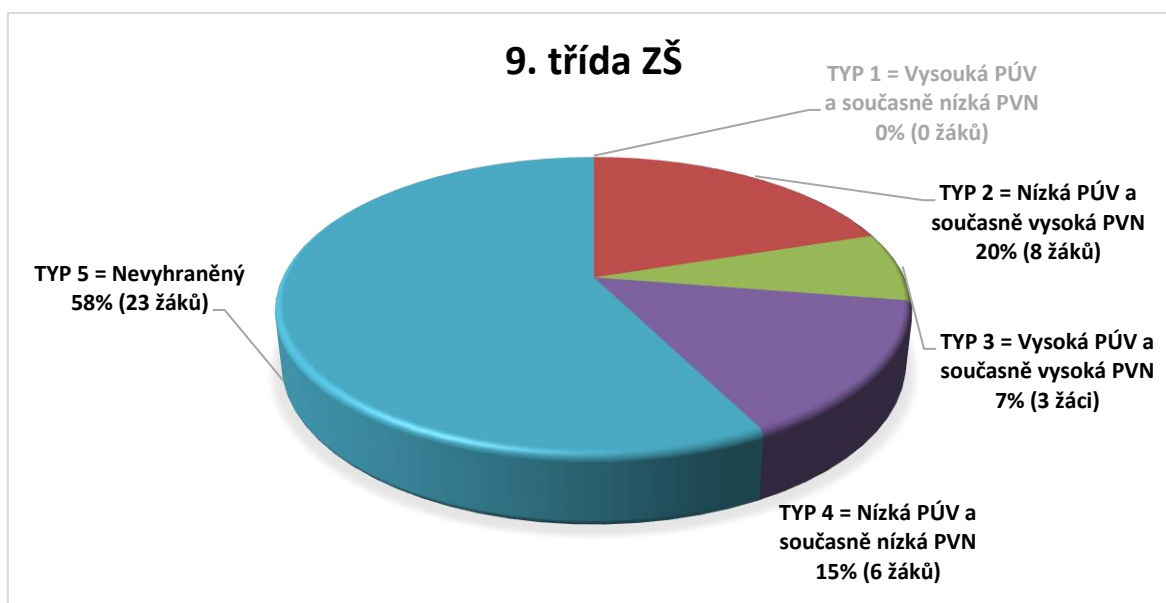
Pohledem na graf 17 je možné si povšimnout, že velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu má 12 žáků, nízkou potřebu 14 žáků, průměrnou potřebu 11 žáků vysokou potřebu 3 žáci a velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu nemá ani jeden žák.

Graf 18 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 9. třídě (základní škola č. 1)



Graf 18 nám ukazuje, že 13 žáků má velmi vysokou obavu z neúspěchu, 5 žák vysokou, 15 žáků průměrnou, 4 žáci nízkou a tři žáci velmi nízkou obavu z neúspěchu. Na základě těchto údajů se dále žáci rozdělují podle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb. Konkrétní rozčlenění žáků naznačuje následující graf.

Graf 19 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (9. třída, základní škola č. 1)



Podíváme-li se na graf 19, vyčteme z něho, že nejpočetnější skupina žáků spadá do typu č. 5 (nevýhraněný; 58 %; 23 žáků), 7 žáků odpovídá typu s nízkou potřebou úspěchu a zároveň s vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu (typ 2; 20 %; 8 žáků). 6 žáků (typ 4; 15 % žáků) se řadí do kategorie nízké potřeby úspěšného výkonu a zároveň nízké potřeby

vyhnutí se neúspěchu a 3 žáci odpovídají typu č. 3 (7 %; vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu). Typu č. 1 neodpovídá v této třídě žádný žák.

V tento moment se ještě podíváme na typologii třídy jakožto celku. Po zprůměrování hrubých skóre jednotlivých žáků v oblastech PÚV a PVN získáme standardní skór s hodnotami 1 a 5. Autoři dotazníku (Hrabal a Pavelková 2011, s. 14) popisují třídu s těmito hodnotami jako vysoce úzkostnou. Týž výsledek bylo možné spatřit již u 6. ročníku u téže základní školy (č. 1).

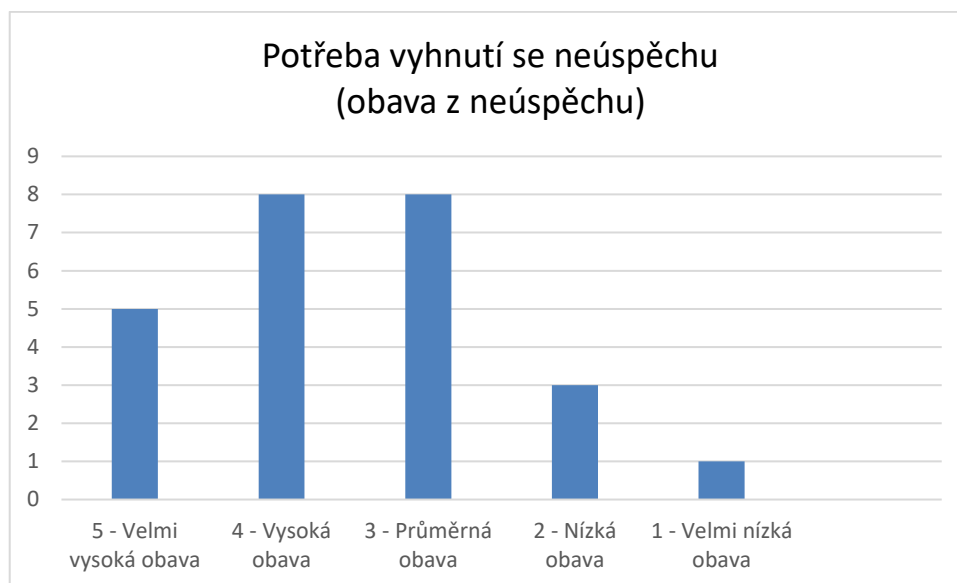
Základní škola č. 2

Graf 20 - Potřeba úspěšného výkonu v 9. třídě (základní škola č. 2)



V devátém ročníku této základní školy má 1 žák velmi silnou potřebu úspěšného výkonu, 5 žáků vysokou potřebu, 11 žáků potřebu průměrnou, 5 žáků nízkou a 3 žáci velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu. Stejně jako v předchozích případech, tak i zde je možné zpozorovat trend, kdy průměrná potřeba po úspěchu je dominující.

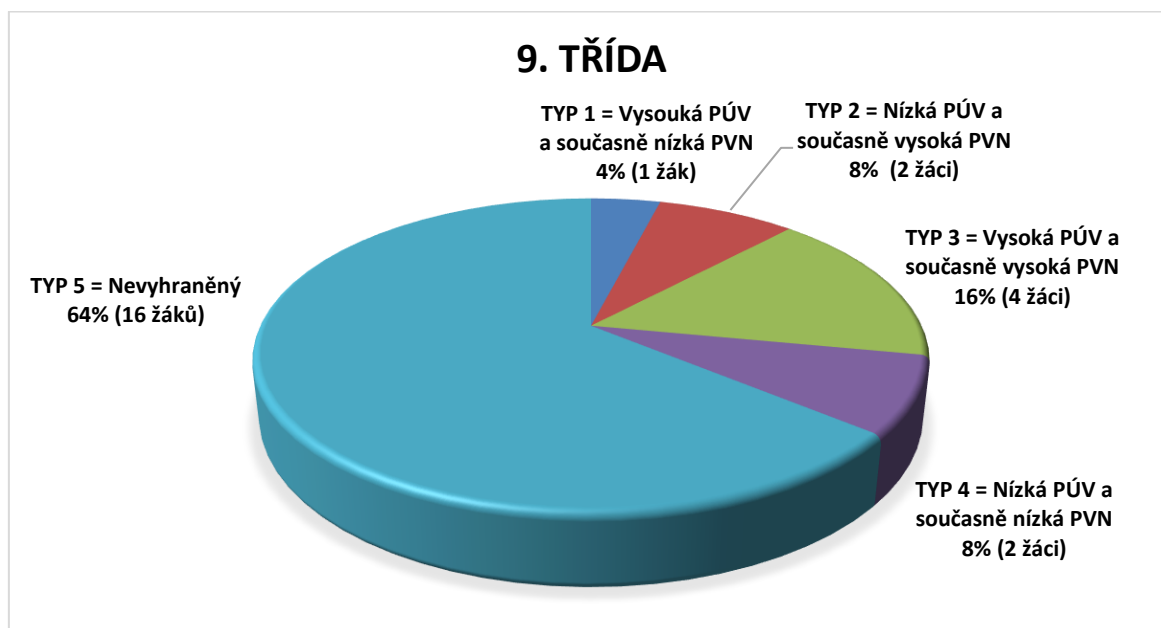
Graf 21 - Potřeba vyhnoutí se neúspěchu v 9. třídě (základní škola č. 2)



Velmi vysokou obavu z neúspěchu trpí v devátém ročníku 5 žáků, 8 žáků má obavu vysokou, 8 žáků průměrnou, 3 žáci nízkou a 1 žák má velmi nízkou obavu z neúspěchu. Velmi znepokojující je zde vysoký počet žáků s obavou vysokou až velmi vysokou. Podobné výsledky je možné shledat u téhož ročníku školy č. 1.

Následující graf žáky rozděluje dle tzv. typologie z hlediska výkonových potřeb (graf č. 21).

Graf 22 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (9. třída, základní škola č. 2)



V rámci této typologie odpovídá 64 % žáků (celkem 16 žáků) typu č. 5 (nevyhraněný), 16 % žáků (celkem 4 žáci) typu č. 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká

potřeba vyhnoutí se neúspěchu), 8 % žáků (celkem 3 žáci) typu č. 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu), 8 % žáků (celkem 2 žáci) typu č. 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu) a 4 % žáků (celkem 1 žák) odpovídá typu č. 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu). Z výsledků je patrné, že nejpočetnější skupinou je opět typ č. 5.

Po zprůměrování hrubých skóre všech dotazovaných žáků devátého ročníku základní školy získáme standardní skóre s hodnotami 2 a 4. Autoři dotazníku (Hrabal, Pavelková 2011, s. 14) třídu s takovýmto výsledkem označují jako „úzkostnou třídu“.

Dle charakteristiky autorů Hrabal, Pavelková (2011, s. 14) nejsou žáci v této třídě motivováni pocitem úspěchu, nýbrž strachem z neúspěchu. Třída je obecně pasivní a nevyhledává aktivity, které mají např. soutěžní či srovnávací charakter. Upřednostňována je frontální výuka, ke které se (vzhledem k neochotě žáků spolupracovat) vyučující často uchylují.

Vzhledem k tomu, že se jedná o deváté ročníky základních škol, kdy jsou žáci vystaveni stresovým situacím spojených s přijímacími zkouškami na střední školy, změnou školy a prostředí, jsou tyto výsledky poměrně pochopitelné. Žáci jsou velmi silně úzkostní a mají strach z nepříjetí na další školu a z nejisté budoucnosti. To vše, jak již bylo naznačeno na předešlých stranách, může být posíleno ještě dlouhotrvající nejistou epidemickou situací, dlouhodobou izolací od vrstevníků, ztrátou běžných denních návyků, sebekázně a také pocitem nedostatečné přípravy na přijímací zkoušky.

Podíváme-li se na výsledky ještě z jiného úhlu pohledu a pokusíme-li se je generalizovat, dá se říci, že vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu (resp. strach z neúspěchu a úzkost) je ve všech třídách obou základních škol zcela převažující. Co se týče potřeby úspěšného výkonu, ta je z převážné většiny nízká a dále pak průměrná. Poukazuje to na fakt, že třídy základních škol v současné době mají problémy a potřebují pomoci se správnou motivací. K tomu všemu se však přidávají i úzkostné tendence.

Ve školní praxi je však důležité různá opatření nezavádět komplexně na celou třídu, nýbrž brát zřetel i na žáky, kteří vybočují z celkové tendence třídy a jejich potřeby se mohou zcela

lišit (např. žáci, kteří mají potřebu úspěšného výkonu vysokou, nejsou úzkostní a nemají problém se srovnávacími aktivitami, jejich aspirační úroveň je v pořádku apod.).

5.3.2 BEHAVIORÁLNÍ INHIBIČNÍ A BEHAVIORÁLNÍ AKTIVAČNÍ SYSTÉM (BIS/BAS)

5.3.2.1 Reliabilita škál BIS/BAS

V této podkapitole se budeme snažit ověřit vnitřní konzistenci škály BIS, BAS a subškál BAS-U, BAS-VZ a BAS-O.

McDonaldova omega vychází téměř u všech dotazníkových položek (viz tab. 7) škály BIS nad hodnotu 0.7, kdy mírně hraniční je pouze dotazníková položka č. 15 ($\omega=0.683$), obecně však lze potvrdit, že škála BIS je vnitřně konzistentní.

Tabulka 6 - Reliabilita škály BIS

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.754	0.713
95% CI lower bound	0.705	0.657
95% CI upper bound	0.803	0.762

Note. The following item correlated negatively with the scale: OTÁZKA 1.

Tabulka 7 - Reliabilita položek škály BIS

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean
	McDonald's ω	Cronbach's α		
OTÁZKA 1	0.798	0.796	-0.214	2.022
OTÁZKA 6	0.721	0.668	0.476	2.307
OTÁZKA 10	0.731	0.676	0.439	2.520
OTÁZKA 13	0.712	0.655	0.520	1.973
OTÁZKA 15	0.683	0.627	0.618	2.547
OTÁZKA 18	0.700	0.635	0.587	2.378
OTÁZKA 20	0.709	0.652	0.527	2.480

Hodnoty McDonaldovy omegy nedosahují u všech dotazníkových položek škály BAS-U potřebné hodnoty 0.7, nýbrž jsou těsně pod ní (viz tab. 9) Z toho vyplývá, že vnitřní konzistence škály není dostatečně vysoká na to, abychom mohli potvrdit, že tato škála je zcela spolehlivá.

Tabulka 8 - Reliabilita škály BAS-U

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.650	0.646
95% CI lower bound	0.576	0.563
95% CI upper bound	0.724	0.716

Tabulka 9 - Reliabilita položek škály BAS-U

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean
	McDonald's ω	Cronbach's α		
OTÁZKA 2	0.542	0.523	0.508	2.587
OTÁZKA 7	0.612	0.602	0.389	2.338
OTÁZKA 9	0.626	0.620	0.365	2.733
OTÁZKA 17	0.583	0.560	0.449	2.076

Hodnoty McDonaldovy omegy u škály BAS-VZ vychází těsně pod hranicí potřebné hodnoty 0.7 (viz tab. 11). Musíme tedy přijmout závěr, že tato škála není zcela konzistentní, a tím pádem ani maximálně spolehlivá.

Tabulka 10 - Reliabilita škály BAS-VZ

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.661	0.635
95% CI lower bound	0.591	0.550
95% CI upper bound	0.732	0.706

Tabulka 11 - Reliabilita položek škály BAS-VZ

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean
	McDonald's ω	Cronbach's α		
OTÁZKA 4	0.688	0.683	0.236	2.702
OTÁZKA 8	0.631	0.551	0.434	2.240
OTÁZKA 12	0.485	0.451	0.561	2.969
OTÁZKA 16	0.617	0.544	0.446	2.689

Hodnoty McDonaldovy omegy v dotazníkových položkách škály BAS-O (viz tab. 13) nedosahují potřebné číselné hodnoty 0.7, nýbrž jsou těsně pod její hranicí. To značně snižuje vnitřní konzistenci škály a současně i spolehlivost jejího měření.

Tabulka 12 - Reliabilita škály BAS-O

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.664	0.661
95% CI lower bound	0.595	0.585
95% CI upper bound	0.733	0.726

Tabulka 13 - Reliabilita položek škály BAS-O

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean
	McDonald's ω	Cronbach's α		
OTÁZKA 3	0.612	0.608	0.417	2.187
OTÁZKA 5	0.608	0.601	0.433	2.129
OTÁZKA 11	0.655	0.652	0.317	2.284
OTÁZKA 14	0.581	0.580	0.477	2.364
OTÁZKA 19	0.614	0.603	0.429	2.213

5.3.2.2 Popisná statistika BIS/BAS

Nyní se zaměříme na popisnou statistiku zkoumaných škál BIS/BAS. Veškeré položky dotazníkového šetření se rozprostíraly na čtyřstupňové škále o rozpětí 1-4. Tato škála je viditelná i v kategoriích minimum a maximum v následující tabulce (tab. 14), kdy minimum značí nejnižší a maximum nejvyšší dosažené skóre v dané skupině respondentů. Z průměrných hodnot (mean) je možné vyčíst, zda respondenti odpovídali v daných kategoriích (BIS, BAS-U, BAS-VZ, BAS-O) podprůměrně (rozprostíráme-li se na hodnotách od 1 do 2), či nadprůměrně (rozprostíráme-li se na hodnotách 3-4). Mediánová hodnota tyto průměry pak ještě více zpřesňuje. Z tabulky 14 vyplývá, že mírně nižší hodnoty vyšly u chlapců na škálách BIS a BAS-VZ, zatímco na ostatních škálách vyšly hodnoty zvýšené.

Tabulka 14 - Popisná statistika škál BIS a BAS

	BIS		BASU		BASVZ		BASO	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Valid	112	113	112	113	112	113	112	113
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mode	2.714	3.286	3.000	2.750	3.000	3.000	3.800	3.800
Median	2.714	3.000	3.000	3.000	2.875	3.000	3.400	3.600
Mean	2.670	2.946	2.893	3.062	2.777	2.980	3.166	3.520
SD	0.469	0.481	0.668	0.552	0.629	0.559	0.713	0.431
Kurtosis	-0.392	0.107	-0.494	-1.094	0.478	0.051	-0.500	0.988
Std. Error of Kurtosis	0.453	0.451	0.453	0.451	0.453	0.451	0.453	0.451
Minimum	1.571	1.571	1.250	2.250	1.000	1.250	1.400	2.000
Maximum	3.714	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000

5.3.3 TESTOVÁ ÚZKOST (TAI)

5.3.3.1 Reliabilita TAI

V této podkapitole se budeme snažit ověřit vnitřní konzistenci škály TAI, resp. jejích subškál TAI-W a TAI-E.

Hodnoty McDonaldovy omegy u subškály TAI-W jsou u všech dotazníkových položek nad hodnotu 0.8 (viz tab. 16). To nám naznačuje, že tato příslušná škála je velmi vnitřně konzistentní a zároveň i vysoce spolehlivá.

Tabulka 15 - Reliabilita škály TAI-W

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.834	0.833
95% CI lower bound	0.801	0.797
95% CI upper bound	0.866	0.863

Tabulka 16 - Reliabilita položek škály TAI-W

Item	If item dropped		Item-rest correlation
	McDonald's ω	Cronbach's α	
OTÁZKA 3	0.824	0.824	0.475
OTÁZKA 4	0.816	0.815	0.547
OTÁZKA 5	0.811	0.809	0.588
OTÁZKA 6	0.810	0.808	0.597
OTÁZKA 7	0.812	0.810	0.580
OTÁZKA 14	0.814	0.812	0.564
OTÁZKA 17	0.817	0.816	0.537
OTÁZKA 20	0.811	0.810	0.584

Hodnoty McDonaldovy omegy u subškály TAI-E taktěž přesahují u všech dotazníkových položek hodnotu 0.8 (viz tab. 16). Lze tedy potvrdit závěr, že subškála TAI-E je vnitřně vysoce konzistentní a tím pádem i značně spolehlivá.

Tabulka 17 - Reliabilita škály TAI-E

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.847	0.846
95% CI lower bound	0.817	0.813
95% CI upper bound	0.877	0.874

Tabulka 18 - Reliabilita položek škály TAI-E

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean
	McDonald's ω	Cronbach's α		
OTÁZKA 2	0.829	0.828	0.579	2.587
OTÁZKA 8	0.829	0.827	0.582	2.240
OTÁZKA 9	0.834	0.832	0.540	2.733
OTÁZKA 10	0.832	0.830	0.559	2.520
OTÁZKA 11	0.836	0.835	0.511	2.284
OTÁZKA 15	0.823	0.821	0.627	2.547
OTÁZKA 16	0.824	0.822	0.623	2.689
OTÁZKA 18	0.823	0.822	0.623	2.378

Popisná statistika TAI

Zde se podíváme na popisnou statistiku zkoumané škály TAI. Ta se pak ještě dále dělí na dvě subškály – škála TAI-E a TAI-W. Stejně, jako tomu bylo u škál BIS/BAS, tak i u škály TAI respondenti odpovídali na čtyřstupňové škále o rozpětí 1-4 (viditelné v kategoriích minimum a maximum). Průměrné hodnoty (mean) v tabulce 19 nám ukazují to, zda respondenti odpovídali v daných kategoriích (TAI-E a TAI-W) spíše podprůměrně (hodnoty 1-2), anebo spíše nadprůměrně (hodnoty 3-4). Mediánová hodnota pak tyto průměry ještě více zpřesňuje. Z tabulky 19 vyplývá, že hodnoty obou škál (TAI-E a TAI-W) vychází v našem výzkumném vzorku spíše nižší.

Tabulka 19 - Popisná statistika škál TAI-W a TAI-E

	TAI_W		TAI_E	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Valid	112	113	112	113
Missing	0	0	0	0
Mode	2.000	3.000	2.000	3.250
Median	2.125	2.500	2.250	2.750
Mean	2.196	2.448	2.328	2.665
Std. Deviation	0.637	0.691	0.673	0.687
Kurtosis	0.118	-0.691	-0.354	-0.386
Std. Error of Kurtosis	0.453	0.451	0.453	0.451
Minimum	1.000	1.000	1.000	1.000
Maximum	4.000	3.875	4.000	4.000

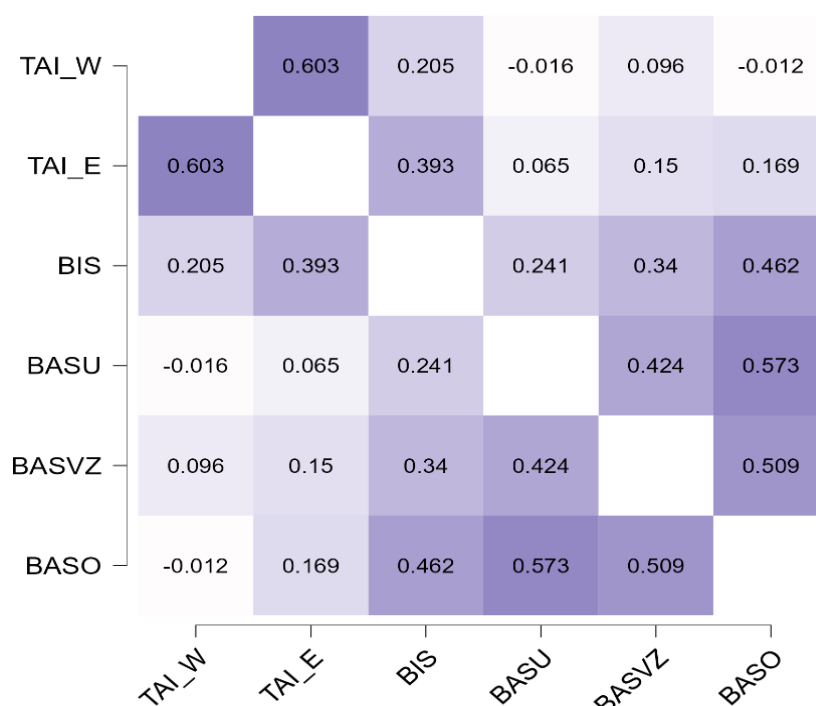
5.3.3.2 Korelace škál BIS/BAS A TAI

V této podkapitole se podíváme na korelace (souvztažnosti) mezi proměnnými TAI-E, TAI-W, BIS, BAS-U, BAS-O a BAS-VZ. Z následující tabulky (tab. 20) lze odečíst hned několik významných vztahů (viz následující strana):

Tabulka 20 - Pearsonova korelace škál BIS/BAS a TAI

		Pearson's r	p
TAI_W	TAI_E	0.603	< .001
TAI_W	BIS	0.205	0.002
TAI_W	BASU	-0.016	0.813
TAI_W	BASVZ	0.096	0.153
TAI_W	BASO	-0.012	0.855
TAI_E	BIS	0.393	< .001
TAI_E	BASU	0.065	0.333
TAI_E	BASVZ	0.150	0.025
TAI_E	BASO	0.169	0.011
BIS	BASU	0.241	< .001
BIS	BASVZ	0.340	< .001
BIS	BASO	0.462	< .001
BASU	BASVZ	0.424	< .001
BASU	BASO	0.573	< .001
BASVZ	BASO	0.509	< .001

Tabulka 21 - Heat mapa Pearsonova r škál BIS/BAS a TAI



Potvrdila se významná závislost mezi emočním strachem (TAI-E) a pasivním strachem (BIS). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0,393$), tzn. že s rostoucím emočním strachem stoupá i strach pasivní.

Významná závislost se potvrdila i mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ). Jedná se o nízkou pozitivní vazbu závislosti ($r=0,340$), tzn. že čím vyšší bude hodnota inhibovaného strachu, tím vyšší bude potřeba vyhledávání zábavy.

Významná závislost se potvrdila mezi inhibovaným strachem (BIS) a citlivostí na odměnu (BAS-O). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.462$), tzn. že čím vyšší je hodnota inhibovaného strachu, tím vyšší bude i citlivost na odměnu.

Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) se vyskytla významná závislost, kdy se jedná o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.424$). Znamená to, že čím vyšší bude vynaložené úsilí, tím bude stoupat potřeba prožití zábavy.

Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a citlivostí na odměnu (BAS-O) se potvrdila významná závislost. Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.573$), což znamená, že s rostoucím vynaloženým úsilím bude stoupat i očekávání odměny.

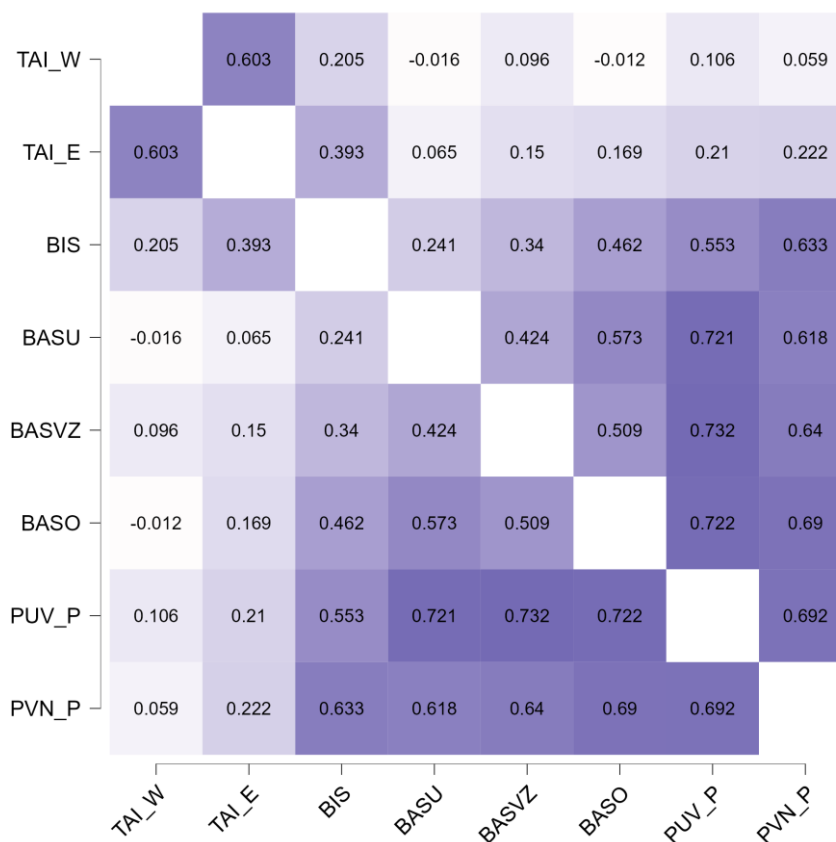
Významná závislost se potvrdila i mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a citlivostí na odměnu (BAS-O). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.509$), tzn. že s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy roste i potřeba odměny.

5.3.3.3 Korelace škál BIS/BAS, TAI a MV

Tabulka 22 - Pearsonova korelace škál BIS/BAS, TAI a MV

	Pearson's r	p
TAI_W - PUV_P	0.106	0.113
TAI_W - PVN_P	0.059	0.378
TAI_E - PUV_P	0.210	0.002
TAI_E - PVN_P	0.222	< .001
BIS - PUV_P	0.553	< .001
BIS - PVN_P	0.633	< .001
BASU - PUV_P	0.721	< .001
BASU - PVN_P	0.618	< .001
BASVZ - PUV_P	0.732	< .001
BASVZ - PVN_P	0.640	< .001
BASO - PUV_P	0.722	< .001
BASO - PVN_P	0.690	< .001

Tabulka 23 - Heat mapa Pearsonova r škál BIS/BAS, TAI a VM



Potvrdila se významná závislost mezi emočním strachem (TAI-E) a potřebou vyhnutí se neúspěchu (PVN-P). Jedná se o nízkou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.222$), což znamená, že se rostoucím emočním strachem poroste i potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Významná závislost se potvrdila i mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou úspěšného výkonu (PÚV-P). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.553$), což znamená, že čím vyšší bude žákův inhibovaný strach, tím vyšší bude potřeba úspěšného výkonu.

Významná závislost se potvrdila mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhnutí se neúspěchu (PVN-P). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.633$), což znamená, že s rostoucím inhibovaným strachem poroste i potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P) se potvrdila významná závislost, přičemž se jedná o vysokou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.721$). Tzn. že s rostoucím vynaloženým úsilím poroste i potřeba úspěšného výkonu.

Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhnoutí se neúspěchu (PVN-P) se potvrdila významná závislost, přičemž se jedná o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.618$). Tzn. že žákovo vynaložené úsilí poroste s potřebou vyhnoutí se neúspěchu.

Významná závislost se potvrdila i mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P). Jedná se o vysokou pozitivní vazbu závislosti ($r=0.732$), tzn. že s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy poroste i potřeba úspěšného výkonu.

Další významná závislost se potvrdila mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou vyhnoutí se neúspěchu (PVN-P). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti ($r=0,640$), což znamená, že s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy poroste i potřeba vyhnoutí se neúspěchu.

Významná závislost se potvrdila i u citlivosti na odměnu (BAS-O) a potřebu úspěšného výkonu (PUV-P). Jedná se o vysokou pozitivní vazbu závislosti ($r=0,722$), tzn. že čím citlivější bude žák na odměnu, tím vyšší bude jeho potřeba úspěšného výkonu.

Významná závislost se potvrdila také u citlivosti na odměnu (BAS-O) a potřebu vyhnoutí se neúspěchu (PVN-P), kdy se jedná o středně silnou vazbu pozitivní závislosti ($r=0,690$), tj. že s rostoucí potřebou odměny poroste i potřeba vyhnoutí se neúspěchu.

5.3.3.4 Analýza rozptylu

V této podkapitole se zaměříme na porovnávání hodnot TAI a některého dalšího znaku u zkoumaných jedinců. V našem případě to bude kategorie věku.

Analýza rozptylu TAI-W

Ukazuje se, že existuje rozdíl v míře prožívaného kognitivního strachu (TAI-W) mezi chlapci a dívkami, tento závěr přijímáme na vysoké hladině významnosti ($p = 0,005$).

Tabulka 24 - Analýza rozptylu škály TAI-W a pohlaví

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Pohlaví	3.560	1	3.560	8.061	0.005	0.035
Residuals	98.482	223	0.442			

Note. Type III Sum of Squares

Tabulka 25 - Deskripce rozptylové analýzy škály TAI-W a pohlaví

Pohlaví	Mean	SD	N
Chlapci	2.196	0.637	112
Dívky	2.448	0.691	113

Analýza rozptylu TAI-E

Existuje rozdíl v míře prožívaného emočního strachu (TAI-E) mezi chlapci a dívkami.

Tento závěr přijímáme na vysoké hladině významnosti ($p = 0,001$).

Tabulka 26 - Analýza rozptylu škály TAI-E a pohlaví

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Pohlaví	6.377	1	6.377	13.792	< .001	0.058
Residuals	103.106	223	0.462			

Tabulka 27 - Deskripce rozptylové analýzy škály TAI-E a pohlaví

POHLAVÍ	Mean	SD	N
Chlapci	2.328	0.673	112
Dívky	2.665	0.687	113

DISKUSE

Cílem tohoto výzkumu bylo zmapování problematiky úspěšnosti a neúspěšnosti žáků 2. stupně běžné základní školy z hlediska jejich motivace, testové úzkosti a tendence k prožívání strachu. Abychom mohli svých cílů dosáhnout, stanovili jsme si výzkumné otázky, na které budeme v průběhu této kapitoly odpovídat.

V₁: Jaká je výkonová motivace žáků 2. stupně ZŠ?

Pro zjišťování míry a charakteru výkonové motivace byl použit dotazník Školní výkonová motivace od autorů Hrabala a Pavelkové (2011). Autoři dotazníku výkonovou motivaci dělí na dvě podkategorie, kdy jedna z nich měří potřebu úspěšného výkonu (PÚV), zatímco druhá potřebu vyhnutí se neúspěchu (PVN). Na základě těchto údajů pak lze určit typologii jednotlivých žáků i celých tříd. Tyto typologie jsou součástí dotazníkového nástroje.

Co se týče potřeby úspěšného výkonu, ta vyšla u většiny žáků průměrná (ZŠ č. 1 - 6. třída: 5 žáků, 7. třída: 14 žáků; ZŠ č. 2 - 8. třída: 17 žáků, 9. třída: 11 žáků). Po průměrné potřebě úspěšného výkonu pak následovala nízká potřeba úspěšného výkonu (ZŠ č. 1 - 9. třída: 14 žáků; ZŠ č. 2 - 6. třída: 16 žáků, 7. třída: 16 žáků).

Co se týče potřeby vyhnutí se neúspěchu, i zde převažovala průměrná hladina (ZŠ č. 1 - 6. třída: 4 žáci, 7. třída: 18 žáků, 9. třída: 15 žáků; ZŠ č. 2 - 6. třída: 12 žáků, 7. třída: 17 žáků, 8. třída: 20 žáků, 9. třída: 8. žáků). Kromě průměrné potřeby v některých třídách dominovala i vysoká (ZŠ č. 2 - 9. třída: 8 žáků) a velmi vysoká (ZŠ č. 1 - 6. třída: 4 žáci) potřeba vyhnutí se neúspěchu. Za povšimnutí stojí i velmi vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu u 9. ročníku základní školy č. 1 (viz graf 21), kdy tato hladina nebyla převažující (13 žáků), nicméně se svým počtem v této třídě výrazně přibližovala hladině průměrné (dominující).

Z hlediska typologie tříd vyšly dvě třídy (6. třída ZŠ č. 1 a 8. třída ZŠ č. 2) jako typ C. Jedná se o takový typ třídy, kdy jsou obě tendence (PÚV a PVN) zvýšené (hodnoty 4 a 4). Tato třída je velmi dobře motivovaná úspěchem a dokáže se nadchnout pro různé aktivity, ty však následně ze strachu z neúspěchu může blokovat a sabotovat. Zpravidla nastává v takových případech ve třídě chaos. Důležité je pracovat na tom, aby se úzkost a strach z neúspěchu u této třídy snížila. (Hrabal, Pavelková 2011, s. 15)

U jedné třídy (7. třída ZŠ č. 1) vyšly obě tendence (PÚV a PVN) průměrné (hodnoty 3 a 3). To znamená, že třída jako taková extrémně žádným směrem nevybočuje, neznámá to však, že by ji měl učitel nechávat ladem. Různými podpůrnými prostředky se může snažit o to, aby se výkonová motivace u jednotlivých žáků zvýšila (např. skrze zážitkové vyučování, dramatizaci apod. (dle potřeb konkrétních žáků) a zároveň zajistit, aby se úzkost žáků snižovala.

U další třídy (7. třída ZŠ č. 2) vyšly hodnoty obou potřeb (PÚV a PVN) 3 a 4. Tyto hodnoty naznačují, že se jedná o třídu, v níž je potřeba úspěšného výkonu průměrná, zatímco potřeba vyhnoutí se neúspěchu zvýšená. V praxi to znamená, že vyučující by se měl snažit pracovat na tom, aby se zvýšená potřeba vyhnoutí se neúspěchu snížila, zatímco potřeba úspěšného výkonu se nesnižovala, event. zvyšovala.

Celkem tři třídy v obou základních školách (6. třída ZŠ č. 1; 9. třída ZŠ č. 1 a 9. třída ZŠ č.2) vyšly pod typem B. Autoři Hrabal a Pavelková (2011) takovouto třídu označují jako vysoce „úzkostnou“. Dle charakteristiky autorů (2011, s. 14) nejsou žáci v této třídě motivováni pocitem úspěchu, nýbrž strachem z neúspěchu. Třída je obecně pasivní a nevyhledává aktivity, které mají např. soutěžní či srovnávací charakter. Upřednostňována je frontální výuka, ke které se (vzhledem k neochotě žáků spolupracovat) vyučující často uchylují.

U šestého ročníku může být prokázána úzkostnost odůvodněna přechodem z nižšího stupně základní školy na vyšší. U devátých ročníků může být důvodem blížící se přijímací zkoušky na střední školy, změna školy a prostředí či tlak na dobré známky. To vše může být však ještě posíleno vlivem covidové pandemie, protiepidemickými opatřeními, izolací a ztrátou běžných denních návyků, které se v době sběru dat opět teprve obnovovaly.

Důležité je snížit strach z neúspěchu (např. tím, že bude vyučující dbát na pozitivní klima třídy, bude vhodně pracovat s chybou, mít jasně nastavená pravidla a kritéria hodnocení apod.), ale zároveň je také důležité nebrat výsledky třídy pouze jako celek a nedělat všeobecná opatření. Je důležité se zaměřit jednotlivě na žáky, kteří celkovému stavu třídy neodpovídají, protože jejich potřeby jsou tím pádem jiné.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat jedincům s extrémními hodnotami (PÚV 1 a 2; PVN 4 a 5), jedná se o žáky s nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Tento strach způsobuje, že žáci mají tendenci k vyhýbání se

výkonovým situacím (časté absence ve škole, snaha podvádět při testu) a zároveň mívají silně zkreslenou aspirační úroveň. Mají-li na výběr, vybírají si úlohy buď extrémně lehké (protože v nich nemohou zažít neúspěch) či extrémně obtížné (jelikož neúspěch v tomto případě není ostuda). Strach z neúspěchu může způsobit i to, že žák je extrémně pilný, problémem však je, že strach snižuje jeho soustředění, paměť a zhoršuje schopnost správného úsudku. (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 12) V těchto případech je extrémně důležité, aby vyučující odhalil tyto žáky a aby jim pomohl při eliminaci úzkostných pocitů a při zvyšování jejich motivace. V našem výzkumném vzorku se v rámci problémových hodnot objevilo 8 respondentů s hodnotami 1 a 5, 3 respondenti s hodnotami 1 a 4, 16 respondentů s hodnotami 2 a 5 a 13 respondentů s hodnotami 2 a 4. Celkem to činí 40 jedinců.

V₂: Jaké jsou tendence k prožívání aktivního a pasivního strachu u žáků 2. stupně ZŠ?

Pro zjištění tendencí prožívání aktivního a pasivního strachu bylo použito dotazníkové škály pro měření behaviorálního inhibičního a behaviorálního aktivačního systému (BIS/BAS) (Carver a White, 1994). Na testové položky respondenti odpovídali ve čtyřstupňové škále, kdy rozpětí hodnot 1-2 značí nižší tendenci k prožívání strachu, zatímco hodnoty 3-4 poukazují na zvýšenou tendenci prožívání strachu. Z tabulky 14 vyplývá, že mírně nižší mediánové hodnoty vyšly u chlapců na škálách BIS (2.714) a BAS-VZ (2.875), zatímco na ostatních škálách vyšly hodnoty zvýšené (BIS – dívky: 3.000; BASU – chlapci: 3.000, dívky: 3.000; BAS-VZ – chlapci: 3.000; BAS-O – chlapci: 3.800, dívky: 3.800).

V případě aktivního strachu (BAS) je žák nucen k činnosti a žák je díky vidině odměny (rozumějme vidně úspěchu) motivován k vyšší snaze. V případě pasivního strachu tomu tak však není. Žáci s vyšším pasivním strachem zažívají silný pocit tísně, který je zcela ochromuje a který může způsobit, že žák svou učební úlohu nedokončí (předem ji vzdá). (Gray In Carver a White, 1994, s. 319-322)

V našem průzkumu se ukazuje, že hladina aktivního strachu (BAS) je převažující nad hladinou pasivního strachu (BIS). Dokonce se nám zde ukazuje, že v rámci škály BIS mají mírně vyšší tendenci k prožívání pasivního strachu chlapci. Tento závěr je zcela překvapivý.

V₃: Jak vysoká je testová úzkost u žáků 2. stupně ZŠ?

Pro výzkum testové úzkosti u žáků 2. stupně základních škol, byla použita Spielbergerova (1980) škála testové úzkosti (Test anxiety inventory – TAI). Stejně, jako v předešlém případě, tak i zde respondenti na dotazníkové položky odpovídali v rámci čtyřstupňové škály, kdy hodnoty 1-2 znamenají nízkou tendenci, zatímco hodnoty 3-4 značí zvýšenou tendenci k testové úzkosti.

V rámci škály TAI lze hovořit ještě o dvou jeho subškálách, kterými jsou škály TAI-W a TAI-E.

TAI-W měří kognitivní testovou úzkost, která se projevuje zejména na úrovni myšlenek. Žák s vysokou hladinou TAI-W mívá během testu vtíravé myšlenky např. o tom, zda test zvládne, jak si asi vedou ostatní, jaký ho čeká eventuální trest za neúspěch apod. Tyto myšlenky mohou odvádět pozornost od samotné písemné práce a způsobit tak nedosažení úspěšného výkonu. Škála TAI-E je však ještě o něco problematičtější. Jedná se o emoční testovou úzkost, která se projevuje výraznou emoční tísní a bývá doprovázena mnohými fyziologickými/psychosomatickými projevy, mezi které patří např. vyšší dechová frekvence, zrychlený srdeční tep, svalová tenze a pocity nevolnosti až zvracení. Na rozdíl od kognitivní testové úzkosti může emoční testová úzkost jedince zcela ochromit, a to tak, že nemusí být schopný testovou úlohu (popř. jinou formu zkoušení) dokončit či úspěšně absolvovat. Z tohoto hlediska lze říci, že hladina TAI-W je o něco příznivější, jelikož je u jedince stále zachovaná racionální složka myšlení. (Deffenbacher, Liebert & Morris In Kubíková, Lukavská a kol., 2019 s. 168)

Podíváme-li se na mediánové hodnoty v tab. 19, zjistíme, že veškeré hodnoty na škálách TAI-W (chlapci: 2.125, dívky: 2.500) a TAI-E (chlapci: 2.250, dívky: 2.750) nedosahují hodnoty 3 a více. Znamená to, že žáci netrpí zvýšenou ani vysokou kognitivní a emoční úzkostí. Porovnáme-li ještě hladiny úzkosti napříč pohlavím, zjistíme, že o něco nižší úzkostí trpí chlapci oproti dívkám, tento jev jsme očekávali.

V₄: Existuje vazba mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem u žáků 2. stupně ZŠ?

Korelační analýza škál TAI-W, TAI-E, BIS, BAS-O, BAS-VZ, BAS-U (viz. tab. 20) ukázala hned několik významných vazeb mezi testovou úzkostí a aktivním a pasivním prožíváním strachu.

Potvrdila se významná závislost mezi emoční testovou úzkostí (TAI-E) a pasivním strachem (BIS), kdy se ukázalo, že s rostoucí emoční testovou úzkostí stoupá i pasivní strach. Vezmeme-li v potaz, že u obou testovaných položek má jedinec tendenci k silnému pocíťování tísně, která jeho výkon brzdí až zcela ochromuje, byl tento závěr již předem předpokládáný.

Významná závislost se potvrdila i mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ). Ukázalo se, že čím vyšší bude hodnota inhibovaného strachu, tím vyšší bude potřeba vyhledávání zábavy. Zdánlivě se může zdát tento výsledek paradoxní, ale je možné zde potřebu zábavy vnímat nejen jako odměnu po výkonu, ale i jako možný prostředek k odreagování.

Dále se významná závislost se potvrdila mezi inhibovaným strachem (BIS) a citlivostí na odměnu (BAS-O) kdy se ukázalo, že čím vyšší je hodnota inhibovaného strachu, tím vyšší je i citlivost na odměnu. Žákův výkon je brzděn inhibičním strachem, ale zároveň má touhu dosahovat odměny (potažmo úspěchu či dobrého výkonu), tuto vazbu je možné tedy interpretovat jako strach ze známek, resp. o dobrou známku.

Další významná závislost se ukázala mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ), kdy platí, že čím vyšší bude vynaložené úsilí, tím bude stoupat potřeba prožití zábavy. Tuto zábavu lze vnímat jako odměnu po vynaloženém úsilí či po úspěšném výkonu. V tomto případě byl tento závěr předpokládatelný.

Významná závislost se potvrdila i mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a citlivostí na odměnu (BAS-O). Zde platí pozitivní významná závislost, která říká, že čím vyšší je vynaložené úsilí, tím vyšší bude i očekávání odměny. Tato závislost je značně propojena s předešlým závěrem a taktéž byla předem předpokládána.

I závislost mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a citlivostí na odměnu (BAS-O) se ukázala být významnou. Platí zde, že s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy roste i potřeba

odměny. Tento závěr může platit, vnímáme-li odměnu nejen jako pocit úspěchu či dobrou známku, ale i tehdy, mají-li žáci tendenci se po vynaloženém úsilí odměnit nějakou zábavou. Tento závěr je poněkud nečekaný, jelikož silná potřeba zábavy je typická spíše pro žáky mladšího školního věku.

V₅: Existuje vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí?

Vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí byla zjišťována skrze korelační analýzu (viz tab. 22). Ta nám potvrdila poměrně významnou závislost mezi emočním strachem (TAI-E) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P). Jedná se o nízkou pozitivní vazbu, kdy s rostoucím emočním strachem poroste i potřeba vyhnout se neúspěchu. Tento závěr byl již předem očekávaný. Emoční testová úzkost se vyznačuje výraznou emoční tísní, která žáka brzdí a nemusí mu vždy dovolovat testovou úlohu dokončit. Takový žák již předem předpokládá neúspěch a přirozeně se mu snaží všemožnými prostředky vyhnout, projevovat se zde může např. smlouvání s učitelem, somatizace i záškoláctví.

V₆: Existuje vazba mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu?

Významná závislost se potvrdila i mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou úspěšného výkonu (PÚV-P). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti, kdy platí, že čím vyšší bude žákův inhibovaný strach, tím vyšší bude jeho potřeba úspěšného výkonu. V praxi to pak může vypadat tak, že žák, který prožívá silný pasivní strach, bude velice výrazně stát o pocit úspěchu a bude se i snažit tohoto úspěchu dosáhnout.

Významná závislost se potvrdila mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P). Jedná se o středně silnou pozitivní vazbu závislosti, což znamená, že s rostoucím inhibovaným strachem poroste i potřeba vyhnout se neúspěchu.

Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P) se potvrdila významná závislost, přičemž se jedná o vysokou pozitivní vazbu závislosti, tzn. že s rostoucím vynaloženým úsilím poroste i potřeba úspěšného výkonu.

Stejně tak mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P) se potvrdila významná závislost, kdy se jedná o středně silnou pozitivní vazbu závislosti. Žákovo vynaložené úsilí poroste s potřebou vyhnout se neúspěchu.

Významná závislost se potvrdila i mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P). Jedná se o vysokou pozitivní vazbu závislosti, kdy s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy, poroste i potřeba úspěšného výkonu.

Podobně se významná závislost potvrdila i mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou vyhnutí se neúspěchu (PVN-P), kdy s rostoucí potřebou vyhledávání zábavy poroste i potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Další významná závislost se potvrdila i u citlivosti na odměnu (BAS-O) a potřeby úspěšného výkonu (PUV-P). Jedná se o vysokou pozitivní vazbu závislosti, tzn. čím citlivější bude žák na odměnu, tím vyšší bude jeho potřeba úspěšného výkonu.

Analogicky se potvrdila významná závislost také u citlivosti na odměnu (BAS-O) a u potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN-P), kdy s rostoucí potřebou odměny poroste zároveň i potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Z korelační tabulky (tab. 22) lze vyčíst, že existují velice silné statistické vazby mezi aktivním i pasivním prožíváním strachu a oběma výkonovými tendencemi (PÚV a PVN). Tento, na první pohled paradoxní, jev se sice může zdát překvapivý, ale lze jej vysvětlit prostřednictvím teorie J. G. Nicollse (1984). Ten se zabýval výkonovou motivací a popsal dvě situace, jež mohou jedince aktivizovat k různým činnostem.

Nicollse ve svém článku poslal, že výkonová motivace jako jediná nemusí mít vliv na tyto činnosti, ale souvisí s ní další činitelé, jako např. míra úzkostnosti, která pak dále souvisí s nižší úrovní sebepojetí a nízkým sebevědomím jedince. Žákův náhled na sebe sama tím pádem významně ovlivňuje situace, v nichž dochází ke srovnávání a sociálnímu hodnocení mezi vrstevníky. Jedinec se v těchto situacích snaží uspět, popř. před ostatními svůj neúspěch „zamaskovat“ a předvádět své dobré schopnosti – tento jev se nazývá „ego angažovanost“ (*ego involvement*). Opačná situace se pak nazývá „angažovanost v úloze“ (*task involvement*), kdy se žák skutečně snaží v zadané úloze uspět a veškeré činnosti a úsilí vynakládá za účelem se v rozvíjené schopnosti či dovednosti doopravdy zlepšovat, sociální hodnocení je mu zcela lhostejné. (Nicollse, 1984, s.229-331) Zjednodušeně to znamená to, že žákovy pohnutky k cestě za úspěšným výkonem jsou různé, a stejně tak jeho projevy (činnosti) a potřeby budou odlišné.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá problematikou školní neúspěšnosti u žáků druhého stupně běžné základní školy.

V teoretické části této práce jsme se zabývali obecnou charakteristikou pojmů „neúspěšnost“ a „neprospívání“ a jmenovali jsme si obecné příčiny školní neúspěšnosti, konkr. příčiny podmíněné osobností žáka (intelektové předpoklady, nerovnoměrné nadání žáků, somatické předpoklady (nemoci akutní a krátkodobé i chronické, psychosomatické příčiny) a citové prožívání (pocit úzkosti či tísně a strachu)), dále pak příčiny podmíněné školním prostředím a učitelem a příčiny podmíněné rodinným prostředím. Hluběji jsme se zabývali otázkou školní motivace, motivačními činiteli, potřebami, postoji, hodnotami a motivací k učení, která je podmíněná potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Aby byl obraz celé problematiky úplný, doplnili jsme tyto poznatky ještě o charakteristiku vývojového období žáků druhého stupně základních škol (období prepuberty a puberty).

V praktické části této práce jsme se věnovali analýze a následné interpretaci získaných dat z dotazníků. Cílem této diplomové práce bylo zmapovat problematiku úspěšnosti a neúspěšnosti žáků z hlediska motivace, testové úzkosti a míry prožívaného strachu, a konkrétně nás zajímalo to, jaká je výkonová motivace žáků druhého stupně základní školy, jaké jsou tendence k prožívání aktivního a pasivního strachu, jak vysoká je testová úzkost, zda existuje vazba mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem, zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí, a zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu. K zodpovězení těchto otázek bylo využito třech výzkumných nástrojů – dotazníku Školní výkonová motivace (Hrabal a Pavelková, 2011), Škály pro měření behaviorálního inhibičního a behaviorálního aktivačního systému (BIS/BAS) (Carver a White, 1994) a Škály testové úzkosti (Test anxiety inventory – TAI) (Spielberger, 1980) Výzkumného šetření se zúčastnily dvě základní školy v Jihočeském kraji s celkovým počtem 225 respondentů (konkr. 112 dívek, 113 chlapců).

Výsledky výzkumu ukázaly, že z hlediska motivace vyšly dvě zkoumané třídy (6. třída a 8. třída) se zvýšenou potřebou úspěšného výkonu (hodnota 4) a současně vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu (hodnota 4). Jedna třída (7. třída) vyšla s oběma hodnotami

průměrnými (3 a 3), další třída (7. třída) vyšla s potřebou úspěšného výkonu průměrnou (hodnota 3) a potřebou vyhnout se neúspěchu zvýšenou (hodnota 4). A tři třídy (6. třída a obě 9. třídy) vyšly s nízkou potřebou úspěšného výkonu (hodnoty 1 nebo 2) a vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu (hodnoty 4 nebo 5). Takovouto třídu nazývají autoři dotazníku (Hrabal a Pavelková, 2011, s. 14) jako úzkostnou, kdy jsou jedinci uvnitř třídy poháněni strachem z neúspěchu, nikoliv dobrým pocitem z úspěchu. U šestého ročníku může být prokázána úzkostnost odůvodněna přechodem z nižšího stupně základní školy na vyšší. U devátých ročníků může být důvodem blížící se přijímací zkoušky na střední školy, změna školy a prostředí či tlak na dobré známky.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat jedincům s extrémními hodnotami (PÚV 1 a 2; PVN 4 a 5) Obecně platí pravidlo, že pokud je žákova potřeba úspěšného výkonu snižena, pedagog by se měl snažit ji různými prostředky zvýšit (skrze frustraci poznávací a sociální potřeby, výukou skrze zážitek, problémovým vyučováním, experimentálním vyučováním apod.) Pokud je zvýšená žákova potřeba vyhnout se neúspěchu, vyučující by se měl snažit tyto hodnoty snížit např. skrze práci se školním klimatem, prací s chybou či zapojením projektového a kooperativního vyučování.

Další výsledky ukazují, že v rámci našeho výzkumného vzorku je hladina aktivního strachu (BAS) převažující nad hladinou pasivního strachu (BIS). Dokonce se nám zde ukazuje, že v rámci škály BIS mají mírně vyšší tendenci k prožívání pasivního strachu chlapci. V rámci praxe tento výsledek velmi pozitivní, jelikož převyšující část žáků zažívá strach, který je aktivizuje k práci a nebrzdí je, překvapující však je zvýšená hladina pasivního strachu u chlapců.

Zkoumáním škály TAI se nám zase ukázalo, že veškeré hodnoty na škálách TAI-W (chlapci: 2.125, dívky: 2.500) a TAI-E (chlapci: 2.250, dívky: 2.750) nedosahují hodnoty 3 a více. Znamená to, že žáci netrpí zvýšenou ani vysokou kognitivní a emoční úzkostí. Porovnáme-li ještě hladiny úzkosti napříč pohlavím, zjistíme, že celkově o něco nižší úzkostí trpí chlapci oproti dívkám. Nejedná se však o dramatický rozdíl a dalo by se říci, že jsou síly mezi pohlavími téměř vyrovnány.

Co se týče existence vazby mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem u žáků druhého stupně základních škol, potvrdilo se hned několik významných vazeb. Korelační

analýza (viz tab. 20) potvrdila, že existují pozitivní vazby závislosti mezi emoční testovou úzkostí (TAI-E) a pasivním strachem (BIS), mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ), mezi inhibovaným strachem (BIS) a citlivostí na odměnu (BAS-O), mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ), mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a citlivostí na odměnu (BAS-O) a mezi vyhledáváním zábavy (BAS-VZ) a citlivostí na odměnu (BAS-O). Vesměs veškeré tyto závěry byly předem očekávatelné, až na vazbu mezi citlivostí na odměnu (BAS-O) a potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ), kdy byla potřeba zábavy očekávána spíše u žáků mladšího školního věku.

Dále se potvrdila vazba mezi výkonovou motivací testovou úzkostí (viz tab. 22), kde se ukázalo, že s rostoucím emočním strachem (TAI-E) poroste i potřeby vyhnout se neúspěchu. Tito žáci již předem předpokládá neúspěch a přirozeně se mu snaží všemožnými prostředky vyhnout, projevovat se zde může např. smlouvání s učitelem, somatizace i záškoláctví.

I v rámci existence vazeb mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu se potvrdilo několik vzájemných vztahů. Pozitivní vazba závislosti se potvrdila mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou úspěšného výkonu (PÚV-P), mezi inhibovaným strachem (BIS) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P), Mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P), tak mezi vynaloženým úsilím (BAS-U) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P), mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou úspěšného výkonu (PUV-P), mezi potřebou vyhledávání zábavy (BAS-VZ) a potřebou vyhnout se neúspěchu (PVN-P), mezi citlivostí na odměnu (BAS-O) a potřeby úspěšného výkonu (PUV-P) a mezi citlivostí na odměnu (BAS-O) a u potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN-P).

Zdánlivě by se mohlo zdát, že výsledky těchto korelací jsou paradoxní, dají se však vysvětlit teorií J. G. Nicollse (1984). Ten popsal existenci dvou situací, které jedince aktivizují k různým činnostem. V první situaci se jedinec snaží ze všeho nejvíce uspět, ale motivačním činitelem není touha po skutečném vědění, nýbrž prokázat svou dobrou výkonnost. V případě neúspěchu se bude žák snažit své nedostatky zamaskovat a bude prezentovat vždy jen své dobré schopnosti (tzv. ego angažované). V opačné situaci se žák skutečně snaží dané úloze porozumět a uspět v ní. Veškeré úsilí a činnosti vynakládá za účelem se v rozvíjené schopnosti doopravdy zdokonalovat. Sociální hodnocení, jak o něm bylo psáno

v předešlém případě, je mu zcela lhostejné („angažovanost v úloze“). (Nicollse, 1984, s.229-331). Zjednodušeně by se dalo říci, že žákovy pohnutky k cestě za úspěšným výkonem jsou různé, a stejně tak jeho projevy (činnosti) v závislosti na jeho potřebách se budou lišit.

Rozprostírá se zde otázka, zda by mohlo být řešením zvýšeného strachu ve škole, testové úzkosti a potřebě vyhnout se neúspěchu úplná eliminace výkonových a srovnávacích situací. V rámci tohoto problému je potřeba si uvědomit, že v dětských kolektivech se žáci mezi sebou srovnávají (sociální srovnávání) zcela přirozeně, automaticky a neustále. Je třeba pochopit, že sociální srovnávání je cosi, co žákovi ukazuje míru jeho schopností, dovedností a potenciálu. Není tedy úkolem školy přestat děti vystavovat stresovým situacím, jelikož dalším rozměrem problému je to, že i v dospělém životě budou stále někým srovnávání a hodnocení a je třeba se na tuto skutečnost adaptovat.

V praxi by měl pedagog u žáků individualizovat obtížnost testů, aby žák viděl, jak se zlepšuje a pochopil, že schopnosti jsou měnitelné (že se nejedná o stálou entitu). Toto opatření povede ke zlepšení aspirační úrovně žáka.

Výzkum ukázal, že strachem a úzkostí jsou ohroženy obě skupiny – jak úspěchem orientovaní, tak úspěchem neorientovaní. U obou skupin je však trochu jiná příčina. Ukázalo se však, že obě skupiny žáků potřebují externí stimulaci pro svůj výkon (potřeba vyhledávání zábavy a potřeba odměny) a u obou skupin existuje vazba mezi vynaloženým úsilím a potřebou úspěchu.

RESUMÉ

Tato diplomová práce nese název „Problematika neúspěšnosti žáků 2. stupně základních škol“. Jejím cílem je snaha po zmapování problematiky neúspěšnosti žáků z hlediska motivace, testové úzkosti a míry prožívaného strachu. Zajímat nás bude podoba výkonové motivace žáků, tendence k prožívání aktivního a pasivního strachu, hladina testové úzkosti, zda existuje vazba mezi testovou úzkostí a aktivním/pasivním strachem, zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a testovou úzkostí a zda existuje vazba mezi výkonovou motivací a prožíváním aktivního/pasivního strachu. V první části práce jsou shrnuty teoretické poznatky problematiky, ve druhé části práce je již zrealizována analýza získaných dat a jejich interpretace. K výzkumu byly využity celkem tři výzkumné nástroje – dotazník „Školní výkonová motivace“ (Hrabala a Pavelková, 2011), škála BIS/BAS (Carver a White, 1994) a škála TAI (Spielberger, 1980).

Klíčová slova: školní neúspěšnost, aktivní strach (BAS), pasivní strach (BIS), testová úzkost (TAI), výkonová motivace

RESUME

This diploma thesis is entitled "Problems of failure of primary school pupils". Its aim is to try to map the issue of student failure in terms of motivation, test anxiety and the degree of fear. We will be interested in the form of student's performance motivation, the tendency to experience active and passive fear, the level of test anxiety, whether there is a link between test anxiety and active/passive fear, whether there is a link between performance motivation and test anxiety, and finding a link, if any exists, between performance motivation and by experiencing active/passive fear. The first part of the thesis summarizes the theoretical knowledge of the issue, in the second part of the work is already carried out an analysis of the obtained data and their interpretation. A total of three research tools were used for the research - questionnaire „School Performance Motivation“ (Hrabal and Pavelková, 2011), the BIS/BAS scale (Carver and White, 1994) and the TAI scale (Spielberger, 1980).

Key words: school failure, active fear (BAS), passive fear (BIS), test anxiety (TAI), performance motivation

SEZNAM LITERATURY

AIŠMANOVÁ, Alexandra. Psychologická analýza příčin neprospěchu. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2003, s. 92-99. ISBN 80-7082-979-6.

CARVER, Charles S. a Teri L. WHITE. Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994, **67**(2), 319-333. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.67.2.319

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-723-9060-0.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8803-1.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školní výkonová motivace: Dotazník pro žáky*. Praha, 2011. ISBN 978-80-87652-38-1. Dostupné také z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* [online]. Praha: Grada, 2012 [cit. 2022-06-13]. ISBN 978-80-247-7209-7.

KUBÍKOVÁ, K., LUKAVSKÁ, K., BOHÁČOVÁ, A., MAINZ, D., SVOBODOVÁ, S. Test Anxiety Inventory (TAI): validization and psychometric properties of Czech version. In: Intcess 2019 - 6th International Conference on Education and Social Sciences. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2019. s. 167-175. ISBN 978-605-82433-5-4. Dostupné také z: https://www.ocerints.org/intcess19_e-publication/papers/278.pdf

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900-3077-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/andragogicky-slovník-2287/>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8829-5.

SPIELBERGER, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.

SZACHTOVÁ, Alena. Motivace. In. PRUNNER, Pavel a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 64-73. ISBN 80-7082-979-6.

TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Knižnice psychologické literatury.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 - Souhrn období psychického a fyzického zraní dítěte (Livegoed, 1992, s. 80)	16
Tabulka 2 - Souhrn sociálního zraní pubescenta (Lievegoed, 1992, s. 94)	19
Tabulka 3 - Deskriptivní statistika výzkumného vzorku	31
Tabulka 4 – Deskriptivní statistika (frekvence pohlaví)	31
Tabulka 5 - Deskriptivní statistika (frekvence škol)	31
Tabulka 6 - Reliabilita škály BIS	49
Tabulka 7 - Reliabilita položek škály BIS	49
Tabulka 8 - Reliabilita škály BAS-U	50
Tabulka 9 - Reliabilita položek škály BAS-U	50
Tabulka 10 - Reliabilita škály BAS-VZ	50
Tabulka 11 - Reliabilita položek škály BAS-VZ	50
Tabulka 12 - Reliabilita škály BAS-O	51
Tabulka 13 - Reliabilita položek škály BAS-O	51
Tabulka 14 - Popisná statistika škál BIS a BAS	52
Tabulka 15 - Reliabilita škály TAI-W	52
Tabulka 16 - Reliabilita položek škály TAI-W	53
Tabulka 17 - Reliabilita škály TAI-E	53
Tabulka 18 - Reliabilita položek škály TAI-E	53
Tabulka 19 - Popisná statistika škál TAI-W a TAI-E	54
Tabulka 20 - Pearsonova korelace škál BIS/BAS a TAI	55
Tabulka 21 - Heat mapa Pearsonova r škál BIS/BAS a TAI	55
Tabulka 22 - Pearsonova korelace škál BIS/BAS, TAI a MV	56
Tabulka 23 - Heat mapa Pearsonova r škál BIS/BAS, TAI a VM	57
Tabulka 24 - Analýza rozptylu škály TAI-W a pohlaví	58
Tabulka 25 - Deskripce rozptylové analýzy škály TAI-W a pohlaví	59
Tabulka 26 - Analýza rozptylu škály TAI-E a pohlaví	59
Tabulka 27 - Deskripce rozptylové analýzy škály TAI-E a pohlaví	59
Graf 1 - Nástup menstruace v závislosti na věku	18
Graf 2 - Potřeba úspěšného výkonu v 6. třídě (základní škola č. 1)	32
Graf 3 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 6. třídě (základní škola č. 1)	33

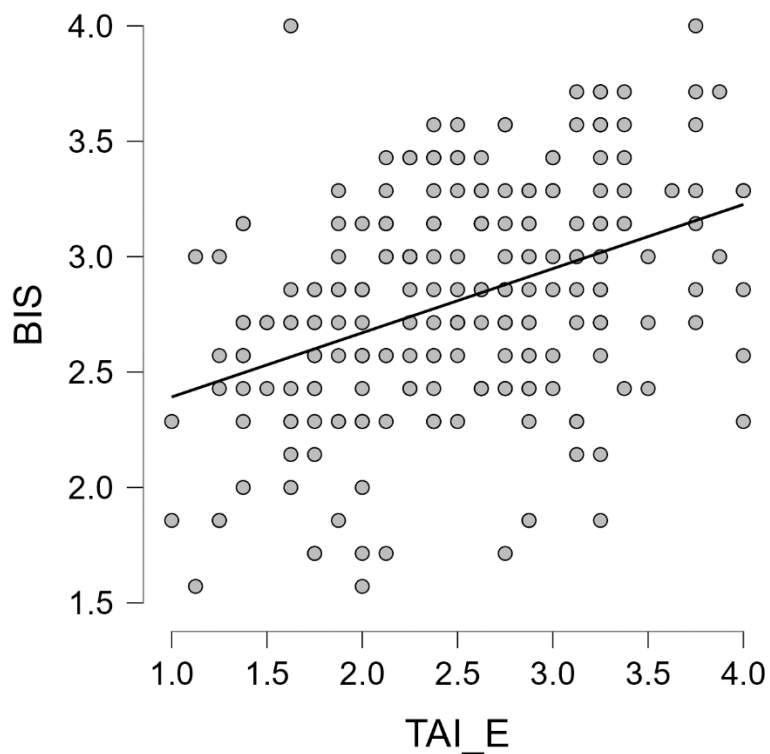
Graf 4 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (6. třída, základní škola č. 1).....	34
Graf 5 - Potřeba úspěšného výkonu v 6. třídě (základní škola č. 2).....	35
Graf 6 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 6. třídě (základní škola č. 2).....	35
Graf 7 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (6. třída, základní škola č. 2).....	36
Graf 8 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 1).....	37
Graf 9 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 1).....	38
Graf 10 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (7. třída, základní škola č. 1).....	39
Graf 11 - Potřeba úspěšného výkonu v 7. třídě (základní škola č. 2).....	40
Graf 12 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 7. třídě (základní škola č. 2).....	40
Graf 13 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (7. třída, základní škola č. 2).....	41
Graf 14 - Potřeba úspěšného výkonu v 8. třídě (základní škola č. 2).....	42
Graf 15 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 8. třídě (základní škola č. 2).....	43
Graf 16 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (8. třída, základní škola č. 2).....	43
Graf 17 - Potřeba úspěšného výkonu v 9. třídě (základní škola č. 1).....	44
Graf 18 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 9. třídě (základní škola č. 1).....	45
Graf 19 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (9. třída, základní škola č. 1).....	45
Graf 20 - Potřeba úspěšného výkonu v 9. třídě (základní škola č. 2).....	46
Graf 21 - Potřeba vyhnutí se neúspěchu v 9. třídě (základní škola č. 2).....	47
Graf 22 - Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb (9. třída, základní škola č. 2).....	47

SEZNAM PŘÍLOH

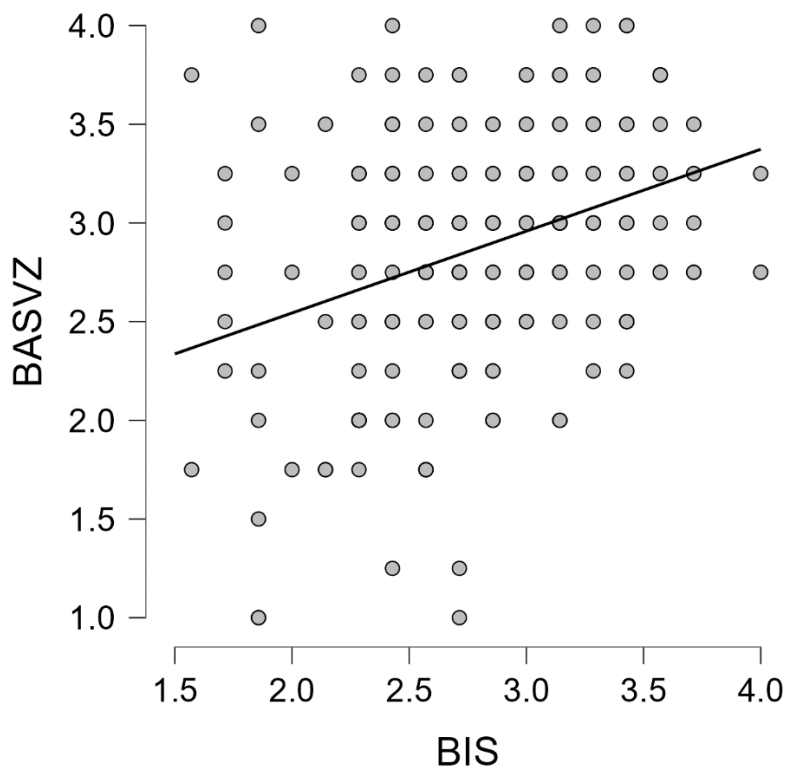
Příloha 1 - Korelace – TAI-E vs. BIS.....	I
Příloha 2 - Korelace – BIS vs. BAS-VZ.....	I
Příloha 3 - Korelace BIS vs. BAS-O.....	II
Příloha 4 - Korelace – BAS-U vs. BAS-VZ.....	II
Příloha 5 - Korelace BAS-U vs. BAS-O.....	III
Příloha 6 - Korelace – BAS-VZ vs. BAS-O.....	III
Příloha 7 - Distribuční grafy škály BIS.....	IV
Příloha 8 - Distribuční grafy škály BAS-U.....	IV
Příloha 9 - Distribuční graf škály BAS-VZ.....	V
Příloha 10 - Distribuční graf škály BAS-O.....	V
Příloha 11 - Distribuční graf škály TAI-W.....	VI
Příloha 12 - Distribuční graf škály TAI-E.....	VI

PŘÍLOHY

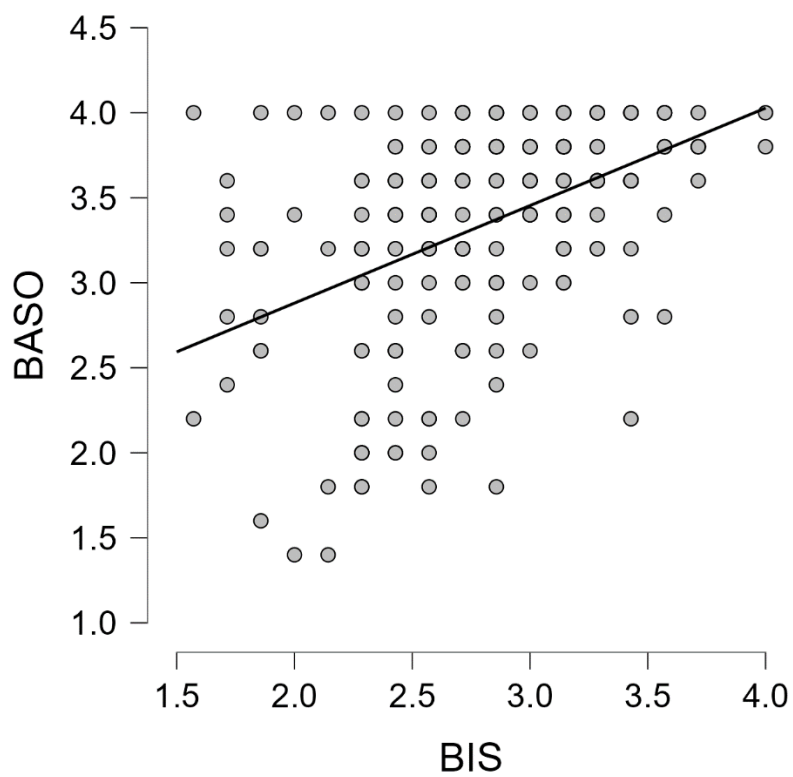
Příloha 1 - Korelace – TAI-E vs. BIS



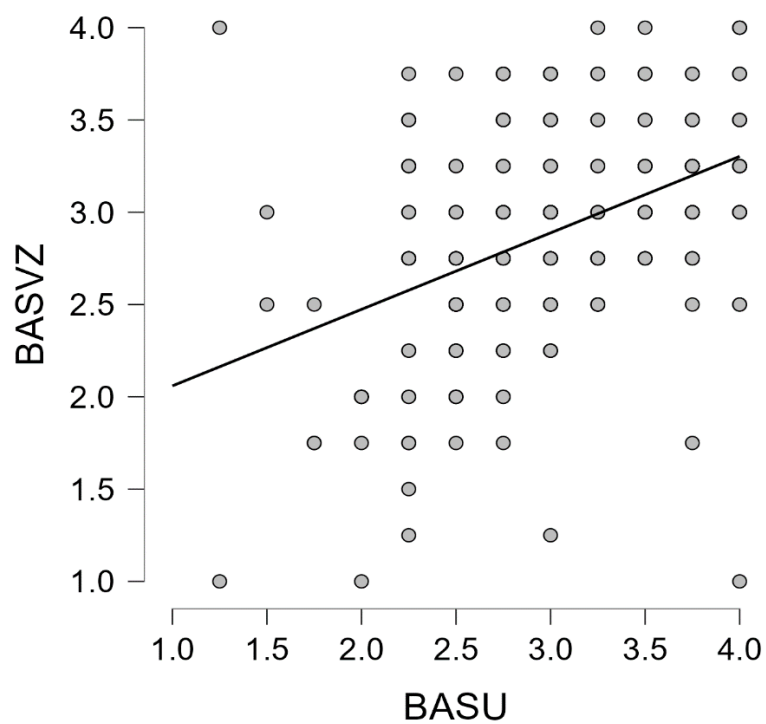
Příloha 2 - Korelace – BIS vs. BASVZ



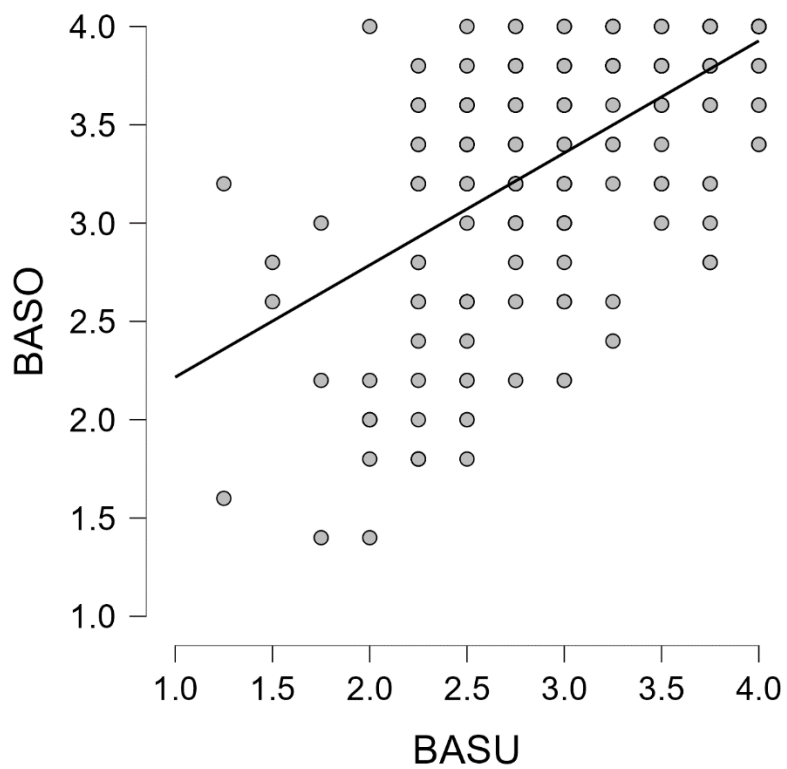
Příloha 3 - Korelace BIS vs. BAS-O



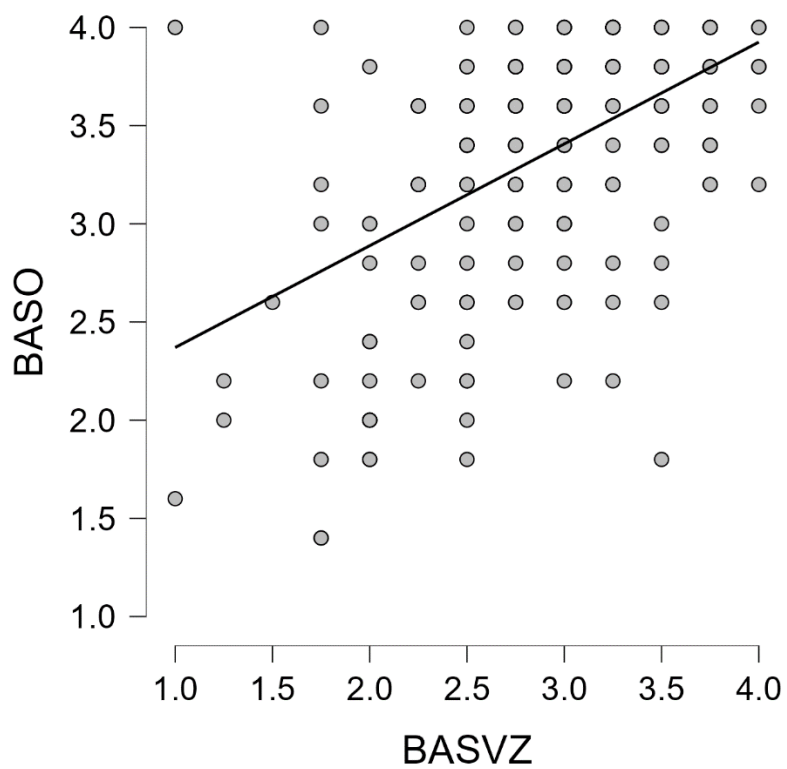
Příloha 4 - Korelace – BAS-U vs. BAS-VZ



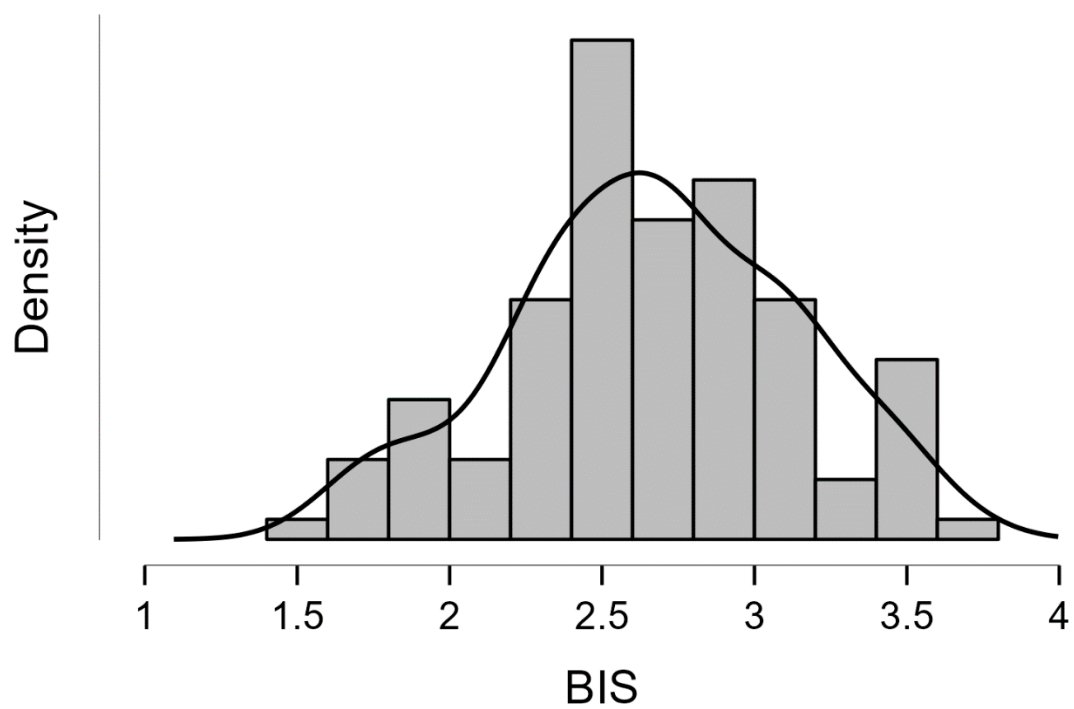
Příloha 5 - Korelace BAS-U vs. BAS-O



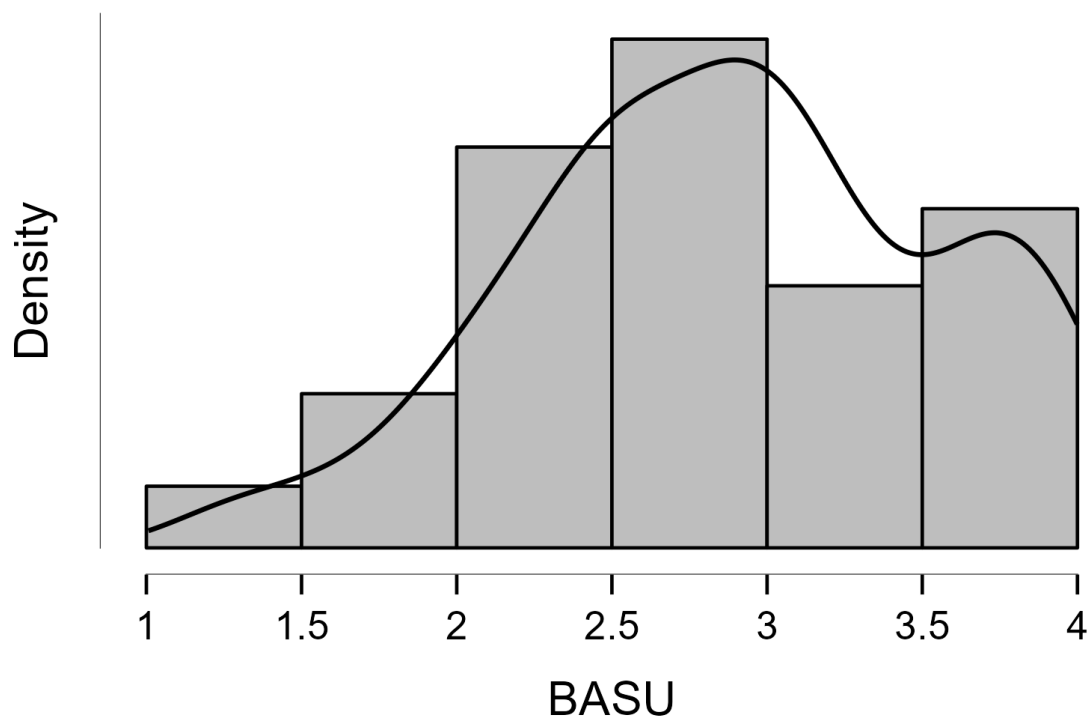
Příloha 6 - Korelace – BAS-VZ vs. BAS-O



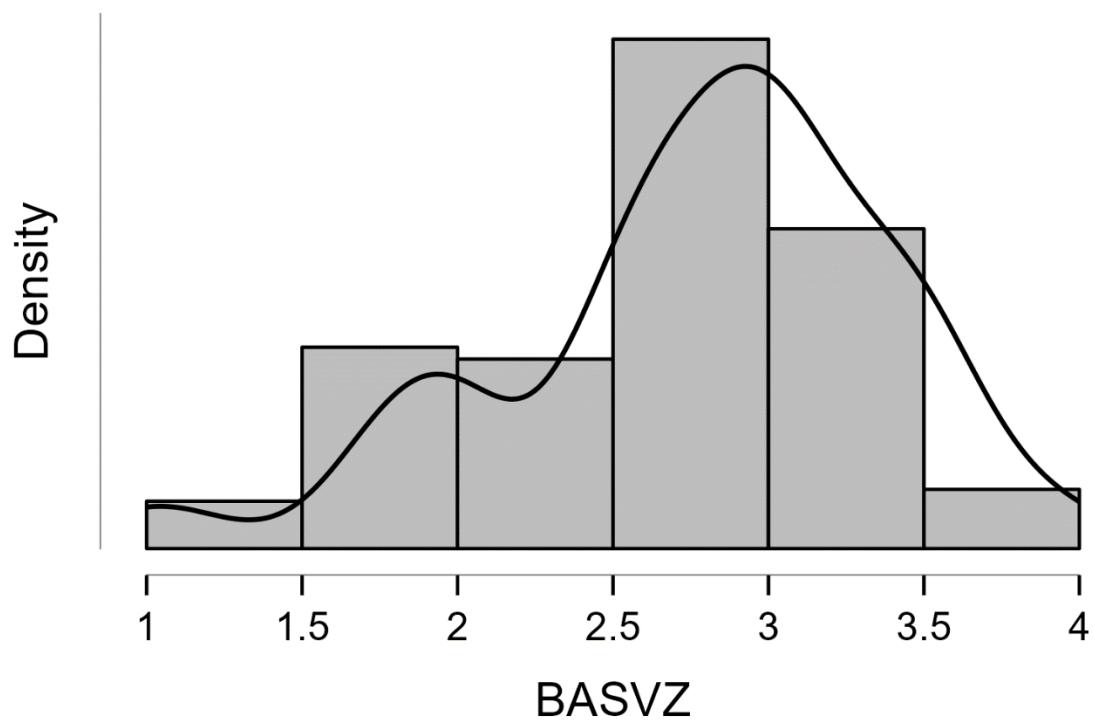
Příloha 7 - Distribuční grafy škály BIS



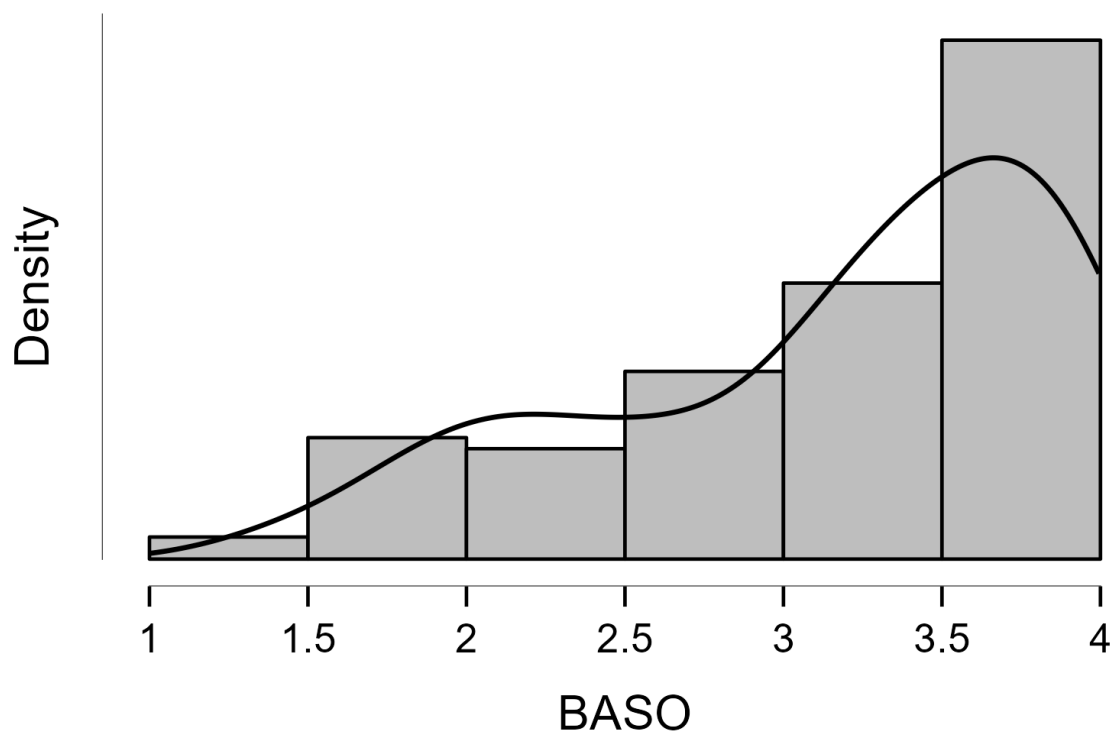
Příloha 8 - Distribuční grafy škály BAS-U



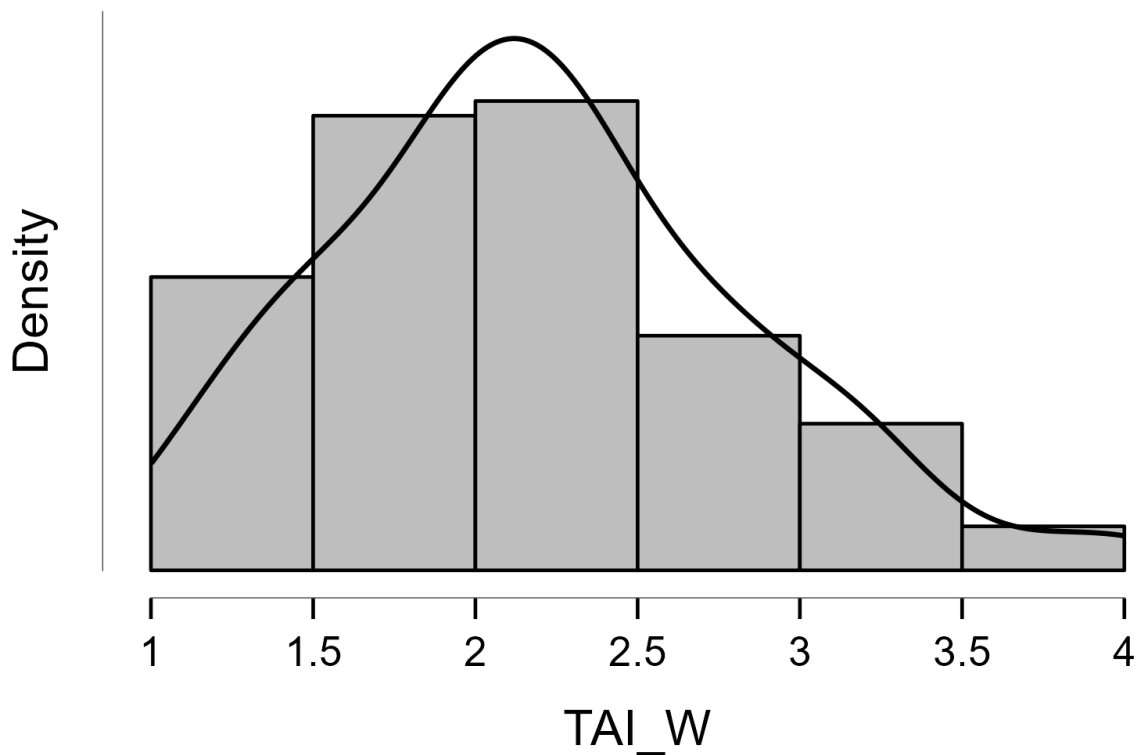
Příloha 9 - Distribuční graf škály BAS-VZ



Příloha 10 - Distribuční graf škály BAS-O



Příloha 11 - Distribuční graf škály TAI-W



Příloha 12 - Distribuční graf škály TAI-E

