

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

V Plzni, 29. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

STRACH A ÚZKOST VE ŠKOLE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Kalvasová

Učitelství pro střední školy, obor PS-Nj

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

Plzeň, 2017

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Kubíkové Ph.D. za odbornou pomoc při zpracování diplomové práce, podnětné rady a informace a především za ochotu, trpělivost a vytrvalost během konzultací.

OBSAH

ÚVOD	1
1. VYMEZENÍ POJMU STRACH	2
1.1 STRACH	2
1.1.1 AKTIVNÍ A PASIVNÍ STRACH	2
1.2 ÚZKOST	3
1.2.1 PŘÍSTUPY A POJETÍ ÚZKOSTI	4
1.3 FOBIE	6
1.4 TRÉMA	8
1.5 EMOCE	8
1.5.1 REGULACE EMOCÍ	10
2. PODOBY A PODMÍNĚNOST STRACHU U DĚTÍ	11
2.1 PODOBY STRESU	11
2.2 STRACH PODMÍNĚNÍ VÝVOJEM A STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝCHOVOU	11
2.2.1 STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝVOJEM	11
2.2.2 STRACHY PODMÍNĚNÍ VÝCHOVOU	12
2.3 STRACH A VÝCHOVA	12
2.4 SKRYTÉ STRACHY	13
2.5 NOČNÍ MŮRY A DĚSY	14
2.6 ZPRACOVÁNÍ STRACHŮ	14
2.7 STRACH A TEMPERAMENT	15
3. ZÁTĚŽ	16
3.1 ZÁTĚŽ A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ	16

3.1.1 STADIA STRESU	16
3.1.2 COPING	17
3.2 DÍTĚ A ZÁTĚŽ	17
4. MOTIVACE ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ	18
4.1 MOTIVACE	18
4.2 MOTIVAČNÍ FAKTORY A JEJICH POSILOVÁNÍ	19
5. STRACH A ÚZKOSTI SPOJENÉ SE ŠKOLOU	21
5.1 STRACH A ORIENTACE NA VÝKON	21
5.2 ŠIKANA	21
5.3 UČITEL JAKO STRAŠÁK	22
5.4 ŠKOLNÍ FOBIE	23
5.5 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	24
5.5.1 ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ POTŘEBY	24
6. POPIS VÝZKUMU	27
6.1 CÍLE VÝZKUMU	27
6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU	27
6.3 METODOLOGIE VÝZKUMU	27
6.3.1 DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE PRO ŽÁKY (MV – 6 Ž)	28
6.3.2 DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE PRO UČITELE MV – 6Ž)	30
6.4 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	31
7. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	34
7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU V PŘEHLEDU	34
7.1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č.1	34
7.1.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 2.....	43

7.2 INTERPRETACE DAT	51
7.2.1 TYPOLOGIE ŽÁKŮ Z HLEDISKA VÝKONOVÝCH POTŘEB	51
7.2.2 VÝKONOVÁ ORIENTACE ŽÁKŮ A POHLED UČITELE NA ŽÁKA	55
7.3 DISKUZE	56
ZÁVĚR	57
RESUMÉ	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
SEZNAM ZKRATEK	62
PŘÍLOHY	63

ÚVOD

Téma strach a úzkost ve školním prostředí jsem pro svou diplomovou práci zvolila záměrně, a to proto, že se s touto problematikou setkávám v každodenní praxi.

Cílem této práce je nastínit problematiku školních strachů a zjistit, do jaké míry dnešní žáky a třídní kolektivy žáků základních škol motivuje úspěch a do jaké míry se výkonu ve škole obávají. Práce blíže pojednává o úzkosti a straších ve škole v souvislosti se školní výkonovou motivací.

V teoretické části jsou rozebrány základní pojmy, jako jsou strach, úzkost, fobie, tréma a emoce. Následující část je zaměřena na podoby a původy strachu a úzkosti u dětí a jejich souvislosti s ostatními jevy. Další kapitola se týká zátěže a jejího zvládnání a poté následuje pojednání o motivaci žáků ve výuce. Závěr teoretické části je věnován strachům a úzkostem spojeným se školou.

Praktická část je zaměřena na výzkum školní výkonové motivace žáků, přesněji na to, zda u nich převažuje potřeba být úspěšný, nebo se raději neúspěchu vyhnout. Na základě dotazníkového šetření je proveden kvantitativní výzkum školní výkonové motivace žáků čtvrtých a pátých ročníků dvou základních škol. Srovnáván je subjektivní stav žáků a pohled učitele na konkrétního žáka v otázce výkonové tendence. Výzkum také určuje typologii žáků a tříd z hlediska jejich výkonové orientace.

1. VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 STRACH

Strach je něco, s čím je člověk konfrontován v průběhu celého života. Strachu jsme vystavováni v různých typech situací. Připravuje nás na nadcházející nebezpečí a současně v nás aktivuje hybné síly nabádající k jeho překonání. Bez emoce strachu bychom jen těžko přežili. Jeho prvotní ochranná funkce je však narušena v momentě, kdy se rozroste do takové šíře, že se z něj stává náš každodenní nepříjemný společník a my tak pociťujeme neustálé napětí. Prožívají-li takovéto pocity děti, ať už z jakýchkoliv příčin, může to vést i k narušení jejich správného vývoje.¹

Strach patří k negativním pocitům. Z minulosti v sobě máme zakódováno, že tato emoce se dostavovala především tehdy, když jsme se necítili v bezpečí. Výzkumy v této oblasti prokazují, že únosná míra strachu nás aktivuje k lepším výkonům. *„Teprve když strach přesáhne únosnou míru, děláme více chyb a dosahujeme horších výkonů.“* Strach může způsobit také tzv. *epizodickou amnézii*, tedy momentální výpadek paměti. Opakující se dlouhodobý strach vyvolává stres.²

Strach je definován jako *„nelibá emoce, nepříjemný prožitek s neurovegetativním doprovodem ... jde o normální reakci na skutečné nebezpečí nebo ohrožení ... vyvíjí se s věkem ... postupně je strach spojován s prožitými zkušenostmi a více vázán na představivost...“*.³

1.1.1 AKTIVNÍ A PASIVNÍ STRACH

Z hlediska reakce člověka na stresovou situaci rozeznáváme dva typy strachu – takzvaný *aktivní* a *pasivní strach*. Jak již napovídá označení obou forem, jedná se v případě pasivního strachu o takové stavy, kdy může docházet až k určité paralýze somatických funkcí. Aktivní strach je naopak spojen s aktivizací organismu, kdy se v časové tísně

¹ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.

² KROWATSCHKEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu: Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.

³ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

rozhoduje o tom, zda je lepší ze situace uniknout, nebo se hrozbě postavit čelem (tzv. *fight or flight*).⁴

1.2 ÚZKOST

Pojem úzkost blízce souvisí se strachem. Někdy je uváděna přímo vzájemná závislost jednoho na druhém. Máme-li tyto pojmy odlišit, můžeme říci, že strach je, na rozdíl od úzkosti, spojen s konkrétním předmětem, jenž v nás tuto emoci vyvolává. Některé teorie odlišují úzkost a strach z hlediska časového, tj. strach je spojen s přítomností, kdežto úzkost je spjata s budoucím dějem, budoucí představou. „*Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmut, určit.*“⁵ V odborné literatuře najdeme další podobné definice úzkosti. Hartl a Hartlová označují úzkost za „*strach bez předmětu*“, přičemž „*jedinec má strach a neví z čeho, má pocit, že by s ním měl něco udělat, ale neví, co*“.⁶ Symptomy úzkosti se v podstatě shodují se symptomy strachu. Stupeň síly úzkosti se může v konkrétních případech lišit, stejně jako časový úsek, po který tato emoce trvá. Tato forma strachu je často hůře snášena i z toho důvodu, že její spjatost s nejasnou představou a nejasným objektem nám neumožňuje reagovat na ni útokem nebo útekem, jako v případě strachu. Za její kladnou stránku můžeme považovat skutečnost, že v některých situacích se stává motivem pro žádoucí změnu.⁷

Rogge zmiňuje fakt, že úzkostný člověk prožívá pocity bezmocnosti, jelikož nenachází žádný prostředek, jak tento stav dostat pod svoji kontrolu. „*To platí především pro sociální, výchovně podmíněnou úzkost, jejíž příčiny leží v blízkém okolí dítěte. Právě tyto úzkosti se zdají dítěti často hroživé, zasahují celé části jeho osobnosti, negativně ovlivňují jeho důvěru a sebehodnocení.*“⁸

⁴ KROWATSCHKEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu: Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.

⁵ DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum. 1971.

⁶ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

⁷ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

⁸ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.

Podle Praška i Vymětal jsou atributy úzkosti negativní prožívání a neidentifikovatelnost příčiny.⁹ Vymětal charakterizuje úzkost takto: „...úzkost je nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává.“¹⁰

1.2.1 PŘÍSTUPY K POJETÍ ÚZKOSTI

V následujících kapitolách si přiblížíme dva protichůdné přístupy k úzkosti.

I. Psychoanalytický přístup

Freud vysvětluje vznik úzkosti v souvislosti s existencí tří systémů osobnosti, které jsou spolu ve vzájemné součinnosti a vzájemně se ovlivňují, a to tzv. *Id*, *Ego* a *Superego*. Pro lepší porozumění psychoanalytické teorie vzniku úzkosti si jmenované části přiblížíme a jejich vzájemnou interakci vysvětlíme. Za původce celé osobnosti je považováno *Id*, které je svojí podstatou nejjednodušší a funguje na uspokojování základních potřeb (jíst, pít, vylučovat, získávat slast a agrese). Z něj se postupem času odvíjí *Ego*, které racionálně vyhodnocuje a určuje, které potřeby a kdy budou uspokojeny. *Superego* je iracionální složka a je chápána jako svědomí jedince a také jako obraz dokonalosti. Svůj základ nachází ve výchovných metodách rodičů, přičemž si zvnitřňuje způsoby chování, které vychovatelé považují za žádoucí. *Superego* chce být dokonalé. „*Ego* vnucuje morální cíle a usilování o dokonalost.“¹¹

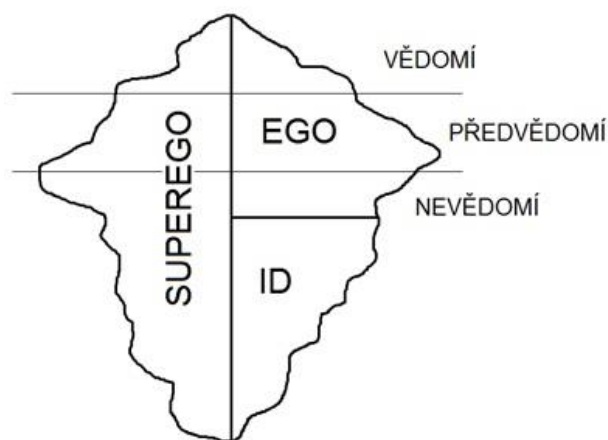
Dále zde sehrává důležitou roli *vědomí*, *předvědomí* a *nevědomí*. Jmenované složky lidské psychiky mají souvislost s ukládáním informací a prožitků. *Vědomí* představuje všechno, co si uvědomujeme, *předvědomí* sice nepracuje na vědomé rovině, ale v případě potřeby si dokážeme požadované informace vybavit. *Nevědomí* představuje úložiště všech informací, které si z různých důvodů ze svého života nevybavujeme. Podle Freuda

⁹ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6. VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1.

¹⁰ VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1.

¹¹ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

člověk disponuje určitým množstvím energie, kterou nelze nikde získat, ani se nikam neztrácí, pouze mění svůj charakter a v závislosti na konkrétní situaci.¹²



Obrázek č. 1: Složky lidské psychiky podle S. Freuda

Freud rozeznává tři typy úzkosti, a to:

- *Realistickou úzkost* – představuje adekvátní reakci na situaci;
- *Neurotickou úzkost* – je mnohem silnější, než skutečné nebezpečí a souvisí s představou nějakého zdánlivého původce. Její původ můžeme nalézt v nezpracovaných traumatech;
- *Morální úzkost* – souvisí s narušením hluboce upevněných rodičovských norem. Jedná se o strach z vlastního svědomí.¹³

Úzkost přichází tehdy, je-li člověk nucen učinit něco, co je zakázané. I proti úzkosti se může bránit několika způsoby. Jedná se ovšem o mechanismy, které probíhají na podvědomé úrovni a převrací skutečnost. Ego se buď snaží zatlačit nežádoucí myšlenky do nevědomí, nebo přicházejí na řadu mechanismy, které různě mění vnímání reality, nebo se jí snaží zcela popřít. Jedná se zejména o tzv. *projekci, reaktivní výtvor, fixaci a regresi*. Úzkost má někdy motivační charakter, protože podněcuje ohrožené Ego k akci.¹⁴

¹² PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

¹³ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

¹⁴ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

II. Neopsychoanalytický přístup

Je vývojově mladší, vznikl jako reakce na přístup psychoanalytický. Neopsychoanalytici opouštějí Freudův biologicky podmíněný přístup k této problematice a jejich pozornost se soustředí především na sociální oblast, která se stává podstatnou pro utváření úzkostí. Karen Horneyová, jedna z představitelk této teorie se domnívá, že úzkost vzniká v sociálních vztazích, které si jedinec pěstuje již v raném dětství, zejména v rodině. Zastává názor, že původem vzniku úzkosti bývají špatně fungující vztahy rodičů a dětí. Jedná se zejména o výchovné styly, které se vyznačují buď velkou přísností, nebo téměř úplnou odmítavostí dítěte. Takovíto jedinci si chrání svoje bezpečí a mají potřebu utvářet si pozitivní rodinné vztahy. Pěstují si v tomto směru pohodovou a příjemnou domácí atmosféru, protože věří, že právě ta je základem pro život bez strachu a úzkosti. Vyžadují domov naplněný láskou a vřelostí.¹⁵

1.3 FOBIE

Pojem fobie je známý mnohým z nás. Buď jsme ho již alespoň párkrát zaslechli v souvislosti se zvýšeným strachem, nebo někteří možná mají s fobií přímou zkušenost. Fobií existuje celá řada, od těch „známějších“ a rozšířenějších (např. sociální fobie, arachnofobie, klaustrofobie, aj.) až po ty ojedinělé, přičemž některé z nich se „zdravému“ člověku mohou zdát možná až úsměvné. Málokdo se určitě za svého života setkal s někým, kdo trpí chorobným strachem například z knoflíků, ze zabočování vpravo, z červené barvy, nebo z vlastního dechu. Pojďme si ale nejprve tento pojem objasnit.

V psychologickém slovníku najdeme následující vymezení fobie: „...*chorobný strach z určité osoby, zvířete, předmětu, jevu nebo situace provázený úzkostí. Strach je u fobie někdy natolik silný, že zasahuje do každodenního života.*“¹⁶ Podle jiné definice „*fobie představuje přenesenou úzkost, t.j. úzkost, která je spojena s určitou představou a nutí k určitým aktivitám (např. nutí k umytí) nebo naopak k jejich zamezení (např. nepoužívat výtah). Takové vyhýbavé chování může být rozsáhlé.*“¹⁷

Podle Hartla a Hartlové můžeme původ strachu nalézt v situaci se silným emočním prožitkem, kdy při vzniku fobie se poblíž vyskytoval objekt, který se stal základem pro tuto

¹⁵ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

¹⁶ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

¹⁷ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

fobii. Někdy může být původcem trauma z dětských let, kdy došlo k přímému střetu s objektem fobie. Podle některých teorií uvedených taktéž v psychologickém slovníku se tyto chorobné strachy mohou přenášet tzv. *sociálním učením*. E. O. Wilson podotýká, že zdrojem fobií bývají častěji situace nebo objekty nebezpečné v přírodě (výšky, bouřky, hadi), než například vymočky moderních technologií, ač vykazují stejný stupeň nebezpečnosti (např. zbraň, nebo automobil), což je rozhodně pozoruhodné.¹⁸

Pro naši lepší orientaci v této problematice si představu si uvedme výčet některých fobií. Jedná se například o *enofobii* (strach z alkoholu), *siderofobii* (strach z bouře s blesky), *autofobii* (strach být sám), známější *xenofobii* (strach z cizinců), *chronofobii* (strach z času), *demofobii* (strach z davu), *domatofobii* (strach z domů), *afefobii* (strach z doteků), *ofidiofobii* (strach z hadů), *batofobii* (strach z hlubin), *homofobii* (strach z homosexuality), *febrifobii* (strach z horečky), *pedifobii* (strach z hraček), *melofobii* (strach z hudby), *cheimafobii* (strach z chladu), *monopatofobii* (strach z choroby), *basiofobii* (strach z chůze), *belemnofobii* (strach z ostrých předmětů a jehel), *cibofobii* (strach z jídla), *levofobii* (strach z levé strany), *mikrofobii* (strach z malých předmětů), *gafryofobii* (strach z mostů), *akustofobii* (strach z mraků), *ommatofobii* (strach z očí), *pyrofobii* (strach z ohně), *agorafobii* (strach z otevřeného prostoru), *arachnofobii* (strach z pavouků), *kyberfobii* (strach z počítačů), *kinezofobii* (strach z pohybu), *fagofobii* (strach z polykání), *ergofobii* (strach z práce), *amatofobii* (strach z prachu), *kenofobii* (strach z prázdných míst), *ochlofobii* (strach z přelidněných míst), *hedofobii* (strach z radosti), *klimakofobii* (strach ze schodů), *keirofobii* (strach ze stříhání nebo holení), *eisotrofobii* (strach ze zrcadel), *emetofobii* (strach ze zvracení) a další.¹⁹

Zvážíme-li okolnosti, za nichž chorobné strachy vznikají, dojdeme k závěru, že objektem fobie se může stát téměř cokoliv. Co je pro někoho zálibou, může v jiném vyvolávat chorobný strach.

Pro tuto diplomovou práci, která se zabývá školními strachy a úzkostmi, bude podstatná především tzv. školní fobie, o níž bude pojednáno níže.

„Úzkost, strach a fobie z určitých objektů a situací lze tedy získat. Takovou zkušenost nazýváme podmiňování. Vzniká většinou v situaci, kdy se potká několik prvků: například náhlý zvuk (štěkání) a následný náhlý zážitek (např. setkání se psem). Takto získaný strach se může postupně přenést na jiné psy. Strach se zobecňuje, je možné, že bude přecházet i na vztah k jiným zvířatům. Potom je člověk nemusí ani potkat,

¹⁸ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

¹⁹ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

aby dostal strach. Někdy stačí pouhá myšlenka, představa, že to zvíře potkáme, aby byl člověk neklidný, nervózní, aby reagoval fobicky.“²⁰

1.4 TRÉMA

Další pojem, který by neměl být v souvislosti s tématem této práce opomenut, je *tréma*. Jedná se o další z negativních pocitů, které nás doprovázejí v různých životních situacích, zejména čeká-li nás nějaká důležitá zkouška. Na základě zkušeností mnohých z nás, kteří alespoň jednou s napětím očekávali, zda budou vyvoláni před tabulí, lze konstatovat, že prožitky v této situaci byly spojeny s určitou vnitřní tenzí anebo také s některými somatickými projevy, jako například s tělesným neklidem, zčervenáním, zrychleným dechem nebo svíráním v oblasti žaludku.

Termín označuje „*nepříjemný pocit napětí před veřejným vystoupením nebo podáním výkonu ... jde o přípravu a mobilizaci organismu, nepříjemné pocity mizí se zahájením činnosti, výkonu; jestliže nemizí, příp. se stupňují a znemožňují výkon, jde o patologický strach ...)*“.²¹

Tréma vzniká na základě určitých dispozic, ale také působením dalších činitelů. Takzvaní „trémisté“ bývají většinou lidé zvýšeně úzkostní.

Projevy trémy lze zmírnit několika způsoby. Jednak vybavením si předchozích úspěchů, soustředěním se na výkon a ne na příznaky, nevnímáním trémy ostatních, pravidelným dýcháním, nebo pohybem (chozením), při němž dochází k uvolňování adrenalinu.

1.5 EMOCE

Emoce jsou podstatnou součástí našich vnitřních světů. Souvisí s naším prožíváním. Emoce ovlivňují naši náladu, naše vnitřní rozpoložení. V předchozích kapitolách jsme se věnovali emoci strachu a jeho podobám, především tedy negativním emocím. Ty se nezdá, že objevují i ve školním prostředí, jemuž v této práci budeme věnovat nemalou pozornost. Při školních činnostech zaznamenáváme i kladné, pozitivní emoce, jimž by měla být ve školním prostředí věnována stejná pozornost jako emocím

²⁰ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

²¹ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

negativním, a učitelé by se měli podílet na tom, aby prostředí a vztahy umožňovaly prožívat co největší množství příjemných pocitů.

Jeden z pohledů na emoce nám zprostředkovávají Suchý a Náhlovský, kteří ve své publikaci věnované pozitivním emocím pohlížejí na emoce jako na „*proces prožívání, hnutí mysli, pohnutí, dojetí, vzrušení, cit, nálada, efekt, vášeň ... jsou často velmi prchavé. Když je to proces, musí mít příčiny a hnací síly ... Proces se vyvíjí, nějakou dobu trvá, slábne a pak má svůj konec.*“²²

Zapátráme-li po původu tohoto termínu, zjistíme, že pramení z latinského výrazu *emovere*, což v překladu znamená „vzrušovat“.²³

Někdy může docházet k záměně termínů *emoce* a *cit*. Emoce je charakterizována jako obsáhlejší pojem než *cit*. „Emoce zastřešují subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach)...“²⁴

Plháková ve své Učebnici obecné psychologie uvádí společný pohled většiny odborníků na danou problematiku v oblasti skladby emocí, přičemž shoda panuje v názoru na existenci tří vzájemně propojených systémů emocí. Takzvanou *subjektivní fenomenologickou komponentou* se má namysli pocitová složka emocí. Prožitky vyplývající z emocí označujeme jako *city* nebo *pocity*. Emoce zahrnuje více faktorů než *cit*. Emoce je tedy termín obsahově širší. Dalším systémem je tzv. *výrazové chování*. Jedná se především o obličejovou mimiku. Poslední složkou je *složka tělesná*, přičemž sem řadíme fyziologické změny nastalé v důsledku činnosti nervového systému.²⁵

Emoce můžeme členit podle různých hledisek, například na:

- a) vyšší (*soucit*)
- b) nižší (*agresivita*)

- a) intelektuální
- b) estetické
- c) etické

²² SUCHÝ, Jiří, NÁHLOVSKÝ, Pavel. *Pozitivní emoce*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4375-2.

²³ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.

²⁴ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

²⁵ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.

- a) *astenické (slabé)*
- b) *stenické (silné)*²⁶

1.5.1 REGULACE EMOCÍ

Chceme-li se v emocích správně orientovat a naučit se je usměrňovat, je nutné znát nejen jejich původ, ale také všechny souvislosti, které jsou spojené s jejich vznikem. Je žádoucí, aby se dítě naučilo co nejdříve svým emocím porozumět a umět je správně rozpoznat, aby s nimi mohlo správně zacházet. Naučit se regulovat své emoce je důležité pro udržení jakési vnitřní stability. Zacházení s emocemi se děje cestou sociálního učení, a to především v rodině. Značná pozornost je povětšinou věnována emocím negativním, ale stejně tak by se dítě mělo naučit pracovat i s emocemi pozitivními, čímž se má namysli například přeladění z negativní do pozitivní emoce, nebo udržení si pozitivní emoce po delší dobu. Dítě tak přebírá vědomou kontrolu nad emocemi negativními a současně se učí ovládat i sílu prožívané emoce.²⁷

K pozitivním emocím řadíme v zásadě tři základní druhy čistých emocí. Jedná se o *obsáhlé přátelství, soucit a spoluradost*. Podle Pataňdžaliho by tyto emoce měly prostupovat všemi mezilidskými vztahy. Nejen tedy vztahy v rodině nebo vztahy s blízkými přáteli, ale měly by se projevovat ve všech sociálních vztazích, které si jedinec utváří.²⁸ Chceme-li mít své emoce pod kontrolou, zejména emoce pozitivní, můžeme zvolit dva následující způsoby. Uchovávaní (jejich komentování a sdílení s ostatními), nebo jejich znehodnocování, a to tak, že je porovnáme s pozitivnějšími zážitky.²⁹

Stuchlíková uvádí způsoby, kterými lze regulovat emoci:

- *vyhýbáním nebo naopak vystavováním se situaci, která emoci vyvolává*
- *modifikací situace* – máme možnost přeměnit situaci zcela, nebo z ní můžeme vyčlenit jen některé části a těmi se zabývat
- *kognitivní změnou* – tj. přehodnocením situace z hlediska osobní důležitosti
- *modulací odpovědi* – pokusím se potlačit výraznost dané emoce³⁰

²⁶ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

²⁷ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

²⁸ SUCHÝ, Jiří, NÁHLOVSKÝ, Pavel. *Pozitivní emoce*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4375-2.

²⁹ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

³⁰ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

2. PODOBY A PODMÍNĚNOST STRACHU A ÚZKOSTI U DĚTÍ

2.1 PODOBY STRESU

Známkou strachu, úzkostnosti a stresu jsou jeho vnitřní nebo vnější projevy. Krowatschek uvádí výčet některých příznaků stresu:³¹

Tabulka č. 1: Tělesné a duševní příznaky stresu (odkaz na literaturu)

TĚLESNÉ PŘÍZNAKY	DUŠEVNÍ PŘÍZNAKY
nespavost	zvýšená úzkostnost
zvýšený krevní tlak	poruchy paměti
poruchy srdečního rytmu	zvýšená nervozita
nechutenství	nesoustředěnost
noční pomočování	hodně starostí
zvracení	výkyvy nálad
bolesti hlavy	stranění se kolektivu
žaludeční neuróza...	vznětlivost...

2.2 STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝVOJEM A STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝCHOVOU

Strach je emoce, která má mnoho příčin. Některé strachy jsou podmíněné vývojem, jiné získáváme v průběhu našeho formování skrze výchovné styly.

2.2.1 STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝVOJEM

Rogge hovoří o několika ontogeneticky podmíněných formách strachu, kterými projde jedinec od svého narození až do pěti let života. Jedná se o *strach ze ztráty fyzického kontaktu*, *strach z „cizích“* („*strach osmého měsíce*“), *strach z odloučení*, *ze zániku*, *ze smrti*. Jedná se tedy o strachy přirozeného charakteru, které ovšem

³¹ KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

postupem času ztrácejí na intenzitě.³² Krowatschek rozšiřuje výčet o další strachy, které jedinec prožívá od pěti do devíti let věku. Jedná se o *strach ze zlých lidí* a *strach ze zranění*, dále uvádí *strach z hrůzostrašných představ* podmíněný sledováním televize, a naposledy se zmiňuje o *strachu z nepřijetí mezi vrstevníky*.³³

2.2.2 STRACHY PODMÍNĚNÉ VÝCHOVOU

Výchova je jedním ze stěžejních činitelů, kteří ovlivňují vývoj jedince. Vzájemnou souvislost mezi jednotlivými typy výchovy a výchovnými chybami a strachy rozebereme podrobněji v další kapitole. Strachy podmíněné výchovou, tzv. *sociální strachy*, vznikají zejména v domácím prostředí a to především tam, kde výchovné metody a vztahy nejsou úplně optimální a jejichž důsledky mohou dítě do jisté míry ohrozit ve správném vývoji.³⁴

2.3 STRACH A VÝCHOVA

Miroslav Cipro se zabývá různými typy dětských strachů pramenících z určitých chyb ve výchově. Shrnuje ty, které mají svůj původ ve výchovném procesu a rozbořem konkrétních příkladů se snaží zároveň podat vychovatelům doporučení, jak se těchto nesprávností vyvarovat.

Obecně zdůrazňuje, že je důležité dbát na to, o čem před dětmi hovoříme, abychom nevědomky nepodpořili jejich budoucí strach ze situací, o nichž se před nimi zmiňujeme a které budou muset jednou samy zvládnout. Měli bychom mít neustále na mysli, že dítě nás vnímá, a to, jakým způsobem se chováme a reagujeme v určitých situacích, může dítě ovlivnit. Stejně tak zdůrazňuje, že by neměl být opomíjen například strach dítěte ze tmy. V tomto případě bychom měli volit chápavý a opatrný přístup, který povede k eliminaci zmíněného strachu. Děti se nezdá obávají různých záležitostí, které se nám, dospělým, jeví banální. Je-li zájem dítěte podnícen něčím pro něj ještě poutavějším, lze tento strach překonat. Děti jsou během svého vývoje někdy nuceny překonat také strachy ze zvířat, které vznikly buď jako obava z neznámého živočicha, nebo jako následek nepřiměřeného strašení dětí zvířaty. Doporučována je pak terapie plyšovou

³² ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

³³ KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

³⁴ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

hračku právě oného tvora, kterého se dítě obává. Děti se také často stydí před neznámými lidmi. V tomto případě autor doporučuje poskytnout dítěti srovnání s někým na stejné věkové úrovni, který tento strach z téže situace nepociťuje a nechat dítě vyzorovat, jak se jeho vrstevník v situaci chová. Pro překonání strachů je podle autora důležité, aby se dítě naučilo s rodiči otevřeně hovořit o tom, z čeho má strach, neboť ten takto ztrácí na své intenzitě. Ani extrémní ochranu před běžnými situacemi, které mohou v jedinci vyvolávat strach, Cipro nedoporučuje, stejně jako zastrašovat dítě jakýmkoliv transcendentálními bytostmi. „Zásady duševní hygieny vyžadují, aby vědomí dítěte nebylo pokrýváno různými pověrami, které jeho zdravému vývoji škodí právě tak, jako nedodržování pravidel tělesné hygieny.“³⁵

Krowatschek zdůrazňuje především dva typy výchovy, které vyvolávají v dítěti emoci strachu. Prvním z nich je výchovný styl, kde převažuje nadbytečná péče. Rodiče své dítě přespříliš opečovávají a to se pak následkem tohoto jednání osamostatňuje později a současně je narušena jeho sebedůvěra. Druhým typem výchovy je výchova, kdy jsou na dítě kladeny vysoké nároky, pozornost rodičů je soustředěna především na to, co se dítěti nepodařilo nebo nedaří. Chyba je vnímána a prezentována jako něco, co by se nemělo objevovat a je téměř netolerována. I tento přístup má negativní dopad na sebevědomí dítěte.³⁶

2.4 SKRYTÉ STRACHY

Somatické projevy strachu jsou individuální. Společným prvkem ovšem bývá přímo úměrná závislost nejasnosti ohrožující situace a intenzitě tělesných příznaků strachu. Platí, že čím méně konkrétní představa situace, která vyvolává strach, tím silnější tělesné příznaky. Proto hrozby nejobecnějšího charakteru, (jako např.: „To teprve uvidíš!“) vyvolávají v dítěti ty nejděsivější představy, což je posléze také zřejmé z intenzity psychosomatických příznaků. Rogge poukazuje ovšem na tzv. *skryté strachy*, které lze rozpoznat podle následujících symptomů: Jako rodiče bychom si měli všimnout například situací, kdy se starší sourozenec začíná chovat stejně, jako mladší bratr nebo sestra. Tento příznak se nazývá *regrese*. Dítě pociťuje strach z toho, že se stane méně oblíbené,

³⁵ CIPRO, Miroslav. *Proč se děti bojí. Dětský strach a jiné otázky výchovy*. Praha: SPN, 1962.

³⁶ KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

než jeho sourozenec. Dalším příznakem skrytých strachů u dětí může být pravidelné *Pomočování a pokakávání* na jednom a tomtéž místě každý den. Toto chování může signalizovat nějakou obavu dítěte z nehostinné rodinné situace. Zbystřit bychom měli také ve chvíli, kdy začneme jako rodiče pozorovat změnu chování dítěte v tom směru, že dítě přestává být zvědavé, začíná se stranit společnosti a žije si tak trochu ve vlastním světě. Být pasivní, poslušně a „perfektně“ plnit vše, co je zadáno, může být znamením toho, že dítě se domnívá, že jen takto si lze získat pozornost a přízeň rodičů. O pozornost si říká také dítě, které často narušuje výuku. Souvisí to s pocitem, že dítě je rodičům lhostejné, že o něj ztratili zájem. Příliš blízký kontakt s kdekým také svědčí o skutečnosti, že dítě doma trpí nějakým nedostatkem a na základě toho se obává, že není bezpodmínečně přijato.³⁷

2.5 NOČNÍ MŮRY A DĚSY

Dětské strachy se mohou mít také podobu nočních *múr* nebo *děsů*. Této problematice se věnuje Veronika Kavenská v článku *Noční můry u dětí*. Ozřejmuje, že i přes děsivě vyhlížející noční stavy dítěte, mohou být tyto prospěšné, protože při nich dochází k uvolnění nežádoucích emocí, které dítě v průběhu dne prožívá. Uvádí, že skrze tyto zlé sny se jedinec může také vypořádávat s vnitřními konflikty, nebo mohou značit též úzkost, kterou dítě prožívá. Dojde-li situace takového stádia, že se dítě bojí usnout, nebo se probouzí s křikem, mělo by být okamžitě uklidněno. V případě nočních děsů se podle Kavenské jedná o nedostatečnou zralost a dítě tak není schopno správně zpracovat všechny podněty. Z nočního děsu si většinou ráno nic nepamatuje. Děsy podle autorky článku odezní v průběhu času samy a dítě jimi není do budoucna nijak poznamenáno. Při nočních mŕách se dítě může ze zlého snu probudit, přičemž nablízku by měl být někdo, kdo dítě uklidní. Jako prevenci zmiňuje Kavenská pravidelnost v režimu dítěte, možnost vybití energie v průběhu odpoledne a klid před usínáním.³⁸

2.6 ZPRACOVÁNÍ STRACHŮ

„Samostatné zpracování a překonání strachu je důležité pro formování identity vlastního já a vytváření pocitu sebedůvěry. Děti potřebují při překonávání strachu podporu

³⁷ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

³⁸ KAVENSKÁ, Veronika. *Noční můry u dětí*. Moje psychologie. 2012.

rodičů, protože tak získávají oporu a jistotu.“³⁹ Každé dítě pro překonávání strachu používá vlastní strategie. Důležité je projevit dítěti důvěru, což by mělo vést k pocitu jistoty a sebedůvěry ve vlastní schopnosti. Další skutečnost, která posiluje dítě v překonání strachu, je vědomí, že jeho strachy bereme vážně. V žádném případě bychom je neměli zlehčovat. Na místě je snaha dítěti porozumět a snažit se ho pochopit. Není ani žádoucí přebírat iniciativu za dítě, ale podstatné je poskytnout mu dostatečný prostor.⁴⁰

2.7 STRACH A TEMPERAMENT

Strach je podmíněn dynamickými vlastnostmi osobnosti. „*Temperament je souhrn vlastností organismu určujících dynamiku a intenzitu prožívání a chování osobnosti.*“⁴¹ „*Je založen na měření nervových procesů, jejich síly, rychlosti a proměnlivosti...*“⁴² Je vrozený a relativně stálý, to znamená, že se v průběhu vývoje může měnit. Některé typologie osobnosti jsou založeny na tělesných i duševních znacích (např. Hippokratova – Galenova, Kretschmerova), jiné pouze na duševních (např. Jungova, Eysenckova). V každém případě temperament zahrnuje celkové citové vyladění, kvalitu a sílu citů, vzrušivost a trvalost psychických dějů, odolnost vůči okolním podnětům, shodu mezi prožíváním a projevem prožívání navenek.⁴³

Například úzkostlivost a bojácnost jsou závislé na typu temperamentu. Se změnou temperamentu v průběhu života jedince souvisí i to, jak na dětský temperament reaguje okolí. Projevy dynamických vlastností je možné jasně pozorovat už v kojeneckém období, kdy novorozenec různě reaguje na rozličné podněty a situace. Nejen genetika a dynamické vlastnosti hrají roli při vzniku dětských strachů, důležité je i okolí, které podle průzkumů hraje roli již v době před narozením.⁴⁴

³⁹ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

⁴⁰ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

⁴¹ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

⁴² HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

⁴³ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

⁴⁴ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

3. ZÁTĚŽ

Hovoříme-li o zátěži, máme na mysli většinou stavy, které vyvolávají stres. „*Stres je stav organismu, který je odezvou na nadměrnou tělesnou či psychickou zátěž.*“⁴⁵

3.1 ZÁTĚŽ A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ

Každý jedinec má v sobě zakódované mechanismy, jak zátěž zvládat. V průběhu života dochází i k nárůstu počtu činitelů způsobujících zátěž a člověk hledá nové mechanismy zvládnutí rozmanitých forem zátěže. Pozitivní důsledek zátěže, je-li překonána, můžeme spatřovat ve skutečnosti, že se v tomto případě jedná o „efektivní cestu k učení“⁴⁶

3.1.1 STADIA STRESU

Hans Selye byl průkopníkem v oblasti reakcí na mimořádnou zátěž. Vysledoval určitou podobnost těchto reakcí u všech jedinců a pojmenoval je termínem *obecný adaptační syndrom*. Ten startuje tzv. *poplachovou reakcí*, při níž se v těle začínají mobilizovat mechanismy nutné k obraně. Po ní nastupuje fáze *rezistence*, kdy je člověk připraven na časově delší odolávání stresu. Takovýto typ stresu má ovšem většinou za následek narušení nebo oslabení jiných funkcí.⁴⁷

Měli bychom pamatovat na to, že mimořádná zátěž může vzniknout i působením a nabalováním malých, zdánlivě snesitelných záležitostí z denního života. Tyto sice zvládneme s přehledem k jejich málo ohrožujícímu charakteru, je hodno si ovšem uvědomit, že překročí-li snesitelný počet, může být naše reakce na ně z minuty na minutu úplně jiná než obvykle. Je v zájmu každého z nás udržovat si vnitřní emocionální pohodu a proto je důležité stresory nepřehlížet a naučit se s nimi pracovat. U dětí, vzhledem k jejich probíhajícímu vývoji, bychom měli být ještě obezřetnější.⁴⁸

⁴⁵ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

⁴⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládnutí emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

⁴⁷ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládnutí emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

⁴⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládnutí emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

3.1.2 COPING

Termín coping je převzat z angličtiny a znamená „zvládání, zvládací chování; schopnost člověka vyrovnat se (adekvátně) s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže...“⁴⁹ Stuchlíková ve své publikaci uvádí tři stěžejní způsoby, jak mimořádnou zátěž zvládat. Za účinné je považováno zaměřit se na řešení problému, který byl původcem zátěže a dále se pokusit zregulovat doprovodné emoce. Za neefektivní je považován únik.⁵⁰

3.2 DÍTĚ A ZÁTĚŽ

Jak už bylo výše popsáno, zátěž může mít pozitivní i negativní důsledky. Zátěž se jeví pro dítě prospěšná nebo škodlivá až v souvislosti s tím, jak se s ní dítě dokáže vypořádat. Důležitým aspektem v učení zvládání zátěže je její míra únosnosti. Je nutné čas od času dítě se zátěží konfrontovat, jinak není možné osvojit si mechanismy pro její zvládání. V případě, že je zátěž pro dítě nezvládnutelná, může si začít budovat obranné mechanismy jako je *popření* (mezi čtvrtým a sedmým rokem života), *projekce* (mezi osmým a jedenáctým rokem života), kdy dítě nepříjemné vnitřní stavy přičítá nějakým jiným osobám, a *identifikace* (u dospívajících), jejímž smyslem je zakódování určitých typů chování osob, které jsou pro dítě vzorem. Projevem nezvládnuté zátěže může být pro dítě vznik záporné emoce. Způsob reakce rodiče na projevenou negativní emoci dítěte určuje jeho emoční nastavení v budoucnu. Rodič má většinou automatickou potřebu zápornou emoci dítěte odstranit. Je však prokázáno, že přínosnější cestou pro dítě je nechat ho si emoci prožít. Zkušenost s vnitřním stavem při zažívání emoce umožní dítěti vyzkoušet si, jak lze s emocí pracovat, což je pro jeho vývoj žádoucí.⁵¹

⁴⁹ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

⁵⁰ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

⁵¹ STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178534-2.

4. MOTIVACE ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ

V pedagogickém procesu je správná motivace žáka jedním z předpokladů úspěšné výuky. Každý učitel hledá způsoby, jak přimět žáka, aby projevoval zájem o školní aktivity, vypěstoval si k výuce kladný vztah a učil se s radostí a zájmem. V tomto směru má pedagog zodpovědnou a náročnou funkci. Je-li žák ve škole dostatečně motivován, vyučovací proces nabírá náhle zcela jiný směr a stává se efektivnějším. Ve vztahu učitel – žák se pak projevuje oboustranné nadšení a obě strany nacházejí ve své činnosti smysl. Předpokládá se, že učitel má v tomto směru zájem porozumět žákovo přístupům a projevům chování, nahlížet na žáka jako na individuum s jedinečnými a neopakovatelnými vlastnostmi, zohlednit prostředí, které žáka formuje apod. Na základě těchto a mnoha dalších faktorů může učitel pozitivně ovlivnit žáka a jeho postoje.

Existují různé diagnostické a autodiagnostické metody, které nám poskytují lepší vhled do situace a jsou pro nás vodítkem, jak na žáka působit. S těmito metodami budeme pracovat v praktické části této práce.

4.1 MOTIVACE

I přesto, že tušíme, co pojem motivace znamená, podrobné vysvětlení nalezneme v Psychologickém slovníku. Zde se uvádí, že motivace je „*proces usměrňování, udržování a energizace chování, které vychází z biologických zdrojů; ... intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu; projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy.*“⁵² Holeček, Miňhová a Prunner zmiňují ve své publikaci *Psychologie pro právníky* jednu z prvních definic motivace, která ji chápe jako „*souhrn vědomých i nevědomých faktorů, které jsou základem chtění a jednání*“.⁵³ Definice motivace bychom našli jistě velké množství, základem většiny z nich je multifaktorialita vzniku motivace, podněcování a popudy k jednání.

⁵² HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

⁵³ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

Motivace může mít vnitřní nebo vnější pohnutky. V prvním případě se jedná o tzv. *introtivy* (např. potřeby, zájmy, postoje a hodnoty) a vnější činitele nazýváme *incentivy* (např. odměny, tresty, příkazy, nabídky).⁵⁴

4.2 MOTIVAČNÍ FAKTORY A JEJICH POSILOVÁNÍ

Petty se ve své knize o moderním vyučování věnuje motivačním činitelům, které by měly podpořit žákově přesvědčení o tom, že vyučovací proces má smysl a získávání a nabývání informací je pro budoucí život důležité. Provedeme nyní výčet těchto faktorů a každý z nich si alespoň trochu přiblížíme.

1) *Naučené se mi hodí.* Žák potřebuje být přesvědčen, že nabyté znalosti využije v praxi. Proto se doporučuje motivovat žáky na začátku každé vyučovací jednotky právě zdůrazněním důležitosti pro konkrétní využití.

2) *Studium je předpokladem pro dosažení kvalifikace.* V tomto případě je důležité podotknout, že bez potřebné kvalifikace žák nebude moci v budoucnu vykonávat povolání, které ho baví.

3) *Dobré výsledky přinášejí úspěch a sebevědomí.* Pro mnohé žáky toto představuje nejsilnější motivační faktor. Zažít pocit úspěchu pozitivně ovlivňuje i sebevědomí žáků.

4) *Když se budu dobře učit, bude to příznivě přijato učitelem, spolužáky i rodiči.* Zde se projevuje potřeba udržet tempo s ostatními spolužáky, aby se na žáka nepohlíželo jako na méně úspěšného v porovnání s ostatními. Někdy je motivem být úspěšný v pohledu učitele, zejména panují-li mezi učitelem a žákem dobré vztahy. Ani v jednom z uvedených příkladů se však nejedná o snahu kvůli sobě, ale kvůli někomu jinému.

5) *Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné a bezprostřední důsledky.* I neúspěch může žáka motivovat, pokud věří, že úspěchu nakonec dosáhne.

6) *Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost, je to zábava.* Děti jsou přirozeně zvědavé a některé obory lidské činnosti ke zvědavosti přímo vyzývají. Uspokojí-li dítě tuto potřebu, podnítko to také jeho zájem o učivo. V jiném případě se pro žáka stávají

⁵⁴ HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

zábavné činnosti, kterými je organizována výuka v předmětu, o něž jinak žák nejeví sám od sebe zájem.⁵⁵

Probuzení zájmu u žáků vyžaduje určitá pravidla. Žáci musí vycítit, že učitel je ze svého oboru nadšen. Jak již bylo výše uvedeno, je vhodné propojovat předmět co nejvíce s vnějším světem. K tomu může využívat různé názorné předměty, promítání dokumentů, zvaní expertů na konkrétní problematiku, využívat návštěv různých vzdělávacích akcí, výletů nebo exkurzí. Doporučuje se podnítit kreativitu žáků a nechat je v tomto směru vyniknout. Nejen, že tímto dostanou prostor pro objevování četných nových způsobů řešení, ale podpoří se i jejich sebevyjádření. Je důležité mít neustálý přehled, zda se žáci do výuky zapojují. V případě zjištění, že některý žák výuku zanedbává, ho hned v počátcích opět včlenit do vyučovacího procesu. Žádoucí je též změna činnosti žáků během vyučovací hodiny. Žáci se nenudí, jsou uvolněnější, a změna je příjemnější, než stereotyp. Někdy je dobré vnést do výuky nějakou překvapivou, nebo neobvyklou činnost, zadávání soutěživých a problémových úloh, učivo jim podat v hádankách s tím, že později se dozvedí správnou odpověď. Je na místě propojovat učivo s tím, co žáky zajímá a baví i mimo školu.⁵⁶

Jako pedagog mohu říci, že většinu z výše zmíněných pravidel uplatňuji, nebo jsem alespoň párkrát vyzkoušela ve své praxi. Jejich funkčnost mohu tedy tímto potvrdit. Ráda bych zde podotkla, že aplikace zmíněných doporučení přímo souvisí s časovou náročností přípravy na takovouto výuku. Ze své zkušenosti vím, že ne každý učitel je ochoten investovat do přípravy na výuku na nadměrný čas. Dokonce se setkávám s případy, kde motivace ve výuce zcela absentuje.

⁵⁵ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

⁵⁶ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

5 STRACHY A ÚZKOSTI SPOJENÉ SE ŠKOLOU

5.1 STRACH A ORIENTACE NA VÝKON

Škola představuje instituci, kde dítě tráví poměrně značnou část dne. Vzhledem k tomu, že se zde odehrává vyučovací proces a žáci jsou hodnoceni, očekává se od žáka, že bude podávat dobré výkony. Tato očekávání plynou jak ze strany učitele, tak i doma ze strany rodičů. Dnešní doba se vyznačuje přesycením informací. I ve škole se stále zvyšují nároky na žáka, a to nejen ve smyslu vstřebání velkého množství informací, ale děti jsou často nabádány rodiči k co nejlepším výsledkům ve škole, aby měli v budoucnu větší šanci být přijati na prestižní školy. V mnoha případech dítě nemůže tyto požadavky splnit, což vede k prožívání negativních emocí, dítě je stresováno a do školy dochází s obavami.⁵⁷ V případě dětí s poruchami učení je situace ještě horší, a to zejména v případech, kdy porucha není včas rozpoznána. Dítě je tak vystaveno obrovskému tlaku a často prožívá pocity selhání. Následkem toho je pak vznik strachů a úzkostí ze školního prostředí. V podobně tíživé situaci se ocitá i dítě, na které jsou kladené větší nároky, než je schopno vládnout. Příkladem je umístění dítěte na určitý typ školy, jejíž nároky přesahují schopnosti dítěte.⁵⁸

5.2 ŠIKANA

Pod pojmem šikana se rozumí „*tělesné, psychické nebo kombinované ponižování, případně týrání jedinců jinými, nejčastěji ve vrstevnických skupinách; původci šikany bývají jedinci tělesně silnější, starší, vyspělejší či v početní převaze*“.⁵⁹ Šikana je jev, který je v současnosti na školách bohužel poměrně rozšířený. Oběti šikany jsou vystaveny velkému tlaku, jelikož instituci navštěvovat musejí a tak jsou neustále konfrontovány s tímto nežádoucím jevem. To má za následek, že se uchylují do nemoci, tvrdí rodičům, že se necítí dobře a tak nemohou jít do školy. Šikanu bývá někdy velmi těžké odhalit, protože oběti šikany tuto skutečnost většinou z různých důvodů neoznámí. Jedním

⁵⁷ KROWATSCHKEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

⁵⁸ KROWATSCHKEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

⁵⁹ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

z důvodů může být skutečnost, že se dítě stane objektem posměchu některých spolužáků za to, co mu bylo činěno a ocitne se tak v pro něj trapné situaci. Další strach pramení z představy, že po odhalení tohoto nežádoucího chování nastane nepřiměřená reakce ze strany učitele nebo rodičů, což bývá pro dítě ještě horší představa. Oběť šikany se může dále obávat toho, že bude označeno šikanovatelem za „práskače“, bude mu i nadále vyhrožováno, a situace se bude opakovat v ještě horším měřítku. Doporučuje se nejprve rozhovor o situaci s učitelem, výchovným poradcem, nebo školním psychologem.⁶⁰

5.3 UČITEL JAKO STRAŠÁK

Úzkost nebo strach mohou také souviset s osobností učitele. Ze své povinné školní docházky si určitě vybavíme pedagogy, kteří byli označováni za přísné nebo zlé. Příčina jejich přístupu k žákům mohla být různá. Mohlo se jednat o špatné charakterové vlastnosti, neschopnost správné komunikace se žáky, ale roli mohl hrát i známý syndrom vyhoření nebo přetrvávající problémy v oblasti rodinných vztahů. Existují typy učitelů, kteří jsou více zaměřeni na učivo a již nedisponují potřebnou empatií k žákovi.

Stane-li se pro někoho učitel velkým stresorem, je žádoucí situaci řešit. Je potřeba si nejprve ujasnit, zda se příkoří děje pouze jednomu žákovi, nebo zda negativní emoce při výuce tímto učitelem prožívá větší počet žáků. V případě, že se dítě v kontaktu s učitelem necítí dobře, je optimální, aby žák probral situaci nejprve doma s rodiči. Nabyde-li rodič přesvědčení, že je jeho dítěti ze strany učitele opravdu ubližováno, je dobré zjistit nějaké informace i od ostatních rodičů. Dalším krokem je rozhovor rodiče s učitelem. V případě, že s dotyčným pedagogem má problém více žáků, mohou si s ním nejprve zkusit promluvit sami. Krowatschek ve své publikaci věnované strachu ze školy uvádí, že stále častějším a obtížně řešitelným jevem současnosti je právě problematické chování učitelů k žákům.⁶¹

⁶⁰ KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

⁶¹ KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 978-80-251-1767-5.

5.4 ŠKOLNÍ FOBIE

U dětí se může objevit tzv. *školní fobie*, neboli *luofobie*. Hartl ji označuje jako „*chorobný strach ze školy a všeho, co ji představuje, tj. učení, učitelé aj.; většinou vysvětlována úzkostí*“.⁶² Děti trpící školní fobií odmítají chodit do školy, přičemž už jen pouhá myšlenka na tuto instituci a cokoliv s ní spojené v nich vyvolává spoustu nepříjemných pocitů, které se následně somatizují. Symptomy začínají ustupovat v okamžiku, kdy dítě ví, že může zůstat doma. Původ této fobie můžeme nalézt zejména v rodině (nevhodné typy výchovy), nebo přímo ve školním prostředí, především v nepříjemných zážitcích, jako jsou posmívání, nebo strach z neúspěchu a selhání.⁶³ Poslední zmiňované příčiny nejsou v současné době vůbec výjimečné, ba naopak, dle mého názoru, poměrně časté. Přímo souvisí se školními výkony (viz. kapitola Strach a orientace na výkon).

*„Děti, které trpí touto poruchou, jsou obvykle tiché, inhibované, ve škole podávají dobré výkony, přesto trpí neustálým strachem ze selhání, bývají až perfekcionistické. Protože hladina úzkosti u těchto jedinců bývá celkově zvýšena, trpí i řadou jiných úzkostí a strachů.“*⁶⁴

Kateřina Rybářová ve své bakalářské práci věnované problematice strachů a úzkostí souvisejících se školou zmiňuje také průběh chronických forem školní fobie, uvádí zde náhled Říčana a Krejčířové, podle nichž se může tato chronická forma luofobie objevovat ještě v dospělém věku.⁶⁵

⁶² HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

⁶³ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8.

⁶⁴ RYBÁŘOVÁ, Kateřina. *Úzkost a strach ve škole*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta Filozofická. Katedra pedagogiky.

⁶⁵ RYBÁŘOVÁ, Kateřina. *Úzkost a strach ve škole*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta Filozofická. Katedra pedagogiky.

5.5 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE

5.5.1 ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ POTŘEBY

Výkonové potřeby představují jednu z důležitých oblastí potřeb v rámci motivace ve výuce. Výkonová motivace se soustřeďuje na rozbor motivu úspěšného výkonu a motivu vyhnout se neúspěchu.⁶⁶

Základ potřeby úspěšného výkonu je třeba nacházet již v rodině. Osobnost dítěte je formována optimálním výchovným stylem, kdy na dítě nejsou kladeny nezvladatelné nároky, dítě je vedeno k samostatnosti a tím si pěstuje i zdravé sebevědomí. *„Dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu má tendenci vidět příčinu úspěchu ve svých pozitivních vlastnostech, zatímco neúspěch většinou pokládá za důsledek nedostatečně vynaložených sil. Tyto poznatky a závěry platí v plné míře i pro školní prostředí.“*⁶⁷

Posilovat motivaci k učení sice souvisí s vysokými nároky kladenými na žáka, ale tyto nároky musejí být pro konkrétní dítě zvládnutelné. To ovšem předpokládá dobrou znalost žakových schopností. Pro posilování potřeby úspěšného výkonu je důležitý požadavek převážně kladného hodnocení, ať už v rodině, nebo ve škole. Sám žák se musí naučit odlišovat dobrý, průměrný nebo špatný výkon. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu se ve školním prostředí vyznačují cílevědomostí a vytrvalostí, a to i tehdy, jsou-li nuceni překonávat nějaké překážky. Jako nejhodnotnější vnímají úlohy se střední obtížností. Naopak žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu mají tendenci vyhýbat se všem úkolům, na nichž by se projevila skutečná výše žakových schopností, přičemž nastupuje strach, že dítě selže. Na základě toho se snaží vyhledávat možnosti, jak ze situace uniknout, nebo se jí vyhnout.⁶⁸

⁶⁶ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X.

⁶⁷ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X.

⁶⁸ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X.

Je důležité podotknout, že pro oba typy žáků (tj. žáci s převažující PÚV i žáci s převažující PVN) je silným motivačním činitelem úspěch.⁶⁹

Jelikož obě výše zmíněné potřeby jsou diagnostikovatelné, budeme se jimi zabývat ve výzkumné části této práce.

⁶⁹ HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabelle. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. POPIS VÝZKUMU

6.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zmapovat výkonovou motivaci žáků čtvrtých a pátých ročníků ZŠ, tj. do jaké míry jsou žáci motivováni ke školním výkonům a jak dalece se obávají školních neúspěchů. Výzkumem sledujeme zároveň úzkost prožívanou žáky při plnění úloh při vyučování. Cílem je také zjistit, jak na problematiku školní výkonové motivace jednotlivých žáků nahlíží třídní učitel, tyto pohledy mezi sebou porovnat a zjistit, jak dalece se shoduje vnímání žáka učitelem s jeho subjektivním postojem k problematice.

6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU

K výzkumu byli osloveni žáci čtvrtých a pátých ročníků dvou základních škol Karlovarského Kraje. Školy se lišily kapacitou žáků a tedy i počtem žáků v jednotlivých třídách a počtem tříd v jednotlivých ročnících. První ze škol (č. 1) se nachází ve dvacetitisícovém městě, druhá (č. 2) se nachází v menším, třítisícovém městě jako jediná ZŠ, a obě školy mají v tomto smyslu rozlišný charakter.

Výzkum na škole č. 1 byl zahájen oslovením ředitele školy s požadavkem na umožnění provedení výzkumu pro potřeby diplomové práce. Charakter a přínos šetření byl s ředitelem osobně prokonzultován a následně umožněn. Ředitel posléze předal dotazníky s instrukcemi třídním učitelům konkrétních ročníků.

Výzkum na základní škole č. 2 probíhal osobnější formou, jelikož jsem na této škole zaměstnána. Charakter šetření byl s paní ředitelkou probrán též osobně. S jejím souhlasem jsem oslovila své kolegy a znovu jsem jim objasnila smysl výzkumu. Třídní učitelé rozdali dotazníky ve svých třídách a ochotně vyplnili i dotazníky určené pro učitele.

Chtěla bych podotknout, že obě školy byly velmi spolupracující a projevíly zájem o výsledky výzkumu.

6.3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkum byla použita metoda dotazníkového šetření. Proveden byl kvantitativní výzkum. Pro zjištění výkonové orientace žáků byl použit standardizovaný dotazník

výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky) a dotazník výkonové motivace MV – 6 U (pro učitele).

6.3.1 DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE PRO ŽÁKY (MV – 6 Ž)

Dotazník pro žáky (viz příloha č 1.) se zakládá na zjištění skutečnosti, která ze dvou potřeb úspěchu (PÚV nebo PVN) u žáka ve školním prostředí převažuje. Výkonové zaměření žáka lze do určité míry vypořádat, a to zejména v úkolových situacích, například podle toho, jak hodně je žák úkolem zaujat, nebo jak je do něho zapálen. Dalším ukazatelem může být způsob chování v situaci, kdy se v průběhu plnění vyskytne nějaká překážka, zda se projeví jako typ vytrvalý, nebo bude mít tendenci úkol vzdát. Pozorovatelná může být i různost reakce žáka na úspěch a neúspěch. Někdo je v případě úspěchu demotivován, někdo naopak povzbuzen k lepšímu výkonu. Někteří žáci na sebe kladou vysoké nároky, někteří přiměřené a někteří nízké. (odkaz na internetový zdroj).

Dotazník MV – 6 Ž sestává z dvanácti tvrzení, která žáci dokončovali označením jedné z pěti odpovědí strukturovaných jako škála vyjadřující míru ne/souhlasu. První polovina otázek (1 – 6) mapuje potřebu úspěšného výkonu žáka, druhá polovina (7 – 12) je zaměřená na obavu z neúspěchu.

Dotazník je vyhodnocován součtem bodů za jednotlivé odpovědi (a) = 5 bodů, b) = 4 b., c) = 3 b., d) = 2 ., e) = 1 b.). Body za otázky 1 až 6 (PÚV) a 7 až 12 (PVN) se sčítají zvlášť. V obou polovinách dotazníku může tedy žák obdržet minimálně 6 a maximálně 30 bodů. Součtem bodů každé poloviny dotazníku vznikne hrubý skóre (6 – 30), který je následně převeden na skóre standardní (1 až 5), jenž vyjadřuje míru intenzity dané potřeby.

Tabulka č. 2: Normy pro žáky ZŠ (internetový odkaz)

Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)	
Hrubý skór	Standardní skór
28 až 30	5 – Velmi vysoká potřeba (6, 5 % žáků)
25 až 27	4 – Vysoká potřeba (22, 7 % žáků)
21 až 24	3 – Průměrná potřeba (40, 6 % žáků)
18 až 20	2 – Nízká potřeba (19, 8 % žáků)
0 až 17	1 – Velmi nízká potřeba (10, 4 % žáků)

Tabulka č. 3: Normy pro žáky ZŠ (internetový odkaz)

Potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)	
Hrubý skór	Standardní skór
25 až 30	5 – Velmi vysoká potřeba (6, 5 % žáků)
22 až 24	4 – Vysoká potřeba (22, 7 % žáků)
17 až 21	3 – Průměrná potřeba (40, 6 % žáků)
14 až 16	2 – Nízká potřeba (19, 8 % žáků)
0 až 13	1 – Velmi nízká potřeba (10, 4 % žáků)

Rozdílem obou standardních skórů u každého žáka byla vypočtena jeho celková výkonová orientace.

Dotazníky obsahovaly údaje o věku, pohlaví, ročníku a některé o jméně.

Normy pro žáky ZŠ vznikly v roce 2010, kdy proběhl sběr dat na 26 základních školách ve většině krajů ČR. Výzkumu se zúčastnilo 1313 žáků šestých až devátých tříd. Stejný výzkum byl proveden současně na středních školách v o něco menším počtu krajů a zúčastnilo se ho 1573 žáků prvních až čtvrtých ročníků, popř. z kvint až oktáv gymnázií, z 26 škol. Výsledky šetření byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi žáky ZŠ a SŠ. Porovnány byly dále stejné ročníky různých škol (středních i základních), mezi nimiž statisticky významný rozdíl shledán nebyl.

6.3.2 DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE PRO UČITELE (MV – 6 U)

Pro potřeby náhledu a porovnání výkonové tendence žáků byla ve dvou třídách (4. tř. a 5. tř. ZŠ č. 2) použita zkrácená verze dotazníku MV – 6 U (viz. příloha č.3). Dotazník pro učitele obsahuje jmenný seznam dětí příslušné třídy a pětibodovou škálu u obou potřeb (PÚV a PVN). Třídní učitel uvedl u každého žáka podle svého uvážení a odhadu hodnotu jeho výkonové motivace nebo obavy z neúspěchu podle následující škály:

A – VÝKONOVÁ MOTIVACE

Žák je:	5	vysoce výkonově motivovaný
	4	výkonově motivovaný
	3	průměrně výkonově motivovaný
	2	nízce výkonově motivovaný
	1	výkonově nemotivovaný

B – OBAVA Z NEÚSPĚCHU:

Žák má:	5	velikou obavu
	4	obavu z neúspěchu
	3	průměrnou obavu z neúspěchu
	2	malou obavu z neúspěchu
	1	Žádnou obavu z neúspěchu

Hodnoty na škále (1 – 5) odpovídají standardnímu skóru každého žáka v PÚV a PVN. Porovnáním výsledných skóru žáka i učitele vznikl rozdíl mezi náhledem učitele na žáka a skutečností.

6.4 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Pro účely tohoto výzkumu byli vybráni žáci čtvrtých a pátých ročníků dvou základních škol ve věku od 9 do 12 let. Žákům byl předložen dotazník MV - 6 Ž.

Celkem bylo osloveno 127 respondentů, z toho 125 žáků a 2 učitelky.

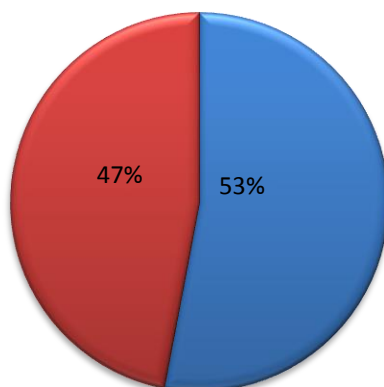
Výzkumu na ZŠ č. 1 se zúčastnilo celkem 92 žáků, z toho 47 chlapců a 45 dívek. Výzkum byl uskutečněn anonymně, žáci tedy v obou dotaznících vyplnili pouze údaje o pohlaví, věku a ročníku. Cílem bylo zjistit výkonovou motivaci jak jednotlivých žáků, tak celých tříd a výsledky mezi sebou porovnat z různých hledisek.

Na ZŠ č. 2 bylo osloveno celkem 35 respondentů, z toho 33 žáků a 2 učitelky. Výzkumu se zúčastnilo 19 chlapců a 14 dívek. Dotazníky žáků byly označeny také jménem pro účely srovnání jejich výkonové orientace s pohledem třídního učitele a pro účely další práce v této oblasti jak s jednotlivými žáky, tak s celou třídou.

Tabulka č. 4: Skladba výzkumného vzorku

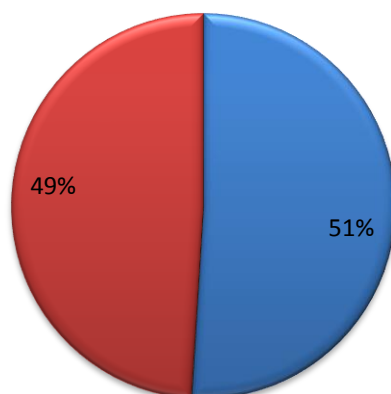
Třída	Počet respondentů	Chlapci	Dívky
4.A	21	9	12
4.B	24	14	10
5.A	24	11	13
5.B	23	13	10
4	19	10	9
5	14	9	5
Celkový počet	125	66	59

■ CH ■ D

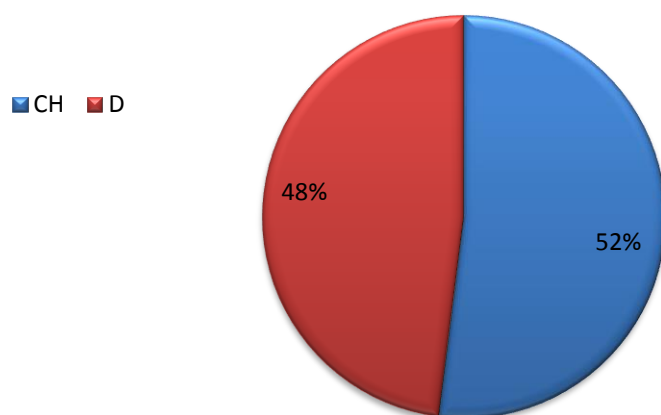


Graf č. 1: Podíl chlapců a dívek z celkového počtu respondentů

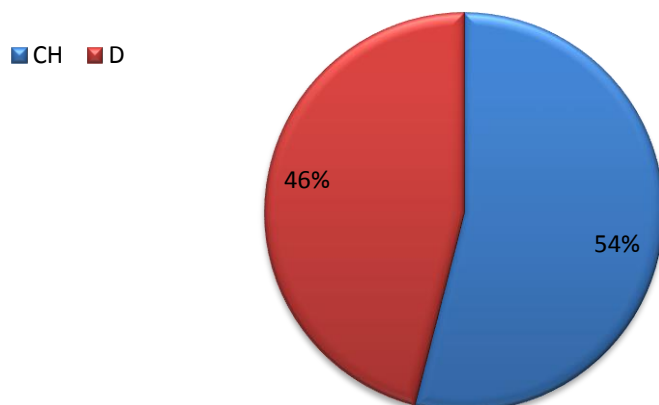
■ 4. ročník ■ 5. ročník



Graf č. 2: Podíl žáků 4. a 5. ročníků z celkového počtu respondentů



Graf č. 3: Podíl chlapců a dívek 4. ročníků



Graf č. 4: Podíl chlapců a dívek 5. ročníků

7. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU V PŘEHLEDU

7.1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 1

Třída 4. A: Počet žáků: 21 Chlapců: 9
Dívek: 12

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Velmi vysokou potřebu úspěšného výkonu (5) vykázali 4 žáci, z toho 2 chlapci a 2 dívky. Potřeba být vysoce úspěšný (4) se projevila u 6 žáků, a to u 2 chlapců a 4 dívek. V pásmu průměru (3) se pohybovalo 8 žáků, 3 chlapci a 5 dívek. Nízkou potřebu být úspěšný (2) měli 3 žáci, z nich 2 chlapci a 1 dívka a žádný žák se neukázal jako velmi nízce motivovaný (1).

Tabulka č. 5: Potřeba úspěšného výkonu

4.A - PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	2	2	4	19%
4	4	2	6	29%
3	5	3	8	38%
2	1	2	3	14%
1	0	0	0	0%
Počet žáků celkem			21	

- Potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Velmi vysoká obava z neúspěchu (5) se projevila u 2 žáků, a to u 1 chlapce a 1 dívky. Vysoce se obává neúspěchu (4) jedna žákyně. Průměrně se neúspěchu (3) obává 9 žáků, a to 3 chlapci a 6 dívek. Pouze nízce se neúspěchu obávají 4 žáci, z toho 2 chlapci a 2 dívky a minimální obava z neúspěchu (1) se projevila u 5 žáků, 3 chlapců a 2 dívek.

Tabulka č. 6: *Potřeba vyhnutí se neúspěchu*

4.A PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	1	2	10%
4	1	0	1	5%
3	6	3	9	43%
2	2	2	4	19%
1	2	3	5	24%
Počet žáků celkem			21	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace:

Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

6 žáků (3 chlapci, 3 dívky)

Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

0 žáků

Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

1 žák (1 dívka)

Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

1 žák (1 chlapec)

Typ 5 (nevyhraněný typ)

13 žáků (5 chlapců a 8 dívek)

Tabulka č. 7: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

4.A - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	3	3	6	29%
Typ 2	0	0	0	0%
Typ 3	1	0	1	5%
Typ 4	0	1	1	5%
Typ 5	8	5	13	62%
Počet žáků celkem			21	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 5 – 1, čímž koresponduje s typem A, což je silně výkonově motivovaná třída.

Třída 4. B: Počet žáků: 24 Chlapců: 14
Dívek: 10

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Velmi vysoká potřeba být ve škole úspěšný (5) byla zaznamenána u 7 chlapců, vysoká potřeba být úspěšný (4) se projevila u 6 žáků, z toho 2 chlapců a 4 dívek. Průměrně motivováno k výkonu (3) se ukázalo být 10 žáků, 5 chlapců a 5 dívek, nízkou potřebu výkonu (2) dle výsledků dotazníků vykazuje 1 dívka a žádný žák není velmi málo (1) motivován.

Tabulka č. 8: *Potřeba úspěšného výkonu*

4.B - PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	0	7	7	29%
4	4	2	6	25%
3	5	5	10	42%
2	1	0	1	4%
1	0	0	0	0%
Počet žáků celkem			24	

- Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Velmi vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu (5) mají 2 žáci, a to 1 chlapec a 1 dívka. 5 žáků (1 chlapec a 1 dívka) se obávají školního neúspěchu vysoce (4), 6 žáků (4 chlapci a 2 dívky) ne neúspěchu obávají průměrně (3). Nízkou obavu (2) vykázalo 7 žáků, z toho 3 chlapci a 4 dívky a zanedbatelně (1) se neúspěchu obávají 4 žáci, a to 3 chlapci a 1 dívka.

Tabulka č. 9: *Potřeba vyhnoutí se neúspěchu*

4.B - PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	1	2	8%
4	1	3	4	17%
3	2	4	6	25%
2	4	3	7	29%
1	1	3	4	17%
Počet žáků celkem			24	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

- 9 žáků (5 chlapců, 4 dívky)
- Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
0 žáků
- Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 chlapec)
- Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
0 žáků
- Typ 5 (nevyhraněný typ)
14 žáků (8 chlapců a 6 dívek)

Tabulka č. 10: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

4.B - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	4	5	9	38%
Typ 2	0	0	0	0%
Typ 3	0	1	1	4%
Typ 4	0	0	0	0%
Typ 5	6	8	14	58%
Počet žáků celkem			24	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 5 – 3, čímž nespadá do žádného tendenčně vyhraněného typu, ale z výsledku je zřejmé, že třída je silně výkonově motivována a její obava z neúspěchu je průměrná.

Třída 5. A: Počet žáků: 24 Chlapců: 11
Dívek: 13

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 1 dívka potřebuje být velmi vysoce úspěšná (5), 11 žáků (6 chlapců a 5 dívek) mají potřebu být vysoce úspěšní (4), v pásmu průměru

(3) se nachází 9 žáků, a to 2 chlapci a 7 dívek, nízká potřeba být úspěšný (2) projevil 1 chlapec a 2 chlapci vykazali velmi nízkou potřebu (1) úspěšného výkonu.

Tabulka č. 11: *Potřeba úspěšného výkonu*

5.A PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	0	1	4%
4	5	6	11	46%
3	7	2	9	38%
2	0	1	1	4%
1	0	2	2	8%
Počet žáků celkem			24	

- Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Velmi vysoce (5) se školního neúspěchu obávají 2 žáci, a to 1 chlapec a 1 dívka, vysoká obava (4) panuje taktéž u 2 žáků, tedy u 1 chlapce a 1 dívky, 7 žáků (1 chlapec a 1 dívka) vykazalo průměrnou obavu z neúspěchu (3), málo (2) se neúspěchu obává 8 žáků, a to 4 chlapci a 4 dívky) a velmi malá potřeba vyhnout se neúspěchu (1) byla zaznamenána u 7 žáků, z toho 5 chlapců a 2 dívek.

Tabulka č. 12: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu

5.A - PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	1	2	8%
4	0	0	0	0%
3	6	1	7	29%
2	4	4	8	33%
1	2	5	7	29%
Počet žáků celkem			24	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

9 žáků (6 chlapců, 3 dívky)

Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

1 žák (1 chlapec)

Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

0 žáků

Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

1 žák (1 chlapec)

Typ 5 (nevyhraněný typ)

13 žáků (3 chlapců a 10 dívek)

Tabulka č. 13: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

5.A - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	3	6	9	38%
Typ 2	0	1	1	4%
Typ 3	0	0	0	0%
Typ 4	0	1	1	4%
Typ 5	10	3	13	54%
Počet žáků celkem			24	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 4 – 1, čímž Spadá do typu A, což je silně výkonově motivovaná třída.

Třída 5. B: Počet žáků: 23 Chlapců: 13
Dívek: 10

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Velmi vysoká potřeba být úspěšný (5) se objevuje u 1 dívky, vysoká potřeba úspěchu (4) byla zaznamenána u 7 žáků, a to u 3 chlapců a 4 dívek. Průměrnou potřebu (3) vykazalo 9 žáků, z toho 6 chlapců a 3 dívky. Pod hranicí průměru s nízkou potřebou být úspěšný se nacházelo 5 žáků (3 chlapci a 2 dívky) a pouze 1 chlapec se neúspěchu obává jen velmi málo.

Tabulka č. 14: *Potřeba úspěšného výkonu*

5.B - PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	0	1	4%
4	4	3	7	30%
3	3	6	9	39%
2	2	3	5	22%
1	0	1	1	4%
Počet žáků celkem			23	

- Potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

2 chlapci se velmi vysoce (5) obávají neúspěchu ve škole, vysoká obava ze školních neúspěchů (4) panuje u 4 žáků, a to u 2 chlapců a 2 dívek. V pásmu průměru (3) se nachází 11 žáků, z toho 7 chlapců a 4 dívky, nízkou obavu (2) vykazalo 6 žáků (2 chlapci a 4 dívky) a u žádného žáka se neprojevila velmi nízká (1) obava z neúspěchu.

Tabulka č. 15: *Potřeba vyhnout se neúspěchu*

5.B - PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	0	2	2	9%
4	2	2	4	17%
3	4	7	11	48%
2	4	2	6	26%
1	0	0	0	0%
Počet žáků celkem			23	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

- 3 žáci (1 chlapec, 2 dívky)
- Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 dívka)
- Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 dívka)
- Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 dívka)
- Typ 5 (nevyhraněný typ)
17 žáků (12 chlapců a 5 dívek)

Tabulka č. 16: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

5.B - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	2	1	3	13%
Typ 2	1	0	1	4%
Typ 3	1	0	1	4%
Typ 4	1	0	1	4%
Typ 5	5	12	17	74%
Počet žáků celkem			23	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 3 – 4, čímž nespadá do žádného vyhraněného typu, ale je zřejmé, že je výsledku motivovaná spíše neúspěchem.

7.1.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 2

Třída 4.: Počet žáků: 19 Chlapců: 10
Dívek: 9

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Z výsledků dotazníků vyplynulo, že 5 žáků (4 chlapci a 1 dívka) potřebují být velmi vysoce úspěšní (5). Vysokou potřebu školní úspěšnosti (4) vykázal 1 chlapec, průměrná potřeba (3) se objevila u 7 žáků, a to 3 chlapců a 4 dívek. Nízká potřeba školní úspěšnosti (2) se objevila u 5 žáků (1 chlapce a 4 dívek), 1 chlapec prokázal velmi nízkou potřebu být úspěšný (1).

Tabulka č. 17: Potřeba úspěšného výkonu

4. TŘÍDA - PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	4	5	26%
4	0	1	1	5%
3	4	3	7	37%
2	4	1	5	26%
1	0	1	1	5%
Počet žáků celkem			19	

- Potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)

Velmi vysoká obava z neúspěchu (5) byla zaznamenána u 6 žáků, 3 chlapců a 3 dívek. Vysoce (4) se neúspěchu obávají 3 žáci, z toho 2 chlapci a 1 dívka. Do oblasti průměru (3) spadají 4 žáci (2 chlapci a 2 dívky), 1 dívka se neúspěchu obává málo (2) a velmi malá obava panuje u 5 žáků, a to u 3 chlapců a 2 dívek.

Tabulka č. 18: Potřeba vyhnutí se neúspěchu

4. TŘÍDA - PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	3	3	6	32%
4	1	2	3	16%
3	2	2	4	21%
2	1	0	1	5%
1	2	3	5	26%
Počet žáků celkem			19	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

3 žáci (2 chlapci, 1 dívka)

Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

4 žáci (1 chlapec, 3 dívky)

Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

2 žáci (2 chlapci)

Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu)

0 žáků

Typ 5 (nevyhraněný typ)

10 žáků (5 chlapců a 5 dívek)

Tabulka č. 19: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

4. TŘÍDA - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	1	2	3	16%
Typ 2	3	1	4	21%
Typ 3	0	2	2	11%
Typ 4	0	0	0	0%
Typ 5	5	5	10	53%
Počet žáků celkem			19	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 4 – 4, čímž spadá do typu C, což je třída s oběma silnými tendencemi.

- PÚV a PVN z pohledu třídního učitele

Z pohledu třídního učitele mají 2 žáci (1 chlapec a 1 dívka) velmi vysokou potřebu (5) být úspěšní a 6 žáků (5 chlapců a 1 dívka) vysokou potřebu (4) být úspěšní. Průměrná potřeba školní úspěšnosti (3) je na základě odhadu pedagoga přičítána rovněž 6 žákům (2 chlapcům a 4 dívkám). Nízká potřeba se z pohledu učitele objevuje u 4 žáků, a to u 1 chlapce a 3 dívek a velmi nízká potřeba být úspěšný je prisuzována 1 žákovi, konkrétně 1 chlapci.

Náhled vyučující vypovídá dále o skutečnosti, že žádný žák z jeho třídy se neúspěchu neobává velmi vysoce (5). Vysoce (4) se již ovšem neúspěchu obává 1 chlapec. Do oblasti průměru (3) zařadila učitelka 5 žáků (1 chlapce a 4 dívky) a také odhadovala, že málo (2) se školních neúspěchů obává 6 žáků (4 chlapci a 2 dívky) a velmi malá obava (1) se projevuje u 7 žáků (4 chlapců a 3 dívek).

Tabulka č. 20: Znárodnění PÚV, PVN a ŠVO žáka a učitele

Žák	PÚV	PVN	Učitel PÚV	Učitel PVN	Žák ŠVO	Učitel ŠVO
Žák č. 1	22	27	3	2	0 +	0 -
Žák č. 2	23	24	4	3	0 +	+ 0
Žák č. 3	18	21	3	1	- 0	0 -
Žák č. 4	17	26	1	1	- +	- -
Žák č. 5	28	23	2	2	++	- -
Žák č. 6	30	6	4	1	+ -	+ -
Žák č. 7	29	28	4	2	++	+ -
Žák č. 8	25	18	4	1	+ 0	+ -
Žák č. 9	29	11	5	4	+ -	++
Žák č. 10	24	13	4	2	0 -	+ -
Žák č. 11	22	20	2	1	0 0	- -
Žák č. 12	23	13	2	2	0 -	- -
Žák č. 13	18	25	2	1	- +	- -
Žák č. 14	21	14	3	3	0 -	0 0
Žák č. 15	19	23	3	1	- +	0 -
Žák č. 16	20	27	3	3	- +	0 0
Žák č. 17	22	26	3	3	0 +	0 0
Žák č. 18	28	12	5	2	+ -	+ -
Žák č. 19	20	18	4	3	- 0	+ 0
Průměr	23,05	19,74	3,21	2,00		

Tabulka. č. 21: Kvartily PÚV a PVN

Kvartil		PÚV	PVN	Učitelův odhad PÚV	Učitelův odhad PVN
1.	0 – 25%	0 - 20	0 - 16	1 - 2	1 - 2
2./3.	26 – 75%	21 - 24	17 - 21	3	3
4.	76 – 100%	25 - 30	22 - 30	4 - 5	4 - 5

Třída 5.: Počet žáků: 14 Chlapců: 9
Dívek: 5

- Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)

Z výsledků dotazníků vyplynulo, že v 5. ročníku nemá žádný žák velmi vysokou potřebu (5) být úspěšný, 5 žáků (4 chlapci a 1 dívka) vykazuje vysokou potřebu úspěšnosti

(4) ve škole. Průměrná potřeba úspěšnosti (3) se objevila u 6 žáků (3 chlapců a 3 dívek). 2 chlapci vykazali malou potřebu (2) být úspěšní a velmi malou potřebu (1) má 1 dívka.

Tabulka č. 22: Potřeba úspěšného výkonu

5. TŘÍDA - PÚV				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	0	0	0	0%
4	1	4	5	36%
3	3	3	6	43%
2	0	2	2	14%
1	1	0	1	7%
Počet žáků celkem			14	

- Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN)

Ze zjištěných údajů vyplývá, že 2 žáci (1 chlapec a 1 dívka) se velmi vysoce obávají (5) neúspěchů ve škole. Vysoká obava (4) panuje u 2 chlapců. Průměrně se neúspěchů obává 6 žáků (2 chlapci a 4 dívky). Malou potřebu vyhnout se neúspěchu pociťují 4 chlapci a žádný žák se neobává velmi málo.

Tabulka č. 23: Potřeba vyhnoutí se neúspěchu

5. TŘÍDA - PVN				
Body	Dívky	Chlapci	Celkem	%
5	1	1	2	14%
4	0	2	2	14%
3	4	2	6	43%
2	0	4	4	29%
1	0	0	0	0%
Počet žáků celkem			14	

- Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

- Typ 1 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 chlapec)
- Typ 2 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
2 žáci (1 chlapec, 1 dívka)
- Typ 3 (vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 chlapec)
- Typ 4 (nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu)
1 žák (1 chlapec)
- Typ 5 (Nevyhraněný typ)
9 žáků (5 chlapců a 4 dívky)

Tabulka č. 24: Typologie žáků z hlediska výkonové orientace

5. TŘÍDA - TYPOLOGIE				
Typy	Dívky	Chlapci	Celkem	%
Typ 1	0	1	1	7%
Typ 2	1	1	2	14%
Typ 3	0	1	1	7%
Typ 4	0	1	1	7%
Typ 5	4	5	9	64%
	Počet žáků celkem		14	

- Výkonová tendence třídy

Výkonová tendence třídy se nachází v poměru 3 – 4, čímž nespadá do žádného vyhraněného typu, ale je zřejmé, že je výsledku motivovaná spíše neúspěchem.

- PÚV a PVN z pohledu třídního učitele

Z pohledu třídní učitelky mají 3 žáci (2 chlapci a jedna dívka) velmi vysokou potřebu (5) být ve škole úspěšní. Vysokou potřebu (4) být úspěšní pociťují 2 dívky.

V oblasti průměru (3) se v tomto směru pohybuje 6 žáků, a to 5 chlapců a 1 dívka. Nízkou potřebu být ve škole úspěšní mají 3 žáci (2 chlapci a 1 dívka) a žádný žák neprojevuje potřebu velmi nízkou (1).

Velmi vysokou obavu (5) z neúspěchu přisuzuje učitelka 3 žákům (1 chlapci a 2 dívkám). Vysoce se neúspěchu obává 1 dívka. Do průměru byli zařazeni 3 žáci (2 chlapci a 1 dívka), málo se školních neúspěchů obávají 4 žáci (3 chlapci a 1 dívka). Velmi malá potřeba vyhnout se neúspěchu se objevuje u 3 žáků, a to u 2 chlapců a jedné dívky.

Tabulka č. 25: Znárodnění PÚV, PVN a ŠVO žáka a učitele

Žák	PÚV	PVN	Učitel PÚV	Učitel PVN	Žák ŠVO	Učitel ŠVO
Žák č. 1	26	23	3	3	++	00
Žák č. 2	21	22	2	1	0 0	--
Žák č. 3	24	15	3	2	0-	0-
Žák č. 4	25	19	5	2	+0	+ -
Žák č. 5	23	16	2	3	0 -	-0
Žák č. 6	18	26	3	3	- +	00
Žák č. 7	26	14	3	1	+ -	0-
Žák č. 8	27	20	5	5	+0	++
Žák č. 9	20	16	3	2	- -	0-
Žák č. 10	24	19	5	1	00	+ -
Žák č. 11	21	20	3	2	00	0-
Žák č. 12	17	26	2	5	-0	- +
Žák č. 13	21	21	4	4	00	++
Žák č. 14	25	19	4	5	+0	++
Průměr	22, 57	19, 71	3, 36	2, 79		

Tabulka č. 26: Kvartily PÚV a PVN

Kvartil	PÚV	PVN	Učitelův odhad PÚV	Učitelův odhad PVN
1. 0 – 25%	0 - 20	0 - 16	1 - 2	1 - 2
2./3. 26 – 75%	21 - 24	17 - 21	3	3
4. 76 – 100%	25 - 30	22 - 30	4 - 5	4 - 5

7.2 INTERPRETACE DAT

7.2.1 TYPOLOGIE ŽÁKŮ Z HLEDISKA VÝKONOVÝCH POTŘEB

Z hlediska výkonových potřeb lze žáky přiřadit k jednotlivým standardizovaným typům (viz. tabulky s názvem „TYPOLOGIE“). Jednotlivé typy se liší intenzitou obou potřeb. Pro srozumitelnost si nejprve přiblížíme charakteristiky jednotlivých typů.

Typ 1:

Žáci spadající do tohoto typu se vyznačují vysokou PÚV a současně nízkou PVN. Tyto žáky tedy nebrzdí obava z neúspěchu, ale ani nejsou příliš motivováni. Vyznačují se pracovitostí, vytrvalostí a úkol pro ně znamená výzvu a mají tendenci ho dokončit. Charakteristické jsou pro ně úkoly střední obtížnosti, což je optimální. Jsou soutěživí a potřebují zpětnou vazbu. Usilují o úspěch a uznání. Úspěchy připisují svým schopnostem a neúspěchy spíše nedostatku úsilí nebo obtížnosti úkolu. Tito žáci jsou po prožití úspěchu i neúspěchu stále motivováni. Mají potřebu stanovovat si cíle.

Typ 2:

Žáci spadající do tohoto typu se vyznačují nízkou PÚV a současně vysokou PVN. Tyto žáky motivuje nebo brzdí strach. V případě, že se obávají neúspěchu, jsou často úzkostní. Vyhýbají se úkolovým situacím, jelikož mají strach z odhalení jejich skutečných schopností nebo ze selhání. Tito žáci se neradi účastní soutěží. Z úkolů volí spíše lehčí obtížnost, protože je zde větší naděje na úspěch, nebo naopak úkoly mimořádně obtížné, jelikož je uklidňuje představa, že pokud úkol vyřeší, budou vysoce oceněni a pokud ne, bude neúspěch připisován spíše obtížnosti úkolu, jelikož je pravděpodobné, že většině se nepodaří úkol vyřešit a tito žáci se mezi neúspěšnými řešiteli „ztratí“. Strach narušuje jejich pozornost. Jedná se o žáky, kteří se často vyhýbají výkonovým situacím, aby se vyhnuli neúspěchu, tj. absentují při písemných pracích a mají tendenci podvádět. Úspěch připisují spíše náhodě a neúspěch svým schopnostem.

Typ 3:

Žáci spadající do tohoto typu se vyznačují vysokou PÚV a současně vysokou PVN. Mají-li potřebu splnit úkol, pociťují vnitřní tenzi, ale zároveň jsou úzkostní z představy

neúspěchu. Tyto typy žáků buď setrvávají v úkolu s velkou obavou z neúspěchu, nebo se úkolu raději vyhnou, ale s výčitkami, že úkol nesplnili. Tito žáci volí úlohy buď extrémně náročné, jelikož jejich nesplnění pro ně neznamena neúspěch v tom smyslu, že takový úkol „by přece nezvládl nikdo“. Volí také velmi nízkou náročnost úkolů, protože zde je zaručeno vyšší procento úspěchu, což pro ně znamená určitou jistotu. V případě, že žáci překonají obavy z neúspěchu, silně vzroste jejich motivace být úspěšný.

Typ 4:

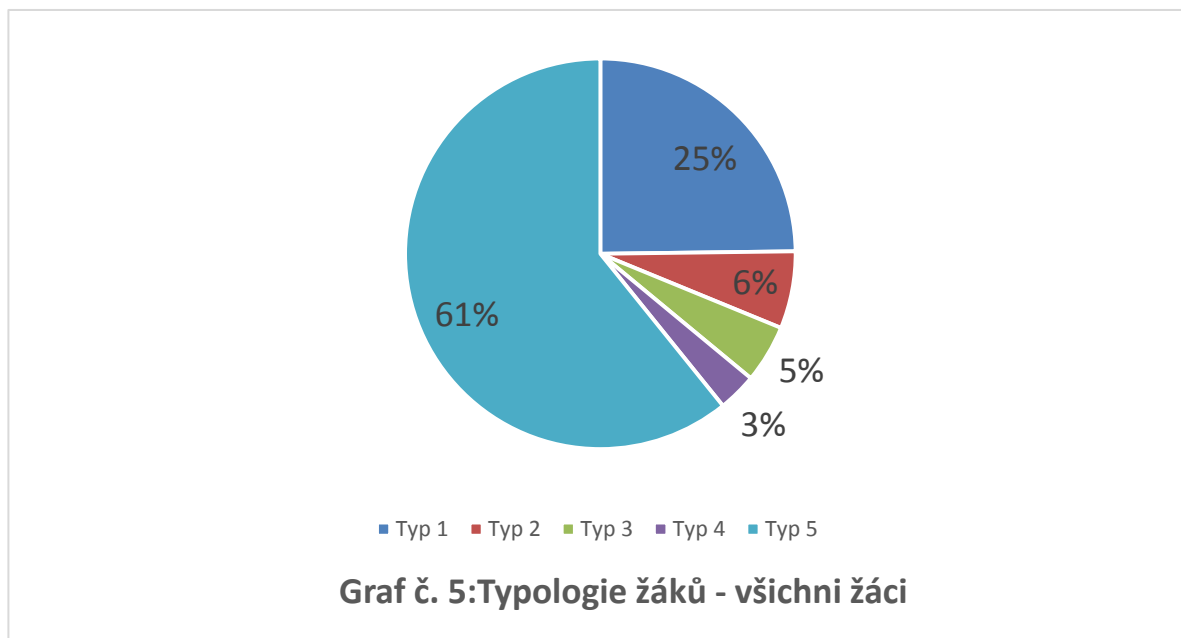
Žáci tohoto typu se vyznačují nízkou PÚV a zároveň nízkou PVN. Tito žáci nepociťují téměř žádnou potřebu být úspěšní, což vede často k nevyužití jejich schopností. Záleží ovšem na tom, zda jsou obecně nízce motivovaní, nebo zda je jejich obecná motivace alespoň průměrná a nízká jen ve škole. Ve druhém případě žáka povzbudí pochvala učitele za dobré výkony, v prvním případě se učitel musí zaměřit na vypěstování motivace vůbec.

Typ 5:

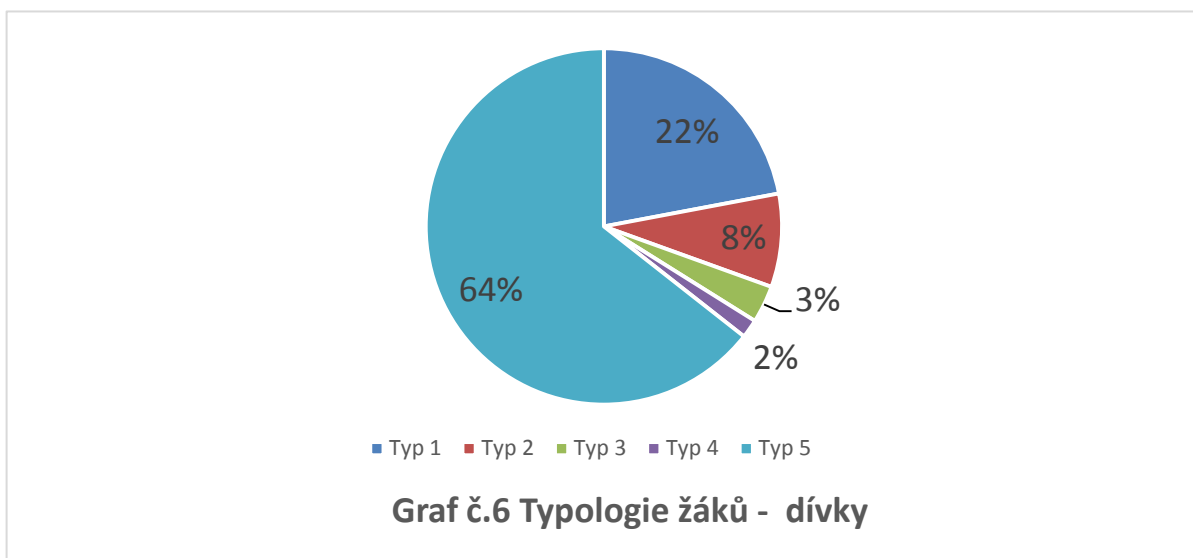
Jedná se o nevyhraněný typ, to znamená, že jejich výkonová tendence je vypočtena z poměru obou potřeb. Obě potřeby se vyskytují v pásmu a těsně kolem pásma průměru. Výkonová motivace v tomto směru není těmito žáky považována za jediný zdroj školního úspěchu.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že z celkového počtu respondentů spadá do 1. typu 25% žáků, do 2. typu 6% žáků, do 3. typu 5% žáků a do 5. typu 61% žáků. Větší část všech žáků (61%) se pohybuje v pásmu nevyhraněnosti, což znamená, že jedna z potřeb se nachází v pásmu průměru, a jedna mírně nad, nebo pod průměrem. Jejich výkonová tendence je tedy buď mírně motivována úspěchem, nebo obavou z neúspěchu. Nejsou tedy ani vysoce úzkostní, ani u nich úplně neabsentuje motivace k výkonům. Zbýlých 39% žáků vykazuje nějakou extrémní tendenci. Z těchto extrémních tendencí poměrně zdatně převažuje typ 1, kdy žáci jsou značně motivováni k výkonům, ale málo se obávají, že nebudou úspěšní. Ani u těchto dívek se neprojevuje zvýšená úzkost v této oblasti. 6% žáků spadajících do typu 2 vykazuje poměrně vysokou úzkostnost. 5% žáků podílejících se

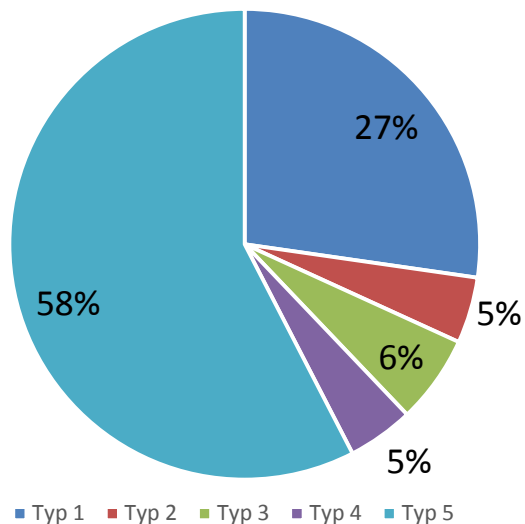
na výzkumu spadají do typu 3, kde se objevuje taktéž vysoká úzkostnost. Zbylá 3% respondentů nemají motivaci, ale nejsou ani úzkostní.



Dále bylo šetřením zjištěno, že z celkového počtu dívek spadá do 1. typu 22%, do 2. typu 8% dívek, do 3. typu 3%, do 4. typu 2% a do 5. typu 64% dívek. Větší část všech dívek (64%) se pohybuje v pásmu nevyhraněnosti, což znamená, že jedna z potřeb se nachází v pásmu průměru, a jedna mírně nad, nebo pod průměrem. Jejich výkonová tendence je tedy buď mírně motivována úspěchem, nebo obavou z neúspěchu. Nejsou tedy ani vysoce úzkostné, ani u nich úplně neabsentuje motivace k výkonům. Zbýlých 36% dívek vykazuje nějakou extrémní tendenci. Z těchto extrémních tendencí poměrně znatelně převažuje typ 1, kdy dívky jsou značně motivovány k výkonům, ale málo se obávají, že nebudou úspěšné. Ani u těchto dívek se neprojevuje zvýšená úzkost v této oblasti. 8% dívek spadajících do typu 2 vykazuje poměrně vysokou úzkostnost. 3% dívek podílejících se na výzkumu spadají do typu 3, kde se objevuje taktéž vysoká úzkostnost. Zbylá 2% respondentek nemají motivaci, ale nejsou ani úzkostní.



Z výsledků výzkumu vyplynulo, že z celkového počtu chlapců spadá do 1. typu 27% žáků, do 2. typu 5% chlapců, do 3. typu 6% a do 5. typu 58% žáků. Větší část všech chlapců (58%) se pohybuje v pásmu nevyhraněnosti, což znamená, že jedna z potřeb se nachází v pásmu průměru, a jedna mírně nad, nebo pod průměrem. Jejich výkonová tendence je tedy buď mírně motivována úspěchem, nebo obavou z neúspěchu. Nejsou tedy ani vysoce úzkostní, ani u nich úplně neabsentuje motivace k výkonům. Zbýlých 42% žáků vykazuje nějakou extrémní tendenci. Z těchto extrémních tendencí poměrně zdatně převažuje typ 1, kdy žáci jsou značně motivováni k výkonům, ale málo se obávají, že nebudou úspěšní. Ani u těchto hochů se neprojevuje zvýšená úzkost v této oblasti. 5% žáků spadajících do typu 2 vykazuje poměrně vysokou úzkostnost. 6% žáků podílejících se na výzkumu spadají do typu 3, kde se objevuje taktéž vysoká úzkostnost. Zbýlých 5% žáků nemá motivaci, ale nejsou ani úzkostní.

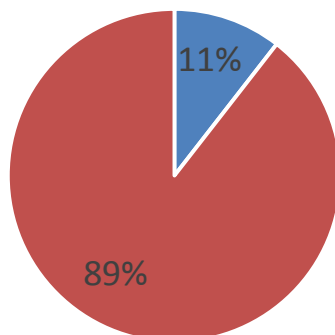


Graf č.7 : Typologie žáků - chlapci

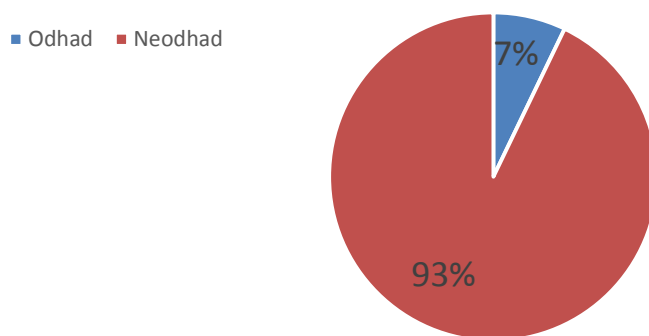
7.2.2. VÝKONOVÁ ORIENTACE ŽÁKŮ A POHLED UČITELE NA ŽÁKA

Zaměříme-li se na výsledky odhadu učitele a žákovy skutečné výkonové orientace, můžeme pozorovat, že učitelé 4. a 5. třídy základní školy č. 2 odhadli žáka správně pouze v 11% a 7% z celkového počtu žáků, což jsou ve 4. třídě 2 žáci a v 5. třídě 1 žák.

■ Odhad ■ Neodhad



Graf č.8 : 4. tř. - Odhad ŠVO žáka ze strany učitele



Graf č. : - 5.tř. - Odhad ŠVO žáka ze strany učitele

7.3 Diskuse

Vzhledem k tomu, že tato práce mapuje zejména školní strachy, zaměříme se na standardizované typy žáků, které při jakémkoliv jednání týkající se školní výkonové vykazují úzkost. Z výše zmíněných skutečností můžeme odvodit, že u typů 2 a 3 se objevuje v této oblasti úzkostné jednání. Můžeme tedy konstatovat, že úzkostné chování při plnění školních úkolů vykazuje 11% z celkového počtu žáků, 11% ze všech dívek a 11% ze všech chlapců. Závěrem k této problematice můžeme říci, že zhruba jedna desetina žáků čtvrtých a pátých ročníků základních škol vykazuje v této oblasti úzkostný přístup. Ideálním stavem by pochopitelně bylo, kdyby žádný žák nevykazoval ve škole známky úzkosti při plnění úkolů. Takový ideální stav by měl zcela jistě pozitivní přínos, a to v tom smyslu, že by znatelně zvýšila motivace k úspěchu, což by mělo za následek zlepšení školních výkonů, zvýšila by se sebedůvěra žáků a došlo by ke zlepšení třídního klimatu.

Zhodnotíme-li problematiku pohledu učitele na žáka a skutečného stavu v souvislosti se školní výkonovou orientací, můžeme říci, že náhled na žáka ze strany učitele se značně liší od skutečného stavu a potvrdilo se, ani učitel, který se s žákem setkává několik hodin každý den a pozoruje projevy jeho chování při výuce, nedokáže objektivně odhadnout vnitřní nastavení žáka ve směru školní výkonové orientace. Je tedy patrné, že vnitřní stav ne vždy koresponduje s vnějšími projevy chování a nastavení žáka závisí na mnoha dalších okolnostech a faktorech.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem školních strachů a školní výkonové orientace – potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Za cíl si kladla zmapovat školní výkonovou orientaci z hlediska jednotlivých žáků i celých tříd a srovnat pohled učitele na žáka a žáka samotného v oblasti této problematiky.

Tato práce byla rozčleněna na dvě části – teoretickou a výzkumnou. V teoretické části byly charakterizovány základní pojmy související s tématem práce, jako strach, úzkost, fobie, tréma emoce. Dále byly rozebrány podoby strachu a úzkosti u dětí a jejich podmíněnost. Další kapitola byla věnována zátěži a jejímu zvládnutí a následovala část o motivaci žáků ve vyučování a motivačním faktorům. Navazovala kapitola s názvem Strachy a úzkosti spojené se školou, součástí které bylo téma strach v souvislosti se školním výkonem, šikana a školní fobie.

Na teoretickou část navazovala část výzkumná, která se zabývala především školní výkonovou orientací žáků a porovnání pohledu učitele na žáka v oblasti výkonové tendence odhadu pedagoga, a to třídního učitele, jenž přichází do styku s respondenty každý den a tráví s nimi podstatnou část času.

K výzkumu bylo vybráno 125 žáků dvou základních škol, což odpovídalo dvěma ročníkům (čtvrtému a pátému) a šesti třídám. Dalšími dvěma respondenty byli třídní učitelé dvou tříd jedné ze základních škol.

Žákům byl předložen dotazník školní výkonové motivace pro žáky MV 6 Ž a pedagogům zkrácená verze dotazníku výkonové motivace pro učitele MV 6 U. Oba dotazníky mapovaly školní výkonovou orientaci, jednu z pohledu žáka, druhou z pohledu učitele) a výsledky byly porovnány. Byl též proveden rozbor žákovské typologie z hlediska převažujících potřeb a jejich intenzity.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že zhruba jedna desetina dotazovaných žáků prožívá ve škole při plnění úkolů úzkost. Výzkum dále ukázal, že pohled učitele na žáka a subjektivní postoj žáka se ve valné většině případů neshoduje, z čehož vyplývá, že ač učitel zná své žáky již řadu let a může je každý den pozorovat, ani to není věrohodným ukazatelem skutečnosti.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá tématem strachu a úzkosti ve školním prostředí a s tím související výkonovou motivací žáků. Cílem práce je nastínit problematiku školních strachů a současně zmapovat, do jaké míry jsou žáci základních škol motivováni k výkonu úspěchem a do jaké míry se obávají neúspěchu. Dalším cílem je určit školní výkonovou orientaci tříd. Práce je rozčleněná na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezuje základní pojmy jako strach, úzkost, fobie, tréma, emoce, zátěž a motivace. Praktická část využívá dotazníků školní výkonové motivace pro žáky i učitele (MV 6 Ž a MV 6 U) ke zjištění výkonové orientace žáků a pohledu učitele na žáka v této problematice. Na základě kvantitativního výzkumu byla vyhodnocována také výkonová tendence celých třídních kolektivů. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že postoj žáka a pohled učitele se od sebe značně liší. Dále bylo zjištěno, že motivovanost tříd je zaměřená převážně na potřebu úspěšného výkonu, nebo se nachází v pásmu průměru.

Klíčová slova: Strach, úzkost, školní fobie, školní úspěch a neúspěch, výkonová motivace

RESUMÉ

This diploma thesis is to do with the topic of fear and anxiety in school area and performance motivation connected with these. The main aim of the thesis is to outline the problematic of school fears and to map, how much are students of elementary schools motivated to performance by success and how much they fear a failure. Another aim of this thesis is to determine a success orientation of classes. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part delimits elementary terms, such as fear, anxiety, phobia, stage fright, load and motivation. The practical part uses questionnaires of school motivation for students and teachers (MV 6 Ž and MV 6 u) to find out performance orientation of students and the view of teachers of students in this

problematic. Based on quantitative research was evaluated also performance tendency of whole class teams. Followed from the results was evaluated that the posture of the student and the view of the teacher differ from each other. It was also discovered that the motivation of students is predominantly based on the need of a success performance or it is found in the average zone.

Keywords: fear, anxiety, school phobia, school success and failure, performance motivation

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- CIPRO, Miroslav. *Proč se děti bojí: dětský strach a jiné otázky výchovy*. Praha: SPN, 1962.
- DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Hana, 2000. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana, PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Dobrá Voda, 2003. ISBN 80-86473-50-3.
- HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabelle. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
- KAVENSKÁ, Veronika. *Noční můry u dětí*. *Moje psychologie*. 2012.
- KROWATSCHEK, Dieter, DOMSCH, Holger. *Do školy beze strachu: jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X.
- PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3
- PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání: psychoanalytický přístup*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2131-6.
- PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6
- ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské úzkosti a strachy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8
- RYBÁŘOVÁ, Kateřina. *Úzkost a strach ve škole*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky.
- STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-71-78-534-2.
- SUCHÝ, Jiří, NÁHLOVSKÝ, Pavel. *Pozitivní emoce*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4375-2.

VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1315-1.

SEZNAM ZKRATEK

PÚV - Potřeba úspěšného výkonu

PVN - Potřeba vyhnout se neúspěchu

ŠVO - Školní výkonová orientace

aj. - A jiné

tj. - To je

tzv. - Takzvaný

např. - Například

JSEM: DÍVKA / CHLAPEC

VĚK: 11

TŘÍDA: 4.A

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

1. A bych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
a) moc
b) dost
c) středně
d) moc ne
e) vůbec ne
- 3
2. Při učení se mi daří soustředit:
a) téměř vždy
b) často
c) někdy
d) většinou ne
e) téměř nikdy
- 3
3. Ve škole se hlásím:
a) vždy, kdy je to možné
b) často
c) někdy
d) málokdy
e) téměř nikdy
- 3
4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:
a) ve všech předmětech
b) ve většině předmětů
c) jenom v některých předmětech
d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
e) v žádném předmětu
- 3
5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
a) téměř vždy
b) často
c) někdy
d) většinou ne
e) téměř nikdy
- 5
6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
a) téměř vždy
b) často
c) někdy
d) většinou ne
e) téměř nikdy
- 5

PCU (22) 3

-
7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:
a) téměř vždy
b) dost často
c) někdy
d) málokdy
e) téměř nikdy
 - 4
 8. Mám-li být upřímný, tak se školy:
a) hodně bojím
b) dost bojím
c) trochu bojím
d) moc nebojím
e) vůbec nebojím
 - 2

PCN (16) 2

3-2

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:
- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
 - b) mám často chuť nejit do školy
 - c) mám někdy chuť nejit do školy
 - d) moc mi to nevadí
 - e) vůbec mi to nevadí
10. Když jsem zkoušený a moc neumím:
- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - c) mám někdy takový pocit
 - d) nemám většinou takový pocit
 - e) nemívám takový pocit téměř nikdy
11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
12. Ze školních neúspěchů mám obavu:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

JSEM: DÍVKA / CHLAPEČ

VĚK:

TŘÍDA:

JMÉNO:

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne
2. Při učení se mi daří soustředit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
3. Ve škole se hlásím:
 - a) vždy, kdy je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známován:
 - a) ve všech předmětech
 - b) ve většině předmětů
 - c) jenom v některých předmětech
 - d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
 - e) v žádném předmětu
5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy
7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:
 - a) téměř vždy
 - b) dost často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
8. Mám-li být upřímný, tak se školy:
 - a) hodně bojím
 - b) dost bojím
 - c) trochu bojím
 - d) moc nebojím
 - e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždy chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

DOTAZNÍK VÝKONOVÉ MOTIVACE MV – 6 U

A – VÝKONOVÁ MOTIVACE

- Žák je:
- 5 vysoce výkonově motivovaný
 - 4 výkonově motivovaný
 - 3 průměrně výkonově motivovaný
 - 2 nízce výkonně motivovaný
 - 1 výkonně nemotivovaný

B – OBAVA Z NEÚSPĚCHU

- Žák má:
- 5 velikou obavu
 - 4 obavu z neúspěchu
 - 3 průměrnou obavu z neúspěchu
 - 2 malou obavu z neúspěchu
 - 1 žádnou obavu z neúspěchu

Pomocí nabídnutých škál charakterizujte jednotlivé žáky (číslem 5 – 1) z hlediska jejich výkonové motivace a obav z neúspěchu:

JMÉNO ŽÁKA	A – výkonová motivace (5, 4, 3, 2, 1)	B – obava z neúspěchu (5, 4, 3, 2, 1)