



Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

# NEGATIVNÍ AFEKTIVITA A VYČLEŇOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH: ROLE ZNÁMEK A SOCIÁLNÍ OPORY ZE STRANY VYUČUJÍCÍCH

Lenka Kollerová, Adam Klocek, Tomáš Lintner,  
David Greger, Kaitlin Griffith, Martin Sedláček,  
Eva Potužníková, Kateřina Zábrodská

září 2024

[WWW.SYRI.CZ](http://WWW.SYRI.CZ)

Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

# NEGATIVNÍ AFEKTIVITA A VYČLEŇOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH: ROLE ZNÁMEK A SOCIÁLNÍ OPORY ZE STRANY VYUČUJÍCÍCH

Lenka Kollerová<sup>1</sup>, Adam Klocek<sup>1</sup>, Tomáš Lintner<sup>2</sup>,  
David Greger<sup>3</sup>, Kaitlin Griffith<sup>3</sup>, Martin Sedláček<sup>2</sup>,  
Eva Potužníková<sup>3</sup>, Kateřina Zábrodská<sup>1</sup>

**afiliace:**

<sup>1</sup> Psychologický ústav Akademie věd České republiky, Praha/Brno

<sup>2</sup> Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

<sup>3</sup> Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

září 2024

**WWW.SYRI.CZ**

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik,“ č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií - Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES).

# Výzkumná otázka

Souvisí v rané adolescenci negativní afektivita a vyčleňování vrstevníky se školním výkonem v matematice a v češtině a se sociální oporou ze strany vyučujících těchto předmětů?

## Shrnutí výsledků

- Role genderu, socioekonomického statusu a etnicity.** Zatímco dívky uváděly vyšší míru negativní afektivity, vyčleňování vrstevníky bylo mírně častější u chlapců než u dívek. Vyčleňování také častěji postihovalo dospívající z rodin s nižším socioekonomickým zázemím a dospívající s minoritní (tj. jinou než českou) etnicitou.
- Školní prediktory negativní afektivity.** Školní výkon v češtině ani opora vyučujících češtiny s negativní afektivitou nesouvisely. Nicméně mírně vyšší negativní afektivita byla zaznamenána u dospívajících, kteří měli horší známky z matematiky, a u těch, kteří byli ve třídách, kde vyučující matematiky poskytovali žákům a žákyním nižší oporu. Výsledky dokládají, že matematika je stěžejním předmětem, který může být pro dospívající zdrojem zátěže. Pozitivní zprávou je, že ve třídách, kde vyučující poskytovali vyšší oporu svým žákům a žákyním byla souvislost mezi negativní afektivitou a horšími známkami slabší, což naznačuje, že tato opora může účinně kompenzovat případné negativní dopady horších známek.
- Školní prediktory vyčleňování vrstevníky.** Vyčleňování vrstevníky bylo častější u dospívajících, kteří vnímali nižší oporu ze strany svých vyučujících matematiky. Tento vztah je potřeba hlouběji prozkoumat, až budou k dispozici longitudinální data, ale mohl by naznačovat, že nedostatečná opora ze strany vyučujících u tak zásadního a náročného předmětu, jako je matematika, může přispívat k marginalizaci některých studentů v kolektivu vrstevníků. Zajímavé je, že známky z matematiky a z češtiny ani míra opory ze strany vyučujících češtiny neměly s vyčleňováním vrstevníky žádnou souvislost.

## Doporučení do praxe

### Věnovat pozornost ohroženým skupinám

Je vhodné brát v úvahu, že některé skupiny dospívajících mají zvýšené riziko negativní afektivity a vyčleňování. V oblasti prevence negativní afektivity je možné věnovat pozornost emocionálním potřebám dospívajících, obzvláště dívek, při zpracovávání negativních emocí. Při prevenci vyčleňování se osvědčuje monitorovat sociální dynamiku ve třídě a aktivně pracovat na začleňování dospívajících, zejména chlapců, do kolektivu. Prevence vyčleňování by měla zahrnovat snahu o zapojení všech žáků

a žákyň do aktivit a skupin, se zvýšeným důrazem i na ty, kteří pocházejí z rodin s nižším socioekonomickým zázemím a na ty, kteří mají minoritní (tj. jinou než českou) etnicitu. Osvědčuje se také pravidelné sledování vztahů ve třídě a rychlá reakce na známky vyčleňování či diskriminace. Diskriminaci chápeme jako nespravedlivé jednání, které vychází z předsudků nebo stereotypních představ týkajících se například genderu, socioekonomického statusu nebo etnicity. Může přispívat právě k vyčleňování vrstevníky, ale i k agresi a nespravedlnosti, zejména k neférovému rozdělování zdrojů.

## **Předcházet špatným známkám a pracovat se (sebe)hodnocením**

Vzhledem k tomu, že negativní emoce, jako jsou například obavy a smutek, se častěji objevují u žáků s horšími školními výsledky, je dobré co nejvíce předcházet školnímu neúspěchu, a to zejména v oblasti matematiky. Matematika bývá dospělými i dospívajícími často považována za stěžejní a obtížný předmět. Pokud se žák či žákyně potýká se školním neúspěchem v matematice v podobě špatných známek, osvědčuje se pracovat i se slovním hodnocením, které může poskytnout větší povzbuzení a užitečnější vedení v nápravě situace. Vyučující mohou navíc průběžně připomínat těmto žákům a žákyním silné stránky jejich školní práce a dílčí pokroky. To může přispět k tomu, aby se dospívající cítili lépe a více věřili, že dokáží ve škole pracovat tak, aby uspěli, a jejich školní práce má smysl. Tyto kroky ze strany vyučujících tak mohou pomoci ochránit důležité složky sebepojetí a motivace žáků a žákyň ohrožených školním neúspěchem, a přispět tak k zmírnění negativních emocí spojených se špatnými známkami.

## **Poskytovat žákům a žákyním sociální oporu**

K tomu, aby se obecně předešlo negativním emocím dospívajících a vyčleňování vrstevníky, může přispět, když učitelé a učitelky, zejména ti, kteří učí matematiku, aktivně podporují své žáky a žákyně. Opora ze strany vyučujících může být hybnou silou pozitivních změn, a proto by pro ni měli mít vyučující větší prostor a být pro ni lépe vyškolení. Jak může sociální opora ze strany učitelů a učitelek konkrétně vypadat? Je například užitečné, když vyučující projevují empatii a vlídnost i v případě, že žák či žákyně udělá chybu, a když ukazují zájem o jejich učení a rozvoj. Povzbuzování v obtížných chvílích a poskytování konstruktivní zpětné vazby může žákům a žákyním pomoci lépe se orientovat v úkolech. Dále přátelský přístup a uznání za úspěchy přispívají k sebedůvěře a motivaci v oblasti školní práce. Když vyučující průběžně připomínají, co žák či žákyně už zvládl/a, případně i to, co se ještě konkrétně mohou naučit, podporují jejich zájem o učení. Podpůrný přístup nejen pomáhá jednotlivým žákům a žákyním, aby se cítili lépe, ale vytváří i povzbudivou a pozitivní atmosféru ve třídě, která může snížit riziko vyčleňování.

## **Teoretická východiska**

Školní výkon bývá často vnímán jako důležitý aspekt celkové úspěšnosti i sociálního statusu dospívajících ve škole. Dospívající v rané adolescenci, tedy zhruba mezi 12. a 14. rokem, ale často čelí zvýšeným potížím se školním výkonem. Toto období je

obzvláště náročné, protože s přechodem na druhý stupeň základní školy se zvyšují i požadavky na školní výkon a zpřísnuje se známkování, což může problémy ještě zhoršit. Přestože dospívající se často se zátěží spojenou se školním výkonem vyrovnávají dobře, horší výkon ve škole, projevující se zejména jako špatné školní známky, představuje rizikový faktor pro jejich duševní pohodu i vztahy v kolektivu.

Školní neúspěch může negativně ovlivnit psychické zdraví i pohodu zejména proto, že může vést k nadměrnému stresu, sníženému sebehodnocení, zvýšenému sociálnímu tlaku na výkon ze strany rodičů a učitelů a k pocitům izolace mezi vrstevníky. Mezi hlavní dopady sníženého školního výkonu patří především úzkostné nebo depresivní symptomy, včetně hlavní oblasti depresivní symptomatiky, kterou je negativní afektivita (Huang et al., 2015). Nedostatek úspěchů ve škole může vést nejen k negativním emocím, ale může také narušit sociální vztahy dospívajících. Když žák dosahuje slabších výsledků ve škole, může se stát terčem negativního hodnocení a vyčleňování ze strany svých vrstevníků (Buhs et al., 2010). Tento proces může dále posilovat pocity izolace a osamělosti a vést k dalšímu zhoršení školního výkonu. Na druhé straně mají učitelé možnost podporovat a rozvíjet všechny žáky a žákyně a zejména ty, kteří mají potíže se školním výkonem, prostřednictvím vhodných postojů (Straková et al., 2018) a aktivizačních postupů (Šedřová et al., 2016). Vhodné učitelské postoje mohou také přispět k vytváření pozitivního klimatu ve škole a k lepšímu začleňování v kolektivu (Killen a Rutland, 2011).

V prostředí České republiky jsou tyto otázky dosud málo prozkoumány. Není zřejmé, zda a do jaké míry se školní výkon, pojmáný jako známky na vysvědčení, promítá do psychické pohody a vyčleňování dospívajících. Stejně tak není jasné, zda některý z hlavních předmětů (matematiky a češtiny) má v tomto ohledu větší váhu. Zásadní otázkou je i to, zda učitelé dokáží poskytovat dospívajícím takovou sociální oporu, která umožní zmírnit potenciální negativní dopady sníženého školního výkonu. Proto se tato studie zaměřila na rané adolescenty v České republice, aby prozkoumala souvislosti školního výkonu a učitelské opory v matematice a češtině s negativní afektivitou a vyčleňováním vrstevníky.

## Metodologie výzkumu

### Výzkumný soubor

Byl sledován reprezentativní soubor 2548 žáků a žákyň (54 % chlapců a 46 % dívek) ze 134 základních škol z celé ČR. Měření proběhlo v jednom časovém bodě, na konci šesté třídy. Studie měla průřezový design a kombinovala sebesposuzovací dotazník pro měření negativní afektivity, posouzení vrstevníky pro sledování vyčleňování a posouzení učitelů ze strany žáků pro sledování učitelské opory.

**Negativní afektivita.** K měření negativní afektivity byla použita jedna ze dvou škál měřítka PANAS (Watson et al., 1988). Škála obsahovala 5 výrazně negativních emocí: trápení, vztek, obavy, strach a smutek. Účastníci byli požádáni, aby uvedli, jak často v poslední době pociťovali dané emoce na pětibodové škále (téměř nikdy, zřídka,

někdy, docela často, velmi často). Skór negativní afektivity byl počítán jako průměr těchto pěti položek.

**Vyčleňování vrstevníky.** Vyčleňování bylo měřeno pomocí postupu dle Lintner et al. (2023): Žákům a žákyním bylo zadáno, aby uvedli jména spolužáků nebo spolužaček ze třídy, se kterými by v žádném případě nechtěli sedět v lavici. Mohli napsat libovolný počet jmen, přičemž pořadí uvedených jmen nebylo důležité. Skór vyčleňování vrstevníky byl vypočítán jako poměr získaných nominací k celkovému počtu nominujících v dané třídě, přičemž výsledné hodnoty se pohybovaly v rozmezí od 0 do 1.

**Školní výkon.** Zjišťovali jsme zvláště výkon v matematice a výkon v češtině. Dospívajících jsme se ptali, jaké známky měli z těchto předmětů na pololetním vysvědčení.

**Individuální učitelská opora.** Byla sledována zvláště sociální opora ze strany vyučujících matematiky a ze strany vyučujících češtiny (Fauth et al., 2014). Každá z těchto složek byla měřena škálou s 9 otázkami, které cílily na pocíťovanou emocionální i instrumentální oporu ze strany učitele. Např.: „Náš učitel/naše učitelka [název předmětu] se ke mně chová přátelsky.“; „Náš učitel/učitelka [název předmětu] mně pochválí, když se mi něco povede.“ Účastníci uváděli, jak do jaké míry s předloženými výroky souhlasí na čtyřbodové škále (rozhodně nesouhlasím, spíše nesouhlasím, spíše souhlasím, rozhodně souhlasím). Průměr těchto devíti položek tvořil skór učitelské opory a byl počítán zvláště pro matematiku a pro češtinu.

**Třídní učitelská opora.** Výše popsané skóry učitelské opory pro matematiku a češtinu byly také agregovány na třídní úroveň, aby zachytily sdílenou percepci žáků a žákyň ve třídě. Skór třídní učitelské opory zachycoval průměrnou míru opory, kterou daný vyučující poskytuje své třídě, a byl počítán zvláště pro matematiku a pro češtinu.

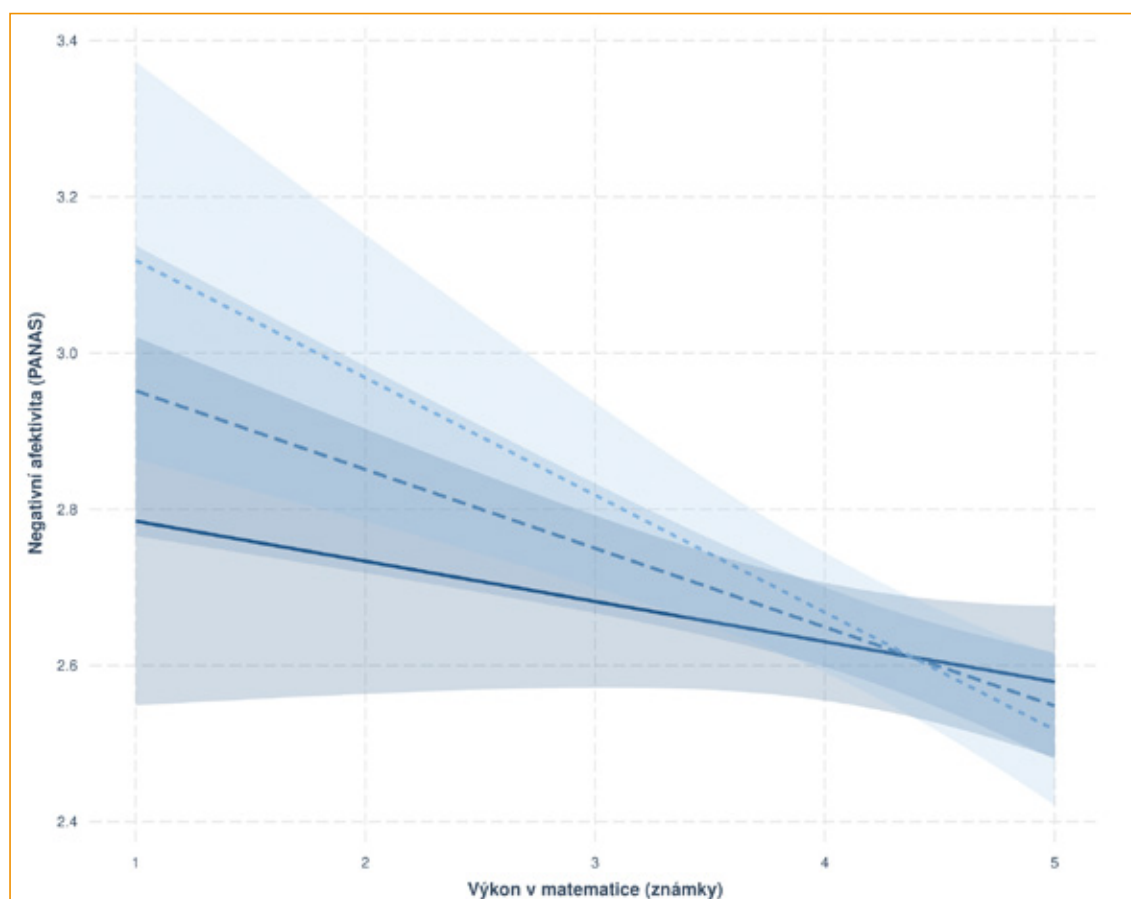
## Výsledky

Data byla analyzována víceúrovňovými modely (s jednotlivci a třídami jako úrovněmi) samostatně pro dvě oblasti života dospívajících: negativní afektivitu a vyčleňování vrstevníky. V každém modelu byly kontrolovány hlavní efekty pohlaví, socioekonomického statusu (SES) a etnicity, aby byly zohledněny klíčové sociodemografické proměnné. Navíc byly kontrolovány i efekty celkového výkonu třídy a interakce této charakteristiky třídního prostředí s výkonem jednotlivce. Na individuální úrovni modely zahrnovaly hlavní efekty školního výkonu (známky v matematice a češtině) a individuální učitelské opory (tj. opory ze strany vyučujících matematiky a češtiny tak, jak ji vnímali jednotliví dospívající). Na úrovni třídy byly testovány hlavní efekty třídní učitelské opory (tj. opory ze strany vyučujících matematiky a češtiny tak, jak ji vnímali průměrně všichni dospívající ve třídě). Model rovněž zahrnoval interakce mezi učitelskou oporou (na individuální i třídní úrovni) a odpovídajícími indikátory školního výkonu (výkonu v matematice nebo v češtině).

## Negativní afektivita

Naše očekávání v oblasti negativní afektivity se potvrdila pouze částečně. Výkon ve škole v češtině a opora ze strany vyučujících češtiny (jak na individuální, tak na třídní úrovni) neměly souvislost s negativní afektivitou ani s vyčleňováním vrstevníky. Mírně vyšší negativní afektivita byla zaznamenána u dospívajících s horšími známkami z matematiky ( $p = 0,03$ ) a u těch, kteří byli ve třídách s celkově nižší třídní učitelskou oporou ze strany vyučujících matematiky ( $p = 0,04$ ), což naznačuje, že matematika může představovat významný zdroj stresu. Povzbudivé zjištění je, že ve třídách s vyšší třídní učitelskou oporou ze strany vyučujících matematiky byla souvislost mezi negativní afektivitou a horšími známkami slabší ( $p = 0,04$ ), což naznačuje, že vyučující mohou účinně zmírňovat negativní dopady nižších známek (viz Graf). Dále se ukázalo, že dívky uváděly mírně vyšší míru negativní afektivity než chlapci ( $p = 0,00$ ). Celkově sledované proměnné vysvětlovaly 12 % variance v negativní afektivitě, což znamená, že role zkoumaných faktorů není zanedbatelná, ale většinu zdrojů negativní afektivity je potřeba hledat v jiných oblastech života dospívajících.

**Graf: Vztah mezi známkami z matematiky a negativní afektivitou se mění v závislosti na třídní úrovni opory ze strany vyučujícího matematiky**



*Poznámka: Průměrná třídní úroveň učitelské opory v matematice je znázorněna různými typy čar. Čím plnější čára, tím vyšší je úroveň dané opory ve třídě. V grafu vidíme, že v oblasti matematiky platí, že s narůstající mírou třídní učitelské opory se zeslabuje vztah mezi známkami a negativní afektivitou.*

## Vyčleňování vrstevníky

V oblasti vyčleňování vrstevníky se naše očekávání opět naplnila jen částečně. Znamky z matematiky a češtiny a míra opory ze strany vyučujících češtiny neměly žádnou souvislost s vyčleňováním vrstevníky. Vyčleňování vrstevníky bylo ale častější u dospívajících, kteří vnímali nižší míru individuální opory ze strany vyučujících matematiky ( $p = 0,02$ ). Jedná se pouze o průřezové výsledky zachycené v jednom časovém bodě. Pokud by se ale podobný vztah potvrdil i longitudinálně, mohlo by to znamenat, že nedostatečná opora vyučujícího v tak klíčovém a náročném předmětu, jako je matematika, by mohla přispívat k marginalizaci některých studentů v kolektivu vrstevníků. Vyčleňování bylo také mírně častější u chlapců než u dívek ( $p = 0,00$ ) a postihovalo častěji dospívající z rodin s nižším socioekonomickým zázemím ( $p = 0,00$ ) a s minoritní etnicitou ( $p = 0,00$ ). Sledované faktory celkově objasnily 22 % variance ve vyčleňování vrstevníky. To naznačuje, že i když fenomény zkoumané v tomto výzkumu hrají podstatnou roli ve vyčleňování vrstevníky, daleko větší část vyčleňování je potřeba vysvětlit jinými faktory.

## Závěr

Dospívající na počátku rané adolescence někdy prožívají různé negativní emoce, jako je trápení, vztek, obavy, strach a smutek. Častěji tyto emoce zažívají dívky, žáci s horšími známkami z matematiky a ti, kteří jsou ve třídách s nízkou mírou sociální opory ze strany vyučujících matematiky. Vyšší sociální opora, kterou vyučující matematiky poskytují celé třídě, naopak pomáhá snižovat negativní afektivitu u těch žáků a žákyň, kteří mají horší známky z matematiky. Vyčleňování žáků a žákyň vrstevníky (v podobně neochoty sedět s někým v lavici) je častěji zacíleno na chlapce, na žáky s minoritní etnicitou, na ty, kteří pocházejí z rodin s nižším socioekonomickým zázemím, a na dospívající, kteří vůči své osobě vnímají nízkou sociální oporu ze strany vyučujících matematiky. Poskytováním dostatečné individuální sociální opory mohou vyučující naopak vyčleňování ve třídě pomoci redukovat. Jde zatím pouze o průřezová data, která naznačují určité vzorce. Pro ověření směru zjištěných souvislostí bude dalším krokem sledování vývoje negativní afektivity a vyčleňování v souvislosti se známkami a učitelskou oporou v průběhu času. Prozatím můžeme ale doporučit věnovat zvýšenou pozornost obzvláště ohroženým skupinám, efektivněji pracovat na (sebe)hodnocení školního výkonu a poskytovat žákům a žákyním vhodnou sociální oporu. Instituce, které vzdělávají (budoucí) učitele, by tak měly hledat cesty, jak vyučujícím nabízet v dané oblasti kvalitní školení a účinnou podporu. Cílem je nepřidávat už tak vytíženým vyučujícím práci navíc, ale spíše nabízet, jakým způsobem je možné se žáky a žákyněmi, zvláště těmi ohroženými školním neúspěchem, komunikovat tak, aby to bylo účinnou sociální oporou. Vzdělávací politiky a vedení škol by pak mohly do větší míry zohledňovat, že učitelé mají možnost významně přispět k lepšímu well-beingu dospívajících. Aby ale mohli dospívající účinně podporovat, potřebují k tomu nejen kvalitní vzdělávání, ale i vhodné pracovní podmínky, které jim poskytnou dostatek času a energie na tento důležitý úkol.



# Zdroje

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (pp. 163–172). Routledge/Taylor & Francis Group.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>

Huang, C. (2015). Academic achievement and subsequent depression: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 434–442. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9855-6>

Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Lintner, T., Diviák, T., Šed'ová, K., & Hlad'o, P. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 409. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y>

Šed'ová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>

Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). Improving mathematics results: Does teachers' academic optimism matter? A study of lower secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 446–463. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1446449>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>