

Locus of control a školní výkonová motivace u studentů středních inovativních škol

Bc. Lucie Rošťanská

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Lucie Rošťanská
Osobní číslo: H21250
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Locus of control a školní výkonová motivace u studentů středních inovativních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti locus of control, školní výkonové motivace a inovativních škol.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- DOLEJŠ, Martin, Vanda KASALOVÁ a Lucie VAVRYSOVÁ, 2018. Kdo a co řídí české adolescenty? Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5425-2.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- VÝROST, Josef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, 2019. Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5775-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracovala samostatně a použitou literaturu jsem citovala. V případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.4.2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá školní výkonovou motivací v souvislosti s locus of control v kontextu inovativních středních škol a jejich studentů. Teoretická část je věnována teoretickým východiskům motivace a výkonové motivace, konceptu locus of control, období adolescence a systému inovativních škol. Primárním cílem diplomové práce je zjistit a popsat míru školní výkonové motivace, škálu locus of control u středoškolských studentů a prozkoumat, zda mezi uvedenými jevy existuje souvislost. Sekundárním cílem diplomové práce je zanalyzovat, zda proměnné zahrnuté v této studii mohou ovlivnit diferenciaci míry výkonové motivace a locus of control u studentů. Dalším cílem diplomové práce je přiblížit systém fungování inovativních škol. Dosažení cílů diplomové práce bylo založeno na dotazníkovém šetření a následné analýze dat vybranými statistickými metodami.

Klíčová slova: motivace, školní výkonová motivace, locus of control, adolescence, středoškolský student, alternativní a inovativní školy

ABSTRACT

This diploma thesis examines school performance motivation in the context of locus of control in innovative secondary schools and their students. The theoretical background of motivation and performance motivation, the concept of locus of control, the period of adolescence and the innovative school system are discussed. The primary objective of the thesis is to identify and describe the extent of school performance motivation, the locus of control scale in secondary school students and to investigate whether there is a relationship between these phenomena. The secondary objective of the thesis is to analyze whether the variables included in this study can influence the differential degree of performance motivation and locus of control in students. The last objective is to give a summary of the innovative schools. Another objective of the thesis is to present the system of innovative schools. A questionnaire survey and subsequent data analysis employing certain statistical techniques served as the foundation for achieving the thesis's goals.

Keywords: motivation, school achievement motivation, locus of control, adolescence, secondary school student, alternative and innovative schools

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce, Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D., za poskytnuté rady, vstřícnost a trpělivost. Ráda bych poděkovala i kamarádovi Ing. Michalu Hedlovi za poskytnuté rady v praktické části diplomové práce. Nesmím opomenout poděkovat školám a jejich respondentům za účast v mém výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Motto: *„Škola nám dává dar vidět věci jinak, aneb škola představuje takové místo, díky němuž může jedinec pojmout to, kým je.“* (Rošťanská)

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MOTIVACE.....	13
1.1 MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	15
1.2 NÁSTROJE PRO MĚŘENÍ MOTIVACE	17
2 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	18
2.1 HISTORICKÉ VÝCHODISKA VÝKONOVÉ MOTIVACE	18
2.2 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE	19
2.3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE PODLE HRABALA A PAVELKOVÉ	23
2.4 ÚLOHA UČITELE PŘI PRÁCI S VÝKONOVOU MOTIVACÍ.....	27
3 LOCUS OF CONTROL	30
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ LOCUS OF CONTROL.....	31
3.2 OBECNÉ VYMEZENÍ LOCUS OF CONTROL.....	32
3.3 EXTERNÍ LOCUS OF CONTROL	33
3.4 INTERNÍ LOCUS OF CONTROL	34
3.5 JAK LOCUS OF CONTROL OVLIVŇUJE ŽIVOT	35
3.6 LOCUS OF CONTROL A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	37
3.7 NÁSTROJE PRO MĚŘENÍ LOCUS OF CONTROL	40
4 ADOLESCENCE.....	43
4.1 VYMEZENÍ OBDOBÍ ADOLESCENCE	43
4.2 CHARAKTERISTIKA DOSPÍVÁNÍ.....	45
4.3 ADOLESCENTI A PROSTŘEDÍ ŠKOLY	48
5 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ A INOVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	52
5.1 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	53
5.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	54
5.3 VZNIK A VÝVOJ VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH SMĚRŮ	54
5.4 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	58
5.5 VYBRANÉ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	60
5.5.1 Waldorfská škola.....	60
5.5.2 Montessori škola	61
5.5.3 Daltonská škola	62
5.5.4 Jenská škola.....	63
5.5.5 Freinetova škola	63
5.6 DALŠÍ ALTERNATIVNÍ SMĚRY V PEDAGOGICE.....	64
5.7 INOVATIVNÍ ŠKOLY	66

5.8	CHARAKTERISTIKA A ZNAKY INOVATIVNÍCH ŠKOL.....	68
5.9	INOVATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY	69
II	PRAKTICKÁ ČÁST	73
6	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	74
6.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	74
6.2	REALIZACE VÝZKUMU	76
6.3	VÝZKUMNÉ CÍLE	77
6.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	77
6.4.1	Hlavní výzkumné otázky.....	77
6.4.2	Dílčí výzkumné otázky	78
6.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	78
6.5.1	Způsob výběru.....	79
6.5.2	Základní soubor.....	79
6.5.3	Výběrový soubor	81
6.6	VÝZKUMNÁ TECHNIKA SBĚRU DAT.....	82
6.7	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	86
6.8	ANALÝZA INTERPRETACE DAT	89
6.8.1	Charakteristika respondentů.....	89
6.8.2	Rozbor otázek z dotazníku Školní výkonová motivace	92
6.8.3	Rozbor otázek z dotazníku škála místa kontroly.....	100
6.8.4	Vyhodnocení výzkumných otázek	107
6.9	LIMITY VÝZKUMU	115
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	117
8	ZÁVĚR.....	119
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	122
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	124
	SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	127
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	129
	SEZNAM TABULEK.....	130
	SEZNAM GRAFŮ	131
	SEZNAM PŘÍLOH.....	133

ÚVOD

Téma alternativního školství je v dnešní době často diskutováno. Informovanost veřejnosti o systému a fungování alternativních a inovativních škol je nedostatečná. O tom vypovídá i absence publikací v české odborné literatuře, a nejednotné vymezení pojmu inovativní škola. Tato situace je způsobena tím, že se pedagogické výzkumu příliš nezaměřují na alternativní a inovativní školství v současném systému vzdělávání.

V rámci této diplomové práce se budeme zabývat vztahem mezi locus of control a školní výkonovou motivací u studentů středních inovativních škol. Cílem teoretické části diplomové práce bude vymezit výkonovou motivaci, locus of control, adolescenci a systém alternativních a inovativních škol. Výzkum objasňuje korelační vztah mezi těmito psychologickými konstrukty. Diplomová práce poskytne čtenářům bližší porozumění této problematice ve specifickém kontextu středních inovativních škol.

Pro volbu tématu jsme se rozhodli kvůli absenci výzkumů zaměřených na vztah mezi výkonovou motivací a locus of control v českém edukačním prostředí středních inovativních škol. Cílem praktické části diplomové práce je zjistit a popsat míru školní výkonové motivace a škálu locus of control u středoškolských studentů. Zjistit, jak míra školní výkonové motivace ovlivňuje locus of control. Dále se tato diplomová práce zabývá zjištěním, zda pohlaví, typ absolvované základní školy mohou ovlivnit diferenciaci výkonové motivace a locus of control mezi středoškolskými studenty. Mimo jiné se ve výzkumu zaměřujeme na to, zda se studenti hodnotí jako úspěšní a zda jejich subjektivní přesvědčení souvisí s potřebou úspěšného výkonu. Cílem diplomové práce je také přiblížit systém fungování inovativních škol širší veřejnosti.

V této práci se věnujeme souvislosti lokalizace externí a interní kontroly podle škály místa kontroly, jak ji interpretují Dolejš a Zemanová (2016), a školní výkonovou motivací, která je měřena dotazníkem zkonstruovaným Hrabalem a Pavelkovou (2011), zjišťující potřebu úspěchu, a naopak potřebu vyhnout se neúspěchu. Locus of control vypovídá o tom, zda jedinec věří, že má kontrolu nad svým životem, či nikoliv. Locus of control následně ovlivňuje interpretaci příčin úspěchů či neúspěchů, zda jedinec přisuzuje příčiny svého úspěchu a neúspěchu vnějším nebo vnitřním faktorům (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). I když některé studie uvádějí, že locus of control může ovlivnit výkonovou motivaci například Fini a Yusefzadeh (2011, citováno dle Šimková, 2014), jiné výzkumy uvádějí, že takový vztah nebyl prokázán například Řehulková (2007, citováno dle Šimková, 2014). Locus of control je psychologický koncept, který ovlivňuje různé stránky života

dospívajících. Současně s fyzickými a fyziologickými změnami, dochází také k psychologickému vývoji, který se projevuje novými pudovými sklony a způsoby jak je naplnit, dále kontrolními mechanismy, emočními výkyvy a nástupem abstraktního myšlení. Jejich společenské postavení prochází proměnou při přechodu ze základní na střední školu. Doprovázející měnicími se očekáváními ohledně jejich chování s výkonu. Výzvy související s udržení jejich pozornosti ztěžují proces učení, což často vede ke kolísání studijních výsledků, na které je v tomto období kladen důraz (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Motivace se zjevně ukazuje jako jeden z nejvýznamnějších psychologických faktorů ovlivňujících proces učení mezi jednotlivci. Vliv motivace k učení je obecně považován za předpoklad účinnosti formálního vzdělávání. Nicméně je patrné, že během této fáze vývoje obvykle klesá zájem o školní práci a zároveň se snižuje sebedůvěra v osobní učební schopnosti a schopnost zvládat školní povinnosti. (Krejčová, 2011).

V posledních letech se do škol dostává stále více inovativních prvků, otevírají se nové školy alternativního proudu, tyto změny představují přirozený vývoj. Koncem devadesátých let začali někteří autoři namísto označení alternativní školy užívat termín inovativní školy. Jedná se o „školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“ (Průcha, 2012, s. 28). Inovativní školy jsou vzdělávací instituce, které upřednostňují rozvoj vnitřní motivace, respekt k individuálním potřebám a práci s motivací každého jedince a jeho autonomií.

Celý výzkum je založen na datech, které jsou získány z dotazníkového šetření. Respondenti našeho dotazníkového šetření jsou studenti střední inovativní školy. Vyhodnocení dat bude probíhat za pomoci vybraných statistických metod jako je dvouvýběrový test nebo χ^2 -test o nezávislost. Všechny hypotézy budeme testovat na hladině významnosti 0,05.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Tato kapitola poukazuje na nezastupitelnou úlohu motivace v životě jedince, neboť řídí naše chování. Zahrnuje komplexní souhrn faktorů, které ovlivňují naše činy a rozhodnutí. Motivace představuje neviditelnou sílu, která podněcuje ambice a nutí nás překonávat překážky na cestě k dosažení cíle. Motivace hraje klíčovou roli v procesu učení, o jejím významu pojednává podkapitola motivace ve školním prostředí. Kapitola dále popisuje druhy motivace, ať už se jedná o zdroje, které vychází zevnitř, nebo zahrnují vnější faktory a na konec uvádíme několik metod k měření motivace. Motivace je všeobecně definována českým psychologem Nakonečným (2014, s. 15-16) jako: „*proces usměrňování a udržování chování, který, i když vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace.*“ Jedná se o psychický proces s usměrňující a aktivizační funkcí, která se projevuje v okamžiku, kdy je jedinec odhodlán dosáhnout určitého cíle, a manifestuje se určitým napětím, posílením nebo oslabením aktivity (Vacínová, Langová, 2007). Výrost, Slaměnik a Sollárová (2019) motivaci vnímají jako pohonnou sílu psychické povahy, která vyvolává lidské chování, určuje jeho směr a intenzitu. Průcha, Walterová a Mareš (2013, citováno podle Průchy, 2020) vysvětlují motivaci jako souhrn exogenních a endogenních faktorů, které vyvolávají aktivaci lidského jednání a zaměřují ho určitým směrem, bez ohledu na to, zda se toto jednání zaměřuje na dosažení konkrétního cíle či na jeho vyhnutí se. Tyto faktory hrají klíčovou úlohu v regulaci lidského jednání, určují způsob, ale také formují strategie pro dosažení požadovaných výsledků a podněcují procesy sebereflexe a reakcí na vlastní úspěch nebo neúspěch. Čáp a Mareš (2007, s. 92) definují motivaci jako: „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“

Lidská motivace představuje komplexní a individuálně diferencovaný fenomén. Stejnou činnost, jako je sport, vykonává více jedinců, avšak každý z nich je motivován různými faktory. Tento jev naznačuje, že motivace každého jedince je unikátní. Dále je možné pozorovat, že jednotlivec může být motivován ke konkrétní aktivitě různými motivy současně. Kromě toho může být jednotlivec motivován ke stejné činnosti různými motivy, což může vést k jejich vzájemnému střetu. Často si lidé uvědomují pouze část svých motivů, přičemž některé jsou uvědomovány jen částečně, zatímco jiné mohou zůstat skryté nebo zcela nepoznané, buď dočasně, nebo trvale (Čáp a Mareš, 2007). Motivace je klíčovým faktorem, který dodává energii a směr našim aktivitám a chování, a zároveň je také zdrojem

jejich aktivace a řízení. Tento proces motivace je podmíněn jednak vnějšími podněty, často označovanými jako incentivy, a jednak vnitřními pohnutkami, které jsou vrozenou součástí naší osobnosti (Čáp a Mareš, 2007). Je nutné konstatovat, že vysvětlení lidské činnosti, prožívání a chování vyžaduje zohlednění širokého spektra faktorů, nikoliv pouze motivů.

Kromě motivujících faktorů zahrnuje tento komplexní fenomén také další determinanty: současný stav jedince, jenž reflektuje uspokojení určitých potřeb, přičemž nedostatečně uspokojené potřeby mohou v daném kontextu značně ovlivnit chování jedince; význam, který daný cíl pro jedince má; jedincova očekávání týkající se překážek, úspěchu či neúspěchu; a konečně schopnosti, jež jsou nezbytné pro efektivní realizaci dané aktivity (Čáp a Mareš, 2007).

Vnitřní motivace je determinována individuálními atributy jedince. Tento druh motivace je formován osobními schopnostmi a uspořádáním hodnot, cílů a přání daného jedince (Průcha, 2020). Intrinstická motivace se projevuje tehdy, kdy jedinec vykonává činnosti z vnitřního přesvědčení a z vlastní vůle, nezávisle na vnějších podnětech, jako jsou odměny či tresty. Vnitřní motivace pramení z vnitřního pocitu radosti a uspokojení, který jedinec získává z provádění určité aktivity. Tento druh motivace podporuje spontánnější a kreativnější chování jedince.

Vnější motivace přichází ze stimulů mimo jedince, které ho podněcují k jednání za účelem dosažení určitého výsledku. Osoba s vnitřní motivací se tak zapojuje do určité činnosti ze zájmu o zábavu nebo výzvu, na rozdíl od jedince s vnější motivací, který je řízen odměnami, sankcemi nebo hrozbami (Blažej, 2019).

McCombsová (1997, citováno dle Kalhous, 2009) poukazuje na to, že schopnost učení závisí na tom, zda student nachází smysl ve vzdělávacích aktivitách, má příležitost podílet se na určení cílů, způsobů práce a výsledků učení.

Vnější motivace se vztahuje k situacím, kdy jedinec vykonává činnosti s cílem uspokojit potřeby nebo očekávání někoho jiného (Lokša a Lokšová, 1999). Extrinstická motivace vychází z vnějších podnětů a prostředí jedince, jako jsou rodina, pedagogové, sourozenci či vrstevníci. Tento druh motivace je často poháněn očekáváním odměny za konkrétní výkon či splnění určitého úkolu, nebo snahou vyhnout se potenciálnímu trestu (Průcha, 2020). Studie poukazují, že v této situaci žáci uplatňují pragmatictější přístup. Díky tomuto přístupu i za minimální námahu lze dosáhnout maximálního úspěchu ve škole (Kalhous, 2009).

1.1 Motivace ve školním prostředí

Motivace představuje zásadní faktor při plnění školních povinností, neboť nám umožňuje hlouběji porozumět chování žáků a jejich rozhodnutí o tom, zda se činností věnují intenzivněji či spíše povrchně. Podle Lokše a Lokšové (1999) motivace slouží jako prostředek pro zkoumání toho, co jednotlivce motivuje k tomu, aby se úkolu věnovali pečlivě, nebo naopak, co je přiměje k jeho odložení nebo ignorování. Proces učení vyžaduje od žáka adekvátní úsilí a vytrvalost, dokud není dosaženo plného zvládnutí úkolů. Existuje mnoho motivů, které buď podněcují, nebo zabraňují žákovi ve snaze učit se. Tyto motivy mohou být buď vnější povahy, například získání známky, vysvědčení, pokračování ve studiu), nebo vnitřní, jako jsou zájem o konkrétní téma či předmět, touha po získání dovednosti (Čáp a Mareš, 2007).

Podle Krejčové (2011) jsou motivy studentů k práci ve škole rozděleny do dvou hlavních kategorií. První kategorií představuje orientace na zvládnutí úkolů a do druhé se řadí orientace na dosažení výkonu. Studenti s primárním zaměřením na zvládání úkolů projevují zájem o celý proces učení a aktivně usilují o rozvoj svých schopností a dovedností. Jejich motivace vychází především z vnitřních podnětů. Naopak studenti, kteří se zaměřují především na dosažení výkonu, kladou větší důraz na vnější prezentaci své práce. Pro ně je klíčové vědomí, že jejich úspěch je vnímán druhými. Tito studenti často vyjadřují potřebu srovnávat se s ostatními a soutěžit o lepší výsledky, které pro ně mají větší význam než samotný proces učení (Krejčová, 2011).

Kromě vlivu odměn a trestů, kterým se budeme věnovat později, zdůrazníme další z mnoha faktorů, které mohou mít na žákovu motivaci ve škole výrazný vliv. Významným aspektem ovlivňujícím žáka v prostředí školy je strach, který může fungovat jako motivující faktor ovlivňující jeho výkon. Mírný stupeň stresu může žáka motivovat k lepšímu výkonu, avšak přílišný stres může vést ke snížení výkonnosti. Je důležité rozlišovat mezi žáky, které bychom mohli charakterizovat jako úzkostné typy, jedince trpící úzkostí a těmi, kteří vykazují vyšší odolnost vůči úzkosti, jedince neúzkostné (Hrabal a Pavelková, 2011).

Žáci neúzkostní mohou pociťovat stres jako pobídku k učení, zatímco pro žáky úzkostného typu může být stresová situace obtížná a bránit jim v plnohodnotném zapojení do učebních aktivit. Na rozdíl od žáků bez úzkosti, kteří vnímají stres jako podnět k motivaci, žáci s úzkostí mohou tento stav vnímat spíše jako překážku v procesu učení, která je provází i během něj (Hrabal a Pavelková, 2011). Pokud se zabýváme motivací ve v edukačním prostředí, je vhodné zmínit i oblast odměn a trestů, která v mnoha ohledech představuje

primární stimuly pro jednotlivce při vykonávání určitých činností, které ovlivňují chování jedince. Podmiňování a účinky odměn a trestů jsou základními prvky učení, jak ukazují teorie Pavlova, Thorndikeho, Skinnera a dalších (Linhartová, 2008). Z výsledků obdobných výzkumů vyplývá, že někteří vyučující odmítají používání externích podnětů k motivaci. Například Kohn (1993, citováno dle Kalhous 2009) odmítá používání odměn a dalších externích podnětů, zatímco Chance (1993, citováno dle Kalhous 2009) vidí tyto prostředky jako nutné, prospěšné a přiměřené, za předpokladu, že jsou používány v souladu s určitými pravidly. Linhartová (2008) zkoumá dopad odměn a trestů na proces učení, přičemž poukazuje na jejich schopnost zvyšovat motivaci.

Psychologické výzkumy a teorie učení zdůrazňují význam odměn a trestů při zpevnování, posilování a vytváření dočasných spojení. Feřtek (2015) analyzuje vliv odměn na podněcování vnitřní motivace. Tato problematika představuje výzvu pro současný vzdělávací systém, protože výzkumy naznačují, že odměny spíše negativně ovlivňují výkon a práci. Tím se ukazuje, že odměny jsou stejně problematické jako tresty a disciplína. Vnitřní motivaci nelze vzbudit vnějšími podněty, jako jsou odměny, pochvaly nebo známky. Pokud je výkon spojen s nejistou odměnou, může to vést k jeho krátkodobé povaze. Naopak, pravidelné odměny mohou vést k poklesu výkonnosti a ztrátě motivace k učení. Bez vnitřní motivace není možné udržet kvalitní výkon dlouhodobě (Feřtek, 2015).

Čáp a Mareš (2007) poukazují na negativní dopady nevhodného používání vnějších odměn. Příliš časté udílení materiálních a finančních odměn, může poškodit vývoj dítěte a jeho vztahy s dospělými. Tímto způsobem se podporuje vnější motivace dítěte na úkor rozvoje vnitřní motivace, která je spojena se zvědavostí, potřebou aktivit, radostí z činnosti a osvojením dovedností. Mareš zdůrazňuje, že pro vyspělé děti a mladistvé je důležitější vnitřní pocit úspěchu než vnější ocenění. Toto je klíčovým momentem ve vývoji vnitřní motivace, autonomie a celkové zralosti osobnosti. Užívání pracovních aktivit nebo dodatečného učení jako sankce často vede ke snížení motivace k výkonu takových činností. Tento přístup představuje nehodný postup z hlediska rozvoje a výchovy jedince (Čáp a Mareš, 2007).

Alternativní školy zdůrazňují autentický rozvoj osobnosti žáka, zaměřují se na specifické potřeby každého jednotlivce, kladou důraz na učení prostřednictvím objevování a samostatného zkoumání, na podporu vnitřní motivace a posilování zájmu žáků o učení. V tomto ohledu jsou viditelné výsledky, které vyplývají z provozu těchto škol. Kromě jiných aspektů školy projevují silnější vazby s rodiči, místním společenstvím a okolím (Rýdl, 2016). V těchto školách není používána motivace prostřednictvím odměn ani trestů, a

neuplatňuje se ani autoritativní styl řízení, jaký je běžný v tradičních školách (Kršňák a Kramperová, 2018).

1.2 Nástroje pro měření motivace

Existuje několik metod měření motivace, často využívané jsou dotazníkové metody, které zahrnují sebehodnocení subjektů ohledně jejich zapojení a motivace k daným činnostem, jako je učení či splnění školních úkolů Jakešová (2014, citováno dle Průchy 2020).

Jedním z takových dotazníků je *The Student Motivation Scale*. Je to dotazník, určený středoškolským studentům navržený Martinem (2003, citováno dle Kozelka, Hagtvet, Stuchlíková, Man, 2013), který se skládá ze čtyřiceti položek, seskupených do deseti subškál. Tento dotazník rozlišuje excitaci (plánování, vytrvalost) a inhibici (úzkost, strach ze selhání) motivace. Martin (2003, citováno dle Kozelka, Hagtvet, Stuchlíková, Man, 2013) zjistil minimální rozdíly v motivaci založené na pohlaví.

Dalším dotazníkem je *Integrativní model školní motivace* Juriševičová (2012 citováno dle Kozelka, Hagtvet, Stuchlíková, Man, 2013). Za pomoci metody *Academic Motivation Questionnaire* identifikovala dvacet jedna komponent, které tvoří tři motivační orientace, jako jsou bezmocnost a vyhýbání; externí; interní orientace. Model bere v úvahu individuální vývoj motivace v interakci s prostředím. Výsledkem jsou konkrétní vzorce motivace ovlivňující učební chování. Dotazník má čtyři sta sedmdesát pět položek a je zaměřen na konkrétní učební oblast, i když vyžaduje modifikaci pro další využití. Juriševičová vytvořila z dat několik motivačních profilů, jako jsou nejistý, soutěživý, nebo pasivní studenti.

Další diagnostickou metodou pro měření motivace je dotazník *Motivational Strategies for Learning* vyvinutý americkým psychologem Pintrichem, který zkoumá autoregulaci učení žáků na základě jejich vlastních hodnocení na škále. V českém kontextu byla adaptována verze tohoto dotazníku pod názvem Dotazník motivačních strategií v učení, která byla upravena pro použití v českém vzdělávacím prostředí (Průcha, 2020). Avšak, málo výzkumů se zaměřuje na přesné měření tohoto psychologického konstruktů, neboť motivace není přímým pozorovatelným jevem a její objektivní kvantifikace je obtížná.

2 VÝKONOVÁ MOTIVACE

V této kapitole nejdříve stručně uvedeme některé vybrané teorie, které mohou napomoci blíže specifikovat výkonovou motivaci. Kapitola se soustředí na výkonovou motivaci v rámci školního prostředí, dále se zabývá teorií Hrabala a Pavelkové včetně praktických poznatků, zabývá se rolí učitele a jeho významem při podpoře výkonové motivace žáků. Výkonová motivace je často chápána jako interakce vnitřní a vnější motivace. Tento typ motivace reflektuje individuální výkonové potřeby, což zahrnuje potřebu dosáhnout určitých cílů, schopnost vynaložit úsilí a efektivitu při překonání překážek na cestě k těmto cílům. Tyto potřeby nejsou vrozené, ale formují se již od raného dětství, vyvíjejí se a zesilují v průběhu jedincova života (Průcha, 2020). Výkonové potřeby se uplatňují v každé situaci, která vyžaduje provádění činnosti s konkrétně hodnotitelným výsledkem, bez ohledu na druh této aktivity (Hrabal a Pavelková, 2011). Výkonová motivace se projevuje v různých fázích učení a individuální úroveň této motivace je variabilní u každého jedince. Tato variabilita závisí na charakteru vykonávané aktivity, preferencích předmětu a úrovni porozumění učiva. Je běžné, že když se jedinec učí něco, co ho nezaujímá, jeho výkonová motivace klesá (Průcha, 2020).

2.1 Historické východiska výkonové motivace

Historie zkoumání tohoto konceptu sahá až do 50. let 20. století, kdy se výkonovou motivací zabývalo několik významných psychologů, jako jsou Heckhausen, Murray, McClelland a Atkinson. V českém prostředí se tímto tématem zabývali zejména Man, Hrabal a Pavelková. Teorie Heckhausena v oblasti výkonové motivace zdůrazňuje aspiraci jedince k vykonávání úkolů na nejvyšší možné úrovni, buď lépe, nebo dříve než ostatní. V tomto konceptu výkonové motivace je důraz kladen na kvalitu a kvantitu dosaženého výkonu jako primární cíl, buď kvůli vnějším okolnostem, osobnímu závazku nebo touze prokázat svou excelenci (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019).

Podobný přístup k motivaci k výkonu byl popsán také u Murraye, kde autor interpretuje motivaci k výkonu jako potřebu zdolat něco obtížného co nejrychleji a nejsamostatněji, překonat vlastní limity, předčít ostatní a dosáhnout vysoké úrovně. Obě tyto teorie zdůrazňují sociální aspekt motivace, zejména konkurenci s ostatními (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019).

Podle teorie McClellanda je aktivita zaměřená na výkon zahájena uvnitř jedince a je způsobena touhou dosáhnout konkrétního cíle, s nadějí na úspěch či neúspěch. Realizace

tohoto cíle může být komplikována vnějšími překážkami nebo osobními nedostatky. Tyto situace mohou vyvolat pozitivní či negativní emocionální reakce. McClelland později rozšířil svůj výzkum o výkonovou motivaci i na širší skupiny lidí a celé společnosti (Výrost, Slaměnik a Sollárová, 2019).

Teorie Atkinsona o výkonovém motivu představuje v této oblasti významný přínos. Atkinson (1966, citováno dle Hrabal a Pavelková, 2011, s. 6) rozšířil McClellandovo pojetí výkonové motivace tím, že k motivaci dosažení úspěchu přidal další motiv, a to snahu vyhnout se neúspěchu, jež vysvětluje následovně: *„Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem výkonové orientace, skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé tendence.“* V této teorii autor vychází z předpokladu, že jedincova snaha dosáhnout úspěchu při plnění úkolů je ovlivněna: motivem dosáhnout úspěchu, odhadovaným úspěch v dané činnosti; motivující hodnotou pro úspěch v dané činnosti (Výrost, Slaměnik a Sollárová, 2019). V případě, že jedinec vnímá úkol jako středně obtížný a má tendenci směřovat k dosažení úspěchu, dochází k posílení vlivu všech faktorů. Hodnota úspěchu je nepřímo úměrná s pravděpodobností úspěchu v dané činnosti. Naopak, pokud u jedince spíše převažuje motiv vyhnoutí se neúspěchu, tento proces je odlišný. Hodnota neúspěchu je pak přímo úměrná s pravděpodobností úspěchu v dané činnosti (Výrost, Slaměnik a Sollárová, 2019). Teorie Atkinsona klade důraz na význam úspěchu a selhání a na hodnotu, kterou jim jedinec přikládá. Dle této teorie jsou jedinci rozděleni do dvou kategorií. První kategorie zahrnuje osoby, jejichž potřeba úspěchu převažuje nad obavou ze selhání. Druhá kategorie se zaměřuje spíše na minimalizaci selhání než na dosažení úspěchu. Stabilita výkonové motivace je klíčovým prvkem, protože určuje, jakým způsobem jedinec reaguje v různých situacích (Lokša a Lokšová, 1999).

2.2 Školní výkonová motivace

Než přejdeme k samotné typologii žáků dle výkonové motivace, tak jak ji popisují Hrabal a Pavelková (2011), zaměříme se na obecné vymezení školní výkonové motivace. Podle Pavlase (2015) je výkonová motivace koncept, který nám pomáhá pochopit, proč se lidé chovají a jednají různě v různých situacích, ať už jde o jejich akademické úspěchy nebo pracovní výsledky. Tak abychom mohli tento druh motivace uchopit komplexně, je klíčové popsat vývoj výkonové motivace již od dětství. U jedince probíhá paralelně s fyzickým a psychickým vývojem také rozvoj různých potřeb, které se postupně formují a vyvíjejí.

Jednou z primárních potřeb je potřeba samostatnosti, manifestující se obvykle kolem třetího roku věku dítěte. Tato potřeba autonomie je spojena se snahou zvládnout různé činnosti, označovaná jako potřeba kompetence. Rodičovská výchova hraje klíčovou roli v rozvoji výkonových potřeb. Pokud se dítěti dostává adekvátního ocenění výkonu, pravděpodobně se u dítěte vyvíjí potřeba úspěšného výkonu, což se projevuje snahou vyvíjet dostatečné úsilí k dosažení úspěchu. Pokud jsou rodiče příliš nároční a kritičtí, to může vést k přetížení dítěte. V takových případech je pravděpodobné, že se u dítěte vyvine potřeba vyhybat se neúspěchu. V případech, kdy rodiče kladou na dítě minimální nebo žádné požadavky, může docházet k zpomalení nebo nedostatečnému rozvoji výkonových potřeb. Tyto potřeby se aktualizují v situacích, které vyžadují určitou činnost s následně hodnotitelným výkonem. S takovými situacemi se setkáváme téměř každodenně, jsou běžné a časté, zvláště pak ve školním prostředí (Hrabal a Pavelková, 2011).

Vývoj výkonových potřeb je ovlivněn nejen charakterem očekávání kladených na dítě, ale také výkonovou orientací rodičů a individuálními zkušenostmi dítěte s úspěchy a neúspěchy a jejich následky, včetně způsobu motivace pomocí odměn a trestů.

Při vstupu do školního prostředí dítě již má určité výkonové předpoklady, avšak ve škole se setkává s novými formami hodnocení a srovnávání s ostatními žáky, a je konfrontováno s novými úkoly. S postupem času získává dítě zkušenosti se školními úspěchy a neúspěchy, což vede k formování specifických školních výkonových potřeb, jenž mohou být v nesouladu s obecným výkonovým zaměřením žáka Hrabal (1978 citováno dle Hrabal a Pavelková, 2011). Výuka ve školním prostředí má převážně charakter orientovaný na dosažení výkonu. Podle platných předpisů je na konci každého klasifikačního období nutné hodnotit žáky pomocí pětibodové klasifikační stupnice nebo slovním hodnocením, i přesto, že se zdůrazňuje primárně informativní aspekt hodnocení, míra, do jaké žák zvládl učivo. Samotné hodnocení působí také jako vnější podnět, který může být v podobě odměn či trestů. Kromě toho, vedle vnější motivace, hodnocení ovlivňuje také vnitřní motivaci, která vyvěrá z osobních zdrojů jedince (Kašpárková, 2009).

Školní známka plní několik funkcí. Primárně slouží jako informace o aktuálním výkonu žáka, často se však omezuje pouze na hodnocení paměťových schopností. Zároveň představuje jednoduchý prostředek komunikace mezi učitelem a žákem či jeho rodiči. Poskytuje také přehled o momentálním stavu žákovy výkonnosti, což usnadňuje zhodnocení jeho aktuálních schopností (Kašpárková, 2009). Způsob, jakým učitel hodnocení provádí, ať už pomocí známek, slovního hodnocení, bodů, výkonnostní křivky, není tak klíčový jako to, jak hodnocení přispívá ku prospěchu příjemců, tedy žákům (Čapek, 2014).

Thomas Pedroli a Iris Johansson se v knize *Intuitivní pedagogika: Škola budoucnosti* zabývají alternativním přístupem k hodnocení výkonu žáků ve školním prostředí. Argumentují, že hodnocení mladých jedinců v průběhu jejich vývoje není účelné. Schopnosti každého žáka jsou závislé na individuálním procesu jejich vývoje, což činí každé hodnocení unikátním. Hodnocení v raném věku může vést k nesprávným závěrům, jako je například klasifikace dítěte jako nemajícího talent v oblasti zpěvu, zatímco jeho hlas se teprve formuje. Takové hodnocení může v dítěti vytvořit blokádu v jeho vlastní schopnosti, protože hodnocení často cílí na jedince, jejichž kognitivní schopnosti ještě nejsou plně vyvinuté. Pedroli a Johansson navrhuji zavedení alternativního přístupu, který se opírá o poskytování individuálně přizpůsobené zpětné vazby a zrcadlení, jež reflektuje současné dovednosti každého jedince v daném okamžiku (Pedroli a Johansson, 2019).

Školní vzdělávání vždy zahrnuje aspekty související s dosahováním výkonu. Klíčové je, jak škola řeší požadavky a úkoly, zejména z hlediska jejich obtížnosti, aby se předešlo vzniku nepřiměřených výkonových očekávání a podpořil se rozvoj pozitivních výkonových tendencí. Nejde o to, že jsou žákům přidělovány úkoly, ale spíše o charakter těchto úkolů.

Pro posilování výkonové motivace je rovněž důležité zdůraznit rozvoj dalších potřeb, zejména sociálních, a upřednostňovat kooperativní přístup před soutěživým prostředím (Hrabal a Pavelková, 2011). U žáků se projevují individuální rozdíly ve vztahu k výkonu, které se projevují mezi žáky různou mírou zaujetí úkolem a nasazením při práci. Zatímco někteří projevují potřebu po úspěchu, současně cítí obavy z neúspěchu a tendenci se mu vyhnout. Tato variabilita je patrná i v reakcích na překážky, někteří se vzdávají, zatímco jiní vytrvávají a nepodléhají. Zatímco pro některé žáky špatná známka snižuje jejich motivaci a úsilí, pro jiné slouží jako podnět ke zlepšení. Obavy z neúspěchu mohou vést k vyhýbání se výkonovým situacím jako ochranný mechanismus, který má chránit jedince a zabránit opakovaným neúspěchům a pocitům selhání (Hrabal a Pavelková, 2011). Motivace k výkonu ovlivňuje aspirační úroveň jedince a je úzce spojena s rozvojem zdravého sebehodnocení.

Aspirační úroveň se liší mezi jednotlivými žáky; někteří si stanovují realistické cíle a volí úkoly s umírněnou obtížností. Tento termín označuje úroveň výkonu, kterou si jedinec předsevzal dosáhnout, reflektuje jeho očekávání ohledně úspěchu či výkonu v konkrétní činnosti nebo situaci. Naopak jiní žáci mají neadekvátní aspirace, protože si klade buď příliš snadné úkoly, nebo úkoly příliš obtížné, což má vliv na jejich schopnost dosáhnout úspěchu. Aspirační úroveň je klíčová pro motivaci a úsilí jedince při dosahování svých cílů a má vliv na jeho chování a rozhodování (Hrabal a Pavelková, 2010).

Lidé, kteří mají silnou potřebu dosahovat úspěchů, často vyhledávají úkoly, které nabízejí mírnou úroveň náročnosti, a snaží se najít rovnováhu mezi vyhýbáním se neúspěchu a dosahováním smysluplných úspěchů. Na druhou stranu jedinci se slabší potřebou úspěchu mohou tíhnout k úkolům, které jsou buď velmi snadné, vybírané ze strachu z neúspěchu, nebo příliš obtížné, zejména pokud nemají silný prožitek neúspěchu. Proto má úroveň motivace k úspěchu tendenci klesat s rostoucím strachem z neúspěchu, pokud zůstává úroveň naděje na úspěch konstantní (Pavlas, 2015).

Čáp a Mareš (2007) zmiňují důležitost vztahu mezi reálným a ideálním já člověka. Ideální já je obrazem toho, jakým člověk by chtěl být, zatímco reálné já je jeho skutečnou identitou. Pokud existuje velký rozdíl mezi těmito dvěma obrazy, může to vyvolat hlubokou frustraci, zejména pokud je ideální já nereálně vysoké. To se může stát v případě, že má jedinec vysokou výkonovou motivaci a klade si příliš ambiciózní cíle, nebo když má tendenci podceňovat své vlastní schopnosti. V takových případech může jedinec vnímat své reálné já jako méně hodnotné, než by ve skutečnosti mělo být (Čáp a Mareš, 2007).

Pojetí úspěchu je pro každého individuální. Kašpárková předkládá několik příkladů toho, co pro děti představuje úspěch. Úspěch pro děti znamená mnoho různých věcí, například je to chvíle hrdosti, kdy dosáhnou něčeho nového, co dosud nedokázaly, a to přes veškerou námahu. Úspěch může být i splnění něčeho obtížného, na čem tvrdě pracovaly, či situace, kdy učitelé ocenili jejich úsilí a výsledek (Kašpárková, 2009). Potřeba dosahovat úspěchu je klíčovým prvkem v oblasti výkonové motivace a měla by být systematicky podporována a posilována, neboť hraje nezastupitelnou roli ve stimulaci motivace k učení u žáků. Učitel může dosáhnout tohoto cíle postupným zvyšováním náročnosti úkolů, následovaným pochvalou za jejich splnění, a aktivně se snažit posílit žákovu sebedůvěru (Lokša a Lokšová, 1999). Mnohé děti místo pozitivních výsledků čelí opakovaným neúspěchům a selháním, což negativně ovlivňuje jejich sebevědomí a motivaci. Věří, že nemohou situaci zlepšit. Pokud žák trvale přičítá své neúspěchy vlastním nedostatkům, které si mylně myslí, že nemůže změnit, dochází k stavu tzv. naučené bezmoci (Čáp a Mareš, 2007). V extrémních případech může dojít k odmítání školního prostředí, výraznému úbytku motivace a rezignaci, což se může projevit obrannými mechanismy jako je defenzivní postoj žáka, tzn. snaha přesvědčit své okolí o tom, že jedinec má schopnosti k dosažení uspokojivého výkonu, ale není ochoten tomu věnovat úsilí. V situaci, kdy žák čelí neúspěchu, by měl učitel zdůraznit, že neúspěch není nutně způsoben jeho neschopností, ale může být důsledkem nedostatečného úsilí nebo jiných faktorů. V boji proti negativním důsledkům opakovaných neúspěchů je pro pedagogy klíčové poskytovat příležitosti k úspěchu na libovolně nízké

úrovni výkonu. Skrze tyto pozitivní zážitky může dítě postupně budovat novou identitu a být podněcováno k postupnému nastavování vyšších cílů (Fontana, 2014).

Abychom mohli školní výkonovou motivaci měřit a její výsledky v podobě zavádění intervencí implementovat do výuky, popíšeme si některé z výzkumných nástrojů pro měření školní výkonové motivace. Patrně nejznámějším je dotazník školní výkonové motivace od Hrabala a Pavelkové (2011), který jsme zvolili pro náš výzkum.

Dalším dotazníkem určený pro měření motivace výkonu vytvořili autoři Pardel, Maršálová a Hrabovský (1984, citováno dle Šimková, 2014). Jedná se o standardizovanou modifikaci Hermansova Testu motivace výkonu, která sestává ze tří škál. Tato analýza zahrnuje hodnocení motivace k výkonu pomocí dvaceti čtyř otázek, posouzení úrovně úzkosti, která může buď brzdit výkon a obsahuje sedmnáct otázek, nebo podporovat výkon s deseti otázkami. Celkem obsahuje D-M-V 52 otázek, přičemž první otázka slouží pouze jako ukáзка a není zahrnuta do výsledného vyhodnocení. Respondent hodnotí každou výpověď podle toho, do jaké míry se s ní ztotožňuje, a to pomocí Likertovy škály.

V další části této práce budeme podrobněji zkoumat školní výkonovou motivaci, jak ji analyzují Hrabal a Pavelková, kteří se opírají o teorii Atkinsona.

2.3 Školní výkonová motivace podle Hrabala a Pavelkové

Nástrojem vyvinutým v českém prostředí k měření výkonové motivace je dotazník Školní výkonová motivace, který vytvořili Hrabal a Pavelková (2011) a byl taktéž použit i v praktické části výzkumu (viz 6.6). Jeho aplikovatelnost je rozsáhlá, lze jej využít jak pro základní školy, střední škol, tak pro jedince i celé třídy. Tento dotazník vychází z teorie amerického psychologa Atkinsona, který považuje motivaci za vztah mezi potřebou dosáhnout úspěchu a potřebou vyhnout se neúspěchu (Průcha, 2020).

Motivace se mění zejména na základě minulých úspěchů či neúspěchů, což zahrnuje předpoklady o úspěšnosti vlastního výkonu před jeho realizací na základě získaných zkušeností (Vacínová, Langová, 2007). Individuum pak na základě porovnání očekávaného a skutečného výkonu hodnotí úroveň úspěšnosti svého výkonu (Vacínová, Langová, 2007). Autoři Hrabal a Pavelková (2011) založili svůj dotazník školní výkonové motivace na teorii Atkinsona, která popisuje motivaci ke školnímu výkonu jako kombinaci snahy po dosažení úspěchu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěchu zahrnuje tendenci dosáhnout pozitivních výsledků, zatímco potřeba vyhnout se neúspěchu se týká obavy ze selhání. Poměr mezi těmito dvěma potřebami ovlivňuje, jak se žáci chovají ve škole, jak se staví k úkolům, obecně k povinnostem a jak efektivně se učí. Jejich výkonová motivace se projevuje v jejich

přístupu k úspěchu a neúspěchu, volbě cílů, kterých chtějí dosáhnout, a také v jejich osobnostních vlastnostech, jako je sebedůvěra či pochybnosti o vlastních schopnostech. Hrabal uvádí, že žáci s výraznou potřebou úspěchu projevují vyšší úroveň soustředění na své výkony, projevují vytrvalost při řešení úkolů a mají tendenci nevzdávat se před překážkami. Pro tyto žáky jsou nejvíce motivující úkoly s mírně náročnou obtížností. Naopak žáci s výraznou potřebou vyhýbat se neúspěchu reagují na každou situaci, která vyžaduje značné úsilí k dosažení cíle, pocitem strachu ze selhání, a proto se jim takovým situacím snaží vyhnout (Hrabal, Pavelková, 2011). Na základě výzkumu Hrabala a Pavelkové vyplývá, že intenzita obou potřeb se u žáků vzájemně neovlivňuje, což znamená, že intenzita jedné potřeby nemá vliv na intenzitu druhé. (Pavelková, 2009 citováno dle Hrabal, Pavelková, 2010).

Typologie žáků dle klasifikace Hrabala a Pavelkové (2011)

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN). „*Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11). Takový žáci jsou pracovití a vytrvalí, pro plnění školních povinností motivováni, nepocitují přílišný stres z neúspěchu. Pro ně jsou školní úkoly spíše výzvou než povinnostmi. Plánují svoji práci, mají sklony vytrvat i přes překážky a nevzdávají se při řešení úkolů. Preferují úkoly střední obtížnosti a volí takové, které je dostatečně motivují, ale nejsou příliš obtížné na splnění. Usilují o úspěch a uznání, rádi soutěží s ostatními, zajímají se o hodnocení jejich výkonu. Dokáží se poučit z chyb a přičítají své úspěchy svým schopnostem a úsilí, neúspěchy připisují obvykle nedostatku úsilí nebo obtížnosti úkolu. Jsou orientováni do budoucna, plánují své kroky dopředu a angažují se v úkolech, které jsou v souladu s jejich cíli. Tito žáci mají lepší studijní výsledky, než žáci stejně inteligentní, avšak s nižším motivem výkonu. „*Tendence k setrvačnosti*“, osoby orientované na dosažení úspěchu si svůj motiv při dalších úspěších posílí, po neúspěchu se tito lidé také relativně zlepšují, jako by chtěli tento neúspěch kompenzovat“. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11).

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN). „*Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11-12). Žáci trpící úzkostí z neúspěchu se často vyhýbají výkonovým situacím, které mohou odhalit jejich skutečné schopnosti, vyvolává strach před selháním. Tato obava může postihnout i talentované žáky, kteří se obávají nedostatečného výkonu nebo nejistoty ohledně budoucích úkolů. Tito studenti se obvykle vyhýbají soutěžím

a jejich aspirace často nedosahují adekvátní úrovně. Při volbě obtížnosti úkolů mají tendenci volit buď příliš snadné úkoly, kde je pravděpodobnost úspěchu vysoká, nebo velmi obtížné úkoly, kde neúspěch není tak významný, a úspěch je výrazně ceněný, často s výběrem úkolů vzhledem k obtížnosti riskují. Strach, i když představuje jejich primární motivační činitel, při plnění úkolů může narušit jejich koncentraci, rozhodování a kognitivní procesy, což zhoršuje kvalitu jejich výkonu. Tyto obavy vedou k úniku z výkonových situací, kde hrozí selhání, což se může projevit absencí při testech nebo tendencí k podvádění. Tyto žáky často připisují své úspěchy náhodě nebo štěstí a neúspěchy svým vnitřním schopnostem. Pro tyto studenty platí i "zákon setrvačnosti", kdy strach z neúspěchu může vést k dalšímu zhoršení jejich výkonu (Hrabal, Pavelková, 2011). „*I u těchto žáků platí „zákon setrvačnosti“, žáci se strachem z neúspěchu, kteří jsou již ve svém výkonovém chování utlumeni, budou dalším neúspěchem ještě více utlumeni*“ (Pavelková, Hrabal, 2011, s. 11-12).

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN). „*Jedná se zpravidla o žáky s velmi vnitřně rozporuplnými prožitky*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 12-13). Intenzivní vnitřní emocionální napětí vede na jedné straně nasazení dát do úkolů maximum, což vyplývá z potřeby dosahovat úspěchu, na druhé straně však úkolové situace vyvolávají strach, vzhledem k potřebě vyhnout se selhání. Jak se jedinec zachová v těchto situacích, závisí na jeho osobnostních charakteristikách a samotné situaci. V situacích, kde ji možnost volby cíle, se obvykle rozhodují buď extrémně s velkými aspiracemi (což jim umožňuje vymluvit se na obtížnost úkolu při neúspěchu), nebo s velmi nízkými aspiracemi. Žádná strategie není zcela vyhovující, a proto záleží na dalších osobnostních charakteristikách žáka, které nakonec určí, zda přijmou úkol a s úzkostí ho splní, či se situaci pokusí uniknout. Pokud učitel dokáže snížit obavy z neúspěchu, žáci obvykle dosahují lepších výsledků, neboť touha po úspěchu je silným motivačním faktorem (Hrabal, Pavelková, 2011).

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN). „*U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace*“ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13). Tito studenti neprojevují zájem o školní práci, nevidí smysl ve školním výkonu, což může pro učitele představovat výzvu v motivaci těchto žáků. Jejich školní výkon je často nízký, což může být způsobeno absencí motivace nebo obecně nízkým zájmem o výkon. Takový žáci obvykle nevyužívají své schopnosti. Učitelé musí zjistit, zda jde o nedostatek motivace u žáků, kteří mimo školu projevují obvyklý zájem o práci, nebo jestli se jedná o žáky, kteří nejsou obecně zaměřeni na výkon. U první skupiny může větší

individualizace úkolů a pozitivní zpětná vazba učitele podpořit jejich motivaci. U druhé skupiny musí být motivace odvozena z jiných zdrojů, nebo učitel musí postupně budovat zájem o výkon. Tento problém může být častější u romských studentů, kteří nemusí mít zkušenosti s výkonovým chováním doma a školní prostředí je pro ně málo motivující.

Typ 5: nevyhraněný. Učitel často potkává žáky s nevyhraněným charakterem, jejichž výkonové tendence nejsou zcela jednoznačné. Tyto tendence se pohybují v rozmezí mezi průměrem obou výkonových potřeb (potřeba úspěchu a potřeba vyhýbání se neúspěchu) nebo jsou mírně slabší, ale stále směřují ve stejném směru. Tito žáci obvykle neprojevují výraznou výkonovou motivaci jako žáci s vyhraněným typem. Pro ně je výkonová motivace jedním z mnoha faktorů ovlivňujících jejich školní výkon, přestože nemusí být nejvýznamnějším. Pro učitele je důležité rozpoznat tuto skupinu žáků a pochopit, že rozvoj jejich výkonové motivace může být jednou z cest k jejich lepšímu výkonu ve škole (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13).

Existují individuální rozdíly mezi žáky v jejich orientaci, zda jsou zaměřeni na tendenci dosáhnout úspěšného výkonu, nebo na snahu vyhnout se neúspěchu (Hrabal, Pavelková, 2011). Jak již bylo uvedeno, intenzita obou potřeb se u žáků vzájemně neovlivňuje, což znamená, že intenzita jedné potřeby nemá vliv na intenzitu druhé. Motivace k dosahování výkonu je jedním z hlavních faktorů, který podněcuje k učení. Ukázalo se, že tendence po úspěchu ve školním prostředí je stabilním faktorem, který má pozitivní dopad na žáka (Hrabal, Pavelková, 2011). Když se žák zaměřuje na dosahování úspěchu, projevuje se jako cílevědomý, pracovitý jedinec, který neustává ve snaze dosáhnout cíle, i když na cestě narazí na překážky. Neprojevuje zájem o příliš jednoduché úkoly, neboť je pro ně nezajímavý, a svůj úspěch připisuje především svým schopnostem a úsilí. V případě neúspěchu se nejspíše domnívá, že důvodem bylo nedostatečné úsilí. (Hrabal, Pavelková, 2010). Žáci, kteří mají převažující tendenci vyhýbat se neúspěchu, projevují úzkost z možného selhání. Nesnášejí soutěže a jejich hlavním pohonem k učení je strach. Takoví žáci často chybí na hodinách, kde se píšou testy a během psaní se často uchylují k podvádění a opisování. Když dosáhnou úspěchu, přičítají ho vnějším faktorům jako je např. náhoda, zatímco neúspěch spojují především se svými vlastními schopnostmi (Hrabal, Pavelková, 2010).

Při zkoumání výkonové motivace je důležité vysvětlit termín kauzální atribuce. Různé výklady pojmu úspěch a neúspěch mohou naznačovat, jakým způsobem žáci hodnotí úspěch a jak se s neúspěchem vyrovnávají. Kauzální atribuce zkoumá, jak osoby vysvětlují příčiny

svého jednání a výsledky svých činů, v souvislosti s úspěchem a neúspěchem (Vacínová, Langová, 2007).

Bylo prokázáno, že jedinci, kteří touží po úspěchu, mají tendenci přičítat své úspěchy osobním schopnostem a tvrdé práci, zatímco své neúspěchy připisují vnějším faktorům, jako jsou smolné okolnosti nebo promarněné příležitosti. Zastávají přesvědčení, že úspěchu lze dosáhnout usilovným úsilím a správnou motivací, ovlivněnou jejich temperamentem. Ve chvílích neúspěchu je však jejich interpretace příčin značná, často doprovázená negativními emocemi. Tento strach z neúspěchu snižuje jejich optimismus a víru v budoucí úspěch, utvářený jejich předchozími sociálními setkáními (Pavlas, 2015).

2.4 Úloha učitele při práci s výkonovou motivací

Motivace k výkonu ovlivňuje aspirační úroveň jedince a je úzce spojena s rozvojem zdravého sebehodnocení. Proto je pro učitele nezbytné mít hlubší povědomí o výkonových potřebách svých žáků, což jim umožní poskytnout individuálně přizpůsobenou podporu (Hrabal, Pavelková, 2011).

Analýza míry školní výkonové motivace poskytuje důležité informace o výkonovém chování jednotlivých žáků nebo celých tříd ve vzdělávacím procesu. Tato analýza umožňuje identifikovat individuální potřeby žáků, stejně jako specifické potřeby tříd jako celku. Na základě těchto informací je pak možné plánovat a zavádět výchovně-vzdělávací opatření, které odpovídají potřebám žáků. Dále výsledky analýzy slouží jako zdroj informací pro školy, které se zabývají zaváděním inovativních přístupů a metod. Poskytují zpětnou vazbu o úspěšnosti těchto inovací. Tímto způsobem analýza výkonové motivace napomáhá školám v neustálém zdokonalování a přizpůsobování se dynamickým potřebám a výzvám ve vzdělávacím prostředí. Zároveň tyto výsledky slouží jako klíčový nástroj pro interní evaluaci školy. Tímto způsobem mohou školy identifikovat své silné stránky a oblasti, ve kterých je třeba provést změny nebo zlepšení, což přispívá k celkovému rozvoji školního prostředí a kvality vzdělávání (Hrabal a Pavelková, 2011).

Pokud je učitel obeznámen s mírou školní výkonové motivace, má možnost lépe přizpůsobovat náročnost úkolů tak, aby odpovídala individuálním potřebám každého žáka i celé třídy. Tímto způsobem může efektivněji pracovat s motivací během výuky. Například může umožnit žákům s pozitivním výkonovou tendencí, tedy těm, s vyvinutou potřebou úspěchu a s nízkým strachem z neúspěchu, využít tuto motivaci ve prospěch jejich učení. Učitel může jim poskytnout náročnější úkoly a zároveň podporovat jejich sebevědomí tím, že ocení jejich snahu a úspěchy. Pro žáky s obavami z neúspěchu může pak učitel hledat

způsoby, jak jim pomoci překonat tyto obavy a změnit jejich přístup k výkonu. Učitel může například přizpůsobit úkoly tak, aby byly dostatečně výzvou, ale zároveň dostupné pro jejich aktuální úroveň dovedností, a poskytnout jim povzbuzení a konstruktivní zpětnou vazbu, která podporuje jejich úsilí a pokrok (Hrabal a Pavelková, 2011).

V praxi se tento postup realizuje následovně: Když žáci prohlašují, že nikdy nedokážou úspěšně splnit úkol, naznačují tím, že ztratili důvěru v to, že jejich úsilí povede k pozitivním výsledkům. Tuto vazbu může učitel obnovit tím, že pro žáka připraví cvičení, ve kterém je možné dosáhnout úspěchu. Nicméně samo dosažení úspěchu nestačí. Jedinec musí také porozumět, proč mu daný přístup pomohl k úspěchu. Je důležité, aby učitel explicitně upozorňoval na souvislost mezi jejich jednáním a výsledkem jejich činnosti. V tomto případě je doporučeno klást žákům následující otázky: Jaké kroky jsi musel podniknout, abys docílil tohoto výsledku? Jak poznáš, že zvolená strategie směřuje k dosažení cíle? (Dvořák, 2005). Žáci s negativní motivací nejsou příliš zaměřeni na to, jakými způsoby dosáhnou svých cílů, ale spíše na to, jestli vůbec dosáhnou výsledku, zda jejich odpověď byla správná, nebo aby zvolili správný postup. V takových případech se učitel musí zaměřit na pozitivní posílení, tedy na ocenění toho, co žáci zvládli, a zároveň by neměl příliš zdůrazňovat jejich nedostatky. Může například žákovi říci. Dnes jsi úspěšně zodpověděl tři otázky, což představuje zlepšení oproti včerejšku. Avšak ještě efektivnější je, pokud učitel vyzdvihne přednosti postupu, který žáci použili při řešení úkolu. To znamená, že ocení a zdůrazní, jakým způsobem žáci přistoupili k řešení problému. Tímto způsobem učitel nejenže podporuje žáky a posiluje jejich sebevědomí, ale také je motivuje k dalšímu pokroku a rozvoji jejich schopností (Covington, 1992; Stiperk, 1988; Turner a Meyer 1998; Vermeer et. Al. 2000; Ryan, Gheen a Midgley 1998, citováno dle Dvořák, 2005). Když učitel zjistí, že žák nemá zájem o určitý předmět, snaží se mu nabídnout úkol, který ho osloví a bude pro něj přitažlivý, čímž podnítl jeho ochotu a motivaci k plnění úkolu. Pokud se učiteli podaří nalézt vhodný úkol, žák začne projevovat aktivní zájem a zaměřuje se na pozitivní výsledky, přičemž přehlídí negativní aspekty (Dvořák, 2005).

Dvořák (2005) uvádí, že když má žák, který má silnou důvěru ve své schopnosti, má tendenci být více samo-motivovaný a nemusí tolik spoléhat na povzbuzování a podporu od učitelů, aby se pustil do nových úkolů či aktivit. Tato přirozená víra v sebe sama mu poskytuje vnitřní podnět k učení a motivuje ho k dosažení úspěchu (Dvořák, 2005). U žáků můžeme vyvolat pozitivní motivaci prostřednictvím různých faktorů, jako jsou ocenění za jejich práci, dobrou známku či samotným pocitem úspěchu. Tato pozitivní zkušenost by měla žáky povzbuzovat k dalšímu úsilí a rozvoji. Naopak vyvolaná negativní motivace, která může

vzniknout v důsledku neúspěchu nebo nedostatku zájmu. Může vést k rezignaci na učení a vyvolat negativní postoj obecně vůči škole, učení nebo učitelům. Je proto klíčové, aby škola podněcovala u žáků tendenci pro dosažení úspěchu a snižovala tendenci vyhnoutí se neúspěchu (Hrabal a Pavelková, 2011).

3 LOCUS OF CONTROL

V této kapitole se budeme zabývat vývojem konceptu locus of control a jeho definicí. Dále zde hovoříme o působení locus of control na život jedince a na motivaci žáků ve školním prostředí. Představíme si nástroje na měření locus of control a v závěru kapitoly, uvádíme přehled výzkum, zabývají se vztahem locus of control a školní výkonovou motivací.

Žáci, kteří mají problémy s učením, často hledají příčiny svých neúspěchů v externích faktorech, jako je například nespravedlivé jednání učitele, nedostatek podpory ze strany učitelů nebo rodičů, nedostatek vlastních schopností nebo obtížnost úkolů. Když zažívají opakované neúspěchy, jejich motivace nadále klesá, a nemají tendenci hledat nová, alternativní řešení. Způsob, jakým interpretují příčiny svých minulých úspěchů nebo neúspěchů, má významný dopad na jejich očekávání a motivaci v budoucnosti. Tento proces umožňuje jedincům porozumět, jaké faktory ovlivňují jejich výsledky a jaké jsou příčiny jejich úspěchů či selhání (Vacínová, Langová, 2007). Jedním z ústředních konceptů teorie atribuce je locus of control. Locus of control odkazuje na typ atribuce, kterou studenti připisují svému úspěchu a neúspěchu při plnění školních povinností. Rotter (1966, citováno dle Gujjar a Aijaz, 2014). Hladík a Vágnerová definují kauzální atribuci jako: „*přesvědčení studenta o převládajících příčinách úspěchu a neúspěchu při jeho učení.*“ (Hladík, Vágnerová, 2011, s. 17).

Locus of control se týká toho, zda jedinec věří, že má kontrolu nad svým životem, či nikoli. Tento koncept, ve kterém jedinec přisuzuje příčiny svého úspěchu či neúspěchu vnějším nebo vnitřním faktorům. To znamená, že jedinec může připisovat svůj úspěch či neúspěch buď vnějším okolnostem, např. štěstí, pomoc od ostatních, nebo vnitřním faktorům např. svým schopnostem, úsilí (Lokša a Lokšová, 1999). Pokud mladí lidé mají pocit, že mají kontrolu nad svým osudem, často projevují větší aktivitu v interakci se svým prostředím. Dále, mají tendenci vyvinout adaptivní strategie pro zvládnání stresu, což vede k vyšší spokojenosti s životem, lepšímu zvládnání obtížných situací a úspěšnějšímu studijnímu výkonu (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

V literatuře lze najít různé české překlady pojmu locus of control. Například Křivohlavý ohnisko řízení vlastní činnosti (2001, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018), Nakonečný těžiště kontroly (2009), Řehulková místo kontroly (2007), Cakirpaloglu místo kontroly (2012), Plháková místo řízení (2008, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018), Baštecká umístění vlivu (2007, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Neexistuje jednotný překlad tohoto pojmu. V diplomové práci používáme termín locus of

control z anglického originálu, který vnímáme jako nejpřesnější. V textu se vyskytuje i český překlad tohoto pojmu užívaný Dolejšem, Zemanovou v dotazníku Škála místa kontroly Zemanová, Dolejš (2016).

3.1 Historický vývoj Locus of control

Od padesátých let dvacátého století vzbuzuje koncept locus of control zájem mezi odborníky. V té době si vědci, včetně Rottera, Pharese a dalších, začali uvědomovat, že lidé mají rozdílné názory na to, co ovlivňuje jejich život. První ucelenou teorii Locus of control vypracoval americký psycholog Rotter, který ho interpretuje jako míru vnímané kontroly nad vlastním životem Rotter (1966, citováno dle Dolejš, Zemanové, Vavrysové, 2018). Rotterova teorie představuje jednodimenzionální konstrukt, jenž se rozkládá do dvou pólů nazvaných internalita a externalita. Tento konstrukt je definován jako spojitá proměnná, což znamená, že se pohybuje na kontinuální škále. Internalita a externalita vyjadřují míru, do jaké jedinec věří, že má kontrolu nad výsledky svého chování. Rotter (1966, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) představil tento pojem v roce 1954 v rámci své sociální teorie učení, kterou prezentoval v knize Sociální učení a klinická psychologie. Rotter si uvědomil, že posílení konkrétního chování je částečně podmíněno tím, jak jedinec přisuzuje výsledek (odměnu či trest) svému vlastnímu chování a úsilí, případně vnímá, že vliv na něj měly vnější faktory. Tento aspekt může ovlivnit, jakým způsobem jedinec interpretuje události a jak se vyvíjí jeho chování a reakce (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Rotterova teorie naznačuje, že lze předpovídat lidské chování s ohledem na jedinečné hodnoty jedince, jeho očekávání a kontextem dané situace. Jinými slovy, Rotter tvrdí, že způsob, jakým se lidé chovají, je dán tím, co považují za důležité, co očekávají, že se stane, a jaké jsou podmínky prostředí, ve kterém se nacházejí. Mimo jiné Rotter (1966 citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) upozorňuje na důležitost posílení, odměňování a uspokojení při procesu osvojování a používání dovedností a znalostí.

Zajímavý pohled na koncept locus of control přinesl Weisz (1984, citováno dle Marks 1998) při zkoumání americké a japonské kultury. Weisz rozlišuje primární a sekundární kontrolu. V primární kontrole jednotlivci ovlivňují existující realitu, zatímco v sekundární kontrole se jednotlivci přizpůsobí existující realitě. Primární kontrola byla například v Americe spojena s autonomií a sebevyjádřením, nebo s osamělostí. Sekundární kontrola v Japonsku byla spojena se sebekázní a pozorností, ale také s nadměrnou konformitou a přecitlivělostí. Paralela mezi primárním/sekundárním a interním/externím je evidentní. Kde

primární/interní kontrola zahrnuje osobní odpovědnost za situaci, zatímco sekundární/externí kontrola umožňuje adaptaci na vnější podmínky.

Weiner (1985) se na rozdíl od Rottera zaměřoval na zkoumání atribucí, což je způsob jakým jednotlivci interpretují příčiny událostí. Tyto interpretace pomáhají lidem porozumět světu a řídit své prostředí. Pochopení příčin událostí je zásadní pro předpovídání budoucích situací. Weiner spojuje teorii atribuce s motivací k úspěchu a zaměřuje se na to, jak lidé přisuzují příčiny úspěchům a neúspěchům. Weiner klasifikoval příčiny chování pomocí tří dimenzí. První dimenzí je místo (dle Rotterova pojetí locus of control) na vnitřní a vnější; druhá je dimenze stability (proměnlivost v čase); a třetí je kontrolovatelnost (ovlivnitelnost), ve kterých jednotlivci zvažují důvody svých úspěchů a neúspěchů. V českém kontextu trvalo téměř třicet let, než byla publikována první studie, která se věnovala specificky této problematice. V roce 1981 autoři Kotásková, Ekström a Vajda prezentovali svou práci zabývající se lokalizací kontroly (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

3.2 Obecné vymezení locus of control

Locus of control lze definovat jako „*subjektivní pocit kontroly jedince nad důsledky jeho chování*“ (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018, s. 29). Termín Locus of control používaný v sociální psychologii, označuje individuální přesvědčení o schopnosti ovlivnit výsledky svých akcí. Tento koncept zkoumá, do jaké míry jednotlivci vnímají kontrolu nad událostmi ve svém životě. V podstatě jde o to, zda se jedinec cítí, že má kontrolu nad tím, co se mu děje, a zda považuje výsledky za důsledek svého vlastního jednání či zda věří, že jsou ovlivněny vnějšími faktory, jako jsou okolní lidé, štěstí, náhoda nebo osud (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Výrost (1989, citováno dle Slaměník, Výrost, Sollárová 2019, s. 109) popisuje locus of control jako: „*generalizované očekávání vyjadřující souvislost mezi vlastním chováním a výsledky tohoto chování.*“

Kovaleva (2012, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že tento koncept je zásadním prvkem v teorii osobnosti a může mít významný dopad na jedince v rozmanitých sociálních situacích, nebo v různých oblastech života, včetně profesního úspěchu, zdraví a pohody. U jedinců, kteří jsou pravidelně odměňováni za jejich úsilí, zažívají pozitivní ohodnocení svých úspěchů, se rozvíjí interní locus of control.

Twenge, Zhang a Im (2004, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) naznačují, že naopak ti, kteří navzdory svým snahám zažívají neúspěch, vykazují tendenci k externímu místu kontroly. Obecně lze říci, že interní locus of control indikuje přesvědčení jedince, že

následky jeho činů jsou převážně ovlivněny jeho vlastními činy, osobními vlastnostmi a charakteristikami. Naopak externí locus of control reflektuje přesvědčení, že výsledky jsou spíše determinovány externími faktory, jako jsou akce jiných jedinců, náhoda či osud, a nejsou tak jednoduše předvídatelné.

Locus of control se posuzuje na kontinuu od vnějších po vnitřní hodnoty. Podle Rotter (1975, citováno dle Gujjar a Aijay, 2014) jsou internalisté ti, kteří věří, že jsou autonomní, řídí svůj osud a přijímají odpovědnost za své činy. Na rozdíl od toho se externalisté považují za osoby, které jsou ovládané vnějšími postranními silami, na které mají malý nebo žádný vliv. Obecně platí, že lidé s přesvědčením o své schopnosti ovlivňovat svůj osud vykazují interní locus of control. Naopak jedinci, kteří věří, že jejich osud je spíše závislý na náhodě a vlivu vnějších faktorů, projevují externí locus of control.

Osoby s interním místem kontroly se spoléhají na své vlastní schopnosti a dovednosti, při řešení různých, obtížných situací. Zatímco osoby s externím místem kontroly věří, že situace se vyřeší sama, nebo pomocí zásahu někoho jiného, vnějších faktorů, nikoliv z vlastních sil. Locus of control má vliv na vývoj a rozvoj jedince a je klíčové, jaký postoj k problémům jedinec přijímá. Jinými slovy, zda vnímá kontrolu nad svým osudem interně či externě, ovlivňuje jeho přístup k životním výzvám a jeho schopnost řešit obtíže (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Lefcourt (1991, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) také zdůrazňuje, že locus of control souvisí s vnitřními procesy, které určují, proč někteří jedinci reagují na obtížné situace aktivně, pružně a s odhodláním, zatímco jiní procházejí řadou negativních emocí.

3.3 Externí locus of control

Osoby s externím místem kontroly tzv. externalisté chápou posílení, které obdrží jako následek svého jednání, jako na něco, co není zcela pod jejich kontrolou či závislé na jejich jednání a schopnostech. V krajním případě by žák s vnějším směrem kontroly mohl předpokládat, že jeho školní výsledky, uznání od vyučujících, vztahy se spolužáky, nemají nic společného s jeho vlastními schopnostmi, dovednostmi, nebo osobnostními charakteristikami (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Phares a Chaplin (1997, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že osoby s vnějším locus of control přičítají tak například odměny a tresty vnějším okolnostem, jako je náhoda, moc jiných lidí, štěstí nebo osud, a vnímají je jako události, na které nemají vliv. Takoví jedinci se domnívají, že za události v jejich životě jsou zodpovědné a způsobené vnějšími silami. Osoby s vnějším locus of control pravděpodobněji věří, že úspěch nebo

neúspěch způsobují jiné faktory, jako je obtížnost úkolu nebo jednání jiných lidí (Slavin, 1994, citováno dle Gujjar a Aijaz, 2014). Plháková (2008, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) dodává, že v důsledku toho se často nepokouší vyvinout snahu, aby změnilo nebo zlepšilo jejich životní situaci.

Rotter a Mulry (1965, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) dospěli k závěru, že jedinci s externalistickou orientací mohou mít menší motivaci k rozvíjení svých kompetencí či dosahování úspěchů. Tento fenomén je pravděpodobně způsoben jejich preferencí k takovému typu posilování, jež vnímají jako závislé na vnějších vlivech, spíše než to, které je spojeno vlastními schopnostmi.

Osoby s externím místem kontroly častěji projevují pocity bezradnosti, sklony k rezignaci, problematické chování, mnohdy trpí depresemi; často uplatňují pasivní copingové strategie pro zvládnutí zátěže a častěji také mohou podléhat různým závislostem, ať už látkové či nelátkové povahy. Často projevují známky bojácnosti, úzkostlivosti, pasivity, a bývají více nešťastní. Tyto jedince častěji doprovází neurotické a tělesné potíže. Mají nižší toleranci k frustraci a nemají rádi, pokud musí odkládat uspokojení svých osobních potřeb (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Miller et al., (1986, citováno dle Cakirpaloglu, 2012) uvádí, že navíc se takovým jedincům daří hůře zvládat stres a častěji se potýkají s problémy v osobním i profesním životě. Také socioekonomická situace rodiny hraje významnou roli. Morton (1997, citováno dle Cakirpaloglu, 2012) poznamenává, že autoritářský styl výchova a tendence rodičů k vnějšímu místu kontroly jsou naopak spojené s formováním externího místa kontroly.

3.4 Interní locus of control

Podle Rottera (1966, citováno dle Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019) osoby s vnitřním locus of control vnímají události jako důsledek jejich vlastního jednání, které je ovlivněno jejich osobnostními vlastnostmi. Rotter (1966, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že osoby s interní locus of control věří, že mají kontrolu nad tím, jakým směrem jejich život směřuje, a sklon přisuzovat důsledky svého jednání například vlastní pílí.

Spector (1968 citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) naznačují, že je pro většinu osob, kteří vykazují interní locus of control přijímání odměn více uspokojivé než pro jedince s externím locus of control.

Multu, Balbag, Cemrek (2010, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že osoby, které se domnívají, že mají kontrolu nad svým životem, tomuto přesvědčení

přizpůsobují i své chování, které se často řídí podle jejich individuálních potřeb, vůle nebo vnímání aktuální situace.

Slavin (1994, citováno dle Gujjar a Aijaz, 2014) popisuje osoby s vnitřním locus of control jako osoby, které věří, že úspěch nebo neúspěch je umístěn ve vlastním úsilí nebo schopnostech. Jsou to tedy právě tyto vnitřní faktory, které podle nich hrají rozhodující roli v jejich úspěchu. Osoby, které vykazují interní locus of control, vnímají odměny a tresty jako události, které je možné předvídat (Cakirpaloglu, 2012).

Gore a Rotter (1963, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že v případě, kdy se jedinec identifikuje s tímto interním místem kontroly, je pravděpodobnější, že se aktivně angažují ve společnosti, do společenských aktivit s cílem zvýšit svůj životní standard nebo celkově zlepšit své životní podmínky.

Interní locus of control je častější u mužů a osob s vyšším profesním a sociálním statutem. Výzkumy ukazují, že s postupujícím věkem roste víra v osobní schopnosti a schopnost ovlivňovat situace. Vnitřní locus of control také podporuje osobní růst a napomáhá k dosažení seberealizace (Cakirpaloglu, 2012). Lidé s vnitřním locus of control projevují obvykle intenzivnější zájem o své schopnosti a mají tendenci více se soustředit na jejich rozvoj. Kromě toho jsou ochotni přijmout plnou zodpovědnost za výsledky svých úspěchů i neúspěchů. Tato skupina jedinců také projevuje tendenci k rychlejšímu opuštění negativních zážitků a selhání. Internalisté projevují vyšší touhu po nezávislosti a mají tendenci odolávat jemným formám manipulace a ovlivňování. Často se projevují jako lidé s lepším zdravotním stavem a vyšší úrovní spokojenosti (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Hoskovcová (2006, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová) dodává, že takové osoby mají tendenci lépe zvládat stresové situace a zátěžové podmínky, čímž se vyznačují jako jedinci s větší schopností adaptace na různé výzvy a obtížné situace.

Podle Grubera, Kyrianové a Fonville (2016, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová) jedinci s interním locus of control projevují vyšší míru spokojenosti, jak v osobní, tak v profesní oblasti, kromě toho obvykle pociťují štěstí.

Podle Lefcourta (2014, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) je podstatná vřelost, podpora a povzbuzování od rodičů pro posílení interního locus of control.

3.5 Jak locus of control ovlivňuje život

Locus of control má vliv nejen na výběr životních cílů jednotlivce, ale také na jeho přístup k náročným událostem v životě a na používané strategie pro zvládnutí zátěže, navíc je spojeno s úrovní jeho odolnosti (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Locus of control má rovněž

vliv na představy o budoucnosti, sebehodnocení jedince, zdravotní stav jak po fyzické zdraví tak i duševní, ovlivňuje také pocit pohody tzv. well-being a z provedených výzkumů vyplývá, že Locus of control má souvislost také s odolností tzv. resilience (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Mutlu, Balbag a Cemrek (2010, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) a Pu, Hou a Ma (2017 citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že locus of control je zcela subjektivní a může mít tak významný dopad na psychický stav jedince. Jestliže jedinec vnímá, že nemá kontrolu nad svým životem, může to vyvolat pocity beznaděje a vést k rozvoji psychických problémů.

Individuální vnímání locus of control je propojeno také s nabytými zkušenostmi. Pozitivní zkušenosti přispívají k upevnění osobnostních charakteristik, jako je sebedůvěra, rozhodování a životní energii. Na druhé straně, negativní zážitky mohou způsobit frustraci a ohrozit sebeúctu a sebehodnocení jedince, což může vést k vyčerpání psychických zdrojů a negativně tak ovlivnit jeho schopnost rozhodování a iniciativu jedince. Z výsledků lze vyvodit, že interní locus of control je preferovanějším a žádanějším aspektem osobnostní charakteristiky v porovnání s externím locus of control (Cakirpaloglu, 2012).

Zatímco interní locus of control vyjadřuje přesvědčení jedince o tom, že má schopnost ovlivňovat události ve svém životě a že je zodpovědný za své vlastní osudy, externí locus of control přisuzuje vliv vnějším faktorům jako osudu, náhodě nebo autoritám. Přesvědčení o schopnosti efektivně řídit svůj život má významný dopad na různé aspekty jedincova života. Kladné vnímání interní kontroly přispívá k celkové psychické vyváženosti, což se projevuje v pocitu jistoty, sebedůvěry a duševní stability. Tato přesvědčení také podporují zlepšení fyzické kondice, neboť jedinec, který věří ve svou schopnost ovlivnit vlastní osud, je často motivovanější k péči o své tělo a zdraví (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Důležitou roli hraje také vliv interního locus of control na sociální interakce a vztahy. Internalisté mají tendenci projevovat větší iniciativu, jsou méně pasivní a více se angažují ve svém sociálním okolí. Tato aktivní účast ve společnosti může vést k lepšímu budování mezilidských vztahů a harmoničtějším interakcím s ostatními lidmi. Celkově lze konstatovat, že interní locus of control představuje významný zdroj osobní síly a adaptace, který má pozitivní vliv na různé aspekty jedincova života, včetně jeho duševního a fyzického zdraví, sociálních vztahů a celkového blahobytu. Tato interakce však není jednoznačná. Ne vždy platí, že preferovaný internalistický přístup přináší pozitivní vliv na osobnost, zatímco postoj externalistů má na jedince negativní dopad (Cakirpaloglu, 2012).

Pasivní zaujímání externího locus of control může sloužit jako ochranný mechanismus pro osobnost proti frustraci a zklamání, zejména u citlivých, úzkostlivých jedinců. Nedostatečné sebevědomí a skromné, až nedostatečné ambice těchto jedinců je mohou chránit před vytyčením náročných cílů, a potenciálním neúspěchem a selháním. Je pravděpodobné, že jedinci s nízkým sebehodnocením mohou úspěšně fungovat a nalézt štěstí jako členové určitých sociálních skupin, kde zaujímají periferní pozice. Skupinová identita jim může poskytnout pocit bezpečí, sounáležitosti (Cakirpaloglu, 2012).

Z jiného úhlu pohledu primární povaha internalistů, vychází ze stanování si náročných cílů a jejich dosahování. Tento přístup je spojen s potřebou dosahovat úspěchů a zvyšovat vlastní hodnotu. Nicméně úspěch vyžaduje realistické posouzení podmínek spojených s dosažením cíle, což může být obtížné, zejména u jedinců, kteří nejsou kritičtí a jsou euforicky naladěni. Každá soutěživost nese s sebou riziko neúspěchu, což může působit jako zdroj stresu. Pokud internalista nepřihlíží k požadavkům daným situací a nedokáže realisticky zhodnotit své možnosti, může to ohrozit jeho schopnost přizpůsobit se novým situacím. Tento jev je častý zejména u jedinců s ambiciózními kariérními cíli, kteří zároveň často trpí depresemi, úzkostí nebo jinými psychosomatickými obtížemi. Ambice a stres spojené s výkonnými pozicemi mohou vést k transformaci původního optimismu v pocity nejistoty, úzkosti až k naučené bezmocnosti. (Cakirpaloglu, 2012).

3.6 Locus of control a školní prostředí

Locus of control má jako jeden z typů motivace přímý vliv na školní úspěchy, a souvisí s procesem učení ať už je tento vliv pozitivního nebo negativního charakteru. Když se student zaměřuje na dosažení výsledků, přičítá úspěchy převážně svým dovednostem a úsilím, zatímco neúspěch spojuje s absencí snahy nebo nedostatečným úsilím. Studenti s tendencí vyhýbat se neúspěchu, přičítají úspěchy vnějším faktorům, zatímco neúspěch spojují především se svými vlastními dovednostmi (Hrabal a Pavelková, 2010). Nedostatečné nebo nízké školní výsledky a pasivní postoj k vzdělávání jsou často spojeny s nízkým sebevědomím, sebehodnocením a nedostatkem sebedůvěry u studentů. Když mladistvý postrádá důvěru v sebe a necítí se schopný dosáhnout úspěchu, může se mu také nedostávat motivace k vytyčování náročnějších cílů, nebo v mnoha případech dochází dokonce k absenci jakýchkoli cílů. Takový jedinci se spokojí s bezstarostným životem bez plánování či osobního rozvoje. Můžou se snadno nechat unést okamžitými radovánkami a připojit se k vrstevníkům, kteří vyhledávají vzrušení v rizikovém chování a konzumaci alkoholu (Čáp a

Mareš, 2007). Schopnost stanovovat si cíle a snažit se o jejich dosažení je dále ovlivňována předchozími úspěchy a neúspěchy, stejně jako vnímáním a hodnocením ostatních osob.

Benassi et al. (1988, citováno dle Cakirpaloglu, 2012) a Lefcourt (1982, citováno dle Cakirpaloglu, 2012) uvádí, že studenti s vnitřním locus of control projevují tendenci k iniciativě, spontánnosti, emocionální stabilitě a vyššímu pocitu štěstí. Dále bylo zaznamenáno, že jedinci s tímto typem locus of control dosahují lepších výsledků ve škole, projevují nezávislost a mají optimistický přístup k životu. Naopak jedinci s externím locus of control mají nižší míru sebevědomí, horší školní výkony a často potřebují podporu od ostatních. Tyto osoby také často vykazují konformní chování, nebo trpí depresivními stavy. Jedním ze způsobů, jak vysvětlit locus of control v kontextu vzdělávání je pozorování toho, jak studenti přistupují k úspěchu ve škole a zkoumají, kde vidí zdroje svých výsledků či známek. Student s interním locus of control je přesvědčen, že kvalita jeho známky je důsledkem toho, jak tvrdě pracoval, jak pečlivě si dělal poznámky, jak aktivně se zapojoval ve výuce, jak studoval materiál a jak aktivně se účastnil různých školních aktivit a kurzů. Jinými slovy, má pocit, že jeho vlastní úsilí má největší vliv na jeho úspěch ve škole. Student s externím locus of control má přesvědčení, že kvalita jeho známek je více ovlivněna vnějšími faktory než jeho vlastním úsilím. To zahrnuje výkony ostatních studentů, prostředí, ve kterém se nachází, očekávání rodičů a dokonce i štěstí. Jinými slovy, místo aby se zaměřoval na své vlastní činy, věří, že úspěch ve škole je spíše výsledkem okolností mimo jeho kontrolu (Kovach, 2018). Jinými slovy se ve vzdělávacím prostředí se vnímání locus of control vztahuje k osobnímu pohledu studentů na zdroj kontroly nad výsledky, který je příčinou úspěchu a neúspěchu ve vzdělávacích činnostech (Gujjar a Aijaz, 2014).

Pokud jde o akademický výkon žáků, kauzální atribuce může být rozdělena na ofenzivní a defenzivní. Ofenzivní klasifikace je charakterizována přisuzováním úspěchu úsilí a schopnostem žáka. Během hodnocení učitelem může vzniknout pochybnost ohledně toho, zda dosažení úspěchu žákem souvisí s jeho vlastními poznatky a schopnostmi v dané učební látce. Zatímco neúspěch je obvykle spojen s leností nebo smůlou. Učitelé často projevují tendenci zdůvodňovat neúspěšný výkon a poskytovat studentům další šance k opravě chyb, s cílem pozitivně ovlivnit jejich budoucí výsledky. Nicméně, důsledkem takového přístupu může být výkonová frustrace, které může vést k pocitům strachu a obav spojených s učením. Tento stav může mít za následek vznik pocitu studu a nedostatečnosti, snížit aspirace a podnítit žáky k vyhýbání se situacím, ve kterých je vyžadován vysoký výkon, takový, který nejsou schopni zvládnout. Při defenzivní kauzální atribuci, mají učitelé tendenci vidět žáky jako méně úspěšné nebo dokonce neúspěšné ve svém akademickém výkonu. Tento přístup

může ovlivnit způsob, jakým učitelé vnímají schopnosti svých studentů a jak se s nimi pracuje ve třídě. Může to také vést k nedostatečnému poskytování podpory a k odmítnutí výzev, které by mohly studenty podpořit k dosažení lepších výsledků (Vacínová, Langová, 2007).

Guijar a Aijaz (2014) uvádí, že žáci, kteří se identifikují s interním locus of control, projevují větší odolnost vůči překážkám, které se mohou objevit během učení a studia. Když se potýkají s obtížemi, nevzdávají se snadno, ale spíše hledají způsoby, jak překonat překážky a dosáhnout svých cílů. Na druhé straně studenti s externím locus of control mají tendenci snadno podléhat demotivaci a rezignaci, pokud se setkají s obtížemi při učení. Když narazí na překážky, mají sklon se rychle vzdát nebo hledat záminky, proč dál nepokračovat, jsou méně schopni vytrvat ve snaze překonat problémy (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Gujjar a Aijaz (2014) a Kaur a Singh (2013, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí, že v případě locus of control a genderových rozdílů, častěji se stává, že chlapci projevují vnitřní locus of control než dívky. To znamená, že chlapci mají tendenci připisovat své úspěchy či neúspěchy především svým vlastním schopnostem, úsilí a strategiím, které uplatnili. Na druhou stranu, u dívek je častěji pozorováno externí locus of control. To znamená, že dívky mají tendenci přičítat své úspěchy nebo neúspěchy vnějším faktorům, jako jsou náhoda, štěstí nebo vnější podmínky.

Naopak Laštůvková (2017, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) zjistila, že je u žáků ze základních škol a gymnázií, pozorována více externalita u chlapců než u dívek. Zatím není zcela prokázáno, zda se locus of control mění s věkem. Některé studie naznačují, že dochází ke změnám ve vnímání locus of control v průběhu života, s přibývajícím věkem, zatímco jiné studie tuto změnu nepotvrzují (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Studie ukázaly Chubb, Fertman a Ross (1997, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) a Tamayo (1993, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) i Gilmore (1978, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018), že s postupujícím věkem se u studentů více projevuje tendence k internímu locus of control. Jinými slovy, čím starší jsou studenti, tím pravděpodobněji budou věřit, že mají větší kontrolu nad svým osudem a životními událostmi. Schulz, Heckhausen a Locher (1991, citováno dle Marks 1998) uvádí, že vnímání locus of control zůstává v průběhu života relativně stabilní, avšak vnímání kontroly nad určitými doménami se může lišit.

Podle Markse (1998) se obecné přesvědčení o míře kontroly může zdát stabilní v průběhu času, ale vlivem proměnlivých okolností a neustálého posuzování se pravděpodobně mění

vnímání jednotlivce ohledně toho, jak moc může ovlivnit různé situace, zvláště ve specifických případech.

3.7 Nástroje pro měření Locus of control

První metodou, která byla vytvořena pro měření locus of control, je *James-Pharesova škála locus of control*. Tato škála byla vytvořena ve dvou doktorských pracích. První pokus provedl Phares, který vytvořil škálu obsahující 26 tvrzení, z nichž polovina se týkala interního locus of control a druhá polovina externí locus of control. Odpovědi byly zaznamenávány pomocí Likertovy stupnice. Poté James rozšířil tuto škálu na 60 položek (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Další často používanou metodou měření locus of control je *Rotterova I-E škála*, která vychází z *James-Pharesovy škály*. Tato škála zkoumá, zda se jedinec domnívá, zda má situace pod svou kontrolou, nebo pod kontrolou vnějších vlivů. Čím vyšší je skóre, tím silnější je externí locus of control. Metoda obsahuje 23 výroků a respondenti vybírají ten, se kterým souhlasí. Po uvedení konceptu locus of control bylo vyvinuto mnoho dalších měřících nástrojů, včetně šedesáti sedmi uvedených v přehledu psychologických a pedagogických testů centra pro psychologické informace a dokumentaci (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Často používanou škálou pro měření locus of control je *IPC škála podle H. Levenson*. Tato škála je tedy rozdělena do tří subškál, přičemž každá z nich zahrnuje osm položek. Respondent ohodnocuje každou položku na šestibodové Likertově stupnici. Celkově se pro subjekty prezentuje 24 položek, které tvoří jednotnou IPC škálu Levenson (1973, citováno dle Šimková, 2014).

Nowicky, Duke a Strickland vytvořili *škálu interního-externího locus of control*, využitelnou pro děti a dospívající ve věku od devíti do osmnácti let. Tento model, založený na analýze 102 faktorů, odvozených z Rotterovy koncepce locus of control, je zaměřen na určení míry kontroly, kterou jedinec vnímá v rámci svého prostředí. Základní myšlenkou metody je přístup k locus of control, jak ho definuje Rotterova sociální teorie učení. Dotazník obsahuje 40 otázek s možnostmi odpovědí ano nebo ne. Součet těchto odpovědí pak poskytuje výsledný skóre vyjadřující míru externality (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Pro posouzení orientace locus of control v rámci studií populace Jakoby a Jacob (1999 citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) vytvořili *krátkou škálu pro posouzení orientace locus of control*. Tato škála se zaměřuje na měření toho, jak lidé vnímají kontrolu nad událostmi ve svém životě. Obsahuje dva faktory, které reflektují různé aspekty tohoto

vnímání. Celkový výsledek z této škály je určen součtem hodnot obou faktorů. Respondenti, kteří dosahují vyšších hodnot, obvykle více věří, že jejich osud je ovlivňován vnějšími faktory, a proto mají tendenci mít vnější locus of control. Naopak ti, kteří dosahují nižších hodnot, obvykle více věří ve vlastní schopnosti a kontrolu nad svým životem, což naznačuje interní locus of control.

Méně známou škálu, kterou vytvořil Lefcourt (1982, citováno dle Šimková 2014) představuje *Multidimenzionální-Multiatribuční škálu kauzality*, která hodnotí afiliaci a výkon na základě atribuční kauzality. Tato škála se zaměřuje na rozdělení do kategorií vnější; vnitřní a stabilní; nestabilní kontroly. Vnější stabilní kontrola se vztahuje k atribuci kontextu, vnější nestabilní kontrola k připisování štěstí či náhodě, vnitřní stabilní kontrola k připisování dovednostem nebo schopnostem a vnitřní nestabilní kontrola k úsilí či motivaci.

3.8 Souvislost mezi locus of control a školní výkonovou motivací

Rotter (1966, citováno dle Šimkové, 2014) tvrdí, že není pravděpodobné, že vztah mezi potřebou výkonu a locus of control je lineární. Osoba s vysokou motivací k výkonu nemusí vykazovat stejně vysokou míru vnitřního pocitu kontroly. Existuje možnost, že mnoho jedinců s nízkou motivací k výkonu má přesvědčení, že to, jak se chovají, ovlivňuje druhy posílení, které obdrží. Výzkum Rottera a Mulryho (1965) též podporuje tvrzení, že silnější motivace jednotlivců v situacích vyžadujících výkon souvisí s jejich interní kontrolou. (Šimková, 2014).

Mnoho výzkumů se soustředí na vztah mezi locus of control a akademickým úspěchem. Vztah mezi akademickým úspěchem a místem kontroly je zkoumán v mnoha studiích a obecným závěrem je, že tyto proměnné spolu pozitivně korelují. Pokud jsou některé z těchto studií Findley a Cooper (1983, citováno dle Haidari, Koçoğlu, Kanadlı, 2023) zkoumány z hlediska místa kontroly, existuje pozitivní vztah mezi vnitřním místem kontroly a akademickým úspěchem a studenti s vnitřním místem kontroly jsou úspěšnější ve svém akademickém životě.

Khorsidi a kol. (2019, citováno dle Haidari, Koçoğlu, Kanadlı, 2023) uvedli, že motivace k výkonu a locus of control byly významnými pozitivními korelátami akademického úspěchu. Podle empirického výzkumu postoje evropských teenagerů se zdá, že mladí lidé z Česka, Německa, Francie, Maďarska a cítí, že mají jen minimální kontrolu nad událostmi ve svém školním prostředí (Kalhous, 2009).

Macek (1999, citováno dle Kalhous, 2009) argumentuje, že vzdělávací systémy v těchto zemích s bohatou historií mají tendenci být organizovány jako ustálené pedagogické struktury, které prezentují studentům hotové řešení.

Mezi novější výzkumy patří i studie Šimkové (2014), která se zaměřila na vztah mezi lokalizací kontroly a motivací k výkonu. Pro hodnocení pocitu kontroly použila *IPC škálu* od H. Levenson (1973) a pro měření úrovně výkonové motivace využila dotazník autorů Pardela, Maršálové a Hrabovské (1984), který zahrnoval hodnocení potřeby dosáhnout úspěchu a potřeby vyhnout se neúspěchu. V závěru svého výzkumu dospěla k závěru, že existuje pozitivní spojitost mezi interním pocitem kontroly a intenzitou motivace k dosažení, což má důležité implikace pro praktickou psychologii.

4 ADOLESCENCE

V našem výzkumu se zaměřujeme na locus of control a výkonovou motivaci v souvislosti se vzděláváním dospívajících. Kapitola charakterizuje období adolescence, zaměřuje se na dospívající a jejich interakci se školním prostředím. Dále se okrajově popisují genderové rozdíly v úrovni chování a studijních výsledků. V této práci mluvíme o adolescentech ve školním prostředí, které v této práci nazýváme jako žáky nebo studenty. Pojem student, který je chápán jako středoškolák, popřípadě dospívající nebo adolescent, termín žák vychází pak ze školského zákona. Předpokládáme, že tyto jevy mohou být u mladistvých poměrně stabilní. Adolescence představuje klíčovou fázi v osobním rozvoji jedince. Pojem adolescence pochází z latinského slova *adolescere*, což znamená růst nebo dospívání. Tento termín byl poprvé použit k popisu vývoje jedince v 15. století (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Termín adolescence lze také substituovat výrazem dospívání. Hranice této fáze nejsou pevně stanovené, liší se podle konceptuálního přístupu jednotlivých expertů, kteří se zabývají jedinci, kteří prochází tímto vývojem. Konkrétněji je možné definovat počátek tohoto období jako přechod z dětství do dospělosti. Větší variabilita je patrná v určení konce adolescence, kdy jedinec dosahuje dospělosti. Někteří se stávají plnoletými po absolvování středoškolského vzdělání, jiné je možné stále považovat za adolescenty i během vysokoškolského studia, protože jsou ve velké míře závislí na svém okolí, nejsou samostatní ani finančně nezávislí. (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

4.1 Vymezení období adolescence

Dospívání představuje přechodnou etapu lidského života, kdy jedinec opouští dětství, avšak ještě není plně dospělý. Podle definice Světové zdravotnické organizace se adolescence vztahuje na věkovou skupinu jedinců ve věku od deseti do devatenácti let (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Avšak ne každý má shodný pohled na význam slova dospívání. Různí autoři se liší v jejich konkrétním vymezení tohoto období.

Langmeier a Krejčíková (1998, citováno dle Krejčová 2011) dělí dospívání na dvě fáze a to pubescenci a adolescenci. Podle jejich vymezení první fáze trvá od jedenácti do patnácti let, zatímco adolescenci se rozumí následujících pět let (Krejčová, 2011). Dle Arnetta (2009, citováno dle Krejčová, 2011) se termín adolescence primárně zaměřuje na psychosociální aspekty vývoje jedince a odkazuje na celé druhé desetiletí života jedince. Arnett popisuje

konec období dospívání jako dosažení osmnácti let a za klíčový milník v tomto procesu považuje dokončení středoškolského vzdělání (Krejčová, 2011).

V odborné literatuře se často vyskytuje dělení adolescence na ranou a pozdní Macek (1999) a Vágnerová (2005, citováno Krejčová 2011), rozdělují adolescenci do dvou základních etap. Raná adolescence se obvykle pojí s obdobím druhého stupně základního vzdělávání, zatímco pozdní adolescence se většinou váže na období středoškolského vzdělávání.

Toto dělení odpovídá pojetí Dolejše a Orla (2017, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018), kteří adolescenci rovněž rozlišují na ranou a pozdní. Pokud bychom vycházeli z těchto kritérií pro definici dospívání, v našem prostředí by se toto období prodloužilo o několik let, což odpovídá charakteristikám českého školního systému. Nicméně nelze očekávat, že většina mladých lidí v této věkové kategorii již opouští rodiče a osamostatňuje se. Přestože je toto vývojové období delší, můžeme stále považovat absolvování střední školy za ukončení adolescence (Krejčová, 2011). Podle Heluse (2011) představuje dospívání vývojovou fází mezi jedenáctým a osmnáctým až dvacátým druhým rokem života. Tato etapa představuje přechod z dětství do dospělosti a zahrnuje biologické změny, sociální adaptaci do společnosti, stanovení nových cílů a vytváření osobní identity na základě hledání a vývoje vlastní identity (Helus, 2011, 292). O důležitosti utváření identity pojednává i Bártlová, která její budování považuje za jeden z hlavních úloh tohoto období.

Bártlová (2005) popisuje adolescenci jako etapu mezi dětstvím a plnoletostí. Macek (2003) označuje termínem adolescence druhé desetiletí života jedince. VandenBos (2007, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) pak tuto fázi rozšiřuje o období puberty a rozděluje ji na několik částí.

Macek (2003) kategorizuje období dospívání do tří fází. První fáze, nazvaná časná adolescence se odehrává mezi desátým až třináctým rokem života jedince. Druhá fáze, označovaná jako střední adolescence probíhá mezi čtrnáctým až šestnáctým rokem. Poslední fáze pozdní adolescence pokrývá věk od sedmnácti do dvaceti let.

VandenBos (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) vymezuje adolescenci jako období mezi desátým a dvanáctým rokem až do dosažení devatenáctého roku života. Je důležité si uvědomit, že věk je pouze hrubým ukazatelem a skutečný věk, kdy jedinec vstoupí do adolescence, se může lišit v závislosti na jeho individuálním vývoji.

V našem výzkumu se budeme držet klasifikace, kterou používá například již zmiňovaná Vágnerová (2000), nebo Langmeier a Krejčíková (1998), Dolejš a Orel (2017, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) uvádí ranou adolescenci mezi jedenáctým až

patnáctým rokem a adolescenci pozdní mezi patnáctým až dvacátým rokem života (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). I přesto, že každý prožívá dospívání individuálně, je toto období charakterizováno širokým spektrem změn na různých úrovních lidské existence, například psychické, fyzické, tak sociální, a nevyjímaje ani rozměr duchovní a morální.

4.2 Charakteristika dospívání

Období adolescence reprezentuje v životě jedince významnou vývojovou etapu, kdy se jedinec nachází mezi obdobím dětství a dospělosti. Často je tato fáze označována jako období zvýšeného stresu. Dospívání je omezeno na věkovou skupinu od deseti do dvaceti let, s drobnými odchylkami podle specifikací autorů.

Adolescence je rozdělena do dvou období, která se vzájemně prolínají. První z těchto etap je charakterizována jako období rané adolescence, během které dochází především k biologickému dospívání. Během této fáze se na fyziologické úrovni odehrává celá řada proměn. Jednou z nich je růst tělesné hmotnosti, což je spojeno s rozvojem a změnou tělesného složení. Kromě toho dochází k výraznému nárůstu produkce pohlavních hormonů, což má vliv na vývoj reprodukčních orgánů a sekundárních pohlavních znaků (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Tyto fyziologické změny jsou klíčové pro správný průběh dospívání a formování jedince v dospělosti. Steinberg (2008, citováno dle Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018) konstatuje, že během adolescence dochází k významným změnám v mozku a jeho fungování. Tyto změny zahrnují zlepšení funkce neuronů a přizpůsobení se novým podmínkám. Současně se mění produkce některých hormonů, zejména dopaminu. Dopamin zastává významnou úlohu v regulaci emocí, chování, formování osobnosti a motivaci jedince během tohoto období.

Na přelomu rané a pozdní adolescence mladiství opouštějí primární vzdělávací instituce a vstupují do prostředí středních škol. Studium na střední škole často představuje klíčovou součást procesu dospívání, protože se adolescenti musí přizpůsobit novému prostředí, navazovat nové vztahy a čelit zvýšeným nárokům (Krejčová, 2011). Během pozdní adolescence se adolescenti intenzivně zabývají procesem dospívání, které zahrnuje nejen fyzické změny, ale také psychický a sociální rozvoj. V tomto období se zdůrazňuje zejména emoční a sociální aspekt (Blatný, 2016).

V oblasti sociálních interakcí se adolescenti snaží minimalizovat svou závislost na rodičích a místo toho hledají podporu mezi svými vrstevníky či přáteli, což vede k formování intimních vztahů. V rámci kognitivního vývoje se u dospívajících zejména projevuje rozvoj

myšlení a intelektu. Mění se paměť jak krátkodobá, tak dlouhodobá, zvyšuje se poměr logické paměti (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Během období dospívání často dochází k hledání a formování identity. Součástí dospívání je také učení se regulovat chování a emoce, zároveň dochází k proměnám v sebepojetí jedince, dospívající začíná vnímat sám sebe jiným způsobem, než tomu bylo v dětství (Blatný, 2016). V četných případech se adolescent setkává s mnohými změnami, které zahrnují pochybnosti o vlastním já, nedostatečnou důvěru ve vlastní schopnosti a nejistotu o svém postavení ve společnosti. V této etapě je vhodné, aby si jedinec osvojil pozitivní myšlení ohledně svých dovedností, rozvíjel svou sebeúctu a hledal smysl svého směřování (Vágnerová, Lisá, 2021). Roste touha po osobním rozvoji, seberealizaci, která nemusí být nezbytně spojena s aktuálním úspěchem, V této fázi může být odloženo něco, co nelze v daném okamžiku uskutečnit, dochází k přesunutí se od přítomnosti do budoucnosti. Nesplnění aktuálních očekávání může být v budoucnu kompenzováno dobrými výsledky a úspěchem (Vágnerová, Lisá, 2021). Přestože je důležité si uvědomit význam fyzického růstu během adolescence, není vhodné zapomínat na další podstatné aspekty, které též procházejí významnými proměnami. Týká se to především oblasti myšlení, emocí a chování. Například v oblasti emocí se mladiství učí rozpoznávat a vyjadřovat své pocity, zvládat stresující situace a budovat zdravé mezilidské vztahy.

Macek (2003) uvádí, že během emočního vývoje prochází dospívající obdobím, kdy se stále více cítí potřebu kontrolovat a ovládat svůj život. Ve sféře myšlení se dospívající začínají vyrovnávat s komplexnějšími myšlenkovými procesy, jako je například kritické myšlení, abstraktní úsudek. Adolescenti se snaží naučit se reagovat ve složitějších sociálních interakcích. V adolescenci jsou časté bouřlivé změny nálad a rovněž se projevuje snížená schopnost frustrační tolerance, dochází k vyšší náchylnosti k rizikovým aktivitám a rizikovému chování. V této fázi také dochází k významným transformacím v oblasti morálního uvažování a hodnotových přesvědčení. Adolescenti začínají rozvíjet zájmy, které mají hlubší a trvalejší charakter (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Macek (2003) dodává, že během adolescence je zapotřebí brát v úvahu zvýšenou míru sebereflexe, egocentrismu a intenzivní potřebu hodnotit sami sebe. Celková emocionální nestabilita koreluje s výkyvy v oblasti sebehodnocení. Zhodnocení vlastních proměn během dospívání a jejich brzký projev má výraznější negativní dopad u dívek než u chlapců.

Nicméně, obecně se sebehodnocení během dospívání ustaluje a stává se méně citlivým. Pozitivní sebehodnocení vychází zejména z akceptace vlastních hodnot (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Erikson (1999, citováno dle Helus, 2011) považuje adolescenci za fázi,

během které nabývá téměř klíčový význam téma identity v osobním vývoji. Jedinec si pokládá otázky: *"Kdo jsem vlastně?", "Jaké jsou mé schopnosti?", nebo "Kam patřím a co mi je skutečně důležité?"* (Helus, 2011, s. 299). Odpovědi na tyto otázky mohou pomoci objevit skutečnou podstatu jedinceva života. Hledání identity v této fázi může být provázeno experimentováním s vlastní osobností, což může být pro adolescenta rizikové. Takové experimentování, při němž se jedinec snaží objevit sám sebe, může někdy zahrnovat adrenalinové sporty, zkoušení drog, nebo rizikové chování.

Většinou je tato fáze adolescentního vývoje jen dočasnou fází intenzivního hledání identity a zkoušení vlastních limitů (Helus, 2011). Toto období je charakterizováno výraznými fyzickými a emocionálními proměnami. Během něj se rozšiřuje možnost setkávání s různými skupinami a prostředími, které přiřkládají jedinci určité sociální role. Tento nesoulad může zkomplikovat formování individuální identity, přičemž požadavky školy a očekávání rodičů mohou být častými zdroji tohoto konfliktu. V takovém období často naráží jedinec na očekávání ze strany okolí, která překračují jeho současné schopnosti a možnosti, zejména v oblastech jako je sebeovládání, zodpovědnost a ohleduplnost (Helus, 2011).

Adolescenti často čelí očekáváním a nárokům ze strany svých rodičů. Tato očekávání často zahrnují pomoc s domácími pracemi, rodiče mohou klást důraz na školní výsledky a očekávat, že jejich děti budou dosahovat určitých standardů. V rámci interakcí mezi vrstevníky, spolužáky se často vyskytuje soutěživost, srovnávání se s ostatními, rivalita (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Mladiství často zkoumají a hodnotí svět dospělých, který vytvořili starší jedinci. Usilují o proměnu tohoto světa a odmítají přijmout názor, že změna není možná tak snadno, jak by se mohlo zdát. Jejich kritický pohled může v extrémních případech vyvolat radikalismus nebo deviantní chování. V příznivých situacích je však jejich kritičnost hnací silou angažovanosti ve společnosti a aktivního přístupu k řešení společenských problémů (Helus, 2011).

Během adolescence dospívající často provádějí experimenty s vlastní identitou a rolí ve společnosti. Snaží se lépe porozumět svému místu ve společnosti, mnohdy se zapojují do různých společenských aktivit, aby objevili své zájmy a schopnosti. Velkou roli hraje i seznamování se s novými lidmi, což přináší nové podněty a možnosti pro osobní růst a rozvoj (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 75).

V adolescenci často nastává mírnější období po období puberty. Zklidnění je často doprovázeno touhou přinést do svého života řád a smysl. Je způsobeno především biologickým vývojem, více zkušenostmi a změnou v myšlení, což zahrnuje uvažování o cílech a rizicích spojených s nezodpovědností. Tyto tendence se postupně projevují a jsou

podpořeny prostředím, ve kterém se adolescent nachází (Helus, 2011). Uvedené období vývoje je charakterizováno budováním identity, obdobím rebelství, snahou o začlenění do společnosti, procesem osamostatňování a současně dochází k fyzickému dospívání. Mnozí adolescenti čelí obtížím týkající se přijetí sebe sama, často prožívají pocity méněcennosti, nejistoty, sebelítosti nebo sebepodceňování se (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

Adolescence je klíčovým obdobím v životním cyklu jedince. Dochází nejen k významným změnám v jejich fyzickém vzhledu, ale také v jejich mentálním a osobnostním rozvoji. Mohou se také měnit jejich role ve společenských skupinách. Dospívání je rovněž fází, která přináší různé rizikové faktory, které mohou mít negativní dopad na individuální vývoj jedince. Cílem procesu dospívání by mělo být dosažení stavu nezávislého, zodpovědného, fyzicky i psychicky zdravého jedince, který bude přínosem pro společnost (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

4.3 Adolescenti a prostředí školy

Je podstatné vnímat rozdíl v genderovém složení tříd mezi základní a střední školou. Už od nástupu do školního prostředí jsou viditelné odlišnosti mezi chlapci a dívkami. Dívky obvykle dosahují školní zralosti dříve než chlapci, což může vést k menšímu procentu případů, kdy je nutný odklad jejich školní docházky. Jejich školní výkon v prvních letech školního vzdělávání je často lepší, ale později se může situace obrátit, přičemž chlapci často překonají dívky v některých předmětech, zejména v oblasti matematiky a technických předmětů na středních a vysokých školách. To může být dáno tím, že mentální schopnosti dívek jsou obecnější a u chlapců jsou specializovanější (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Bylo prokázáno Doyle a Good (1982, citováno dle Čáp a Mareš, 2007), že chlapci vykazují větší nadání v oblasti matematiky a prostorové orientace, zatímco dívky vykazují větší nadání spíše ve verbálních dovednostech a mají lepší paměť pro rozpoznání jmen a tváří lidí. Tyto rozdíly v oblasti schopností mezi pohlavími mohou být ovlivněny biologickými, sociálními a environmentálními faktory.

V primární vzdělávací instituci jako je základní škola, je často vyrovnaný poměr chlapců a dívek ve třídách, zatímco na středních školách, zejména na odborných nebo učňovských, je tento poměr často odlišný. Toto rozdílné zastoupení je obvykle způsoben specializací oborů. Například na zdravotnických školách převažují studentky, zatímco na technických školách převažují chlapci. Na základních školách je zavedena společná výchova chlapců a dívek. *„Požadavek koedukace, který se prosadil jako předpoklad a důsledek zrovnoprávnění žen, vychází ve své radikální podobě z předpokladu, že společná výchova, život ve skupině s týmiž*

hodnotami a normami povede k posílení obecně lidských charakteristik u obou pohlaví“. (Hrabal, 2003, s. 37).

Dívky často vykazují větší zralost a menší tendenci k vyvolávání konfliktů ve školním prostředí, obvykle se také projevuje jejich lepší pracovní disciplína, což se může odrážet v lepším školním výkonu ve srovnání s chlapci. Existuje několik faktorů, které mohou ovlivnit tyto rozdíly, včetně vlivu učitelů, složení třídy, rodinného prostředí a osobnostních vlastností jednotlivce. Nicméně v mnoha případech se tyto rozdíly vyrovnávají a stávají se marginálními, zatímco podobnosti mezi pohlavími převažují. Po dosažení puberty se dále zvyšuje touha po nezávislosti a prosazení se, spolu s potřebou autonomie, potřeba regulace bývá často výraznější u chlapců než u dívek (Hrabal, 2003).

Provedené studie Buswell (1984, citováno dle Fontana, 2014) ve školních prostředích naznačují, že dívky jsou častěji oceněny za svou disciplinovanost a příkladné chování, zatímco chlapci obvykle dostávají pochvaly za své výkony nebo úspěchy ve škole. Podle názoru učitelů je často kladen důraz na píli a schopnost dodržovat pravidla u dívek, jsou to faktory, které přispívají k jejich úspěchu ve škole, zatímco u chlapců se častěji zdůrazňuje talent nebo schopnost být kreativní.

Pro žáka, který se nachází na základní škole, má slovo úspěšnost svůj vlastní význam. Jakmile adolescent nastoupí na střední školu, tato slovo nabývá nových rozměrů. Při přechodu na střední školu se však kritéria úspěšnosti mohou rozšířit. Pro učeně může úspěšnost zahrnovat dosažení požadovaných dovedností v rámci odborného vzdělání a přípravy. I když se slovo úspěšnost může zdát konzistentní, jeho interpretace se může v průběhu školního vývoje výrazně změnit (Vágnerová, Lisá, 2021).

V období adolescence jsou senzomotorické a kognitivní schopnosti již na dostatečně vysoké úrovni, aby umožňovaly dosahování významných úspěchů. Nicméně mnoho dospívajících během školního vývoje nerealizuje plně svůj potenciál. Tento nedostatečný výkon může být způsoben různými faktory, jako je například nedostatečná podpora vzdělávání v rodině jedince, nebo nedostatek snahy a píle při plnění školních povinností. Adolescenti obvykle projevují větší úsilí, pokud jsou motivováni silným zájmem či jasným cílem (Čáp a Mareš, 2007).

Pokud jde o budoucí kariérní možnosti nebo ekonomické vyhlídky, hodnocení na střední škole má minimální význam. Z tohoto důvodu není u středoškoláků příliš vysoká motivace k úsilí ve škole. Motivace k úsilí ve škole je samozřejmě silnější u studentů, kteří plánují pokračovat ve svém studiu (Vágnerová, Lisá, 2021).

Průzkumy Ormrod, (2006); Polednová, (2006); Pavelková, (2002); Ryan, (2001, citováno dle Krejčová, 2011) naznačují, že během přechodu žáků na střední školu dochází k poklesu jejich motivace a současně se mění kvalita této motivace spíše k horšímu. Tato změna má také dopad na výsledky školní práce (Krejčová, 2011).

Jak uvádí Macek (1999); Mareš a Ježek (2002, citováno dle Vágnerová, Lisá, 2021) středoškolští studenti nasazují své dovednosti a úsilí tak, aby se vyhnuli problémům, které by mohly vést k roztržce s rodiči, a udrželi si určitý standard, který je pro ně dostačující. Hlavním cílem je dosáhnout výkonu, který je relativní a závisí na jeho společenském významu, aby bylo možné úspěšně dokončit střední školu s minimálním úsilím. Mnoho studentů volí takové strategie, které jim umožní setrvat ve škole a absolvovat ji s minimální osobní aktivitou. Tyto strategie zahrnují respektování školních pravidel a norem a použití takových taktik na zvládnutí učiva, spíše než jeho skutečnému porozumění.

Pokud se studenti zajímají o určité téma nebo činnost, která má pro ně osobní význam, jsou schopni se jí naučit nebo ji zvládnout. Žáci oceňují individualizovaný přístup od učitelů, ale mají pocit, že učitelé nerozumí tomu, co je skutečně důležité (Vágnerová, Lisá, 2021).

Eccles et al. (1993, citováno dle Krejčová, 2011) uvádí, v případě, že se aspirace mladých lidí neshodují s očekáváními ve školním prostředí, může to vést ke snížení jejich motivace, zájmu a výkonnosti, a tím i k proměnám v jejich chování (Krejčová, 2011). O vlivu školního prostředí a jeho souladu s individuálními potřebami žáků se více zabýváme (viz kapitola 5). Kapitola o alternativním vzdělávání se zaměřuje na popis inovativních a alternativních škol, které představují vzdělávací instituce, které pracují s motivací každého jednotlivce, jeho autonomií a respektováním individuálních rozvojových potřeb. Tyto školy jsou navrženy tak, aby lépe odpovídaly rozmanitým potřebám studentů a podporovaly jejich osobní a akademický růst.

Podle Altenbaugh, Engel a Martin (1995) a Eccles (1999, citováno dle Blatný, 2016) lze konstatovat, že adolescenti na středních školách nezaznamenávají mnoho úspěchů. To může být způsobeno sociálním prostředím, které neposkytuje podporu, kterou potřebují, a také s tím, že se mohou potýkat s psychickými obtížemi, které vyvolávají úzkost a pocit osamělosti (Blatný, 2016). Existují rozsáhlé individuální rozdíly mezi dospívajícími. Rozdíly souvisí především se stupněm vzdělávání, od těch, kteří nejsou vyučeni, přes žáky středních škol až po studenty směřující k vysokoškolskému studiu. Tato diverzita se odráží v mnoha různých oblastech, jako je posuzování důležitosti vzdělání, schopnosti sebehodnocení a také v míře osamostatnění a finanční závislosti na rodičích (Čáp a Mareš, 2007). Variabilita faktorů spojených s dospělostí je výrazně ovlivněna úrovní vzdělání jednotlivců.

Aspekty jako finanční nezávislost, manželství nebo stabilní partnerství, stálé zaměstnání a podobné, vyžadují zpravidla určitou dobu na vybudování a dosažení. Rozdíly jsou patrné mezi lidmi, kteří dokončili odborná učiliště nebo střední školu a začali pracovat, čímž se začínají zabývat těmito charakteristikami dospělosti, a těmi, kteří zvolili cestu vysokoškolského studia, nacházející se v období přechodu mezi adolescencí a dospělostí (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018).

5 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ A INOVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola o alternativním školství a inovacích ve vzdělávání se zaměřuje na popis inovativních a alternativních škol, které představují vzdělávací instituce, které pracují s motivací každého jednotlivce, jeho autonomií a respektováním individuálních vývojových potřeb. V této diplomové práci chápeme inovativní školu v pojetí Rýdla. Jsou to školy, které se odlišují od tradiční školy z různých aspektů. Pro účely této studie se alternativní a inovativní školou rozumí (např. Waldorfská, Montessori, přírodní škola, začít spolu, svobodná škola) a další školy, které mají nějaká specifika a řadí se mezi inovativní školy (odlišné metody ve výuce, organizace výuky, slovní hodnocení žáka). Z tohoto důvodu zde zařazujeme dle členění Průchy jak tradiční reformní alternativní školy, tak moderní alternativní školy. Dále zde zahrnujeme i školy, které realizují určité inovace, avšak neřadí se k žádným určitým typům. Tyto školy sami sebe vymezují jako inovativní školy, které jsou zařazené do sítě inovativních škol. V našem pojetí chápeme inovativní vzdělávání jako nadřazený pojem pro alternativní školy. V naší práci používáme termín inovativní škola pro popis škol, které se odlišují svou pedagogickou koncepcí a přístupem k vzdělávání. I když tento termín není jednoznačně definován, my vnímáme tento pojem jako zastřešující.

Tyto školy jsou navrženy tak, aby lépe odpovídaly rozmanitým potřebám studentů a podporovaly jejich osobní a akademický růst. Při diskuzi o alternativním vzdělávání a inovacích ve školství zde vystupují dva významní odborníci v této oblasti a to Průcha a Rýdl. V České republice se touto oblastí dále zabývá například Svobodová nebo Jůva. Když přemýšlíme nad otázkami vzdělávání, je patrné, že reforma současného školského systému je žádoucí a nevyhnutelná. V současném pedagogickém diskurzu se objevuje kritika tradičního vyučování. Tento kritický pohled má dlouhou historii, sahající až do konce 19. století, k počátkům reformního hnutí (Zormanová, 2012). Na českém území byla povinná školní docházka zavedena již v 18. století, nicméně první vzdělávací instituce vznikaly již dříve. Od té doby však vzdělávací systém nezaznamenal výrazné změny. Studenti stále procházejí výukou založenou na pasivní absorpci informací a obvykle jsou hodnoceni prostřednictvím známek. Proč je to v současnosti nedostačující a jaké transformace by bylo vhodné provést?

Termín alternativní škola má široké spektrum významů a často se používá jako synonymum pro různé koncepce, jako jsou netradiční školy, svobodné školy, otevřené školy atd. V různých zemích existuje rozdílné pojetí tohoto termínu. Například v britském pedagogickém slovníku je alternativní vzdělání definováno jako forma vzdělávání odlišná od tradičního

vzdělávacího systému ve veřejných nebo soukromých školách. Na druhou stranu ve Spojených státech amerických pojem alternativní škola zahrnuje jakékoli inovace, ať už ve veřejných nebo soukromých školách (Průcha, 2012).

5.1 Střední vzdělávání v České republice

Vzdělávací struktura v České republice je vnímána jako komplexní soubor škol a školských institucí, které se skládají z různých typů vzdělávacích zařízení (Janiš, Kraus, Vacek, 2008). Instituce odpovědné za vzdělávání v České republice jsou regulovány zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzdělávací systém se skládá z různých typů škol a vzdělávacích zařízení, jako jsou mateřské školy, základní školy, střední školy, vyšší odborné školy a vysoké školy (Bendl, Kucharská, 2008).

Střední škola je navržena pro studenty, kteří splnili devítiletou povinnou školní docházku. Trvá dva až čtyři roky a studium je zakončeno úspěšným složením závěrečné zkoušky ve studijních nebo učebních oborech. Střední školy se dělí na gymnázia, která poskytují kompletní střední všeobecné vzdělání a připravují studenty pro následné vysokoškolské studium. Dalším typem jsou střední odborné školy, které poskytují kompletní střední odborné vzdělání a jsou ukončeny maturitní zkouškou. Tyto školy připravují absolventy zejména pro výkon odborných činností v ekonomických, pedagogických, zdravotnických, technických a dalších oborech. Střední vzdělání ve dvouletých nebo tříletých oborech, ukončené závěrečnou učňovskou zkouškou, poskytují střední odborná učiliště, kde absolventi získávají výuční list (Bendl, Kucharská, 2008).

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, zkráceně nazývané ISCED, jsou střední školy zařazeny do kategorie označené jako ISCED 3 (Janiš, Kraus, Vacek, 2008). Mezi cíle středního vzdělávání dle vymezení školského zákona č. 561/2004 Sb., patří: *„rozvoj vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot získaných v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Střední vzdělávání poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“* (§ 57, zákon č. 561/2004 Sb., vzpp, ©2010-2024).

5.2 Alternativní školy

Téma alternativního školství a zavádění inovací do vzdělávání je v dnešní době často diskutováno. Hned na začátek je zapotřebí poznamenat, že dochází k nejasnostem při vymezení pojmů alternativní, inovativní. Je to způsobeno nejednotným vymezením těchto pojmů. Alternativní škola, jejichž ekvivalentem může být škola otevřená, volná, netradiční či nezávislá. Definici alternativní školy lze přirovnat k terminologickému chaosu, vymezení je obtížné vzhledem k různým interpretacím a přístupům tohoto pojmu. Průcha (2004, s. 17) uvádí: „Britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s. 42) definuje „alternativní vzdělávání“ takto: *„takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“*

Průcha (2004, s. 17-18) uvádí: „Na terminologickou nejednotnost ukazuje německý Wörterbuch Pädagogik“ (Schaub, Zenke, 2000, s. 28). Dále Průcha (2004, s. 17-18) uvádí: *„Alternativní školy jsou takové školy, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování“.*

Další charakteristiku alternativních škol přináší Rýdl, který alternativní školu vymezuje jako školu, která částečně nebo úplně využívá jiné přístupy ve výuce než tradiční školy. Tyto přístupy se mohou lišit například v tom, jak se vyučuje, spíše než v tom, co se učí nebo jaké jsou cíle vzdělávání (Rýdl, 2016).

5.3 Vznik a vývoj vybraných alternativních směrů

Alternativní školy vznikly z lidské touhy přetvořit a zdokonalit již existující instituce, pracovní postupy, teorie a jiné lidské výtvořiny. Tento zájem se projevil i v oblasti vzdělávacích zařízení. Jakmile se některé typy škol ustálily a získaly tradiční charakter, začaly se objevovat snahy tyto struktury inovovat. Historické základy pro rozvoj alternativních škol lze nalézt v kritice formálního přístupu k vzdělávání, kterou vyjádřili teoretici reformní pedagogiky již v první polovině 20. století. Reformní pedagogika, rozvíjená od počátku 20. století a zejména v období dvacátých a třicátých let, je spojována s myšlenkami významných pedagogických myslitelů, jako jsou J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a další, a jejich následovníky.

Během 20. století vznikla široká škála pedagogických směrů, které odrážejí různé filozofické a sociálně-politické podklady, jež ovlivnily jejich vznik a další rozvoj (Průcha, 2012). Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Jsou alternativní školy výsledkem nespokojení? Proč chtějí lidé měnit něco, co už existuje po desetiletí? Škola je taková, jaká je společnost. Řada nespokojených rodičů, žáků, učitelů či politiků, pro které tradiční školství nesplňovalo jejich požadavky v oblasti školství. Lidé se snaží neustále zdokonalit věci, které již existují. Průcha (2004, s. 27) uvádí: „*Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standartní a alternativní školou*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).

Další příčinou vzniku alternativních škol byl rozvoj vědy, techniky a lidského poznání. Můžeme vznik alternativních škol přičíst i ekonomické sféře? Průcha (2004, s. 13) uvádí: „*Ekonom Milton Friedman (1993) chápe školství jako nákup a prodej vzdělávacích služeb.*“ Ačkoliv vzrůstá počet alternativních škol, jejich nevýhodou je, že nejsou dostupné dětem z méně majetných rodin. Naprostá většina dětí nemůže uniknout povinnému kurikulu, plošnému testování, jež omezuje prostor i těm učitelům, kteří se snaží o respektující přístup k dětem. (Nováčková, Nevolová, 2020). Naproti tomu, jak vyplývá z knihy: *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách: „inovativní školu může zřizovat nezisková organizace s transparentním účtem, takže veškeré prostředky od rodičů se vrací zpět do chodu školy. Většina z nich jde hlavně na mzdové náklady.*“ (Kršňák, Kramperová, 2018, s. 18)

Reformismus

Komplexní hnutí známé jako pedagogický reformismus se začalo rozvíjet od počátku dvacátého století a získalo mezinárodní zájem. Jeho stoupence zaujala kritika stávající pedagogiky, která byla ovlivněna herbartovským intelektualismem a pasivním charakterem vzdělávacího procesu. Zároveň se projevovala touha po nové koncepci výchovy, která by lépe odpovídala změnám tehdejší společnosti. Reformismus čerpá z historických inspirací, zejména z Rousseauovy teorie přirozené výchovy a Tolstého konceptu volné školy (Jůva 2008).

Nicméně, jeho hlavními zdroji inspirace jsou ideje Spencera a Deweyho, kteří prosazovali praktické a na život orientované vzdělání. Mezi přední reformátory se řadí například Ellen Key (1849-1926), švédská pedagožka, spisovatelka a průkopnice ženské emancipace. Maria Montessori (1870-1952), italská lékařka, pedagožka a tvůrkyně vzdělávacího systému

předškolní výchovy. Ovide Decroly (1871-1932), belgický psycholog, lékař a významný pedagog. Eduard Claparède (1873-1940), švýcarský lékař, psycholog a pedagog, známý svými přínosy v oblasti vzdělávání. Georg Kerschensteiner (1854-1932), německý pedagog a reformátor školství. V reformní pedagogice je zřetelná preference individuálních výchovných cílů a pedocentrického přístupu k dítěti, na rozdíl od tradiční pedagogiky. Dochází k integraci a globalizaci výuky, což kontrastuje s tradičním rozdělením výuky podle jednotlivých předmětů (Jůva, 2008).

Pragmatická pedagogika

Mezi klíčové směry, které ovlivnily koncept alternativních škol, patří pragmatická pedagogika, vycházející z filozofie pragmatismu, která byla široce rozšířena v USA od konce 19. století do 50. let 20. století. V období dvacátých a třicátých let se stala jedním z nevlivnějších pedagogických směrů i v ostatních zemích. Jejím hlavním zakladatelem a významným představitelem byl John Dewey s jeho dílem *Škola a společnost*. Dewey vypracoval koncepci progresivní pedagogiky, založenou na teorii pragmatismu. V díle *Pedagogické krédo* Dewey kritizuje pasivní výuku, při které žák pouze pasivně přijímá informace, a namísto toho prosazuje aktivní a zážitkové učení, respektující zájmy žáků. Podle Deweyho je efektivní učení možné pouze tehdy, pokud je založeno na aktivní účasti žáků a jejich praktických zkušenostech. Dewey vnímá vzdělávání jako prostředek k řešení praktických problémů, se kterými se člověk setkává v běžném životě (Kasper, Kasperová, 2008).

Pragmatická škola chápe výchovu jako přípravu na život, kde škola kde škola představuje důležité prostředí pro dítě. Klíčovou rolí při tom hraje individuální praxe, která poskytuje zkušenost. V tomto školním přístupu není výuka pouhým předáváním informací, ale spíše procesem, který rozvíjí dětské zkušenosti. Dítě by mělo získávat zkušenosti aktivním zapojením do činnosti, což ho motivuje a probouzí jeho zájem. Tradiční škola a učebnice jsou schopny nabídnout dětem tuto zkušenost pouze omezeně. Skutečné zkušenosti si žáci získávají pouze prostřednictvím své vlastní aktivity (Kasper, Kasperová, 2008).

Dewey vytvořil teorii, která se stala základem pro použití problémové a projektové metody ve výuce. Hlavní myšlenkou problémové metody není pouze předávat již hotové poznatky žákům, ale spíše je motivovat k tomu, aby samostatně nebo s pomocí učitele přicházeli na nové poznatky svou vlastní myšlenkovou aktivitou (Zormanová, 2018). J. Dewey a G. Kerschensteiner, významní představitelé pragmatické pedagogiky, spolupracovali na vytvoření nového typu školy tzv. pracovní škola, která klade důraz na individuální rozvoj a

aktivní zapojení žáků. Tato škola se zaměřuje na problémovou a projektovou metodu výuky, kde se žáci učí skrze praktickou činnost a experimentování. Místo tradičních učebnic jsou využívány pracovní materiály, a učitelé se stávají spíše poradci a průvodci v učebním procesu. Tento nový přístup má významný vliv na výsledky vzdělávání. V pracovní škole hrálo klíčovou roli zavádění globálního přístupu k vzdělávání, který spojuje a propojuje poznatky na základě specifických kritérií. John Dewey, inspirovaný teorií pragmatické pedagogiky, vytvořil koncept tzv. činné školy, který klade důraz na zapojení žáků. V této škole se žáci učí prostřednictvím aktivních činností, které vycházejí z jejich vlastních zájmů. Namísto předkládání hotových poznatků se žáci snaží o jejich osvojení prostřednictvím aktivní účasti. Zásadní myšlenkou tohoto přístupu je, že žáci nejen získávají vědomosti, ale také se učí je využívat při řešení reálných životních situací. Navzdory této inovativní metodě zachovává činná škola systém tříd, vyučované předměty a rozvrh hodin, což ji odlišuje od pracovní školy (Zormanová, 2012). V poslední době se objevuje zájem o Deweyho pedagogické myšlenky. V České republice se pragmatický přístup projevil především díky Václavu Příhodovi a jeho reformnímu úsilí (Kasper, Kasperová, 2008).

Česká reformní pedagogika

Reforma v oblasti pedagogiky v České republice se formovala zejména v meziválečném období. Během éry socialismu až do roku 1989 byla tato reforma často kritizována a odmítána z ideologických pozic. Nové přístupy k vzdělávání a výchově vycházely spíše z osobního přesvědčení a zaujetí učitelů než z teoretických úvah. Každý reformní pokus byl úzce svázán s osobností, úsilím a myšlením konkrétního pedagoga. Učitelé, kteří se snažili o reformy, častěji spoléhali na svou intuici a schopnost vcítit se do situace dítěte a jeho psychických stavů než na výsledky pedagogických a psychologických experimentů. Měli pedocentrické přesvědčení ohledně individuální svobody dítěte a zabývali se otázkami volné výchovy. V duchu Rousseauovy filozofie věřili, že dítě je z přirozenosti dobré a proto mu musí být poskytnuta plná svoboda k vlastnímu rozvoji (Kasper, Kasperová, 2008).

Mezi hlavní osobnosti české pedagogiky patřily Tomáš Garrigue Masaryk, František Drtina, Josef Úlehla, Otakar Kádner, Otakar Chlup, Václav Příhoda.

Vývoj pedagogiky na českém území po roce 1989

Rok 1989 představuje významný předěl, který odděluje zcela odlišné období nejen ve společenském vývoji, ale také ve školství. Pedagogové začali věnovat pozornost moderním alternativním metodám výuky a vzdělávání. V důsledku toho začaly vznikat různé

alternativní školy, jako jsou například školy s církevním zaměřením, Waldorfské, Montessori nebo Daltonské, aj. Zároveň dochází k rozvoji vysokoškolského vzdělávání, včetně vzniku vyšších odborných škol. V rámci českého školství se objevuje potřeba přehodnotit a upravit různé aspekty, jako jsou vzdělávací politika, řízení, financování a nabídka vzdělávacích programů. Tato změna je reakcí na vývoj společnosti. Dochází také k posunu v přístupu k vzdělávání, kdy se snižuje rigidita učebních plánů a osnov (Jůva, 2008).

Vývoj pedagogiky po roce 1989 popisuje J. Průcha takto: „*O české národní povaze se někdy konstatuje, že její nositelé mají sklon přecházet od jednoho extrému k opačnému. V období socialismu se český (československý) vzdělávací systém vyznačoval vysokou mírou jednotnosti, resp. uniformnosti, a alternativy ve školství se prosazovaly jen velmi omezeně. V současném období českého kapitalismu a značně liberální školské legislativy dochází k opačnému extrému.*“ (Průcha, 2012, s. 171).

5.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Alternativní školy vznikly z kritiky standardních škol a reprezentují odlišnou normu ve vzdělávání. Jsou charakterizovány specifickými pedagogickými přístupy, které se liší od tradičních škol v různých ohledech. To se projevuje například v odlišných výchovně-vzdělávacích cílech, obsahu výuky, metodách výuky, organizaci školního života a v interakci s rodiči (Průcha, 2012). „*Alternativní školy se rozvinuly ve světě jako pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek*“ (Průcha, 2012, s. 38).

Průcha (2012) rozlišuje tři úrovně pojmu alternativní škola, dle toho, kde je tento pojem aplikován. Ve školsko- politickém kontextu jsou veřejné školy zřizovány a řízeny státními orgány, zatímco soukromé školy jsou spravovány jinými subjekty, jako jsou například církve nebo soukromé společnosti. Alternativní školy mohou být provozovány různými organizacemi bez ohledu na jejich právní charakter nebo původ, což přispívá k pestrosti v systému vzdělávání. Z ekonomického hlediska (ekonomický aspekt) jsou soukromé školy financovány ze zdrojů svých zakladatelů a požadují platby od rodičů za vzdělání svých dětí ve formě školného, zatímco veřejné školy jsou financovány z veřejných prostředků a školné není vyžadováno. Pedagogický a didaktický aspekt se zaměřuje na školy, které přinášejí netradiční, inovativní nebo experimentální přístupy k vzdělávání, které se odlišují od tradičních metod používaných v běžných školách. Tyto školy klade důraz na nové a odlišné

metody výuky a obsahy vzdělávání, které se liší od standardních vzdělávacích přístupů v tradičních školách. (Průcha, 2012)

Alternativní školy podle Průchy (1996, citováno dle Janiš, Kraus, Vacek, 2008) plní několik klíčových funkcí. Vytvářejí prostor pro inovace jak v organizaci vzdělávacího procesu, tak v obsahu vzdělání. Kompenzují nedostatky státního školství tím, že uspokojují potřeby různorodých skupin lidí, které nejsou dostatečně zohledněny ve veřejném vzdělávacím systému. Tyto školy ukazují na mezery a nedostatky ve standardním vzdělávání poskytovaném většinou veřejných škol. Tím, že existují, přispívají k rozmanitosti vzdělávacích přístupů a odstraňují uniformitu ve vzdělávání (Janiš, Kraus, Vacek, 2008). Alternativní školy se vyznačují pedocentrickým přístupem jako jedním ze svých základních rysů. Tento přístup klade důraz na individuální potřeby žáka a staví jej do středu výchovného procesu. Tyto školy kladou důraz na komplexní výchovu jedince, s důležitým zaměřením na jeho emocionální a sociální rozvoj. Škola je vnímána jako společenství, kde se vzdělávání realizuje prostřednictvím spolupráce mezi žáky, učiteli a rodiči (Průcha, 2012).

Společné znaky alternativních škol se vyznačují odlišným přístupem k vzdělávání, který klade důraz na individuální potřeby žáků a jejich celkový rozvoj. V těchto školách je vztah mezi učitelem a žákem zcela jiný než ve standardních školách. Zde jsou učitelé a žáci partnery, kteří společně utvářejí obsah a průběh výuky. Učitelé nejsou pouze zdrojem informací, ale spíše průvodci a inspirace pro své studenty. Komunikace s rodinou dítěte je zásadní. Učitel má znalosti o výuce a pedagogických metodách, zatímco rodiče mají největší povědomí o osobnostních vlastnostech, potřebách a zájmech svých dětí. Důležitou součástí vzdělávání v těchto školách je svoboda, která dává žákům možnost volby a posiluje jejich sebevědomí, rozvíjí odpovědnost a schopnost rozhodování, záměrem je podporovat přirozenou touhu dětí po objevování nových věcí, aniž bychom jim v tom bránili (Alternativní školy © 2001- 2024).

Vzdělávací prostředí je navrženo s ohledem na potřeby dítěte, tak aby respektovalo přirozené tempo učení a podporovalo kreativitu a aktivní zapojení žáků, aktivní angažování dítěte během výuky je klíčové. Zde není důraz kladen na pouhé shromažďování znalostí, ale spíše na rozvoj schopností a dovedností a spojování předmětů s cílem zdůraznit vzájemné vztahy a praktické aplikace získaných informací (Alternativní školy © 2001- 2024).

Alternativní školy také často využívají netradiční metody výuky a dávají prostor pro individuální přístup k vzdělávání. Výuka probíhá bez nutnosti dodržovat pevně stanovené časy, ale spíše se řídí momentálním zájmem a únavou dětí. Důraz je kladen na to, aby se nedokončená zajímavá aktivita nebo potřeba odpočinku mohla realizovat bez nutnosti

přerušování. Důležitým prvkem je také podpora sociálního rozvoje a učení se vzájemné odpovědnosti a solidarity. V rámci pracovního prostředí je se vytváří atmosféra důvěry a respektu mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu, důraz se klade na spolupráci mezi žáky a schopnost vzájemné komunikace. Místo tradičního hodnocení pomocí známek se zde upřednostňuje slovní hodnocení, které klade důraz na rozvoj jedinečných schopností a úspěchů každého žáka (Alternativní školy © 2001- 2024).

5.5 Vybrané typy alternativních škol

V následující části si přiblížíme nejvíce rozšířené typy reformních škol. V současné době tvoří významnou část všech alternativních škol ty, které vznikly v různých zemích pod vlivem reformní pedagogiky (Průcha, 2012). Alternativní školy se dělí do tří hlavních kategorií: nestátní, státní a soukromé. Existují různé typy alternativních škol, ale obvykle se dělí do tří hlavních skupin.

První skupinou jsou klasické reformní školy, které mají své kořeny v historii a kultuře. Druhou skupinou jsou církevní školy, které jsou provozovány církvemi a mají často bohatou tradici. Poslední skupinou jsou moderní alternativní školy, které se často zakládají na nových myšlenkách a filozofiích, a ne vždy jsou spojeny s konceptem reformní pedagogiky (Průcha, 2012).

Mezi známé příklady klasických reformních škol patří školy jako Waldorfské, Montessori, Daltonske, Jenské. Tyto školy lze dále rozdělit do jednotlivých kategorií podle jejich zaměření. Církevní školy zahrnují katolické, protestantské, židovské a další. Moderní alternativní školy se vyznačují otevřeným přístupem k vzdělávání, flexibilním prostředím a inovativními vzdělávacími metodami (Průcha, 2012).

5.5.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola, založená Rudolfem Steinerem v roce 1919 ve městě Waldorf u Stuttgartu, je jedním z nejznámějších typů reformních škol. Tato škola je založena na antroposofické filozofii a chápe člověka jako celek, skládající se z těla, duše a ducha. V České republice má postavení státem uznaných experimentálních škol. Waldorfská škola se dělí na první stupeň (1. – 8. ročník) a vyšší stupeň (9-12. ročník). Jejím hlavním cílem je vychovat žáky tak, aby byli připraveni pro budoucnost, podporovat jejich svobodu, zdraví a rozvoj vůle k učení, zájmů a tvůrčích schopností. Učební plán této školy respektuje tři sedmileté vývojové cykly, které se zaměřují na tělesný, morální a myšlenkový rozvoj žáka (Průcha, 2012). Hodnocení žáků neprobíhá tradičními známkami, ale slovním hodnocením, které slouží k podpoře jejich

dalšího rozvoje. Výuka ve Waldorfské škole probíhá tematickými bloky trvajících tři až čtyři týdny.

Vedle hlavních vyučovacích předmětů, jako jsou mateřský jazyk, matematika a přírodovědné předměty, mají žáci i vedlejší předměty, jako je náboženství, cizí jazyk a ruční práce. Důraz je kladen na esteticko-praktické předměty a výuka se plánuje ve spolupráci se všemi zúčastněnými stranami - učiteli, žáky a rodiči. Ve Waldorfské škole není hodnocení založeno na tradičních známkách, ale spíše na slovních hodnoceních, která zohledňují žákovu aktivitu, pokrok, snahu, úsilí, vzájemné vztahy a osobnostní charakteristiky. Pro kontrolu znalostí se používají testy a praktické zkoušky. Během školního roku se konají různé oslavy, akce a exkurze, a žáci se učí dokumentovat své poznatky a postřehy do vlastních sešitů. Na závěr školního roku předkládají závěrečnou práci na zvolené téma (Průcha, 2012).

Každá waldorfská škola v České republice má od roku 2005 svůj vlastní plán, který určuje, jak probíhá vzdělávání a který podrobně popisuje cíle a záměry vzdělávání pro různé věkové skupiny žáků (Rýdl, 2016)

5.5.2 Montessori škola

Marie Montessori, významná italská lékařka, antropoložka a pedagožka. Její revoluční pedagogické metody začala aplikovat v Domě dětí v Římě od roku 1907, kde pracovala s postiženými dětmi. Její přístup k výchově dětí zdůrazňoval propojení domova a školy, rozvoj představivosti a praktických dovedností, péči o sebe sama, posilování samostatnosti a sociálních vztahů. Její pedagogické přístupy navazovaly na myšlenky Komenského, ale také moderními poznatky psychologie. Přístup je založen na respektování individuálních potřeb a schopností každého dítěte. Klíčovými rysy Montessori škol jsou spontánnost a svoboda dětí, kteří mají možnost pracovat s didaktickým materiálem v individuálním tempu. Vzdělávání je postaveno na individuální zkušenosti, porozumění, aktivitě, a zájmu každého jednotlivce (Průcha, 2012).

Dále je významný rozvoj smyslů a pohybu. Výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách, kde je možné začlenit i děti s různým handicapem, kde se dětem umožňuje rozvíjet se v souladu s jejich zájmy a schopnostmi. Prostředí je vhodně upraveno didakticky, nabízí množství podnětů a speciálních didaktických pomůcek, které pomáhají rozvíjet smysly, jazykové dovednosti, matematické schopnosti a umožňují praktickou aplikaci znalostí. Děti pracují s didaktickým materiálem buď ve skupinách, nebo individuálně podle svého tempa. Způsob hodnocení je založen na slovním ohodnocení, které je zaznamenáváno do osobních

knih, namísto tradičních vysvědčení. Rodiče jsou aktivní součástí vzdělávacího procesu, spolupracují s učiteli na rozvoji dětí, podílejí se na akcích a společných setkáních. Tyto školy často nabízejí výuku a výchovné programy v angličtině, což je součástí jejich snahy o rozšíření jazykových dovedností studentů (Průcha, 2012).

Kromě toho pořádají širokou škálu vzdělávacích a informativních kurzů pro různé cílové skupiny, včetně veřejnosti, a také Českou školní inspekci. Tato iniciativa je zaměřena na zvýšení povědomí o Montessori metodě a jejích výhodách pro vzdělávání a rozvoj dětí (Rýdl, 2016).

5.5.3 Daltonská škola

Tento typ školy vznikl v roce 1919 v Daltonu v USA z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové, se stala experimentálním modelem vzdělávání. Podněty k založení školy získala přímo od Montessoriové. Tyto školy se nejdříve rozšířily z USA do Anglie a odtud do Nizozemska, kde získaly značnou popularitu. V České republice je zastupuje Asociace českých daltonských škol v Brně. Principy daltonské školy klade důraz na samostatné studium učiva žáky, podporu aktivního učení a individuální zodpovědnosti. Učební materiál je strukturován tak, aby žáci každý měsíc dosáhli stanovených výsledků. Učitelé uzavírají smlouvy se žáky o jejich učebních cílech každý měsíc a poskytují jim individuální podporu a zkoušejí je na základě připravených učebních problémů. Bylo odstoupeno od tradičního uspořádání žáků do tříd podle věku. Daltonské školy jsou často charakterizovány jako "školy s uvolněnou třídní strukturou", což zdůrazňuje významný prvek této alternativní vzdělávací metody (Průcha, 2012).

Žák může dosahovat pokroku na různých úrovních v jednotlivých předmětech. Někdy může být ve vyšším kurzu, jindy zase v nižším. Důležité je, že si žák určuje tempo svého učení a nese za něj osobní zodpovědnost (Průcha, 2012). Tato škola pracuje s principem odložené pozornosti, kdy žáci musí pochopit, že učitel má na starosti celou třídu a nemůže se věnovat každému zvlášť po celou dobu výuky. V rámci tohoto konceptu se klade rovněž důraz na práci ve skupinách vedle tradičního individuálního výukového procesu (Zormanová, 2012). Centrálním prvkem je materiální vybavení školy, například knihovna, specializované dílny, nebo laboratoře. Důraz je kladen na podporu spolupráce a formování sociálního a demokratického povědomí u žáků. Nicméně koncepce daltonského plánu bývá také kritizována kvůli obtížím při jejím praktickém uplatňování (Průcha, 2012).

Carleton Wolsey Washburne představil tuto koncepci, která měla řešit nedostatky a obtíže v daltonském vzdělávacím systému. Ve Winnetské soustavě byla učební látka rozdělena do

dvou částí. První část obsahovala nezbytné základy, které měl každý student absolvovat individuálně a ve svém vlastním tempu podle principů daltonského plánu. Druhá část se zaměřovala na tvořivé aktivity a praktické úkoly ze života, které studenti řešili ve skupinové spolupráci (Jůva, 2007).

5.5.4 Jenská škola

Peter Petersen, profesor pedagogiky a ředitel pedagogického ústavu, je zakladatelem této reformní školy, která začala jako pokusná škola univerzity v Jeně v roce 1923 a byla přeměněna na pracovní školu. Tato škola, známá jako jenský plán, se rozšířila do Holandska, Belgie a částečně i do Německa. V České republice existuje kruh přátel jenských škol. Základním cílem jenského plánu je vytvoření prostředí, které podporuje samostatnost a aktivitu žáků, přičemž se mění i role pedagoga a žáka. Pedagogové mají podněcovat a organizovat, vytvářet podmínky a podporovat aktivitu dětí a udržovat pozitivní vztahy s nimi. Škola je organizována do skupin, které nejsou třídami v tradičním slova smyslu, ale jsou založeny na dobrovolném seskupení, společných cílech a práci. Hlavními rysy jenského plánu jsou: žáci nejsou rozdělení podle ročníků, ale věkových skupin; střídání různých pedagogických situací; školní pokoj, který děti spoluvytvářejí; absence tradičních vysvědčení (Průcha, 2012).

Cílem je vytvořit stimulující a volné vzdělávací prostředí pro děti, aby je připravilo na samostatný život. Školní docházka je rozdělena do čtyř věkových skupin, na spodní, střední a vyšší. Každá skupina má pevně stanovený týdenní plán učiva a výuka probíhá v kurzech povinných a volitelných, nikoli ve standardních hodinách. Pro tuto školu jsou charakteristické tyto postupy. Práce v kruhu, kdy se žáci zapojují do diskuzí a sdílí zde své myšlenky a názory. Namísto tradičního rozvrhu mají žáci denní nebo týdenní plán svých aktivit. Žáci mají možnost se zabývat svými zájmy a projekty samostatně nebo ve skupinách podle svého výběru. Učitelé často využívají rozhovory k posilování porozumění a reflexe u žáků (Zormanová, 2012).

5.5.5 Freinetova škola

Francouzský pedagog Célestin Freinet, jeden z předních teoretiků pracovní školy, je tvůrcem této vzdělávací metody. Jeho hlavním cílem je přivést žáky k tomu, aby se učili skrze život a pro život. Freinetovy školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku, ačkoli v České republice není freinetovská koncepce tolik využívána. Nicméně jsou zde dostupné důkladné informace o jeho teorii a praktických postupech (Průcha, 2012).

Tato koncepce školy je výrazná svým propojením se skutečným životem, kombinací fyzické a duševní práce, a podporou spolupráce mezi učiteli a žáky, stejně jako mezi samotnými učiteli. Je to škola, která aktivně zapojuje žáky a umožňuje jim maximální míru nezávislosti. Klíčovým prvkem je zaměření na dítě jako individuum s tvůrčím potenciálem, které má přispívat k rozvoji společnosti (Zormanová, 2012).

Významné prvky v pedagogické praxi této školy zahrnují třídu, která je koncipována jako prostředí s různorodými možnostmi pro získávání zkušeností, individuální týdenní plán každého žáka, který se projednává na začátku týdne s učitelem. Dalším aspektem je knihovna, která obsahuje informativní materiály, jež podněcují další pracovní aktivity. Důležitou součástí je také kartotéka, která systematicky uspořádává učivo prostřednictvím karet s testy a informacemi o úkolech a jejich řešeních (Průcha, 2012).

Metody vyučování ve freinetovské škole zahrnují aktivní účast žáků v různých činnostech, jako jsou praktické dílny, výzkumy, experimenty a použití speciálních pomůcek. Vedle toho se pořádají i výlety, exkurze a výpravy do přírody. Výuka se zaměřuje na tematické bloky, interaktivní metody a projektovou práci, což podporuje zapojení žáků a aktivní učení (Zormanová, 2012). V rámci hnutí byla vyvinuta řada didaktických metod, které přinášejí nové možnosti v procesu vzdělávání. Jeho přístup zdůrazňoval důležitost vybavení tříd pracovními koutky, kde si žáci samostatně nebo ve skupinách vyzkoušejí různé aktivity týkající se přírodních věd, techniky, umělecké tvorby, domácích prací (Průcha, 2012).

5.6 Další alternativní směry v pedagogice

Existuje nepřehledné množství moderních alternativních přístupů, které lze nalézt v našem českém školství. Zde uvádíme několik příkladů. Více si inovativní výukové metody rozebereme (viz kapitola 5.10). V roce 1994 začali američtí učitelé přenášet do České republiky nový vzdělávací program nazvaný Začít spolu. Tento program se soustředí na posílení organizované spolupráce mezi učiteli, rodiči a dalšími skupinami nezávislými na školním prostředí, aby podpořil vzdělání a výchovu ve společenství.

Dalšími úspěšnými a rostoucími vzdělávacími programy, které začaly v 90. letech, jsou například Zdravá škola a Tvořivá škola. Tyto programy rychle pronikají do jednotlivých mateřských nebo základních škol díky kurzům, které jsou prakticky orientované (Rýdl, 2016). Na podporu samostatného učení byly vyvinuty systémy nazývané otevřené učení. Mnoho autorů tvrdí, že tato metoda umožňuje přizpůsobit výuku každému jednotlivému žákovi, zohledňuje jejich individuální učební potřeby, přednosti, jedinečné edukační potřeby. Tento vzdělávací přístup je především vhodný pro výjimečné žáky, kteří jsou

schopni plně využít jeho možnosti, ale zároveň zvyšuje motivaci i u většiny ostatních žáků. Když není volné učení dobře strukturované, může to vést k neúspěchu (Kalhous, 2009).

Otevřené vyučování, tento přístup zdůrazňuje dvě formy otevřenosti. První se týká otevřenost směrem k žákovi, druhá forma otevřenosti směřuje ven, což znamená úpravu vztahu školy k okolnímu prostředí. Škola by měla upřednostňovat povzbuzující pocity úspěchu namísto atmosféry strachu a nucení. Centrem veškeré činnosti by mělo být samo dítě. Projektové vyučování, tato metoda vychází z angažovanosti studentů na tvorbě a realizaci projektů, které obvykle vycházejí ze skutečných, běžných životních situací, tak nabízejí studentům možnost pracovat na úkolech, které mají reálný význam. Zapojení se do těchto projektů studentům umožňuje aktivně rozvíjet své schopnosti, např. v rozvoji praktických a sociálních kompetencí, budovat spolupráci s vrstevníky. Studenti se učí společně řešit problémy, sdílet nápady a pracovat v týmu k dosažení společných cílů (Průcha, 2012).

Dramatická výchova, tento přístup k vzdělávání klade důraz na prozkoumávání jak vnitřního, tak vnějšího světa dětí prostřednictvím využití dramatických situací. Jeho zakladatelkou byla Winifred Wardová. Tímto způsobem se dětem otevírá možnost lépe porozumět sobě samým a světu kolem sebe skrze interaktivní a zábavné prostředí, které dramatické situace nabízejí. Angažované učení, tento koncept zdůrazňuje angažovanost žáků ve vlastním vzdělávání, kde mají možnost aktivně se zapojovat do procesu učení a objevování nových znalostí (Průcha, 2012).

V českém prostředí hraje významnou roli Stanislav Červenka, který patří mezi hlavní aktéry této pedagogické filozofie. Tento přístup klade důraz na to, aby žáci nebyli pouhými pasivními příjemci informací, ale aby se sami stávali aktivními tvůrci svého vlastního vzdělání, podporování v procesu učení a objevování nových poznatků. Domácí vzdělávání, tento koncept k vzdělávání vznikl v šedesátých letech minulého století ve Spojených státech a spočívá v tom, že děti jsou vzdělávány v domácím prostředí, místo tradiční školní instituce. Tato metoda, nabízí rodinám možnost zvolit alternativní formu vzdělávání pro své děti. Je důležité poznamenat, že domácí vzdělávání je legální ve všech zemích Evropské unie s výjimkou Spolkové republiky Německo (Průcha, 2012).

Peter Gray přináší originální perspektivu, zdůrazňuje nezbytnost autonomie ve vzdělávání dětí. Pravá změna ve vzdělávání vyžaduje hlubokou restrukturalizaci našeho pojetí vzdělávacího procesu. Pro porozumění nutným proměnám je třeba zpětného pohledu do historie a detailního zkoumání evoluce vzdělávacího systému. Po celá tisíciletí se děti učily skrze svobodnou hru a objevování. S nástupem zemědělství a později průmyslu byly děti

přetvořeny v nucené pracovníky a spontánní hra a objevování byly potlačeny. Individualita, dříve ceněná, byla časem devalvována a potlačována. Koncept povinného vzdělávání vznikl z různých důvodů, ať už náboženských či sekulárních, a postupně se rozšířil. Škola se začala vnímat jako pracovní místo a výuka jako povinná rutina dětství. Metody násilí, dříve používané k donucení dětí k práci na polích a ve fabrikách, byly přeneseny i do vzdělávacích institucí. I když se tyto metody postupně zmírnily, základní paradigma zůstávalo nezměněno. Učení stále bylo vnímáno jako povinnost a k jeho dosažení byly používány nucené metody. Postupné změny v současném systému nemohou přinést pravou revoluci ve vzdělávání. Zásadní reformy čelí odporu ze strany sil, které se brání výrazným změnám, neboť existující systém funguje již desetiletí (Gray, 2012).

Lidé pevně věří, že povinné vzdělávání je klíčové pro osvojení vědomostí. Gray nakonec s optimistickou vizí, dodává: „*Lidé musí pochopit, že mají na výběr. Časem dosáhneme bod zlomu, počet lidí, která pro své děti zvolí svobodu, bude tak velký, že již nebude dostatečný veřejný zájem financovat tradiční školy*“ (Gray, 2012, s. 99).

5.7 Inovativní školy

Vzdělávání se stále ubírá novým směrem, a roste na významu, spousta rodičů není spokojena se způsoby vyučování svých dětí na školách a snaží se hledat nové způsoby, jak mohou naplnit své požadavky, které od vzdělávacího systému očekávají. Tento termín je v české pedagogice užíván, avšak jeho přesné vymezení nebylo vypracováno či sjednoceno.

O jedno z prvních a téměř jediného vymezení se zasadil Rýdl (citováno dle Průcha, 2012, s. 28), který charakterizuje inovativní školu jako: „*školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti*“.

Koncept inovativních škol začal v české pedagogice získávat popularitu koncem devadesátých let jako jeden z identifikátorů pro alternativní školství. Důvodem pro vznik tohoto nového pojmu byla snaha některých odborníků v oblasti české pedagogiky překonat nedostatky označení alternativní škola, které považovali za nepřesné. „*Mezi pojmy inovativní škola a alternativní škola nelze shledat podstatný rozdíl, nýbrž identitu. Alternativní škola je škola, která plně nebo částečně (škola s alternativními prvky) uskutečňuje záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí. Inovativní škola se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizuje určité inovace*“ (Průcha, 2012, s. 21-28).

Tvůrcem termínu inovativní škola je Rýdl. Je třeba podotknout, že tento výraz je používán výhradně v českém prostředí, zatímco v mezinárodním kontextu se spíše upřednostňuje termín zdokonalující se školy. Z tohoto důvodu je označován jako specificky český termín. Alternativní formulace pro inovativní škola by mohla být například škola s inovativní pedagogickou koncepcí (Průcha, 2012). Pokud se rozhodneme vymezit pojem inovativní škola, můžeme ho podle (Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 52) vymezit jako: „*pedagogickou alternativu ve stavu zrodu k většinové i klasické alternativní škole, nebo jako instituci, která díky entusiasmu nebo svébytnému způsobu kombinace lidského a znalostního potenciálu jde vlastní cestou a pokouší se o vlastní pedagogické a didaktické postupy*“.

Průcha vymezil inovativní školy následovně (Průcha, 2012, s. 25): „*Tyto školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na: osobnostní a sociální rozvoj žáků; konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání; propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí; kooperativní strategie učení; otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy; spolupráci školy s rodinou a místní komunitou*“. Inovace je i tím, co už kdysi existovalo a je znovu objevováno a zaváděno (Průcha, 2012). Dále Průcha dodává: „*ne vždy inovativní znamená dobré. Neznámá to, že každá inovativní škola rovná se dobrá škola*“. (Průcha, 2012, s. 68). A jak na inovativní školy pohlíží česká legislativa? Výraz inovativní se ve školském zákoně nevyskytuje. Školský zákon pracuje s pojmy alternativní a to ve smyslu podpůrných opatření v oblasti vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, což popisuje paragraf 16 následovně: „*Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vzpp, ©2010-2024).

Vymezení termínu inovativní školy popisují Jan Kršňák a Lucie Kramperová ve své knize Jak se učí živě? „*Alternativní* (v mnoha případech je tento termín označován jako synonymum termínu inovativní) *neznačená lepší, ale jiné. Jinak vytvarované, jinak uspořádané, velmi podobně se to má se slovem inovativní, které sice znamená obnovující, ale že by si pod tím člověk mohl představit něco konkrétního, se říci nedá*“ (Kršňák, Kramperová, 2021, s. 12).

O tom svědčí i absence standardizovaných dotazníků pro alternativní a inovativní školy. Tato tematika se v odborné české literatuře objevuje jen zřídka, přičemž počet statistických údajů vycházející o přehledu alternativních nebo inovativních škol je nedostatečný. *Velmi*

důležitou otázkou související se zaváděním inovativního vzdělávání je, jak budeme měřit výsledky těchto iniciativ. Tradiční měření dovedností PISA selhává, odpovídá tradičním modelům. Inovace ve vzdělávacím procesu jsou stále na okraji zájmu státních institucí (Pilný, 2020, s. 156).

Na významnou úlohu inovací ve vzdělávání poukazuje studie: „*Innovating Education and Educating for Innovation*.“ Inovace ve vzdělávání mohou zlepšit výsledky učení a kvalitu poskytování vzdělávání. Například změny ve vzdělávacím systému nebo ve výukových metodách mohou pomoci přizpůsobit vzdělávací proces. Vzdělávací sektor by proto měl zavést změny, které potřebuje k přizpůsobení se společenským potřebám (OECD, 2016). Tato studie poukazuje na problematiku v této oblasti a to na: „*Měření inovací a jejich efektivity ve veřejném sektoru a vzdělávání zvláště je v začátcích*“. (OECD, 2016, s. 17).

5.8 Charakteristika a znaky inovativních škol

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí je absence odborné literatury, studií a článků, které se věnují středním inovativním školám, uvádíme zde několik charakteristik, které obecně sjednocují a charakterizují myšlenky a poslání inovativních škol. Zakladatelé inovativních škol se snaží vytvořit prostředí, ve kterém mohou jednotlivci prosperovat a rozvíjet se. Klade se zde velký důraz na způsob, jakým se ke studentům přistupuje. Hledí se na to, aby bylo k nim přistupováno otevřeně a individuálně, s ohledem na to, že každý žák má odlišné potřeby. Proto je prosazována respektující výchova a partnerský přístup, kde mají děti možnost vyjádřit své myšlenky a názory, aniž by byly omezovány strachem z neznalosti (Kršňák, Kramperová, 2021).

V těchto školách nenajdeme systém odměn a trestů. Místo toho je vytvářeno prostředí, kde mají děti větší volnost a mohou se aktivně podílet na utváření svého vzdělávacího prostředí. Například mají možnost navrhovat výlety nebo témata k výuce a rozhodovat o pravidlech, která chtějí dodržovat. Proto se zde vyučující nenazývají pedagogové, ale průvodci. Vliv ve škole určitě nemají jen průvodci. Důraz je kladen na práci na projektech, kde se děti učí spolupráci. Mladší se učí od starších tím, že je pozorují, starší pomáhají mladším. Každému vyhovuje něco jiného, a podle toho se k nim i tak přistupuje (Kršňák, Kramperová, 2021). Inovativní školy se od standardních liší hned v několika ohledech. Na rozdíl od standardních škol, kde se žáci učí učivo nazpaměť bez nějakého zájmu, s převahou vnější motivace. Ve většině škol se používají výchovné metody založené na principu vnitřní motivace. Jeden ze základních pilířů takových škol je motivace, kdy nenutí děti se učit, motivaci k učení dětem

rozdvíjí přirozenou cestou - hraním si, učení se zábavnou formou. Zde nezvoní zvonek na oznamující začátek hodiny či konec vyučování (Kršňák, Kramperová, 2021).

Dalším rozdílem je, že se v inovativních školách neznámkuje, avšak pokud děti chtějí, známku dostanou, převládá zde slovní hodnocení. Děti nejsou zatěžovány domácími úkoly a mají větší možnost se individuálně angažovat ve svém učení, ovšem pokud děti úkol chtějí, dostanou ho. Také se zde může opisovat, ale není to bráno jako opisování. Chápe se to jako učení se spoluprací a rozvíjení komunikačních schopností. Tyto školy často fungují jako komunity, do kterých jsou zapojeni nejen průvodci a žáci, ale i rodiče. Společně diskutují o vylepšeních školního prostředí a vzájemně se obohacují o nápady a zkušenosti (Kršňák, Kramperová, 2021). A jak na takovou školu pohlížejí děti, které ji navštěvují: *“To je škola, kde se učíš, a ani nevíš, že se učíš a baví tě to.”* (Kršňák, Kramperová, 2011, s. 147).

Jak vyplývá z výzkumů, přechod na střední školu, která dokáže flexibilně reagovat na vývojové potřeby svých studentů, posílila ve studentech jejich motivaci i sebepojetí (Krejčová, 2011).

Domníváme se, že právě alternativní a inovativní školy jsou pozoruhodným příkladem toho, že v takových školách žáci mají zájem o vzdělání, vzhledem k individuálnímu přístupu vyučujících a využití různorodých vyučovacích metod. Žáci si uvědomují zodpovědnost za své činy, z toho vyplývá, že by si měl žák uvědomit, pro koho se učí. Jestliže se vzdělává pro sebe, jedině tehdy to má význam.

5.9 Inovativní výukové metody

Aktivizující metody Kožuchová (1995); Pecina (2005, citováno dle Zormanová, 2012) jsou považovány za efektivní prostředky k podpoře rozvoje formálních dovedností a kultivace osobnosti žáků. Tyto metody jsou zaměřeny na podporu tvořivosti, iniciativy, komunikace a spolupráce mezi žáky. Jsou také významným nástrojem pro získávání znalostí a schopností, a to jak ve smyslu samotného učiva, tak i ve vytváření dovedností práce s informacemi. Aktivizační metody se dále zaměřují na formování postojů a hodnot žáků, což je klíčové pro jejich osobní a profesní růst (Zormanová, 2012).

Použití inovativních výukových metod ve vzdělávání nabízí širokou škálu přínosů Pecina a Zormanová (2009, citováno dle Zormanová, 2012). Jedním z hlavních přínosů je možnost naplňování cílů, efektivně podporovat osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů. To zahrnuje individuální přístup ke studentům, zapojení žáků do aktivního učení, propojení teorie s praxí.

Dalším významným přínosem je podpora rozvoje kritického myšlení, představivosti, aktivity, kreativity a samostatnosti u žáků. Inovativní metody také posilují schopnosti spolupráce, komunikace a zodpovědnosti nejen za vlastní práci, ale i za práci ve skupině. Díky nim se také zvyšuje sebevědomí žáků a může se stimulovat jejich zájem o daný předmět či obor. Další výhodou je možnost individuálního přístupu ke každému studentovi, což umožňuje efektivněji podporovat rozvoj schopností žáků, včetně těch s různými učitelskými potřebami, a zajistit optimální učební prostředí pro jejich rozvoj (Zormanová, 2012).

Jak Zormanová (2012) zdůrazňuje, mimo pozitivní dopad na osobnost jedince, jsou tyto metody obtížnější na případu a těžší implementaci do výuky. Dále dodává, že v dnešní škole se setkáváme s řadou překážek, které brání úspěšné implementaci aktivizačních metod Pecina a Zormanová (2009, citováno dle Zormanová, 2012). Tyto překážky mohou být na straně žáků, například „*neukáznění žáci; žáci bez motivace k učení; nedostačující intelektová úroveň žáků, na straně pedagogů, kdy jsou pedagogové přetížení mnoha povinnostmi*“ (Zormanová 2012, s. 38). Kromě toho se úspěšnou implementací inovativních metod mohou stát překážky časového, organizačního, materiálního a technického rázu, které mohou ovlivnit celý proces. To může zahrnovat nedostatek finančních prostředků pro nákup potřebného vybavení, nedostatečnou podporu vedení školy, nebo nedostatek odborného školení pro učitele (Zormanová, 2012). Pecina a Zormanová (2009, citováno dle Zormanová, 2012). Tyto negativa mohou být následující. Při použití inovativních metod ve výuce se často setkáváme s větší náročností při přípravě. Na rozdíl od tradičních přístupů vyžadují inovativní metody větší časovou investici pedagogů, aby mohli efektivně plánovat a připravit interaktivní vzdělávací aktivity. Tento proces vyžaduje širší spektrum pedagogických znalostí, dovedností a zkušeností, což může být pro některé učitele výzvou. Inovativní metody kladou zvýšené nároky na aktivní zapojení žáků do výuky a na jejich intelektuální úsilí. Tyto metody často vyžadují, aby žáci nejen pasivně přijímali informace, ale aktivně přemýšleli, diskutovali a zapojovali se do praktických činností. To může vyžadovat vyšší míru motivace a zájmu ze strany žáků. Pedagogové musí být schopni adaptovat své výukové plány a reagovat na potřeby a otázky žáků, což může prodloužit délku výukových jednotek (Zormanová, 2012). Zahraniční průzkumy Duke (1990 citováno dle Kalhous, 2009) naznačují, že učitelé ve vyšších ročnících středních škol často preferují pouze omezený počet výukových metod a přístupů. Příležitostně se však pokoušejí oživit své lekce prostřednictvím nových, inovativních přístupů.

Metoda diskuzivní

Diskuze představuje efektivní výukovou metodu, která staví na interakci mezi učitelem a studenty, stejně jako mezi samotnými studenty. Tato metoda se zaměřuje na otevřenou a aktivní komunikaci, během které dochází k vzájemné výměně názorů, argumentů a osobních zkušeností. Prostřednictvím diskuse mají studenti možnost nalézt nové perspektivy a společně hledat řešení daného problému. Tím se podporuje kritické myšlení, analytické schopnosti a rozvoj komunikačních dovedností. Diskuze vytváří prostředí, kde se studenti učí nejen od učitele, ale i od sebe navzájem, a kde se aktivně podílejí na procesu učení (Zormanová, 2012).

Metoda situační

Výuka motivuje studenty k aktivnímu řešení reálných situací, které se mohou vyskytnout v jejich každodenním životě. Přestože je výuka založena na dodržování stanovených vzdělávacích cílů a osnov, často překračuje rámec školního vzdělávacího plánu Maňák, Švec (2003, citováno dle Zormanová, 2012). Jádrem této metody založené na situacích je hledání způsobů, které vedou k nalezení řešení konkrétní situace nebo problémového scénáře, který je představen žákům a vyzván k jeho řešení. Žákům je prezentována reálná situace nebo problém a je jim umožněno aktivně se podílet na hledání odpovídajících řešení. Tato metoda podporuje kritické myšlení a analytické schopnosti, protože žáci musí přemýšlet o možných postupech a jejich důsledcích v rámci dané situace. Tímto způsobem se studenti učí aplikovat své znalosti a dovednosti na praktické situace a rozvíjet svou schopnost řešit reálné problémy (Zormanová, 2012).

Metoda inscenační

Tato metoda se zaměřuje na učení žáků skrze interaktivní situace a simulace, které napodobují reálné události a umožňují kombinaci hraní rolí s řešením problémů (Maňák, Švec, 2003). Žáci se aktivně zapojují do těchto aktivit, aby lépe pochopili sociální dynamiku a zlepšili své dovednosti v řešení mezilidských konfliktů. Právě prostřednictvím této metody si studenti pevněji upevňují osvojené učivo tím, že ho aplikují v praktických situacích. Taktéž zkoumají příčiny lidského chování a rozvíjejí empatii a porozumění ostatním, přičemž se učí prostřednictvím aktivního zapojení a prožívání situací (Zormanová, 2012).

Metody heuristické

V těchto metodách je žákům předložena konkrétní situace nebo úkol, který mají řešit. Namísto přímého podání informací jsou žáci vedeni k objevování a hledání řešení

samostatně. Žáci jsou tedy vedeni k tomu, aby se stávali aktivními účastníky svého vlastního učení a aby se naučili přemýšlet kriticky a inovativně. Takový přístup má za cíl připravit je na požadavky moderního světa, který vyžaduje flexibilitu, adaptabilitu a schopnost řešit složité situace (Zormanová, 2012).

Metody kritické myšlení

Tyto metody jsou vnímány jako prostředky, které přispívají k tomu, aby žáci lépe porozuměli učivu, objevili vzájemné vztahy mezi jednotlivými koncepty a fakty, formovali si vlastní názor na danou problematiku a dosáhli hlubšího pochopení probírané látky. Mezi nejnámější pedagogické přístupy patří brainstorming, který slouží k řešení problémů a podporuje rozvoj tvořivosti. Další účinnou metodou kritického myšlení je vytváření myšlenkových map, které aktivně zapojují žáky do procesu učení. Tato strategie může pomoci žákům lépe porozumět novým poznatkům a vidět je v souvislostech (Zormanová, 2012).

Didaktická hra

Didaktickou hru můžeme charakterizovat jako dobrovolnou činnost, kterou si studenti sami zvolí a která slouží k utvrzení si učiva. Tyto hry mají za cíl aktivizovat žáky a podporovat rozvoj jejich myšlení a schopnosti poznávání. Jejich hlavním účelem je pomáhat studentům lépe si zapamatovat a pochopit probíranou látku (Zormanová, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola popisuje výzkumný problém, který se soustředí na školní výkonovou motivaci a locus of control u středoškolských studentů navštěvující inovativní školy. Kapitola dále popisuje hlavní a dílčí výzkumné cíle a zaměřuje se na výzkumné otázky (viz 6.3 a 6.4). Byly vysloveny hypotézy, kdy proměnné, jako jsou např. pohlaví; absolvovaná základní škola, zahrnuté v této studii mohou odlišit míru školní výkonové motivace a locus of control. Výzkumný soubor je orientován na prostředí inovativních středních škol a jejich studenty. Náš kvantitativní výzkum byl realizovaný prostřednictvím jednorázového dotazníkového šetření prostřednictvím elektronického dotazníku. V podkapitole o způsobu zpracování dat (viz 6.7) jsou popsány metody, které byly při zpracování dat užity. Podkapitola zabývající se interpretací dat (viz 6.8) analyzuje jednotlivé otázky z dotazníku a stanovené výzkumné otázky. Pro volbu tématu jsme se rozhodli kvůli absenci výzkumů zaměřených na vztah mezi výkonovou motivací a locus of control v českém prostředí v kontextu inovativních středních škol. Pro účely realizace tohoto výzkumu a popis sledovaných jevů bylo celkové uspořádání studie zvoleno jako kvantitativní. Kvantitativní pojetí pedagogického výzkumu můžeme definovat jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2016, s. 11). Kvantitativní výzkum „*probíhá jako měření proměnných a následné sledování rozložení jejich hodnot a zjišťování souvislostí mezi nimi. Při ověřování výzkumných hypotéz obvykle řešíme dva spolu úzce spjaté problémy. Prvním problémem je otázka, zda vůbec dané proměnné (jevy) spolu souvisí. Poté, co existenci vztahu mezi proměnnými prokážeme, zpravidla také usilujeme o postižení těsnosti tohoto vztahu (míry závislosti mezi jevy). O existenci vztahu mezi proměnnými rozhodujeme většinou pomocí tzv. statistických testů. Těsnost vztahu mezi proměnnými se většinou posuzuje pomocí různých koeficientů.*“ (Chráska, 2016, s. 62-63). Kvantitativní výzkum umožňuje získat rychle poměrně velké množství dat, které lze zobecnit na celou populaci, tento druh výzkumu umožňuje testování hypotéz, poskytuje relativně přesná data, jejíž analýza je poměrně rychlá. Data jsou nezávislá na výzkumníkovi, mající deskriptivní charakter (Chráska, 2016).

6.1 Výzkumný problém

Zaměření výzkumného problému vychází z potřeby blíže porozumět autonomii studentů, která představuje jeden z klíčových aspektů středních inovativních škol. V této práci se zabýváme vztahem školní výkonové motivace a locus of control, jež jsme si zasadili do

rámcem o ucelenější pohled na autonomii jedince, jelikož se domníváme, že školní výkonová motivace a locus of control jsou jevy, které mohou napomoci charakterizovat míru autonomie jedince a porozumět vývoji jedince v procesu vzdělávání. Pokud hovoříme o žácích, kteří jsou zaměřeni na úspěšný výkon, ať už zažívají úspěch nebo neúspěch, dalo by se o nich hovořit jako o osobách s vnitřním locus of control, kteří připisují události svým schopnostem. Pokud mluvíme o žácích, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, můžeme si povšimnout, že v případě úspěchu bychom mohli hovořit o externím locus of control (Hrabal, Pavelková, 2011). Zde není vztah jednoznačně prokázán. I když některé studie uvádějí, že locus of control může ovlivnit výkonovou motivaci například Fini a Yousefzadeh (2011, citováno dle Šimková, 2014), jiné výzkumy uvádějí, že takový vztah nebyl prokázán například Řehulková (2007, citováno dle Šimková, 2014), obzvláště pak jedná-li se o prostředí středních inovativních škol. Hrbáčková uvádí (2010, citováno dle Hladík, Vávrová, 2011, s. 29) „*autoregulující student dokáže zhodnotit příčiny úspěchu a neúspěchu při učení. Pokud je proces učení úspěšný, většinou tento úspěch přisuzuje vlastnímu úsilí (vnitřní kontrolované příčiny), které při učení vynaložil. Naopak student s nízkou úrovní autoregulace přisuzuje úspěchy neovlivnitelným příčinám.*“

Domníváme se, že se jedná o aktuální téma, které bývá veřejností hojně diskutováno. Pojem alternativních škol se dostává do podvědomí lidí čím dál ve větší míře, rodiče častěji vybírají školy alternativního typu, než tomu bylo v minulosti. Alternativní směr vzdělávání zaznamenává za poslední desetiletí nárůst zájemců, o čem svědčí zvýšení počet alternativních škol v ČR. Vzhledem k obtížnému zmapování výskytu inovativních středních škol v České republice, nám k orientaci pomohla mapa inspirativních škol, umístěná na stránkách institutu na podporu inovativního vzdělávání. Domnívám se, že informovanost veřejnosti o systému a fungování alternativních škol je nedostatečná a mnohdy značně zkreslená. Toto téma je zapotřebí zmapovat a prozkoumat, jelikož může mít v důsledku velkou vypovídající hodnotu o přístupu jedince např. k řešení problémů. Povědomí o míře školní výkonové motivace a škále locus of control může tak usnadňovat a optimalizovat práci s adolescenty, kteří mohou představovat rizikovou skupinu, jelikož většina z dospívajících prochází bouřlivým obdobím, plného emočního vypětí, strachu, úzkostí, pocitů méněcennosti. Období dospívání je pro jedince náročná životní etapa, představující určitou krizi pro jedince, kterou si musí projít. Locus of control má vliv na to jak jedinec bude v životě přistupovat k obtížným situacím, k řešení problémů, jak bude přistupovat k životu (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Locus of control má přímý vliv na školní

úspěchy. Studenti s interním locus of control lépe zvládají těžkosti, zatímco studenti s externím locus of control se snadno vzdávají, když narazí na potíže při učení (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Povaha internalistů spočívá v neustálém stanovování náročných cílů a jejich dosahování, což souvisí s naplněním silné potřeby úspěšnosti (Cakirpaloglu, 2012). Pokud se žák zaměřuje na úspěšný výkon, úspěch připisuje zejména svým schopnostem a úsilí, neúspěch pak nedostatku úsilí. Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu úspěch připisují vnějším příčinám, neúspěch připisují hlavně svým schopnostem. (Hrabal a Pavelková, 2010). Během dospívání je často patrný pokles motivace ke školní práci. Kromě toho, vedle poklesu motivace, často dochází i ke snížení důvěry ve vlastní schopnosti, jako je například zvládání školních úkolů (Krejčová, 2011). Proto nás zajímá jak míra školní výkonové motivace, která vypovídá o potřebě úspěšného výkonu a tendenci vyhnout se neúspěchu, ovlivňuje locus of control.

6.2 Realizace výzkumu

Sběr dat započal v listopadu 2022, trval do března 2023. Kvůli nízkému počtu respondentů jsme se rozhodli prodloužit období sběru dat. Druhé kolo sběru dat se snahou získat, co nejvíce dalších respondentů začalo v září 2023, sběr dat byl ukončen v lednu 2024. Na začátku bylo zapotřebí vytvořit průvodní dopis pro ředitele jednotlivých škol, abychom dostali souhlas a bylo možné předat dotazníky přímo studentům. Byl vytvořen elektronický dotazník za pomoci Google Forms. Dotazník se skládá ze tří částí (viz přílohy), první část obsahuje demografické údaje důležité pro následnou charakteristiku respondentů. Druhá část je standardizovaný dotazník měřící školní výkonovou motivaci od Hrabala a Pavelkové (2011), třetí část obsahuje dotazník zjišťující škálu místa kontroly od Dolejše a Zemanové (2016). Tato publikace, která obsahuje teoretická východiska locus of control, manuál pro vyhodnocení dotazníku byla po mé žádosti, kdy jsem tento dotazník shledala jako významný nástroj pro zjištění škály locus of control, zakoupen a zařazen do univerzitní knihovny. Celkem bylo vytvořeno 27 dotazníků, počet dotazníků odpovídal základnímu souboru vybraných škol, a každý z nich byl číselně označen, aby mohla být zachována anonymita jednotlivých škol. Po téměř měsíci od začátku sběru dat nebyla škola, která by se do výzkumu zapojila. Vzhledem k nízké aktivitě škol a studentů jsem byla nucena školy opakovaně kontaktovat s žádostí o spolupráci a předání dotazníku studentům. Komunikace se školami byla mnohdy náročná, z důvodu zdlouhavého a nejasného vyjádření, zda se výzkumného šetření zúčastní, a často nevedla k získání potřebného množství dat pro vypracování diplomové práce.

6.3 Výzkumné cíle

Mezi hlavní cíle této práce patří

- Zjistit a popsat míru školní výkonové motivace a škálu locus of control u středoškolských studentů inovativních škol.
- Zjistit, jak locus of control ovlivňuje školní výkonovou motivaci.
- Prozkoumat, zda existuje souvislost mezi potřebou úspěšného výkonu a subjektivně hodnocenou mírou úspěšnosti studenta.

Díličními cíli je zjistit jak pohlaví studenta a typ absolvovaného studia na základní škole ovlivňuje míru školní výkonové motivace a škálu locus of control.

6.4 Výzkumné otázky

6.4.1 Hlavní výzkumné otázky

1. Jaká je míra školní výkonové motivace u studentů středních inovativních škol?
2. Jaká je škála locus of control u studentů středních inovativních škol?
3. Existuje souvislost mezi potřebou úspěšného výkonu a subjektivně hodnocenou mírou úspěšnosti studenta?

H0: Subjektivní hodnocení míry úspěšnosti nezávisí na potřebě úspěšného výkonu.

H1: Subjektivní hodnocení míry úspěšnosti závisí na potřebě úspěšného výkonu.

4. Jak locus of control ovlivňuje míru školní výkonové motivace?

H0: Mezi locus of control a školní výkonovou motivací není statisticky významná závislost.

H1: Mezi locus of control a školní výkonovou motivací je statisticky významná závislost.

6.4.2 Dílčí výzkumné otázky

5. Závisejí míra školní výkonové motivace na pohlaví studenta střední inovativní školy?

H0: Chlapci a dívky středních inovativních škol dosahují stejné míry školní výkonové motivace.

H1: Chlapci a dívky středních inovativních škol nedosahují stejné míry školní výkonové motivace.

6. Závisejí míra školní výkonové motivace na typu absolvované základní školy?

H0: Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní školu dosahují stejné míry školní výkonové motivace.

H1: Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní základní školu nedosahují stejné míry školní výkonové motivace.

7. Závisejí škála locus of control na pohlaví studenta střední inovativní školy?

H0: Chlapci a dívky středních inovativních škol dosahují stejné škály locus of control.

H1: Chlapci a dívky středních inovativních škol nedosahují stejné škály locus of control.

8. Závisejí škála locus of control na typu absolvované základní školy?

H0: Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní školu dosahují stejné škály locus of control.

H1: Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní školu nedosahují stejné škály locus of control.

6.5 Výzkumný soubor

Již na začátek uvádíme, že kompletní seznam středních inovativních škol vychází z mapy inspirativních škol, umístěné na webových stránkách Institutu na podporu inovativního vzdělání. Jsme si vědomi toho, že mapa mohla opomenout některou z inovativních středních škol, nevyznačenou v této mapě, např. vzhledem k její pasivitě. K tomu, aby výzkumný soubor představoval ucelený přehled středních inovativních škol nacházejících se v celé ČR, by bylo zapotřebí se dále zabývat možným výskytem dalších středních inovativních škol, které nejsou uvedeny na seznamu mapy inspirativních škol, ale svou koncepcí je lze zařadit na tento seznam. Po analýze dostupných možností jsme se rozhodli setrvat u mapy

inspirativních škol a nevyhledávat jiné školy a do výzkumu zařadit pouze školy uvedené na této mapě. Domníváme se, že by bylo velmi náročné zmapovat všechny inovativní střední školy v celé České republice, tak abychom neopomněli ani na jednu.

6.5.1 Způsob výběru

Pro náš výzkum jsme vybrali respondenty exhaustivním výběrem, přičemž se jedná o výběr, kdy se výběrový soubor rovná tomu základnímu (viz 6.5.2). Tento druh výběru byl zvolen záměrně, jelikož cílem našeho výzkumu bylo oslovit všechny studenty středních inovativních škol po celé ČR. Proto, abychom mohli pro náš výzkum využít exhaustivní výběr, a tak oslovit všechny studenty středních inovativních škol po celé ČR, jsme nejdříve museli zmapovat výskyt středních inovativních škol v ČR. K tomu nám pomohla webová stránka Institut na podporu inovativního vzdělávání, která na svých stránkách předkládá seznam jednotlivých škol s alternativní či inovativní pedagogickou orientací.

6.5.2 Základní soubor

Základním souborem se rozumí soubor jedinců, kterých se má týkat zevšeobecněný výsledek výzkumu. Základní soubor je tvořen studenty středních inovativních škol, což vychází z cílů mé diplomové práce. Základní soubor tvoří studenti středních inovativních škol v celé České republice, tento seznam vychází z mapy inspirativních škol, pod které spadají jak alternativní, tak inovativní školy, umístěného na webových stránkách institutu na podporu inovativního vzdělávání. Do základního souboru bylo zařazeno 27 škol z inspirativní mapy, tyto školy orientačně navštěvuje zhruba 4 000 studentů. Ve většině případů se jedná o školy soukromé, a v 10 případech se jedná o státního zřizovatele školy. Některé školy navštěvuje nízký počet studentů, u některých škol se jedná o tradiční školy se snahou o zavádění inovací do výuky. Nejvíce zastoupenou skupinu škol představují školy Waldorfské a bilingvní. Tabulka podává přehled o oslovených středních školách, které jsou zapsané na mapě inspirativních škol jako školy inovativní nebo alternativní. Číselné označení škol ze základního souboru, společně s názvem, typem školy, a počtem studentů je strukturováno v tabulce 1.

Tabulka 1 Struktura základního souboru

Číselné označení škol	Název školy	Lokace školy (dle kraje)	Počet studentů	Typ zřizovatele	Typ školy
1	American Academy, Brno	Jihomoravský	80	Soukromý	Bilingvní
2	Gymnázium Třinec	Moravskoslezský	479	Státní	Smíšená
3	Gymnázium Jevíčko	Pardubický	202	Státní	Waldorfská
4	Gymnázium da Vinci	Středočeský	67	Soukromý	Smíšená
5	Gymnázium Heřmánek	Hl. město Praha	14	Soukromý	Bilingvní
6	Gymnázium Paměť národa	Hl. město Praha	58	Soukromý	Smíšená
7	Gymnázium na Zatlance	Hl. město Praha	480	Státní	Konstruktivistická
8	Gymnázium Duhovka	Hl. město Praha	330	Soukromý	Montessori
9	Gymnázium přírodní škola	Hl. město Praha	96	Soukromý	Lesní
10	Hořické gymnázium	Královéhradecký	75	Soukromý	Neuvedeno
11	IT Gymnázium	Hl. město Praha	100	Státní	Smíšená
12	Naše lyceum	Hl. město Praha	35	Soukromý	Daltonský plán
13	Německá škola	Hl. město Praha	150	Soukromý	Bilingvní
14	Open Gate gymnázium	Středočeský	150	Soukromý	Bilingvní
15	OA Heroldovy sady	Hl. město Praha	466	Státní	Smíšená
16	SŠ Březová	Zlínský	120	Státní	Smíšená
17	SŠ Donum Felix	Středočeský	15	Soukromý	Svobodná
18	Smíchovská střední průmyslová škola	Hl. město Praha	644	Státní	Smíšená
19	SCIO škola	Hl. město Praha	86	Soukromý	SCIO škola
20	Waldorfská škola	Středočeský	140	Státní	Waldorfská
21	Svobodná chebská škola	Karlovarský	75	Soukromý	Smíšená

22	Waldorfská škola Dobromysl	Plzeňský	30	Soukromý	Waldorfská
23	Waldorfské lyceum	Jihočeský	75	Soukromý	Waldorfská
24	Waldorfské lyceum	Hl. město Praha	126	Státní	Waldorfská
25	Waldorfská střední škola	Liberecký	114	Státní	Waldorfská
26	Gymnázium KUDYKAMPUS	Hl. město Praha	100	Soukromý	Smíšená
27	Expediční střední ScioŠkola	Hl. město Praha	150	Soukromý	SCIO škola

6.5.3 Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří studenti středních inovativních škol nacházejících se na mapě inspirativních škol vytvořenou webovou stránkou institut na podporu inovativního vzdělávání. Výběrový soubor pak představuje vybranou část základního souboru. Vzhledem k návratnosti dotazníku se nám podařilo získat data z 10 škol, z toho se na účasti k výzkumu rozhodlo spolupracovat 292 studentů. V této části výzkumu lze sledovat silné limity výzkumu vzhledem k ochotě studentů participovat při vyplnění elektronického dotazníku, který jim byl předložen ze strany ředitele a vyučujících v podobě odkazu na internetu. Na základě zkušeností se získáním dat od studentů, bych shledala zajímavé, zda studenti inovativních škol participovali na výzkumu méně vzhledem k typu školy, která přímo ve svých zásadách poukazuje na přijetí zodpovědnosti a aktivního přístupu ze strany studentů. Číselné označení škol z výběrového souboru, společně s názvem, typem školy, a počtem respondentů je strukturováno v tabulce 2.

Tabulka 2 Struktura výběrového souboru

Číselné označení škol	Název školy	Lokace školy (dle krajů)	Počet studentů, kteří se do výzkumu zapojili	Typ zřizovatele	Typ školy
6	Gymnázium Paměť národa	Hl. město Praha	20	Soukromý	Smíšená
9	Gymnázium přírodní škola	Hl. město Praha	10	Soukromý	Lesní
10	Hořické gymnázium	Královéhradecký	23	Soukromý	Neuvedeno

11	IT Gymnázium	Hl. město Praha	42	Státní	Smíšená
12	Náše lyceum	Hl. město Praha	25	Soukromý	Daltonský plán
15	OA Heroldovy sady	Hl. město Praha	105	Státní	Smíšená
17	SŠ Donum Felix	Středočeský	2	Soukromý	Svobodná
21	Waldorfská lyceum	Jihočeský	15	Státní	Waldorfská
25	Waldorfská střední škola	Liberecký	22	Státní	Waldorfská
27	Expediční ScioŠkola	Hl. město Praha	28	Soukromý	SCIO škola

6.6 Výzkumná technika sběru dat

Dotazníkové šetření obsahuje dva standardizované dotazníky, doplněné o oddíl týkající se demografických údajů respondentů, sloužící pro charakteristiku respondentů. V této části bylo studentům položeno 5 otázek, které zjišťovaly pohlaví a věk studenta; typ základní školy (zda student navštěvoval standardní ZŠ, nebo alternativní či inovativní ZŠ); volba současné SŠ; hodnocení vlastní úspěšnosti. Pro zjištění míry výkonové motivace byl použit **dotazník Školní výkonová motivace** (Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková, 2011), měřící školní výkonovou motivací žáků, zjišťující míru potřeby úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Vztah k výkonu není u všech žáků stejný. Značná část pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu vyhnout se mu. Někteří žáci mají silnou tendenci začít úlohu, avšak současně mohou pociťovat i silnou obavu z neúspěchu (Hrabal, Pavelková, 2011). Dotazník obsahuje 12 položek, přičemž respondenti mohou vybírat z odpovědí a-e. Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá: a = 5 bodů, b = 4 body, c = 3 body, d = 2 body, e = 1 bod. Suma položek 1-6 odpovídá hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu (PÚV). Suma položek 7-12 odpovídá hrubému skóru potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN). V obou částech může žák získat 6-30 bodů hrubého skóru. Po získání hrubých skóre v obou částech dotazníku se vyhledá odpovídající standardní skór 1-5 v normách pro žáky (Hrabal, Pavelková, 2011). Standardizace testu byla provedena pro dvě skupiny žáků, pro žáky základních a

středních škol. V roce 2010 byla provedena analýza dat vedoucí k vytvoření standardů pro základní a střední školy. Standardizační vzorek zahrnoval 1313 žáků šestých až devátých tříd z 26 základní škol a 1573 studentů prvního až čtvrtého ročníku ze 14 středních škol. (Hrabal, Pavelková, 2011). Po sečtení celkového skóre a převedení na standardní skóre se orientujeme v tabulkách, ze kterých po vyhodnocení dotazníku můžeme jednotlivé žáky zařadit do následujících typů, vypovídajících o jejich výkonové motivaci:

Typ 1: vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni. Adekvátně přistupují k úkolovým situacím.

Typ 2: nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem.

Typ 3: vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Jedná se zpravidla o žáky s velmi vnitřně rozporuplnými prožitky.

Typ 4: nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu. U těchto žáků je podstatná absence školní výkonové motivace.

Typ 5: nevyhraněnost (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11-13)

Tabulka 3 Normy školní výkonové motivace pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011)

Potřeba úspěšného výkonu	
Hrubý skór	Standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (10 % žáků)
23 až 24	4 Vysoká potřeba (18,8 % žáků)
20 až 22	3 Průměrná potřeba (35,2 % žáků)
17 až 19	2 Nízká potřeba (24,3 % žáků)
do 16	1 Velmi nízká potřeba (11,7 % žáků)

Tabulka 4 Normy školní výkonové motivace pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011)

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
Hrubý skór	Standardní skór
24 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,2 % žáků)
21 až 23	4 Vysoká obava (21,0 % žáků)
17 až 20	3 Průměrná obava (39,8 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (19,8 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (10,2 % žáků)

Druhým dotazníkem je **Škála místa kontroly Zemanová a Dolejš** (Vanda Zemanová a Martin Dolejš, 2016) zaměřující se na to, čemu jedinec přisuzuje následky svého chování, zda náhodě či osudu, štěstí, nebo vlastním schopnostem vypovídající o místě jeho vnější či vnitřní kontroly. Testový komplet pro diagnostiku místa kontroly (locus of control) obsahuje testovou příručku, teoretické ukotvení a vyhodnocovací šablonu. Škála je vhodná pro diagnostiku adolescentů ve věku 11–19 let (Kasalová, Dolejš, Charvát, Suchá, 2020). Nedílnou součástí jsou i populační normy pro vybrané skupiny adolescentů. Dotazník je tvořen taktéž 12 tvrzeními, na které respondent odpovídá výběrem jedné ze 4 nabízených odpovědí. Jedná se o 4 bodovou škálu Likertova formátu. Respondent má na výběr z těchto možností: a) rozhodně nesouhlasím, b) spíše nesouhlasím, c) spíše souhlasím, d) rozhodně souhlasím. Vyhodnocení dotazníku odpovídá sumativní škále všech 12 položek, sečtením bodových hodnot odpovědí na jednotlivé otázky. Položky směřující k externalitě (místo kontroly vnější), tomu odpovídají položky č. 2, 3, 5, 9, 10, 11 a vyhodnocují se následovně. Při odpovědi rozhodně nesouhlasím, se připočítá 1 bod, při odpovědi spíše nesouhlasím, se přičítají 2 body, odpověď spíše souhlasím, odpovídá 3 bodům, a odpověď rozhodně souhlasím 4 body. Otázky směřující k internalitě (místo kontroly vnitřní), položky č. 1, 4, 6, 7, 8, 12 se vyhodnocují reverzně. Při odpovědi rozhodně nesouhlasím se připočítá 4 body, při odpovědi spíše nesouhlasím se přičítají 3 body, odpověď spíše souhlasím čítá 2 body, a odpověď rozhodně souhlasím 1 bod. Následně jsou sečteny body ve všech položkách dotazníku a tím vzniká hrubý skór, který jde porovnat s normativními soubory. Čím vyššího hrubého skóru adolescent v dotazníku dosáhne, tím je na kontinuu internalita-externalita blíže k externalitě. Jinými slovy značí získaný vyšší skór externalitu a nižší skór internalitu. Vzhledem k tomu, že nebyla jasně vymezena číselná hranice mezi externalitou a internalitou, byl požádán o radu přímo autor dotazníku pan doktor M. Dolejš, který byl taktéž kontaktován na začátku výzkumu, kdy byl prodiskutován záměr mého výzkumu. Celkový hrubý skór byl rozdělen do dvou kategorií. Rozložení celkového hrubého skóru lze rozdělit dle stenů, či percentilů, přiložených v manuálu pro vyhodnocení dotazníku. Byly vytvořeny dvě kategorie dle hrubého rozdělení. První skupina 1-5 do 23 hrubého skóru mluvíme o internalitě, druhá skupina 6-10 od 24 hrubého skóru lze hovořit o externalitě (Zemanová a Dolejš, 2016). Osoby s vyšší mírou vnitřního místa kontroly (tzv. internalisté) můžeme popsat takto: Jsou to jedinci, kteří jsou spokojeni se svým životem, cítí se šťastní, mají větší potřebu po nezávislosti. Bývají odolnější vůči sociálnímu tlaku a aktivně se zapojují do společenských aktivit. Jsou psychicky odolnější, sami sebe vnímají jako silnou osobnost. Usilují o dosažení svých cílů a vytrvale pracují na dosažení dlouhodobých cílů. Častěji

používají adaptivní způsoby zvládnání stresu a přijímají zodpovědnost za své úspěchy i neúspěchy. Rychleji zapomínají na své neúspěchy, avšak obtížněji prožívají selhání. Nejsou náchylní k různým formám závislostí, lépe zvládají mezilidské konflikty (Kasalová, Dolejš, Charvát, Suchá, 2020, s. 46). Následujícím způsobem lze popsat jedince s vyšší mírou vnějšího místa kontroly: Častěji využívají pasivní a méně efektivní způsoby copingových strategií, častěji rezignují na dosažení svých cílů a snadněji ustupují před tlakem okolí. Často se podřizují očekáváním ostatních a hledají příčiny svých neúspěchů v externích faktorech. Rychleji se vzdávají a pocítují beznadějí a bezradností. Větší tendence kritizovat ostatní, stěžovat si a snadno se urazit je znakem tohoto přístupu. Často obviňují ostatní z vlastních problémů a mají sklon k různým formám závislosti. Jejich schopnost odolávat tlaku společnosti je omezená a mají negativní sebehodnocení. Projevují omezenou kreativitu při řešení problémů a méně je zajímá osobní rozvoj a zdokonalování. Jsou emocionálně méně odolní a častěji projevují frustraci a náchylnost k negativním emocím vůči ostatním (Kasalová, Dolejš, Charvát, Suchá, 2020, s. 46).

Tabulka 5 ŠMK Body za jednotlivé položky v dotazníku pro výpočet hrubého skóru

Položka	Znění položky	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	Nevzdávám se snadno.	4	3	2	1
2	Mám jen malou kontrolu nad tím, co se mi v životě děje.	1	2	3	4
3	Mám často smůlu.	1	2	3	4
4	Mám svůj život pevně v rukou.	4	3	2	1
5	Rozhodnutí, která dělám, dělám proto, že to chtěl někdo jiný.	1	2	3	4
6	Věřím si.	4	3	2	1
7	Když narazím na nějakou překážku, věřím, že ji překonám.	4	3	2	1
8	Vždy mám kontrolu nad tím, co dělám.	4	3	2	1
9	Dostávám od života jednu ránu za druhou.	1	2	3	4
10	Často se setkávám s tím, že můj život řídí ostatní.	1	2	3	4
11	Neumím se rozhodnout.	1	2	3	4
12	Musím se snažit, pokud chci dosáhnout toho, co chci.	4	3	2	1

6.7 Způsob zpracování dat

Získaná data od respondentů jsme převedli do tzv. datové matice, abychom mohli provádět matematické operace. Matice dat byla tabulka vytvořená v programu MS Excel, ve které každý řádek představoval jednoho respondenta, a ve sloupcích byly zaneseny hodnoty měřených proměnných. Pro statistické výpočty bylo potřeba všechny otázky z dotazníků a následné odpovědi okódotovat, abychom převedli slovní varianty do číselné podoby. Následně byla každá otázka zpracována pomocí nástrojů popisné statistiky v programu Real Statistics Excel. K vyhodnocení první deskriptivní otázky (hlavní výzkumná otázka č. 1): **Jaká je míra školní výkonové motivace u studentů středních inovativních škol?** Při zjišťování míry školní výkonové motivace u studentů středních inovativních škol jsme použili nástroje popisné statistiky. Výkonová motivace u studentů střední inovativní školy představuje nominální proměnnou. Z toho vyplývá, že konečné závěry budeme vyvozovat na základě elementární charakteristiky, která je založená na zkoumání absolutní a relativní četnosti této proměnné.

K vyhodnocení druhé deskriptivní otázky (hlavní výzkumná otázka č. 2): **Jaká je škála locus of control u studentů středních inovativních škol?** Při zjišťování škály locus of control u studentů jsme použily nástroje popisné statistiky. Locus of control představuje nominální proměnnou. Z toho vyplývá, že závěry budeme vyvozovat na základě elementární charakteristiky, která je založená na zkoumání absolutní a relativní četnosti této proměnné.

K vyhodnocení výzkumné otázky (hlavní výzkumná otázka 3): **Existuje souvislost mezi potřebou úspěšného výkonu a subjektivně hodnocenou mírou úspěšnosti studenta?** Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H1: „*Subjektivní hodnocení míry úspěšnosti závisí na potřebě úspěšného výkonu.*“ Pro tuto výzkumnou otázku jsme použili Spearmanův korelační koeficient. Tuto statistickou metodu vybíráme na základě toho, že analyzujeme ordinální proměnné. Spearmanův koeficient pořadové korelace „*umožňuje kvantitativně stanovit, jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí podobná, a tím vlastně určit, jak těsná je souvislost mezi jevy, na základě nichž byla tato pořadí vytvořena.*“ (Chráška, 2016, s. 97). Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05. Při testování statistických hypotéz (viz 6.4) jsme zvolili následující postup. Nejprve jsme si stanovily nulovou a alternativní hypotézu. Byla zvolena hladina významnosti, která je důležitá pro to, jak přísný bude statistický test. Zjistili jsme hodnotu testovacího kritéria. Byla určena kritická hodnota, která udává, od jaké hodnoty platí alternativní hypotéza. Zjišťujeme platnost hypotéz, abychom potvrdili, zda platí H0 nebo H1.

K vyhodnocení hlavní výzkumné otázky (hlavní výzkumná otázka č. 4): **Jak locus of control ovlivňuje míru školní výkonové motivace?** Locus of control (interní a externí locus of control) a školní výkonovou motivaci (typologie 1-5) považujeme za nominální proměnnou. Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H1: „*Mezi locus of control a školní výkonovou motivací je statisticky významná závislost.*“ Z toho vyplývá, že vztah mezi locus of control a školní výkonovou motivací budeme zkoumat za pomoci kontingenční analýzy, která využívá Pearsonovo rozdělení. Použijeme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Ch-kvadrát test zjišťujeme závislost nebo nezávislost mezi danými jevy. Dále využijeme Cramerův koeficient V, abychom určili jak silná je závislost mezi proměnnými. Za účelem zjištění **rozdílů mezi mírou školní výkonové motivace v závislosti k pohlaví** (dílčí výzkumná otázka č. 5). Pro ověření této hypotézy H0: „*Chlapci a dívky středních inovativních škol dosahují stejné míry školní výkonové motivace,*“ použijeme neparametrický statistický test o shodě mediánů konkrétně Mannův-Whitneyův test. Tuto statistickou metodu si vybíráme na základě toho, že jedná o nezávislý dvou-výběrový vzorek, který se neřídí normálním rozdělením. Vzhledem k tomu, že data nepochází z normálního rozdělení, použili jsme Shapirův-Wilkův test, nemůžeme v tomto případě použít parametrický T-test. Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05.

Rozdílů v **míře školní výkonové motivace v závislosti na typu absolvované základní školy** (dílčí výzkumná otázka č. 6). Pro ověření této hypotézy H0: „*Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní školu dosahují stejné míry školní výkonové motivace,*“ použijeme neparametrický statistický test o shodě mediánů, konkrétně Mannův-Whitneyův test. Tuto statistickou metodu si vybíráme na základě toho, že jedná o nezávislý dvou-výběrový vzorek, který se neřídí normálním rozdělením. Vzhledem k tomu, že data nepochází z normálního rozdělení (Shapirův-Wilkův test), nemůžeme v tomto případě použít parametrický T-test. Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05.

Za účelem zjištění **zda závisí locus of control na pohlaví** (dílčí výzkumná otázka č. 7). Locus of control a pohlaví považujeme za nominální proměnnou. Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H0: „*Chlapci a dívky středních inovativních škol dosahují stejné škály locus of control.*“ Z toho vyplývá, že vztah mezi locus of control a školní výkonovou motivací budeme zkoumat za pomoci asociační analýzy, která využívá Pearsonovo rozdělení. Použijeme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Ch-kvadrát test zjišťujeme

závislost nebo nezávislost mezi danými jevy. Dále využijeme Cramerův koeficient V, abychom určili jak silná je závislost mezi proměnnými.

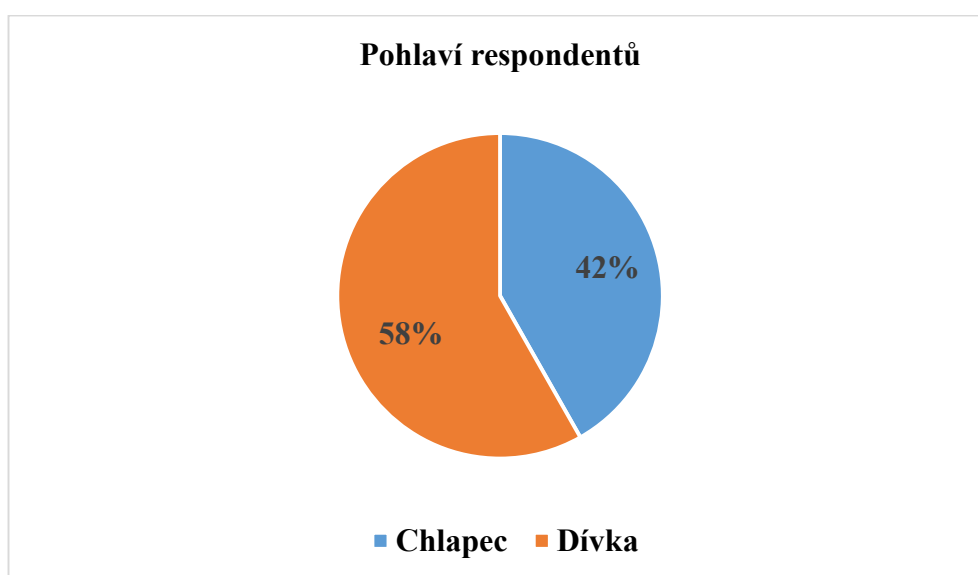
Poslední výzkumnou otázku (dílčí výzkumná otázka č. 8), **zda závisí locus of control na typu absolvované základní školy**. Locus of control a typ absolvované ZŠ považujeme za nominální proměnnou. Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H1: „*Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní základní školu nedosahují stejné škály locus of control.*“ Z toho vyplývá, že vztah mezi locus of control a typem absolvované ZŠ budeme zkoumat za pomoci asociační analýzy, která využívá Pearsonovo rozdělení. Použijeme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Ch-kvadrát test zjišťujeme závislost nebo nezávislost mezi danými jevy. Dále využijeme Cramerův koeficient V, abychom určili jak silná je závislost mezi proměnnými.

6.8 Analýza interpretace dat

6.8.1 Charakteristika respondentů

Pohlaví respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 292 respondentů. Na grafu 1 vidíme, že dotazníkového šetření se účastnilo v absolutním měřítku 170 žen a 122 mužů. V relativním měřítku se jednalo o 58% dívek a 42% chlapců. Z této skutečnosti vyplývá, že ženy tvoří skoro tři pětiny všech zúčastněných respondentů.



Graf 1 Pohlaví respondentů

Věk respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnili respondenti ve věku 15 až 21 let. V rámci dotazníkového šetření tvoří nejpočetnější skupinu respondenti ve věkové kategorii 16 a 17 let. Druhou nejpočetnější kategorií je skupina ve věkové kategorii 15 let. V absolutním měřítku se výzkumu zúčastnilo 210 respondentů ve věku 15 až 17 let. V relativním měřítku mají skoro 75 % zastoupení v rámci celého výzkumu. Nejméně početnou skupinou tvoří skupina respondentů ve věkové kategorii 20 a 21 let. V absolutním měřítku nám odpověděli pouze 4 respondenti ve věku 20 až 21 let. V tabulce 6 vidíme rozdělení věkové struktury respondentů.

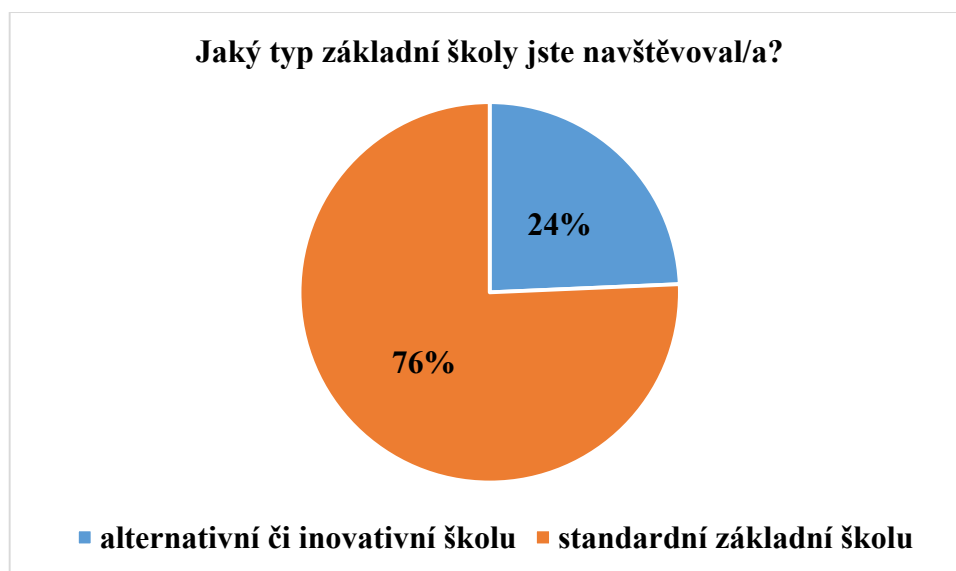
Tabulka 6 Věk respondentů

Věk respondentů	Počet respondentů	Relativní četnost
15 let	62	21,23 %
16 let	74	25,34 %

17 let	74	25,34 %
18 let	52	17,80 %
19 let	26	8,90 %
20 let	3	1,02 %
21 let	1	0,34 %

Absolvovaná základní škola

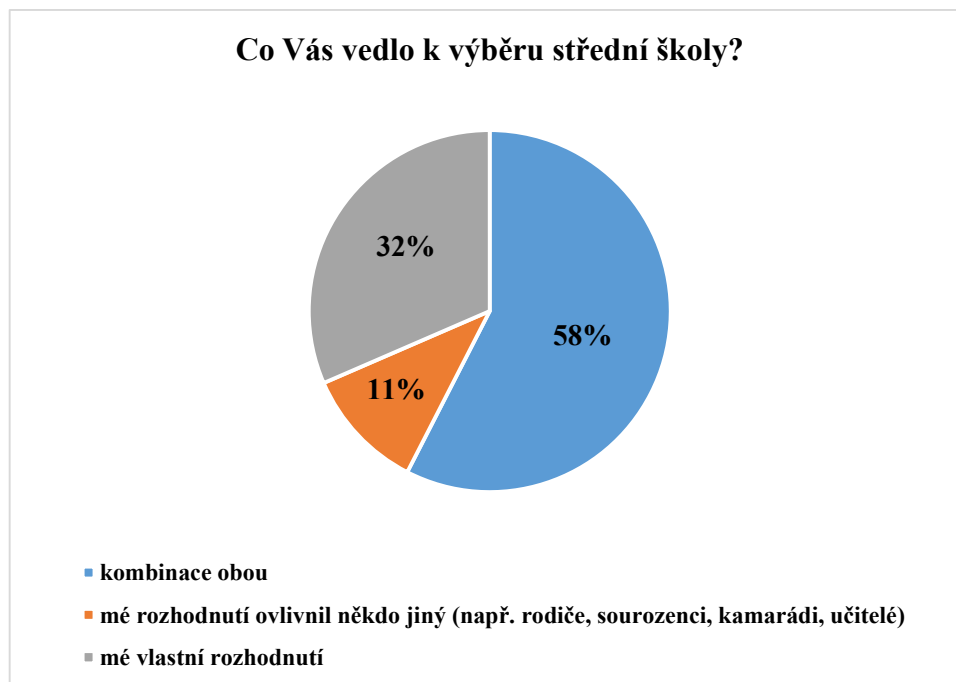
Z grafu 2 vidíme, že v absolutním měřítku navštěvovalo alternativní či inovativní školu 71 respondentů, standardní základní školu navštěvovalo 221 respondentů. Našeho výzkumného šetření se účastnilo více než 75 % respondentů, kteří navštěvovali standardní základní školu.



Graf 2 Typ absolvované základní školy

Výběr současné střední školy

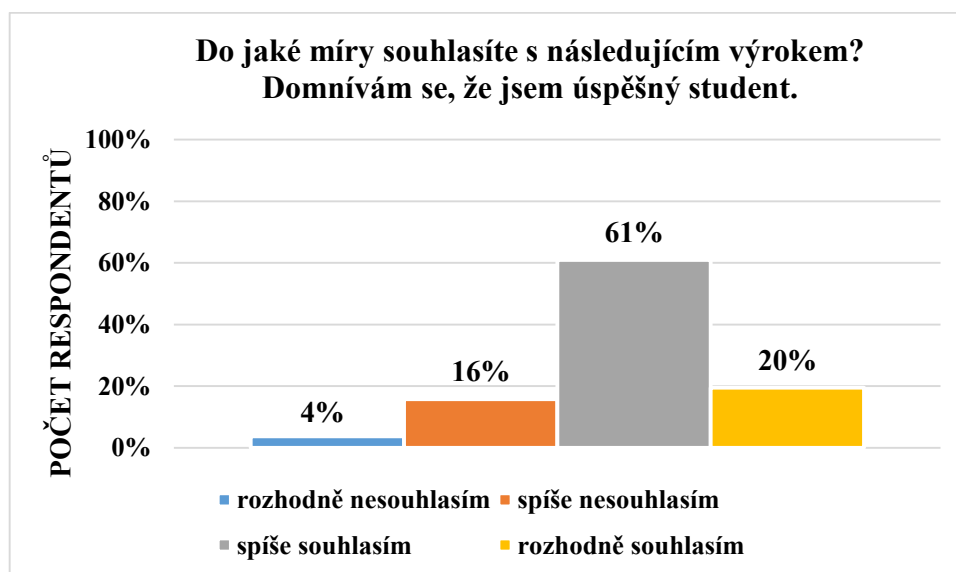
Z grafu 3 vidíme, že většina respondentů uvedla, že při výběru střední školy zohledňovali nejen vlastní rozhodnutí, ale i názor blízkého okolí (např. rodiče, kamarádi, učitelé). V absolutním měřítku tvoří tuto nejpočetnější skupinu 168 respondentů. Dalších 92 respondentů se při výběru střední školy rozhodovalo na základě vlastního rozhodnutí. Zbývajících 32 respondentů bylo při výběru střední školy nejčastěji ovlivněni názorem blízkého okolí.



Graf 3 Výběr současné střední školy

Subjektivní hodnocení míry úspěšnosti studenta

Na grafu 4 vidíme, že převažující část respondentů se považuje za spíše úspěšné studenty. V absolutním měřítku se za spíše úspěšné studenty považuje 178 respondentů. Dále jsme zjistili, že 57 respondentů se sebestiště považuje za úspěšné studenty, 46 respondentů se nepovažuje za úspěšné studenty. Zbývajících 11 respondentů rozhodně nesouhlasí s výrokem úspěšného studenta.

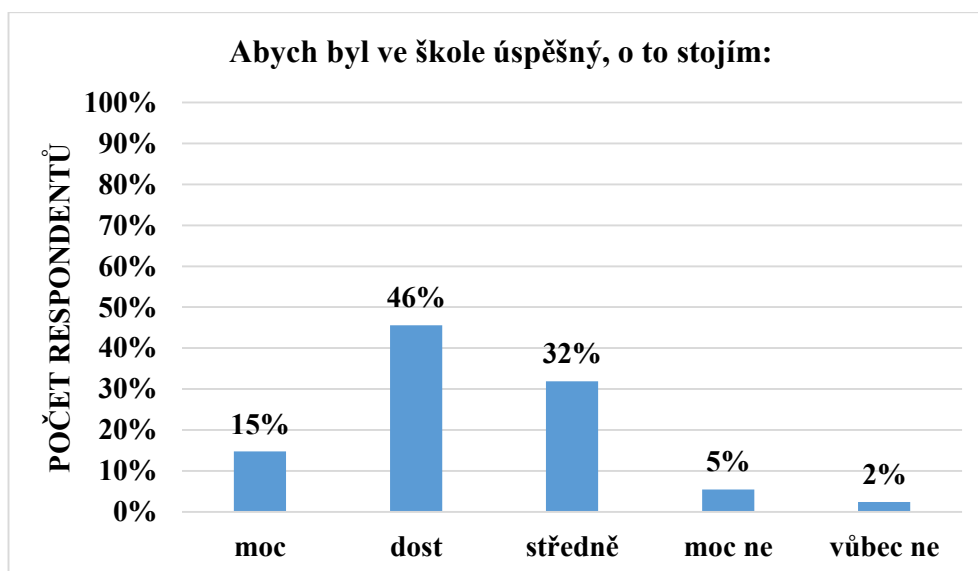


Graf 4 Hodnocení úspěšnosti studentem

6.8.2 Rozbor otázek z dotazníku Školní výkonová motivace

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím.

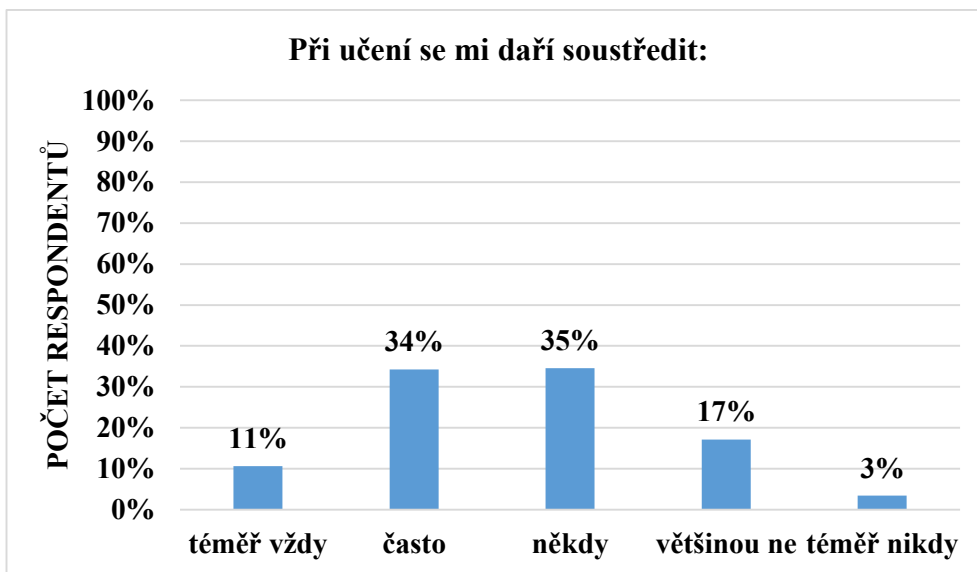
Na grafu 5 je znázorněna převažující část respondentů, která odpověděla, že stojí o úspěch ve škole. V absolutním měřítku je úspěch ve škole důležitý pro 176 respondentů. Tato skupina respondentů odpověděla, že úspěch ve škole považují za „moc důležitý“ a „dost důležitý“. Dále jsme zjistili, že pro 93 respondentů je úspěch ve škole „středně důležitý“. To znamená, že tito respondenti jsou motivováni dosahovat úspěchu ve škole, ale ne za každou cenu. Dále jsme na základě dotazníkového šetření zjistili, že 16 respondentů nestojí moc o úspěch ve škole a 7 respondentů dokonce odpovědělo, že nejsou vůbec motivováni dosahovat úspěchu ve škole.



Graf 5 Hodnota úspěšnosti

2. Při učení se mi daří soustředit.

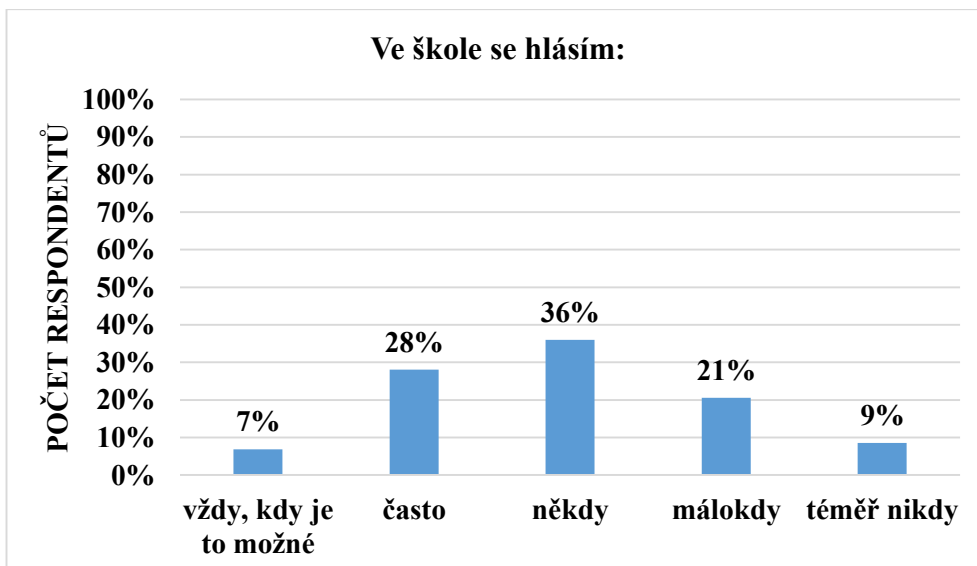
Z grafu 6 vidíme, že převažující část respondentů odpověděla, že se dokážou při učení soustředit. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 31 respondentů se dokáže „téměř vždy“ soustředit. Dále bylo zjištěno, že 100 respondentů se dokáže „často“ soustředit a 101 respondentů přiznalo, že se dokážou pouze „někdy“ soustředit. Zbývajících 60 respondentů uvedlo, že se „většinou“ anebo „téměř nikdy“ nedokážou při učení soustředit.



Graf 6 Schopnost koncentrace při učení

3. Ve škole se hlásím.

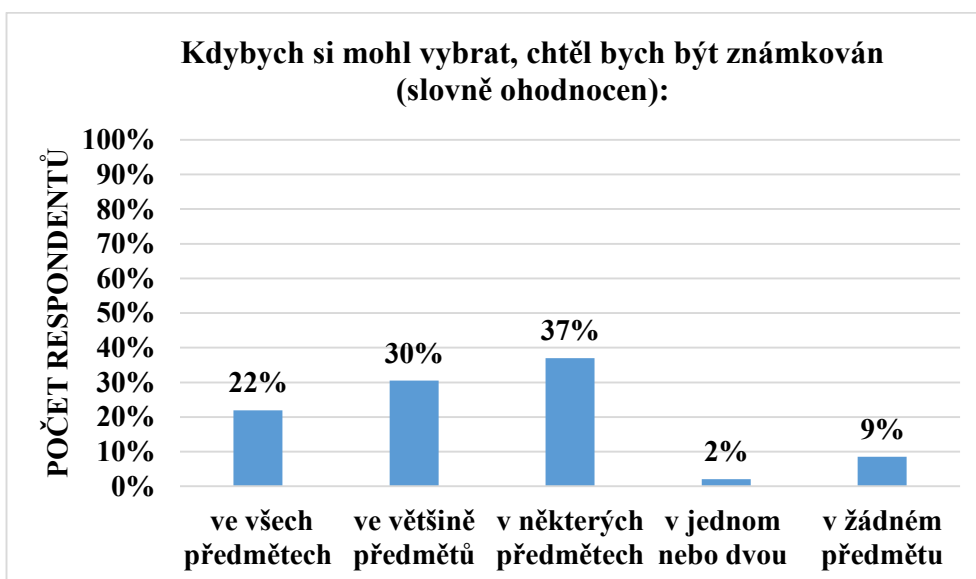
Z grafu 7 vidíme, že převažující podíl, jedná se o 105 respondentů se ve škole alespoň „někdy“ hlásí o slovo během vyučovací hodiny. Z dotazníkového šetření jsme dále zjistily, že 82 respondentů se hlásí často, 60 respondentů se „málokdy“ hlásí ve škole a 25 respondentů se dokonce „téměř nikdy“ nepřihlásí ve škole. Zatímco 20 respondentů se hlásí vždy, kdy je to možné.



Graf 7 Iniciativa studenta

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován, slovně ohodnocen.

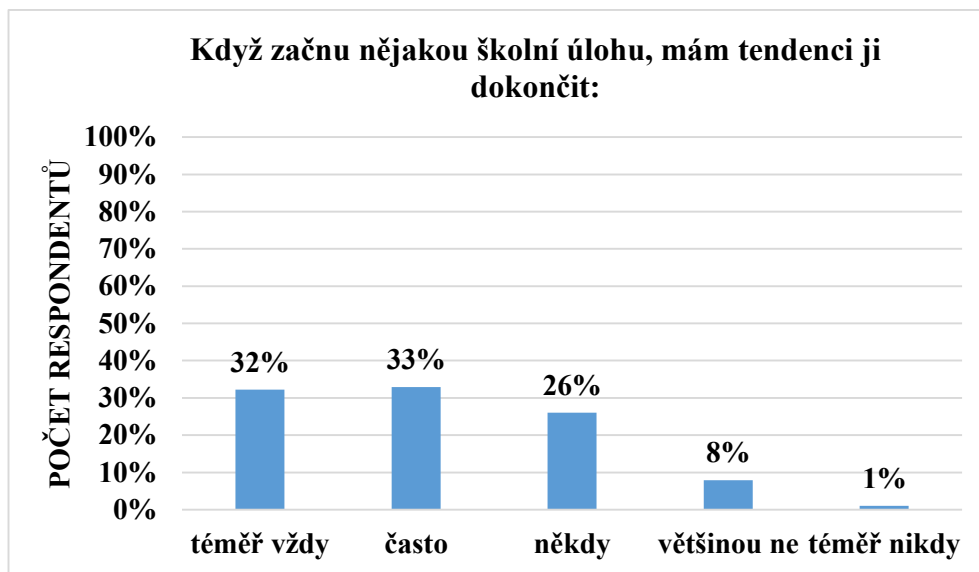
Z grafu 8 vidíme, že většina dotazovaných respondentů by uvítala slovní ohodnocení jejich výkonu ve škole. Nejpočetnější skupina respondentů by uvítala slovní hodnocení „ve většině předmětů“ anebo „ve všech předmětech“. V absolutním měřítku se jedná o 153 respondentů. Dále jsme zjistily, že 108 respondentů by uvítalo slovní hodnocení jenom ve vybraných předmětech. Malý podíl respondentů uvedlo, že by slovní hodnocení uvítali, buď „v jednom nebo dvou předmětech“, jednalo se o 6 respondentů. V absolutním měřítku se jednalo o 25 respondentů, kteří by nechtěli být hodnoceni „v žádném předmětu“.



Graf 8 Slovní hodnocení studenta

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit.

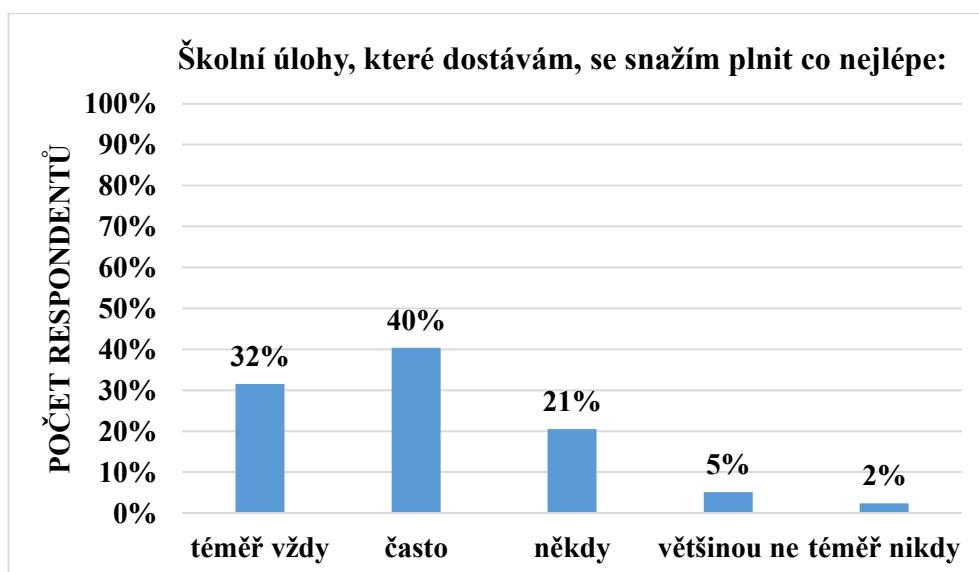
Z grafu 9 vidíme, že většina respondentů uvedlo, že mají tendenci dokončit nějakou školní úlohu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 94 respondentů splní „téměř vždy“ nějakou školní úlohu. Dalších 96 respondentů uvedlo, že splní „často“ nějakou školní úlohu. Dalších 76 respondentů uvedlo, že splní „někdy“ nějakou školní úlohu a zbývajících 26 respondentů uvedlo, že „většinou“ anebo „téměř nikdy“ nesplní nějakou školní úlohu.



Graf 9 Splnění školní úlohy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe.

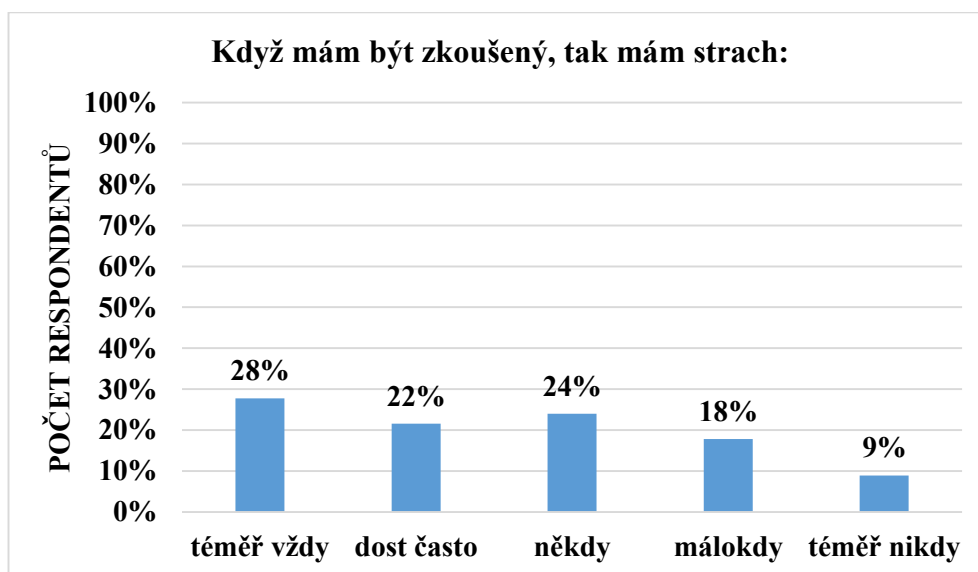
Z grafu 10 vidíme, že převažující skupina respondentů jsou „často“ motivováni plnit školní úlohy, co nejlépe, jedná se o 118 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou jsou respondenti, kteří uvedli, že jsou motivováni „téměř vždy“ plnit školní úlohy, co nejlépe. Takto odpovědělo 118 respondentů. Dále bylo zjištěno, že 60 respondentů jsou motivováni pouze „někdy“ plnit školní úlohy, co nejlépe a zbývajících 22 respondentů uvedlo, že „většinou“ anebo „téměř nikdy“ nesplní nějakou školní úlohu, co nejlépe.



Graf 10 Píle při plnění školních úloh

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach.

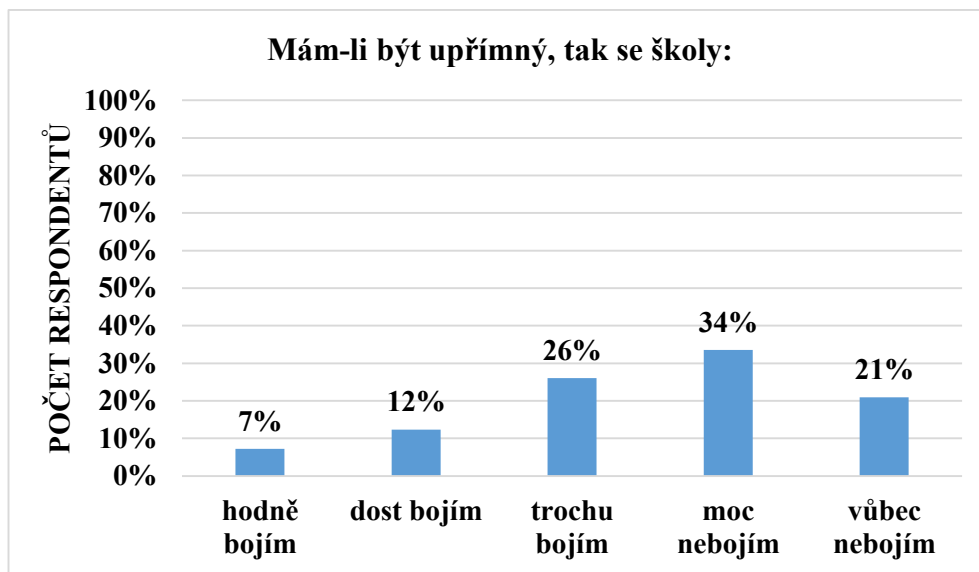
Z grafu 11 jsme zjistily, že většina respondentů mají alespoň „někdy“ strach ze zkoušení. Nejvíce respondentů ze zkoušení pociťují strach „téměř vždy“ a „dost často“. V absolutním měřítku se jedná o 144 respondentů. Dalších 52 respondentů odpovědělo, že mají „málokdy“ strach ze zkoušení. Pouze 26 respondentů odpovědělo, že nemají „téměř nikdy“ strach ze zkoušení.



Graf 11 Strach ze zkoušení

8. Mám-li být upřímný, tak se školy.

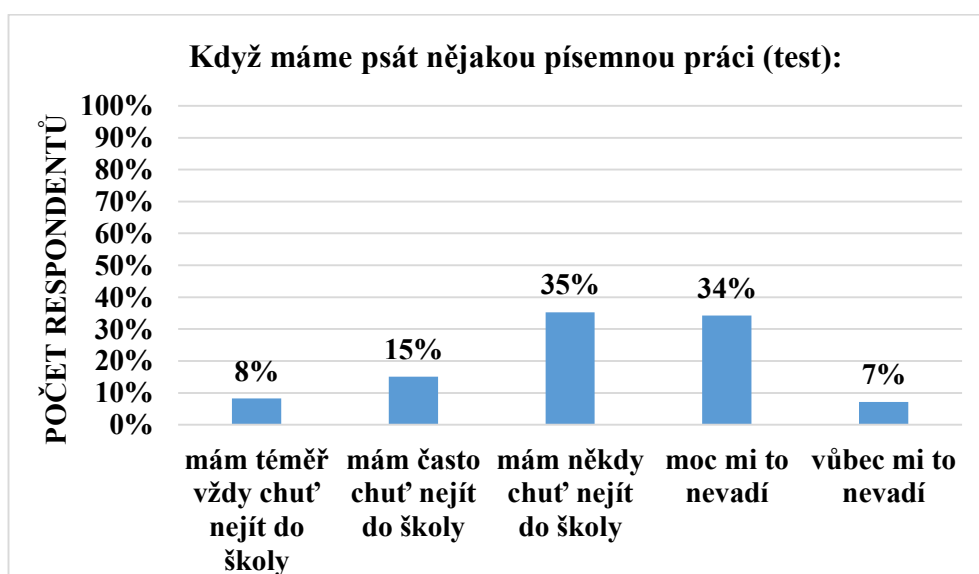
Z grafu 12 vidíme, že studenti se školy spíše nebojí. Jen málo z dotazovaných odpovědělo, že se školy bojí, jednalo se o 57 studentů. Dalších 76 respondentů odpovědělo, že se školy „trochu bojí“. Největší početní skupinu tvořili studenti, kteří se školy „moc nebojí“, jednalo se o 98 respondentů. Skupinu respondentů, kteří odpověděli, že se školy „vůbec nebojí“, tvořilo 61 studentů.



Graf 12 Strach ze školy

9. Když máme psát nějakou písemnou práci (test).

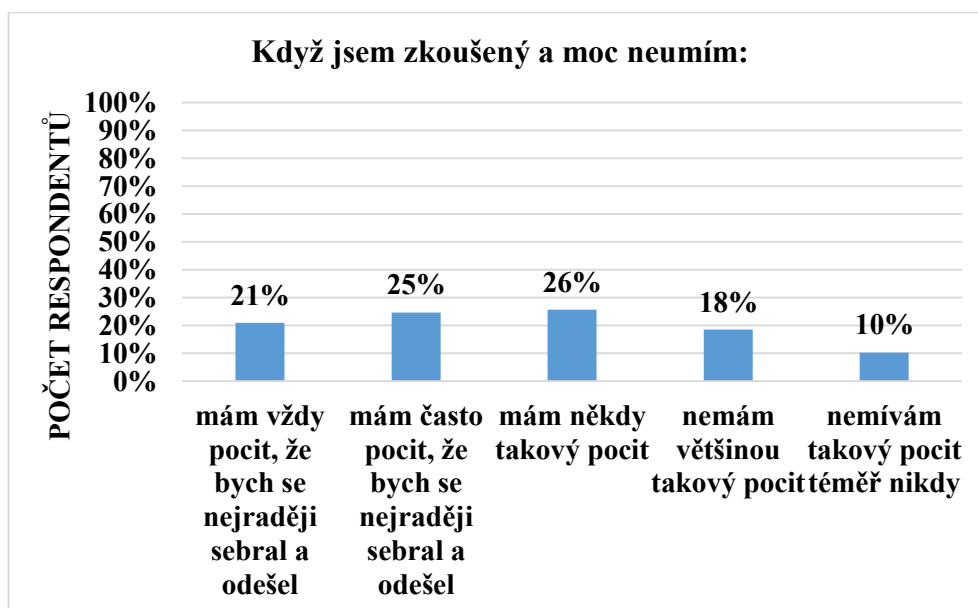
Z grafu 13 vidíme, že většina dotazovaných respondentů mají pouze „někdy chuť nejít do školy“ v případě, že mají psát nějakou písemnou práci nebo test. V absolutním měřítku se jednalo o 103 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou tvoří respondenti, kterým „moc“ nevdá absolvovat písemnou práci, jednalo se o 100 respondentů. Nejméně početnou skupinou tvoří respondenti, kteří uvedli, že jim vůbec nevdá psát nějakou písemnou práci, nebo test, bylo to 21 respondentů. Zatímco vidíme, že do skupiny „téměř vždy mám chuť nejít do školy“ a „mám chuť nejít do školy“ spadá 68 respondentů.



Graf 13 Pocity studenta při psaní písemné práce, testu

10. Když jsem zkoušený a moc neumím.

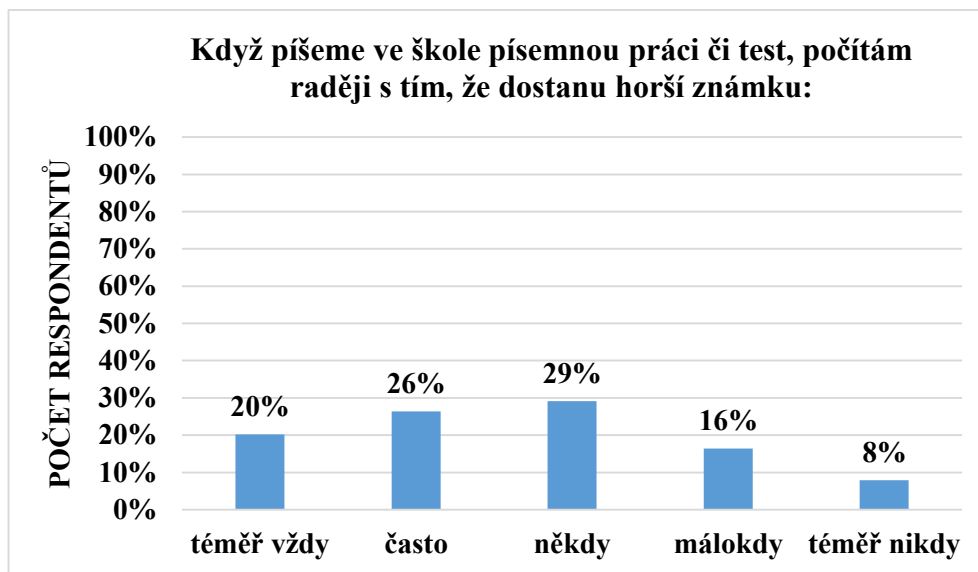
Z grafu 14 vidíme, že alespoň někdy respondenti zažili při zkoušený pocit, že moc neumí. V absolutním měřítku to uvedlo 75 respondentů. Dále bylo zjištěno, že 133 respondentů by se nejradši sebrali a odešli za předpokladu, kdy pocítují, že moc neumí. Dalších 54 respondentů uvedlo, že „většinou takový pocit nemají“. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří uvedli, že takový pocit téměř nikdy nemají, jednalo se o 30 respondentů.



Graf 14 Pocity studenta při zkoušení, když neumí učivo

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

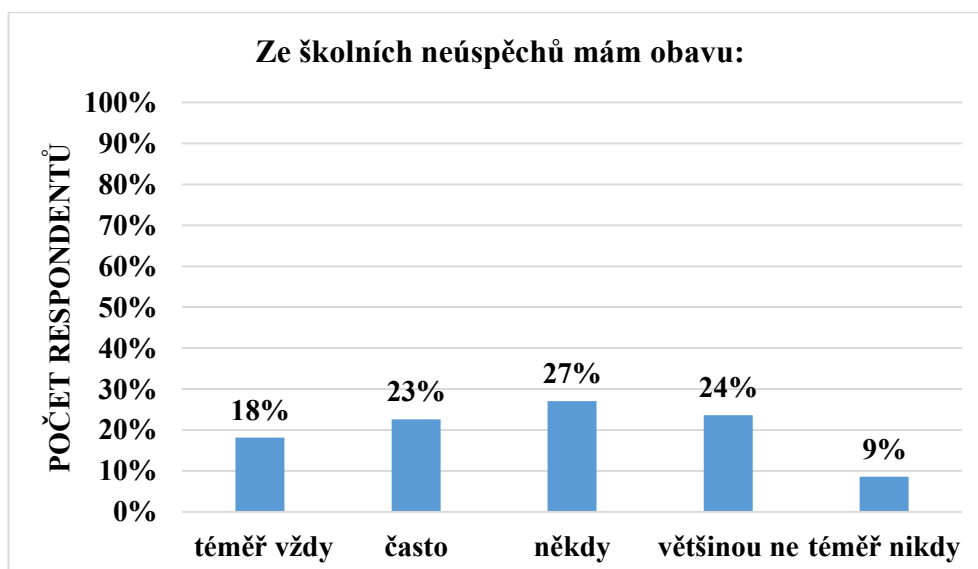
Z grafu 15 vidíme, že v případě zkoušení, nebo písemného testu očekává většina respondentů horší známku. V absolutním měřítku se jedná o 136 respondentů, kteří odpověděli, že „téměř vždy“ a „často“ očekávají horší známku. Skupinu respondentů, kteří odpověděli, že „někdy“ očekávají horší známku, bylo 85. Dalších 48 respondentů „málokdy“ očekává horší známku. Pouze 23 respondentů uvedlo, že „téměř nikdy“ neočekávají, že dostanou horší známku.



Graf 15 Očekávání horší známky

12. Ze školních neúspěchů mám obavu.

Z grafu 16 je možné vidět, že převažující část respondentů uvedli, že alespoň „někdy“ pociťovali obavu ze školního neúspěchu. V absolutním měřítku se bojí 198 respondentů školního neúspěchu, kteří odpověděli „téměř vždy“, „často“ a „někdy“. Dalších 69 respondentů uvedlo, že se „většinou“ nebojí školního neúspěchu a 25 respondentů uvedlo, že se „téměř nikdy“ nebojí školního neúspěchu.

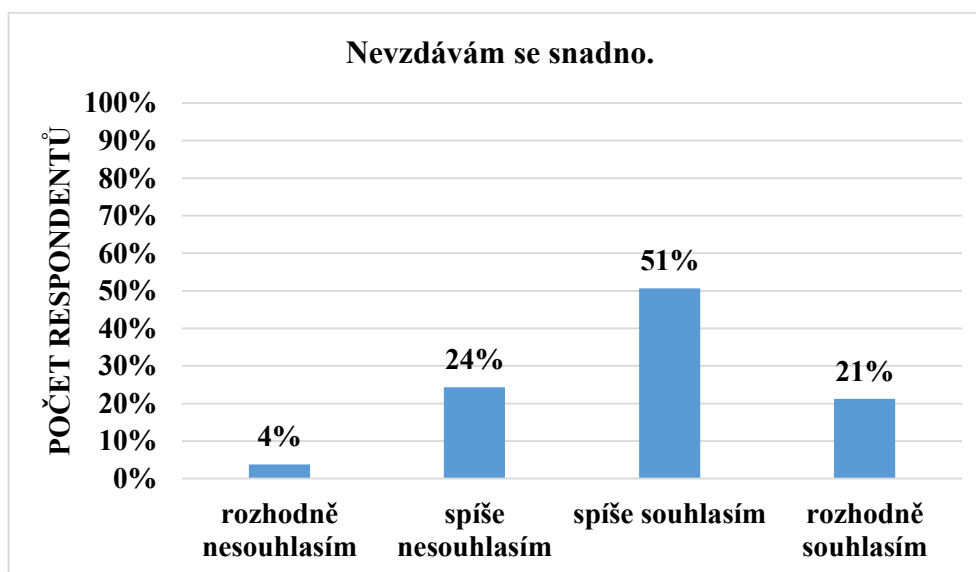


Graf 16 Obava z neúspěchu

6.8.3 Rozbor otázek z dotazníku škála místa kontroly

1. Nevzdávám se snadno.

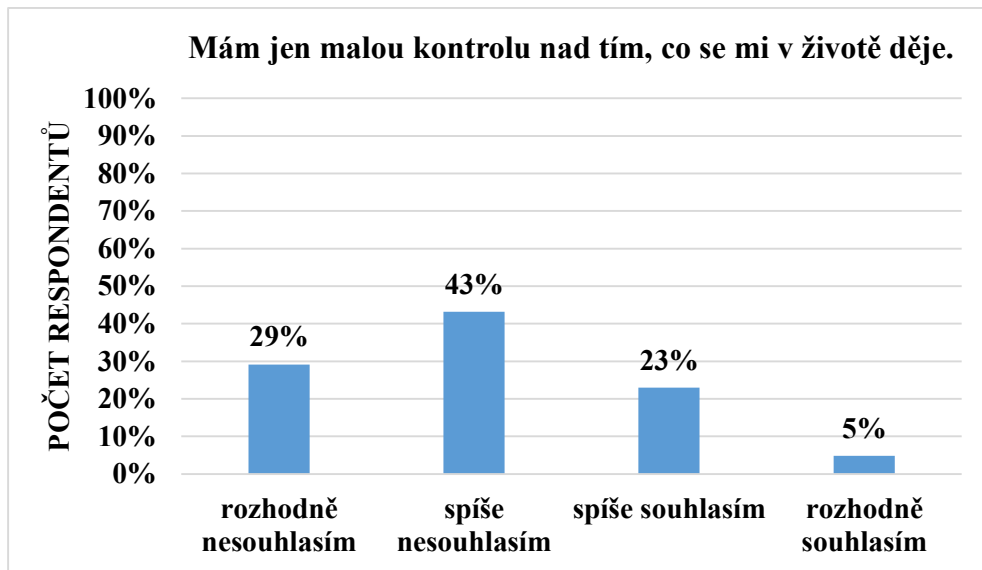
Z grafu 17 je možné vidět, že nejpočetnější skupinou tvoří respondenti, kteří „spíše souhlasí“ s tvrzením, že se nevzdávají snadno, ať už se jedná o případ školního neúspěchu nebo řešení zátěžové situace. V absolutním měřítku se jedná o 148 respondentů. S daným tvrzením „rozhodně souhlasí“ 62 studentů. Skupinu, kteří se vzdávají snáz, tvoří 71 respondentů. Nejméně početnou skupinou tvoří respondenti, kteří „rozhodně nesouhlasí“ s tímto tvrzením, jedná se o 11 respondentů.



Graf 17 Schopnost nevzdat se

2. Mám jen malou kontrolu nad tím, co se mi v životě děje.

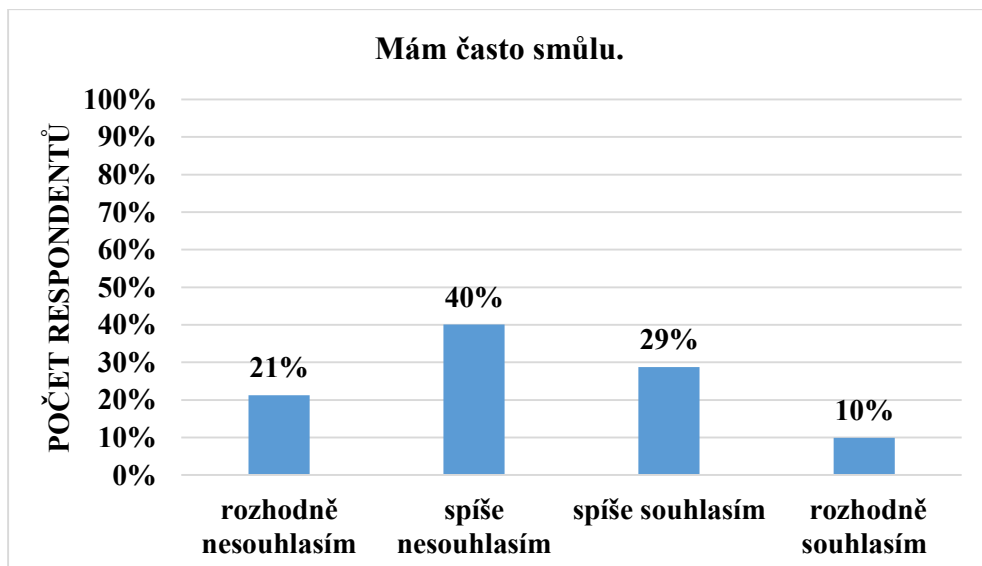
Z grafu 18 vidíme, že nejvíce respondentů se „spíše“ neztotožňují s daným tvrzením. V absolutním měřítku se jedná o 126 respondentů, kteří se domnívají, že nepocítují malou kontrolu nad událostmi v jejich životě. S tvrzením o malé kontrole nad životem „rozhodně nesouhlasí“ 85 respondentů. Skupinu, která se domnívá, že „spíše souhlasí“ s tvrzením tvoří 67 respondentů. Nejméně početnou skupinou tvoří respondenti, kteří se „rozhodně“ ztotožňují s daným tvrzením, jsou přesvědčeni, že mají malou kontrolu nad tím, co se jim v životě děje. V absolutním měřítku se jedná o 14 respondentů.



Graf 18 Kontrola nad událostmi v životě

3. Mám často smůlu.

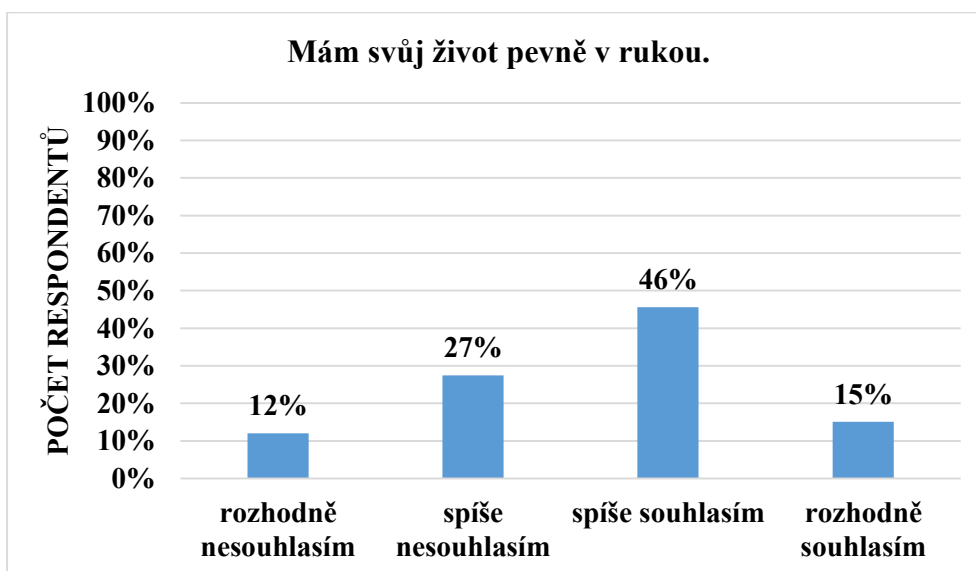
Z grafu 19 můžeme vypočítat, že největší podíl tvoří respondenti, kteří si „spíše“ nemyslí, že mají často smůlu. V absolutním měřítku se jedná o 117 dotázaných. Dalších 62 respondentů, kteří „rozhodně nesouhlasí“ s výrokem. S tvrzením „spíše souhlasí“ 84 respondentů. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří si „rozhodně“ myslí, že mají často smůlu. V absolutním měřítku se jedná o 29 respondentů.



Graf 19 Častá smůla studenta

4. Mám svůj život pevně v rukou.

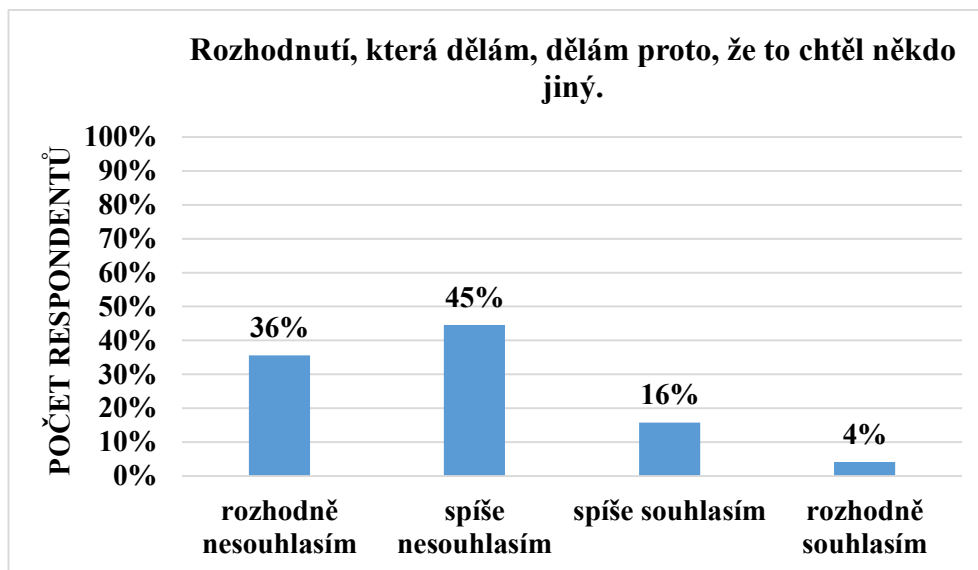
Z grafu 20 můžeme vidět, že nejvíce respondentů odpověděli, že „spíše“ souhlasí s tvrzením, že mají svůj život pevně ve svých rukou. V absolutním vyjádření takto odpovědělo 133 respondentů. Pouze 35 respondentů, odpovědělo, že s tvrzením „rozhodně nesouhlasí“. Dalších 80 respondentů uvedlo, že „spíše nesouhlasí“ s daným výrokiem. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří „rozhodně“ nesouhlasí s tvrzením, že mají svůj život pevně ve svých rukou. V absolutním měřítku se jedná o 35 respondentů.



Graf 20 Život se svých rukou

5. Rozhodnutí, které dělám, dělám proto, že to chtěl někdo jiný.

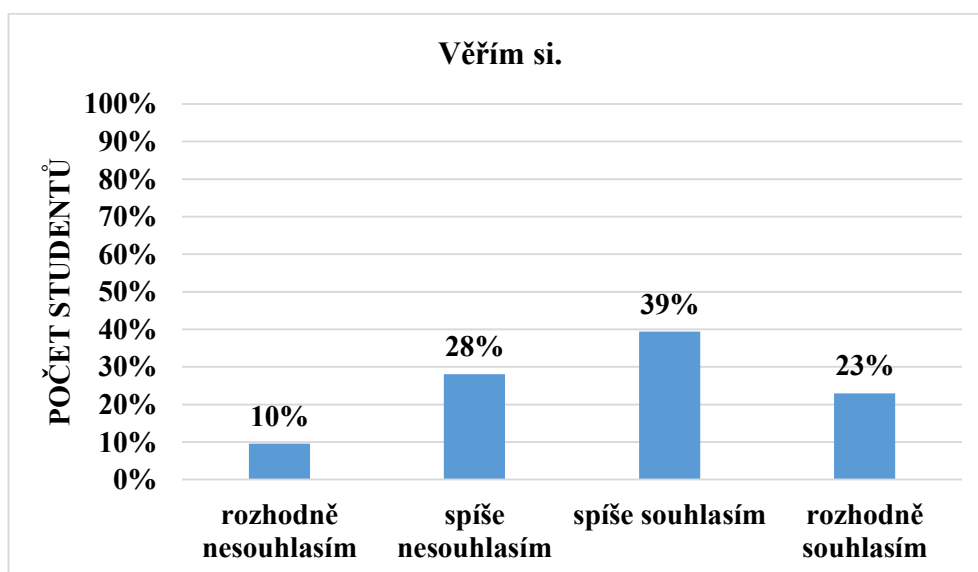
Z grafu 21 vidíme, že největší podíl respondentů tvoří skupina, která činí rozhodnutí na základě vlastního úsudku. Tento způsob uvažování zastává 234 respondentů. Nejmenší podíl respondentů tvoří skupina, která „spíše“ a „rozhodně“ činí rozhodnutí na základě potřeb někoho jiného. V absolutním měřítku se jedná o 58 respondentů.



Graf 21 Rozhodnutí, které ovlivnil někdo jiný

6. Věřím si.

Z grafu 22 vidíme, že největší skupinu tvoří respondenti, kteří „spíše“ souhlasí s tím, že si věří. V absolutním měřítku se jedná o 115 respondentů. Nejmenší skupinu tvoří respondenti, kteří si „rozhodně“ nevěří. V absolutním měřítku se jedná o 28 respondentů.

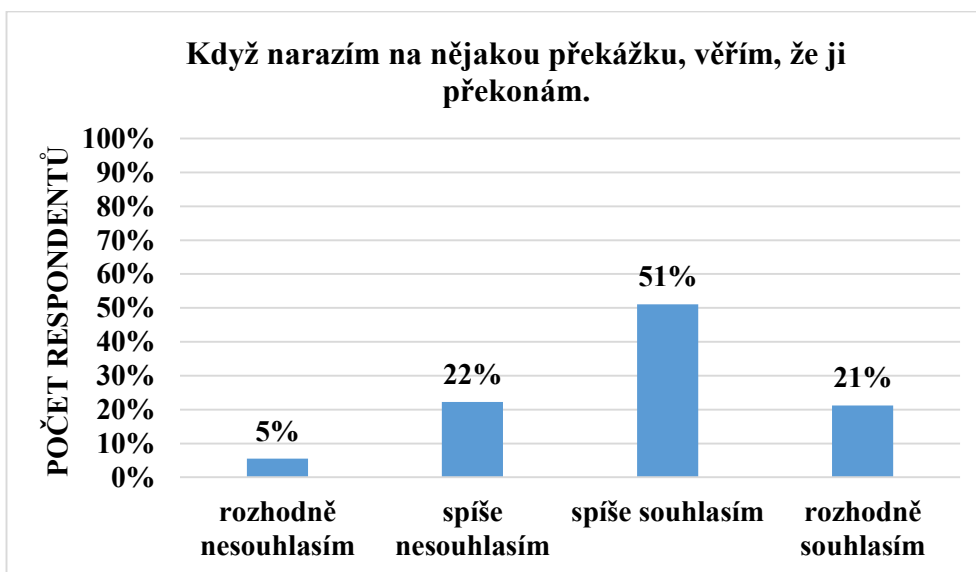


Graf 22 Víra v sama sebe

7. Když narazím na nějakou překážku, věřím, že ji překonám.

Z grafu 23 vidíme, že převažující část respondentů věří tomu, že překonají překážku v případě, že se nějaká objeví. Nejvíce respondentů uvedlo, že „spíše“ věří tomu, že překonají existující bariéru. V absolutním hledisku se jedná o 149 respondentů. Nejmenší podíl respondentů uvedlo, že „rozhodně“ nevěří tomu, že dokážou překonat nějakou

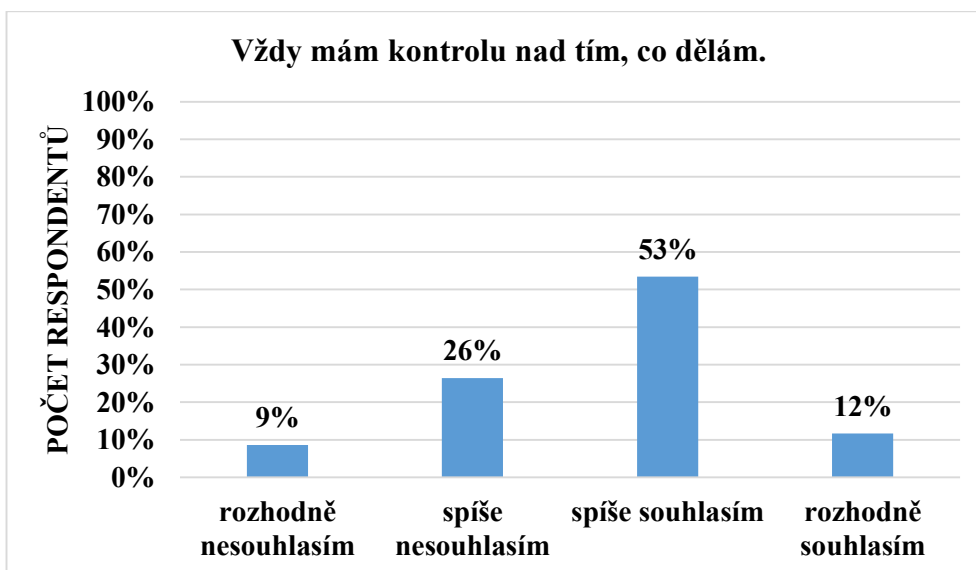
překážku za situace, že na nějakou narazí. V absolutním vyjádření se jedná o 16 respondentů.



Graf 23 Víra v překonání překážky

8. Vždy mám na kontrolu nad tím, co dělám.

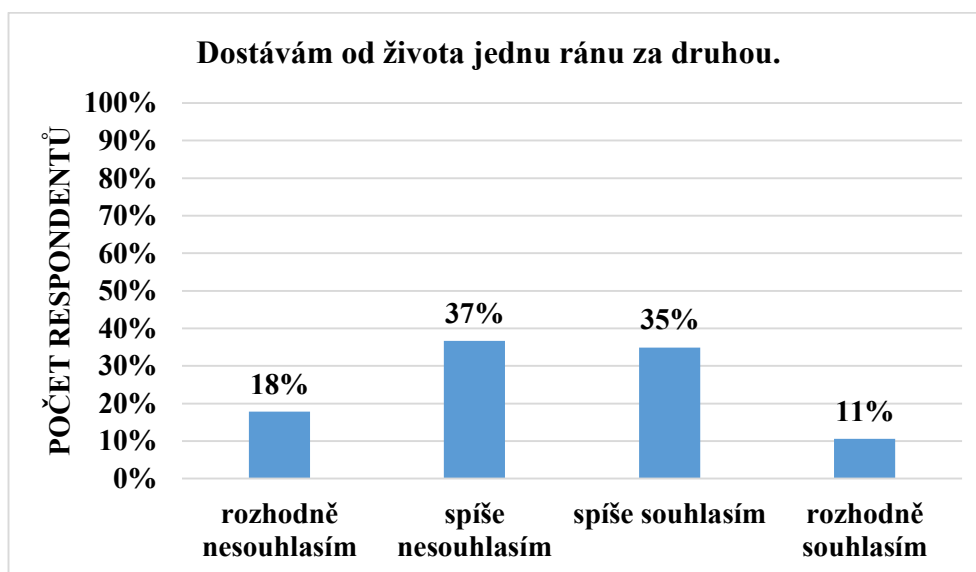
Z grafu 24 vidíme, že největší skupinu tvoří respondenti, kteří „spíše“ zastávají postoj, že mají kontrolu nad tím, co dělají. V absolutním vyjádření se jedná o 156 respondentů. Nejmenší skupinu tvoří respondenti, kteří si myslí, že „rozhodně“ nemají kontrolu nad tím, co dělají. Tento postoj zastává 25 respondentů.



Graf 24 Kontrola nad životem

9. Dostávám od života jednu ránu za druhou.

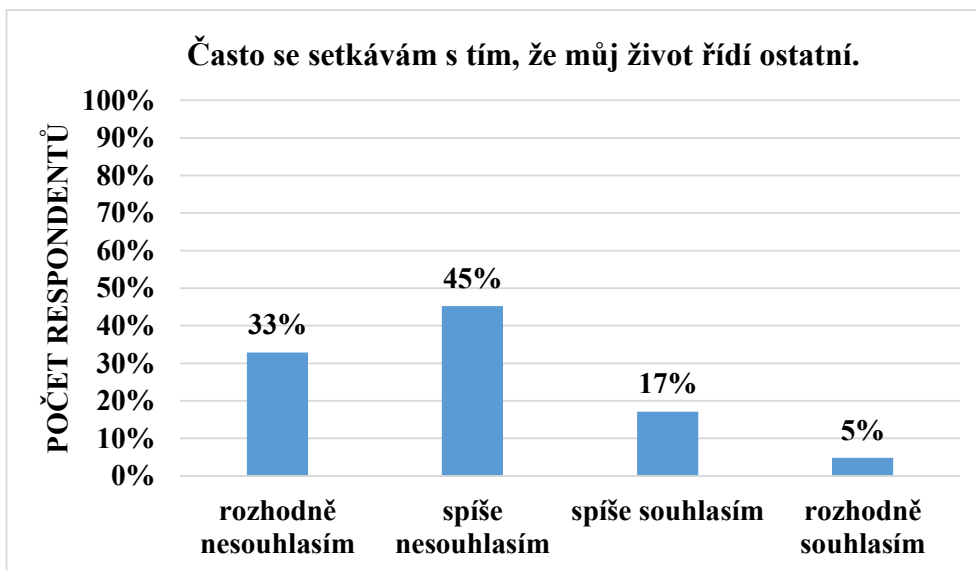
Z grafu 25 vidíme, že převažující část respondentů si myslí, že nedostávají od života jednu ránu za druhou. Největší zastoupení tvoří respondenti, kteří si „spíše“ nemyslí, že bojují s nepříznivým životem. V absolutním hodnotě se jedná o 107 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou respondentů si naproti tomu myslí, že dostávají jednu životní ránu za druhou. Jedná se o 102 studentů. Nejmenší zastoupení tvoří respondenti, kteří si „rozhodně“ myslí, že bojují s nepříznivým životem. V absolutním hledisku se jedná o 31 respondentů.



Graf 25 Nepřízeň života

10. Často se setkávám s tím, že můj život řídí ostatní.

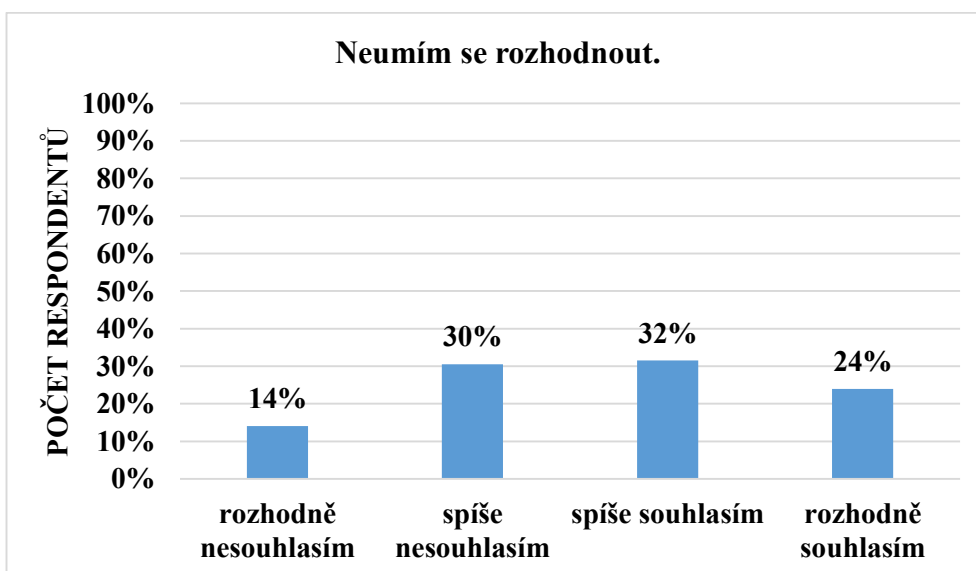
Z grafu 26 vidíme, že převažující část respondentů se neseťkávají s tím, že by jejich život řídil někdo jiný. Největší podíl tvoří respondenti, kteří si „spíše“ myslí, že jejich život neovlivňuje zásah ostatních lidí. V absolutní hodnotě se jedná o 132 respondentů. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří se „rozhodně“ setkávají s tím, že jejich život řídí ostatní. V absolutním vyjádření se jedná o 14 respondentů.



Graf 26 Ztráta kontroly nad životem

11. Neumím se rozhodnout.

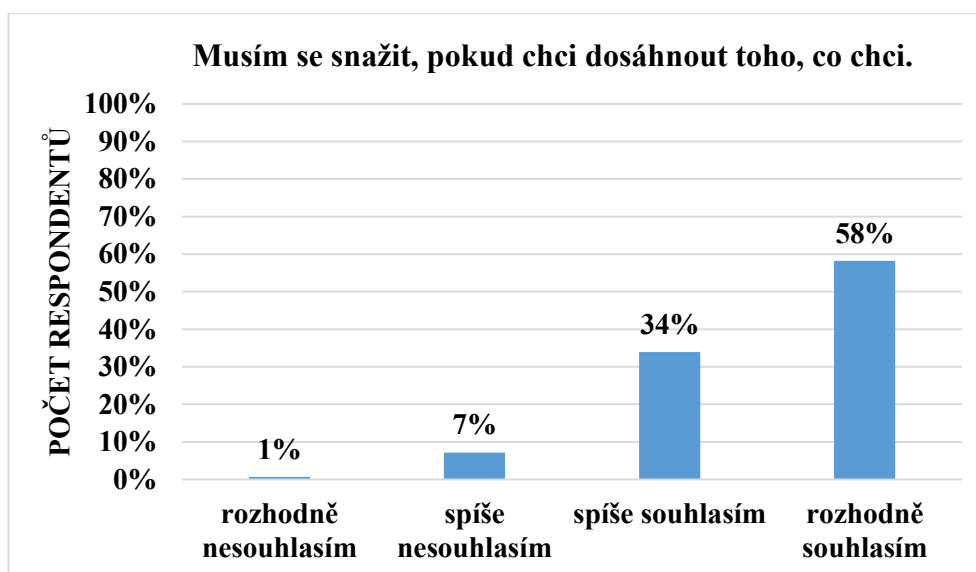
Z grafu 27 vyplývá, že převažující část respondentů bojuje s nerozhodností. Největší podíl tvoří respondenti, kteří „spíše“ souhlasí s tvrzením, že se neumí rozhodnout. V absolutním hledisku se jedná o 92 respondentů. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří „rozhodně“ souhlasí s tím, že se umí rozhodovat. V absolutním hledisku se jedná o 41 respondentů.



Graf 27 Neschopnost se rozhodnout

12. Musím se snažit, pokud chci dosáhnout toho, co chci.

Z grafu 28 vidíme, že převažující část respondentů uvedlo, že souhlasí s tvrzením, že se musí snažit proto, aby dosáhli svého vytyčeného cíle. V absolutní hodnotě se jedná o 269 respondentů. Největší podíl tvoří respondenti, kteří si „rozhodně“ myslí, že se musí snažit proto, aby dosáhli svého cíle. V absolutní hodnotě se jedná o 170 respondentů. Nejmenší podíl tvoří respondenti, kteří se „rozhodně“ s tímto postojem neidentifikují. V absolutním hledisku se jedná o 2 respondenty.



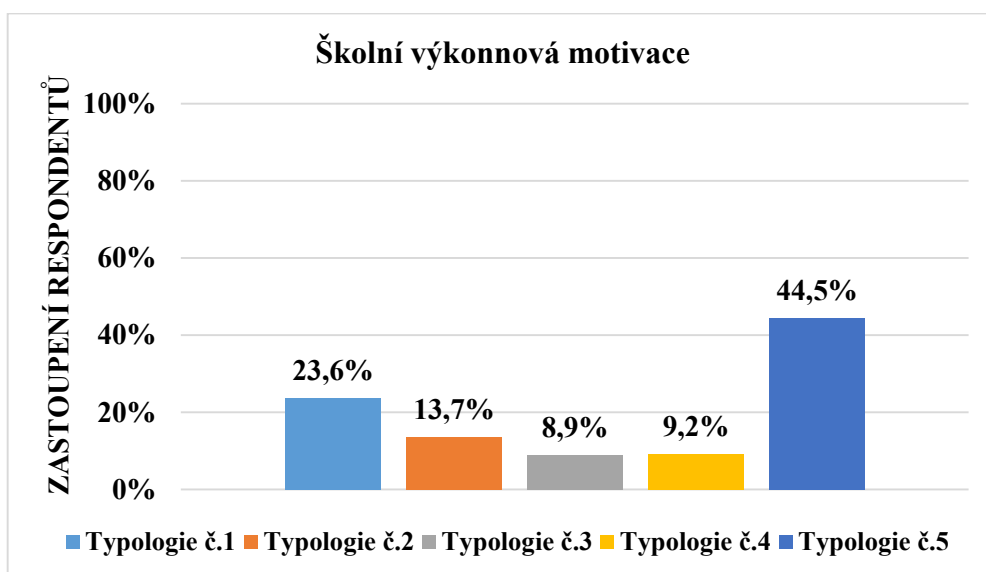
Graf 28 Vynaložení úsilí při dosažení cíle

6.8.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1 – Jaká je míra školní výkonové motivace u studentů?

Při zjišťování míry školní výkonové motivace u studentů středních inovativních škol jsme použily nástroje popisné statistiky. Výkonová motivace u studentů střední inovativní školy představuje nominální proměnnou. Z toho vyplývá, že konečné závěry budeme vyvozovat na základě elementární charakteristiky, která je založená na zkoumání absolutní a relativní četnosti této proměnné. Na grafu 29 můžeme vidět, že dotazníkové šetření ukázalo, že největší zastoupení tvoří respondenti, kteří spadají do typologie č. 5, nevyhraněnost. V absolutním měřítku se jedná o 131 osob. V relativním vyjádření se jedná skoro o 50 % podíl z celkového vzorku. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří respondenti, kteří spadají do typologie č. 1 (viz Tabulka 7), v absolutním měřítku se jedná o 69 osob. Nejmenší zastoupení tvoří skupina respondentů, kteří spadají do typologie č. 3, v absolutním měřítku

se jedná o 25 osob. Dále nejmenší zastoupení tvoří také respondenti, kteří spadají do typologie č. 4, kde bylo zařazeno 27 osob. Přehled jednotlivých typologií viz tabulka 7.



Graf 29 Míra školní výkonné motivace

Tabulka 7 Typologie žáků (Hrabal, Pavelková, 2011)

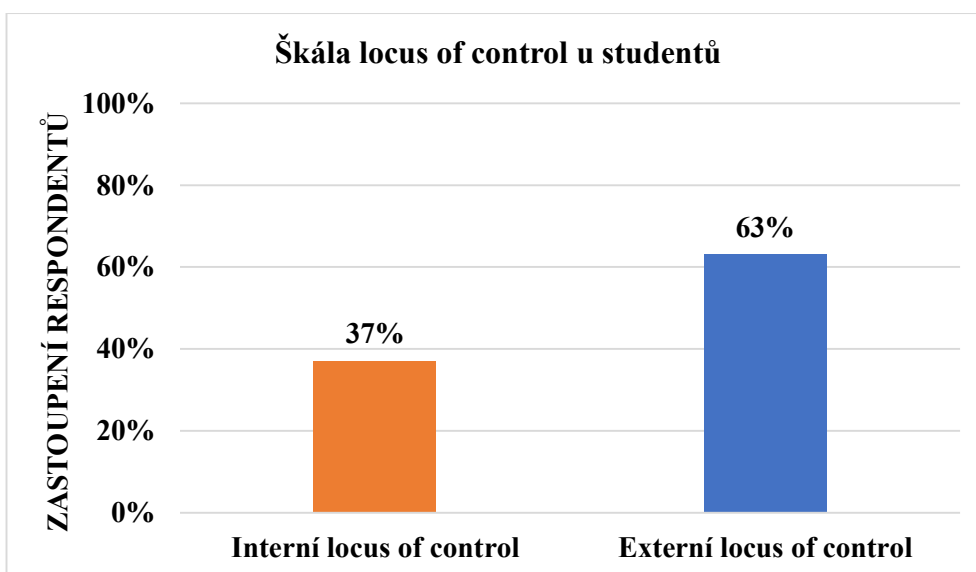
Typologie žáka	Popis typologie
Typ 1: Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu.	Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzdění, ale také ne motivováni.
Typ 2: Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu.	Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem.
Typ 3: Vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnoutí se neúspěchu.	Jedná se zpravidla o žáky s velmi vnitřně rozporuplnými prožitky.
Typ 4: Nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu.	U těchto žáků je podstatná absence školní výkonné motivace.
Typ 5: Nevyhraněnost	U těchto žáků je zpravidla výkonná motivace jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu.

(Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11-13)

Výzkumná otázka č. 2 – Jaká je škála locus of control u studentů?

Při zjišťování škály locus of control u studentů středních inovativních škol jsme použily nástroje popisné statistiky. Locus of control představuje nominální proměnnou. Z toho vyplývá, že konečné závěry budeme vyvozovat na základě elementární charakteristiky, která je založená na zkoumání absolutní a relativní četnosti této proměnné. Celkový hrubý skóre byl převeden na steny a percentily, dle příručky k vyhodnocení dotazníku. Následně byly vytvořeny dle hrubého rozdělení na steny 2 kategorie, první skupina 1-5 byla označena jako internalisté a druhá skupina 6-10 jako externalisté. Čím vyššího hrubého skóre adolescent v dotazníku dosáhne, tím je na kontinuu internalita-externalita blíže k externalitě.

Na grafu 30 vidíme, že u studentů převažuje externí locus of control. V absolutním vyjádření se jedná o 184 studentů, u kterých převažuje externí locus of control. V relativním vyjádření představuje tato skupina 63 % podíl z celkového počtu respondentů. U zbývajících 108 studentů převažuje interní locus of control. V relativním vyjádření představuje tato skupina 37 % podíl z celkového počtu respondentů.



Graf 30 Škála locus of control

Výzkumná otázka č. 3 – Existuje souvislost mezi potřebou úspěšného výkonu a subjektivně hodnocenou mírou úspěšnosti studenta?

Pro ověření hypotézy H1: „*Subjektivní hodnocení míry úspěšnosti závisí na potřebě úspěšného výkonu,*“ použijeme Spearmanův korelační koeficient. Při testování statistických hypotéz jsme zvolili následující postup (viz způsob zpracování dat). Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05.

Závěrem je, že prokazujeme na hladině významnosti 0,05 platnost vyslovené hypotézy, která tvrdí, že subjektivní hodnocení míry úspěšnosti závisí na potřebě úspěšného výkonu. Korelační koeficient „ ρ “ ukazuje na středně silnou přímou závislost mezi subjektivním hodnocením míry úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu. Lze konstatovat, že čím větší bude mít student potřebu úspěšného výkonu, tím spíše bude přesvědčen o tom, že je úspěšný student. V tomto případě přijímáme hypotézu H1, která udává, že subjektivní hodnocení míry úspěšnosti studenta je závislé na potřebě úspěšného výkonu.

Tabulka 8 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 3

Korelační koeficient ρ	0,4456
Testovací kritérium T	8,4764
P-hodnota	0,0000

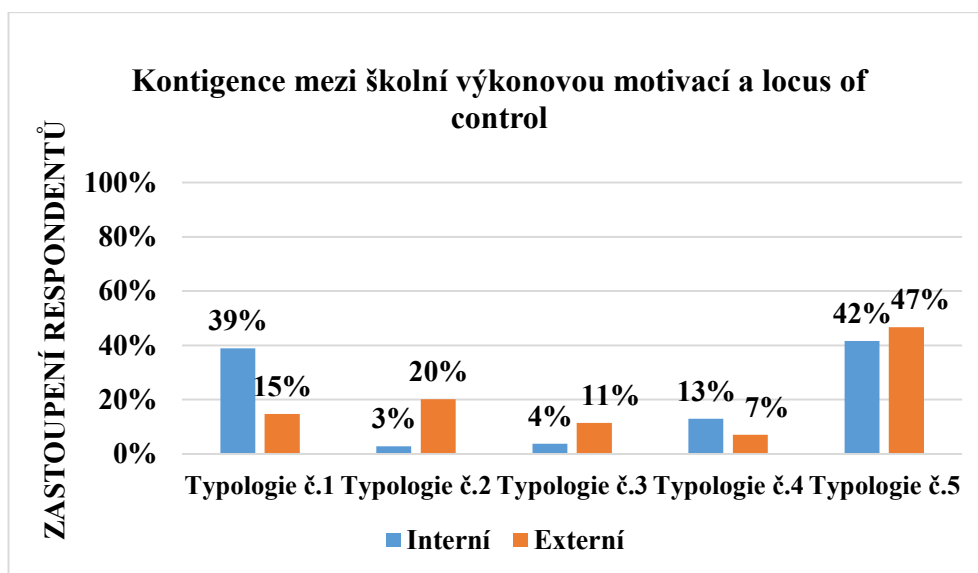
Výzkumná otázka č. 4 – **Jak locus of control ovlivňuje školní výkonovou motivaci?**

Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H1: „*Mezi locus of control a školní výkonovou motivaci je statisticky významná závislost.*“ Locus of control (interní a externí locus of control) a školní výkonovou motivaci (typologie 1-5) považujeme za nominální proměnnou. Vyslovenou hypotézu budeme zkoumat za pomoci kontingenční analýzy, která využívá Pearsonova rozdělení. Využili jsme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Chi-kvadrát test, dále jsme použili Cramerův koeficient V.

Na základě použití statistického testu jsme potvrdili naši hypotézu, kdy na hladině významnosti 0, 05 konstatujeme statisticky významnou závislost mezi úrovní locus of control a školní výkonovou motivací. Hodnota Cramerova kontingenčního koeficientu V nám říká, že míra kontingence je středně silná. V tomto případě přijímáme hypotézu H1. Na základě analýzy individuálních Chi-kvadrátů jsme zjistily, že úroveň locus of control nejvíce ovlivňuje začlenění do typologie 1 (přehled typologií viz tabulka 7). Jedná se o žáky, kteří mají ve škole tu výhodu, že nejsou obavou brzdění, ale také ne motivováni. Adekvátně přistupují k úkolovým situacím (Hrabal, Pavelková, 2011). Z výsledků výzkumu dále vyplývá, že locus of control ovlivňuje typologie 2. Jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem (Hrabal, Pavelková, 2011). Na grafu 31 vidíme, že v typologii č. 1 se více koncentrují studenti, u kterých převládá interní locus of control. U zbývajících typologiích můžeme vidět, že je spíše koncertována osobami, u kterých převládá externí locus of control.

Tabulka 9 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 4

Testovací kritérium	39,49
P-hodnota	0
Kritická hodnota	9,49
Cramerovo V	0,37



Graf 31 Kontingence mezi školní výkonovou motivací a locus of control

Výzkumná otázka č. 5 – Závisejí míra školní výkonové motivace na pohlaví studenta?

Pro ověření této hypotézy H_0 : „*Chlapci a dívky středních inovativních škol dosahují stejné míry školní výkonové motivace,*“ jsme použili neparametrický statistický test o shodě mediánů, konkrétně Mannův-Whitneyův test. Tuto statistickou metodu si vybíráme na základě toho, že jedná o nezávislý dvou-výběrový vzorek, který se neřídí normálním rozdělením. Vzhledem k tomu, že data nepochází z normálního rozdělení (zjištěno dle Shapirův-Wilkův test), nemůžeme v tomto případě použít parametrický T-test. Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05.

Závěrem je, že na hladině významnosti 0,05 jsme nezamítly vyslovenou hypotézu, která tvrdí, že chlapci a děvčata standardních a inovativních škol dosahují stejné míry školní výkonové motivace. V tomto případě platí vyslovená hypotéza H_0 .

Tabulka 10 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 5

Medián dívky	4
Medián chlapci	4
Testovací kritérium U	10309,5
P-hodnota	0,93



Graf 32 Vliv pohlaví na školní výkonovou motivaci

Graf 32 potvrzuje náš závěr, který byl vyvozen statistickým testem. Poloha a charakteristika plot-boxů je skoro stejná. Medián se v plot-boxech nachází na stejném místě. Dokonce vidíme, že se v obou plot-boxech nachází 50 % respondentů, kteří mají stejnou výkonovou motivaci na základě pohlaví (tj. spadají do kategorie 4-5). Tímto můžeme skutečně potvrdit platnost výsledku, který byl proveden statistickým testem.

Výzkumná otázka č. 6 – **Závisí míra školní výkonové motivace na typu absolvované ZŠ?** Pro ověření této hypotézy H_0 : „*Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní školu dosahují stejné míry školní výkonové motivace,*“ použijeme neparametrický statistický test o shodě mediánů, konkrétně Mannův-Whitneyův test. Tuto statistickou metodu si vybíráme na základě toho, že jedná o nezávislý dvou-výběrový vzorek, který se neřídí normálním rozdělením. Vzhledem k tomu, že data nepochází z normálního rozdělení (Shapirův-Wilkův test), nemůžeme v tomto případě použít parametrický T-test. Vyslovenou hypotézu budeme řešit na hladině významnosti 0,05. Závěrem je, že na hladině významnosti 0,05 jsme nezamítly vyslovenou hypotézu, která tvrdí, že studenti, kteří absolvovali standardní nebo alternativní/innovativní základní školu dosahují stejné míry školní výkonové motivace. V tomto případě platí H_0 .

Tabulka 11 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 6

Medián dívky	4
Medián chlapci	4
Testovací kritérium U	7763
P-hodnota	0,89



Graf 33 Vliv absolvované ZŠ na školní výkonovou motivaci

Graf 33 potvrzuje náš závěr, který byl vyvozen statistickým testem. Poloha a charakteristika plot-boxů je skoro stejná. Medián se v plot-boxech nachází na stejném místě. Dokonce vidíme, že se v obou plot-boxech nachází 50 % respondentů, kteří mají stejnou výkonovou motivaci (tj. spadají do kategorie 4-5) bez ohledu na absolvovaný typ školy. Tímto můžeme skutečně potvrdit platnost výsledku, který byl proveden statistickým testem.

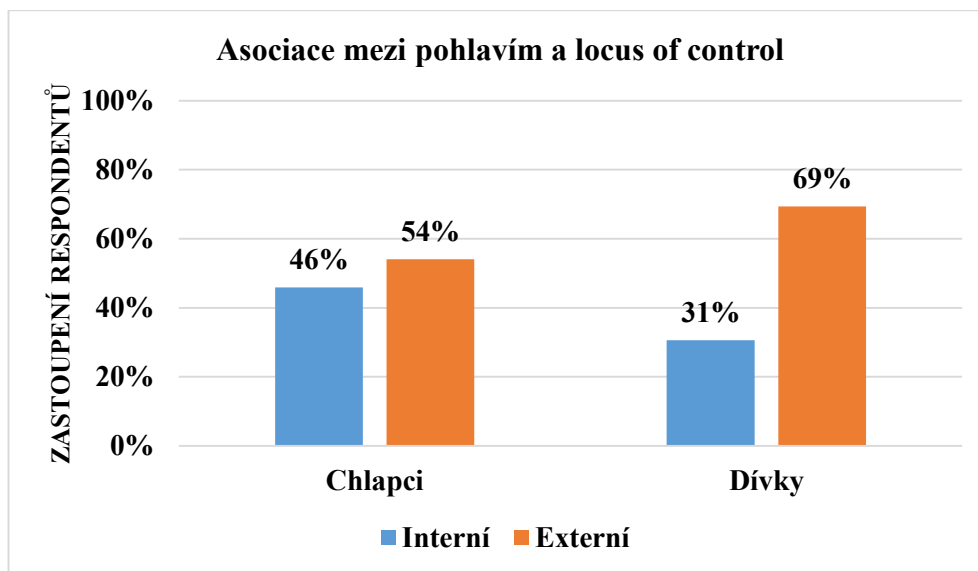
Výzkumná otázka č. 7 – Závísí škála locus of control na pohlaví studenta?

Locus of control a pohlaví považujeme za nominální proměnnou. Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H_0 , že „*Chlapci a děvčata středních inovativních škol dosahují stejné škály locus of control*“. Z toho vyplývá, že vztah mezi locus of control a školní výkonovou motivací budeme zkoumat za pomoci asociační analýzy, která využívá Pearsonovo rozdělení. Využili jsme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Ch-kvadrát test, dále jsme použili Cramerův koeficient V. Na základě statistického testu jsme zjistily, že na hladině významnosti 0,05 existuje statisticky významná závislost mezi locus of control a pohlavím. Nicméně hodnota asociačního koeficientu φ nám prozrazuje, že asociace mezi úrovní locus of control a pohlavím je velmi slabá. V tomto případě platí H_1 .

Na grafu 34 vidíme, že u dívek převažuje externí locus of control. Co se týká chlapců, tak vidíme, že je zde nepatrný rozdíl mezi interním a externím locus of control. Nicméně i u chlapců nepatrně převažuje externí locus of control.

Tabulka 12 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 7

Testovací kritérium	7,15
P-hodnota	0,01
Kritická hodnota	3,84
Cramerovo V	0,16



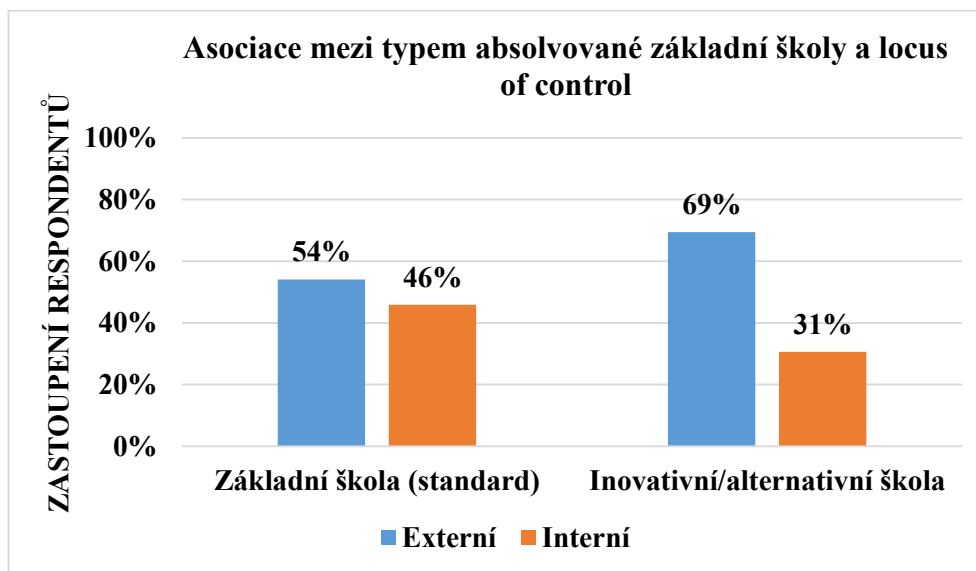
Graf 34 Asociace mezi pohlavím a locus of control

Výzkumná otázka č. 8 – Závísí škála locus of control na typu absolvované ZŠ?

Locus of control a typ absolvované ZŠ považujeme za nominální proměnnou. Pro zkoumání tohoto vztahu vyslovíme hypotézu H1: „*Studenti, kteří absolvovali standardní základní školu nebo alternativní základní školu nedosahují stejné škály locus of control.*“ Využili jsme Pearsonův test o nezávislosti, za pomoci Ch-kvadrát test, dále jsme použili Cramerův koeficient V. Na základě statistického testu jsme zjistily, že na hladině významnosti 0,05 existuje statisticky významná závislost mezi locus of control a typem absolvované základní školy. Nicméně hodnota asociačního koeficientu φ nám prozrazuje, že asociace mezi úrovní locus of control a typem absolvované základní školy je velmi slabá. V tomto případě platí H1. Na grafu 35 vidíme, že míra externího locus of control je vyšší u studentů alternativní školy než u studentů standardní základní školy. V případě standardní základní školy vidíme, že je externí a interní locus of control téměř vyrovnané, nepatrně zde také převažuje externí locus of control.

Tabulka 13 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 8

Testovací kritérium	7,15
P-hodnota	0,01
Kritická hodnota	3,84
Cramerovo V	0,16



Graf 35 Asociace mezi typem absolvované základní školy a locus of control

6.9 Limity výzkumu

Nejvýraznějším limitem je nedostatečná míra participace respondentů. Ze základního souboru 27 škol se do výběrového souboru dostalo 10 středních škol, na účasti výzkumu se podílelo 292 studentů, přičemž v základním souboru bylo osloveno zhruba kolem 4 000 studentů, vzhledem k doporučené návratnosti je tato hodnota nedostatečná. Lze konstatovat, že tato skutečnost mohla mít klíčový vliv na výsledky výzkumu.

Značnou obtíž představovala i proměnlivá povaha mapy inspirativních škol, dle které byl vytvořen seznam škol, kdy v průběhu realizace výzkumu docházelo k úbytku nebo nárůstu inovativních škol zařazených na mapu. Úbytek škol na mapě poukazuje na proměnlivou povahu inovativního školství (pohyblivá mapa). Mapa byla několikrát kontrolována, na počátku zahájení výzkumu obsahovala 27 škol, avšak nebyl zde předpoklad toho, že by tomu mohlo být během následujících měsíců jinak. Výzkum byl prováděn do prosince 2023, přičemž byla více méně kompletní. Po domluvě s vedoucí této práce a zjištění úbytku škol z mapy inspirativních škol, byly do výzkumu zařazeny všechny školy, které se na účasti podíleli, k datu realizace výzkumu. I když školy z map zmizely, studenti ze škol se dále vzdělávají a data jsou tak relevantní. Školy nadále fungují, proč došlo k úbytku několika

škol, se nepodařilo, ani přes snahu zjistit. Toto vypovídá o náročnosti výzkumu, kdy se podmínky měnily i při jeho realizaci a orientace byla mnohdy náročná.

Značným limit představuje nedostatečná literatura a chybějící statistiky o přehledu vzdělávání z inovativních nebo alternativních středních škol. Na základě poznatků J. Průchy: *„Tento stav, je způsoben tím, že pedagogický výzkum se na alternativy a inovace v současném českém vzdělávání příliš nezaměřuje. Druhým důvodem může být existence alternativních škol, které se výzkumům podrobit nechtějí“*. (Průcha, 2012, s. 171). Naopak Rýdl vyzdvihuje jeden z principů tohoto alternativního pedagogického hnutí a tím je přístupnost a ochota spolupracovat s vnějšími subjekty (Rýdl, 2016). V našem případě se jednalo o 17 škol, které se rozhodli nebo z nějakých důvodů nemohli na výzkumu spolupracovat.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavní nosnou myšlenkou práce byl vhléd do života středoškolských studentů navštěvující inovativní školy, přičemž hlavním záměrem bylo popsat a objasnit tematiku výkonové motivace a locus of control, která ovlivňuje mnoho aspektů ze života adolescentů. Jak studenti přistupují k úspěchu a neúspěchu ve školním prostředí a jak si úspěch, popřípadě neúspěch vysvětlují. Data pro zmapování školní výkonové motivace a locus of control byla získána formou kvantitativního šetření, kdy byla pro získání dat zvolena metoda dotazníku, který byl vytvořen pomocí Google Forms a jako odkaz následně rozeslaný jednotlivým školám ze základního výběrového souboru. V případě tohoto výzkumu byly užity dva standardizované dotazníky, doplněné o oddíl týkající se demografických údajů. Byl použit dotazník Školní výkonová motivace (Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková, 2011), měřící školní výkonovou motivaci žáků, zjišťující míru potřeby úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Druhým dotazníkem byla Škála místa kontroly (Vanda Zemanová a Martin Dolejš, 2016) zaměřující se na to, čemu jedinec přisuzuje následky svého chování, zda náhodě, štěstí či vlastním schopnostem, vypovídající o místě jeho vnější či vnitřní kontroly. Osoby s vnitřním locus of control vnímají události jako závislé na jejich chování nebo osobnostních charakteristikách. Naproti tomu jedinci s externím locus of control vnímají, že následky jejich chování přičítají vnějším okolnostem, které nemohou ovlivnit, jako jsou osud, náhoda, štěstí nebo vliv jiných osob. Výzkumný soubor je orientován na prostředí inovativních středních škol, zahrnoval studenty středních škol a víceletých gymnázií ve věku od 15 do 21 let (viz tabulka 2). K výběru inovativních středních škol byla použita mapa inspirativních škol umístěná na stránkách institutu na podporu inovativního vzdělávání. Školy v ní zapsané sami sebe prezentují jako školy zavádějící inovace, přijímající koncept inovativního vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 10 středních inovativních škol, z toho na výzkumu participovalo 292 studentů, přičemž se dotazníkového šetření zúčastnilo 122 chlapců a 170 dívek ve věku 15 až 21 let, nejpočetnější skupinu tvoří respondenti ve věku 16 a 17 let. Výzkumného šetření se zúčastnilo 76 % studentů, kteří absolvovali standardní základní školu. Studenti, kteří navštěvovali alternativní, nebo inovativní základní školu tvořilo zbylých 24 %. Z otázky, co studenty vedlo k výběru současné střední školy, vyplývá, že respondenti byli nejčastěji ovlivněni názorem blízkého okolí. Vzhledem ke zjištění míry potřeby úspěšného výkonu nás zajímá, také subjektivní hodnocení míry úspěšnosti studenta. Jinými slovy, jestli student sám sebe považuje za úspěšného studenta či nikoliv. Z výsledků výzkumu vyplývá, že převažující část respondentů

se považuje za úspěšné studenty. V absolutním měřítku se za úspěšné a spíše úspěšně studenty považuje 235 respondentů. Zbylých 57 studentů se spíše nepovažuje za úspěšné studenty. Data, která byla získána z rozeslaných online dotazníku, byla následně analyzována pomocí programu Real Statistics Excel. Jednotlivé výzkumné otázky byly vyhodnoceny pomocí nástrojů deskriptivní statistiky, neparametrického statistického testu, kontingenční a asociační analýzy.

Z našeho výzkumu vyplývá, že se většina studentů považuje za studenty úspěšné. Z výsledků lze konstatovat, že čím větší bude mít student potřebu úspěšného výkonu, tím spíše bude přesvědčen o tom, že je úspěšný student. Bylo zjištěno, že nejvíce studentů spadá do typologie nevyhraněný. Jsou to studenti, u kterých je výkonová motivace jedním ze zdrojů školního výkonu, avšak není hlavním zdrojem (Hrabal, Pavelková, 2011). Při zjišťování lokalizace locus of control u studentů jsme zaznamenali, že převládá externí locus of control. Mezi školní výkonovou motivací a locus of control byla prokázána středně silná kontingence. Na základě výzkumu jsme zjistily, že úroveň locus of control nejvíce ovlivňuje začlenění do typologie 1, která nám říká, že žák má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnouti se neúspěchu. Jedná se o žáky, kteří mají ve škole výhodu, že nejsou obavou brzděni, ale také ne motivováni (Hrabal, Pavelková, 2011). Zajímavým zjištěním bylo, že v typologii 1 se více koncentrují studenti, u kterých převládá interní locus of control. Hodnoty mezi chlapci a dívkami středních inovativních škol ve výkonové motivaci nejsou nijak zvlášť rozdílné. Stejnou míru školní výkonové motivace vykazují jak žáci, kteří absolvovali jak standartní základní školu, nebo základní inovativní školu. Zjištění z výzkumu naznačují statistickou závislost, avšak velmi slabou mezi lokalizací locus of control a pohlavím. U dívek můžeme vidět, že převládá externí locus of control, kdežto u chlapců je zde malá hranice mezi vnějším a vnitřním místem kontroly, avšak i zde převažuje externí locus of control. Velmi slabý vztah můžeme zaznamenat mezi locus of control a absolvovanou základní školou. Externí locus of control jsme zaznamenali více u studentů, kteří absolvovali základní školu alternativní či inovativní než u studentů, kteří absolvovali základní školu standartní. U studentů, kteří absolvovali standartní základní školou je externí a interní locus of control téměř vyrovnané. Zajímavým zjištěním bylo, že žáci, u kterých převažovala potřeba vyhnouti se neúspěchu, vykazovali interní locus of control, také byly jednou z nejvíce zastoupených typologií, která ovlivňovala locus of control. Avšak za zmínku stojí, že převažující část studentů vykazovala externí locus of control, což bylo překvapujícím zjištěním.

8 ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala zkoumáním vztahu locus of control a školní výkonové motivace. Cílem teoretické části diplomové práce bylo vymezit výkonovou motivaci, locus of control, adolescenci a systém alternativních a inovativních škol. Výzkum objasňuje korelační vztah mezi těmito psychologickými konstrukty. Diplomová práce poskytuje čtenářům bližší porozumění této problematiky ve specifickém kontextu středních inovativních škol.

Naše pozornost se obrátila směrem k motivaci, která udává směr a intenzitu našeho chování, Upoutala nás oblast vzdělávání, a to středních škol. Škola má výkonový charakter, proto jsme se rozhodli zkoumat výkonovou motivaci. Pokud má jedinec již předchozí zkušenosti s častým neúspěchem, takto vybaven přichází do školního prostředí, kde dochází k výkonovému hodnocení. Z toho důvodu nás zajímal pohled ze strany středních inovativních škol, které nekladou až přílišný důraz na výkon žáka. Zaměřily jsme se na výzkum školní výkonové motivace vypovídající o potřebě dosažení úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Každý jedinec v sobě zahrnuje určitý poměr potřeb k dosažení výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Převažující tendence ovlivňuje to, jak se jedinec v určité situaci zachová, jak přistupuje k povinnostem, k učení. Je prokázáno, že pokud má student převažující tendenci k dosažení úspěchu, volí si adekvátní cíle, je vytrvalejší, nevzdává se při objevení překážky. Studenti s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu, mají tendenci se vyhýbat výkonovým situacím, aby nebyli vnitřně zraněni. Tento strach má vliv na celkovou motivaci studenta. Motivace ovlivňuje výkon studenta. Výkonová motivace může být na středních školách pro adolescenty nepodstatná, avšak přístup žáků navštěvující inovativní školy by měl být odlišný, vzhledem k stimulaci vnitřní motivace, aktivnímu přístupu, zájmu o učivo. Zajímalo nás, jak žáci, kteří se řadí do pěti typologií, vypovídají o různém poměru potřebě úspěchu a vyhnout se neúspěchu, čemu přisuzují následky svých činů. Výkon žáka je hodnocen a každý jedinec interpretuje následky svého chování určitým způsobem, o tom vypovídá koncept locus of control. Pokud jedinec přikládá následky svého chování vnějším faktorům, hovoříme o externím locus of control, v případě, že připisuje příčiny za to, co se v jeho životě děje vlastním schopnostem, vypovídá to o interním locus of control. Pokud hovoříme o žácích, kteří jsou zaměřeni na úspěšný výkon, ať už zažívají úspěch nebo neúspěch, dalo by se o nich hovořit jako o osobách s vnitřním locus of control, kteří připisují příčiny svým schopnostem. Pokud mluvíme o žácích, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, můžeme si povšimnout, že v případě úspěchu bychom mohli

hovořit o externím locus of control (Hrabal, Pavelková, 2011). Tímto jsme chtěli poukázat, jak podstatná je znalost školní výkonové motivace a locus of control, neboť tyto dva jevy mohou mít podstatný vliv na osobnost žáka.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit a popsat míru školní výkonové motivace a škálu locus of control u studentů středních inovativních škol. Zjistit, jak míra školní výkonové motivace ovlivňuje locus of control. Prozkoumat, zda student, který vykazuje převažující tendenci k dosažení výkonu, hodnotí sám sebe jako úspěšného studenta. Dílčími cíli bylo zjistit, jak vybrané charakteristiky studentů (viz 6.8) ovlivňují míru školní výkonové motivace a locus of control. Data do našeho výzkumu byly získány prostřednictvím dotazníkového formuláře, který byl rozeslán jednotlivým školám. Respondenti našeho výzkumu byli studenti inovativních středních škol. Věkové složení oslovených respondentů bylo 15 až 21 let. Výzkumného šetření se zúčastnilo 292 studentů, z 10 inovativních středních škol. V rámci výzkumného šetření jsme si položily pět výzkumných otázek. První dvě výzkumné otázky měly deskriptivní charakter. Zbývající výzkumné otázky měly relační charakter. Z výzkumných dat a příslušné typologie školní výkonové motivace lze vyvodit, že u studentů z větší části převažuje typ nevyhraněný. Jsou to studenti, u kterých je výkonová motivace jedním ze zdrojů školního výkonu, avšak není hlavním zdrojem (Hrabal, Pavelková, 2011). Z pohledu dosaženého hrubého skóru převažuje u studentů externí locus of control. Výsledky výzkumu ukazují na středně silnou závislost mezi subjektivním hodnocením míry úspěšnosti a potřebou úspěšného výkonu. Z výsledků lze vyvodit, že čím větší bude mít student potřebu úspěšného výkonu, tím spíše bude přesvědčen o tom, že je úspěšný student. Výsledky výzkumu prokázaly signifikantní středně silnou závislost mezi locus of control a školní výkonovou motivací. Z pohledu srovnání výsledků školní výkonové motivace podle pohlaví, nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. Z pohledu srovnání výsledků školní výkonové motivace podle typu základní školy, nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. Z hlediska pohlaví se u locus of control prokázala statistická významnost. Výsledky výzkumu ukazují, že jak u chlapců, tak u dívek převažuje externí locus of control. Z hlediska typu absolvované základní školy se u locus of control prokázala statisticky významná závislost. Výsledky výzkumu ukazují, že míra externího locus of control je vyšší u studentů alternativní školy než u studentů standardní základní školy.

Výzkum dochází k závěru, že mezi studenty středních inovativních škol převažuje externí locus of control. Dále jsme zjistily, že školní výkonová motivace neovlivňuje pohlaví a ani typ absolvované základní školy. Naše zjištění potvrzuje výzkum Pavlase (2015), který provedl výzkum zaměřující se na výkonovou motivaci u středoškolských studentů gymnázia

a střední odborné školy. Neprokázaly se statisticky významné rozdíly v dosaženém celkovém hrubém skóre výkonové motivace podle pohlaví ani typu školy. Z výzkumu vyplývá, že pohlaví, typ absolvované základní školy a míra výkonové motivace ovlivňují škálu locus of control. Výzkum Gujjar, Aijay (2014) prováděli výzkum u vysokoškolských studentů, zaměřovali se na vztah locus of control a akademickými výsledky studentů. Zjištěním z výzkumu bylo, že existuje významný vztah mezi locus of control a akademickými výsledky studentů. Také se ukazuje, že locus of control je určitým typem motivace pro studenty. Tento závěr potvrzuje naše zjištění, kdy byl prokázán vztah mezi locus of control a výkonovou motivací, přičemž byl locus of control nejvíce ovlivněn typologií 1 vysokou potřebu úspěšného výkonu a nízkou potřebou vyhnoutí se neúspěchu.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Je důležité poznamenat, že by bylo zapotřebí pomocí dalších metod zkoumat tyto dva jevy a vztah mezi nimi. Vzhledem k nízkému počtu respondentů, nelze vyvozovat obecné závěry, ale brát výsledky výzkumu jako inspiraci pro realizaci dalších výzkumů v této málo probádané oblasti.

Výsledky našeho výzkumu mohou posloužit jako inspirace pro další studie v tomto oboru, které budou mít prospěch nejen pro vědeckou komunitu, ale i pro veřejnost obecně. Učitelé a další specialisté pracující s mládeží by měli vzít v úvahu důležitost motivace a míry kontroly u studentů při plánování výuky a podpůrných opatření. Tyto zjištění mohou přispět k lepšímu porozumění vzdělávacímu procesu a usnadnit tvorbu výukových materiálů a cílů (Dolejš, Zemanová, Vavrysová, 2018). Dále mohou posloužit jako užitečná data pro školy, které se snaží zavádět nové a inovativní přístupy do vzdělávacího procesu. Poskytují zpětnou vazbu a hodnocení účinnosti těchto nových metod, což umožňuje vyhodnotit, které části fungují dobře a které by bylo vhodné upravit či vylepšit. Tímto způsobem analýza výkonové motivace pomáhá školám neustále se zlepšovat a přizpůsobovat se měnícím se potřebám a výzvám ve vzdělávacím prostředí (Hrabal a Pavelková, 2011).

Bylo by žádoucí zvážit přijetí některých strategií jak ze strany žáků a učitelů, tak rodičů. Poskytovat studentům příležitosti k tomu, aby mohli ve škole zažít úspěch. Využívání různých metod hodnocení nad rámec tradičního hodnocení učitelem, včetně sebehodnocení a skupinového hodnocení, s cílem podpořit seberegulaci žáků. Povzbuzování od rodičů, aby podporovali a oceňovali úspěchy. Využívání dotazování a zkoumání ve třídě jako výukové techniky, která umožňuje studentům zkoumat znalosti vlastním úsilím. Pedagogové by navíc měli upravit své přístupy k výuce tak, aby zapojili všechny studenty do realizace jejich vzdělávacích aspirací (Gujjar a Aijaz, 2014).

Inovace a nové přístupy ve vzdělávání představují klíčový prvek pro rozvoj vzdělávacího systému. Je však nezbytné, aby byly pečlivě sledovány a posuzovány z hlediska jejich přínosu pro studenty a společnost jako celek (Průcha, 2012).

Naše práce má značný význam z důvodu nedostatku podobných studií zkoumající vztah mezi locus of control a výkonovou motivací v českém prostředí středních inovativních škol. Tento omezený počet publikací a výzkumů nás motivoval k provedení tohoto výzkumu, který přináší nové poznatky a přispívá k hlubšímu porozumění.

Jedním z hlavních přínosů naší práce je jeho specifický zaměření na české prostředí. Tím, že se soustředíme na české studenty a vzdělávací systém, máme možnost lépe porozumět faktorům ovlivňujícím jejich výkonovou motivaci a vnímání kontroly nad svými výsledky. Dalším důležitým aspektem našeho výzkumu je jeho praktický přínos pro vzdělávací praxi. Získané poznatky mohou pomoci učitelům a pedagogům lépe porozumět individuálním potřebám studentů a efektivněji přizpůsobovat výukové metody a strategie.

Získané poznatky nejen poskytují nové informace, ale také otevírají nové perspektivy pro zkoumání tohoto komplexního tématu, které je nezbytné dále zkoumat a zabývat se dalšími proměnným, které mohou výkonovou motivaci a locus of control ovlivňovat. To má potenciál zaujmout nejen odborníky v dané oblasti, ale i laickou veřejnost, protože se dotýká základů lidského chování a motivace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BÁRTLOVÁ, Sylva, 2005. Sociologie medicíny a zdravotnictví. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1197-4.
- [2] BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ Anna (ed.), 2008. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-366-5.
- [3] BLATNÝ, Marek (ed.), 2016. Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3524-8.
- [4] BLAŽEJ, Adam, 2019. Motivace dětí a mládeže ve sportu. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9355-3.
- [5] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. Úvod do psychologie osobnosti. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024740331.
- [6] CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE, 2010. Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676629.
- [7] ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-8951-4.
- [8] ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073672737.
- [9] DOLEJŠ, Martin, Vanda KASALOVÁ a Lucie VAVRYSOVÁ, 2018. Kdo a co řídí české adolescenty? Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5425-2.
- [10] DVORÁK, Dominik, 2005. Efektivní učení ve škole. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071785563.
- [11] FERTEK, Tomáš, 2015. Co je nového ve vzdělávání. CJN. Praha: Nová beseda. ISBN 9788090608924.
- [12] FONTANA, David, 2014. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 9788026207412.
- [13] GRAY, Peter. Svoboda učení. Praha: www.scio.cz, 2012, 100 s. ISBN 9788074300936.
- [14] HELUS, Zdeněk, 2011. Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- [15] HLADÍK, Jakub a VÁVROVÁ, Soňa. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. ISBN 9788086798172.

- [16] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2011. Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- [17] HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella, 2010. Jaký jsem učitel. Praha: Portál. ISBN 9788073677558.
- [18] HRABAL, Vladimír, 2003. Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. 2. přeprac. vyd. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum. ISBN 8024604361.
- [19] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [20] JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan, 2018. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788027105861.
- [21] JŮVA, Vladimír, 2007. Stručné dějiny pedagogiky. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 91 s. ISBN 9788073151515.
- [22] JŮVA, Vladimír, 2001. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 118 s. ISBN 8085931958.
- [23] KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto, 2009. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073675714.
- [24] KASALOVÁ, Vanda, Martin DOLEJŠ, Miroslav CHARVÁT a Jaroslava SUCHÁ, 2020. Škála místa kontroly Zemanová a Dolejš (SMKZD): příručka pro praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [25] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 224 s. Pedagogika. ISBN 9788024724294.
- [26] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788073187903
- [27] KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK, 2018. Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách. V Praze: DharmaGaia. ISBN 9788074360879.
- [28] KREJČOVÁ, Lenka, 2011. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024734743.
- [29] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, Psyché. ISBN 8024712849.
- [30] LINHARTOVÁ, Dana, 2008. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 9788073752224.

- [31] LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef, 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 807367176X.
- [32] MACEK, Petr, 2003. Adolescence. Vydání 2., Praha: Portál. ISBN 8071787477.
- [33] NAKONEČNÝ, Milan, 2014. Motivace chování. 3., přepracované vydání. Praha: Triton. ISBN 9788073878306.
- [34] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Sociální psychologie. Vyd. 2., přepracované a rozšířené. Praha: Academia. ISBN 9788020016799.
- [35] NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila, 2020. Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. Přepracované vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-50-3.
- [36] PEDROLI, Thomas a JOHANSSON, Iris, 2019. Intuitivní pedagogika: škola budoucnosti: rozhovory s Iris Johanssonovou. Universum. Praha: Euromedia Group. ISBN 9788024263069.
- [37] PILNÝ, Ivan, 2020. Hledáme nové Amose. Velké Přílepy: Olympia. ISBN 978-80-7376-594-1.
- [38] PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-271-2853-2.
- [39] PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [40] PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualizované. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071789771
- [41] ŘEHULKOVÁ, Jana. Kognitivní styl, studijní styl a místo kontroly osobnosti. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2007, roč. 51, č. 3, s. 238-252. ISSN 0009-062X.
- [42] VACÍNOVÁ, Marie a LANGOVÁ, Marta, 2007. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723426.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2022. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Karolinum. ISBN 978-80-246-5024-1.
- [44] VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva (ed.), 2019. Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024757759.
- [45] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami. Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- [46] Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství. [online]. © 2001- 2024 [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz>
- [47] GUJJAR Aijaz Ahmed, AIJAZ Rukhma, 2014. A study to investigate the relation between locus of control and academic achievement of students. Journal on Educational Psychology, Volume 8, no 1. ISSN: 0973-8827
- [48] HAIDARI S. M., Koçoğlu A., Kanadlı S. (2023) Contribution of Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation to Student Achievement: A Meta-Analytic Structural Equation Modelling, Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, vol. 16, no. 3, pp. 245-261. [cit. 2024-04-05] Available from: <https://www.eriesjournal.com/index.php/eries/article/view/1049/271>
- [49] KOVACH, Mary, 2018. A Review of Classical Motivation Theories: Understanding the Value of Locus of Control in Higher Education. Journal of Interdisciplinary Studies in Education Volume 7, Issue 1, pp. 34-53. © ISSN: 2166-2681. [cit. 2024-04-05]. Available from: <https://doi.org/10.32674/jise.v7i1.1059>
- [50] KOZELKA, Pavel, HAGTVET Knut A, STUHLÍKOVÁ Iva, MAN František. Diagnostika motivace u dětí a dospívajících. Předběžná validizace české verze "On-line Motivation Questionnaire". Podpora zdravého psychického vývoje, pp. 85-108. [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/274699865_Diagnostika_motivace_u_deti_a_dospivajicich_Predbezna_validizace_ceske_verze_On-line_Motivation_Questionnaire
- [51] KRAMPEROVÁ Lucie, KRŠŇÁK, Jan. Alternativní školy děti mění. Opravdu se učí a nesnaží se jen zavděčit. In: iDNES [online]. © 1998–2024 [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/jak-se-uci-zive-kniha-rozhovor-alternativni-skoly.A180130_133516_domaci_nub
- [52] MARKS, Lawrence (1998). Deconstructing Locus of Control: Implications for Practitioners. Journal of counseling and development, Volume 76, Issue 3, pp. 251-260. ISSN 0748-9633. [cit. 2024-04-05]. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15566676/1998/76/3>

- [53] OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. [cit. 2024-04-05]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- [54] PAVLAS, Ivan, 2015. Výkonová motivace studentů středních škol. *Paidagogos: Časopis pro pedagogiku v souvislostech*. Ročník 2015, číslo 1, s. 80-97. [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=8>
- [55] RÝDL, Karel, 2016. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice: historie a současnost*. Digitální knihovna: Univerzity Pardubice. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/67778>
- [56] ŠIMKOVÁ, Tereza. *Lokalizace kontroly a výkonová motivace* [online]. Brno, 2014 [cit. 2024-04-07]. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/w61ho/Lokalizace_kontroly_a_vykonova_motivace.pdf
- [57] WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. [cit. 2024-04-05]. Available from: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- [58] Zákon č. 561/2004 Sb.: *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. *Zákony pro lidi: Sběrka zákonů* [online]. [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SŠ	Střední školy
ZŠ	Základní škola
PVN	Potřeba úspěšného výkonu
PÚV	Potřeba vyhnout se neúspěchu
LOC	Locus of control
H0	Nulová hypotéza
H1	Alternativní hypotéza

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Struktura základního souboru	80
Tabulka 2 Struktura výběrového souboru	81
Tabulka 3 Normy školní výkonová motivace pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011)	83
Tabulka 4 Normy školní výkonová motivace pro žáky SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011)	83
Tabulka 5 ŠMK Body za jednotlivé položky v dotazníku pro výpočet hrubého skóru	85
Tabulka 6 Věk respondentů	89
Tabulka 7 Typologie žáků (Hrabal, Pavelková, 2011)	108
Tabulka 8 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 3	110
Tabulka 9 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 4	111
Tabulka 10 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 5	111
Tabulka 11 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 6	112
Tabulka 12 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 7	114
Tabulka 13 Pomocné výpočty-výzkumná otázka č. 8	115

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	89
Graf 2 Typ absolvované základní školy	90
Graf 3 Výběr současné střední školy	91
Graf 4 Hodnocení úspěšnosti studentem	91
Graf 5 Hodnota úspěšnosti.....	92
Graf 6 Schopnost koncentrace při učení	93
Graf 7 Iniciativa studenta.....	93
Graf 8 Slovní hodnocení studenta.....	94
Graf 9 Splnění školní úlohy	95
Graf 10 Píle při plnění školních úloh.....	95
Graf 11 Strach ze zkoušení	96
Graf 12 Strach ze školy.....	97
Graf 13 Pocity studenta při psaní písemné práce, testu	97
Graf 14 Pocity studenta při zkoušení, když neumí učivo	98
Graf 15 Očekávání horší známky	99
Graf 16 Obava z neúspěchu	99
Graf 17 Schopnost nevzdat se.....	100
Graf 18 Kontrola nad událostmi v životě.....	101
Graf 19 Častá smůla studenta	101
Graf 20 Život se svých rukou	102
Graf 21 Rozhodnutí, které ovlivnil někdo jiný	103
Graf 22 Víra v sama sebe.....	103
Graf 23 Víra v překonání překážky	104
Graf 24 Kontrola nad životem	104
Graf 25 Nepřízeň života.....	105
Graf 26 Ztráta kontroly nad životem	106
Graf 27 Neschopnost se rozhodnout.....	106
Graf 28 Vynaložení úsilí při dosažení cíle.....	107
Graf 29 Míra školní výkonové motivace	108
Graf 30 Škála locus of control	109
Graf 31 Kontingence mezi školní výkonovou motivací a locus of control	111
Graf 32 Vliv pohlaví na školní výkonovou motivaci	112
Graf 33 Vliv absolvované ZŠ na školní výkonovou motivaci.....	113
Graf 34 Asociace mezi pohlavím a locus of control.....	114

Graf 35 Asociace mezi typem absolvované základní školy a locus of control..... 115

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Průvodní dopis ředitelům středních škol

Příloha II: Úvod k dotazníku zaměřený na sběr osobních údajů žáků

Příloha III: Dotazník školní výkonová motivace Hrabal a Pavelková (2011)

Příloha IV: Dotazník škála místa kontroly Zemanová a Dolejš (2016)

PŘÍLOHA I: PRŮVODNÍ DOPIS ŘEDITELŮM STŘEDNÍCH ŠKOL

Žádost o spolupráci studentů při sběru dat k výzkumu školní výkonové motivaci v souvislosti s místem kontroly

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

jmenuji se Lucie Rošťanská a studuji magisterského studium na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Kontaktuji Vás na základě mapy inspirativních škol, ve které je zapsána i vaše škola a chtěla bych Vás poprosit o spolupráci s distribucí elektronického dotazníku mezi vaše studenty.

Mojí diplomovou prací se snažím poukázat na přínos inovativních škol a ověřit existenci vztahu mezi školní výkonovou motivací a místem kontroly u středoškolských studentů. Výsledky mohou napomoci prozkoumat oblast těchto dvou jevů v prostředí inovativních středních škol. Výsledky výzkumu taktéž mohou mapovat odlišnou povahu inovativních škol a ukázat rozdíly v sebepojetí studentů inovativních škol, které pro mě představují důležitý článek vzdělávacího systému.

Mým záměrem není porovnávat výsledky jednotlivých škol nebo studentů. Jedná se o zjištění výsledné míry školní motivace, která vypovídá o jejich potřebě úspěchu a potřebě vyhnout se neúspěchu, v souvislosti s vnímáním následků jejich chování, vypovídající o místě kontroly (externí kontrola = náhoda, štěstí, osud,...versus interní kontrola = dovednosti, schopnosti, znalosti, ...) tzv. locus of control.

Vyplnění dotazníku by studentům nemělo trvat déle než 10 minut a veškerá data budou zpracována anonymně. V případě víceletých gymnázií, Vás žádám o oslovení studentů ve věku od 15 do 20 let, odpovídající 1. - 4. ročníku SŠ. **Sběr dat bude probíhat do 31. 12. 2023.**

Zde zasílám odkaz dotazníku s prosbou o předání tohoto odkazu studentům vaší školy.

Moc děkuji za Váš čas a ochotu vašich studentů se podílet na výzkumu. Věřím, že výsledky přispějí k lepšímu povědomí veřejnosti o systému inovativních škol. V případě jakýchkoliv dotazů nebo žádosti o výsledky mé práce mě neváhejte kontaktovat. **Na závěr bych Vás chtěla požádat o zaslání potvrzení, zda se vaše škola zúčastní dotazníkového šetření.**

PŘÍLOHA II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci. Jedná se o vyplnění dotazníku, určeného studentům středních inovativních škol. Cílem výzkumu je zjistit, jak studenti vnímají potřebu úspěchu, vyhnutí se neúspěchu a čemu svůj úspěch přisuzují. Vyplnění dotazníku Vám nezabere déle než 10 minut a poskytnutá data jsou zcela anonymní. Nejedná se o žádný test, nejsou zde správné ani špatné odpovědi. Děkuji za Vás čas.

Osobní údaje:

1) Pohlaví

- a) chlapec
- b) dívka

2) Jaký je Váš věk?

3) Jaký typ základní školy jste navštěvoval/a? Pro účely této studie se alternativní a inovativní školou rozumí (např. Waldorfská, Montessori, přírodní škola, začít spolu, svobodná škola) a další školy, které mají nějaká specifika a řadí se mezi inovativní školy (odlišné metody ve výuce, organizace výuky, slovní hodnocení žáka).

- a) standardní ZŠ
- b) alternativní či inovativní ZŠ

4) Co Vás vedlo k výběru SŠ?

- a) mé vlastní rozhodnutí
- b) mé rozhodnutí ovlivnil někdo jiný
- c) kombinace obou

5) Do jaké míry souhlasíte s následujícím výrokem? Domnívám se, že jsem úspěšný student?

- a) rozhodně nesouhlasím
- b) spíše nesouhlasím
- c) spíše souhlasím
- d) rozhodně souhlasím

PŘÍLOHA III: DOTAZNÍK ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE

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

1) Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2) Při učení se mi daří soustředit:

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

3) Ve škole se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4) Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

5) Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

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

6) Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

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

7) Když mám být zkoušený, tak mám strach:

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

8) Mám-li být upřímný, tak se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9) Když máme psát nějakou písemnou práci:

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

10) Když jsem zkoušený a moc neumím:

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

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

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

12) Ze školních neúspěchů mám obavu:

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

PŘÍLOHA IV: DOTAZNÍK ŠKÁLA MÍSTA KONTROLY

Škála locus of control dotazník pro žáky (Zemanová, Dolejš, 2016)

1) Nevzdávám se snadno.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

2) Mám jen malou kontrolu nad tím, co se mi v životě děje.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

3) Mám často smůlu.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

4) Mám svůj život pevně v rukou.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

5) Rozhodnutí, které dělám, dělám proto, že to chtěl někdo jiný.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

6) Věřím si.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

7) Když narazím na nějakou překážku, věřím, že ji překonám.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

8) Vždy mám kontrolu nad tím, co dělám.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

9) Dostávám od života jednu ránu za druhou.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

10) Často se setkávám s tím, že můj život řídí ostatní.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

11) Neumím se rozhodnout.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím

12) Musím se snažit, pokud chci dosáhnout toho, co chci.

- a) Rozhodně nesouhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Rozhodně souhlasím