

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

MGR. Kateřina Berušková

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra psychologie

Práce s motivací ve školní třídě

Diplomová práce

Mgr. Kateřina Berušková

Učitelství pro střední školy – oborová kombinace psychologie, německý
jazyk

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

Plzeň 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Práce s motivací ve školní třídě“ vypracovala pod vedením Mgr. Kateřiny Kubíkové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni dne 25.6.2018

.....
Mgr. Kateřina Berušková

Poděkování:

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za její chápavý a obětavý přístup a cenné rady při vedení mé diplomové práce a za možnost účastnit se na výzkumném projektu takového rozměru. Velký dík patří také všem žákům a učitelům, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu a dále ředitelům a zákonným zástupcům žáků, že umožnili tomuto výzkumu proběhnout. V neposlední řadě děkuji své rodině za jejich podporu a trpělivost.

.....

Mgr. Kateřina Berušková

ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

OBSAH.....	6
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. MOTIVACE.....	10
1.1. DEFINICE POJMU.....	10
1.2. ZÁKLADNÍ MOTIVAČNÍ PRINCIPY DLE MADSENA.....	10
1.2.1. Hedonistický princip	10
1.2.2. Homeostatický princip.....	11
1.2.3. Poznávací princip	11
1.2.4. Humanistický princip	11
1.3. MOTIVY	11
1.3.1. Primární motivy	12
1.3.2. Sekundární motivy.....	12
1.4. MASLOWOVA TEORIE POTŘEB	13
2. MOTIVACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	14
2.1. OSOBNOST VYUČUJÍCÍHO.....	14
2.2. VÝUKOVÉ METODY	15
2.3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	16
2.4. HODNOCENÍ PODLE VZTAHOVÝCH NOREM.....	17
3. VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	19
3.1. DEFINICE POJMU.....	19
3.2. VZNIK A VÝVOJ VÝKONOVÝCH POTŘEB.....	19
3.3. VÝKONOVÁ MOTIVACE DLE ATKINSONA	20
3.4. VÝKONOVÁ MOTIVACE DLE HECKHAUSENA.....	21
4. MOTIVACE A EMOCE	24
4.1. EMOCE	24
4.2. STRACH A ÚZKOST	25
4.2.1. Definice pojmů	26
4.2.2. Vznik a projevy úzkosti a strachu	26
4.2.3. Aktivní a pasivní prožívání strachu	27
5. OSA HPA.....	29

PRAKTICKÁ ČÁST	31
6. VÝZKUMNÝ PROJEKT.....	32
6.1. CÍL VÝZKUMU	32
6.2. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	32
7. METODY VÝZKUMU	33
7.1. POPIS UŽITÝCH KVANTITATIVNÍCH METOD	33
7.1.1. Eysenckův osobnostní dotazník.....	33
7.1.2. Dotazník Piers – Harris 2.....	34
7.1.3. Dotazník školní výkonové motivace	35
7.1.4. Analýza hladiny steroidního hormonu kortizolu	37
7.2. POPIS UŽITÝCH KVALITATIVNÍCH METOD.....	38
8. SBĚR DAT	40
9. VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	42
10. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	65
10.1. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	65
10.1.1. Stanovení hypotéz	65
10.1.2. Výsledky stanovených hypotéz.....	65
10.2. INTERPRETACE KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU.....	66
10.2.1. Obsahová kategoriální analýza	66
11. DISKUZE	78
ZÁVĚR.....	80
RESUMÉ	82
SUMMARY	83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
SEZNAM TABULEK:	87
SEZNAM GRAFŮ:.....	87
SEZNAM PŘÍLOH:	88

ÚVOD

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila motivaci ve školní třídě. Motivace hraje ve výukovém procesu stěžejní roli a má velký vliv na to, jak se žák bude učit a tím pádem na celý jeho budoucí život. Jelikož sama vyučuji na základní škole, vím z vlastní zkušenosti, jak je motivace důležitá a jak dokáže vhodně zvolená motivace žáka změnit. Nejspíše i proto je motivace v aktuální době hodně populární téma a proběhla spousta výzkumů týkající se této problematiky. Mně se naskytl možnost podílet se na projektu, který zkoumá úzkost a strach u dětí a jejich reakce na výkonové situace ve školním prostředí, což nasměrovalo tuto diplomovou konkrétním směrem. Právě výkon, emoce a motivace mají velmi úzkou souvislost.

V teoretické části této práce se budeme nejdříve zabývat definicí pojmu motivace a základními motivačními principy. Vysvětlíme si, co jsou to motivy, jak nás ovlivňují a jak je rozdělujeme. Druhá kapitola nás zavede do prostředí školní třídy. Seznámíme se s hlavními motivačními faktory působícími na žáky v tomto prostředí. Třetí kapitola se bude podrobněji zabývat výkonovou motivací, jelikož potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu je jednou ze základních složek školní motivace. Ve čtvrté kapitole se zaměříme na vztah mezi motivací a emocemi, jelikož tyto dvě oblasti se vzájemně doplňují. Poslední kapitola v teoretické části bude věnována ose HPA.

Cílem praktické části bude zjistit, zda má výkonová motivace vliv na prožívání strachu a úzkosti ve školním prostředí. Provedeme kvantitativní i kvalitativní šetření v několika školních třídách. Výzkumný vzorek se bude skládat ze žáků šestých a sedmých tříd základních škol. Výkonovou motivaci žáků budeme měřit dotazníkem MV-6, sebepojetí dotazníkem Piers – Harris 2 a konečně sklony žáků k úzkosti dotazníkem B. – J. E.P.I. Následně provedeme u vybraných žáků odběr slin v různých školních situacích a zaměříme se na hladinu steroidního hormonu kortizolu, který ukáže reakci organismu na zátěžovou situaci. Kvalitativní část výzkumu proběhne formou rozhovorů se šesti vyučujícími žáků, kteří se výzkumu účastnili.

TEORETICKÁ ČÁST

1. MOTIVACE

V této kapitole se budeme věnovat otázce motivace – vysvětlení pojmu, seznámíme se s dělením motivačních principů dle Madsena a s dělením motivů dle Říčana. Motivace je stále velmi populární oblast zkoumání, teorií a přístupů je v dnešní době nespočet. Většina z nich stále vychází z dosud nepřekonané Maslowovy pyramidy potřeb a z dělení na vnitřní a vnější motivaci (vnitřní = jedincova vlastní motivace k dosažení cíle, vnější = jedinec je motivován vnějšími faktory – ve škole např. učitel, spolužák se zájmem o předmět, zábavná forma výuky).

1.1. Definice pojmu

Definici pojmu motivace nelze považovat za jednotnou. Každý psycholog tuto problematiku pojímá trošku odlišně a teorií a přístupů k motivaci je mnoho, ostatně několik z nich bude uvedeno níže. Vymětal uvádí, že: *„Motivace je procesem, který určité, byť složité jednání člověka vyvolává, udržuje (energetizuje) a posléze – po uspokojení dané potřeby (dosažení cíle) – ukončuje.“* (Vymětal, 2003, s 74.). V běžné hovorové češtině je slovo motivace často nahrazováno slovem pohnutka, či důvod. Právě slovo pohnutka velmi dobře pojem motivace vystihuje, jelikož odkazuje na její aktivační vlastnosti a na to, že následuje nějaký pohyb (proces).

Dle Čápa: *„Motivace (z latinského movere – hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.“* (Čáp, 1980, s. 66).

1.2. Základní motivační principy dle Madsena

1.2.1. Hedonistický princip

Tento princip je založen na myšlence, že veškeré jednání jedince směřuje k tomu, aby dosáhl maximálního pocitu libosti. Pocity nelibosti se jedinec naopak snaží eliminovat. Důležité je, že hedonistický princip se nevztahuje k průběžným cílům, nýbrž k cílům konečným. Jedinec je tedy ochotný překonat i nepříjemné pocity, pokud to povede k dosažení konečné cílové libosti.

Těchto cílů může mít člověk samozřejmě více a v průběhu života se jejich hierarchie může měnit v souvislosti s učením a prožíváním jedince. Člověk, který má za hlavní cíl dosažení dostatku financí a života v blahobytu, může vlivem vážné nemoci hierarchii přehodnotit a za hlavní cíl si stanovit zdraví apod. (Nakonečný, 2011, s. 405).

1.2.2. Homeostatický princip

Homeostatický přístup vnímá jedince jako organismus, pro nějž je přirozená rovnováha a harmonie vnitřního prostředí. Vnitřní nerovnováha a napětí je něco nevídaného a pokud k němu dojde, je jedinec vybuzen k tomu aktivizovat jednání, které opět nastaví přirozenou vnitřní rovnováhu. (Vymětal, 2003, s. 74). Této aktivizaci předchází signalizace nerovnováhy (neuspokojené potřeby) nepříjemnými pocity. Znovuzískání harmonie (uspokojení potřeby) naopak doprovázejí libé pocity. Tento princip je někdy označován i jako princip psychického ekvilibria (Nakonečný, 2011, s. 405).

1.2.3. Poznávací princip

Tento princip vychází z kognitivistického přístupu, kde je motivace definována jako výsledek poznávacích procesů. Jedinec musí nejdříve něco poznat, poté je schopen se díky zpracovávání informací adekvátně rozhodnout.

1.2.4. Humanistický princip

V humanistickém přístupu je motivace vnímána jako činnost, která vyplývá ze samotné existence jedince. Každý člověk je jedinečný a realizuje se tím, že rozvíjí své individuální vývojové předpoklady, každý chce být lepší, než je v současnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15).

1.3. Motiv

„Motiv je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě.“
(Říčan, 2009, s.177).

Sílu aktuálního motivu ovlivňují různé faktory. Základním faktorem je momentální vnitřní stav jedince, jak velká je potřeba dosáhnout daného cíle, jak velké překážky

na cestě k získání cíle jsou ještě přijatelné (překonatelné překážky často motivaci umocňují, překážka samozřejmě nesmí být nepřekonatelná, to vede ke ztrátě motivace). Důležitým faktorem také je, jak dlouho jedinec danou potřebu pociťuje, přítomnost a povaha pobídky – například vzdálenost od předmětu touhy (Říčan, 2009, s.178, 179).

1.3.1. Primární motivy

Jako primární motivy jsou nejčastěji označovány základní biologické potřeby jedince, dle Říčana je rozlišujeme na pozitivní a negativní. U pozitivních motivů je základním cílem získat předmět potřebný k jejich uspokojení – nápoj, jídlo. U negativních motivů je naopak cílem se danému předmětu vyhnout (například zbavit se bolesti, vzdálit se od případného nebezpečí). Základní psychologické potřeby, stejně jako biologické, jsou pevně zakotveny v instinktové výbavě daného jedince, ale na rozdíl od biologických jsou velmi ovlivnitelné procesem učení. Typickým příkladem pro primární psychologické motivy je například potřeba sociálního kontaktu, či potřeba poznávání (Říčan, 2009, s. 180). Všechny primární motivy jedince vychází z jeho instinktů a pudů. Pudem označujeme komplex instinktů doplněný o příslušné emoce – je tedy biologický, psychologický a zčásti vědomý. Na rozdíl od instinktů, které se vyvíjí pouze zráním, se pudy transformují během života vlivem učení.

1.3.2. Sekundární motivy

Za sekundární označuje Říčan ty motivy, které nám usnadňují cestu k uspokojení motivu primárního (Říčan, 2009, s. 186-188). Typickým příkladem je motiv s cílem vydělat finance. Samotné finance k uspokojení nepostačují, ale díky nim může být naplněn některý z primárních motivů – budu mít hlad, koupím si jídlo.

Toto vzájemné působení motivů svědčí o tom, že motivy nevystupují samostatně, ale většinou se spojují do větších celků a navzájem se ovlivňují. M. Homola ve svém díle uvádí: „*Motivy nevystupují samostatně, ale sdružují se do souborů. Ty se mohou vázat na konkrétní formu chování či jednání nebo mohou mít obecnější význam a uplatňovat se v širším okruhu chování nebo ve všech projevech osobnosti. Pro každého jedince je charakteristický určitý relativně stálý soubor motivů, který se obvykle označuje jako motivační systém osobnosti. Je uspořádán hierarchicky a utváří se během života.*“ Každý

jedinec proto bude jednat individuálně. I v případě, že bude mít shodný cíl s jiným jedincem, jeho další motivy, zkušenosti a znalosti ho mohou nasměrovat na jinou cestu vedoucí k dosažení cíle, než druhého jedince (Hoskovec, Hoskovcová, 2000, s. 85).

1.4. Maslowova teorie potřeb

A. H. Maslow, americký psycholog ruského původu, prezentoval roku 1943 teorii, ve které rozdělil základní potřeby člověka na deficitní – jedinec v tomto případě postrádá něco nutného k životu a rozvojové, které se hlásí o slovo až po naplnění potřeb deficitních.

Jeho teorii si lze představit jako pyramidu, jejíž základnu tvoří ty nejprimárnější potřeby, jejichž uspokojení je nutné k tomu, aby jedinec přežil. Řadíme sem základní biologické potřeby jako dostatek potravin, tekutin, kyslíku, přiměřená teplota okolí.

Druhý stupeň pyramidy tvoří potřeby jistoty a bezpečí. Do této skupiny můžeme zařadit snahu vyhnout se neznámému, co by mohlo jedince nějakým způsobem ohrozit a naopak získat v životě dostatek jistot a stálosti a s tím i pocit bezpečí (např. jisté zaměstnání a tím i finanční stabilitu).

Třetí stupeň je zaměřen na potřeby sociální. Zde je hlavní mezilidský kontakt a uspokojení jedincovy potřeby někam, či dokonce k někomu patřit. Tyto potřeby zajišťují přežití člověka jako živočišného druhu.

Čtvrtý a předposlední stupeň pyramidy je spojován s potřebami, které se vážou ke vztahu jedince k sobě samému. Každý jedinec potřebuje mít pozitivní náhled a respekt k sobě samému a k tomu je potřeba i odpovídající reakce jedincova okolí. Pokud člověk zažívá uznání a ocenění, buduje si pak snáze respekt sám k sobě, naopak při ponižování okolím bývají tyto potřeby neuspokojené. Do této kategorie je vhodné zařadit i potřebu dobrého výkonu (která bude více rozebrána v kapitole o výkonové motivaci) a potřebu sebeprosazení.

Potřeby obsažené ve špičce pyramidy přichází na řadu až po uspokojení potřeb ze všech předchozích stupňů. Jedná se o potřeby seberealizační. Do této kategorie spadají potřeby, které mají za cíl rozvíjet osobnost tak, aby se stala ideálním obrazem sebe sama. Jedinci s uspokojenými potřebami z posledního stupně bývají kreativní, nezaměřují se sami na sebe, ale i na své okolí, mohou být považováni za osobnostně zralé jedince a altruisty. (Vymětal, 2003, s. 76-77)

2. MOTIVACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Žákovu motivaci ve školní třídě ovlivňuje vždy nespočet činitelů. Některé z nich má možnost učitel ovlivnit, jiné ne. V této kapitole vyjmenujeme a blíže se seznámíme s některými z faktorů, které mají vliv na motivovanost žáka.

2.1. Osobnost vyučujícího

Osobnost učitele se dá považovat za jeden z hlavních motivačních činitelů působících na žáka. Pokud ve vztahu vyučující-žák dochází ke konfliktům, nemůže žáka bavit ani předmět tímto vyučujícím prezentovaný. Naopak dobrý vyučující dokáže žákům přiblížit a motivovat je pro předmět, který pro ně v minulosti nebyl vůbec zajímavý, či dokonce který neměli rádi. Každý učitel je originál, má vlastní návyky, způsoby učení a hodnocení, které se mu osvědčily, má vlastní názor na to, jak by měla výuka vypadat a jak by měli být žáci motivováni. Právě motivace žáků je jednou z hlavních složek úspěšnosti vyučujícího a zároveň jedním z jeho nejtěžších úkolů (Hrabal, 1988, s.35).

Základní stavební jednotkou pro učitele by měl být vždy kladný vztah k dětem a mládeži. V ideálním případě je pro učitele jeho práce i koníčkem. Cílem práce učitele není jen předat informace, ale nadchnout žáky pro obor a probudit v nich zájem a zvědavost. Proto se musí vyučující orientovat v různých oborech a nikoli pouze v tom svém, který vyučuje. Učitel tráví s dětmi velmi mnoho z jejich času a má na ně proto obrovský vliv. Jeho úkolem je proto i žáky formovat a vychovávat, udržovat dobré klima ve školní třídě a přátelské vztahy v kolektivu (Holeček, 2001, s. 11-15).

Vlastnosti každého učitele jsou individuální a těžko se dá určit, jaký přesně musí učitel být. Přesto se psychologové shodnou na několika vlastnostech, které by měl kvalitní kantor mít. Nejen v dnešní hektické době je obrovský klad, když je učitel klidný a vyrovnaný, dokáže se žáky jednat, nestresuje je a nepřenáší na ně své osobní problémy. Výbušný a nevyrovnaný učitel v dětech vyvolává pocit nejistoty, děti neví, kdy něco přijde a na co se mají připravit. Žáci ve svém životě potřebují jistotu a klid, aby se mohli plnohodnotně vzdělávat. Další důležitou vlastností pedagoga je sebejistota, to když má vlastní názor a umí si za ním stát. V současnosti, kdy je internet prakticky neomezenou studnicí informací, se děti téměř pokaždé zeptají na učitelův postoj a názor na danou problematiku. V těchto názorech by měl být pedagog stálý, ale musí být samozřejmě

schopen případně uznat chybu, pokud se v něčem mýlil. Za velký nešvar u osobnosti učitele je všeobecně považováno, když vystupuje jako osoba, která vše ví a hlavně nikdy se nemýlí (už jednom proto, že žáci si fakta snadno ověří a učitel pak v jejich očích klesne). Pro budování kladného vztahu mezi učitelem a žáky je důležité, aby žáci věděli, že učitel je také jenom člověk a také se celý život učí. S takovým učitelem žáci nemají obavu případně chybovat, jelikož ví, že dostanou šanci svou chybu napravit. Učitel ale musí být také důsledný a spravedlivý a pro žáky být autoritou, aby jeho ochotu omluvit některé chyby nezneužívali. Ve většině příruček a učebnicích zabývajících se pedagogikou a osobností učitele nalezneme, že učitel by měl být hlavně extravert. Otevřenost je u učitele určitě důležitá vlastnost, jelikož žáci se mu poté snáze svěří a vnímají ho pozitivněji. Přesto v některých publikacích je uvedeno, že ani introverze u učitele není překážkou. I introvert si najde svůj osobitý styl vyučování a pokud ho výuka baví a naplňuje a má kladný vztah k žákům, může být výborným pedagogem.

2.2. Výukové metody

Výuková metoda je dle Maňáka: *„koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně – vzdělávacích cílů“* (Maňák a kol., 1997, s. 5). Cílem každého učitele je, aby byla hodina co nejvíce efektivní a aby si z ní žák co nejvíce odnesl. Toho lze dosáhnout správnou volbou výukových metod.

Výukové metody můžeme rozdělovat dle několika kritérií, my si uvedeme dělení dle etap vyučování a dle Maňáka. Základní vyučovací jednotkou v českém školství je vyučovací hodina, která má několik fází a k těmto fázím jsou přiřazeny odpovídající výukové metody.

Metody motivační užívá učitel v úvodu a na začátku hodiny, aby žáky zaujal a vzbudil jejich zvědavost a zájem. Mezi tyto metody řadíme například pokusy, vypravování, ale i hry. Následuje fáze expozice, kde vyučující předává žákům nové poznatky a vysvětluje novou látku, sem patří vysvětlování, přednáška, pozorování. Pokud již učitel vyložil novou látku, je potřeba ji u žáků zafixovat. Metody fixační pro opakování a procvičování učiva jsou například opakovací hry, pracovní listy, cvičení v pracovních sešitech a k nim přidáváme i metody aplikační, kde učitel aplikuje danou problematiku na reálný život. Většina žáků totiž v dnešní době, kdy je téměř neomezený přístup

k informacím díky internetu, teoretické znalosti uznává pouze tehdy, pokud se dají použít nějakým způsobem v praktickém životě. Poslední druh metod jsou metody evaluační, kdy vyučující hodnotí, jak žák danou látku ovládá. Tyto metody jsou například písemné zkoušení, ústní zkoušení, didaktické testy.

Maňák rozděluje metody dle několika hledisek. Prvním z nich je hledisko pramene poznání a typu poznatků, kde záleží na tom, jakou formou učitel předává informace žákům. První skupinu tvoří metody slovní, které se dále dělí na monologické, dialogické, metody písemných prací, metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem. Druhou skupinou jsou metody názorně demonstrační, do kterých řadíme pozorování předmětů a jevů, předvádění (pokusy, předměty, jevy), demonstrace statických obrazů, videoprojekce. Poslední skupinu v dělení dle tohoto hlediska tvoří metody praktické. Mezi tyto metody náleží nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti.

Druhé hledisko, dle kterého Maňák rozděluje výukové metody, je míra aktivity žáka. U těchto metod má být cíle dosaženo na základě vlastní práce žáků. Mezi aktivizační metody řadíme diskuzi, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry.

Poslední typ metod, který si zde dle Maňáka uvedeme, jsou takzvané metody komplexní. Do této skupiny patří frontální výuka, skupinová a párová práce, brainstorming, projekty, výuka pomocí tabletu, internetu, dramatická výuka atd.

Všechny výše uvedené metody by se měly ve výuce vhodně kombinovat. Pokud je dlouhodobě používána pouze jedna metoda, může dojít u žáků k nudě a nepozornosti. Naopak příliš časté střídání metod může vést u žáků k horší orientaci se v látce a také k nepozornosti. Volba vhodných metod závisí na cíli dané hodiny, který si vyučující zvolí, na vzdělávacím obsahu (učivu, probírané látce), na osobnosti učitele a učebním stylu žáků a jejich schopnostech a možnostech. Dalšími kritérii jsou podmínky a prostředky, které má daná škola k dispozici. (Maňák, Švec, 2003)

2.3. Klima školní třídy

Základní složku klimatu školní třídy tvoří vždy kolektiv žáků a pedagog. Proto je klima třídy na druhém stupni základní školy často rozdílné u různých vyučujících. Další složky ovlivňující klima třídy je pak místnost, kde výuka probíhá. Důležitý je dostatek světla, dobré akustické podmínky, aby i žáci v zadních lavicích vyučujícího slyšeli,

aniž by na ně musel zvyšovat hlas a vhodné uspořádání nábytku, aby měli žáci možnost udržovat s vyučujícím oční kontakt. Pozitivně na dětskou psychiku působí příjemné barvy stěn (pastelové, ne moc výrazné barvy) a výzdoba. Další věc pozitivně ovlivňující žákovu psychiku a soustředěnost je pořádek ve třídě. Nepořádek, časté změny uspořádání a výzdoby, odvádí žákovu pozornost od vyučujícího a tomu dá pak více práce získat ji nazpět. Je tedy dobré, aby žáci věděli, kam která věc patří, a že pokud bude tuto pomůcku potřebovat, že ji tam vždy najde. Je to opět jakási forma jistoty, kterou žák potřebuje. To samozřejmě nijak neomezuje kreativitu učitele, výzdoba třídy se dá měnit např. dle probírané látky, je ale třeba s tím žáky vždy seznámit.

Klima třídy je shrnutím určité dlouhodobé situace ve školním kolektivu, ale žáky ovlivňuje vždy i aktuální dění v dané třídě. Pokud se jeden žák špatně vyspí a je pak na spolužáky nepříjemný, či dokonce drzý na vyučujícího, situace ve třídě se změní, ale většinou tento jev nemívá vliv na celkové dlouhodobé klima kolektivu. Tento jev je nazýván atmosféra třídy a vyznačuje se tím, že je krátkodobý. Atmosféra ve třídě se může ve třídě několikrát za den změnit, oznámení školního výletu může vyvolat radost a nadšení, naopak vyhlášení testu může některé žáky vystrašit, jiné naštvat. Přesto však povaha a chování žáků i vyučujícího zůstává převážně stejná a stabilní a to tvoří, jak bylo uvedeno výše, základ pro klima školní třídy. Jelikož je každý žák jedinečný, je proto originální i každý školní kolektiv a jeho klima, přestože některé sociometrické role se objevují v každé třídě. Právě sociometrie je ideální technika ke zjištění fungování školního kolektivu a klimatu v dané třídě, může také částečně fungovat jako prevence proti šikaně, jelikož se její pomocí dají nalézt jedinci, kteří mohou být snadnou obětí pro případné agresory (Mareš, 1997).

2.4. Hodnocení podle vztahových norem

Velký vliv na žákovu motivaci má jeho vlastní sebehodnocení, to jakým způsobem hodnotí svou činnost a dosažený výsledek. Hodnocení má u jednotlivce vždy určitá kritéria – vztahové normy. Mezi prvními pracoval s pojmem vztahová norma McClelland, který definoval vztah mezi výkonovou motivací a vztahovými kritérii. Konkrétní vztahové normy podrobněji definoval F. Rheinberg, který se tomuto tématu intenzivně věnoval. V Čechách jsou odborníky na toto téma zejména Habal, Man a Pavelková, kteří toto téma ve své publikaci rozebrali (1989).

Jedinec většinou využívá dvou základních vztahových norem a to vztahovou normu sociální a individuální, většinou jsou používány v různých situacích. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 144). Rheinberg rozděluje normy do skupin tří, obsahující i výše uvedené dělení, proto se podrobněji seznámíme s jeho teorií. (Rheinberg, 2003, s. 41 - 45).

Individuální vztahová norma je závislá na předchozích výkonech jedince v podobných či stejných úkolech. Jedinec sleduje, zda se jeho výkon v porovnání s předchozím zlepšuje, zhoršuje nebo zda zůstává na stejné úrovni.

Sociální vztahová norma je závislá na výsledcích dalších jedinců ve stejné, či podobné činnosti. V tomto případě jedinec porovnává své výsledky s jedinci sdílejícími jeho sociální skupinu. V našem případě, kdy se jedná o žáka třídy, se srovnává s ostatními spolužáky nebo skupinou spolužáků. Porovnává, zda je lepší, či horší než konkrétní spolužáci a umísťuje se na konkrétní pozici v úspěšnosti řešení konkrétního úkolu, vykonání konkrétní činnosti.

Objektivní (kriteriální) vztahová norma je závislá na předem stanoveném kritériu úspěšnosti – například v testu počet bodů, v diktátu počet hrubých chyb. Vyučující by si měl být vždy vědom těchto vztahových norem a žáky posuzovat primárně dle individuálních vztahových norem. Právě individuální vztahové normy hrají důležitou roli v oblasti výkonové motivace. I slabý žák, který vychází na základě sociální vztahové normy vždy na „pětkaře“ se může výrazně zlepšit. Stále může mít pětky, ale s menším počtem chyb, či může přejít na čtyřky. Pořád bude horší vzhledem k ostatním spolužákům v jeho sociální skupině, ale pro něj osobně to může mít veliký význam a může to vést k vyššímu úsilí, aby své výkony ještě vylepšil. Na tyto změny by měl dobrý učitel využívající individuální vztahovou normu upozornit a žáka za jeho pokrok pochválit. Pokud učitel tuto změnu nezaznamená a bude ho nadále hodnotit jako slabého žáka, povede to u žáka k demotivaci a snaha o zlepšení se nedostaví, či úplně vymizí.

3. VÝKONOVÁ MOTIVACE

V následující kapitole se budeme blíže zabývat výkonovou motivací. Právě výkonová motivace je hlavní motivační složkou, kterou je škola, potažmo vyučující, schopna u dítěte nějakým způsobem ovlivnit. Potřeba výkonu patří k nejprostudovanějším stránkám motivace, a přesto je v této oblasti ještě mnoho neprobádaného. V praktické části se budeme zaměřovat právě na motivaci k výkonu a hlavně na motivaci obavou z neúspěchu (potřebu vyhnout se neúspěchu) a úzkost s ní související.

3.1. Definice pojmu

Motiv výkonu „je tendencí, v níž se výrazně uplatňuje minulá zkušenost s osobními úspěchy a neúspěchy a vliv výchovy v raném věku. Proto se v něm uplatňují i nevědomé sklony. Může být chápán jako touha podávat kvalitní výkon spojená s touhou po uznání a obdivu“ (Nakonečný, 2011, s. 420).

3.2. Vznik a vývoj výkonových potřeb

Jako první se u dětí kolem třetího roku objevuje potřeba samostatnosti, dítě napodobuje rodiče, ale chce cíle dosáhnout samo. Význam uspokojení této potřeby stoupá hlavně ve školním věku dítěte. Vyučující by měl dát vždy žákovi prostor být samostatný a jednat sám za sebe, nejen v rámci celku nebo skupiny, proto je velmi důležitá individuální práce s jedincem. Pokud by totiž tato potřeba u žáka nebyla uspokojena, vedlo by to k jeho pasivitě, nezájmu a postupně by mohla frustrace z neuspokojené potřeby přerůst až v odpor ke škole.

Další potřebou, která se u dítěte vytváří již v raném věku, je potřeba kompetence. Je to potřeba něčemu rozumět, být kompetentní k určité činnosti nebo mít znalosti z daného oboru. Je velmi důležité hlavně u neúspěšných nebo úzkostných dětí zjistit, kde je oblast jejich kompetence, v čem jsou si jisté a v čem vynikají. Na základě toho lze změnit jejich pohled na sebe sama a zvýšit jejich sebevědomí, které bývá u takovýchto dětí často velmi nízké.

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu vzniká u jedince krátce poté, co si osvojí základní výrazy řeči. V tomto věku na něj rodiče začínají mít nároky, hodnotí ho, chválí, zlobí se na něj. Právě v ranném dětství si na základě hodnocení od nejbližších utváří jedinec své vnitřní hodnocení – sebehodnocení. Je důležité na dítě

klást přiměřené požadavky, nepřetěžovat ho, ani ho nepodceňovat. „*Základ potřeby úspěšného výkonu vzniká časnými, avšak přiměřenými požadavky na dítě, povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti výkonu.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 57). Pokud pak takové dítě zažije neúspěch, je schopno ho připsat nedostatku vlastní snahy a úspěch naopak hodnotí jako zhodnocení své námahy. Základním stavebním kamenem pro vznik potřeby vyhnout se neúspěchu je přetěžování dítěte. Dítě nemá možnost přijmout za vlastní přiměřenou výši nároků, ale přijímá za vlastní nepřiměřené nároky rodičů, ty hlavní, se kterými přijde do kontaktu. Jelikož těchto nároků většinou není schopno dosáhnout a selhává, volí si později raději nižší cíle. Pokud takové dítě zažije úspěch – nepřipisuje to vlastním schopnostem, ale většinou nějaké souhře náhod nebo štěstí, neúspěch naopak vždy vnímá jako vlastní selhání, což má negativní vliv na jeho sebepojetí. Třetí případ, ve kterém není dítě ani hodnoceno přiměřeně, ani přetěžováno, ale naopak jsou jeho schopnosti podceňovány, vede k nedostatečnému rozvinutí sebehodnocení u dítěte.

Dalším faktorem k vyvinutí potřeby úspěšného výkonu, či potřeby vyhnout se neúspěchu je systém odměny a trestů, který rodiče zvolí. U jedinců, kteří bývali v dětství za svůj dobrý výkon dostatečně odměňováni a chváleni mají vyšší potřebu výkonu. Naopak v rodinách, kde byl kladen důraz na neúspěch, dítě bylo spíše kritizováno, než podporováno a chváleno, pravděpodobně dojde u dítěte k většímu rozvinutí potřeby vyhnout se neúspěchu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 57-58).

Poslední potřebou, která u některých jedinců vzniká je potřeba vyhnout se úspěchu. Nejčastěji ji nalezneme u osob, pro něž je sociální kontakt důležitější než potřeba podávat dobré výkony. Pokud by se tedy dobrými výkony vyřadili ze své sociální skupiny, vyvine se u nich tato potřeba. Daný jedinec pak v tomto případě skrývá své schopnosti a nechce vynikat nad ostatními, aby nebyl vyčleněn z kolektivu. Stává se to většinou u nadaných jedinců, většinou dívek. Taková dívka raději neodpoví na učitelův dotaz, přestože správnou odpověď zná, jelikož potřeba afiliace – splynutí se sociální skupinou, je pro ni důležitější než pochvala za správnou odpověď.

3.3. Výkonová motivace dle Atkinsona

Jedním z prvních modelů ve výkonové motivaci byl model Atkinsona. Jeden z hlavních předpokladů této teorie je v tom, že potřeba vyhnout se neúspěchu a potřeba úspěšného výkonu na sobě nejsou vzájemně závislé. Atkinson dále pracuje s pojmy

hodnota úspěchu a neúspěchu. Hodnota úspěchu ovlivňuje jedincovu potřebu úspěšného výkonu, hodnota neúspěchu potřebu vyhnout se neúspěchu. Velmi důležitým faktorem v této teorii je subjektivní pravděpodobnost očekávaného výsledku a stupeň přitažlivosti dané aktivity pro jedince.

„Formálně lze uvedenou záležitost vyjádřit následovně:

$$T \text{ výsl.} = T_v - T_n$$

$T \text{ výsl.}$ = výsledná výkonová tendence

T_v = tendence dosáhnout úspěšného výkonu

T_n = tendence vyhnout se neúspěchu

přičemž

$$T_v = P_v \times S_{pv} \times I_v \quad a \quad T_n = P_n \times S_{pn} \times I_n$$

P_v = potřeba úspěšného výkonu

S_{pv} = subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu

I_v = incentivní hodnota (přitažlivost) cíle ($I_v = 1 - S_{pv}$; východiskem je teze, že přitažlivost cíle je tím větší, čím menší je pravděpodobnost jeho dosažení)

P_n = potřeba vyhnout se neúspěchu

S_{pn} = subjektivní pravděpodobnost, že neúspěch nastane ($S_{pn} = 1 - S_{pv}$)

I_n = incentivní hodnota neúspěchu – „odpudivost neúspěchu“ ($I_n = S_{pv}$; tj. čím je větší pravděpodobnost, že aktivita bude úspěšná, tím nepřijatelnější je případný neúspěch)“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 58-59)

Tato teorie byla aplikována na volbu úlohy jedincem. Z teorie vychází, že jedinci se silnou potřebou vyhnout se neúspěchu volí jednoduché úlohy, ve kterých budou úspěšní nebo naopak úlohy nepřiměřeně těžké, při jejichž plnění by většina jedinců selhala a nesplnění úlohy tak nevnímají jako selhání. Tito jedinci mají tendenci vyhýbat se úlohám, ve kterých je subjektivní pravděpodobnost kolem 50 %, tyto úlohy mohou být stejně úspěšné i neúspěšné, proto nebudou tuto úlohu ani zkoušet. Naopak pro jedince s vysokou potřebou úspěšného výkonu jsou tyto úlohy výzvou, musí ze sebe vydat vše, aby dosáhli kladného výsledku, a to je pro ně mnohem více motivační než úlohy na nižší úrovni.

3.4. Výkonová motivace dle Heckhausena

Heckhausenův model motivace je jedním z nejrozšířenějších a nejuznávanějších modelů výkonové motivace vůbec. Tento německý psycholog využívá ve svém modelu dvě základní složky motivace. První z nich, stejně jako u Atkinsona, je subjektivní

pravděpodobnost úspěšného výkonu, druhá z nich je očekávání následku dosaženého výsledku. Heckhausen nepovažuje za hlavní samotný úspěch nebo neúspěch, ale jeho následek – například reakci okolí, hodnocení sociálního prostředí jedince atd.

Následky můžeme rozdělit do dvou kategorií. První z nich jsou následky, které jedinec pocítí okamžitě např. snížení či zvýšení pozitivního sebehodnocení, sebevědomí. Druhou kategorií jsou následky, které jedinec pocítí až s odstupem času, jako je například přiblížení se danému vyššímu cíli (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 63).

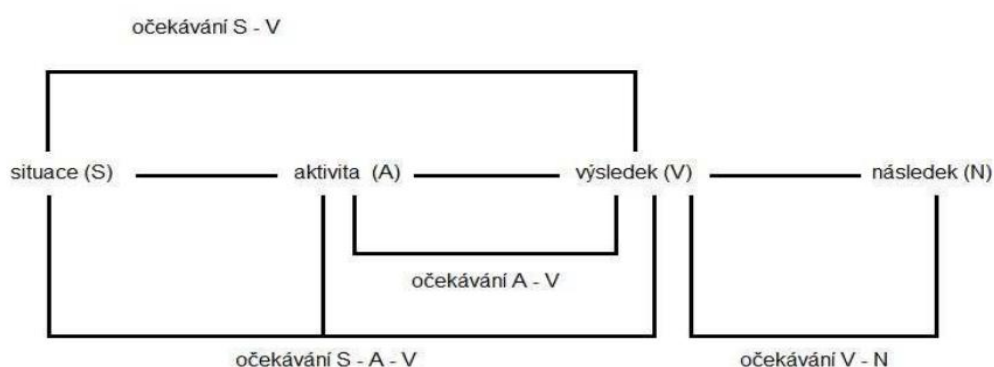
Faktory ovlivňující motivaci rozdělil Heckhausen také do dvou skupin. První skupinu, do které patří všechny potřeby jedince, motivační dispozice a cíle, nazýval osobnostními faktory. V opozici stojí situační faktory, kam patří výsledky provedených činností a ostatní signály, které jedinec přijímá ze svého okolí.

Jak bylo uvedeno v úvodu kapitoly, očekávání hraje v motivaci velkou roli, Heckhausen rozlišoval tři druhy očekávání:

1. Situace – výsledek = v tomto případě jedinec subjektivně očekává, že samotná situace povede ke kýženému výsledku, aniž by se na ní on sám musel nějakým způsobem aktivně podílet. Toto očekávání vede tedy k tomu, že jedinec nemá potřebu vyvíjet aktivitu.

2. Aktivita – výsledek = v tomto případě jedinec očekává, že jím projevená aktivita bude mít vliv na výsledek. Toto očekávání motivuje jedince k větší aktivitě.

3. Výsledek – následek = očekávání, že dosažený výsledek bude mít ještě další následky.



Obr.č. 1: Schématické znázornění tří druhů očekávání v motivačním procesu podle Heckhausena (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 63).

Výsledná motivace jedince bude záviset na všech třech druzích očekávání a jejich poměru u konkrétního jedince a v konkrétní situaci.

Heckhausenův model je jeden z nejužívanějších prostředků k měření jevů ve školství. Pokud bychom ho měli představit na konkrétních příkladech, vypadalo by to následovně:

Student, který před zkouškou studuje danou problematiku a na zkoušku se připravuje, má jistá očekávání a věří, že pokud chce dosáhnout na dobrou známku, musí se připravit. To, jak se připraví, či nepřipraví a jeho aktuální stav může ovlivnit průběh a výsledek zkoušky. Výsledky zkoušky budou mít důsledky pro jeho celkové studium, tyto důsledky jsou významné.

Student může mít samozřejmě i jiná očekávání a na zkoušku se připravovat nebude, pokud bude věřit, že není nutné se na zkoušku připravovat (všechno umí, je to zbytečná ztráta času), je nesmyslné se učit, jelikož to na známku stejně nebude mít vliv (učitel je na mne zasedlý, stejně mne na něčem nachytá, i kdybych si to celé prostudoval, bude to jen o štěstí a o tom jakou bude mít vyučující náladu). Dalším předpokladem, který vede k nečinnosti je víra, že tento výsledek nebude mít žádný vliv na další studium a že případné následky plynoucí z neúspěchu nejsou podstatné.

Z Heckhausenova průzkumu vyplývá, že většina (až 90%) studentů věnuje přípravě na zkoušku, či test jen nezbytně nutný čas. Zbylých 10 % studentů z modelu vybočovalo. Bylo to proto, že Heckhausen do tohoto výzkumu nezahrnul možnost, že student bude vykonávat činnost pro ni samou, protože mu to přináší uspokojení. Tyto motivy jsou založené na tom, že samotná činnost může být motivační bez případného výsledku (např. hraji na hudební nástroj, protože mě to baví, ne aby mi na konci skladby někdo zatleskal). Rozdíl mezi těmito motivy a motivy se kterými pracoval Heckhausen spočívá také v tom, kdy dochází k uspokojování potřeb. Pokud jsem zkoušená, pozitivní pocity se dostaví až na konci zkoušky, když dosáhnu na vysněnou známku. Pokud vykonávám činnost, pro ni samou, nebudu se upínat k jejímu konci, ten se naopak budu snažit oddálit, k uspokojení potřeb zde tedy dochází v průběhu činnosti. Proto se Heckhausenova teorie aplikuje především ve zkouškových, či testových situacích.

4. MOTIVACE A EMOCE

4.1. Emoce

Vysvětlení pojmu motivace nalezneme hned v první části této diplomové práce. Pokud chceme zkoumat vztah mezi motivací a emocemi, je třeba i tento pojem objasnit.

Význam slova emoce (v některých publikacích uváděno jako cit, což není z psychologického hlediska správné, jelikož cit označuje doprovodné změny prožívání) „vyjadřuje takové druhy zážitků, jako jsou např. radost, smutek, strach, hněv atd. Tento termín tedy zachycuje zcela zvláštní způsoby prožívání, provázené nezřídka i tělesnými změnami“ (útěk, pláč, smích, červenání...).

Základními složkami emocí je prožívání, útrobní a periferní fyziologické změny a motorické reakce (Nakonečný, 2011, s. 331). Emoce lze tedy označit za komplexní psychologické jevy, jejichž základní vlastnosti tvoří citlivost a proměnlivost. Citlivost je typická tím, že v jedné konkrétní situaci se projevit může a v obdobné, či stejné situaci bez změny okolních podmínek se projevit nemusí. Emoce se tedy můžou samy proměňovat (Stuchlíková, 2007, s. 11).

Za hlavní znaky emocí Nakonečný považuje prožívání příjemného či nepříjemného, intenzitu emocí (míru působení, vzrušení), a zážitkový obsah (kvalitu prožívání). Dále uvádí, že „city jsou opakem lhostejnosti; vyvstávají, jen když jsou dotčeny vlastní cíle, zájmy a potřeby“ (Nakonečný, 2012, s. 44). Již z tohoto tvrzení lze dovodit souvislost emocí a motivace jedince.

Funkce emocí vyplývá z vrozené tendence všech živých organismů orientovat se ve svém prostředí, zpracovávat informace a hodnotit, co jim přináší užitek a co naopak může způsobit újmu. Z této tendence vyplývají dva základní způsoby chování – přibližování se (např. získávání potravy) a oddalování se (vyhnutí se nebezpečí). Aby tato hodnotící funkce u jedince fungovala, je doplněna o zážitky příjemného (přibližování se) a nepříjemného (vzdalování se). Emoce se u jedinců postupně vyvíjí a jsou čím dál tím víc komplexnější. Novorozenec je schopen vnímat pouze dva základní póly emocí – libost a nelibost. Dospělý vnímá celou škálu emocí.

<i>Emoce</i>	<i>Často uváděná událost nebo situace</i>
<i>Strach</i>	<i>dopravní situace; násilné zločiny, podstupování rizika</i>
	<i>nebezpečí škod nebo smrti; nové situace, nebezpečí sociálního odmítnutí</i>
	<i>dopravní situace; interakce s cizinci; nové události</i>
<i>Smutek</i>	<i>problémy se vztahy; neúspěch; smrt blízko stojící osoby (bytosti)</i>
	<i>smrt milované osoby; přervání vztahu, nežádoucí událost</i>
	<i>problémy s přáteli nebo příbuznými; dočasné oddělení (rozloučení), neúspěch</i>
<i>Zlost</i>	<i>osobní vztahy; poškození vlastnictví; mezilidské problémy</i>
	<i>nespravedlnost; reálná nebo hrozící bolest; zraněná očekávání</i>
	<i>bezohledné chování, které zraňuje sociální normy, nespravedlivé zacházení</i>
<i>Radost</i>	<i>vztahy k přátelům; zážitky úspěchu; uspokojení potřeby</i>
	<i>obdržení toho, co bylo chtěno; úspěch, úcta, respekt, chvála, které byly získány</i>
	<i>vztahy k přátelům a příbuzným, setkání, úspěch</i>

Tabulka 1 - Přehled událostí vyvolávající emoce (Nakonečný, 2011, s. 344)

4.2. Strach a úzkost

Tyto dvě emoce nebyly vybrány náhodně. Sebehodnotící reakce, která se dle Heckhausena vyvíjí již před třetím rokem dítěte, pokud není dítě dostatečně podporováno, vytvoří u dítěte velmi silnou potřebu vyhnout se neúspěchu a s tím souvisí

právě strach a úzkost, co kdyby se neúspěch dostavil. Strach, úzkost a stres a jejich vliv na výkon je také jednou ze základních složek, kterou se budeme zabývat v praktické části, proto je nutné tyto pojmy více specifikovat.

4.2.1. Definice pojmů

Strach a úzkost jsou z psychologického hlediska dva odlišné pojmy. Vzhledem k používání těchto slov laiky a také díky termínu „je v úzkých“ (používaném v situacích, kdy je příčina strachu jasná – např. agresivní pes zažene člověka do slepé uličky) bývají tyto dva termíny zaměňovány a je mezi nimi tenká hranice, která pro každého leží někde jinde. Definice dle odborníků je však jasná: „*Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci.*“ (Vymětal, 2004, s. 12). Oproti tomu úzkost je typická tím, že si jedinec není jistý tím, co úzkost způsobuje. Je to „*nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává*“ (Vymětal, 2007, s. 22). Příčina strachu jedinci v situaci, kdy zažívá strach, pomáhá, jelikož díky ní ví, kam směřovat případný únik. U úzkosti tato jistota není, proto bývá snášena mnohem hůře než strach a bývá doprovázena panikou a pocitem bezradnosti. Úzkost často přechází ve strach a strach naopak v úzkost, proto od sebe tyto dvě emoce nemůžeme striktně oddělit (Vymětal, 2004, s. 15).

4.2.2. Vznik a projevy úzkosti a strachu

Projevy strachu a úzkosti jsou k vidění nejen u lidí, ale i u zvířat. Základ strachu je daný biologicky, během života jedince mají na strach vliv jeho zkušenosti, vliv prostředí a učení, „*jeho důsledkem je snaha stáhnout se, uniknout, schovat, vzdálit, poskytnout hrozícímu útoku co nejmenší možnosti*“ (Nakonečný, 2012, s. 337).

Typické projevy strachu u člověka jsou zrychlený tlukot srdce, zrychlený dech, nebo naopak problémy s dýcháním, sucho v ústech a stažené hrdlo, pocení. Projevy úzkosti jsou dosti podobné, patří mezi ně zrychlený tep, bolest na hrudi, svalové napětí, dýchací a zažívací potíže, pocity na zvracení.

Úzkost nejčastěji vzniká v konkrétních životních etapách a situacích. První situací je nemoc a fyzické ohrožení samotného jedince, s tím souvisí obava o vlastní zdraví a strach ze smrti. U dětí školního věku je velmi často úzkost vyvolána právě školou, velký podíl na tom mají rodiče a kolektiv třídy, obava z neúspěchu často vyvolává u dětí úzkost a strach z testů, či zkoušek. Dalšími „spouštěči“ mohou být například problémy v rodině, finanční problémy, ztráta zaměstnání, ztráta sociální pozice, nové zaměstnání. Zdrojem úzkosti může být také sociální prostředí a jedincův pocit méněcennosti, viny, nejistoty či bezmocnosti. V mnoha případech je velmi obtížné odlišit od sebe úzkost a nevědomý strach. Například strach ze smrti je způsoben nejen vědomím budoucího nebytí, ale také obavou z toho, co bude po smrti (Nakonečný, 2012, s. 317).

4.2.3. Aktivní a pasivní prožívání strachu

Problematikou aktivního a pasivního strachu se zabýval ve svých teoriích Behavioral Activate System a Behavioral Inhibition System britský psycholog Jeffrey Alan Gray (1988). V teorii Behavioral Activate System Grey uvádí, že jedinec začne aktivně reagovat na výzvu s cílem dosáhnout pozitivního stavu homeostázy v organismu. Touží podat dobrý výkon a být za něj odměněn. Odměna a další pozitivní stimuly nejsou však jediné, co na jedince působí. Dle druhé teorie Behavioral Inhibition System ovlivňují výkon jedince i negativní stimuly, hrozba trestu při nesplnění úkolu, či negativních následků v budoucnu. Reakce na tyto negativní stimuly označujeme jako aktivní a pasivní strach.

Při aktivním prožívání strachu se jedinec snaží díky vlastní aktivitě zabránit negativním důsledkům neúspěchu. Žáci aktivně se snaží zabránit případnému trestu většinou zvyšují svůj výkon a často u nich bývají k vidění známky perfekcionismu. Pokud tomu tak není, úzkost a stres u žáků stoupá.

Při pasivním prožívání strachu se žáci snaží vyhnout jakékoliv situaci, která by mohla mít za následek hodnocení, případně trest. V prostředí školní třídy se takoví žáci vyhýbají všem výkonovým situacím (samostatná práce, práce v hodině, testy, zkoušky apod.). Většinou se u takových žáků projevuje chování nekorespondující se školním výkonem jako je bdělé snění či kreslení si při hodinách v případech, kdy na sebe žák nechce upozorňovat nebo naopak vyrušování ostatních, upozorňování na sebe, předvádění

se, snaha strhnout ostatní žáky „na svou stranu“, aby byl učitel nucen od výkonové situace ustoupit, v případech, kdy žákům nevadí být středem pozornosti (Depreeuw, 1992, s. 37).

Z těchto teorií vyplývá, že očekávání trestu v jakékoliv výkonové situaci vede buď k aktivnímu nebo pasivnímu prožívání strachu. V ideálním případě by tedy dostatečné zaujetí úkolem a aktivace touhy po dobrém výkonu měla snižovat negativní emoce u žáků a vést ke snižování úzkosti (Depreeuw, 1992, s. 37).

5. OSA HPA

Pokud se jedinec ocitne v situaci, ve které se cítí v nebezpečí, či dokonce v ohrožení života, ovlivní to jeho reakce na podměty a jeho chování. Cílem této změny je dostat se z dosahu nebezpečí, zachránit si život. V takových situacích se u jedince „aktivují komplexy nespécifických hormonálních, neuronálních a behaviorálních odpovědí“ (Kolocová, 2018, s. 28). HPA osa (hypotalamic-pituitary adrenalinová osa) se aktivuje a způsobí zvýšení produkce kortizolu. Kortizol je látka, která ovlivňuje reakce jedince na ohrožující situaci (Sapolski, 2000). V současnosti a v našem kulturním prostředí se většina lidí nedostane do situace, kterou by cítili jako život ohrožující, to ale neznamená, že by tato reakce u člověka vymizela či se neaktivovala. V dnešní době jsou lidé vystavováni jiným stresorům, které je sice neohrožují na životě, ale jsou jedinci vnímány jako neméně nebezpečné. Tyto zprostředkované hrozby nejčastěji souvisí s prostředím, ve kterém se jedinec nachází. Typickým příkladem zprostředkované hrozby je například sociální hodnocení. Hlavně negativní sociální hodnocení, či jeho pouhé očekávání a snaha se mu vyhnout, vede dle Dickernsona a Kamenyse (2004) ke zvýšení produkce kortizolu (aktivaci HPA osy). „V této studii se testovala úroveň poznávacích schopností, pozornosti, představitivosti a matematických dovedností pod časovým tlakem a bylo potvrzeno, že se za těchto podmínek objevují další potencionální stresory, které ovlivňují mentální kapacitu jedince“ (Kolocová, 2018, s. 28).

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, pro jedince s vysokou potřebou výkonu je dostatečné ocenění výkon samotný, sociální hodnocení nebo odměna za odvedenou práci je pro ně spíše zpětnou vazbou. Lze tedy konstatovat, že negativní sociální hodnocení není u jedinců s vysokou potřebou úspěšného výkonu aktivátorem osy HPA. Oproti tomu pro jedince s nízkou potřebou úspěšného výkonu je sociální hodnocení velmi důležité.

Obecně jedinci s vysokou potřebou úspěšného výkonu mnohem lépe zvládají stres z obtížného úkolu, výzvy. Tito jedinci si také spíše sami vyberou náročnější úkol, s menší šancí na úspěch, čímž se hodnota splnění takového úkolu pro jedince zvyšuje. Případný neúspěch či negativní hodnocení ze sociálního okolí vede k vyšší motivaci jedince cíle dosáhnout. Jedinci s nízkou potřebou úspěšného výkonu zvolí raději nižší úroveň úkolu s vysokou pravděpodobností úspěchu. Pokud tedy takového jedince postavíte

před náročnější výzvu, bude na takovou situaci mnohem méně připraven než člověk vysoce výkonově motivovaný.

Velmi podstatnou studii pro náš výzkum, provedli Schultheiss et al (2014). V této studii byla zkoumána výkonová motivace a to, jaký má vliv na aktivaci kortizolu v lidském organismu. Výsledky ukázaly, že výkonová motivace má tlumící vliv na kortizolovou odpověď organismu jen po dominující výzvě či úkolech se sociálními stresory, ale ne v situacích, kdy jsou úkoly pod minimální sociální kontrolou. Jejich závěry dokazují, že výkonová motivace může pomoci kortizolovou odpověď v kontextu výzvy snížit.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. VÝZKUMNÝ PROJEKT

V teoretické části práce jsme si vysvětlili, co je to motivace, jak funguje výkonová motivace, jaký vliv na motivaci mají emoce, především strach a úzkost a co je to osa HPA a jak funguje. V praktické části se budeme zabývat především výkonovou motivací, a to potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Dále se zaměříme na to, zda mají úzkostní žáci vyšší stresovou reakci a strach v různých školních situacích než žáci stabilní (neúzkostní). Pro doplnění celkového obrazu srovnáme výsledky testů s analýzou slin. Na základě rozhovorů se pokusíme zjistit, zda učitelé motivují úzkostné žáky jinak, zda je rozeznají mezi ostatními spolužáky a jaké metody při práci s těmito žáky používají.

6.1. Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu je prokázat, zda mají vysoce motivovaní a úzkostní žáci vyšší stresovou reakci a strach v různých situacích než žáci neúzkostní. Budeme sledovat hladiny kortizolu a to, jak žáci reagují na běžné i vypjatější situace ve škole. Na základě rozhovorů se pokusíme zjistit, zda učitelé motivují úzkostné žáky jinak než ostatní, zda je rozeznají mezi dalšími spolužáky a jaké metody při práci s těmito žáky používají.

6.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumnou část této diplomové práce jsme oslovili několik základních škol v různých okresech České republiky s nabídkou účasti na výzkumu. Dostali jsme několik kladných odpovědí a na dvou školách výzkum provedli včetně odebrání vzorku slin. Studie je zaměřená na žáky 6. a 7. tříd základní školy. Výzkumu se celkem zúčastnilo 121 dětí.

7. METODY VÝZKUMU

Záměrem tohoto výzkumu je podat co možná nepřesnější obraz o zkoumané problematice, proto bylo rozhodnuto použít triangulaci metod, čímž by se mělo docílit nejpřesnějšího výsledku. Z kvantitativních metod byly zvoleny tři druhy dotazníků, kteří žáci vyplnili. Jednalo se o dotazníky Piers-Harris 2, B – J.E.P.I. a dvanáctibodový MV6. Následně proběhly u vybraných jedinců tři odběry slin pro stanovení hladiny kortizolu v různých situacích.

Z kvalitativních metod jsme se rozhodli pro polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími žáků, kteří se výzkumu účastní.

7.1. Popis užitých kvantitativních metod

7.1.1. Eysenckův osobnostní dotazník

První kvantitativní metodou, kterou jsme ve výzkumu užili, je Eysenckův osobnostní dotazník B. – J.E.P.I., který je určen pro děti ve věku od devíti do čtrnácti let. Tento dotazník se skládá ze 78 otázek s možností odpovědí ANO x NE. Tato metoda pochází již z roku 1994, ale je stále v psychologii používána.

Tento dotazník vychází z autorova pojetí osobnosti dle faktorové analýzy. Dva základní faktory osobnosti dle Eysencka jsou extraverte/introverte (škála E) a neuroticismus (škála N). Později byl připojen ještě třetí faktor a to psychoticismus (škála P).

Extravert je člověk, který je přátelský, otevřený a rád vyhledává společnost ostatních. O svém jednání moc dlouho nepřemýšlí, má rád akce, zábavu a změny, proto často jedná impulzivně, a ne vždy je schopen dostát svým slibům a závazkům. Snadno se pro něco nadchne a nedokáže příliš kontrolovat své pocity. Introvert se projevuje větší uzavřeností a orientací sám do sebe. Vztahy navazuje pouze v menší skupině lidí a je v nich zdrženlivý. Má rád ve svém životě řád a předtím, než něco udělá, si to dobře promyslí. Jedná rozvážně a vždy s ohledem na etické konvence. Bývá spolehlivý a vždy kontroluje své emoce.

Neuroticismus je úzce spojen s emoční labilitou a úzkostností, osoby s nízkou mírou neuroticismu můžeme označit za citově stabilní. Osoby s vysokou mírou neuroticismu jsou naopak často náladové, úzkostné a mívají sklony k depresím.

U takových osob snadno dojde k silné emotivní reakci i při malých podnětech a trvá jim dlouho takovou reakci dostat pod kontrolu a uklidnit se.

Psychotismus je dle Eysencka geneticky daná náchylnost k psychickým poruchám či chorobám. Člověk s vysokou mírou psychoticismu se jeví jako chladný, agresivní, necitlivý vůči svému okolí, antisociální. Často nevyhledává společnost ostatních, je to samotář lhostejný k druhým, někdy dokonce krutý. Děti s vysokou škálou psychoticismu jsou lhostejné ke zpětné vazbě od okolí, často zesměšňují ostatní a necítí žádnou vinu. Také bývají často kreativní a většinou se vyznačují nějakou zvláštností.

Poslední škála v tomto testu – škála L – označuje L skor disimulaci, často označovanou jako „lži-skóre“. Tato škála měří snahu jedince jevit se jako „dobrý člověk“, zobrazovat sám sebe v lepším světle. Takový jedince často touží po uznání a má obavu z kritiky. Jedinec s nízkou škálou L má malý zájem o zpětnou sociální vazbu a hodnocení ostatních ho neovlivňuje. Pokud má takový jedinec k tomu navíc vysokou škálu E, N a P, bude se pravděpodobně jednat o osobu, u které můžeme očekávat asociální chování.

7.1.2. Dotazník Piers – Harris 2

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2, který nalezneme v odborné literatuře také pod zkratkou PHCSCS-2, je určen pro děti a adolescenty ve věku od devíti do osmnácti let. Tento dotazník byl v roce 2015 uznán jako standardizovaný psychodiagnostický nástroj s normami pro českou populaci a má velmi dobrý ohlas mezi odbornou veřejností.

Cílem dotazníku je zjistit, jaký náhled má dítě samo na sebe v různých oblastech, o čemž svědčí i podtitul dotazníku: „Jak vnímám sám/sama sebe“. Skládá se celkem ze 60 otázek/výroků, na které dítě odpovídá ANO x NE dle toho, zda daný výrok odpovídá jejich obrazu o sebe sama, zda se na ně výrok vztahuje a souhlasí s ním, či naopak.

Celkově dotazník tvoří šest subškál, které dohromady vytvoří celkový skóre. Každá subškála hodnotí jednu oblast sebepojetí a sebehodnocení respondenta. Pro náš výzkum bude nejpodstatnější subškála „Nepodléhání úzkosti“ – označována jako FRE (Free from Anxiety). Další subškály jsou „Přizpůsobivost“ – BEH (Behavioral Adjustment), „Popularita“ – POP (Popularity), „Fyzický zjev“ – PHY (Physial Appearance and Attributes), „Intelektové a školní postavení“ – INT (Intellectual and School Status) a škála „Štěstí a spokojenost“ – HAP (Happiness and Satisfaction).

Autoři do dotazníku zahrnuli i tzv. Index inkonzistentních odpovědí (IRI), který má odhalit to, že respondent vybíral odpovědi zcela náhodně, bez pořádného přečtení výroku a Index převažujících odpovědí (RES), který zjišťuje tendenci u respondenta odpovídat převážně ANO či NE opět bez prostudování obsahu výroku. Dotazníky, kde vyjde vysoké IRI či RES, nemají velkou výpovědní hodnotu.

7.1.3. Dotazník školní výkonové motivace

Dotazník výkonové motivace, označovaný jako MV-6, byl sestaven za účelem měření motivace u středoškoláků a žáků druhého stupně základních škol. Dotazník se zaměřuje na dvě základní složky výkonové motivace, a to potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Dotazník je sestaven z dvanácti otázek. Ke každé otázce má respondent možnost zvolit jednu z pěti uzavřených odpovědí, která nejvíce odpovídá tomu, jak se dotazovaný cítí a vnímá tuto problematiku. Otázky jsou směřovány do školního prostředí, řeší obavu z testů a školy celkově, přístup k hodnocení a celkově vztah k učení. Polovina dotazníku je zaměřená na obavu z neúspěchu, druhá polovina na potřebu úspěšného výkonu, obě poloviny se vzájemně doplňují. Dotazník je možné žákům zadat opakovaně a sledovat vývoj motivace u jednotlivých žáků. Poměr potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu se u žáků může měnit. Žáci s určitým poměrem těchto dvou potřeb jsou typičtí svým chováním, proto Hrabal s Pavelkovou rozdělili žáky do 5 skupin.

Typ 1

K tomuto typu řadíme žáky s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně s nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu.

Základní charakteristika tohoto typu žáků dle Hrabala a Pavelkové zní: „*Žáci tohoto typu jsou zpravidla pro plnění školních úkolů motivováni, jsou pracovití, vytrvalí, zároveň nejsou brzděni či motivováni obavou ze selhání. Školní úkolová situace pro ně získává charakter výzvy – tito žáci vykazují pohotovost k převzetí úkolu (rychle rozeznávají podstatné a irelevantní znaky) – mají tendenci pracovat dobře.*“

Dále se autoři zmiňují o vytrvalosti při plnění úkolů, volení vhodné aspirační úrovně, tendenci k porovnávání se se stejně postavenými jedinci a zájmu o zpětnou vazbu.

Žáci z této skupiny jsou orientováni na dosažení cíle a díky silné výkonové motivaci dosahují lepších výsledků než žáci stejně inteligentní, ale méně výkonově motivovaní (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11).

Typ 2

K tomuto typu řadíme žáky s opačnou polaritou potřeb, tedy s nízkou potřebou úspěšného výkonu, a naopak s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu.

Hlavní motivací těchto žáků je dle autorů obava až přímo strach z neúspěchu či selhání ve škole. Ve škole jsou často sužováni úzkostí. Aspirační úroveň těchto žáků je často nepřiměřená, pokud mohou – zvolí si nepřiměřeně lehký úkol, aby se vyhnuli možnosti selhání. *„Strach, který prožívají při plnění úkolů, ruší jejich koncentraci, a tím může narušovat paměťové procesy, ztěžuje rozhodování a kvalitu kognitivní práce, zároveň jde o nepříjemný prožitek. Tito žáci mívají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemkách, větší tendence podvádět, opisovat).“*

Tito žáci mají velmi silné atribuční tendence. Úspěch při plnění úkolu připisují náhodě, či štěstí, naopak neúspěch svým schopnostem (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12).

Cílem učitele u této skupiny žáků by měla být snaha o snížení obavy z případného neúspěchu, a naopak vyzdvihování úspěchu žáka. Při zadávání školních úkolů by se měl učitel vždy řídit úrovní žáka a nezadávat nepřiměřeně obtížné úkoly, aby nedošlo k dalšímu potvrzování žákova přesvědčení o nedostatečných schopnostech.

Typ 3

K tomuto typu řadíme žáky, kteří mají obě potřeby (PÚV i PVN) na vysoké úrovni. Autoři dotazníku považují tyto žáky za jedince s velmi rozporuplnými vnitřními prožitky. *„Vnitřní silné emocionální pnutí je dáno na jedné straně silnou tendencí pustit se s nasazením do úkolu (silnou potřebou úspěšného výkonu jsou vhnáni do úkolů – úkoly je oslovují), na druhé straně úkolové situace strachově prožívají (vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu). Záleží pak na dalších osobnostních charakteristikách a úkolové situaci, zda v této situaci zůstávají a s velkým nasazením, ale i úzkostí, ji plní, či z výkonové situace unikají, ale s nepříjemným prožitkem, že úkol nesplnili. Je pravděpodobně těžké předpovídat, jak se jedinec v úkolové situaci zachová.“* Aspirační úroveň, kterou tito žáci volí, bývá často příliš vysoká, nebo naopak příliš nízká.

Jedním z cílů učitele u této skupiny žáků by mělo být snížení obavy z neúspěchu, jelikož se tím utlumí rozporuplnost žákových pocitů a zůstane vysoká úroveň motivace úspěšným výkonem, čímž žák bude inklinovat k typu 1 se všemi jeho výhodami (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12).

Typ 4

Žáci náležející do této skupiny mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Dá se tedy shrnout, že celková motivace žáků je na velmi nízké úrovni.

Autoři shrnují: „U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace. Tito žáci nevidí smysl ve školním výkonu a pokud u nich neexistuje jiná motivace, například kognitivní nebo sociální, která je vázána na školní situaci, mohou být pro učitele jednak nepochopitelní a jednak obtížně motivovatelní.

U těchto žáků jde často o takzvaný relativní neprospěch, pro který je typické nevyužívání schopnostních potencialit žáka. Školní úkolové situace tyto žáky většinou neoslovují.“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Rozhodně se tedy vždy nejedná o žáky s nižším intelektem, i když i to může být někdy důvodem ke snížené motivaci. Vyučující mají často tendenci neaktivní žáky hodnotit jako méně schopné a méně inteligentní, než žáky aktivní a motivované, nemusí to být však vždy pravda.

Typ 5

K tomuto typu řadíme žáky, kteří se úrovní motivace pohybují kolem průměru. Autoři nazývají tento typ „nevyhraněný“.

7.1.4. Analýza hladiny steroidního hormonu kortizolu

Hladinu steroidního hormonu kortizolu u konkrétního jedince můžeme analyzovat ze vzorku jeho slin. Aby nedošlo ke kontaminaci vzorku, je zapotřebí, aby si jedinci před samotným odběrem vypláchli ústa čistou vodou a vzorek slin vyplivli do čisté

označené zkumavky. Vzorek je nutné urychleně zmrazit, aby nedošlo k jeho zničení působením dalších vlivů. Ideální teplota k zachování všech důležitých složek pro analýzu je -20 stupňů Celsia. Těsně před analýzou dojde k rozmrazení vzorku. První fází analýzy je zcentrifugování vzorku (13000 x g) po dobu deseti minut. Oddělený supernatant je v množství 0,5 ml odebrán do čisté zkumavky, kde je k němu přidáno 10 µl roztoku methyltestosteronu (c = 25 ng/ml) jako vnitřní standard a 0,5 ml vody. Po promíchání byl roztok nadvakrát extrahován napoprvé 2 ml a následně 1,5 ml diethyletheru. Organické vrstvy byly odebrány do čisté zkumavky, odpařeny a zbytek byl rozpuštěn ve 100 µl roztoku methanolu (20 % (v/v)). „*Hladiny testosteronu a kortizolu ve vzorcích byly stanoveny pomocí kapalinové chromatografie s hmotnostní detekcí za použití přístroje UHPLC Agilent 1290 Infinity s detektorem typu trojitý kvadrupól Agilent 6460 s ionizací elektrosprejem a chromatografickou kolonou Zorbax Eclipse Plus Phenyl-Hexyl RRHD, 2,1 x 100 mm, 1,8 µm (Agilent Technologies). Použita byla gradientová eluce mobilních fází 1mM fluorid amonný a směs acetonitril/methanol (75/25 (v/v)). Ionizace pro hmotnostní detekci probíhala v pozitivním módu*“ (Kolocová, 2018, s. 39, 40). Každý vzorek byl takto připraven a analyzován dvakrát, aby bylo dosaženo co nejvyšší přesnosti a také kvůli případné kontrole.

7.2. Popis užitých kvalitativních metod

Z kvalitativních metod byl do tohoto průzkumu vybrán polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími testovaných žáků. Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že má vždy konkrétní schéma. Jako příklad uveďme pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru, který byl použit i právě v našem případě. Tazatel má předem připraveno základní výzkumnou otázku a okruh specifických výzkumných otázek, které se dále dělí na tazatelské otázky – nejmenší části celého rozhovoru. Tyto otázky by měly během rozhovoru zaznít a tazatel by na ně měl obdržet odpověď. Dále však může tazatel rozhovor volně doplňovat dalšími otázkami, kterými směřuje rozhovor tam, kam potřebuje a zjišťuje další skutečnosti.

Každý rozhovor by měl začínat navozením příjemné atmosféry a představením výzkumu, v jehož rámci daný rozhovor probíhá. Následují uvolňovací úvodní otázky, které mají za cíl dotazovaného uklidnit a v ideálním případě by měly vést k tomu, že se dotazovaný sám spontánně rozmluví na dané téma. Tazatel pak rozhovor pomocí

předem připravených i aktuálně vhodných otázek rozhovor řídí a kontroluje. V ideálním případě má samozřejmě co nejvíce mluvit dotazovaný. Nejdůležitější tedy je důkladná příprava výzkumníka a jeho schopnost pohotově reagovat na aktuální situaci v průběhu rozhovoru, aby rozhovor plynul, nezadrhával a logicky na sebe navazoval, jelikož to vede k větší otevřenosti dotazovaného.

8. SBĚR DAT

Základní podmínkou proto, aby nám byl sběr dat umožněn, bylo přesvědčení ředitelů škol ke spolupráci na výzkumném projektu. Oslovili jsme proto několik různých základních škol v různých částech republiky, aby byl případný vzorek dětí, co nejširší a výzkum tak měl více vypovídající hodnotu. Na výzkum byly na základě kladných reakcí vybrány dvě školy. Jedna na Rakovnicku a jedna z Plzně. Školy jsme osobně navštívili a vysvětlili jsme jednotlivým vyučujícím zájmových tříd o čem projekt pojednává a požádali je o spolupráci a součinnost. Zde jsme dostali kontaktní adresy na zákonné zástupce jednotlivých žáků ze šestých a sedmých tříd. Rodičům byl poslán motivační dopis, kde byl popsán průběh výzkumu a také souhlas s účastí dítěte na výzkumu a s případným odběrem slin.

Poté, co jsme obdrželi od rodičů souhlasy s účastí dětí na výzkumu, proběhla na školách první fáze výzkumu formou dotazníkového šetření. V každé třídě byly dětem rozdány výše uvedené dotazníky. Před začátkem vyplňování dostaly děti podrobné instrukce, jak mají postupovat, že mohou zvolit vždy právě jednu odpověď a byly požádány, aby dotazníky vyplňovaly samostatně a pravdivě s tím, že je od nich hned vybereme a konkrétní odpovědi vyučující, ani rodiče neuvidí. Dotazníky byly vyplňovány anonymně, každý žák od nás obdržel identifikační číslo, pod kterým dotazníky vyplnil, abychom mohli identifikovat žáky vhodné pro druhou fázi výzkumného projektu. Vyplňování testu byl vždy přítomen jeden člen podílející se na projektu, abychom mohli případně zodpovědět dodatečné otázky žáků. Po zpracování a vyhodnocení dotazníku proběhla na školách druhá část výzkumu. Veškerá data jsou k dispozici u autorky práce.

Odběr slin, byl proveden pouze u vybraných žáků na základě výsledků dotazníků. Těm bylo předem vysvětleno, jak mají se zkumavkou a houbičkou pracovat, že na houbičku nesmějí sahat rukama, nesmějí jí kousat ani polykat, a po cca jedné minutě budou upozorněni a mají ji vyplivnout zpět do předem označené zkumavky. Od každého respondenta účastnícího se druhé fáze výzkumu jsme během dne získali tři vzorky slin. První vzorek byl žákovi odebrán hned po příchodu do školy. Naším předpokladem bylo, že v tomto vzorku vyjde u všech dětí nízká hladina kortizolu, jelikož dítě přichází do školy, do známého kolektivu, beze strachu a není v tuto dobu ve stresu. Druhý a třetí vzorek jsme u žáků odebrali v době vyučování jednoho z hlavních předmětů (u části dětí to byl český jazyk, u druhé matematika). S vyučujícím jsme byli předem dohodnutí na tom, že žákům

připraví na část hodiny test. Druhý vzorek byl žákům odebrán těsně poté, co vyučující dětem nahlásila, že teď je čeká test. V tuto dobu tedy žáci test ještě neměli před sebou a neviděli testové otázky, takže nevěděli, ani nemohli odhadovat, jak test asi zvládnou. V tomto druhém vzorku jsme očekávali nárůst hladiny kortizolu oproti prvnímu odběru, výraznější výkyv jsme předpokládali hlavně u dětí, které vyšly z předchozího testování jako úzkostné. Třetí a poslední odběr slin proběhl u dětí poté, co odevzdaly napsaný test. Předpokladem bylo, že v tomto vzorku bude hladina kortizolu u jednotlivých žáků nižší než u předchozího odběru a vyšší než v ranním vzorku. Všechny vzorky byly do 45 minut od odebrání zmrazeny, aby nemohlo dojít ve slinách k dalším chemickým reakcím a následně byly odvezeny do laboratoře k provedení rozboru.

Třetí část výzkumu probíhala pomocí kvalitativní metody. Oslovili jsme vyučující tříd, které se účastnily výzkumu a požádali je o rozhovor. Pro tuto fázi výzkumu jsme vybrali pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru. Jako základní výzkumnou otázku jsme si stanovili: *„Jakým způsobem učitelé pracují s úzkostnými dětmi, jak je identifikují a jaké využívají metody pro přímou pedagogickou činnost?“*

Dále jsme si určili tři specifické výzkumné otázky:

- 1) Projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole
- 2) Osobnost úzkostného dítěte ve škole
- 3) Pedagogická činnost s úzkostnými dětmi

Během rozhovorů jsme chtěli, aby se paní učitelky cítily uvolněně, nepřipadaly si pod tlakem, či jako u výslechu, a proto jsme se všech zeptali, kde a za jakých podmínek chtějí rozhovor uskutečnit. Žádná z vyučujících neprojevila zájem o to, aby rozhovor proběhl na neutrálním místě například v kavárně, všechny si zvolily jim blízké prostředí. Dvě pedagožky si vybraly, že chtějí rozhovor provést u sebe doma, kde je jim nejpříjemněji, dvě si vybraly své vlastní kabinety, které poskytovaly dostatek soukromí. Tyto čtyři rozhovory proběhly vždy jen mezi dotazovanou učitelkou a tazatelem. Poslední dvě učitelky projevily zájem, aby rozhovor proběhl ve sborovně a aby u něj mohly být přítomny obě dvě najednou a případně se doplňovat. Jelikož jsme chtěli navodit příjemnou atmosféru a respondentky nijak nestresovat, bylo jim to umožněno.

9. VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

Kvantitativní výzkum proběhl celkem v pěti třídách dvou základních škol. V následujících tabulkách jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření ve všech pěti třídách. Třídy jsme si označili jako A, B, C, D, E. V každé třídě, jak bylo uvedeno výše, byly rozdány a vyhodnoceny tři dotazníky (Piers - Harris 2, B.-J.E.P.I. a MV-6).

	Hodnoty		
Popisky řádků	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	8	7	31
žák 2	3	7	25
žák 3	1	7	21
žák 4	5	5	26
žák 5	6	7	29
žák 6	9	7	31
žák 7	9	7	32
žák 8	5	7	32
žák 9	4	7	24
žák 10	9	6	33
žák 11	5	7	33
žák 12	3	7	29
žák 13	8	7	31
žák 14	3	7	27
žák 15	3	8	26
žák 16	7	6	31
žák 17	4	7	27
žák 18	6	7	30
žák 19	1	7	22
žák 20	4	8	32
žák 21	5	7	24
žák 22	3	8	24
žák 23	10	7	35
žák 24	5	7	28
žák 25	11	6	25
Celkový součet	137	173	708

Tabulka 2 - Výsledky dotazníku Piers - Harris 2, Třída A

	Hodnoty	
Popisky řádků	Součet z HS_N	Součet z HS_L
žák 1	20	12
žák 2	13	8
žák 3	5	7
žák 4	17	4
žák 5	15	8
žák 6	19	7
žák 7	17	8
žák 8	15	9
žák 9	13	10
žák 10	20	7
žák 11	13	5
žák 12	12	7
žák 13	14	10
žák 14	10	8
žák 15	16	11
žák 16	18	7
žák 17	6	9
žák 18	15	8
žák 19	3	8
žák 20	10	12
žák 21	13	6
žák 22	17	10
žák 23	16	6
žák 24	16	4
žák 25	18	7
Celkový součet	351	198

Tabulka 3 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída A

	Hodnoty			
Popisky řádků	Součet z PUV	Součet z PVN	SS PUV	SS PVN
žák 1	25	30	4	5
žák 2	18	14	2	2
žák 3	26	14	4	2
žák 4	27	18	4	3
žák 5	22	26	3	5
žák 6	19	24	2	4
žák 7	18	24	2	4
žák 8	22	23	3	4
žák 9	21	16	3	3
žák 10	20	28	2	5
žák 11	25	23	4	4
žák 12	26	14	4	2
žák 13	23	21	3	3
žák 14	28	10	5	1
žák 15	25	15	4	2
žák 16	19	20	2	3
žák 17	26	18	4	3
žák 18	25	20	4	3
žák 19	27	10	4	1
žák 20	22	16	3	2
žák 21	23	16	3	2
žák 22	26	13	4	1
žák 23	19	28	2	5
žák 24	26	23	4	4
žák 25	21	26	2	5
Celkový součet	579	490		

Tabulka 4 - Výsledky dotazníku MV6, Třída A

	Hodnoty		
Popisky řádků	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	6	7	26
žák 2	2	7	25
žák 3	5	6	25
žák 4	7	6	27
žák 5	3	7	26
žák 6	4	7	27
žák 7	7	7	27
žák 8	5	6	23
žák 9	6	7	29
žák 10	2	7	25
žák 11	3	7	26
žák 12	5	7	26
žák 13	6	7	28
žák 14	2	6	23
žák 15	3	5	19
žák 16	2	6	22
žák 17	1	7	26
žák 18	2	7	22
žák 19	7	6	33
žák 20	8	7	29
žák 21	6	6	25
žák 22	8	7	35
žák 23	1	7	22
žák 24	4	6	23
žák 25	12	4	35
Celkový součet	117	162	654

Tabulka 5 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída B

	Hodnoty	
Popisky řádků	Součet z HS_N	Součet z HS_L
žák 1	11	8
žák 2	13	9
žák 3	15	8
žák 4	9	7
žák 5	2	11
žák 6	10	11
žák 7	13	9
žák 8	13	8
žák 9	13	10
žák 10	10	8
žák 11	9	9
žák 12	11	8
žák 13	10	6
žák 14	13	13
žák 15	8	8
žák 16	12	7
žák 17	7	8
žák 18	5	8
žák 19	15	9
žák 20	14	6
žák 21	12	7
žák 22	17	7
žák 23	8	6
žák 24	6	10
žák 25	20	8
Celkový součet	276	209

Tabulka 6 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída B

	Hodnoty			
Popisky řádků	Součet z PUV	Součet z PVN		
žák 1	23	15	3	2
žák 2	24	19	3	3
žák 3	25	16	4	2
žák 4	25	21	4	3
žák 5	24	15	3	2
žák 6	25	13	4	1
žák 7	24	20	3	3
žák 8	23	18	3	3
žák 9	23	21	3	3
žák 10	26	12	4	1
žák 11	28	13	5	1
žák 12	28	19	5	3
žák 13	24	24	3	4
žák 14	27	14	4	2
žák 15	16	17	1	3
žák 16	26	16	4	2
žák 17	23	18	3	3
žák 18	20	19	2	3
žák 19	27	25	4	5
žák 20	23	16	3	2
žák 21	15	19	1	3
žák 22	24	17	3	3
žák 23	24	16	3	2
žák 24	27	13	4	1
žák 25	21	24	3	4
Celkový součet	595	440		

Tabulka 7 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída B

	Hodnoty		
Popisky řádků	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	5	6	23
žák 2	2	8	20
žák 3	5	6	31
žák 4	11	4	32
žák 5	2	7	26
žák 6	1	6	17
žák 7	3	7	20
žák 8	5	5	13
žák 9	6	6	24
žák 10	9	6	29
žák 11	12	4	31
žák 12	7	5	23
žák 13	9	6	23
žák 14	2	5	21
žák 15	10	7	38
žák 16	9	6	37
žák 17	3	7	28
žák 18	3	6	24
žák 19	6	7	29
žák 20	8	6	24
žák 21	6	5	29
žák 22	7	6	23
žák 23	5	6	26
Celkový součet	136	137	591

Tabulka 8 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída C

	Hodnoty	
Popisky řádků	Součet z HS_N	Součet z HS_L
žák 1	9	9
žák 2	3	8
žák 3	13	12
žák 4	16	7
žák 5	8	10
žák 6	11	7
žák 7	8	12
žák 8	6	4
žák 9	10	8
žák 10	13	8
žák 11	18	8
žák 12	16	8
žák 13	13	5
žák 14	9	8
žák 15	16	8
žák 16	20	10
žák 17	14	9
žák 18	11	8
žák 19	10	14
žák 20	13	11
žák 21	15	6
žák 22	10	7
žák 23	18	11
Celkový součet	280	198

Tabulka 9 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída C

	Hodnoty			
Popisky řádků	Součet z PUV	Součet z PVN		
žák 1	23	15	3	2
žák 2	28	24	5	4
žák 3	23	24	3	4
žák 4	16	27	1	5
žák 5	27	13	4	1
žák 6	26	13	4	1
žák 7	27	15	4	2
žák 8	23	19	3	3
žák 9	25	19	4	3
žák 10	23	20	3	3
žák 11	24	25	3	5
žák 12	23	21	3	3
žák 13	15	24	1	4
žák 14	14	16	1	2
žák 15	19	25	2	5
žák 16	25	24	4	4
žák 17	25	12	4	1
žák 18	26	17	4	3
žák 19	27	22	4	4
žák 20	21	22	3	4
žák 21	21	26	3	5
žák 22	16	19	1	3
žák 23	26	20	4	3
Celkový součet	523	462		

Tabulka 10 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída C

	Hodnoty		
Popisky řádků	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	1	7	24
žák 2	3	7	26
žák 3	8	8	31
žák 4	3	7	26
žák 5	11	7	28
žák 6	7	5	28
žák 7	8	7	21
žák 8	3	7	33
žák 9	8	3	26
žák 10	13	6	36
žák 11	6	7	31
žák 12	5	7	33
žák 13	2	4	27
žák 14	3	6	25
žák 15	6	6	23
žák 16	5	7	27
žák 17	7	7	29
žák 18	9	4	25
žák 19	12	6	31
žák 20	7	8	34
žák 21	4	7	26
žák 22	12	7	33
žák 23	3	6	24
žák 24	11	3	31
žák 25	11	8	37
žák 26	1	7	36
žák 27	2	6	18
Celkový součet	171	170	769

Tabulka 11 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída D

	Hodnoty	
Popisky řádků	Součet z HS_N	Součet z HS_L
žák 1	7	5
žák 2	8	9
žák 3	18	7
žák 4	5	7
žák 5	15	9
žák 6	9	5
žák 7	9	5
žák 8	12	8
žák 9	16	7
žák 10	20	5
žák 11	12	9
žák 12	15	8
žák 13	9	11
žák 14	11	9
žák 16	13	9
žák 17	22	12
žák 18	15	8
žák 19	20	8
žák 20	14	9
žák 21	11	7
žák 22	19	7
žák 23	4	8
žák 24	18	7
žák 25	16	7
žák 26	8	8
žák 27	8	8
Celkový součet	334	202

Tabulka 12 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída D

	Hodnoty			
Popisky řádků	Součet z PUV	Součet z PVN		
žák 1	21	10	3	1
žák 2	24	17	3	3
žák 3	22	21	3	3
žák 4	28	9	5	1
žák 5	22	27	3	5
žák 6	26	21	4	3
žák 7	21	19	3	3
žák 8	26	18	4	3
žák 9	20	24	2	4
žák 10	19	29	2	5
žák 11	12	23	1	4
žák 12	20	20	2	3
žák 13	14	15	1	2
žák 14	11	18	2	3
žák 15	22	24	3	4
žák 16	21	17	3	3
žák 17	16	25	1	5
žák 18	21	26	3	5
žák 19	22	27	3	5
žák 20	24	17	3	3
žák 21	26	16	4	2
žák 22	18	30	2	5
žák 23	17	22	1	4
žák 24	24	26	3	5
žák 25	22	20	3	3
žák 26	20	10	2	1
žák 27	28	13	5	1
Celkový součet	567	544		

Tabulka 13 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída D

	Hodnoty		
Popisky řádků	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	2	5	19
žák 2	3	6	27
žák 3	8	7	21
žák 4	5	5	27
žák 5	5	5	27
žák 6	6	6	23
žák 7	3	6	23
žák 8	7	6	30
žák 9	7	7	31
žák 10	3	7	26
žák 11	5	7	26
žák 12	6	6	23
žák 13	12	7	36
žák 14	7	6	31
žák 15	7	6	25
žák 16	8	7	25
žák 17	4	7	22
žák 18	8	7	28
žák 19	2	7	27
žák 20	1	7	20
žák 21	4	7	24
Celkový součet	113	134	541

Tabulka 14 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída E

	Hodnoty	
Popisky řádků	Součet z HS_N	Součet z HS_L
žák 1	7	9
žák 2	12	13
žák 3	13	6
žák 4	12	6
žák 5	17	10
žák 6	10	7
žák 7	15	7
žák 8	17	9
žák 9	15	7
žák 10	14	9
žák 11	13	11
žák 12	15	7
žák 13	18	8
žák 14	10	10
žák 15	10	6
žák 16	11	7
žák 17	7	6
žák 18	13	8
žák 19	6	10
žák 20	11	8
žák 21	4	9
Celkový součet	250	173

Tabulka 15 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída E

	Hodnoty			
Popisky řádků	Součet z PUV	Součet z PVN		
žák 1	23	12	3	1
žák 2	22	21	3	3
žák 3	23	24	3	4
žák 4	25	22	4	4
žák 5	28	16	5	2
žák 6	16	17	1	3
žák 7	19	21	2	3
žák 8	19	21	2	3
žák 9	23	20	3	3
žák 10	19	18	2	3
žák 11	20	16	2	2
žák 12	18	20	2	3
žák 13	20	28	2	5
žák 14	24	20	3	3
žák 15	17	27	1	5
žák 16	21	18	3	3
žák 17	24	13	3	1
žák 18	19	25	2	5
žák 19	23	17	3	3
žák 20	23	16	3	4
žák 21	20	19	2	3
Celkový součet	446	411		

Tabulka 16 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída E

Dle výsledků dotazníkového šetření jsme z každé třídy vybrali žáky vhodné do výzkumného vzorku druhé fáze. Tito žáci byli dále rozděleni do dvou skupin.

Žáci zařazení do první skupiny měli dle výsledků testů sklony k úzkosti. Tito žáci museli splňovat několik podmínek. V dotazníku Piers – Harris 2 museli ve faktoru FRE – T dosáhnout nižšího skóre než 6, v dotazníku B.-J.E.P.I. vykazovali vyšší míru neuroticismu (ve škále více než $12 \pm$ směrodatná odchylka) a v posledním námi užitém dotazníku – MV-6 těmto žákům výrazně kolidovala potřeba úspěšného výkonu s potřebou vyhnout se neúspěchu nebo byly obě tyto potřeby výrazně zvýšené oproti standardnímu skóre.

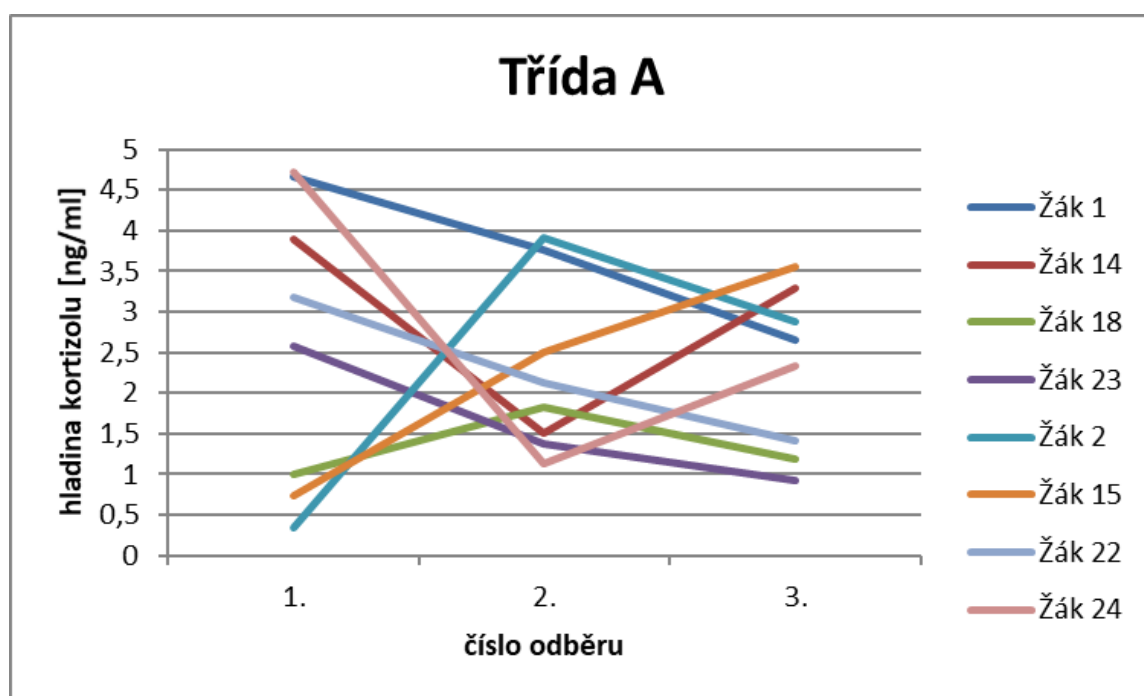
Do druhé skupiny byli zařazení žáci, kteří byli dle testů stabilní. Tito žáci měli v dotazníku Piers – Harris 2 ve faktoru FRE – T vyšší skóre než 6, v dotazníku B.-J.E.P.I. vykazovali nižší míru neuroticismu (ve škále méně než $12 \pm$ směrodatná odchylka) a v posledním námi užitém dotazníku – MV-6 tito žáci vykazovali vyšší potřebu úspěšného výkonu a nižší potřebu vyhnout se neúspěchu.

Zajímavostí je, že dle daných podmínek, které jsou stanoveny podle kritérií vyhodnocování jednotlivých testů, nevyšli žáci tak jasně, jak jsme očekávali. Výsledky testů B.-J.E.P.I. a Piers Harris 2 si místy odporovaly. To vypovídá o tom, že testová úzkost a školní strach by se mohly lišit od klasické úzkostnosti coby povahového rysu. Vzhledem k testovým nesrovnalostem jsme se přiklonili k dotazníku Piers Harris 2, který pojednává o sebepojetí jednotlivých žáků, jelikož právě sebehodnocení hraje v motivaci důležitou roli.

V každé třídě pak proběhly odběry vzorků slin u obou skupin vybraných žáků, jak bylo uvedeno výše. Výsledky analýzy slin následují v tabulkách pro jednotlivé třídy.

Číslo odběru		1.	2.	3.
		ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 1	stabilní	4,67	3,77	2,66
žák 14	stabilní	3,89	1,50	3,30
žák 18	stabilní	1,00	1,83	1,19
žák 23	stabilní	2,58	1,38	0,92
žák 2	úzkostný	0,34	3,91	2,88
žák 15	úzkostný	0,73	2,50	3,56
žák 22	úzkostný	3,18	2,12	1,42
žák 24	úzkostný	4,73	1,13	2,34

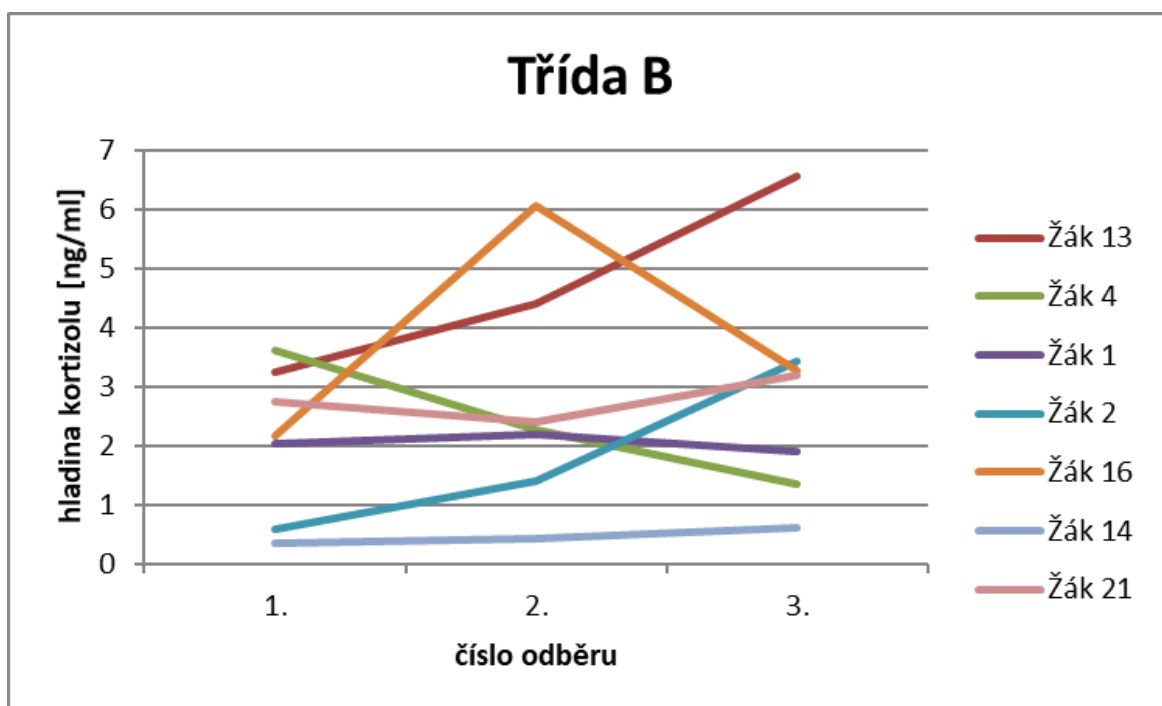
Tabulka 17 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída A



Graf 1 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída A

Číslo odběru		1.	2.	3.
		ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 9	stabilní	nekompletní vzorky		
žák 13	stabilní	3,24	4,39	6,56
žák 4	stabilní	3,61	2,27	1,35
žák 1	stabilní	2,04	2,20	1,91
žák 2	úzkostný	0,59	1,40	3,42
žák 16	úzkostný	2,16	6,07	3,26
žák 14	úzkostný	0,35	0,43	0,60
žák 21	úzkostný	2,73	2,41	3,18

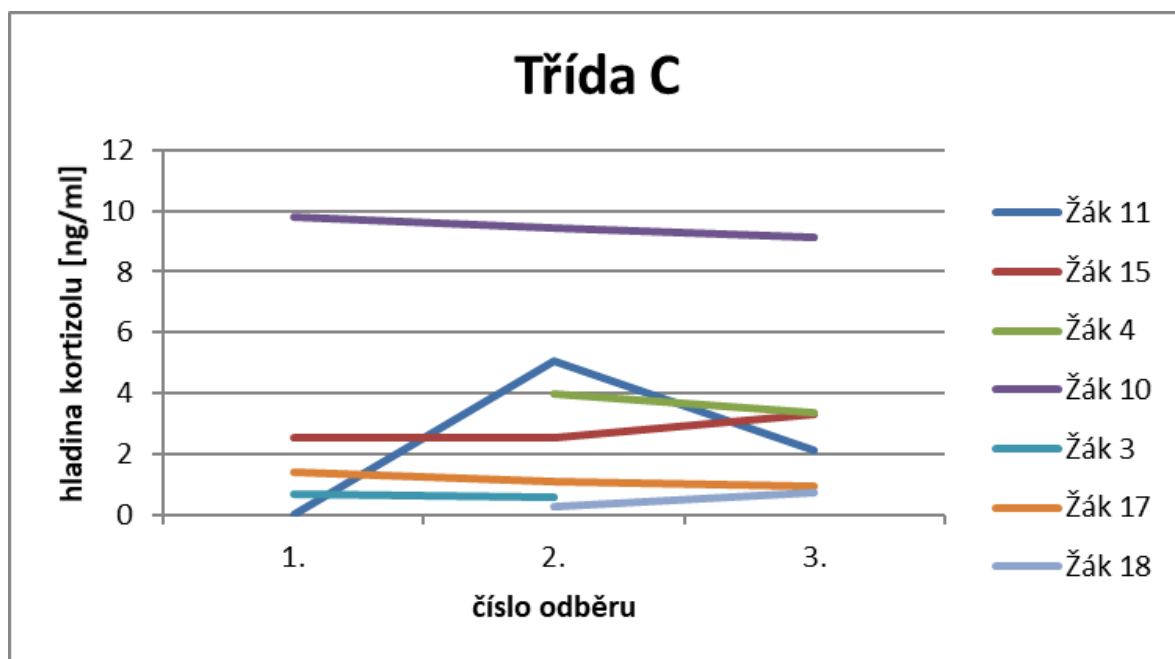
Tabulka 18 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída B



Graf 2 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída B

Číslo odběru		1.	2.	3.
		ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 11	stabilní	5,78	5,07	2,11
žák 15	stabilní	2,52	2,55	3,32
žák 4	stabilní	Neprůkazný vzorek	3,98	3,36
žák 10	stabilní	9,79	9,44	9,15
žák 3	úzkostný	0,67	0,60	Neprůkazný vzorek
žák 17	úzkostný	1,40	1,09	0,93
žák 18	úzkostný	Neprůkazný vzorek	0,29	0,73

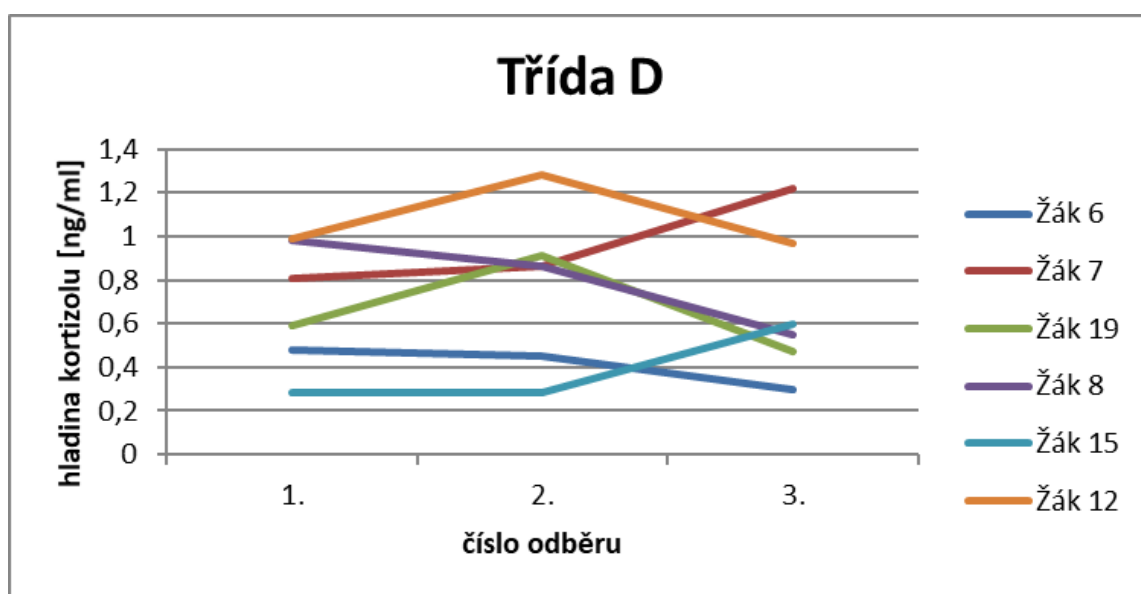
Tabulka 19 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída C



Graf 3 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída C

Číslo odběru		1.	2.	3.
		ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 6	stabilní	0,48	0,45	0,30
žák 7	stabilní	0,81	0,86	1,22
žák 19	stabilní	0,59	0,91	0,47
žák 8	úzkostný	0,98	0,86	0,55
žák 15	úzkostný	0,28	0,28	0,60
žák 12	úzkostný	0,99	1,28	0,97

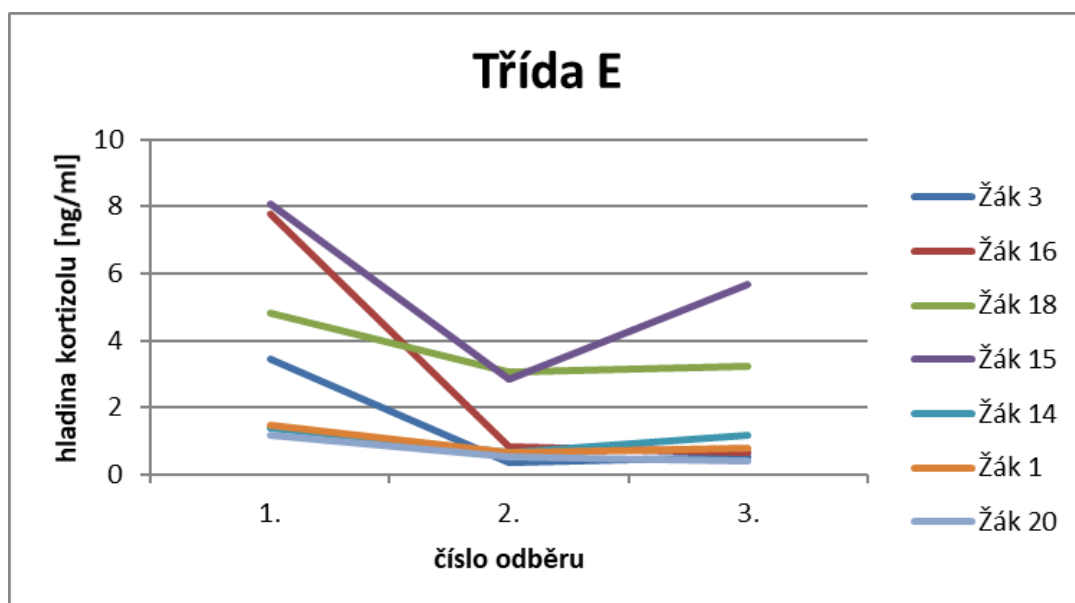
Tabulka 20 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída D



Graf 4 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída D

Číslo odběru		1.	2.	3.
		ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 3	stabilní	3,43	0,36	0,52
žák 16	stabilní	7,77	0,85	0,66
žák 18	stabilní	4,81	3,07	3,24
žák 15	stabilní	8,08	2,84	5,66
žák 14	stabilní	1,39	0,65	1,18
žák 1	úzkostný	1,49	0,65	0,78
žák 20	úzkostný	1,19	0,52	0,39

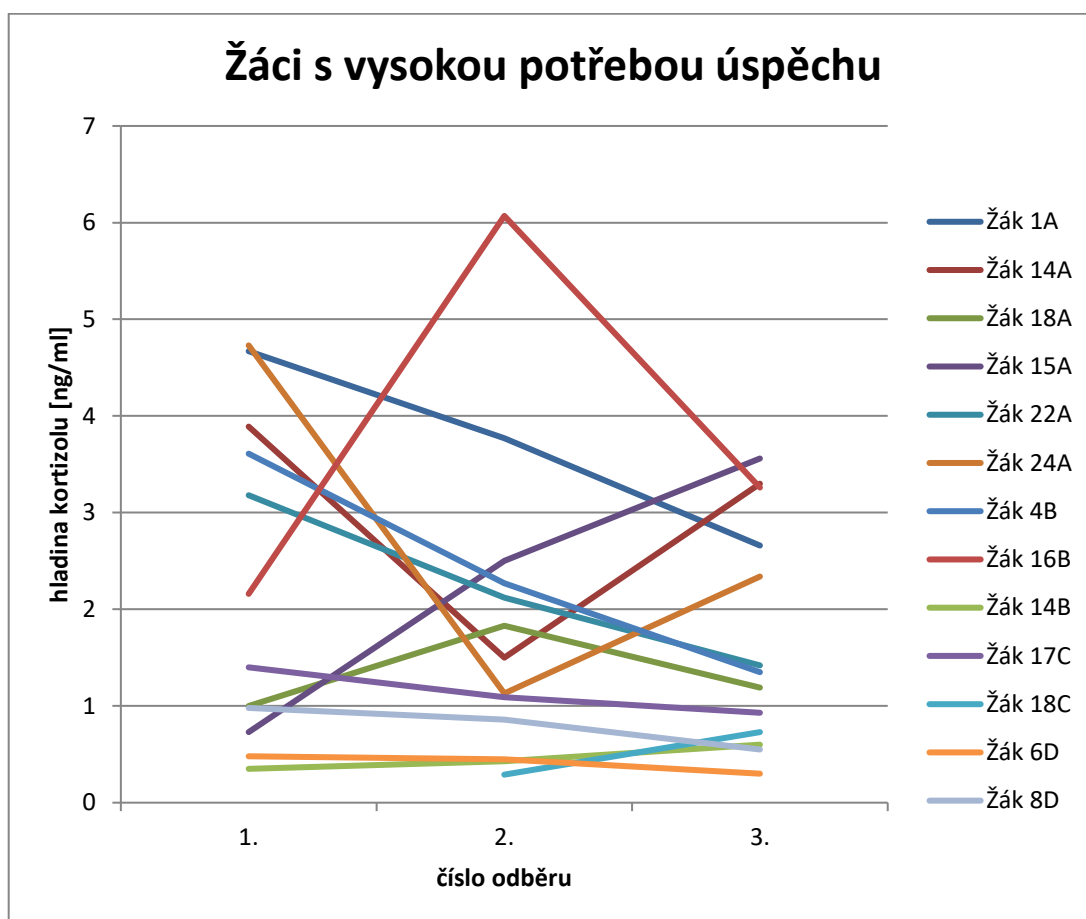
Tabulka 21 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída E



Graf 5 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída E

Číslo odběru	1.	2.	3.
	ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 1A	4,67	3,77	2,66
žák 14A	3,89	1,5	3,3
žák 18A	1	1,83	1,19
žák 15A	0,73	2,5	3,56
žák 22A	3,18	2,12	1,42
žák 24A	4,73	1,13	2,34
žák 4B	3,61	2,27	1,35
žák 16B	2,16	6,07	3,26
žák 14B	0,35	0,43	0,6
žák 17C	1,4	1,09	0,93
žák 18C		0,29	0,73
žák 6D	0,48	0,45	0,3
žák 8D	0,98	0,86	0,55

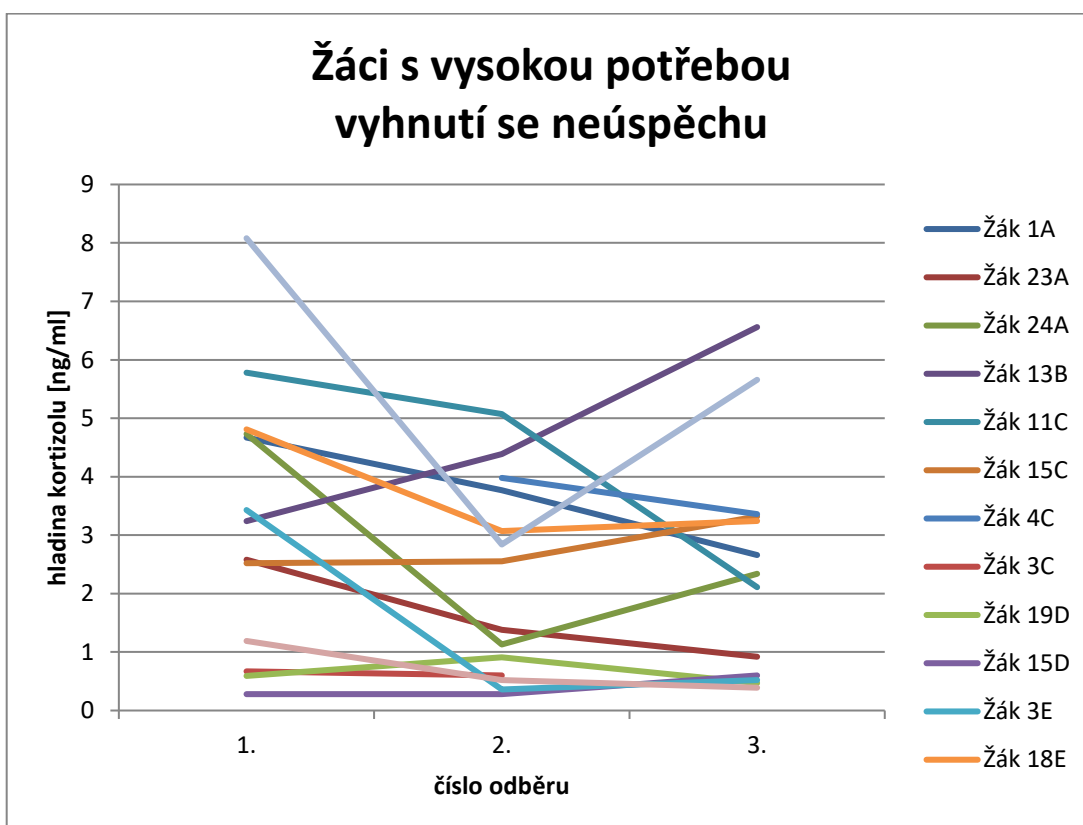
Tabulka 22 - Výsledky měření hladiny kortizolu,
Žáci s vysokou potřebou úspěchu



Graf 6 - Vývoj kortizolové hladiny, Žáci s vysokou potřebou úspěchu

Číslo odběru	1.	2.	3.
	ng/ml	ng/ml	ng/ml
žák 1A	4,67	3,77	2,66
žák 23A	2,58	1,38	0,92
žák 24A	4,73	1,13	2,34
žák 13B	3,24	4,39	6,56
žák 11C	5,78	5,07	2,11
žák 15C	2,52	2,55	3,32
žák 4C		3,98	3,36
žák 3C	0,67	0,6	
žák 19D	0,59	0,91	0,47
žák 15D	0,28	0,28	0,6
žák 3E	3,43	0,36	0,52
žák 18E	4,81	3,07	3,24
žák 15E	8,08	2,84	5,66
žák 20E	1,19	0,52	0,39

Tabulka 23 - Výsledky měření hladiny kortizolu,
Žáci s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu



Graf 7 - Vývoj kortizolové hladiny,
Žáci s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu

10. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

10.1. Interpretace výsledků kvantitativního výzkumu

10.1.1. Stanovení hypotéz

H1: Předpokládáme, že u jedinců s vysokou potřebou úspěšného výkonu, bude nižší kortizolová reakce organismu na stres.

H2: Předpokládáme, že u jedinců s vysokou potřebou úspěšného výkonu klesne hladina stresového hormonu po napsání testu oproti hladině před testem.

H3: Předpokládáme, že u stabilních dětí bude nižší hladina kortizolu než u dětí nestabilních (úzkostných) při prvním odběru.

H4: Předpokládáme, že u dětí s vysokou obavou z neúspěchu bude vyšší kortizolová reakce organismu před testem oproti hladině při příchodu do školy.

10.1.2. Výsledky stanovených hypotéz

Hypotéza 1 se potvrdila, hladina kortizolu se u dětí s vysokou potřebou úspěšného výkonu v rámci zátěže nezvyšovala, byla nižší než při prvním ranním odběru. Tento fakt dokazují tito žáci: Třída A – žák 1, žák 14, žák 22 a žák 24; Třída B – žák 4; Třída C – žák 17 a žák 18; Třída D – žák 6 a žák 8 (viz tabulky a grafy v předchozí kapitole).

Hypotéza 2 se potvrdila. Hladina kortizolu u žáků s vysokou potřebou úspěchu po napsání testu (po skončení zátěže) klesla. Výsledky potvrzující tuto hypotézu jsou k vidění u žáků: Třída A – žák 1, žák 18, žák 22; Třída B – žák 4 a žák 16; Třída C – žák 17, Třída D – žák 6 a žák 8 (viz tabulky a grafy v předchozí kapitole).

Hypotéza 3 se nepotvrdila. Ve třídě A jsou dva žáci s nejnižší hladinou hormonu kortizolu (pod 1 ng/ml) při příchodu do školy právě žáci dle testů úzkostní (žák 2, žák 15), druhou a třetí nejvyšší hladinu kortizolu naopak vykazovali žáci stabilní (žák 1, žák 14). Ve třídě B jsou opět dva žáci s nejnižší hladinou úzkostní (žák 2 a žák 14), u žádného z úzkostných žáků nepřekročila hladina kortizolu při příchodu do školy hranici 2,8 ng/ml. Dva stabilní žáci v této třídě vykazují výsledky nad 3,2 ng/ml. Největší rozpor vidíme ve třídě C. Dva úzkostní žáci, u kterých je vzorek průkazný, nepřekročili hranici 1,5 ng/ml

(žák 3, žák 17). Všichni tři stabilní žáci vykazují hladinu hormonu kortizolu vyšší než 2,5 ng/ml. Žák číslo 10, který je stabilní, vykazuje dokonce nejvyšší hodnotu ze všech testovaných a to 9,79. Třída D je poměrně vyrovnaná, nejnižší hladiny dosáhl úzkostný žák (žák 15), dvou nejvyšších také žáci úzkostní (žák 12, žák 8). Žádný z žáků v této skupině nepřekročil hladinu 1,0 ng/ml). Jasný rozdíl mezi úzkostnými a stabilními žáky je patrný i u poslední Třídy E. Úzkostní žáci (žák 1, žák 20) vykazují nejnižší a třetí nejnižší hladinu kortizolu ve skupině (oba pod 1,5 ng/ml). Žáci stabilní dosahují mnohem vyšší hladiny, např. žák 15 – 8,08 ng/ml nebo žák 16 – 7,77 ng/ml (viz tabulky a grafy v předchozí kapitole).

Hypotéza 4 se nepotvrdila. Většina žáků s vysokou obavou z neúspěchu vykazuje před testem snížení hladiny kortizolu oproti prvnímu odběru. Tento fakt dokazují následující žáci: Třída A - žák 1, žák 23, žák 24; Třída C – žák 3 a žák 11; Třída E - žák 3, žák 15, žák 18 a žák 20 (viz tabulky a grafy v předchozí kapitole).

10.2. Interpretace kvalitativní části výzkumu

Kvalitativní část výzkumu proběhla formou pěti polostrukturovaných rozhovorů s šesti respondentkami. Cílem kvalitativního výzkumu bylo doplnit výzkum kvantitativní a sebepojetí dětí z dotazníků rozšířit ještě o obrázek, jak problematiku strachu, úzkosti a motivace dětí vnímají lidé, kteří se s nimi ve školním prostředí střetávají nejčastěji. Zajímalo nás, co u dnešních dětí dle vyučujících nejčastěji vyvolává strach, úzkost nebo obavu a jak se to u žáků nejčastěji projevuje. Další otázkou bylo, zda učitelé rozeznají úzkostné děti od stabilních, zda se tyto dvě skupiny něčím odlišují, například lepším prospěchem, vyšším tlakem ze strany rodiny, větší touhou po dobrých výkonech... Poslední část rozhovoru byla směřována na samotné respondentky, jak s úzkostnými žáky pracují, jak je motivují a jaké pocity u nich vyvolává úzkost jejich svěřenců.

10.2.1. Obsahová kategoriální analýza

Výsledky rozhovorů (viz Příloha) jsme zpracovali a rozdělili do třech kategorií dle specifických výzkumných otázek.

Kategorie 1: Projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole

Z odpovědí našich respondentek vyplývá, že úzkost a strach se u školních dětí projevuje po stránce fyziologické i behaviorální.

Úzkostných fyziologických projevů u svých žáků sledují celou řadu. Nejběžnější z nich jsou rozpoznatelné v mimice, špatné udržování očního kontaktu nebo naopak časté vyhledávání učitelova pohledu, dále rudnutí v obličeji či červené fleky na kůži a krku, třes rukou, zvýšené pocení, zrychlené mělké dýchání, dráždivý kašel. U hlasového projevu je to často přeřikávání, zadržávání, či úplně neschopnost mluvit. Toto dokládají následující tvrzení: Učitelka 5: „*Poznám to už jen na jeho mimice, že se necítí zrovna nejlíp.*“ Učitelka 1: „*Ono je to rozdíl – při ústním a písemném zkoušení. U ústního zkoušení třeba nenavodí vůbec oční kontakt, hlavu sklopenou, ...netouží ani moc po tom, že by komunikovaly, roztřesený hlas. Některý jsou roztěkaný, dívají se do třídy, jestli jim něco nepřiletí – nějaká nápověda nebo něco. U toho písemného zkoušení...Roztěkanost, nesoustředěnost, ... třes rukou. Zadržávají se, jakoby kašlou ...ehm ehm... takové to uvolnění v těch hlasívkách a podobně... Zčervenání třeba, můžou se potit...Ale zažila jsem dítě, které vůbec odmítalo odpovídat u zkoušení.... nebyl toho schopný, prostě jsem z něj nedostala ani ň“.* Učitelka 2: „*Určitě se víc klepe, víc se mu klepou ruce a řekla bych, že mají „trhavější“ pohled očí. Nebo že mě vyhledávají pohledem častěji při písemkách. Jsou nápadnější, nervózní.*“ Učitelka 3: „*Jako nejčastější vidím třeba stažený hrudník a to mělké rychlé dýchání, tak třeba tohle je hodně často. Jako častý projev bývá i zarudnutí v obličeji nebo to nadměrné pocení, to třeba když potom zkouším u počítačů, tak u tady těch dětí často sleduji, že si musí utírat dlaň o oděv, protože se tedy potí nadměrně, hodně...Mají mnohdy, při tom ústním zase naopak, mívají sevřené ruce v pěst křečovitě. A když je to písemně, tak to křečovitě držení jim vlastně úplně znemožňuje třeba psát při diktátu, že nejsou schopni vůbec psát... mám tam teď opakovaně chlapce, který během testu pravidelně celý ten test prokašle suchým dráždivým kašlem.*“ Učitelka 4: „*Mám tam asi dvě dívčiny, které se určitě červenají, zvláště pak tehdy, když mají ten pocit, že se jim ten test nevede, když to není podle jejich představ. Pak tam mám jednu holčinu, která zase hodně se potí, chlapce, který se začne trást, poklepává si nohou...*“ Učitelka 6: „*Jeden žák se mi začne potit na čele, taky často žáci rudnou a dělají se jim fleky. Jednou za mnou přišel žák, řekejme mu „Pepík“, že mu je špatně, myslela jsem si, že je nemocný, ale řekl mi, že je mu špatně u srdce, že píšou 2 testy. Bylo to strašný, myslela*

jsem si, že sebou sekne. Od té doby jsme zvýšili pozornost u tohoto žáka a dost komunikujeme s rodiči a s odborníky. Naštěstí ho třída docela bere.“

Úzkost se odráží samozřejmě i v chování jednotlivých žáků. Jedním z častých projevů je snaha úzkost zamaskovat, takové děti na sebe upozorňují a „frajeří“. Nejisté úzkostné děti se naopak snaží na sebe neupozorňovat. Pohyby úzkostných dětí mohou být křečovitě, napjaté, koukají se často na hodiny, chodí se opakovaně ptát vyučujícího před testem, ujišťují se. V úzkostné situaci často hledají pohledem nějakou záchranu, ať už u spolužáků, nebo u učitele. Mezi další projevy patří například okusování nehtů, časté pití, hraní si či okusování propisky, potřeba chodit na toaletu. V extrémních případech dochází i k sebepoškozování – rytí propiskou do kůže, štípání se do ruky, škrábání se. Jako důkaz si uvedme například tvrzení Učitelky 5 *„Podle mého ti úzkostní žáci maskují svou nervozitu, jak bych to řekla, no hrají takové divadlo, hrajou si na frajírky, aby to asi na nich nikdo neviděl, tu nervozitu.“* A Učitelky 3: *„Pokud ... děti vědí dopředu, že budou psát, tak se běhají ty úzkostné děti opakovaně ptát do kabinetu před hodinou, a nebo úplně ráno v ten den, kdy se píše, zda se opravdu ten test píše, zda si dobře zapsaly, z jaké látky se píše, jestli jim bude stačit třeba ke správným odpovědím jenom znalost podle výukového sešitu, kde mají tedy výkladovou část. Nebo v ten den toho zadaného testu vůbec nepřijdou do školy, což se stává hlavně u testů, které jsou většího rozsahu, větší hodnoty známky. Před hodinou někdy se chodí i omlouvat, že jim není dobře. ... Během toho testu třeba i chodí pravidelně na záchod, nechodí tak, že by chodily třikrát během toho testu, ale mám už děti, o kterých vím, že když se bude psát větší test, tak i když půjdou na záchod o přestávce, tak stejně budou mít tu potřebu ještě během toho psaní. Během toho samotného psaní ty úzkostné děti mnohem častěji pijí, chtějí větrat, protože je jim tedy „vedro“, potí se více, často si okusují nehty, hrají si s propiskou, takže jim padá z rukou, úzkostně si hlídají čas, někdy odvrací oči ve snaze, aby nebyly vidět, aby se staly tou dokonalou šedivou myškou, které si nikdo nevšimne. Neustále se snaží doplňujícími otázkami zjišťovat, zda směřují ke správnému výsledku.“* Bolestí, se dle učitelky děti snaží odvést svou pozornost od stresové situace. *„...Že se štípou do ruky, jsem si často všimla, ... když je to dítě úzkostné, tak si křečovitě ryje nehty do ruky. A to jsem si všimla, už za tu dobu, co učím, že je hodně častá věc. Kdežto, když potom píšou, tak to sebepoškozování je většinou tak, že si vezmou propisku a ryjou si tou propiskou do kůže.“*

Názory učitelek na to, zda má váha testu (zkoušení) vliv na chování žáka a jeho prožívání strachu se liší. Učitelka 1 je názoru, že pokud je dítě úzkostné, tak není důležité, zda píše čtvrtletní práci nebo desetiminutovku, obavu bude cítit v obou případech: *„stejná obava, když dostanou špatnou známku, Ať je to z minutovky nebo ze čtvrtletky, tak ta obava tam prostě je. To samý nastoupí tahleta radost, ať je to teda třeba i z malýho testíku, který jim nemůže tu známku o tolik vylepšit, tak stejně vykazují obrovskou radost. Ale já bych řekla, že oni jako asi nemají ... prostě strach a je jedno, jestli je to ústní, písemný, čtvrtletka nebo minutovka.“* Učitelka 3 je podobného názoru: *„Musím říci, že v poslední době sleduji, že děti nejsou více ve stresu v těch těžších typech testů, nebo chceme-li časově náročnějších testech, jako u těch méně, protože oni vědí, že každá ta dílčí známka je pro ně něčím důležitá.“* Opačný názor, tedy že váha testu má na úzkost u žáků velký vliv, prezentuje Učitelka 4: *„Určitě mají větší strach při těch pololetních testech, protože vědí, že jim ten test může ovlivnit tu výslednou známku na vysvědčení.“*

Kromě testových situací zažívají žáci obavu často také v situacích, kdy musí prezentovat sami sebe a je zde pravděpodobnost nějakého sociálního hodnocení od třídního kolektivu. Učitelka 5 vidí velký problém u žáků ve veřejných vystoupeních: *„Veřejné vystupování je kámen úrazu, rodiče s dětmi nemluví, žáci nechtou. Pak když se do toho přidá strach, nepříjemné pocity z veřejného vystupování před třídou, tak se to nedá ani poslouchat, přidávají se do toho taková ta slovíčka jako – no, vlastně, hm, jakoby... a z projevu nikdo nic nemá, trénujeme to, ale pozitivní výsledky nepřichází.... prožívání sociálního strachu je pro žáky mnohem horší, o známky některým moc nejde, ale o partu, o kamarády, si myslím, že jde.“* Učitelka 3 považuje sociální strach za velmi důležitý faktor. Výkonová motivace je v těchto případech propojena s potřebami sociálními: *„...ale mnohem větší strach je strach, jak obstojí v nějaké sociální skupině. Buď je to tedy strach ze třídy, kdy tedy já jsem díky tady tomu zjistila, že ten strach je hraniční, že to je až moc, ...vidím, že děti mají ohromný strach stoupnout si před spolužáky a mluvit. Strach z toho, že se zesměšní, že se odhalí, co všechno neví, tam bych řekla, že to je asi nejsilnější. No a pak přichází strach z rodiny. Kdy tedy nároky rodičů jsou tak velké, že to dítě cítí, že když přinese jakoukoliv jinou známku než tu nejlepší, tak je to zklamání, selhání. Takže tento strach já vidím jako mnohem větší.“* Právě potřeba vyhnoutí se neúspěchu je často motivována sociálními potřebami. Negativní hodnocení je pro jedince s vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu obrovským „strašákem“.

Jedna z nejhorších představ pro tyto jedince je, že se ztrapní před kamarády, zesměšní se, kolektiv ho „nevezme“ a bude na něj mít negativní názor.

Kategorie 2: Osobnost úzkostného dítěte ve škole

Druhá kategorie se zaměřuje na osobnost úzkostného dítěte. Zajímalo nás, zda se úzkostné děti liší od stabilních například prospěchem, rodinným zázemím, mírou motivace.

Učitelka 2 rozděluje děti do tří kategorií – úzkostné děti, stabilní děti s vysokou mírou motivace a děti, které škola ani školní výsledky příliš nezajímají. V oblasti středních Čech dle ní převládá skupina motivovaných ale neúzkostných dětí. Tyto děti bývají často velmi motivované z domova a bývají to děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů, kteří vidí ve vzdělání budoucí výhodu pro své děti. Toto dokazují následující výroky: *„Ano, učí se. Ptají se, jestli budeme něco psát a připravují se a jsou nervózní, ale ne úzkostní. A pak jsou tu ti, kterým to je úplně jedno....Tady, u Prahy, bych řekla, že převládá ta skupina, těch, kterým o něco jde. ... Děti těch vzdělaných rodičů, bych řekla, perfekcionista. ... Rodiče na ně tlačí, chtějí, aby děti něčím byly. I klidně něčím lepším, než jsou oni sami.*

Dle Učitelky 5 jsou úzkostnější žáci s nadprůměrným prospěchem ti, kteří mají vysokou potřebu úspěšného výkonu a vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu. V dnešní době, ale dle ní v populaci převládají žáci, kteří tyto dvě potřeby vysoké nemají a smíří se raději s horší známkou, pokud to nevede k propadnutí. *„,Rozhodně nadprůměrní žáci, ti chytřejší, jsou úzkostnější. Chtějí lepší známky a bojí se asi opaku. U těch hloupějších, no, ti asi úzkost nemají. Dneska žákům chybí ctižádostivost, stačí jim 4, hlavně, že nepropadají. Dříve sem chodili žáci, zda si mohou opravit špatnou známku a dnes? Se jich musím ptát já, jestli si nechtějí zlepšit známku, no a nechtějí.“* Velký vliv na děti mají i rodiče, snaha motivovaných dětí dostat očekáváním svých rodičů vede často ke stavům úzkosti. *„Rodiče určitě hrajou velkou roli. U toho „Pepíka“ rodiče ví, že je úzkostlivý a že má takové těžké stavy. A stejně tak řekli, že jim stačí od něj dvojky, no. Což je pro něj právě ten stres, si myslím.“*

Dle učitelky 1 má velkou souvislost zkušenost dětí s neúspěchem se strachem a úzkostí. Děti, které běžně nosí dobré známky a následně v něčem selžou a jsou za to doma postihovány, často trpí úzkostí. I velmi stabilní děti, které podávají běžně vysoké výkony, pokud několikrát selžou, začnou vykazovat známky úzkosti. Tato úzkost je primárně

způsobovaná obavou z neúspěchu a z následků, které případný neúspěch může přinést. Pokud na děti z rodiny nejsou kladeny vysoké nároky, většinou úzkostí netrpí. „A zase jsou to děti, který nemají známkové problémy. Patří mezi ty takzvané, já to nerada používám, ale takový ty inteligentnější, protože ony neselhávají tak často. ... Jsou za to nějaké postihy, seberou mi mobil, odeberou mi tablet, nebudu moct na počítač, zakážou mi trénink, ... Takže, třeba žák 34, který hraje fotbal za Slávii, tak je dost jako uvolněnej, ale jakmile nasbírá dvě-tři špatný známky, tak pod tím presem pracuje a je to taky vidět. Že je jakoby rozklepanější a roztěkanější, protože ví, že ho nepostavěj do zápasu. Ti trenéři si to hlídají. Takže...asi ty výsledky... asi ty děti, pokud jsou z rodiny hlídaný, aby ty výsledky měly, tak jsou, samozřejmě, úzkostnější. Pokud mají doma nastavený nějaký pravidla. Pokud nemají a je to jedno rodičům, tak je to jedno i těm dětem... A zažila jsem jedno dítě, které mi omdlelo... A taky to byla holka, která, byla hodně úzkostná. ... ona nebyla úplně premiantka, ale byla z rodiny hodně jako tlačená do výsledků.“. Vysoké požadavky rodičů a společnosti je zdrojem úzkosti i dle Učitelky 3, úzkostní žáci se ale vyskytují i mezi premianty i mezi slabšími žáky. Celkový prospěch nemá tedy dle této vyučující s vyšší mírou úzkostí přímou souvislost: „No já si myslím, že to moc spolu nesouvisí, protože úzkostnost pozoruji jak u těch nadprůměrných, tak u těch podprůměrných, i u těch průměrných. U těch nadprůměrných si to vysvětluji tak, že jejich touha po dokonalosti je tak veliká, že ta míra toho, že mohou selhat, je veliká a tím pádem nastupuje strach, úzkost a nedůvěra. U těch podprůměrných, byť můžou být podprůměrní, tak by zdánlivě to mohlo vést k tomu, že nad tím nepřemýšlí, nic je k tomu netáhne, ale zase je tam velká skupina rodičů, která po těch dětech chce pro ně nedosažitelné výsledky. Takže tam nutně nastoupí strach z toho, že nebudou úspěšní tak, jak to ti rodiče chtějí. A u těch průměrných? Tam vidím jako největší problém rodinu a dnešní společnost, která prostě vede jedince k tomu, že musí ten jedinec dosahovat nějakých nadprůměrných výsledků a pokud jich nedosahuje, tak je to špatně. A protože ve škole je míra toho známka, tak vlastně ti průměrní nikdy nebo většinou se nemohou cítit jako ti dobří.“

Názorovou výjimku v této kategorii tvoří Učitelka 4, která vlivu rodičům nepřikládá vysokou váhu. Souvislost vidí spíše mezi úzkostí a snahou dětí udržet si určité sociální postavení, je toho názoru, že si děti samy kladou cíle, kterých chtějí dosáhnout. S ostatními vyučujícími se shodne v tom, že úzkostnější jsou žáci s vysokou potřebou úspěchu. „Když to vezmu takhle, tak mám spíše pocit, že spíše ti nadprůměrní, že si chtějí udržet takovéto výsostní postavení v té třídě, že chtějí být jakoby ti nejlepší, taková ta elita

v té třídě... Bojí se selhání ... s některými rodiči jsem se doted' třeba nebavila ... ale i přesto si myslím, že to je spíše otázka jejich vlastní osobnosti (dětí). Oni mají spíše sami na sebe hodně velké nároky, chtějí být vždycky za každou cenu ti nejlepší.“

Poslední část této kategorie byla věnována tomu, zda může strach a úzkost děti ovlivnit pozitivně, hnát je k lepším výsledkům, stát se motivátorem.

Učitelka 6 má v tomto jasno. Stres a úzkost dětem během testu nic pozitivního nepřináší. Může je motivovat k pečlivější přípravě, ale při samotném testu, či zkoušení, má vliv určité negativní: *„Někdy u žáků vidím, při testu, jak jsou rozrušení, roztržití a nedokážou se soustředit. Ze své zkušenosti si myslím, že stres při zkoušení žádné lepší výsledky nepřinesl. Nedokážu si tedy představit, že by to takový stres, nebo jak jste říkala, úzkostlivost, měla působit na žáky jako hnací motor. Spíš tedy můžu říct, že takoví žáci se více učí, ale vystresování jsou stejnak.“* Stejný názor má i Učitelka 4: *„Pozitivní účinek jedině v tom případě, že se na ten test připravují, takže určitě pokud vědí dopředu, že se ten test bude psát, tak se určitě na něj připravují asi více než ti, kteří se nebojí. A jinak obráceně spíše...když mají strach, tak jsou schopni udělat v tom testu i chyby, které by asi normálně, za normální situace ve třídě, nedělali. Třeba když to jenom trénujeme, tak jim to jde strašně dobře, nedělají chyby, když vědí, že to prostě není na známku, tak je to celkem v pořádku, ale jakmile je to známku, tak hned začnou dělat zbytečné chyby, které by jinak normálně nedělali, začnou škrtat, prostě různě otáčet, začnou vysloveně jako hysterčit, začnou se dívat na hodiny různě, otáčet se a přemýšlet, jestli to stíhají nebo nestíhají apod.“*

Učitelka 2 naopak vnímá stres a úzkost v dnešní době v zátěžových situacích za běžnou věc. Obava z neúspěchu je pro současné děti velkým motivátorem, důležité ale je, jak je dítě schopno tuto úzkost zpracovat: *„Jestli to má vliv na jejich výkon? ... To bych řekla, že určitě jo. Že stres je motivuje k tomu, aby podali lepší výsledky, aby uspěli... Já myslím, že v dnešní době to ani bez stresu u normálních lidí, zdravých, nejde. Protože stres a něco chtít a snažit se dosáhnout něčeho... tak stres k tomu patří – určitá nervozita. Ale otázkou je, jak to ten člověk dokáže zvládat. Jak dokáže pracovat sám se sebou.“*

Kategorie 3: Pedagogická činnost s úzkostnými dětmi

Tématem poslední kategorie je práce vyučujícího s úzkostnými dětmi. Dotazovali jsme se vyučujících na to, zda s nimi pracují jinak než s ostatními, jaké metody při výuce

používají, aby žáky motivovaly, zda své metody s někým konzultují, či vychází pouze ze své vlastní zkušenosti. Závěrečný dotaz byl směřován na emoce samotných učitelek, jak je střet s úzkostí a strachem u dětí ovlivňuje.

Práce s úzkostí ve školní třídě je poměrně složitá a dá se velmi těžko generalizovat. Každý vyučující si postupně vybuduje metody, které u žáků nějakým způsobem fungují, pak přijde nový žák a na něj tyto osvědčené metody najednou fungovat nebudou. Učiteli tak nezbyde nic jiného, než zkoušet nové metody. Každé dítě je individuální, a proto je práce vyučujícího neustálou výzvou.

Vyučující 5 a 6 hodně užívají u dětí protektivní techniky. Úzkostné žáky raději nevystavují příliš velké zátěži a pokud k takové situaci dojde, pokouší se jí pomocí humoru zlehčit: *„U těch žáků, o kterých vím, že jsou přehnaně vystresovaní, nebo mají nějaké doporučení z poradny, tak u těch už ani nevyžadují ústní zkoušení, protože se mi už párkrát stalo, že se žáci klidně i rozbřečí, a to určitě nechci. ... Když taky vidím při testu, že se začne někdo třást a nesoustředí se, tak ho klidně na tu látku po testu vyzkouším a doptám se ho. Nebo když vím, že se žák pravidelně stresuje, tak už mu ten test automaticky krátím, aby toho neměl moc ... Jedna holčička se mi pravidelně rozbřečí, když ji chci vyzkoušet. Já ale vím, že to umí. Musíme si vždycky před zkoušením popovídat. Tak ji třeba řeknu, že když nepřestane brečet, tak si budeme muset vzít rukávky, abychom se neutopili, zasměje se a už je vidět, že je na tom lépe a pak ji vyzkouším a stejně dostane jedničku.“*

Učitelka 1 se snaží ke každému žákovi přistupovat individuálně. Těm úzkostným se snaží věnovat zvýšenou pozornost a dodat jim jistotu, potlačit pocity strachu například během testu tím, že se ujistí, že dítě pochopilo správně zadání: *„Jakmile to dítě je úzkostné, tak k němu přistupuju... rozhodně individuálně. Rozhodně při tom testu třeba přijdu k němu, ověřím si, jestli, tedy, rozumí, snažím se nějakým způsobem se dopracovat k tomu, aby se zklidnilo.“* Další metodou, kterou vyučující používá je to, že žák má vždy jistotu, že si případnou špatnou známku bude moci opravit. To vede ke zmírnění tlaku a snížení obavy z následků neúspěchu. *„A zase, oni vědí, že pokud se jim to nepovede, mají možnost opravy. Tohleto si myslím, že je pro ně hodně pozitivní.“* Za zbytečné učitelka považuje na žáky tlačit a upozorňovat na ně. Většina úzkostných dětí na sebe nerada upozorňuje, je proto dobré znát žáky osobně a vyhnout se například vyvolávání žáků, u kterých by byl zásluhou nervozity problém s tím dostat odpověď. Dítě by se nemělo stavět bez podstatného důvodu (např. získání známky) do nepříjemné situace: *„To jsou děti, které prostě... se kterými*

se pracuje individuálně. Opravdu. Protože oni to potřebují. To znamená i s tou jejich úzkostí. Vlastně, když řeknu: „Žáku 36, na toho nekřič, protože ten by se zhroutil.“ Tak on řekne: „Já nemám důvod na něj křičet, protože on je hodnej.“ Takže jakmile to dítě je úzkostný a neprojevuje se, tak nemáme důvod „po něm jít“, jak se říká, protože naopak spíš se snaží...spíš ty děti jsou takové šedivé myšky. Nijak se neprojevují, takže spíš se snažíme pomoci než abychom jim nějakým způsobem... Jim nepomůže to, když je člověk bude v té třídě jakoby vyzdvihovat a říkat: „tak pojd' si to zkusit!“ To jim nepomůže. ... A vyvolávat ho už nemůžu vůbec – ústně. Protože, když ho vyvolám, tak čeká pět minut a nevypáčím z něj nic. Nic. Vadí mu to.“

Další metodou, kterou užívá Učitelka 2, je dát žákovi pocítit úspěch. Někteří žáci, kteří dlouhodobě nedosahují dobrých výsledků sami sebe zařadí do kategorie „špatných žáků“ a nemají pak tendence se jakkoliv zlepšovat. Dojdou k názoru, že to prostě nejde, že na to nemají. „Ještě tam mám, taky v sedmé A, jednoho žáka, který pravidelně píše špatně pravopisná cvičení. A ač bych to možná neměla říkat veřejně, vždycky měl trojky nebo čtyřky, pětky, trojky z pravopisného cvičení a moc chtěl dosáhnout na tu dvojku, tak jednou jsem mu jednu chybu nepočítala a dostal za dva a od té doby (minulý školní rok to bylo), opravdu měl častěji dvojky. Pomohlo mu to v té motivaci, v tom – jenom překonat ten strach a dosáhnout jakoby toho úspěchu, aby viděl, že na to dosáhnul a opravdu pak měl ty známky lepší až do konce školního roku. ... Občas kouzlím takhle.“ Také pokud se žákovi něco nepodaří i tato vyučující mu ráda vždy poskytne možnost opravy.

Učitelka 3 považuje za nejpodstatnější osobně poznat každého žáka, znát jeho silné a slabé stránky. Děti by měly vědět, že každému nejde všechno hned a že každý má právo na to být v něčem lepší a v něčem horší. Osvědčilo se jí také dát dětem možnost „vykompenzovat“ špatnou známku z něčeho, co jim nejde dobrovolným úkolem z něčeho, co jim jde lépe. Velice důležitým motivátorem, který často používá je u ní pochvala „Nejvíce se mi vyplatilo to, že jsem navázala s danými dětmi užší kontakt, že je znám, že vím, co je trápí, co jim dělá radost, v čem jsou úspěšnější, v čem jsou méně úspěšnější. Že s nimi dokážu prožívat radosti, i bolesti a mám i z toho, že oni se mnou chtějí tyhle radosti a bolesti sdílet, že jsme prostě nasazeni na jednu jakoby linii, nejsme oddělení. No a dále si myslím, že je pro ty děti důležité vědět, že ty jejich pozitiva já dokážu vždycky najít a ocenit. Ale že vím i o těch negativech, že jim ale umožním použít to, v čem jsou lepší. Dám příklad... v češtině spoustu dětí má problém s pravopisem, ale třeba jsou výborní při práci s textem.

Takže oni mají šanci si literárními soutěžemi, prezentacemi, dobrovolnými typy takovýchto úkolů vždycky vylepšit známku, dávám jim tam větší prostor. Takže třeba je dítě, které má velmi špatné známky z mluvnice, ale často je u tabule, kde se prezentuje v literatuře nebo mi posílá svoje příběhy do literárních soutěží. Takže to vlastně souvisí s takovou tou mojí snahou každého za něco pochválit... A vlastně před všemi říkám neustále, že každý člověk má svoje dobré, svoje špatné a že je naším cílem jako člověka najít ty dobré, vědět o nich a v nich se vylepšovat. Aby a priori věděli, že normální proces je to, že něco jim jde a něco jim nejde. A že to prostě bez toho „nejde“, nejde, že prostě vždycky to tak je. A že oni jakmile najdou, v čem jsou dobří, tak toho se mají chopit a to je to, v čem mohou potom v tom životě vyniknout. A pomáhat ostatním a být tedy spokojení. Takže vlastně důraz na to, že mají šanci si to vždycky vylepšit, důraz na to, že známek bude hodně, že to prostě není o pěti známkách a že každá známka je opravitelná a hlavně, že život není známka.“

Učitelka 4 se snaží nedělat velké rozdíly mezi úzkostnými a stabilními dětmi. Mezi její nejpoužívanější metody, jak předejít strachu a úzkosti je dobrá příprava před testem, dostatek procvičování a oznámení testu s předstihem, aby měli žáci dostatek času se na test připravit. *„Rozhodně nedělám dopředu nějaké rozdíly mezi úzkostným a neúzkostným dítětem. Spíše se snažím nedělat mezi nimi žádné velké rozdíly ... Na ně neukazovat, protože spousta dětí nemají rádi, když bych v jejich očích byla jakoby nespravedlivá a někomu jakoby nadržovala tím, že na něj jakoby více upozorním a nějakým způsobem mu budu více pomáhat než nějakému dítěti, které by si to z jejich pohledu třeba i zasloužilo více. Takže rozhodně v tom prvotním zadání jsou na tom úplně všichni stejně, stejně tak jako se snažím všem pomáhat stejně. Především se snažím tomu strachu předejít tím, že na ten test by měli všichni být velmi dobře připravení, vědí o něm dopředu, dostatečně dopředu, neřeknu jim to den předem, že zítra budeme psát velký čtvrtletní test, vždycky na ten test trénujeme, ukazuji jim vzorové příklady, které v tom testu asi budou, tak asi...Spíše tomu testu jakoby předejít.“*

Konkrétní metody spolu vyučující většinou nesdílí a ani si o nich příliš nepovídají. Rozhodně spolu ale diskutují o konkrétních žácích a o tom, jak ve výuce reagují. To dokazuje i odpověď Učitelky 1 na dotaz, zda se s kolegyněmi baví o metodách práce: *„Spíš mluvíme o tom, že to dítě je úzkostné, bojí se a že mu tedy vyjdeme nějakým způsobem vstříc. Učitelka 2 dopověděla na obdobný dotaz podobně, o úzkostných žácích se baví: „S kolegyní s třídní určitě to řešíme, taky říká, že to je určitě dobře“, ale metody, co na žáky použít si raději vymýšlí a zkouší sama: „Ne, to ne, to já jako spíš si dělám takhle sama...Odhadnu,*

jak to cítím prostě, no.“ Stejný případ je to i v případě učitelky 4, která čerpá metody: „spíše podle vlastního rozhodnutí. Nikdy jsem nic nečetla, ani si nejsem jistá, že by byla někde nějaká příručka, jak pracovat s dětmi, které mají strach. Učitelka 3 čerpá inspiraci ze studia psychologie a z vlastního života: „Tak v metodických příručkách jsem je nenašla zrovna tyhle...tam jsou spíše konkrétní kroky k tomu, jak zvládnout nějakou látku, ale mně se osvědčilo vlastní studium psychologie. Nemyslím teď jenom domácí, ale i další...a to se mi asi osvědčilo nejvíc.“ Sdílení informací o metodách je naopak běžné u Učitelky 5 a 6, které se v případě našeho rozhovoru rozhodly raději spolupracovat, přesto se spoléhá každá i na své vlastní zkušenosti. „Spíše ze zkušenosti, ale bavíme se o tom i s kolegyněmi z kabinetu. Taky k nám pravidelně dochází odborník a pomáhá nám, když nastane nějaký problém, je to tzv. Supervize. Máme se vždy na koho obrátit, třeba na výchovnou poradkyni, nebo na speciální pedagožku. Taky se pravidelně schází předmětové komise. Tam se snažíme, abychom přistupovali všichni k danému problému stejně.“

Emocionální reakce učitelek na úzkost žáků jsou různé, všechny se ale shodují v tom, že rozhodně nezažívají pozitivní pocity. Vyučující jsou empatické a nepříjemné pocity jejich žáků často přechází i na ně samotné, jiné se takovému přenosu dokáží ubránit, ale výsledné pocity jsou stejně nepříjemné. Učitelka 3 hodnotí své pocity následovně: *„Tak když se dítě bojí, tak rozhodně mi to není příjemné, není to příjemná záležitost, protože strach vidím jako negativní emoci, jak už jsem řekla předtím. Takže já se cítím nelibě. Já bych nejraději tomu dítěti řekla, podívej se, vždyť ten test takhle vezmeme, zmuchláme a vyhodíme.“*

Podobně silnou emocionální reakci vykazuje dle rozhovoru i Učitelka 4: *„No...cítím se hrozně, cítím se špatně. Je mi na jednu stranu těch dětí líto, na jednu stranu prostě vím, že se to musí nějakým způsobem odbyt ten strach...že ten strach prostě k tomu zkoušení patří, jo...že se to musí taky tak trošičku trénovat...ale je mi špatně, je mi z toho úzko. Snažím se tomu spíše jakoby vyhnout. Když vím, že se dítě bojí toho ústního zkoušení, tak většinou ho ani k té tabuli ani neberu, nebo ho vezmu a už dopředu ho upozorňuju, že mu pomůžu apod. Ale jinak jako se cítím špatně...“*

Učitelka 1 pociťuje k úzkostným dětem lítost, nepříjemné pocity dětí na sebe příliš přenášet nenechá. *Já nemůžu říct, že je mi to nepříjemné, ale je mi jich líto. Líto ve smyslu, že si říkám: „Proč potřebují už tak mladí se nervovat?“ Protože nervy se opotřebovávají věkem, že jo. Tak jestliže jsou rozklepaný už teď, jak budou vypadat třeba za deset let? Toť otázka. Jestli se nějak zocelí, naučí se... nebo jestli ty nervy budou prokazovat i dál,*

v dalším povolání. To je těžké odhadnout.“ Podobné pocity zažívá i učitelka 2, ta navíc k tomu pociťuje ještě nervozitu: „No, je mi ho líto, jsem nervózní za něj.“

Intenzita emocí u Učitelky 5 je závislá na konkrétním dítěti. *„Někdy se cítím opravdu špatně, cítím s dotyčným, protože si to dokážu představit. Ten stres. Na druhou stranu, někteří žáci celý rok nic nedělají a pak brečí, že mají špatné známky, jsou ve stresu a na poslední chvíli vše dohánějí. A tady ty emoce moc velkou váhu, u mě, tedy moc nemají.“*

11. DISKUZE

Z dotazníkového šetření, odběru slin u žáků i polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími vyplynulo, že silná výkonová motivace žáků má vliv na úroveň strachu a úzkostnost u žáků ve školním prostředí. Došli jsme k názoru, že školní strach a úzkost je velmi variabilní veličina, kterou je třeba se dále ve vztahu k motivaci zabývat. Původní předpoklad, že testy Piers-Harris 2 a B.-J.E.P.I. se budou vzájemně doplňovat, se nepotvrdil, což svědčí o rozdílnosti rysové úzkosti a úzkosti a strachu ve školním prostředí. Dotazník výkonové motivace MV-6 a srovnání jeho výsledků s analýzou vzorků slin ukázalo, že vysoká potřeba úspěšného výkonu dokáže u jedinců snížit, či dokonce utlumit kortizolovou reakci v zátěžových situacích. Mezi žáky s nejnižší kortizolovou odezvou organismu patřili často žáci, kteří byli dle dotazníků hodnoceni jako úzkostní.

Z rozhovorů učitelů a z výsledků slin dále vyplývá, že vyšší úzkost vykazují naopak žáci stabilní. Vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu má také vliv na kortizolovou reakci organismu. Původní teorie, že vysoká obava z neúspěchu bude zvyšovat před testem kortizolovou reakci organismu se nepotvrdila, kortizolová reakce těchto žáků před testem byla nižší než v ranním odběru. To nasvědčuje tomu, že žáci úzkostní a žáci s vysokou výkonovou motivací pravděpodobně přicházejí s úzkostí či obavou do styku tak často, že jejich kortizolová reakce ve vypjatých (testových) situacích neodpovídá předpokladům, jelikož s takovou situací umí lépe pracovat.

Kvalitativní výzkum prokázal, že vyučující umí u žáků velmi dobře rozpoznat rys úzkostného chování. Úzkostné chování dle vyučujících nejčastěji vykazují žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu. Někteří z těchto žáků dle provedeného dotazníkového šetření B.- J.E.P.I. vyšli jako rysově stabilní, přesto ve školním prostředí vykazují výrazné projevy úzkosti. Po stránce školního prospěchu se vyučující převážně shodly na tom, že žáci s vysokou mírou výkonové motivace dosahují lepších školních výsledků, často jsou ale také úzkostnější. Velký vliv má dle většiny učitelek na děti jejich sociální prostředí, hlavně rodina. Pokud je na dítě z rodiny vyvíjen tlak po dobrých školních výsledcích, vede to u dítěte k rozvinutí vysoké potřeby vyhnout se neúspěchu, a to může u dítěte vést k rozvoji úzkosti. Metody pro práci s úzkostnými a vysoce motivovanými dětmi jsou u vyučujících často individuální. Každá má své osvědčené metody, které ve své výuce používá. U některých učitelek se objevuje silná potřeba úzkostné

žáky zátěžových situací uchránit. Používají proto různé protektivní metody, formou jednodušších testů, vynechání ústního zkoušení a podobně. Všechny vyučující se shodnou na tom, že každý žák je jiný a je proto třeba s nimi pracovat vždy individuálně.

Na závěr je třeba doplnit, že jsme si plně vědomi toho, že vzorek účastníků se výzkumu je příliš malý pro to, aby šly vytvořit nějaké obecnější generalizovanější závěry. Přesto je to dobrý základ pro případné další výzkumy. Náš projekt, v rámci kterého tento výzkum proběhl, bude dále pokračovat dalšími fázemi, které v době tvorby této práce dosud neproběhly nebo nebyly dostatečně zpracovány (např. popisná statistikou a korelační analýza).

ZÁVĚR

V předložené diplomové práci jsme se zabývali motivací ve školní třídě, výkonem a jejich vztahem se strachem a úzkostí.

V teoretické části této práce jsem si vysvětlili, co je to motivace, motivy a Maslowova pyramida potřeb. Dále jsme si uvedli, jaké konkrétní motivační faktory působí na dítě v prostředí školy a školní třídy. Třetí kapitola se podrobněji zabývala výkonovou motivací, jelikož potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu je jednou ze základních složek školní motivace. Ve čtvrté kapitole jsme se zaměřili na vztah mezi motivací a emocemi, jelikož tyto dvě oblasti se vzájemně doplňují. Poslední kapitola v teoretické části byla věnována ose HPA a tomu, jak funguje.

Pro praktickou část této práce jsme využili triangulace metod s cílem dosažení co nejpřesnějších výsledků. Výzkumný vzorek se skládal ze 121 žáků šestých a sedmých tříd základních škol. Pro kvantitativní část výzkumu jsme si zvolili tři dotazníky. Výkonovou motivaci žáků jsme měřili dotazníkem MV-6, sebepojetí dotazníkem Piers – Harris 2 a konečně sklony žáků k úzkosti dotazníkem B. – J. E.P.I. Dotazníky jsme vyhodnotili a následně provedli u vybraných žáků tři odběry slin v různých školních situacích – po příchodu do školy, po oznámení testu a po dokončení testu. Z analýzy odebraných vzorků jsme se zaměřili na steroidní stresový hormon kortizol a jak v rámci zátěže měnila u žáků jeho hladina. Kvalitativní část výzkumu proběhla formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti vyučujícími žáků, kteří se výzkumu účastnili.

Výsledky výzkumu prokázaly, že motivace žáků k výkonu má vliv na kortizolovou reakci organismu. Vysoká potřeba úspěšného výkonu i vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu dokáže u jedinců snížit, či dokonce utlumit kortizolovou reakci v zátěžových situacích, jelikož hladina kortizolu byla u těchto jedinců často nejvyšší s příchodem do školy a při oznámení nadcházejícího testu klesla. Z kvalitativní části výzkumu vyplynulo, že vysoce motivované děti jsou vyučujícími často považovány za úzkostné a častěji se u nich objeví projevy strachu. Úzkostnost dětí a jejich potřebu úspěšného výkonu nebo potřebu vyhnoutí se neúspěchu často aktivizují dle vyučujících rodiče dětí tím, že na ně mají určité nároky. Metodologicky pracují vyučující s dětmi rozdílně, shodnou se ale v tom, že každé dítě potřebuje individuální přístup.

Závěrem je třeba doplnit, jak bylo uvedeno výše, že vzorek dětí, které se účastnily výzkumu, je nedostatečný pro to, aby naše závěry mohly být považovány za obecně platící. Náš projekt, jehož část byla prezentována v této diplomové práci, bude dále pokračovat dalšími fázemi, které v době tvorby této práce dosud neproběhly nebo nebyly dostatečně zpracovány.

RESUMÉ

Cílem této diplomové práce je prokázat, zda mají vysoce výkonově motivovaní a úzkostní žáci vyšší kortizolovou reakci v různých školních situacích než žáci stabilní. Na základě rozhovorů se pokusíme zjistit, zda učitelé motivují úzkostné žáky jinak než ostatní, zda je rozeznají mezi dalšími spolužáky a jaké metody při práci s těmito žáky používají.

V teoretické části se práce věnuje pojmu motivace, motivaci ve školní třídě, výkonové motivaci, vztahu mezi motivací a emocemi a ose HPA.

V praktické části je provedeno dotazníkové šetření (Piers-Harris, B.-J.E.P.I., MV-6). Na základě jeho výsledků jsou vybráni žáci pro druhou část výzkumu, a to odběr slin. Z výsledků analýzy je zkoumána reakce organismu (kolísání hladiny kortizolu) v běžných školních situacích. Kvalitativní část výzkumu je provedena formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti vyučujícími žáků, kteří se výzkumu účastní.

Výsledky výzkumu prokázaly, že motivace žáků k výkonu má vliv na kortizolovou reakci organismu. Vysoká potřeba úspěšného výkonu i vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu dokáže u jedinců snížit, či dokonce utlumit kortizolovou reakci v zátěžových situacích. Z kvalitativního výzkumu vyplynulo, že vysoce motivované děti jsou vyučujícími často považovány za úzkostné a častěji se u nich objevují projevy strachu. Vyučující umí tyto děti v kolektivu dobře rozeznat a snaží se s nimi pracovat individuálně.

SUMMARY

The aim of this diploma thesis is to prove that highly motivated and anxious pupils have higher cortisol reaction, than stable pupils, in different situations. We are going to explore differences in the ways how the teachers are motivating pupils according to their level of anxiety. To do so we are going to interview the teachers.

Theoretical part of the thesis is mainly focused on motivation, motivation in the school class, achievement motivation, relationship between motivation and emotions and HPA axis. Practical part consists of two phases. First phase involves the selection of suitable pupils for the second phase – to do so the questionnaires are used (Piers-Harris, B.-J.E.P.I., MV-6). Second phase involves collection of saliva. The analyses of the saliva samples show us how the pupils react in different situations in the school. Qualitative part of the research is processed by semi-structured interviews with the teachers.

The results of the research proved, that cortisol reaction of the organism is highly influenced by the pupil's achievement motivation. High need of the successful performance and high need of avoiding the failure can lower or even mute the cortisol reaction in stressful situations. Qualitative research showed us, that highly achievement motivated children are mostly considered anxious by the teachers. Those children often show symptoms of fear. Teachers can easily find those children and they try to work individually with them.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDERMAN, M. (2004). *Motivation For Achievement: Possibilities For Teaching And Learning Mahwah*. NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. ISBN:0-8058-4309-4.

BARDOVÁ, P. (2009). *Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich žáků*. České Budějovice, Diplomová práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-273-7.

CARR-GREGG, M. (2012). *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0062-8.

DEPREEUW, E. (1992). *On the fear of failure construct: Active and passive test anxious students behave differently*. Advances in test anxiety research, Vol. 7, Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, pp. 32-46. ISBN:90-265-1168-X.

FERJENČÍK, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.

FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

HECKHAUSEN, H.; HECKHAUSEN, J. (2008). *Motivation and Action*. Cambridge University Press; 2 edition. E-book. Kindle Edition. file size 3810 kB. ASIN: B00190VF18.

HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7

HOSKOVEC, J.; HOSKOVCOVÁ, S. (2010). *Malé dějiny české a střeoevropské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-311-0.

- KAST, V. (2012). *Úzkost a její smysl*. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0160-1.
- KROWATSCHEK, D.; DOMSCH H. (2007). *Do školy beze strachu*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1767-5.
- KUBÍKOVÁ, K. (2013). *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*. Praha. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie.
- MADSEN, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia
- MACHAČ, M.; MACHAČOVÁ, H.; HOSKOVEC, J. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MAN, F., HOŠEK, V.; VANĚK, M. (1982). *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. (1997). *Sociální klima školy*. Hradec Králové, Lékařská fakulta UK.
- MAYEROVÁ, M. (1997). *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-425-8.
- MLČÁK, Z. (1999). *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-543-1.
- MORSCHITZKY, H.; SATOR, S. (2014). *Deset tváří úzkosti: svépomocný program v sedmi krocích*. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0688-0.
- NAKONEČNÝ, M. (2000). *Lidské emoce*. 1. vydání, Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, M. (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
- PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PLHÁKOVÁ, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, J.; VYSKOČILOVÁ, J. (2006). *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-079-8.

RHEINBERG, F.; KRUG, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen, Germany: Hogrefe. ISBN 3801719057.

ŘÍČAN, P. (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada,. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.

ŘÍČAN, P. (2009). *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073675608.

STUHLÍKOVÁ, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.

ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK R. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VYMĚTAL, J. (1979). *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče.

VYMĚTAL, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-X.

VYMĚTAL, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.

SEZNAM TABULEK:

Tabulka 1 - Přehled událostí vyvolávající emoce (Nakonečný, 2011, s. 344).....	25
Tabulka 2 - Výsledky dotazníku Piers - Harris 2, Třída A	42
Tabulka 3 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída A.....	43
Tabulka 4 - Výsledky dotazníku MV6, Třída A	44
Tabulka 5 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída B.....	45
Tabulka 6 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída B.....	46
Tabulka 7 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída B	47
Tabulka 8 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída C.....	48
Tabulka 9 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída C.....	49
Tabulka 10 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída C.....	50
Tabulka 11 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída D	51
Tabulka 12 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída D	52
Tabulka 13 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída D.....	53
Tabulka 14 - Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída E.....	54
Tabulka 15 - Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída E	55
Tabulka 16 - Výsledky dotazníku MV-6, Třída E	56
Tabulka 17 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída A	58
Tabulka 18 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída B	59
Tabulka 19 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída C	60
Tabulka 20 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída D.....	61
Tabulka 21 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Třída E.....	62
Tabulka 22 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Žáci s vysokou potřebou úspěchu	63
Tabulka 23 - Výsledky měření hladiny kortizolu, Žáci s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu.....	64

SEZNAM GRAFŮ:

Graf 1 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída A.....	58
Graf 2 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída B.....	59
Graf 3 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída C.....	60
Graf 4 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída D.....	61
Graf 5 - Vývoj kortizolové hladiny, Třída E	62
Graf 6 - Vývoj kortizolové hladiny, Žáci s vysokou potřebou úspěchu.....	63
Graf 7 - Vývoj kortizolové hladiny, Žáci s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu	64

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 1.....	I - IX
Příloha 2. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 2.....	X - XIV
Příloha 3. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 3.....	XV - XXIII
Příloha 4. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 4.....	XXIV - XXIX
Příloha 5. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami 5 a 6.....	XXX - XXXII

PŘÍLOHA

Příloha 1.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 1

Určitě víš o tom, že jsem tady sbírala různé dotazníky kvůli mojí diplomové práci. V podstatě, vylezly nám z toho ven nějaké výsledky a udělali jsme si nějaký obrázek o těch dětech, na které jsme se ptali. V podstatě jsou to třídy, které já neučím – byli to loňský šestáci, sedmáci, takže letošní sedmáci, osmáci. A ty, jelikož jsi také třídní a učíš je – na matiku... *Na matematiku, ano. ...takže už máš o nich nějakou představu. Takže nás zajímá, jestli to, co nám o nich vylezlo ven z těch dotazníků, tak jestli to dopovídá i tomu, jak v podstatě ty děti vnímají učitele. Hm.*

Mám tady seznam určitých otázek, na které se tě budu ptát a kde mne zajímá, jak se to shodne s těmi dotazníky. *Hm. Takže: první.*

1. Podle čeho poznáš, že se dítě bojí při testu nebo při zkoušení? Jestli má nějaké specifické znaky chování?

Specifické znaky vykazují určitě. Ony ty děti při ústním zkoušení... Ono je to rozdíl při ústním a písemném zkoušení. U ústního zkoušení třeba nenavodí vůbec oční kontakt, hlavu sklopenou, ...netouží ani moc po tom, že by komunikovaly, roztřesený hlas. Některý jsou roztěkaný, dívají se do třídy, jestli jim něco nepřileti – nějaká nápověda nebo něco. U toho písemného zkoušení ...taky ... prostě... obecně selhávají v tom výsledku. V tom dobrém výsledku. Protože jakmile je to dítě stresovaný a bojí se, tak ty výsledky jsou potom horší. Takže oni dopředu potom vědí, že nějakým způsobem selžou, zklamou a vlastně už to je na nich vidět. Roztěkanost, nesoustředěnost,.... Žák 30, třeba, dokázal mít i třes rukou. Zadržávají se, jakoby kašlou ...ehm ehm... takové to uvolnění v těch hlasivkách a podobně. U každého se to projevuje maličko jinak. Taky záleží, jestli to je holka, jestli to je kluk. Zčervenání třeba, můžou se potit, že jo.

2. Máš třeba nějaké dítě, které je vyloženě úzkostné a projevuje se jinak? Asi je rozdíl, když ti půjde nějaký suverén ke zkoušení, ale nějakou obavu mít bude, nějaký strach, tak bude mít projevy jiné, než vyloženě nějaký úzkostný typ.

No, oni ti suveréni ty projevy potlačí natolik, že to třeba ani... spíš dělají takové jakoby šaškárny potom, než aby vyloženě se báli a nemluvili. Ale zažila jsem dítě, které vůbec

odmítalo odpovídat u zkoušení... takže potom jsme se domluvili, že ho nebudu vyvolávat. Viz. žák 31, třeba... jo, tam prostě to vůbec nešlo. Ten, přesto, že jsem věděla, že teda to částečně dá, tak byl natolik, natolik v presu, natolik pod tlakem, že jsem z něj nevytěžila ani ř. Ale když to dostal písemně, tak byl potom výsledek třeba průměrný. No – takže to bylo taky znát. Ale u těch suverénů je to takový, že oni to nechtějí dát najevo. Teď jde o to, jestli opravdu ten suverén se taky bojí nebo nebojí, protože...A to je taky velký rozlišení – jestli je tlak z rodiny na ty děti. Pokud je tlak z rodiny a to dítě třeba nemá adekvátní sílu k tomu se to naučit, tak pak je samozřejmě stresovaný víc, než dítě, které je třeba podprůměrný, rodiče to ví a řeknou mu třeba: „Tak hlavně, ať teda nějakým způsobem to dopadne...“ A ty to taky berou tyhle děti jinak. Ale obecně prostě to dítě je roztřesený, roz... nenavodí oční kontakt...to už jsem říkala

3. A myslíš, třeba když jsme byly u těch písemných testů, tak u těch dětí je to poznat třeba na písmu? Jestli bylo ve stresu nebo tak?

Já nevím. Jako co porovnávám, tak...ať už... Já bych řekla, že na tom písmu ani ne. Aspoň já tu zkušenost moc nemám. Protože když potom vybírám sešity, porovnávám sešity jako s testama, tak... a třeba píšou na papír a nepodepíšou se, tak dokážu si určit, kdo to je. Podle typu písma. Já bych řekla, že na tom písmu ani moc ne, teda. Aspoň teda u mě jsem nepozorovala, že by jako písmo bylo roztřesený, ne. To si myslím, že ne.

4. A když jim zadáš tedy test a koukáš na ně, tak vidíš, že teda tady ten má problém a...

...to poznám, to je vidět. To je viditelný prostě. Ta nejistota toho dítěte je viditelná. Jak prostě pokukuje do stran a pak po mně – jestli to vidím, že kouká nebo nekouká. A jako...prostě je to na tom dítěti vidět, že je nejistý. Ta nejistota je tam patrná z toho roztěkanýho chování. Protože dítě, který ví a který, prostě, není výsledkem stresovaný, prostě samo neočekává, že to bude selhání takový, tak ty děti prostě pracují. Ale když vezmu třeba žáka 32, žáka 33, ...tak prostě ty děti...je to na nich viditelný. A nemůžu říct, že je to proto, že je znám už tolik let. Nebo tolik let – před tím rokem, že jo – ale bylo to patrné od začátku. Naopak bych řekla, že jak mne poznaly, tak ví, že když to třeba napíšou blbě, tak že jim to člověk třeba promine a dá jim to napsat znovu, tak bych naopak řekla, že ta atmosféra je teď uvolněnější... že začátky byly horší... Začátky byly rozhodně horší, kór u toho žáka 32, žáka 33, žáka 31... tak tam bylo horší.

5. A je třeba velký rozdíl u těchto dětí a u těch, které jsou třeba suverénnější, když je to malá písemka a když jim dáš z matiky čtvrtletku?

*To si nemyslím. Já bych řekla, že oni to tak nevnímají. Oni nevnímají tu váhu té známky. Ať je to minutovka a mají z ní jedničku, tak je to pro ně vlastně stejná radost, jako kdyby tu... nebo - zpět - stejná **obava**, když dostanou špatnou známku, Ať je to z minutovky nebo ze čtvrtletky, tak ta obava tam prostě je. To samý nastoupí tahleta radost, ať je to teda třeba i z malého testíku, který jim nemůže tu známku o tolik vylepšit, tak stejně vykazují obrovskou radost. Ale já bych řekla, že oni jako asi nemají ... prostě **strach** a je jedno, jestli je to ústní, písemný, čtvrtletka nebo minutovka. Jo, prostě je to jakoby celkově... Celkově, celkově...takhle to ty děti berou.*

6. A třeba ty, které mají takhle hodně ten strach při písemkách anebo při zkoušení, bývají úzkostní i v jiných situacích? Třeba když máte jakoby třídnickou hodinu, mají někde vystoupit, projevit se před ostatními...nebo v nějakém tom sociálním kontaktu?

No, možná jo. To je obecně o tom, že ty děti jako nerady jsou středem pozornosti. Ony třeba i mluví tišším hlasem, aby to neslyšelo to okolí, že jo. Bojí se, že něco plácnou a budou k smíchu třeba těm ostatním. Takže asi jo, asi to je i v tom osobním kontaktu s nimi. Zase záleží, jestli člověk mluví s nimi před třídou nebo jestli s nimi mluví v soukromí.

7. A když je sleduješ, když zůstaneš s nimi třeba o přestávce ve třídě, jak jednají spolu... třeba v nějakém užším sociálním kontaktu? Když tam nevystupují veřejně přede všemi a jsou jakoby v té své skupině?

V té své skupince je to asi bez problémů. Tam... oni třeba nejsou tak hluční, nejsou tak aktivní. Že třeba posedávají, tvoří hloučky, povídají si, ale to ten kontakt je jako uvolněnější.

8. A když vezmeme teď opak. Z té tvojí třídy, když nebudeme brát ty úzkostný, máš tam nějaký, o kterých bys řekla, že jsou vyloženě jako úplně v pohodě?

Jsou. Jsou. A zase jsou to děti, který nemají známkový problémy. Patří mezi ty takzvané, já to nerada používám, ale takový ty inteligentnější, protože ony neselhávají tak často. A já bych řekla, že to dítě prostě dopředu ví – ano, selhávám často, doma se to nelíbí,

třeba ani ve škole se to nelíbí... Jsou za to nějaké postihy, seberou mi mobil, odeberou mi tablet, nebudu moct na počítač, zakážou mi trénink, ... Takže, třeba žák 34, který hraje fotbal za Slávii, tak je dost jako uvolněnej, ale jakmile nasbírá dvě-tři špatný známky, tak pod tím presem pracuje a je to taky vidět. Že je jakoby rozklepanější a roztěkanější, protože ví, že ho nepostavěj do zápasu. Ti trenéři si to hlídají. Takže...asi ty výsledky... asi ty děti, pokud jsou z rodiny hlídány, aby ty výsledky měly, tak jsou, samozřejmě, úzkostnější. Pokud mají doma nastavený nějaký pravidla. Pokud nemají a je to jedno rodičům, tak je to jedno i těm dětem.

9. A celkově, když se podíváš na průměr, tak je tam nějaký rozdíl? Třeba ti úzkostnější, že mají takovou obavu, že jsou, jakoby, naopak nahoře nebo je to naopak zablokuje, ta úzkost, takže mají horší výsledky? Dají se někam takhle obecně teoreticky zařadit? Nebo, v podstatě, je to dítě od dítěte individuální?

Já bych řekla, že to je hodně individuální. Tohleto... asi hodně individuální. Ještě, když se vrátím k tomu, k těm úzkostným projevům. Třeba - dítě nastoupí k tabuli, nebo třeba i tu minutovku ... a píše, dělá, ...a pak zjistí, že neví a třeba se rozbrečí. To už se mi taky stalo. A teď jde ale o to, jestli brečí, protože ho to mrzí, že zase selže, anebo jestli je to účelový, že „já budu brečet, ono se jí mě zžlí a třeba mi to neoznámkuje...“? A zažila jsem jedno dítě, které mi omdlelo. Úplně jako vyloženě...? Normálně jak špalek šlo k zemi. A taky to byla holka, která, byla hodně úzkostná. To byla taková ta... z rodiny... ona nebyla úplně premiantka, ale byla z rodiny hodně jako tlačaná do výsledků a asi to pro ni bylo takový jako... nebyla jsem jediná, kde se to stalo. Jo. A rozhodně to nebylo to, že se třeba rychle postaví a omdlí, že má nízký tlak...to rozhodně ne. Taky dokáže dítě říct: „Mně je špatně od žaludku.“ Že pod tím presem ten žaludek... třeba před čtvrtletkama, že má žaludek jak na vodě. Že říkají: „Není mi dobře.“ Ale to jsou asi ty nervy a ty pracují u každého ... nebo téměř u každého. Teď jde o to, do jaké míry se ten člověk tomu poddá. Nakolik se nechá ovlivnit? Nakolik se nechá ovlivnit tím. Samozřejmě, pokud jsou pod tím presem, tak ty výsledky můžou být horší. potom, že jo.

10. A ty myslíš, že ty nejstresovější situace, co tyhle děti nejvíc paralyzují, že to bývají testy? Nebo třeba je horší to ústní zkoušení?

Když já v tý matice zase, pokud je vyvolávám k tabuli, tak je to.... tohleto já to nedokážu říct, protože já spíš zkouším, jakoby, v těch minutovkách a k tabuli je беру spíš na procvičení. A oni vědí, že když to u tabule spletou, tak jim známku nedám a naopak – když se jim to povede, tak dostanou jedničku. Takže tohleto je taky asi... to má asi taky vliv na to, jestli se stresují nebo nestresují. To určitě - dle očekávání... Tohleto já asi nedokážu říct úplně přesně, protože... říkám zase: až tak ...jako že bych.... to spíš, když chybí třeba dlouhodobě a potom potřebuju dohonit známky, tak si ho vyvolám. Ale neřeknu dopředu: „Já ti z toho dám známku.“ Takže oni, pokud jdou k tý tabuli, tak vědí, že je to spíš za účelem toho procvičení, než za účelem zkoušení. Takže u mě, opravdu, bych řekla, že z osmdesáti procent jsou ty písemný, z dvaceti ty ústní. Takže to asi taky by tím bylo ovlivněný - To asi nejde takhle úplně u mě.... Ale myslím si, že třeba, když si vezmu toho žáka 31, tak ten s tím má velké problémy. Jako, jít k té tabuli a mluvit před třídou, Nebo když třeba dělají na hudebce, třeba, dělají prezentace, tak to mají někteří hodně velké problémy to odprezentovat. To je vidět. Jakože prezentaci si připravili a...? Zakoktávají se, rudnou, jsou červený třeba... Je jim to nepříjemné, když ti ostatní je, jako, poslouchají a sedí. A to rozhodně nepatřím mezi ty, kteří, když se někomu něco nepovede u tabule, že bych ho nějakým způsobem na to upozorňovala. Jo, to oni vědí, že kdyby se někdo smál, tak že zase jako je...takže to asi ne... ale některým je to prostě nepříjemný, no. Nejsou rádi ve středu pozornosti? Ne, ne. Rozhodně ne, rozhodně ne. Ono záleží i na povaze, že jo.

11. A máš třeba nějaký děti, u kterých tady to vyvolává i třeba opačnou reakci? U kterých víš, že jako mají strach z písemky, ale naopak, třeba když je to větší písemka, tak podávají mnohem lepší výkony? Protože tam byl odpovídající vyšší ten strach?

To si myslím, že rozhodně ne. Měla jsem holku, která už vyšla, která z menších písemek dávala horší výsledky a na čtvrtletku se nadrtila.... Že teda ze čtvrtletek měla lepší výsledky, ale to je spíš výjimka. Protože jakmile je větší koncentrace učiva, tak ten test dopadne většinou hůř. I u tady těch dětí, samozřejmě, který mají obavy z toho selhání. To určitě. Tahleta byla opravdu takovým zářným příkladem – že na to kašlala, byla průměrná, trojky...a tu čtvrtletku vyšvihla třeba na jedničku – o bod sice jenom, ale na jedničku. Tak to je spíš výjimka, tohle. Ale nemyslím si, že to je tím stresem, že selžou, ale spíš tím objemem toho učiva – tady v tom případě.

12. A třeba, u některých dětí, když to nebereme jenom na objem toho učiva, myslíš si, že ten stres, strach, že může fungovat jakožto aktivátor?

No, asi může. Asi může oběma směry fungovat, asi může. Že může být i pozitivní i negativní...? Hmm, to asi jo, no. Ale, když bych to vzala ze svého úhlu pohledu, tak možná.... Ale oni to tak prostě neberou. Oni nemají: větší písemka = větší strach. Já bych řekla, že to tak neberou. Prostě: písemka, a hotovo. Aspoň tak si to myslím.

13. Tak jo. A když máš tedy vytipováno, které ty děti jsou úzkostné, máš k nim, jakoby, jiný přístup?

Mám. Mám, rozhodně. Jakmile to dítě je úzkostné, tak k němu přistupuju... rozhodně individuálně. Rozhodně při tom testu třeba přijdu k němu, ověřím si, jestli, tedy, rozumí, snažím se nějakým způsobem se dopracovat k tomu, aby se zklidnilo... jo. Tohle mi nedělá problémy. Tady u těch dětí mi to nedělá problémy. Já mám naopak problémy možná u dětí...spíš takových těch grázlíků, těch, co dělají šaškárny... Tak ty spíš bych v tom nechala vykoupat, ale ty rozhodně nemám pocit, že by vykazovaly úzkostný chování. To jsou spíš taková ta šašci třídy. Tak je v tom člověk nechá spíš vymáchat, aby si uvědomili, jako, co... jak se mají chovat. Zase tady u těch dětí určitě...a dávám třeba i, že se snažím, jednodušší test. A zase, oni vědí, že pokud se jim to nepovede, mají možnost opravy. Tohleto, si myslím, že je pro ně hodně pozitivní. A tuhle možnost mají zase, jakoby, všichni? Tu možnost mají všichni. Tedy, pokud mi to jedničkář napíše na dvojku a chce si to opravit, tak to ne... ale pokud jedničkář napíše na čtyřku nebo má pětku, tak má, samozřejmě, také možnost opravy. I když oni to většinou nepotřebují. Protože člověk to ví, že to třeba spletou, ale následně zase to učivo nějakým způsobem doženou. Ať už to je tedy tou jejich cílevědomostí, což bych řekla, že v té třídě mohou být maximálně tak dvě děti. Vždycky, v každé třídě, ale spíš je to tím tlakem z té rodiny. Máš špatnou známku – jdi se učit, ať si to opraviš.

14. A když tedy vezmeme tu úzkost, naopak, při tom mluveném projevu. Když si je vytáhneš před tu tabuli, třeba na té hudebce, k té prezentaci a tam se ti jakoby klepou, jsou nervózní... Máš nějakou metodu, jak je uklidnit?

Do toho jim nezasahuju, tohle je naprosto v jejich režii. Prostě je nechám mluvit a po skončení prezentace rozebereme prezentaci, s tím, že třeba to bylo hezké a že nebyl

důvod, aby se bály. Ale abych jim zasahovala do té prezentace a říkala jsem jim: „Neboj se, mluv zřetelně... a tak“, tak to ne. Hm, to až na závěr. Ano, na závěr.

15. A osvědčí se ti to třeba, když pak dělají další prezentaci? *Já bych řekla, že.... No... Nevím. Když si to zkusí poprvé a zjistí, že se z toho nezhroutí, tak asi ta další je lepší. Zase to souvisí... je to v úzkém kontextu s tou povahou toho člověka. Protože někdo se rád předvádí a někdo, bohužel, ne. Tadyhleto je všechno je, jakoby, navázané, že to jde ruku v ruce.*

16. Řešíte třeba nějak s kolegyněmi v kabinetě, ve sborovně a tak, s některými úzkostnými dětmi, jak s nimi jednat... a tak? Nějaký jednotný postup?

Jednotný postup? To je individuální, tohle. Vyměňujete si tipy? Spíš mluvíme o tom, že to dítě je úzkostné, bojí se, a že mu tedy vyjdeme nějakým způsobem vstříc. Obcházel jsem třeba vyučující kvůli žákovi 33, žákovi 31, žákovi 32. Ale to jsou většinou děti „I V P“. Žák 35 ještě. To jsou děti, které prostě ... se kterými se pracuje individuálně. Opravdu. Protože oni to potřebují. To znamená i s tou jejich úzkostí. Vlastně, když řeknu: „Žáku 36, na toho nekřič, protože ten by se zhroutil.“ Tak on řekne: „Já nemám důvod na něj křičet, protože on je hodnej.“ Takže jakmile to dítě je úzkostný a neprojevuje se, tak nemáme důvod „po něm jít“, jak se říká, protože naopak spíš se snaží... spíš ty děti jsou takové šedivé myšky. Nijak se neprojevují, takže spíš se snažíme pomoci než abychom jim nějakým způsobem.... Jim nepomůže to, když je člověk bude v té třídě jakoby vyzdvihovat a říkat: „tak pojď si to zkusit!“ To jim nepomůže. Takže naopak, nechat je v té šedé zóně, kde jsou spokojené? Ano. Tam jim to vyhovuje, kde ten zájem o ně není. Samozřejmě, ověřit si, jestli dávají pozor při té hodině. Jestli vědí, co a jak mají dělat. Ale oni to nemají rádi. To samé v té sedmičce. Tam je ten žák 37. Ten je taky velice vystresovaný tím, jak to dopadne. Takové: „Haaa, bude se psát, co já budu dělat?!“ A tam také: „Žáku 37, v klidu, pohoda, zkus si to. Vyjde to / nevyjde to... Když to nevyjde, sedneme, probereme...atd.“ Tak tomu to vyhovuje. A vyvolávat ho už nemůžu vůbec – ústně. Protože, když ho vyvolám, tak čeká pět minut a nevypáčím z něj nic. Nic. Vadí mu to. I po dohodě s matkou, se kterou jsme mluvili. Ona říkala, že on to tak má.

17. Jednáš takhle často s rodiči? V rámci individuálního přístupu?

Určitě. Buďto v rámci třídních schůzek, nebo, když to nestačí, tak je si i pozvu do školy. Nemám s tím problém.

18. A máš třeba nějaké tipy od rodičů? Třeba: „Tohleto, to mu nedělejte.“

Taky, ti rodiče to dokážou... dokážou to specifikovat. Protože pokud to vědí, že to tak u toho dítěte je, tak proč by to neřekli, že jo?

19. A stalo se ti někdy naopak, že dítě doma působí jako naprostý suverén a ty si tady potom rodičům řekla, že ...?

Ne, tohle ne. Takhle ne, ne. Většinou tedy dítě má stejnou roli, stejnou povahu doma jako tady? Hm, ano.

20. A pak ještě, když jsi tady byla, jak se ti rozplakalo dítě při zkoušení, jak to útočilo na **tvoje** city? Jak ty se cítíš, když vidíš, že ty děti na tom nejsou dobře? Že jsou nervózní, je ti to také nepříjemné?

Já nemůžu říct, že je mi to nepříjemné, ale je mi jich líto. Líto ve smyslu, že si říkám: „Proč potřebují už tak mladí se nervovat?“ Protože nervy se opotřebovávají věkem, že jo. Tak jestliže jsou rozklepaný už teď, jak budou vypadat třeba za deset let? Toť otázka. Jestli se nějak zocelí, naučí se... nebo jestli ty nervy budou prokazovat i dál, v dalším povolání. To je těžké odhadnout.

*Každopádně tyhle úzkostné děti ... Opravdu si myslím, že, samozřejmě, strach ze zkoušení může mít i dítě, které je vysoce inteligentní, ale nedá to tak najevo. A tyhle hodně úzkostné děti, které se takhle projevují i při těch hodinách, jsou většinou průměrné, podprůměrné a ty končí většinou na těch učilištích. A na ty střední školy... ne na tak kvalitních, náročných – ne kvalitních, na tak **náročných** středních školách. Takže ony si potom najdou to svoje povolání, zaměstnání, které jim bude vyhovovat a kde mohou být spokojené. Ale nemá cenu asi to dítě rvát někam, na co nemá. Z toho jsou ty problémy potom.*

21. Stává se ti to často? Že ti přijde rodič – když jsi měla třeba devátáky – „on půjde prostě na gymnázium, on na to má!“ A ty jsi musela říkat, že to dítě na to prostě ... úplně... nemá?

Tohle jsem rodičům neřekla. Je blbý říct, že to dítě na to nemá. Nikdy člověk neví. Může tu mít samé jedničky a tam může selhat v nějakém předmětu... Ten objem toho učiva je nesrovnatelný s tou základní školou. Ale – spíš jsem řekla, aby to dobře zvážili. Jestli si opravdu myslí, že to pro něj bude to nejlepší. Ale nikdy jsem neřekla, že to dítě na to nemá, aby tam nechodilo. A to je věc těch rodičů, si myslím, tohleto, a že by s tím ani

nesouhlasili.

Jinak jsem měla ve třídě dítě, které koktalo. A jestliže bylo v presu, koktalo daleko víc, než když bylo v takovém tom... klidu. Kdy po něm nikdo nic nechtěl. Jakmile ho člověk vyvolal, tak se zakoktávalo daleko víc. A to je problém i žáka 38, tohleto, v devítce, že... . A taky měl tu prezentaci z té hudebky a měl jí strašně hezky udělanou... A já jsem si říkala, jak to dá? Jestli bude koktat? Jestli mu to bude nepříjemné? A řekla bych, že ho to nerozhodilo, že je na to zvyklý. A ta třída je zvyklá natolik, že už na to neupozorňují. Asi by byl jiný případ, kdyby přišlo dítě, které neznají, které by se muselo do toho kolektivu začlenit. Ale jestli jsou od první třídy k tomu vedeni, k tomu, že se mu neposmíváme a žijeme s tím... tak oni se s tím naučí žít. To samé, pokud má to dítě nějaké tiky.

22. A stalo se ti třeba, že třída zareaguje špatně na nějaké projevy? Třeba ten úzkostný výstup u té tabule?

Ne. Oni totiž vědí, že mně to vadí, takže oni to nekomentují, neřeší... to asi ne. A ta třída je s tím většinou sžitá. Ale samozřejmě, ještě k té mé třídě. Při přechodu z prvního stupně na druhý stupeň, konkrétně ten žák 32 byl velice úzkostný. I z toho kontaktu se mnou. Protože tam byla strašná spousta vyučujících nových. A tomu jsem několikrát řekla, že nemá důvod se mne bát, že ho nepokoušu... Že jsem se to snažila nadhodit do nějakého vtipu... třeba i při té hodině, tu hodinu jakoby uvolnit, aby to bylo lepší. A ten tedy měl paměť, ten vykazoval také, jakoby, tik. A měl to jako pokašlávání. To znamená - ne jako tik jako záškrub obličejový, ale takové to ehm ehm... Dokázal tohleto dělat třeba třetinu hodiny. A nemělo to spojitost s nachlazením. Tak ten, třeba po tom půl roce, se zklidnil. Protože věděl, že opravdu mu nic nehrozí. Že to bude dobré, že tam není žádný problém. Tak jo. Takže se člověk setká s různými projevy té nejistoty.

Tak jo. Tak já moc děkuji za odpovědi do dotazníku. *Není vůbec zač.* A budeš chtít znát výsledky? *Určitě jo, pro mě to bude určitě zajímavé.* Tak děkuju moc.

Příloha 2.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 2.

Ty určitě víš, že tady na škole provádím kvůli své diplomové práci průzkum. Zajímá nás to, jak v podstatě žáci druhého stupně reagují na strach, jak jsou schopni s tím pracovat a vůbec, jestli s tím pracují také učitelé. Jestli to poznají, jestli ten žák je nějakým způsobem nervózní a chovají se potom k němu jinak než k ostatním žákům. A hlavně nás také zajímá, protože takový podobný výzkum už probíhal a vylezly z toho nějaké výsledky, tak jestli se to postupem času mění. Protože jak se doba postupně všude zrychluje, tak děti bývají všechny víc ve stresu, nervóznější a tak. Tak jestli se to projevuje i na těch mladších dětech. Mám tady seznam takových menších otázek, tak jestli se do toho můžeme rovnou pustit? *Můžeme, určitě, povídej.*

1. Poznáš podle něčeho konkrétního, že se dítě, ať při testu nebo při zkoušení, bojí? Chová se nějakým typickým způsobem?

No, určitě se víc klepe, víc se mu klepou ruce a řekla bych, že mají „trhavější“ pohled očí. Nebo že mě vyhledávají pohledem častěji při písemkách. Jsou nápadnější, nervózní jsou a mám podezření potom, že mají nějaký tahák. Jo – takže často na tebe koukají, jestli náhodou jim přijde nějaká pomoc z tvé strany...? Spíš, jestli je sleduji, jestli můžou právě něco vytáhnout nebo někam koukat pod lavici... podle mě. Takže myslíš, to není takový ten strach na způsob: „Ježíšmarjá, co když to nedám!“, ale spíš: „Ježíšmarjá, co když mě chytí!“? Spíš tak, si myslím. Jo. Stává se ti to často, že žáci jako.... No, v dnešní době asi Zkouší to, určitě to zkouší. To má na to asi taky hodně vliv, že prostě jsou čím dál tím víc v tom stresu a bojí se toho neúspěchu.

2. Když jsou tady ty projevy strachu a úzkosti, tak kromě toho klepání, při ústním zkoušení – projevuje se to třeba na hlase?

U někoho ano. Hlas se jim více klepe, zrudnou, jdou vidět fleky na krku nebo takhle na tom dekoltu... Ale myslím si, že někteří to zvládají docela dobře. A naopak bych řekla, že v současné době se objevuje víc žáků, kterým je to začíná být tak nějak jedno. Hm. Že jsou ti vynervovaní, kteří mají stres, mají trému – je to vidět, ale i ti, kterým to je jedno. Ale to jsou, bych řekla, takoví, kteří mají horší prospěch – nebo špatný prospěch. Takže myslíš, že ty úzkostnější děti... Jsou ti jedničkáři – dvojkaři, jedničkáři, kterým o něco jde. Asi jsou i tlačeni víc rodičema. Takže podle tebe na tohle rodiče mají určitě

nějaký vliv? *Určitě. Setkala si se někdy s takovými rodiči, vědí, že to úzkostně dítě má...? Nesetkala jsem se osobně. Nebo – takhle, při třídních schůzkách, při konzultaci... ale z doslechu vím od paní učitelky třídní, že na to dítě dost tlačí a dokonce i že to určité dítě navštěvuje i psycholožku. Hm. Kvůli tady tomu. A to je nějaké konkrétní dítě? To příliš úzkostné, třeba, které začne plakat při hodině kvůli nějakému nezdaru. Byť malému. Neporozumí jenom zadání při hromadné práci a už se začne rozkládat. A to je někdo od tebe přímo ze třídy? Na češtině v sedmé třídě, v sedmém ročníku. Chceš říct i tu třídu? Áčko, ale jmenovat nebudu, radši ne. Dobře.*

3. A když je to tedy hodně i při těch testech – tak malý test/velký test - je to nějaký výrazný rozdíl, když jim dáš z češtiny třeba čtvrtletku nebo nějaký velký diktát?

Obecně jako? Hm. Řekla bych, že ne. Já dávám testy poměrně často, si myslím. Pravidelně. Většinou každý týden něco mají a nervózní asi jsou, ale myslím si, že to komplexně jako třída zvládají dobře. Jsou snaživí na této škole.

4. Projevuje se to třeba i na těch, jak jsi říkala, že jsou v pohodě, že nic nedělají, že je jim to jedno? Když přijde třeba nějaký velký test, že třeba tady už se bojí?

Ne, to se nebojí. Těm, co je to jedno, ti nemají strach ani při velkých testech. Takže máš takové tři skupinky dětí: úzkostně, pak ty, které při velkých testech, kdy o něco jde jsou opatrnější... Ano, učí se. Ptají se, jestli budeme něco psát a připravují se a jsou nervózní, ale ne úzkostní. A pak jsou ti, kterým to je úplně jedno.

5. A která skupinka, myslíš, že tady v dnešní populaci celkově...

Tady, u Prahy, bych řekla, že převládá ta skupina, těch, kterým o něco jde. Řekla jsem to dobře? Jo jo. Kterým o něco jde. Takže ta střední? Ne ti vyloženě úzkostní, ale ti, kteří v podstatě jsou pracovití, chtějí něčeho dosáhnout? Děti těch vzdělaných rodičů, bych řekla, perfekcionista. Takže myslíš, že i tady to má jako vliv? Že vzdělání rodičů na to, čeho ty děti chtějí dosáhnout? Přesně tak. Rodiče na ně tlačí, chtějí, aby děti něčím byly. I klidně něčím lepším, než jsou oni sami.

6. Když pracuješ jako třídní učitelka, tak máte různé třídnické hodiny. Všimáš si, že by děti měly obavu i třeba v jiných situacích než třeba jako vyloženě to zkoušení? Když třeba hraje nějakou hru, tak třeba vést ostatní, vystoupit někde před třídu a něco jim říct?

To si spíš myslím, že ve třídě jsou takové děti – introverti, kteří se neradi prosazují. A těm, samozřejmě, pak činí problémy i vystoupit v rámci té skupiny nebo při té hře. Tam je to vidět také – že zrudnou a jsou málomluvní. A třeba v sociálních vztazích? No v sociálních vztazích také. Tam jsou ... chladnější?... Takoví týpci prostě, že málo mluví, málo se zapojují do hovoru... jsou trošku mimo.

7. Tak, co tady ještě máme? A ty třídnické hodiny pořádáte nějak pravidelně? Častěji?

Každý měsíc, každý měsíc jednu hodinu. A tam hrajete různé hry? Bud' hrajeme hru – nějakou sociální, kde se pracuje s tou skupinou jako s celkem a s respektováním toho druhého... Ale shodou náhod jsem měla včera taky třídnickou hodinu a jen tak mi napadlo, aby napsali na jednu půlku papíru své tajné přání – co se týče třídy jako kolektivu a jedno veřejné přání. A ta veřejná přání si potom sdělovali a ta tajná jsem přečetla až já potom. A zase z toho vyšly... samy děti říkaly, že by si přály, aby ten a ten žák, aby se více zapojoval, že se hodně stydí, že stojí hodně stranou. Anebo právě osočovaly ty, kteří vystupují až moc, že by taky mezi sebe mohli brát ty ostatní děti, ostatní žáky. Takováhle práce s kolektivem je určitě důležitá a dobrá. Doufám, že to uznají i oni. Takže takhle z toho určitě tím víc poznáš, než když je máš jenom při vyučování, které jsou úzkostnější a kteří naopak nejsou? Určitě ano.

8. Konkrétně v té tvojí třídě – napadá tě nějaký konkrétní žák? My jsme na nich tedy prováděli ty testy, tak nás zajímá, jestli se tedy ten odhad, jak to v podstatě vnímá to okolí, i děti i učitelé, jestli se shoduje s výsledky těch testů. Tak který z těch konkrétních tvých žáků by mohl být ten úzkostnější nebo který je naopak ten suverén – že nám tam vyjdou záporné výsledky, co se stresové hladiny týče?

Jako suverén bez stresu, jo? No. No-o suverén bez stresu...možná žák 39, to je takový suverén. Žák 40 je suverén, ale jde mu o dobrou známku, takže určitě má taky strach z písemky, si myslím. No, pak mě nikdo jako suverén – vyloženě jako suverén – nenapadá. V tom béčku. A někdo takový, naopak, že mu jako ty testy budou úplně jedno? Jestli nějaký bude / nebude, jestli z toho budu mít pětku / jedničku? No, v tom béčku taky ne. To je spíš v tom áčku. Ti jsou většinou ctižádostiví, to béčko. Anebo i ti, kteří mají horší známky se jako víc snaží a není jim to jedno, ale bohužel, na víc nedosáhnou. Hm, jsou motivovanější. Můžu tedy jmenovat? Určitě. To jsou žáci 41 a 42, kteří by chtěli být lepší, ale bohužel, vždycky spadnou na tu čtyřku dolů. A se snaží. A je vidět, že jim to

zas tak úplně jedno není, že je to mrzí, potom. A vyloženě někoho úzkostného při tom testu a při zkoušení tam taky máš? No-o a vlastně jo. Často se mi rozbrečí žák 43, který má tak dvojky, trojky. Rád čte, je dobrý v literatuře, ale nejde mu to psaní. A pak dostane špatnou známku a rozpláče se taky, kolikrát. Takže je až tak, jakoby, cílevědomý, že se snaží dosáhnout na to nejlepší a neúspěch nese špatně? Tady v tom jo. No a v sedmé A, tam můžu taky jmenovat? Určitě. Těm, co to je jedno právě. To je žák 44 a žák 45 a žák 46. Alespoň takhle vystupují tedy. Je jim to jedno. Často pětky z domácích úkolů nebo z práce, kterou by mohli lehce splnit... nesplní. A řeknou mi klidně: „Mě je to jedno.“ Nezájem. No, nebo ramenama takhle jakoby...

9. A myslíš, že když ty děti mají takovou obavu, že to má potom vliv na jejich výkon? Třeba v tom testu nebo v nějaké té prezentaci?

Ted' myslíš ty děti, kterým je to jedno? Ne, naopak, ted' myslím ty střední a pak ty vyloženě úzkostný. Jestli to má vliv na jejich výkon? Hm. Ten stres? To bych řekla, že určitě jo. Že stres je motivuje k tomu, aby podali lepší výsledky, aby uspěli... Já myslím, že v dnešní době to ani bez stresu u normálních lidí, zdravých, nejde. Protože stres a něco chtít a snažit se dosáhnout něčeho... tak stres k tomu patří – určitá nervozita. Ale otázkou je, jak to ten člověk dokáže zvládat. Jak dokáže pracovat sám se sebou. Takže ta obava z toho neúspěchu je, myslíš, žene dopředu? Já myslím, že jo. A případně myslíš, že jsou tam konkrétní děti, které naopak, že se jim stane, že dostanou takzvané „okno“? Že jako většinou umí a ... Taky se to stává, i těm šikovným. Třeba ted' jsme měli recitační soutěž a taky měly okno a byly nervózní. Taky jednomu chlapečkovi – tedy klukovi, ne chlapečkovi – se klepal hlas a trošičku slzičky do očí, ale i třída se za něj postavila, že to je nervozita, stres a druhý den to přednesl znovu a moc hezky. Jo. Tak prostě tady nad těmi dětmi, u kterých vidím, že se snaží a není jim to jedno a opravdu měly „zatmění mozku“ díky tomu stresu, tak jim to odpustím a dám jim další možnost. Protože vidím, že se opravdu na to připravovaly.

10. Máš ještě nějaký takovýhle speciální přístup? Přistupuješ k nim nějak jinak, právě tady k těm, co víš, že jsou úzkostný, že to hůř zvládají?

Určitě taky, ještě tam mám, taky v sedmé A, jednoho žáka, který pravidelně píše špatně pravopisná cvičení. A ač bych to možná neměla říkat veřejně, vždycky měl trojky nebo čtyřky, pětky, trojky z pravopisného cvičení a moc chtěl dosáhnout na tu dvojku, tak jednou

jsem mu jednu chybu nepočítala a dostal za dva a od té doby (minulý školní rok to bylo), opravdu měl častěji dvojky. Pomohlo mu to v té motivaci, v tom – jenom překonat ten strach a dosáhnout jakoby toho úspěchu, aby viděl, že na to dosáhnul a opravdu pak měl ty známky lepší až do konce školního roku. Že v podstatě viděl, že to jde, že to zvládne... Občas kouzím takhle. To je opravdu individuální tohle. A hodně o tom přístupu a o přístupu těch dětí. Když člověk vidí, že se snaží, že jim fakt o to jde, tak má tu pomocnou ruku nějak dát. Určitě.

11. A řešíte to třeba takhle i tady v kabinetě s kolegyněmi?

S kolegyní s třídní určitě to řešíme, taky říká, že to je určitě dobře. Dostala jsi nějaké tipy „ jak na ně“ případně? Ne, to ne, to já jako spíš si dělám takhle sama. Vyzkoušíš, co funguje? Odhadnu, jak to cítím prostě, no.

12. Tak jo. A ještě se zeptám konkrétně teda na tebe. *Hm. Už poslední otázka. Když tedy víš, že zkoušíš dítě, dejme tomu, ústně a vidíš, že fakt jako je na tom špatně. Ty třeba i víš, že to má naučený, že ví, ale je tak nervózní, že má problém ze sebe něco dostat ... jak ti při tom je?*

No, je mi ho líto, jsem nervózní za něj, ale snažím se mluvit povzbudivě, s vtipem a snažím se ho, jakoby, chlácholit. Tak, aby prostě se nebál. Nějak v něm vyvolat důvěru, že to prostě ví. Navést ho otázkami tak, aby on sám poznal, že to umí. Nebo, že prostě našel správnou odpověď. Hm. Podpořím je prostě, no. Takže samotné ti z toho moc dobře není? Není. Nervozita je nakažlivá, asi? Hm, určitě. Jsem z nich nervózní potom také. A obava třeba z toho, jak potom bude reagovat ta třída. Jo. Jakou mu dám známku a jak potom bude reagovat třída. Aby neřekla, že mu nadržuju. Hm, jasně. A to už se ti někdy stalo? Asi ne. Já si to vždycky tak zdůvodním, aby se mi to nikdy nestalo. Ale zdůvodním to slovně, podrobně, hned – před tou celou třídou. Aby se nestalo, že tedy.. případně... Proč jsem reagovala tak a tak a jestli s tím oni souhlasí. A nebo, když si pak nejsem jistá, tak jim řeknu, aby mi napsali hodnocení známky k sobě do sešitu, obejdu si třídu a mám pak argument, že většina z nich si dá známku tu samou, co já. Většinou se shodnete? Většinou se shodneme. Vždycky nadpoloviční většina je spíš pro tu známku, co chci já. Já ji tedy neříkám dopředu, ale je to tak.

Tak jo. Tak já mockrát děkuju za rozhovor. Budeš potom případně chtít nějak vidět ty výsledky? Jako - jak děti vyšly a tak? *Vidět ne, ale ráda to uslyším.* Dobře, tak jo, tak já ti to řeknu. Tak jo, tak moc díky. Ahoj. Ahoj.

Příloha 3.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 3.

Vím, že učíš již dlouhou dobu, navíc jsi i třídní učitelka ve třídě, kde proběhl předešlý výzkum formou dotazníků a sběr slin. Jsem si tedy jistá, že bys nám určitě pomohla i nadále.

Provádíme sondu, kdy zjišťujeme, čeho se dnešní děti bojí a jestli se prožitky strachu nějak poslední dobou třeba změnilo. Zajímá nás, jak to vidíš ty, zda v současné době strachu ubylo oproti minulosti, jak děti prožívají zátěžové situace a rádi bychom také zjistili, v jakých situacích děti strach prožívají. Jestli pozoruješ jejich projevy strachu jen při zkoušení a testech nebo například i při aktivitách se spolužáky či při tlaku od jejich rodičů apod.

Náš první okruh výzkumu se zaměřuje na projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole.

Podle čeho poznáš, že se dítě bojí při testu nebo při zkoušení? Jak se chová?

Pokud je test naplánovaný, což u mě bývá nejčastěji, děti vědí dopředu, že budou psát, tak se běhají ty úzkostné děti opakovaně ptát do kabinetu před hodinou, a nebo úplně ráno v ten den, kdy se píše, zda se opravdu ten test píše, zda si dobře zapsaly, z jaké látky se píše, jestli jim bude stačit třeba ke správným odpovědím jenom znalost podle výukového sešitu, kde mají tedy výkladovou část. Nebo v ten den toho zadaného testu vůbec nepřijdou do školy, což se stává hlavně u testů, které jsou většího rozsahu, větší hodnoty známky. Před hodinou někdy se chodí i omlouvat, že jim není dobře. Zpravidla to poznám, zda jim je nebo není tím, že chci volat rodičům, kontaktovat je a oni řeknou, že to vydrží, takže vidím, že tam je ta snaha uniknout. Tak samozřejmě se snažím přihlédnout k tomu, protože dopředu nikdy nemohu vyloučit, že jim opravdu špatně je, ale nechávám je ten test napsat s tím, že tedy doufám, že jim dopadne dobře nebo tak, jak oni tedy na tom jsou. Během toho testu třeba i chodí pravidelně na záchod, nechodí tak, že by chodily třikrát během toho testu, ale mám už děti, o kterých vím, že když se bude psát větší test, tak i když půjdou na záchod o přestávku, tak stejně budou mít tu potřebu ještě během toho psaní. Během toho samotného psaní ty úzkostné děti mnohem častěji pijí, chtějí větrat, protože je jim tedy „vedro“, potí se více, často si okusují nehty, hrají si s propiskou, takže jim padá z rukou, úzkostně si hlídají čas, někdy odvrací oči ve snaze, aby nebyly vidět, aby se staly tou dokonalou šedivou myškou, které si nikdo nevšimne. Neustále se snaží doplňujícími otázkami zjišťovat, zda směřují ke správnému výsledku. Často...mám tam teď opakovaně chlapce, který během testu pravidelně celý ten test prokašle suchým dráždivým kašlem. Dokonce jsem zažila i u většího testu sebepoškozování, kdy si žákyně ryla propiskou do kůže. To bych asi viděla jako nejčastější projevy.

A to sebepoškozování...to se týče třeba...jen při tom ústním zkoušení to dělají ty děti? Nebo i při písemkách nebo spíše jenom při písemkách, aby nebyly tolik vidět?

No a to je zvláštností, protože když je to při ústním zkoušení, tak to sebepoškozování, si myslím, že je snaha odvrátit pozornost od toho strachu...že se štípou do ruky, jsem si často všimla, nebo nehtem se drápou do kůže na ruce...

A při zkoušení nebo při testech, když píšou?

Já ústně zkouším minimálně...já ústně zkouším dobrovolně, takže tam už je trošku eliminace, ale aby i přesto každý tedy prošel nějakou tou ústní jakousi zkouškou, tak minimálně jednou do roka mají v literatuře prezentaci a tam, když je to dítě úzkostné, tak si křečovitě ryje nehty do ruky. A to jsem si všimla, už za tu dobu, co učím, že je hodně častá věc. Kdežto, když potom píšou, tak to sebepoškozování je většinou tak, že si vezmou propisku a ryjou si tou propiskou do kůže.

Hm, dobře...Když ale opomineme chování těch dětí, setkáváš se i s dalšími projevy strachu a úzkosti? Jako třeba nějaké pocení nebo třes...Můžeš se pokusit nám je popsat?

Jako nejčastější vidím třeba stažený hrudník a to mělké rychlé dýchání, tak třeba tohle je hodně často. Jako častý projev bývá i zarudnutí v obličejí nebo to nadměrné pocení, to třeba když potom zkouším u počítačů, tak u tady těch dětí často sleduji, že si musí utírat dlaň o oděv, protože se tedy potí nadměrně, hodně...Mají mnohdy, při tom ústním zase naopak, mívají sevřené ruce v pěst křečovitě. A když je to písemně, tak to křečovitě držení jim vlastně úplně znemožňuje třeba psát při diktátu, že nejsou schopni vůbec psát.

Hm...a to křečovitě sevření vnímáš tedy spíše jako fyziologický proces, není to spíše projev chování?

No já to vidím jako propojenou věc, protože jestliže strach zapůsobí na svaly tak, že tedy se zvýší svalový tonus, až že tedy dojde ke křeči, tak je to projev fyzický, ale vlastně ruku v ruce s tím jde i ten psychický, já to vidím jako propojenou věc.

Dobře...a které projevy chování jsou podle tebe typické pro ty úzkostné děti? Jak se to u nich projevuje?

Úzkostné děti mají křečovitě pohyby, jsou celkově, jak jsou v napětí, tak nemají volnost pohybu, jsou v křeči. Mají celkově slabší hlas, mají tendenci, jak jsou nejisté, tak zeslabovat hlas, kdy v případě toho, že to řeknou nahlas třeba špatně tak, aby je nebylo slyšet. Ty jejich odpovědi jsou také i co nejkratší. O tom zvýšeném pocení jsem už mluvila...a ještě jsou velice úzkostné v tom, že si hlídají čas.

Aha...a to se projevuje jak? To se koukají na hodinky? Nebo na hodiny ve třídě, pokud je máte?

Dnešní děti hodinky nemají a než nastoupila éra mobilů, tak jsem v podstatě si zavedla pravidlo k sobě do třídy, že беру jako nutnost, aby na viditelném místě byly umístěné hodiny tak, aby všichni žáci ze třídy na ně dobře viděli. A v případě testu oni vědí dopředu, že budou mít dostatek času. Třeba, že to je test na celou hodinu nebo budou vědět, že tedy mají ještě 10 minut, 5 minut...aby nebyly závislé na tom, že prostě někdo má tu představu času, jiný ji nemá, nebo někdo má u sebe hodinky, jiný je nemá...tak tohle sledují hodně. A potom jim dovoluji, když je to delší test, používat i mobil. Kdy v případě práce s textem, kdy třeba mají i tři části a potřebují si to rozdělit, tak aby se učili pracovat s tou časovou dotací, tak já jim dovoluji třeba si nastavit i budík, aby věděli po 5 minutách, kdy si to nechají ale bez vyzvánění...

Aby nerušili ostatní...

Ano, aby nerušili ostatní, ale oni sami mají přehled o tom, jak jsou úspěšní a že už musí jít dál... A osvědčilo se mi tohle hodně.

Dobře...Můžeš nám zkusit popsat, jak se projevy chování úzkostných dětí liší od těch které jsou úzkostné naopak méně nebo úplně vůbec nejsou úzkostné?

Sebevědomé děti vystupují sebevědomě už svojí postavou.

Jako držení těla?

Tak, držení těla...tam jako ukazují, že nemají problémy s tím ukázat se a projevit se. Je to vidět na první pohled. No a když si všimnu těch dalších věcí, tak samozřejmě dítě, které je zdravě sebevědomé, tak touží to sebeuplatnění ukázat. Dojde k tomu, že chce samo být zkoušeno, chce ukázat, jaké vědomosti má. Takže se dobrovolně hlásí, když mluví, tak mluví zřetelně, hlasitě, umí dávat i pauzy správně, nemá svázané ruce, takže je vlastně může doprovázet i mimika, gesta...Všechno tohle svědčí o tom, že to dítě je uvolněné, že nemá strach a dítě, které je zdravě sebevědomé, i nemá problémy s tím, že kontaktuje očima, jak učitele, tak spolužáky. Při prezentaci, kterou dělají, tak dokáže pokládat spolužákům i doplňující otázky, které nemá tam přímo v té prezentaci napsané, reaguje na jejich odpovědi a nepotřebuje podpůrný papír, kterého se drží, i očima a i tedy obsahově. Nevadí mu stoupnout si před tu tabuli, dokonce si někdy i rád hraje na toho učitele. Kdežto tady to nesebevědomé tam má velký problém. Kontakt očima nenaváže, slabý nezřetelný hlas, drží se úporně papíru pomocného, aby se zaměstnal očima jinde...

A co se týče toho držení těla, tak ty úzkostné děti vypadají jak?

Úzkostné děti mají hrudník propadlý, ramena svěšená dopředu, hlavu mají v předklonu, ta hlava evidentně není v rovině s páteří, ta je jako kdyby ji někdo vyklopil, jako kdyby se choulily. Dávají tím postojem vlastně najevo, bojím se, chci se schovat. Ten postoj tomu odpovídá. Mají ruce schované třeba, nedokáží je mít volně. Když by měly ukázat na tabuli, nebo na projekci tím, že budou laserem ukazovat, tak se jim klepou ruce. Mnohdy mají problémy třeba i pohybovat myší, jak se jim klepou ruce.

Dobře...Myslíš si, že jsou nějaké projevy chování, které v méně náročných situacích vůbec nezaznamenáš? Jaké myslíš, že by to mohly být?

No asi bych tam nezaznamenala sebepoškozování, nebo nestalo se mi to za celou tu dobu praxe. Asi to rudnutí tam nebývá, zrychlený dech...i když musím říci, že v poslední době sleduji, že děti nejsou více ve stresu v těch těžších typech testů, nebo chceme-li časově náročnějších testech, jako u těch méně, protože oni vědí, že každá ta dílčí známka je pro ně něčím důležitá. Nebo vědí...jsou k tomu vedené, většinou tedy z rodiny, takže všechny ty kroky jsou natolik sledované, že i ty menší testy někdy mají ty děti za stejně náročné.

Takže je stresují stejně?

Ano.

A třeba u skupinových prací?

Práci ve skupině oni u mě berou jako zábavu, protože tam víceméně nedávám špatnou známku. A nedávám ji proto, že nechci donutit někoho k pocitu trestu za to, že pracuje s někým, kdo je méně zdatnější a tím pádem ho zdržuje, když mu pomáhá a pracuje s ním. Prostě ten pocit sounáležitosti já podporuji, takže tam známky jsou vždycky jen k vylepšení. Takže oni tu skupinovou práci mají rádi, pracují v ní, ale nejsou v ní tolik ve stresu. Ta známka je alespoň pryč pro ně...Nastupuje tam jiný typ toho stresu, strachu, ale známka to není.

Takže tam se ty projevy strachu tolik neprojevují?

Tak...určitě ne.

Dobře a sleduješ rozdíly v chování dětí při pololetních testech a v menších testech nebo naopak při zkoušení, liší se to nějak? Ve kterých situacích pozoruješ, nebo si alespoň myslíš, že mají děti větší strach a jak se projevuje?

Větší strach mají v takových testech, které už jim přímo ovlivní výslednou známku na vysvědčení. To znamená, když jsou to velké testy, čtvrtletní práce, které mají čtyřnásobnou, dokonce někdy pětinasobnou hodnotu těch nejmenších testů a v podstatě jsou třeba postaveny do pozice, že je červen a oni mají známku nerozhodnou a vědí, že tahle známka jim o tom rozhodne, je zásadní. Já se snažím těch větších testů, těch výše hodnocených, dávat během toho školního roku větší množství než jednou za čtvrt roku, jakoby ta klasická čtvrtletní práce, aby právě tohle jsem minimalizovala, aby tam ten strach nemusel být úplně takhle vystupňovaný. Ale i přesto, že jsou ty děti vedené k tomu, že nemají pocit, že by ta známka, a i to třeba propočítají tím průměrem, že jim to neohrozí tu známku jejich, tu lepší, tak stejně ten pocit asi toho strachu tam větší je, to vidím.

A jak se to tedy projevuje, že mají větší ten strach?

Chodí častěji na ten záchod, potí se, pořád pijí, pořád se ptají. Oni se ptají i na věc, která je automatizovaná, oni se ptají, jestli se opravdu mají do kolonky s názvem příjmení podepsat, jestli tam mají napsat ještě datum, třídu, jestli stačí jednoslovná odpověď, jestli mohou použít námi běžně používanou zkratku k odpovědi. Prostě neustále potřebují se zpětně ubezpečovat, že jdou tou správnou cestou.

Takže ty projevy, dalo by se říci, jsou stejné, ale jsou výraznější a častější?

Jsou výraznější a častější, přesně tak.

Dobře....a mají děti strach i v jiných situacích než při testech a zkoušení? Například, když se baví se spolužáky nebo mají vystupovat před třídou s referátem? Nebo cítí uješ třeba, že by měli i strach z toho, jak budou ostatní reagovat, když budou úspěšní, nebo naopak neúspěšní? Cítíš, že se třeba bojí i toho, že se stanou neoblíbenými členy ve třídě, že ztratí nějakou svoji pozici?

Já bych řekla, že tenhle strach je častější...sice strach ze známky, ano, ze zklamání, ano....ale mnohem větší strach je strach, jak obstojí v nějaké sociální skupině. Buď je to tedy strach ze třídy, kdy tedy já jsem díky tady tomu zjistila, že ten strach je hraniční,

že to je až moc, tak jsem vlastně zrušila v češtině úplně ústní zkoušení, protože pro nikoho to nebylo výhodou. Děláme ústně spoustu věcí, děláme je na známku dobrovolně a děláme je i tak, že to zkouší na známku a zdůrazňuji, že slovo zkusit je od toho, že to zkusím, povede se, povede, nepovede, známka špatná nebude. Ale i tak vidím, že děti mají ohromný strach stoupnout si před spolužáky a mluvit. Strach z toho, že se zesměšní, že se odhalí, co všechno neví, tam bych řekla, že to je asi nejsilnější. No a pak přichází strach z rodiny. Kdy tedy nároky rodičů jsou tak velké, že to dítě cítí, že když přinese jakoukoliv jinou známku než tu nejlepší, tak je to zklamání, selhání. Takže tento strach já vidím jako mnohem větší.

Hm...A co se týče tvójí třídy, kde byl prováděn ten náš výzkum, můžeš se pokusit odhadnout, kteří žáci jsou asi více úzkostní než ti ostatní? Podle čeho je takto vybíráš, dokážeš to nějak odhadnout?

Za hodně úzkostnou ve Třídě B považuji žákyni4, její projevy jsou hodně, hodně znatelné z mého pohledu, protože neustále mluví o strachu. Ona o něm mluví, ona si ho tím pádem zvědomuje a je větší a větší a narůstá. Ona mluví o tom, že se bojí, ona mluví o tom, že neuspěje, že to určitě poplete a je jedno, jestli o tom mluví proto, že se trochu obhajuje, že má strach z toho, že selže nebo proto, že na sebe upozorňuje, to nedokážu odhadnout, docela jsem i zvědavá na výsledky toho testování, jestli mi pomůžou ji trochu více poznat. Ta je i stažená a je v křeči. Když jsem mluvila s rodiči, tak má tyto problémy vlastně už od první třídy, má i problémy v kolektivu, i v 6. třídě jsme u ní řešili náznaky šikany, takže žákyni4 vidím ve třídě jako hodně úzkostnou, patří mezi ty, které jsou podle mě nejúzkostnější. Pak vidím žákyni9 jako hodně úzkostnou, ta když má pocit, že o něco jde, tak téměř nemluví, úplně se jí stáhne hrdlo. Ta není schopná ve chvíli, kdy je vyvolaná a není si jistá, tak není schopna doslova vydat ze sebe hlásku. Když píše, tak na ní přesně poznám, kdy si je jistá, kdy umí, kdy dokáže, protože ve chvíli, kdy jí to nejde, tak je rudá. No a pak bych ještě asi označila žákyni2 za hodně úzkostnou, protože ta potřebuje hodně tu zpětnou vazbu a hodně se ptá nebo by se ptala i ráda, ale tu ruku stejně dá radši pak dolů, protože se i bojí se zeptat. A hodně se potí a pije.

Dobře, děkuji. Druhý okruh výzkumu se bude týkat osobnosti úzkostného dítěte ve škole.

Pokud bys měla porovnat míru úzkostnosti u dětí dle prospěchu, sleduješ nějaký rozdíl? Jsou podle tebe většinou více úzkostní ti podprůměrní, průměrní nebo naopak nadprůměrní žáci? A jak si tento rozdíl vysvětluješ? Myslíš, že jde o nadměrné očekávání například ze strany rodiny, nebo si myslíš, že úzkost je jakási rysová záležitost?

No já si myslím, že to moc spolu nesouvisí, protože úzkostnost pozoruji jak u těch nadprůměrných, tak u těch podprůměrných, i u těch průměrných. U těch nadprůměrných si to vysvětluji tak, že jejich touha po dokonalosti je tak veliká, že ta míra toho, že mohou selhat, je veliká a tím pádem nastupuje strach, úzkost a nedůvěra. U těch podprůměrných, byť můžou být podprůměrní, tak by zdánlivě to mohlo vést k tomu, že nad tím nepřemýšlí, nic je k tomu netáhne, ale zase je tam velká skupina rodičů, která po těch dětech chce pro ně nedosažitelné výsledky. Takže tam nutně nastoupí strach z toho, že nebudou úspěšní tak, jak to ti rodiče chtějí. A u těch průměrných? Tam vidím jako největší problém rodinu a dnešní společnost, která prostě vede jedince k tomu, že musí ten jedinec dosahovat nějakých nadprůměrných výsledků a pokud jich nedosahuje, tak je to špatně. A protože

ve škole je míra toho známka, tak vlastně ti průměrní nikdy nebo většinou se nemohou cítit jako ti dobří.

Takže si myslíš, že většinou je problém z nějakého přehnaného tlaku od těch rodičů? Že právě to způsobí ten strach?

Ano, v naprosté většině.

Jaký dopad má pak podle tebe ten strach na výkon dítěte? V jakých situacích si myslíš, že ho většinou paralyzuje? A je podle tebe možné, že výkon žáků strach ovlivňuje v nějakých situacích i naopak pozitivně? Kterí žáci se ti zdají pilnější, ti úzkostní nebo ti, kteří úzkostní nejsou?

Tak já si hlavně myslím, že strach paralyzuje vždycky a že strach je prostě velká škodná, protože působí na naše tělo tak, že to tělu neprospívá. A to, co neprospívá tělu, nemůže prospívat ani duši, to bych chtěla říct tedy na začátek. No a když tedy bych měla se podívat, jestli vidím nějakou minimální pozitivní stránku, opravdu asi tu minimální, ale ta je pro mě tak malinká, že kdyby to šlo, tak bych dala ten strach úplně stranou.

A při jakých tedy situacích by to mohlo mít pozitivní dopad?

Pozitivní dopad vidím jediné v situacích, kdy selže motivace, která by měla předně vycházet z rodiny, kdy prostě ta rodina neplní tu funkci, kterou má a to dítě není ničím motivováno nebo je motivováno špatně, tak možná potom, by se dal trošičku ten strach využít – mám strach ze známky, tak se připravím lépe, mám strach z výprasku, tak budu dělat domácí úkoly nebo budu chodit do školy, ale já to vidím prvotně jako selhání v rodině. Někdy samozřejmě i jako selhání ve škole, myslím ze strany učitelů.

Takže třeba když dítě má strach, že vlastně v těch očích učitele bude horší, tak se pak připravuje lépe? Je to třeba možné takhle?

Hm, no...ano...ale myslím si, že právě jako motivaci když bychom našli něco jiného než ten strach, tak je to lepší, protože strach škodí.

Dobře...a jsou tedy více pilní ti úzkostní nebo neúzkostní podle tebe?

No...já si myslím, že se to asi takhle úplně nedá položit ta otázka. Já si myslím, že pilnější jsou hlavně ti, kteří mají nějaký cíl, kteří jsou motivováni nějakým cílem. A jestli si méně věří, tak možná o to budou o něco více pilnější. Nejsm si tedy úplně jistá tím, zda to tak úplně je.

Takže záleží spíše více asi na konkrétním jedinci, na konkrétním případě než na tom, jestli je úzkostné nebo ne...

Ano...určitě také je pravdou, že pokud si nevěří, tak často se i objevuje to, že chybí píle, ale zda je to jenom tím, že si nevěří? Já si spíše myslím, že nenašli to světýlko, za kterým by šli, že to není jen o tom, že si nevěří, ale že jim chybí ten cíl.

Dobře...lze podle tvého názoru považovat strach u některých dětí za jakýsi motor při zvládnání testů?

No tak jako někdy ano, ale jak jsem řekla, podle mě...já ho vidím jako špatný pohon. Já ho vidím, ano, nějaký pohon k lepšímu výsledku to může být, ale špatný pohon.

Takže je lepší mít vždy něco jiného, jinou motivaci než ten strach...

Ano, pokud to lze...já chápu, že někdy je situace v rodině taková, že třeba ve škole se tenhle pohon použije, protože není zbylí nebo nenajde ho ten učitel to zbylí. Ale vždy by bylo lepší ho najít.

Děkuji, poslední část našeho výzkumu se věnuje pedagogické činnosti s úzkostnými dětmi.

Zkus se teď prosím zamyslet a popsat mi svůj přístup k dětem, které považuješ za zvýšeně úzkostné. Máš nějaké speciální metody, které používáš na zmírnění projevů strachu? Co se ti v praxi vyplatilo a ukázalo se, že v dané chvíli pomůže? Máš něco takového?

Určitě...určitě mám. Nejvíce se mi vyplatilo to, že jsem navázala s danými dětmi užší kontakt, že je znám, že vím, co je trápí, co jim dělá radost, v čem jsou úspěšnější, v čem jsou méně úspěšnější. Že s nimi dokážu prožívat radosti, i bolesti a mám i z toho, že oni se mnou chtějí tyhle radosti a bolesti sdílet, že jsme prostě nasazeni na jednu jakoby linii, nejsme oddělení. No a dále si myslím, že je pro ty děti důležité vědět, že ty jejich pozitivní já dokážu vždycky najít a ocenit. Ale že vím i o těch negativních, že jim ale umožním použít to, v čem jsou lepší. Dám příklad...v češtině spousta dětí má problém s pravopisem, ale třeba jsou výborní při práci s textem. Takže oni mají šanci si literárními soutěžení, prezentacemi, dobrovolnými typy takovýchto úkolů vždycky vylepšit známku, dávám jim tam větší prostor. Takže třeba je dítě, které má velmi špatné známky z mluvnice, ale často je u tabule, kde se prezentuje v literatuře nebo mi posílá svoje příběhy do literárních soutěží. Takže to vlastně souvisí s takovou tou mojí snahou každého za něco pochválit.

Takže mu řekneš předem, že má na výběr...řekneš mu to přímo, že víš, o tom, že je horší například na pravopis, ale lepší na něco jiného a že si to tím může tedy zlepšit a to dítě o tom tedy ví, to je ta metoda kterou používáš?

Tak...ano, ano. A vlastně před všemi říkám neustále, že každý člověk má svoje dobré, svoje špatné a že je naším cílem jako člověka najít ty dobré, vědět o nich a v nich se vylepšovat. Aby a priori věděli, že normální proces je to, že něco jim jde a něco jim nejde. A že to prostě bez toho „nejde“, nejde, že prostě vždycky to tak je. A že oni jakmile najdou, v čem jsou dobří, tak toho se mají chopit a to je to, v čem mohou potom v tom životě vyniknout. A pomáhat ostatním a být tedy spokojeni. Takže vlastně důraz na to, že mají šanci si to vždycky vylepšit, důraz na to, že známek bude hodně, že to prostě není o pěti známkách a že každá známka je opravitelná a hlavně, že život není známka.

Hm a používáš tyto metody plošně pro celou třídu nebo jen speciálně pro ty děti, které ty vnímáš jako úzkostné?

Já je zásadně používám pro všechny. Protože zaprvé já neodhadnu, zda je ten úzkostný nebo nejsem si úplně jistá, zda dokážu o někom správně říci, zda není úzkostný, takže ať tuhle šanci mají všichni, to je první věc. A druhá věc, já si myslím, že bych i vydělovala vlastně z toho kolektivu ty úzkostné a tím bych jenom vlastně zhoršila ten jejich stav. Mohli by to brát jako handicap. Takže tyhle metody všechny dělám plošně. Jako plošně holčičkám říkám křestním jménem zdobnělinou. Kluci zas dělají chlapskou práci, větší obrázky, s hřebíkama ťukají a já jim to dávám, protože jsou v tom lepší, ukazuju jim, že jsou v tom lepší.

Hmm... a z jakého důvodu používáš právě tyto metody? Osvědčily se ti z vlastní zkušenosti nebo ti je třeba někdo doporučil? Našla jsi je na internetu, v nějakých metodických příručkách...a jak se ti v té tvé praxi osvědčují?

Tak v metodických příručkách jsem je nenašla zrovna tyhle...tam jsou spíše konkrétní kroky k tomu, jak zvládnout nějakou látku, ale mně se osvědčilo vlastní studium psychologie. Nemyslím teď jenom domácí, ale i další...a to se mi asi osvědčilo nejvíc. A rozvoj svojí duše, kdy jsem se mohla poznat a tím pádem poznám i ty další. A některé věci jsem měla prožité z dětství, že jsem zažila pocity nelibosti, když oslovovala třídní učitelka nás děti příjmením a někomu říkala křestním jménem...tak tyhle ostny, co mě bolely, tak těm se snažím hodně, hodně vyvarovat. A nebo také přes poznatky, když jsem byla já matka a měla jsem děti ve škole, nebo moji známí měli děti...

Takže čerpáš spíše z vlastní zkušenosti, ze života...

Ano...

A osvědčují se ti tedy tyto metody v praxi?

Osvědčují, osvědčují...

Dobře. Když vycítíš, že se dítě při testu či zkoušení bojí, jak se přitom cítíš ty sama? Můžeš se pokusit popsat své emoce?

Tak když se dítě bojí, tak rozhodně mi to není příjemné, není to příjemná záležitost, protože strach vidím jako negativní emoci, jak už jsem řekla předtím. Takže já se cítím nelibě. Já bych nejraději tomu dítěti řekla, podívej se, vždyť ten test takhle vezmeme, zmuchláme a vyhodíme. Mimochodem také se mi to osvědčilo. Že když prostě jsem viděla, že projevy strachu byly tak hodně, hodně vyhoceny, tak jsem si já zpětně vlastně dokázala, že ten můj test nebyl správně položený, takže jsem ho vyhodila a to jsem těm dětem řekla.

Aha...a nebyli tam pak jedinci, kteří naopak ten test chtěli a cítili se znevýhodnění?

Mohli ho chtít a pokud by jim dopadl dobře, tak by měli hezkou známku, s pochvalou.

Takže si mohli vybrat?

Mohli si vybrat...nestává se mi to často, protože přeci jenom teď už těch zkušeností mám více, ale mám zkušenosti s tím, že to děti hodně dobře ocení. Že to nebylo nikdy, že by to cítili jako slabost mojí nebo zneužití...ne naopak. Cítí to jako, že jsem člověk

a snad že i věří tomu, že je tedy mám svým způsobem každého ráda a že jim přeji jenom tu nejlepší známku. Mimochodem když je velký test, tak si tohle i vždycky říkáme...takovou větu – „Chci, aby nám to všem dobře dopadlo, přeji nám všem, aby to byly ty nejlepší známky.“ Někdy to i odlehčím, jako legrací – „tady tu červenou propisku při opravování nechci vidět.“ No... takže takhle.

A nebojíš se pak třeba, že by se domluvili a zkusili to na tebe, když třeba se nepřipraví a domluví se celá třída o přestávku, že prostě se budou projevovat nějak, jako že se bojí, že mají strach a budou doufat, že to uděláš znova? Že ty písemky třeba nebudeš opravovat, že je vyhodíš? Nestalo se ti to někdy, že toho zneužili?

Ne, ne ne...protože zatím se mi stává to, a to jsem ráda, že za mnou přijdou a narovinu mi řeknou: „paní učitelko, my jsme se nepřipravili.“ Někdy si vymyslí ty důvody, jindy si je nevymyslí a jen přijdou požádat, zda bych ten test nepřesunula...No a já to klidně udělám, protože ve výsledku, jestliže se připraví lépe, je moje výhra. To není prohra, že jsem ho odložila.

Dobře, já ti děkuji a to by bylo pro nás všechno.

Příloha 4.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 4 .

Takže dobrý den, my provádíme sondu, kdy zjišťujeme, čeho se dnešní děti bojí a jestli se prožitky strachu nějak poslední dobou třeba změnily. Zajímá nás, jak to vidíte vy, zda v současné době strachu ubylo například oproti minulosti, jak děti prožívají zátěžové situace a rádi bychom také zjistili, v jakých situacích děti strach prožívají. Jestli pozorujete jejich projevy strachu jen při zkoušení a testech nebo například i při aktivitách se spolužáky či při tlaku od jejich rodičů apod.

Náš první okruh výzkumu se zaměřuje na projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole. Podle čeho poznáte, že se dítě bojí při testu nebo při zkoušení? Jak se při tom chová?

Určitě si myslím, že pokud se dítě bojí, tak to především řekne už samo. Stalo se mi několikrát, že děti před očekávaným testem už mi dopředu říkaly, že mají strach, že to špatně dopadne a zvláště pak také běhají po chodbách, popřípadě hned před tou hodinou děti, které se doopravdy bojí. Ty, které se nebojí, jsou naopak klidné, sedí, čekají.

Takže samy na sebe upozorňují...

Hm...sami na sebe spíše upozorňují..

Dobře...kdybychom opominuli ty projevy chování dětí, setkáváte se i s dalšími projevy strachu a úzkosti? Jako například nějaké fyziologické procesy jako je pocení, atd.?

Určitě. Mám tam asi dvě dívkiny, které se určitě červenají, zvláště pak tehdy, když mají ten pocit, že se jim ten test nevede, když to není podle jejich představ. Pak tam mám jednu holčinu, která zase hodně se potí, chlapce, který se začne třást, poklepává si nohou, pak některé děti si třeba okusují tužku...no asi tak.

Hm...dobře. Které projevy chování jsou podle vás typické pro úzkostné děti?

Určitě na sebe upozorní. Vlastně dopředu už říkají a dělají si takové jakoby alibi, že dopředu říkají, že se jim ten test nepovede.

Aby se zato, myslíte, jako schovávaly a když přijde lepší výsledek, tak aby byly spokojeny?

Hm.. já si myslím, že už dopředu říkají, že to špatně dopadne a když potom jakoby dopadnou dobře, tak o to větší mají radost. Možná, že si dopředu jakoby chtějí udělat takový prostor pro tu větší radost, bych řekla...

Jasně...Můžete zkusit popsat, jak se projevy chování úzkostných dětí liší od těch, které jsou úzkostné méně nebo naopak vůbec?

Děti, které úzkostné nejsou, tak bych řekla, že je jim úplně jedno, jak ten test dopadne. Takže buď ty, které jsou si se sebou jisty, tak dopředu vykřikují, jak je to lehké, jak tomu rozumí, jak je to vlastně primitivní, že to je v pořádku. A ty, které jsou úzkostnější,

tak jsou takové...no zase upozorňují na sebe, říkají zase dopředu, že se jim to nepovede, pak se u toho právě různě červenají nebo se vztekají, že jim to nejde apod.

Hm...myslíte si, že jsou nějaké projevy chování, které v méně náročných situacích vůbec nezaznamenáte? Jaké by to byly?

No určitě asi nerozeznám, jestli se třeba některé dítě více potí, jestli mu třeba buší více srdce, jestli se mu třeba motá hlava nebo jestli má sucho v puse...to asi těžko poznám.

A jaké by to byly ty méně náročné situace? O co by šlo?

Určitě méně náročné situace nějaké běžné desetiminutové testy...Nebo když dávám nějakou práci, která je tzv. dobrovolná, to znamená, že pracují a vybírám si právě třeba jen práce u těch dětí, které si tu práci chtějí nechat ohodnotit, to znamená, že tzv. jakoby o nic nejde. Takže když se jim to nepovede, tak se nestane nic. Ale je pravda, že i tyhle úzkostné děti se neustále přesvědčují o tom, i přesto, že to děláme spolu už nějaké tři roky, že když se to nepovede, nestane se nic, pořád se jakoby chtějí ujišťovat, že to tak je, že vlastně nedojde k tomu, že by ta špatná známka přišla.

Jasně... ale ty projevy jsou určitě mírnější...

Ano, ale ty projevy jsou určitě mírnější.

Dobře...Sledujete rozdíly v chování dětí při pololetních testech a menším testování nebo při zkoušení? Ve kterých situacích pozorujete nebo si alespoň myslíte, že mají děti větší strach a jak se to projevuje?

Určitě mají větší strach při těch pololetních testech, protože vědí, že jim ten test může ovlivnit tu výslednou známku na vysvědčení. I když si myslím, že u spousty dětí ta výsledná známka z testu už rozhodně nemůže tu známku na vysvědčení už příliš ovlivnit.

Ale oni mají ten pocit...

Oni mají ten pocit...já bych řekla, že když mají strach, tak jim prostě vypíná totálně mozek a začínají uvažovat čistě citově, nechťejí zklamat, chtějí mít i ten dobrý pocit, že se jim ten pololetní test prostě povedl.

Hm... jasně. A projevuje se to tedy stejně, jak už jste řekla tím, že se chodí ptát....

Chodí se ptát, jestli to tedy dneska doopravdy píšou a jestli tam budou takové a takové otázky a jak dlouho na to budou mít...přesto, že jsou to pořád stejné situace, stejné podmínky, tak přesto se pořád chodí ujišťovat, jestli to bude takhle a takhle, jestli smí používat kalkulačku apod.

A sledují si třeba čas při tom testování?

Určitě si sledují čas, takže to já je zase občas i upozorním, aby si hlídali čas apod. a chtějí se jakoby i ujišťovat v tom, jestli tedy postupují správně, nebo nepostupují správně.

Takže třeba mají i dodatečné dotazy, i přesto že v tom testu mají přesné instrukce, tak přesto se radši ujišťují, jestli to tedy pochopily správně...

Při těch velkých písemkách...při těch malých to neřeší?

Při těch velkých... při těch velkých testech se pořád chtějí ujišťovat, že postupují správně.

Mají děti strach i v jiných situacích než při testech a zkoušení? Například když se mezi sebou baví, nebo když mají vystupovat před třídou, nějaké referáty když mají... nebo pociťujete, že by měly strach z toho, jak třeba budou ostatní reagovat?

Rozhodně při referátu, některé děti si třeba referát vůbec nezdávají, vůbec jakoby nechtějí, aby jim byl referát zadán, protože nerady třeba vůbec vystupují před celou třídou, protože se stydí mluvit před celou třídou. A když už některé děti tím, že chtějí mít tu hezkou známku, chtějí si tu známku zlepšit, tak si ten referát tedy vezmou, ale jsou při tom referátu celé takové ztuhlé, špatně se jim mluví, apod.

Bojí se, že to třeba tedy řeknou špatně nebo čeho se bojí?

Já si myslím, že ne, že by něco řekly špatně, to oni ten referát zase mají připravený tak, aby tam nic špatně neřekli, ale spíše se bojí reakce od spolužáků, aby se jakoby neztrapnily tím, že mají referát, že tedy vůbec jako mluví nahlas. Některé děti třeba doopravdy jako zrudnou, přesto že jdou a mají ten referát připravený naprosto perfektně, tak prostě přesto jsou úplně rudí před tou tabulí.

Takže se třeba i bojí, aby se jim ostatní nesmáli, že vůbec ten referát mají nebo čeho se bojí?

Já nevím, čeho se bojí, jestli se bojí toho, aby se jim nesmáli, ale prostě se bojí jakoby vystupovat na veřejnosti, před třídou.

Dobře. Co se týče té třídy, kde byl prováděn výzkum, můžete se pokusit odhadnout, kteří žáci jsou asi více úzkostní než ti ostatní?

Chcete jako konkrétně?

Konkrétně, jmenovitě...

Konkrétně jména, která jsou více úzkostná? Určitě bych vybrala, když to vezmu podle lavic...tak určitě žákyně4 ze Třídy B ta sedí v první, žákyně2 ze Třídy B, vedle ní žákyně14 ze Třídy B, tu bych vybrala asi také. Určitě bych vybrala žákyně25 ze Třídy B, žákyně13 ze Třídy B, žákyně9 ze Třídy B...asi bych vybrala obě dvě T., tzn. žákyně24 ze Třídy B a žákyně6 ze Třídy B.

A podle čeho jste je takto vybrala?

No podle toho jak se chovají, podle toho jak vlastně strašně jim záleží na tom, jak ten test dopadne, tzn. buď právě jsou ohromně uzavřené a pořád jakoby je vidět,

že jsou hrozně pracovité a záleží jim na každé známce, na každém mínusu, který mají pocit, že jim vlastně kazí průměr. Nebo právě, že mají třeba i to, že červenají při tom testu, T. se třeba strašně klepe, ta sedí u mě v první lavici.

Jako že se třese úplně...

Třese...tý se úplně třese ruka, když píše a pořád se ujišťuje a sama pro sebe si mumlá, ta je taková jako hodně úzkostná, ta na sebe hodně upozorňuje.

Děkuji. Druhý okruh výzkumu se bude týkat osobnosti úzkostného dítěte. Pokud byste měla porovnat míru úzkostnosti u dětí dle prospěchu, sledujete nějaký rozdíl? Jsou podle vás většinou více úzkostní ti podprůměrní, průměrní nebo naopak nadprůměrní žáci?

Když to vezmu takhle, tak mám spíše pocit, že spíše ti nadprůměrní, že si chtějí udržet takovéto výsostní postavení v té třídě, že chtějí být jakoby ti nejlepší, taková ta elita v té třídě.

Takže se bojí selhání...

Bojí se selhání...konkrétně u žákyně4 ze TřídyB, ta jeden čas byla na trojku s odřenýma ušima, takže ta zase obráceně jakoby nechtěla být na tom „chvostu“, takže ta se naopak snaží jakoby zapadnout do té lepší skupiny.

A myslíte si, že jde o to, že třeba mají tlak ze strany rodičů nebo že samy chtějí tedy dopadnout co nejlépe, a proto se stresují?

No u některých těch dětí to nedokážu posoudit, protože s některými rodiči jsem se doteď třeba nebavila, přestože jsou v osmé třídě, ale i přesto si myslím, že to je spíše otázka jejich vlastní osobnosti. Oni mají spíše sami na sebe hodně velké nároky, chtějí být vždycky za každou cenu ti nejlepší.

Takže jde spíše o nějakou rysovou vlastnost?

Hmmm... jako jsou hodně soutěživí jakoby ty děti, většinou...

Dobře. Jaký dopad má podle Vás strach na výkon dítěte? V jakých situacích si myslíte, že je to většinou paralyzuje a kdy třeba naopak má ten strach nějaký pozitivní účinek?

Pozitivní účinek jedině v tom případě, že se na ten test připravují, takže určitě pokud vědí dopředu, že se ten test bude psát, tak se určitě na něj připravují asi více než ti, kteří se nebojí. A jinak obráceně spíše...když mají strach, tak jsou schopni udělat v tom testu i chyby, které by asi normálně, za normální situace ve třídě, nedělali. Třeba když to jenom trénujeme, tak jim to jde strašně dobře, nedělají chyby, když vědí, že to prostě není na známku, tak je to celkem v pořádku, ale jakmile je to známka, tak hned začnou dělat zbytečné chyby, které by jinak normálně nedělali, začnou škrtat, prostě různě otáčet, začnou vysloveně jako hysterčit, začnou se dívat na hodiny různě, otáčet se a přemýšlet, jestli to stíhají nebo nestíhají apod.

Hm...takže by se asi dalo říci, že při testu je to paralyzuje a při té přípravě naopak žene vpřed?

Určitě...

A kteří se Vám zdají pilnější, ti úzkostní žáci nebo naopak ti, co úzkostní nejsou?

No určitě asi ti, co jsou úzkostnější, protože ti se určitě učí.

Že se lépe připravují...nebo více spíš.

No asi více připravují, nevím, jestli lépe, ale asi určitě více.

A lze podle Vašeho názoru považovat strach u některých dětí za jakýsi motor při zvládnání testu?

Motor...to si myslím, že asi ne, spíše myslím jako při té domácí přípravě. Jinak si myslím, že spíše si to nedokážu představit, že takhle u malých dětí, že když mají strach, že se více snaží. Spíše mám strach, aby neudělaly větší chyby. To mám spíše já ten strach asi, aby když se budou bát, aby nenadělaly chyby, které jinak jako normálně nedělají.

Takže ten strach je spíše při těch testech negativní...

No, spíše negativní, než že by jim pomáhal.

Děkuji. Poslední část našeho výzkumu se věnuje pedagogické činnosti s úzkostnými dětmi. Když byste se měla zkusit zamyslet a popsat nějaký svůj přístup k dětem, které považujete za ty více úzkostné, máte nějaké například speciální metody, které používat na zmírnění jejich projevů strachu, něco co se vám v praxi vyplatilo a ukázalo se, že v dané chvíli pomůže?

Rozhodně nedělám dopředu nějaké rozdíly mezi úzkostným a neúzkostným dítětem. Spíše se snažím nedělat mezi nimi žádné velké rozdíly...

Neukazovat na ně...

Na ně neukazovat, protože spousta dětí nemají rádi, když bych v jejich očích byla jakoby nespravedlivá a někomu jakoby nadržovala tím, že na něj jakoby více upozorním a nějakým způsobem mu budu více pomáhat než nějakému dítěti, které by si to z jejich pohledu třeba i zasloužilo více. Takže rozhodně v tom prvotním zadání jsou na tom úplně všichni stejně, stejně tak jako se snažím všem pomáhat stejně. Především se snažím tomu strachu předejít tím, že na ten test by měli všichni být velmi dobře připravení, vědí o něm dopředu, dostatečně dopředu, neřeknu jim to den předem, že zítra budeme psát velký čtvrtletní test, vždycky na ten trest trénujeme, ukazují jim vzorové příklady, které v tom testu asi budou, tak asi...Spíše tomu testu jakoby předejít.

Tomu strachu?

Tomu strachu, pardon.

Ano. A používáte tyto metody plošně, pro celou třídu tedy nebo speciálně pro ty úzkostné děti používáte nějaké metody více?

Jak už jsem to řekla, spíše doopravdy plošně. Všem to říkám stejně a nechci dělat rozdíly, určitě ne.

A z jakého důvodu používáte právě tyto metody, osvědčily se Vám z vlastní zkušenosti nebo Vám je někdo třeba doporučil, našla jste je na internetu, v nějakých metodických příručkách?

Hm...spíše podle vlastního rozhodnutí. Nikdy jsem nic nečetla, ani si nejsem jistá, že by byla někde nějaká příručka, jak pracovat s dětmi, které mají strach.

Takže tedy podle vlastní zkušenosti?

Spíše podle vlastní zkušenosti.

A osvědčují se Vám tyto metody v praxi?

Určitě se mi to osvědčuje, určitě se mi to osvědčuje, protože zase vím, že když mají děti strach, tak...prostě když vidím, že mají doopravdy strach, tak i mezi ně třeba jdu a kontroluju, jak na tom jsou a snažím se je třeba uklidnit, že teda zatím jako postupují dobře. Když vidím, že postupují špatně, tak prostě třeba jenom poklepu prstem na ten problém, kde ten problém je.

A oni se zaměří...

A oni se na to zaměří a pak se jakoby uklidní...jo...ale jinak nedělám žádný velký rozdíl mezi nimi. Takhle to dělám doopravdy se všemi, aby zase ti, co nejsou úzkostní nebo tak, aby zase neměli pocit, že někomu nadržuji a zase obráceně, aby ti úzkostní neměli pocit, že na ně upozorňuji.

Hm....Když vycítíte, že se dítě při testu nebo při zkoušení bojí, jak se při tom cítíte vy sama? Kdybyste měla popsat svoje emoce, jak se cítíte?

No...cítím se hrozně, cítím se špatně. Je mi na jednu stranu těch dětí líto, na jednu stranu prostě vím, že se to musí nějakým způsobem odbýt ten strach...že ten strach prostě k tomu zkoušení patří, jo...že se to musí taky tak trošičku trénovat...ale je mi špatně, je mi z toho úzko. Snažím se tomu spíše jakoby vyhnout. Když vím, že se dítě bojí toho ústního zkoušení, tak většinou ho ani k té tabuli ani neberu, nebo ho vezmu a už dopředu ho upozorňuju, že mu pomůžu apod. Ale jinak jako se cítím špatně...

A všem dětem zase?

Všem.

Dobře, tak já Vám děkuji, to je všechno. Na shledanou.

Na shledanou.

Příloha 5.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami 5 a 6.

1. Podle čeho poznáte, že se dítě bojí při testu nebo zkoušení? Jak se chová?

Učitelky odpovídaly jednoznačně, že poznají žákovo nejistotu podle nejrůznějších signálů. „Poznám to už jen na jeho mimice, že se necítí zrovna nejlíp. Pak se ještě začne zadržávat a přeříkávat. Někdy je i lepší, když při zkoušení může sedět. Nemusí se alespoň soustředit na to, aby nespádl. Myslím si, že známkou nervozity také je, když se opírá o tabuli a má překřížené nohy“.

2. Opomineme-li projevy chování dítěte, setkáváte se i s dalšími projevy strachu a úzkosti?

Pokuste se je podrobněji popsat.

Jak uvedla p. učitelka: „Jeden žák se mi začne potit na čele, taky často žáci rudnou a dělají se jim fleky. Jednou za mnou přišel žák, řekneme mu „Pepík“, že mu je špatně, myslela jsem si, že je nemocný, ale řekl mi, že je mu špatně u srdce, že píšou 2 testy. Bylo to strašný, myslela jsem si, že sebou sekne. Od té doby jsme zvýšili pozornost u tohoto žáka a dost komunikujeme s rodiči a s odborníky. Naštěstí ho třída docela bere.“

3. Zkuste říct, jak se projevy chování úzkostného dítěte liší od projevů dětí, které považujete za úzkostné méně nebo vůbec?

„Podle mého ti málo úzkostní žáci maskují svou nervozitu, jak bych to řekla, no hrají takové divadlo, hrajou si na frajírky, aby to asi na nich nikdo neviděl, tu nervozitu.“

4. Sledujete rozdíly v chování dětí při pololetních testech a v menších testech či při zkoušení.

V kterých situacích si myslíte nebo pozorujete, že mají děti větší strach, jak se projevuje?

„Určitě při nečekané písemce nebo zkoušení se projeví větší no strach, nervozita, začnou se třeba potit. Hned se ptají, zda to je na známky, proč píšou...a tak. U pololetky to vědí dost dopředu, že se bude psát, takže jsou s tím srovnaný. A není to pro ně tak náhlý.“

U žáků, kteří se na testy poctivě připravují, pozorují větší stres u nečekaných testů, protože se nemohli připravit a obávají se špatné známky, že to nezvládnou že se nenaučili.“

5. Mají děti strach i v jiných situacích? (vysvětlete, jde nám spíše o ukazatele tzv. sociálního strachu - strach z úspěchu, neoblíbenost, referát, veřejné vystoupení atp.) Sledujete rozdíly v prožívání od zkouškového strachu?

„To se mi teď stala, no minulý týden při focení, taková nepříjemná věc. Přišel za mnou klučina a bál se, že se s ním kluci nebudou chtít fotit. Tak jsem mu řekla, že se s ním přeci vyfotí, ať se jich zeptá. No..., tak se zeptal a řekli mu, že se s ním fotit nebudou. Vůbec jsem nevěděla, co mám dělat. Tak jsem se schválně vyfotila jen s holkama a řekla jsem, že s klukama se fotit nebudu. Někteří z nich se možná chytli za nos. Ještě jsem to řešila při hodině, bylo mi ho vážně líto. Pořád sedí

na chodbě sám, někdy nemá ani svačinu a pití, taky jsem volala rodičům. Kamarády ve třídě taky nemá, si myslím.“

„Taky se mi někdy stává, že někteří žáci ze sebe dělají šašky, aby na sebe upozornili, třeba při češtině se přihlásí jeden kluk, aby mohl vypracovat úkol, ale vůbec tomu nerozumí. Tak se mu ostatní smějou a ptají se ho, proč se hlásí a tak. Taky zrovna nepatří k oblíbeným.“

„Veřejné vystupování je kámen úrazu, rodiče s dětmi nemluví, žáci nechtou. Pak když se do toho přidá strach, nepříjemné pocity z veřejného vystupování před třídou, tak se to nedá ani poslouchat, přidávají se do toho taková ta slovíčka jako – no, vlastně, hm, jakoby...a z projevu nikdo nic nemá, trénujeme to, ale pozitivní výsledky nepřichází.“

„No v těch rozdílech je to jasné, prožívání sociálního strachu je pro žáky mnohem horší, o známky některým moc nejde, ale o partu, o kamarády, si myslím, že jde.“

6. Pokud byste měli porovnat míru úzkostnosti u dětí dle prospěchu, sledujete nějaký rozdíl? (Jsou více úzkostní nadprůměrní, průměrní či podprůměrní žáci?) Jak si případný rozdíl vysvětlujete?

„Rozhodně nadprůměrní žáci, ti chytřejší, jsou úzkostnější. Chtějí lepší známky a bojí se asi opaku. U těch hloupějších, no, ti asi úzkost nemají. Dneska žákům chybí ctižádostivost, stačí jim 4, hlavně, že nepropadají. Dříve sem chodili žáci, zda si mohou opravit špatnou známku a dnes? Se jich musím ptát já, jestli si nechtějí zlepšit známku, no a nechtějí.“

„Rodiče určitě hrajou velkou roli. U toho „Pepíka“ rodiče ví, že je úzkostlivý a že má takové těžké stavy. A stejně tak říkají, že jim stačí od něj dvojky, no. Což je pro něj právě ten stres si myslím.“

7. Jaký dopad má strach na výkon dítěte? V jakých situacích si myslíte, že ho většinou paralyzuje? Je možné, že strach ovlivňuje výkony dětí pozitivně? Kteří se vám zdají pilnější, ti kteří jsou úzkostní nebo naopak? Lze podle vašeho názoru považovat strach u některých dětí za motor při zvládnutí testů?

„Někdy u žáků vidím, při testu, jak jsou rozrušení, roztržití a nedokážou se soustředit. Ze své zkušenosti si myslím, že stres při zkoušení žádné lepší výsledky nepřinese. Nedokážu si tedy představit, že by to takový stres, nebo jak jste říkala, úzkostlivost, měla působit na žáky jako hnací motor. Spíš tedy můžu říct, že takoví žáci se více učí, ale vystresování jsou stejně.“

8. Pokuste se zamyslet a popsat mi svůj přístup k dětem, které považujete za zvýšeně úzkostné. Máte nějaké speciální metody, které používáte na zmírnění projevů strachu? Co se vám vyplatilo a co se ukázalo, že pomůže?

„U těch žáků, o kterých vím, že jsou přehnaně vystresovaní, nebo mají nějaké doporučení z poradny, tak u těch už ani nevyžadují ústní zkoušení, protože se mi už párkrát stalo, že se žáci klidně i rozbředí, a to určitě nechci.“

„Jedna holčina se mi pravidelně rozbřečí, když ji chci vyzkoušet. Já ale vím, že to umí. Musíme si vždycky před zkoušením popovídat. Tak ji třeba řeknu, že když nepřestane brečet, tak si budeme muset vzít rukávky, abychom se neutopili, zasměje se a už je vidět, že je na tom lépe a pak ji vyzkouším a stejně dostane jedničku.“

„Když taky vidím při testu, že se začne někdo třást a nesoustředí se, tak ho klidně na tu látku po testu vyzkouším a doptám se ho. Nebo když vím, že se žák pravidelně stresuje, tak už mu ten test automaticky krátím, aby toho neměl moc. Když má žák asistentku, může test dokončit na chodbě s asistentkou, které odpovědi nadiktuje.“

9. Používáte tyto metody plošně nebo jen speciálně pro tyto děti?

„Tak speciálně na tyto úzkostlivé děti, protože vím, že jsou hodně stresovaní, tak se jim to snažím ulehčit, ale zase chci, aby byli připravení pro život, že taky vždy nebudou mít úlevu.“

„Třeba ten chlapec „Pepík“ má z poradny, že je hodně úzkostliví a že se mu nesmí dávat neohlašované testy. A když bude zkoušený, musí se mu to předem ohlásit.“

10. Z jakého důvodu používáte právě tyto metody? (Ze zkušeností či vám je někdo doporučil) Jak se v praxi osvědčují?

„Spíše ze zkušenosti, ale bavíme se o tom i s kolegyněmi z kabinetu. Taky k nám pravidelně dochází odborník a pomáhá nám, když nastane nějaký problém, je to tzv. Supervize. Máme se vždy na koho obrátit, třeba na výchovnou poradkyni, nebo na speciální pedagožku. Taky se pravidelně schází předmětové komise. Tam se snažíme, abychom přistupovali všichni k danému problému stejně.“

11. Když cítíte, že se dítě bojí testu nebo zkoušení, jak se přitom cítíte. Pokuste se popsat své emoce?

„Někdy se cítím opravdu špatně, cítím s dotyčným, protože si to dokážu představit. Ten stres. Na druhou stranu, někteří žáci celý rok nic nedělají a pak brečí, že mají špatné známky, jsou ve stresu a na poslední chvíli vše dohánějí. A tady ty emoce moc velkou váhu, u mě, tedy moc nemají.“