

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VNÍMÁNÍ PŘIJÍMACÍCH ZKOUŠEK NA
STŘEDNÍ ŠKOLY V DŮSLEDKU
PANDEMIE COVID-19

PERCEPTION OF SECONDARY SCHOOL ENTRANCE EXAMS DUE
TO COVID-19 PANDEMIC



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Eliška Štenclová**

Vedoucí práce: **Mgr. Zuzana Ledvoňová**

Olomouc

2021

Poděkování

Tímto bych zde chtěla poděkovat vedoucí své práce Mgr. Zuzaně Ledvoňové za podporu a pomoc při jakémkoliv problému. Poděkování patří rovněž metodologické poradně Katedry psychologie, zejména Kryštofu Petrovi, bez kterého by jen zlomek statistické analýzy dával smysl. Za podporu v náročných chvílích děkuji svým kamarádům, a především svému příteli, který trpělivě snášel nestálost mých nálad a emoční výbuchy spojené s psaním této práce.

Největší díky však patří mé rodině, která mě v mém studiu vždy bezmezně podporovala a nikdy o mně ani na chvíli nepochybovala.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vnímání přijímacích zkoušek na střední školy v důsledku pandemie COVID-19“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Starší školní věk	7
	1.1 Charakteristika vývojového období	7
	1.1.1 Tělesný vývoj.....	8
	1.1.2 Kognitivní vývoj	9
	1.1.3 Vývoj vztahů.....	10
	1.1.4 Starší školní věk a školní docházka	10
	1.1.5 Zařazení do systému významných vývojových teorií.....	11
2	Přijímací Zkoušky	13
	2.1 Organizace přijímacího řízení v České republice	13
	2.2 Faktory ovlivňující přijímací zkoušky	14
	2.2.1 Motivace	15
	2.2.2 Testová úzkost	16
	2.3 Vývoj situace ohledně přijímacích zkoušek	19
3	Pandemie COVID-19	21
	3.1 Virus COVID-19.....	21
	3.2 Průběh pandemie v ČR.....	22
	3.3 Distanční výuka	23
	3.3.1 Pomůcky pro distanční výuku.....	25
	3.4 Vliv pandemie na duševní zdraví.....	26
	3.4.1 Vliv pandemie na duševní zdraví dospívajících	28
4	Vliv pandemie na přijímací zkoušky	30
	VÝZKUMNÁ ČÁST	32
5	Výzkumný problém	33
	5.1 Výzkumné cíle	33
6	Typ výzkumu a použité metody	34
	6.1 Metoda výběru respondentů	34
	6.2 Metoda sběru dat.....	35
	6.3 Metody zpracování a analýzy dat	36
	6.4 Formulace hypotéz ke statistickému testování	37
7	Sběr dat a výzkumný soubor	39
	7.1 Etické hledisko a ochrana soukromí	41

8	Práce s daty a její výsledky	42
	8.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz.....	50
9	Diskuze.....	52
10	Závěr.....	58
11	Souhrn	60
	LITERATURA	63
	PŘÍLOHY	71

ÚVOD

Původním záměrem této studie bylo srovnání pocitů ohledně přijímacích zkoušek mezi žáky klasických a alternativních základních škol. Bohužel během prvního týdne sběru původního dotazníku došlo k propuknutí pandemie COVID-19 a uzavření škol v celé republice. Nízká návratnost dotazníků z alternativních škol vedla k přehodnocení původního úmyslu a snaze využít nepříznivou situaci a popsat něco, co ještě v té době nikdo před námi neudělal. Tento fakt jsme mohli využít ve svůj prospěch, zároveň jsme však při tvorbě dotazníku neměli z čeho čerpat a jeho znění je tedy spíše intuitivní, založeno na předpokladu, že pandemie bude mít dopad na životy nás všech.

Rozhodli jsme se tedy věnovat tomu, co způsobila žákům pandemie COVID-19 při přípravě na přijímací zkoušky, ale také celkově popsat jejich pocity, přípravu a průběh nově zavedené distanční výuky. Pozornost jsme chtěli věnovat četnosti přípravy, ale také její srovnatelnosti se školní výukou. Toto téma se v současné době zdá navíc jako velmi využitelné z důvodu stále probíhající pandemie a problematické přípravy v rámci školy. V následující době bude zcela jistě vznikat velké množství studií zkoumajících vliv pandemie na různé oblasti lidského života. V náš neprospěch hrál při tvorbě dotazníku a sběru dat zejména čas, neustále změny v situaci a také počáteční nejistota, zda se zkoušky budou vůbec konat.

Dotazník jsme se rozhodli rozeslat do všech škol na území České republiky a získat tak co největší soubor, který by byl dostatečně reprezentativní pro popis celé populace. Dotazník jsme mezi respondenty šířili v online podobě prostřednictvím vedení základních škol s prosbou, zda jej mohou rozeslat mezi žáky, kteří se chystají konat přijímací zkoušky alespoň na jednu střední školu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Vývojová psychologie se zabývá vymezením jednotlivých období lidského života. Různí autoři se však ve svých děleních mohou lišit, a proto období přechodu ze základní školy na školu střední spadá do různých kategorií.

1.1 Charakteristika vývojového období

Vágnerová (2012) označuje toto období jako starší školní věk, který se týká žáků navštěvujících druhý stupeň základní školy. Langmeier a Krejčířova (2006) jej zase popisují jako období pubescence, které trvá od 11 do 15 let a je charakterizováno četnými fyziologickými změnami. Pubescence začíná, když se objeví první pohlavní znaky, pokračuje přes první menstruaci u dívek a první poluce u chlapců a končí dosažením plné reprodukční schopnosti.

Thorová (2015) označuje tento vývojový úsek jako období adolescence, které trvá od 12-13 let do 19 let. Počátkem období je zde opět nástup puberty a s ní spojených pohlavních znaků. Adolescence je charakterizována významnými změnami ve všech oblastech. V tomto období se objevuje množství nových výzev a překážek, které musí mladistvý překonat, čímž se zvyšuje jeho samostatnost a smysl pro zodpovědnost. Všechny tyto požadavky mohou ale také vést ke zvýšené úzkosti, stresu a obavám.

Macek (2003) dále uvádí evropské a americké rozdělení tohoto období. Zatímco v tom evropském nastává adolescence až od 15 roku a přímo navazuje na pubescenci, která je ohraničena časovým rozpětím 11-15 let, co se týče americké terminologie, pojem adolescence označuje celé toto věkové spektrum a dělíme ji na časnou adolescenci (10-13 let), střední adolescenci (14-16 let) a adolescenci pozdní, která navazuje od 17 až do 20 let.

V této práci budeme, vzhledem k jejímu vztahu ke školnímu prostředí, pro dané vývojové období užívat termín starší školní věk. Vzhledem k tomu, že věk našeho výzkumného souboru se pohybuje mezi 14-16 lety a většina autorů vnímá 15. rok jako přechod mezi dvěma obdobími, budeme jej zařazovat dle koncepce Macka a jeho americké terminologie jako období střední adolescence.

1.1.1 Tělesný vývoj

Období staršího školního věku je charakterizováno prudkými fyziologickými změnami. Výrazné proměny jsou přítomny zejména v růstu celého těla, ale i rozvoji mozku a změnách hormonální produkce. Toto období je typické rychlým tělesným růstem označovaným také jako spurt. Pubescenti dosáhnou své téměř dospělé výšky a v dalším vývoji se jejich tělesné proporce již tolik nemění (Říčan, 2004).

Produkce hormonů do značné míry ovlivňuje růst a vývoj pohlavních orgánů. U dívek se nástup puberty projeví nejprve růstem prsou, sekundárního ochlupení a proces pohlavního zrání bývá ukončen nástupem menstruace. Ta se může objevit v různém věku, závisí zde mimo jiné i na množství tělesného tuku, kde většinou platí pravidlo, že čím vyšší je jeho poměr, tím nastupuje menstruace dříve. U chlapců začíná pohlavní zrání rovněž růstem pubického ochlupení, dochází k první ejakulaci a běžné jsou také noční poluce. Charakteristická je rovněž změna hlasu označována jako mutace, která je způsobena růstem hrtanových chrupavek. Dochází k růstu jak zevních, tak vnitřních pohlavních orgánů, a to u obou pohlaví. Na konci tohoto období je tělo dospívajícího téměř totožné s tělem dospělého. U dívek se mění rozložení tělesného tuku, u chlapců se především zvětšuje objem svalové hmoty (Thorová, 2015). Doba objevu prvních pohlavních znaků není pevně stanovena a může se u různých jedinců výrazně lišit. S postupem času však můžeme pozorovat jev známý jako sekulární akcelerace, kdy se pohlavní zrání objevuje u dospívajících v dřívějším věku, než tomu bylo v minulosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Co se týče rozvoje mozku, tak i tady jsou přítomny nápadné změny. Dochází k posílení neuronálních spojů, což umožňuje rychlejší a efektivnější přenos a zpracování informací, a také ke změnám v produkci mozkových mediátorů. „V době dospívání je důležité např. zvýšení hladiny dopaminu v prefrontální kůře a limbickém systému, které je mimo jiné považováno za důvod nárůstu tendence k vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování“ (Vágnerová, 2012, 372). Rozvoj limbického systému a prefrontální kůry způsobuje v chování a jednání dospívajícího výrazné změny. Limbický systém do velké míry ovlivňuje naše emoce, jeho nedostatečná zralost se v tomto období projeví například silnými emočními reakcemi. Prefrontální kůra je zodpovědná za rozhodování, čímž ovlivňuje a řídí naše chování. Rozdílné zrání těchto dvou systémů, z nichž rychleji dozrává

právě limbický systém, způsobuje, že emoce jsou velmi silné, ale prefrontální kůra není natolik zralá, aby jedinec mohl své emoce potlačit a dokonale ovládat (Vágnerová, 2012).

Tělesné změny mají velký vliv také na sebepojetí dospívajícího, kde hraje roli především rychlost a čas nástupu změn. U dívek je dřívější nástup pohlavních znaků vnímán spíše negativně. Také menstruace se může projevit u některých děvčat již ve velmi brzkém věku a je spojena spíše se strachem a obavami (Říčan, 2004). U chlapců je předčasný rozvoj pohlavních znaků vnímán spíše pozitivně, problémem zde bývá opožděný vývoj, kdy chlapci zůstávají oproti svým vrstevníkům malí a slabí a mohou být častěji terčem posměchu. Začíná se objevovat větší zájem o vlastní vzhled a srovnávání se s okolím. V tomto období se objevuje experimentování a snaha odlišit se vzhledově od dospělých. Někteří dospívající volí oblečení zdůrazňující probíhající změny v tělesném schématu, jiní se je naopak snaží skrývat (Vágnerová, 2012).

1.1.2 Kognitivní vývoj

Patrný vývoj můžeme pozorovat také v oblasti myšlení. Piaget toto období popisuje jako stádium formálních operací. To vzniká od 12. roku dítěte a postupně se rozvíjí během adolescence (Piaget, 1999). Jedná se o nejvyspělejší formu tohoto fenoménu. Dospívající je v tomto stádiu vývoje schopen přemýšlet nezávisle na obsahu, myšlení už není nutně spojeno jen s konkrétními věcmi, využívá hypotéz. Myšlení a poznávání je podle Piageta neodmyslitelně spojeno s citovým vývojem (Piaget, Inhelder 2010). Dospívající je v této chvíli schopen uvažovat nezávisle na činnosti, a i o věcech, které nejsou založeny na reálném podkladu. Piaget toto stádium rovněž nazýval jako hypoteticko-deduktivní období (Piaget, 1964). Kritiku umí uplatnit jak na své myšlení, tak na myšlení druhých, kdy už pasivně nepřijímá všechny názory. Někdy to vede až k tomu, že jsou dospívající považováni za přehnaně negativistické, protože většinu názorů podrobují přísné kritice (Thorová, 2015).

Další oblast, kde dochází ke zlepšení je pozornost. Dospívající je schopen vyšší koncentrace, umí potlačit rušivé vlivy. Dokáže se více zaměřit na konkrétní úkol, ale je potřeba, aby byli dostatečně motivováni (Vágnerová, 2012). V tomto období se jedinec začíná také zaobírat morálními principy. Otevřeně projevuje své názory, které však často bývají orientovány jedním směrem. U dospívajících, kteří byli v dětství ovlivněni negativními zážitky, se může objevit tendence vidět vše jako špatné a negativní (Thorová, 2015).

1.1.3 Vývoj vztahů

Co se týče vztahů, i tady dochází ke změnám, a to jak v poli rodinném, tak vrstevnickém. To rodinné je charakterizováno zejména postupným odpoutáváním. Dospívající si v tomto období začíná uvědomovat, že dětství je u konce a je potřeba se připravit na budoucí samostatný život. Tento přechod je důležitou součástí lidského života, reakce na něj však mohou být různé. Někteří mohou reagovat přehnanou kritičností, straněním se, až odporem k rodičům, jiní se naopak mohou vyhýbat vztahům vrstevnickým. Vztah s rodiči se postupně mění z role nadřazené a podřazené do rolí rovnocenných. I v tomto období je však důležité, aby měli dospívající stanoveny hranice a byli rodiči podporováni a vedeni (Langmeier, Krejčířová, 2006). V souvislosti s našim tématem může být přehnané vedení a prosazování vlastního názoru ze strany rodičů problematické zejména v oblasti volby budoucího povolání. Problém nastává zejména tehdy, pokud nemá dítě vyhraněné zájmy a předem neví, na jakou školu se bude hlásit. Můžeme se zde setkat se situací, kdy je dospívající natlačen na nějakou školu, která jej poté nebaví a nemá v plánu se této profesi do budoucna věnovat. Dobrou variantou je s dítětem probrat různé možnosti a podpořit ho v jeho výběru (Říčan, 2004).

Další vztahovou oblastí je vrstevnická skupina. Kontakt s vrstevníky je velmi důležitý, protože usnadňuje proces osamostatnění se od rodičů. V tomto období vzniká množství nových vztahů a začlenění do skupiny je bráno jako důležitá součást života. Před počátkem pubescence jedinci tráví nejvíce času ve skupinách utvořených stejným pohlavím. Postupně dávají dospívající přednost spíše blízkému vztahu k jedné osobě stejného pohlaví, kdy mezi nimi vzniká silné a stabilní přátelství. Konec puberty je charakterizován tvorbou povrchních vztahů s vrstevníky opačného pohlaví, které mají ke skutečnému partnerství daleko. Jedná se spíše o vzájemné pošťuchování, někdy bývá tento „vztah“ spíše tajený, jindy se s ním dospívající chlubí ostatním, čímž mohou zvýšit své postavení ve skupině. Až v pozdější adolescenci se milostné vztahy více upevňují a začínají se podobat vztahům, které navazujeme v dospělosti. Vztahová oblast hraje velkou roli v tvorbě vlastní identity (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.4 Starší školní věk a školní docházka

Na druhém stupni základní školy děti již chápou, že výuku budou potřebovat pro svou budoucnost. Dochází k poklesu motivace k osvojení učiva, které dospívající nepovažují za potřebné pro své budoucí studium a profesi. Požadavky, které jsou na ně kladeny jsou

výrazně vyšší, a setkáváme se zde častěji s dětmi, které učivo nezvládají. Hlavní motivací pro dobrý prospěch se zde stávají zejména přijímací zkoušky, které dospívající skládá ve druhém pololetí deváté třídy. Předměty, které nejsou součástí přijímacích zkoušek se někdy stávají podřadnými a může dojít ke zhoršení prospěchu. Co se týče vztahů k učitelům a autoritám, objevuje se zde větší kritičnost a negativismus. Dospívající se nechtějí autoritám příliš podřizovat a nekriticky přijímat jejich názory. V tomto období se může objevit také cílená provokace, která se snaží otrástit s postavením a autoritou vyučujících. Kritika a odpor však často nebývají projevovány přímo, protože si žáci uvědomují důsledky svého chování a jsou si vědomi možných sankcí. Proto jsou učitelé často kritizováni zejména ve vrstevnických skupinách. Po přijímacích zkouškách začíná dospívajícím nová etapa, tedy etapa středoškoláka. Motivace ke studiu se po úspěšném vykonání zkoušek obvykle opět snižuje (Vágnerová, 2012).

1.1.5 Zařazení do systému významných vývojových teorií

V této kapitole se pokusíme zařadit naši věkovou kategorii do významných psychologických koncepcí, které se zabývaly vymezením jednotlivých životních období a jejich charakteristikou.

Jak jsme již výše zmínili, Jean Piaget období, ve kterém se naše věková skupina nachází, popsal jako stádium formálních operací, což je nejvyšší forma myšlení, které můžeme dosáhnout. To se začíná vyvíjet už v 11–12 letech a tento vývoj pokračuje přes celé období adolescence (Piaget, 1999). Dalším významným autorem vývojové koncepce byl Erik Homburg Erikson. Tento psychoanalytik se zaměřil na konflikty vyskytující se v jednotlivých vývojových obdobích a ctnosti, které člověk získá překonáním této vývojové krize. Stádium od 12 do 19 let tedy nazval jako identita vs. zmatečnost rolí a získanou ctností v případě překonání této krize je věrnost (Thorová, 2015). Toto období je podle něj charakterizováno prudkými změnami, které vyvolávají nejistotu i v tom, co se dříve jevílo jako neměnné. Velkou roli zde hraje také sexuální identita, příslušnost k různým skupinám a první lásky (Erikson, 2002). Nesmíme opomenout ani významnou vývojovou koncepci Sigmunda Freuda. Ten tuto fázi označil jako fázi genitální a je to zároveň poslední stádium psychosexuálního vývoje. Toto období nastupuje počátkem dospívání, tedy přibližně okolo 12. roku života dítěte. V této životní fázi se opět hlavním předmětem zájmu stává vlastní genitál. Dochází k navazování prvních vztahů, ve kterých Freud rovněž viděl ovlivnění rodičovskými figurami (Thorová, 2015; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jako poslední zde uvádíme koncepci Lawrence Kohlberga, která však může být z hlediska věkového vymezení nejasná. Období od 13 do 15 let je popsáno jako stádium konvenční morálky. Ta se dále dělí do dvou stádií. První z nich je orientace na to, být hodný chlapec nebo dívka, což je charakteristické zejména chováním směřujícím k pochvale, ocenění a děláním radosti ostatním. Dalším stádiem je orientace právo a pořádek typická zejména dodržováním požadavků autority a udržováním pořádku. Tohoto období dosahuje většina dospívajících ve 13 letech. Po něm pak následuje období postkonvenční morálky, většina dospělých ale zůstává spíše ve stádiu morálky konvenční a ve vývoji již dále nepokročí (Kohlberg, 1977; Thorová, 2015). Přehled vývojových koncepcí uvádíme v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Přehled známých vývojových koncepcí

Autor	Věkové rozpětí	Oblast vývoje	Název období
Piaget	Od 11-12 let	Kognitivní vývoj	Stádium formálních operací
Erikson	12-19 let	Celoživotní vývoj	Identita X Zmatečnost rolí
Freud	Od 12 let	Psychosexuální vývoj	Genitální fáze
Kohlberg	13–15 let	Morální vývoj	Konvenční morálka

2 PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

Přijímací zkoušky jsou důležitým mezníkem v životě adolescentů. Toto životní období je spojeno se směsicí různých pocitů, které provázejí přechod ze základní na střední školu. Celý proces startuje volba střední školy, která symbolizuje první krok k výkonu budoucího povolání, pokračuje přes přípravu na přijímací zkoušky a jejich vykonání a je ukončen přechodem na střední školu.

2.1 Organizace přijímacího řízení v České republice

Podmínky přijímacích zkoušek upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, takzvaný školský zákon. Přijímací řízení začíná pro žáky devátých tříd podáním přihlášky ke studiu. Žáci podávají přihlášku na dvě střední školy, na obou přihláškách uvádějí informace i o druhé škole, na kterou se hlásí. Tato přihláška je podána řediteli školy, který předává informace Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání u oborů, které jsou zakončeny maturitní zkouškou. Přihlášky jsou podány nejpozději do 1. března a jejich součástí je vysvědčení za poslední dva roky studia, tedy 8. ročník a první pololetí třídy deváté a pokud to obor vyžaduje, tak také potvrzení o zdravotní způsobilosti (Vyhláška 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání). Ministerstvo školství stanoví 2 termíny pro první kolo přijímacích zkoušek, první termín je určen pro školu, která byla stanovena na přihlášce jako první. Termín přijímacích zkoušek se pohybuje od 12. do 28. dubna (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

Přijímací zkoušky se skládají z písemného testu z českého jazyka a literatury a písemného testu z matematiky, která obsahuje i geometrii a její aplikace. Test z českého jazyka má časový limit 60 minut, test z matematiky 70 minut a obsahuje otázky uzavřené a otevřené, a to jak ty, ve kterých je předmětem hodnocení pouze odpověď, tak ty, kde se hodnotí i postup. Učitelé před zadáním testu obdrží informace o administraci a v jeho průběhu zaznamenávají všechny rušivé vlivy a také případné námítky žáků vykonávajících test. Maximální počet bodů, které mohou žáci získat je 50, u každé úlohy je jen jedna správná odpověď a za špatnou nebo chybějící žáci neobdrží žádnou penalizaci. Zadání testu vytváří opět Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání a zajišťuje rovněž jejich zpracování.

V případě žáků se specifickými potřebami může ředitel školy upravit podmínky, za jakých se přijímací zkoušky konají. V rámci přijímacích zkoušek si může škola stanovit i vlastní školní přijímací zkoušky, jejichž obsah a formu určuje ředitel školy. Celkové hodnocení uchazeče se tedy skládá z výsledků přijímací zkoušky, některé školy však berou v potaz také vysvědčení ze základních škol. Na výsledku se může podílet také úspěšnost u školní přijímací zkoušky, pokud je ředitelem stanovena, popřípadě jiné úspěchy či zájmy v různých oblastech. Výsledek jednotné přijímací zkoušky však musí tvořit alespoň 60 % celkového hodnocení. Počítá se vždy ten lepší z obou termínů nehledě na to, na jaké škole se přijímací zkouška konala. Centrum do 28. dubna zpřístupní výsledky a ředitele na jejich základě a dalších výsledků uchazeče stanoví pořadí. Pokud více uchazečů obdrží stejný počet bodů, má hlavní váhu výsledek jednotné přijímací zkoušky. Proti nepřijetí se lze do 3 dnů odvolat, ředitelé musí výsledky zveřejnit do dvou pracovních dnů od doby, kdy je jim Centrum poskytne. V případě nenaplnění kapacity oboru může být vyhlášeno druhé kolo. Zvolení dané střední školy potvrdí uchazeč odevzdáním zápisového lístku a to do 10 pracovních dnů od zveřejnění výsledků přijímacího řízení (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

Od roku 2017 je tvorbou jednotné přijímací zkoušky na střední školu pověřena organizace Cermat. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (Cermat) je agentura, která je zřízena Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Pokračuje v působení Centra pro reformu maturitní zkoušky, která nesla stejné označení. V současné době se zaměřuje na tvorbu maturitní zkoušky, jednotných přijímacích zkoušek na střední školy ukončené maturitní zkouškou, závěrečných zkoušek, ale působí také v oblasti výzkumu, hodnocení a publikační činnosti (Cermat, nedat.).

2.2 Faktory ovlivňující přijímací zkoušky

Přijímací zkoušky jsou velmi důležitou součástí života dnešních dospívajících. Výběr školy, přípravu ale i samotný průběh zkoušek však může ovlivnit velká řada faktorů, a to jak pozitivních, tak negativních.

2.2.1 Motivace

Motivace hraje velkou roli jak při volbě střední školy, tak v samotném procesu přípravy na přijímací zkoušky. Motivaci můžeme popsat jako nějakou vnitřní hybnou sílu, která nám umožňuje něčeho dosáhnout nebo naopak zabránit nebo zbavit se něčeho nechtěného (Plháková, 2004).

Pavelková, Hrabal a Hrabal (2010) zjistili, že největší podíl na motivaci žáků devátých tříd má motivace perspektivní, která směřuje svou pozornost do budoucnosti, v našem případě na složení přijímacích zkoušek a přijetí na vybranou střední školu. Důležitou složkou učebního procesu je rovněž motivace výkonová, která se objevuje ve všech situacích, ve kterých je možno dosáhnout nějakého výsledku. V souvislosti s tímto druhem motivace obvykle pozorujeme dva fenomény. První z nich je potřeba dosáhnout úspěšného výkonu, který provází všechny v průběhu celého života. Důležitou roli v této potřebě sehraává i to, jak jsou výkonově orientovaní rodiče. V případě, že dítě vyrůstá s rodiči, kteří kladou na výkon velký důraz, je pravděpodobné, že bude velmi dbát na své úspěchy a citlivě vnímat neúspěchy (Hrabal, 1978). V tomto případě je potřeba, aby se rodiče pokusili zvolit vhodnou míru zátěže tak, aby byla adekvátní možnostem dítěte. Vliv na potřebu úspěšného výkonu mají také dřívější zkušenosti a úspěchy a rovněž to, zda bylo v dřívější době dosaženo dostatečného ocenění (Hrabal, Pavelková, 2011).

Pozornost však mohou rodiče, učitele a ostatní osoby zaměřit spíše na neúspěchy a ty vyzdvihovat. V tom případě je motivace řízena spíše potřebou vyhnout se neúspěchu a žák tak může mít nutkání vyhýbat se všem situacím, které mohou přinést negativní hodnocení. Žáci s tímto druhem motivace se v rámci třídy často setkávají se srovnáváním a soutěživostí, která v nich vyvolává úzkost a snahu se ze situace dostat. Ve třídě se tito žáci projevují buďto když je otázka velmi jednoduchá nebo naopak v případě, kdy je otázka natolik obtížná, že i ostatní s ní mají problém a selhání by tedy přišlo u každého z nich. Potřeba vyhnout se neúspěchu se někdy může projevit i častými absencemi, vyhýbáním se testovým situacím a soutěžím, které poskytují srovnání. Oproti tomu žáci s potřebou úspěšného výkonu volí úkoly, které odpovídají jejich možnostem a nejsou pro ně ani příliš jednoduché, ani náročné (Hrabal, 1978).

Výběr školy a studijního oboru má zcela jistě významný dopad na motivaci k přípravě na přijímací zkoušky. Hlad'o (2008) se zabýval právě procesem volby povolání.

V současné době se většina žáků deváté třídy rozhoduje pro prodloužení studijní cesty a pokračování na střední školu i přesto, že další školní docházka již není povinná. Přesto, že je tento krok důležitou součástí života, většinou ještě není úplně konkrétním výběrem povolání, které člověk bude v budoucnu vykonávat. Jedná se spíše o výběr oblasti budoucího zájmu. V první fázi rozhodování dochází k přemýšlení o budoucím povolání. Prvotní impulz většinou nepochází přímo od žáků, ale spíše od rodičů, učitelů a školy. Při volbě studia berou žáci rovněž v potaz to, jaké jsou jejich šance v budoucím přijímacím řízení. Hlad'o (2013) ve svém výzkumu zjistil, že 95 % uchazečů považuje informace o náročnosti přijímacího řízení a šanci na úspěch za důležité. Na stupnici důležitosti informací skončila tato možnost na třetím místě hned za uplatněním absolventů a obsahem studia. Nutno podotknout, že v době výzkumu nebyly ještě přijímací zkoušky povinné pro všechny střední školy ukončené maturitou, proto někteří žáci volili raději možnost podat přihlášku na školu, kde se přijímací zkoušky nekonaly (Hlad'o, 2011). Důležitou součástí motivačního procesu však netvoří jen samotný žák a jeho rodina, ale je ovlivňován i školou jako institucí a těmi, kteří jsou její součástí – tedy učiteli a spolužáky.

2.2.2 Testová úzkost

Orel (2020, 229) definuje úzkost jako: „*subjektivně nepříjemný pocit vnitřní tenze, neklidu, ohrožení, obav či „bezejmenného strachu“ bez reálného nebezpečí.*“ Strach oproti tomu má vždy konkrétní obsah. Pocity úzkosti a strachu doprovází celý lidský život. Míra školního úspěchu bývá často hodnocena prostřednictvím testů a zkoušek, které studentům způsobují obavy. V dnešní době je kladen velký důraz na to, aby se žáci prosadili a prokázali své dovednosti. Testová úzkost se tedy objevuje v případech, kdy se osoby nacházejí v situaci, ve které budou hodnoceny (Alam, Halder, 2018).

Strach spojený se školním prostředím ve velké míře ovlivňuje také motivaci žáků. Malé množství strachu před zkouškou nebo testem působí většinou motivačně a pomáhá žákům výkon vylepšit. V případě, kdy je množství strachu vyšší, než únosná hranice je více pravděpodobné, že bude výkon nižší. Vliv na míře úzkosti však mají také osobnostní charakteristiky. Někteří úzkostnější jedinci prožívají tyto události spíše negativně, dělá jim problém se soustředit, podat výkon a úzkost je spíše brzdí. Oproti tomu jedinci, co nepodlehnu úzkosti v takové míře, mohou tu testovou vnímat jako motivaci a podnět k přípravě a dobrému výkonu. Tohoto jevu se někdy snaží využít učitelé tím, že na žáky působí právě prostřednictvím obav a snaží se tím zvýšit jejich výkonnost. V souladu s

předcházejícím tvrzením však tento postup může být pro některé žáky spíše na škodu (Hrabal, Pavelková, 2011). Další výzkum rovněž ukázal, že úzkost ovlivňuje i to, zda je celá situace a požadavek na studenta dostatečně strukturován. U žáků, kteří jednoduše podléhají úzkosti, může nestrukturovanost situace s větší pravděpodobností spustit úzkostnou reakci (Pavelková, Kubíková, Boháčová, 2020).

Testovou úzkost obvykle rozdělujeme na dvě složky. Kognitivní komponentu můžeme chápat jako obavy, nedostatek sebevědomí a strach ze selhání. Žák se v tomto případě zabývá tím, jaké důsledky bude mít jeho neúspěch a jak jej budou vnímat ostatní. Emocionální složku pak můžeme popsat jako rozrušení, napětí a vnímání tělesných prožitků úzkosti. Někteří autoři přidávají k tomuto konceptu ještě třetí složku, a to nedostatek sebedůvěry (Pavelková et al., 2020).

Testovou úzkost můžeme měřit například prostřednictvím metody TAI – test anxiety inventory. Tento sebesuzovací inventář je tvořen 20 položkami Likertova typu (Spielberg, 2010). Měří obě komponenty testové úzkosti a velmi dobře využitelná je i jeho česká verze (Pavelková et al., 2020). Modifikací této metody je TAICA tedy test anxiety inventory for children and adolescents. Tato sebesuzovací metoda je použitelná pro děti ve věku od 10 do 18 let. Obsahuje 4 subškály měřící aspekty testové úzkosti, které výkon dítěte snižují a 4 subškály, které se zaměřují na tu část, která výkon zlepšuje. V návaznosti na tyto škály obsahuje inventář také celkovou škálu testové úzkosti a jednu lži škálu. (Lowe et al., 2008).

Rost a Schermer (1989a) rozlišili tři původce vzniku testové úzkosti. Patří mezi ně obsahová nejistota, nedostatek znalostí a situační faktory. Obsahovou nejistotu může způsobit nedostatek informací o požadavcích, které jsou na žáky kladeny a pochybnosti o tom, zda mají dostatečné zkušenosti a znalosti na to, aby mohli tyto požadavky splnit. S tímto fenoménem mohou souviset také učební návyky žáků a jejich pocit, že nejsou schopni se efektivně a dostatečně učit. Dalším iniciátorem je nedostatek znalostí či vědomostí. Ten se může projevat ve vztahu k testu tak, že si žák uvědomuje nebo má pocit, že nemá dostatečné znalosti k tomu, aby zvládl test, nebo ve vztahu k sociální oblasti, kdy má žák pocit, že jsou jeho znalosti nedostatečné v porovnání s ostatními. Posledním spouštěčem jsou situační faktory. Ty se pojí se situací, kdy jedinec prezentuje vlastní práci nebo vědomosti před jinými lidmi. Jedná se zde především o očekávání nějakého hodnocení a strach z negativní evaluace vlastního výkonu.

Dále Rost a Schermer (1989b) popsali copingové strategie pomáhající vypořádat se lépe s testovou úzkostí. První z nich je kontrola nebezpečí (*danger control*). Ta se pojí s intenzivnější přípravou, která žákům dodá pocit, že jejich znalosti jsou dostatečné a není tedy potřeba pociťovat úzkost. Tato strategie je spojena s předpokladem, že má dospívající dostatek času a je schopen se efektivně připravovat. Dalším způsobem, jak tlumit úzkost je její potlačování (*anxiety repression*). V tomto případě se jedná o uklidnění sebe sama a popření situace, která vyvolává úzkost. Tento způsob však nikdy nevede k řešení problému. Třetí copingovou strategií je kontrola úzkosti (*anxiety control*), která spočívá v relaxaci a konfrontaci s testovou situací. Jedinec si pokouší představit situace, které v něm vyvolávají úzkost, poznat je a snažit se jim čelit. Pokud žák nevyužije žádnou z těchto možností a není dostatečně připraven, může se stát, že se uchýlí k možnosti vyhnout se testové situaci úplně. V takovém případě se můžeme setkat s tím, že bude žák podvádět, předstírat nemoc nebo nepůjde do školy. Tato strategie je však značně omezena a není možno ji provádět dlouhodobě.

V míře testové úzkosti hraje důležitou roli i pohlaví. Většina výzkumů z různých zemí přišla se signifikantním rozdílem úzkostnosti mezi muži a ženami, a to v neprospěch žen, které se jeví jako úzkostnější (Rezazadeh, 2009; Ali, Moshin, Awan, 2013; Putwain, 2007; Cunha, Paiva, 2016; Kurt, Balci, Kose 2014; Kavakci, Semiz, Kartal, Dikici, Kugu 2014). Jako důvod tohoto rozdílu mezi pohlavím uvádějí někteří autoři například to, že muži jsou zvyklí úzkost spíše skrývat, zatímco pro ženy je běžné většinu situací prožívat více emocionálně.

Kurt et al. (2014) svými výsledky potvrdili, že při redukci testové úzkosti hraje velkou roli i zapojení do sociálních aktivit. Toto tvrzení rovněž potvrdil i výzkum Koçkar, Gençöz (2004). Yildirim, Gentranim, Yalcin a Baydan (2008) se zabývali vztahem testové úzkosti, perfekcionismu a sociální opory. Výsledky prokázaly důležitost podpory ze strany rodiny, ale také spolužáků a učitelů. Všechny tyto prvky byly důležitým činitelem snižujícím míru testové úzkosti. Podpora učitele výrazně snižuje pravděpodobnost úzkostnosti a ukazuje důležitost osobní interakce mezi studenty a kantory. Zároveň se studenti potřebují navzájem dělit o své pocity, pomáhat si a vzájemně se podporovat, což je důležité nejen během testových situací, ale i v běžném životě.

V našem prostředí nebyla tomuto tématu věnována taková pozornost jako v jiných zemích světa. Man, Stuchlíková a Prokešová (1999) se zabývali vztahem testové úzkosti k inteligenci a školnímu výkonu v závislosti na pohlaví. S použitím metody TAI zjistili, že

školní výkonost je horší u chlapců, které postihuje testová úzkost. V tomto výzkumu však nebyl potvrzen předpoklad, že jsou dívky úzkostnější, naopak byli testovou úzkostí více postiženi muži. Autoři přisuzují podíl tomu, že dívky jsou svědomitější ve své přípravě a pokud na ni mají dostatek času, jsou schopny testovou úzkost efektivně zvládat. Ve své bakalářské práci se tématem rozdílu stresovanosti mezi pohlavími zabývala Schwemleinová (2014), která se navíc přímo orientovala na stresovanost v rámci přijímacích zkoušek na střední školy. Z jejich výsledků vyplynulo, že ačkoliv mají děvčata větší tendenci se stresovat, z přijímacích zkoušek pocítují větší obavy chlapci. Kvůli nízkému počtu respondentů však tento výsledek není zcela průkazný.

2.3 Vývoj situace ohledně přijímacích zkoušek

Od prvotního uzavření škol setrvali žáci devátých tříd v nejistotě ohledně toho, zda se přijímací zkoušky budou vůbec konat a nebudou nahrazeny známkami z předcházejících let studia. V polovině dubna Ministerstvo školství vydalo prohlášení, že se přijímací zkoušky budou moci uskutečnit až v průběhu června. 6. května 2020 na tiskové konferenci ministr školství Robert Plaga potvrdil, že se přijímací i maturitní zkoušky konat budou. První termín zkoušky byl možný nejdříve 14 dní po začátku dobrovolné docházky žáků posledních ročníků do škol. Termín jednotných přijímacích zkoušek pro čtyřleté obory byl stanoven na 8. 6. 2020, tedy téměř za 3 měsíce od uzavření škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Oproti původním dvěma termínům však žáci konali přijímací zkoušku pouze jednou, a to na škole, kterou uvedli na přihlášce jako školu první. Výsledky byly poté počítány i pro školu druhou. Pokud uchazeč na první přihlášce uvedl školu, kde se přijímací zkouška nekoná, vykonával ji na škole druhé. Kompenzací za náročné podmínky bylo prodloužení doby, kterou student má na vypracování daného testu. Zkouška z českého jazyka byla prodloužena o 10 minut, tedy z 60 na 70. Čas na zkoušku z matematiky byl navýšen o minut 15, tedy na 85 minut. Do 18. června ředitelé škol zveřejnili výsledky a žáci nejpozději do 23. června odevzdali zápisový lístek. Další změna, která se týkala přijímacích zkoušek byla ta, že žáci nemohli v případě nepřijetí podat odvolání proti tomuto rozhodnutí. Pokud žák splnil podmínky přijímací zkoušky, ale nemohl být přijat z kapacitních důvodů, mohl podat žádost o vydání nového rozhodnutí a to do 3. dnů od doručení informace o nepřijetí (vyhláška č. 232/2020 Sb., o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020).

Oproti minulým rokům se tedy období přijímacích zkoušek žákům výrazně prodloužilo. V extrémních případech tak mohli žáci své výsledky vědět až na počátku letních prázdnin. I přes nepříznivou situaci a domácí přípravu byly výsledky přijímacích zkoušek lepší než v předcházejících 3 letech. Z dat, která publikoval Cermat je patrné, že u průměrného procentuálního skóru došlo ke zlepšení jak v matematice, tak v českém jazyku. Celkové zlepšení v češtině nebylo nijak výrazné, od loňského roku, který měl nejnižší procentuální skóry žáků došlo ke zlepšení o 5 procent. Oproti roku 2018 a 2017 došlo ke zlepšení zhruba o 1 procento. V matematice, kde byl nejobtížnější rok 2018, došlo ke zlepšení procentuálního skóru o 10 procent, oproti rokům 2017 a 2019 to bylo okolo 1-2 procent. Je důležité připomenout, že na oba testy byla v roce 2020 delší časová dotace, což mohlo rovněž hrát roli ve výsledcích (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, červenec 2020).

3 PANDEMIE COVID-19

Na konci roku 2019 se v čínském Wu-chanu objevilo nové onemocnění postihující zejména dýchací cesty, které bylo označeno jako COVID-19. Toto onemocnění se následně rozšířilo a ovlivnilo tak tak celý svět.

3.1 Virus COVID-19

COVID-19 je onemocnění které způsobují koronaviry. Těch je popsáno několik druhů a jsou zdrojem respiračních onemocnění, která však bývají častá, a ne tolik nebezpečná. Na počátku tohoto století proběhla epidemie SARS, která byla rovněž způsobena jedním z virů této skupiny. Dalším příkladem epidemie způsobené těmito viry je MERS, který se objevil zejména na Blízkém východě. Světová zdravotnická organizace vyhlásila 30. ledna 2020 stav ohrožení veřejného zdraví mezinárodního významu. V té době se už nemoc objevila i mimo Čínu, a to konkrétně v 19 zemích. První případ byl v České republice zaznamenán na počátku března, přičemž v Evropě se vir objevil již v průběhu února. Onemocnění COVID-19 se přenáší prostřednictvím kapének, lze se tedy nakazit při kontaktu se sekrety, které vylučuje nakažený člověk zejména při kýchání, kašli a dýchání (Trojánek et al., 2020).

Co se týče příznaků onemocnění COVID-19, Světová zdravotnická organizace jako 3 nejčastější uvádí horečku, zvýšenou únavu a suchý kašel. Mezi další příznaky, které se u nakažených mohou vyskytnout patří například ztráta čichu nebo chuti, bolesti hlavy, zimnice, bolesti svalů, zvracení, průjem, vyrážka a další. Ve vážných případech se u pacientů projevují vysoké horečky, bolest na hrudi, pocity dušnosti a ztráta chuti k jídlu. Někdy však může být člověk pozitivní, a přitom nemít žádné symptomy onemocnění, přesto je však pro okolí nakažlivý. U většiny nakažených dojde ke slabšímu průběhu nemoci a není potřeba vyhledat lékařskou pomoc. Nebezpečné však toto onemocnění může být pro starší osoby, nebo osoby, které trpí nějakou další nemocí, například problémy se srdcem, plícemi, cukrovkou nebo rakovinou. Šíření nemoci se dá předcházet nošením roušek, respirátorů či jiné ochrany dýchacích cest, dále dodržováním rozestupů a pečlivé hygieny (World Health Organization, 2020).

Diagnostika pacientů s COVID-19 probíhá prostřednictvím testů. Prvním z nich je PCR test, který probíhá výtěrem z krku a nosu. PCR testy jsou velmi spolehlivé, protože dokáží určit přítomnost viru v těle i u osob, které ještě nemají žádné příznaky, čímž se může rychle a efektivně zabránit dalšímu šíření nemoci. Nevýhodou této metody je nejen její nepříjemnost, ale také relativně dlouhá doba potřebná k vyhodnocení nebo nutnost školených pracovníků. Zároveň jsou oproti ostatním testům poměrně drahé. Další metodou je antigenní testování. To je oproti PCR rychlé, levné a poměrně jednoduše proveditelné. Není bohužel natolik spolehlivým ukazatelem jako PCR test a nakaženého identifikuje jen v případě, že je koncentrace viru v těle vysoká. Dále si občané mohou nechat udělat test na protilátky, který jim vyhodnotí, zda COVID-19 již prodělali nebo ne (Covid portál, 2020).

3.2 Průběh pandemie v ČR

První tři případy pozitivní na COVID-19 byly nahlášeny 1. 3. 2020. Všichni pozitivní měli nějakou vazbu na Itálii, ve které v té době pandemie probíhala ve velké míře (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020a). 10. 3. byla přijata dvě velká omezení. První se týkalo zákazu konání akcí, na kterých se vyskytuje najednou více než 100 osob, což platilo i u sportovních a kulturních akcí. Největším zásahem do každodenního života bylo uzavření základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol. Posledně jmenované byly nejprve z opatření vyjmuty s tím, že o jejich uzavření bude rozhodovat vedení daných vysokých škol. Později toho dne však byly zařazeny do výčtu uzavřených zařízení. V tento den bylo pozitivně testováno 40 osob a objevil se první případ, který v nedávné době nevycestoval do zahraničí, ani nebyl v bezprostředním kontaktu s nakaženou osobou. Občanům bylo doporučeno, aby dodržovali rozestupy, vyhýbali se podávání rukou a dbali na zvýšenou hygienu (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020b).

12. 3. proběhlo zasedání vlády, která schválila několik opatření. První z nich bylo vyhlášení nouzového stavu. Bylo zakázáno konání sportovních, kulturních a jiných akcí nad 30 osob. Uzavřeny byly restaurace v nákupních centrech, posilovny, sauny, wellness centra a jiné služby. Stravovací služby neumožňovaly přítomnost hostů mezi 20 a 6 hodinou ranní (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020c). Od 14. 3. byla uzavřena většina maloobchodních služeb s výjimkou těch nezbytně nutných (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020d). Byla spuštěna informační linka 1212, zřízená speciálně pro oblast dotazů ohledně COVID-19 (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020e).

Následovalo omezení volného pohybu osob, které však obsahovalo výjimky, jako je cesta do zaměstnání, nákup potravin a nutné návštěvy příbuzných (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020f). 18. 3. byl zakázán pohyb osob mimo bydliště bez ochrany nosu a úst. Doporučeny byly respirátory, roušky, šátky nebo jiný způsob zakrytí dýchacích cest. Česká republika se v té době potýkala s nedostatkem ochranných prostředků, zejména respirátorů a jednorázových roušek. V celé republice se později zvedla vlna solidarity, když bylo doporučeno šít bavlněných roušek, které kapénky zachytí stejně jako roušky jednorázové. Mnoho jedinců pomohlo nemocnicím a jiným zařízením právě šitím bavlněných roušek, které byly poté předány personálu (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020g). 22. 3. 2020 zemřel v České republice první pacient nakažený koronavirem (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020h).

V dubnu se prokázalo, že zavedená opatření České republiky pomohla a vláda tedy začala uvažovat o postupném rozvolňování opatření. Od 11. května byla výuka umožněna maturantům, závěrečným ročníkům odborných učilišť a konzervatoří a vyšších odborných škol. Mimo to se do školních lavic mohli vrátit také žáci devátých ročníků. Výuka ve škole byla zaměřena na přípravu k přijímacím zkouškám, probíhala pouze pár dní v týdnu a byla pro všechny dobrovolná s podmínkou maximálního počtu 15 žáků v jedné skupině. Od stejného data byla navíc povolena návštěva restauračních zahrádek, ale také některé kulturní akce za dodržení hygienických podmínek. Otevřely se obchody, obchodní centra a začaly fungovat některé služby jako například kadeřnictví (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020i).

3.3 Distanční výuka

Po uzavření, které nastalo 11. 3. 2020 z důvodu snahy vlády o zpomalení šíření onemocnění COVID-19, byly školy nuceny přejít z běžné kontaktní výuky na výuku distanční. Ta je charakterizována zejména vzdáleností mezi účastníky učebního procesu, vytvořenými výukovými materiály a často také komunikací přes různé formy technologií. Distanční vzdělání je do velké míry postaveno na samostudiu a není zde přítomný neustálý dohled vyučujícího tak, jako tomu je při prezenční výuce. První historickou formou distanční výuky bylo rozesílání materiálů prostřednictvím pošty. S pozdějším rozvojem elektroniky, zejména tedy rádií, televize, a především internetu, došlo také k rozvoji nových forem distančního vzdělání. Poslední a v současné době nejvíce užívaný prostředek při vzdělávání tohoto druhu je internet (Nocar, 2007).

Pro poslední dvě jmenované můžeme rovněž použít termín E-learning neboli elektronické vzdělávání. Ten může probíhat ve dvou formách. První z nich je off-line forma, která k předávání učiva nevyužívá internet. Učební materiály a úkoly zde mohou být předávány například prostřednictvím CD, DVD nebo flash disků. Online výuka oproti off-line využívá připojení k internetu. Může probíhat buďto synchronně, tedy tak že se vyučující a student setkají v nějaký předem stanovený čas a jsou spolu ve vzájemné interakci. Při asynchronní výuce není potřeba, aby byli účastníci zároveň přítomni. Komunikují spolu například prostřednictvím emailu, chatu nebo jiných internetových portálů (Nocar, 2004).

Protože se COVID-19 jako první objevil v Číně, pochází většina studií ohledně distančního vzdělávání právě z této země. Čínská vláda stanovila 7 požadavků na tento typ vzdělávání, které se do velké míry uplatnily i v naší zemi. Patří mezi ně rozložení práce a odpočinku tak, aby bylo množství a čas strávený učením adekvátní a přínosný. Upravení online metody tak, aby se minimalizovala zátěž působící na studenty i učitele, zlepšení online výuky a přidávání různých zdrojů informací. Dále také zvyšování kvality online výuky, aby se dosáhlo její vysoké účinnosti, zahrnout do výuky prevenci, hygienu ale také péči o vlastní duševní zdraví, posilovat fyzickou zdatnost a zajímat se o ně. Čínská vláda také doporučovala používání dostupných vzdělávacích platforem a televizního vysílání (Cheng, 2020).

Distanční výuka však představuje velké množství výzev a náročných úkolů. První výzvou je už samotný přesun školní výuky do online prostředí. Ve škole je nezbytným předpokladem výuky právě prostor, který umožňuje společnou interakci, která je v online prostředí do jisté míry omezená a je potřeba vytvořit podobný prostor i v online prostředí. Učitelé se musí přizpůsobit také používáním výukových metod. Je samozřejmě možné nadále využívat učebnic, pracovních sešitů, ale je potřeba podpořit tyto metody například tvorbou prezentací, výukových videí nebo online výkladem. Vyučující také nesmí zapomínat na to, že každé dítě má různý učební styl a je potřeba se tomuto přizpůsobit variabilitou učebních materiálů. Stejně tak jako žáci, tak i každý učitel má svůj učební styl a distanční výuka pro něj může být velkou výzvou (Cheng, 2020).

Hlavní nevýhodou učení pomocí elektronických zařízení jsou právě technologie. Vytvoření výuky na dálku je náročně jednak pro učitele, kteří s nimi potřebují mít jistou míru zkušeností a dostatek kreativity pro to, aby byli schopni studenty zaujmout, tak pro žáky, kteří rovněž potřebují alespoň částečně tato zařízení ovládat, což může být problém zejména u mladších dětí, které tak vyžadují přítomnost rodičů. I v současné době navíc

existují domácnosti, které nemají přístup k počítači nebo chytrému telefonu, popřípadě jich v domácnosti nemají dostatek, aby mohly zabezpečit jejich užívání pro všechny její členy. Potřebné je při této formě výuky také dobré technické zázemí a stabilní přístup k internetu. Pro některé studenty, například pro tělesně postižené, může být užívání technologií problematické, stejně tak předání některých informací je prostřednictvím distanční výuky velmi náročné. Nesmíme však opomenout výhody, které distanční výuka představuje. Patří mezi ně například přístup k materiálům kdykoliv a kdekoliv téměř okamžitě. Umožňuje rovněž studovat v momentě, který je pro člověka ideální a je vhodný pro osoby, které jsou nějak omezeny nebo jim cokoli brání v navštěvování prezenční výuky (Nocar, 2007).

Brom et al. (2020) provedli výzkum, který se zabýval tím, jak hodnotí distanční výuku rodiče dětí navštěvujících základní školy v ČR. V rámci výzkumu se zabývali také otázkou, jaké jsou nejčastější komplikace, se kterými se během výuky s dětmi setkali. Rodiče uváděli především problémy s nedostatkem elektronických zařízení v domácnosti, obzvláště v případech, kdy na nich rodiče rovněž pracovali z domova, nebo bylo v domácnosti více dětí. Dalšími problémy, které rodiče zmiňovali, byly například nedostatek času na výuku svých dětí a nedostatek znalostí a zkušeností, které by nahradily nebo doplnily roli učitele. Rodiče by naopak uvítali menší počet úkolů, častější online interakce s učiteli, zejména prostřednictvím online hovorů a více zpětné vazby k zadaným úkolům.

Společnost SCIO provedla obdobný výzkum ohledně distanční výuky, do kterého zapojila kromě rodičů i děti a učitele. Výzkum probíhal v rámci Národního testování žáků devátých tříd. Za největší výhody distanční výuky považovali žáci to, že se mohou učit z domu, vlastním tempem a způsobem a můžou si samostatně určit, kdy se budou učení věnovat. Největší problémy žákům dělala motivace k učení, nepochopení látky a velké množství zadaných úkolů. Problémem pro některé žáky byl také nedostatek kontaktu se svými spolužáky nebo internetovým připojením. Jen 15 % žáků devátých tříd uvedlo, že jim se školou pomáhají rodiče (Scio, 2021).

3.3.1 Pomůcky pro distanční výuku

Ministerstvo školství ČR představilo na počátku dubna stránku #NaDálku, která obsahuje zdroje sloužící ke vzdělávání, komunikaci a doporučení pro učitele a rodiče. Ministerstvo rovněž vydalo zásady, kterými by se vzdělávání na dálku mělo řídit. Důraz zde byl kladem zejména na komunikaci mezi vedením školy a učiteli, školou a rodiči, a především mezi učiteli a žáky prostřednictvím vhodně zvolených komunikačních platforem.

Doporučilo sledovat nové informace na jejich internetových stránkách a výukové portály, nepřetěžovat žáky a volit vhodné množství úkolů a to tak, aby žáci byli ochotní a chtěli při plnění úkolů spolupracovat. Ministerstvo také poukázalo na to, že uzavření škol se nerovná prázdninám a je potřeba pokračovat s výukou a doplnit ji potřebnou zpětnou vazbou (#NaDálku, 2020a).

Mezi internetové zdroje byly zařazeny například videa Khan Academy, web Umíme to, EduKavka nebo stránky Akademie věd ČR, která během uzavření škol publikovala videa s různými pokusy, ale také časopisy a online zdroje. Scio umožnilo žákům bezplatné zkoušení testů, včetně těch týkajících se přijímacích zkoušek. Nakladatelství Portál, Fraus, Taktik a Nová škola zpřístupnily online některé učebnice a pracovní listy (#NaDálku, 2020b). Společnost O2 spustila stránku Chytrá škola, která měla za úkol pomoci žákům, rodičům i učitelům s přechodem na online výuku. Zaměřovala se na problematiku počítačové a mediální gramotnosti, ale také na dodržování bezpečí na internetu (O2 Chytrá škola, 2020).

16. března spustila Česká televize výukový program UčíTelka. Každé ráno tak mohly děti v televizi sledovat program pro žáky prvního stupně základních škol (#NaDálku, 2020c). K tomuto programu byla navíc vytvořena mobilní aplikace, ve které byly k probíranému učivu dostupné testy a procvičování. Česká televize dále připravila webovou stránku ČT edu, obsahující výuková videa, která doplňují získané informace (ČT edu, 2020). Pro žáky vykonávající přijímací zkoušky připravila program Škola doma, zaměřený právě na přípravu na jednotné přijímací zkoušky. Během programu mohli žáci prostřednictvím chatu pokládat své dotazy (Česká televize, 2020).

3.4 Vliv pandemie na duševní zdraví

Pandemii a změny, které nám přinesla, můžeme jednoznačně považovat za událost, která ovlivnila život mnoha osob po celém světě. Nejenže onemocnění COVID-19 ovlivňuje lidské zdraví, ale podepisuje se rovněž na zdraví psychickém. Nejistota, neustále změny podmínek, obavy o své zdraví, ztráta běžného režimu, to vše ovlivňuje nás a naši psychiku.

Vzhledem k pokračující pandemii a krátkému času uplynulému od jejího počátku nemáme ještě informace o tom, jak COVID-19 ovlivní lidskou psychiku v dlouhodobějším hledisku. Absenci longitudinálních výzkumů můžeme nahradit informacemi z výzkumů, které se zabývaly vlivem epidemií a pandemií, které propukly v minulosti. Například v případě viru SARS, který ve světě propukl v roce 2003. Přesto že v případě tohoto

onemocnění nebyla zavedena tak přísná opatření, jako je například uzavírání škol, obchodů a služeb, doporučeno však bylo rovněž užívání roušek, vyhýbání se kontaktu a dodržování hygienických opatření (Cheng, Cheung, 2005). Ukázalo se, že pandemie SARS měla rovněž vliv na psychické zdraví jedinců. Například v Taiwanu došlo ke zvýšení míry depresivity. Nejvíce postižen depresivními symptomy byl zdravotnický personál a osoby, které se dostaly do přímého kontaktu s virem. Ukázalo se, že onemocnění SARS mělo rovněž vliv na zvýšený podíl diskriminace. Nakažené osoby se potýkaly s nenávisí ze strany okolí, což rovněž ovlivnilo mentální zdraví jedinců. Důležitým faktorem při prevenci duševních problémů byla sociální opora. (Ko, Yen, Yen, Yang, 2006).

Pandemie koronaviru však ovlivnila osoby celosvětově a měla vliv na mnohonásobně více osob. Schimmenti, Billieux, Starcevic (2020) popsali 4 druhy strachu pojícího se s novým koronavirem. Jedná se o strach o vlastní tělo nebo z vlastního těla, strach o blízké, popřípadě strach z blízkých osob, strach z vědomosti nebo naopak nevědomosti a v neposlední řadě strach z akce nebo nic nedělání. Co se týče prvního bodu, tedy strachu o vlastní tělo nebo z vlastního těla, ten můžeme chápat jako obavy o vlastní zdraví a o výdrž našeho těla v případě nakažení. Typickým fenoménem, je zde nadměrné pozorování sebe sama a ostražitost při projevení příznaků, které jsou typické pro onemocnění koronavirem. Druhou oblastí je strach z blízkých a strach o ně pro kterou jsou typické obavy z nakažení blízkých nebo také z toho, že nimi budeme nakaženi. Oba tyto póly vedou k obavám, nejistotě a nedostatku sociálního kontaktu. Třetí oblastí je strach z vědění nebo naopak nedostatku informací. Najít rovnováhu mezi zprávami z médií, které poskytují relevantní informace sloužící zejména k prevenci a vzdělání a mezi těmi, které způsobují spíše strach, je velmi obtížné. Většina výzkumů uvádí zprávy prezentované v médiích jako faktor přispívající k nárustu depresivních a úzkostných symptomů (Trnka, Lorencová, 2020; Magson et al., 2021). Poslední oblastí spojenou se strachem v době současné pandemie jsou obavy z akce a zároveň obavy z nic nedělání. Oba póly tohoto strachu mohou být problematické. Ať už je to strach vyjít z domu, jít nakupovat potraviny, dotýkat se míst na veřejnosti, nebo naopak přehnaná aktivnost, která se v době zákazu vycházení může uskutečňovat prostřednictvím působení na sociálních sítích (Schimmenti et al., 2020).

Wang et al. (2020) se věnovali efektu pandemie na duševní zdraví jedinců v Číně. Z celkového počtu respondentů (n = 1210) 53 % odpovědělo, že pociťuje průměrný až závažný efekt pandemie na své psychické zdraví. Téměř 17 % uvedlo, že pociťuje středně těžké až těžké depresivní symptomy, 30 % respondentů uvedlo průměrné až závažné příznaky

úzkosti. Pozitivním zjištěním bylo, že 61 % respondentů nepocituje žádné fyzické projevy. Více než 70 % mělo největší obavy o své blízké, nikoliv o své zdraví. V tomto výzkumu bylo rovněž prokázáno, že prezentace pozitivních informací prostřednictvím médií jako například informace o léčbě, prevenci a vakcinaci snižuje úroveň negativních pocitů. Nejčastějším zdrojem informací byl internet, přičemž největší přehled měli respondenti o nárůstu pozitivně testovaných, počtu zemřelých a uzdravených (všechny kategorie přes 90 %).

V České republice se výzkumem na toto téma, spojeným zejména s negativním vlivem médií na průběh pandemie, zabývali Trnka a Lorencová (2020). Nejčastějšími pocity, které respondenti (n=1000) v souvislosti s pandemií uváděli byly ve 37 % strach, 16 % hněv a zoufalství a v 5 % beznaděj. Pozitivním zjištěním v tomto výzkumu bylo, že 39 % respondentů nepocituje větší vliv pandemie na své psychické prožívání. Co se týče rozdílů mezi pohlavími, nejčastější odpovědí mužů v souboru bylo, že se cítí v pořádku a nejsou situací příliš ovlivněni, zatímco nejčastějšími pocity žen byl strach.

European national panel od počátku pandemie shromažďuje informace o míře paniky, dopadu, důvěry ve vládu a nyní i ochoty k očkování v pěti evropských zemích: Česká republika, Slovensko, Polsko, Maďarsko a Bulharsko. Index paniky je měřen prostřednictvím 3 otázek a to, jak moc je znepokojující vliv onemocnění COVID-19 na vlastní osobu, blízké osoby a do jaké míry a v jakém množství dochází k dodržování preventivních opatření. 18. 3. 2020 byla získána první data a index paniky dosáhl 70 %, což byla třetí nejvyšší hodnota z pěti států. V té době byla míra zkušenost s infekcí 3,4 %, nejvyšší ze všech účastníků. 22. 4. klesla míra paniky na 62 % a 10. 6. dosahovala už jen 50 % (European national panel, 2020).

3.4.1 Vliv pandemie na duševní zdraví dospívajících

Pandemie ovlivnila mnoho životních oblastí i u adolescentů. Svou roli zde mají nejen obavy o své blízké a sebe, ale také obavy o své spolužáky, nedostatek kontaktu a problémy s výukou. Povinnost zůstat doma je spojena také s nedostatkem pohybu, špatnými stravovacími návyky a delším časem stráveným na sociálních sítích nebo hraním her. V tomto případě hraje škola velkou roli v udržování režimu, upravuje stravovací a spánkové návyky a pomáhá s udržení optimální psychické úrovně (Wang, Zhang, Zao, Zhang, Jiang, 2020). Během stresových událostí je rovněž dobré udržovat alespoň nějaký kontakt s rodinou, přáteli nebo jinými blízkými osobami, a to, jak jen to je možné, například za použití

moderních technologií. V tomto období je navíc v důsledku napětí mezi rodiči zvýšená pravděpodobnost týrání a zneužívání (Jančinová, Babničová, Chromá, 2020). COVID-19 se také výrazně dotýká adolescentů s nějakou duševní poruchou, pro které škola představuje určitou jistotu. 83 % britských adolescentů s historií psychických problémů uvedlo, že se v důsledku pandemie jejich stav zhoršil. Je proto důležité nezapomínat na to, jak celou situaci vnímají právě mladí lidé, které ovlivňují nejen jejich problémy, ale také problémy jejich rodičů spojené například se ztrátou zaměstnání nebo finančními problémy (Lee, 2020)

Zhou et al. (2020) se ve své studii zabývali vlivem pandemie na úzkost a depresivitu dospívajících. Z celkového $n = 8079$ se u 44 % respondentů objevily depresivní symptomy, u 37 % se objevily symptomy úzkostné a u 31 % se objevily symptomy obojího. Ukázalo se, že míra psychických obtíží je zde vyšší než u dospělé populace. Vyšší míra depresivních a úzkostných symptomů byla přítomna u osob žijících na vesnici oproti lidem žijícím ve městě. Tyto výsledky korespondují s předcházejícími výzkumy tvrdícími, že obyvatelé vesnic jsou náchylnější k psychickým problémům (Slobodskaya, Semenova, 2015; Hesketh, Ding, 2005)

4 DOPAD PANDEMIE NA PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

Vzhledem k odlišnosti vzdělávacího systému nejsou příliš prozkoumány přijímací zkoušky na střední školu. Některé výzkumy se věnovaly tomu, jak byly pandemií ovlivněny přijímací zkoušky na univerzity.

Jeden z výzkumů se zabýval tím, jak ovlivnila pandemie studenty chystající se na přijímací zkoušky na univerzitu v Indii. Ty se měly konat na počátku března, právě v době, kdy docházelo k největšímu přírůstku nakažených celosvětově právě v této zemi. Přijímací zkoušky jsou zde zadávány centrálně a je nutno je vykonávat prezenčně ve speciálních centrech, která jsou rozmístěna na různých místech po celé zemi. Studenti protestovali proti jejich konání zejména kvůli vysokému riziku nakažení, ale také náročnému cestování pro ty, kteří si například vybrali centrum v blízkosti své školy, ale byli nuceni vrátit se do místa svého bydliště, které bylo mnohdy centru velmi vzdáleno. Někteří studenti se rozhodli usilovat o jejich zrušení, ve kterém ale neuspěli. 90 % respondentů uvedlo, že se na přijímací zkoušky necítí připraveni zejména psychicky. Jako největší problém viděli to, že nevěděli, zda se zkoušky budou vůbec konat a za jakých podmínek, proto neměli motivaci se připravovat. Někteří také uvedli, že dlouhé protahování jim nevyhovovalo a bylo by lepší, kdyby přijímací zkoušky byly v termínu. Problematické byly také pomůcky, které někteří při návratu domů nechali ve škole a nebyli tak schopni se připravovat. Našli se ale i takoví, kteří tvrdili, že jim odsunutí zkoušek a domácí příprava pomohla se lépe na zkoušky nachystat (Roy, Roy, 2021). 60 % pociťuje vysoký nebo závažný stres týkající se přijímacích zkoušek (YourDOST, 2020).

V Řecku se zaměřili na stejný problém a zabývali se tím, jak se u žáků konajících přijímací zkoušky na univerzitu zvýšila úzkost a depresivita. Procento úzkostných symptomů se u žáků zvýšilo z 28 % na 50 %, z toho 20 % uvedlo vážné úzkostné symptomy. Procento deprese se zvýšilo z 49 na 64 %, z toho 27 % pociťovalo vážnou depresi. Procento depresivních symptomů bylo v Řecku velké i před pandemií (49 %), což může být dle autorů způsobeno vysokými nároky ze strany škol i rodiny na akademický úspěch žáků (Giannopoulou, Efstathiou, Triantafyllou, Korkoliakou, Douzenis 2021).

Zhou et al. (2020) našli obdobné výsledky i mezi studenty v Číně, kdy z celého výzkumu týkajícího se adolescentů nejvyšší procento depresivních a úzkostných symptomů uvedli právě poslední ročníky střední školy, ve kterých před sebou žáci měli přijímací zkoušky na univerzitu a také žáci v posledním ročníku junior grade, kteří před sebou měli rovněž přijímací zkoušky na střední školu. V tomto případě velkou roli hraje rovněž průměr známek. Podíl depresivních a úzkostných symptomů byl v tomto případě vyšší pro žáky skládající přijímací zkoušky na univerzitu.

V různých zemích světa se lišil přístup jak k přijímacím zkouškám, tak obecně ke zkouškám probíhajícím na různých úrovních škol. Například v USA byly zkoušky zrušeny a mnoho států se pokusilo přizpůsobit podmínky situaci. V mnoha zemích byly odloženy a přizpůsobovaly se průběhu pandemie, například v Irsku nebo Číně. Poslední formou bylo to, že přijímací zkoušky probíhaly za upravených podmínek. Tak se stalo například v Německu, kde se zkoušky konaly i přes nepříznivou situaci s přísnými hygienickými opatřeními (World bank, 2020). V Hongkongu dosáhla průměrná míra stresovanosti přijímacími zkouškami 8,1 bodů z deseti, což bylo nejvyšší skóre od roku 2012, kdy byly tyto zkoušky zavedeny (ITS EDUCATION, 2020)

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Přechod na střední školu představuje významný krok vpřed v dosavadním vývoji dospívajících. Toto období, již tak doprovázeno nejistotou a četnými výkyvy, bývá mnohdy pro žáky velmi stresující. Současná doba však nejen žákům, ale i všem ostatním přidala další zátěžový faktor, pandemii onemocnění COVID-19. Původní záměr této práce byl odlišný, ale v návaznosti na aktuální situaci jsme se rozhodli věnovat právě tomu, jakou roli hrála tato neobvyklá událost u přijímacích zkoušek. Hlavním cílem práce tedy bylo především zjistit, jak se pandemie podepsala na vnímání přijímacích zkoušek, zejména tedy na pocitech strachu, které žáci v souvislosti s přijímacími zkouškami prožívají. Dále popsat to, jak žáci vnímají nově zavedenou distanční výuku, jak jsou s ní spokojeni a jak vnímají aktuální situaci s ohledem na uzavírání škol a blížící se přijímací zkoušky.

Tento výzkum byl tvořen spíše intuitivně s cílem zmapovat danou situaci, která nemá téměř žádné výzkumné podložení. Pozornost jsme zaměřili na to, jak probíhala příprava na přijímací zkoušky před uzavřením škol a jak se změnila ta, která probíhá po jejím uzavření. Předpokladem pro naši práci bylo, že se žáci v domácím prostředí budou přípravě na zkoušky věnovat méně a tato příprava jim nebude připadat natolik kvalitní jako ve škole. Dalším předpokladem naší práce bylo, že pandemie hrála roli v tom, jak žáci přijímací zkoušky vnímají, tedy zejména strach z nich. Další důležitou částí výzkumu byl popis distanční výuky, zaměření na to, kolik času jí žáci věnovali, jak škola reagovala a také to, jak žákům tento styl výuky vyhovuje.

5.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu tedy bylo popsat, jak se změnila míra strachu ohledně přijímacích zkoušek v důsledku pandemie COVID-19. Dalším z cílů bylo popsat a porovnat přípravu na přijímací zkoušky před a po propuknutí pandemie a porovnat vnímanou efektivitu domácí přípravy s tou školní. V neposlední řadě jsme se zaměřili na popis distanční výuky, tedy tomu, kolik času žáci úkolům věnují a jaké druhy úkolů dostávají.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Ve výzkumu jsme se pokusili zjistit, jak se na žácích devátých ročníků podepsala probíhající pandemie COVID-19 a na ni navazující zavedení distanční výuky při přípravě na přijímací zkoušky. K získání informací o tomto fenoménu jsme se rozhodli použít kvantitativní výzkum.

„V kvantitativním výzkumu se realita zachycuje pomocí proměnných, jejich hodnoty se zjišťují měřením a primárním cílem je nalézt, jak jsou proměnné rozloženy, a zvláště jaké jsou mezi nimi vztahy a proč tomu tak je“ (Punch, 2008, 12). Výsledkem kvantitativního výzkumu jsou data numerické povahy, se kterými můžeme dále pracovat. Při kvantitativním šetření není možné popsat jev jako komplexní celek. V tomto typu výzkumu je tedy nutno zaměřit se pouze na dílčí úsek dané problematiky (Ferjenčík, 2010).

Náš výzkum se v tomto případě nachází na pomezí deskriptivního a srovnávacího výzkumu. Srovnávací výzkum se věnuje porovnání skupin, jevů a fenoménů. Většina našich hypotéz směřuje právě ke srovnání přípravy a pocitů žáků před a po uzavření škol. Některé výzkumné cíle, jako například popis distanční výuky, jsou však pokryty prostřednictvím deskriptivního výzkumu. Ten má za cíl popsat a zorientovat se v problematice sledovaného fenoménu. V našem případě se jedná o orientační výzkum, jehož hlavním účelem je popsat a pochopit nově vzniklý a nepoznaný fenomén (Disman, 2000; Ferjenčík, 2010).

6.1 Metoda výběru respondentů

Co se týče výzkumného souboru, snažili jsme se dosáhnout jeho co největšího rozsahu a pokusit se o absolutní výběr. Zvolili jsme metodu záměrného výběru přes instituce, kdy jsme dotazník rozeslali všem ředitelům základních škol v České republice. Podmínkou pro zařazení do souboru bylo navštěvování devátého ročníku základní školy a konání přijímacích zkoušek alespoň na jednu střední školu. Nekonání přijímacích zkoušek bylo důvodem k vyřazení z výzkumu.

Záměrný výběr patří mezi nepravděpodobnostní metody výběru. Pokud je to možné, snažíme se sahat spíše po tom pravděpodobnostním, kdy osoby do souboru vybíráme na základě náhody a každý má stejnou šanci se do výběru dostat, což zajišťuje vysokou reprezentativnost souboru. Pro tento druh výběru respondentů však potřebujeme mít přehled

o všech členech dané populace, což ve většině případů není možné, a proto je potřeba využít nepravděpodobnostní metody, ve kterých náhoda nehraje roli. Záměrný výběr je takový, kdy úmyslně vybíráme respondenty tak, aby odpovídali nějaké námi zvolené charakteristice. V našem případě, aby to byli žáci devátých ročníků konající přijímací zkoušky. Záměrný výběr přes instituci probíhá tak, že k získání vzorku kontaktujeme některou z institucí, které sdružují respondenty vhodné pro výzkum. V našem případě se jednalo o školy. Nevýhodou záměrného výběru může být to, že už samotné dobrovolné zapojení do výzkumu může představovat určitou charakteristiku souboru (Disman, 2000; Miovský, 2006).

6.2 Metoda sběru dat

Pro získání dat z dané populace jsme se rozhodli vytvořit vlastní dotazník. Jedná se v podstatě o standardizovaný, tedy strukturovaný rozhovor, který je předložen ve formě tužka a papír a není zde potřeba žádné osoby, která rozhovor iniciuje (Ferjenčík, 2010). Mezi hlavní výhody dotazníku patří zejména jeho finanční a časová nenáročnost v porovnání s rozhovorem. Zároveň nám umožňuje jednoduše získat a pracovat s numerickými hodnotami. Prostřednictvím dotazníku je možno získat informace od velkého množství osob během pár dní, čímž se podstatně sníží i náklady. Ty rovněž snižuje nepřítomnost tazatele a zároveň dává dotazovaným větší pocit anonymity a chuť se do výzkumu zapojit. Tato výhoda zároveň představuje i nevýhodu dotazníku. Bez přítomnosti zadávající osoby se respondenti nemohou doptat na problematické položky a může tak dojít k nepochopení. S tím se zároveň pojí také nemožnost výzkumníka zjistit doplňující odpovědi a dosáhnout tak kompletní informace k jednotlivým otázkám. Problematická je zde také nepřítomnost kontroly toho, zda dotazník skutečně vyplňuje ten, kdo má, a zda na otázky odpovídá pravdivě. Samotná příprava dotazníku je mnohem náročnější než v případě rozhovoru, protože je potřeba důkladně promyslet a formulovat otázky tak, aby nedošlo k mylné interpretaci. I přes překonání všech nástrah bývá návratnost dotazníku poměrně nízká, problematické může být také vynechání či přeskokování některých položek (Ferjenčík, 2010; Disman, 2000).

Náš dotazník obsahoval 39 otázek plus jednu bonusovou pro žáky alternativních škol, ve které měli zhodnotit, zda jim jejich vzdělávací systém přinesl v současné době při přípravě na přijímací zkoušky výhody či nevýhody. Dotazník byl realizován online prostřednictvím platformy Google Forms, obsahoval jak otevřené, tak uzavřené otázky.

V první části jsme se zaměřili na sběr informací o respondentech. Ptali jsme se zde na pohlaví, věk, město, ve kterém školu navštěvují, dobu studia na této škole a kam se dále hlásí. Druhá část byla věnována přípravě na přijímací zkoušky před propuknutím pandemie a přerušením prezenční výuky, a to jak ve školním, tak v domácím prostředí. Žáci, kteří uvedli, že se před zavedením distanční výuky ve škole nepřipravovali, přeskočili celou sekci týkající se otázek na toto téma. Ve třetí oblasti jsme se zaměřili na současnou přípravu respondentů a to, jak probíhá distanční výuka a kolik jí věnují času. Na závěr této oblasti jsme se rovněž ptali na to, zda by žáci volili raději zrušení přijímacích zkoušek a na jejich posouzení férovosti této možnosti.

V poslední části jsme se věnovali tomu, jak pandemie změnila prožívání přijímacích zkoušek. Otázky v této části byly formulovány většinou pomocí Likertovy pětistupňové škály. Na závěr dotazníku jsme se respondentů zeptali, co by nyní při přípravě nejvíce potřebovali. Poslední otázka, jak už jsme výše zmínili, byla bonusová pouze pro žáky alternativních základních škol.

Po vytvoření dotazníku byla realizována pilotní studie. Tu jsme provedli na souboru o velikosti $n=55$. Všichni účastníci pocházeli z Moravskoslezského kraje. Pilotní studii jsme prováděli rovněž prostřednictvím Google Forms a prosba o vyplnění byla rozeslána ředitelům tří škol v Moravskoslezském kraji. Tyto školy již poté nebyly znova kontaktovány pro potřebu vyplnění finálního výzkumu. Dotazník jsme pak společně se 3 respondentkami prošli během online Skype hovoru a prodiskutovali jsme chápání jednotlivých položek. Na základě získaných dat jsme se rozhodli některé problematické položky vyřadit nebo formulovat jiným způsobem.

Po úpravě jsme finální dotazník vzhledem k probíhající situaci převedli do online formy na platformě Google Forms. Následně byl dotazník společně s informacemi a žádostí o spolupráci rozeslán ředitelům základních škol v České republice.

6.3 Metody zpracování a analýzy dat

Získaný datový soubor byl převeden do podoby datových matic v programu Microsoft Excel 16.0. Data byla podrobena kontrole a následně byly vyřazeny odpovědi respondentů, které nesplňovaly požadavky pro účast, nebo vykazovaly znaky náhodného a nedbalého vyplnění. Odpovědi z uzavřených otázek byly převedeny na číselné kódy pro další statistické zpracování. Data z otevřených otázek byla postupně kódována a později

seskupována do obecných kategorií. Pro tvorbu tabulek a grafů jsme dále využívali program Microsoft Excel, ve kterém byly prováděny i některé základní výpočty z oblasti popisné statistiky. Většinu dat jsme podrobili statistické analýze v programu Statistica 13.4. Dvě otázky jsme se rozhodli z analýzy dat vyřadit. První z nich byla položka, zda žáci uzavření škol považují za výhodu či nevýhodu. Tato položka byla problematická zejména kvůli měnící se situaci a umožnění žákům docházet do školy, takže většina respondentů v odpovědi uváděla, že školu již navštěvují. Druhou vyřazenou byla poslední ‚bonusová‘ otevřená otázka, na kterou se nám podařilo získat pouze 4 odpovědi a jejich hodnota by tak nebyla vypovídající.

6.4 Formulace hypotéz ke statistickému testování

H1: Žáci devátých ročníků v důsledku pandemie COVID-19 pociťují z přijímacích zkoušek větší strach, než tomu bylo před uzavřením škol.

Stanovit tuto hypotézu jsme se rozhodli z toho důvodu, že jsme předpokládali, že probíhající pandemie bude mít dopad jak na psychiku dospívajících, tak na přijímací zkoušky. Předpokladem bylo, že nejistota, která provázela celou situaci a nemožnost školní přípravy zvýší u žáků pocity strachu. Vliv pandemie na školní zkoušky se ex post podařilo prokázat například v Řecku, Číně nebo Indii, kde ve všech případech došlo ke zvýšení depresivních a úzkostných symptomů (Roy, Roy, 2021; Zhou et al., 2020; Giannopoulou et al., 2020).

H2: Četnost přípravy na přijímací zkoušky je nižší, než tomu bylo před uzavřením škol.

Při formulování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že problematickou se při domácí výuce stane zejména motivace. V průzkumu, který ex post realizovala společnost Scio (2021) na žácích devátých ročníků jich nejvíce uvádělo jako největší nedostatek distanční výuky právě nedostatečnou motivaci k učení.

H3: Žáci devátých tříd, kteří uvádějí pocit, že jejich škola ví, jak během pandemie postupovat, mají z přijímacích zkoušek menší strach než žáci, kteří tento pocit nemají.

Výchozím předpokladem pro tvorbu této hypotézy bylo to, že nejasnost v situaci může způsobit zvýšení testové úzkosti (Pavelková et al., 2020). Dle naší úvahy žáci, u kterých škola váhala a nepřešla brzy po uzavření škol na pravidelnou výuku s jasnými požadavky mohla způsobit žákům nejistotu a zvýšit u nich úzkost z přijímacích zkoušek.

H4: Žáci, kteří vypověděli, že mají pocit, že se doma naučí méně, častěji volí zrušení přijímacích zkoušek než ti, kteří mají pocit, že se doma naučí více nebo stejně.

Tuto hypotézu jsme stanovili na základě předpokladu, že žáci, kterým domácí příprava nepřipadá stejně efektivní jako ve škole nebudou mít ze své přípravy dobrý pocit a budou raději volit zrušení přijímacích zkoušek. Oproti tomu žákům, kterým příprava přijde adekvátní nebo dokonce efektivnější než ve škole, bude tato příprava připadat jako dostatečná a nebudou tolik usilovat o zrušení zkoušek.

H5: Žáci, kteří se doma připravují ve stejné míře nebo více, než to dělali ve škole, uvádějí častěji pocit, že by uspěli v přijímacích zkouškách v době zadání dotazníku než žáci, kteří se připravují méně.

Tato hypotéza vychází z podobného předpokladu jako předchozí. Předpokládali jsme, že žáci, kteří mají dobré učební návyky a jsou schopni se efektivně učit i doma, budou svůj výkon hodnotit lépe než žáci, jejichž domácí příprava neprobíhala ve stejné míře jako před propuknutím pandemie.

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

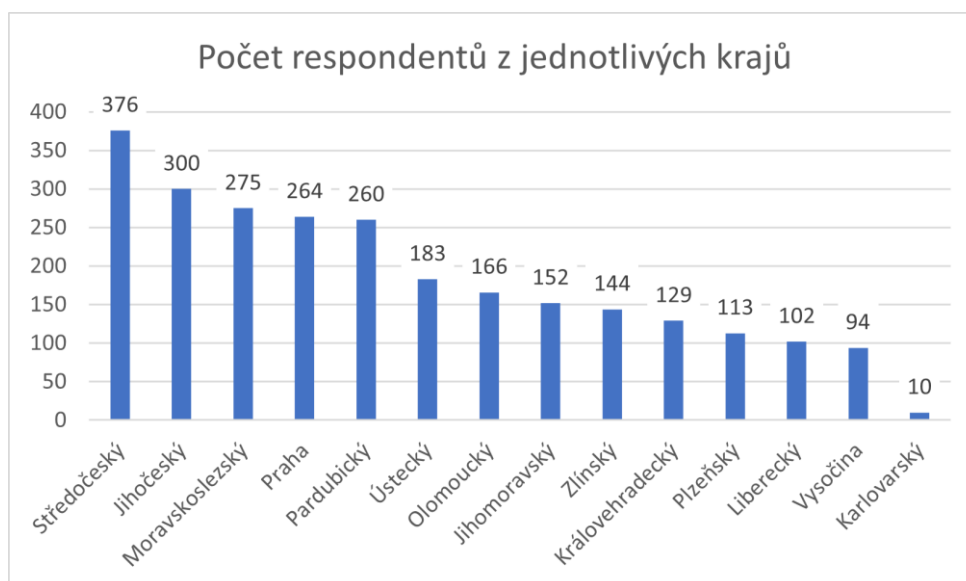
Pro výzkum jsme se pokusili dosáhnout absolutního výběru z dané populace. Rozhodli jsme se pro záměrný výběr přes instituci, proto byl dotazník rozeslán vedení všech základních škol v České republice, které poskytují vzdělání žákům devátých tříd. Podmínkou pro účast ve výzkumu bylo pouze to, že žák bude v následujícím období konat přijímací zkoušky alespoň na jednu střední školu. Sběr dat poté probíhal na principu dobrovolnosti. Některé školy zapojily vyplnění našeho dotazníku do hodin věnujícím se přípravě na přijímací zkoušky, jiné jej žákům umístily na stránky se zadáním úloh nebo jim jej přeposlaly na email. Dotazník byl rozeslán na počátku května 2020, tedy v momentě, kdy probíhala první vlna pandemie. Sběr byl ukončen 7. 6. 2020, tedy den před samotným konáním přijímacích zkoušek. Dotazník jsme rozesílali pomocí emailu ředitelům daných škol s prosbou, zda jej mohou předat třídním učitelům devátých ročníků.

Dotazník celkem vyplnilo 2784 respondentů, z toho 202 bylo z výzkumu vyřazeno. Nejčastějším důvodem pro vyřazení bylo nekonání přijímacích zkoušek. Dále jsme se rozhodli vyřadit odpovědi, které byly vyplněny náhodně nebo nedbale. Po uvážení jsme se rozhodli z výzkumu vyškrtnout osoby, které uvedly, že jsou již přijaty na školu, která je pro ně primární a přijímací zkoušky si jdou jen zkusit. Celkový počet respondentů použitý pro statistickou analýzu byl tedy 2582 osob.

Věkový průměr skupiny byl 15 let, s minimem 14 a maximem 17 let. 39 % představovali chlapci (n=1014), a 61 % dívky (n=1568). Průměrná doba studia na současné škole byla 8 let. 97 % respondentů navštěvovalo klasickou základní školu, 2 % byli žáci docházející do Montessori či Waldorfské školy a zbývající 1 % uvedlo jinou možnost.

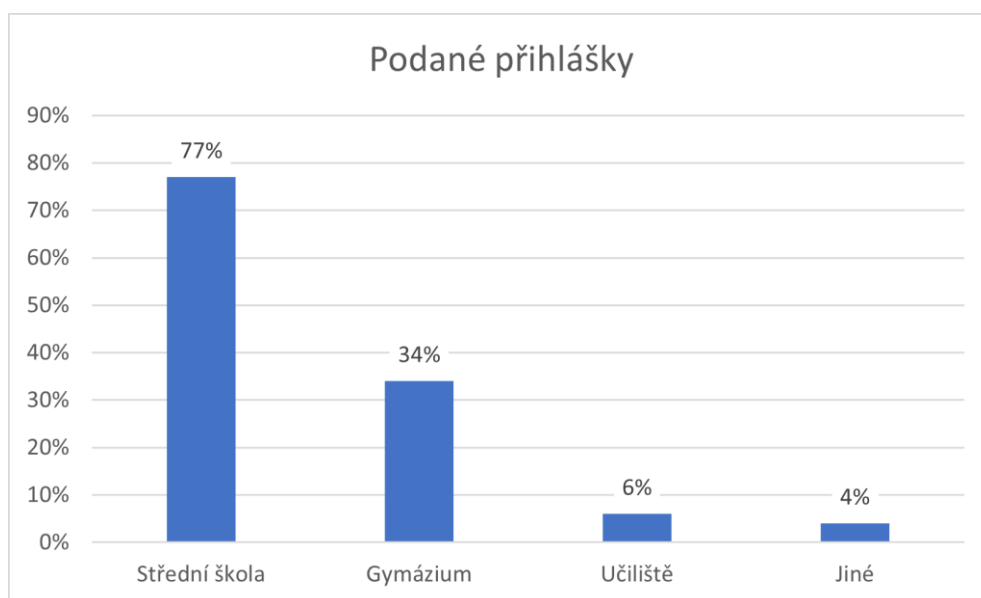
Co se týče rozložení podle krajů, nejvíce respondentů pocházelo ze Středočeského, nejméně pak z Karlovarského kraje. Některé z odpovědí zde byly chybně vyplněny nebo vynechány, celkový počet odpovědí n=2568. Počet respondentů z jednotlivých krajů uvádíme v grafu č. 1.

Graf č. 1: Počet respondentů z jednotlivých krajů ČR



Žáci své přihlášky nejčastěji podávali na střední školy a gymnázia. Procentuální zastoupení jednotlivých druhů škol ukazuje graf č. 2. Do kategorie jiné spadají zejména konzervatoře, Waldorfská lycea, Scio školy a školy se sportovní přípravou. 91 % žáků uvedlo, že ještě není přijato na žádnou školu.

Graf č. 2: Procentuální zastoupení podaných přihlášek na daný typ školy



7.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Co se týče etiky, dotazníky jsme rozesílali ředitelům základních škol. Před samotným sběrem dat jsme uvažovali nad tím, jak získat od žáků souhlas zákonných zástupců. Protože jsme usilovali o získání co největšího množství dat v co nejkratším čase vzhledem k blížícím se přijímacím zkouškám, rozhodli jsme se souhlas zákonných zástupců nevyžadovat. Vzhledem k online dotazníku nám připadal požadavek na vyfocený nebo oskenovaný souhlas jako příliš náročný a velmi snižující návratnost dotazníku. Souhlas zákonných zástupců pouhým potvrzením u dotazníku nám přišel jako neobjektivní a lehce zfalšovatelný dětmi. V potaz jsme brali také to, že většina škol má své univerzální souhlasy zákonných zástupců s obdobnými výzkumy, které podepisují na počátku školního roku. Bohužel se nám v tomto množství nepodařilo ověřit, zda jej školy v našem souboru mají.

Sběr dat probíhal na principu dobrovolnosti a školy jej často dávali na své internetové stránky k vyplnění žákům jako nepovinnou součást výuky. Dotazník neobsahoval otázky na žádné informace, které by přímo sloužily k identifikaci daného člověka. Ze sociodemografických údajů jsme zjišťovali jen pohlaví, věk a město, ve kterém žáci navštěvují základní školu. Dále jsme se ptali jen na to, na jaký druh školy si žáci podali přihlášku. V online prostředí navíc žáci měli možnost výzkum vypnout, kdykoliv chtěli, aniž by to bylo zjištěno. Výzkum tak byl zcela dobrovolný, anonymní a bylo z něj možno kdykoliv odstoupit.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Získaná data byla převedena do programu Microsoft Excel, v kterém byly rovněž prováděny některé typy výpočtů. Pro velkou část statistické analýzy jsme zvolili program Statistica 13.4.

H1: Žáci devátých ročníků v důsledku pandemie COVID-19 pociťují z přijímacích zkoušek větší strach, než tomu bylo před uzavřením škol.

Pro ověření H1 jsme zvolili **Wilcoxonův párový test**. Data pro výpočet této hypotézy byla získána prostřednictvím dvou otázek a to, jak velký strach pociťovali žáci z přijímacích zkoušek před pandemií a jak velký strach z nich pociťují nyní. Svou odpověď žáci zaznamenávali na Likertově pětistupňové škále, kde číslo 1 = vůbec žádný strach a 5 = velký strach. Po těchto dvou otázkách následovala další, tazající se, zda žáky v míře strachu ovlivnila pandemie COVID-19, jednalo se o proměnnou alternativní. Počet, průměr a směrodatnou odchylku obou skupin uvádíme v tabulce č. 2. Pro první skupinu, kterou pandemie neovlivnila byla hodnota $T = 14139,5$ a $Z = 5,17$ s $p < 0,001$. Pro skupinu, která uváděla ovlivnění strachu pandemií jsou výsledky $T = 220888,5$; $Z = 19,37$; $p < 0,001$. Rozdíl je u obou skupin **velmi vysoce signifikantní**, dle mediánu a průměru vidíme nárůst, **H1** tudíž **přijímáme**. Pro neparametrickou metodu jsme se rozhodli z důvodu rozdělení proměnných. Pro první z nich šikmost = $-0,17$ a špičatost = $-0,83$. Pro druhou proměnnou šikmost = $-0,79$ a špičatost = $-0,47$.

Tab. 2: Průměr, směrodatná odchylka a medián míry strachu z přijímacích zkoušek

	Skupina 0, n=940		Skupina 1, n=1642		Celkem, n=2582	
	před	po	před	po	před	po
průměr	3,20	3,34	3,38	4,17	3,31	3,87
sm. odch.	1,36	1,33	1,07	1,05	1,19	1,23
medián	3	3	3	5	3	4

Pozn.: Skupina 0 uvedla, že míru strachu neovlivnila pandemie, skupina 1 pociťovala ovlivnění.

Strach z přijímacích zkoušek jsme rovněž porovnali mezi pohlavími. Průměr, směrodatnou odchylku a medián obsahuje tabulka č.3.

Tab. 3: Průměr a směrodatná odchylka strachu u jednotlivých pohlaví

	Chlapci, n=1014		Dívky, n=1568	
	před	po	před	po
průměr	3,00	3,50	3,51	4,11
sm.odch	1,19	1,28	1,14	1,12
medián	3	4	4	5

Ve výzkumu jsme se také zabývali tím, jak pandemie změnila vnímanou důležitost přijímacích zkoušek. Data byla získána ze 3 otázek, první dvě byly škály Likertova typu od 1 (vůbec) do 5 (maximálně důležité) tážající se na důležitost před a po. Ve třetí otázce žáci uváděli, zda vnímanou důležitost ovlivnila pandemie. Průměr, směrodatnou odchylku a medián uvádíme v tabulce č. 4.

Tab. 4: Průměr a směrodatná odchylka důležitosti přijímacích zkoušek před a po uzavření škol

	Skupina 0, n=1448		Skupina 1, n=1134		Celkem, n=2582	
	před	po	před	po	před	po
průměr	4,17	4,32	3,81	4,24	4,01	4,29
sm. odch.	0,99	0,94	0,89	0,97	0,97	0,95
medián	4	5	4	5	4	5

Pozn.: Skupina 0 uvedla, že vnímanou důležitost neovlivnila pandemie, skupina 1 pociťovala ovlivnění.

H2: Četnost přípravy na přijímací zkoušky je nižší, než tomu bylo před uzavřením škol.

Data byla sesbírána prostřednictvím 3 otázek. První dvě se týkaly přípravy na přijímací zkoušky před pandemií, jedna z nich se zaměřovala na domácí a druhá na školní přípravu. Žákům, kteří v otázce, zda je škola před uzavřením připravovala, odpověděli, že ne, byla v otázce přípravy ve škole přiřazena možnost – nepřipravoval jsem se. Získané hodnoty z těchto dvou otázek byly zprůměrovány a byla tak vytvořena položka příprava před uzavřením škol. Pro výpočet byla použita nezaokrouhlená data. Na obě otázky (příprava před i po uzavření) žáci odpovídali na 7 bodové škále, kde označovali četnost své přípravy. 1=denně, 2=téměř denně, 3=několikrát do týdne, 4=maximálně 1x týdně, 5=maximálně 1x za dva týdny, 6=maximálně 1x za měsíc, 7=nepřipravoval/a jsem se. Poslední kategorie byla možnost jiné, kde žáci mohli doplnit údaje mimo naši nabídku. Tyto odpovědi byly z analýzy vyřazeny, zejména proto, že nebylo možno určit, jak často příprava probíhala, n = 2509. Data jsme podrobili **Wilcoxonovu párovému testu**. Pro neparametrickou metodu jsme se

rozhodli zejména kvůli tvaru rozložení obou proměnných. Pro první z nich šikmost = 0,91 a špičatost = 1,16. Pro proměnnou strach po uzavření škol platí šikmost = 0,97 a špičatost = 1,09. $T=663287,5$; $Z=13,06$; $p < 0,001$. Byl prokázán velmi vysoce signifikantní rozdíl, průměr a medián četnosti přípravy však byl po uzavření škol nižší, nulovou hypotézu tudíž **nelze zamítnout**. Průměr, směrodatnou odchylku a medián uvádíme v tabulce č. 5.

Tab. 5: Průměr, směrodatná odchylka a medián přípravy před a po uzavření škol

	Příprava před uzavřením škol	Příprava po uzavření škol
průměr	3,46	3,1
sm.odch	0,98	1,42
medián	3,25	3

K otázce přípravy na přijímací zkoušky obecně, jsme se žáků ptali, jakými metodami se připravovali před uzavřením škol. 85 % uvedlo, že si zkoušelo cvičné testy, 44 % využívalo přípravných kurzů, 40 % docházelo na doučování, 28 % studovalo z příruček a knih a 6 % uvedlo, že se před uzavřením škol na přijímací zkoušky nepřipravovalo. 2 % respondentů uvedla jinou možnost. Prostřednictvím otevřené otázky jsme rovněž zjišťovali, jakým způsobem se žáci připravovali ve škole. Z celkového počtu ($n=1909$) 55 % uvedlo, že vyplňovali cvičné testy, pracovní listy nebo speciální sešity a učebnice na přijímací zkoušky. 37 % žáků škola poskytovala doučování nebo hodiny věnující se přímo přípravě na přijímací zkoušky, 13 % probíralo témata, která se na přijímacích zkouškách vyskytují a opakovalo učivo z předcházejících let, 12 % procvičovalo úlohy, které se typicky objevují na přijímacích zkouškách a 6 % společně probíralo úlohy, které dělaly žákům problém. 4 % byla zařazena do kategorie jiné. Otevřenou otázku jsme rovněž věnovali přípravě na přijímací zkoušky v době zadání dotazníku. Z celkového počtu respondentů ($n=2071$) jich 63 % uvedlo, že si procvičují testy, 24 % uvedlo možnost, že dobrovolně docházejí do školy na přípravu, 12 % se učí a opakuje látku potřebnou ke složení přijímacích zkoušek, 11 % vyplňuje pracovní listy a procvičuje. 10 % uvedlo, že se připravuje pomocí učebnic a pracovních sešitů, 8 % využívá doučování nebo online přípravných kurzů, 6 % využívá internet nebo televizi a 5 % procvičuje problematické úlohy. 4 % uvedla, že se na přijímací zkoušky již nepřipravují a 5 % uvedlo jinou možnost, z nichž jako příklad můžeme uvést pomoc rodiny či kamarádů. Žáci měli rovněž hodnotit svou přípravu před a po uzavření škol na pětibodové stupnici, která odpovídala školnímu známkovacímu systému, tedy

1=výborný, 5= nedostatečný. Průměrné hodnocení před uzavřením bylo 2,64, po uzavření, přesněji v době zadání dotazníku, se průměrné hodnocení vlastní přípravy rovnalo 2,57. 94 % žáků uvedlo, že jim škola během distanční výuky poskytuje přípravu na přijímací zkoušky.

H3: Žáci devátých tříd, kteří uvádějí pocit, že jejich škola ví, jak během pandemie postupovat, mají z přijímacích zkoušek menší strach než žáci, kteří tento pocit nemají.

Hypotézu jsme ověřovali prostřednictvím **Mann-Whitney U testu**. Po neparametrické metodě jsme sáhli zejména kvůli tvaru rozdělení (šikmost = -0,79, špičatost = -0,47). Data jsme získali prostřednictvím dvou položek, z nichž jedna položka – pocit, zda škola ví, jak postupovat byla zadána jako alternativní a míru strachu nyní jsme měřili pomocí škály Likertova typu od 1 do 5. 67 % (n =1742) žáků uvedlo pocit, že škola ví, jak postupovat. $U = 726304,5$; $p = 0,75$; $AUC = 0,49$. Výsledná p-hodnota je vyšší než námi stanovená hladina významnosti. V tomto případě tedy **nelze zamítnout** nulovou hypotézu.

H4: Žáci, kteří vypověděli, že mají pocit, že se doma naučí méně, častěji volí zrušení přijímacích zkoušek než ti, kteří mají pocit, že se doma naučí více nebo stejně.

Ověření této hypotézy zprostředkovávaly 2 otázky. První z nich byla alternativní a tázala se na to, zda by žáci zrušili přijímací zkoušky, kdyby k tomu měli pravomoc. Druhá otázka se týkala subjektivního pocitu, zda mají žáci pocit, že se doma naučí méně, stejně nebo více než ve škole. Pro výpočet jsme se rozhodli použít **test nezávislosti χ^2** ($2, n=2582$) = 0,488; $p = 0,783$. Nulovou hypotézu tedy **nelze zamítnout**. Pozorované a očekávané četnosti jsou zaznamenány v tabulce č. 6. Tabulka č. 7 ukazuje četnosti a procentuální zastoupení jednotlivých kategorií.

Tab. 6: Pozorované a očekávané četnosti

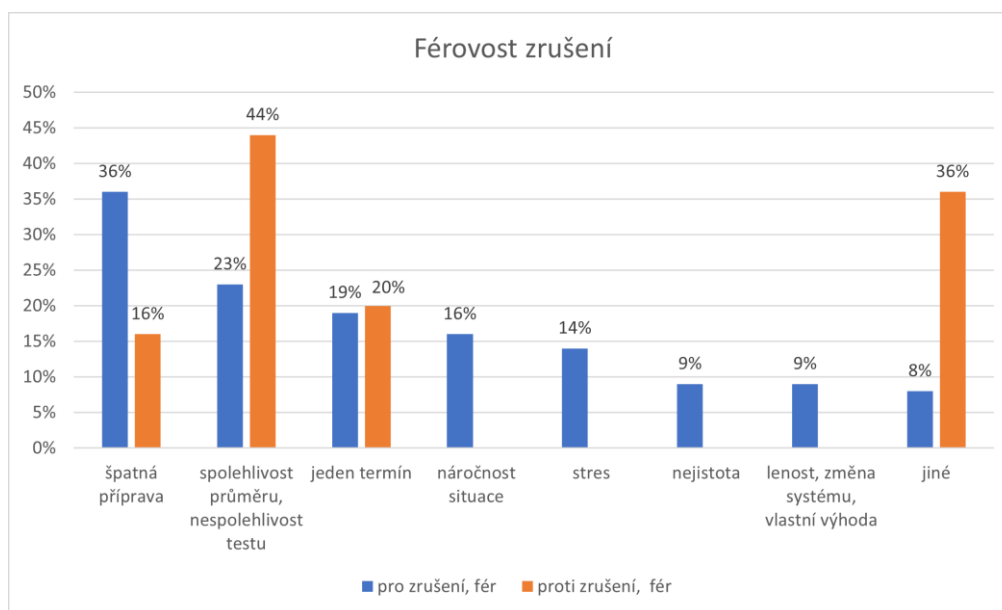
četnosti			očekávané četnosti		
	nezrušení	zrušení		nezrušení	zrušení
méně	554	1080	méně	561,96	1072,04
stejně	221	409	stejně	216,67	413,33
více	113	205	více	109,37	208,63

Tab. 7: Počet a procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých kategoriích

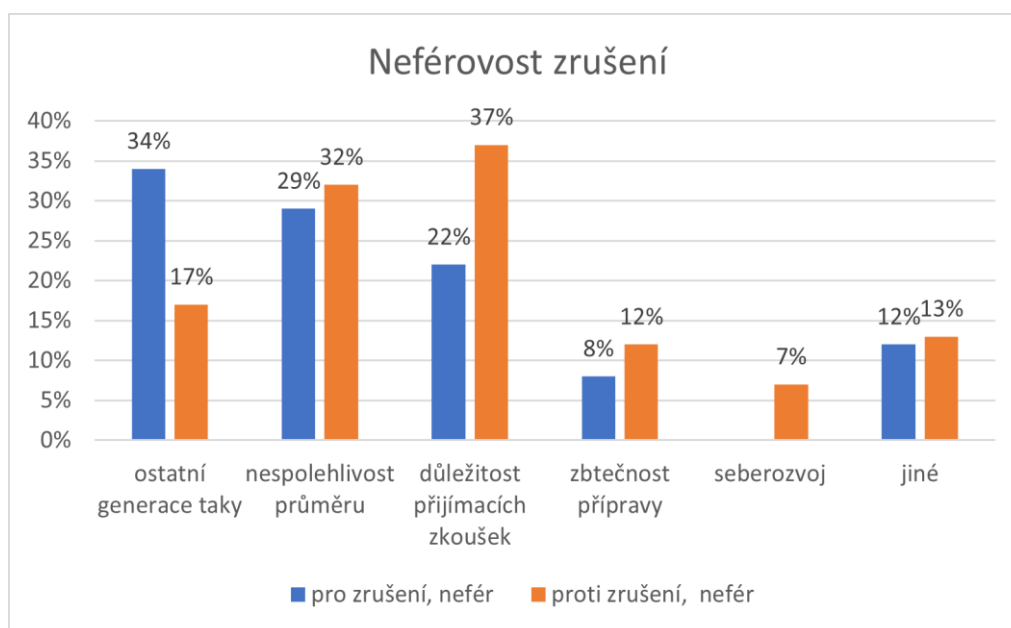
	Máš pocit, že se doma naučíš méně, více nebo stejně než ve škole?	Nezrušení	Zrušení	Řada
počet	méně	554	1080	1634
sloupcové procento		62,39 %	63,75 %	
řadové procento		33,90 %	66,10 %	
procent celkem		21,46 %	41,83 %	63,28 %
počet	stejně	221	409	630
sloupcové procento		24,89 %	24,14 %	
řadové procento		35,08 %	64,92 %	
procent celkem		8,56 %	15,84 %	24,40 %
počet	více	113	205	318
sloupcové procento		12,73 %	12,10 %	
řadové procento		35,53 %	64,47 %	
procent celkem		4,38 %	7,94 %	12,32 %
Celkový počet		888	1694	2582
Procent celkem		34,39 %	65,61 %	

Doplňující otázkou pro zrušení přijímacích zkoušek bylo, zda by zrušení považovali za férovou možnost. Z celkového počtu $n=2127$ jich 53 % uvedlo, že by jim zrušení zkoušek nepřišlo férové. Soubor jsme dále rozdělili na 4 podskupiny. Skupina 1 (pro zrušení, fér, $n=967$), která by volila zrušení přijímacích zkoušek a tato možnost by jí přišla férová. Skupina 2 (pro zrušení, nefér, $n=410$), která by volila zrušení přijímacích zkoušek, ale zrušení jí nepřijde férové. Dále skupina 3 (proti zrušení, fér, $n=25$) a skupina 4 (proti zrušení, nefér, $n=694$). První ze jmenovaných by přijímací zkoušky nezrušila, ale zrušení jí přijde jako férová možnost a poslední jmenovaná by přijímací zkoušky nezrušila a ani by jí tato možnost nepřišla fér. Přehled uváděných důvodů a jejich procentuálního zastoupení obsahuje graf č. 3 a 4.

Graf č. 3: Procentuální zastoupení důvodů férovosti zrušení přijímacích zkoušek



Graf č. 4: Procentuální zastoupení důvodů neférovosti zrušení přijímacích zkoušek

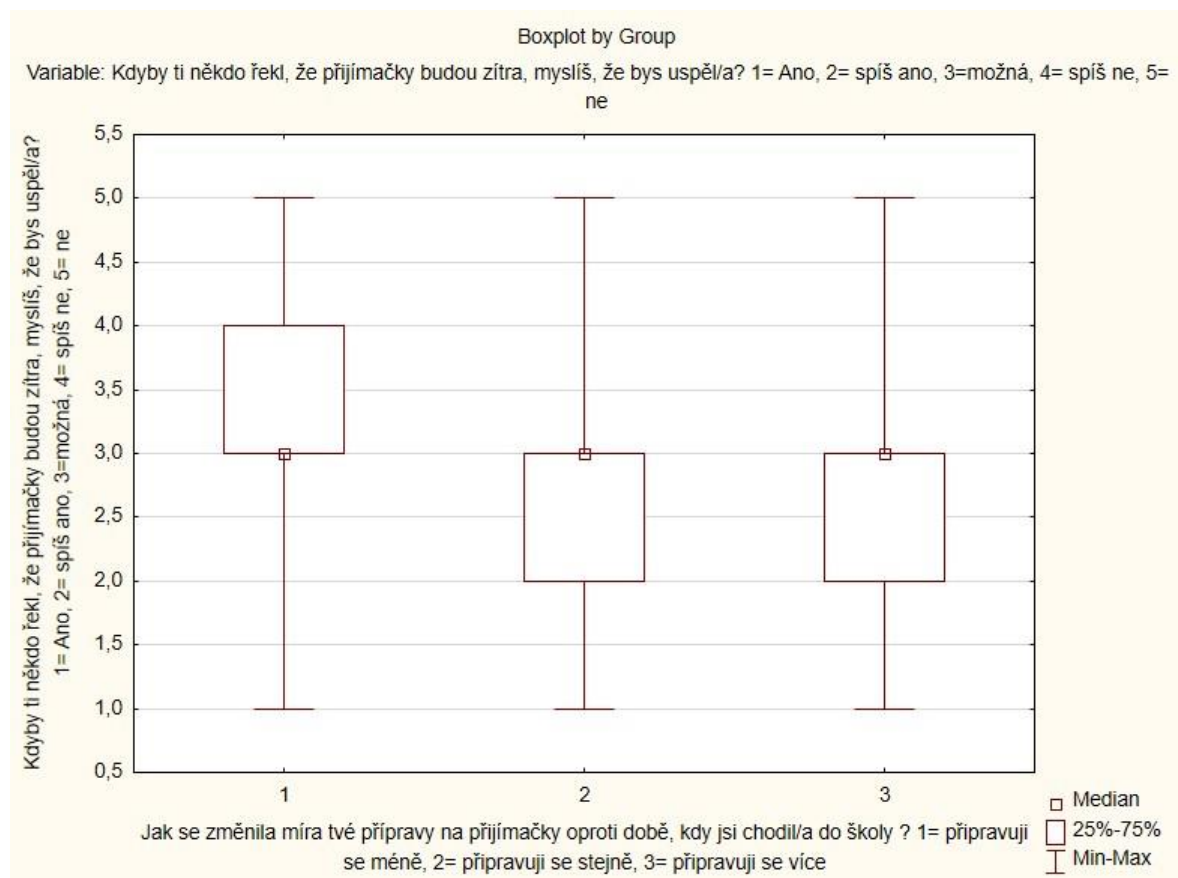


Férovost jsme určovali prostřednictvím alternativní položky, kterou jsme poté doplnili otevřenou otázkou proč zvolili tuto možnost. Nutno podotknout, že zde došlo k nepřesné formulaci otázky a někteří žáci pochopili položku tak, že se ptáme na to, zda jejich volba zrušení či nezrušení je férová. Data jsme se pokusili opravit podle odpovědí z otevřené otázky. Odpovědi, u kterých nebylo možno rozhodnout, jak žáci otázku pochopili, jsme z analýzy vyřadili. I přes tuto úpravu není možno položku považovat za příliš validní.

H5: Žáci, kteří se doma připravují ve stejné míře nebo více, než to dělali ve škole, uvádějí častěji pocit, že by uspěli v přijímacích zkouškách v době zadání dotazníku než žáci, kteří se připravují méně.

Naši poslední hypotézu jsme ověřovali prostřednictvím **Kruskal – Wallisova testu**. Pro neparametrickou metodu jsme se rozhodli z důvodu typu rozložení proměnných (šikmost = 0,18, špičatost = -0,45). Data byla získána prostřednictvím dvou otázek, subjektivního pocitu vlastního úspěchu v době zadání dotazníku na škále od 1 do 5 (1 = úspěš/a bych, 5 = neúspěš/a bych) a toho, zda si žáci myslí, že se doma naučí více, méně nebo stejně jako ve škole. Průměr skupiny méně (n=912) činil 1495,78, skupiny stejně (n=721) 1171,07 a skupiny více (n=949) 1186,68. Z průměru a krabicového grafu (graf č. 5) pozorujeme rozdíly mezi pocitem úspěšnosti u skupiny, která má pocit, že se připravuje méně oproti skupinám, které mají pocit, že se připravují stejně nebo více. $p < 0,001$, **H5 tedy přijímáme.**

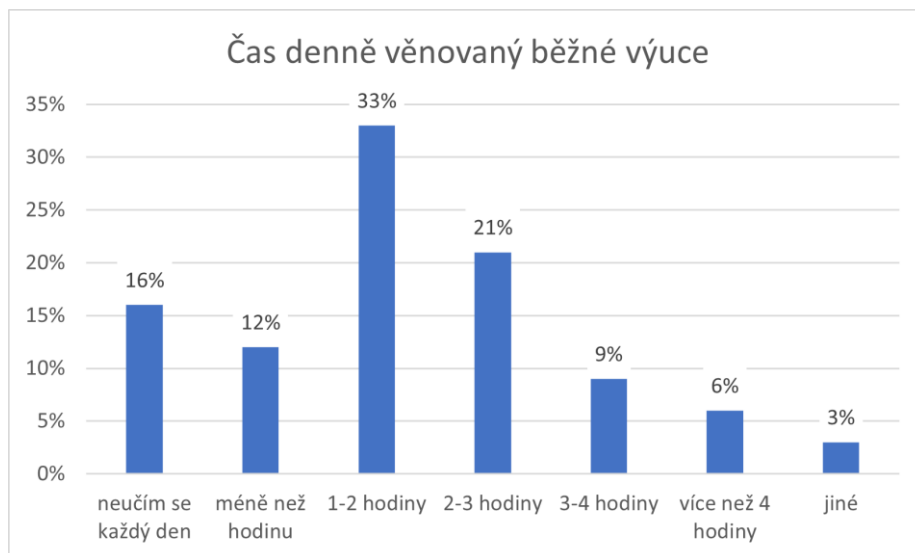
Graf č. 5: Krabicový graf hodnocení vlastní úspěšnosti v jednotlivých skupinách



Ve výzkumu jsme se dále věnovali tomu, jak probíhala distanční výuka po propuknutí první vlny pandemie COVID-19. Dobu strávenou běžnou výukou a úkoly

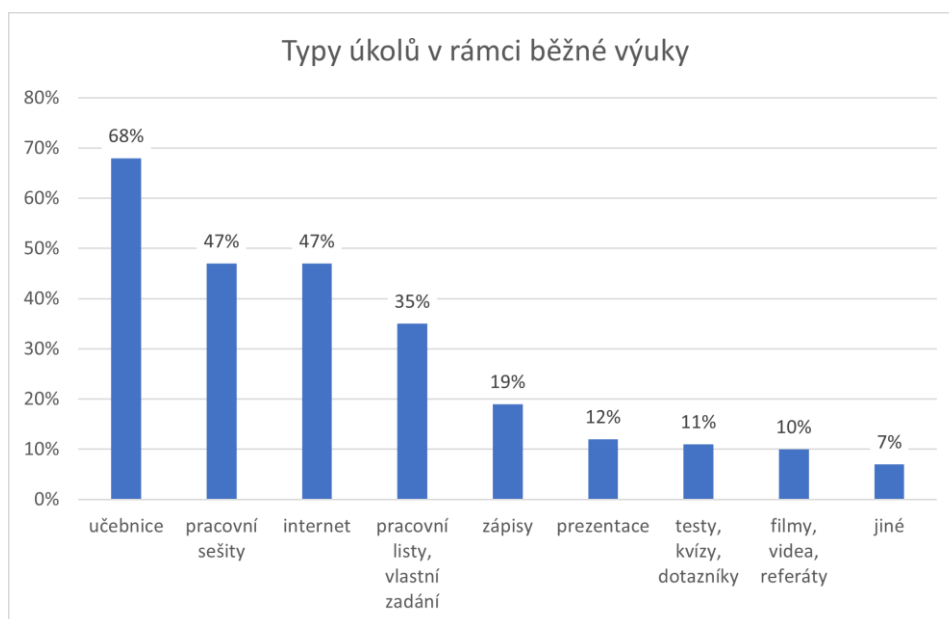
ukazuje graf č. 6. Tuto položka však zejména kvůli překryvu intervalů není možno považovat za validní.

Graf č. 6: Doba, kterou žáci denně věnují běžné výuce



64 % respondentů uvedlo, že jim se školou nepomáhají rodiče. 83 % respondentů dále vypovědělo, že škola na situaci reagovala hned a žáci tak okamžitě měli co dělat. 52 % dále uvedlo, že mají přípravu do všech předmětů a 30 % že se na přípravě podílejí všichni učitelé. Prostřednictvím otevřené otázky jsme se dále ptali, jak vypadají úkoly, které žáci v rámci výuky dostávají. Z celkového n=2231 jsou nejčastější odpovědi prezentovány v grafu č. 7.

Graf č. 7: Jaké úkoly žáci dostávají v rámci běžné výuky



V závěru jsme položili otázku, co by žáci v době zadání dotazníku při přípravě nejvíce potřebovali. 19 % uvedlo, že by potřebovalo motivaci, sebevědomí a podporu, 16 % uvedlo, že by potřebovalo pomoci konkrétně s jedním z předmětů přijímacích zkoušek z čehož 83 % by potřebovalo vysvětlit nebo procvičit matematiku a 17 % by uvítalo pomoc s českým jazykem. Dále 15 % žáků by potřebovalo školu, učitele a běžný školní režim, 14 % žáků by pomohlo vysvětlení, konzultace a doučování, 13 % uvedlo, že nic nepotřebuje nebo neví. Dále pak 10 % by uvítalo méně úkolů a více času na přípravu, 8 % by potřebovalo více testů a procvičování a 5 % by bylo rádo, kdyby se přijímací zkoušky zrušily, nebo už je měli za sebou, popřípadě jim byl vrácen druhý termín. 10 % respondentů jsme zařadili do kategorie jiné.

8.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

H1: Žáci devátých ročníků v důsledku pandemie COVID-19 pociťují z přijímacích zkoušek větší strach, než tomu bylo před uzavřením škol. Hypotézu jsme ověřovali prostřednictvím Wilcoxonova párového testu s výsledky pro skupinu, kterou probíhající pandemie ovlivnila $T = 14139,5$; $Z = 5,17$; $p < 0,001$. Průměr a medián strachu po uzavření škol, je vyšší, než tomu bylo před uzavřením. Pro neparametrickou metodu jsme se rozhodli z důvodu odlišnosti rozdělení od normálního. Nulovou hypotézu zamítáme. Alternativní hypotézu přijímáme.

H2: Četnost přípravy na přijímací zkoušky je nižší, než tomu bylo před uzavřením škol. K ověření hypotézy jsme využili Wilcoxonův párový test. Pro neparametrickou metodu jsme se rozhodli z důvodu typu rozdělení, které nepřipomíná to normální. Výsledkem bylo $T = 6663287,5$; $Z = 13,06$; $p < 0,001$ Velmi vysoce signifikantní rozdíl byl přítomen, průměr a medián prokázali vyšší míru přípravy po uzavření škol. Nulovou hypotézu nezamítáme. Alternativní hypotézu nelze přijmout.

H3: Žáci devátých tříd, kteří uvádějí pocit, že jejich škola ví, jak během pandemie postupovat, mají z přijímacích zkoušek menší strach než žáci, kteří tento pocit nemají. Pro ověření jsme opět sáhli po neparametrické metodě ze stejného důvodu jako u předcházející hypotézy, konkrétně pro Mann-Whitneyův U test. $U = 726304,5$; $p = 0,75$; $AUC = 0,49$. Nulovou hypotézu nezamítáme. Alternativní hypotézu nelze přijmout.

H4: Žáci, kteří vypověděli, že mají pocit, že se doma naučí méně, častěji volí zrušení přijímacích zkoušek než ti, kteří mají pocit, že se doma naučí více nebo stejně.

Hypotéza byla ověřena prostřednictvím testu nezávislosti $\chi^2(2, n=2582) = 0,488$; $p = 0,783$.
 $p > 0,05$: Nulovou hypotézu nezamítáme. Alternativní hypotézu nelze přijmout.

H5: Žáci, kteří se doma připravují ve stejné míře nebo více, než to dělali ve škole, uvádějí častěji pocit, že by uspěli v přijímacích zkouškách v době zadání dotazníku než žáci, kteří se připravují méně. Ze stejného důvodu jako v předcházejících hypotézách jsme se rozhodli pro užití neparametrické metody. Pro ověření jsme využili Kruskal-Wallisova testu s $p < 0,001$. Pomocí grafu a průměrů nulovou hypotézu zamítáme, alternativní hypotézu přijímáme.

9 DISKUZE

V práci jsme se zabývali tím, jakou roli hrála pandemie COVID-19 při přijímacích zkouškách na střední školu. Vzhledem k tomu, že dotazník byl vytvářen v době, kdy došlo k propuknutí první vlny a na toto téma nebyly dostupné téměř žádné výzkumu, jeho tvorba probíhala spíše intuitivně, stejně tak jako tvorba hypotéz. Vycházeli jsme ale z předpokladu, že přijímací zkoušky jsou pro většinu žáků důležitou událostí v životě a takto náročná situace ovlivní pocity, které se jich týkají, a to převážně negativním směrem. Cílem bylo především popsat průběh přípravy, pocity a také distanční výuku jako v našem prostředí relativně nový fenomén.

Hlavním předpokladem naší studie bylo, že v důsledku pandemie, a na to navazujícího uzavření škol, dojde ke zvýšení strachu z přijímacích zkoušek. Většina výzkumů na toto téma se zabývala především tím, jak se zvýšilo procento depresivních a úzkostných symptomů, kde řada výzkumů potvrdila jejich nárůst před přijímacími zkouškami (Roy, Roy, 2020; Giannopoulou et al., 2020). My jsme se v našem výzkumu zaměřili především na strach, který byl také předmětem jedné z našich hypotéz. Míra strachu v době zadání dotazníku byla vyšší než v době před uzavřením škol, což může být dáno jednak blížícím se termínem, ale také pandemií. Proto jsme výzkum doplnili otázkou, zda pandemie ovlivnila pocity strachu, které žáci pociťují. Výsledky prokázaly, že průměrná hodnota i medián strachu byli pro tuto skupinu vyšší než pro skupinu, kterou COVID-19 neovlivnil. Míru strachu jsme poté rovněž porovnali mezi pohlavími, kde se nárůst mezi jednotlivými obdobími příliš nelišil, ale v souladu s předcházejícími výzkumy můžeme pozorovat vyšší míru strachu z přijímacích zkoušek u dívek. To potvrzuje vyšší míru testové úzkosti u dívek zjištěných v některých výzkumech (Rezazadeh, 2009; Ali et al., 2013; Putwain, 2007; Cunha, Paiva, 2016; Kurt et al., 2014; Kavakci et al., 2014), ale i v míře úzkostnosti a depresivity v rámci pandemie (Trnka, Lorencová, 2020). Na druhou stranu je náš výsledek v rozporu s výzkumem Man et al. (1999), kteří uváděli vyšší míru testové úzkosti u chlapců.

Oproti tomu průměrná vnímaná důležitost přijímacích zkoušek byla vyšší pro žáky, kteří uvedli, že nejsou v tomto ohledu probíhající pandemií ovlivněni. Možným důvodem může být například to, že v náročné době je pro žáky důležitější spíše zdraví než přijímací

zkoušky. Přesto se důležitost v obou obdobích a obou skupinách pohybovala na velmi vysokých hodnotách. Je tedy vidět, že přijímací zkoušky jsou pro žáky velmi důležité.

V další části jsme se zaměřili na popis přípravy na přijímací zkoušky v době probíhající pandemie. Předpokladem bylo, že se příprava kvůli nedostatku motivace sníží. Agentura Scio (2021), se věnovala tomu, jaké jsou největší výhody a nevýhody distanční výuky, přičemž nejčastější nevýhodou, kterou zde žáci uváděli, byl právě nedostatek motivace. To potvrdil také náš výzkum, kdy jsme se žáků ptali, co by při přípravě na přijímací zkoušky potřebovali a nejvyšší procento respondentů (19 %) uvedlo, že by potřebovalo motivaci a podporu. Potřebu podpory ve výzkumu rovněž potvrdil Yildirim et al. (2008) a Kurt et al. (2014). Wilcoxonův test ukázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami, průměr a medián četnosti přípravy však byl nižší v případě přípravy po uzavření škol, žáci se tedy připravovali častěji. Důvodem častější přípravy mohl být jak blížící se termín přijímacích zkoušek, tak umožnění docházet žákům na přípravu do školy, čímž mohla být uváděná míra přípravy ovlivněna. Na to v případě některých škol navazovalo také omezení úkolů z předmětů, které se netýkají přijímacích zkoušek a větší zaměření právě na tuto událost.

Třetí hypotézu jsme nemohli přijmout, kvůli velmi vysoké p-hodnotě. Vycházeli jsme zde z předpokladu, že testovou úzkost zvyšuje především nejistota a jasný postup školy poskytne žákům větší klid. Pavelková et al. (2020) považovali strukturovanost situace jako faktor snižující testovou úzkost. 67 % respondentů uvedlo, že má pocit, že škola ví, jak postupovat. Toto tvrzení se nám nepodařilo potvrdit, možná také proto, že jistota školy a vědomost toho, jak postupovat neznamena, že se ihned po uzavření škol věnovali přijímacím zkouškám. Pro výpočet jsme užili Mann-Whitneyův U test. Pro neparametrickou metodu jsme se opět i přes velký rozsah souboru rozhodli kvůli rozdělení, které se nepodobalo tomu normálnímu.

Hypotézu č. 4 jsme rovněž nemohli přijmout. Vycházeli jsme z předpokladu, že žákům, kteří se doma naučí méně, než ve škole tato příprava nebude připadat jako dostatečná a budou tedy častěji volit zrušení přijímacích zkoušek. . 63 % žáků uvedlo subjektivní pocit, že se doma naučí méně, než když školu navštěvují, což potvrzuje významnou roli školy v životě žáků. Z výsledků sice můžeme pozorovat, že většina žáků (u všech kategorií okolo 65 %, celkově 65,61 %) by volila zrušení přijímacích zkoušek, nicméně jsme nepozorovali patrné rozdíly mezi jednotlivými skupinami.

Důvodem pro tento výsledek může být to, že situace je pro žáky natolik náročná, že nehledě na pocit, kolik se toho naučí, by přijímací zkoušky raději zrušili. V souvislosti se zrušením přijímacích zkoušek jsme žákům položili otázku, zda by jim právě jejich zrušení připadalo fér, doplněnou otevřenou otázkou, proč zvolili zrovna tuto odpověď. Jak jsme již zmiňovali výše, tato položka byla upravována podle odpovědí z otevřené otázky především kvůli nejasné formulaci naší otázky. Tato oprava však mohla data do značné míry zkreslit, protože mohlo dojít k mylné interpretaci s nemožností se doptat. Přesto, že jsme se snažili data, u kterých nebylo možno určit, jakým způsobem zadání pochopili vyřadit, nelze zde zaručit, že jsme se u ostatních rozhodli správně. Nejčastější byl tento problém ve skupině, která by přijímací zkoušky nezrušila, ale přišlo by jí to fér, u které byl největší problém s rozlišením. I to je důvodem, že je tato skupina nejméně zastoupená.

Celkem 53 % žáků uvedlo, že by jim zrušení přijímacích zkoušek nepřišlo férové. Důvody, kterými žáci zdůvodňovali férovost zrušení byly například špatná příprava, tedy to, že se žáci nemohli připravovat ve škole a doma neměli takové možnosti, dále pak průměr jako spolehlivý ukazatel oproti testu, který se může pokazit, zrušení druhého termínu přijímacích zkoušek a s tím spojená nemožnost odvolání v případě nepřijetí, náročnost situace, ve které se žáci ocitli a zvýšený stres. V neposlední řadě pak nejistota ohledně toho, zda se přijímací zkoušky budou konat a v jaké podobě a poté lenost, požadavek na změnu systému přijímacích zkoušek nebo to, že by jim zrušení přijímacích zkoušek poskytlo výhodu zejména kvůli dobrému průměru známek. Zdůvodněním pro neférovost zrušení přijímacích zkoušek bylo pro žáky například to, že ostatní generace přijímací zkoušky rovněž musely nebo budou muset v budoucnu vykonávat, průměr jako nespolehlivý ukazatel pro přijetí na střední školu a důležitost přijímacích zkoušek pro rozlišení schopností uchazečů. Dále pak žáci uváděli, že by jim bylo líto přípravy, kterou již do přijímacích zkoušek vložili a seberozvoj, tedy to, že jim přijímací zkoušky připadají jako důležitý milník v jejich životě, který si chtějí zkusit, aby dokázali, že pro danou školu mají správné předpoklady.

Poslední hypotézu, tedy to, zda žáci, kteří věnují přípravě doma více nebo stejně času, jako ve škole, budou v době zadání dotazníku častěji uvádět, že by uspěli než ti, kteří se doma připravují méně, jsme se rozhodli ověřovat pomocí Kruskal – Wallisova testu. Výsledná p hodnota $< 0,001$ ukázala, že mezi skupinami existuje významný statistický rozdíl. Průměry skupin a krabicový graf nám ukázaly, že hodnocení vlastní úspěšnosti bylo pro tyto skupiny nižší, tedy výkon byl hodnocen jako úspěšnější než v případě žáků, kteří se

připravují méně než ve škole. Výsledek potvrdil naše domněnky v tom, že žáci, kteří se doma věnují přípravě méně nebudou se svou přípravou spokojeni a budou pochybovat o svých schopnostech. Nesmíme zapomenout také na to, že 63 % respondentů uvedlo, že má pocit, že se doma naučí méně než ve škole, což může svědčit o tom, že i přes rychle nastolenou distanční výuku, kterou škola ve většině případů zavedla není tento způsob natolik efektivní jako běžná prezenční výuka.

Podstatnou část výzkumu jsme rovněž věnovali popisu distanční výuky. Největší procento respondentů uvedlo, že se běžné výuce věnuje 1-2 hodiny denně (33 %) a 2-3 hodiny (21 %). 16 % uvedlo, že se do školy nepřipravuje každý den, někteří žáci odpovídali tak, že si úkoly udělají hned na počátku týdne, když jsou jim poslány a poté mají po zbytek týdne čas se připravovat na přijímací zkoušky. Pouze 6 % respondentů uvedlo, že se výuce věnuje více než 4 hodiny. Odpovědi našeho souboru byly odlišné od těch, které získalo Scio, kde 50 % respondentů uvedlo, že se distanční výuce věnuje více než 3 hodiny denně (Scio, 2021). Důvodem kratšího času stráveného běžnou výukou v našem souboru mohlo být především to, že společnost Scio data získala až na přelomu listopadu a prosince 2020, tedy v době, kdy už distanční výuka trvala delší dobu a učitelé se tedy uměli lépe přizpůsobit. V případě našeho souboru navíc žáci navštěvovali školu, kde se na přijímací zkoušky připravovali a běžné výuce už nebylo věnováno tolik času. 64 % žáků uvedlo, že jim se školou nepomáhají rodiče, což může být dáno soběstačností, zdatností v oblasti ICT, ale také tím, že rodiče už nemají znalosti na takové úrovni, aby byli schopni je žákům předat stejně jako učitelé. V rámci výzkum společnosti Scio (2021) uvedlo větší pomoc rodičů, než je to běžné jen 15 % žáků.

Vysoké procento (83 %) vypovědělo, že škola na situaci reagovala ihned a pohotově jim nějakým způsobem zasílala úkoly. Můžeme tedy tvrdit, že většina škol z našeho souboru zvládla přechod na distanční výuku velmi dobře. Co se týče úkolů nejvíce učitelé využívají učebnic (68 %), pracovních sešitů (47 %) a internetu (47 %). Za pozitivní můžeme považovat to, že učitelé do výuky zapojovali rovněž videa, filmy, referáty či kvízy nebo dotazníky.

Důležitost školy při přípravě na přijímací zkoušky potvrdila i naše položka týkající se toho, co by žáci nejvíce potřebovali při přípravě, kde 15 % žáků uvedlo, že by uvítalo pomoc učitele, školu a návrat do běžného režimu. V souladu s předcházejícími výzkumy 19 % respondentů uvedlo, že jim chybí motivace, sebevědomí a potřebovali by v přípravě podpořit. 14 % žáků by rovněž potřebovalo konzultaci nebo vysvětlení od někoho, kdo dané problematice rozumí. Více obav a problémů uváděli žáci v souvislosti s matematikou – 83

% z celkových 16 % respondentů, kteří zmínili konkrétní problém s předmětem přijímacích zkoušek, uvedlo potíže právě s tímto předmětem.

Ve většině případů jsme se při ověřování hypotéz rozhodli pro neparametrickou metodu. Přesto, že původním předpokladem při takto velkém souboru bylo použití parametrických testů. Rozdělení jednotlivých proměnných nám nepřipomínalo normální rozdělení, volili jsme tedy raději neparametrickou možnost i za cenu ztráty některých informací.

Tento výzkum má hned několik úskalí. Prvním z nich je už samotná tvorba dotazníku. Předmětem bakalářské práce mělo být původně jiné téma, ale kvůli nízké návratnosti a problematické situaci jsme se rozhodli věnovat právě pandemii a tomu, jak změnila vnímání přijímací zkoušky na střední školy. Dotazník byl tvořen v době, kdy byla pandemie teprve na svém počátku a počet výzkumů na toto téma bychom mohli spočítat na prstech jedné ruky. Volba otázek tedy probíhala spíše intuitivně ve snaze popsat a zachytit co nejvíce právě probíhající situaci. V současné době bychom otázky volili úplně jinak, na základě již proběhlých výzkumů. Problematická se také jevila některé formulace otázek, což bylo způsobeno především tvorbou dotazníku ve spěchu tak, abychom stihli data sesbírat ještě před přijímacími zkouškami a podařilo se nám získat co největší soubor. Na to navazuje i nedostatečná propracovanost instrukcí při zadání dotazníku. Problematická byla zejména položka týkající se běžné výuky, kde jsme ponechali překrývající se intervaly, ale také férovost zrušení, kde v některých případech nedošlo k úplnému pochopení otázky. Odpovědi jsme upravili s ohledem na otevřenou otázku tážající se na zdůvodnění vybrané odpovědi. Přesto tuto položku nemůžeme označit jako validní. Dalšími problematickými položkami byly otevřené otázky, kde jsme se ptali, jak probíhala příprava ve škole a jak probíhá příprava doma, kde žáci občas místo konkrétního způsobu své práce zvolili jako odpověď spíše hodnocení dané situace.

Výzkum nám rovněž komplikovala probíhající a stále se měnící situace ohledně pandemie COVID-19 a vývoj stavu ohledně přijímacích zkoušek. Na počátku sběru dat došlo k otevření škol pro žáky připravující se na přijímací zkoušky, což ovlivnilo například položku, zda považují žáci to, že se připravují doma za výhodu nebo nevýhodu, kde velké procento žáků poté uvádělo, že do školy už chodí a neví tedy jak odpovědět. Tuto otázku jsme se z tohoto důvodu rozhodli z analýzy vyřadit. Podobný problém mohl také ovlivnit výsledek H2 tedy rozdíl přípravy před a po uzavření, kdy v době zadání dotazníku bylo

žákům umožněno školu navštěvovat pro přípravu na přijímací zkoušky a tím mohlo dojít ke zvýšení uváděné četnosti přípravy.

Velkým úskalím našeho výzkumu byl souhlas zákonných zástupců, který jsme se rozhodli po žácích nevyžadovat. Pro tuto ne příliš etickou možnost jsme se rozhodli z důvodu potřeby sesbírat co nejvíce dat v co nejkratším čase, což by vyžadování písemného souhlasu zákonných zástupců mohlo do velké míry ovlivnit. Dále jsme také počítali s tím, že v případě, že bychom souhlas zahrnuli jako položku do dotazníku, nešlo by tak zcela určitě pohlídat, že souhlas vyplnili rodiče, a ne žáci samotní.

Toto téma by si jednoznačně zasloužilo další zkoumání, a to nejen u nás, ale i po celém světě. V budoucnu bude nepochybně vznikat množství výzkumů týkajících se vlivu pandemie na život, ale také na vzdělávání. Vnímání přijímacích zkoušek obecně není v České republice příliš prozkoumáno, přestože by si to tento důležitý životní mezník zasloužil. V budoucnu by se tak mohly další výzkumy věnovat zkoumání nejen přípravy ale i toho, jak žáci tuto událost prožívají při běžném režimu. Výzkumy na téma ovlivnění školství pandemií a to, jaký měla distanční výuka průběh a dopad na žáky budou jistě také potřeba.

10 ZÁVĚR

Ve výzkumu se nám podařilo potvrdit nárůst strachu po uzavření škol kvůli probíhající pandemii. K nárůstu strachu došlo i u skupiny, která se pandemií necítila v tomto smyslu ovlivněna. Míra strachu však dosahovala vyšších hodnot u skupiny, která ovlivnění pocítila, a to průměrně až na 4,17 z 5. Vyšší míru strachu v našem výzkumu vykazovala děvčata. Vnímaná důležitost přijímacích zkoušek nezaznamenala takový nárůst a byla vyšší pro žáky, kteří se pandemií necítili ovlivněni.

Co se týče přípravy, nepodařilo se nám potvrdit, že se žáci při distanční výuce připravují méně, než tomu bylo před uzavřením škol. Nejvíce se žáci připravují prostřednictvím testů. Doma dále využívali například možnost docházení do školy, opakování, procvičování a procházení problematických úloh. Ve škole žáci rovněž nejčastěji využívali testy, specializované hodiny pro přípravu, opakovali a probírali témata, věnovali se typickým a problematickým úlohám a procvičovali. Obecně před propuknutím žáci doma využívali testy, doučování, přípravné kurzy a specializované učebnice a příručky.

Zajímavým zjištěním v našem výzkumu bylo to, že míra strachu nebyla nižší pro žáky, kteří měli pocit, že škola ví, co dělá a ihned žákům poskytovala školní přípravu. Předpokládali jsme, že pocit jistoty žákům obavy sníží, výsledná p-hodnota však byla vysoká a nám se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu.

Dále jsme se věnovali tomu, zda by žáci za současné situace raději volili zrušení přijímacích zkoušek a jak by jim toto zrušení přišlo férové. Zkoušky by zrušilo 66 % respondentů a 53 % by tato možnost přišla férová. V souvislosti s tímto jsme se domnívali, že žáci, kterým domácí výuka nevyhovuje a mají pocit, že se naučí doma méně budou volit zrušení přijímací zkoušky častěji než ti, kteří mají pocit, že se doma naučí stejně nebo více. Naše tvrzení se nepotvrdilo, rozdíly mezi jednotlivými skupinami byly minimální.

Důvodem pro zvolení férovosti byla špatná příprava, spolehlivost průměru, jeden termín, náročnost situace, stres, nejistota nebo lenost. Důvody, proč by zrušené přijímacích zkoušek bylo neférové, byly například důležitost přijímacích zkoušek pro rozhodnutí, koho přijmout, neférovost vůči ostatním generacím, nespolehlivost průměru, zbytečnost přípravy a také seberozvoj.

Předpoklad, že žáci, kterým vydržela motivace a připravovali se stejně nebo více než před uzavřením škol, budou lépe hodnotit svou úspěšnost v případě, že by se přijímací zkoušky konaly v době zadání dotazníku, se potvrdil. Rozdíly mezi skupinami byly velmi vysoce signifikantní a z grafu jsme mohli vyčíst, že hodnocení úspěšnosti bylo ve skupině, která přípravě věnovala méně času opravdu horší.

Co se týče popisu probíhající distanční výuky, třetina respondentů (33 %) věnovala úkolům do školy 1-2 hodiny, o něco méně (21 %) pak 2-3 hodiny. 16 % uvedlo, že se škole nevěnuje každý den, což bylo potvrzeno i odpověďmi některých respondentů, kteří popsali, že si úkoly udělají ihned po jejich zadání a poté mají volno a mohou se věnovat přípravě na přijímací zkoušky. Pouze 6 % respondentů uvedlo, že se škole věnují více než 4 hodin denně. Škola na situaci reagovala ihned a žáci dostávali úkoly již od počátku distanční výuky v 83 % případů, 64 % žáků se školou nepomáhají rodiče. Nejvíce úkolů dostávají žáci z učebnic, pracovních sešitů a internetu (68 %; 47 %; 47 %). Dále pak pracovní listy a vlastní zadání (35 %) zápisy (19 %) prezentace (12 %) kvízy (11 %) a videa (10 %). Žáci by při současné situaci při přípravě na přijímací zkoušky nejvíce potřebovali motivaci, sebevědomí a podporu (19 %) dále školu, učitele a běžný režim (15 %). Dále žáci uváděli vysvětlení, doučování, popřípadě konzultace, méně úkolů, více procvičování a zrušení přijímacích zkoušek. 13 % žáků uvedlo, že nic při přípravě nepotřebuje anebo neví, co by potřebovalo. 16 % uvedlo, že má problém s konkrétním předmětem obsaženým v přijímacích zkouškách z čehož 83 % byl problém s matematikou.

11 SOUHRN

V rámci naší studie jsme se zabývali tím, jak změnila pandemie onemocnění COVID-19 vnímání přijímacích zkoušek na střední školu. Hlavním cílem nebylo jen zjistit, jak působilo toto onemocnění na pocity žáků, ale také porovnat a popsat přípravu na přijímací zkoušky a celkově nový fenomén distanční výuky v devátých ročnících základních škol.

Věk žáků tvořících výzkumný soubor se tedy pohyboval od 14 do 17 let, což je období, které bývá v rámci vývojové psychologie různě vymezeno. Vycházeli jsme proto z koncepce Macka, který toto období popsal v rámci americké terminologie jako střední adolescenci probíhající od 14 do 16 let. Toto období je podle většiny autorů obdobím bohatým na změny jak ve fyzickém, tak v psychickém vývoji. V rámci tělesného vývoje, zde dochází k přeměně jedince z dítěte na dospělého člověka. Změny jsou přítomny i ve zrání mozku a důležitým aspektem je rovněž produkce hormonů, která výrazně ovlivňuje i prožívání a chování jedinců. Vývoj můžeme rovněž pozorovat v oblasti kognitivní, kde konkrétně v myšlení dochází k přechodu k formálním operacím. Vyvíjí se také vztahy jak s rodiči, tak i s vrstevníky (Piaget, Inhelder, 2010; Macek, 2003; Vágnerová 2012).

V tomto věku žáci prochází velmi náročným a stresujícím přechodovým obdobím, a to přechodem ze základní na střední školu a s tím spojenými přijímacími zkouškami. Ty za běžných podmínek probíhají v dubnu a skládají se ze dvou testů – z matematiky a českého jazyka. Přijímací zkoušky tvoří 60 % z celkového hodnocení uchazeče (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)). V přípravě na přijímací zkoušky a celkově při přechodu na střední školu hraje velkou roli motivace, a to jak při výběru školy, tak v případě přípravy na zkoušky (Hladěo, 2013; Pavelková et al., 2010). V případě přijímacích zkoušek hraje svou roli i testová úzkost. Ta v malém množství působí motivačně, pokud ale překročí únosnou mez, je pro žáky spíše škodlivá. V míře testové úzkosti hraje roli rovněž pohlaví (Hrabal, Pavelková, 2011, Rezazadeh, 2009; Ali et al., 2013).

Současná doba však z přijímacích zkoušek udělala ještě větší výzvu, než tomu bylo v minulosti, a to z důvodu propuknutí pandemie COVID-19 po celém světě. V ČR se nemoc začala šířit na počátku března 2020 a negativně ovlivnila i přijímací zkoušky.

10.3. byly uzavřeny školy a byly nuceny přejít na distanční výuku. Ta byla spojená s velkou řadou výzev, ministerstvo školství však představilo řadu pomůcek jak pro učitele, tak žáky, aby byla domácí příprava co nejvíce srovnatelná s tou školní. U přijímacích zkoušek nebylo až do konce dubna jisté, zda budou vůbec probíhat. Poté co vládní opatření začala zabírat, byl stanoven termín přijímacích zkoušek na červen a od 11. května bylo žákům devátých tříd umožněno se vrátit zpět do školních lavic a připravovat se zde. Přijímací zkoušky však probíhaly za určitých úprav. Žáci je konali jen v jednom termínu a výsledky platily pro obě zvolené školy, zároveň jim byl přidán čas na vyplnění testů (Ministerstvo školství 2020; Nadálku 2020b; Ministerstvo zdravotnictví 2020b).

Pandemie přinesla náročné chvíle nejen dospívajícím, ale měla obecně vliv na duševní zdraví. Většina výzkumů potvrdila nárůst depresivních a úzkostných symptomů u osob všech věkových skupin. U dospívajících v některých případech byl tento nárůst mnohem větší než u dospělých jedinců. Vliv pandemie se projevil i na přijímací zkoušky nejen na střední školy, ale i na univerzity ve světě. Přístup k přijímacím zkouškám se v různých zemích světa pandemie lišil (Wang et al. 2020; Trnka, Lorencová, 2020; Wang et al., 2020; Zhou et al., 2020; World bank, 2020).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na popis, v našich podmínkách nové situace, a to té, co pandemie způsobila žákům konajícím přijímací zkoušky na střední školu. Ve výzkumu se nám podařilo potvrdit, že nárůst strachu je v důsledku pandemie vyšší než v případě těch, kteří se pandemií necítili ovlivněni. Vyšší obavy ze zkoušek pociťovaly v souladu s předcházejícími výzkumy dívky. 66 % žáků rovněž uvádí, že by přijímací zkoušky raději zrušilo, pokud by mělo tuto pravomoc. Co se nám potvrdit nepodařilo byl předpoklad, že žáci, kteří měli pocit, že si je škola jistá a od počátku věděli, co mají dělat budou pociťovat ze zkoušek menší strach. Průměrné hodnoty strachu se v tomto případě příliš nelišily, subjektivní pocit, že škola ví, co dělá však uvádělo 83 % respondentů. Rovněž se nám nepotvrdil předpoklad, že žáci v důsledku distanční výuky budou přípravě věnovat méně času, než tomu bylo před jejím zavedením a také to, že žáci, kteří mají pocit, že se naučí doma méně budou častěji chtít přijímací zkoušky zrušit. I ve skupinách, kde žáci měli pocit, že se naučí stejně nebo více než ve škole, uváděli naši respondenti, že by přijímací zkoušky zrušili v 65 % případů, stejně jako ve skupině s menší přípravou. Zrušení by přišlo férově 47 % respondentů. Důvodem byla například špatná příprava, spolehlivost průměru, jeden termín nebo náročnost situace. U skupiny, která uvedla, že tato možnost férová není

nejčastěji žáci uváděli nespolehlivost průměru, neférovost vůči ostatním generacím, důležitost přijímacích zkoušek a zbytečnost přípravy.

Dále se nám podařilo potvrdit, že žáci, kteří se doma připravují stejně nebo více než ve škole, si v přijímacích zkouškách více věří a mají častěji pocit, že by uspěli. Distanční výuce žáci nejčastěji věnují 1-2 hodiny denně. Téměř dvěma třetinám (64 %) nepomáhají se školou rodiče. Žáci při školní výuce nejčastěji využívají pracovního sešitu, učebnic a internetu. Při přípravě na zkoušky by nejvíce uvítali motivaci, podporu a sebevědomí. Dále pak návrat do běžného režimu, učitele a školu. 16 % uvedlo problém s konkrétním předmětem, z čehož 83 % respondentů uvádělo problém s matematikou.

LITERATURA

Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Test Anxiety and Adjustment among Secondary Students. *Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 675-683. Získáno 25. 2. 2021 z <http://ijrar.com/>

Ali, M. S., Mohsin, M. N., & Awan, S. (2013). Gender differences in terms of test anxiety and attitude towards science. *International Journal of Environment, Ecology, Family and Urban Studies*, 3, 133-8. Získáno 25. 2. 2021 z <http://www.tjprc.org/>

Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education*, 5. doi:10.3389/educ.2020.00103

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2020). *Jednotná přijímací zkouška 2020 signální výsledky*. Získáno z: <https://cermat.cz/aktuality/aktualita/284-centrum-publikovalo-statistickou-analyzu-vysledku-jednotne-prijimaci-zkousky-v-roce-2020>

Covid Portál. (2020). *Rozdíl mezi RT-PCR testem, Rapid antigen testem a protilátkovým testem*. Získáno z: <https://covid.gov.cz/situace/onemocneni-obecne-o-opatrenich/rozdil-mezi-rt-pcr-testem-rapid-antigen-testem-protilatkovym>

Cunha, M., & Paiva, M. J. (2012). Test anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish journal of psychology*, 15(2), 533-543. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38864

Česká televize. (2020). *Škola doma*. Získáno z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10000000405-skola-doma/>

ČT edu. (2020). *O nás*. Získáno z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10000000405-skola-doma/>

Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo. Získáno 7. 3. 2021 z Národní digitální knihovna.

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A.** (2020). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 295, doi:10.1016/j.psychres.2020.113560
- Hesketh, T., & Ding, Q. J.** (2005). Anxiety and depression in adolescents in urban and rural China. *Psychological Reports*, 96(2), 435-444. doi:10.2466/pr0.96.2.435-444
- Hlad'o, P.** (2011). Podmínky přijímacího řízení: faktor determinující volbu střední školy českých žáků. *Pedagogika.sk*, (3), 173-188. Získáno 23. 2. 2021 z <http://www.casopispedagogika.sk>
- Hlad'o, P.** (2013). *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Získáno 23. 2. 2021 z Národní digitální knihovna.
- Hlad'o, P.** (2008). *Volba povolání očima dospívajících a jejich rodičů: metodologie a vybrané výstupy výzkumu*. Získáno z: <https://www.phil.muni.cz/vyzkum/publikace/prehled/77825>.
- Hrabal, V.** (1978). Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28(2), 195-208. Získáno 24. února 2021 z <https://pages.pedf.cuni.cz/>
- Hrabal, V., & Pavelková, I.** (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Získáno 24. února 2021 z Národní digitální knihovna.
- Cheng, C., & Cheung, M. W.** (2005). Psychological responses to outbreak of severe acute respiratory syndrome: a prospective, multiple time-point study. *Journal of personality*, 73(1), 261-285. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00310.x
- Cheng, X.** (2020). Challenges of school's out, but class's on'to school education: Practical exploration of Chinese schools during the COVID-19 Pandemic. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 501-516. doi:10.2139/ssrn.3565605
- ITS EDUCATION.** (2020). *Coronavirus: stress over university entrance exams has skyrocketed amid Hong Kong school closures, sudy finds*. Získáno z:

<https://www.itseeducation.asia/article/coronavirus-stress-over-university-entrance-exams-has-skyrocketed-amid-hong-kong-school-closures-study-finds/>

Jančinová, M., Babničová, M., & Chromá, O. (2020). Covid-19, vplyv na kvalitu života a psychologické aspekty. *Pediatrics*, 15(2), 150-153. Získáno 4. února. 2021 z <https://www.amedisk.sk/>

Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301-307. doi: 10.5350/DAJPN2014270403

Ko, C. H., Yen, C. F., Yen, J. Y., & Yang, M. J. (2006). Psychosocial impact among the public of the severe acute respiratory syndrome epidemic in Taiwan. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 60(4), 397-403. doi:10.1111/j.1440-1819.2006.01522.x

Koçkar, A. I., & Gençöz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology*, 23, 138-146. doi: 10.1007/BF02903074

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59. doi:10.1080/00405847709542675

Kurt, A. S., Balci, S., & Kose, D. (2014). Test anxiety levels and related factors: Students preparing for university exams. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 64(11), 1235-9. Získáno 23. února 2020 z <https://jpma.org.pk/>

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. doi:10.1016/S2352-4642(20)30109-7

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., ... Janik, M. (2007). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230. doi:10.1177/0734282907303760

Man, F., Stuchlířková, I., & Prokeřová, L. (1999). Vztah mezi zkouškovou úzkostí, inteligencí a školním výkonem. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním*

pedagogickém výzkumu, 341-349. Získáno 21. 2. 2021 z Česká asociace pedagogického výzkumu.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Termíny maturitních, závěrečných a přijímacích zkoušek.* Získáno z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-zverejnil-terminy-maturit-zaverecnych-a>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020a). *V České republice jsou první tři potvrzené případy nákazy koronavirem.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-ceske-republice-jsou-prvni-tri-potvrzene-pripady-nakazy-koronavirem/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020b). *Mimořádná opatření Ministerstva zdravotnictví zakazují konání hromadných akcí nad 100 osob i výuku na školách.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-nad-100-osob-i-vyuku-na-skolach/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020c). *V souvislosti s vyhlášením nouzového stavu se zakazují akce s účastí přesahující více než 30 osob, omezuje se také přítomnost veřejnosti ve vybraných zařízeních.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-souvislosti-s-vyhlasenim-nouzoveho-stavu-se-zakazuji-akce-s-ucasti-presahujici-vice-nez-30-osob-omezuje-se-take-pritomnost-verejnosti-ve-vybranych-zarizenich/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020d). *Vláda posiluje preventivní opatření v souvislosti s koronavirem, uzavírá obchody a restaurace veřejnosti na dobu deseti dnů.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-posiluje-preventivni-opatreni-v-souvislosti-s-koronavirem-uzavira-obchody-a-restaurace-verejnosti-na-dobu-deseti-dnu/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020e). *Spouštíme celostátní informační linku pro občany v souvislosti s koronavirem.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/spoustime-celostatni-informacni-linku-pro-obcany-v-souvislosti-s-koronavirem/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020f). *Vláda kvůli šíření epidemie koronaviru omezila volný pohyb osob na nezbytné minimum.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-kvuli-sireni-epidemie-koronaviru-omezila-volny-pohyb-osob-na-nezbytno-minimum/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020g). *Vláda schválila povinnost zakrývat si na veřejných místech ústa a nos a stanovuje nákupní hodiny pro seniory.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-schvalila-povinnost-zakryvat-si-na-verejnych-mistech-usta-a-nos-a-stanovuje-nakupni-hodiny-pro-seniory-2/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020h). *V ČR zemřel první pacient pozitivní na koronavirus.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-cr-zemrel-prvni-pacient-pozitivni-na-koronavirus-2/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020i). *Vláda schválila pravidla rozvolňování mimořádných opatření od 11. května, nouzový stav platí do 17. května.* Získáno z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-schvalila-pravidla-rozvolnovani-mimoradnych-opatreni-od-11-kvetna-nouzovy-stav-plati-do-17-kvetna/>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.

#NaDálku. (2020c). *UčíTelka.* Získáno z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/vzdelavaci-zdroje/prurezove/ucitelka>

#NaDálku. (2020b). *Vzdělávací zdroje* Získáno z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/vzdelavaci-zdroje/prurezove>

#NaDálku. (2020a). *Zásady vzdělávání na dálku.* Získáno z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/15-zasad-on-line-pedagogiky>

Nocar, D. (2004). *E-learning v distančním vzdělávání.* In Univerzita Palackého. Dostupné z http://servere.csvs.cz/konference/NCDiV2004_sbornik/Nocar-231-237

Nocar, D. (2007). Úvod do distančního vzdělávání a e-learningu. In Všetulová, M. et al *Příručka pro tutora* (13-52). Získáno 22. února 2021 z https://www.researchgate.net/publication/296701887_Uvod_do_distančního_vzdělávání_a_e-learningu

O2 Chytrá škola. (2020). *O nás.* Získáno z: <https://www.o2chytraskola.cz/o-nas>

Orel, M. (2020). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše* (3., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada.

Pavelková, I., Kubíková, K., & Boháčová, A. (2020). Strach a školní výkon. *Pedagogika*, 70(2). doi: 10.14712/23362189.2019.1594

- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V.** (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3-4), 292-302. Získáno 22. února 2021 z <https://pages.pedf.cuni.cz>
- Piaget, J.** (1964). Cognitive development in children: Piaget. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186. doi:10.1002/tea.3660020306
- Piaget, J.** (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B.** (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plháková, A.** (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Punch, K.** (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Putwain, D. W.** (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. doi: 10.1348/000709906X161704
- Rost, D. H., & Schermer, F. J.** (1989b). *The assessment of coping with test anxiety*. Získáno 22. února 2021 z https://www.researchgate.net/publication/266390639_The_Assessment_of_Coping_with_Test_Anxiety
- Rost, D. H., & Schermer, F. J.** (1989a). *The various facets of test anxiety: A subcomponent model of test anxiety measurement*. Získáno 22. února 2021 z https://www.researchgate.net/publication/266390429_The_Various_Facets_of_Test_Anxiety_A_Subcomponent_Model_of_Test_Anxiety_Measurement
- Roy, B., & Roy, A.** (2020). Conducting examinations in India: Emergency, contention and challenges of students amidst covid-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105768. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105768
- Říčan, P.** (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Scio.** (2021). *Skoro 4000 žáků zhodnotilo distanční výuku*. Získáno z: <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/pro-media/tiskove-zpravy-a-aktuality/skoro-4000-zaku-zhodnotilo-distančni-vyuku.asp>
- Schimmenti, A., Billieux, J., & Starcevic, V.** (2020). The four horsemen of fear: An integrated model of understanding fear experiences during the COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 41-45. doi: 10.36131/CN20200202

- Schwemleinová, P.** (2014). *Rozdíl stresovanosti u chlapců a dívek na základní škole před přechodem na školu střední* (Bakalářská práce, Masarykova univerzita). Získáno z: <https://is.muni.cz/>
- Spielberger, C. D.** (2010). Test anxiety inventory. *The Corsini encyclopedia of psychology*, doi: 10.1002/9780470479216.corpsy0985
- Thorová, K.** (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Trnka, R., & Lorencova, R.** (2020). Fear, anger, and media-induced trauma during the outbreak of COVID-19 in the Czech Republic. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(5), 546. doi: 10.1037/tra0000675
- Trojánek, M., Grebenyuk, V., Herrmannová, K., Necas, T., Gregorová, J., Kuchel, M., Šín, R., ... & Stejskal, F.** (květen, 2020). *Nový koronavirus (SARS-CoV-2) a onemocnění COVID-19*. Získáno z: <https://www.covidfakta.eu/covid-a-plice/novy-koronavirus-sars-cov-2-a-onemocneni-covid-19-epidemiologie-diagnostika-patogeneze-klinika-lecba-v-cestine/>
- Vágnerová, M.** (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vyhláška č. 353/2016 Sb.**, o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání. Získáno 28. ledna 2021 z: <https://www.msmt.cz>
- Vyhláška č. 232/2020 Sb.**, o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020. Získáno 28. ledna 2021 z: <https://www.msmt.cz>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F.** (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C.** (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. doi: 10.3390/ijerph17051729
- World Health Organization.** (2020). *Coronavirus disease*. Získáno z: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19#:~:text=symptoms>

World Bank. (2020). *High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?* Získáno z: <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach>

Yildirim, I., Genctanirim, D., Yalcin, I., & Baydan, Y. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 287-296. Získáno 24. února 2021 z <https://dergipark.org.tr/>

YourDOST. (2020). *Mental Health Implications of the COVID-19 Pandemic & Nationwide Lockdown in India-A Report.* Získáno z: <https://yourdost.com/lockdown-mental-health-study>.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Získáno 28. ledna 2021 z: <https://www.msmt.cz>

Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749-758. doi: 10.1007/s00787-020-01541-4

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Příloha 1: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce
2. Příloha 2: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce
3. Příloha 3: Dotazník vnímání přijímacích zkoušek na střední školy v důsledku pandemie COVID-19

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Vnímání přijímacích zkoušek na střední školy v důsledku pandemie COVID-19

Autor práce: Eliška Štenclová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Ledvoňová

Počet stran a znaků: 71, 130 232

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 79

Abstrakt:

Přijímací zkoušky jsou důležitým mezníkem v životě dospívajících. V současné době se však k této události náročné na psychiku přidal další význačný stresor, a to pandemie onemocnění COVID-19. Tato práce si kladla za cíl zjistit, jak pandemie změnila strach spojený s přijímacími zkouškami a přípravu na ně. Dále se práce věnuje popisu, průběhu a vnímání distanční výuky.

Pro zkoumání tohoto jevu byl použit kvantitativní výzkum, data byla sesbírána prostřednictvím vytvořeného dotazníku. Respondenti byli získáni záměrným výběrem přes instituci, konkrétně přes základní školy. Pro analýzu byly použity odpovědi 2582 respondentů, podmínkou pro účast bylo konání přijímacích zkoušek alespoň na jednu střední školu. V době zadání dotazníku došlo u respondentů ke vzrůstu strachu z přijímacích zkoušek. Nejvyšší průměrnou hodnotu strachu uváděla skupina, která se pandemií cítila ovlivněna. Výzkum dále prokázal pomocí středně silné pozitivní korelace snížení přípravy na přijímací zkoušky během distanční výuky. Zrušení přijímacích zkoušek by volilo 66 % respondentů a 53 % by tato možnost přišla féroová. 63 % žáků uvádí subjektivní pocit, že se doma naučí méně, než tomu bylo ve škole.

Klíčová slova: pandemie COVID-19, přijímací zkoušky, distanční výuka, adolescence

ABSTRACT OF BACHELOR THESIS

Title: Perception of secondary school entrance exams due to COVID-19 pandemic

Author: Eliška Štenclová

Supervisor: Mgr. Zuzana Ledvoňová

Number of pages and characters: 71, 130 232

Number of appendices: 3

Number of references: 79

Abstract:

Secondary school entrance exams are an important milestone in the life of an adolescent. Nowadays, the COVID-19 pandemic has been added as another significant stressor to this challenging event. The goal of this research was to find out how the pandemic has changed the fear associated with the entrance exams and the preparation for them. The aim was also to describe the process and perception of distance learning.

Quantitative research was used to investigate this phenomenon. Data were collected by a questionnaire created for purpose of this study. Respondents were obtained by intentional selection through the school institution, specifically through primary schools. The answers of 2582 respondents were analyzed. The requirement for participation was that the participant plans to undergo an entrance exam to at least one secondary school. At the time of the questionnaire administration, there was a gradual increase in respondent's fear of upcoming entrance exam. The higher average value of fear was reported by the group itself, which felt affected by the current pandemic. Moreover, the research has shown through moderate strong positive correlation the reduction in preparing for entrance exams during distance learning. The cancellation of entrance exams would be chosen by 66 % of respondents and 53 % would consider the cancellation as a fair option. 63 % of pupils reported subjective feeling, that they learned less by homeschooling than they would at school.

Key words: COVID-19 pandemic, entrance exams, distance learning, adolescence

Vnímání přijímacích zkoušek na střední školy v důsledku pandemie COVID-19

Ahoj,

nyň máš před sebou dotazník, který se týká přijímacích zkoušek a tvých pocitů ohledně nich. Dotazník není příliš dlouhý a zabere ti jen pár minut. Budu moc ráda, když jej vyplníš a pomůžeš mi tak ukázat, jak pandemie koronaviru ovlivnila tuto část školství.

1. Pohlaví (vyber jednu možnost):

1 Chlapec

2 Dívka

2. Věk (napiš číslici):

3. Jakou základní školu navštěvuješ? (vyber jednu možnost):

1 Klasickou ZŠ

2 Montessori ZŠ

3 Waldorfskou ZŠ

4 Jiná: _____

4. Kolik let už studuješ na současné ZŠ? (uved' číslici, současný rok se také počítá, Pokud tedy navštěvuješ současnou ZŠ od 1. třídy, napiš číslici 9):

5. V jakém městě školu navštěvuješ?

6. Na jakou střední školu se hlásíš? (můžeš vybrat více možností):

- 1 Gymnázium
- 2 Střední škola
- 3 Odborné učiliště
- 4 Konzervatoř / střední umělecká škola
- 5 Waldorfské lyceum
- 6 Jiná: _____

7. Jsi už na nějakou školu přijatý/á? (vyber jednu možnost):

- 1 Ano
- 2 Ne

Přijímací zkoušky před pandemií

Teď se zkus vrátit zpátky do chvíle, kdy byly školy normálně otevřené a zkus si vzpomenout, jak probíhala tvá příprava na přijímací zkoušky na střední školu.

8. Jak ses připravoval/a na přijímací zkoušky? (můžeš vybrat více možností):

- 1 Zkoušel/a jsem si testy z minulých let
- 2 Absolvoval/a jsem přípravný/é kurz/y
- 3 Měl/a jsem k tomu doučování
- 4 Studoval/a jsem příručky, knihy, učebnice
- 5 Nijak jsem se nepřipravoval/a
- 6 Jiná: _____

9. Jak často ses připravoval/a doma na přijímací zkoušky? (vyber jednu možnost):

1 Denně

2 Téměř denně

3 Několikrát do týdne

4 Maximálně jednou týdně

5 Maximálně jednou za dva týdny

6 Maximálně jednou měsíčně

7 Nepřipravoval/a jsem se doma

8 Jiná: _____

10. Věnovali jste ve škole čas přijímacím zkouškám? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne (pokračuj na otázku číslo 13)

11. Jak Vás ve škole připravovali? (vypiš stručně odpověď):

12. Jak často jste se ve škole připravovali na přijímací zkoušky? (vyber jednu možnost):

1 Denně

2 Téměř denně

3 Několikrát do týdne

4 Maximálně jednou týdně

5 Maximálně jednou za dva týdny

6 Maximálně jednou měsíčně

7 Jiná: _____

Přijímací zkoušky nyní

V této části najdeš otázky ohledně současné situace. Odpovídej prosím podle toho, jak se cítíš teď.

13. Jak často se na přijímací zkoušky připravuješ teď, když jsi doma? (vyber jednu možnost):

1 Denně

2 Téměř denně

3 Několikrát do týdne

4 Maximálně jednou týdně

5 Maximálně jednou za dva týdny

6 Maximálně jednou měsíčně

7 Nepřipravuji se doma

8 Jiná: _____

14. Jak se změnila míra tvé přípravy na přijímací zkoušky oproti době, kdy jsi chodil/a do školy? (vyber jednu možnost):

1 Připravuji se méně

2 Připravuji se stejně

3 Připravuji se více

15. Jak probíhá tvá příprava na přijímací zkoušky teď? (vypiš stručně odpověď):

16. A co „běžná“ výuka – kolik času denně věnuješ úkolům, které dostáváte? (vyber jednu možnost):

1 Méně než hodinu

2 1-2 hodiny

3 2-3 hodiny

4 3-4 hodiny

5 Více než 4 hodiny

6 Neučím se každý den

7 Jiná: _____

17. Pomáhají ti se školou rodiče? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

18. Máš pocit, že se doma naučíš více, méně, nebo stejně informací, jako kdybys byl/a ve škole? (vyber jednu možnost):

1 Méně

2 Stejně

3 Více

19. Máš pocit, že škola teď ví, co dělá? Že mají daný postup, kterým se řídí, a ví, jak mají postupovat? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

20. Reagovala škola na situaci hned? Měli jste hned co dělat? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

21. Máte přípravu do všech předmětů? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

22. Podílejí se na přípravě všichni učitelé? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

3 Nevím

23. Jak vypadají úkoly, které dostáváte? (stručně popiš, jestli jsou třeba z učebnice, pracovních sešitů, nebo internetu...)

24. Dává vám škola i nějakou přípravu k přijímacím zkouškám? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

25. Kdybys mohl/a rozhodnout, byl/a bys pro možnost, aby se přijímací zkoušky zrušily úplně? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

26. Přišla by ti tato možnost férová? (vyber jednu možnost):

1 Ano

2 Ne

27. Proč? (stručně vysvětli svou odpověď z minulé otázky):

V následujícím okruhu otázek zkus porovnat na stupnicích dvě situace. Vždy budeš hodnotit nějakou situaci nebo svůj pocit před a nyní. Na stupnici „před“ se zkus zamyslet nad tím, jaké jsi měl/a pocity předtím, než se školy zavřely. Na stupnici „nyní“, jaké máš pocity teď. Pokud se nezměnily, zakroužkuj prosím stejné číslo.

28. Jak moc pro tebe byly přijímací zkoušky před zavřením škol důležité? (1 = vůbec, 5 = maximálně důležité, vyber jednu možnost):

Vůbec 1 2 3 4 5 Maximálně důležité

29. Jak moc jsou pro tebe přijímací zkoušky důležité nyní? (1 = vůbec, 5 = maximálně důležité, vyber jednu možnost):

Vůbec 1 2 3 4 5 Maximálně důležité

30. Ovlivnil koronavirus to, jak jsou pro tebe přijímací zkoušky důležité? (vyber jednu možnost):

₁ Ano

₂ Ne

31. Jak velký jsi měl/a (před zavřením škol) z přijímacích zkoušek strach? (1 = vůbec žádný strach, 5 = velký strach, vyber jednu možnost):

Vůbec 1 2 3 4 5 Velký strach
žádný

32. Jak velký strach máš z přijímacích zkoušek nyní? (1= vůbec žádný strach, 5 = velký strach, vyber jednu možnost)

Vůbec žádný 1 2 3 4 5 Velký strach

33. Ovlivnil koronavirus to, jaký máš strach z přijímacích zkoušek? (vyber jednu možnost).

1 Ano

2 Ne

34. Jak bys hodnotil/a svou přípravu na přijímačky před zavřením škol? (Oznámkuj se jako ve škole, pokud si myslíš, že ses připravoval/a výborně označ 1, pokud naopak tak 5, vyber jednu možnost)

Nejlepší 1 2 3 4 5 Nejhorší

35. Jak hodnotíš svou přípravu teď? (hodnot' jako ve škole, vyber jednu možnost)

Nejlepší 1 2 3 4 5 Nejhorší

36. Jak moc si myslíš, že tvé pocity ohledně přijímaček (strach, důležitost atd.) ovlivnila právě pandemie koronaviru? (1 = vůbec mě neovlivnila, 5 = ovlivnila mě hodně, vyber jednu možnost):

Vůbec 1 2 3 4 5 Hodně

**37. Kdyby ti někdo řekl, že přijímací zkoušky budou zítra, myslíš, že bys uspěl/a?
(vyber jednu možnost):**

1 Ano

2 Spíš ano

3 Možná

4 Spíš ne

5 Ne

**38. Myslíš, že je pro vás nevýhoda, že nemáte školu, protože se nemůžete připravovat,
nebo je to naopak výhoda, že máte víc času se na to doma podívat? (vyber jednu
možnost):**

1 Výhoda

2 Nevýhoda

3 Jiná: _____

**39. Co bys teď při přípravě na přijímačky nejvíce potřeboval/a? (stručně vypiš
odpověď):**

**40. JEN PRO ŽÁKY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL: Zkus vymyslet výhody a
nevýhody, které ti škola dala oproti žákům na běžných školách. (Je třeba něco, co
myslíš, že se na běžných školách nedělá, ale u vás to funguje i teď? Nebo naopak,
co na běžných školách je a u vás ne?)**

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hodně štěstí při přijímacích zkouškách!